

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης



**«Ανάπτυξη της Ανθεκτικότητας μαθητριών και μαθητών 12 έως 16 ετών, από οικογένειες
γηγενών και μεταναστών».**

ΧΟΥΒΑΤΗ ΡΑΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Βόλος, 2023

«Η υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», 2014-2020, στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας Υποδράση 2: Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ σε υποψηφίους διδάκτορες των ΑΕΙ της Ελλάδας»

Επταμελής Επιτροπή

Η τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπων: Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συνεπιβλέπουσα: Κολοκυθά Μαγδαληνή, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συνεπιβλέπουσα: Φίλιππάτου Διαμάντω, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής

Κάσσης Βασίλης, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Εφαρμοσμένων
Επιστημών και Τεχνών της Βορειοδυτικής Ελβετίας (FHNW)

Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Κρήτης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φραγκούλης Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Copyright © 2023 Χουβάτη Ράια

Η Χουβάτη Ράια βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ημερομηνία: 29/09/2023

Ευχαριστίες

«Μπορώ να αλλάξω από αυτό που μου συμβαίνει, όμως αρνούμαι να μειωθώ από αυτό.»

«Δεν είμαι σίγουρη αν η ανθεκτικότητα επιτυγχάνεται ποτέ μόνη της. Η εμπειρία μας επιτρέπει να μαθαίνουμε από παραδείγματα. Αλλά αν έχουμε κάποιον που μας αγαπάει τότε είναι πιο εύκολο να αναπτυχθεί η ανθεκτικότητα, να αναπτυχθεί η πίστη στον εαυτό μας, να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση. Και η αυτοεκτίμηση είναι αυτή που επιτρέπει σε ένα άτομο να σταθεί όρθιο.»

Maya Angelou

Θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη σε όλους εκείνους που συντέλεσαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση αυτής της διδακτορικής διατριβής. Αυτό το ακαδημαϊκό ταξίδι αποτέλεσε μια σημαντική εμπειρία στη ζωή μου και είμαι βαθιά ευγνώμων για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που έλαβα καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Καθοριστική ήταν η υποστήριξη του National Center of Competence in Research [NCCR] – on the move, που χρηματοδότησε το πρόγραμμα “Overcoming Inequalities with Education: School and Resilience”, στο πλαίσιο του οποίου υλοποιήθηκε η έρευνα, καθώς και του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών- IKY που χρηματοδότησε την ολοκλήρωση της διατριβής.

Ευχαριστώ από καρδιάς και εκφράζω τη βαθύτατη εκτίμησή μου στον επιβλέποντα της διατριβής μου, κ. Χρήστο Γκόβαρη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την καθοριστική συμβολή και καθοδήγηση, τις γνώσεις και την ενθάρρυνση που μου παρείχε σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της παρούσας διατριβής. Θερμές ευχαριστίες και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την κ. Μαγδαληνή Κολοκυθά, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κ. Αμάντα Φιλিপπάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι διορθώσεις και η ανατροφοδότηση που προσέφεραν στην οργάνωση αυτής της διατριβής συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της. Ειδική μνεία οφείλω και στον καθηγητή Βασίλη Κάσση από το Department of Research & Development, School of Education, του University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland, για την σημαντική συμβολή

του στη διαμόρφωση του προσανατολισμού της διατριβής και την πολύπλευρη υποστήριξη που μου πρόσφερε.

Σε αυτή την πορεία είχα την τύχη να βρω συνεργάτιδες που με ενθάρρυναν, συνεισέφεραν στον τρόπο αντίληψης του ερευνητικού μου αντικειμένου και με πλαισίωσαν ουσιαστικά σε αυτή την προσπάθεια. Θα ήθελα να ξεχωρίσω τη αρωγή των Clarissa Janousch και Petra Sidler, που αν και βρίσκονταν στην Ελβετία, ήταν πάντα παρούσες όταν τις χρειάστηκα.

Οφείλω θερμές ευχαριστίες σε όσους και όσες με βοήθησαν – και είναι πολλοί- να προσεγγίσω και να αποκτήσω πρόσβαση στην σχολική κοινότητα για την υλοποίηση της έρευνας, στους διευθυντές και διευθύντριες των σχολικών μονάδων, τους Συλλόγους καθηγητών, τους σχολικούς συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς που αναγνώρισαν την χρησιμότητα της παρούσας εργασίας και συνέχισαν να με υποδέχονται στις σχολικές τους κοινότητες ακόμα και στους καιρούς αναταραχής, οργανωτικού χάους και υγειονομικής ανασφάλειας που έφερε η πανδημία Covid-19. Ένα μεγάλο ειλικρινές ευχαριστώ στις μαθήτριες και τους μαθητές από την Αθήνα, τη Λάρισα και τα Χανιά, που πρόθυμα και ανιδιοτελώς πήραν μέρος στην έρευνα, με εμπιστεύτηκαν, μοιράστηκαν μαζί μου γενναιόδωρα το χρόνο, τις εμπειρίες, τις ιστορίες τους, τους προβληματισμούς και τους φόβους τους μέσα στις πρωτόγνωρες πανδημικές συνθήκες που βιώναμε εκείνη την περίοδο.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς σε όλα εκείνα τα άτομα, εκτός ακαδημαϊκής (αλλά εντός δικής μου) κοινότητας, τα οποία άντεξαν να με υποστηρίζουν, υπέμειναν και θυσιάσαν δικές τους απολαύσεις ή χρόνο για να με ενδυναμώσουν με όποιο τρόπο μπορούσαν.

Η παρούσα διατριβή αποτελεί απόδειξη της συλλογικής προσπάθειας πολλών και είμαι βαθιά ευγνώμων σε όλα τα άτομα που έμειναν μέχρι το τέλος.

Πίνακας Περιεχομένων

Κατάλογος Πινάκων	11
Κατάλογος Γραφημάτων	14
Κατάλογος Εικόνων.....	14
Περίληψη	15
Abstract	17
Εισαγωγή	19
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	30
1.1 Η Έννοια της Ανθεκτικότητας και η Εξέλιξη της	30
1.2 Ορισμός της Ανθεκτικότητας.....	32
1.3 Ανθεκτικότητα στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία	35
1.3.1 Το Ιστορικό Πλαίσιο και η Εννοιολογική Εξέλιξη της Ανθεκτικότητας για Παιδιά και Εφήβους.....	36
1.3.2 Τα Κύματα Εξέλιξης της Ανθεκτικότητας	38
1.3.3 Ερευνητικές Μελέτες που Αποτελούν Σταθμό στην Εξέλιξη της Ανθεκτικότητας.....	42
1.3.4 Σύγχρονες Ερευνητικές Εξελίξεις Σχετικά με την Ανθεκτικότητα	46
1.3.5 Ερευνητικές Εξελίξεις Αναφορικά με τη Μελέτη της Ανθεκτικότητας στην Ελλάδα	50
1.4 Παράγοντες που Επιδρούν στην Ανθεκτικότητα	53
1.4.1 Παράγοντες Επικινδυνότητας.....	53
1.4.2 Προστατευτικοί και Προωθητικοί Παράγοντες	56
1.5 Μετρώντας την Ανθεκτικότητα	58
1.5.1 Μοντέλα Ανθεκτικότητας.....	59

1.6 Ανθεκτικότητα και Εκπαίδευση.....	61
1.6.1 Σχολικό Περιβάλλον και Ανθεκτικότητα.....	64
1.6.2 Ανθεκτικότητα Εφήβων Μαθητών/τριών στο Σχολικό Πλαίσιο	72
1.6.3 Αντιξοότητες Μαθητών/τριών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο.....	73
1.6.4 Ανθεκτικότητα Μαθητών/τριών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο	79
1.7 Πανδημία Covid-19.....	86
1.7.1 Εισαγωγή στη Γενικότερη Συνθήκη της Πανδημίας.....	86
1.7.2 Πανδημία Covid-19 και Σχολικό Πλαίσιο	89
1.7.3 Η Ανθεκτικότητα των Μαθητών/τριών κατά την Πανδημία Covid-19	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ Η ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ του BRONFENBRENNER	97
2.1 Η Οικολογία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης.....	97
2.2 Τα Βιοοικολογικά Συστήματα του Bronfenbrenner.....	99
2.3 Το Πολιτισμικό Υπόβαθρο στην Οικοσυστημική Θεωρία	106
2.4 Μοντέλο Διεργασίας - Προσώπου - Πλαισίου - Χρόνου - PPCT.....	107
2.5 Κριτική Αξιολόγηση της Οικοσυστημικής Θεωρίας	111
2.6 Ανθεκτικότητα και Οικοσυστημική Θεωρία.....	113
2.7 Το Μικροσύστημα του Σχολείου	114
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ.....	117
3.1 Εισαγωγή στην Έννοια του Αυτοπροσδιορισμού	117
3.2 Παρουσίαση της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan	118
3.3 Βασικές Ανάγκες στην Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού	123
3.4 Τύποι Κινήτρων Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού.....	127
3.5 Αυτοπροσδιορισμός, Ευημερία και Ανθεκτικότητα	131

3.6 Αυτοπροσδιορισμός στο Σχολικό Πλαίσιο	133
ΣΥΝΟΨΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ	135
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ	142
4.1 Σκοπός και Στόχος της Μελέτης	142
4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα	144
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	146
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	147
5.1 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός.....	147
5.2 Συμμετέχοντες.....	151
5.2.1 Περιγραφικά Στοιχεία Δείγματος Ποσοτικής Έρευνας.....	151
5.2.2 Περιγραφικά Στοιχεία Δείγματος Ποιοτικής Έρευνας.....	155
5.3 Διαδικασία Δειγματοληψίας	157
5.4 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων	158
5.4.1 Ποσοτική Συλλογή Δεδομένων	159
5.4.2 Ερευνητικά Εργαλεία Ποσοτικής Έρευνας.....	161
5.4.3 Ποσοτική Ανάλυση	164
5.4.4 Ποιοτική Συλλογή Δεδομένων και Ερευνητικά Εργαλεία	164
5.4.5 Ποιοτική Ανάλυση	166
5.5 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	167
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	169
6.1 Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας.....	169
6.1.1 Έλεγχος Αξιοπιστίας	169
6.1.2 Στατιστικά Μέτρα Παραγόντων	170

6.1.3 Αναλύσεις Διακύμανσης Παραγόντων σε Σχέση με τις Τρεις Φάσεις Διεξαγωγής της Έρευνας	175
6.1.4 Αναλύσεις Διακύμανσης Παραγόντων με Βάση το Φύλο και την Καταγωγή.....	184
6.1.5 Ανάλυση Συσχετίσεων Παραγόντων.....	200
6.1.5.1 Συσχετίσεις της Ανθεκτικότητας, του Αυτοπροσδιορισμού και της Υποστήριξης από Καθηγητές.	200
6.1.5.2 Συσχετίσεις Παραγόντων της Ανθεκτικότητας	201
6.1.6 Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης	202
6.2 Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης.....	205
6.2.1 Αντιξοότητες	205
6.2.1.1 Καθημερινές Προκλήσεις και Δυσκολίες.....	206
6.2.1.2 Προκλήσεις και Δυσκολίες κατά την Πανδημία Covid-19	211
6.2.2 Ατομικά Χαρακτηριστικά.....	216
6.2.2.1 Αυτοπροσδιορισμός και Κίνητρα	216
6.2.2.2 Αποφυγή	218
6.2.2.3 Συναισθηματική και Γνωσιακή Διαχείριση.....	220
6.2.3 Κοινωνικές Πηγές Στήριξης	222
6.2.3.1 Οικογένεια	223
6.2.3.2 Συμμαθητές και Φίλοι	225
6.2.3.3 Παροχή Υποστήριξης σε Τρίτα Άτομα	226
6.2.3.4 Εκπαιδευτικοί	229
6.2.3.5 Ψυχολόγοι.....	231
6.2.4 Κριτική και Προτάσεις σε Σχέση με το Σχολείο	232

6.2.4.1 Κριτική προς τους Εκπαιδευτικούς	232
6.2.4.2 Προτάσεις Βελτίωσης.....	234
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	238
7.1 Εισαγωγή.....	238
7.2 Ενσωμάτωση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων	242
7.2.1 Διαμόρφωση της Ανθεκτικότητας στο Χρόνο	242
7.2.2 Οι αντιξοότητες	249
7.2.2.1 Δυσκολίες στην Καθημερινότητα	249
7.2.2.2 Πανδημία Covid-19	251
7.2.3 Εξωτερικοί Παράγοντες – Κοινωνικές Πηγές Στήριξης	255
7.2.3.1 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών	255
7.2.3.2 Η Οικογένεια	260
7.2.3.3 Φίλοι και Συμμαθητές	263
7.2.3.4 Παροχή Υποστήριξης σε Τρίτους.....	265
7.2.3.5 Ψυχολογική Υποστήριξη.....	266
7.2.4 Εσωτερικοί - Ατομικοί Παράγοντες.....	267
7.2.4.1 Αυτοπροσδιορισμός και Κίνητρα.....	268
7.2.4.2 Αποφυγή	272
7.2.4.3 Γνωστική και συναισθηματική διαχείριση	274
7.3 Περιορισμοί Παρούσας Έρευνας και Προτάσεις Μελλοντικής Διερεύνησης.....	276
7.4 Παρεμβάσεις στο Σχολικό Πλαίσιο	279
7.5 Αντί Επιλόγου	281
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	283

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	366
Παράρτημα Α. Άδεια Δεοντολογίας Διεξαγωγής Έρευνας	366
Παράρτημα Β. Ενημερωτικό Έντυπο προς Κηδεμόνες και τη Σχολική Κοινότητα	368
Παράρτημα Β. Δήλωση συγκατάθεσης Συμμετοχής στην Έρευνα	371
Παράρτημα Δ. Ερωτηματολόγιο Μαθητών/τριών	374
Παράρτημα Ε. Πρωτόκολλο Συνέντευξης Μαθητών/τριών	382

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Τα προσαρμοστικά συστήματα που αναφέρονται στη παγκόσμια βιβλιογραφία για την Ανθεκτικότητα (Masten & Obradovic, 2006)	48
Πίνακας 2 Τα κύρια χαρακτηριστικά των στοιχείων που επηρεάζουν τις εγγύς διαδικασίες βάσει της θεωρίας του Bronfenbrenner (Tudge, et al., 2022).....	109
Πίνακας 3 Απόλυτες και σχετικές συχνότητες με βάση το φύλο των συμμετεχόντων	152
Πίνακας 4 Απόλυτες και σχετικές συχνότητες με βάση την καταγωγή των συμμετεχόντων ..	153
Πίνακας 5 Απόλυτες και σχετικές συχνότητες με βάση το φύλο και την μεταναστευτική καταγωγή των συμμετεχόντων	154
Πίνακας 6 Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων	156
Πίνακας 7 Έλεγχος αξιοπιστίας της ανθεκτικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης από καθηγητές.	169
Πίνακας 8 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των πέντε παραγόντων της ανθεκτικότητας	169
Πίνακας 9 Στατιστικά μέτρα για την ανθεκτικότητα στις τρεις χρονικές φάσεις.....	170
Πίνακας 10 Στατιστικά μέτρα για τον αυτοπροσδιορισμό στις τρεις χρονικές φάσεις	171
Πίνακας 11 Στατιστικά μέτρα για την υποστήριξη από τους καθηγητές στις τρεις χρονικές φάσεις.....	171
Πίνακας 12 Στατιστικά μέτρα για την προσωπική επάρκεια στις τρεις χρονικές φάσεις	172
Πίνακας 13 Στατιστικά μέτρα για την κοινωνική επάρκεια στις τρεις χρονικές φάσεις	173
Πίνακας 14 Στατιστικά μέτρα για τον δομημένο τρόπο στις τρεις χρονικές φάσεις	173
Πίνακας 15 Στατιστικά μέτρα για την οικογενειακή συνοχή στις τρεις χρονικές φάσεις	174
Πίνακας 16 Στατιστικά μέτρα για τους κοινωνικούς πόρους στις τρεις χρονικές φάσεις	174
Πίνακας 17 Ανθεκτικότητα, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων	175

Πίνακας 18 Ανθεκτικότητα, πολλαπλές συγκρίσεις.....	176
Πίνακας 19 Προσωπική επάρκεια, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων	177
Πίνακας 20 Προσωπική επάρκεια, πολλαπλές συγκρίσεις.....	177
Πίνακας 21 Κοινωνική επάρκεια, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων	178
Πίνακας 22 Κοινωνική επάρκεια, πολλαπλές συγκρίσεις	179
Πίνακας 23 Οικογενειακή συνοχή, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων	179
Πίνακας 24 Οικογενειακή συνοχή, πολλαπλές συγκρίσεις	180
Πίνακας 25 Κοινωνικοί πόροι, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων	181
Πίνακας 26 Κοινωνικοί πόροι, πολλαπλές συγκρίσεις.....	181
Πίνακας 27 Αυτοπροσδιορισμός, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων.....	182
Πίνακας 28 Αυτοπροσδιορισμός, πολλαπλές συγκρίσεις.....	183
Πίνακας 29 Υποστήριξη από καθηγητές, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων.....	184
Πίνακας 30 Στατιστικά μέτρα για ανθεκτικότητα ανά χρονική φάση και καταγωγή.....	185
Πίνακας 31 Ανθεκτικότητα ανά φάση και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων	186
Πίνακας 32 Ανθεκτικότητα ανά φάση και καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις.....	186
Πίνακας 33 Στατιστικά μέτρα για προσωπική επάρκεια ανά φάση και καταγωγή	187
Πίνακας 34 Προσωπική επάρκεια ανά φάση και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων.....	188
Πίνακας 35 Προσωπική Επάρκεια ανά φάση και καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις	188
Πίνακας 36 Στατιστικά στοιχεία για την κοινωνική επάρκεια ανά φύλο και εθνικότητα	189
Πίνακας 37 Κοινωνική επάρκεια ανά φύλο και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων.....	190
Πίνακας 38 Κοινωνική επάρκεια ανά καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις	191

Πίνακας 39 Κοινωνική επάρκεια ανά φύλο, πολλαπλές συγκρίσεις	191
Πίνακας 40 Στατιστικά μέτρα για την οικογενειακή συνοχή ανά καταγωγή	192
Πίνακας 41 Οικογενειακή συνοχή ανά καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων.....	192
Πίνακας 42 Οικογενειακή συνοχή ανά καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις	193
Πίνακας 43 Στατιστικά μέτρα για κοινωνικούς πόρους ανά καταγωγή και ανά φύλο.....	193
Πίνακας 44 Κοινωνικοί πόροι ανά καταγωγή και ανά φύλο, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων.....	194
Πίνακας 45 Κοινωνικοί πόροι ανά καταγωγή και ανά φύλο, πολλαπλές συγκρίσεις	195
Πίνακας 46 Δομημένος τρόπος ανά φάση και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων	196
Πίνακας 47 Στατιστικά μέτρα για αυτοπροσδιορισμό ανά φάση και καταγωγή.....	196
Πίνακας 48 Αυτοπροσδιορισμός ανά φάση και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων.....	197
Πίνακας 49 Αυτοπροσδιορισμός ανά φάση και καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις.....	198
Πίνακας 50 Αυτοπροσδιορισμός ανά φάση και φύλο, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων	198
Πίνακας 51 Υποστήριξη από τους καθηγητές ανά φάση, φύλο και καταγωγή τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων	199
Πίνακας 52 Συσχετίσεις μεταξύ ανθεκτικότητας, αυτοπροσδιορισμού και υποστήριξης από καθηγητές.....	200
Πίνακας 53 Συσχετίσεις μεταξύ των πέντε παραγόντων που συνθέτουν την ανθεκτικότητα...	201
Πίνακας 54 Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανση για τους παράγοντες της ανθεκτικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης από τους καθηγητές σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα.....	203
Πίνακας 55 Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανση για τους πέντε παράγοντες της ανθεκτικότητας σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα	204

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 Κατανομή βάση φύλου συμμετεχόντων	153
Γράφημα 2 Κατανομή συμμετεχόντων μεταναστευτικής και ελληνικής καταγωγής	154
Γράφημα 3 Κατανομή συμμετεχόντων βάση καταγωγής και φύλου	155

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1 Τα πέντε κύματα της εξέλιξης της επιστήμης της ανθεκτικότητας από Wister et al., 2016.....	41
Εικόνα 2 Πως το σχολείο ενισχύει την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών στο παρόν και το μέλλον (Masten et al., 2023).....	68
Εικόνα 3 Βιοοικολογικά συστήματα του Bronfenbrenner (Myers, 2011).....	100
Εικόνα 4 Συνεχές θεωρίας αυτοπροσδιορισμού από (Cook & Artino Jr, 2016).	122
Εικόνα 5 Το συνεχές του αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με την συμπεριφορά (Guay, 2021)...	130
Εικόνα 6 Μικτός μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας.....	150

Περίληψη

Ενώ υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών που εξετάζει την ανθεκτικότητα σε παιδιά και εφήβους, παραμένει ασαφές πώς η ανθεκτικότητα των νέων μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την δυναμική πορεία ανάπτυξής της. Αντιλαμβανόμαστε την ανθεκτικότητα ως μια μεταβαλλόμενη, αλληλεπιδραστική διαδικασία, η οποία επηρεάζει ολιστικά την ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων μέχρι και την ενηλικίωση τους. Στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, είναι ιδιαίτερα σημαντική η κατανόηση της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας σε παιδιά και έφηβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Εκμεταλλευόμενη την σπάνια ευκαιρία μελέτης της ανθεκτικότητας και κατά τη διάρκεια μιας περιόδου συλλογικής κρίσης, όπως η πανδημία Covid-19, η παρούσα διδακτορική διατριβή έχει ως στόχο να προσδιορίσει τις κοινωνικές και ατομικές διαδικασίες, οι οποίες επηρεάζουν την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας για μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και γηγενείς, στο σχολικό πλαίσιο. Διερευνάται επίσης, η πιθανή μεταβολή της ανθεκτικότητας και των προστατευτικών της παραγόντων στο χρόνο, με έμφαση στον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/τριών και την υποστήριξη που θεωρούν ότι λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς. Οι συνιστώσες αυτές εξετάζονται και σε συνάρτηση με το φύλο.

Η διατριβή βασίζεται σε διαχρονική έρευνα τριών χρόνων ($T_0=2019$, $T_1=2020$, $T_2=2021$), με την συλλογή δεδομένων να συμβαίνει πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας-Covid19. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας έγινε ακολουθώντας τις αρχές της μικτής μεθοδολογίας. Όσο αφορά το ποσοτικό σκέλος της έρευνας οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς στις τρεις χρονικές φάσεις της έρευνας. Το δείγμα αποτελείται από συνολικά 222 μαθητές/τριες Γυμνασίου (γγγενείς $N=168$, με μεταναστευτικό υπόβαθρο $N=54$) και εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν δώδεκα ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις μαθητών και μαθητριών ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής, οι οποίοι είχαν λάβει μέρος στις προηγούμενες φάσεις της ποσοτικής έρευνας. Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα φέρνουν στην επιφάνεια τις κοινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο σύνολό τους οι μαθητές και οι μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως το ακαδημαϊκό άγχος, ο σχολικός εκφοβισμός και τα οικογενειακά ζητήματα. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό

υπόβαθρο φάνηκε να αντιμετωπίζουν επιπλέον επιβαρυντικούς παράγοντες, όπως η αλλογλωσσία, εμπειρίες ρατσισμού και ο αποχωρισμός από σημαντικά μέλη της οικογένειάς τους. Η πανδημία COVID-19 δημιούργησε επιπλέον αντιξοότητες, ιδίως για τους έφηβους μεταναστευτικής καταγωγής, δημιουργώντας επιπλοκές που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την κοινωνική απομόνωση και την αυξημένη οικονομική ανασφάλεια. Επιπροσθέτως, εξετάζοντας την μεταβολή της ανθεκτικότητας στο χρόνο, παρατηρούμε να καταγράφεται μείωσή της για το σύνολο των μαθητών/τριών. Η πορεία της ανθεκτικότητας για κάθε ομάδα καταγωγής ξεχωριστά φαίνεται να διαφέρει ελαφρά, αν και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής παρουσιάζουν υψηλότερη ανθεκτικότητα από ότι οι συμμαθητές/τριες τους με μεταναστευτική καταγωγή. Ως προς την ενίσχυση της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας, η κοινωνική στήριξη αναγνωρίζεται από τους εφήβους ως σημαντικός προστατευτικός παράγοντας, με την οικογένεια και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Επιπλέον, η πράξη της προσφοράς υποστήριξης σε τρίτους αναδεικνύεται ως μια αμοιβαία επωφελής οδός για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Εύρημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί ο διττός ρόλος των εκπαιδευτικών, όπως εκλαμβάνεται από τους μαθητές/τριες της έρευνας. Δηλαδή, αφενός την αναγνώριση τους ως εν δυνάμει σημαντικό προστατευτικό παράγοντα και αφετέρου την απογοήτευση των μαθητών για την μη υποστηρικτική στάση τους. Ταυτόχρονα επισημαίνεται η σημασία των ατομικών παραγόντων, όπως του αυτοπροσδιορισμού, με την επάρκεια και την αυτόνομη συμπεριφορά να ενεργοποιούνται. Τέλος, η αποφυγή και η γνωστική και συναισθηματική διαχείριση αναδεικνύονται ως χρήσιμοι παράγοντες ανάπτυξης της ανθεκτικότητας των εφήβων. Δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις βάσει του φύλου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση του πολύπλευρου φαινομένου της ανθεκτικότητας και να αξιοποιηθούν για την δημιουργία ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων με στόχο την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της θετικής προσαρμογής των νέων σε σχολεία και κοινότητες.

Λέξεις – κλειδιά: Ανθεκτικότητα, πανδημία-covid19, διαχρονική έρευνα, μικτή μεθοδολογία, σχολικό πλαίσιο, γηγενείς και μετανάστες μαθητές/τριες.

Abstract

While there is a growing body of research examining resilience in children and adolescents, it remains unclear how resilience in young people changes over time and what factors influence its dynamic developmental trajectory. Furthermore, there is a notable gap in understanding resilience among children and adolescents of migrant backgrounds, a critical subject within today's multicultural landscape. This study offers a comprehensive understanding of resilience as a continually evolving and interactive process, profoundly shaping the holistic development of both native and migrant youth into adulthood. Leveraging the unique backdrop of the Covid-19 pandemic and the rare opportunity to examine resilience during a period of collective crisis, this dissertation identifies the social and individual processes that influence the development of resilience in students of both immigrant and native backgrounds within school settings. It further probes how resilience and its associated protective factors evolve, emphasizing students' self-identification and their perceived support from educators, while also accounting for gender dynamics.

For the purpose of the study, a longitudinal survey was conducted over three years (T0=2019, T1=2020, T2=2021), with data collection occurring before and during the Covid-19 pandemic. A mixed-methods approach guided the survey design and implementation. Regarding the quantitative part, students were asked to fill out self-report questionnaires across the three phases of the survey. The sample consisted of a total of 222 high school students (native N= 168, of immigrant background N=54) and was analyzed using repeated measures analysis of variance. The survey was supplemented by qualitative data from twelve individual semi-structured interviews, conducted with participants from both groups who had engaged in earlier phases of the study. The interviews were analyzed based on the principles of thematic analysis.

Data analysis highlights important challenges confronting secondary school students, irrespective of their background, such as school performance stress, bullying, and family-related concerns. Students with an immigrant background appear to face additional aggravating factors, such as language barriers, experiences of racism, and separation from significant family members. The pandemic intensified adversities, especially for adolescents with an immigrant background, manifesting as hurdles in distance learning, increased social isolation and economic insecurity. Analyzing the variation in resilience over time, a decrease in resilience for all students is observed.

While there are slight differences across groups, Greek-origin students display relatively higher resilience than peers of immigrant origin across all three high school grades. In terms of enhancing the development of resilience, social support is identified by adolescents as an important protective factor, with family and peer relationships playing a key role. Furthermore, the act of offering support to others is highlighted as a mutually beneficial route to enhancing resilience. A finding of particular interest is the dual role of teachers as perceived by the students in the study. That is, on the one hand, their recognition as a potential significant protective factor and on the other hand, the students' disappointment with their non-supportive stance. Concurrently, the study underscores the significance of individual factors like self-determination, with an emphasis on competence and autonomous behavior. Moreover, strategies such as avoidance, coupled with cognitive and emotional management, are identified as pivotal in fostering adolescents' resilience. No discernible gender-based differences emerged from this study.

These findings can enrich our understanding of the complex nature of resilience, offering valuable insights for crafting psycho-educational programs and interventions. Such initiatives can further bolster resilience and facilitate positive adaptation among youth in educational settings and broader communities.

Keywords: resilience, covid-19 pandemic, longitudinal research, mixed method research, school context, native and migrant origin students.

Εισαγωγή

Στη σημερινή συγκυρία, λόγω των πολλαπλών κρίσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, το διεθνές ενδιαφέρον για την κατανόηση της ανθεκτικότητας έχει αυξηθεί. Η διάχυτη ανησυχία για την παρατηρούμενη αύξηση των απειλών σε όλο τον κόσμο, είτε φυσικών και τεχνολογικών καταστροφών, είτε πανδημιών, είτε πολεμικών και πολιτικών συγκρούσεων, έχει προτεραιοποιήσει τις προσπάθειες για την αποτελεσματική προετοιμασία και πλαίσια των πολλαπλών συστημάτων που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής των ατόμων, και ειδικά των παιδιών και εφήβων (Masten, et al., 2021). Στην Ελλάδα, οι επιπτώσεις της μακροχρόνιας οικονομικής κρίσης και της πανδημίας έχουν προκαλέσει σημαντικούς περιορισμούς, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης (Lambropoulos et al., 2022. Maris & Flouros, 2022. Vergeti, & Giouroglou, 2018). Χαρακτηριστικά, κατά την διάρκεια της πανδημίας covid-19, ο τομέας που επλήγη περισσότερο μετά από αυτόν της υγείας, ήταν η εκπαίδευση (Yamamoto & Altun, 2020). Αν και όλοι οι μαθητές/τριες επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από την υπάρχουσα κατάσταση, τα εμπόδια τα οποία προκύπτουν από έκτακτες κοινωνικές συγκυρίες επιβαρύνουν δυσανάλογα τα παιδιά που βιώνουν φτώχεια και τα παιδιά από φυλετικές και εθνοτικές μειονοτικές ομάδες (Belfi, et al., 2021. Schleicher, 2020). Όμως, ακόμα και στα πλαίσια πιο κοινών αντιξοοτήτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν είναι όλοι εξίσου ευάλωτοι. Ορισμένοι από αυτούς θεωρούνται ως "ανθεκτικοί", επειδή είναι σε θέση να "ξεπερνούν τις δυσκολίες" και να επιτυγχάνουν (Gabrielli et al., 2021). Βέβαια, η διάκριση ανάμεσα σε ανθεκτικούς και μη ανθεκτικούς μαθητές/τριες δεν θεωρείται πλέον τόσο εύστοχη, καθώς η ανθεκτικότητα αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται, να αντιμετωπίζει και να ανακάμπτει αποτελεσματικά έναντι των αντιξοοτήτων ή δύσκολων συνθηκών ζωής. Ο καθορισμός του κατά πόσον ένα άτομο αντιμετωπίζει με ανθεκτικότητα ή όχι τις καταστάσεις στη ζωή του, εξαρτάται από την αλληλεπίδραση διαφόρων προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Shaw et al., 2016). Η ανθεκτικότητα δεν είναι ένα γνώρισμα του χαρακτήρα που κάποιο άτομο έχει ή δεν έχει, αλλά μάλλον μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και το εκάστοτε πλαίσιο. Οι Fletcher και Sarkar (2013) τονίζουν ότι η ανθεκτικότητα αναγνωρίζεται όταν ένα άτομο μπορεί να διατηρήσει ένα σχετικά σταθερό επίπεδο ευημερίας παρά τις αντιξοότητες που βιώνει. Περιλαμβάνει όχι μόνο την ανάκαμψη από τις δυσκολίες, αλλά και την εμπειρία της ανάπτυξης και της θετικής μεταμόρφωσης, ως αποτέλεσμα της αντιμετώπισης των προκλήσεων

(Amir & Standen, 2019. King & Mangan, 2023. Mukherjee & Kumar, 2016). Με την παρούσα έρευνα, και αξιοποιώντας την σπάνια ευκαιρία να μελετηθεί η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κα μη, πριν και κατά τη διάρκεια μιας συλλογικής στρεσογόνου συνθήκης, όπως είναι η πανδημία, προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο κατανόησης της ευμετάβλητης διαδικασίας της ανθεκτικότητας μέσα στο χρόνο. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζοντας το κενό στη διεθνή εμπειρική έρευνα της ανθεκτικότητας ως προς την ανάγκη συμπερίληψης της οπτικής γωνίας των ιδίων των υποκειμένων (Shean, 2015), διερευνήθηκαν επίσης οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών ως προς τις αντιξοότητες που καλούνται να διαχειριστούν και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ανθεκτικότητας τους στο σχολικό πλαίσιο.

Ακολουθώντας μια πλούσια ερευνητική παραγωγή και θεωρητική παράδοση από τον χώρο της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής (Yoon et al., 2021), η παρούσα μελέτη αναγνωρίζει την ανθεκτικότητα ως μια δυναμική, αναπτυξιακή και αλληλεπιδραστική διαδικασία, όπου τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά αποθέματα λειτουργούν προστατευτικά, αλληλοεπιδρούν με εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες και προωθούν την ευημερία του ατόμου (Cutuli, et al., 2021. Luthar, 2006. Wu & Ou, 2021). Εκτείνεται πέρα από την έννοια ενός σταθερού ατομικού χαρακτηριστικού και ξεδιπλώνεται ως ένα πολύπλευρο φαινόμενο που περιλαμβάνει εξίσου ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Reyes & Elias, 2011). Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται ως ένας εξαιρετικά ευμετάβλητος μηχανισμός μέσα στο χρόνο. Η σύγχρονη έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη να μελετηθεί η ανθεκτικότητα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ζωής των ατόμων και ειδικά των εφήβων (Stainton et al., 2018. Titterton, & Taylor, 2018). Πιο ειδικά, το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται ένας άνθρωπος και οι μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής του μπορούν να τροποποιήσουν σημαντικά την ανθεκτικότητα του. Έρευνες έχουν αναδείξει ότι ένα άτομο δύναται να αντιμετωπίσει με επιτυχία σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες σε ένα σημείο της ζωής του αλλά να αντιδράσει αρνητικά σε άλλους παράγοντες την ίδια χρονική στιγμή ή αρνητικά στους ίδιους παράγοντες άγχους σε μεταγενέστερο χρόνο (Luthar, 2006. Masten, 2019). Σε έρευνα των Okuyama et al. (2018), όπου μελετήθηκε η ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών/τριών μέσα σε διάστημα τριών χρόνων, παρατήρησαν ότι η ανθεκτικότητα αυξήθηκε κατακόρυφα με την πάροδο του χρόνου. Όμως, αν και υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών που εξετάζει την ανθεκτικότητα σε παιδιά και εφήβους, παραμένει ασαφές πως η ανθεκτικότητα των νέων μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την δυναμική

αυτή πορεία (Sattler et al., 2023). Συνοψίζοντας λοιπόν, τόσο στη διεθνή, όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία, υπογραμμίζεται η ανάγκη για διαχρονική έρευνα στην ανθεκτικότητα, η οποία θα διευκρινίσει την επίδραση του πλαισίου, τους κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες, όπως και τις διαδικασίες που προάγουν και προστατεύουν την ανάπτυξη και θετική προσαρμογή των εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μη (Motti-Stefanidi et al., 2021). Επιπλέον, η ανάγκη κατανόησης της διαμόρφωσης της ανθεκτικότητας στη συνθήκη της πανδημίας και η έλλειψη επαρκών εμπειρικών δεδομένων σε εθνικό επίπεδο επιτάσσουν την περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση επί του θέματος. Ως εκ τούτου, πρωταρχικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να κατανοηθούν οι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μη, και πως αυτοί αλλάζουν κατά την διάρκεια της φοίτησης στο Γυμνάσιο.

Η έννοια της ανθεκτικότητας, όπως θα αναπτυχθεί και στο επόμενο κεφάλαιο αναλυτικά, προέρχεται από το πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας και συγκεκριμένα εκκινά από το ερευνητικό ενδιαφέρον του γιατί και πώς κάποια από τα παιδιά που ζούσαν σε περιβάλλοντα όπου οι συνθήκες ανάπτυξης ήταν εξαιρετικά δυσμενείς, κατάφερναν να προσαρμοστούν θετικά παρά τις προβλέψεις (Coronado-Hijón, 2017). Η επίδραση που άσκησε η μελέτη της ανθεκτικότητας στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες είναι καθοριστική αφού μετατόπισε το ερευνητικό ενδιαφέρον από την δυσλειτουργική συμπεριφορά στην θετική ανάπτυξη του ατόμου. Ήταν η πρώτη φορά που η εστίαση του επιστημονικού διαλόγου πέρασε από την προσπάθεια κατανόησης και αντιμετώπισης της ευαλωτότητας των υποκειμένων στην μελέτη και προώθηση των ενδυναμωτικών τους στοιχείων. Αν και η δυνατότητα των ατόμων να αντιστέκονται στις δυσκολίες και να επιδεικνύουν ανθεκτικότητα αποτελεί ακμάζον πεδίο μελέτης, οι ερευνητές δεν υιοθετούν μια ενιαία εννοιολόγηση ή ένα κοινό ορισμό. Παρόλα αυτά, πρόσφατες προσπάθειες σύγκλισης και δημιουργίας κοινών ερμηνευτικών και ερευνητικών εργαλείων αναγνωρίζουν την ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία, ρευστή στο χρόνο και το πλαίσιο, που αφορά σε πολλαπλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραγόντων του περιβάλλοντος και προσωπικών χαρακτηριστικών (Denckla et al., 2020). Όπως εξηγεί η Masten (2014), μια από τις πρωτοπόρες ερευνήτριες στο συγκεκριμένο τομέα, η ανθεκτικότητα ορίζεται ως «η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται επιτυχώς σε διαταραχές που απειλούν τη λειτουργία, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξη του συστήματος» (σ. 10). Συνεπώς, αναγνωρίζεται ως ένα σύνθετο και ευμετάβλητο φαινόμενο, το οποίο εξαρτάται από την αλληλοδιαπλοκή αναπτυξιακών,

κοινωνικών και πολιτισμικών επιρροών σε ένα συγκεκριμένο χρονικό και ιστορικό πλαίσιο. Παρομοίως, ο Ungar (2018, σελ.33) προσπαθώντας να δημιουργήσει ένα κοινό διεπιστημονικό ορισμό, καταλήγει ότι η ανθεκτικότητα είναι «μια αλληλουχία συστημικών αλληλεπιδράσεων, μέσω των οποίων οι φορείς (είτε πρόκειται για άτομα, είτε για οργανισμούς, είτε για οικοσυστήματα) εξασφαλίζουν τους πόρους που απαιτούνται για τη βιωσιμότητα τους σε περιβάλλοντα που βρίσκονται υπό πίεση».

Ως εκ τούτου η ανθεκτικότητα στη συγκεκριμένη μελέτη εκτείνεται πέρα από την αντίληψη της ως σταθερού ατομικού χαρακτηριστικού και ξεδιπλώνεται ως ένα πολύπλευρο ψυχοκοινωνικό φαινόμενο, μια δυναμική διαδικασία, παρά την παρουσία αντιξοοτήτων, κατά την οποία τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά αποθέματα λειτουργούν προστατευτικά και αλληλοεπιδρούν με εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες ή μηχανισμούς προς όφελος της προσωπικής ανάπτυξης και ευημερίας του ατόμου. Οι αντιξοότητες νοηματοδοτούνται ως επί το πλείστον ως φυσιολογικό παράγωγο της ανθρώπινης ανάπτυξης και προσαρμογής, υποστηρίζοντας ότι είναι σύνηθες για τα παιδιά και τους εφήβους να αντιμετωπίζουν τόσο κοινές δυσκολίες, όσο και σοβαρές κρίσεις κατά την διάρκεια της αναπτυξιακής τους πορείας (Ronen, 2021). Η έννοια των αντιξοοτήτων στην μελέτη προσεγγίστηκε βάση των τυπικών στρεσογόνων παραγόντων που συμβαίνουν κατά την διάρκεια εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και κοινωνικών μεταβάσεων, αντανακλώντας την υπάρχουσα πεποίθηση ανάμεσα στους μελετητές της ανθεκτικότητας, ότι οι παράγοντες κινδύνου είναι συνήθως είτε ατομικά χαρακτηριστικά, είτε περιβαλλοντικά γεγονότα, τα οποία επηρεάζουν τα ίδια τα άτομα ή τα συστήματά τους, δυσχεραίνοντας ή εμποδίζοντας την ανάπτυξη και ολοκλήρωσή τους. Γενικότερα το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου και οι μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής του μπορούν να τροποποιήσουν σημαντικά τα επίπεδα της ανθεκτικότητας του μέσα στο χρόνο. Οι σύγχρονες ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη να αλλάξει η μονήρης αντίληψη για την ανθεκτικότητα και αντίθετα να εισαχθεί μια έννοια, η οποία θα αποτελέσει τη γέφυρα μεταξύ διαφορετικών πλαισίων, συστημάτων και χαρακτηριστικών, αναγνωρίζοντας την σημαντικότητα των αλληλεπιδράσεων (Ungar, 2021). Επιπροσθέτως, ενώ προηγούμενες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην ψυχική ανθεκτικότητα, είναι σημαντικό πλέον η ανθεκτικότητα να εννοιολογείται σε όλες τις μορφές που μπορεί να αποκτήσει (Stainton et al., 2019). Γι' αυτό το λόγο, στην παρούσα μελέτη δεν επιλέχτηκε η χρήση του όρου «ψυχική ανθεκτικότητα», όπως αυτός αποδίδεται συνήθως στην ελληνική βιβλιογραφία για τον αγγλικό όρο “resilience”, αλλά

αναφέρεται ως ανθεκτικότητα, θέλοντας να τονιστεί η αναγκαιότητα αναγνώρισης της ανθεκτικότητας ολιστικά, ως μια πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία αφορά όλες της ατομικές και κοινωνικές πτυχές της ζωής ενός ατόμου αλλά και τις αλληλεπιδράσεις αυτών.

Η ικανότητα των παιδιών και εφήβων να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αντιξοότητες είναι προϊόν της αναπτυξιακής τους ιστορίας, των ατομικών χαρακτηριστικών τους όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η ενσυναίσθηση, η επινοητικότητα αλλά και των συνθηκών που επηρεάζουν τα προσαρμοστικά τους συστήματα όπως υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί, αποδοχή από συνομηλίκους και αίσθηση ασφάλειας στη κοινότητα. Υπάρχουν λοιπόν διαφορετικά επίπεδα επιρροής όσον αφορά την ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων, ωστόσο οι λεπτομέρειες αυτών των επιρροών παραμένουν ακόμη ασαφείς (Höltge et al., 2021). Βάσει της σύγχρονης αντίληψης της ανθεκτικότητας ως ένα πολυδιάστατο σύστημα, η κοινωνική οικολογία των παιδιών τοποθετείται κεντρικά ως προς την θετική προσαρμογή τους. Μάλιστα μερικοί από τους μελετητές θεωρούν ότι οι αθροιστικές επιδράσεις των εγγενών και ατομικών χαρακτηριστικών αντιπροσωπεύουν μικρότερη διακύμανση στην ικανότητα προσαρμογής των παιδιών απ' ό τι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (Ungar, 2015). Ως εκ τούτου, η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των νέων ατόμων και του περιβάλλοντός τους είναι απολύτως αναγκαία για τον περαιτέρω προσδιορισμό της ανθεκτικότητας. Ειδικά όσον αφορά την μελέτη παιδιών και εφήβων τα οποία αντιμετωπίζουν αντιξοότητες και κινδύνους, ακριβώς λόγω των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, όπως η μεταναστευτική εμπειρία, η κατανόηση των συνθηκών ζωής τους είναι πρωτίστου σημασίας για την δημιουργία ενός πλαισίου ερμηνείας καθώς όσο πιο αντίξοες οι καταστάσεις του περιβάλλοντος, τόσο πιο πολύ επιδρούν στις αλληλεπιδράσεις του συστήματος (Theron, 2020). Με βάση αυτό το σκεπτικό, η Οικοσυστημική Θεωρία του Bronfenbrenner (2005), η οποία αναπτύσσεται στο δεύτερο κεφάλαιο, αποτελεί ένα χρήσιμο πλαίσιο για την μελέτη της ανθεκτικότητας τόσο μαθητών/τριών με μεταναστευτική καταγωγή όσο και γηγενών μαθητών/τριών, διότι τονίζει τη σημασία κατανόησης των πολλαπλών και εξατομικευμένων επιπέδων επιρροής στην ανάπτυξη και την ευημερία ενός παιδιού. Ο ένας πυλώνας εστίασης της θεωρίας είναι τα πολύπλοκα επίπεδα αλληλεπίδρασης των παραγόντων του περιβάλλοντος των μαθητών/τριών και ο άλλος η προσωπική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, με βάση το μοντέλο της οικοσυστημικής θεωρίας, είναι εφικτό να διερευνηθούν διαχρονικά οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων επικινδυνότητας και προστατευτικών παραγόντων που

διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα, σε κάθε ένα από τα συστήματα που πλαισιώνουν τα νεαρά άτομα, όπως η οικογένεια, το σχολείο, και η κοινότητα.

Ο Coleman (2014) ακολουθώντας την παραπάνω συλλογιστική και προσπαθώντας να καταλήξει στους θεμελιώδεις παράγοντες ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών, ανέφερε ότι οι υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών όπως τα κίνητρα και ο αυτοσεβασμός, οι γονεϊκοί παράγοντες, οι κοινοτικοί παράγοντες όπως προγράμματα για την νεολαία και παράγοντες όπως η ακαδημαϊκή επίδοση και η θετική κοινωνική συμπεριφορά αποτελούν τον πυρήνα της θετικής προσαρμογής των μαθητών/τριών έναντι των εκάστοτε δυσκολιών που καλούνται να υπερβούν. Συνεπάγεται λοιπόν ότι το σχολικό πλαίσιο αποτελεί ιδιάζουσας σημασίας περιβάλλον ανάπτυξης της ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων. Άλλωστε πλήθος ερευνών τεκμηριώνουν την καθοριστική συμβολή του σχολείου και των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό, στη διαμόρφωση της ανθεκτικότητας (Doll & Song, 2023. Liebenberg et al., 2016). Εκτός από την ακαδημαϊκή πρόοδο, τα σχολεία εφαρμόζουν και βελτιώνουν συνεχώς παρεμβάσεις και προγράμματα που αποσκοπούν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους. Οι παρεμβάσεις αυτές υπερβαίνουν τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, θέτοντας ως στόχο την εξάσκηση των δεξιοτήτων και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης δυσκολιών, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις προκλήσεις εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (Twum-Antwi et al., 2020). Ίσως ο πιο καθοριστικός παράγοντας στο πλαίσιο του σχολείου που επιτελεί και διαμορφώνει καθοριστικά το σχολικό κλίμα και επιδρά άμεσα στην ανάπτυξη και διαμόρφωση των μαθητών/τριών είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες μαζί τους και η υποστήριξη που θεωρούν ότι λαμβάνουν από αυτούς (Pitzer, & Skinner, 2017). Χαρακτηριστικό είναι ότι ερευνητές έχουν αναφερθεί στους εκπαιδευτικούς ως τα «χαρισματικά ενήλικα άτομα» της ζωής των μαθητών/τριών, θεωρώντας τους καταλύτες ανθεκτικότητας, κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης και ενεργοποίησης εσωτερικών κινήτρων των παιδιών και εφήβων (Ofiesh & Mather, 2023). Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιτελεί ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των πιο απομονωμένων κοινωνικά εφήβων, των λεγόμενων μαθητών/τριών υψηλού κινδύνου, όπως τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Reyes et al., 2013; Hall & Theron, 2016; Johns et al., 2019; Polat, & Kröner, 2022).

Επιπροσθέτως, η ανθεκτικότητα, ερμηνευόμενη είτε ως αποτέλεσμα άλλων παραγόντων και μηχανισμών, είτε ως διαδικασία, φαίνεται να επηρεάζεται από τα ατομικά κίνητρα, ειδικά κατά την φοίτηση στο σχολείο (Yang & Wang, 2022). Το πλαίσιο των Deci και Ryan για την εσωτερική παρακίνηση, η "θεωρία του αυτοπροσδιορισμού" υιοθετείται στην παρούσα μελέτη ως μια γενικευμένη θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων (Silva et al., 2014), αναγνωρίζοντας τον αυτοπροσδιορισμό ως ατομικό πλεονέκτημα που οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα (Ryan et al., 2021). Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού και οι βασικές της έννοιες αναπτύσσονται αναλυτικά στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής. Μέχρι σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι συσχετίσεις μεταξύ της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και της ανθεκτικότητας, αν και η Masten από το 2001 έχει υποστηρίξει ότι η πλήρωση των βασικών αναγκών του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να κινητοποιήσει τους προσαρμοστικούς μηχανισμούς, θωρακίζοντας την αποτελεσματική αντίδραση του ατόμου έναντι των αντιξοοτήτων (Bunce et al., 2019). Όντως οι περισσότερες από τις πρόσφατες ερευνητικές μελέτες εντοπίζουν συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας και του αυτοπροσδιορισμού, ειδικά σε άτομα νεαρής ηλικίας (Develos-Sacdalan & Bozkus, 2018. Wehmeyer et al., 2017).

Συνοψίζοντας με βάση τους θεωρητικούς άξονες της οικοσυστημικής θεωρίας, την αναγνώριση της ανθεκτικότητας ως μια δυναμική, πολύπλοκη διαδικασία και της θεωρίας του αυτοκαθορισμού, δίνεται το έναυσμα στην παρούσα ερευνητική εργασία να προσεγγίσει την ανθεκτικότητα μέσα από τους φακούς ενός οικολογικού μοντέλου ανάπτυξης και μιας θεωρίας της ανθρώπινης παρακίνησης. Με αυτόν τον τρόπο αποσκοπεί να μελετήσει την ανθεκτικότητα, τόσο των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και των γηγενών μαθητών/τριών, ολιστικά και διαχρονικά, δίνοντας φωνή στα ίδια τα έφηβα άτομα. Στόχος της είναι να προσδιορίσει τόσο τους παράγοντες κινδύνου που εμποδίζουν τους μετανάστες και γηγενείς μαθητές/τριες να προσαρμοστούν επιτυχώς όσο και τους προστατευτικούς παράγοντες που επιτρέπουν στα ίδια υποκείμενα να ευδοκιμήσουν κατά την φοίτηση τους στο σχολείο. Ειδικά στο χώρο της μέσης εκπαίδευσης, η πανδημία COVID-19 δημιούργησε ξεχωριστές συνθήκες μελέτης για την ανθεκτικότητα, γεγονός που καθιστά αναγκαία μια προσέγγιση βάση ενός οικοσυστημικού μοντέλου για την καταγραφή των πολύπλευρων και συγκεκριμένων επιπτώσεων της σε κάθε ομάδα μαθητών/τριών (Masten et al., 2021). Υιοθετείται λοιπόν μια ολιστική κατανόηση της ανθεκτικότητας και της προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο, εστιάζοντας όχι στα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών/τριών, αλλά στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή στο σχολείο, η

οποία δεν επηρεάζεται μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους αλλά και από τους παράγοντες που επηρεάζουν τα περιβάλλοντα συστήματα των μαθητών/τριών, όπως αυτοί ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Makarova et al., 2023). Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός και ο στόχος της παρούσας εργασίας μαζί με τα ερευνητικά ερωτήματα που την καθοδηγούν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της μελέτης και παρουσιάζεται η επιλογή εφαρμογής μικτής μεθοδολογίας, συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα, ενώ επεξηγούνται και τα ερευνητικά εργαλεία που υιοθετήθηκαν. Η συγκεκριμένη προσέγγιση περιλαμβάνει τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων για εκτεταμένη χρονική περίοδο με σκοπό την ανάλυση των τάσεων και των αλλαγών στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Η αξιοποίηση μιας διαχρονικής ποσοτικής μεθοδολογίας ευελπιστεί να παράσχει πληροφορίες σχετικά με τα διαχρονικά μοτίβα που διέπουν την καλλιέργεια της ανθεκτικότητας, παράλληλα με τις αλληλεπιδράσεις της με τον υποστηρικτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, ως κύριων εκπροσώπων του σχολικού περιβάλλοντος και τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/τριών. Ταυτόχρονα η εφαρμογή της ποιοτικής μεθοδολογίας επιδιώκει να φέρει στο προσκήνιο την αντίληψη των υπό διερεύνηση υποκειμένων σχετικά με την ανθεκτικότητα και τους παράγοντες που την διαμορφώνουν σε σχέση με το περιβάλλον τους. Οι ποιοτικές γνώσεις χρησιμεύουν για να ενισχύσουν τις διαχρονικές ποσοτικές αναλύσεις, δημιουργώντας έτσι μια ολοκληρωμένη και περιεκτική κατανόηση της περίπλοκης και πολύπλευρης φύσης της ανθεκτικότητας όπως διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ενσωμάτωση των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε στην τελική φάση της συζήτησης και ερμηνείας. Δηλαδή, το σημείο της ερευνητικής διαδικασίας όπου τα δεδομένα από τα δύο διαφορετικά μεθοδολογικά σκέλη της έρευνας διασταυρώθηκαν για πρώτη φορά ήταν μετά από την ανεξάρτητη ανάλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το στάδιο εφαρμόστηκε η παράλληλη (side-by-side integration), ή αλλιώς αφηγηματική ενσωμάτωση (narrative integration), μέσω της οποίας τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα πλέκονται και συνδέονται μεταξύ τους θεματικά, γύρω από συγκεκριμένες έννοιες και πλαίσια (Zhang, & Creswell, 2013).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος του προγράμματος “Overcoming Inequalities with Education: School and Resilience”, το οποίο αποτέλεσε μια διεπιστημονική, διαχρονική προσπάθεια κατανόησης της ανθεκτικότητας των εφήβων στο σχολικό πλαίσιο, στη διάρκεια της

φοίτησης τους στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Ακολουθώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τη Γερμανία, και την Ελβετία, έγινε προσπάθεια να αναγνωριστούν οι παράγοντες που την διαμορφώνουν και να κατανοηθεί το φαινόμενο σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης ξεχωριστά, ενώ στο τελευταίο και έβδομο κεφάλαιο επιχειρείται να γίνει η ενσωμάτωση και ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων ταυτόχρονα, εκμεταλλευόμενοι τα οφέλη και την δυναμική της μικτής μεθοδολογίας.

Εν κατακλείδι η διαπίστωση ότι η ανθεκτικότητα μεταναστών και γηγενών μαθητών/τριών δεν έχει μελετηθεί αρκετά με διαχρονικές έρευνες αυξάνει την σημαντικότητα της έρευνας, ειδικά όταν αυτή πραγματοποιήθηκε πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Ταυτόχρονα η ποιοτική μεθοδολογία που επίσης εφαρμόζεται στην παρούσα εργασία, είναι η πιο κατάλληλη για να περιγράψει ένα φαινόμενο σε ειδικές κοινωνικές συνθήκες και να δώσει έμφαση στο βίωμα των υποκειμένων με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές (Sleijpen et al., 2016). Ως εκ τούτου επιτρέπεται η βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικοψυχολογικών προκλήσεων, των εμπειριών και των διαφορών στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας μεταξύ μαθητών/τριών με μεταναστευτική και ελληνική καταγωγή στο σχολικό πλαίσιο. Παρέχεται λοιπόν η ευκαιρία να μετατοπιστεί η προσοχή από την ευαλωτότητα των μαθητών/τριών, στις εγγενείς δυνάμεις τους, την σημασία του σχολικού πλαισίου και στην επιρροή γενικότερα των κοινωνικών παραμέτρων του περιβάλλοντος τους. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να συμβάλει στη θεωρητική πλαισίωση και στην ανάπτυξη πρακτικών και δεξιοτήτων που προετοιμάζουν τα παιδιά και τους έφηβους για ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και δια βίου μάθηση. Άλλωστε τα σχολεία αποτελώντας κοινό τόπο για την πλειονότητα των παιδιών και εφήβων και βασικό φορέα οικοδόμησης της ανθεκτικότητας, καλούνται να επικεντρωθούν στην έγκαιρη παρέμβαση και πρόληψη, είτε μέσα από το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είτε από τη διαμόρφωση προωθητικού θετικού σχολικού κλίματος. Τα διαχρονικά αποτελέσματα, η οπτική, οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των ίδιων των μαθητών/τριών θα εμπλουτίσουν τον επιστημονικό διάλογο και ευελπιστούν να καθοδηγήσουν την σχολική κοινότητα και τους φορείς χάραξης πολιτικής ώστε να αναπτύξουν παρεμβάσεις και να δημιουργήσουν νέες υπηρεσίες που θα διευκολύνουν τις διαδικασίες ανθεκτικότητας εντός και εκτός σχολείου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παιδιών αλλά και στο σύνολο του σχολικού πλαισίου. Η ολιστική μελέτη της ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο είναι

σημαντική λόγω της δυνατότητάς της να αποδώσει γνώσεις που υπερβαίνουν το άμεσο εκπαιδευτικό περιβάλλον και βρίσκουν απήχηση στο σύνολο της ζωής των παιδιών και εφήβων. Συγκεκριμένα τα οφέλη της σε βάθος διερεύνησης της ανθεκτικότητας κατά την διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο εκτείνονται πολύ πέρα από την εφηβεία. Η κατανόηση της περίπλοκης αλληλεπίδρασης ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, παράλληλα με παρεμβάσεις που διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα τους, δύναται να εφοδιάσει τους εφήβους με σημαντικές δεξιότητες ζωής. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η άμεση ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις ακαδημαϊκές προκλήσεις αλλά και δημιουργούνται τα θεμέλια για ένα μέλλον που χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα απέναντι στις πολύπλευρες αντιξοότητες της ζωής. Συνοψίζοντας η απόκτηση της ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο είναι μια διαχρονική επένδυση που απηχεί στο μέλλον των παιδιών. Το σχολείο αποτελεί το ιδανικό μέρος για την ανάπτυξη των παραγόντων που οικοδομούν την ανθεκτικότητα, ενισχύοντας έτσι την ικανότητά των παιδιών και εφήβων να ευημερούν σε ένα φάσμα προσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικών πεδίων. Η ανθεκτικότητα καλλιεργείται και οι μαθητές και οι μαθήτριες εκπαιδεύονται σε αυτή, ώστε κατά την μετάβαση στους στην ενήλικη ζωή να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες και να προσαρμοστούν με επιδεξιότητα στα δυναμικά τοπία της ζωής.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Η Έννοια της Ανθεκτικότητας και η Εξέλιξη της.

Στον 21^ο αιώνα η έννοια της ανθεκτικότητας έχει αποκτήσει διευρυμένη χρήση, καθώς ο όρος συνδέεται με όλο και πιο πολλές πτυχές και τομείς της καθημερινότητας των ανθρώπων. Είναι δημοφιλής σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους και υπάρχουν ποικίλες εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου σε καθένα από αυτούς. Όλες όμως βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα μιας πιο διευρυμένης εννοιολογικής αντίληψης που θεωρεί την ανθεκτικότητα ως την ικανότητα ενός ατόμου ή ενός συστήματος να αντιμετωπίζει στρεσογόνους παράγοντες και να ανακάμπτει από τις αντιξοότητες (Bhamra et al., 2011. Todman et al., 2016. Vella & Pai, 2019). Ως αντιξοότητες αναγνωρίζονται γεγονότα ή εμπειρίες που έχουν τη δυνατότητα να διαταράξουν την αίσθηση ευημερίας ενός ατόμου ή ενός συστήματος και να προκαλέσουν σημαντική δυσλειτουργία. Μπορεί να περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων, όπως τραυματικά γεγονότα, οικονομική ύφεση, κλιματική αλλαγή, χρόνιες σωματικές και ψυχικές ασθένειες (Noltemeyer & Bush, 2013). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αν και ο όρος χρησιμοποιείται οικουμενικά, η ανθεκτικότητα έχει σφυρηλατηθεί σαν έννοια στον δυτικά αναπτυγμένο κόσμο, βασισμένη σε μελέτες που διεξήχθησαν σχεδόν αποκλειστικά στις χώρες αυτές (Harrison, 2013. Πετράκη, 2021).

Η λέξη ανθεκτικότητα (resilience) προήλθε από το λατινικό ρήμα «resilire» που σημαίνει πηδάω πίσω, αναπηδώ ή ανακρούω (Fleming & Ledogar, 2008). Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην επιστημονική βιβλιογραφία το 1818 από τον Thomas Tredgold, ο οποίος εφάρμοσε τον όρο για να περιγράψει την ικανότητα ορισμένων τύπων ξύλου να αντέχουν σε ξαφνικές και έντονες πιέσεις χωρίς να σπάνε (όπως αναφέρεται στο Wright & Masten, 2015). Η επιστήμη της οικολογίας υιοθέτησε πρώτη τον όρο, για να εξηγήσει την ικανότητα ενός οικολογικού συστήματος να αντέχει τις διαταραχές. Η ικανότητα σε ομοιόσταση, δηλαδή της προσαρμογής και ανάκαμψης από τις αλλαγές, είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και της μακροπρόθεσμης υγείας των οικοσυστημάτων (Alexander, 2013. Bogardi & Fekete, 2018). Η μεταφορά της έννοιας της ανθεκτικότητας από την οικολογία στην ψυχολογία και έπειτα σε άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες αντανakλά την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της ανθεκτικότητας σε διάφορες πτυχές της ανθρώπινης ζωής (Mc Aslan, 2010). Η ανάπτυξη της

ανθεκτικότητας έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί βασικό παράγοντα για την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων, όπως η καλύτερη ψυχική υγεία, η βελτίωση των σχέσεων και η αύξηση της συνολικής ευημερίας του ατόμου.

Η έννοια της ανθεκτικότητας στην ψυχολογία μελετάται από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Στην αρχή ως μια προσπάθεια κατανόησης των ψυχικών ασθενειών και έπειτα ως ένας ενδυναμωτικός παράγοντας, που συμβόλιζε την ικανότητα επιβίωσης (Pezirkianidis, & Stalikas, 2020). Το αρχικό θεωρητικό πλαίσιο αποκωδικοποίησης της ανθεκτικότητας αποτέλεσε η ψυχαναλυτική θεωρία, εστιάζοντας στην σχέση των παιδιών με τους γονείς τους ή στην αίσθηση εσωτερικότητας και σκοπού των ατόμων που δυσκολεύονταν (Ungar, 2019). Σταδιακά από την δεκαετία του 1970 με την εμφάνιση της οικολογικής θεωρίας του Bronfenbrenner (1979) και με την ανάπτυξη της θετικής ψυχολογίας, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την ψυχοπαθολογία των ατόμων στην αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον τους και στη δύναμη που παρουσιάζουν αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Luthar et al., 2014). Αυτή η αλλαγή παραδείγματος είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί το ενδιαφέρον για τις θετικές πτυχές της ανθρώπινης υπόστασης και συμπεριφοράς και πιο πρόσφατα για το πώς αυτοί οι θετικοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν στην βέλτιστη λειτουργικότητα των ατόμων (Vella & Pai, 2019).

Τα τελευταία χρόνια η μελέτη της ανθεκτικότητας έχει εξελιχθεί σε σημαντικό τομέα έρευνας, μελέτης και παρεμβάσεων με τις δημοσιεύσεις να έχουν αυξηθεί εντυπωσιακά από τη δεκαετία του 2000 (Xue et al., 2018). Όπως φαίνεται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει αρχίσει να ωριμάζει σαν πεδίο και να αποκτά υπόσταση ως ξεχωριστός κλάδος επιστήμης (Masten & Cicchetti, 2016. Olsson et al., 2015). Αναδεικνύει θέματα εφαρμοσμένων επιστημών και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κλάδων όπως η ψυχολογία, η εκπαίδευση, η ιατρική, οι νευροεπιστήμες, η δημόσια πολιτική και συναφή (Southwick & Charney, 2018. Walsh, 2015. Xue et al., 2018). Κέντρο βάρους αυτού του αναδύομενου διεπιστημονικού κλάδου είναι η αντίληψη ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί μια μορφή συστημικής σκέψης, εφαρμόσιμη σε πολύπλοκα συστήματα (Linkon & Trump, 2019). Έτσι, η μελέτη της ανθεκτικότητας, συνεχίζει να αειφορεί και να συνδέει διαφορετικά μεταξύ τους πεδία επιστημών. Με την εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης και των πρακτικών της εφαρμογών, οι ερευνητές αποκτούν καλύτερη κατανόηση πολυδιάστατων παραγόντων που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα των αλληλεπιδράσεων τους αλλά και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί.

1.2 Ορισμός της Ανθεκτικότητας

Παρά την αυξανόμενη χρήση του όρου ανθεκτικότητα, δεν υπάρχει καθολικός ορισμός που να έχει υιοθετηθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία (Aburn et al., 2016). Από πολύ νωρίς υπήρξε σύγχυση ως προς τον ορισμό της ανθεκτικότητας, με μεγάλες αποκλίσεις στους εκάστοτε ορισμούς και εννοιολογήσεις (Kalisch et al., 2019). Μάλιστα αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι αυτή η εννοιολογική ασάφεια δημιούργησε πολλές δυσκολίες στη διεξαγωγή και τον σχεδιασμό, οικουμενικά εφαρμόσιμων και μεθοδολογικά άρτιων ερευνών για την διερεύνηση του φαινομένου (Fletcher & Sarkar, 2013). Ακόμα και σήμερα υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς την φύση της ανθεκτικότητας και των μεταβλητών που την απαρτίζουν, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα τη δυσκολία σύγκρισης των ευρημάτων και των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται (Ayed, et al., 2019. Ungar, 2019).

Οι περισσότεροι ερευνητές μέσα στα χρόνια εξέλιξης της ανθεκτικότητας συμφωνούν παρά τις διαφορετικές εννοιολογήσεις που δίνουν για την ανθεκτικότητα, ότι για να οριστεί πρέπει να βασιστούμε στις έννοιες της αντιξοότητας και της θετικής προσαρμογής (Fletcher & Sarkar, 2013). Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και η θετική προσαρμογή, ενώ παράλληλα υφίστανται σημαντικές αντιξοότητες, αποτελούν προαπαιτούμενο για να εξετασθεί η ύπαρξη ή μη της ανθεκτικότητας (Luthar, 2006. Masten, 2001. Rutter, 2012). Ως αντιξοότητα αναφερόμαστε σε κάποιο αρνητικό γεγονός ή καταστάσεις που συνδέονται με προβλήματα προσαρμογής (Luthar et al., 2014. Luthar & Cicchetti, 2000). Σαν θετικό αποτέλεσμα και επιτυχημένη προσαρμογή ορίζεται η κατάσταση όπου ένα άτομο διατηρεί, ανακτά ή υπερβαίνει το βαθμό λειτουργικότητας που κατείχε πριν την έκθεση του στις αντιξοότητες (Cutuli et al., 2021). Για να μπορέσει να κατανοηθεί πιο εμπεριστατωμένα η θετική προσαρμογή του ατόμου, πρέπει το πολιτισμικό του υπόβαθρο και το περιβάλλον του να λαμβάνονται εξίσου υπόψιν (Ungar, 2015). Η έννοια του κινδύνου και της θετικής προσαρμογής είναι θεμελιώδης είτε η ανθεκτικότητα εκλαμβάνεται ως ατομικό χαρακτηριστικό είτε σαν μια δυναμική διαδικασία (Vella & Pai, 2019). Μάλιστα σαν μια υπερβατική κατασκευή, που περιλαμβάνει την θετική προσαρμογή και τις αντιξοότητες, δεν δύναται να μετρηθεί κατευθείαν, αλλά συνάγεται έμμεσα με βάση τα δυο παραπάνω στοιχεία που την απαρτίζουν (Luthar et al., 2014). Συνεπώς η ανθεκτικότητα μπορεί να οριστεί όταν οι άνθρωποι έχουν καταφέρει να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες πιο επιτυχημένα από ότι αναμενόταν, παρά τον αυξημένο κίνδυνο που διέτρεχαν.

Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι τα δύο αυτά στοιχεία αλληλοεπιδρούν με το άτομο και διαφέρουν ανάλογα τον άνθρωπο και το πλαίσιο. Με άλλα λόγια, κάτι που ισοδυναμεί με κίνδυνο για κάποιο άτομο μπορεί να μην είναι τόσο απειλητικό για κάποιο άλλο. Ενώ ακόμα και το τι θεωρείται θετική προσαρμογή εξαρτάται από το πώς το κάθε άτομο την αντιλαμβάνεται (Vella & Pai, 2019). Ένας σύγχρονος ορισμός της ανθεκτικότητας που προσπαθεί να συμπεριλάβει την υποκειμενική αλλά μετρήσιμη φύση των αντιξοοτήτων και της θετικής προσαρμογής είναι των Fletcher και Sarkar (2016), που αντιλαμβάνονται την ανθεκτικότητα ως «ο ρόλος των ψυχικών διεργασιών και της συμπεριφοράς στην προώθηση των ατομικών χαρακτηριστικών και στην προστασία του ατόμου από πιθανές αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων» (σ. 16).

Έναν έτερο ορισμό είχε δώσει ο Bonanno, επηρεασμένος από την τάση που κυριαρχούσε στις αρχές του 21^{ου} αιώνα που αντιλαμβανόταν την ανθεκτικότητα ως μια συχνή και συνήθη αντίδραση στις δυσκολίες (Galatzer-Levy & Bonanno, 2016). Όρισε λοιπόν την ανθεκτικότητα του συστήματος ή του ατόμου ως την ικανότητά να διατηρήσει ισορροπία παρά τις αντιξοότητες και την διαφοροποίησε από την έννοια της ανάκαμψης/ανάρρωσης (recovery) που χρησιμοποιούνταν σχεδόν ταυτόσημα μέχρι τότε (Bonanno, 2004). Η ανάκαμψη χαρακτηρίζεται πρώτα από μια προσωρινή περίοδο διαταραχής και έπειτα από σταδιακή αποκατάσταση σε προηγούμενα επίπεδα λειτουργικότητας, ενώ αντίθετα η ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να διατηρούν φυσιολογικά επίπεδα λειτουργικότητας καθ' όλη την διάρκεια της κρίσης (Fletcher & Sarkar, 2013).

Από μερίδα της επιστημονικής κοινότητας, η ανθεκτικότητα θεωρείται ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό, ως ένα γνώρισμα της προσωπικότητας (Atkinson et al., 2009. Waugh et al., 2008). Από άλλους ερευνητές αυτή η θεώρηση αμφισβητείται και προσδιορίζεται περισσότερο ως ψυχοκοινωνικό φαινόμενο με πολύπλοκες και δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Southwick et al., 2014). Έχει ενδιαφέρον ότι στη διεθνή βιβλιογραφία απαντάται ο όρος resilience, αν και κάποιες φορές εμφανίζεται και ο όρος resiliency (Kuldas & Foody, 2022. Luthar & Zelazo, 2003). Στην ελληνική βιβλιογραφία και οι δύο όροι, αν και εννοιολογικά διαφορετικοί μεταξύ τους, μεταφράζονται ως ψυχική ανθεκτικότητα. Ο τελευταίος αναφέρεται περισσότερο στην ανθεκτικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό και προέρχεται από την οικολογική προσέγγιση για την ανθεκτικότητα που την θεωρεί ως σταθερό χαρακτηριστικό μέσα στο χρόνο και στα διαφορετικά πλαίσια (Bonanno et al., 2015). Ορίζεται ως

"ένα προσωπικό χαρακτηριστικό που βοηθά τα άτομα να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και να επιτύχουν καλή προσαρμογή" (σ. 18, Hu, et al., 2015). Ως σταθερό γνώρισμα αναφέρεται σε κληρονομικά χαρακτηριστικά και στοιχεία της προσωπικότητας (Atkinson, et al., 2009. Luthans et al., 2007). Οι προστατευτικοί παράγοντες που συνδέονται με αυτή τη θεώρηση της ανθεκτικότητας είναι χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως η περιέργεια (Fletcher & Sarkar, 2013), η αυτοαποτελεσματικότητα (Gu & Day, 2007) ή το χιούμορ (Edward et al., 2009). Αντίθετα, ο πρώτος όρος, resilience, την προσδιορίζει περισσότερο ως δυναμική κατάσταση ή διαδικασία, αντανakλώντας τις ιδέες της συστημικής κοινωνικό-οικολογικής προσέγγισης για την ανθεκτικότητα, θεωρώντας την ένα προσαρμοστικό σύστημα (Hays-Grudo & Morris, 2020. Ungar, 2012). Σε ένα ορισμό που δίνουν Curtis και Cicchetti (2007, σ. 811), ορίζουν την ανθεκτικότητα ως «μια δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται τόσο από τις νευρικές και ψυχολογικές δομές του ατόμου, όσο και από την αλληλεπίδραση μεταξύ του οικολογικού πλαισίου και του αναπτυσσόμενου οργανισμού. Αναφέρεται δηλαδή στις γνωστικές και συναισθηματικές ιδιότητες και τα κίνητρα, τα οποία είναι εύπλαστα, διαφοροποιούνται στην εξελικτική ανάπτυξη του ατόμου και αλληλοεπιδρούν με το κοινωνικό πλαίσιο (Kuldas & Foody, 2022. Luthans et al., 2007). Η αντίληψη της ανθεκτικότητας ως δυναμική διαδικασία σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να επιδείξει ιδιαίτερη ανθεκτικότητα σε ένα πλαίσιο, αλλά να μην συμβεί το ίδιο σε άλλη παρόμοια περίπτωση.

Στην εποχή μας, η δυϊστική αυτή προσπάθεια κατηγοριοποίησης και ερμηνείας της ανθεκτικότητας θεωρείται άτοπη και ανώφελη καθώς η αποκλειστική εστίαση σε μια από τις δύο προσεγγίσεις έχει φανεί ότι δεν ανταποκρίνεται στην ερευνητική πραγματικότητα (Bonanno & Diminich, 2013). Οι τρέχουσες αντιλήψεις στην έρευνα της ανθεκτικότητας συγκλίνουν ότι αποτελεί παράγωγο πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων εντός και μεταξύ των ατόμων αλλά και των κοινωνικών και οικολογικών παραγόντων (Liu et al., 2020. Ungar & Theron, 2020). Η ανθεκτικότητα άρα δεν είναι μόνο μια δυναμική διαδικασία αλλά μια διαδικασία που διαχέεται και αλληλοεπιδρά με πολλαπλά συστήματα. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο από τον ορισμό των Hill et al. (2018, σ. 367) οι οποίοι αντιλαμβάνονται την ανθεκτικότητα ως «μια δυναμική διαδικασία με την οποία ένα βιοψυχοκοινωνικό σύστημα επιστρέφει στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας, μετά από μια διαταραχή που προκαλείται από έναν στρεσογόνο παράγοντα».

Λόγω της πολυπλοκότητας καθορισμού ενός καθολικού ορισμού, παρατηρείται συχνά μια τάση των ερευνητών να χρησιμοποιούν την έννοια της ανθεκτικότητας με έναν αόριστο και ασαφή τρόπο (Masuyama et al., 2022). Γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε, σε πολλές παρεμβάσεις και μελέτες υιοθετείται ο ορισμός-ομπρέλα της Masten (2014), που θεωρείται ο πλέον συμπεριληπτικός. Παρέχει έναν ευρύ ορισμό της έννοιας και συμπεριλαμβάνει πολλές παραμέτρους χωρίς να την περιορίζει. Προσδιορίζει την ανθεκτικότητα ως την δυνατότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται επιτυχημένα στις δυσκολίες οι οποίες απειλούν την ικανότητα του να λειτουργεί ομαλά και να συνεχίζει να αναπτύσσεται. Στην πραγματικότητα η ανθεκτικότητα είναι πιο πιθανό να υπάρχει σε ένα συνεχές φάσμα, το οποίο να παρουσιάζει διαφορετικές τιμές ανάλογα τους διαφορετικούς πολυάριθμους τομείς της ζωής (Southwick et al., 2011). Αν και κάποιοι ερευνητές, όπως σημειώσαμε στην αρχή του κεφαλαίου, θεωρούν ότι εξαιτίας της εννοιολογικής ασυμφωνίας και πολυπλοκότητας παρουσιάζεται μεθοδολογική ασυνέπεια και μειωμένης ποιότητας ερευνητικό υλικό (Cutter, 2016), κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η έλλειψη οντολογικής συνοχής καθιστά την έρευνα για την ανθεκτικότητα πιο παραγωγική απ' ό,τι θα ήταν αν περιοριζόταν σε ένα τυποποιημένο αναλυτικό πλαίσιο (Walsh-Dilley & Wolford, 2015).

Ανακεφαλαιώνοντας η ανθεκτικότητα είναι μια σύνθετη κατασκευή και μπορεί να ορίζεται διαφορετικά στο πλαίσιο του ατόμου, της οικογένειας, ενός οργανισμού, της κοινωνίας και της κουλτούρας. Για να κατανοηθεί η πολύπλοκη δομή της αλλά και οι παράγοντες που την απαρτίζουν, πρέπει να υπάρξει μια προσέγγιση από την προοπτική των πολλαπλών συστημάτων. Τα πολλαπλά αυτά επίπεδα ανάλυσης περιλαμβάνουν γενετικές, νευρολογικές, αναπτυξιακές, δημογραφικές, πολιτιστικές, οικονομικές και αναπτυξιακές μεταβλητές (Southwick et al., 2014). Κατανοώντας αυτές τις μεταβλητές θα μπορέσει να προωθηθεί και ενισχυθεί η ανθεκτικότητα τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συστημάτων.

1.3 Ανθεκτικότητα στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία

Η εφηβεία είναι μια κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης που σηματοδοτεί τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Χαρακτηρίζεται από σημαντικές νευροβιολογικές και ψυχοκοινωνικές αλλαγές ενώ παράλληλα οι έφηβοι καλούνται να ανταποκρίνονται επιτυχημένα στις απαιτητικές αξιώσεις του περιβάλλοντος τους (Malhi et al., 2019. Schriber & Guyer, 2016). Οι αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, είναι κοινωνικής, συναισθηματικής,

σωματικής και γνωστικής φύσης και επηρεάζουν όλους τους τομείς της ζωής του έφηβου ατόμου, και πρώτα από όλα την αλληλεπιδραστική σχέση με τα περιβάλλοντα συστήματα. Η ανθεκτικότητα ή η δυνατότητα να ανακάμπτει κανείς από δυσμενείς εμπειρίες, αποτελεί σημαντική πτυχή της υγιούς ανάπτυξης κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου αλλά και για το ταξίδι προς την ενηλικίωση (Koni et al., 2019). Μεγαλύτερα αποθέματα ανθεκτικότητάς έχουν συσχετιστεί με καλύτερη ποιότητα ευημερίας για τους νέους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Anderson, et al., 2020). Είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές και είναι πιο πιθανό να ευδοκιμήσουν τόσο συναισθηματικά όσο και ακαδημαϊκά. Η ανθεκτικότητα λοιπόν θεωρείται σημαντικό στοιχείο για τη διατήρηση και την προώθηση της παιδικής και νεανικής υγείας και ευημερίας, αποτελώντας ρυθμιστικό παράγοντα έναντι των απειλών σε κάθε στάδιο της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού, του εφήβου και του νεαρού ενήλικα (Khanlou & Wray, 2014). Πράγματι, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) αντιλαμβάνεται ότι η ανθεκτικότητα προκύπτει από αναπτυξιακές διαδικασίες που μπορούν να αυξομειωθούν με την πάροδο του χρόνου, ανάλογα με τις περιστάσεις. Ως εκ τούτου, η εξέταση της ανθεκτικότητας στην εφηβεία και, πιο συγκεκριμένα ο ειδικός ρόλος των αντιξοοτήτων και της θετικής προσαρμογής είναι εξαιρετικά ουσιαστική (World Health Organisation, 2017). Βέβαια το ταχέως μεταβαλλόμενο και ταραχώδες περιβάλλον της εφηβείας θέτει σημαντικές προκλήσεις στην εξέταση της ανθεκτικότητας σε σύγκριση με τη μελέτη της στους ενήλικες (Malhi et al., 2019). Η έρευνα για την ανθεκτικότητα των εφήβων εστιάζει στα πλεονεκτήματα και τους παράγοντες που επιτρέπουν σε ορισμένους εφήβους να ξεπεράσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της έκθεσης σε κίνδυνο, με απώτερο σκοπό τον σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων ενίσχυσης της ευημερίας.

1.3.1 Το Ιστορικό Πλαίσιο και η Εννοιολογική Εξέλιξη της Ανθεκτικότητας για Παιδιά και Εφήβους

Κατά μία ευρύτερη εννοιολογική προσέγγιση, ο όρος ανθεκτικότητα αφορά κάθε έμβιο ή μη σύστημα, στο οποίο ενυπάρχει η διαδικασία της αλλαγής κατάστασης (Παντούση, 2018). Γι' αυτό το λόγο, ο όρος έχει οικειοποιηθεί από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, όπως η βιολογία, τα οικονομικά, η περιβαλλοντική επιστήμη, η ψυχολογία και η παιδαγωγική (Ungar et al., 2020).

Η έννοια της ανθεκτικότητας εισήχθη στον τομέα των κοινωνικών επιστημών όταν οι ανθρωπιστικές μελέτες εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο γιατί κάποια άτομα αντιδρούσαν θετικά στις δυσκολίες, μετατρέποντάς τες σε ευκαιρία για ανάπτυξη, ενώ για κάποια άλλα άτομα, οι ίδιες δυσκολίες, ήταν αιτία για καθήλωση και περαιτέρω περιθωριοποίηση (Fletcher & Sarkar, 2013). Ήταν όμως με το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου που δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για την ανάδυση της έννοιας της ανθεκτικότητας, δίνοντας παγκόσμια προσοχή στη δυσχερή θέση των θυμάτων του πολέμου, και ειδικά των παιδιών που επλήγησαν από την καταστροφή (Sisto et al., 2019). Κυρίως στην Ευρώπη, την Μέση Ανατολή και Ασία, ο αριθμός των παιδιών που έφεραν μόνιμα σωματικά και ψυχικά τραύματα, είχαν μείνει χωρίς κηδεμόνες και ζούσαν σε συνθήκες φτώχειας και εξαθλίωσης, ήταν τρομακτικά μεγάλος (Masten et al., 2015). Μάλιστα, μέσα σε αυτά τα πλαίσια, για την αντιμετώπιση αυτής της επιτακτικής ανάγκης υποστήριξης των πληγέντων παιδιών, ιδρύθηκε η UNICEF, δηλαδή το Διεθνές Ταμείο Επείγουσας Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά (Baughan, 2017). Η παγκόσμια κοινότητα είχε κινητοποιηθεί, μαζί με επιστήμονες και γιατρούς που κατέγραφαν τις επιπτώσεις του πολέμου στα παιδιά. Γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι υπήρχαν αξιοσημείωτες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιδρούσαν στο τραύμα (VanMeter & Cicchetti, 2020. Werner, 2000). Αρχικά οι ερευνητές ξεκίνησαν να μελετάνε τους παράγοντες επικινδυνότητας στη ζωή των παιδιών και την συσχέτισή τους με υψηλές πιθανότητες ψυχικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Masten, 2014a). Προτεραιοποίησαν την κατανόηση της ανάπτυξης της ψυχοπαθολογίας και τους απασχόλησε η προέλευση της (Zolkoski, & Bullock, 2012). Γρήγορα όμως συνειδητοποίησαν ότι ήταν πιο ωφέλιμο να επικεντρώσουν την έρευνα στις συσχετίσεις και τους μηχανισμούς που οδηγούν σε θετική προσαρμογή των ατόμων, παρά στις αρνητικές εμπειρίες και τους επιβαρυντικούς παράγοντες (VanMeter & Cicchetti, 2020). Σαν συνέπεια, δημιουργήθηκε η ανάγκη να αποκωδικοποιηθούν οι διαδικασίες που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα και επιταχύνουν την ανάκαμψη, ώστε να δημιουργηθούν παρεμβάσεις για να βοηθηθούν τα άτομα που δυσκολεύονται να ανακάμψουν. Οι μετέπειτα έρευνες άρχισαν να ταυτοποιούν τους προστατευτικούς παράγοντες και τους παράγοντες επικινδυνότητας που συνδέονταν με τις ψυχοκοινωνικές συνθήκες στη ζωή του ατόμου (Wright et al., 2013). Προσπάθησαν να κατανοήσουν πώς λειτουργούν και να δομήσουν μοτίβα αλληλεπιδράσεων με απώτερο στόχο πάντα την προώθηση της ανθεκτικότητας. Οι σύγχρονες έρευνες, εκμεταλλευόμενες την τεχνολογική εξέλιξη σε πεδία όπως οι νευροεπιστήμες και η βιολογία, επιχειρούν να αντιληφθούν την ανθεκτικότητα μέσα από

γενετικούς σχηματισμούς, θεωρίες κοινωνικών συστημάτων και βιο-ψυχολογικές θεωρίες (Feder et al., 2019).

1.3.2 Τα Κύματα Εξέλιξης της Ανθεκτικότητας

Η επιστήμη της ανθεκτικότητας άρχισε να αποκτά υπόσταση κατά την δεκαετία του 1970 με τις έρευνες των πρωτοπόρων ψυχολόγων ερευνητών να τραβούν την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας (Masten, 2016). Ήταν οι πρώτοι που έριξαν φως στις παραμελημένες μέχρι τότε λειτουργίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, θεωρώντας ότι αποτελούν προπομπό στην προσπάθεια πρόληψης και αντιμετώπισης της ψυχοπαθολογίας (Zolkoski, & Bullock, 2012). Αρχικά, η ανθεκτικότητα μελετήθηκε σε παιδιά και εφήβους (Masten, 2007a. Wister et al., 2016) και μέχρι τις μέρες μας δεν έχει σταματήσει να εξελίσσεται, αναπτύσσοντας ήδη, σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, τέσσερα μεγάλα κύματα προόδου (Wright et al., 2013). Ενώ σύμφωνα με την Masten (2007), ήδη αχνοφαίνεται και το πέμπτο κύμα προόδου. Βέβαια, παρά αυτή την εξέλιξη και μετά από τα τέσσερα κύματα, δεν έχει υπάρξει ακόμα μια καθολικά αποδεκτή θεωρία της ανθεκτικότητας οδηγώντας συχνά σε εννοιολογική σύγχυση (Lou et al., 2018).

Το πρώτο κύμα, όπως συνήθως συμβαίνει στα σπάργανα κάθε επιστημονικού κλάδου, χαρακτηρίστηκε από μια προσπάθεια περιγραφής. Οι επιστήμονες αναζήτησαν να δημιουργήσουν κατάλληλες περιγραφές των βασικών εννοιών και των μοντέλων του φαινομένου της ανθεκτικότητας (Masten, 2007b). Οι ερευνητικές ερωτήσεις προσπάθησαν να απαντήσουν ποια άτομα είναι ανθεκτικά και ποιοι είναι οι παράγοντες που διαφοροποιούν και προωθούν την θετική προσαρμογή έναντι των αντιξοοτήτων. Με βάση τις παραπάνω αναρωτήσεις τα ευρήματα οδήγησαν σε ένα δίπολο παραγόντων. Τους ατομικούς παράγοντες από την μία πλευρά, οι οποίοι αναφέρονται στους γνωστικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως η εξυπνάδα, το χιούμορ και ο ηθικός κώδικας του ατόμου, και από την άλλη πλευρά, στους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες, όπως οι κοινωνική υποστήριξη και η αίσθηση σύνδεσης με τα γεγονότα ζωής (Masten & Obradovic, 2006. Tusaie & Dyer, 2004).

Καθώς άρχισαν να γίνονται κατανοητοί οι παράγοντες που επηρέαζαν την ανθεκτικότητα, το ενδιαφέρον στράφηκε στις διαδικασίες και τους μηχανισμούς που διέπουν αυτούς τους παράγοντες ως προς την ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Wister & Cosco, 2020). Πλέον, στο δεύτερο κύμα, προσπαθεί να γίνει κατανοητό πως λειτουργούν οι προστατευτικοί παράγοντες και να βρεθούν οι διαδικασίες που διέπουν την ανθεκτικότητα και διαμορφώνουν τη δυναμική φύση

της (Cicchetti, & Curtis, 2007). Ειδικότερα η θετική προσαρμογή και οι μηχανισμοί αντιμετώπισης του στρες που υιοθετεί το άτομο θεωρούνται ως απόρροια της αλληλεπίδρασης των αντιξοοτήτων με τους παράγοντες επικινδυνότητας και τους προστατευτικούς παράγοντες (Wister et al., 2016). Η έρευνα επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στο πλαίσιο, το περιβάλλον και τα δυναμικά μοντέλα αλλαγής, αναγνωρίζοντας ρητά τον ρόλο των αναπτυξιακών συστημάτων στις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που καθορίζουν την ανθεκτικότητα (Masten, 2007b, 2011). Συνεπώς αναγνωρίζεται η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του αλλά ταυτόχρονα υιοθετείται και μια οικολογική οπτική, προκειμένου να μελετηθεί η αλληλεξάρτηση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών συστημάτων (Ungar, 2011. Wild, et al., 2013).

Μια πιο συστηματική καταγραφή των δυναμικών διαδικασιών της ανθεκτικότητας επιχειρήθηκε στο τρίτο κύμα καθώς συναντάμε απόπειρες δημιουργίας μοντέλων ερμηνείας της ανθεκτικότητας και κατανόησης της σε σχέση με τον χρόνο και το πλαίσιο (Wister, & Cosco, 2020). Σε αυτή την φάση επιχειρήθηκαν παρεμβάσεις, πράξεις πρόληψης και δημιουργία κοινωνικών πολιτικών που αποσκοπούσαν στην προώθηση της ανθεκτικότητας (Zolkoski, & Bullock, 2012). Βέβαια, η μη επαρκής ανάπτυξη των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων, εμπόδιζε την υλοποίηση παρεμβάσεων σε πληθυσμούς που το είχαν ανάγκη (Wister et al., 2016). Ως αποτέλεσμα, με σκοπό την απόκτηση επαρκούς γνώσης και εμπεριστατωμένων ερευνητικών εργαλείων, οι θεωρίες που είχαν αναπτυχθεί για την ανθεκτικότητα άρχισαν να εξετάζονται υπό το πρίσμα της πειραματικής ψυχολογίας (Wright et al., 2013). Παραδείγματος χάριν, αποτέλεσε πολύ σημαντική στιγμή του τρίτου κύματος η επιβεβαίωση ότι ο χρόνος που θα επιλεγεί για την πραγματοποίηση της παρέμβασης είναι στρατηγικής σημασίας, διότι στοιχεία δείχνουν ότι τα συστήματα που περιβάλλουν το αναπτυσσόμενο άτομο δεν είναι το ίδιο άκαμπτα μέσα στο χρόνο (Masten, et al., 2009). Αντίθετα, μπορεί ανάλογα την συνθήκη, τα ίδια αυτά συστήματα να αποκτήσουν πλαστικότητα και να συσχετιστούν με την θετική προσαρμογή του ατόμου παρά τις αντίξοες καταστάσεις (Cicchetti, 2010. Masten & Obradović, 2006). Με βάση αυτή τη λογική, η ανθεκτικότητα είναι αποτέλεσμα της εύρυθμης λειτουργίας των συστημάτων, όπως οι οικογένεια και το σχολείο (Masten & Obradović, 2006).

Το τέταρτο κύμα, μέσα στο οποίο ακόμα βρισκόμαστε αυτή την περίοδο, προέκυψε από τις εξελίξεις στη στατιστική μεθοδολογία, την αναπτυξιακή θεωρία, την γονιδιακή έρευνα και την

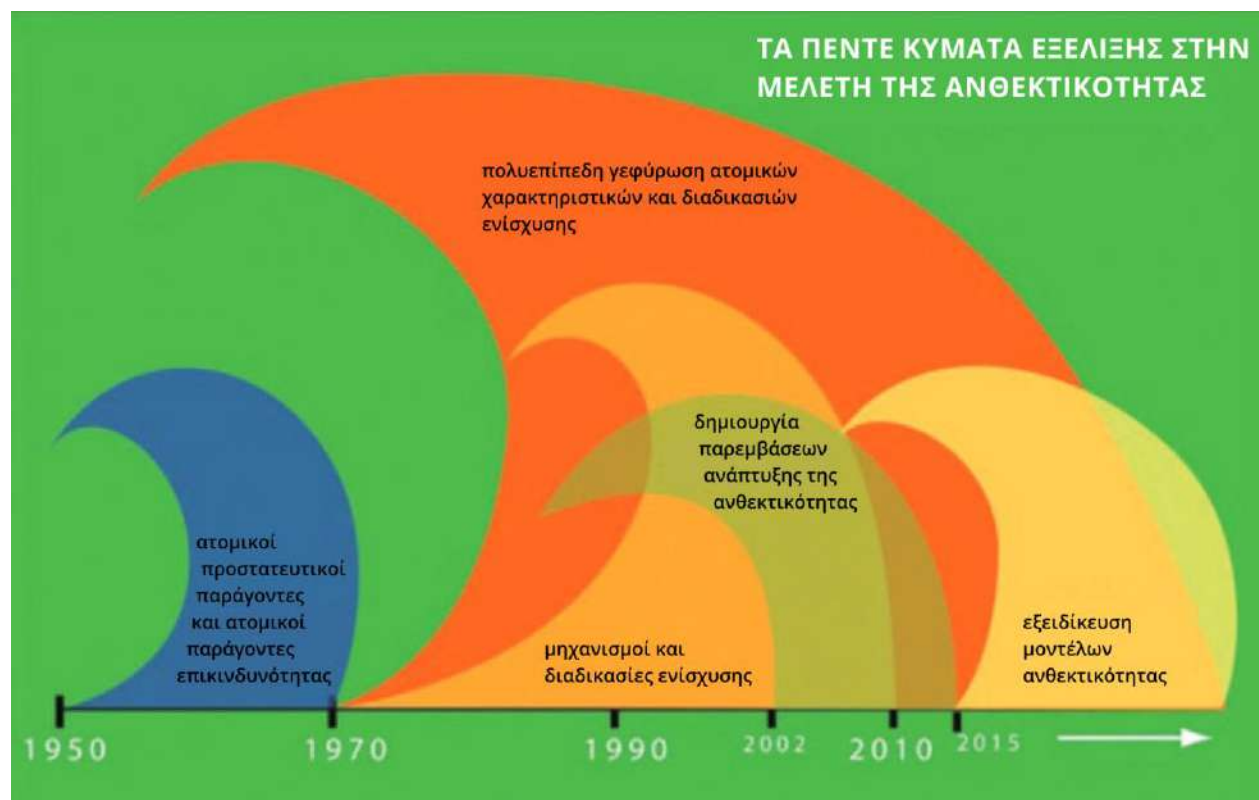
πρόοδο στην κατανόηση της νευροφυσιολογίας του εγκεφάλου (Bryan et al., 2018. Cicchetti, 2010). Αναγνωρίζει την ανθεκτικότητα ως συγκερασμό διαφορετικών συστημάτων, τα οποία εκτείνονται από την φυσιολογία του ατόμου μέχρι την κοινωνία στην οποία αναπτύσσεται (Masten, & Cicchetti, 2016). Αντικατοπτρίζει την επέκταση της κατανόησης της ανθεκτικότητας σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης και εστιάζει στην αλληλεπίδραση των γονιδίων, του βιώματος και του περιβάλλοντος του ατόμου (Wright et al., 2013). Επιπροσθέτως η έρευνα στην παρούσα φάση επιχειρεί να κατανοήσει πώς συνδέονται οι παράγοντες που καθορίζουν την ανθεκτικότητα με τις διαδικασίες που συμβαίνουν στα διάφορα επίπεδα ανάλυσης (Wister & Cosco, 2020). Παραδείγματος χάριν με ποιον τρόπο αλληλοεπιδρούν τα διαφορετικά συστήματα γύρω από το παιδί σε σχέση με τον παράγοντα αυτοαποτελεσματικότητα και με ποιους τρόπους επηρεάζεται η ανθεκτικότητα του παιδιού. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι οι διεπιστημονικές κατευθύνσεις του τέταρτου κύματος της έρευνας για την ανθεκτικότητα, ενώνονται σαν απάντηση σε επείγουσες παγκόσμιες απειλές που απαιτούν ολιστικές απαντήσεις, όπως φυσικές καταστροφές, η κλιματική αλλαγή και το ξέσπασμα πανδημιών (Masten & Obradović, 2008. Masten & Osofsky, 2010).

Όπως καταδεικνύεται, το επίκεντρο της έρευνας για την ανθεκτικότητα έχει μετατοπιστεί σημαντικά με την πάροδο των ετών. Ενώ στις απαρχές διερευνήθηκαν αποκλειστικά παράγοντες που αφορούσαν το άτομο (ιδίως κατά το πρώτο κύμα), το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (ξεκινώντας από το δεύτερο κύμα), στη συνέχεια το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε περισσότερο στις γενετικές μεταβλητές (ιδίως στο τρέχον, τέταρτο κύμα). Η πιο κρίσιμη θεωρητική αλλαγή στους ορισμούς και τα εννοιολογικά μοντέλα δημιουργήθηκε στη διάρκεια του δεύτερου κύματος καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη αλληλοσχετιζόμενων αναπτυξιακών μοντέλων και συστημάτων (Cicchetti, 2016. Overton, 2013. Zelazo, 2013). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο λοιπόν αναγνωρίζεται η αλλαγή ως αποτέλεσμα διαφόρων επιπέδων αλληλεπίδρασης μεταξύ των συστημάτων, τα οποία είναι αλληλοεξαρτώμενα και εσωκλείουν μια δυναμική αντίληψη της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου (Masten, 2014b). Η δημιουργία ενός τέτοιου τύπου αντιληπτικού πλαισίου της ανθεκτικότητας μπορεί να αποδοθεί σε μεγάλο βαθμό στην άνοδο της Οικοσυστημικής θεωρίας (Bronfenbrenner, 1979. Bronfenbrenner & Morris, 2007) που επηρέασε με την σειρά της σε μεγάλο βαθμό τη θεωρία των αναπτυξιακών συστημάτων και συνεπώς την ανθεκτικότητα (Ungar et al., 2013). Επιπροσθέτως η ιδέα της «συναλλαγής», “transaction” στα αγγλικά, προστέθηκε στα ακόλουθα χρονικά θεωρητικά μοντέλα των Sameroff (2009) και Ungar

(2012), για να υπογραμμιστεί η αμοιβαία επιρροή και αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος του (Kuldas & Foody, 2022).

Εικόνα 1

Τα πέντε κύματα της εξέλιξης της επιστήμης της ανθεκτικότητας από Wister et al., 2016.



Η αναμενόμενη έλευση του πέμπτου κύματος ίσως δεν απέχει πολύ. Όπως απεικονίζεται στην παραπάνω εικόνα 1, κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι έχει ήδη ξεκινήσει να δημιουργείται. Σε αυτή τη φάση της θεωρητικής εξέλιξης της ανθεκτικότητας αναμένεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις συγκεκριμένες συνθήκες που πλαισιώνουν το άτομο και το πρόβλημα μέσα στο χρόνο. Άλλωστε έχουν ήδη αρχίσει και δημιουργούνται θεωρητικά μοντέλα για εστιασμένους πληθυσμούς, όπως παραδείγματος χάριν, για παιδιά και εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Suárez-Orozco et al., 2018. Wister et al., 2016) και έφηβους σε διαδικασία φυλομετάβασης (Toomey, 2021). Όπως και να έχει, η επιστήμη της ανθεκτικότητας κινείται προς την κατεύθυνση ολοκληρωμένων θεωριών, συνδυαστικής γνώσης και εφαρμογής τους στην πράξη, και θα χρειαστεί μεγαλύτερη έμφαση στην πολυσυστημική και διεπιστημονική έρευνα, την κατάρτιση και τον μεθοδολογικό σχεδιασμό (Masten & Motti-Stefanidi, 2020).

1.3.3 Ερευνητικές Μελέτες που Αποτελούν Σταθμό στην Εξέλιξη της Ανθεκτικότητας

Η ανάπτυξη της θεωρητικής σκέψης και έρευνας πάνω στην ανθεκτικότητα θα είχε πιθανόν διαφορετική εξέλιξη εάν οι πρωτοπόροι ερευνητές δεν είχαν δημοσιεύσει τις καινοτόμες έρευνες τους, ήδη από την δεκαετία του 1950. Έθεσαν τις βάσεις και δημιούργησαν την αρχή για την κατανόηση της διαδικασίας της ανθεκτικότητας από κοινωνική και ψυχοπαθολογική σκοπιά, αναλύοντας την μέσα στο πλαίσιο της ανάπτυξης του ατόμου (Masten, 2007b, Zolkoski & Bullock, 2012). Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιες από τις έρευνες που αποτέλεσαν σταθμό στην εξέλιξη της ανθεκτικότητας. Παρουσιάζεται το σκεπτικό και τα ευρήματα τους, για να κατανοηθεί καλύτερα η εξέλιξη της θεωρητικής σκέψης και μεθοδολογίας τα τελευταία 70 χρόνια.

Ένα πρώτο ορόσημο αποτελεί η μελέτη της Werner και της ομάδας της (1971, όπως αναφέρεται στη Werner, 1989), καθώς θεωρείται από τις πρώτες και σημαντικότερες και πιο μεγάλες σε διάρκεια διαχρονικές έρευνες που έχουν σχεδιαστεί μέχρι σήμερα για την κατανόηση της ανθεκτικότητας. Πρόκειται για τη μελέτη των παιδιών του Kauai, ενός νησιού της Χαβάης, που διεξήχθη από την Emmy Werner και τη Ruth Smith. Στην έρευνα με τίτλο «Kauai Longitudinal Study», μελέτησαν 698 παιδιά, κατά την βρεφική τους ηλικία, την πρώιμη και μέση παιδική ηλικία, την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Η έρευνα άρχισε το 1955 και ακολούθησε τα άτομα για 40 χρόνια (Werner & Smith, 2001). Αρχικά είχε σχεδιαστεί να μελετήσει τους παράγοντες κινδύνου που θα επηρέαζαν την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών μέσα στο χρόνο. Περίπου το 30% των παιδιών γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη φτώχεια, εκτεθειμένα σε δύσκολες συνθήκες, όπως οικογενειακή αστάθεια και ψυχοπαθολογία, χαμηλά εκπαιδευτικά ερεθίσματα και συναισθηματική εγκατάλειψη (Zolkoski, & Bullock, 2012). Όμως ο προσανατολισμός της έρευνας άλλαξε όταν η Werner διαπίστωσε ότι περίπου το ένα τρίτο από τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα υψηλού κινδύνου, προσαρμόζονταν και ανταποκρίνονταν καλύτερα από άλλα παιδιά συμμετέχοντα της ίδιας ομάδας, αν και όλα αντιμετώπιζαν αυξημένες δυσκολίες (Werner, 1993). Επιπλέον, εντοπίστηκαν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσονταν με την πάροδο του χρόνου. Συνειδητοποίησαν οι ερευνητές, ότι ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών ανταποκρινόταν καλύτερα και ήθελαν να καταλάβουν τι έκανε τη διαφορά σε αυτά τα παιδιά (Werner, 2005). Έτσι, μέτρησαν αυτό που είχαν αρχικά προγραμματίσει, τους παράγοντες επικινδυνότητας αλλά μέτρησαν επίσης και άλλα χαρακτηριστικά της ζωής των παιδιών που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πιθανούς προστατευτικούς παράγοντες. Κάπως έτσι δημιουργήθηκε

η πρώτη διαχρονική έρευνα προσανατολισμένη στην θετική προσαρμοστικότητα και την ανθεκτικότητα των ατόμων (Alvord & Grados, 2005). Ταυτοποιήθηκαν συγκεκριμένοι προστατευτικοί παράγοντες ανάλογα με την αναπτυξιακή φάση των ατόμων (Werner, 2005). Ένας από τους κυριότερους προστατευτικούς παράγοντες βρέθηκε ότι αποτελούσε η στενή σχέση με έναν τουλάχιστον κηδεμόνα ή σημαντικό ενήλικα που λειτουργούσε ως πρότυπο για τα παιδιά και τους έφηβους (Werner & Smith, 2001). Επιπλέον διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με πιο ελκυστική προσωπικότητα προσέλκυαν πιο εύκολα το ενδιαφέρον και πόρους από το άμεσο περιβάλλον τους, ενώ το υψηλό κίνητρο και η αφοσίωση οδηγούσε σε μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα. Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα της μελέτης δείχνει ότι οι γνωστικές δεξιότητες βοηθούσαν την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Τα παιδιά που όταν πήγαιναν στο σχολείο, είχαν καλές μαθησιακές επιδόσεις, ανεξάρτητα από τις αντιξοότητες που αντιμετώπιζαν στη ζωή τους, κατάφερναν να ευδοκιμήσουν, ειδικά εάν είχαν υποστηρικτικούς εκπαιδευτικούς (Werner, 2005). Βέβαια, δεν τα πήγαιναν όλα τα παιδιά καλά από την αρχή. Κάποια ενώ δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν αρχικά σαν παιδιά, φάνηκε να ανασυντάσσονται με το πέρασμα στην ενηλικίωση, ανατρέποντας τα προγνωστικά. Συνοψίζοντας, οι προστατευτικοί παράγοντες φάνηκε να εντοπίζονται κατά βάση μέσα στο άτομο, στην οικογένεια και στην κοινότητα. Παράλληλα φάνηκε όμως ότι η προσαρμοστικότητα μπορεί να διαμορφωθεί μέσα στο χρόνο και την ζωή των ατόμων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έχουν αναπαραχθεί και από άλλες διαχρονικές μελέτες, σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Werner, 2005).

Ένας ακόμη σημαντικός σταθμός για την κατανόηση της ανθεκτικότητας, αποτελεί η διαχρονική μελέτη 17 χρόνων που ακολούθησε την καταστροφή στο Buffalo Creek το 1972 (όπως αναφέρεται στους Honig et al., 1993). Ένα φράγμα κατέρρευσε και η πλημμύρα που ακολούθησε προκάλεσε τον θάνατο και τον τραυματισμό πολλών ατόμων, ενώ αργότερα λόγω της καταστροφής της κοινότητας τους, οι επιζώντες αναγκάστηκαν σε εσωτερική μετανάστευση (Korol et al., 2002). Τα δεδομένα από την έρευνα έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η έκθεση στις τραυματικές εμπειρίες, τόσο δυσχεραίνει η προσαρμοστική ικανότητα των ατόμων. Παρατήρησαν επίσης διαφορές στις προσαρμοστικές αντιδράσεις των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους. Τα παιδιά της ύστερης παιδικής ηλικίας και της εφηβείας φάνηκαν να παρουσιάζουν πιο σοβαρή συμπτωματολογία μετατραυματικού στρες και άγχους από ότι οι μικρότερες ηλικίες. Αντίθετα, οι παλινδρομήσεις σε προηγούμενα, κατεκτημένα αναπτυξιακά στάδια ήταν πιο συνήθεις και έντονες στα νεότερα παιδιά. Ακόμα υπήρξαν και διαφορές σε σχέση με το φύλο των παιδιών. Τα

κορίτσια φάνηκε να εσωτερικεύουν τα συμπτώματα, εμφανίζοντας πιο υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης ενώ τα αγόρια απέκτησαν εντονότερα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας. Τέλος, τα αποτελέσματα της διαχρονικής αυτής έρευνας έδειξαν ότι η λειτουργία της οικογένειας και οι σχέσεις γονέων παιδιών παίζουν καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας στα παιδιά. Όλα τα προηγούμενα ευρήματα της μελέτης έχουν επαναληφθεί σε μετέπειτα έρευνες (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται αφενός στο ότι συνέβαλε στην απάντηση ενός ερωτήματος που μέχρι τότε δεν είχε διερευνηθεί επαρκώς, δηλαδή του αν τα παιδιά παρουσιάζουν μετατραυματική συμπτωματολογία έπειτα από καταστροφικές εμπειρίες. Έγινε σαφές ότι μπορούν να παρουσιάσουν μετατραυματικές δυσκολίες προσαρμογής και άγχος, αν και με κάποιες διαφοροποιήσεις από τους ενήλικες (Green et al., 1994). Αφετέρου, αποτελεί την πρώτη και μια από τις λίγες διαχρονικές έρευνες που παρακολουθούν σε ένα φάσμα χρόνου τους επιζώντες έπειτα από μια καταστροφή τέτοιου μεγέθους (Korol et al., 2002).

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 δημοσιεύτηκε μια μελέτη όπου ο Garmezy, μαζί με την Masten και Tellegen, επιχειρούσαν να ερμηνεύσουν την αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία υπό το πρίσμα των παραγόντων επικινδυνότητας, κοινωνικής ικανότητας και προστατευτικών παραγόντων (Garmezy et al., 1984). Μάλιστα, στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν δημιουργηθεί τρεις διαφορετικές ομάδες παιδιών βασιζόμενες στις αντιξοότητες που αντιμετώπιζαν. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχε η πρώτη ομάδα που αντιμετώπιζε καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες, η δεύτερη αποτελούμενη από παιδιά με χρόνια καρδιακά προβλήματα και η τρίτη με παιδιά με σωματική παράλυση (Zolkoski & Bullock, 2012). Στο τέλος, βασιζόμενοι στα αποτελέσματα τους έκαναν μια πρώτη απόπειρα να συστηματοποιήσουν την έρευνα της ανθεκτικότητας, προτείνοντας μια προσέγγιση τριών μοντέλων για την αντίσταση στο άγχος (Garmezy et al., 1984). Λίγο αργότερα, ο Garmezy προσπάθησε να διερευνήσει εάν ο αρνητικός αντίκτυπος των παραγόντων επικινδυνότητας όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός, το διαζύγιο των γονέων και η παραμέληση θα μπορούσε να μειωθεί για τα παιδιά (Garmezy, 1991). Ήλπιζαν ότι η έρευνά τους θα βοηθούσε τους επιστήμονες να κατανοήσουν τους παράγοντες κινδύνου και τον τρόπο με τον οποίο εκτυλίσσονται, καθώς και να βοηθήσουν στον εντοπισμό τυχόν παραγόντων ή συνθηκών που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προστατευτικά έναντι των παραγόντων επικινδυνότητας. Αυτός ο τρόπος σκέψης αν και ακούγεται οικείος σήμερα, αποτέλεσε για την εποχή αντικείμενο έντονης κριτικής (Pickren, 2014).

Το πρόγραμμα ERA (English and Romanian Adoptee) αποτελεί μια διαχρονική, πολύ-μεθοδική έρευνα για την ανάπτυξη των παιδιών που υιοθετήθηκαν ως νήπια από τη Ρουμανία σε αγγλόφωνες χώρες κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1990 (Kumsta et al., 2015. Rutter et al., 2010. Rutter et al., 1998). Τα περισσότερα από τα παιδιά είχαν περάσει τα πρώτα χρόνια της ζωής τους σε ιδρύματα στα οποία οι συνθήκες ήταν από κακές έως άθλιες. Το έργο συνεχίστηκε συλλέγοντας δεδομένα μέσω ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων τόσο με τα υιοθετημένα άτομα, σε διάφορους αναπτυξιακούς σταθμούς μέχρι την ενήλικη ζωή, όσο και με τους θετούς γονείς τους για να κατανοήσει καλύτερα τις διαχρονικές επιπτώσεις της διακρατικής υιοθεσίας στην ανάπτυξη και την ευημερία των υιοθετημένων παιδιών (Sonuga-Barke et al., 2017). Ένας από τους λόγους που ξεχωρίζει η συγκεκριμένη μελέτη είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός της. Αποτελεί μια από τις πρώτες, μεθοδολογικά δομημένες πειραματικές μελέτες στο φυσικό κόσμο, με ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα, καταγράφοντας τις αντιδράσεις την χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα ο στρεσογόνος παράγοντας (Rutter et al., 2012). Ένας δεύτερος λόγος που καθιστά σημαντικό αυτό το έργο είναι κάποια από τα ευρήματα του. Παρατηρήθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των παιδιών από την Ρουμανία, που έζησαν στα ιδρύματα για πάνω από 6 μήνες, παρουσίασαν σταθερά εντονότερα συμπτώματα διαταραχής του φάσματος του αυτισμού, και κοινωνικής αναστολής, έναντι των παιδιών από το Ηνωμένο Βασίλειο (Woodhouse et al., 2018). Παρά την ανθεκτικότητα που επέδειξαν ορισμένοι υιοθετημένοι και την ύφεση των γνωστικών διαταραχών στην ενήλικη ζωή τους, η παρατεταμένη πρώιμη στέρηση των παιδιών με πολύμηνη εμπειρία σε άσχημες ιδρυματικές συνθήκες συνδέθηκε με μακροπρόθεσμες επιζήμιες επιπτώσεις στην προσαρμοστικότητα, οι οποίες φαίνεται να μην επηρεάζονται από την πολυετή φροντίδα και υποστήριξη από τις θετές οικογένειες (Sonuga-Barke et al., 2017). Με άλλα λόγια, αποδείχτηκε ότι η αλληλεπίδραση ατομικών χαρακτηριστικών και περιβάλλοντος δεν αποτελεί μια σταθερή παγιωμένη συσχέτιση, αλλά διαφέρει ανάλογα την αναπτυξιακή φάση του ατόμου.

Ανακεφαλαιώνοντας παρατηρούμε ότι οι πρωτοπόροι ερευνητές, προερχόμενοι όλοι από τον χώρο της ψυχολογίας (Aburn et al., 2016), επικεντρώθηκαν αρχικά στην εξερεύνηση των ατομικών παραγόντων που είναι διαθέσιμοι στο άτομο, ενώ με τις έρευνες τους αποσκοπούσαν στην κατανόηση των αντιξοοτήτων και της ψυχοπαθολογίας με σκοπό την θεραπεία της. Με την πάροδο του χρόνου, η ίδια ερευνητική διαδικασία κατεύθυνε την προσοχή στη μελέτη του περιβάλλοντος και την λεπτομερέστερη εξέταση των προστατευτικών παραγόντων στα πλαίσια

της πρόληψης. Οι πρώιμες διαχρονικές έρευνες έδειξαν την πολυπαραγοντική φύση της ανθεκτικότητας και την ιδιότητα της να μεταβάλλεται στο χρόνο (Masten, 2018). Προσανατόλισαν έτσι τους μετέπειτα ερευνητές να συμπεριλάβουν στην ανάλυση τους αναπτυξιακές θεωρίες και οικολογικά μοντέλα.

1.3.4 Σύγχρονες Ερευνητικές Εξελίξεις Σχετικά με την Ανθεκτικότητα

Το ερευνητικό ενδιαφέρον συνέχισε να παραμένει εστιασμένο στη μελέτη της ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων. Την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, υπήρξε μια προσπάθεια να συστηματοποιηθεί η έρευνα και να δημιουργηθούν επεξηγηματικά μοντέλα, ενώ παράλληλα στο προσκήνιο ήταν κυρίως οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα (Aburn et al., 2016. Curtis & Cicchetti, 2003). Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες ενότητες, οι σύγχρονοι μελετητές δεν θεωρούν πια την ανθεκτικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό, αν και βέβαια κάποιοι συνεχίζουν να ελέγχουν αυτή την ερευνητική υπόθεση ή να την βρίσκουν εργαλειακά χρήσιμη (Karairmak & Figley, 2017. Leys et al., 2020). Στις μέρες μας δίνεται περισσότερο βάση στο πώς οι βιολογικές διεργασίες της ανθρώπινης φυσιολογίας επηρεάζουν την δυναμική διαδικασία της ανθεκτικότητας (Curtis & Cicchetti, 2003. Malhi et al., 2019) σε σχέση με τα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, και ειδικότερα του παιδιού. Η σύγχρονη έρευνα λοιπόν είναι περισσότερο από ποτέ αναπτυξιακή, πολυεπίπεδη και διεπιστημονική (Masten, 2019).

Προς αυτή την θεώρηση συνέβαλε ιδιαίτερα η Ann Masten με το πλούσιο ακαδημαϊκό και ερευνητικό της έργο. Πιο συγκεκριμένα δημιούργησε αίσθηση όταν παρατήρησε ότι «η ανθεκτικότητα δεν προέρχεται από σπάνιες ή ιδιαίτερες ιδιότητες, αλλά από την καθημερινή μαγεία των συνηθισμένων, κανονιστικών ανθρώπινων πόρων στο μυαλό και στα σώματα των παιδιών, στις οικογένειες τους, τις προσωπικές σχέσεις τους και τις κοινότητες τους» (Masten, 2001 σελ. 235). Χρησιμοποιεί τον όρο «καθημερινή μαγεία» για να περιγράψει την ανθεκτικότητα και ικανότητα που επιδεικνύουν τα παιδιά στη ζωή τους καθημερινά, παρά τις όποιες αντιξοότητες αντιμετωπίζουν. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει ότι αυτή η ανθεκτικότητα είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των ατομικών χαρακτηριστικών ενός παιδιού, των σχέσεων του με τους άλλους και των πόρων και των ευκαιριών που έχει στη διάθεσή του το περιβάλλον του. Μια δεκαετία αργότερα, η Windle (2010) μέσω της έρευνας της στο γενικό πληθυσμό, καταλήγει στο ίδιο

συμπέρασμα, ότι η ανθεκτικότητα είναι "συνυφασμένη" με την καθημερινή ζωή, ενισχύοντας την σύνδεση της έννοιας με τις αναπτυξιακές διαδικασίες. Σύμφωνα με τη Masten (2015), η έννοια αυτή παρέχει μια πιο θετική και αισιόδοξη άποψη για την ανάπτυξη των παιδιών και βοηθά στην ανάδειξη της σημασίας των υποστηρικτικών σχέσεων και του περιβάλλοντος για την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά και τους έφηβους. Η ανθεκτικότητα συνεπώς άρχισε να θεωρείται ως επι το πλείστον φυσιολογικό παράγωγο της ανθρώπινης ανάπτυξης και προσαρμογής, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά και οι έφηβοι ανταποκρίνονται φυσιολογικά ακόμα και σε σοβαρές κρίσεις, αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες περισσότερο ως πρόκληση (Ronen, 2021).

Συνεχίζοντας και επεκτείνοντας αυτόν τον συλλογισμό, η Masten με την Obradovic (2006) υποστήριξαν ότι η ανθεκτικότητα σχετίζεται, αν όχι εξαρτάται, με την εύρυθμη λειτουργία των προσαρμοστικών συστημάτων του ατόμου. Ως προσαρμοστικά συστήματα θεωρούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου τα οποία εμφανίζονται τακτικά, τις επαναλαμβανόμενες σχέσεις και τα επανεμφανιζόμενα περιβάλλοντα γύρω από το άτομο. Λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες για την ανθεκτικότητα ανεξαρτήτως συνθηκών. Όταν τα συστήματα αυτά δεν αναπτύσσονται ομαλά ή καταστρέφονται η ανάπτυξη του ατόμου μπορεί να εμποδίζεται ή να απειλείται. Στον παρακάτω πίνακα 1, παρουσιάζονται περιληπτικά τα προσαρμοστικά συστήματα όπως τα κατέγραψαν οι ίδιες οι ερευνήτριες (Masten & Obradovic, 2006) επεκτείνοντας θεωρητικά την ανθεκτικότητα, αφήνοντας την να κατανοηθεί ως ένα πολυμορφικό σύστημα που εμπεριέχει ποικίλα θεωρητικά συστήματα (Evans & Hardaker, 2015). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των συστημάτων δημιουργούν πολλαπλά και διαφορετικά μονοπάτια σύνδεσης, τα οποία καταλήγουν στην υγιή προσαρμογή του ατόμου παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει (Masten, 2016). Οι αναπτυξιακές διαδρομές προς την ανθεκτικότητα περιέχουν διάφορους παράγοντες και εμπειρίες που συμβάλουν στην καλλιέργεια της σε παιδιά και εφήβους, όπως η οικογενειακή στήριξη (Walsh, 2016), η κοινωνική σύνδεση (Eisman et al., 2015) και οι μηχανισμοί αντιμετώπισης του στρες (Sheffler et al., 2019). Έτσι, η ικανότητα ενός ατόμου για επιτυχή προσαρμογή εξαρτάται από πολλά συστήματα, και όχι από ένα μόνο χαρακτηριστικό ή μια γραμμική σύνδεση παραγόντων.

Πίνακας 1

Τα προσαρμοστικά συστήματα που αναφέρονται στη παγκόσμια βιβλιογραφία για την Ανθεκτικότητα (Masten & Obradovic, 2006)

Προσαρμοστικά συστήματα που αναφέρονται στην παγκόσμια βιβλιογραφία της ανθεκτικότητας	
Συστήματα μάθησης του ανθρώπινου εγκεφάλου	■ ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και επεξεργασία πληροφοριών
Σύστημα προσκόλλησης	■ στενές, ουσιαστικές σχέσεις με φροντιστές, φίλους, ερωτικούς συντρόφους και πνευματικές προσωπικότητες.
Σύστημα παρακίνησης	■ διαδικασίες αυτοεκτίμησης, σύστημα ανταμοιβής που σχετίζεται με την επιτυχή συμπεριφορά
Συστήματα απόκρισης στο στρες	■ συστήματα εγρήγορσης και ανάκαμψης
Συστήματα αυτορρύθμισης	■ ρύθμιση των συναισθημάτων, ενεργοποίηση της εκτελεστικής λειτουργίας και αναστολή της προσοχής ή της συμπεριφοράς.
Οικογενειακό σύστημα	■ ανατροφή, διαπροσωπικές δυναμικές, προσδοκίες, συνοχή, συνήθειες και κανόνες
Σχολικό σύστημα	■ διδασκαλία, αξίες, πρότυπα, προσδοκίες
Σύστημα συνομηλίκων	■ φιλία, ομάδες συνομηλίκων, αξίες, κανόνες
Πολιτιστικά και κοινωνικά συστήματα	■ θρησκευτικές παραδόσεις, τελετουργίες, αξίες, πρότυπα, νόμοι.

Μια ακόμα κομβική στιγμή για την έρευνα της ανθεκτικότητας ήταν όταν οι ερευνητές άρχισαν να την επεξεργάζονται ως δυναμική διαδικασία και όχι ως ένα σταθερό θεωρητικό οικοδόμημα (Luthar et al., 2006. Masten et al., 2003. Rutter, 2000). Η εννοιολόγηση της ανθεκτικότητας ως διαδικασίας δέχεται ότι οι επιδράσεις των προστατευτικών παραγόντων και επικινδυνότητας θα διαφέρουν μέσα στο πέρασμα του χρόνου και του πλαισίου (Fletcher & Sarkar, 2013). Έτσι, ενώ ένα άτομο μπορεί να αντιδράσει θετικά στις αντιξοότητες σε ένα σημείο της ζωής του, ενδέχεται να μην μπορεί να επαναλάβει την ίδια αντίδραση σε επόμενο χρόνο ή σε διαφορετική συνθήκη. Η κατανόηση της ανθεκτικότητας απαιτεί την συνεχή αξιολόγηση των διαδικασιών, της αναπτυξιακής φάσης που βρίσκονται τα παιδιά και οι έφηβοι αλλά και του περιβάλλοντος (Masten, 2021). Οι άνθρωποι, αλλά και ειδικά τα νέα άτομα, μπορούν να μάθουν και να αναπτύξουν δεξιότητες ανθεκτικότητας μέσω της εμπειρίας και της εξάσκησης (Cheung et al., 2021) ακόμα και όταν βρίσκονται μέσα στη δίνη της αντιξοότητας, όπως για παράδειγμα στην πανδημία του Covid-19 (Zhang et al., 2022). Τέλος, όπως αναλυτικά παραθέσαμε παραπάνω, οι

διαχρονικές μελέτες έχουν επίσης αποδείξει ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου κάτω από συγκεκριμένους παράγοντες (Wyn et al., 2020).

Σταδιακά δημιουργήθηκε η ανάγκη στην έρευνα να προσεγγίσει την ανθεκτικότητα πιο συστηματικά σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Συνεπώς, οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν ομάδες ατόμων που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένους και κοινούς μεταξύ τους στρεσογόνους παράγοντες, όπως για παράδειγμα, παιδιά που είχαν επιζήσει από φυσικές καταστροφές (Lu et al., 2020. Niu et al., 2021), παιδιά στρατιωτικών οικογενειών (Sullivan et al., 2020), διεμφυλικά έφηβα άτομα (Tankersley et al., 2021) και παιδιά που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες (Hostinar & Miller 2019), πρόσφυγες και μετανάστες παιδιά (Jafari et al., 2022. Juang et al., 2018).

Η σύγχρονη έρευνα ενδιαφέρεται όλο και πιο έντονα να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο η κουλτούρα και οι πολιτισμικές διαφορές αλληλοεπιδρούν με την ανθεκτικότητα των παιδιών ανάλογα τα αναπτυξιακά στάδια στα οποία βρίσκονται (Clauss-Ehlers, 2010). Ο Ungar (2008), αναγνωρίζοντας την δυτικο-κεντρική ματιά στην μελέτη της ανθεκτικότητας εστίασε την έρευνα του στην πεποίθηση ότι ο πολιτισμός μπορεί να ενσωματωθεί στην ανθεκτικότητα και, στην πραγματικότητα, να την προάγει. Η αλληλένδετη σχέση του πολιτισμού με την ανάπτυξη των ατόμων έχει διασταυρωθεί από πολυάριθμες μελέτες, διαμορφώνοντας την ανάγκη ανάπτυξης πολιτισμικά ευαίσθητης ματιάς στην αναπτυξιακή προσέγγιση της ανθεκτικότητας (Motti-Stefanidi, 2018). Είναι αξιοσημείωτο ότι για τα παιδιά και έφηβα άτομα που αντιμετωπίζουν φυλετικές ή εθνοτικές διακρίσεις, υπάρχει αυξανόμενη έρευνα σχετικά με τους προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα, τόσο φυσικά όσο και μέσω παρεμβάσεων (Masten, 2014a). Οι μελέτες για την ανθεκτικότητα σε νέους που κινδυνεύουν από προβλήματα υγείας, προσαρμογής και ευημερίας που σχετίζονται με τον ρατσισμό ή την περιθωριοποίηση των νέων που κατάγονται από μια χώρα, των νεαρών προσφύγων που διαφεύγουν από συγκρούσεις και των μεταναστών που μεταναστεύουν από μια περιοχή σε άλλη, αποκαλύπτουν μοναδικές προκλήσεις και παράγοντες ανθεκτικότητας, αντανακλώντας την πολυπλοκότητα των μεταναστευτικών δυσκολιών (Cabrera & Leyendecker, 2017. Masten, 2021).

Τα πρόσφατα νευροβιολογικά ευρήματα γύρω από την ανθεκτικότητα κερδίζουν όλο και περισσότερο την προσοχή. Η εξέλιξη της τεχνολογίας δημιούργησε την δυνατότητα να μελετηθούν καινούργιες περιοχές του ανθρώπινου εγκεφάλου και νευρικοί οδοί. Μελετώντας τη λειτουργία και τη δομή του εγκεφάλου ίσως βρεθεί ο τρόπος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για

την προώθηση της ανθεκτικότητας (Chen et al., 2020). Τα δομικά και λειτουργικά κυκλώματα του εγκεφάλου που εμπλέκονται στη ρύθμιση του συναισθήματος, του στρες και της συμπεριφοράς, καθώς και οι γνωστικές διαδικασίες και η κοινωνική συμπεριφορά έχουν αναγνωριστεί ως τα πιο σημαντικά για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της ανθεκτικότητας (Malhi et al., 2019). Ο εγκέφαλος υφίσταται δυναμικές αλλαγές κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, με σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο το στρες επηρεάζει τον εγκέφαλο και στην αποτελεσματικότητα των θεραπειών που στοχεύουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της ανάπτυξης (Gee & Casey, 2015). Πολλοί σύγχρονοι ερευνητές θεωρούν ότι δεν είμαστε μακριά από νέους τρόπους προσέγγισης της ανθεκτικότητας, ενισχύοντας την μέσα από μαγνητική διέγερση και φαρμακευτικές παρεμβάσεις (Münch et al., 2021). Με ενδιαφέρον παρατηρούμε ότι η σύγχρονη βιολογική έρευνα στον τομέα δεν ξεχνάει να συμπεριλάβει τα ερευνητικά ψυχοκοινωνικά κεκτημένα των παλαιότερων χρόνων. Για παράδειγμα ο Scalabrini και η ομάδα του (2021), προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην αντίληψη του εαυτού και στην εγκεφαλική λειτουργία, μελετώντας ταυτόχρονα τις πολιτισμικές διαφορές που τα επηρεάζουν.

1.3.5 Ερευνητικές Εξελίξεις Αναφορικά με τη Μελέτη της Ανθεκτικότητας στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρείται μεγάλη εξέλιξη στην έρευνα της ανθεκτικότητας στην Ελλάδα, με την προσοχή να έχει επικεντρωθεί κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης (Pezirkianidis, & Stalikas, 2020). Αρχικά, η Leontopoulou το 2006, μελέτησε 356 πρωτοετείς φοιτητές στην ύστερη εφηβεία τους, κατά την μετάβαση τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαπίστωσε ότι τα όρια ελέγχου (locus of control) σχετίζονταν ισχυρά με την ανθεκτικότητά τους, ενώ μηχανισμοί αντιμετώπισης του στρες (coping skills), μπορούσαν να επηρεάσουν την προσαρμογή των φοιτητών, με τον ίδιο τρόπο, όπως η έκθεση στις δυσκολίες. Οι αντιξοότητες στην μελέτη ορίστηκαν λειτουργικά, βάση των συνηθισμένων στρεσογόνων παραγόντων που συμβαίνουν κατά την διάρκεια μιας εκπαιδευτικής και αναπτυξιακής μεταβατικής φάσης, αντανακλώντας την υπάρχουσα πεποίθηση ανάμεσα στους μελετητές της ανθεκτικότητας, ότι οι παράγοντες κινδύνου είναι ατομικά χαρακτηριστικά ή περιβαλλοντικά γεγονότα που αυξάνουν την ευπάθεια των ατόμων και την αρνητική συμπεριφορά τους. Αυτή ήταν μια από τις πρώτες μελέτες στην Ελλάδα που ερευνήσε την σχέση προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Η Χατζηχρήστου (2011) από την άλλη αντιλαμβάνεται την ανθεκτικότητα ως ένα πολυεπίπεδο κατασκεύασμα, το οποίο εσωκλείει αλληλουχίες αλληλεπιδράσεων. Με την έρευνα της στοχεύει στη δημιουργία παρεμβάσεων στην σχολική κοινότητα, με στόχο την προώθηση της ευημερίας των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Αναγνωρίζει το σχολείο ως σύστημα και προτείνει παρεμβάσεις προώθησης της ανθεκτικότητας όλων των φορέων που το απαρτίζουν, όχι μόνο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί θετικό σχολικό κλίμα παρά τις εκάστοτε αντιξοότητες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες εκτός και εντός σχολείου (Hatzichristou et al., 2014, 2017). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδων του σχολικού πλαισίου αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα ισχυρές. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να επιτευχθεί η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών εάν οι καθηγητές τους δεν αισθάνονται και οι ίδιοι ενδυναμωμένοι στο σχολικό πλαίσιο, ειδικά σε συνθήκες κρίσης (Χατζηχρήστου και συν., 2020). Θεωρώντας το σχολείο ως το πλέον κατάλληλο πλαίσιο ενδυνάμωσης των παιδιών και εφήβων και πλαισιώνοντας την θεωρητική κατασκευή της ανθεκτικότητας ολιστικά, δημιουργείται στο πλαίσιο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, το πολυεπίπεδο πρόγραμμα «ΣυνΦροντίζω» (Connecting for Caring-C4C), με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια Χρυσή Χατζηχρήστου, που στόχο έχει να προωθήσει την σχετική επιστημονική γνώση και να ενδυναμώσει όλους τους σημαντικούς άλλους στη ζωή των μαθητών/τριών, ώστε να είναι σε θέση αυτοί να στηρίζουν κατάλληλα τα νέα παιδιά (βλ. <http://www.connecting4caring.gr/en/content/about-connecting-caring>).

Η έρευνα στην Ελλάδα έχει ασχοληθεί αρκετά με την ανθεκτικότητα στο σχολικό πλαίσιο και πως μπορούν να σχεδιαστούν παρεμβάσεις στο σχολικό πρόγραμμα. Πιο πρόσφατα, ο Matsopoulos και η ομάδα του (2020), δημοσίευσαν μια μελέτη αξιολόγησης παρέμβασης προώθησης της ανθεκτικότητας σε σχολεία της Κρήτης. Ανακάλυψαν ότι οι απόψεις των γονέων για την παρέμβαση ήταν ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας και τόνισαν την ανάγκη υιοθέτησης ενός οικολογικού θεωρητικού μοντέλου για επιτυχία των παρεμβάσεων στα σχολεία. Άλλωστε ένα πλαίσιο παρέμβασης που θα περιλάμβανε την δράσεις τόσο στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα είχε προτείνει μια δεκαετία νωρίτερα και η Leontopoulou (2010) ερευνώντας την σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και αλτρουισμού.

Το πρόγραμμα Athena Studies of Resilient Adaptation (AStRA), αναπτύχθηκε από την Μόττη-Στεφανίδη και την ομάδα της και επιχειρεί να εξετάσει την ψυχική ανθεκτικότητα νεαρών

μεταναστών, παλιννοστούντων και Ελλήνων συμμαθητών/τριών τους στο σχολικό πλαίσιο. Αποτελεί ίσως την πιο σημαντική και μακροβιότερη προσπάθεια έρευνας στη χώρα μας σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα έφηβων μεταναστών καθώς περιλαμβάνει τρεις μεγάλες διαχρονικές μελέτες σε περισσότερους από 3.500 μαθητές/τριες γυμνασίου από σχολεία της Αθήνας (βλ. σχετικά <https://immigrationinitiative.harvard.edu/lab-member/frosso-motti-stefanidi/>). Τα ευρήματα έχουν δείξει ότι η μετανάστευση αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας για την σχολική προσαρμογή, αν και φάνηκε να μην ισχύει το ίδιο για την ψυχική υγεία και ευημερία των μεταναστών εφήβων (Anagnostaki et al., 2016. Motti-Stefanidi, 2014. Motti-Stefanidi et al., 2008). Με ενδιαφέρον παρατήρησαν ότι η ευημερία δεν παρουσίασε διακυμάνσεις ανάμεσα σε μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή μη υπόβαθρο, ακόμα και εάν οι μετανάστες μαθητές/τριες παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Μάλιστα διαπίστωσαν ότι οι νέοι μετανάστες μπορεί να αποσυρθούν πιο εύκολα από την εκπαίδευση για να μην αναγκαστούν να βιώσουν την ακαδημαϊκή αποτυχία (Motti-Stefanidi et al., 2014). Η συμβολή των ερευνητών του προγράμματος AstRA στην αποκωδικοποίηση της ανθεκτικότητας ήταν και παραμένει σημαντική. Πιο πρόσφατα, η Μόττη-Στεφανίδη συμμετείχε στην ομάδα που δημιούργησε και πρότεινε ένα μοντέλο ερμηνείας της προσαρμογής παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, βασισμένο σε οικολογικά μοντέλα, παράγοντες επικινδυνότητας και θεωρίες ανθεκτικότητας (Suárez-Orozco et al., 2018).

Παραπάνω περιγράφηκαν συνοπτικά μερικά από τα πεδία έρευνας κυρίως στον τομέα της ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων και πώς εξελίχτηκαν μέσα στο χρόνο. Οι αναπτυξιακοί επιστήμονες έχουν κυριαρχήσει στην έρευνα, με αποτέλεσμα να δίνεται μεγάλη έμφαση στα παιδιά και τους νέους, ενώ αφήνουν ένα αξιοσημείωτο κενό στην κατανόηση της ανθεκτικότητας στην ενήλικη ζωή (Pickren, 2014). Μόνο τελευταία έχουν αρχίσει να πληθαίνουν έρευνες που αποσκοπούν στη διεύρυνση της κατανόησής μας για την ανθεκτικότητα και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να προωθηθεί και να ενισχυθεί σε ενήλικα άτομα, όπως οι γονείς (Gavidia-Payne et al., 2015), οι ηλικιωμένοι (Fontes, & Neri, 2015), ή ειδικές κατηγορίες όπως παραδείγματος χάριν οι μουσικοί κλασικής μουσικής (Kegelaers et al., 2021). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της χώρας μας, καθώς η διερεύνηση της ανθεκτικότητας μέχρι πρόσφατα αφορούσε σχεδόν αποκλειστικά σε παιδιά και εφήβους. Όμως το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης (Botou et al., 2017. Motti-Stefanidi & Asendorpf, 2017) και της πανδημίας Covid-19 οδήγησε πολλούς Έλληνες μελετητές να διευρύνουν την έρευνα σε ενήλικους πληθυσμούς (Nikopoulou et al., 2022),

επαγγελματικές ομάδες που εκτέθηκαν σε αυξημένες δυσκολίες, όπως οι υγειονομικοί (Kalaitzaki & Rovithis, 2021), και συστήματα όπως αυτό της οικογένειας (Tsibidaki, 2021). Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι και οι ερευνητικές μελέτες για παιδιά και εφήβους πολλαπλασιάστηκαν στους χρόνους της πανδημίας του Covid-19 (Dafogianni et al., 2022. Sakka et al., 2020).

1.4 Παράγοντες που Επιδρούν στην Ανθεκτικότητα

Με την πάροδο του χρόνου, η έρευνα για την ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων εμπλουτίζεται και εξερευνώνται όλο και περισσότεροι οι παράγοντες που την διαμορφώνουν. Εντούτοις, ακόμα υπάρχει μεγάλη περιπλοκότητα ως προς τον εντοπισμό και την ανάλυση των παραγόντων αυτών καθώς υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το πως επιδρούν (Dvorsky & Langberg, 2016). Είναι ουσιώδες να κατανοηθούν ποιοι παράγοντες απειλούν και ποιοι προωθούν την ανάπτυξη και προσαρμογή των νέων. Έτσι θα μπορέσουν να σχεδιαστούν παρεμβάσεις βασισμένες στους κατάλληλους παράγοντες κάθε φορά, σωστά εστιασμένες, ώστε να επιτύχουν την ενίσχυση της ανθεκτικότητας τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα δεν είναι σταθεροί αλλά μεταβάλλονται τόσο μέσα στο χρόνο όσο και ανάλογα το περιβάλλον. Επίσης μπορεί ένας παράγοντας να προωθεί την θετική προσαρμογή αλλά η απουσία του να μην την επηρεάζει (Masten & Motti-Stefanidi, 2009). Πολλές φορές συνδέονται έμμεσα με την ανθεκτικότητα, ενώ άλλες αλληλοκαλύπτονται, δημιουργώντας μια αλυσίδα παραγόντων που ενισχύει ή αποδυναμώνει την ικανότητα των ατόμων να προσαρμοστούν επιτυχημένα (Khanlou & Wray, 2014). Ενδεικτικό ως προς την σύνδεση μεταξύ των παραγόντων αποτελεί η ίδια η θεωρητική κατηγοριοποίηση τους αφού η έννοια των προστατευτικών παραγόντων εξαρτάται εξ ορισμού από την παρουσία κάποιου παράγοντα κινδύνου (Obradovic et al., 2012). Η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων είναι αυτή που καθορίζει την ανάπτυξη των νευροφυσιολογικών και ψυχολογικών συστημάτων των ατόμων (Cicchetti, 2010). Ωστόσο για λόγους περιγραφής θα παρουσιαστούν ξεχωριστά οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες επικινδυνότητας, έχοντας πάντα υπόψιν την δυναμική αλληλεπίδραση τους και όπως θα δούμε, την κάποιες φορές διττή τους φύση.

1.4.1 Παράγοντες Επικινδυνότητας

Οι παράγοντες κινδύνου ή επικινδυνότητας είναι πτυχές του περιβάλλοντος ή χαρακτηριστικών ενός παιδιού που αυξάνουν την πιθανότητα αρνητικών επιπτώσεων,

δημιουργώντας διαταραχή στην εύρυθμη λειτουργία του συστήματος (Ernestus & Prelow, 2015. Masten, 2001). Αυτό σημαίνει ότι το παιδί ή μέλη μιας ομάδας έρχονται αντιμέτωπα με την πιθανότητα κινδύνων και ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων, που θα τους δημιουργήσουν προβλήματα προσαρμογής (Masten et al., 2021). Ο προσδιορισμός του κινδύνου είναι απαραίτητος για την ύπαρξη της ίδια της έννοιας της ανθεκτικότητας. Στον δρόμο προς την ενηλικίωση οι νέοι θα αντιμετωπίσουν πολυάριθμους παράγοντες επικινδυνότητας, που εν δυνάμει θα προκαλέσουν δυσκολίες και θα ταραξουν την αναπτυξιακή τους πορεία (Brooks, 2006). Δημιουργούν για τα παιδιά και τους έφηβους μια δυσκολία επίτευξης ενός αναπτυξιακού στόχου δημιουργώντας πολλές φορές γενικευμένη και ανυποχώρητη δυσλειτουργία (Keyes, 2004).

Από πολύ νωρίς διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά που αντιμετώπιζαν ένα μόνο παράγοντα επικινδυνότητας, δεν προχωρούσαν εύκολα στην εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ή εάν το έκαναν αντιμετώπιζαν ήπια συμπτώματα. Αντίθετα τα παιδιά που είχαν να αντιμετωπίσουν περισσότερους από ένα παράγοντες επικινδυνότητας ήταν πολύ πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες στη προσαρμογή (Rutter, 1981). Σπάνια βέβαια τα παιδιά και τα έφηβα άτομα πρέπει να αντιμετωπίσουν μόνο ένας παράγοντα κινδύνου. Μάλλον συμβαίνει το αντίθετο. Όταν υπάρχει ένας παράγοντας επικινδυνότητας είθισται να προσελκύονται και άλλοι, δημιουργώντας ένα «δαχτυλίδι» δυσκολιών γύρω από τα άτομα. Παραδείγματος χάριν, ένα νέο άτομο από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο είναι πιο πιθανό να έχει περιορισμένη πρόσβαση στην υγεία, σε ποιοτικά ερεθίσματα και σε υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, μειώνοντας τις ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία και κοινωνική ανάπτυξη (Miller & Chen, 2013. Oeri & Roebbers, 2022). Πρέπει λοιπόν να δίνεται ιδιαίτερη βάση στην τάση των παραγόντων επικινδυνότητας να έλκονται μεταξύ τους και να συσσωρεύονται στο πέρασμα του χρόνου. Μάλιστα, οι ερευνητές που μελέτησαν πρώτοι την συσσώρευση παραγόντων επικινδυνότητας (cumulative risk), καταδεικνύουν ότι η ύπαρξη πάνω από δύο παραγόντων επικινδυνότητας όχι μόνο προσθέτει αλλά πολλαπλασιάζει τις επιπτώσεις πάνω στο άτομο (Evans et al., 2013. Χατζηχρήστου και συν., 2009). Οι επιπτώσεις της συσσωρευτικής τάσης των παραγόντων επικινδυνότητας μπορούν να αναλυθούν σε έρευνες που εξετάζουν τις αλλαγές μετά από φυσικές καταστροφές, όπως πολεμικές συρράξεις και πανδημίες (Masten & Motti-Stefanidi, 2020), την μετανάστευση (Annan et al., 2017) και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως μέρος συστημάτων όπως η οικογένεια (Balistreri & Alvira-Hammond, 2016) ή το σχολείο (Blodgett &

Lanigan, 2018). Παρατηρείται ότι οι επιπτώσεις είναι μακροχρόνιες και ο αντίκτυπος σοβαρός (Hughes et al., 2017).

Οι παράγοντες κινδύνου μπορεί να είναι μετρήσιμα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες των ατόμων, όπως γενετικά προβλήματα, διαπροσωπικές δυσκολίες με συνομηλίκους ή αδυναμίες των θεσμών μιας κοινωνίας και των συστημάτων στα οποία αποτελούν τμήμα όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Thomas & Zolkoski, 2020). Επιπρόσθετα, γίνεται να εμφανίζονται ως περιβαλλοντικές, κοινωνικές συνθήκες ή ατομικά χαρακτηριστικά που αυξάνουν την πιθανότητα αρνητικών αποτελεσμάτων ή εμποδίζουν τη θετική ανάπτυξη (Keyes, 2004). Παράγοντες όπως ο πρόωρος τοκετός (Ream & Lehwald, 2018), οι μαθησιακές δυσκολίες (Acle-Tomasini et al., 2016), αλλά και ο συνδυασμός παραγόντων όπως το διαζύγιο των γονέων μαζί με πιθανή καταθλιπτική συμπτωματολογία του παιδιού (Bohman et al., 2017) αποτελούν εν δυνάμει κίνδυνο για την θετική προσαρμογή του παιδιού. Επιπροσθέτως, οι παράγοντες κινδύνου μπορεί να είναι παρόντες ταυτόχρονα σε διαφορετικά πλαίσια γύρω από το παιδί, όπως το ατομικό, το οικογενειακό, το κοινοτικό και το κοινωνικό επίπεδο και μπορούν να αλληλοεπιδρούν με πολύπλοκους τρόπους για να επηρεάσουν την ανθεκτικότητα των ατόμων και των συστημάτων. Χαρακτηριστικά το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει παράγοντα επικινδυνότητας για τους μαθητές/τριες, αποδυναμώνοντας τη σύνδεση των μαθητών/τριών με το σχολείο και ενισχύοντας την ακαδημαϊκή παραίτηση (Kotok et al., 2016).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα άτομα αντιμετωπίζουν παράγοντες κινδύνου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους αλλά η σοβαρότητα του κινδύνου είναι το αποτέλεσμα μιας σύνθετης εξίσωσης μεταξύ προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, ανάλογα την χρονική στιγμή και πλαίσιο που θα συμβούν. Ένας παράγοντας μπορεί να αποτελεί κίνδυνο σε μια περίοδο της ζωής ενός ατόμου, αλλά να συνδέεται με θετική προσαρμογή σε ένα άλλο πλαίσιο. Παραδείγματος χάριν, εξετάζοντας το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου διαπιστώνεται ότι η σχέση των καθηγητών με τους μαθητές/τριες αποτελεί τόσο παράγοντα επικινδυνότητας, όσο και παράγοντα προώθησης της ανθεκτικότητας (Simić & Krstić's, 2017. Reddy et al., 2003).

Ένας παράγοντας επικινδυνότητας πρέπει να εξετάζεται σε κάθε πλαίσιο και για κάθε ομάδα ξεχωριστά καθώς δεν είναι δεδομένο ποια αλληλεπιδραστική σχέση θα σχηματιστεί με τους υπόλοιπους παράγοντες του περιβάλλοντος. Πρόκειται για πιθανότητες εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς. Τα επίπεδα κινδύνου αλλάζουν ανάλογα με τον χρόνο και τον τόπο. Συνεπώς, ως

προς την αξιολόγηση και την προγνωστική εγκυρότητα των παραγόντων επικινδυνότητας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα αναπτυξιακά στάδια της ανθρώπινης εξέλιξης και οι ατομικές διαφορές που εμπεριέχονται στις αντιδράσεις των νέων ατόμων και των συστημάτων τους (Zolkoski & Bullock, 2012).

1.4.2 Προστατευτικοί και Προωθητικοί Παράγοντες

Οι προστατευτικοί και προωθητικοί παράγοντες παρέχουν ισορροπία στο σύστημα και αποτελούν ανάχωμα των παραγόντων επικινδυνότητας (Riley & Masten, 2005. Ungar, 2019). Αν και στην ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται να χρησιμοποιείται μόνο ο όρος προστατευτικοί παράγοντες για να περιγράψει τους παράγοντες και τις διαδικασίες που συμβάλλουν στην ευημερία των παιδιών, δεν συναντάμε το ίδιο στην διεθνή ορολογία. Ο όρος που πρωτοεμφανίστηκε ήταν αυτός των «προστατευτικών παραγόντων» (protective factors) και μέχρι σήμερα σημαίνει την προστατευτική επίδραση των παραγόντων σε σχέση με τους εκάστοτε παράγοντες επικινδυνότητας (Wright et al., 2013). Δηλαδή η επιρροή τους αλλάζει ανάλογα το επίπεδο κινδύνου ή αντιξοότητας, με μεγαλύτερη επιδραστική δύναμη να παρατηρείται όταν το επίπεδο κινδύνου είναι υψηλό (Masten et al., 2021). Με άλλα λόγια υπάρχει διαδραστική ενέργεια μεταξύ παραγόντων επικινδυνότητας και προστατευτικών παραγόντων (Dvorsky & Langberg, 2016). Ωστόσο στη συνέχεια υπήρξε εννοιολογική διχοτόμηση. Άρχισε να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά ο όρος «προωθητικές επιδράσεις» (promotive effects) για να περιγράψει την κύρια προωθητική επίπτωση παραγόντων ανεξαρτήτως κινδύνου (Dvorsky & Langberg, 2016). Πιο αναλυτικά, οι προωθητικοί παράγοντες (αναφέρονται συχνά και ως πόροι ή αντισταθμιστικοί παράγοντες) σχετίζονται με την θετική προσαρμογή είτε ο κίνδυνος είναι ιδιαίτερα απειλητικός είτε όχι και έχουν ευεργετική δράση σε κάθε συνθήκη και για κάθε άτομο ή σύστημα (Masten et al., 2021. Wright & Masten, 2015). Οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί ερευνητές χρησιμοποιούν τις έννοιες σχεδόν ταυτόσημα (Kulda & Foody, 2022) και εάν όχι, σημειώνουν ότι τα εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα είναι κοινά και δηλώνουν την ικανότητα των παραγόντων, ανεξάρτητα από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, να διευκολύνουν την δυνατότητα σε θετική προσαρμογή και διαχείριση τραυματικών γεγονότων ή αντιξοοτήτων (Hays-Grudo & Morris, 2020. Morrison et al., 2006).

Οι παράγοντες που συνδέονται με την ανθεκτικότητα χωρίζονται σε εσωτερικούς (assets), που συνδέονται με τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου και στους πόρους

(resources) που προσδιορίζουν τα στοιχεία του περιβάλλοντος του παιδιού (Fergus & Zimmerman, 2005. Sacker & Schoon, 2007). Οι ατομικοί παράγοντες μεταβάλλονται και καθορίζονται διαφορετικά ανάλογα την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού. Αναφέρονται συνήθως στην αίσθηση επίτευξης, την αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και την εξυπνάδα (Keyes, 2004. Wright et al., 2013). Οι πόροι κυρίως εσωκλείουν τους παράγοντες που βρίσκονται έξω από το άτομο και περιλαμβάνουν την οικογένεια, την κοινότητα και τις σχέσεις που αναπτύσσει το νέο άτομο και το βοηθούν στην θετική προσαρμογή (Masten, 2018). Παραδείγματος χάριν, για ένα νέο παιδί με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι εσωτερικοί παράγοντες θα μπορούσαν να αποτελούνταν από την ακαδημαϊκή ικανότητα και τα σύστημα αξιών του, ενώ σαν πόροι θα μπορούσαν να θεωρηθούν αναφορικά με την οικογένεια, η οικογενειακή στήριξη και το σταθερό οικογενειακό περιβάλλον ενώ σε επίπεδο κοινότητας υποστηρικτικά σχολικά προγράμματα (Keyes, 2004. Sacker & Schoon, 2007). Μάλιστα η υποστήριξη που μπορεί να λαμβάνει το άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο φαίνεται ότι μπορεί να σχετίζεται με την ανθεκτικότητα και έμμεσα, μέσω ενδιάμεσων μηχανισμών, όπως τα κίνητρα (Southwick et al., 2016). Με αυτή την κατηγοριοποίηση δίνεται έμφαση τόσο στους προωθητικούς ή προστατευτικούς παράγοντες που εκκολάπτονται στο κοινωνικό πλαίσιο, τονίζοντας την άρρηκτη σύνδεση της ανθεκτικότητας με τα οικολογικά συστήματα αλλά ξεκαθαρίζεται κιόλας η δυναμική και ευμετάβλητη φύση της ανθεκτικότητας (Fergus & Zimmerman, 2005). Τέλος, η σύγχρονη έρευνα έχει αρχίσει να εξερευνά τους προστατευτικούς και προωθητικούς παράγοντες μέσα από μια πιο βιολογική ματιά, προχωρώντας σε καινούργιες κατηγοριοποιήσεις, όπως οι γενετικοί και νευρογνωστικοί παράγοντες που μελετούν τις ατομικές διαφορές σε επίπεδο νευροεπιστημών (Stainton et al., 2019).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στον τομέα έχει προσφέρει πολύτιμα ευρήματα, και όπως αναφέρουν και οι Mizuno et al. (2016), έχουν τακτοποιηθεί πολυάριθμοι και διαφορετικοί προωθητικοί και προστατευτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την θετική προσαρμογή εφήβων και παιδιών, ανάλογα το πλαίσιο, το αναπτυξιακό στάδιο και τις πιθανές αντιξοότητες που εμφανίζονται. Τόσοι πολλοί που υπάρχει δυσκολία στη σύγκριση μεταξύ τους ώστε να επιτευχθεί γενίκευση. Επιπλέον, οι παράγοντες αυτοί αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας άμεσες και έμμεσες δυναμικές. Με βάση αυτή τη συνθήκη, για να κατανοηθεί καλύτερα το φαινόμενο και να προσδιοριστούν οι παράγοντες χρειάζεται διαχρονική και επαναληπτική (follow-up) έρευνα (Stainton et al., 2019). Απώτερος στόχος της έρευνας της ανθεκτικότητας πλέον είναι να

αξιοποιήσει την πληθώρα των εμπειρικών δεδομένων και να επικεντρωθεί στο σχεδιασμό παρεμβάσεων προς όφελος των παιδιών και εφήβων. Για αυτό υπάρχει η ανάγκη δημιουργίας επεξηγηματικών θεωρητικών μοντέλων που να εξετάζουν τις έμμεσες, διαμεσολαβητικές συνδέσεις των παραγόντων επικινδυνότητας και των προστατευτικών παραγόντων (Keyes, 2004. Motti-Stefanidi & Masten, 2017)

Συνοψίζοντας, παρά την πολυπλοκότητα που εμφανίζεται δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ανθεκτικότητα προκύπτει από απλά, καθημερινά στοιχεία και συστήματα, όπως στοργικά οικογενειακά πλαίσια, αποτελεσματικά σχολεία, πιθανότητες επιτυχίας και πίστη στον εαυτό (Dvorsky et al., 2021).

1.5 Μετρώντας την Ανθεκτικότητα

Ο ορισμός και οι παράγοντες που συνθέτουν την ανθεκτικότητα εγείρουν πολλές συζητήσεις και ερμηνείες (Cutter, 2016). Η αξιολόγηση και η μέτρηση της ανθεκτικότητας ακολουθεί τα θεωρητικά ζητήματα μη συνοχής και ομοιογένειας που τέθηκαν σε προηγούμενες ενότητες. Η μέτρηση της ανθεκτικότητας είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία που περιλαμβάνει την αξιολόγηση ενός ευρέος φάσματος παραγόντων που συμβάλλουν στην ικανότητα ενός ατόμου ή συστήματος να αντέχει και να ανακάμπτει από αντιξοότητες (Linkon et al., 2013).

Μια πρώτη πρόκληση για την μέτρηση της ανθεκτικότητας είναι η αμφισημία των προτεινόμενων ορισμών της. Για αυτό το λόγο κάθε ερευνητική προσπάθεια θα πρέπει να διευκρινίζει το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και να προσδιορίζει με ακρίβεια πώς ορίζει τους παράγοντες που θα μελετήσει. Ο προσδιορισμός και η μελέτη των παραγόντων σε ένα τόσο πολύπλευρο και περίπλοκο φαινόμενο όπως η ανθεκτικότητα αποτελεί άλλη μια πρόκληση στο σχεδιασμό κατάλληλων ερευνητικών πλαισίων. Λίγες είναι οι μελέτες αυτές που ενσωματώνουν όλα τα συστήματα ή τους τομείς που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα, και αναγνωρίζουν τις αλληλεπιδράσεις των κοινοτήτων ή των συστημάτων μεταξύ τους (Cutter, 2016). Στη συνέχεια είναι καίριας σημασίας να χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα εργαλεία για την έγκυρη και με σαφήνεια μέτρηση των παραγόντων που μελετώνται. Λόγω της διεπιστημονικής έρευνας για την ανθεκτικότητα μέσα στο χρόνο, έχουν αναπτυχθεί πολυάριθμοι τρόποι αξιολόγησης και μέτρησης της. Πολλοί από αυτούς αποτέλεσαν τις πρώτες προσπάθειες μέτρησης της ανθεκτικότητας (Windle et al., 2011). Παρόλα αυτά έχουν δεχτεί κριτική για την αξιοπιστία

και εγκυρότητας τους. Για αυτό, μιας που επιστήμη της ανθεκτικότητας πλέον ωριμάζει, συνιστάται η χρήση επαληθευμένων και σταθμισμένων εργαλείων (Naglieri et al., 2013). Οι ερευνητές λοιπόν, μπορούν να επιλέξουν μεταξύ αρκετά διαφορετικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη, ψυχομετρικές κλίμακες, τεστ επιδόσεων, ακόμα και μελέτη περίπτωσης. Τέλος μια ακόμα παράμετρος δυσκολίας είναι η δυσκολία ελέγχου της προβλεπτικής εγκυρότητας του φαινομένου της ανθεκτικότητας ακριβώς λόγω της εξάρτησης της από το πλαίσιο (Naglieri & LeBuffle, 2005). Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον και το είδος των αντιξοοτήτων που συμβαίνουν. Η μέτρηση της ανθεκτικότητας, επομένως, απαιτεί να λαμβάνεται υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο αξιολογείται.

1.5.1 Μοντέλα Ανθεκτικότητας

Τα μοντέλα που θα αναπτυχθούν παρακάτω καθοδήγησαν τις διαδικασίες αξιολόγησης και ανάλυσης της έννοιας της ανθεκτικότητας στα πλαίσια της ανάπτυξης. Εξέτασαν στοιχεία που δομούν την ανθεκτικότητα, όπως οι αντιξοότητες και η θετική προσαρμογή και εισήγαγαν παράγοντες που ενδέχεται να την επηρεάζουν, ενώ ταυτόχρονα διερεύνησαν τις μεταξύ τους συνδέσεις (Theron et al., 2015). Αρχικά αναπτύχθηκαν δύο βασικές προσεγγίσεις για τον εντοπισμό και τον έλεγχο των προστατευτικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα, την εστίαση στο άτομο (person-centered) και την εστίαση στη μεταβλητή (variable-centered) προσέγγιση (Masten, 2001).

Μοντέλα με επίκεντρο το άτομο (Person-Focused Models)

Οι μελέτες με επίκεντρο το άτομο, βασίζονται στη μελέτη ατόμων που εκδηλώνουν ανθεκτικότητα στη ζωή τους. Περιλαμβάνουν μελέτες περίπτωσης (case study) και έρευνες σε ομάδες ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά, τόσο ως προς το επίπεδο αντιξοοτήτων όσο και της θετικής προσαρμογής. Εξετάζονται κυρίως άτομα που φαίνεται να προσαρμόζονται επιτυχημένα παρά τις δυσκολίες, αναδεικνύοντας τις εσωτερικές δυνάμεις, ικανότητες και ιδιότητες τους (Masten et al., 2021). Ο πληθυσμός θεωρείται ως μια ετερογενής ομάδα. Έτσι, οι μελέτες με επίκεντρο το άτομο επιτρέπουν την ομαδοποίηση των ατόμων σε υποδείγματα όπου τα άτομα αυτά μοιράζονται ορισμένες μεταβλητές, ιδιότητες ή χαρακτηριστικά. Συνήθως θα χρησιμοποιηθούν για να γίνει σύγκριση με άλλες ομάδες ατόμων που είτε είχαν να αντιμετωπίσουν το ίδιο επίπεδο κινδύνου αλλά δεν κατάφεραν να προσαρμοστούν πολύ ομαλά, είτε ομάδες που προσαρμόστηκαν θετικά αλλά διέτρεχαν μικρότερο κίνδυνο (Morin et al., 2018).

Στις μελέτες με επίκεντρο το άτομο είναι πολύτιμη η μαρτυρία που καταθέτουν τα ίδια τα άτομα για το φαινόμενο της ανθεκτικότητας και τις συνθήκες μέσα στις οποίες έπρεπε να επιδείξουν δύναμη. Έτσι αποτυπώνεται η εμπειρία του ατόμου ολιστικά, γεγονός που συνάδει και με την ανάγνωση της ανθεκτικότητας ως παράγωγο πολλαπλών προσαρμοστικών συστημάτων (Masten, 2011). Ταυτόχρονα παρέχουν ενδείξεις ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να μελετηθεί σε βάθος σε διαφορετικά αντιπροσωπευτικά δείγματα (Masten et al., 2021). Αυτή η προσέγγιση έχει το εγγενές πλεονέκτημα ότι διατηρεί τις μεταβλητές όσο πιο κοντά στις πραγματικές παραμέτρους και μπορεί να αποτυπώσει με ακρίβεια τα μοτίβα και τις αλληλεπιδράσεις που λειτουργούν στην πραγματική ζωή των ανθρώπων. Είναι επίσης χρήσιμη όταν διερευνώνται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλαπλών παραγόντων όπως παρουσιάζονται σε ένα οικολογικό μοντέλο συστημάτων (Henry et al., 2005). Η προσέγγιση με επίκεντρο στο άτομο αναγνωρίζει ότι η ανθεκτικότητα επηρεάζει πολλούς τομείς λειτουργίας του ατόμου (Cutuli et al., 2021). Ωστόσο, εφαρμόζοντας την προσέγγιση αυτή, διαπιστώνεται αδυναμία ερμηνείας επεξηγηματικών διαδικασιών (Ernestus & Prelow, 2015. Luthar, 2006).

Μοντέλα με επίκεντρο την μεταβλητή (Variable-Focused Models)

Οι μελέτες με επίκεντρο τις μεταβλητές μπορούν να αναλύσουν καλύτερα συγκεκριμένες συνδέσεις και σχέσεις μεταξύ παραμέτρων. Ειδικά στα πλαίσια της έρευνας των στοιχείων της ανθεκτικότητας, οι προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στις μεταβλητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κατανοηθούν οι συνδέσεις μεταξύ των παραγόντων επικινδυνότητας και προσαρμογής με παράγοντες ή διαδικασίες που αμβλύνουν ή ενισχύουν τις συνέπειες και τα αποτελέσματα για τα άτομα (Masten et al., 2021). Μια ανάλυση με επίκεντρο την μεταβλητή, μπορεί να εφαρμοστεί για να φανεί εάν αλλαγές σε μια μεταβλητή σχετίζονται με αλλαγές σε μια άλλη μεταβλητή. Για παράδειγμα αλλαγές που παρατηρούνται στους προστατευτικούς παράγοντες ή στους παράγοντες επικινδυνότητας βάση του φύλου των ατόμων (Hou et al., 2020). Αυτή η προσέγγιση μεγιστοποιεί τη στατιστική ισχύ και είναι η καλύτερη για την αναζήτηση συνδέσεων μεταξύ προβλεπτικών παραγόντων και αποτελεσμάτων (Luthar, 2006). Τα σημαντικότερα μοντέλα ανθεκτικότητας με επίκεντρο τη μεταβλητή, τα οποία αντιπροσωπεύουν βασικά θεωρητικά πλαίσια (Masten, 2014b), είναι το αντισταθμιστικό μοντέλο (compensatory model), και το μοντέλο διαμεσολαβητών (moderating model). Το αντισταθμιστικό μοντέλο αποτελεί ένα συνδυασμό παραγόντων κινδύνου και διάφορων παραγόντων που οδηγούν σε θετική

προσαρμογή. Η επίδραση των παραγόντων μπορεί να είναι άμεση και λειτουργεί προσθετικά στην επιτυχημένη προσαρμογή του ατόμου (Masten, 2001). Το μοντέλο διαμεσολαβητών δείχνει τους παράγοντες που επηρεάζουν τους παράγοντες επικινδυνότητας, ενώ αυτοί επηρεάζουν έμμεσα την θετική προσαρμογή του ατόμου. Η προσέγγιση με επίκεντρο τις μεταβλητές είναι πιο δημοφιλής στις έρευνες για την μελέτη της ανθεκτικότητας και των αντιξοοτήτων, αν και παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα (Ernestus & Prelow, 2015). Αδυνατούν να αποτυπώσουν την μεταβαλλόμενη φύση της ανθεκτικότητας καθώς οι παράγοντες που δρουν είτε ανασταλτικά είτε προωθητικά σχετικά με την ανθεκτικότητα μεταβάλλονται στο χρόνο και ανάλογα το πλαίσιο. Επίσης, η προσέγγιση με επίκεντρο το άτομο, συνήθως επικεντρώνεται σε ένα στοιχείο ως ενδεικτικό θετικής προσαρμογής, ενώ η ανθεκτικότητα είναι πολυπαραγοντική και πολύπλευρη. Φυσικά αυτή η προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν υπάρχει η ανάγκη σχεδιασμού μιας παρέμβασης ή κατανόησης ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος καλής προσαρμογής, όπως θα μπορούσε να είναι η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα (Cutuli et al., 2021).

Τα παραπάνω δύο μοντέλα δεν χρησιμοποιούνται μόνο αντιδιαμετρικά, αλλά πολλές φορές εφαρμόζονται συνδυαστικά σε ένα ερευνητικό πλαίσιο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι διαχρονικές έρευνες, όπου στον ερευνητικό σχεδιασμό τους συναντιούνται διαφορετικά είδη προσεγγίσεων και ανάλυσης των δεδομένων (Laursen & Hoff, 2006). Πολλές καινούργιες προσπάθειες δημιουργίας μοντέλων κατανόησης της ανθεκτικότητας έρχονται στην επιφάνεια τελευταία. Αυτές οι νέες προσεγγίσεις προσφέρουν πολλά υποσχόμενες κατευθύνσεις για τη μελλοντική έρευνα σχετικά με την ανθεκτικότητα και την κατανόηση της στα πολύπλοκα προσαρμοστικά συστήματα της πραγματικότητας. Αρκετές από τις καινούργιες προσεγγίσεις βασίζονται στα δύο βασικά μοντέλα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, ενώ άλλες χρησιμοποιούν πολύπλοκα στατιστικά μοντέλα για να μελετήσουν παράγοντες που δεν είχαν μελετηθεί στο παρελθόν, όπως η νευροφυσιολογία (Ioannidis et al., 2020). Η απόκτηση των δεδομένων που απαιτούνται για τη δοκιμή αυτών των μοντέλων αποτελεί ακόμα πρόκληση, αν και η διεπιστημονική συνεργασία στο πεδίο της ανθεκτικότητας προμηνύει ραγδαίες εξελίξεις (Masten et al., 2021).

1.6 Ανθεκτικότητα και Εκπαίδευση

Ο όρος ανθεκτικότητα εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου χρησιμοποιείται για να περιγράψει τόσο την θετική προσαρμογή των μαθητών και

μαθητριών (academic resilience), όσο και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (organizational resilience), που αντιμετωπίζουν και ανταπεξέρχονται επιτυχημένα στις αδιάλειπτες προκλήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στους στρεσογόνους παράγοντες της ακαδημαϊκής ζωής (Beale, 2020. Shaya et al., 2022). Πιο συγκεκριμένα, για τα παιδιά και τα έφηβα άτομα, η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα ορίζεται ως «η δυνατότητα ενός μαθητή/τριας να ξεπερνά οξείες ή χρόνιες αντιξοότητες στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντικά εμπόδια στην ακαδημαϊκή του επιτυχία» (Martin & Marsh 2009, σ. 353). Οι μαθητές και οι μαθήτριες οι οποίοι επιδεικνύουν ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα είναι εκείνοι που παρά την έκθεση τους σε αντίξοες συνθήκες (όπως η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή η μετανάστευση), οι οποίες αυξάνουν τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, επιδεικνύουν συνεχή και υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Rudd et al., 2021).

Η σημασία της ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση απορρέει από την αναγνώριση ότι οι μαθητές/τριες που επιδεικνύουν θετική προσαρμογή, φαίνεται να υπερβαίνουν το άγχος και τις αντιξοότητες και ως εκ τούτου, είναι πιο πιθανό να εξελιχθούν και να θριαμβεύσουν μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Esquivel et al., 2011. Morrison et al., 2006). Οι αντιξοότητες αναφέρονται όχι μόνο σε ακαδημαϊκές δυσκολίες, αλλά και σε προσωπικούς και κοινωνικούς στρεσογόνους παράγοντες όπως οικογενειακά προβλήματα, θέματα σχέσεων και προβλήματα υγείας (McIntosh & Shaw, 2017). Οι παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, δηλαδή οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως ατομικοί (π.χ. αυτοαποτελεσματικότητα, γνωστικές ικανότητες), κοινωνικοί (π.χ. υποστήριξη από την οικογένεια και τους συνομηλίκους) ή θεσμικοί παράγοντες (π.χ. εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών, συμβουλευτική των μαθητών κ.λπ.) (Hunsu et al., 2023). Οι μαθητές/τριες που επιδεικνύουν θετική ακαδημαϊκή προσαρμογή, καταφέρνουν να διατηρούν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών κινήτρων και επιδόσεων παρά τα στρεσογόνα γεγονότα που τους θέτουν σε κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας (Martin & Marsh, 2009). Αν και η ανθεκτικότητα είναι ένα φαινόμενο που αλλάζει ανάλογα το πλαίσιο και το χρόνο, υπάρχουν ερευνητικές μελέτες που παρατηρούν ότι οι μαθητές/τριες που καταφέρνουν να προσαρμόζονται θετικά στο σχολείο, είναι πιο πιθανό να επιμείνουν απέναντι στις προκλήσεις και εκτός σχολικού πλαισίου να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους στη ζωή τους και να απολαμβάνουν ποιοτικότερη συνολική ευημερία (Kovess-Masfety et al., 2022). Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι η επιτυχία προσαρμογής στους εκπαιδευτικούς στόχους κάθε αναπτυξιακής ηλικίας αποτελεί ισχυρό προγνωστικό

παράγοντα ύστερης θετικής προσαρμογής στην ενήλικη ζωή (Sanders et al., 2020. Χατζηχρήστου, 2011).

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει αυξηθεί και συνδέεται με την ευρύτερη επικέντρωση στην προώθηση της θετικής ανάπτυξης των νέων και την αξιοποίηση μιας ολιστικής αντίληψης της ανθρώπινης ανάπτυξης, η οποία απορρέει από την προσέγγιση του «ολόκληρου παιδιού» (whole child approach). Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν επικεντρώνεται μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του ατόμου. Είναι περισσότερο μια προσπάθεια μετατόπισης του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση των στενά προσδιοριζόμενων ακαδημαϊκών επιδόσεων του παιδιού, στην γενικότερη μακροπρόθεσμη ολιστική ανάπτυξη και επιτυχία σε διάφορους τομείς της ζωής του (ASCD, χ.χ.. Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης προσέγγισης, αποτελεί η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο θα βασίζεται στην «ιεραρχία των αναγκών του Abraham Maslow», και στο οποίο οι μαθητές/τριες δεν θα ανταγωνίζονται μεταξύ τους, θα αισθάνονται ότι καλύπτονται οι ανάγκες τους και ότι υποστηρίζονται αρκετά ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές προκλήσεις και δυσκολίες. Αυτή, η εκ νέου μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην ολοκληρωμένη και επιτυχή ανάπτυξη κάθε παιδιού, οφείλεται κυρίως σε έρευνες οι οποίες τόνισαν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν η ανθεκτικότητα και άλλες μη γνωστικές δεξιότητες στον καθορισμό τόσο της ακαδημαϊκής επιτυχίας, όσο και της γενικότερης επιτυχίας στη ζωή (Cantor et al., 2021. Griffith & Slade, 2018).

Ως αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων και έχοντας την γνώση ότι οικοδόμηση της ανθεκτικότητας απαιτεί χρόνο και πλαισίωση (Raghunathan et al., 2022) έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη προγραμμάτων και παρεμβάσεων ανθεκτικότητας στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που χρειάζονται για να επιτύχουν απέναντι στις αντιξοότητες. Τα προγράμματα αυτά έχει φανεί ότι έχουν πολλαπλασιαστικά οφέλη όταν αρχίζουν από τις πρώτες τάξεις της εκπαίδευσης και όταν επικεντρώνονται στην οικοδόμηση της ανθεκτικότητας μέσω της διδασκαλίας δεξιοτήτων αντιμετώπισης, της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και της παροχής υποστηρικτικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Blaustein & Kinniburgh, 2018. McClelland et al., 2017). Σε γενικές γραμμές η έννοια της ανθεκτικότητας θεωρείται σημαντική στην εκπαίδευση επειδή παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση και την

προώθηση της ευημερίας των μαθητών/τριών, αναδεικνύοντας τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στόχος είναι να προστατευτούν τα παιδιά και τα έφηβα άτομα, να μπορέσουν να αντιμετωπίζουν καταστάσεις πιο επιτυχημένα και να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που φέρνει το ακαδημαϊκό στρες και το στρες γενικότερα στην εξέλιξη της ζωής τους.

1.6.1 Σχολικό Περιβάλλον και Ανθεκτικότητα

Είναι κοινά αποδεκτό ότι ένα από τα πιο σημαντικά πλαίσια ζωής των παιδιών και των εφήβων αποτελεί το σχολείο. Διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, καθώς δεν παρέχει μόνο γνώση, αλλά ταυτόχρονα περιλαμβάνει την εκμάθηση κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Τα σχολεία παρέχουν ένα δομημένο περιβάλλον για την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, την προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και την καλλιέργεια της συναισθηματικής και πνευματικής ευημερίας των μαθητών/τριών. Επιπροσθέτως το σχολικό πλαίσιο συχνά γίνεται πεδίο καλλιέργειας και διαμόρφωσης των προσωπικών χαρακτηριστικών των παιδιών και εφήβων, όπως ο χαρακτήρας και τα κοινωνικά αντανakλαστικά τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες και ενθαρρύνονται να ακονίζουν τις προσαρμοστικές ικανότητες τους, τις οποίες χρησιμοποιούν για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και να ενταχθούν επιτυχημένα στην κοινωνία (Wehmeyer & Shogren, 2017). Μέσα από το σχολείο είναι εφικτό να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και οι τέχνες, οι δεξιότητες ζωής, όπως η οργάνωση του χρόνου, η πολιτιστική ευαισθητοποίηση αλλά και η συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Επίσης σε πολλές περιπτώσεις τα σχολεία παρέχουν επιπλέον παροχές και υποστήριξη για τα παιδιά που έχουν ανάγκη (Colao et al., 2020). Οι υποστηρικτικές υποδομές και πρακτικές περιλαμβάνουν μια σειρά μέτρων που αποσκοπούν στην υποστήριξη διαφόρων ομάδων μαθητών και μαθητριών. Αυτές οι υποδομές μπορεί να περιλαμβάνουν τη διαθεσιμότητα ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριών, τάξεις υποδοχής για τους νεοεισερχόμενους, φροντιστηριακές τάξεις για την παροχή πρόσθετης ακαδημαϊκής υποστήριξης και προγράμματα υποστήριξης της φοίτησης και διασφάλισης της τακτικής φοίτησης στο σχολείο (Guedner et al., 2020). Παραδείγματος χάρη, στην Ελλάδα, ειδικά στις γειτονιές με χαμηλό εισόδημα, τα σχολεία παρέχουν τρόφιμα και γεύματα στα παιδιά που το έχουν ανάγκη (Οργανισμός Προνοιακών Επιδομάτων & Κοινωνικής Αλληλεγγύης). Τέτοιου τύπου πρακτικές

και διάθεση πόρων δημιουργούν συλλογικά ένα ολοκληρωμένο σύστημα υποστήριξης στα ελληνικά σχολεία, με στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και της συνολικής ευημερίας των μαθητών/τριών με διαφορετικό υπόβαθρο και διαφορετικές ανάγκες. Συνεπώς, το σχολικό πλαίσιο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην παροχή ίσων ευκαιριών ανάμεσα στα νέα άτομα, ειδικά για τα παιδιά χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών πλαισίων, ώστε να έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σε πολλούς διαφορετικούς τομείς.

Το σχολείο είναι και αυτό ένα οικολογικό σύστημα το οποίο συντίθεται από το σχολικό περιβάλλον του/της μαθητή/τριας και περιλαμβάνει, τις κοινωνικές σχέσεις, τον φυσικό χώρο, τα κτίρια, τα πολιτισμικά πρότυπα, τις πολιτικές διαδικασίες και το πρόγραμμα σπουδών (Marraccini et al., 2020). Από τη σκοπιά της θεώρησης της κοινωνικής οικολογίας και της κοινής ευθύνης, προκειμένου να ενισχυθεί η ανθεκτικότητα ενός ατόμου, πρέπει να του παρέχεται επαρκής πρόσβαση, στήριξη και διαθεσιμότητα των σχετικών πόρων που χρειάζεται για να προσαρμοστεί θετικά (Ungar 2011). Επιπλέον τονίζεται η σημασία των "αλληλεπιδραστικών διαδικασιών" και όχι των χαρακτηριστικών αυτών που δημιουργούν την εντύπωση ότι τα παιδιά είναι ευάλωτα. Ως εκ τούτου, η ανθεκτικότητα είναι πιο ωφέλιμο να προσεγγίζεται ως το αποτέλεσμα της διευκόλυνσης των περιβαλλόντων που επιτρέπουν στα παιδιά να τα πάνε καλά, δηλαδή της κοινωνικής οικολογίας τους. Η φύση της αξιολόγησης επικεντρώνεται στην ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος και όχι στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού καθαντού (Berridge, 2017). Συνεπώς στο σχολικό πλαίσιο, η ανθεκτικότητα εξαρτάται από τις συνεργατικές προσπάθειες των εμπλεκόμενων ατόμων και υποσυστημάτων, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων των μελών της κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προάγει την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών (Ungar et al., 2013). Σχηματικά, όπως κατηγοριοποιεί ο Foster (2020) τους πόρους που χρειάζονται για την επίτευξη της ανθεκτικότητας, απαιτούνται οι προσωπικοί πόροι του ατόμου, όπως η αισιοδοξία, η αίσθηση του αυτοέλεγχου, το κίνητρο και η ενσυναίσθηση και οικολογικοί πόροι όπως η συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη από άλλους, συμπεριλαμβανομένων των ιδρυμάτων ή οργανισμών. Άλλωστε, για τους μαθητές/τριες σε καταστάσεις αντιξοότητας ή κινδύνου, είναι πάντα ωφέλιμο να διερευνώνται οι δομικοί και συστημικοί παράγοντες που προκαλούν τις δυσκολίες ως προς την δημιουργία ατομικών πόρων και την πρόσβαση σε οικολογικές πηγές (Masten & Obradovic, 2006).

Με άλλα λόγια η ευθύνη για την ανθεκτικότητα των παιδιών και των εφήβων, δεν βαραίνει τα ίδια τα άτομα. Αποτελεί κοινή ευθύνη του σχολικού συστήματος να βρεθούν τρόποι ώστε τα άτομα να ανταποκριθούν θετικά στις δυσκολίες (Theron, 2021). Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν και την παροχή υλικών πόρων και συναισθηματικής υποστήριξης για όσους μαθητές/τριες ειδικότερα αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Theron, 2016). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ανθεκτικότητας δημιουργώντας ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη που ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν κινδύνους και να μαθαίνουν από τα λάθη τους. Μπορούν επίσης να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές/τριες που δυσκολεύονται, είτε αυτό σημαίνει ότι προσφέρουν ακαδημαϊκή βοήθεια, συμβουλευτική ή άλλες μορφές υποστήριξης. Οι γονείς και οι κηδεμόνες μπορούν επίσης να συμβάλουν στην ανθεκτικότητα στο πλαίσιο του σχολείου, παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση στα παιδιά τους, επικοινωνώντας με τους εκπαιδευτικούς και συμμετέχοντας στις σχολικές δραστηριότητες. Τέλος οι διευθυντές και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να υποστηρίξουν την ανθεκτικότητα των νέων με τη δημιουργία πρακτικών και προγραμμάτων που προωθούν τη θετική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την παροχή πόρων και χρηματοδότησης για υπηρεσίες ψυχικής υγείας και τη συνεργασία με οικογένειες και κοινοτικές οργανώσεις για τη δημιουργία ενός ισχυρού δικτύου υποστήριξης των μαθητών/τριών (Ronen, 2021). Ορίζοντας την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών μέσα από την συστημική θεώρηση των οικολογικών πλαισίων, αναγνωρίζεται ως μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή/τριας και του σχολικού συστήματος, η οποία διευκολύνει την θετική προσαρμογή έναντι των σημερινών και παρελθοντικών στρεσογόνων παραγόντων που είχαν ή έχουν την δυνατότητα να εμποδίσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη (Theron, 2021. Theron & Donald, 2013). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία τονίζει την σημαντικότητα της επίδρασης σχολικής οικολογίας στην ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών. Οι πολλαπλές πτυχές που σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου και αναφέρονται σε ακαδημαϊκές, εξωσχολικές, κοινωνικές, θεσμικές και χωρικές μεταβλητές αποτελούν καταλυτικό παράγοντα για την κατανόηση του πώς και γιατί ορισμένα παιδιά προσαρμόζονται καλά παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν (Berridge, 2017. Eri et al., 2021. Masten et al., 2022. Marie et al., 2018. Theron, 2016. Ungar, 2014).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι προστατευτικοί και προωθητικοί παράγοντες μπορεί να αποτελούνται είτε από χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, είτε από χαρακτηριστικά

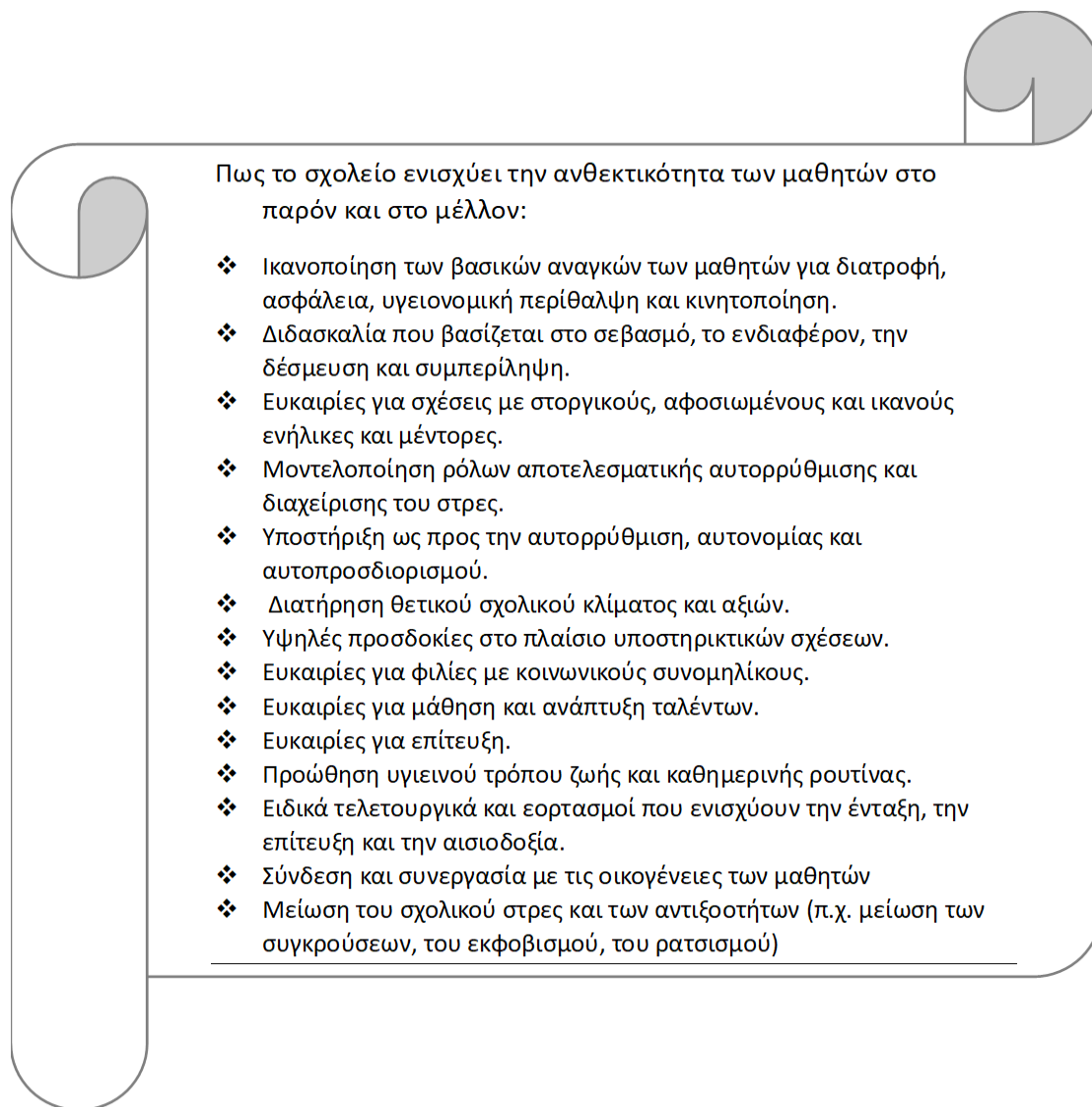
των οικογενειακών και κοινοτικών συστημάτων που τους περιβάλουν, είτε από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ όλων αυτών των παραγόντων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι δεξιότητες αυτό-ελέγχου των μαθητών/τριών, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την ανθεκτικότητα. Παράλληλα, η έρευνα δείχνει ότι ο αυτοέλεγχος συνδέεται με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών, της αυτονομίας, της ικανότητας και της συσχέτισης, όπως τα έθεσαν οι Ryan και Deci (2000) στην θεωρία τους για τον αυτοπροσδιορισμό (self-determination theory). Η πληρότητα αυτών των αναγκών αποτελεί πρόγνωση ευημερίας και επιτυχημένης προσαρμογής (Ronen, 2021). Ειδικά με μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας, αποδεικνύεται ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορεί πράγματι να βελτιώσει τα επίπεδα ανθεκτικότητας των παιδιών (Liu & Huang, 2021). Σύμφωνα με το πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και της έρευνας στο πεδίο της ανθεκτικότητας, όταν οι κοινωνικοί παράγοντες, όπως η στήριξη από τους καθηγητές και την οικογένεια, καλύπτουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, όπως η αίσθηση του ανήκειν, μπορούν να μετατραπούν σε ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, οδηγώντας σε προσωπική εξέλιξη και ανθεκτικότητα (Guo et al., 2020). Επίσης, η δυνατότητα πρόσβασης στους κοινωνικούς πόρους εντός του σχολείου, όπως οι σχέσεις με τους συμμαθητές και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να δημιουργήσουν επιπλέον σταθερές υποστήριξης λειτουργώντας ενισχυτικά για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών (Liebenberg & Joubert, 2019).

Το σχολείο, σε συνεργασία με την οικογένεια, έχει μια ξεχωριστή θέση στο μοντέλο της ανθεκτικότητας, καθώς μπορεί να αποτελέσει μέρος πολλών παραμέτρων της θετικής προσαρμογής των νέων ατόμων έναντι των αντιξοοτήτων (Esquivel et al., 2011. Ungar, 2021). Όπως έχει διαπιστωθεί από τη βιβλιογραφία, η σύνδεση των παιδιών με την εκπαιδευτική διαδικασία, όταν βέβαια πληρούνται οι κατάλληλες συνθήκες, όπως παραδείγματος χάριν όταν ενισχύεται το κίνητρο επίτευξης μαθητών/τριών, αποτελεί ισχυρό προστατευτικό και προωθητικό παράγοντα θετικής προσαρμογής και ανθεκτικότητας (Chang et al., 2022). Στην εικόνα που ακολουθεί παρουσιάζεται περιγραφικά πώς το σχολείο μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών στο παρόν και στο μέλλον. Η επίτευξη στο σχολείο από πλευράς του παιδιού ακαδημαϊκών στόχων ή μοτίβων συμπεριφοράς κατάλληλων για την ηλικία του, μπορεί να θεωρηθεί αναπτυξιακό επίτευγμα και ένδειξη ανθεκτικότητας (Sylva et al., 2014). Αντίθετα όμως,

μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να θεωρηθεί και παράγοντάς επικινδυνότητας που επιβαρύνει την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των παιδιών. Παραδείγματος χάριν, τα σχολεία που δεν παρέχουν ισάξια υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες εντείνουν τις αντιξοότητες που βιώνουν οι μαθητές/τριες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Keyes, 2004).

Εικόνα 2

Πως το σχολείο ενισχύει την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών στο παρόν και το μέλλον (Masten et al., 2023)



Οι καθηγητές αποτελούν την ραχοκοκαλιά του εκπαιδευτικού συστήματος και επιτελούν καθοριστικό ρόλο στο οικολογικό σύστημα του σχολείου. Η ποιοτική σχέση των εκπαιδευτικών

με τους μαθητές/τριες αντανακλάται τόσο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όσο και στην θετική προσαρμογή στις αντιξοότητες (Liebenberg et al., 2016). Όταν οι μαθητές/τριες έχουν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους δασκάλους τους, μπορεί να καλλιεργηθεί η αίσθηση του ανήκειν, της σύνδεσης και της εμπιστοσύνης, οι ιδιότητες που διευκολύνουν την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας τόσο για τους καθηγητές όσο και για τα νέα άτομα. Πρώτη η Benard (1998), μίλησε για τους «δασκάλους της ανατροπής» (turnaround teachers). Εκπαιδευτικούς που προωθούν και εν τέλει προκαλούν αλλαγή σε μαθητές/τριες που βρίσκονται αντιμέτωποι με αντιξοότητες. Η ίδια υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών με τη φροντίδα και την υποστήριξή τους, με τις υψηλές προσδοκίες που διατηρούν ακόμα και για τα παιδιά ομάδων αυξημένου κινδύνου και με τις ευκαιρίες που παρέχουν για επίτευξη.

Η σχέση των καθηγητών με τους μαθητές/τριες επηρεάζει καταλυτικά και την αναπτυξιακή πορεία των νέων ατόμων (Wang & Degol, 2016). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών/τριών τους, καλλιεργώντας τη νοοτροπία εξέλιξης, ενθαρρύνοντας το ενδιαφέρον για γνώση και παρέχοντας ευκαιρίες επιλογής και αυτονομίας στη μάθηση. Μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να θέτουν στόχους και να παρακολουθούν την πρόοδο τους, να αναγνωρίζουν τα επιτεύγματά τους (Daniels, 2011. Siegler, et al., 2014. Wentzel, 2016). Επίσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους, βοηθώντας τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να έχουν θετική αυτοεκτίμηση. Άλλωστε ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της μάθησης και της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών/τριών (Glaeser-Zikuda et al., 2018. Newberry et al., 2013). Επιπρόσθετα μελέτες έχουν δείξει ότι η σχέση καθηγητών με μαθητές/τριες μπορεί να προωθήσει την γνωσιακή ανάπτυξη των τελευταίων και να ενδυναμώσει την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα (Vandenbroucke et al., 2018). Μάλιστα όπως φάνηκε σε μια μακροχρόνια έρευνα τριών κυμάτων, η σχέση με τους καθηγητές είναι ιδιαίτερα σημαντική και την ανάπτυξη και τον καθορισμό της καριέρας των μαθητών/τριών (Zheng, 2022). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών προωθώντας και αποτελώντας πρότυπα θετικής συμπεριφοράς και αυτοελέγχου (Baker et al., 2008). Η βοήθεια αυτή από πλευράς εκπαιδευτικών, ως προς την επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων των παιδιών δημιουργεί τις συνθήκες άνθισης της ανθεκτικότητας στο

σχολείο. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σαν πρότυπα για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν πρότυπο ανθεκτικότητας και επιμονής μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν οι ίδιοι ανάλογες ιδιότητες. Όταν οι μαθητές/τριες βλέπουν τους εκπαιδευτικούς τους να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να μεταστρέφουν αποτυχίες, είναι πιο πιθανό να πιστέψουν ότι μπορούν να κάνουν το ίδιο (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019. Henderson & Milstein, 2003). Συνοψίζοντας η επίδραση της σχέσης μαθητών και καθηγητών στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των εφήβων, αποτελεί ένα θέμα υψίστης σημασίας, που συχνά αναφέρεται ως "δευτερεύων δεσμός" (Ainsworth, 1991). Η ποιότητα αυτής της σχέσης έχει διακριτές επιπτώσεις σε πολλαπλές πτυχές της ζωής των μαθητών/τριών, αν και είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι επιπτώσεις αυτές δεν έχουν τον ίδιο βαθμό μονιμότητας όπως εκείνες που απορρέουν από τον πρωταρχικό δεσμό με τη γονεϊκή φιγούρα (Μπερτσιά & Πούλου, 2023). Στην διαχρονική έρευνα - σταθμό της Emmy Werner (2005) για την διερεύνηση της ανθεκτικότητας, η οποία διήρκεσε άνω των τεσσάρων δεκαετιών, αποδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού και η μακροχρόνια επιρροή του στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών. Ο «αγαπημένος δάσκαλος» όχι μόνο εκπληρώνει τα διδακτικά του καθήκοντα, αλλά χρησιμεύει επίσης ως πηγή ασφάλειας και εμπιστοσύνης για τα παιδιά, παρέχοντας στήριξη στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στην ζωή τους.

Ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα όπου τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν ιδιάζουσες προκλήσεις και αντιξοότητες, η σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών αποκτά ακόμα πιο ουσιαστική σημασία, ως προς την επίτευξη συναισθηματικής ευημερίας και θετικής προσαρμογής. Όπως ανακεφαλαιώνουν η Liebenberg και η ομάδα της (2016), η επιρροή του σχολείου μεγαλώνει για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο ή αντιμετωπίζουν πολλαπλές αντιξοότητες. Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστική ικανότητα από τα παιδιά μειωμένου κινδύνου, όταν έχουν χτίσει ισχυρές θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους. Η εκπαιδευτική και αναπτυξιακή επιρροή των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό πλαίσιο ενισχύει γενικότερα τα θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα την ανθεκτικότητα. Παραδείγματος χάριν, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία καθώς, όντας οι κύριοι εκφραστές του σχολικού κλίματος, έχουν την ευθύνη δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος "κοινωνικής δικαιοσύνης" (Jokikokko & Uitto, 2017. Primdahl et al., 2021). Όπως φάνηκε και σε έρευνα που

διεξήχθη στην Ελλάδα από τον Καρακίτσο (2010) και αναφέρεται στο άρθρο των Γαλάνη και Σταυρινίδη (2022), το εκπαιδευτικό κλίμα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπειριών των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στη διευκόλυνση της σύνδεσης τους στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής και στην προώθηση της ευρύτερης κοινωνικής τους ένταξης. Η πλήρωση αυτών των συνθηκών με τη σειρά τους συμβάλλει στην ευημερία και ανθεκτικότητα των μεταναστών εφήβων. Όπως έχει φανεί και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν έντονα, ειδικά τους μαθητές/τριες εθνικών μειονοτήτων και προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες τους (Glock et al., 2019. Peetsma et al., 2006), καθώς αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές/τριες αυτοί αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ασκούν μεγάλη επιρροή και προς άλλες διαφορετικές κοινωνικά μειονεκτούντες ομάδες μαθητών/τριών όπως άτομα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας (Dessel et al., 2017). Ανακεφαλαιώνοντας, η υποστήριξη των καθηγητών προς τους/τις μαθητές/τριες είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Gruenert & Whitaker, 2017) και η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο ενισχύει σημαντικά την πιθανότητα επιτυχίας των μαθητών/τριών τόσο ακαδημαϊκά όσο και γενικότερα στη μελλοντική ζωή (Quin, 2017). Τα σχολεία βέβαια δεν είναι το μόνο σύστημα που επηρεάζει την ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών. Για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και την εμπεριστατωμένη μελέτη του φαινομένου, δεν πρέπει να παραγκωνίζεται και ο ρόλος της οικογένειας και της κοινότητας σαν προστατευτικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας.

Τα σχολεία συχνά συμβολίζουν την ανθεκτικότητα και όπως ανέφερε η Masten (2021b), αποτελούν ισχυρά πρότυπα ανάκαμψης. Είναι λοιπόν πλέον αποδεκτό ότι οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» και να παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά καθώς και να συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Doll et al., 2009). Η μελλοντική έρευνα στον τομέα της ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση, θα πρέπει να συνδυάσει και να προσπαθήσει να κατανοήσει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανθρώπων και των συστημάτων. Άλλωστε, η ανθεκτικότητα δομείται και επηρεάζει τα άτομα ολιστικά (Stallard, 2013). Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν, την πολυπλοκότητα της φύσης της ανθεκτικότητας, είναι επιτακτική ανάγκη να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες που να προσεγγίζουν τα ζητήματα της μετανάστευσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης από μια πιο ολιστική και διεπιστημονική σκοπιά. Παραδείγματος χάριν, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες αποτελούν

πρόσφορα σημεία παρεμβάσεων, τα οποία γίνεται να τροποποιηθούν χωρίς να χρειαστεί να αλλάξει όλη η διάρθρωση του σχολικού συστήματος. Με άλλα λόγια, η μελέτη της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών θα πρέπει να κατανοηθεί παράλληλα και σε συνάρτηση, με την ανθεκτικότητα του συστήματος του σχολείου, απαντώντας στα διεπιστημονικά ερωτήματα που θέτει η σύγχρονη πραγματικότητα (Theron, 2021).

1.6.2 Ανθεκτικότητα Εφήβων Μαθητών/τριών στο Σχολικό Πλαίσιο

Η προσαρμογή των εφήβων στο σχολείο μπορεί να είναι μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει μια σημαντική μετάβαση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ένα νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον με νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, κοινωνικές πιέσεις και αυξημένη αυτονομία. Αυτή η διαδικασία προσαρμογής μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τη μετάβαση (Jindal-Snape et al., 2021), μιας και όταν το παιδί αλλάζει σχολική βαθμίδα «αλλάζουν σαν άτομα» (Symonds, 2015).

Κατά τη διάρκεια αυτής της μεταβατικής περιόδου, οι έφηβοι μπορεί να βιώσουν μια σειρά συναισθημάτων όπως άγχος, στρες, σύγχυση και ενθουσιασμό. Αυτά τα συναισθήματα μπορεί να ενισχυθούν από την κοινωνική και ακαδημαϊκή δυναμική του γυμνασίου, συμπεριλαμβανομένης της έμφασης στην απόδοση, της πίεσης να ενταχθούν στις ομάδες συνομηλίκων, να περιηγηθούν στις πολύπλοκες κοινωνικές ιεραρχίες, να διαχειριστούν τις αυστηρότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Αλλάζει ακόμα και η δομή της τάξης καθώς από τον ένα κύριο δάσκαλο, περνάνε στη δημιουργία πολλών παράλληλων σχέσεων με διαφορετικούς καθηγητές αναφοράς (Ettekal & Shi, 2020). Όμως, με την μετάβαση στο Γυμνάσιο αλλάζει ακόμα και η ζωή εκτός σχολείου, αφήνοντας πίσω για τα καλά την παιδική ηλικία. Οι εργασίες για το σπίτι αυξάνονται, η μάθηση πια προσεγγίζεται διαθεματικά και χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση τους. Ως εκ τούτου πιθανόν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις με τη διαχείριση και την οργάνωση του χρόνου, πράγμα που μπορεί να καταστήσει δύσκολη την εξισορρόπηση των σχολικών εργασιών, των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και των προσωπικών ευθυνών.

Αν και η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο έχει ομαλοποιηθεί και θεωρείται ότι ταιριάζει στην αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού, διάφοροι μελετητές θεωρούν πως αυτό δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, τουλάχιστον όπως την βιώνουν τα έφηβα άτομα. Τουναντίον υποστηρίζουν, ότι υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των χαρακτηριστικών της

προ/εφηβείας και της κατάστασης αποκοπής που βιώνουν τα άτομα με τη μετάβαση σε ένα καινούργιο σύστημα. Θεωρούν ότι δεν υπάρχει αρμονία των γνωσιακών και αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών/τριών και της συμβατικής δομής του Γυμνασίου σχολείου (Eccles & Midgley, 1989). Άλλοι ερευνητές μειώνουν κάπως την σημασία της εκπαιδευτικής μετάβασης, παρομοιάζοντας την με ένα πρίσμα, το οποίο διαθλά τις εκάστοτε εμπειρίες των παιδιών (Noyes, 2006). Παρουσιάζει ενδιαφέρον το ότι από αποτελέσματα πιο πρόσφατων χρονικά ερευνών, παρατηρείται ότι πλέον οι σύγχρονοι έφηβοι δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα ή έστω καθολικά από αυτή τη μεταβατική κατάσταση (Jindal-Snape & Cantali, 2019). Αυτό ίσως είναι αποτέλεσμα της ευκολότερης πρόσβασης στην πληροφορία και άρα της γνώσης για την σημασία της ίδιας της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Υπάρχει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, ώστε να εξεταστεί εάν όντως έχει αλλάξει ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα έφηβα άτομα αυτή την εκπαιδευτική μετάβαση και πώς θα μπορέσει να αξιοποιηθεί αυτή η πληροφορία ώστε να δημιουργηθούν παρεμβάσεις διευκόλυνσης των εφήβων, εφόσον το χρειάζονται (van Rens et al., 2018).

Συνοψίζοντας, η ικανότητα προσαρμογής στο σχολείο και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα κρίσιμο αναπτυξιακό ορόσημο της εφηβείας, που ίσως κάποιες φορές να προοικονομεί και δεξιότητες προσαρμοστικότητας στην ενήλικη ζωή. Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι έφηβοι για να προσαρμοστούν με επιτυχία στο Γυμνάσιο, πρέπει να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η διαχείριση του χρόνου και η κριτική σκέψη. Η υποστήριξη από τους σημαντικούς άλλους του περιβάλλοντος τους, όπως οι γονείς, οι καθηγητές και οι φίλοι διαδραματίζει καίριο ρόλο στην διαχείριση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών πιέσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Evans et al., 2018). Πέρα από τις υποστηρικτικές σχέσεις, οι πολιτισμικές επιρροές, οι οικονομικοί πόροι και το κοινωνικό status των γονέων διαπιστώνεται ότι παίζουν άμεσο ρόλο στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των νέων ως μαθητών/τριών και στην ενίσχυση των εμπειριών σχολικής μετάβασης (Smyth, 2016).

1.6.3 Αντιξοότητες Μαθητών/τριών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο

Οι συναισθηματικές, πολιτιστικές και οικονομικές μεταβολές που συνεπάγεται η διαδικασία αντιμετώπισης της μετανάστευσης μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολες κατά την εφηβεία. Ο τρόπος με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θέτει η μεταναστευτική εμπειρία αντανακλάται στις μαθησιακές επιδόσεις των

μαθητών/τριών οι οποίες όπως έχει τεκμηριωθεί συνδέονται στενά με την ευημερία και την ανθεκτικότητα των παιδιών και εφήβων (Rodríguez et al., 2020).

Οι αλλαγές που επιφέρει η μετανάστευση στην ζωή των ατόμων, δεν ορίζονται ούτε σε μια στιγμή στο χρόνο, ούτε αφορούν μόνο όσους βιώνουν το μεταναστευτικό ταξίδι. Όπως έχει επισημανθεί στο παρελθόν, η μετανάστευση δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο γεγονός με αρχή και τέλος (Suarez-Orozco et al., 2008), αλλά περισσότερο περιγράφει μια πολύπλοκη διαδικασία που απλώνεται στο χρόνο, επηρεάζει γενιές και οι επιπτώσεις της αντανakλώνται σε ολόκληρες κοινωνίες (Rubinstein-Avila, 2017). Με βάση αυτή την λογική, τα παιδιά και τα έφηβα άτομα με μεταναστευτική καταγωγή και εμπειρίες ορίζονται ως αυτά που έχουν τουλάχιστον ένα γονιό γεννημένο εκτός της χώρας μετεγκατάστασης. Ο όρος μετανάστης χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα που έχουν γεννηθεί εκτός της χώρας και για τα παιδιά πρώτης ή δεύτερης γενιάς που έχουν γεννηθεί από οικογένειες μεταναστών (Bal & Perzigian, 2013). Πρώτης γενιάς θεωρούνται αυτά που έχουν γεννηθεί σε διαφορετική χώρα από αυτήν της διαμονής τους και έχουν ζήσει την εμπειρία του μεταναστευτικού ταξιδιού, και δεύτερης γενιάς όσα έχουν γεννηθεί εντός της χώρας υποδοχής και έχουν μεγαλώσει σε οικογενειακό περιβάλλον με μεταναστευτικές επιρροές (Munk Nielsen et al., 2019. Suárez-Orozco et al., 2018). Κάποιες οικογένειες μεταναστεύουν για οικονομικούς λόγους, ενώ άλλες έρχονται για να γλιτώσουν από διώξεις και να αναζητήσουν ασφαλές καταφύγιο. Τα παιδιά πρόσφυγες είναι άτομα που διέφυγαν διώξεις στις χώρες καταγωγής τους λόγω βάσιμου φόβου δίωξης, σύγκρουσης, βίας ή παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Pobjoy, 2017). Οι παραπάνω ορισμοί και κατηγοριοποιήσεις αποτελούν από νομικής άποψης υψίστης σημασίας κεκτημένα που κατοχυρώνουν δικαιώματα ανθρώπων που τοποθετούνται επανειλημμένα στο περιθώριο ενώ βρίσκονται σε κίνδυνο. Συχνά όμως ο νομικός διαχωρισμός που αντιπροσωπεύουν, δεν ανταποκρίνεται στην ταυτότητα που έχουν τα ίδια τα άτομα που μεταναστεύουν για τον εαυτό τους ενώ παράλληλα εμποδίζει την αντίληψη του μεταναστευτικού και προσφυγικού status, όχι ως δίπολο, αλλά ως ένα συνεχές μεταναστευτικής εμπειρίας (Biasutti et al., 2020). Σε έρευνα τους οι Crawley και Skleparis (2018), βασιζόμενοι τόσο σε συνεντεύξεις με 215 άτομα που διέσχισαν τη Μεσόγειο προς την Ελλάδα το 2015, αλλά και σε σημαντική προϋπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία, αμφισβητούν και αυτοί «αυτόν τον "κατηγοριοποιητικό φετιχισμό", υποστηρίζοντας ότι τέτοιου τύπου κυρίαρχες κατηγορίες αποτυγχάνουν να συλλάβουν επαρκώς την πολύπλοκη σχέση μεταξύ των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων της μετανάστευσης ή τη μεταβαλλόμενη σημασία τους

για τα άτομα με την πάροδο του χρόνου και του χώρου» (σελ. 48). Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι πίσω από τη δυαδική διάκριση μεταξύ προσφύγων και μεταναστών κρύβονται και δικαιολογούνται πρακτικές αποκλεισμού και ελέγχου των μεταναστευτικών ροών (Garner, 2007. Paynter, 2022). Μάλιστα ο De Coninck, (2020) σε πρόσφατη έρευνα του, καταδεικνύει πως τέτοιου τύπου κατηγοριοποιήσεις επηρεάζουν με διαφορετική ένταση και πρόσημο την στάση και τα πιστεύω της κοινής γνώμης στην χώρα υποδοχής ως προς την συμπάθεια ή μη που δείχνουν προς τον νεοεισερχόμενο πληθυσμό.

Η εμπειρία της μετανάστευσης αποτελεί σταθμό στη ζωή των παιδιών, των εφήβων και των οικογενειών τους, αφού διαμορφώνει αδιαμφισβήτητα τον τρόπο αντίληψης του κόσμου και την συμπεριφορά τους. Αν και οι όροι "πρόσφυγας" και "μετανάστης" υποδηλώνουν διαφορετικές καταστάσεις, οι νέοι ή οι οικογένειες που μεταναστεύουν συχνά αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις, αν και με διαφορετική επιτακτικότητα και ένταση. Ειδικά οι πρόσφυγες, οι αιτούντες άσυλο και οι μετανάστες χωρίς χαρτιά περνάνε από πιο δύσκολες και επικίνδυνες μεταναστευτικές διαδρομές (Merry et al., 2017). Όλοι όμως καλούνται να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα αγχωτικές και τραυματικές καταστάσεις, τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια, και μετά το μεταναστευτικό ταξίδι, αλλά και δυσκολίες ένταξης, προκαταλήψεις και ταξικούς αποκλεισμούς. Σύμφωνα με αρκετούς κοινωνικούς επιστήμονες οι ορισμοί πρόσφυγας και μετανάστης είναι πιο πρόσφορο να αναγνωρίζονται ως ένα συνεχές και όχι μια αυστηρή διχοτόμηση ταυτοτήτων που δεν ανταποκρίνονται απαραίτητα στην πραγματικότητα των υποκειμένων, πέρα από επιβαλλόμενες τεχνοκρατικές κατασκευές ταυτοτήτων (Biasutti et al., 2020. Tajic & Bunar, 2020). Ο όρος μετανάστες μαθητές αναφέρεται σε μια ποικιλόμορφη ομάδα μαθητών, που έχουν μεταναστεύσει για διαφορετικούς λόγους. Είτε ως παιδιά μεταναστών, είτε για οικογενειακή επανένωση είτε για να ξεφύγουν από πολέμους και διώξεις στις χώρες καταγωγής τους. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει επίσης τους πρόσφυγες μαθητές και τα αιτούντα άσυλο παιδιά που έχουν ζητήσει προστασία στη χώρα υποδοχής (Bunar, 2019. Merry et al., 2021). Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, ο όρος μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο/εμπειρία θα χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να αναγνωριστούν τα παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία ως άτομα με κοινά αναπτυξιακά προβλήματα, όπως ακριβώς των γηγενών συνομηλίκων τους, με την διαφορά ότι αυτά έχουν να αντιμετωπίσουν τις επιπλέον συνέπειες της

μετανάστευσης (Lawrence et al., 2019). Βέβαια οι επιπτώσεις της μετανάστευσης μπορεί να απέχουν παρασάγγας μεταξύ τους για το σύνολο των παιδιών και έφηβων που έχουν ζήσει τη μετανάστευση ή κατάγονται από οικογένειες με ανάλογες εμπειρίες. Όπως οι νέοι από μεταναστευτικό πλαίσιο έτσι και οι νέοι με προσφυγική εμπειρία, καλούνται να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας του επιπολιτισμού καθώς και εμπόδια που σχετίζονται με την κοινωνική τους θέση στην χώρα μετεγκατάστασης, όπως ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις και ο αποκλεισμός από κοινωνικά αγαθά ή προνόμια. Ωστόσο, είναι πιο πιθανό για τα παιδιά πρόσφυγες να έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον τραύματα και βιαιότητες, τόσο πριν την μετανάστευση, όπως εμπειρίες πολέμου, όσο και στο σύνολο της διαδικασίας αυτής, όπως οι κακουχίες του ταξιδιού και η χρονοβόρα διαδικασία αναγνώρισης του προσφυγικού status. Δημιουργείται έτσι η ανάγκη να υιοθετηθεί μια εστιασμένη προσέγγιση, ανάλογα το εκάστοτε πολιτισμικό, κοινωνικό, ή χρονικό πλαίσιο (Motti-Stefanidi et al., 2020. Motti-Stefanidi et al., 2012). Για να κατανοηθεί πιο αποτελεσματικά η ανθεκτικότητα των εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είναι χρήσιμο να υιοθετηθεί μια διαφοροποιημένη και εξειδικευμένη προσέγγιση. Αυτό συνεπάγεται την αναγνώριση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου και αξιών που φέρνουν μαζί τους αυτοί οι έφηβοι, το σεβασμό του περίπλοκου κοινωνικού τους περιβάλλοντος και τη συνεχή παρακολούθηση στο χρόνο των μεταλλασσόμενων παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή τους. Μια τέτοια προσέγγιση πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη τον αντίκτυπο των αντιξοοτήτων, να πλοηγείται στα περίπλοκα νομικά και πολιτικά πλαίσια και να αναγνωρίζει τις πολυπλοκότητες της δυναμικής που φέρει η μεταναστευτική οικογένεια.

Για την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία στη χώρα μετεγκατάστασης είναι απαραίτητη μια καλά δομημένη κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική, που αναγνωρίζει τις δυνάμεις και τις αντιξοότητες της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών. Η προσαρμογή των παιδιών και εφήβων μεταναστών προκύπτει από την αλληλεπίδραση των τυπικών αναπτυξιακών διαδικασιών όπως ατομικές γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες, το κοινωνικό-οικολογικό πλαίσιο, τις μεταβλητές που σχετίζονται με τη μετανάστευση, όπως πχ. ο ρατσισμός και το πολιτισμικό υπόβαθρο, τόσο των ατόμων όσο και του περιβάλλοντος υποδοχής (Motti-Stefanidi & Masten, 2017). Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο φορέα κοινωνικής ενσωμάτωσης καθώς επηρεάζει την δυνατότητα των μαθητών/τριών μεταναστευτικής καταγωγής να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας της χώρας υποδοχής, να συμβάλλουν στην κοινωνική κινητικότητα, να διευκολύνουν την πρόσβαση στην

υγειονομική περίθαλψη και στις παροχές κοινωνικής πρόνοιας, ενώ ταυτόχρονα σφυρηλατούν το αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητα (Cerna et al., 2021). Η επιτυχημένη προσαρμογή των μεταναστών άλλωστε θα έπρεπε να αποτελεί επιδιωκόμενο κάθε κοινωνίας που στοχεύει στην πρόοδο και την εξέλιξη της (Motti-Stefanidi, 2018. Polat & Kröner, 2022). Συγκεκριμένα, η παροχή εκπαιδευτικών προοπτικών σε παιδιά και νεαρά άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο, πέρα του ότι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα τους, συντελεί στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και την κοινωνική καινοτομία, αποτελώντας μακροπρόθεσμα σημαντική επένδυση για το κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής (Bonin, 2017). Η διασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη και η προώθηση των οικονομικών ευκαιριών αποτελούν ζωτικής σημασίας στοιχεία για την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας των εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τελικά, μια προσαρμοσμένη προσέγγιση αναγνωρίζει την πολυδιάστατη και εξατομικευμένη φύση των εμπειριών τους και προσπαθεί να τους παρέχει την υποστήριξη και τους πόρους που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν στο νέο περιβάλλον της χώρας υποδοχής τους.

Τα προηγούμενα χρόνια, η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, λόγω του μεγάλου αριθμού των αφίξεων, δυσκολευόταν να διαχειριστεί και να προσφέρει επαρκείς δυνατότητες ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των νεοαφιχθέντων μεταναστών, προσφύγων και αιτούντων άσυλο (Koehler & Schneider, 2019), συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ γηγενών και μαθητών/τριών μεταναστευτικής καταγωγής. Μελέτες στο μαθητικό πληθυσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζουν την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες, καταδεικνύοντας ότι οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής σε σύγκριση με τους γηγενείς συμμαθητές/τριες τους έχουν συνήθως χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, σε χώρες με μη δομημένη μεταναστευτική πολιτική ένταξης (Nilsson & Bunar, 2015. OECD, 2015). Σαν αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες που δεν έχουν την δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες τους και αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες να εξελιχθούν ισάξια στο σχολικό πλαίσιο, θα υποστούν μείωση στην ποιότητα ζωής τους γενικότερα. Παραδείγματος χάριν, η ικανότητα ανάγνωσης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή αριστεία, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζει σημαντικά την ευρύτερη ανάπτυξη του ατόμου εκτός σχολείου, ακόμα και στην ενήλικη ζωή του, αφού έχει βρεθεί ότι σχετίζεται μακροχρόνια με την συμμετοχή στα κοινά, την σωματική και ψυχική υγεία και την οικονομική κατάσταση (Protopapas et al., 2016). Επιπλέον προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την μεταναστευτική διαδικασία, την μη κατανόηση της γλώσσας, του

πιθανού πολιτισμικού σοκ ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, και η έλλειψη οικονομικών πόρων συνδέονται επίσης με την χαμηλή ακαδημαϊκή εικόνα των μαθητών/τριών αυτών, το μειωμένο κίνητρο επίτευξης, αυξημένα επίπεδα άγχους και τον σχολικό εκφοβισμό (Cerna, 2019. Thürer et al., 2023). Ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής συχνά φαίνεται να μην έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους επιλογές ώστε να δημιουργήσουν προσδοκίες και να προσπαθήσουν να τις επιτύχουν (Naidoo, 2015). Τέλος για να υπάρξει σφαιρική κατανόηση των πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, θα πρέπει να υπολογιστούν οι αναταράξεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι διακοπές στη σχολική φοίτηση πριν από το μεταναστευτικό ταξίδι, στις χώρες καταγωγής τους (Kroening & Dawson-Hahn, 2019). Και εξαιτίας των παραπάνω προβλημάτων και της συνεπαγόμενης περιθωριοποίησης τους, τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής είναι συχνά ευάλωτα σε διακρίσεις βάση προκαταλήψεων με βάση το εθνικό, πολιτισμικό ή θρησκευτικό τους υπόβαθρο. Οι διακρίσεις μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορες μορφές, όπως λεκτικές προσβολές, κοινωνικός αποκλεισμός και συστημικά εμπόδια (Carty, 2020). Συνήθως οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή αποτελούν τον κύριο στόχο του σχολικού εκφοβισμού στις σχολικές κοινότητες, οδηγώντας τους συχνά σε κοινωνική απομόνωση (Manna et al., 2019). Τέτοιες εμπειρίες διακρίσεων μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους, την ψυχική τους υγεία και τη συνολική τους ευημερία (Brown, 2015).

Συχνά η διαδικασία της μετανάστευσης εμπεριέχει έκθεση σε βίαια γεγονότα και δύσκολες καταστάσεις, είτε πριν το ταξίδι, είτε κατά τη διάρκεια ή μετά τη μετεγκατάσταση στη χώρα υποδοχής. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να έχουν σοβαρές, άμεσες και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι σπάνιο, τουλάχιστο για κάποιο χρονικό διάστημα, τα παιδιά και τα έφηβα άτομα να εμφανίσουν συμπτώματα μετατραυματικού στρες (PTSD) και αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης καταθλιπτικής και αγχώδους διαταραχής (Betancourt et al., 2017. Sangalang et al., 2019). Τα συμπτώματα επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργικότητα των ατόμων καθώς συχνά συνοδεύονται από αποφευκτική συμπεριφορά, αίσθημα αναξιότητας και κρίσεις πανικού. Ταυτόχρονα μπορεί να βιώσουν άγχος επιπολιτισμού καθώς περιηγούνται μεταξύ του πολιτισμού της χώρας καταγωγής και αυτής της μετεγκατάστασης, δημιουργώντας σύγχυση στη δημιουργία ενιαίας ταυτότητας και αποδυναμώνοντας την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου (Bae, 2020). Τα στρεσογόνα γεγονότα που βιώνουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο από τόσο μικρή ηλικία μπορούν να αποτελέσουν επιβαρυντικό παράγοντα εκτός από την ψυχική

και για την σωματική υγεία. Οι επιστήμονες συνδέουν την ύπαρξη τραυματικών γεγονότων στην πρώιμη παιδική ηλικία με αυξημένα ποσοστά επικίνδυνων συμπεριφορών, όπως η χρήση ουσιών, υψηλότερα ποσοστά καρκίνου ή καρδιακών παθήσεων και εγκεφαλικών μεταβολών (Davis & Berman, 2019. Leza et al., 2021. Mancini, 2020).

Τα παιδιά και οι έφηβοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο βιώνουν ποικίλα στρεσογόνα γεγονότα, τα οποία επηρεάζουν διαφορετικά την ψυχική και σωματική υγεία όπως και την ικανότητα τους να λειτουργούν στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, παράγοντες όπως η ηλικία μετανάστευσης, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το φύλο των μαθητών, οι προκαταλήψεις στη χώρα υποδοχής και τέτοιου τύπου διαπροσωπικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο βίωσης και αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων στη ζωή τους. Πρόσφατα ερευνητικά στοιχεία επιβεβαιώνουν προηγούμενες αναφορές απογόνων μεταναστών και προσφύγων, που υποστηρίζουν ότι η μεταναστευτική εμπειρία και τα παράγωγά της στην ψυχική υγεία μεταφέρονται διαγενεακά, ίσως ακόμα και τρεις γενιές μετά (Lor et al., 2022. Pignon et al., 2018).

Αφού αναφέρθηκαν παραπάνω οι αντιξοότητες και οι επιπτώσεις τους στα παιδιά και έφηβους με μεταναστευτική ιστορία, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η μεταναστευτική εμπειρία, και ιδίως των νέων ατόμων, δεν μπορεί να αναγνωρίζεται μόνο ως ευαλωτότητα, αλλά αντίθετα μπορεί (και πρέπει) να γίνει αντιληπτή και ως μια διαδικασία που επιτρέπει την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του εαυτού, αποδομώντας την *per se* ταύτιση με την έννοια της αδυναμίας. Η θυματοποίηση των προσφύγων και μεταναστών καταφέρει μόνο να "από-ϊστορικοποιεί, από-προσωποποιεί και από-πολιτικοποιεί την ανθρώπινη ύπαρξη" (Suzuki, 2016, σ. 1).

1.6.4 Ανθεκτικότητα Μαθητών/τριών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο

Τα σχολεία αποτελούν συχνά την μόνη επίσημη πηγή κρατικής υποστήριξης και παροχής υπηρεσιών για παιδιά και έφηβα άτομα που ζουν σε κοινωνικοοικονομικά περιθωριοποιημένες μειονότητες ή κοινότητες (Liebenberg et al., 2016). Όμως ακόμα και μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, η υποστήριξη της ανθεκτικότητας και η προσαρμοστική ικανότητα των μαθητών/τριών ποικίλλει ανάλογα με τους κινδύνους στους οποίους εκτίθενται και την επίδραση των προστατευτικών παραγόντων. Ταυτόχρονα παρατηρούνται διαφοροποιήσεις βάση φύλου, εθνικότητας, πολιτισμικών πεποιθήσεων, αναπτυξιακού σταδίου, ιστορικής και κοινωνικής θέσης και άλλων παρόμοιων μεταβλητών που εμφανίζονται στο οικοσυστημικό πλαίσιο των μαθητών/τριών (Theron, 2016). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το «μεταναστευτικό

παράδοξο» (immigrant paradox), βάση του οποίου αμφισβητούνται οι κοινές πεποιθήσεις σχετικά με το πώς η μετανάστευση επηρεάζει αρνητικά την ευημερία των παιδιών και εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το παράδοξο αυτό σχετίζεται με την απροσδόκητη παρατήρηση ότι ορισμένοι έφηβοι μετανάστες παρουσιάζουν συχνά βελτιωμένα αποτελέσματα ψυχικής υγείας και ακαδημαϊκής επίτευξης σε σύγκριση με τους γηγενείς συνομηλίκους τους από παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό στρώμα, παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν περισσότερους παράγοντες επικινδυνότητας (Hofferth & Moon, 2016). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση των Motti-Stefanidi et al. (2021), ότι το «μεταναστευτικό παράδοξο» εμφανίζεται κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και Καναδά ενώ δεν είναι τόσο έντονο στην Ευρώπη, όπου οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής συνήθως μειονεκτούν έναντι των γηγενών μαθητών/τριών, παρουσιάζοντας χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού κινήτρου και επίτευξης μαζί με αυξημένη αντικοινωνική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, πρόσφατες μελέτες στην Αμερική έχουν αρχίσει να αμφισβητούν το «μεταναστευτικό παράδοξο» στην εκπαίδευση θεωρώντας ότι το πλεονέκτημα που εμφανίζουν σε κάποιες περιπτώσεις οι έφηβοι μετανάστες μπορεί να ερμηνευτεί βάση των αλληλεπιδράσεων του οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, επικρίνοντας την επιλογή να χρησιμοποιούνται μόνο στοιχεία σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό status του πληθυσμού που πιθανόν οδηγούν σε μη ορθά αποτελέσματα (Feliciano & Lanuza, 2017).

Στην προσπάθεια κατανόησης της διαδικασίας προσαρμογής των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι ερευνητές άρχισαν να ενδιαφέρονται ιδιαιτέρως για την ανθεκτικότητα και τους παράγοντες που την διαμορφώνουν. Άλλωστε η ανθεκτικότητα έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ψυχική και σωματική υγεία των μεταναστών και αποτελεί διευκολυντικό παράγοντα της προσαρμογής στην κοινωνία (Wu et al., 2018). Οι συσχετίσεις της ανθεκτικότητας που ισχύουν στο γενικό πληθυσμό των μαθητών/τριών φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται και ερευνητικά για όσα άτομα έχουν βιώσει την μεταναστευτική εμπειρία, καθώς διαπιστώνεται ότι υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας οδηγούν σε αυξημένη αυτοεκτίμηση, μικρότερη παρουσία καταθλιπτικών και αγχωτικών συμπτωμάτων και καλύτερη ποιότητα ζωής (Fazel et al., 2012). Πρόσφατες μελέτες έχουν αρχίσει να εξετάζουν ως διαφοροποιητικό στοιχείο την επίδραση του επιπολιτισμού στην ανθεκτικότητά εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Güngör & Strohmeier, 2020. Motti-Stefanidi, 2018). Ένας ακόμα παράγοντας που παρατηρείται ότι συνδέεται με την ανθεκτικότητα των ατόμων με μεταναστευτική εμπειρία, και σε σχέση με τους γηγενείς

συνομηλίκους τους αποτελεί η ηλικία μετανάστευσης. Εάν οι μαθητές/τριες έχουν μεταναστεύσει σε μικρή ηλικία, τα επίπεδα ανθεκτικότητάς τους διαφέρουν σημαντικά από τα αντίστοιχα επίπεδα των παιδιών που δεν έχουν βιώσει ανάλογη εμπειρία (OECD, 2018). Επιπροσθέτως, δεν φαίνεται να υπάρχει κοινός παρονομαστής όσον αφορά τη μεταβλητή του φύλου στη διεθνή βιβλιογραφία (Polat & Kröner, 2022), καθώς η έρευνα δεν έχει εστιάσει ακόμα ιδιαίτερα στην συγκεκριμένη μεταβλητή των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής.

Αν και όπως αναπτύχθηκε αναλυτικά σε προηγούμενα κεφάλαια, δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός της ανθεκτικότητας, είναι κοινή παραδοχή όλων των ερευνητών που την μελετούν, ότι τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας είναι οι αντιξοότητες και η θετική προσαρμογή (Cosco et al., 2017). Πολλοί σύγχρονοι μελετητές έχουν επισημάνει, τόσο εμπειρικά όσο και θεωρητικά, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη διαδικασία προσαρμογής των νέων από διαφορετικές ομάδες και κοινωνίες (Motti-Stefanidi et al., 2021) με αποτέλεσμα η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις σε στρεσογόνα γεγονότα να διαφέρει εν δυνάμει αρκετά. Παρατηρείται ότι κάποια από τα άτομα επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα ενώ άλλα δεν τα καταφέρνουν το ίδιο καλά. Η σύγχρονη έρευνα επιβεβαιώνει τον συγκεκριμένο χαρακτήρα της ανθεκτικότητας και αναπτύσσει μοντέλα εστιασμένα σε συγκεκριμένα πλαίσια ζωής. (Ungar, 2019. van Breda, & Theron, 2018). Το μοντέλο των Suarez-Orozco et al. (2018), για την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών/τριών κινείται σε αυτή την κατεύθυνση, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός ενοποιητικού πλαισίου ερμηνείας ενσωματώνοντας ταυτόχρονα τις ατομικές διαφορές, τα χαρακτηριστικά των μικροσυστημάτων, το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον αλλά και γεγονότα που συμβαίνουν σε παγκόσμια κλίμακα. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η ανθεκτικότητα για τα παιδιά και έφηβα άτομα με μεταναστευτική εμπειρία θα μπορούσε να οριστεί ως «η θετική προσαρμογή και ανάπτυξη παρά τις δύσκολες περιβαλλοντικές αλλαγές και τις μεταβάσεις ζωής που προκύπτουν από τη μετανάστευση» (σ. 376, Wu & Ou, 2021). Είναι μια διαδικασία συνεχούς κινητοποίησης πόρων και μηχανισμών μεταξύ των αλληλένδετων συστημάτων που πλαισιώνουν το άτομο.

Συνεπώς, για να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε ασφαλή αποτελέσματα και να κατανοήσουμε την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας σε έφηβα άτομα και παιδιά στο πλαίσιο τη μετανάστευσης, είναι ωφέλιμο να αναγνωρίζονται οι αντιξοότητες και οι προστατευτικοί παράγοντες, την συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο της ζωής τους καθώς και τις αλληλεπιδράσεις τους. Τόσο οι παράγοντες επικινδυνότητας όσο και οι προστατευτικοί

παράγοντες μπορούν να ταξινομηθούν σε ατομικούς, όπως η προσωπικότητα και το κίνητρο και σε κοινωνικούς, που χωρίζονται στα συστήματα που περιβάλλουν το παιδί όπως η οικογένεια και το σχολείο και στα πιο απομακρυσμένα συστήματα που απλώνονται σε πολιτισμικά και θεσμικά επίπεδα (Motti-Stefanidi et al., 2020). Αυτή η θεωρητική κατηγοριοποίηση των παραγόντων που συμβάλουν στην ανθεκτικότητα επιβεβαιώνεται και εμπειρικά από τους Sleijpen et al. (2017) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα έφηβα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο αύξησαν την ανθεκτικότητα τους υιοθετώντας αυτόνομη συμπεριφορά, συμμετέχοντας στο σχολείο, λαμβάνοντας υποστήριξη από την οικογένεια και τους φίλους τους αλλά και βρίσκοντας τρόπους να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή της χώρας υποδοχής. Αν και η ανθεκτικότητα φαίνεται ότι μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο και διαφέρει ανάλογα τα άτομα (Beutel et al., 2017), οι ερευνητές έχουν ταυτοποιήσει κοινούς και αλληλένδετους προστατευτικούς παράγοντες οι οποίοι προικονομούν την θετική προσαρμογή στις δύσκολες καταστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, τα ισχυρά δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης παρατηρείται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των νέων μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών (Borraccino et al., 2020). Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της κοινότητας τους, μπορούν να προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη, πρακτική βοήθεια και την αίσθηση του ανήκειν (Reed et al., 2012). Συγκεκριμένα με την μεταναστευτική οικογένεια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι συχνά προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των παλαιότερων και νεότερων γενεών, καθώς είναι πιθανό το επίπεδο προσαρμογής και επιπολιτισμού στη χώρα μετεγκατάστασης να διαφέρει σημαντικά μεταξύ των μελών της (Makarova et al., 2021). Παρόλα αυτά το οικογενειακό σύστημα αναγνωρίζεται ως κρίσιμης σημασίας παράγοντας για την προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον. Ειδικά όταν στο καινούργιο αυτό περιβάλλον, οι έφηβοι καλούνται να αντιμετωπίσουν διακρίσεις που συνδέονται με την εθνοτική τους ταυτότητα. Η συσπείρωση της οικογένειας λειτουργεί προστατευτικά και μπορεί να υποβιβάσει την αρνητική επίδραση και τον τρόπο σκέψης ως προς τις κοινωνικές ή φυλετικές διακρίσεις που υφίστανται τα μέλη της (Burgos et al., 2017). Η διατήρηση μιας ισχυρής αίσθησης εθνοτικής ταυτότητας και υπερηφάνειας μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας για τα παιδιά και έφηβους με μεταναστευτική ιστορία. Η αναγνώριση της κουλτούρας που κληρονόμησαν σε συνδυασμό με την αποδοχή των νεότερων πολιτισμικών στοιχείων της χώρας μετεγκατάστασης, τους επιτρέπει να διατηρήσουν θετική αυτοαντίληψη και προάγει την αίσθηση του ανήκειν, υπογραμμίζοντας τη σημασία της

πολιτιστικής ταυτότητας στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των νεαρών μεταναστών (Berry, 2017). Παρομοίως, η υποστήριξη από τους φίλους και συνομηλίκους φαίνεται να επιδρά προστατευτικά για τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής. Όπως σε όλους τους έφηβους, η αποδοχή από τους συνομηλίκους τους αξιολογείται πολύ υψηλά και έχει καθοριστικό ρόλο στην κατεύθυνση της αναπτυξιακής τους πορείας, επηρεάζοντας την αυτόνομη συμπεριφορά, την αυτοεκτίμηση και την διαμόρφωση της ταυτότητας τους (Mitic et al., 2021. Motti-Stefanidi & Masten, 2017). Ειδικά για τους έφηβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο, έχει παρατηρηθεί ότι επιταχύνει τις διαδικασίες του επιπολιτισμού και της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Plenty & Jonsson, 2017. Weeks & Sullivan, 2019). Επίσης δημιουργώντας στενές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συνομηλίκους τους, τείνουν να αποκτούν καλύτερη επαφή με το σχολείο, να πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις και να δεσμεύονται περισσότερο στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα (Juang et al., 2018). Άλλωστε οι κοινωνικές σχέσεις των μεταναστών μαθητών/τριών σφυρηλατούνται κυρίως στο σχολείο, ως το κυρίαρχο πλαίσιο αναφοράς στη χώρα μετεγκατάστασης. Ας σημειωθεί όμως ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές/τριες ίσοι μέσα στη σχολική κοινότητα, καθώς όπως έδειξε πρόσφατη έρευνα το μεταναστευτικό υπόβαθρο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις επηρεάζουν την δημιουργία στενών σχέσεων με τους συμμαθητές/τριες (Cavicchiolo et al., 2022). Εξάλλου, έχει παρατηρηθεί ότι το σχολικό κλίμα δεν είναι γραμμικά δομημένο, αλλά αντίθετα επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικής φύσης παράγοντες. Παραδείγματος χάριν, ακόμα και εάν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους γηγενείς συμμαθητές/τριες τους, όταν στη σύνθεση της τάξης το ποσοστό των μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία είναι αρκετά υψηλό, οι γηγενείς συμμαθητές/τριες τους φαίνεται να τους αναγνωρίζουν περισσότερο και να δημιουργούν πιο εύκολα σχέσεις μαζί τους (Asendorpf & Motti-Stefanidi, 2017. Crocetti et al., 2021). Πέρα όμως από τους συμμαθητές/τριες, οι στοργικές, ουσιαστικές σχέσεις καθηγητών με τους μαθητές/τριες έχουν επίσης συνδεθεί με θετική προσαρμογή, την εκμάθηση της νέας γλώσσας, και την εκπαιδευτική πρόοδο για τα παιδιά και έφηβα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε όλες τις τάξεις του σχολείου (Fruja Amthor & Roxas, 2016. Suárez-Orozco et al., 2009). Μάλιστα, οι Chiu et al. (2012) διερευνώντας δεδομένα από 41 χώρες, τεκμηρίωσαν ότι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική εμπειρία που δεν δημιούργησαν αμοιβαίες και στενές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, βίωσαν μειωμένη συναισθηματική δέσμευση με το σχολείο, οδηγώντας τους σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Βέβαια, εκτός από την σημαντικότητα της ποιότητας της

σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ καθηγητών και μαθητών/τριών, η στάση και ο τρόπος διδασκαλίας που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της ανθεκτικότητας των παιδιών και εφήβων (Sibley & Brabeck, 2017). Αν και ορισμένοι συγγραφείς τονίζουν την ανάγκη να αυξηθούν τα εμπειρικά δεδομένα και στοιχεία σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής στήριξης σε συγκεκριμένες ευάλωτες κοινότητες, όπως αυτή του εφηβικού πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ποιοτικές σχέσεις, όπως αυτές που περιγράφηκαν, προσφέρουν τεκμηριωμένα ανάχωμα έναντι στο στρες και προάγουν τη θετική προσαρμογή (Foster et al., 2017). Ωστόσο, σύγχρονα δεδομένα δείχνουν ότι συνολικά η σχολική εμπειρία έχει σημαίνουσα συμβολή στην ανθεκτικότητα των νέων μεταναστών και ίσως είναι ακόμα πιο καθοριστική από τους παραδοσιακά σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες, όπως το οικογενειακό σύστημα και η υποστήριξη από τους συνομήλικους (Venta et al., 2019). Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο προάγει και εξασφαλίζει την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως η αυτονομία, η επάρκεια και η συσχέτιση, δημιουργεί τις βάσεις για την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων και του αυτοπροσδιορισμού ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί χώρο για να δημιουργηθεί μια ισχυροποιημένη σχολική κοινότητα, με ό,τι όφελος αυτό συνεπάγεται, τόσο ακαδημαϊκά για την ίδια την μάθηση των μαθητών/τριών, όσο και για την ευημερία της ευρύτερης κοινωνίας, επιτυγχάνοντας την μείωση των διακρίσεων (Manganelli et al., 2021. Motti-Stefanidi et al., 2020). Η ενδυνάμωση και η προώθηση της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών μέσα στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται κατά την διδασκαλία και σχετίζονται με τις μαθησιακές αδυναμίες οι οποίες συνδέονται με την μεταναστευτική εμπειρία, όσο και μέσα από προγράμματα που στοχεύουν στην ισότητα και συμπερίληψη, σεβόμενα την πολιτισμική κληρονομιά αυτών των μαθητών/τριών και την προσπάθειά τους να ισορροπήσουν ανάμεσα σε τουλάχιστον δύο διαφορετικές κουλτούρες αναφοράς (Celeste et al., 2019). Ο συνδυασμός τέτοιου τύπου παρεμβάσεων μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της αίσθησης της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική καταγωγή και/ μέσω της βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών/τριών (Phalet & Baysu, 2020).

Η οικοδόμηση της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών για να επιτευχθεί, ειδικά όταν εξετάζεται υπό το πρίσμα ενός οικολογικού μοντέλου, συνεπάγεται ένα συνδυασμό παραγόντων. Μαζί με τα κοινωνικά δίκτυα και τις υποστηρικτικές σχέσεις αλληλοεπιδρούν τα ατομικά και

εγγενή χαρακτηριστικά των νέων με μεταναστευτική καταγωγή. Οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα των νευροεπιστημών έχουν στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών στους γενετικούς παράγοντες που συνδράμουν στην θετική προσαρμογή. Αν και ακόμα δεν υπάρχουν πολλά δεδομένα για τα παιδιά και έφηβους με μεταναστευτική εμπειρία, υπάρχουν ενδείξεις βιολογικών και εγκεφαλικών διαφοροποιήσεων οι οποίες πιθανό να οφείλονται στη βίωση τραυματικών εμπειριών που σχετίζονται με τη μετανάστευση (Wu & Ou, 2021). Πάραυτα στη βιβλιογραφία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα ατομικά χαρακτηριστικά που συνδράμουν στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας και αναδεικνύουν χαρακτηριστικά όπως παραδείγματος χάριν η ιδιοσυγκρασία, η υψηλή νοημοσύνη και η ανεξαρτησία (Carlson et al., 2012). Ένα χαρακτηριστικό που συνδέεται ισχυρά με την ανθεκτικότητα τόσο γηγενών όσο και μεταναστευτικής καταγωγής μαθητών/τριών αποτελεί η αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση (Marley & Mauki, 2019). Έχει πλέον τεκμηριωθεί ότι η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από σημαντικούς ενηλίκους και φίλους ενισχύει την αυτοεκτίμηση των νεαρών μεταναστών που με την σειρά της φαίνεται να μπορεί να αμβλύνει τις διακρίσεις έναντι τους (Alarcón et al., 2021). Μάλιστα, φαίνεται ότι συνδέεται και με τον αυτοπροσδιορισμό και τα κίνητρα, δημιουργώντας μια προδιάθεση που ωθεί τα άτομα να μην εγκαταλείπουν και να προσπαθούν συνεχώς αναζητώντας την επίτευξη. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα κίνητρα επίτευξης και το νόημα που αποδίδουν οι άνθρωποι σε αυτή την διαδικασία έχει αποδειχθεί ότι ποικίλλει πολιτισμικά και μπορεί να διαφέρει ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικότητες που μεταναστεύουν, ενώ επηρεάζεται και από τον τρόπο επιπολιτισμού στη χώρα μετεγκατάστασης (Karaman, 2023). Έχει φανεί ότι τα έφηβα άτομα μεταναστευτικής καταγωγής στηρίζονται και αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτόνομη συμπεριφορά απ' ό,τι οι γηγενείς συμμαθητές/τριές τους (Güngör & Perdu, 2017). Τα ατομικά χαρακτηριστικά που προτάσσουν για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, αποτελούν στοιχεία που προάγουν και συνθέτουν την προσωπική αυτενέργεια, επιβάλλοντας την αναγνώριση τους ως ενεργούς παράγοντες που αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον και καθορίζουν τα ίδια την προσαρμογή στις δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν (Motti-Stefanidi et al., 2012). Εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά υιοθετούν επίσης μηχανισμούς αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων, όπως για παράδειγμα την απόσπαση προσοχής, τον έλεγχο των συναισθημάτων και την γνωστική επανομηματοδότηση των γεγονότων (Kam et al., 2018). Δημοφιλή πρακτική επίσης αποτελεί η επένδυση στην ελπίδα και στην προοπτική για ένα πιο πρόσφορο μέλλον (Sleijpen et al., 2016). Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρόλο που οι ατομικές ικανότητες και χαρακτηριστικά φιλτράρουν την εμπειρία

του εξωτερικού κόσμου και ασκούν άμεση επίδραση στην αντίληψη των υποκειμένων, σε περιπτώσεις αυξημένου κινδύνου και δυσκολιών, δεν φαίνονται να έχουν την ίδια προστατευτική ισχύ όπως οι κοινωνικοί πόροι για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (Ungar & Theron, 2020).

Η επιστημονική εμπειρική έρευνα επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά και έφηβα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα οποία καλούνται να προσαρμοστούν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, στηρίζονται σε πολλαπλούς και αλληλεξαρτώμενους παράγοντες για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές αντιξοότητες και να επουλώσουν τις τραυματικές εμπειρίες (Güngör & Perdu, 2017). Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη ομοφωνίας όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο εννοιολογείται η ανθεκτικότητα, οι αντιξοότητες και οι προστατευτικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας αναφορικά με τους μαθητές/τριες με μεταναστευτική εμπειρία. Απαιτείται μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση, παίρνοντας υπόψιν τις παραμέτρους της μετανάστευσης, τις ατομικές διαφορές μεταξύ των εφήβων, όπως η ηλικία μετανάστευσης, το φύλο και το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της χώρας μετεγκατάστασης (Karaman, 2023. Motti-Stefanidi, 2019. Suárez-Orozco et al., 2018).

1.7 Πανδημία Covid-19

1.7.1 Εισαγωγή στη Γενικότερη Συνθήκη της Πανδημίας

Στις 11 Μαρτίου 2020, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κήρυξε παγκόσμια πανδημία λόγω του κοροναϊού SARS-CoV-2. Η ταχεία εξέλιξη της έκτακτης υγειονομικής κρίσης επηρέασε σοβαρά τη ζωή ατόμων και κοινοτήτων, με αρνητικές συνέπειες σε πολιτικό, υγειονομικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (Torales et al., 2020). Η πανδημία COVID-19 αιφνιδίασε την παγκόσμια κοινότητα, οδηγώντας σε συνθήκες και απώλειες που ήταν αδιανόητες στη σύγχρονη εποχή, πριν από την εμφάνισή της. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2023), την στιγμή που γράφεται το παρόν κείμενο, έχουν υπάρξει πάνω από 6,9 εκατομμύρια επιβεβαιωμένοι θάνατοι παγκοσμίως που συνδέονται με τον συγκεκριμένο ιό. Το μέγεθος του απολογισμού της πανδημίας σε ανθρώπινες ζωές και γενικότερα στην δομή και την οργάνωση των κοινωνιών είναι τεράστιο, αφήνοντας τις κοινωνίες να παλεύουν να μετριάσουν τις συνέπειές της. Στην προσπάθειά τους να περιορίσουν την εξάπλωση της μόλυνσης, οι κυβερνήσεις σε όλο σχεδόν τον κόσμο υιοθέτησαν και επέβαλαν προληπτικά περιοριστικά μέτρα, όπως η καραντίνα, εντολές κοινωνικής αποστασιοποίησης με παραμονή στα σπίτια, κλείσιμο καταστημάτων, σχολείων και απαγόρευση κυκλοφορίας που διήρκεσαν για

μεγάλα χρονικά διαστήματα και τα οποία επηρέασαν αρνητικά όλους τους παραγωγικούς τομείς κάθε χώρας (Nussbaumer-Streit et al., 2020). Σε αντίθεση με τους πολίτες της Άπω Ανατολής, οι δυτικές κοινωνίες ήταν ιδιαίτερα απροετοίμαστες για τις δραματικές αλλαγές που επέβαλε η πανδημία, συμπεριλαμβανομένου του περιορισμού των κοινωνικών επαφών και της χρήσης μέτρων ατομικής προστασίας, όπως μάσκες και γάντια, καθώς δεν υπήρχε πρότερη παρόμοια εμπειρία (Karaivazoglou et al., 2021). Η αποτελεσματικότητα της πολιτικής αυστηρής κοινωνικής απομόνωσης, με τον τρόπο που εφαρμόστηκε στο δυτικό κόσμο, αμφισβητείται πλέον όλο και πιο εμφατικά. Μάλιστα, πρόσφατη ερευνητική μελέτη που εξετάζει τα αποτελέσματα εκατό διαφορετικών ερευνών, με βάση μια ανάλυση κόστους/οφέλους, καταλήγει πως «είναι πιθανόν ο εγκλεισμός να καταγραφεί ως μια από τις μεγαλύτερες αποτυχίες πολιτικής διαχείρισης σε καιρό ειρήνης, στη σύγχρονη ιστορία» (σελ.1, Allen, 2022).

Στην Ελλάδα οι συνθήκες και τα μέτρα που ελήφθησαν ήταν παρόμοια με αυτά που υιοθετήθηκαν στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη. Η περίπτωση της Ελλάδας όμως παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον καθώς η χώρα μόλις είχε μόλις βγει από μια οικονομική και κοινωνική κρίση διάρκειας δέκα χρόνων περίπου. Όλες οι πτυχές της κοινωνικής ζωής της χώρας είχαν επηρεαστεί, επιδεινώνοντας τους οικονομικούς δείκτες, το κράτος πρόνοιας και την σχέση εμπιστοσύνης των πολιτών με το κράτος (Maris & Flouros, 2021). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η Ελλάδα πριν το ξέσπασμα της πανδημίας είχε τη δεύτερη υψηλότερη κατάταξη όσον αφορά τις ανεκπλήρωτες ανάγκες υγειονομικής περίθαλψης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με τους πολίτες να αναφέρουν ότι δεν είχαν πρόσβαση σε υγειονομική μέριμνα όταν την είχαν ανάγκη (Kousi et al., 2021). Συνεπώς, με το ξέσπασμα της πανδημίας και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής περιοριστικών μέτρων κοινωνικής απομόνωσης, ο δημόσιος διάλογος σχετικά με τις επιπτώσεις του Covid-19, και τους κατάλληλους τρόπους περιορισμού εξάπλωσης του και ήταν ιδιαίτερα έντονος, με πολλούς πολίτες να δηλώνουν ανασφαλείς ως προς την διαχείριση της πανδημίας.

Τα πρώτα μέτρα περιορισμού τέθηκαν σε εφαρμογή στις αρχές Μαρτίου 2020, λίγο καιρό μετά την καταγραφή του πρώτου κρούσματος COVID-19 στην Ελλάδα (Giannopoulou & Tsobanoglou, 2020). Με εξαίρεση τα παντοπωλεία, τις τράπεζες και τα φαρμακεία, οι εμπορικές, ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες ανεστάλησαν, τα σχολεία και τα πανεπιστήμια έκλεισαν, η τηλεργασία επιβλήθηκε τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα και απαγορεύτηκε η πρόσβαση σε δημόσια πάρκα και παραλίες (Vatavali et al., 2020). Σταδιακά, όσο

ο αριθμός των νοσούντων και νεκρών από τον ιό ανέβαινε, οι περιορισμοί γίνονταν όλο και πιο αυστηροί. Απαγορεύτηκαν τα μη απαραίτητα ταξίδια εντός και εκτός της χώρας και ακόμα και οι μετακινήσεις εκτός σπιτιού για καθημερινές ασχολίες, έπρεπε να καταγράφονταν και να δικαιολογούνται (Stylianou & Ntelas, 2023). Τα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων θεωρήθηκαν σημαντικός παράγοντας για την εξάπλωση του ιού και έτσι απαγορεύτηκε η είσοδος και η έξοδος από αυτά πέραν των εργαζομένων στα κέντρα αυτά. Δεν εξαιρούνταν ούτε τα παιδιά που φοιτούσαν στα σχολεία της χώρας, ενώ όλες οι άτυπες εκπαιδευτικές δομές εντός των κέντρων φιλοξενίας ανέστειλαν τη λειτουργία τους (Kousi et al., 2021). Τα μέτρα άρχισαν να χαλαρώνουν σταδιακά από αρχές Μαΐου του ίδιου έτους. Τα παραπάνω αυστηρά περιοριστικά μέτρα, οριζόντιου κοινωνικού αποκλεισμού τέθηκαν ξανά σε ισχύ τον Νοέμβριο και κράτησαν περίπου 3 μήνες, ενώ κατά την διάρκεια του τελευταίου κύματος έξαρσης των κρουσμάτων, από Νοέμβριο του 2021 μέχρι τον Απρίλιο του 2022, εφαρμόστηκε μερικός αποκλεισμός. Για την ελεύθερη μετακίνηση με τα μέσα μεταφοράς, την πρόσβαση σε υπηρεσίες και την εργασία αποτελούσε προαπαιτούμενο είτε ο πλήρης εμβολιασμός, είτε η επίδειξη πιστοποιητικού νόσησης, είτε αρνητικό τεστ Covid. Συγκεκριμένα για τα παιδιά και νεαρά άτομα μέχρι δεκαεφτά χρονών αρκούσε η επίδειξη αρνητικού αποτελέσματος του διαγνωστικού τεστ (Stylianou & Ntelas, 2023). Η επίδραση της πανδημίας και η συρρίκνωση της κοινωνικής ζωής των ατόμων είναι εμφανής. Σύμφωνα με έρευνα του Zavras (2022), η επιρροή που άσκησαν στους πολίτες τα μέτρα περιορισμού όπως εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, συναρτάτο από τον τύπο της κοινότητας, το φύλο, την πρότερη κατάσταση υγείας του πολίτη και την οικονομική δυνατότητα του ίδιου και του περιβάλλοντος του. Η μελέτη αξιολογεί ως σοβαρό τον αντίκτυπο της πανδημίας Covid-19, τόσο στο βιοτικό επίπεδο όσο και την υγεία των πολιτών της χώρας και θεωρεί ότι προκλήθηκε κοινωνικό, οικονομικό και υγειονομικό κόστος, ειδικά για τα άτομα που ανήκουν στις χαμηλότερες κοινωνικά τάξεις, καθώς η οικονομική ευρωστία αποτελεί προστατευτικό παράγοντα των εξωγενών κλυδωνισμών της πανδημίας. Συνεπώς, δεν προκαλεί εντύπωση, όπως καταγράφηκε από διαφορετικές επιστημονικές έρευνες, ότι οι κάτοικοι της Ελλάδας, ανεξαρτήτου καταγωγής και πολιτικού στάτους, κατά την διάρκεια της πανδημίας βίωσαν έντονη οικονομική ανασφάλεια, εμφάνισαν αυξημένα καταθλιπτικά και αγχωτικά συμπτώματα και δημιούργησαν ισχυρή πίστη σε θεωρίες συνωμοσίας (Bohnet & Rüegger, 2021. Fountoulakis et al., 2021. Liozidou et al., 2023. Politis et al., 2021).

1.7.2 Πανδημία Covid-19 και Σχολικό Πλαίσιο

Λίγες εξελίξεις στην σύγχρονη, παγκόσμια ιστορία έχουν ταραξεί την δομή των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων όσο η πανδημία COVID-19 (Naidu, 2021). Η Ελλάδα δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση. Τα μέτρα που ελήφθησαν για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού, όπως το κλείσιμο των σχολείων και η στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διατάραξαν το εκπαιδευτικό σύστημα και δημιούργησαν πολυάριθμες προκλήσεις. Στην Ελλάδα πρώτη φορά τα σχολεία και τα πανεπιστήμια ανέστειλαν την λειτουργία τους στις 10 Μαρτίου του 2020 και έμειναν κλειστά για οκτώ με δέκα εβδομάδες. Ταυτόχρονα όλες οι εξωσχολικές δραστηριότητες διεκόπησαν, όπως και κάθε τύπος ψυχοκοινωνικής εκπαίδευσης που παρεχόταν σε παιδιά και έφηβα άτομα, εκτός σχολικού πλαισίου (Magklara et al., 2023). Οι εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας, αναγκάστηκαν να συνεχίσουν την εκπαιδευτική διδασκαλία διαδικτυακά. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα σχολεία ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2020 και συνεχίστηκε από τον Νοέμβριο 2020 έως τον Μάιο του 2021 με μικρές διακοπές (Polymili, 2021). Μάλιστα, ήταν η πρώτη φορά στην ιστορία της χώρας που εφαρμόστηκε εκτεταμένα αλλά και υποχρεωτικά η εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία (emergency remote teaching - ERT) είναι μια προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας, η οποία διεξάγεται εν μέρει ή εξ ολοκλήρου μέσω διαδικτύου ως αποτέλεσμα καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, όπως φυσικές καταστροφές, πόλεμος ή υγειονομικές κρίσεις. Συνεπάγεται τη χρήση μορφών διδασκαλίας που τυπικά θα προσφέρονταν δια ζώσης, μέσω μικτής μάθησης ή ως υβριδικά μαθήματα. Ο στόχος είναι η μετάβαση ξανά στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, μόλις εξασθενήσει η κρίση ή η έκτακτη ανάγκη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο πρωταρχικός σκοπός δεν είναι η επαναδημιουργία ενός ισχυρού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος, αλλά η παροχή προσωρινής πρόσβασης στη διδασκαλία και την διδακτική υποστήριξη με τρόπο που να εγκαθίσταται γρήγορα και να είναι αξιόπιστος διαθέσιμος κατά τη διάρκεια της έκτακτης συνθήκης (Hodges et al., 2020). Σύμφωνα με τις οδηγίες των Ηνωμένων Εθνών, κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, πρέπει να διασφαλίζεται η πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών, χωρίς αποκλεισμούς, και το επίπεδο εκπαίδευσης να είναι αντίστοιχα ποιοτικό όσο η δια ζώσης διδασκαλία (United Nations, 2020).

Ωστόσο, αυτό φαίνεται ότι δεν ήταν πάντα εφικτό κατά την διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Πιο συγκεκριμένα, πολλές μελέτες καταδεικνύουν ότι οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές

ανισότητες οξύνθηκαν (Fry-Bowers, 2020. Mohan et al., 2020). Μαθητές και μαθήτριες από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους που επιτρέπουν την διαδικτυακή σύνδεση με την εκπαιδευτική πλατφόρμα του σχολείου, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα "ψηφιακό χάσμα" μεταξύ των μαθητών/τριών. (Francis & Weller, 2022). Επίσης για πολλούς από αυτούς τους μαθητές/τριες η διατάραξη της κανονικής διδασκαλίας στην τάξη και οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως μάθησης οδήγησαν σε απώλεια μάθησης και επηρέασαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Σε έρευνα όπου μετείχαν χίλιοι και πλέον γονείς κατά την διάρκεια της πανδημίας διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος που αφιέρωναν οι μαθητές/τριες για να διαβάσουν μειώθηκε κατά το ήμισυ περίπου, ενώ η μείωση αυτή ήταν σημαντικά μεγαλύτερη για τους μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις από ό,τι για τους μαθητές/τριες με υψηλές επιδόσεις (Grewenig et al., 2021). Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν κενά στις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Όλο και περισσότερα ευρήματα δείχνουν ότι η τηλεεκπαίδευση έχει επιβραδύνει την μάθηση για την πλειοψηφία των μαθητών/τριών, μη μπορώντας να επιτύχουν τα ακαδημαϊκά ορόσημα που αναμένονταν από αυτούς σε καιρούς κανονικής λειτουργίας του σχολείου (Chen et al., 2021). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες με χαμηλό εισόδημα και οι μαθητές/τριες που βρίσκονταν σε κίνδυνο υπέστησαν μεγαλύτερες οπισθοδρομήσεις σε όλα τα μέχρι πρότινος μαθησιακά κεκτημένα (Moscoviz & Evans, 2022). Τα μαθησιακά κενά των μαθητών/τριών ίσως συνδέονται και με επιπλέον σχολικούς παράγοντες, όπως η απώλεια ενδιαφέροντος για τη μάθηση από πλευράς των μαθητών και από πλευράς καθηγητών, η δυσκολία εξατομίκευσης της μάθησης και η έλλειψη άμεσης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς (Garagiola et al., 2022). Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν πληρώσει μεγάλο τίμημα όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, με τους περισσότερους να αισθάνονται άγχος και εξάντληση (Magson et al., 2021). Δεδομένου του σωρευτικού αντίκτυπου των μαθησιακών απωλειών, ο μακροπρόθεσμος και πλήρης αντίκτυπος της πανδημίας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών είναι πιθανό να αποτυπωθεί καλύτερα τα επόμενα χρόνια (Kuhfeld et al., 2020. Sofianidis et al., 2021). Οι επιπτώσεις αυτές θα είναι πιο εμφανείς για τους μαθητές/τριες από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και για εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hoofman & Secord, 2021. Toste et al., 2021).

Επίσης, στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφονται οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών/τριών. Τα σχολεία χρησιμεύει ως χώρος αναπτυξιακής επίτευξης για τους

μαθητές/τριες ενώ ταυτόχρονα παρέχει ένα δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης και ενδυνάμωσης. Ωστόσο, η μη ουσιαστική επαφή με το σχολικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 δημιούργησε κενά και αποδυνάμωσε τον προστατευτικό ρόλο της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μια από τις κρισιμότερες αναπτυξιακές περιόδους, αυτής της εφηβείας, διδάσκονταν διαδικτυακά, μειώθηκαν σημαντικά οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους και πέρασαν σημαντικά περισσότερο χρόνο στο σπίτι με τις οικογένειες τους (Lee, 2020). Αν και η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία δεν άργησε να εφαρμοστεί, δεν είναι σαφές αν η επικοινωνία μέσω της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπόρεσε να καλύψει όλες τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών/τριών, με την ίδια ποιότητα όπως εκπληρώνονταν προηγουμένως (Orben et al., 2020). Η ξαφνική στροφή στην εξ αποστάσεως μάθηση, η έλλειψη κοινωνικοποίησης και ο αυξημένος χρόνος χρήσης της οθόνης μπορεί να συμβάλουν σε αισθήματα απομόνωσης, άγχους και στρες μεταξύ των μαθητών/τριών (Loades et al., 2020). Η συναισθηματική απομάκρυνση από το σχολείο και τους καθηγητές καταγράφεται συχνά την περίοδο της πανδημίας, όπως επίσης δυσκολίες στο συναίσθημα με επικράτηση των αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων, όπως το στρες, πλήξη, αγανάκτηση και μοναξιά (Hoofman & Secord, 2021). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει τα ευρήματα των De France et al. (2022), όπου στην διαχρονική έρευνα τους, καταδεικνύουν πως οι έφηβοι με χαμηλότερα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και δυσκολία ρύθμισης των συναισθημάτων πριν την πανδημία, αναφέρουν μεγαλύτερη πίεση και αρνητικά συμπτώματα κατά την προσπάθεια προσαρμογής τους σε αυτήν, σε αντίθεση με τους συμμαθητές/τριες τους που αντιμετώπιζαν δυσκολίες από πριν και φάνηκε να προσαρμόζονται πιο εύκολα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά και τα έφηβα άτομα σε προϋπάρχον κίνδυνο, φαίνεται να μην επηρεάζονται απαραίτητα επιβαρυντικά από τις επιπτώσεις της πανδημίας (Bouter et al., 2023). Τα ερευνητικά δεδομένα από εμπειρικές έρευνες με μαθητικό πληθυσμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα καταδεικνύουν ότι τα αγχωτικά και καταθλιπτικά συμπτώματα αυξήθηκαν σημαντικά κατά την περίοδο της καραντίνας (Giannopoulou et al., 2021. Stavridou et al., 2020). Οικογενειακοί παράγοντες, όπως η ανεργία των κηδεμόνων, το γονεϊκό άγχος και το ταραγμένο οικογενειακό κλίμα φάνηκε να επηρεάζουν αρκετά την προσαρμοστικότητα των παιδιών (Magklara et al., 2020). Ενδεικτικά, σε έρευνα των Sakka et al. (2020), οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι καθηγητές αποτελούσαν μια από τις σημαντικότερες πηγές πίεσης σε σχέση με τις σχολικές τους υποχρεώσεις την περίοδο της πανδημίας, προκαλώντας τους γενικευμένο άγχος.

Συνοψίζοντας, η πανδημία φαίνεται να επιδρά σοβαρά στην ευημερία παιδιών και εφήβων, ανεξαρτήτου κοινωνικού πλαισίου. Ταυτόχρονα όμως, αναδεικνύει τις συγκεκριμένες κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις κάθε περιβάλλοντος και κάθε κοινωνικής ομάδας ξεχωριστά (Singh et al., 2020). Με γνώμονα την γνώση ότι οι συνέπειες των καταστροφών στην ψυχική υγεία των μαθητών/τριών διαρκούν περισσότερο από τις επιπτώσεις τους στη σωματική υγεία, είναι σημαντικό να εξεταστούν ενδελεχώς οι προστατευτικοί παράγοντες που προάγουν τα θετικά αντανακλαστικά των μαθητών/τριών (Scott et al., 2021). Η ευημερία των μαθητών/τριών και η απουσία αρνητικών συναισθημάτων θεωρείται προβλεπτικός παράγοντας για θετικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και επιδιωκόμενο απαύγασμα της μάθησης της σχολικής εμπειρίας (Morinaj & Hascher, 2022). Για το λόγο αυτό πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι η προαγωγή της ευημερίας και της επιτυχημένης προσαρμογής των μαθητών/τριών εκτός και εντός σχολικού πλαισίου πρέπει να καθιερωθεί ως εκπαιδευτική προτεραιότητα (Fomina, et al., 2020).

1.7.3 Η Ανθεκτικότητα των Μαθητών/τριών κατά την Πανδημία Covid-19

Ο τρόπος δημιουργίας και προώθησης ενός ολιστικού ενισχυτικού πλαισίου γύρω τα παιδιά και τα έφηβα άτομα, αποτελεί κύριο μέλημα των μελετών και παρεμβάσεων τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης, όσο και της ψυχολογίας. Το άγχος της πανδημίας COVID-19, η ανασφάλεια και οι απώλειες που προκάλεσε αυτή η υγειονομική κρίση, σε συνδυασμό με τις συνεχιζόμενες αλλαγές και προκλήσεις που επέφερε στις καθημερινές δραστηριότητες και ρουτίνα των εφήβων, έφερε την έννοια της ανθεκτικότητας στο επίκεντρο των συζητήσεων για την ανάκαμψη και θετική προσαρμογή (Walsh, 2020). Η ενισχυμένη ανθεκτικότητα σχετίζεται με την προσαρμοστική συμπεριφορά, καθώς και με την γενικότερη ανάπτυξη των ατόμων, η οποία διευκολύνει τη θετική τους προσαρμογή μετά και κατά την διάρκεια των αντιξοοτήτων (Lee et al., 2013), χαρακτηριστικό που φαίνεται να αποτελεί τη βάση για την επίτευξη της ευημερίας των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Πλέον, οι σύγχρονες αντιλήψεις για την ανθεκτικότητα έχουν εξελιχθεί ώστε να δίνουν έμφαση στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται το στρες ως προς την αφύπνιση προσωπικών διαδικασιών διαχείρισης κρίσεων και αποφεύγουν να ορίσουν την ανθεκτικότητα ως απλά, την αντοχή στις αντιξοότητες (Brewer et al., 2019. Niemiec, 2020).

Η πρωτοφανής κατάσταση της παγκόσμιας έκτακτης υγειονομικής συνθήκης ενεργοποίησε τα ερευνητικά αντανakλαστικά της ακαδημαϊκής κοινότητας με αποτέλεσμα την εκπόνηση σημαντικών ερευνών που διερευνούσαν την ανθεκτικότητα των εφήβων. Από τις πρώτες μελέτες που μελέτησαν την ανθεκτικότητα κατά την διάρκεια της πρώτης περιόδου της πανδημίας, διαπιστώθηκε ότι η ανθεκτικότητα των παιδιών συνδέεται στενά με την ευημερία και την ποιότητα ζωής τους (Cusinato et al., 2020). Παρομοίως, στα πλαίσια της πανδημίας, και μέσα από ένα μεγάλο δείγμα των 3.500 περίπου μαθητών/τριών μέσης εκπαίδευσης στην Κίνα, καταγράφεται ότι τα υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας μπορούν να μειώσουν τα επίπεδα των καταθλιπτικών συμπτωμάτων που προκαλούνται στους μαθητές/τριες από τον εγκλεισμό, ενώ παρατηρήθηκαν διαφορές βάση φύλου και σχολικών επιδόσεων (Jin et al., 2022). Η αρνητική συσχέτιση της ανθεκτικότητας με τα επίπεδα άγχους και αρνητικών συναισθημάτων αποδεικνύεται και σε διαχρονική έρευνα στην Αυστραλία, όπου παρατηρήθηκε ότι αν και τα έφηβα άτομα παρουσίασαν ανθεκτικότητα την περίοδο της πανδημίας, τα επίπεδα της ήταν σαφώς χαμηλότερα από ότι πριν το βίωμα της στρεσογόνου αυτής συνθήκης (Beames et al., 2021). Δεν επιβεβαιώνουν όμως όλες οι μελέτες τα παραπάνω ευρήματα. Σε διαχρονική έρευνα μεταξύ τριών ευρωπαϊκών χωρών τον πρώτο καιρό της πανδημίας, δεν βρέθηκαν σημαντικές αλλαγές στην ανθεκτικότητα των εφήβων μέσα στο χρόνο, αν και η μελέτη καταλήγει τονίζοντας την ανάγκη για πιο εξατομικευμένη προσέγγιση της ανθεκτικότητας, με έμφαση στις διαφορές ηλικίας και φύλου (Martinsone et al., 2022). Σε ερευνητική προσπάθεια καταγραφής της ανθεκτικότητας μαθητών/τριών στην Ελλάδα, η ανθεκτικότητα αξιολογήθηκε ως μέτρια και με ενδιαφέρον παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρξε θετική συσχέτιση με το στρες (Sakka et al., 2020). Οι ερευνητές της συγκεκριμένης μελέτης υποθέτουν ότι αυτή η συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην Ελλάδα πιθανώς να συνδέεται με την εμπειρία της πρότερης οικονομικής κρίσης της χώρας και των επιπτώσεων της. Σε μια προσπάθεια σύγκρισης της ανθεκτικότητας μεταξύ μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες του Δημοτικού εμφάνισαν υψηλότερη ανθεκτικότητα και παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις βάση του φύλου των μαθητών/τριών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Antonioni et al., 2021). Και σε αυτή την μελέτη επιβεβαιώθηκε ότι η σχολική επίδοση συνδέεται στενά με την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών, ακόμα και στη διάρκεια της πανδημίας. Παρόλα τα αντικρουόμενα ευρήματα σχετικά με τον τρόπο που διαμορφώθηκε η ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων κατά την διάρκεια

της πανδημίας, οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν σε ένα συγκεκριμένο εύρος προστατευτικών παραγόντων της ανθεκτικότητας.

Σε έτερη μελέτη στις Ηνωμένες πολιτείες της Αμερικής (Luthar et al., 2021), επίσης μεγάλου δείγματος μαθητών/τριών (14.000), αποδείχτηκε ότι η θετική προσαρμογή των νέων έναντι σε στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την πανδημία συνδέεται, κυρίως, με την ποιότητα των σχέσεων με τους σημαντικότερους ενήλικες στη ζωή τους, στο σπίτι και στο σχολείο. Η μελέτη μάλιστα κλείνει προτάσσοντας την αναγκαιότητα δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές/τριες θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε τουλάχιστον έναν υποστηρικτικό ενήλικα στο σχολείο ενώ ταυτόχρονα να προωθείται η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συμμαθητών. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να ενδυναμωθούν άμεσα και οι κοινωνικό-δημογραφικές ομάδες μαθητών/τριών που εμφανίζουν μεγαλύτερη ψυχολογική επιβάρυνση την περίοδο της πανδημίας, δηλαδή queer έφηβα άτομα και μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής (Luthar et al., 2021). Οι κοινωνικές πηγές στήριξης αποτέλεσαν έναν από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας των εφήβων την περίοδο του εγκλεισμού, με πολλές μελέτες να αναγνωρίζουν την σημασία των ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων και των υποστηρικτικών συστημάτων πλαισίωσης των εφήβων (Christ & Gray, 2022. Çiçek, 2021. Qi et al., 2020). Επιπλέον, σε συστηματική μελέτη των Preston και Rew (2022), η θετική κοινωνική συμπεριφορά και η παροχή βοήθειας αναγνωρίστηκε επίσης ως προωθητικός παράγοντας της ανθεκτικότητας που διευκολύνει την διατήρηση των κοινωνικών συνδέσεων. Αν και δεν υπάρχει ο ίδιος ερευνητικός όγκος για το πώς οι μαθητές/τριες μειονοτήτων ή σε κίνδυνο διαχειρίστηκαν τις δυσκολίες της πανδημίας, φαίνεται ότι και γι' αυτή την ομάδα η πρόσβαση σε υποστηρικτές σχέσεις, αποτέλεσε σημείο εκκίνησης της οικοδόμησης της ανθεκτικότητας τους (Kuhlman et al., 2023).

Πέρα όμως από το κοινωνικό πλαίσιο, παρατηρείται ότι και οι ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες ενεργοποιήθηκαν στην κατάσταση κρίσης από τους μαθητές/τριες για να διαφυλάξουν την ανθεκτικότητά τους. Φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την κατάσταση του εγκλεισμού και να διατηρήσουν την αισιοδοξία τους χρησιμοποίησαν την γνωστική διαχείριση και συναισθηματική επανεκτίμηση καθώς και το χιούμορ για να μειώσουν τα επίπεδα άγχους και θυμού (Kuhlman et al., 2023). Επίσης, οι έφηβοι λειτούργησαν σε πολλές περιπτώσεις με αυτενέργεια και αυτονομία έχοντας το κίνητρο να ψάξουν πληροφορίες και

βοήθεια για τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσουν στα πλαίσια της έκτακτης υγειονομικής κρίσης (Shen et al., 2023. Wang et al., 2020). Επιπροσθέτως, υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργούν ένα στρώμα προστασίας από τις αντιξοότητες, ειδικά σε περίοδο ασταθών κοινωνικών εξελίξεων (Meine et al., 2021. Preston & Rew, 2022). Σε μακροχρόνια έρευνα των Kövesdi et al. (2021), φάνηκε ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση των γονέων σχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας των παιδιών τους, υπογραμμίζοντας την σημασία κατανόησης της ανθεκτικότητας ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, αναπτυσσόμενο μέσα σε ένα οικοσυστημικό πλαίσιο. Τέλος, η ελπίδα, μια εύπλαστη γνωστική κατασκευή που εμπεριέχει την επιδίωξη των στόχων, φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις προσαρμόστηκες δεξιότητες των έφηβων ατόμων ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές διαφοροποιήσεις (Bryce & Fraser, 2022. Demetriou et al., 2020).

Εν κατακλείδι, τα παραπάνω ευρήματα στο σύνολο τους υπογραμμίζουν τη σημασία της παρακολούθησης των μακροπρόθεσμων αλληλεπιδράσεων που σχετίζονται με την πανδημία ως προς την ανθεκτικότητα. Αν και μάλλον είναι αδύνατο να προσδιοριστεί τόσο άμεσα χρονικά με ποιον τρόπο και πόσο επηρέασε η πανδημία τα παιδιά και τους νέους, είναι ήδη ξεκάθαρο ότι οι μαθητές/τριες δεν επηρεάστηκαν το ίδιο, αλλά υπήρξαν διαφοροποιήσεις ανάλογα το περιβάλλον τους. Τα νέα παιδιά επέδειξαν ανθεκτικότητα παρά τις πρωτόγονες δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν. Παρόλα αυτά, είναι πολύ πιθανό η επιβαρυντική, συλλογική αυτή συνθήκη της πανδημίας να προκαλέσει σοβαρές επιπτώσεις στο μέλλον για μια ολόκληρη γενιά (Garagiola et al., 2022). Η αναγνώριση και η ταυτοποίηση τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων μεταξύ των μαθητών/τριών, αποτελεί ευκαιρία για στοχευμένες παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά πλαίσια, επιτρέποντάς στα έφηβα άτομα να προσαρμοστούν με επιτυχία σε έκτακτα και στρεσογόνα γεγονότα. Η πανδημία COVID-19 και η επακόλουθη εφαρμογή των κοινωνικών περιορισμών αναμένεται να έχουν σημαντικές και δυνητικά διαρκείς επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, ιδίως στις ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού (Stylianou & Ntelas, 2023). Η διερεύνηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, και του εκπαιδευτικού συστήματος, καθίσταται ζωτικής σημασίας για την δημιουργία ενισχυτικών μηχανισμών που θα αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις της συγκεκριμένης πανδημίας και θα μπορούν να προσφέρουν άμεσα υποστήριξη σε περίπτωση επόμενης πιθανής γενικευμένης κρίσης στο μέλλον, όπως φυσικές καταστροφές ή πολεμικές συγκρούσεις (Naidu, 2021. Serrano Sarmiento et al., 2021). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να επανεκτιμηθεί η δυναμική

της σχέσης μαθητή/τριας-καθηγητή, καθώς και η ευρύτερη μαθητική/εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψιν τις αντιξοότητες σε συνάρτηση και αλληλεπίδραση με τους κοινωνικούς και ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες που δρουν στο εκάστοτε οικοσυστημικό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ του BRONFENBRENNER

2.1 Η Οικολογία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης

Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων (ecological systems theory) του Bronfenbrenner (1979), που έγινε γνωστή τη δεκαετία του 1970, συνδύασε την αναπτυξιακή ψυχολογία με την κοινωνιολογία και την κοινωνική πολιτική, παρέχοντας μια νέα προσέγγιση και κατανόηση της ζωής των παιδιών, των νέων και των οικογενειών (Lerner, 2005). Τοποθετώντας το άτομο στο επίκεντρο, η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner βασίστηκε στο έργο του Kurt Lewin (Bronfenbrenner, 1977) για να παρουσιάσει μια θεωρία που εστίαζε στην επίδραση του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Bronfenbrenner, 1979). Η θεώρηση αυτή λοιπόν επικεντρώνεται στην σημασία των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το περιβάλλον του (Shelton, 2018), αν και προς το τελευταίο μέρος της καριέρας του ο Bronfenbrenner έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο που έχει το ίδιο το άτομο και τα χαρακτηριστικά του, ως προς την διαμόρφωση της αναπτυξιακής του πορείας (Bronfenbrenner, 1994, 1999, 2005). Τα τελευταία 20 χρόνια η συγκεκριμένη προσέγγιση υιοθετείται από μεγάλο αριθμό ερευνών στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική καθώς επικεντρώνεται στην μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και βοηθάει στην κατανόηση των παραμέτρων γύρω από την εκπαίδευση μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας (Härkönen, 2007 & Jaeger, 2016).

Στο πρωτοποριακό έργο του, «Η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης», ο Bronfenbrenner (1979) αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη ανάπτυξη ως την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός εξελισσόμενου αναπτυξιακά ατόμου, του περιβάλλοντος και των συνδέσεων τους. Ως εκ τούτου, το κοινωνικό πλαίσιο, η λειτουργία και η ποιότητα των πιθανών σχέσεων στο περιβάλλον επηρεάζουν την ανθρώπινη ευημερία, την ψυχική υγεία και την ανθεκτικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο της οικολογικής θεωρίας περιγράφει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστημάτων και την δομή τους, σύμφωνα με την κατασκευή του παραδοσιακού παιχνιδιού «ματριόσκα» (ρωσικές κούκλες). Το οικολογικό περιβάλλον του ατόμου σχηματίζεται ως μια «φωλιά», αποτελούμενη από ομόκεντρα συστήματα, τα οποία το κάθε ένα εμπεριέχει το άλλο. Στην πρώτη φάση, το μοντέλο αποτελείται από τέσσερα ομόκεντρα συστήματα που ορίζονται ως το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα (Bronfenbrenner &

Ceci, 1994). Στο επίκεντρο αυτών των συστημάτων βρίσκεται το άτομο. Κάθε ένα από αυτά τα συστήματα είναι ενσωματωμένο στο αμέσως επόμενο και επηρεάζεται από την απόσταση του από το κέντρο, δηλαδή το άτομο.

Ο Bronfenbrenner αναθεώρησε και τροποποίησε την θεωρία του αρκετές φορές μέσα στα χρόνια. Την δεκαετία του 90' μάλιστα ένα νέο σύστημα προστέθηκε, το χρονοσύστημα (Bronfenbrenner, 1999), το οποίο αναφέρεται στην δια βίου ανάπτυξη του ατόμου (Berk, 2013). Λίγα χρόνια πριν, η θεωρία είχε μετονομαστεί σε βιοοικολογική προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης (bioecological theory of human development) καθώς εντάχθηκε στην ανάλυση η βιολογία και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού ως καθοριστικός παράγοντας της αναπτυξιακής διαδικασίας (Bronfenbrenner, 2005). Σε όλες τις φάσεις εξέλιξης της θεωρίας του όμως, το κεντρικό σημείο σκέψης παρέμεινε η κατανόηση των συσχετίσεων και αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται μεταξύ του αναπτυσσόμενου και ενεργού ανθρώπινου οργανισμού και του πλησιέστερου και ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου που τον περιβάλλει και τον επηρεάζει άμεσα και έμμεσα (Petrogiannis, 2003 σ. 11).

Η οικοσυστημική προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης, αποτελεί μια προσιτή θεωρία η οποία καθοδηγεί σε άρτιο σχεδιασμό της κοινωνικής έρευνας (Cassells & Evans, 2020). Αυτό επιτυγχάνεται τόσο μέσω σαφών κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με την θεωρητική πλαισίωση της ερευνητικής διαδικασίας, όσο και από τους βασικούς πυλώνες στους οποίους στηρίζεται η θεωρία. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και η κοινωνικοποίηση του επηρεάζονται από διαφορετικούς κύκλους του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το άτομο βρίσκεται σε ενεργή αλληλεπίδραση. Για να συμβεί αυτό αναγνωρίζουμε καταρχήν ότι το άτομο έχει τον έλεγχο των πράξεων του, ασκώντας επιρροή στο περιβάλλον το οποίο τον περιβάλλει. Κάθε άτομο επηρεάζει με μοναδικό τρόπο τις γύρω αλληλεπιδράσεις συστημάτων. Τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, όπως οι στόχοι του, τα κίνητρά του, η ιδιοσυγκρασία του, ακόμα και η εξωτερική του εμφάνιση καθορίζουν το ίδιο αλλά ταυτόχρονα επηρεάζουν τους στόχους και τις προσδοκίες των ατόμων γύρω του (Panopoulos, & Drossinou-Korea, 2020). Παράλληλα, το περιβάλλον, με τις διευκολύνσεις και τους περιορισμούς του, αναγκάζει το άτομο να προσαρμοστεί στις εκάστοτε συνθήκες. Το περιβάλλον λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ως αλληλοσυμπληρούμενα συστήματα διαφορετικής εμβέλειας και μεγέθους. (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι ο ατομικός παράγοντας της

ανθρώπινης ανάπτυξης και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν αλληλοεπιδρούν μόνο δυαδικά. Το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα άτομο δεν λειτουργεί μόνο ως ένα σύστημα που το πλαισιώνει, αλλά ως ένα σύστημα το οποίο παράγει προσλαμβάνουσες και λειτουργεί δυναμικά για και με την ίδια την ανάπτυξη του ατόμου (Πετρογιάννης, 2003).

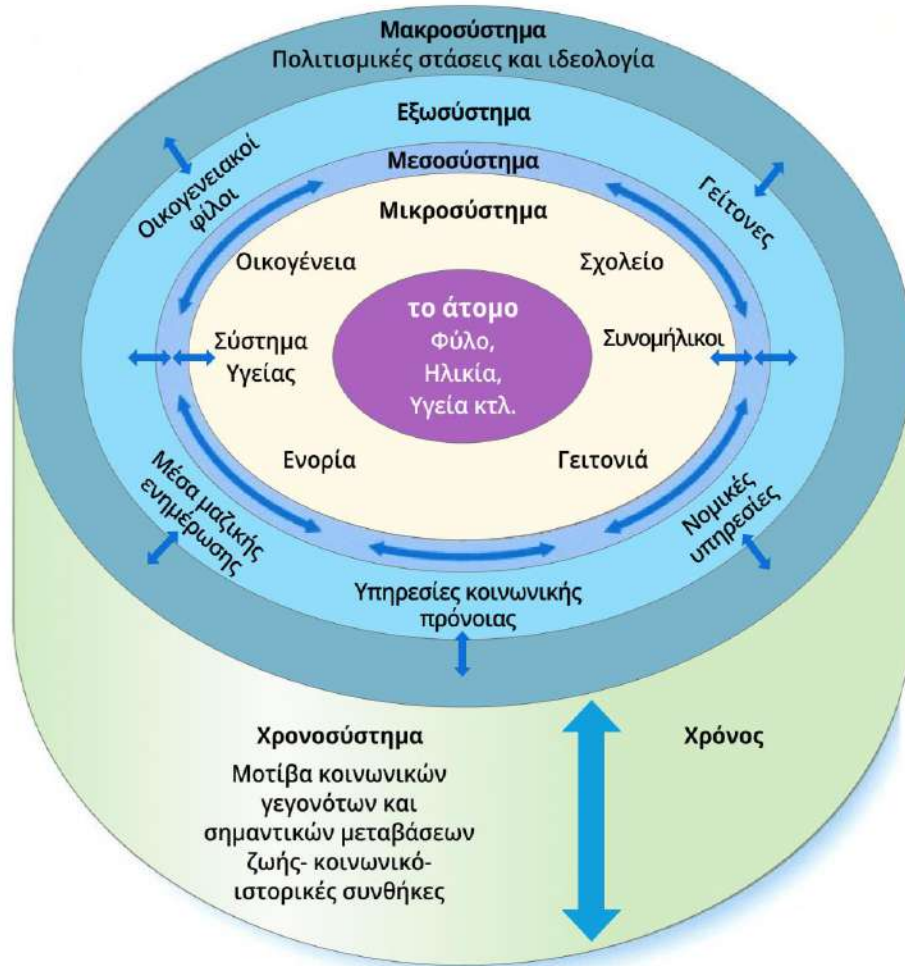
Ως πολυδιάστατη θεωρία, το έργο του Bronfenbrenner προσφέρει στον ερευνητή ένα πλαίσιο κριτικό, αναστοχαστικό και αρκετά δομημένο για να αντιμετωπίσει τις πολυπλοκότητες της ανθρώπινης ανάπτυξης (O'Toole et al., 2019). Δημιουργεί ένα οικολογικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τις αλληλοεπιδράσεις δυνάμεις της ιδεολογίας και της κουλτούρας, της κοινωνικής και οργανωτικής δομής, του χρόνου και της ατομικής δράσης (Arnold et al., 2012), αναδεικνύοντας τα κενά της βιβλιογραφίας και επιτρέποντας να αναπτυχθούν ιδέες για έρευνα και πρακτική. Επιπρόσθετα, η θεωρία στηρίζει αποτελεσματικά τον θεωρητικό σχεδιασμό μακροχρόνιων ερευνών. Αυτό συμβαίνει γιατί οι βιολογικές και κοινωνικές μεταβάσεις δημιουργούν ορόσημα, επηρεάζουν και αλλάζουν την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου (Bronfenbrenner, 1999), δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους ερευνητές να μελετήσουν τα υποκείμενα και τις δυναμικές που τα περιβάλλουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Siraj & Huang, 2020).

2.2 Τα Βιοοικολογικά Συστήματα του Bronfenbrenner

Όπως αναφέρθηκε εισαγωγικά στην προηγούμενη ενότητα, το μοντέλο των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1979) περιγράφει τα πολλαπλά επίπεδα του περιβάλλοντος και τις αλληλεπιδράσεις τους με την ανθρώπινη ανάπτυξη. Αποτελείται αρχικά από τέσσερα συστήματα- το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, και το μακροσύστημα- με κάθε επίπεδο να επηρεάζει διαφορετικά την ανάπτυξη του παιδιού. Αργότερα πρόσθεσε και το χρονοσύστημα για να τονίσει ότι το θεωρητικό οικοδόμημά του δεν είναι στατικό, αλλά μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου (Crawford, 2020). Η εννοιολογική κατασκευή του Bronfenbrenner, τα επίπεδα των συστημάτων και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών απεικονίζονται με περισσότερη λεπτομέρεια στην ακόλουθο σχήμα (εικόνα 3).

Εικόνα 3

Βιοοικολογικά συστήματα του Bronfenbrenner (Myers, 2011)



Μικροσύστημα

Το μικροσύστημα αποτελεί το πιο στενό και κοντινό περιβάλλον γύρω από το παιδί και περιλαμβάνει τα πρόσωπα, σύμβολα και αντικείμενα με τα οποία το παιδί αλληλοεπιδρά και διατηρεί άμεσες επαφές σε ένα συγκεκριμένο χρόνο (Crawford, 2020). Μάλιστα ο ίδιος ο Bronfenbrenner (1989 σελ. 227) είχε ορίσει το μικροσύστημα ως «ένα μοτίβο δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων, το οποίο βιώνεται από το αναπτυσσόμενο άτομο σε μία συνθήκη πρόσωπο με πρόσωπο και εσωκλείει άλλα άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά

ιδιοσυγκρασίας, προσωπικότητας και πεποιθήσεων». Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι το μοτίβο δραστηριοτήτων δεν αποτελεί μοτίβο συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά αναφέρεται κυρίως στις ενέργειες του ατόμου στην ορισμένη συνθήκη (Bronfenbrenner, 1977). Αντίστοιχα με το μοτίβο ρόλων περιγράφει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία άπτονται στο άτομο ενώ με τα μοτίβα διαπροσωπικών σχέσεων επικεντρώνεται στους ανθρώπους γύρω από το άτομο και στην διασύνδεση που συμβαίνει μεταξύ τους. Επιπλέον, κάθε μικροσύστημα έχει συγκεκριμένα κοινωνικά και φυσικά γνωρίσματα (Bronfenbrenner, 1977). Ως φυσικά γνωρίσματα θεωρούνται το περιβάλλον του σπιτιού, ένας χώρος μάθησης, όπως μια τάξη, ή ένα περιβάλλον στο χώρο εργασίας. Τα κοινωνικά γνωρίσματα ενός μικροσυστήματος θα μπορούσε να είναι οι σχέσεις ενός ατόμου με τους γονείς του, τους φίλους του και το σχολικό περιβάλλον. Στον παραπάνω ορισμό του μικροσυστήματος αναφέρεται ότι κάθε οντότητα μέσα στο σύστημα έχει τα δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Αυτά ποικίλλουν και καθορίζονται από τις πεποιθήσεις, την κουλτούρα, την ιδιοσυγκρασία και τις εκάστοτε κοινωνικές δομές, δημιουργώντας μαζί την ταυτότητα του κάθε μικροσυστήματος (Bronfenbrenner, 1989).

Το κλειδί στην συγκεκριμένη θεωρία είναι η αμοιβαία διάδραση μεταξύ των οικολογικών συστημάτων αλλά και μέσα σε αυτά. Ο Bronfenbrenner προτείνει ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές έχουν αμφίδρομη φύση, τις ονοματίζει bi-directional influence (Bronfenbrenner, 1979) και επισημαίνει την σπουδαιότητα τους ειδικά για το επίπεδο του μικροσυστήματος. Για παράδειγμα, οι γονείς ενός παιδιού επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του αλλά και το παιδί από την πλευρά του επηρεάζει τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των γονέων. Οι αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις είναι πιο ισχυρές και έχουν πιο ισχυρή επιρροή στο παιδί σε αυτό το πρώτο οικολογικό επίπεδο μιας και έχουν άμεσο χαρακτήρα και συμβαίνουν σταθερά και επαναλαμβανόμενα για εκτεταμένο χρονικό διάστημα. (Bronfenbrenner, 2002). Το μικροσύστημα λοιπόν, θεωρείται το πρωταρχικό σύστημα επιρροής, οπότε η διατήρηση ασφαλών, θετικών και υγιών αλληλεπιδράσεων θα βοηθήσει την ανάπτυξη του παιδιού καθώς αρχίζει να αισθάνεται τις επιδράσεις των άλλων συστημάτων (Shelton, 2018).

Όμως το μικροσύστημα έχει καθοριστική σημασία και στον ερευνητικό σχεδιασμό μελετών για την κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Διασφαλίζει ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον παραμένει εστιασμένο στο άτομο, όχι μόνο μέσα από το πλαίσιο της έρευνας, όπως πχ. η τάξη ή ο χώρος εργασίας, αλλά μέσα και από το άμεσο περιβάλλον που αλληλοεπιδρά

καθημερινά, όπως είναι η πχ. η οικογένεια. Αυτό επιτρέπει την ολιστική θεώρηση της ανάπτυξης του ανθρώπου, μελετώντας τον σαν ένα εξελικτικό όλον. Έτσι η μελέτη του παιδιού δεν αγκυλώνεται στην αξιολόγηση τυπικών αναπτυξιακών στόχων, καθορισμένων γενικά, ανεξαρτήτως των αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του συστήματος (Bronfenbrenner, 1989). Η έρευνα στο μικροσύστημα πρέπει να λαμβάνει υπόψη "τον τόπο, τον χρόνο, τα φυσικά χαρακτηριστικά, τη δραστηριότητα, τον συμμετέχοντα και τον ρόλο" (Bronfenbrenner 1977, σ. 514), γεγονός που πρέπει να αντανακλάται στις μεθόδους και τον σχεδιασμό της μελέτης. Η κατανόηση του μικροσυστήματος φέρει τα στοιχεία για την κατανόηση και των άλλων συστημάτων.

Μεσοσύστημα

Το επόμενο σύστημα που πλαισιώνει την ανάπτυξη του παιδιού είναι το μεσοσύστημα και συνδέεται με το μικροσύστημα. Άλλωστε η διασύνδεση μεταξύ των οικολογικών συστημάτων αποτελεί βασική αρχή στην οικοσυστημική θεωρία (Bronfenbrenner, 1979). Πιο συγκεκριμένα, το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τις σχέσεις και τις διαδικασίες μεταξύ δύο ή περισσότερων πλαισίων μέσα στα οποία το άτομο συμμετέχει ενεργά σε μια ορισμένη χρονική περίοδο (Bronfenbrenner, 1994). Παραδείγματος χάριν, το σχολείο και η οικογένεια επηρεάζουν το παιδί ξεχωριστά. Εντούτοις, και η σχέση μεταξύ των δύο αυτών μικροσυστημάτων έχει άμεσο αντίκτυπο στο παιδί. Μάλιστα η σχέση αυτών των δύο μικροσυστημάτων εμπεριέχει όλα τα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες που ταυτοποιούν το κάθε διαφορετικό μικροσύστημα. Με άλλα λόγια το μεσοσύστημα είναι μια σχέση μικροσυστημάτων (Bronfenbrenner 1977, σ. 515).

Η πρώτη, στοιχειώδης μορφή μεσοσυστήματος δημιουργείται όταν το παιδί προσχωρήσει σε ένα καινούργιο περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1979). Το ίδιο το παιδί αυτομάτως μετατρέπεται στην πρώτη σχέση μεταξύ των συστημάτων και οριστικοποιεί την δημιουργία του μεσοσυστήματος. Έπειτα το μεσοσύστημα ενισχύεται από την συμμετοχή των σημαντικών άλλων, οι οποίοι αποτελούν τις συμπληρωματικές σχέσεις (McIntosh et al., 2008). Για παράδειγμα, η καθηγήτρια του φροντιστηρίου που επικοινωνεί με τους γονείς του παιδιού, μετατρέπεται σε συμπληρωματική σχέση και αποτελεί έναν από τους κρίκους της αλυσίδας διασυνδέσεων του μεσοσυστήματος. Όπως και στο πρώτο σύστημα, έτσι και σε αυτό, οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να αποτελούν είτε δραστηριότητες και κοινωνικές δομές, είτε να έχουν γνωστικές και συναισθηματικές συνιστώσες (Bronfenbrenner, 1979). Χαρακτηριστικό

παράδειγμα αποτελεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, που επηρεάζει δραματικά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Gonzales, 2020).

Ο Bronfenbrenner (1979) ορίζει τέσσερις μηχανισμούς ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν οι μεσοσυστημικές αλληλοσχετίσεις. Πρώτα από όλα μπορούν να συμβούν με την φυσική συμμετοχή του παιδιού σε δύο ή περισσότερα περιβάλλοντα. Δεύτερον, μπορούν να συμβούν έμμεσα, μέσω μιας τρίτης οντότητας, η οποία διευκολύνει την «έμμεση σύνδεση» (indirect linkage) των περιβαλλόντων συστημάτων. Τρίτον, με την έμμεση «διαθεματική επικοινωνία» (intersetting communication) μεταξύ περιβαλλόντων, όπως πχ. μέσω τηλεφώνου ή email. Τέταρτον, οι διασυνδέσεις μπορούν να λάβουν την μορφή «διασυνδετικής γνώσης» (intersetting knowledge), δηλαδή οι πληροφορίες σχετικά με ένα περιβάλλον να είναι διαθέσιμες σε άτομα άλλου περιβάλλοντος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η απόκτηση πληροφοριών από ιστοσελίδες στο ίντερνετ (McIntosh et al., 2008. Weingarten 2000).

Η κατανόηση του μεσοσυστήματος δηλαδή των σχέσεων μεταξύ στοιχείων διαφορετικών μικροσυστημάτων του ατόμου, μπορεί να βοηθήσει την κοινωνική έρευνα να διερευνήσει τις εσωτερικές δυναμικές του κάθε πλαισίου σε συνδυασμό με τις διαπροσωπικές σχέσεις και συνδέσεις, που από κοινού έχουν μοναδικό αντίκτυπο στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Hayes et al., 2017) και το άτομο. Άλλωστε τόσο το μικροσύστημα, όσο και το μεσοσύστημα εμπεριέχει απαραίτητα το παιδί. Το σύστημα που επηρεάζει τα δύο προηγούμενα συστήματα αλλά δεν ενέχει το παιδί, αποτελεί το τρίτο επίπεδο της οικοσυστημικής θεωρίας.

Εξωσύστημα

Το εξωσύστημα αποτελεί προέκταση του προηγούμενου συστήματος καθώς εμπεριέχει και αυτό διασυνδέσεις μικροσυστημάτων. Η διαφορά είναι ότι σε αυτό το επίπεδο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις κοινωνικές δομές και πλαίσια που επηρεάζουν το αναπτυσσόμενο άτομο αλλά δεν το εμπεριέχουν απαραίτητα (Bronfenbrenner, 1979). Τουλάχιστον ένα από τα αλληλοσυνδεόμενα μικροσυστήματα δεν πρέπει να εμπεριέχει το άτομο (Bronfenbrenner, & Evans, 2000). Παραδείγματα συστημάτων που μπορεί να επηρεάσουν με κάποιο έμμεσο τρόπο ένα παιδί ακόμα και εάν δεν είναι μέρος τους μπορεί να είναι η δουλειά του γονέα, οι τοπικές υπηρεσίες υγείας, το σύστημα μεταφορών της πόλης του, η γειτονιά, ακόμα και η τοπική αυτοδιοίκηση (Bronfenbrenner, 1977).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι και στο εξωσύστημα οι αλληλεπιδράσεις συνεχίζουν να διατηρούν την αμφίδρομη φύση τους (bi-directional influence). Ακόμα και εάν σε αυτό το επίπεδο το παιδί δεν είναι παρών, η επιρροή εξακολουθεί να είναι αμοιβαία (Crawford, 2020). Όπως ο γονιός μπορεί να επηρεαστεί από την απώλεια της εργασίας του και μπορεί να γυρνάει σπίτι στρεσαρισμένος, έτσι και το παιδί μπορεί να στρεσάρει και να δυσκολεύει περαιτέρω το γονιό στην αναζήτηση του για νέα δουλειά.

Μακροσύστημα

Το μακροσύστημα αποτελεί το ακριτικό και μεγαλύτερο επίπεδο της οικοσυστημικής θεωρίας καθώς περικλείει όλα τα προηγούμενα συστήματα του οικολογικού περιβάλλοντος. Αντανακλά τα γενικότερα μοτίβα ιδεολογίας, πεποιθήσεων και οργάνωσης των κοινωνικών θεσμών μιας συγκεκριμένης κουλτούρας ή υποκουλτούρας (Bronfenbrenner, 1989). Αν και πιο μακριά από το άτομο, ασκεί σημαντική επιρροή, καθώς αλληλοεπιδρά με όλα τα άλλα συστήματα στο περιβάλλον. Μεταβολές στο μακροσύστημα, όπως πχ. η αλλαγή πολιτικής ηγεσίας της χώρας, οι μαζικές καταστροφές ακόμα και η οικονομική κατάσταση της κοινωνίας μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές σε όλα τα προηγούμενα συστήματα, οι οποίες με την σειρά τους να διαταράζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη (Bronfenbrenner, 1979).

Το μακροσύστημα λοιπόν, αποτελείται από κοινωνικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες, καθώς και από άυλους, αφηρημένους, αλλά επιδραστικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες (Gonzales, 2020). Συνεπώς, ο πολιτισμός και οι παραδόσεις όπως εκφράζονται στις έμφυλες νόρμες και στον θρησκευτικό προσανατολισμό κάθε κοινωνίας, αλληλοεπιδρούν με το άτομο. Χαρακτηριστικά, οι κυρίαρχοι έμφυλοι ρόλοι σε μια κοινωνία, προοικονομούν – και επιβάλουν – την υιοθέτηση διαφορετικής συμπεριφοράς ανάλογα το βιολογικό φύλο του παιδιού. Ένα κορίτσι πρέπει να ξέρει να φροντίζει τους άλλους και να συμπονάει, ενώ το αγόρι να είναι υπεύθυνο και δυνατό. Παρομοίως, ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα ορθόδοξο Χριστιανικό περιβάλλον θα επηρεαστεί και θα δράσει διαφορετικά από ένα παιδί που έχει πιο κοσμικές θεσμικές επιρροές. Άλλωστε η δομή μεταξύ μικροσυστημάτων, και μεσοσυστημάτων μπορεί να έχει ομοιότητες όταν αυτά βρίσκονται μέσα σε παρόμοιους κοινωνικούς ιστούς και ομάδες, αλλά συχνά διαφέρει αρκετά όταν αυτά βρίσκονται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνιών (Bronfenbrenner, 1979) και περιβάλλονται από τα εννοιολογικά μοντέλα που τίθενται εντός του μακροσυστήματος.

Ο Bronfenbrenner (2005) επισημαίνει ότι τα πρότυπα συμπεριφοράς και τα εννοιολογικά μοντέλα που χαρακτηρίζουν το μακροσύστημα μεταφέρονται από τη μια γενιά στην άλλη μέσω διαφόρων πολιτισμικών θεσμών όπως η οικογένεια, το σχολείο, η εκκλησία, ο χώρος εργασίας και η διοίκηση που μεσολαβούν στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης.

Χρονοσύστημα

Αν και η οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979) αναφέρεται στην αναπτυξιακή εξέλιξη του ανθρώπου, αρχικά δεν συμπεριέλαβε την έννοια του χρόνου. Η μετέπειτα προσθήκη του χρονοσυστήματος στην μετονομαζόμενη βίο-οικολογική θεωρία ενισχύει την κατανόηση της εξέλιξης και της ροής ανάπτυξης των οικολογικών συστημάτων μέσα στο χρόνο. Το επίπεδο του χρονοσυστήματος δεν αναφέρεται μόνο στη βιολογική γήρανση του ατόμου ή στην αναπτυξιακή ωριμότητα, αλλά περισσότερο στον χρόνο μέσα στο οποίο το άτομο ζει, ωριμάζει και αναπτύσσεται (Bronfenbrenner, 1994). Ένα εύκολα κατανοητό παράδειγμα είναι αυτό της πανδημίας του Covid-19. Διαφορετικά έχουν επηρεαστεί τα παιδιά που γεννήθηκαν πριν το ξέσπασμα της πανδημίας, αυτά που γεννήθηκαν μέσα σε αυτή και αυτά που θα έρθουν αργότερα.

Το χρονοσύστημα μπορεί να αναφέρεται τόσο σε ένα σύντομης χρονικής διάρκειας γεγονός, όσο και σε κάποια περίοδο με μεγαλύτερη διάρκεια. Όμως, δεν είναι απαραίτητο να αναφέρεται σε ένα μείζον συμβάν, το οποίο στιγματίζει μια ολόκληρη εποχή. Μπορεί απλά να περιγράφει το χρόνο και το μέρος στο οποίο ένα άτομο ζει, όπως και τις ιστορικές συνθήκες που το πλαισιώνουν (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Παραδείγματος χάριν διαφορετικές προσλαμβάνουσες για την εκπαίδευση έχει ένα παιδί στη σύγχρονη Ελλάδα από ένα παιδί σέ ένα χωριό του Αμαζονίου. Συμπερασματικά, με το χρονοσύστημα εκφράζεται η αλλαγή ή η συνέχεια των αλληλοεπιδράσεων στο πέρασμα του χρόνου αφού ο χρόνος επενεργεί με όλα τα συστήματα του περιβάλλοντος (Neal & Neal, 2013). Ένα παράδειγμα αυτής της αλληλεπίδρασης μεταξύ των οικολογικών συστημάτων και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζουν το ένα το άλλο με την πάροδο του χρόνου αποτελεί η περίπτωση των γονιών που επιπλήττουν το παιδί τους για ανυπακοή. Οι γονείς αποτελούν τμήμα του μικροσυστήματος του παιδιού, ενώ η πεποίθηση ότι τα παιδιά πρέπει να υπακούουν τους γονείς τους είναι πολιτισμικό γνώρισμα, προϊόν της κουλτούρας του μακροσυστήματος που περιβάλλει το παιδί. Σε αυτή την περίπτωση, ο χρόνος συνδέει αυτά τα δύο συστήματα καθώς το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι το παιδί μεγαλώνοντας να είναι υπάκουο (Learning Theories, 2022).

2.3 Το Πολιτισμικό Υπόβαθρο στην Οικοσυστημική Θεωρία

Η οικοσυστημική θεωρία, έχοντας πάντα στο επίκεντρο την ανάπτυξη του ατόμου, προσπάθησε να κατανοήσει τις εθνοτικές, φυλετικές, ταξικές και πολιτισμικές διαφορές, όχι τόσο ως ατομικά χαρακτηριστικά αλλά ως δομημένες πτυχές του περιβάλλοντος, οι οποίες είτε ενισχύουν, είτε αποδυναμώνουν τις εγγύς διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου και των συστημάτων (Bronfenbrenner, 1977). Τοιουτοτρόπως άσκησε κριτική και αναθεώρησε τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αξιολογούνται οι αναπτυξιακές αλλαγές στη ζωή του ατόμου, δίνοντας μεγάλο βάρος στο οικολογικό πλαίσιο στο οποίο συντελούνται αυτές οι αλλαγές και στις διαδικασίες μέσω των οποίων επιτυγχάνονται (Bronfenbrenner, 2005). Λόγου χάρη περιέγραψε τους τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα μιας οικογένειας διαμορφώνεται σε επίπεδο μικροσυστήματος, αλλά και πώς οι αξίες της οικογένειας επηρεάζονται επίσης από το μεσοσύστημα και εξωσύστημα των ατόμων που απαρτίζουν την οικογένεια. Επιπλέον, αναγνώρισε ότι όλα αυτά τα συστήματα επηρεάζονται στη συνέχεια από την κοινωνία και το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο (Crawford, 2020).

Επιπροσθέτως, τόνισε πως η κουλτούρα δεν μπορεί να είναι στατική, καθώς οι πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις υφίστανται συνεχώς μεταβολές, ανταποκρινόμενες σε πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά γεγονότα (Tudge et al., 2022). Παραδείγματος χάριν, οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις των δασκάλων και οι πρακτικές που υιοθετούν στην δουλειά τους θα είναι διαφορετικές σε περιόδους κοινωνικής ευμάρειας απ' ό,τι στην διάρκεια μιας οικονομικής ύφεσης ή εν μέσω πολέμου. Η κουλτούρα είναι σημαντικός παράγοντας του σχολικού περιβάλλοντος και είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη για την κατανόηση της ανάπτυξης και συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Το κάθε σχολικό πλαίσιο, δεν αποτελεί ένα ομοιογενοποιημένο περιβάλλον, αλλά αντίθετα, συντίθεται από διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά διαφορετικών συστημάτων (Gruenert & Whitaker, 2015).

Πλέον, όλο και περισσότεροι ερευνητές που χρησιμοποιούν την οικοσυστημική θεωρία, αντιλαμβάνονται ότι η κουλτούρα διαρκώς μεταβάλλεται μιας και αποτελείται από τις καθημερινές πρακτικές κοινωνικών ομάδων, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Αν και περιλαμβάνει στοιχεία από διαφορετικά οικολογικά συστήματα γύρω από το αναπτυσσόμενο άτομο, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του μικροσυστήματος, καθορίζοντας την αναπτυξιακή διαδικασία και αποτελέσματα (Vélez-Agosto et al., 2017).

2.4 Μοντέλο Διεργασίας - Προσώπου - Πλαισίου - Χρόνου - PPCT

Παρά τις όποιες αναθεωρήσεις και συμπληρώσεις στην ανάπτυξη της θεωρίας του Bronfenbrenner, πάντα τον βασικό άξονα της αποτελούσε η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, και όχι η μελέτη του ατόμου ή του περιβάλλοντος αποκλειστικά. Αυτό φάνηκε ξεκάθαρα, όταν κατά την τρίτη και τελική αναθεώρηση της Οικοσυστημικής Θεωρίας, οι εγγύτατες διαδικασίες αναδείχτηκαν ως καθοριστικός παράγοντας για την ανθρώπινη ανάπτυξη (Tudge et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, ο Bronfenbrenner και Morris (2006) προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν περαιτέρω την ανάπτυξη του ατόμου, δίνοντας έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της διεργασίας (process), του ατόμου (individual), του πλαισίου (context) και του χρόνου (time). Υπογράμμισαν ξανά ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη συμβαίνει μέσω σταθερών τακτικών και συνεχόμενων αλληλεπιδράσεων (εγγύτατες διαδικασίες), περιλαμβάνοντας τη μεταφορά ενέργειας μεταξύ του ατόμου που αυτενεργεί και των σημαντικών άλλων ατόμων, αντικειμένων και συμβόλων του άμεσου περιβάλλοντος του (Rosa & Tudge, 2013). Δημιουργήθηκε έτσι το μοντέλο «διεργασία-πρόσωπο-πλαίσιο-χρόνος» (PPCT), το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω, και αποτελεί το απαύγασμα της Οικοσυστημικής Θεωρίας μέχρι σήμερα. Και τονίζουμε μέχρι σήμερα, γιατί όπως οι ίδιοι οι ερευνητές επισήμαναν το βιοσυστημικό μοντέλο είναι ένα εξελισσόμενο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο για την μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης, η οποία τροποποιείται και πλάθεται συνεχώς με την πάροδο του χρόνου (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Το μοντέλο PPCT αποτελείται από τα στοιχεία της διεργασίας, του προσώπου, του πλαισίου και του χρόνου:

Η διεργασία

Τα μοτίβα αλληλεπιδράσεων ενός ενεργού, εξελισσόμενου, βιοψυχολογικού ανθρώπινου οργανισμού με το άμεσο περιβάλλον ονομάζονται «εγγύτατες διεργασίες» (proximal process) και περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις με πρόσωπα, αντικείμενα και σύμβολα (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Για να θεωρηθεί μια τέτοια αλληλεπίδραση ως «εγγύτατη διεργασία» θα πρέπει να υπάρξει «αμοιβαία αλληλεπίδραση, τα αντικείμενα και τα σύμβολα στο άμεσο περιβάλλον πρέπει να είναι τέτοιου είδους που να προκαλούν την προσοχή, τη διερεύνηση, το χειρισμό, την επεξεργασία και τη φαντασία» (Bronfenbrenner, 1999, σ. 6). Αυτό μάλιστα πρέπει να συμβαίνει σε τακτική βάση και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Με το πέρασμα του

χρόνου αυτές οι διαδικασίες θα πρέπει να αποκτούν πολυπλοκότητα και βάθος και να υπάρχει αμφίδρομη σχέση. Στην περίπτωση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει διάδραση και οι πρωτοβουλίες λαμβάνονται από κοινού, τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από τους σημαντικούς άλλους. Οι διεργασίες αυτές δεν μένουν σταθερές, αλλά μεταβάλλονται καθώς παρατηρούνται ουσιαστικές αλλαγές στο περιεχόμενο, την συχνότητα και την αποτελεσματικότητά τους (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Άλλωστε ο Bronfenbrenner από την σύλληψη της θεωρίας του κατανοεί το άτομο ως κοινωνικά, βιολογικά και ψυχολογικά αναπτυσσόμενο όν. Οι «εγγύτατες διεργασίες» αποτελούν την κύρια δύναμη που επηρεάζει την ανάπτυξη καθώς σαν αποτέλεσμα αυτών των αλληλεπιδράσεων το άτομο είτε αποκτά επαρκείς δεξιότητες, είτε δυσλειτουργεί (Merçon-Vargas et al., 2020. Tudge et al., 2016.) Στον πίνακα 2, συγκεντρώνονται πιο αναλυτικά τα στοιχεία του μοντέλου που επιδρούν με τις εγγύτατες διεργασίες. Για τα παιδιά «εγγύτατες διεργασίες» αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους, με τους εκπαιδευτικούς τους αλλά και η διαδικασία της μάθησης και της εκτέλεσης όλο και πιο σύνθετων εργασιών (Bronfenbrenner, 1994).

Το πρόσωπο

Το δεύτερο στοιχείο του μοντέλου, το πρόσωπο, αναφέρεται στο άτομο που αυτενεργεί με το περιβάλλον του. Πιο συγκεκριμένα, τονίζει την σημασία των ατομικών χαρακτηριστικών, τα οποία επηρεάζουν καθοριστικά την ποιότητα και την κατεύθυνση της αναπτυξιακής εξέλιξης του ατόμου (Bronfenbrenner, 2001). Αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν πρωτίστως τις «εγγύτατες διεργασίες» και χωρίζονται σε τρεις τύπους ¹(Bronfenbrenner & Morris, 2007), στις δυνάμεις του ατόμου (person forces), στα χαρακτηριστικά των πόρων (person resources) και στα χαρακτηριστικά των ζήτησης (person demands).

Οι δυνάμεις του ατόμου (person forces) είναι αναπτυξιακού τύπου χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν την κινητήρια δύναμη των εγγύτατων διεργασιών (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Πρόκειται για τα κίνητρα, την ιδιοσυγκρασία, τους στόχους, το επίπεδο κινητικότητας, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την ικανότητα δέσμευσης και άλλα τέτοιου τύπου χαρακτηριστικά (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Ο Bronfenbrenner (2001) υποστήριξε ότι οι δυνάμεις του ατόμου επηρεάζουν την ανθρώπινη εξέλιξη περισσότερο από άλλα ατομικά χαρακτηριστικά γιατί

¹ Στα κείμενα των Bronfenbrenner and Morris (2006) αναφέρονται ως «person forces, resources, and demands».

εάν το άτομο εμφανίσει αναπτυξιακά διασπαστικές διαθέσεις είναι πιο δύσκολο να εμπλακεί στις όλο και πιο σύνθετες εγγύτατες διεργασίες. Ως εκ τούτου τα αναπτυξιακά υποκινούμενα χαρακτηριστικά του ατόμου μπορεί να καθορίζουν σημαντικά τα μοτίβα των αμοιβαίων αλληλοεπιδράσεων μέσα στο χρόνο (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Πίνακας 2

Τα κύρια χαρακτηριστικά των στοιχείων που επηρεάζουν τις εγγύς διαδικασίες βάσει της θεωρίας του Bronfenbrenner (Tudge, et al., 2022).

Θετικά		Αρνητικά
Ατομικά χαρακτηριστικά		
Συγκεκριμένα Χαρακτηριστικά	Το χρώμα του δέρματος, η εμφάνιση του προσώπου, το φύλο, ο βαθμός ελκυστικότητας κτλ., ενθαρρύνουν την δημιουργία αλληλεπιδράσεων με τους άλλους.	Το χρώμα του δέρματος, η εμφάνιση του προσώπου, το φύλο, ο βαθμός ελκυστικότητας κτλ., αποθαρρύνουν την δημιουργία αλληλεπιδράσεων με τους άλλους.
Πόροι	Πλούτος εμπειριών ζωής, υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων, προγενέστερη πρόσβαση σε αναπτυξιακά χρήσιμες δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις, καλή σωματική ή/και ψυχική υγεία κ.λπ.	Περιορισμένες εμπειρίες, χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων ή ικανοτήτων, περιορισμένη πρόσβαση σε αναπτυξιακά χρήσιμες δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις, σωματικά ή/και ψυχικά προβλήματα κ.λπ.
Δυνάμεις	Κίνητρο, επιμονή, αρμόζουσα διαθεσιμότητα και ανταπόκριση στους άλλους κ.λπ.	Παρορμητικότητα, ευερεθιστότητα, αφηρημάδα, αρνητικές αντιδράσεις στους άλλους κ.λπ.
Συναφή συστήματα		
Μικροσύστημα	Κάθε πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκονται τα αναπτυσσόμενα πρόσωπα, και μέσα στο οποίο αλληλοεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο με άλλα άτομα, αντικείμενα και σύμβολα. Εδώ συμβαίνουν οι εγγύτατες διεργασίες.	
Μέσοσύστημα	Αφορά τις συνδέσεις μεταξύ μικροσυστημάτων. Οι αναλύσεις του μεσοσυστήματος είναι αυτές που εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων στα οποία τα αναπτυσσόμενα άτομα συνήθως περνούν χρόνο.	
Εξωσύστημα	Πρόκειται για το μικροσύστημα κάποιου άλλου, πέρα από το αναπτυσσόμενο άτομο που μας ενδιαφέρει, το οποίο όμως έχει έμμεση επίδραση σε ένα ή περισσότερα από τα μικροσυστήματα του αναπτυσσόμενου ατόμου. Πχ. οι εμπειρίες ενός γονέα στο χώρο εργασίας επηρεάζουν τις επακόλουθες αλληλεπιδράσεις του με το παιδί του (το αναπτυσσόμενο άτομο ενδιαφέροντος) παρά το γεγονός ότι το παιδί δεν είναι παρόν στην εργασία του γονέα.	
Μακροσύστημα	Κάθε κοινωνικοπολιτισμική ομάδα που μοιράζεται κοινές αξίες, πεποιθήσεις, πρόσβαση σε πόρους, αίσθηση ταυτότητας κ.λπ. Τα μακροσυστήματα μπορεί να ταυτίζονται με μια ολόκληρη κοινωνία, με φυλετικές, εθνοτικές ή κοινωνικοοικονομικές ομάδες (υποκοινοτόρες) εντός της κοινωνίας αυτής.	
Χρόνος		
Μίκρο-χρονος	Ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσονται οι εγγύτατες διεργασίες κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων γεγονότων (οι συμμετέχοντες είναι πλήρως αφοσιωμένοι, δίνουν μόνο μερική προσοχή κ.λπ.).	
Μέσο-χρονος	Η συχνότητα κατά την οποία συμβαίνουν εγγύς διεργασίες (π.χ. συχνά ή σπάνια).	
Μάκρο-χρονος	Οι τρέχουσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της κοινωνίας αλλά και οι αλλαγές στις συνθήκες αυτές.	

Τα χαρακτηριστικά των πόρων (person resources) αναφέρονται τόσο στα βιολογικά και ψυχικά χαρακτηριστικά, όσο και σε υλικούς πόρους που επηρεάζουν την διάδραση του ατόμου με τις εγγύτατες διαδικασίες (Bronfenbrenner, 2001). Σαν βιοψυχολογικοί πόροι αναγνωρίζεται η

νοημοσύνη, η ύπαρξη ή μη γενετικής ασθένειας, οι δεξιότητες και οι προηγούμενες εμπειρίες, ενώ ως υλικούς πόρους θεωρούνται η οικονομική κατάσταση, η πρόσβαση στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Τέλος, τα χαρακτηριστικά ζήτησης (person demands) σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να αλληλοεπιδρά με τον κοινωνικό περίγυρο και να προκαλεί την αντίδραση των γύρω του (Bronfenbrenner, 2001), ενισχύοντας ή όχι την λειτουργία των εγγύτατων διεργασιών. Η φυσική εμφάνιση ενός ατόμου, το φύλο του, η ηλικία του αλλά και τα χαρακτηριστικά της φυλής του προκαλούν μια άμεση, πρώτη αντίδραση από το περιβάλλον, η οποία με την σειρά της επηρεάζει τον τρόπο που τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Σύμφωνα με το μοντέλο PPCT, όλα τα παραπάνω ατομικά χαρακτηριστικά λειτουργούν ως όχημα και επενεργούν στην ικανότητα των «εγγύτατων διεργασιών» να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη του ατόμου (Bronfenbrenner, 2001).

Το πλαίσιο

Όπως είχε διαμορφωθεί στην αρχή της οικολογικής θεωρίας, το πλαίσιο (context) παραμένει κεντρικό στοιχείο και στο μοντέλο PPCT. Μάλιστα, για μερικούς ερευνητές αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο για να καταλάβουμε την ανθρώπινη εξέλιξη (El Zaatari & Maalouf, 2022). Το περιβάλλον τόσο το άμεσο, όσο και το πιο απομακρυσμένο, αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι διεργασίες (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον του συνεχίζουν να είναι αμοιβαίες και το άτομο τοποθετείται στο κέντρο των αλληλένδετων κύκλων, πλαισιωμένο από το μικροσύστημα, εξωσύστημα, μεσοσύστημα και μακροσύστημα. Υπογραμμίζεται πιο έντονα ο ρόλος των βιολογικών και εξελικτικών παραγόντων στην προώθηση της ανάπτυξης μέσω των εγγύτατων διεργασιών αλλά πάντα σε συνάρτηση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα αυτές οι διεργασίες (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Ο χρόνος

Στο μοντέλο PPCT ο χρόνος αποκτά σημαίνουσα βαρύτητα και επηρεάζει την δυναμική της αλλαγής που συμβαίνει και στα τρία προηγούμενα στοιχεία του μοντέλου. Αποκτά μια πιο ευρεία ερμηνεία σε σχέση με το χρονοσύστημα και ουσιαστικά αντανακλά τις κοινωνικές μεταβολές και τις προσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στην πορεία ζωής του ατόμου, κατά την ιστορική περίοδο στην οποία ζει (Bronfenbrenner & Morris 1998). Εξετάζεται στο επίπεδο του

μικρο-χρόνου, τι συμβαίνει δηλαδή κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων και άμεσων αλληλεπιδράσεων, του μέσο-χρόνου, δηλαδή σε σχέση με την σταθερότητα και την επανάληψη αλληλεπιδράσεων κατά την πάροδο του χρόνου και του μακρο-χρόνου, δηλαδή κατά την διάρκεια ιστορικών γεγονότων στη πορεία ζωής (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Ως εκ τούτου, η μελέτη του χρόνου είναι μεγάλης σημασίας γιατί φωτίζει τα γεγονότα που συμβαίνουν στο άτομο εσωτερικά, όπως η εφηβεία, ιστορικά γεγονότα που συμβαίνουν στο άμεσο περιβάλλον όπως ο χωρισμός γονέων και η μετανάστευση, αλλά και σημαντικά ιστορικά γεγονότα τα οποία συμβαίνουν στα συστήματα που περιβάλλουν το άτομο.

Ο χρόνος διαπερνά όλα τα επίπεδα του μοντέλου PPCT και επιδρά στις δυναμικές αλληλεπιδράσεις των εγγύτατων διεργασιών (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι μεταβάσεις ζωής, όπως το εκπαιδευτικό πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και ιστορικά γεγονότα, όπως η πτώση των Δίδυμων πύργων στην Αμερική που επηρεάζουν την δυναμική των εγγύτατων διεργασιών, με το πλαίσιο και το άτομο. Πολλές φορές οι μεταβάσεις ζωής επιφέρουν την αλλαγή των επιμέρους συστημάτων στα οποία συμμετέχει το άτομο και επιδρούν καταλυτικά στις δραστηριότητες που έχει αναλάβει, μεταβάλλοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις του και τους ρόλους που έχει υιοθετήσει. Στα πλαίσια της Οικοσυστημικής θεωρίας (Bronfenbrenner, 1995; 1979; 1986) τέτοιου είδους αλλαγές ονομάζονται οικολογικές μεταβάσεις (ecological transition) και χωρίζονται σε κανονιστικού τύπου, επειδή αναφέρονται σε τυπικά αναπτυξιακά στάδια, όπως η αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας και σε μη κανονιστικού τύπου μεταβάσεις, όπου συνδέονται με γεγονότα ζωής όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου. Οι οικολογικές μεταβάσεις αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο της ανάπτυξης καθώς συμβαίνουν καθ' όλη τη ζωή του ατόμου.

2.5 Κριτική Αξιολόγηση της Οικοσυστημικής Θεωρίας

Η θεωρία του Bronfenbrenner έγινε γρήγορα αποδεκτή και μετατράπηκε σε χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για τους ερευνητές που προσπαθούν να μελετήσουν την ανθρώπινη ανάπτυξη με τις κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους της (Watling-Neal & Neal, 2013). Αν και τα πρώτα χρόνια χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά σχεδόν για την μελέτη της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών και εφήβων, πλέον κάποιοι ερευνητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν μέσω της θεωρίας ακόμα και την εξέλιξη ενηλίκων, όπως ατόμων που ανήκουν στην τρίτη ηλικία (Backonja et al., 2014). Η θεωρία χρησιμοποιείται ευρέως γιατί πράγματι, καταφέρνει να αιτιολογήσει και

να ερμηνεύσει διαφορετικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανθρώπινη εξέλιξη, όπως η κοινωνική ταυτότητα, η σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους, η δυναμική των δικτύων και μοτίβα αλληλεπίδρασης (Cross, 2017).

Συνοπτικά, ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της οικοσυστημικής θεωρίας είναι η ολιστική προσέγγιση που προσφέρει. Δεν απομονώνει το άτομο από το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσió του, ενώ ταυτόχρονα το αναγνωρίζει ως ενεργό φορέα που μπορεί να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον του (Hayes & O'Toole, 2017). Με άλλα λόγια, πραγματεύεται την ανθρώπινη ανάπτυξη ως αποτέλεσμα ολοκληρωμένων και αλληλοεπηρεαζόμενων διαδικασιών που υπόκεινται στην ιστορική αλλαγή και διαμορφώνονται μέσα σε συστήματα (Masten, 2016. Πετρογιάννης, 2001). Τοιουτοτρόπως καταφέρνει να τεκμηριώσει ότι η ανάπτυξη του ατόμου, και ειδικά του παιδιού, δια-συνδέεται με το περιβάλλον του και με τους παράγοντες που το απαρτίζουν (Heard-Garris et al., 2018). Η κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο βοηθάει στην κατηγοριοποίηση των παραμέτρων και το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων που στοχεύουν ξεχωριστά και αποτελεσματικά την κάθε παράμετρο, με στόχο την ενίσχυση θετικών αναπτυξιακών αποτελεσμάτων. Παραδείγματος χάριν, το οικοσυστημικό μοντέλο φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την μελέτη της ανάπτυξης παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία (Paat, 2013), αφού μπορεί να επικεντρωθεί στους παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά στα διαφορετικά οικολογικά πλαίσια που αλληλοεπιδρούν μέσα στο χρόνο, λαμβάνοντας υπόψιν και τον παράγοντα των πολιτισμικών διαφορών.

Αναμφίβολα όμως, η οικοσυστημική θεωρία αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό οικοδόμημα, το οποίο συχνά δυσκολεύει τον επαρκή μεθοδολογικό σχεδιασμό μιας έρευνας καθώς τον καθιστά περίπλοκο (Rosa & Tudge, 2017). Οι μελέτες που επιχειρούν να διερευνήσουν τα οικολογικά συστήματα της ανθρώπινης εξέλιξης συχνά διαπιστώνουν ένα αποτέλεσμα, αλλά δυσκολεύονται να ταυτοποιήσουν αν και ποιο σύστημα αποτελεί την αιτία των αποτελεσμάτων που έχουν εντοπίσει. Δηλαδή, η αιτιότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων συστημάτων και ο τρόπος με τον οποίο αλληλοεπηρεάζονται είναι δύσκολο να εξακριβωθεί (Tudge, 2016). Ακόμα και ο ίδιος ο Bronfenbrenner αναγνώρισε ότι χρειάζεται προσοχή στην αναπαράσταση του μοντέλου, ώστε να μην χαθεί η πολυπλοκότητα του εστιάζοντας μόνο σε δυαδικές σχέσεις εντός και μεταξύ των συστημάτων (ahmed Shafi & Templeton, 2020. Bronfenbrenner, 1999).

2.6 Ανθεκτικότητα και Οικοσυστημική Θεωρία

Φαίνεται ότι το βιο-οικολογικό μοντέλο ερμηνεύει ικανοποιητικά τις αλληλένδετες επιρροές μεταξύ και εντός των συστημάτων που πλαισιώνουν το άτομο. Έτσι, η θεωρία του Bronfenbrenner έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στην έρευνα για την ανθεκτικότητα, ειδικά όσο αφορά την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτή αναπτύσσεται και διαμορφώνεται ως δυναμική διαδικασία (ahmed Shafi & Templeton, 2020). Μάλιστα, κατά κοινή παραδοχή, πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια υποδεικνύουν πως κάθε έρευνα η οποία σχετίζεται με την έννοια της ανθεκτικότητας θα πρέπει να εμπεριέχει μια οικολογική προσέγγιση και ματιά (Howard et al., 1999. Masten, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τους ερμηνευτικούς φακούς της θεωρίας των βιοοικολογικών συστημάτων, οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες επικινδυνότητας που αλληλοεπιδρούν με την ανθεκτικότητα ταυτοποιούνται και οργανώνονται πιο εύκολα. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε παράγοντας μπορεί να τοποθετηθεί γύρω από το υπό μελέτη υποκείμενο, ανάλογα με την εγγύτητα του σε σχέση με το οικοσύστημα του ατόμου και να μελετηθεί ως ακολούθως ξεχωριστά η επιρροή του στο συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα (Masten & Cicchetti, 2016). Με βάση αυτή την λογική και χρησιμοποιώντας το εκάστοτε πλαίσιο κάθε φορά, μπορούμε να αξιολογήσουμε ως προς την επίτευξη της ανθεκτικότητας, τόσο την επιρροή των ατομικών χαρακτηριστικών, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα, καθώς επίσης και των κοινωνικών γνωρίσματος, όπως η στήριξη της οικογένειας, οι κοινότητες και η κοινωνική πολιτική. Άλλωστε η ανθεκτικότητα, ομοίως με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, αποτελεί μια περίπλοκη δυναμική διαδικασία, προϊόν αλληλεπίδρασης πολλαπλών και διαφορετικών λειτουργιών, παραγόντων και συστημάτων. Πλέον τείνουμε να κατανοούμε αυτές τις έννοιες ολιστικά, ως ένα πλέγμα αποτελούμενο από γονιδιακές και βιολογικές επιβολές, ψυχολογικούς μηχανισμούς, όσο και από διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Ungar et al., 2020). Επιπλέον, η υιοθέτηση του βίο-οικολογικού μοντέλου επιτρέπει να αποσαφηνιστούν οι διακριτές διαδικασίες της ανθεκτικότητας, και να ερμηνευτεί πέρα από την απλουστευτική, μανιχαϊστική θεώρηση της ανθεκτικότητας, που θέλει κάποιο άτομο να είναι ή όχι ανθεκτικό. Αντιθέτως, με την χρήση του μοντέλου, προσδιορίζονται οι συνθήκες υπό τις οποίες ένα άτομο μπορεί να επιδείξει ή όχι ανθεκτικότητα σε μια δεδομένη στιγμή (Liu et al., 2017. Ungar, 2021). Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται το πλαίσιο, ώστε να μελετηθεί ξεχωριστά.

Άλλωστε όπως έχει δηλώσει ο Ungar (2011), υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για μέτρηση της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος απ' ότι του πολύπλοκου ατόμου (ahmed Shafi et al., 2020).

Συνεπώς, η ανθεκτικότητα είναι μια μεταβλητή που σχετίζεται με το πλαίσιο. Εφόσον αναγνωρίζουμε ότι οι παράγοντες που καθορίζουν την ανθεκτικότητα σκορπίζονται σε όλα τα επίπεδα που περιβάλλουν το άτομο, δεχόμαστε και ότι η επίδραση της ανθεκτικότητας μπορεί να γενικευτεί σε όλα τα οικολογικά συστήματα (Masten, 2016). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συστημάτων μπορεί να δημιουργήσει δυναμικές διεργασίες που θα οδηγήσουν το άτομο σε θετική ή δύσκολη προσαρμογή μπροστά σε μια συγκεκριμένη δυσκολία ή αγχογόνα διαδικασία (Masten et al., 2021). Με άλλα λόγια, οι όψεις της ανθεκτικότητας μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με το άτομο, τη διαδικασία και το πλαίσιο που εξετάζονται (Harney, 2007. Southwick et al. 2014). Κατά την Masten (2016), η κοινή χρήση της θεωρίας του οικοσυστημικού μοντέλου και της ανθεκτικότητας ενδείκνυται για την καλύτερη κατανόηση αυτών των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συστημάτων που επηρεάζουν την ζωή και την αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου. Οι δύο θεωρίες αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς ενισχύουν την ιδέα ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη διαμορφώνεται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Το πλαίσιο του οικολογικού συστήματος που πρότεινε ο Bronfenbrenner παρέχει εδώ και καιρό μια εννοιολογική βάση για μελέτες σχετικά με την ανθεκτικότητα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που διερευνούν την επίδραση της οικογένειας και του σχολείου στη ζωή των παιδιών (Antony, 2022). Χρησιμοποιώντας τα θεωρητικά εργαλεία του μοντέλου, έχουμε τη δυνατότητα να αναλύσουμε την ανθεκτικότητα, ως μια δυναμική διαδικασία, αμφίδρομων και αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ του αναπτυσσόμενου παιδιού και του άμεσου περιβάλλοντός του (Ahmed Shafi et al., 2020).

2.7 Το Μικροσύστημα του Σχολείου

Το σχολείο αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μικροσυστήματα που περιβάλλουν τα παιδιά στη διάρκεια της αναπτυξιακής τους πορείας (Bronfenbrenner, 1979). Το σχολικό περιβάλλον, οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς αλλά και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία συντελούν στην κοινωνική, γνωστική και ακαδημαϊκή εξέλιξη των νέων (Hayes et al., 2017). Όπως αναπτύσσει ο Πετρογιάννης (2003), το σχολείο διέπεται από κοινωνικά και φυσικά στοιχεία, καθένα από τα οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη κάθε μαθητή/τριας. Τα κοινωνικά στοιχεία του μικροσυστήματος περιλαμβάνουν τους μαθητές/τριες,

τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή και τις σχέσεις τους, ενώ τα φυσικά στοιχεία περιλαμβάνουν το σχολικό κτίριο, τις αίθουσες διδασκαλίας, το προαύλιο, το πρόγραμμα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας (Πετρογιάννης, 2003, σσ. 112-113, όπως αναφέρεται στους Panopoulos & Drossinou-Korea, 2020).

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ως μια από τις πιο κρίσιμες συνιστώσες του σχολικού μικροσυστήματος φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των μαθητών/τριών. Οι ποιοτικές, ουσιαστικές σχέσεις μαθητών και καθηγητών προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την συνολική εμπλοκή των πρώτων στο σχολικό περιβάλλον. Προϋπόθεση για την δημιουργία αυτής της σχέσης αποτελεί η στάση των καθηγητών, αφού οι υποστηρικτικοί, ενημερωμένοι και αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί προωθούν θετικές μαθησιακές εμπειρίες, ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών και συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση (Sadoughi & Hejazi, 2021. Skinner et al., 2022). Επιπλέον οι συμμαθητές/τριες, οι οποίοι πολλές φορές ταυτοποιούνται και ως φίλοι, αποτελούν ένα ακόμη πόλο του μικροσυστήματος του σχολείου. Οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση, τον σχηματισμό ταυτότητας και τη συνολική κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν ιδιαίτερα θετικές επιπτώσεις καθώς συντελούν στην ενίσχυση της σχολικής δέσμευσης των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον (Wentzel & Muenks, 2016). Όμως δεν δημιουργούνται απαραίτητα φιλικές σχέσεις στο πλαίσιο της τάξης ή του σχολικού πλαισίου. Είναι πιθανό για ένα μαθητή/τρια να βιώσει αρνητικές εμπειρίες, εκπορευόμενες από συνομηλίκους συμμαθητές/τριες τους. Παραδείγματος χάριν, ο σχολικός εκφοβισμός ή ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να έχει επιβαρυντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη, την ευημερία και της ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών (Samara et al., 2021). Συνεχίζοντας όσον αφορά τα φυσικά στοιχεία που απαρτίζουν το μικροσύστημα του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός και η ποιότητα αυτών των χωρικών στοιχείων παρουσιάζεται να επιδρά και να διαμορφώνει τις αλληλεπιδράσεις του μικροσυστήματος. Η αφθονία προσφερόμενων υλικών, η ελκυστική αισθητική και η ασφαλής υποδομή επηρεάζουν θετικά τη δέσμευση των μαθητών/τριών, τη συγκέντρωση και τη συνολική ευημερία (Barrett et al., 2015). Ένας ευχάριστος, οικείος και ελκυστικός περιβάλλον χώρος, ενισχύει την «αίσθηση του ανήκειν» των μαθητών/τριών, προωθεί την εσωτερικά παρακινούμενη συμπεριφορά και άρα ενισχύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Barrett et al., 2019. Manca et al., 2020).

Τέλος το πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει και υιοθετεί τον εγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται στο πλαίσιο του σχολικού μικροσυστήματος. Ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών, ευθυγραμμισμένο με τις αναπτυξιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, μπορεί να προωθήσει τη δέσμευση, την περιέργεια και τη βαθύτερη μάθηση (Darling-Hammond et al., 2020). Επιπλέον, ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την πολιτισμική ευελιξία, προάγει την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τον σεβασμό των διαφορετικών προοπτικών, εξασφαλίζοντας βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε αυτό (Gay, 2018. Ladson-Billings, 2014).

Συνεπάγεται λοιπόν ότι οι σχολικές μονάδες δεν είναι υπεύθυνες μόνο για τη διδασκαλία βάσει του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της εκπαιδευτικής ύλης που πρέπει να καλυφθεί, εφοδιάζοντας το παιδί με γνώσεις και δεξιότητες. Είναι επίσης υπεύθυνες για την ηθική, δεοντολογική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, γνωστή ως το "κρυφό πρόγραμμα σπουδών" του σχολείου (Alsubaie, 2015). Σε επίπεδο σχεδιασμού παρεμβάσεων, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν η σημαντικότητα του σχολείου για την γνωστική αλλά και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των μαθητών/τριών αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την παράμετρο ότι εκτός από θετική επιρροή, κάποιες πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να αποτελούν και εμπόδιο στην ανάπτυξη, θετική προσαρμογή και ευημερία των μαθητών/τριών (García & Weiss, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

3.1 Εισαγωγή στην Έννοια του Αυτοπροσδιορισμού

Αν και ο τρόπος που συγκεκριμενοποιείται και ορίζεται ο αυτοπροσδιορισμός μπορεί να αλλάζει ανάλογα το ιστορικό, πολιτισμικό και χρονικό πλαίσιο, ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας να λαμβάνει αποφάσεις και να έχει το δικαίωμα διαχείρισης της ζωής τους, χωρίς την παρέμβαση τρίτων (Guibernau, 2015). Είναι το δικαίωμα των ατόμων ή των ομάδων να έχουν τον έλεγχο των επιλογών τους, να μπορούν να καθορίζουν τους δικούς τους στόχους και αξίες και να έχουν την ελευθερία να τους επιδιώκουν (Kennedy, 1996). Είναι ενδεικτικό ότι ο αυτοπροσδιορισμός αναγνωρίζεται ως η ψηλότερη έκφραση δημοκρατίας (Camangian & Cariaga, 2022). Ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται συχνά με πολιτικά και κοινωνικά κινήματα που επιδιώκουν να ενδυναμώσουν άτομα και ομάδες που έχουν ιστορικά περιθωριοποιηθεί ή καταπιεστεί. Αυτό περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα κινήματα για τα πολιτικά δικαιώματα, τις ανισότητες στην εκπαίδευση, το κίνημα του φεμινισμού, τα δικαιώματα των ιθαγενών και της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας (Chang, 2015. Hunt, 2018. Lâm, 2021. Valadez, 2018).

Εστιάζοντας στο άτομο, οι Deci και Ryan (1985) αναφέρουν ότι ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις που είναι σύμφωνες με τους δικούς του στόχους, αξίες και προτιμήσεις, καθορίζοντας το ίδιο τον τρόπο που δρα. Η αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού λοιπόν είναι απαραίτητη και συνδέεται στενά με την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη καθώς βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, καθώς είναι σε θέση να διεκδικούν τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις που είναι προς το συμφέρον τους. Αυτές οι συνδέσεις είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρες στον τομέα της εκπαίδευσης και έχουν αποδειχτεί από πλήθος ερευνών (Gannouni & Ramboarison-Lalao, 2018. Komarraju & Dial, 2014. Martinek & Kipman, 2016).

Ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου μπορεί να παρεμποδιστεί από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι διακρίσεις, η έλλειψη πόρων ή η κοινωνική και οικονομική ανισότητα, οι οποίοι μπορούν να περιορίσουν τις ευκαιρίες και τις επιλογές που είναι διαθέσιμες. Ως συνάρτηση λοιπόν των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες αναπτύσσονται και λειτουργούν τα άτομα, μπορεί να

φανούν ενεργητικά και ικανά να προσαρμόζονται ή παθητικά και δυσκολεμένα. Η έρευνα πάνω στον αυτοπροσδιορισμό έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την κινητοποίηση, τα κίνητρα και την θετική ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου (Ryan & Deci, 2000b). Ενώ υπάρχουν διάφορες θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα ανθρώπινα κίνητρα, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού που θα αναπτυχθεί παρακάτω, είναι αναμφισβήτητα μία από τις πιο γνωστές και ευρέως αναφερόμενες θεωρίες, με στιβαρή θεωρητική και ερευνητική πλαισίωση (Howard et al., 2017). Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει και χρησιμοποιείται για την κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης της ανθεκτικότητας, καθώς διερευνά τις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων ως προς την διαμόρφωση στόχων και επιλογών ζωής (McCrea, 2014).

3.2 Παρουσίαση της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination theory – SDT) (Deci & Ryan, 2012b, Ryan & Deci, 2017) αποτελεί μακρο-θεωρία της ανάπτυξης του ατόμου και κατέχει ξεχωριστή θέση στη διεθνή βιβλιογραφία ως προς την μελέτη των κινήτρων, της προσωπικότητας και της παρακίνησης της συμπεριφοράς. Σε αντίθεση με άλλες συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, οι οποίες τείνουν να ελέγξουν τα ανθρώπινα κίνητρα από έξω, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού εφιστά την προσοχή στην έμφυτη τάση για μάθηση και ανάπτυξη και στους τρόπους με τους οποίους αυτή ενισχύεται (Ryan & Deci, 2020). Με άλλα λόγια, ενδιαφέρεται να ερμηνεύσει τους παράγοντες που είτε διευκολύνουν είτε εμποδίζουν τις διαδικασίες ανάπτυξης των ανθρώπων, θεωρώντας όμως ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με έμφυτη προδιάθεση για ανάπτυξη, επιθυμία αντιμετώπισης των προκλήσεων και ικανότητες προσαρμογής. Αυτές όμως οι έμφυτες τάσεις δεν λειτουργούν μεμονωμένα αλλά απαιτούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Guay, 2022). Έτσι, το ένα σκέλος της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού προσμετρά πώς οι κοινωνικές συνθήκες οι οποίες περιβάλλουν το άτομο, επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Για την ακρίβεια, εάν το κοινωνικό περιβάλλον υποστηρίζει ή εμποδίζει την πλήρωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του ατόμου, δηλαδή την αυτονομία, την συσχέτιση και την επάρκεια (Deci & Ryan, 2012). Το άλλο σκέλος της θεωρίας, ταυτόχρονα με τους κοινωνικούς παράγοντες, εξετάζει πώς οι ατομικές διαφορές αλληλοεπιδρούν με διαφορετικούς τύπους κινήτρων. Τα κίνητρα του ατόμου αποτελούν ένα συνεχές φάσμα αφού διαβαθμίζονται από αυτόνομα ως ελεγχόμενα. Από την ποιότητα των κινήτρων του ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και η ικανότητα του για μάθηση, επίτευξη και η γενικότερη ευημερία του (Deci & Ryan, 2015). Η θεωρία του

αυτοπροσδιορισμού αποτελείται από έξι μικρότερες θεωρίες, οι οποίες καταφέρνουν να εξηγήσουν ένα σύνολο πολύπλοκων φαινομένων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κάθε μία από αυτές τις μικρό-θεωρίες αντιμετωπίζει μία διαφορετική πτυχή των κινήτρων ή της λειτουργίας της προσωπικότητας (Ryan & Deci, 2019). Όμως, η κύρια ιδέα πίσω από την εξέλιξη και ανάπτυξη της θεωρίας είναι ότι τα εγγενή, εσωτερικά κίνητρα ωθούν τους ανθρώπους να δράσουν, ώστε να ικανοποιήσουν την έμφυτη περιέργεια τους και τάση για επίτευξη. Οι άλλες πράξεις του ατόμου, ενεργοποιούνται από εξωγενή κίνητρα, τα οποία καθορίζονται από κοινωνικές αξίες και ιδέες. Καθώς το άτομο αναπτύσσεται και προσαρμόζεται, οι πράξεις οι οποίες εφορμούν από εξωγενή κίνητρα μπορούν να μετατραπούν σε αυτοκαθοριζόμενες, εφόσον οι κοινωνικές και εξωγενείς αξίες των πράξεων αυτών ενσωματώνονται και εσωτερικεύονται. Συνοψίζοντας λοιπόν, το επίπεδο πλήρωσης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, της αυτονομίας, της επάρκειας και της συσχέτισης, συνδέεται τόσο με τα εσωτερικευμένα όσο και με τα εξωτερικευμένα κίνητρα του ατόμου (Cook & Artino Jr, 2016. Ryan & Deci, 2017).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού έχει συνδράμει σημαντικά στην ερμηνεία πολλών φαινομένων της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε διαφορετικούς τομείς της ζωής, όπως η εκπαίδευση, η άθληση, η εργασία, η γονεϊκότητα και γενικότερα οι ανθρώπινες σχέσεις (Gunnell et al., 2013. Krettenauer & Curren, 2020. Martela et al., 2021), ενώ έχει σημαντική εμπειρική θεμελίωση τόσο από πολυάριθμες έρευνες πεδίου όσο και από εργαστηριακές κλινικές μελέτες (Escriba-Boulley et al., 2018. Ryan & Deci, 2017). Ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, η θεωρία βρίσκει συχνές εφαρμογές ως προς την κατανόηση των κινήτρων των μαθητών/τριών στο σχολείο, την αφοσίωση στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχεδιασμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων με στόχο την ολιστική επίτευξη της ευημερίας των μαθητών/τριών (Guay, 2022). Τελευταία μάλιστα, ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19 αλλά και προηγουμένως, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού χρησιμοποιήθηκε ως το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της επίδρασης της τηλεεκπαίδευσης στις προθέσεις συμπεριφοράς των μαθητών και καθηγητών τους (Pelikan et al., 2021. Wang et al., 2021. Zhou & Zhang, 2023).

Κεντρική σημείο της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού αποτελεί η υπόθεση ότι το άτομο έχει την τάση από πολύ νωρίς να είναι περίεργο *per se*, αυτοπαρακινούμενο και πρόθυμο από την φύση του να κατανοήσει και να εξελιχθεί (Ryan et al., 2019. Vansteenkiste et al., 2010). Η

ψυχολογική ολοκλήρωση αποτελεί την υπαρξιακή πυξίδα του ατόμου. Ακόμα και εάν το άτομο δεν καταφέρει να την επιτύχει, έχει την τάση να προσπαθεί ενεργά προς αυτή την κατεύθυνση. Άλλωστε μέσα από αυτή την προσπάθεια δημιουργεί μια όλο και πιο ενοποιημένη αίσθηση του εαυτού (Niemic & Ryan, 2009). Το άτομο στην θεωρία αναγνωρίζεται ως ενεργό υποκείμενο, ως συντελεστής της ίδιας του της συμπεριφοράς και αυτοπραγμάτωσης, καθώς αποκτά γνώση και συλλέγει τα αναγκαία στοιχεία για την επίτευξη των εκάστοτε στόχων του (Shogren et al., 2017). Έτσι ως ενεργή, εξελισσόμενη, με έμφυτη την περιέργεια οντότητα, το άτομο διερευνά και εσωτερικεύει στοιχεία του περιβάλλοντος του. Πιο συγκεκριμένα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού προωθείται η διαλεκτική σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, με τη διευκρίνιση ότι η φυσική προδιάθεση του ατόμου για ολοκλήρωση καθορίζεται από τους κοινωνικούς παράγοντες και τους παράγοντες του περιβάλλοντος που είτε προωθούν είτε σαμποτάρουν τις ενδογενείς αυτές διαδικασίες (Ryan & Deci, 2002). Η κοινωνική πλαισίωση και οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η αναπτυξιακή εξέλιξη του ατόμου και η σμίλευση των έμφυτων τάσεων του, αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση όχι μόνο της συμπεριφοράς, αλλά και των γνωσιακών και συναισθηματικών λειτουργιών του (Deci, & Ryan, 2017). Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον ότι όταν ο Deci και Ryan αναφέρονται στο περιβάλλον, δεν ενδιαφέρονται τόσο για τα χαρακτηριστικά του ίδιου του περιβάλλοντος όσο περισσότερο για τον τρόπο που αυτά τα χαρακτηριστικά λειτουργούν, αλληλοεπιδρούν και εν τέλει προωθούν την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Ryan & Deci, 2019). Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, τα άτομα απ' όταν είναι μικρά παιδιά έχουν την ανάγκη να αισθάνονται αυτόνομα, ικανά και συνδεδεμένα με το περιβάλλον τους. Όταν μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες τους, προωθείται η εσωτερική τάση για εξέλιξη και ενισχύονται τα αυτόνομα κίνητρα και οι εσωτερικές φιλοδοξίες τους. Σαν αποτέλεσμα, επιδεικνύουν ευκολότερη προσαρμογή και εμπλοκή στις καταστάσεις του περιβάλλοντος τους (Deci & Ryan, 2015).

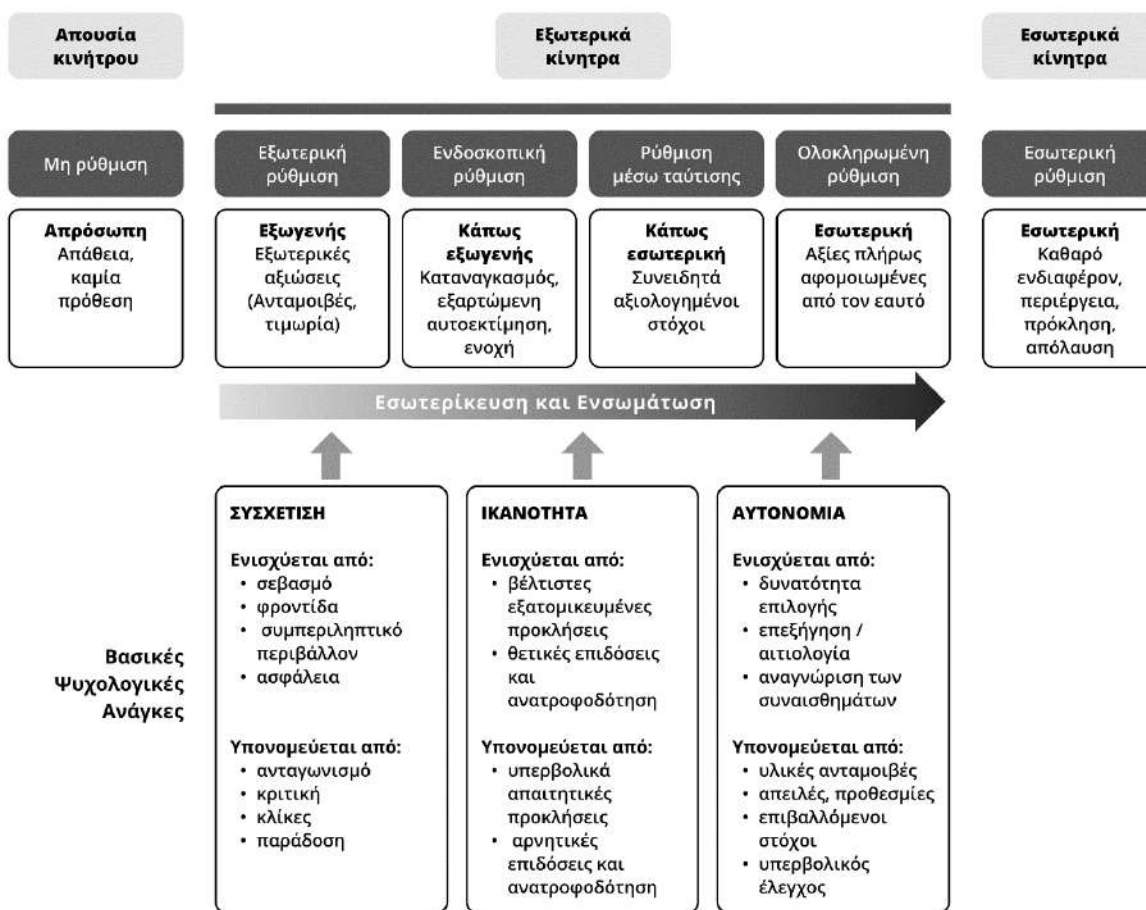
Ο Deci και Ryan δημιούργησαν ένα περίπλοκο θεωρητικό πλαίσιο για να απαντήσουν στο γιατί κάποια άτομα φαίνεται να αναπτύσσουν θετικές συμπεριφορές ενώ άλλα όχι. Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού από άλλες θεωρίες κινήτρων και ανάπτυξης είναι ότι επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα, με απώτερο στόχο και πηγή του κινήτρου να αποτελεί η αυτοπραγμάτωση και η αίσθηση πληρότητας του εαυτού (Gopalan, 2017). Επιπροσθέτως, βάζει κεντρικά την έννοια

της αυτόνομης παρακίνησης, της επιλογής και των διαπροσωπικών σχέσεων που την διαμορφώνουν (Cook & Artino Jr, 2016). Για την ακρίβεια, θεωρεί την ποιότητα των κινήτρων του ατόμου το πιο σημαντικό παράγοντα για την πρόβλεψη σημαντικών αλλαγών στη συμπεριφορά και δεν περιορίζει την ανάλυση μόνο στην ποσότητα των κινήτρων, δηλαδή πόσο κινητοποιημένο είναι ένα άτομο (Ryan & Deci, 2017). Όπως απεικονίζεται και στο εικόνα 4, η ποιότητα των κινήτρων αναπτύσσεται σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από την απουσία κινήτρου (amotivation), συνεχίζει κεντρικά με τα εξωτερικά κίνητρα (extrinsic motivation) και φτάνει στο άλλο άκρο με τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation). Ακολουθώντας το φάσμα της ποιότητας των κινήτρων, από κάτω αναπτύσσονται έξι κατηγορίες αυτό-ρύθμισης. Η διαδικασία της εσωτερίκευσης και ενσωμάτωσης καθορίζεται από την εκπλήρωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του ατόμου.

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού οριοθετεί την ποιότητα των κινήτρων στο συνεχές που παρουσιάζεται στο παραπάνω σχέδιο και την συνδέει με τους τύπους της παρακίνησης, με βασικό διαχωρισμό την διάκριση τους μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών καθοριζόμενων κινήτρων. Έτσι, στο ένα άκρο βρίσκεται η απρόσωπη παρακίνηση (impersonal), στο κέντρο παρατηρούνται διαβαθμίσεις εξωτερικής παρακίνησης (external) και έπειτα αρχίζει η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic). Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, οι ενέργειες του μαθητή ή της μαθήτριας που βασίζονται στα εσωτερικά κίνητρα κινητοποιούνται από την έμφυτη επιθυμία και περιέργεια για μάθηση. Όπως οι ίδιοι Ryan και Deci (2000) είχαν επισημάνει, τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν σε υψηλής ποιότητας μάθηση και δημιουργικότητα και γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναλυθούν με προσοχή οι παράγοντες και οι δυνάμεις που τα υπονομεύουν, είτε εφορμούν από πρακτικές των γονέων είτε από στάσεις εκπαιδευτικών και σχολικού πλαισίου. Οι ενέργειες των μαθητών/τριών που βασίζονται σε εξωγενή κίνητρα μπορεί να οδηγήσουν σε αδιαφορία ή δυσαρέσκεια προς το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εξωγενή κίνητρα μπορεί να αφορούν επαγγελματικούς στόχους, ποινές και προθεσμίες παράδοσης εργασιών είτε ακόμα και αμοιβές επίτευξης. Άλλωστε, από τις πρώτες ρηξικέλευθες τοποθετήσεις της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού αποτέλεσαν τα στοιχεία που αποδείκνυαν ότι οι εξωτερικές ανταμοιβές μειώνουν εν τέλει την εσωτερική παρακίνηση του παιδιού, αντί να την ενισχύουν (Deci et al., 1999).

Εικόνα 4

Συνεχές θεωρίας αυτοπροσδιορισμού από (Cook & Artino Jr, 2016).



Τα εξωτερικά κίνητρα όμως δεν είναι απαραίτητα αρνητικά εάν υπάρχει "μια στάση προθυμίας που αντανακλά μια εσωτερική αποδοχή της αξίας ή της χρησιμότητας ενός έργου" (Ryan & Deci, 2000a, σ. 55). Εάν συμβεί αυτό, τότε το άτομο οδηγείται σε ενσωματωμένη (integrated) παρακίνηση, την πιο εσωτερικευμένη μορφή εξωτερικών κινήτρων, αφού ναι μεν επηρεάζεται από εξωτερικά κίνητρα αλλά ταυτόχρονα αφομοιώνει την αξία της πράξης. Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορεί να επιδιώκουν την θετική προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο με βάση την δικιά τους επιθυμία για επίτευξη και αριστεία, αλλά και ως αποτέλεσμα της κοινωνικής τους τάξης, πιθανού ρατσισμού και διακρίσεων, με το να επιδιώκουν να αποδείξουν ότι δεν διαφέρουν από τους άλλους

συμμαθητές/τριες τους. Φυσικά, για να κατανοηθεί σωστά το συγκεκριμένο παράδειγμα και οι κοινωνικές συνθήκες αλλά και οι διαπροσωπικές εμπειρίες που επηρεάζουν την συμπεριφορά των εφήβων, θα πρέπει να εξετασθεί και το κατά πόσο πληρούνται οι ψυχολογικές ανάγκες τους.

3.3 Βασικές Ανάγκες στην Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού

Στα πλαίσια της μακρο-θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού αναπτύσσεται η μικρό-θεωρία των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Basic Psychological Needs Theory - BPNT). Ως βασικές ψυχολογικές ανάγκες δεν ορίζονται οι επιθυμίες ή οι προτιμήσεις του ατόμου αλλά οι ανάγκες που αποτελούν προαπαιτούμενο για επιτυχή προσαρμογή, ψυχολογική ωριμότητα και προσωπική εξέλιξη (Ryan, 1995. Ryan & Deci, 2019). Με βάση την θεωρία, η ανάγκη για αυτονομία (autonomy), επάρκεια (competence) και συσχέτιση (relatedness), είναι καθολική και εγγενής σε κάθε άτομο, ανεξαρτήτως κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών, πολιτισμικού πλαισίου και ατομικών διαφορών (Fernández-Espínola et al., 2020. Vansteenkiste et al., 2020). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το άτομο φτάνει στην πλήρη λειτουργικότητα και ευημερία μόνο έπειτα από την πλήρωση εξίσου και των τριών παραπάνω βασικών ψυχολογικών αναγκών, ενώ πιθανή μη κάλυψη κάποιας από τις ανάγκες προοικονομεί πιθανή προβληματική συμπεριφορά και εν δυνάμει ψυχοπαθολογία (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Η ικανοποίηση των αναγκών εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται το άτομο και είναι πιθανό να σταματήσουν να πληρούνται ακόμα και κατά την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου εάν μεταβληθούν οι συνθήκες που το περιβάλλουν και αλλάξουν οι εσωτερικευμένοι στόχοι του (Ryan & Deci, 2017). Είναι κατανοητό λοιπόν ότι η διαδικασία της εσωτερίκευσης και της ενσωμάτωσης των κινήτρων διαμορφώνεται τόσο από τις εγγενείς τάσεις του ατόμου όσο και από τις περιβαλλοντικές συνθήκες του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Ryan & Deci, 2000b).

Ως εκ τούτου, μεταφερόμενοι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, γίνεται κατανοητό ότι οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της συσχέτισης και της επάρκειας αποτελούν καθολική πηγή προώθησης της ευημερίας και ακαδημαϊκής εξέλιξης των μαθητών/μαθητριών μέσα στο σχολείο. Τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα των μαθητών/τριών συνδέονται με υψηλότερη ακαδημαϊκή ευημερία, επιμονή και επίδοση (Bureau et al., 2022). Το περιβάλλον και ειδικά πλαίσια όπως το σχολείο, μπορεί να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ικανοποίηση ή την ματαίωση αυτών των αναγκών (Conesa, 2022). Η υποτίμηση αυτών των αναγκών ενδέχεται να οδηγήσει σταδιακά τους μαθητές/τριες σε απουσία ενδιαφέροντος και φθορά των ακαδημαϊκών

επιδόσεων τους. Αντίθετα έχει αποδειχθεί από πλήθος ερευνητικών δεδομένων ότι η ικανοποίηση και των τριών αυτών ψυχολογικών αναγκών στο σχολείο είναι θετικά σχετιζόμενη με την αυτόνομη παρακίνηση και την αφοσίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Albrecht & Karabenick, 2018. Conesa, 2022. Froiland & Worrell, 2016). Γι' αυτό το λόγο είναι επιτακτική ανάγκη για όσους εργάζονται προς όφελος της σχολικής κοινότητας αλλά και για τους κηδεμόνες τους ίδιους να οικοδομήσουν τις κατάλληλες συνθήκες προς πλήρωση των βασικών αναγκών των μαθητών/τριών (Gilbert et al., 2022. Guay, 2022). Παρακάτω αναπτύσσονται ξεχωριστά οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες βάση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού:

Αυτονομία

Η αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να μπορεί να αποφασίζει ελεύθερα, βάσει δικιάς του βούλησης, για την συμπεριφορά του. Κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη να ενεργεί εκούσια, πρωτοβουλιακά και να μπορεί να επιλέγει τις πράξεις του βάση των εγγενών κινήτρων του (Ryan & Deci, 2020). Η έννοια της αυτονομίας δεν πρέπει να συγχέεται με αυτήν της ανεξαρτησίας, καθώς το άτομο δεν δρα μόνο του ή δεν έχει ως μόνο κίνητρο την ικανοποίηση του εαυτού του. Η έμφαση δίνεται περισσότερο στο να βιώνεται η συμπεριφορά ως έκφραση του αληθινού εαυτού του ατόμου, ακόμα και όταν επηρεάζεται από εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες (Schultz & Ryan, 2015). Οι άνθρωποι δηλαδή πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές που ευθυγραμμίζονται με τις αξίες και τις προτιμήσεις τους. Σαν αποτέλεσμα της εκπλήρωσης της αίσθησης ότι το άτομο έχει τον έλεγχο των πράξεων του, δημιουργείται μια αίσθηση ακεραιότητας και εμπιστοσύνης στον εαυτό ενώ όταν η ανάγκη της αυτονομίας δεν εκπληρώνεται κυριαρχεί η αίσθηση ότι η συμπεριφορά είναι κατευθυνόμενη από τα έξω, δημιουργώντας πίεση και εσωτερική σύγκρουση (Deci, & Ryan, 2017). Το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού μπορεί να προωθήσει την ανάγκη του για αυτονομία αναγνωρίζοντας κατά αρχήν τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις του. Ένα παράδειγμα όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να ασκήσουν έλεγχο στο περιβάλλον τους είναι όταν τους επιτρέπεται να επιλέξουν οι ίδιοι πού θα καθίσουν στην τάξη ή ποιες δραστηριότητές θα κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Ταυτόχρονα, πλαισιώνοντας τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο και βοηθώντας το να συνδέσει τη συμπεριφορά του με τον τρόπο που σκέφτεται, ενισχύεται η αίσθηση του ότι μπορεί να αυτοπροσδιορίζει την συμπεριφορά και τις ανάγκες του (LaGuardia, 2017). Αυτό

επιτυγχάνεται στην πράξη μέσω της ενθάρρυνσης των μαθητών/τριών να θέτουν στόχους για τον εαυτό τους και να κάνουν σχέδια για το πώς θα τους επιτύχουν.

Επάρκεια

Η επάρκεια αφορά το αίσθημα ότι το άτομο μπορεί να τα καταφέρει, να πετύχει και να εξελιχθεί. Μεταφράζεται περισσότερο ως η αυτοπεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να μάθει καινούργιες δεξιότητες και γνώσεις. Η έννοια της επάρκειας συνδέεται με την αναγνώριση του υποκειμένου στα πλαίσια της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού ως ενεργό υποκείμενο, καθώς η πλήρωση της αίσθησης της αποτελεσματικότητας και η επίτευξη των επιδιώξεων παρακινεί τα άτομα να αναζητούν προκλήσεις, ώστε να βελτιώνουν και να εξελίσσουν συνεχώς τις δεξιότητες τους (Ryan & Deci, 2002). Επιπλέον, όταν τα άτομα αισθάνονται επαρκή είναι πιο πιθανό να αναλάβουν δράσεις και να επιτύχουν τους στόχους τους. Αντίθετα, όταν αυτή η ανάγκη ματαιώνεται, το άτομο νιώθει αναποτελεσματικό και απογοητευμένο (Ryan et al., 2019). Το περιβάλλον, όπως παραδείγματος χάριν το σχολείο, μπορεί να υποστηρίξει την ανάγκη για επάρκεια εξασφαλίζοντας ένα καλά δομημένο πλαίσιο όπου παρέχονται οι κατάλληλες προκλήσεις και ευκαιρίες ανάλογα τις ικανότητες και το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Παραδείγματος χάριν, προσφέροντας απαιτητικές αλλά εφικτές εργασίες που βοηθούν τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Bureau et al., 2022). Παράλληλα, σημαντική είναι η παροχή θετικής ανατροφοδότησης ώστε οι μαθητές/τριες να νιώθουν αποτελεσματικοί στην αλληλεπίδρασή τους με το σχολικό περιβάλλον. Γιορτάζοντας τις επιτυχίες και την πρόοδο των μαθητών/τριών ενθαρρύνονται να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να εξελίσσονται.

Συσχέτιση

Η ανάγκη του ατόμου να νιώθει συνδεδεμένο με τα άτομα του περιβάλλοντος του αφορά την ανάγκη της συσχέτισης. Ως αποτέλεσμα το άτομο επιδιώκει εμπειρίες κοινωνικής εγγύτητας, όπου νιώθει ασφαλές και παράλληλα κομμάτι ενός δικτύου διαπροσωπικών σχέσεων, όπου λαμβάνει και προσφέρει φροντίδα και προσοχή (Ryan & Deci, 2020). Η αίσθηση του ανήκειν δεν σχετίζεται τόσο με την ανάγκη του ατόμου να είναι μέρος μια ευρύτερης ομάδας σαν αυτοσκοπός ευημερίας, αλλά περισσότερο με το να νιώθουν ότι αναγνωρίζονται σαν υποκείμενα από τους άλλους, λαμβάνοντας σεβασμό και στήριξη, έχοντας ουσιαστικές σχέσεις (La Guardia, 2017). Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους υποστηρίζουν και ότι είναι σε

θέση να συμβάλουν στην ευημερία των άλλων (Chen et al., 2015). Όταν αυτή η ανάγκη ματαιώνεται, οδηγεί το άτομο να αισθάνεται αποξένωση, αποκλεισμό και μοναξιά. Στη σχολική ζωή η ανάγκη για συσχέτιση καλύπτεται από τους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/τριες, ενθαρρύνοντας την δημιουργία θετικών σχέσεων μέσα στην τάξη, μέσω δραστηριοτήτων ομαδικής δημιουργίας ή συνεργατικής μάθησης. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ενσυναίσθηση προς τα συναισθήματα και τις ξεχωριστές εμπειρίες του κάθε παιδιού. Είναι βέβαια εξίσου σημαντικό να δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την ζωή του ατόμου και να δημιουργούν ένα δίκτυο συναισθηματικής ασφάλειας γύρω από το μαθητή και μαθήτρια, προστατεύοντας τους από τις απειλές της σχολικής πραγματικότητας και κάνοντας τους να νιώθουν ουσιαστικά μέλη της σχολικής τάξης (Pollin & Retzlaff-Fürst, 2021).

Συνοψίζοντας, η ικανοποίηση αυτών των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών, αποτελεί οικουμενική ανάγκη ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου και κουλτούρας και συμβάλλει μοναδικά στην πρόβλεψη της ευημερίας (Chen et al., 2015). Όμως η πλήρωση ή ματαίωση των αναγκών αυτών δεν μένει αναλλοίωτη και σταθερή στο χρόνο, αλλά μεταβάλλεται. Άλλωστε οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στις βασικές ψυχολογικές ανάγκες είναι πολυάριθμοι και ποικίλοι, καθώς μπορεί να σχετίζονται ακόμα και με την νευροφυσιολογική λειτουργία του εγκεφάλου (Reeve & Lee, 2019). Η ικανοποίηση ή η έλλειψη των αναγκών καθορίζει πόσο παρακινούνται οι άνθρωποι να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και να επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους. Όταν αυτές οι ανάγκες ικανοποιούνται, οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να έχουν κίνητρα, να βιώνουν ευημερία και να θριαμβεύουν (Deci & Ryan, 2008). Πιο συγκεκριμένα στο χώρο του σχολείου, η θεωρία των βασικών ψυχολογικών αναγκών παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση των κινητήριων και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/τριών και μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν τη δέσμευση, τα κίνητρα και την ευημερία. Με την κατανόηση και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας μπορούν να δημιουργήσουν πιο θετική σχολική εμπειρία, υψηλότερη ακαδημαϊκή επιτυχία και γενικότερη ενδυνάμωση ψυχικών αντανakλαστικών για όλους τους μαθητές/τριες (Jang et al., 2010).

3.4 Τύποι Κινήτρων Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού

Μια από τις κεντρικές ιδέες της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού αποτελεί η πεποίθηση ότι υπάρχει αιτιώδης σύνδεση μεταξύ της ικανοποίησης ή μη των βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και της συσχέτισης και των τύπων των κινήτρων του ατόμου, τα οποία με τη σειρά τους προάγουν τα προσαρμοστικά αποτελέσματα της συμπεριφοράς (Bureau et al., 2022). Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό για την κατανόηση και την πρόβλεψη της ευημερίας και της ανάπτυξης δεν είναι η ποσότητα των κινήτρων ενός ατόμου, αλλά η ποιότητα και ο τύπος των κινήτρων του (Deci & Ryan, 2008). Οι Deci και Ryan θεωρούν ότι αυτές οι ποιοτικές διαφορές προκύπτουν και ανάλογα του επιπέδου εσωτερικοποίησης και ενσωμάτωσης των κοινωνικών επιρροών στο άτομο (Cook & Artino Jr, 2016). Μάλιστα στην εικόνα 4 παρουσιάζονται σε ένα φάσμα οι έξι διαφορετικοί τύποι κινήτρων της θεωρίας, οι οποίοι κυμαίνονται μεταξύ των αυτόνομων κινήτρων, συνεχίζουν σε πιο ελεγχόμενες μορφές κινήτρων και καταλήγουν στην απουσία κινήτρου. Κάθε ένα από αυτά τα κίνητρα συνδέεται με την ικανοποίηση ή την ματαιώση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του ατόμου (Deci & Ryan, 2017).

Στο ένα άκρο του συνεχούς της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, υπάρχει η απουσία κινήτρου (amotivation). Το άτομο δεν κινητοποιείται από κάποιο κίνητρο και δεν έχει την πρόθεση να ενεργήσει. Εάν το κάνει, το κάνει με ένα επιπόλαιο τρόπο, χωρίς να το κατευθύνει μια αίσθηση σκοπού. Το παιδί συνήθως περιγράφεται ως απαθές χωρίς να θεωρεί ότι αυτό που κάνει έχει κάποια αξία για το ίδιο και για τον περίγυρο του. Δεν αντιλαμβάνονται κανέναν εσωτερικό ή εξωτερικό λόγο συμμετοχής και προσπάθειας, επειδή η όποια δράση δεν θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Deci & Ryan, 2002). Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές/τριες με απουσία κινήτρου δεν ενδιαφέρονται για τις ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες, καθώς δεν αντιλαμβάνονται καμία σημαντική σχέση μεταξύ των ενεργειών τους και των αποτελεσμάτων της (Banerjee & Halder, 2021). Εναλλακτικό αίτιο της απουσίας κινήτρου μπορεί να αποτελεί και η μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Ο Bandura (1977) είχε υποστηρίξει ότι η απουσία κινήτρου συνδέεται με την αίσθηση ανικανότητας και ματαιότητας του παιδιού, καθώς νιώθει ότι δεν μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον γύρω του. Εκτός από την αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή/τριας, η παρατεταμένη έλλειψη κινήτρου μπορεί να οδηγήσει σε μακροχρόνιες συνέπειες, όπως εγκατάλειψη του σχολείου και μείωση της καταβολής

προσπάθειας προς την επίτευξη ενός στόχου (Ricard & Pelletier, 2016). Η απουσία κινήτρου αντιπροσωπεύει την πιο χαμηλή ποιότητα κινητοποίησης καθώς το παιδί δεν έχει ένα σκοπό, ούτε προσδοκία ότι μπορεί να επηρεάσει τη κατάσταση την οποία βιώνει. Σανίδα σωτηρίας για την ενθάρρυνση του κινήτρου, αποτελεί η στήριξη από το περιβάλλον τους. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο προσπαθώντας να φροντίσουν και να ενισχύσουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Vasconcellos et al., 2020).

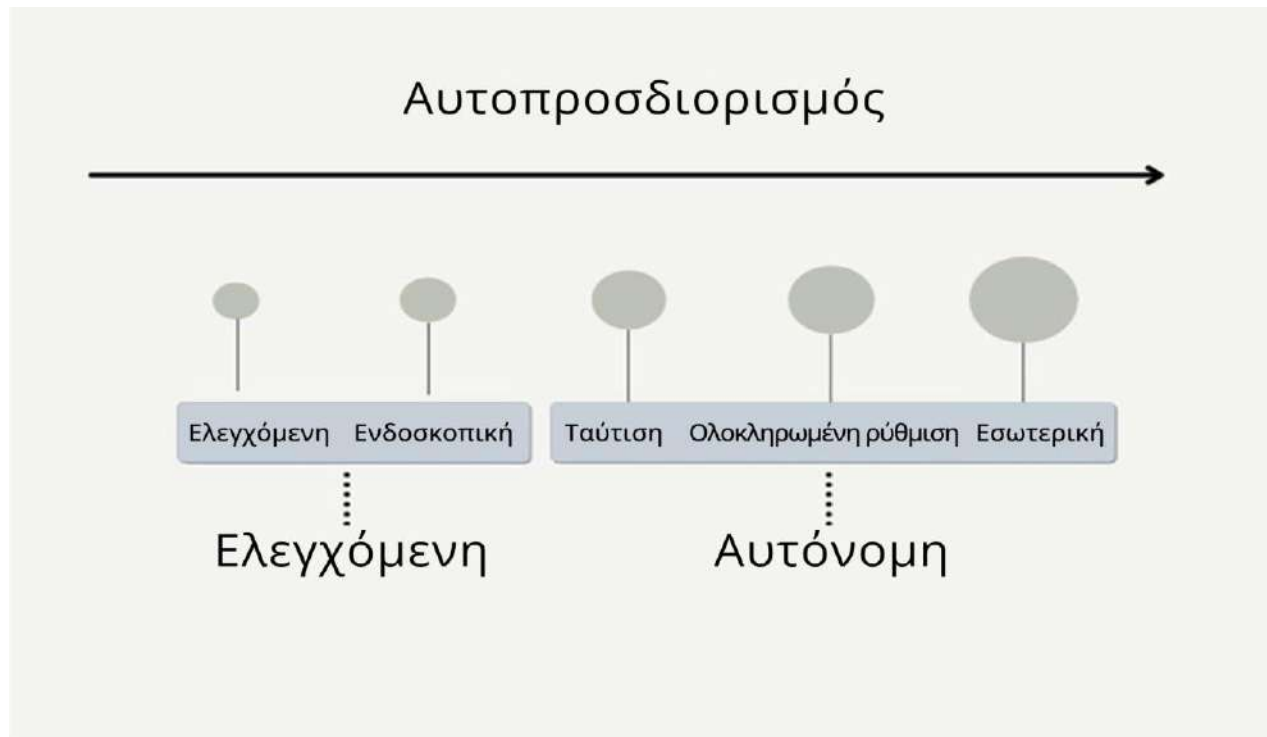
Στο άλλο άκρο του φάσματος βρίσκονται τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation). Η συμπεριφορά η οποία βασίζεται σε εσωτερικές επιθυμίες του ατόμου αποσκοπεί στην εγγενή απόλαυση και ικανοποίηση του εαυτού και όχι σε οποιαδήποτε εξωτερική ανταμοιβή ή τιμωρία. Η ίδια η συμπεριφορά θεωρείται ως ανταμοιβή (Deci, & Ryan, 2017). Τα εσωτερικά κίνητρα μάλιστα θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν και εκφράζουν την φυσική και εγγενή τάση του ανθρώπου για εξέλιξη. Πιθανώς είναι αυτά που οδηγούν το άτομο να απολαμβάνει και να επιδιώκει τη μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής σε αντίθεση με την εξωτερικά επιβαλλόμενη μάθηση και διδασκαλία, η οποία πολλές φορές αποτυγχάνει να κινητοποιήσει το άτομο (Ryan & Deci, 2020). Για παράδειγμα, ένας μαθητής/τρια που απολαμβάνει το διάβασμα για ευχαρίστηση έχει εσωτερικά κίνητρα να διαβάζει, καθώς η ίδια η δραστηριότητα τον ικανοποιεί και του καλύπτει την περιέργεια του. Με άλλα λόγια, κινητήρια δύναμη για να προβεί στην πράξη του είναι το αγνό προσωπικό ενδιαφέρον και όχι κάποιος εξωτερικός λόγος. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε, η εσωτερική κινητοποίηση θεωρείται ως η πιο αυτοκαθοριζόμενη και αυθόρμητη μορφή παρακίνησης, η οποία εκπληρώνει αυτόματα την ανάγκη του ατόμου για αυτονομία (Ryan & Deci, 2002). Αν και ορμώμενα από τον ίδιο τον εαυτό του ατόμου και ανθεκτικά στις πιέσεις του περιβάλλοντος, τα εσωτερικά κίνητρα επηρεάζονται από το εκάστοτε πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ο Ryan και Deci (2000b) είχαν παρατηρήσει ότι η μη ύπαρξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να υπονομεύσει την εσωτερική παρακίνηση του παιδιού σε διάφορα στάδια της ανάπτυξης του, ακόμα και εάν ικανοποιούνται οι ανάγκες για αυτονομία και επάρκεια. Αυτό ίσως μπορεί να συνδέεται με τα ευρήματα που δείχνουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών σε σχέση με την ακαδημαϊκή ζωή μειώνονται με την πάροδο των σχολικών ετών (Scherrer & Preckel, 2019), καθώς το σχολικό πλαίσιο είθισται να αποτυγχάνει να δημιουργήσει ένα ενισχυτικό πλαίσιο διατήρησης και προώθησης των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών/τριών (Ryan & Deci, 2020).

Τα εξωτερικά κίνητρα (extrinsic motivation) βρίσκονται στο κέντρο του φάσματος και αναφέρονται σε συμπεριφορές που διενεργούνται κάτω από εξωτερικές πιέσεις ή με απώτερο σκοπό κάποια αμοιβή (Deci & Ryan, 2017). Πολλές φορές τα εξωτερικά κίνητρα χρησιμοποιούνται για να παρακινήσουν μια συμπεριφορά, και αν και βραχυπρόθεσμα φαίνεται να είναι αποτελεσματικά, υπάρχει περίπτωση μακροπρόθεσμα να μειώσουν την αυτονομία και τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου (Deci & Ryan, 2017). Τα εξωγενή κίνητρα μπορεί να διαφέρουν σε ποιότητα και περιεχόμενο για αυτό κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες (Deci & Ryan, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση έγκειται στο βαθμό στον οποίο η συμπεριφορά εσωτερικεύεται και ενσωματώνεται από το ίδιο το άτομο. Η *εξωτερικά ρυθμιζόμενη συμπεριφορά* (external regulation) είναι το πιο εξωτερικό άκρο των εξωτερικών κινήτρων και αποτελεί την λιγότερο αυτόνομη συμπεριφορά. Είτε στηρίζεται στην εξωτερική ανταμοιβή, είτε στην αποφυγή τιμωρίας, η αιτία της συμπεριφοράς αναζητείται εκτός του ατόμου. Τέτοιου είδους συμπεριφορά δύσκολα αυτοπροσδιορίζεται, θεωρείται ελεγχόμενη και είναι πιθανό να συνδέεται με μειωμένο ενδιαφέρον και προσωπική εξέλιξη (Müller et al., 2021). Για παράδειγμα, ένας μαθητής/τρια που επιδιώκει να είναι συνεπής στις ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις επειδή τον πιέζουν οι γονείς του να λάβει καλούς βαθμούς και έπαινο, εάν καταργηθεί το σύστημα βαθμολόγησης και οι γονείς πάψουν να τον πιέζουν, μάλλον σταδιακά θα παραιτηθεί από τη προσπάθεια αριστείας, καθώς η αιτιότητα της συμπεριφοράς του δεν έρχεται από τον ίδιο αλλά από εξωτερικούς παράγοντες που αλλάζουν στο χρόνο. Γι' αυτό το λόγο οι συνθήκες του περιβάλλοντος συνήθως αποτελούν ρυθμιστές της συμπεριφοράς, αφού εάν εκλείψουν, η συμπεριφορά θα διαφοροποιηθεί (Ryan & Deci, 2008). Η *ενδοσκοπική ρύθμιση της συμπεριφοράς* (introjected regulation) είναι ελαφρώς πιο αυτοκαθοριζόμενη και εσωτερικευμένη μορφή συμπεριφοράς από την προηγούμενη. Η ώθηση της συμπεριφοράς αποτελείται και πάλι από εξωτερικές επιρροές όμως για να αποφευχθούν συναισθήματα ενοχής, ντροπής ή άγχους ή για να ενισχυθεί ο εγωισμός, η υπερηφάνεια ή το αίσθημα αξίας κινητοποιούνται και εσωτερικές συμπεριφορές (Reeve, 2012). Με βάση το προηγούμενο παράδειγμα, ο μαθητής/τρια θα επιδιώξει την υψηλή βαθμολογία και τον έπαινο για να τονώσει τον εγωισμό του και την αυτοεκτίμηση του. Άλλωστε παρατηρείται συχνά στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες αυτή η μορφή κινήτρου (Ryan & Deci, 2020). Η *ρύθμιση μέσω ταύτισης* (identified regulation) αντανακλά την εσωτερικοποίηση μιας συμπεριφοράς και ως κάποιο βαθμό, την ενσωμάτωση της στην αίσθηση του εαυτού, επειδή το άτομο αποδέχεται τη σημασία της ως δική του (Deci & Ryan, 2017). Ακριβώς επειδή οι αξίες της συμπεριφοράς δεν

είναι τελείως εσωτερικευμένες, μπορεί να υπάρξουν εσωτερικές συγκρούσεις εάν εμφανιστούν άλλες ενδιαφέρουσες εναλλακτικές επιλογές συμπεριφορών (Müller et al., 2021). Η αιτιότητα της συμπεριφοράς είναι εσωτερική καθώς οι άνθρωποι ενεργούν βάση δικής τους βούλησης και αυτονομίας (Ryan & Deci, 2002). Όπως ο μαθητής/τρια που διαβάσει επειδή γνωρίζει ότι αυτό θα τον βοηθήσει να επεκτείνει τις γνώσεις του και θα φανεί χρήσιμο σε σχέση με τους μελλοντικούς στόχους του. Αφοσιώνεται στη μελέτη γιατί ξέρει ότι αυτό θα ωφελήσει τον ίδιο. Τέλος, η *ολοκληρωμένη ρύθμιση* (integrated regulation), αποτελεί την πιο αυτόνομη ή αυτοκαθοριζόμενη μορφή συμπεριφοράς αφού οι αξίες της εκάστοτε δραστηριότητας έχουν πλήρως αφομοιωθεί από το άτομο (Ryan & Deci, 2020). Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμα τα κίνητρα του ατόμου καθοδηγούνται από εξωτερικές πηγές και επιρροές. Απλά σε αυτή την περίπτωση υπάρχει πλήρης ταύτιση των εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων και συμπεριφοράς. Στο παράδειγμα που ακολουθούμε, το παιδί μελετάει γιατί του αρέσει να εξασκεί το μυαλό του, και ταυτόχρονα πιστεύει ότι αυτό πρέπει να κάνει ένας υπεύθυνος μαθητής στην ηλικία του.

Εικόνα 5

Το συνεχές του αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με την συμπεριφορά (Guay, 2021).



Όπως αναλύθηκε παραπάνω, στα πλαίσια της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, οι διαφορετικοί τύποι κινήτρων οδηγούν στην υιοθέτηση διαφορετικής συμπεριφοράς σε κάθε περίπτωση. Επίσης κάθε τύπος κινήτρων κατηγοριοποιείται σε δύο μεγαλύτερες κατηγορίες, τα αυτόνομα και τα ελεγχόμενα κίνητρα, βάσει του βαθμού αυτοπροσδιορισμού του (Εικόνα 5). Έτσι στα αυτόνομα κίνητρα συγκαταλέγονται τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία πηγάζουν από την εσωτερική ικανοποίηση κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Αλλά και δύο εξωγενή κίνητρα, αυτά της ολοκληρωμένης ρύθμισης και της ρύθμισης μέσω ταύτισης, καθώς η εστία αιτιότητας της συμπεριφοράς είναι εσωτερική και μερικώς εσωτερική αντίστοιχα. Στα ελεγχόμενα κίνητρα κατηγοριοποιούνται τα εξωτερικά κίνητρα καθώς η αιτία της συμπεριφοράς είναι εντελώς ελεγχόμενη από εξωτερικούς παράγοντες και η ενδοσκοπική ρύθμιση της συμπεριφοράς, όπου υπάρχει μερικώς εξωτερική καθοδήγηση (Guay, 2021).

3.5 Αυτοπροσδιορισμός, Ευημερία και Ανθεκτικότητα

Ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται στενά με την ευημερία και με την δημιουργία εσωτερικών δυνάμεων που στηρίζουν την ανθεκτικότητα του ατόμου (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Πολυάριθμες μελέτες καταδεικνύουν ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών συνδέεται θετικά με την ψυχολογική και σωματική ευεξία (Manganelli et al., 2018. Ryan, 2009. Ryan & Deci, 2017). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, η ικανοποίηση των αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και της συσχέτισης είναι καθοριστικά κρίσιμη για θετικά αποτελέσματα, ενώ όταν αυτές οι ανάγκες μένουν ανεκπλήρωτες μπορεί να οδηγήσουν σε ψυχολογική δυσφορία (Deci & Ryan, 2017). Επιπλέον η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού εξετάζει τις πολύπλοκες συνδέσεις που προκύπτουν από τον προσανατολισμό στόχων με εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο, τον τρόπο με τον οποίο η αυτόνομη και η ελεγχόμενη ρύθμιση της συμπεριφοράς επηρεάζουν την ευημερία και τη σχέση μεταξύ της επίτευξης στόχων και της ευημερίας (Wehmeyer & Shogren, 2016). Παραδείγματος χάριν η ένδειξη που παρέχει η επιλογή μιας αυξημένης πιθανότητας επιτυχίας μπορεί να προωθήσει και να δημιουργήσει κίνητρα και υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητάς, ακόμα και μετά από μια αρχική αποτυχία (Deci & Ryan, 2012a). Έτσι όταν το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού είναι υψηλό και οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες καλυμμένες, η γενική ευημερία του ατόμου αυξάνεται και μαζί της αυξάνεται η αίσθηση της ικανοποίησης από τη ζωή, η ενεργητικότητα και η αυτοεκτίμηση (Martela, & Sheldon, 2019). Αυτή η συσχέτιση ναι μεν παρατηρείται σε διάφορα πλαίσια όπως η

εκπαίδευση και η γονεϊκότητα αλλά δεν μένει σταθερή στο χρόνο, καθώς επηρεάζεται από τις ενίοτε διακυμάνσεις στην ικανοποίηση των αναγκών (Mabbe et al., 2018. Vansteenkiste et al., 2006; Van der Kaap-Deeder et al., 2017). Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η ικανοποίηση αυτών των βασικών ψυχολογικών αναγκών για την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων σε διάφορες πτυχές της ζωής και την διατήρηση υψηλών επιπέδων ευημερίας. Βέβαια, βάσει της θεωρίας του αυτοκαθορισμού διακριτό ρόλο στην επίτευξη της ευημερίας και της ανθεκτικότητας παίζει και το περιβάλλον του ατόμου. Ιδιαίτερα οι κοινωνικές συνθήκες και επιρροές που ευνοούν την αυτόνομη ρύθμιση της συμπεριφοράς και την εσωτερική παρακίνηση (Wehmeyer & Shogren, 2016).

Η έρευνα δείχνει ότι τα άτομα με αυτόνομη συμπεριφορά ή εκείνα που επικεντρώνονται στην εξεύρεση πρακτικών λύσεων εμφανίζουν καλύτερα αντανακλαστικά ανθεκτικότητας όταν έρχονται αντιμέτωπα με αντίξοες συνθήκες (Deci & Ryan, 2012a). Ακόμα πιο ανθεκτική συμπεριφορά δείχνουν όσοι από τα προηγούμενα άτομα έχουν υψηλή εσωτερική στοχοθεσία κατά τη διάρκεια αντιμετώπισης των προκλήσεων (Niemiec et al., 2009). Παραμένει ασαφές όμως πώς και γιατί κάποια άτομα παρακινούνται να εμπλακούν σε βλαπτικές για τα ίδια συμπεριφορές και άλλα επιλέγουν συμπεριφορές που τα ενδυναμώνουν και αυξάνουν την ανθεκτικότητά τους (Develos-Sacdalan, & Bozkus, 2018. Deci & Ryan, 2012a).

Πλέον γνωρίζουμε ότι ο αυτοπροσδιορισμός μπορεί να επηρεάσει την ανθεκτικότητα (McCrea, 2014) και μάλιστα η σύνδεση των δύο αυτών παραγόντων είναι πιο δυνατή σε ανθρώπους κάτω της ηλικίας των τριάντα χρονών (Hanfstingl, 2013). Αν και ο αυτοπροσδιορισμός δεν διαγράφει μια αυστηρή, γραμμική, αναπτυξιακή πορεία συνήθως σχετίζεται με την εφηβεία επειδή πρόκειται για μια περίοδο σημαντικής ανάπτυξης και εξέλιξης όσον αφορά την ταυτότητα, την αυτονομία και τη λήψη αποφάσεων. Τα έφηβα άτομα βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης της δικής τους αίσθησης του εαυτού και των δικών τους αξιών και πεποιθήσεων και εξερευνούν διαφορετικούς ρόλους και σχέσεις στον κόσμο (Wehmeyer & Shogren, 2017). Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν να κατανοήσουμε την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό. Η αναπτυξιακή ματιά της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού αποδεικνύεται χρήσιμη για να μπορέσουμε να εμβαθύνουμε και να αντιληφθούμε γιατί ορισμένοι έφηβοι είναι σε θέση να ζουν προσαρμοστικά παρά τις αντιξοότητες (Riggenbach et al., 2019). Αναδεικνύεται επίσης ο καθοριστικός ρόλος που έχει το περιβάλλον και οι διαπροσωπικές σχέσεις ως προς την

ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Όταν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι φροντιστές των ατόμων υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τον αυτοπροσδιορισμό των εφήβων με το να τους παρέχουν τα εργαλεία και τους πόρους που χρειάζονται για να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να επιδιώκουν τους στόχους τους, βοηθούν ουσιαστικά κα την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας των παιδιών (Palmer et al., 2017).

3.6 Αυτοπροσδιορισμός στο Σχολικό Πλαίσιο

Στις προηγούμενες ενότητες δόθηκε έμφαση στην σύνδεση του αυτοκαθορισμού με τον χώρο της εκπαίδευσης και γι' αυτό κατά την ανάπτυξη της θεωρίας χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα αποκλειστικά από την σχολική πραγματικότητα. Άλλωστε οι ίδιοι οι Ryan και Deci (2017) τόνισαν την δύναμη πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας τους στα παιδιά και μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων. Η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών μπορεί να προάγει την ουσιαστική μάθηση και να προωθήσει την ανθεκτικότητα και την προσαρμογή έναντι δυσκολιών ή επίπονων αλλαγών (Vansteenkiste et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη που προάγει την αυτονομία και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα μάθησης μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση. Συνιστάται στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν σαφή και υποστηρικτικά μηνύματα στους μαθητές/τριες τους, να διασφαλίζουν ότι οι προσδοκίες τους είναι κατανοητές και να ενημερώνουν τους έφηβους για τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους ώστε να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Chang et al., 2017. Romano et al., 2021).

Πλήθος ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν υποστήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν την αίσθηση της αυτονομίας, της ικανότητας και της σχέσης, που αποτελούν βασικά συστατικά του αυτοπροσδιορισμού (Vasconcellos et al., 2020. Wang et al., 2016). Τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών αλληλοεπιδρούν με την ανθεκτικότητα και επηρεάζονται από το σχολικό κλίμα και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις η επίδραση των εκπαιδευτικών είναι τόσο καθοριστική που αλλάζει ολόκληρη την σχέση της ανθεκτικότητας με τα κίνητρα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Sanchez-De Miguel et al., 2023). Άλλωστε, οι Albornoz, Berlinski και Cabrales (2018) έδειξαν ότι ακόμα, και μόνο ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους μπορεί

να αυξήσει τα εσωτερικά τους κίνητρα και να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αφοσίωση. Ανακεφαλαιώνοντας, η δημιουργία και η παροχή υποστηρικτικού περιβάλλοντος και αυτονομίας αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού και εργαλείο πλήρωσης των βασικών αναγκών των μαθητών/τριών. Σαν αποτέλεσμα, ενθαρρύνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος και η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο.

ΣΥΝΟΨΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζεται ότι η ικανότητα των εφήβων να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αντιξοότητες είναι προϊόν της αναπτυξιακής τους ιστορίας και των συνθηκών που επηρεάζουν τα προσαρμοστικά τους συστήματα. Αν και υπάρχουν πολλαπλά επίπεδα επιρροής όσον αφορά την ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων, οι λεπτομέρειες αυτών των επιρροών παραμένουν ακόμη ασαφείς (Höltge et al., 2021). Συνεπώς η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των νέων και του περιβάλλοντός τους είναι απολύτως αναγκαία για τον περαιτέρω προσδιορισμό της ανθεκτικότητας. Σε μια προσπάθεια κατανόησης αυτών των αλληλεπιδράσεων, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ανθεκτικότητας αναπτύσσουν αναλύσεις εστιασμένες σε συγκεκριμένα πλαίσια ζωής (Ungar, 2019. van Breda, & Theron, 2018) και κινούνται προς την κατεύθυνση ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης θεωρίας και πρακτικών εφαρμογών (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Ταυτόχρονα ειδικά στο πλαίσιο των νευροεπιστημών, παρατηρείται όλο και πιο έντονα η τάση να κατανοηθούν και να ταυτοποιηθούν οι καθολικοί μηχανισμοί που διέπουν την ανθεκτικότητα και οι οποίοι ισχύουν για όλους τους ανθρώπους (Kalisch et al., 2015). Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η ανθεκτικότητα ως ένα πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο λειτουργεί μεταξύ διαφορετικών συστημάτων καθώς και σε αλληλεπίδραση αυτών (Vella & Pai, 2019). Δημιουργείται λοιπόν ένα ενιαίο εννοιολογικό σχήμα όπου τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου (όπως η προσωπικότητα και τα κίνητρα), τα μικροσυστήματα που το περιβάλλουν (όπως η οικογένεια και το σχολείο), το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον (όπως η κουλτούρα και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις) και το παγκόσμιο πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει (όπως οικονομικές ανισότητες και φυσικές καταστροφές) καθορίζουν την αντίδραση του ως προς την ανθεκτικότητα που θα επιδείξει. Οι διαφοροποιήσεις στα παραπάνω πλαίσια λόγω μεταναστευτικής εμπειρίας μπορεί να προκαλέσουν μετατοπίσεις στην ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων (Stevens & Walsh, 2019). Υπάρχει ανάγκη για καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εννοιολογείται η ανθεκτικότητα από τα ίδια τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή μη και των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτήν, συμπεριλαμβανομένης της ηλικίας, του φύλου και των εμπειριών τους (Polat & Kröner, 2022).

Για να κατανοηθεί λοιπόν αυτό το περίπλοκο φαινόμενο της ανθεκτικότητας, πρέπει να αναλυθεί κριτικά και να προσδιοριστούν οι διαστάσεις της θεωρητικής ανάλυσης κάτω από το πρίσμα ενός συστημικού, οικολογικού μοντέλου της ανθρώπινης ανάπτυξης. Γι' αυτό ως θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης ορίστηκε η Οικοσυστημική Θεωρία του Bronfenbrenner (2005). Έχει αποδειχθεί άλλωστε ότι ερμηνεύει ικανοποιητικά τις διαδικασίες που διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα και έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία τόσο στην έρευνα για την ανθεκτικότητα όσο και στη δημιουργία παρεμβάσεων προώθησης της (Antony, 2022). Παρομοίως, αξιολογώντας προληπτικές δράσεις ενίσχυσης της ανθεκτικότητας σε παιδιά και έφηβους, οι Wright et al. (2013) αναγνώρισαν ότι οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις διέπονταν από οικολογική, συστημική και αναπτυξιακή θεώρηση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, οι άνθρωποι είναι ενταγμένοι σε ένα δίκτυο βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών σχέσεων και συστημάτων που επηρεάζουν την εξέλιξη και την ανάπτυξή τους, τόσο ξεχωριστά όσο και μέσω πολύπλοκων αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων (O'Toole, 2016). Για παράδειγμα, οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, μαζί με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως οι κοινωνικές σχέσεις και το κοινωνικό πλαίσιο συνεργάζονται ή αλληλοεπιδρούν για να επηρεάσουν την ανάπτυξη των εφήβων (Rueger et al., 2014). Στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές και οι μαθήτριες Γυμνασίου βρίσκονται σε μια διαδικασία μεταβατικής ανάπτυξης τόσο φυσιολογικής όσο και εκπαιδευτικής, με αποτέλεσμα οι αλληλεπιδράσεις των συστημάτων να είναι ιδιαίτερα ενεργές και ευμετάβλητες κατά την φάση αυτή (Ungar et al., 2013). Το οικοσυστημικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης Bronfenbrenner αν και παραμένει επικεντρωμένο στην πολυπλοκότητα των κοινωνικών συνθηκών που περιτριγυρίζουν το άτομο, ταυτόχρονα διερευνά με έμφαση τον ρόλο και τη συμπεριφορά του ατόμου μέσα σε αυτά (Bronfenbrenner, 1979. Bronfenbrenner & Morris, 1998). Το αναπτυσσόμενο άτομο δεν το αντιλαμβάνεται ως *tabula rasa*, αλλά ως μια δυναμική οντότητα που αλληλοεπιδρά ενεργά με το περιβάλλον του και ως αποτέλεσμα καθορίζει το ίδιο την εξέλιξη του και εν τέλει, διαμορφώνει τις συνθήκες γύρω του (Bronfenbrenner, 1979). Αυτό φαίνεται πιο έντονα στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών, καθώς καλούνται από πολύ νωρίς να διερευνήσουν τους τρόπους που θα συνδυάσουν διαφορετικούς πολιτισμούς και να επιλέξουν ποιες αξίες και στάσεις θα δεχθούν από τον περίγυρό τους (Motti-Stefanidi et al., 2012). Ακόμα πιο εξειδικευμένα, το διευρυμένο θεωρητικό πλαίσιο της βιοοικολογικής θεωρίας, το μοντέλο PPCT εξηγεί σε βάθος χρόνου τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ του πλαισίου, των εγγύς

διαδικασιών όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, των προσωπικών χαρακτηριστικών (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Το μοντέλο PPCT παρέχει έτσι ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη διερεύνηση μιας πιθανής σχέσης μεταξύ της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών, του αυτοκαθορισμού τους και της στήριξης των καθηγητών καθώς εστιάζει στην σύνθετη αλληλεξάρτηση του ατόμου, της διαδικασίας και του πλαισίου. Η σύγχρονη έρευνα τονίζει την αναγκαιότητα να διερευνηθούν οι πολλαπλές αλληλεπιδραστικές σχέσεις, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η ανθεκτικότητα και η θετική προσαρμογή (ahmed Shafi et al., 2020).

Είναι σημαντικό όμως, πέρα από τη δομή της ανθεκτικότητας να μελετηθούν και οι μηχανισμοί που επηρεάζουν και παροτρύνουν την εμπλοκή των παιδιών σε αυτή τη συμπεριφορά. Δεν αρκεί να κατανοηθούν μόνο οι προστατευτικοί παράγοντες που καθορίζουν την ανθεκτικότητα, αλλά πρέπει επίσης να γίνει πιο σαφές πώς το άτομο τους αξιοποιεί προς όφελος του και κάτω από ποιες συνθήκες (Stainton et al., 2018). Με βάση αυτή τη λογική που αναδύεται από τη βιβλιογραφία, ως θεωρία ερμηνείας των ανθρώπινων κινήτρων και συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνεται στην μελέτη και η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί το μέτρο των κινήτρων ενός ατόμου και η αυτόνομη συμπεριφορά μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας ανθεκτικότητας σε αντίξοές συνθήκες (Deci & Ryan, 1985). Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 2012b. Ryan & Deci, 2017) δίνει έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα και αφορά τρεις βασικές και εγγενείς ανάγκες των ανθρώπων ως εσωτερικές πηγές παρακίνησης. Οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες στις οποίες βασίζεται η θεωρία είναι η αυτονομία, η επάρκεια και η συσχέτιση. Εάν αυτές οι ανάγκες ικανοποιούνται, επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη του ατόμου, την προσαρμογή και την παρότρυνση για δράση, ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου και κοινωνικών ορίων (Gillison et al., 2019). Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση σχεδόν κάθε συμπεριφοράς στην οποία μπορεί να εμπλακεί ένα άτομο, καθορίζοντας τους απαραίτητους μηχανισμούς που στηρίζουν τις αλλαγές στο τρόπο με τον οποίο ενεργεί και αντιλαμβάνεται τις συνθήκες του περιβάλλοντος του. Με άλλα λόγια, τα κίνητρα διαφοροποιούνται ανάλογα το πλαίσιο δράσης και λήψης αποφάσεων. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει υψηλό αυτοπροσδιορισμό για να καθαρίσει το σπίτι του, αλλά χαμηλό για να μάθει μια καινούργια ξένη γλώσσα. Τα επίπεδα του αυτοκαθορισμού περιγράφονται ως ένα συνεχές. Στην μία άκρη βρίσκονται τα πιο χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, τα οποία συνδέονται με πιο ελεγχόμενη συμπεριφορά και εξωτερικά επιβαλλόμενα κίνητρα, ενώ στην άλλη άκρη υπάρχουν τα υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού

που συνδέονται με πιο αυτόνομη συμπεριφορά, δηλαδή πιο εσωτερική και εγγενή μορφή κινήτρων και αυτορρύθμισης (Ryan & Deci, 2020). Τα μαθησιακά επιτεύγματα επηρεάζονται διαφορετικά ανάλογα με την ποιότητα των κινήτρων (Howard et al., 2021). Για την παρούσα έρευνα, η οποία εξετάζει τον αυτοπροσδιορισμό στο πλαίσιο της μελέτης της ανθεκτικότητας, ο αυτοπροσδιορισμός θεωρείται συνώνυμος των εσωτερικών κινήτρων του ατόμου. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αναγνωρίζει τον ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στα ανθρώπινα κίνητρα και τη συμπεριφορά (Ryan & Deci, 2019). Συνδέεται στενά έτσι με την οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (2005), καθώς και οι δύο εστιάζουν στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Δημιουργείται έτσι ένα ισχυρότερο θεωρητικό πλέγμα για την κατανόηση και διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως εν προκειμένω η ανθεκτικότητα και των αλληλένδετων εμπειριών (Polat & Kröner, 2022).

Από τη υπάρχουσα βιβλιογραφία φαίνεται ότι ο υψηλός αυτοπροσδιορισμός προάγει την άμεση ευημερία και ενισχύει τις εσωτερικές ποιότητες του ατόμου που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρηση της ανθεκτικότητας. (Perlman, et al., 2018. Vansteenkiste, & Ryan, 2013). Σε έρευνα τους σε Παλαιστίνιους μαθητές/τριες στη Δυτική Όχθη, οι Abualkibash και Jose Lera (2017) δείχνουν ότι ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται στενά με την ανθεκτικότητα καθώς και εφόσον πληρούνται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα περιγράφουν ότι για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, ειδικά κάτω από δύσκολες και αντίξοες συνθήκες, ξεχωριστό ρόλο διαδραματίζει το σχολείο, αφού εκεί τα παιδιά αποκτούν έντονα την αίσθηση του ανήκειν, την πεποίθηση ότι μπορούν να επιτύχουν και συχνά εσωτερικεύουν τις αξίες του σχολείου. Πράγματι, από πληθώρα ερευνών, ειδικά με μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας, αποδεικνύεται ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορεί πράγματι να βελτιώσει τα επίπεδα ανθεκτικότητας των παιδιών (Liu & Huang, 2021). Σύμφωνα με το πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και της έρευνας στο πεδίο της ανθεκτικότητας, όταν οι κοινωνικοί παράγοντες, όπως η στήριξη από τους καθηγητές και την οικογένεια καλύπτουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, όπως η αίσθηση του ανήκειν, μπορούν να μετατραπούν σε ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα οδηγώντας σε προσωπική εξέλιξη και ανθεκτικότητα (Guo et al., 2020). Άλλωστε οι πεποιθήσεις και τα ατομικά χαρακτηριστικά έχουν επίσης αναφερθεί στη βιβλιογραφία ως σημαντικοί δείκτες για την επιτυχημένη προσαρμογή τόσο σε δύσκολες συνθήκες ζωής, όσο και αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της ακαδημαϊκής ζωής (Mammadov, 2022). Είναι πλέον κατανοητό ότι όλες οι

συσχετίσεις είναι αμφίδρομες. Η θετική προσαρμογή ή η ανθεκτικότητα μπορεί να επηρεάσουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού όπως ο αυτοπροσδιορισμός και τα κίνητρα του, αλλά και αυτά με την σειρά τους μπορούν να διαμορφώσουν μακροπρόθεσμα το κοινωνικό περιβάλλον ή τις σχέσεις με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους φίλους (Motti-Stefanidi et al., 2012).

Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ο σημαντικός ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν τα σχολεία και η εκπαιδευτική διαδικασία στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας και στην ανάπτυξη ικανοτήτων μεταξύ των μαθητών/τριών (Donaldson et al., 2015). Στο σχολικό περιβάλλον τα νεαρά άτομα αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες για την καλλιέργεια θετικών κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες εκτός της άμεσης οικογένειάς τους. Εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση και τη διδασκαλία, τα σχολεία στοχεύουν στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών/τριών τους μέσω διαφόρων παρεμβάσεων (Twum-Antwi et al., 2020). Ο ρόλος του σχολείου είναι ακόμα πιο σημαντικός και υποστηρικτικός για παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία καθώς πέρα από την εκμάθηση γνώσεων προσφέρει και μια πολύτιμη ευκαιρία για ενσωμάτωση σε νέες κοινότητες (Block et al., 2014). Άλλωστε η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία εξαρτάται από παράγοντες διαφόρων συστημάτων, όπως από τα εσωτερικά τους κίνητρα, τη σχέση με τους καθηγητές, τη συμμετοχή των γονέων και την αποδοχή από την κοινωνία υποδοχής (Borjian & Padilla, 2010). Το σχολείο παρέχει σε αυτούς τους νεοεισερχόμενους νέους μια δομή και μια αίσθηση κανονικότητας, η οποία μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα τους και να βοηθήσει στη διαχείριση πιθανών προκλήσεων (Makarova, 2019). Γενικότερα πάντως για το σύνολο των μαθητών και μαθητριών, το σχολείο και οι ιδιαιτερότητες του είναι πολύ σημαντικές για την μελέτη της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας των εφήβων, καθώς στοιχεία τα οποία συνθέτουν τη σχολική πραγματικότητα και το σχολικό κλίμα παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση (41%) με τα επίπεδα της ανθεκτικότητας μαθητών/τριών (Aldridge et al., 2020). Ως εκ τούτου, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι διαφορετικοί σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το σχολείο αλλά και τη συμπεριφορά τους μέσα και έξω από αυτό, ειδικά για μαθητές/τριες με μεταναστευτική εμπειρία (Coyle et al., 2022).

Στο πλαίσιο του σχολείου, διαπιστώνεται σταθερά ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών (Liebenberg et al., 2016). Οι καλές σχέσεις και η επικοινωνία μαθητών και καθηγητών προάγει

την ανθεκτικότητα ακόμα και όταν συμβαίνει μέσω τηλεκαίδευσης ή από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Rosenberg et al., 2018). Αντίθετα η τεταμένη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συμβάλλει στην αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών και στην δημιουργία της αίσθησης αδικίας και αποξένωσης (Silver et al., 2010). Είναι λοιπόν πιθανό οι μαθητές/τριες με υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας να είναι δέκτες μεγαλύτερης υποστήριξης από τους καθηγητές τους, οδηγώντας τους έτσι σε υψηλότερη εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Romano et al., 2021). Πρόσθετες έρευνες έφεραν στο φως ότι οι μαθητές/τριες που αισθάνονται ότι οι καθηγητές τους είναι συναισθηματικά υποστηρικτικοί είναι πιο πιθανό διατηρήσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα και να ασχολούνται με τις σπουδές τους σε σύγκριση με εκείνους που δεν αισθάνονται έτσι (Reyes et al., 2012). Αυτό υποδηλώνει ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών τους και στη συνολική εμπλοκή τους με τη μάθηση. Όσο αφορά τους έφηβους με μεταναστευτική εμπειρία όμως, τα πράγματα ίσως είναι κάπως πιο περίπλοκα. Στην πρόσφατη έρευνα των Delaruelle et al. (2021), όπου μελέτησαν έφηβα άτομα από 29 διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, τα ευρήματα δείχνουν ότι η υποστήριξη των καθηγητών αποτελεί ισχυρότερο προστατευτικό παράγοντα για τους γηγενείς μαθητές/τριες από ότι για αυτούς με μεταναστευτική εμπειρία. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται σε προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι μεταναστών και προσφύγων, εμποδίζοντας έτσι τη δημιουργία μιας ειλικρινούς υποστηρικτικής σχέσης (Van Praag et al., 2016).

Φαίνεται ότι οι νέες γενιές εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν περισσότερο από τις προηγούμενες τον καθοριστικό ρόλο που κατέχουν και τη δυνατότητα να πρωτοστατήσουν στην αποδόμηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο αρκείται στην «τυπολατρική φύση της εκπαίδευσης» και να δημιουργήσουν ένα πιο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εκσυγχρονίζοντας την εκπαίδευση προωθείται η ανάπτυξη των μαθητών/τριών, των διαφορετικών κοινοτήτων και της κοινωνίας γενικότερα (Ahmed Shafi et al., 2020). Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών και των εμπλεκομένων στην Παιδαγωγική επιστήμη, να διασφαλίσουν την επιτυχή καθιέρωση ενός πιο ολιστικού μοντέλου στην εκπαίδευση, με έμφαση στη δημιουργία και διατήρηση τυπικών και άτυπων συστημάτων υποστήριξης που ενισχύουν την ανθεκτικότητα όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Twum-Antwi et al., 2020). Οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται πρέπει να στηρίζονται τόσο σε επίσημες θεσμικές παρεμβάσεις όσο και σε διαπροσωπικές σχέσεις και εκπαιδευτικά δίκτυα (Hernández-Plaza et al., 2006). Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο μπορεί

να επιτελέσει το ρόλο του ως σημαντικό αρωγό κοινωνικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης των γηγενών και μεταναστών μαθητών/τριών (Alivernini et al., 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ

4.1 Σκοπός και Στόχος της Μελέτης

Με βάση την αναλυτική θεωρητική επισκόπηση της βιβλιογραφίας και την θεωρητική πλαισίωση της έρευνας που προηγήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, προσεγγίζουμε τα δεδομένα μας μέσα από τους φακούς ενός οικολογικού μοντέλου ανάπτυξης (Bronfenbrenner, 1979) και μιας ολιστικής προσέγγισης της ανθεκτικότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η ανθεκτικότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο δεν καθορίζονται μόνο από ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά επηρεάζονται επίσης από περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις συσχετίσεις αυτών (Masten, 2014b. Ungar, 2012). Επιπλέον, αναγνωρίζοντας την ανθεκτικότητα ως μια δυναμική, πολυεπίπεδη διαδικασία, δημιουργείται η συνθήκη να μελετηθεί η ανθεκτικότητα σε συνάρτηση με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με αυτές τις συνιστώσες, γίνεται προσπάθεια κατανόησης της διαμόρφωσης της ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Σε αυτό το σημείο έχει σημασία να διευκρινιστεί ξανά, ότι αν και στην παρούσα εργασία μελετάμε την ανθεκτικότητα στο σχολικό πλαίσιο δεν υιοθετούμε τον όρο σχολική ανθεκτικότητα καθώς αναγνωρίζουμε ότι η έννοια της ανθεκτικότητας υπερβαίνει το χώρο του σχολείου, επηρεάζοντας το παιδί καθολικά, αντανακλώντας όλες τις αλληλοεπιδράσεις του ευρύτερου οικοσυστήματος του. Η σχολική ανθεκτικότητα άλλωστε ορίζεται ως "η αυξημένη πιθανότητα εκπαιδευτικής επιτυχίας παρά τις προσωπικές ευπάθειες και αντιξοότητες που προκαλούνται από περιβαλλοντικές συνθήκες και εμπειρίες" (Wang et al., 1997, σ. 4) και επικεντρώνεται κυρίως στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών, και στην επιτυχή προσαρμογή τους έναντι ακαδημαϊκών υποχρεώσεων και δυσκολιών. Ως εκ τούτου, η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα αναφέρεται συχνά ως τα καλύτερα από τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών/τριών (Martin et al., 2022, Rudd et al., 2021) τα οποία συχνά συνδέονται με την ύπαρξη υψηλών επιπέδων προσαρμοστικότητας στα παιδιά και τους εφήβους. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα επιλέγουμε να μελετήσουμε την ανθεκτικότητα των νέων ολιστικά, μέσα στο σχολείο, το οποίο αποτελεί κεντρικής σημασίας σύστημα για την περαιτέρω ανάπτυξη και προσαρμογή του

ατόμου. Το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανάπτυξης των μαθητών/τριών, καθιστώντας το ιδανικό περιβάλλον για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας. Το γυμνάσιο είναι μια κρίσιμη μεταβατική περίοδος όπου οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται η ανθεκτικότητα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να ρίξει φως στους παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της γενικότερα και να βοηθήσει να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές στρατηγικές που θα προάγουν την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών ολιστικά, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η κατανόηση, στο σχολικό πλαίσιο, του τρόπου επίδρασης των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων και διαδικασιών που διαμορφώνουν την προσαρμοστική ικανότητα των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή μη. Η έρευνα επικεντρώνεται στο πως οι ίδιοι οι μαθητές/τριες Γυμνασίου αντιλαμβάνονται την έννοια της ανθεκτικότητας, τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν και το σχολικό περιβάλλον τους. Η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να συμβάλλει στην ανάδειξη της σημασίας των ψυχο-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που διευκολύνουν τη δημιουργία κίνητρων και στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο ως μέσο οικοδόμησης της ανθεκτικότητας παρά τις αντιξοότητες. Η διατριβή αυτή εντάχθηκε στο πλαίσιο του έργου “Overcoming Inequalities with Education: School and Resilience” με στόχο την καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μελετώντας την ανθεκτικότητα των εφήβων, τους προστατευτικούς παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας, την ευημερία και τις αμοιβαίες στάσεις επιπολιτισμού μέσω μιας διαχρονικής και διεθνούς έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Ελλάδα, τη Γερμανία, και την Ελβετία. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, μελλοντικές προοπτικές αλλά και προσδοκίες των εφήβων και ειδικά των εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο (De Feyter et al., 2020. OECD, 2021).

Ένας ερευνητικός στόχος της παρούσας μελέτης, είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών με την πάροδο του χρόνου, κατά τη διάρκεια των τριών ετών φοίτησής τους στο Γυμνάσιο. Η υιοθέτηση μιας διαχρονικής ποσοτικής προσέγγισης, αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών σχετικά με τις διαχρονικές τάσεις της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας και τις συσχετίσεις της με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ως κυρίαρχων εκφραστών του σχολικού πλαισίου και τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/τριών.

Ταυτόχρονα διερευνώνται οι συσχετίσεις με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο και το μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ένα ακόμα στόχο της μελέτης αποτελεί η βαθύτερη κατανόηση των αντιξοοτήτων και των προστατευτικών παραγόντων που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ως επιδραστικούς στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητάς τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή ποιοτικής μεθοδολογίας δίνοντας τον λόγο στα ίδια τα υπό μελέτη υποκείμενα να ορίσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αντιδρούν με το περιβάλλον τους. Αυτές οι ποιοτικές γνώσεις συμπληρώνουν τα ποσοτικά ευρήματα, παρέχοντας μια ολοκληρωμένη και ολιστική κατανόηση της πολύπλευρης φύσης της ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Εξ όσων γνωρίζουμε, δεν υπάρχει άλλη διαχρονική μελέτη, μικτής μεθοδολογίας, για να μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας, που να μελετά την σχέση μεταξύ της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, του αυτοπροσδιορισμού και της ανθεκτικότητας, των μαθητών/τριών Γυμνασίου, γηγενών και με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Χρησιμοποιώντας μικτή μεθοδολογία, παρέχεται μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση της συμπεριφοράς και των εμπειριών που έχουν σχέση με την ανθεκτικότητα και τους παράγοντες που την επηρεάζουν (Creswell, 2014). Συνεπώς, η παρούσα έρευνα επεκτείνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, λαμβάνοντας υπόψιν τις απόψεις των ίδιων των μαθητών/τριών σχετικά με το τι ήταν το πιο σημαντικό στο δικό τους ταξίδι ανάκαμψης και ανθεκτικότητας.

4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με την θεωρητική πλαισίωση, το σκεπτικό και τους στόχους που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, αναδύθηκαν μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα ώστε να επεκταθεί η γνώση μας πάνω στο περίπλοκο φαινόμενο της ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο.

Ερευνητικά ερωτήματα:

Ποσοτικά:

1. Μεταβάλλεται η ανθεκτικότητα μαθητών/τριών στο χρόνο; Εάν ναι, ποιες μεταβολές παρατηρούνται μεταξύ των τάξεων του Γυμνασίου;
2. Διαφέρει η ανθεκτικότητα, και αν ναι, ποιες οι μεταβολές της μέσα στο χρόνο μεταξύ μαθητών/τριών ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής;
3. Διαφοροποιείται η ανθεκτικότητα, και αν ναι, ποιες οι μεταβολές της μέσα στο χρόνο ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών και το φύλο σε συνδυασμό με την καταγωγή;

4. Υφίστανται διαφοροποιήσεις μέσα στο χρόνο οι προστατευτικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Γυμνάσιο μεταξύ μαθητών/τριών ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής;
5. Πως διαφοροποιούνται οι προστατευτικοί παράγοντες μέσα στο χρόνο φοίτησης στο Γυμνάσιο ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών και το φύλο σε συνδυασμό με την καταγωγή;
6. Η υποστήριξη που (οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι) δέχονται από τους καθηγητές μεταβάλλεται στο πέρασμα του χρόνου; Εάν ναι, σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται ανά φύλο και καταγωγή;
7. Η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών σχετίζεται από την υποστήριξη που (αντιλαμβάνονται ότι) δέχονται από τους καθηγητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο;
8. Ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών/τριών μεταβάλλεται στο πέρασμα του χρόνου; Εάν ναι, σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται στο χρόνο ανά φύλο και καταγωγή;
9. Η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών σχετίζεται από τον αυτοπροσδιορισμό στη διάρκεια των τριών τάξεων του Γυμνασίου;

Ποιοτικά:

10. Ποιες είναι οι αντιξοότητες που βιώνουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους διαδρομής στο Γυμνάσιο;
11. Ποιοι είναι οι προστατευτικοί παράγοντες που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι συνδράμουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας τους κατά την διάρκεια της ακαδημαϊκής τους διαδρομής στο Γυμνάσιο;
12. Πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι μαθητές/τριες τον ρόλο των καθηγητών ως προς την ανθεκτικότητα τους;
13. Ποιες αλλαγές ή παρεμβάσεις προτείνουν οι μαθητές/τριες ώστε να ενισχυθεί η ανθεκτικότητά τους στο σχολικό περιβάλλον;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Πρόκειται για μια μελέτη μεικτών μεθόδων που ενσωματώνει ποσοτικά δεδομένα σχετικά με την ανθεκτικότητα, την υποστήριξη των καθηγητών, τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών και τη σύνδεση με ποιοτικά δεδομένα συνεντεύξεων από τους μαθητές σχετικά με τους σημερινούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα τους αλλά και την προσωπική τους αντίληψη για την ανθεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Για την κατανόηση της πλήρους εικόνας της συμπεριφοράς της ανθεκτικότητας επιλέχθηκε ως ερευνητικός σχεδιασμός η μεικτή μεθοδολογία, και πιο συγκεκριμένα η συγκλίνουσα παράλληλη σχεδίαση (Convergent parallel design), εξετάζοντας ανεξάρτητα τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Kontogiannatou, 2018). Παράλληλα, για την επιτυχή μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η διαχρονική έρευνα, ως καταλληλότερος τρόπος ερμηνείας της δυναμικής και ευμετάβλητης διαδικασίας της ανθεκτικότητας (Cosco et al., 2017). Η έρευνα εκπονήθηκε σε τρεις φάσεις και οι μαθητές καλέστηκαν να απαντήσουν στα ίδια ερωτηματολόγια με διαφορά ενός χρόνου κάθε φορά. Ταυτόχρονα κατά τον τελευταίο χρόνο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις με τους μαθητές των σχολείων που ήδη συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Πιο αναλυτικά, η μικτή μεθοδολογία έχει χαρακτηριστεί ως το τρίτο ερευνητικό παράδειγμα, συμπληρώνοντας αυτά της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης (Denscombe, 2008). Χρησιμοποιείται συνήθως σαν ένα μοντέλο έρευνας όπου οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι συνδυάζονται για την εις βάθος και εύρος εξερεύνηση ενός φαινομένου (Johnson et al., 2007). Η μικτή μεθοδολογία χρησιμοποιείται συχνά στις κοινωνικές επιστήμες και επιστήμες συμπεριφοράς, στις επιστήμες υγείας, στην παιδαγωγική και εκπαίδευση και σε άλλους τομείς όπου τα σύνθετα ερευνητικά ερωτήματα απαιτούν μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση που αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων (Mertens, 2019). Η χρήση του σχεδιασμού μεικτών μεθόδων μπορεί να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση ενός ερευνητικού θέματος με την ενσωμάτωση των πλεονεκτημάτων τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών μεθόδων. Αν και χρησιμοποιείται πολλούς αιώνες, μόλις τον 20ό αιώνα άρχισε να αναδεικνύεται ως ξεχωριστή μεθοδολογική προσέγγιση (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Τα πρώτα παραδείγματα έρευνας μικτής μεθοδολογίας βρίσκονται στο έργο επιστημόνων όπως ο

Αριστοτέλης, ο οποίος συνδύαζε την εμπειρική παρατήρηση με τη λογική σκέψη (Sanscartier, 2020). Όμως, μόνο μετά το 1970, όπου άρχισαν να αμφισβητείται η παντοδυναμία της ποσοτικής μεθοδολογίας, επανήλθε το ενδιαφέρον για το συνδυασμό διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών. Έτσι, τις επόμενες δεκαετίες δημιουργήθηκε ένα πιο συστηματικό πρωτόκολλο μικτής ανάλυσης και μέχρι σήμερα συνεχίζουν να αναπτύσσονται πιο εξειδικευμένα μοντέλα ανάλυσης (Johnson & Gray, 2010). Συνοψίζοντας, η έρευνα μικτής μεθοδολογίας έχει μια πλούσια και ποικίλη ιστορία που αντανακλά τη μεταβαλλόμενη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων και την εξέλιξη των ερευνητικών μεθόδων με την πάροδο του χρόνου (Timans et al., 2019).

Στις μέρες μας, η μικτή μεθοδολογία έχει γίνει ιδιαίτερα αποδεκτή και διαδεδομένη σε πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία, λόγω της πολύπλοκης φύσης των κοινωνικών φαινομένων και της δυνατότητας που προσφέρει να εξεταστούν τα ερευνητικά προβλήματα από πολλαπλές οπτικές γωνίες με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου (Ivankova, 2015). Ένα από τα δυνατά σημεία της, είναι ότι συνδυάζει τα πλεονεκτήματα τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών μεθόδων, ενώ ελαχιστοποιεί τις επιμέρους αδυναμίες τους (Tobi & Kampen, 2018). Για παράδειγμα, οι ποσοτικοί μέθοδοι, ναι μεν μπορούν να προβούν σε γενικεύσεις αλλά υστερούν στην κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου. Αντίθετα, οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να προσφέρουν ολιστική γνώση ενός φαινομένου, αλλά δεν έχουν στατιστική ισχύ (Creswell & Poth, 2018). Ένα επιπλέον λόγος που προτιμάται είναι η δυνατότητα που δίνει στους ερευνητές να τριγωνοποιήσουν δεδομένα από πολλαπλές πηγές και να μειώσουν τον κίνδυνο μεροληψίας ή σφάλματος (Fielding, 2012). Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων, οι ερευνητές μπορούν να διασταυρώσουν τα ευρήματα από κάθε μέθοδο, να συγκρίνουν τα αποτελέσματα και να εντοπίσουν ασυνέπειες ή αποκλίσεις. Βέβαια, χρειάζεται πολύ προσοχή ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της μικτής έρευνας καθώς η χρήση πολλαπλών μεθόδων για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, ναι μεν μπορεί να ενισχύσει τα αποτελέσματα αλλά μπορεί να δυσκολέψει τους ερευνητές (Almeida, 2018). Ένα ακόμα μειονέκτημα της μικτής μεθοδολογίας είναι ότι μπορεί να είναι χρονοβόρα και δαπανηρή η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων (Miller et al., 2013).

Υπάρχουν έξι κύρια μοντέλα μικτής μεθοδολογίας που χρησιμοποιούνται ευρέως. Παρόλο που αυτά τα μοντέλα έχουν συγκεκριμένο σχεδιασμό, δεν έχουν αυστηρό πρωτόκολλο και οι

ερευνητές μπορεί να χρειαστεί να συνδυάσουν στοιχεία διαφορετικών μοντέλων για να απαντήσουν πιο ολοκληρωμένα στα ερευνητικά τους ερωτήματα. Τα μοντέλα εξελίσσονται συνεχώς και πρέπει να υπάρχει ευελιξία και σχολαστικότητα στην προσέγγισή και την για τη χρήση τους (Almalki, 2016). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε τη συγκλίνουσα παράλληλη σχεδίαση καθώς προσδοκάμε τη συνολική μελέτη ενός προβλήματος με τη χρήση δύο διαφορετικών μεθοδολογιών που αναπτύσσονται ξεχωριστά αλλά ολοκληρώνονται παράλληλα. Μια ποσοτική προσέγγιση για τη μέτρηση των αντικειμενικών ιδιοτήτων και πτυχών του προβλήματος και μια ποιοτική προσέγγιση για την κατανόηση και περιγραφή της υποκειμενικής πτυχής (Creswell & Clark, 2017). Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους ερευνητές να αναλύουν τα φαινόμενα από πολλαπλές οπτικές γωνίες και επίπεδα αν και μπορεί οι αποκλίσεις μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων να είναι δύσκολο να ερμηνευτούν (Almeida, 2018). Χρησιμοποιήθηκαν λοιπόν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Η εμπειρική ποσοτική έρευνα ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2019 και η συλλογή ποσοτικών δεδομένων έγινε σε τρεις χρόνους (T0= 2019, T1=2020, T2=2021). Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν σε τρεις χρόνους το ίδιο ερωτηματολόγιο. Για την συλλογή ποιοτικών δεδομένων, η οποία πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2021, η ημι-δομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, είχαν προηγουμένως συμμετάσχει στην ποσοτική ερευνητική διαδικασία. Η συλλογή δεδομένων και για τα δύο σκέλη δεν πραγματοποιήθηκε ακριβώς ταυτόχρονα, αφού η ποιοτική συνέβη μια μόνο φορά, ενώ η ποσοτική έγινε σε τρεις χρόνους. Σύμφωνα με τους Van Ness et al. (2011), ένα από τα μοντέλα που ακολουθούνται στο διαχρονικό σχεδιασμό μικτής μεθοδολογίας είναι το αναδρομικό (retrospective), όπου τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται μια φορά, κατά το τελευταίο χρονικό κύμα της ποσοτικής συλλογής δεδομένων. Επιτυγχάνεται έτσι να εξεταστούν πληρέστερα οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα που μετρήθηκε ποσοτικά (Plano Clark et al., 2015). Η ανάλυση των δεδομένων διεξήχθη ανεξάρτητα για κάθε σκέλος. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα ενσωματώθηκαν για τον εντοπισμό σημείων σύγκλισης, απόκλισης και επέκτασης των δεδομένων (Moseholm & Feters, 2017) (εικόνα 6).

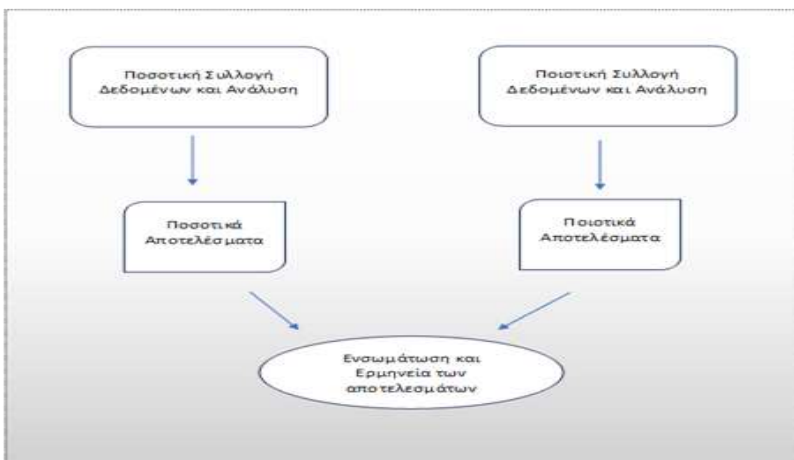
Η ενσωμάτωση των δεδομένων είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μεικτής μεθοδολογίας, μια δυναμική και διαδραστική διαδικασία, καθώς τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα συνδυάζονται σκόπιμα και παρουσιάζονται ως μια ενιαία μελέτη Creamer (2018). Η

ερμηνεία των τελικών δεδομένων που προκύπτουν υπερβαίνει τα επιμέρους ευρήματα κάθε μέρους της έρευνας και διευκολύνει τη πληρέστερη κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων (Fetters et al., 2013). Στην παρούσα εργασία η ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πραγματοποιήθηκε στην τελική φάση της συζήτησης και ερμηνείας. Δηλαδή, το σημείο της ερευνητικής διαδικασίας όπου τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα διασταυρώθηκαν για πρώτη φορά ήταν μετά από την ανεξάρτητη ανάλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το στάδιο εφαρμόστηκε η παράλληλη (side-by-side integration), ή αλλιώς αφηγηματική ενσωμάτωση (narrative integration), μέσω της οποίας τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα πλέκονται και συνδέονται μεταξύ τους θεματικά γύρω από συγκεκριμένες έννοιες και πλαίσια (Zhang, & Creswell, 2013). Περιλαμβάνει τη συγγραφή τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών ευρημάτων μαζί σε μια βάση ανά θέμα ή έννοια. Τα ποιοτικά θέματα και τα ποσοτικά αποτελέσματα "αναμείχθηκαν" όταν συγκρίθηκαν και συμπληρώθηκαν εννοιολογικά από τα ευρήματα της άλλης μεθόδου. Κατά συνέπεια, το προϊόν της "ανάμειξης" ήταν η τελική παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας μελέτης.

Οι μελετητές που χρησιμοποιούν τη μικτή μεθοδολογία μέσα στο χρόνο, ενδιαφέρονται για τον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα και οι εμπειρίες εκτυλίσσονται σε διάφορα επίπεδα του κοινωνικού ιστού, από την προσωπική έως την ιστορική κλίμακα του χρόνου. Αυτές οι χρονικές κλίμακες αποκαλύπτουν την αλληλεπίδραση μεταξύ της ατομικής δράσης και των κοινωνικών δομών, καθώς και τη σχέση μεταξύ της προσωπικής βιογραφίας και του ιστορικού πλαισίου. Η κατανόηση αυτών των διασυνδέσεων και μετασχηματισμών απαιτεί μια δυναμική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τη χρονική διάσταση (Vogl, 2023).

Εικόνα 6

Μικτός μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας



5.2 Συμμετέχοντες

5.2.1 Περιγραφικά Στοιχεία Δείγματος Ποσοτικής Έρευνας

Οι συμμετέχοντες/ουσες στη μελέτη ήταν μέρος τυχαίου βολικού δείγματος (convenient random sample) από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, πρόθυμα συμμετείχαν και στους τρεις χρόνους συλλογής δεδομένων της ποσοτικής έρευνας (T0= 2019, T1=2020, T2=2021), μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και με ελληνική καταγωγή (N0= 425, N1= 249, N2=316). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η δυσκολία διαχωρισμού του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα βάση εθνικότητας, ιθαγένειας και μεταναστευτικού ή προσφυγικού στάτους. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτούς τους διαχωρισμούς, μη γνωρίζοντας σε ποια νομική κατηγορία εμπίπτουν. Ως εκ τούτου, για να μπορέσει η έρευνα να εκφράσει και να αναγνωρίσει τις συγκεκριμένες, υποκειμενικές συνθήκες ζωής και διαφοροποίησης βάση μεταναστευτικού πλαισίου, υιοθετήθηκε ο όρος μεταναστευτικό υπόβαθρο/ καταγωγή/ εμπειρία. Η συγκεκριμένη ορολογία έχει χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενες έρευνες, συμπεριλαμβάνοντας τα παιδιά που μετανάστευσαν σε μικρή ηλικία ή γεννήθηκαν στην χώρα μετεγκατάστασης από μετανάστες/πρόσφυγες γονείς (Kassis et al., 2021. Suárez-Orozco et al., 2018). Αντίθετα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, όπως επίσης και οι γονείς τους, κατηγοριοποιούνται ως γηγενείς ή μαθητές/τριες με ελληνική καταγωγή.

Οι μαθητές/τριες προσεγγίστηκαν σε δεκατέσσερα γυμνάσια, τριών διαφορετικών αστικών κέντρων της Ελλάδας (Αθήνα, Λάρισα και Χανιά). Η έρευνα εξέτασε τους ίδιους μαθητές/τριες καθώς προχωρούσαν από τη μία τάξη στην επόμενη, αρχής γενομένης της Α Γυμνασίου. Κατά την πρώτη φάση συλλογής των δεδομένων ο μέσος όρος ηλικίας για τους συμμετέχοντες/ουσες ελληνικής καταγωγής ήταν τα 13 έτη με τυπική απόκλιση 0,623 και για τους μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή ήταν επίσης τα 13 έτη με τυπική απόκλιση 0,232. Οι συμμετέχοντες/ουσες στη δεύτερη φάση της συλλογής δεδομένων είναι πολύ λιγότεροι από ότι στην πρώτη, και αν και στην τρίτη και τελευταία συλλογή δεδομένων αυξάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες, δεν πλησιάζουν τα επίπεδα συμμετοχής της πρώτης φάσης. Η μείωση αυτή στα επίπεδα συμμετοχής στη δεύτερη και τρίτη φάση της έρευνας θεωρούμε ότι συνέβη καθώς οι δύο τελευταίες απόπειρες συλλογής δεδομένων διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Κατά την περίοδο αυτή διαταράχθηκε η ομαλή λειτουργία των σχολικών

μονάδων καθώς είτε τα σχολεία έμειναν κλειστά για μεγάλα διαστήματα και λειτουργούσαν με τους επιβεβλημένους περιορισμούς, είτε εναλλασσόταν η δια ζώσης λειτουργία τους με εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Συνεπώς, οι μαθητές/τριες οι οποίοι εν τέλει συμμετείχαν και στις τρεις φάσεις της έρευνας, μία σε κάθε τάξη του Γυμνασίου, και οι οποίοι συμπλήρωσαν αντίστοιχα το ερωτηματολόγιο και τις τρεις φορές ανέρχονται συνολικά σε 222 αγόρια και κορίτσια. Οι γηγενείς ανέρχονταν σε 168, με τα αγόρια να είναι 78, και τα κορίτσια 90, ενώ οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή που συμμετείχαν ήταν 54, με τα αγόρια να είναι 26, και τα κορίτσια που συμμετείχαν να είναι 28. Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν στη 1η φάση αφορούν τους μαθητές/τριες που βρίσκονταν στην Α Γυμνασίου, στη 2η φάση αφορούν τους ίδιους μαθητές/τριες που πλέον φοιτούν στην Β Γυμνασίου και τέλος στη 3η φάση πάλι τους ίδιους μαθητές/τριες που βρίσκονται πλέον στην Γ Γυμνασίου. Ακολουθούν μία σειρά από πίνακες που με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής (πίνακες κατανομής συχνοτήτων, γραφήματα κ.τ.λ.), δίνουν την εικόνα του δείγματος της έρευνας. Ο πίνακας 3 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν και στις τρεις φάσεις της έρευνας με βάση το φύλο τους.

Πίνακας 3

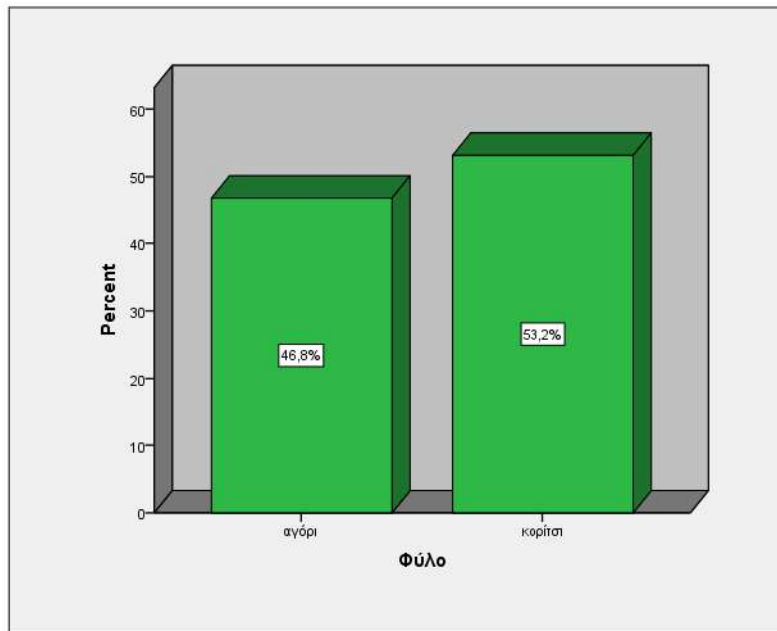
Απόλυτες και σχετικές συχνότητες με βάση το φύλο των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
αγόρι	104	46,8	46,8	46,8
Έγκυρα κορίτσι	118	53,2	53,2	100,0
Σύνολο	222	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, από τους 222 μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα το 46,8% (N = 104) ήταν αγόρια ενώ το 53,2% (N = 118) αποτελούνταν από κορίτσια. Όπως αναπαρίσταται και στο γράφημα που ακολουθεί προκύπτει ένα αρκετά ισορροπημένο δείγμα σε ότι αφορά το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Ως προς την καταγωγή, 3 στους 4 μαθητές/τριες, ποσοστό 75,7% (N = 168) είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ 1 στους 4 μαθητές/τριες, ποσοστό 24,3% (N = 54) έχουν μεταναστευτική καταγωγή. Όπως οπτικοποιείται στο γράφημα 2 και περιγράφεται αναλυτικά στον πίνακα 4, το ποσοστό των μαθητών/τριών ελληνικής καταγωγής είναι τριπλάσιο από αυτών με μεταναστευτικής υπόβαθρο.

Γράφημα 1

Κατανομή βάση φύλου συμμετεχόντων



Με βάση τα πιο πρόσφατα δημοσιευμένα στοιχεία από πηγή του Υπουργείου Παιδείας (αλλά όχι επίσημα από το ίδιο το Υπουργείο) φοιτούν 26.000 μετανάστες μαθητές/τριες στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελώντας το 2% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Λακασάς, 2022). Με βάση αυτά τα στοιχεία δεν προκαλεί εντύπωση η αναλογία γηγενών και μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Να σημειώσουμε εδώ, ότι τα τελευταία επίσημα στατιστικά στοιχεία που βρήκαμε αφορούν το 2010 και αναφέρουν ότι περίπου το 10% του μαθητικού πληθυσμού είχε μεταναστευτική καταγωγή (Hellenic Statistical Authority, 2020. Motti-Stefanidi et al., 2008. Triandafyllidou, 2011).

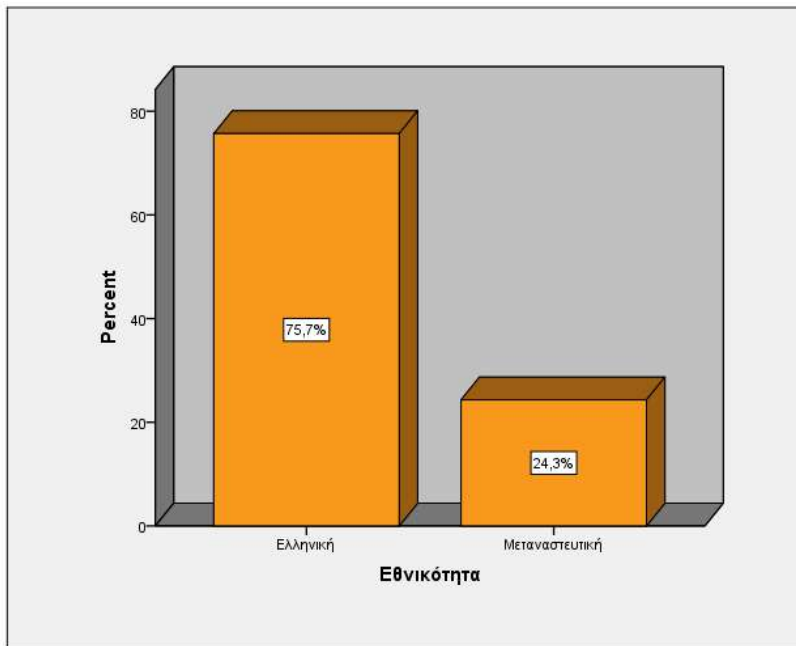
Πίνακας 4

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες με βάση την καταγωγή των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ελληνική	168	75,7	75,7	75,7
Έγκυρα Μεταναστευτική	54	24,3	24,3	100,0
Σύνολο	222	100,0	100,0	

Γράφημα 2

Κατανομή συμμετεχόντων μεταναστευτικής και ελληνικής καταγωγής



Για να υπάρχει μία ακόμα πιο αναλυτική εικόνα τους πως κατανέμονται οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνας, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον επόμενο πίνακα 5, με βάση τόσο το φύλο τους όσο και το μεταναστευτικό ή μη υπόβαθρο.

Πίνακας 5

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες με βάση το φύλο και την μεταναστευτική καταγωγή των συμμετεχόντων

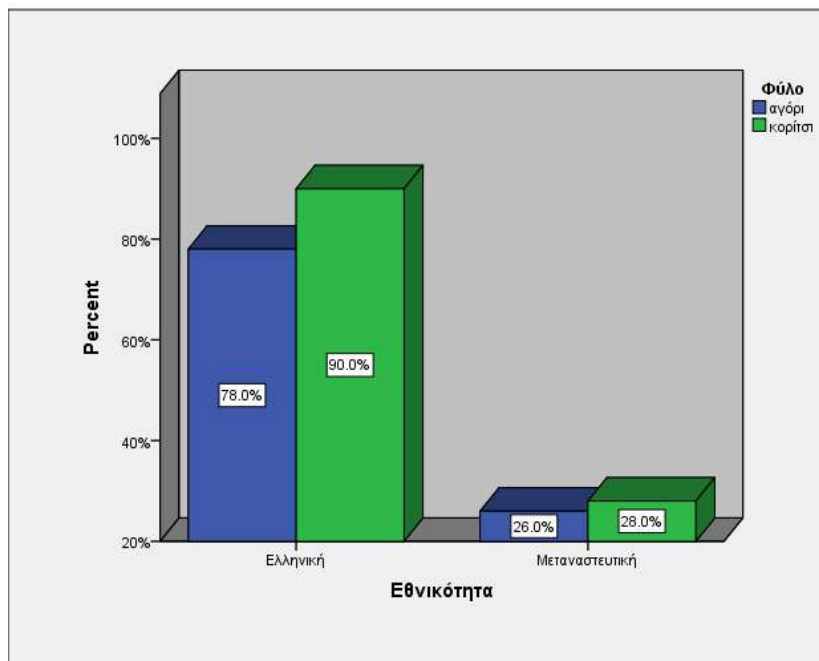
		Καταγωγή					
		Ελληνική		Μεταναστευτική		Total	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	αγόρι	78	75,0%	26	25,0%	104	100,0%
	κορίτσι	90	76,3%	28	23,7%	118	100,0%
	Σύνολο	168	75,7%	54	24,3%	222	100,0%

Σε ότι αφορά τα αγόρια μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, 3 στα 4, ποσοστό 75% (N = 78) ήταν ελληνικής καταγωγής, ενώ 1 στα 4, ποσοστό 25% (N = 26) ήταν μεταναστευτικής

καταγωγής. Σε ότι αφορά τα κορίτσια μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, τα ποσοστά είναι ανάλογα, με το 76,3% των κοριτσιών (N = 90) να είναι ελληνικής καταγωγής και το 23,7% αυτών, (N = 28) να είναι μεταναστευτικής καταγωγής. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται και στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 3

Κατανομή συμμετεχόντων βάση καταγωγής και φύλου



5.2.2 Περιγραφικά Στοιχεία Δείγματος Ποιοτικής Έρευνας

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην ποιοτική έρευνα αποτελούνται από μαθητές/τριες που είχαν ήδη πάρει μέρος στις προηγούμενες φάσεις συλλογής των ποσοτικών δεδομένων. Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα ατομικές συνεντεύξεις μαθητών/τριών (N=12), με πέντε να είναι ελληνικής καταγωγής, και τα υπόλοιπα επτά να τακτοποιούνται ως μεταναστευτικής καταγωγής. Στο σύνολο τους το δείγμα αποτελείτο από επτά μαθητές και πέντε μαθήτριες. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ξανά σε αυτό το σημείο της μελέτης, ότι πέρα από τους γηγενείς, οι υπόλοιποι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να κατατάξουν τον εαυτό τους στις επίσημες κατηγορίες μεταναστευτικού καθεστώτος (προσφυγικό, μεταναστευτικό, αιτούντα άσυλο κτλ.) και για αυτό το λόγο στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε ο όρος μεταναστευτική καταγωγή/υπόβαθρο, εσωκλείοντας όλες τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις. Όπως απεικονίζεται και στον παρακάτω

πίνακα 6, από τα επτά παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, τα τρία προέρχονταν από το Αφγανιστάν και αν και όλα τους ήταν γεννημένα εκεί, είχαν έρθει στην Ελλάδα σε διαφορετική ηλικία. Οι δύο μαθητές με Αλβανική καταγωγή ήταν γεννημένοι στην Ελλάδα, ενώ γεννημένοι στο εξωτερικό ήταν οι άλλες δύο μαθήτριες με καταγωγή από το Λίβανο και την Βουλγαρία. Από τους συμμετέχοντες/ουσες με μεταναστευτική καταγωγή τέσσερις ήταν αγόρια και τρία κορίτσια, ενώ από τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής συμμετείχαν τρία αγόρια και δύο κορίτσια. Μέσος όρος ηλικίας του συνόλου των μαθητών στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας είναι τα 15 έτη ($M=14,75$, $SD=0.866$). Ο μεγαλύτερος μαθητής σε ηλικία, ετών δεκαεπτά, πρότερα από την συμμετοχή του στην έρευνα, είχε μείνει στην πρώτη γυμνασίου και είχε επαναλάβει την τάξη.

Πίνακας 6

Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων/ουσων

Ψευδώνυμο	Φύλο	Ηλικία	Καταγωγή	Γεννημένοι στην Ελλάδα	Χώρα προέλευσης οικογένειας
Άλεξ	Αγόρι	15	Ελληνική	Ναι	Ελλάδα
Χάρης	Αγόρι	14	Ελληνική	Ναι	Ελλάδα
Άντυ	Αγόρι	14	Μεταναστευτική	Ναι	Αλβανία
Θέμις	Κορίτσι	15	Ελληνική	Ναι	Ελλάδα
Τσάρλι	Αγόρι	15	Μεταναστευτική	Ναι	Αλβανία
Έβαν	Κορίτσι	15	Μεταναστευτική	Όχι	Λίβανο
Αλέσια	Κορίτσι	15	Μεταναστευτική	Όχι	Βουλγαρία
Άλαν	Αγόρι	17	Μεταναστευτική	Όχι	Αφγανιστάν
Φαχίμ	Αγόρι	15	Μεταναστευτική	Όχι	Αφγανιστάν
Σάσα	Κορίτσι	14	Μεταναστευτική	Όχι	Αφγανιστάν
Νίκο	Αγόρι	14	Ελληνική	Ναι	Ελλάδα
Στέλλα	Κορίτσι	14	Ελληνική	Ναι	Ελλάδα

Σε αυτό το σκέλος της ερευνητικής διαδικασίας συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες από δύο σχολεία του κέντρου της Αθήνας με σαφή διαπολιτισμική σύνθεση μαθητικού πληθυσμού. Στα πλαίσια προστασίας των προσωπικών δεδομένων και διασφάλισης της ανωνυμίας των

μαθητών/τριών, δεν δίνονται περαιτέρω πληροφορίες για τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, ενώ παράλληλα οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρονται με ψευδώνυμα. Οι συνεντεύξεις έγιναν στα ελληνικά αν και σε ένα μικρό αριθμό από τους συμμετέχοντες/ουσες με μεταναστευτική καταγωγή υπήρχαν κάποια μικρά θέματα γλωσσικής επάρκειας της ελληνικής γλώσσας, που όμως δεν αποτέλεσαν εμπόδιο για την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

5.3 Διαδικασία Δειγματοληψίας

Πριν από την έναρξη της δειγματοληψίας, ζητήθηκε η έγκριση της επιτροπής δεοντολογίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Δόθηκε θετική γνώματευση και εγκρίθηκε η έναρξη της συγκεκριμένης έρευνας. Στο Παράρτημα παρατίθεται το αντίστοιχο έντυπο. Έπειτα, έγιναν επαφές με σχολεία σε τρεις περιοχές της χώρας: Αθήνα, Λάρισα και Κρήτη. Οι τοπικοί σχολικοί σύμβουλοι παρείχαν πολύτιμη καθοδήγηση και βοήθεια στον εντοπισμό των σχολείων με μεγάλα ποσοστά μεταναστών μαθητών. Έγινε προσπάθεια εύρεσης και προσέλκυσης όσων των δυνατών περισσότερων σχολείων. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τις μηχανές αναζήτησης του διαδικτύου και λίστες του υπουργείου παιδείας εντοπίστηκαν τα στοιχεία επικοινωνίας των διευθύνσεων των σχολείων. Έπειτα, τα σχολεία προσεγγίστηκαν είτε μέσω τηλεφώνου και ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, είτε με φυσική επίσκεψη της ερευνήτριας σε αυτά. Σε κάποια σχολεία πραγματοποιήθηκε ενημέρωση του συλλόγου καθηγητών για το αντικείμενο και την διαδικασία της έρευνας, ώστε να δοθεί έγκριση και από το σύλλογο διδασκόντων. Σε όλα τα σχολεία στάλθηκε η άδεια από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για να επιτραπεί η είσοδος της ερευνήτριας σε αυτά. Έμφαση δόθηκε στα σχολεία της Αθήνας, όπου ζει το 34,6% του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού (Hellenic Statistical Authority, 2020) και πιο ειδικά σε σχολεία του κέντρου της πόλης με μεγάλο αριθμό μαθητών με μεταναστευτική εμπειρία. Ενώ τα σχολεία στην Αθήνα έχουν πολυπολιτισμική σύνθεση, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες στη Λάρισα και στα Χανιά της Κρήτης θεωρούνται περισσότερο ενσωματωμένοι στην τοπική κοινωνία (Kotoyannos et al., 2019). Στο σύνολο, συμμετείχαν 14 σχολεία με 48 τάξεις.

Πριν την έναρξη της συλλογής δεδομένων και κατόπιν συνεννόησης με τα σχολεία, δόθηκε πρώτα ενημερωτικό φυλλάδιο σε κηδεμόνες και μαθητές/τριες για τους στόχους του ερευνητικού εγχειρήματος και το γενικότερο πρόγραμμα του οποίου αποτελούσε κομμάτι του. Επεξηγήθηκαν αναλυτικά, οι διαδικασίες που θα ακολουθούντο, το ερευνητικό προκείμενο και ο

χρόνος ολοκλήρωσης της συλλογής δεδομένων ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση της ερευνητικής διαδικασίας και από τους μαθητές/τριες και από τους κηδεμόνες τους. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, τόσο από το έντυπο υλικό, όσο και από την ερευνήτρια την ίδια, στο εθελοντικό, ανώνυμο και εμπιστευτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Διευκρινιζόταν η ελευθερία του παιδιού να απαντήσει με όποιο τρόπο εκπροσωπούσε το ίδιο καλύτερα και γινόταν σαφές ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν εμπλεκόταν με κανένα τρόπο στη σχολική παρουσία του ή επίδοση. Ενημερωνόταν ότι μπορούσε να αποχωρήσει από την διαδικασία σε όποια φάση της έρευνας και χωρίς συνέπειες. Σχετικά με τον ανώνυμο χαρακτήρα της διαδικασίας, τους αναλύθηκε όλη η διαδικασία κωδικοποίησης και αποθήκευσης των δεδομένων και απαντήθηκαν αναλυτικά οι διευκρινιστικές τους ερωτήσεις. Έπειτα δόθηκε στους μαθητές/τριες η φόρμα συγκατάθεσης κηδεμόνων. Αφού τα έντυπα συγκατάθεσης επεστράφησαν υπογεγραμμένα για όλες τις φάσεις συλλογής δεδομένων, προχωρήσαμε στην οργάνωση της συλλογής δεδομένων. Στο Παράρτημα υπάρχουν και τα όλα τα παραπάνω έγγραφα. Στη διαδικασία ενημέρωσης των μαθητών/τριών και απόκτησης συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα, υπήρχε πάντα παρουσία και κάποιες φορές συνεργασία κάποιου μέλους της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, για να μην υπάρχουν αποκλεισμοί από την ερευνητική διαδικασία, για να αυξηθεί η αυτονομία των μαθητών/τριών, να δημιουργηθούν κίνητρα συμμετοχής και να μπορούν να κατανοήσουν το πρόγραμμα και οι κηδεμόνες, όλα τα έντυπα πληροφόρησης κηδεμόνων και μια μαθητών/τριών, καθώς και το έντυπο συγκατάθεσης είχαν μεταφραστεί σε διαφορετικές γλώσσες που αντιπροσώπευαν το μαθητικό πληθυσμό. Έτσι, εκτός από τα Ελληνικά, δόθηκαν σε Αραβικά, Αγγλικά, Φαρσί, Γαλλικά, και Αλβανικά.

5.4 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων και στις τρεις χρονικές περιόδους, πραγματοποιούνταν μέσα στο σχολικό συγκρότημα, κατά την διάρκεια των ωρών διδασκαλίας. Αξιοποιήθηκαν, σχολικές τάξεις, αίθουσες τεχνολογίας, βιβλιοθήκες, εργαστήρια και αίθουσες εκδηλώσεων. Μάλιστα, κατά την διάρκεια της πανδημίας Covid-19, ως μη άλλη εναλλακτική λύση και για να τηρηθούν οι υγειονομικοί περιορισμοί που ίσχυαν, πραγματοποιήθηκε συλλογή ποσοτικών δεδομένων σε εξωτερικό, ήσυχο, σημείο σχολικής αυλής. Σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια βρισκόταν πάντα μαζί με τους μαθητές/τριες ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή διαδικασία συλλογής δεδομένων καθώς και την ομοιογένεια των περιβαλλοντικών συνθηκών.

Επίσης ήταν σημαντική η παρουσία της για την διευκρίνιση όρων και εννοιών που δυσκόλευαν μαθητές/τριες είτε με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είτε με μητρική γλώσσα τα ελληνικά.

5.4.1 Ποσοτική Συλλογή Δεδομένων

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα διατριβή συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου μέσω tablet το 2019, το 2020 και το 2021, στο πλαίσιο του διαχρονικού και διεθνούς προγράμματος «Overcoming Inequalities with Education: School and Resilience του NCCR - on the move», που χρηματοδοτείται από το Ελβετικό Εθνικό Ίδρυμα Επιστημών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, την Ελβετία και την Γερμανία. Στην Ελλάδα, η πρώτη φάση συλλογής δεδομένων ξεκίνησε πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19 (Νοέμβριος του 2019). Η δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το πρώτο χρόνο της πανδημίας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται σχετικά με τις προκλήσεις που έπρεπε να αντιμετωπίσει λόγω αντικειμενικών δυσκολιών όπως πχ. το κλείσιμο το σχολείων. Η τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε τον τελευταίο χρόνο της πανδημίας όπου τα σχολεία λειτουργούσαν πλέον με φυσική παρουσία μαθητών και καθηγητών, αν και με τροποποιήσεις στο καθημερινό τους πρόγραμμα (πχ. διαφορετικά διαλλείματα μεταξύ των τμημάτων, αυστηρά υγειονομικά πρωτόκολλα). Η συλλογή δεδομένων κάθε φάσης διαρκούσε περίπου 2 με 3 μήνες.

Κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι μαθητές/τριες βρίσκονταν μόνοι τους στο χώρο με την ερευνήτρια χωρίς την παρουσία καθηγητών, της διεύθυνσης ή οποιουδήποτε άλλου μέλους της σχολικής κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο ισχυροποιούνταν η αίσθηση εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας και μη συσχέτισης των απαντήσεων των μαθητών με την ακαδημαϊκή τους επίδοση ή συμπεριφορά. Οι μαθητές/τριες ενισχύονταν να εκφράσουν ελεύθερα τις απορίες ή τις σκέψεις τους επι του ερωτηματολογίου και επι της διαδικασίας. Το διάλλειμα τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν εάν θα συνέχιζαν το ερωτηματολόγιο ή εάν θα σταματούσαν και θα το συμπλήρωναν μετά.

Κάθε μαθητής/τρια αποκτούσε στην πρώτη φάση της συλλογής δεδομένων (T0) ένα τυχαίο αριθμητικό κωδικό. Οι κωδικοί δημιουργήθηκαν τυχαία με πρόγραμμα στο Excel. Έπειτα περάστηκαν σε μικρά χαρτάκια, από τα οποία κάθε ένα κολλήθηκε σε ένα tablet. Το παιδί επέλεγε τυχαία το tablet με το οποίο θα συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο και μαζί με το παιδί η ερευνήτρια σημείωνε τον κωδικό του σε μια λίστα. Ο κωδικός για κάθε μαθητή/τρια παρέμενε ο ίδιος και στις άλλες δύο φάσεις της συλλογής δεδομένων (T1, T2). Η λίστα ήταν κλειδωμένη με κωδικό και

πρόσβαση είχε μόνο η ερευνήτρια. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλιζόταν η μη ταυτοποίηση των απαντήσεων με τα προσωπικά στοιχεία του μαθητή/τριας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν διαδικτυακά και για να διασφαλιστεί η περαιτέρω ανωνυμία της διαδικασίας και να προβλεφθεί πιθανή διαρροή δεδομένων, επιλέχθηκε να μην χρησιμοποιηθεί το δίκτυο του σχολείου. Αγοράστηκε συσκευή δορυφορικού internet και χρησιμοποιήθηκε κάρτα sim μόνο για τον σκοπό της έρευνας. Επιπλέον, για τους ίδιους λόγους, είχαν γίνει και οι κατάλληλες ρυθμίσεις στα tablet, στα οποία συμπληρώνονταν τα ερωτηματολόγια της έρευνας ώστε να μην κρατάνε cookies, να μην γίνονται ενημερώσεις του συστήματος και να μην διατηρείται ιστορικό χρήσης. Τα δεδομένα αποθηκεύονταν κατευθείαν σε cloud, που άνηκε στο πρόγραμμα «Overcoming Inequalities with Education: School and Resilience του NCCR - on the move» και εγγυούνταν την ασφάλεια τους.

Για να αρχίσει η επαναληπτική μέτρηση την επόμενη χρονιά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τις διευθύνσεις των σχολείων ξανά. Όμως είχε ξεσπάσει η πανδημία Covid-19 και η δια ζώσης λειτουργία των σχολείων δεν ήταν σταθερή. Με κρατική εντολή ενάλλαξαν τη λειτουργία τους σε τηλεεκπαίδευση και η πρόσβαση στα σχολεία έγινε πολύ πιο αυστηρή για τα μη μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε αυτή τη πολύπλοκη γραφειοκρατικά φάση και με την πανδημία Covid-19 να εξελίσσεται, δεν συμφώνησαν όλες οι διευθύνσεις σχολείων να συμμετέχουν στη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων. Στα σχολεία που συμφωνήσαν για την συνέχεια της συμμετοχής τους επαναλήφθηκαν οι διαδικασίες όπως περιεγράφηκαν για την πρώτη φάση.

Τέλος, στην τελευταία επαναληπτική μέτρηση, επικοινωνήσα εκ νέου όλες οι διευθύνσεις των σχολείων και σχολεία που στη δεύτερη φάση είχαν αρνηθεί τη συμμετοχή τους επέστρεψαν στην έρευνα μιας και είχε ομαλοποιηθεί κάπως η λειτουργία τους. Έτσι επαναλήφθηκε η διαδικασία για τελευταία φορά, αν και με μικρές διαφοροποιήσεις λόγω των περιορισμών που επέβαλε η διαχείριση της πανδημίας. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 η διαδικασία της συλλογής δεδομένων έγινε πιο πολύπλοκη και χρονοβόρα καθώς έπρεπε να τηρηθούν όλα τα πρωτόκολλα υγειονομικής ασφάλειας. Απαιτούνταν προετοιμασία και καθαρισμός του χώρου συλλογής δεδομένων αλλά και των μέσων συλλογής (tablet) πριν και μετά τη διαδικασία. Κατά τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων οι μαθητές/τριες κρατούσαν τις καθορισμένες αποστάσεις ασφαλείας μεταξύ τους και δεν επιτρεπόταν να είναι πολλά άτομα μαζεμένα στον ίδιο χώρο. Με αποτέλεσμα η διαδικασία συλλογής δεδομένων να επιβραδυνθεί αρκετά και να χρειάζεται

επιπλέον συντονισμός με τις σχολικές μονάδες για την εύρεση χρόνου. Όλοι οι συμμετέχοντες και η ερευνήτρια χρησιμοποιούσαν μάσκες προστασίας όπως προβλεπόταν από το πρωτόκολλο της εποχής.

5.4.2 Ερευνητικά Εργαλεία Ποσοτικής Έρευνας

Τα ερευνητικά εργαλεία εντοπίστηκαν από την διεθνή βιβλιογραφία και προσαρμόστηκαν ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες της έρευνας. Για το σκοπό της έρευνας τα ερευνητικά εργαλεία αρχικά μεταφράστηκαν στα Ελληνικά, ακολουθώντας τη μεθοδολογία της διπλής μετάφρασης (translation backward). Μετά την αρχική μετάφραση, ακολουθεί ανεξάρτητη μετάφραση πίσω στη γλώσσα προέλευσης. Τυχόν αποκλίσεις μεταξύ της αρχικής και της αντίστροφης μετάφρασης εξετάζονται προσεκτικά και επιλύονται ώστε να εξασφαλιστεί πολιτισμική και εννοιολογική ισοδυναμία. Με αυτή την διαδικασία διαφυλάσσεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του μεταφρασμένου εργαλείου, καθιστώντας το κατάλληλο για διαπολιτισμική έρευνα (Carl, 2021). Τα ερωτηματολόγια δεν δόθηκαν μόνο στην επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα σχολεία, τα ελληνικά, αλλά μεταφράστηκαν και σε πέντε επιπλέον γλώσσες (αραβικά, φαρσί, αλβανικά, γαλλικά και αγγλικά) ακολουθώντας την αρχή των τεσσάρων ματιών (four-eyes principle) και τη μετάφραση περιεχομένου βάση της πολιτισμικά ευαίσθητης προσέγγισης (Peña, 2007). Με βάση την ίδια μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για την αρχική μετάφραση στα ελληνικά, ακολούθησε η μετάφραση όλων των κλιμάκων από τα Ελληνικά στις πέντε γλώσσες που είχαν επιλεχθεί βάση του εκτιμώμενου μαθητικού πληθυσμού που θα έπαιρνε μέρος στο πρόγραμμα. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες απάντησαν στις ερωτήσεις στην επίσημη γλώσσα της χώρας, δηλαδή το 91% απάντησαν στα ελληνικά. Οι μαθητές/τριες χρειάζονταν περίπου 35 με 60 λεπτά στα tablet, για να ολοκληρώσουν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε κάθε φάση της έρευνας.

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες που αφορούσαν στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, της αντιλαμβανόμενης από τους μαθητές/τριες υποστήριξης που παρέχουν οι καθηγητές και στον αυτοπροσδιορισμό. Ταυτόχρονα διερευνήθηκαν και υποκλίμακες παραγόντων αλλά και τα δημογραφικά στοιχεία που παρουσιάζονται παρακάτω.

Κλίμακα Ανθεκτικότητας για έφηβους μαθητές/τριες (Resilience Scale for Adolescents- READ)

Η κλίμακα ανθεκτικότητας για εφήβους (READ, Hjemdal et al., 2006) είναι μια κλίμακα 28 προτάσεων και έχει σχεδιαστεί για να συμπληρώνεται από τους ίδιους τους έφηβους.

Συντίθεται από πέντε υποδιαστάσεις. Πρώτον, από την *προσωπική ικανότητα* (Personal Competence), όπου μετρείται η αυτοεκτίμηση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η ικανοποίηση από τον εαυτό, η ελπίδα, η αποφασιστικότητα, ο ρεαλιστικός προσανατολισμός ζωής και η διατήρηση της καθημερινής ρουτίνας. Χαρακτηριστική ερώτηση από τον συγκεκριμένο παράγοντα είναι «Πετυχαίνω τους στόχους μου όταν δουλεύω σκληρά». Δεύτερον από την *κοινωνική επάρκεια* (Social Competence), όπου γίνεται αξιολόγηση της εξωστρέφειας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της θετικής διάθεσης, της ανάληψης πρωτοβουλιών, καλών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και ευελιξίας. Μια από τις ερωτήσεις που αφορούσαν το συγκεκριμένο παράγοντα είναι «Φτιάχνω εύκολα νέες φιλίες». Η τρίτη υποδιάσταση αποτελεί το *δομημένο στυλ* (Structured Style), όπου μετρείται το επίπεδο στο οποίο ένα άτομο σχεδιάζει και δομεί την καθημερινότητα του, με αντιπροσωπευτική ερώτηση «Πριν ξεκινήσω κάτι καινούριο, φτιάχνω πάντα ένα σχέδιο». Η τέταρτη κατηγορία αφορά τους *κοινωνικούς πόρους* (Social Resources), όπου εκτιμώνται η εξωτερική υποστήριξη που λαμβάνουν τα άτομα από φίλους και συγγενείς. Χαρακτηριστική ερώτηση από τον συγκεκριμένο παράγοντα είναι «Έχω πάντα κάποιον να μου προσφέρει βοήθεια, όταν τη χρειάζομαι». Η πέμπτη και τελευταία υποκατηγορία εκπροσωπεί την *οικογενειακή συνοχή* (Family Cohesion), όπου αξιολογούνται η υποστήριξη και οι κοινές αξίες της οικογένειας όπως και η ικανότητα της οικογένειας να διατηρεί μια αισιόδοξη οπτική, με ερωτήσεις του τύπου «Στην οικογένεια μου συμφωνούμε στα περισσότερα πράγματα». (Moljord et. al., 2014).

Η υπάρχουσα κλίμακα READ προήλθε αρχικά από την Κλίμακα Ανθεκτικότητας για Ενήλικες (RSA- Friberg et al., 2003) η οποία μετρά τους προστατευτικούς παράγοντες των ατόμων στα τρία επίπεδα ανθεκτικότητας: το ατομικό επίπεδο, το επίπεδο της οικογένειας και το ευρύτερο επίπεδο του κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι προτάσεις είναι όλες διατυπωμένες χωρίς αρνήσεις, σε κατάφαση και αξιολογούνται στη πενταβάθμια κλίμακα Likert, η οποία κυμαίνεται από 1 διαφωνώ απόλυτα έως 5 συμφωνώ απόλυτα. Επομένως, υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα και τις υποκλίμακες υποδηλώνουν υψηλότερους προστατευτικούς παράγοντες ανθεκτικότητας. Η κλίμακα έχει επικυρωθεί σε πολυάριθμες μελέτες (Anyan et al., 2021. von Soest et al., 2010) και έχει αποδειχθεί αξιόπιστη και έγκυρη. Αποτελεί ένα έγκυρο εργαλείο για την αξιολόγηση των παραγόντων ανθεκτικότητας μεταξύ των εφήβων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και σε ένα ευρύτερο ηλικιακό φάσμα εφήβων (Kelly et al., 2017). Στη συγκεκριμένη μελέτη οι δείκτες άλφα του Cronbach κρίθηκαν, αν και οριακής συνοχής σε κάποιες περιπτώσεις, ικανοποιητικοί (Προσωπική Επάρκεια, $\alpha=0,678$,

Κοινωνική Επάρκεια $\alpha=0,658$, Δομημένος τρόπος $\alpha=0,539$, Οικογενειακή συνοχή $\alpha=0,799$, Κοινωνικοί πόροι $\alpha=0,686$).

Υποστήριξη Καθηγητών

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές μέσω μιας τροποποιημένης κλίμακας (Hertel et al., 2014), σχετικά με τον βαθμό υποστήριξης που δέχονται από τους καθηγητές και τις θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η κλίμακα αποτελείται από πέντε προτάσεις και αναπτύσσεται σε κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων, όπου το 1 σημαίνει δεν συμφωνώ καθόλου και το 4 συμφωνώ απόλυτα. Οι δείκτες Cronbach's alpha και έδειξε υψηλή αξιοπιστία ($\alpha= 0,856$).

Κλίμακα Αυτοπροσδιορισμού (SDT)

Ο αυτοπροσδιορισμός αξιολογήθηκε μέσω της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (2010). Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα 18 στοιχείων των Deci & Ryan με κλίμακα τεσσάρων απαντήσεων Likert που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ) έως 4 (συμφωνώ), ως προς την αξιολόγηση των τριών διαστάσεων των βασικών αναγκών: Αυτονομία (π.χ. "Έκανα αυτό που πραγματικά με ενδιέφερε"), Ικανότητα (π.χ. "Ανέλαβα μεγάλες προκλήσεις και τα κατάφερα") και Συγγένεια (π.χ. "Κάποιοι συμμαθητές δεν με συμπαθούσαν ή με απέκλειαν"). Και εδώ ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ήταν ικανοποιητικός ($\alpha=0,720$).

Φύλο

Το φύλο αξιολογήθηκε με τους μαθητές να δηλώνουν το φύλο τους ως κορίτσι, αγόρι, ή άλλο. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η παρακάτω κωδικοποίηση, αρσενικό = 1, θηλυκό= 2 και άλλο = 0, σύμφωνα με τις θεωρίες για την κυρίαρχη αρρενωπότητα (Connell, 1998).

Μεταναστευτικό Υπόβαθρο

Το μεταναστευτικό υπόβαθρο αξιολογήθηκε με τους μαθητές/τριες να δηλώνουν την εθνικότητά τους και τον τόπο γέννησης των γονέων τους. Εάν ένας μαθητής/τρια είχε μία ή διαφορετικές εθνικότητες άλλες από την Ελληνική, και/είτε το ίδιο το άτομο και/ή ο ένας ή και οι δύο γονείς του είχαν γεννηθεί στο εξωτερικό, τότε θεωρήθηκε ότι είχε μεταναστευτικό υπόβαθρο. Διαφορετικά, εάν ένας μαθητής/τρια είχε μόνο την ελληνική ιθαγένεια και το ίδιο το άτομο καθώς

και οι δύο γονείς του είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, θεωρήθηκε ότι δεν είχε μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι μαθητές/τριες κατηγοριοποιήθηκαν με δυαδική κατηγοριοποίηση (μεταναστευτικό υπόβαθρο = 0, μη μεταναστευτικό υπόβαθρο = 1). Αυτή η διχοτόμηση συνεπάγεται απώλεια πληροφοριών για τις μεταβλητές φύλο και μεταναστευτικό υπόβαθρο λόγω της ετερογενούς φύσης του. Ωστόσο, επέτρεψε τη διερεύνηση των δεδομένων σε μεγαλύτερο βάθος.

5.4.3 Ποσοτική Ανάλυση

Στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS21. Οι στατιστικές αναλύσεις στηρίχθηκαν αρχικά στα εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) με σκοπό τη συγκέντρωση, ταξινόμηση και παρουσίαση των πρωτογενών δεδομένων σε κατανοητή μορφή, δηλαδή εύρεση μέσων όρων (means), διάμεσων, (medians), σταθερών αποκλίσεων (standard deviations), απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων (frequencies-relative frequencies). Οι παράγοντες που δημιουργήθηκαν ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha. Πριν από τη δημιουργία των παραγόντων οι ελλείπουσες τιμές συμπληρώθηκαν με τη μέθοδο «Median of nearby points». Δεδομένης της φύσης των μεταβλητών και της κατανομής τους έγινε χρήση της μεθόδου Repeated Measures ANOVA με έναν παράγοντα «within subjects» (τάξη, με 3 επίπεδα) και δύο παραγόντων «between subjects» (καταγωγή και φύλο). Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε για όλα τα τεστ είναι $p = 0,05$. Προκειμένου να εξεταστούν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων εφαρμόστηκε έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή συσχέτισης Pearson. Εφαρμόστηκε επίσης διπαραγοντική ανάλυση (bifactorial variance analysis) για τη εκτενέστερη διερεύνηση των αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των υπό μελέτη παραγόντων.

5.4.4 Ποιοτική Συλλογή Δεδομένων και Ερευνητικά Εργαλεία

Σε αυτή τη φάση της έρευνας, η ερευνήτρια ξαναμπήκε στις τάξεις για να ενημερώσει τους μαθητές/τριες για την διεξαγωγή συνεντεύξεων μαζί της πάνω στο θέμα της μελέτης. Διευκρινίστηκε πάλι η ανώνυμη και εθελοντική φύση της συνέντευξης καθώς και ο τόπος της συνέντευξης που θα ήταν το σχολείο των μαθητών/τριών. Μπορούσαν να συμμετέχουν όσα παιδιά είχαν πάρει ήδη μέρος στην έρευνα και η διαδικασία δεν θα διαρκούσε πάνω από μια διδακτική ώρα. Στους μαθητές/τριες που ήθελαν να συμμετάσχουν δόθηκε η φόρμα συγκατάθεσης των κηδεμόνων και ζητήθηκε η επιστροφή της υπογεγραμμένη. Έπειτα προγραμματίστηκε η

ημερομηνία και η ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης μετά από άδεια του εκάστοτε καθηγητή που αποδέσμευε τον/την μαθητή/τρια.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν τον Μάιο και Ιούνιο του 2021 σε σχολεία της Αθήνας. Τα κριτήρια ένταξης στη ποιοτική μελέτη περιλάμβαναν την ομιλία και την κατανόηση ελληνικών και την συμμετοχή των μαθητών/τριών στις προηγούμενες ποσοτικές φάσεις της έρευνας. Κάθε συνέντευξη με τα παιδιά ξεκινούσε με κάποιες ερωτήσεις προθέρμανσης με βάση το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Αυτή η εισαγωγή στην διαδικασία της συνέντευξης είχε σαν στόχο την δημιουργία εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας ανάμεσα στα συνεντευξιαζόμενα παιδιά και την ερευνήτρια (Fraenkel et al., 2012). Βέβαια, οι μαθητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι και γνώριζαν την ερευνήτρια καθώς είχαν βρεθεί μαζί της αρκετές φορές τα προηγούμενα δύο χρόνια στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος. Ως εκ τούτου, στην πλειοψηφία τους δεν χρειάστηκε πολύς χρόνος για να αισθανθούν άνετα στα πλαίσια της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της βιβλιοθήκης των σχολικών μονάδων.

Οι συνεντεύξεις βασιζόντουσαν σε συγκεκριμένο πρωτόκολλο, τον οδηγό συνέντευξης (βλέπε Παράρτημα), ο οποίος αναπτύχθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη αποκλειστικά. Προκειμένου να συγκεντρωθούν οι πεποιθήσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων σε μια διαδικασία ποιοτικής συλλογής δεδομένων, είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν και ερωτήσεις ανοικτού τύπου κατά την συνέντευξη (Creswell, 2014). Τα παιδιά απάντησαν σε ημιδομημένες ερωτήσεις σχετικά με το τι θεωρούν αγχωτικό ή προκλητικό στη ζωή τους και στο σχολείο, πώς αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις, τι τα βοήθησε να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο παρελθόν και τι συμβουλές θα έδιναν σε άλλα παιδιά σχετικά με το πώς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις. Επίσης υπήρχαν ερωτήσεις οι οποίες επικεντρώθηκαν στο σχολικό περιβάλλον και κλίμα, όπως στις σχέσεις με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Τέλος, υπήρχε και ένα κομμάτι ερωτήσεων στη συνέντευξη που αναφερόταν στις συνθήκες της πανδημίας Covid-19 και πως επηρέασε τις ζωές των μαθητών. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες προτροπές για την ενθάρρυνση των πιο απρόθυμων συμμετεχόντων να αφηγηθούν τα δυνατά σημεία που τους βοήθησαν να αντέξουν τις δυσκολίες. Για παράδειγμα, μια ερώτηση-προτροπή ήταν "εάν η ανθεκτικότητα ήταν ζωο, τι ζωο θα ήταν;" ή «υπήρχε κάτι ή κάποιος που βοήθησε κατά τη διάρκεια της δυσκολίας που ανέφερες;». Το πρωτόκολλο της συνέντευξης αναπροσαρμόστηκε κατά τη φάση της συλλογής δεδομένων, καθώς ορισμένες ερωτήσεις ή λέξεις ήταν δύσκολο να γίνουν κατανοητές από το

σύνολο των μαθητών και μαθητριών. Το ερευνητικό πρωτόκολλο χρησιμεύει ως πρότυπο για τη συνέντευξη, επιτρέποντας παράλληλα στους συμμετέχοντες να μοιραστούν τις προσωπικές τους ιστορίες και εμπειρίες. Άλλωστε τονίζεται η σημασία της χρήσης ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων που είναι ευαίσθητο στο υποκείμενο νόημα και στο εκάστοτε πλαίσιο, προκειμένου να συλλέγονται και να ερμηνεύονται με ακρίβεια τα ποιοτικά δεδομένα (Oplatka, 2018. Peel, 2020). Η συνέντευξη των παιδιών διήρκεσε περίπου 30 με 45 λεπτά. Η γλώσσα της συνέντευξης ήταν τα Ελληνικά. Στο τέλος της συνέντευξης, η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους έφηβους για την συμμετοχή τους και τους πρόσφερε ένα συμβολικό αναμνηστικό δώρο. Τα παιδιά δεν γνώριζαν από πριν ότι θα λάβουν κάτι, για να μην επηρεάσει την επιλογή συμμετοχής τους στην έρευνα.

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν σε κείμενο με την άδεια των κηδεμόνων που δόθηκε στο έντυπο συγκατάθεσης. Οι ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων ονομάστηκαν με αριθμητικό κωδικό και αυτό έγινε παρουσία των μαθητών/τριών στην αρχή της ηχογράφησης για να δημιουργηθεί ασφάλεια και να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Έπειτα τους εξηγήθηκε ότι θα αποθηκευτούν και απομαγνητοφωνηθούν επίσης με κωδικοποίηση. Μετά την τέλος της συνέντευξης, η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις για να καταγράψει τα μη λεκτικά συναισθήματα και τις εκφράσεις χρήσιμες για την ανάλυση των δεδομένων. Πρόκειται δηλαδή για μια συνδυασμένη μέθοδο, η οποία σύμφωνα με τους Hamo et al. (2004) εγγυάται μια ισχυρή ανάλυση που μπορεί να επιτευχθεί ως αποτέλεσμα της χρήσης της λεπτομερειών της αφήγησης από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα και ταυτόχρονα των στιγμιαίων εντυπώσεων από τις σημειώσεις πεδίου.

5.4.5 Ποιοτική Ανάλυση

Το πρωταρχικό βήμα στη διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων ήταν η απομαγνητοφώνηση κάθε συνέντευξης. Αρχικά, η ερευνήτρια άκουσε προσεκτικά κάθε ηχητική συνέντευξη, ενώ ταυτόχρονα συμβουλευόταν τις σημειώσεις πεδίου. Στη συνέχεια, οι δώδεκα ηχητικές συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί. Σε μια προσπάθεια να επιτραπεί η ανάδειξη "ολόκληρου του κοινωνικού προσώπου" των μαθητών/τριών (Roberts, 1997, σ. 169) και ταυτόχρονα οι αφηγήσεις τους να ρέουν φυσικά, έγιναν μικρές αλλαγές στο γραμματικό των αφηγήσεων τους καθώς ακουγόταν ξανά κάθε ηχητικό υλικό. Οι εκφράσεις που χρησιμοποιούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες και οι ιδιαιτερότητές τους διατηρήθηκαν. Ωστόσο, επειδή η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν κάποιοι από τους μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή για να αφηγηθούν

τις εμπειρίες τους δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα, δεν καταγράφηκαν οι λανθασμένες εκκινήσεις, η ταχύτητα του λόγου ή οι παύσεις, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες συχνά προσπαθούσαν να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσουν αυτό που εννοούσαν.

Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το λογισμικό πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων Nvivo14, σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση, η οποία επέτρεψε την πλούσια ερμηνεία των δεδομένων, εμποδίζοντας την ερμηνευτική παρέμβαση των σχετικών, προηγούμενων γνώσεων της ερευνήτριας (Braun & Clarke, 2006). Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε, καθώς η κατασκευή και οι παράγοντες της ανθεκτικότητας παραμένουν αμφιλεγόμενοι και ένας από τους στόχους της μελέτης είναι να διευρυνθεί η κατανόηση του φαινομένου της ανθεκτικότητας, χρησιμοποιώντας την οπτική των μαθητών/τριών. Με γνώμονα αυτόν τον στόχο, η θεματική ανάλυση διεξήχθη επαγωγικά (Lyons & Coyle, 202). Αρχικά, για να αποκτηθεί πλήρη κατανόηση και εξοικείωση με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, τα κείμενα διαβάστηκαν πολλές φορές με διαφορετική σειρά ανάγνωσης. Έπειτα ξεκίνησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, όπου εντοπίστηκαν χειροκίνητα λέξεις ή τμήματα κειμένων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, αναζητώντας ομοιότητες, αντιφάσεις ή πιθανά μοτίβα, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε θέματα. Η θεματική ανάλυση παρέχει ακριβώς αυτή τη δυνατότητα ιεραρχικής κωδικοποίησης, με κατηγορίες και θέματα συγκεντρωμένα στη συγκεκριμένη περίπτωση γύρω από την ανθεκτικότητα και τους παράγοντες που την διαμορφώνουν (Nowell et al., 2017). Έπειτα, έγινε επανεξέταση των κωδικών και θεμάτων που είχαν δημιουργηθεί και όπου κρίθηκε απαραίτητο έγιναν διορθωτικές βελτιστοποιήσεις ώστε να διασφαλιστεί η ακριβής αντιπροσώπευση και συνοχή των δεδομένων, μειώνοντας την επικάλυψη και τον πλεονασμό. Τέλος, δόθηκαν οι τελικές ονομασίες και ορισμοί των θεμάτων που είχαν προκύψει. Συνοψίζοντας, η θεματική ανάλυση επικεντρώνεται στον εντοπισμό του βασικού νοήματος της ανθεκτικότητας, επιτρέποντας την διερεύνηση του πολύπλοκου αυτού φαινομένου και την καταγραφή καινούργιων οπτικών επ' αυτού.

5.5 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Η διαπίστωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας μελέτης είναι τα σημεία αναφοράς της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίζοντας την σημαντικότητα και την ικανότητα γενίκευσης της (Zohrabi, 2013). Στην παρούσα έρευνα μικτής μεθοδολογίας η χρήση διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων και η τριγωνοποίηση χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη όσο δυνατόν

υψηλότερης αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η τριγωνοποίηση περιλαμβάνει τη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων σε μια έρευνα για την παραγωγή κατανόησης. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές μπορούν να κάνουν χρήση διαφορετικών μεθόδων, διαφορετικών συμμετεχόντων και διαφορετικών χώρων, ως παραδείγματα, για να διασταυρώσουν τα ευρήματα και να αποκαλύψουν συγκλίσεις ή αποκλίσεις (Fielding, 2012). Για την παρούσα μελέτη, ο μικτός σχεδιασμός μεθόδων και η χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων επέτρεψε να επιτευχθεί τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, το ερωτηματολόγιο και το πρωτόκολλο συνέντευξης της μελέτης είχαν επικαλυπτόμενες ερωτήσεις που ρωτούσαν για τα ίδια υπό διερεύνηση φαινόμενα. Μια άλλη πτυχή που βοήθησε την τριγωνοποίηση ήταν το γεγονός ότι στη μελέτη συμμετείχαν σχολεία από διαφορετικές τοποθεσίες μέσα στη χώρα, γεγονός που επέτρεψε την διασταύρωση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένας από τους πιο συνηθισμένους τρόπους προσδιορισμού της αξιοπιστίας, γνωστός ως άλφα του Cronbach και αποτελεί μέτρο της εσωτερικής συνέπειας. Η συνοχή επιτυγχάνεται όταν το ερωτώμενος δίνει παρόμοια απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις που σχετίζονται με την κατασκευή που μετράται (Creswell & Guetterman, 2019). Ως γενικός κανόνας, μια τιμή 0,70 και άνω δείχνει καλή συνοχή, ενώ 0,80 και άνω δείχνει υψηλό επίπεδο συνέπειας.

Για να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας μελέτης μεικτών μεθόδων, συνίσταται μια σειρά από επιπλέον τεχνικές, οι οποίες αφορούν και τα δύο σκέλη της έρευνας, το ποιοτικό και το ποσοτικό, αλλά και την διαδικασία ενσωμάτωσης και συγχώνευσης των αποτελεσμάτων (Creswell et al., 2011). Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη προσπαθώντας να μεγιστοποιηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της μικτής μεθοδολογίας και ακολουθώντας την διεθνή βιβλιογραφία, (Baran & Jones, 2019) οι παρακάτω στρατηγικές ενσωματώθηκαν στην ερευνητική διαδικασία. Έγινε προσπάθεια τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν να συμβάλουν στην κατανόηση του φαινομένου της ανθεκτικότητας ενώ ταυτόχρονα στην ποιοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια αποσπάσματα των μαθητών. Επίσης, οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ήταν αυτοί που είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια. Έγινε προσπάθεια να δοθεί ίση βαρύτητα στα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και κάθε πρόβλημα που προέκυπτε κατά την ερευνητική διαδικασία αντιμετωπίστηκε με αναφορά στην διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, διευκρινίστηκε από την αρχή της διαδικασίας ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιούνταν κάθε σκέλος δεδομένων στην έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας

6.1.1 Έλεγχος Αξιοπιστίας

Επικεντρωνόμενοι στους τρεις βασικούς παράγοντες που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, την ανθεκτικότητα, τον αυτοπροσδιορισμό και την υποστήριξη από τους καθηγητές, αλλά και τους πέντε προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας, προσωπική επάρκεια, κοινωνική επάρκεια, δομημένος τρόπος, οικογενειακή συνοχή και κοινωνικοί πόροι, που την αποτελούν, ακολουθεί ο έλεγχος αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.

Πίνακας 7

Έλεγχος αξιοπιστίας της ανθεκτικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης από καθηγητές.

	Cronbach's Alpha
Ανθεκτικότητα	0,862
Αυτοπροσδιορισμός	0,720
Υποστήριξη από καθηγητές	0,856

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακα 7) οι τιμές από τους δείκτες άλφα του Cronbach για κάθε υπό εξέταση παράγοντα είναι αρκετά υψηλοί. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας της ανθεκτικότητας με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0,862, ο παράγοντας του αυτοπροσδιορισμού με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0,720 και ο παράγοντας της υποστήριξης από τους καθηγητές με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0,856 θεωρούνται απολύτως αξιόπιστοι. Στη συνέχεια εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα 8, οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των πέντε παραγόντων που συνθέτουν την ανθεκτικότητα.

Πίνακας 8

Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των πέντε παραγόντων της ανθεκτικότητας

	Cronbach's Alpha
Προσωπική Επάρκεια	0,678
Κοινωνική Επάρκεια	0,658
Δομημένος τρόπος	0,539
Οικογενειακή συνοχή	0,799
Κοινωνικοί πόροι	0,686

Όπως προκύπτει, οι παράγοντες που συνεπάγονται την ανθεκτικότητα, εμφανίζουν ικανοποιητικές, αν και σε κάποιες περιπτώσεις οριακής συνοχής τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha και λαμβάνονται ως αξιόπιστοι. Τον υψηλότερο δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha εμφανίζει ο παράγοντας της οικογενειακής συνοχής (0,799). Ακολουθούν με χαμηλότερους δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, οι παράγοντες της προσωπικής (0,678) και κοινωνικής επάρκειας (0,658) και των κοινωνικών πόρων (0,686), ενώ το χαμηλότερο δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha έχει ο παράγοντας του δομημένου τρόπου (0,539).

6.1.2 Στατιστικά Μέτρα Παραγόντων

Στη συνέχεια της ανάλυσης παρουσιάζονται μία σειρά από στατιστικά μέτρα, όπως μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, που αφορούν τους παράγοντες της ανθεκτικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης που οι μαθητές και μαθήτριες θεωρούν ότι λαμβάνουν από τους καθηγητές, όπως αυτοί διαμορφώνονται κατά την διάρκεια των τριών χρονικών φάσεων της έρευνας. Για την μέτρηση όλων των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε κλίμακα μέτρησης από το ένα μέχρι το πέντε. Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 9), αφορά την παράγοντα της ανθεκτικότητας.

Πίνακας 9

Στατιστικά μέτρα για την ανθεκτικότητα στις τρεις χρονικές φάσεις

	Α' Φάση	Β' Φάση	Γ' Φάση
Μέση τιμή	4,126	4,017	3,966
Διάμεσος	4,218	4,107	4,036
Τυπική Απόκλιση	0,481	0,608	0,701
Λοξότητα	-0,873	-1,131	-1,373
Κύρτωση	1,000	0,644	1,263

Προκύπτει πως κατά την διάρκεια της έρευνας υπάρχει μία μικρή μείωση της μέση τιμής της ανθεκτικότητας, αλλά και της διαμέσου αυτής, ενώ η τυπική απόκλιση αυξάνει ελαφρώς. Τόσο η κύρτωση, όσο και η λοξότητα του παράγοντα της ανθεκτικότητας δεν εμφανίζουν μεγάλες αλλαγές κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων, ενώ ταυτόχρονα κινούνται εντός της κανονικής κατανομής. Ο πίνακας 10 αφορά τον παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού και το πως αυτός μεταβάλλεται στις τρεις φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 10

Στατιστικά μέτρα για τον αυτοπροσδιορισμό στις τρεις χρονικές φάσεις

	Α΄ Φάση	Β΄ Φάση	Γ΄ Φάση
Μέση τιμή	2,860	2,769	2,786
Διάμεσος	2,853	2,767	2,774
Τυπική Απόκλιση	0,429	0,427	0,467
Λοξότητα	0,152	0,148	-0,269
Κύρτωση	0,122	0,381	1,622

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως υπάρχει μία μικρή μείωση της μέση τιμής του αυτοπροσδιορισμού από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, αλλά μικρή αύξηση από τη δεύτερη φάση στην τρίτη. Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα για τη διάμεσο του συγκεκριμένου παράγοντα, ενώ η τυπική απόκλιση παραμένει σχεδόν σταθερή και στις τρεις φάσεις. Τόσο η κύρτωση, όσο και η λοξότητα του παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού εμφανίζουν πολύ μικρές αλλαγές κατά τη διάρκεια των τριών χρονικών μετρήσεων, ενώ και σε αυτή την περίπτωση κινούνται εντός της κανονικής κατανομής.

Ο πίνακας 11, αφορά τον παράγοντα της υποστήριξης από τους καθηγητές, όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες και πως μεταβάλλεται στις τρεις χρονικές φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 11

Στατιστικά μέτρα για την υποστήριξη από τους καθηγητές στις τρεις χρονικές φάσεις

	Α΄ Φάση	Β΄ Φάση	Γ΄ Φάση
Μέση τιμή	2,998	3,008	2,968
Διάμεσος	3,034	3,017	3,000
Τυπική Απόκλιση	0,683	0,711	0,729
Λοξότητα	-0,744	-0,515	-0,533
Κύρτωση	0,485	0,049	0,311

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει πως υπάρχει μία πολύ μικρή αύξηση της μέση τιμής της υποστήριξης από τους καθηγητές, από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, αλλά στη συνέχεια υπάρχει μικρή μείωση από τη δεύτερη φάση στην τρίτη. Αντίθετα, η διάμεσος του συγκεκριμένου παράγοντα εμφανίζει πτωτική τάση, ενώ η τυπική απόκλιση αυξάνεται ελαφρώς

από τη μία φάση στην άλλη. Τόσο η κύρτωση, όσο και η λοξότητα του παράγοντα της υποστήριξης από τους καθηγητές εμφανίζουν μικρές αλλαγές κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων, ενώ κινούνται εντός της κανονικής κατανομής.

Στη συνέχεια, ακολουθούν τα στατιστικά μέτρα σχετικά με τους προστατευτικούς παράγοντες που αποτελούν την ανθεκτικότητα και πως αυτοί μεταβάλλονται στις τρεις φάσεις της έρευνας. Οι πέντε προστατευτικοί παράγοντες χωρίζονται στην προσωπική επάρκεια, την κοινωνική επάρκεια, τους κοινωνικούς πόρους, τον δομημένο τρόπο και την οικογενειακή συνοχή.

Πίνακας 12

Στατιστικά μέτρα για την προσωπική επάρκεια στις τρεις χρονικές φάσεις

	Α΄ Φάση	Β΄ Φάση	Γ΄ Φάση
Μέση τιμή	3,936	3,817	3,815
Διάμεσος	4,000	4,000	3,875
Τυπική Απόκλιση	0,609	0,720	0,746
Λοξότητα	-0,913	-0,918	-1,131
Κύρτωση	1,182	1,433	1,163

Από τον παραπάνω πίνακα 12, προκύπτει μία μικρή μείωση της μέση τιμής της προσωπικής επάρκειας από την πρώτη μέχρι και την τρίτη φάση της έρευνας. Αντίθετα, η διάμεσος του συγκεκριμένου παράγοντα εμφανίζεται σταθερή στις δύο πρώτες φάση και μειώνεται στην τρίτη φάση, ενώ η τυπική απόκλιση αυξάνεται ελαφρώς από τη μία φάση στην άλλη. Τόσο η κύρτωση, όσο και η λοξότητα του παράγοντα της προσωπικής επάρκειας εμφανίζουν μικρές αλλαγές κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων, ενώ κινούνται εντός της κανονικής κατανομής.

Στον επόμενο πίνακα 13, παρουσιάζεται ο παράγοντας της κοινωνικής επάρκειας και το πως αυτός μεταβάλλεται στις τρεις φάσεις της έρευνας. Παρατηρείται μείωση της μέση τιμής της κοινωνικής επάρκειας από την πρώτη μέχρι και την τρίτη φάση της έρευνας, ενώ αντίθετα η διάμεσος του συγκεκριμένου παράγοντα εμφανίζεται σταθερή στις δύο πρώτες φάσεις και μειώνεται αισθητά στην τρίτη φάση. Η τυπική απόκλιση αυξάνεται σταθερά από τη μία φάση στην άλλη. Τόσο η κύρτωση, όσο και η λοξότητα του παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας εμφανίζουν μικρές αλλαγές κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων, ενώ κινούνται εντός της κανονικής κατανομής.

Πίνακας 13

Στατιστικά μέτρα για την κοινωνική επάρκεια στις τρεις χρονικές φάσεις

	Α΄ Φάση	Β΄ Φάση	Γ΄ Φάση
Μέση τιμή	4,126	4,020	3,881
Διάμεσος	4,200	4,200	4,000
Τυπική Απόκλιση	0,649	0,738	0,804
Λοξότητα	-1,067	-0,931	-0,965
Κύρτωση	1,430	0,776	1,293

Ο επόμενος πίνακας 14, αφορά τον παράγοντα του δομημένου τρόπου και το πως αυτός μεταβάλλεται στις τρεις φάσεις της έρευνας. Προκύπτει πως υπάρχει μία μικρή μείωση της μέσης τιμής του δομημένου τρόπου από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, ενώ υπάρχει αύξηση από τη δεύτερη φάση στην τρίτη. Αντίθετα, η διάμεσος του συγκεκριμένου παράγοντα εμφανίζεται σταθερή σε όλες τις φάσεις της έρευνας, ενώ η τυπική απόκλιση αυξάνεται ελαφρώς από τη μία φάση στην άλλη. Τόσο η κύρτωση, όσο και η λοξότητα του παράγοντα του δομημένου τρόπου εμφανίζουν μικρές αλλαγές κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων, ενώ κινούνται εντός της κανονικής κατανομής.

Πίνακας 14

Στατιστικά μέτρα για τον δομημένο τρόπο στις τρεις χρονικές φάσεις

	Α΄ Φάση	Β΄ Φάση	Γ΄ Φάση
Μέση τιμή	3,722	3,676	3,710
Διάμεσος	3,750	3,750	3,750
Τυπική Απόκλιση	0,778	0,869	0,847
Λοξότητα	-0,345	-0,722	-0,600
Κύρτωση	-0,638	0,268	0,295

Ακολουθεί ο πίνακας 15, που αφορά τον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής και το πως αυτός μεταβάλλεται στις τρεις φάσεις της έρευνας. Προκύπτει πως υπάρχει μία σαφής μείωση της μέσης τιμής της οικογενειακής συνοχής από την πρώτη μέχρι και την τρίτη φάση της έρευνας. Αντίθετα, η διάμεσος του συγκεκριμένου παράγοντα εμφανίζεται σταθερή στις δύο πρώτες φάσεις και μειώνεται αισθητά στην τρίτη φάση, ενώ η τυπική απόκλιση εμφανίζει μία αυξητική τάση.

Τόσο η κύρτωση, όσο και η λοξότητα του παράγοντα της οικογενειακής συνοχής εμφανίζουν μικρές αλλαγές κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων, ενώ κινούνται εντός της κανονικής κατανομής.

Πίνακας 15

Στατιστικά μέτρα για την οικογενειακή συνοχή στις τρεις χρονικές φάσεις

	Α΄ Φάση	Β΄ Φάση	Γ΄ Φάση
Μέση τιμή	4,253	4,077	4,009
Διάμεσος	4,333	4,333	4,183
Τυπική Απόκλιση	0,658	0,839	0,893
Λοξότητα	-1,382	-1,353	-1,320
Κύρτωση	1,483	0,954	1,545

Ο τελευταίος παράγοντας, είναι αυτός των κοινωνικών πόρων και στον πίνακα 16 που ακολουθεί παρουσιάζεται το πως αυτός μεταβάλλεται στις τρεις φάσεις της έρευνας. Προκύπτει πως υπάρχει μία σαφής μείωση της μέσης τιμής των κοινωνικών πόρων από την πρώτη μέχρι και την τρίτη φάση της έρευνας. Αντίθετα, η διάμεσος του συγκεκριμένου παράγοντα εμφανίζεται σταθερή στις δύο πρώτες φάσεις και μειώνεται αισθητά στην τρίτη φάση, ενώ η τυπική απόκλιση αυξάνεται από τη μία φάση στην άλλη. Τόσο η κύρτωση, όσο και η λοξότητα του παράγοντα της προσωπικής επάρκειας εμφανίζουν μικρές αλλαγές κατά τη διάρκεια των τριών μετρήσεων, ενώ κινούνται εντός της κανονικής κατανομής.

Πίνακας 16

Στατιστικά μέτρα για τους κοινωνικούς πόρους στις τρεις χρονικές φάσεις

	Α΄ Φάση	Β΄ Φάση	Γ΄ Φάση
Μέση τιμή	4,577	4,495	4,374
Διάμεσος	4,800	4,800	4,600
Τυπική Απόκλιση	0,540	0,660	0,827
Λοξότητα	-0,840	-1,083	-1,198
Κύρτωση	1,589	1,471	1,415

6.1.3 Αναλύσεις Διακύμανσης Παραγόντων σε Σχέση με τις Τρεις Φάσεις Διεξαγωγής της Έρευνας

Στη συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης εξετάζεται κατά πόσο οι αλλαγές στους μέσους όρους που παρατηρήθηκαν παραπάνω είναι στατιστικά σημαντικές ή όχι. Έτσι πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures) ANOVA καθώς τα δεδομένα αφορούν μετρήσεις στους ίδιους μαθητές/τριες, κατά τη διάρκεια των τριών διαφορετικών χρονικών φάσεων της έρευνας, που ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν τις αλλαγές που συμβαίνουν μεταξύ των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Verma, 2015). Πιο συγκεκριμένα, διεξήχθη repeated measures ANOVA ‘within subjects’ με έναν παράγοντα, για να εξεταστεί η διαμόρφωση των υπό εξέταση παραγόντων ανάμεσα στους τρεις χρόνους και έπειτα με δύο παράγοντες ‘between subjects’, για να εξεταστεί η επίδραση της καταγωγής και του φύλου.

Ανθεκτικότητα

Ο πίνακας 17 που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της repeated measures ANOVA within subjects, για την ανθεκτικότητα με έναν παράγοντα τριών επιπέδων, δηλαδή τον χρόνο, ο οποίος αποτελείται από τις τρεις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 17

Ανθεκτικότητα, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Ανθεκτικότητα	Sphericity Assumed	2,946	2	1,473	6,289	0,002	0,059
	Greenhouse-Geisser	2,946	1,858	1,585	6,289	0,003	0,059
	Huynh-Feldt	2,946	1,874	1,572	6,289	0,003	0,059
	Lower-bound	2,946	1,000	2,946	6,289	0,013	0,059
Σφάλμα	Sphericity Assumed	103,532	442	0,234			
	Greenhouse-Geisser	103,532	410,717	0,252			
	Huynh-Feldt	103,532	414,058	0,250			
	Lower-bound	103,532	221,000	0,468			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 17 και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,003 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι

αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της ανθεκτικότητας στον πίνακα 9 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,059) προκύπτει οριακά ισχυρή επίδραση του χρόνου στον παράγοντα της ανθεκτικότητας.

Πίνακας 18

Ανθεκτικότητα, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Φάση	(J) Φάση	Μέση Διαφορά (I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Διαφορών ^b	
					Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
1	2	0,109	0,039	0,006	0,032	0,186
	3	0,159	0,048	0,001	0,064	0,254
2	1	-0,109	0,039	0,006	-0,186	-0,032
	3	0,050	0,049	0,011	-0,048	0,148

Από τον παραπάνω πίνακα 18 προκύπτει ότι και στις τρεις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά την ανθεκτικότητα. Πιο συγκεκριμένα μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} φάσης υπάρχει μείωση της ανθεκτικότητας κατά 0,109 μονάδες, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,006 < 0,05$), ενώ και μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} φάσης υπάρχει επίσης μείωση του παράγοντα κατά 0,05 μονάδες όπου πάλι η μείωση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,011 < 0,05$). Παρατηρείται λοιπόν, ότι η ανθεκτικότητα στο σύνολο του δείγματος μειώνεται με χρόνο. Η μείωση είναι μεγαλύτερη από την Α' τάξη στη Β', χρονικό διάστημα που συμπίπτει με την έναρξη του πρώτου κύματος της πανδημίας Covid-19. Έπειτα παρατηρείται, ότι η μείωση των επιπέδων της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών της Β' προς την Γ' Γυμνασίου συνεχίζεται, αν και με πιο αργούς ρυθμούς, σχεδόν στους μισό.

Παράγοντες Ανθεκτικότητας

Η ανάλυση συνεχίζεται με τους πέντε παράγοντες που συνθέτουν την ανθεκτικότητα. Ο πίνακας 19 που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Repeated Measures ANOVA within subjects για την προσωπική επάρκεια, με έναν παράγοντα τριών επιπέδων, που αποτελούν τις τρεις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 19

Προσωπική επάρκεια, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Προσωπική Επάρκεια	Sphericity Assumed	2,149	2	1,074	3,401	0,034	0,034
	Greenhouse-Geisser	2,149	1,921	1,119	3,401	0,036	0,034
	Huynh-Feldt	2,149	1,937	1,109	3,401	0,036	0,034
	Lower-bound	2,149	1,000	2,149	3,401	0,066	0,034
Σφάλμα	Sphericity Assumed	139,628	442	0,316			
	Greenhouse-Geisser	139,628	424,465	0,329			
	Huynh-Feldt	139,628	428,106	0,326			
	Lower-bound	139,628	221,000	0,632			

Όπως προκύπτει και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,036 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της προσωπικής επάρκειας στον πίνακα 12, είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,034) προκύπτει ασθενής επίδραση του χρόνου στον παράγοντα της προσωπικής επάρκειας.

Από τον επόμενο πίνακα 20, προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τον παράγοντα της προσωπικής επάρκειας αλλά όχι μεταξύ όλων των φάσεων της έρευνας.

Πίνακας 20

Προσωπική επάρκεια, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Φάση	(J) Φάση	Μέση Διαφορά(I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Διαφορών ^b	
					Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
1	2	0,119	0,048	0,013	0,025	0,213
	3	0,122	0,056	0,031	0,011	0,233
2	1	-0,119	0,048	0,013	-0,213	-0,025
	3	0,003	0,056	0,962	-0,107	0,113

Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} φάσης υπάρχει μείωση του παράγοντα της προσωπικής επάρκειας κατά 0,119 μονάδες. Η μείωση είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,013 < 0,05$). Αντίθετα, μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} φάσης όπου παρατηρείται επίσης μείωση του παράγοντα κατά 0,003 μονάδες δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,962 > 0,05$). Επιπρόσθετα από την 1^η στην 3^η φάση της έρευνας υπάρχει μείωση του παράγοντα κατά 0,122 μονάδες, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,031 < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, παρατηρείται πολύ μεγαλύτερη μείωση με το ξέσπασα της πανδημίας, από ότι στη συνέχεια. Έτσι, όπως φαίνεται στον πίνακα 12, η μείωση από την Α' στη Β' τάξη είναι αδιαμφισβήτητα σοβαρή, ενώ από την Β' στη Γ' Γυμνασίου είναι ιδιαιτέρως μικρή. Συνεπάγεται λοιπόν, ότι η προσωπική επάρκεια στο σύνολο του δείγματος μειώνεται με το χρόνο, αν και όχι με σταθερό ρυθμό.

Ο πίνακας 21 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Repeated Measures ANOVA within subjects για την κοινωνική επάρκεια, με έναν παράγοντα τριών επιπέδων, για τις τρεις χρονικές φάσεις.

Πίνακας 21

Κοινωνική επάρκεια, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Κοινωνική Επάρκεια	Sphericity Assumed	6,710	2	3,355	10,093	0,000	0,071
	Greenhouse-Geisser	6,710	1,918	3,498	10,093	0,000	0,071
	Huynh-Feldt	6,710	1,935	3,469	10,093	0,000	0,071
	Lower-bound	6,710	1,000	6,710	10,093	0,002	0,071
Σφάλμα	Sphericity Assumed	146,923	442	0,332			
	Greenhouse-Geisser	146,923	423,911	0,347			
	Huynh-Feldt	146,923	427,540	0,344			
	Lower-bound	146,923	221,000	0,665			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας στον πίνακα 13 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,071) προκύπτει μέτρια επίδραση του χρόνου στον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας.

Από τον παρακάτω πίνακα 22, προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τον παράγοντα της προσωπικής επάρκειας, σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα μεταξύ 1ης και 2ης φάσης υπάρχει μείωση του παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας κατά 0,106 μονάδες, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,035 < 0,05$) ενώ και μεταξύ 2ης και 3ης φάσης, όπου υπάρχει επίσης μείωση του παράγοντα κατά 0,139 μονάδες και σε αυτή την περίπτωση η μείωση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,011 < 0,05$). Επιπρόσθετα, από την 1η στην 3η φάση της έρευνας υπάρχει μείωση του παράγοντα κατά 0,245 μονάδες, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0 < 0,05$). Με βάση αυτά τα ευρήματα, τεκμηριώνεται ότι η κοινωνική επάρκεια στο σύνολο του δείγματος μειώνεται κάθε χρόνο. Μάλιστα, η μείωση που καταγράφεται είναι αρκετά μεγάλη σε όλες τις χρονικές φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 22

Κοινωνική επάρκεια, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Φάση	(J) Φάση	Μέση Διαφορά(I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα	
					Εμπιστοσύνης Διαφορών	
					Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
1	2	0,106	0,050	0,035	0,008	0,204
	3	0,245	0,060	0,000	0,128	0,363
2	1	-0,106	0,050	0,035	-0,204	-0,008
	3	0,139	0,054	0,011	0,032	0,246

Ο πίνακας 23 που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Repeated Measures ANOVA within subjects για την οικογενειακή συνοχή, με έναν παράγοντα τριών επιπέδων, που είναι οι τρεις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 23

Οικογενειακή συνοχή, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Οικογενειακή Συνοχή	Sphericity Assumed	7,024	2	3,512	8,966	0,000	0,073
	Greenhouse-Geisser	7,024	1,985	3,539	8,966	0,000	0,073
	Huynh-Feldt	7,024	2,000	3,512	8,966	0,000	0,073

	Lower-bound	7,024	1,000	7,024	8,966	0,003	0,073
	Sphericity Assumed	173,116	442	0,392			
Σφάλμα	Greenhouse-Geisser	173,116	438,584	0,395			
	Huynh-Feldt	173,116	442,000	0,392			
	Lower-bound	173,116	221,000	0,783			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 23 και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής στον πίνακα 15 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,073) προκύπτει μέτρια επίδραση του χρόνου στον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής.

Πίνακας 24

Οικογενειακή συνοχή, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Φάση	(J) Φάση	Μέση Διαφορά(I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Διαφορών	
					Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
1	2	0,175	0,057	0,002	0,063	0,287
	3	0,244	0,061	0,000	0,123	0,365
2	1	-0,175	0,057	0,002	-0,287	-0,063
	3	0,069	0,060	0,253	-0,049	0,186

Από τον παραπάνω πίνακα 24, προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής, αλλά όχι μεταξύ όλων των φάσεων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} φάσης υπάρχει μείωση του παράγοντα της οικογενειακής συνοχής κατά 0,175 μονάδες η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,002 < 0,05$). Και μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} φάσης υπάρχει μείωση του παράγοντα κατά 0,069 μονάδες, όμως η μείωση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,253 > 0,05$). Επιπρόσθετα, από την 1^η στην 3^η φάση της έρευνας υπάρχει μείωση του παράγοντα κατά 0,244 μονάδες, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0 < 0,05$). Συνεπάγεται λοιπόν, ότι ο παράγοντας οικογενειακή συνοχή μειώνεται στο χρόνο για το σύνολο των μαθητών. Όμως, όπως φαίνεται από τον πίνακα 15, η μείωση μέσα στο χρόνο δεν είναι πανομοιότυπη. Έτσι ενώ η οικογενειακή συνοχή εμφανίζεται να παρουσιάζει από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ($\text{MA-MB} = 176$), μια από τις μεγαλύτερες πτωτικές τάσεις μεταξύ των παραγόντων της παρούσας έρευνας, στη συνέχεια η μείωση να μην συνεχίζει να

συμβαίνει, αν και όχι τόσο απότομα. Ο πίνακας 25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Repeated Measures ANOVA within subjects για τους κοινωνικούς πόρους, με έναν παράγοντα τριών επιπέδων, για τις τρεις χρονικές φάσεις.

Πίνακας 25

Κοινωνικοί πόροι, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Κοινωνικοί Πόροι	Sphericity Assumed	4,655	2	2,328	6,448	0,002	0,049
	Greenhouse-Geisser	4,655	1,863	2,499	6,448	0,002	0,049
	Huynh-Feldt	4,655	1,878	2,479	6,448	0,002	0,049
	Lower-bound	4,655	1,000	4,655	6,448	0,012	0,049
Error	Sphericity Assumed	159,555	442	0,361			
	Greenhouse-Geisser	159,555	411,720	0,388			
	Huynh-Feldt	159,555	415,082	0,384			
	Lower-bound	159,555	221,000	0,722			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 25, και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,004 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα των κοινωνικών πόρων στον πίνακα 16 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,049) προκύπτει ασθενής επίδραση του χρόνου στον παράγοντα των κοινωνικών πόρων.

Πίνακας 26

Κοινωνικοί πόροι, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Φάση	(J) Φάση	Μέση Διαφορά(I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα	
					Εμπιστοσύνης Διαφορών	
					Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
1	2	0,082	0,049	0,092	-0,014	0,178
	3	0,204	0,060	0,001	0,084	0,323
2	1	-0,082	0,049	0,092	-0,178	0,014
	3	0,121	0,061	0,048	0,001	0,241

Από τον παραπάνω πίνακα 26 προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τον παράγοντα των κοινωνικών πόρων αλλά όχι μεταξύ όλων των φάσεων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} φάσης υπάρχει μείωση του παράγοντα των κοινωνικών πόρων κατά 0,082 μονάδες, η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,092 > 0,05$). Ενώ και μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} φάσης όπου υπάρχει μείωση του παράγοντα κατά 0,121 μονάδες, η μείωση αυτή είναι, αν και λίγο οριακά, στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,048 < 0,05$). Επιπρόσθετα από την 1^η στην 3^η φάση της έρευνας υπάρχει μείωση του παράγοντα κατά 0,204 μονάδες, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,001 < 0,05$). Φαίνεται πως και οι κοινωνικοί πόροι στο σύνολο του δείγματος μειώνονται κάθε χρόνο, αν και οι διαφοροποιήσεις έχουν οριακή σημαντικότητα. Οι μαθητές εμφανίζεται να θεωρούν ότι οι κοινωνικοί πόροι είναι σε μικρότερο βαθμό διαθέσιμοι στο τέλος του Γυμνασίου, καθώς παρατηρείται μεγαλύτερη μείωση από ότι στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην αρχή της πανδημίας.

Τέλος, να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της Repeated Measures ANOVA within subjects για το δομημένο τρόπο, με έναν παράγοντα τριών επιπέδων, που αφορά τις τρεις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας, έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση του παράγοντα (κριτήριο Greenhouse-Geisser) που να οφείλετε στο χρόνο ($\text{sig} = 0,741 > 0,05$). Συνεπώς, ο παράγοντας αυτός της ανθεκτικότητας, του δομημένου τρόπου, δεν μεταβάλλεται κατά την διάρκεια της σχολικής πορείας των μαθητών.

Αυτοπροσδιορισμός

Πίνακας 27

Αυτοπροσδιορισμός, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Αυτοπροσδιορισμός	Sphericity Assumed	1,023	2	,511	4,366	0,013	0,041
	Greenhouse-Geisser	1,023	1,935	,528	4,366	0,014	0,041
	Huynh-Feldt	1,023	1,952	,524	4,366	0,014	0,041
	Lower-bound	1,023	1,000	1,023	4,366	0,038	0,041
Error	Sphericity Assumed	51,757	442	0,117			
	Greenhouse-Geisser	51,757	427,634	0,121			
	Huynh-Feldt	51,757	431,345	0,120			

Ο πίνακας 27 που προηγείται παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Repeated Measures ANOVA within subjects για τον αυτοπροσδιορισμό, με έναν παράγοντα τριών επιπέδων, που αφορά τις τρεις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας. Όπως προκύπτει και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,014 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού στον πίνακα 10 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον από την τιμή του partial η^2 (0,041) προκύπτει ασθενής επίδραση του χρόνου στον παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού.

Πίνακας 28

Αυτοπροσδιορισμός, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Φάση	(J) Φάση	Μέση Διαφορά (I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα	
					Εμπιστοσύνης Διαφορών ^b	
					Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
1	2	0,090	0,030	0,003	0,031	0,150
	3	0,073	0,035	0,038	0,004	0,142
2	1	-0,090	0,030	0,003	-0,150	-0,031
	3	-0,017	0,032	0,594	-0,080	0,046

Από τον παραπάνω πίνακα 28, προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τον παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού αλλά όχι μεταξύ όλων των φάσεων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} φάσης υπάρχει μείωση του παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού κατά 0,09 μονάδες η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,003 < 0,05$), ενώ και μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} φάσης όπου υπάρχει αύξηση του παράγοντα κατά 0,017 μονάδες, η αύξηση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,594 > 0,05$). Επιπρόσθετα, από την 1^η στην 3^η φάση της έρευνας υπάρχει μείωση του παράγοντα κατά 0,073 μονάδες, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,038 < 0,05$). Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι αν και αρχικά ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών/τριών παρουσιάζει πτωτική πορεία με το ξέσπασμα της πανδημίας, αυτή ανακόπτεται μεταξύ της Β' και Γ' Γυμνασίου, όπου και παραμένει σταθερός, στα ίδια περίπου επίπεδα για τις τελευταίες τάξεις του σχολείου.

Υποστήριξη από καθηγητές

Ο πίνακας 29 που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Repeated Measures ANOVA within subjects για την υποστήριξη από τους καθηγητές, όπως την λαμβάνουν οι μαθητές/τριες, με έναν παράγοντα τριών επιπέδων, που αφορά τις τρεις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 29

Υποστήριξη από καθηγητές, τεστ επιδράσεων εντός υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Υποστήριξη από καθηγητές	Sphericity Assumed	0,187	2	0,093	0,280	0,756	0,002
	Greenhouse-Geisser	0,187	1,980	0,094	0,280	0,754	0,002
	Huynh-Feldt	0,187	1,998	0,093	0,280	0,756	0,002
	Lower-bound	0,187	1,000	0,187	0,280	0,597	0,002
Error	Sphericity Assumed	147,420	442	0,334			
	Greenhouse-Geisser	147,420	437,686	0,337			
	Huynh-Feldt	147,420	441,624	0,334			
	Lower-bound	147,420	221,000	0,667			

Όπως προκύπτει και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,754 > 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της υποστήριξης από τους καθηγητές στον πίνακα 11 δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Επομένως δεν υπάρχει καμία επίδραση του χρόνου στον παράγοντα της υποστήριξης από τους καθηγητές. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες στο σύνολο τους αντιλαμβάνονται ότι η υποστήριξη από τους καθηγητές δεν μεταβλήθηκε κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία στο Γυμνάσιο, παρέμεινε σταθερή και δεν επηρεάστηκε από τις όποιες μεταβολές συνέβησαν στο σχολικό πλαίσιο.

6.1.4 Αναλύσεις Διακύμανσης Παραγόντων με Βάση το Φύλο και την Καταγωγή

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της Repeated Measures ANOVA ‘between subjects’, θα εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των υπό εξέταση παραγόντων σε σχέση τόσο με το φύλο, όσο και με την καταγωγή των μαθητών/τριων και συνδυαστικά.

Ακολουθεί ο πίνακας που παρουσιάζει τα στατιστικά στοιχεία της ανθεκτικότητας με βάση την καταγωγή των μαθητών/τριών και για τις τρεις φάσεις της έρευνας.

Ανθεκτικότητα

Πίνακας 30

Στατιστικά μέτρα για ανθεκτικότητα ανά χρονική φάση και καταγωγή

Φάση	Καταγωγή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N
1	Ελληνική	4,165	0,459	168
	Μεταναστευτική	4,003	0,531	54
2	Ελληνική	4,018	0,62	168
	Μεταναστευτική	4,014	0,574	54
3	Ελληνική	3,963	0,704	168
	Μεταναστευτική	3,976	0,698	54

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 30, στις δύο πρώτες χρονικές φάσεις της έρευνας η μέση τιμή της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών ελληνικής καταγωγής είναι μεγαλύτερη από αυτή των μαθητών/τριών μεταναστευτικής καταγωγής. Στην Α' τάξη μάλιστα, πριν την πανδημία δηλαδή, η διαφορά στην ανθεκτικότητα μαθητών/τριών με ελληνική καταγωγή και αυτών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι μεγάλη, ενώ στην Β' Γυμνασίου, μετά το πρώτο κύμα των περιοριστικών μέτρων κοινωνικής απομόνωσης, η ανθεκτικότητα των δύο ομάδων πλησιάζει αρκετά. Στην τρίτη φάση της έρευνας όμως, οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής (μέση τιμή 3,976) εμφανίζουν ελαφρώς μεγαλύτερη μέση τιμή ανθεκτικότητας από τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής (μέση τιμή 3,963). Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η παρατήρηση ότι η ανθεκτικότητα για τους γηγενείς μαθητές/τριες ακολουθεί πτωτική πορεία καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας, με έντονη μείωση να παρουσιάζεται από την Α' στη Β' Γυμνασίου. Στη συνέχεια, αν και η μείωση συνεχίζεται καταγράφεται, φαίνεται να είναι αρκετά μικρότερη. Αντίθετα, για τους μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή, η ανθεκτικότητα φαίνεται να κρατιέται στα ίδια επίπεδα περνώντας από την Α' στη Β' Γυμνασίου και να εμφανίζει μικρή πτώση, μικρότερη από αυτή των γηγενών συμμαθητών/τριών τους ολοκληρώνοντας το σχολείο.

Πίνακας 31

Ανθεκτικότητα ανά φάση και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Ανθεκτικότητα * Καταγωγή	Sphericity Assumed	0,752	2	0,376	1,610	0,040	0,018
	Greenhouse-Geisser	0,752	1,853	0,406	1,610	0,040	0,018
	Huynh-Feldt	0,752	1,877	0,401	1,610	0,040	0,018
	Lower-bound	0,752	1,000	0,752	1,610	0,040	0,018
Error	Sphericity Assumed	102,780	440	0,234			
	Greenhouse-Geisser	102,780	407,670	0,252			
	Huynh-Feldt	102,780	412,854	0,249			
	Lower-bound	102,780	220,000	0,467			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 31, και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,040 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της ανθεκτικότητας μεταξύ των μαθητών/τριων στον πίνακα 30 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,018) προκύπτει ασθενής επίδραση της καταγωγής στον παράγοντα της ανθεκτικότητας.

Πίνακας 32

Ανθεκτικότητα ανά φάση και καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Καταγωγή	(J) Καταγωγή	Μέση Διαφορά (I- J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Διαφορών Κάτω Άκρο Πάνω Άκρο	
Ελληνική	Μεταναστευτική	0,051	0,071	0,047	-0,09	0,192

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 32, η συνολική διαφορά της ανθεκτικότητας μεταξύ των μαθητών/τριων ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής είναι 0,051 μονάδες, με τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής να έχουν ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό ανθεκτικότητας και τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,047 < 0,05$). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως από την ανάλυση που έγινε, προέκυψε ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών και μαθητριών σε ότι αφορά τον παράγοντα της ανθεκτικότητας (Greenhouse-Geisser κριτήριο $\text{sig} = 0,629 > 0,05$). Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι

στο σύνολο της έρευνας η ανθεκτικότητα των γηγενών μαθητών παρουσιάζεται μεγαλύτερη από ότι των μαθητών με μεταναστευτική καταγωγή. Αν και αρχικά, από την Α΄ στη Β΄ Γυμνασίου, παρατηρείται διαφορετική απόκριση ανάμεσα σε μαθητές με μεταναστευτική και ελληνική καταγωγή, στη συνέχεια η ανθεκτικότητα μειώνεται και για τις δύο ομάδες. Τέλος, δεν φαίνεται να παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες.

Παράγοντες Ανθεκτικότητας

Ο επόμενος πίνακας 33, παρουσιάζει τα στατιστικά στοιχεία της προσωπικής επάρκειας με βάση την μεταναστευτική ή μη καταγωγή των μαθητών και μαθητριών και για τις τρεις φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 33

Στατιστικά μέτρα για προσωπική επάρκεια ανά φάση και καταγωγή

Φάση	Καταγωγή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N
1	Ελληνική	3,979	0,595	168
	Μεταναστευτική	3,803	0,639	54
2	Ελληνική	3,792	0,722	168
	Μεταναστευτική	3,896	0,716	54
3	Ελληνική	3,794	0,750	168
	Μεταναστευτική	3,879	0,734	54

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 33, στην πρώτη φάση της έρευνας η μέση τιμή της προσωπικής επάρκειας των μαθητών/τριών ελληνικής καταγωγής (μέση τιμή 3,979) είναι μεγαλύτερη από αυτή των μαθητών/τριών μεταναστευτικής καταγωγής (μέση τιμή 3,803). Το γεγονός αυτό όμως αντιστρέφεται στις δύο επόμενες φάσεις της έρευνας, όπου οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή στον συγκεκριμένο παράγοντα από τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής. Ο συγκεκριμένος παράγοντας παρουσιάζει πτωτική πορεία και για τις δύο ομάδες του δείγματος. Αρχικά η πτώση είναι ραγδαία, για τους γηγενείς μαθητές/τριες σχεδόν διπλάσια από ότι για τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής, και στη συνέχεια από τη Β΄ στη Γ΄ Γυμνασίου επιβραδύνεται σημαντικά. Ειδικά για τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής η πτώση που καταγράφεται είναι πολύ μικρή.

Πίνακας 34

Προσωπική επάρκεια ανά φάση και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Προσωπική Επάρκεια *	Sphericity Assumed	2,006	2	1,003	3,207	0,024	0,033
	Greenhouse-Geisser	2,006	1,912	1,050	3,207	0,024	0,033
	Huynh-Feldt	2,006	1,937	1,036	3,207	0,024	0,033
	Lower-bound	2,006	1,000	2,006	3,207	0,024	0,033
Error	Sphericity Assumed	137,622	440	0,313			
	Greenhouse-Geisser	137,622	420,587	0,327			
	Huynh-Feldt	137,622	426,113	0,323			
	Lower-bound	137,622	220,000	0,626			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 34 και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,024 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της προσωπικής επάρκειας μεταξύ των μαθητών/τριων διαφορετικής καταγωγής στον πίνακα 33 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,033) προκύπτει ασθενής επίδραση της καταγωγής στον παράγοντα της προσωπικής επάρκειας.

Πίνακας 35

Προσωπική Επάρκεια ανά φάση και καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Καταγωγή	(J) Καταγωγή	Μέση Διαφορά (I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα	
					Εμπιστοσύνης Διαφορών	
					Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
Ελληνική	Μεταναστευτική	-0,005	0,082	0,038	-0,166	0,156

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 35, η συνολική διαφορά της προσωπικής επάρκειας μεταξύ των μαθητών/τριων ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής είναι 0,005 μονάδες, με τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής να έχουν συνολικά μεγαλύτερη προσωπική επάρκεια και τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,038 < 0,05$). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως από την ανάλυση που έγινε, προέκυψε ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών/τριων σε ότι αφορά τον παράγοντα της

προσωπικής επάρκειας (Greenhouse-Geisser κριτήριο $\text{sig} = 0,353 > 0,05$). Συνεπάγεται λοιπόν ότι αν και ο παράγοντας της προσωπικής επάρκειας μειώνεται και για τις δύο ομάδες του δείγματος, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επάρκειας στο σύνολο της έρευνας. Επίσης, η πτωτική πορεία με το ξέσπασμα της πανδημίας εμφανίζεται έντονη, ενώ προς το τέλος του Γυμνασίου γίνεται πιο σταδιακή για τους μαθητές/τριες στο σύνολο τους, χωρίς όμως να καταγράφονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε μαθήτριες και μαθητές.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία της κοινωνικής επάρκειας με βάση το φύλο και την καταγωγή των μαθητών και μαθητριών και για τις τρεις φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 36

Στατιστικά στοιχεία για την κοινωνική επάρκεια ανά φύλο και εθνικότητα

Φάση	Καταγωγή	Φύλο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N
1	Ελληνική	αγόρι	4,122	0,512	78
		κορίτσι	4,214	0,665	90
	Μεταναστευτική	αγόρι	3,975	0,775	26
		κορίτσι	3,996	0,790	28
2	Ελληνική	αγόρι	3,965	0,769	78
		κορίτσι	4,102	0,734	90
	Μεταναστευτική	αγόρι	3,924	0,653	26
		κορίτσι	4,001	0,749	28
3	Ελληνική	αγόρι	3,767	0,902	78
		κορίτσι	4,032	0,719	90
	Μεταναστευτική	αγόρι	3,788	0,754	26
		κορίτσι	3,802	0,781	28

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 36, σε όλες τις φάσεις της έρευνας τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνική επάρκεια από ότι τα αγόρια ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Επίσης, οι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής εμφανίζουν επίσης υψηλότερη κοινωνική επάρκεια από τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Για το σύνολο των μαθητών/τριών ο παράγοντας της κοινωνικής επάρκειας παρουσιάζει μικρή πτωτική πορεία στο χρόνο (φαίνεται και από τον πίνακα 10), και μόνο στην τελευταία μέτρηση παρουσιάζεται η πτώση να είναι λίγο πιο έντονη, χωρίς όμως να είναι ραγδαία.

Πίνακας 37

Κοινωνική επάρκεια ανά φύλο και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Κοινωνική επάρκεια * Καταγωγή	Sphericity Assumed	0,263	2	0,131	0,393	0,040	0,004
	Greenhouse-Geisser	0,263	1,920	0,137	0,393	0,040	0,004
	Huynh-Feldt	0,263	1,963	0,134	0,393	0,040	0,004
	Lower-bound	0,263	1,000	0,263	0,393	0,040	0,004
Κοινωνική επάρκεια * Φύλο	Sphericity Assumed	0,142	2	0,071	0,212	0,031	0,002
	Greenhouse-Geisser	0,142	1,920	0,074	0,212	0,031	0,002
	Huynh-Feldt	0,142	1,963	0,072	0,212	0,031	0,002
	Lower-bound	0,142	1,000	0,142	0,212	0,031	0,002
Κοινωνική επάρκεια * Καταγωγή * Φύλο	Sphericity Assumed	0,235	2	0,118	0,351	0,035	0,003
	Greenhouse-Geisser	0,235	1,920	0,123	0,351	0,035	0,003
	Huynh-Feldt	0,235	1,963	0,120	0,351	0,035	0,003
	Lower-bound	0,235	1,000	0,235	0,351	0,035	0,003
Error	Sphericity Assumed	145,963	436	0,335			
	Greenhouse-Geisser	145,963	418,493	0,349			
	Huynh-Feldt	145,963	427,940	0,341			
	Lower-bound	145,963	218,000	0,670			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 37 και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,040 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ των μαθητών/τριων διαφορετικής καταγωγής στον πίνακα 36 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,004) προκύπτει ασθενής επίδραση της καταγωγής στον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας. Επίσης από το κριτήριο Greenhouse-Geisser, όπου η σημαντικότητα που παρουσιάζεται να είναι $0,031 < 0,05$, προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ των μαθητών/τριων διαφορετικού φύλου στον πίνακα 36 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,002) προκύπτει ασθενής επίδραση του φύλου στον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας. Τέλος, παρατηρείται και ασθενής επίδραση στον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας από τον συνδυασμό φύλου και καταγωγής (partial $\eta^2 = 0,003$). Από το κριτήριο Greenhouse-Geisser, όπου η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,035 < 0,05$ προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα

της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ των μαθητών/τριων διαφορετικού φύλου και καταγωγής στον πίνακα 36 είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 38

Κοινωνική επάρκεια ανά καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Καταγωγή	(J) Καταγωγή	Μέση Διαφορά (I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα	
					Εμπιστοσύνης Διαφορών Κάτω Άκρο	Ανω Άκρο
Ελληνική	Μεταναστευτική	0,119	0,087	0,014	-0,053	0,292

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 38, η συνολική διαφορά της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ των μαθητών/τριων ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής είναι 0,119 μονάδες, με τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής να έχουν συνολικά μεγαλύτερη κοινωνική επάρκεια και τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,014 < 0,05$).

Πίνακας 39

Κοινωνική επάρκεια ανά φύλο, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Φύλο	(J) Φύλο	Μέση Διαφορά (I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα	
					Εμπιστοσύνης Διαφορών Κάτω Άκρο	Ανω Άκρο
αγόρι	κορίτσι	-0,101	0,087	0,049	-0,273	0,071

Σε ότι αφορά το φύλο, η συνολική διαφορά της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών είναι 0,101 μονάδες, με τα κορίτσια να έχουν συνολικά μεγαλύτερη κοινωνική επάρκεια και τη διαφορά αυτή να είναι, αν και οριακά, στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,049 < 0,05$). Συνοψίζοντας, ο παράγοντας φύλο φαίνεται να επιδρά σημαντικά με την κοινωνική επάρκεια καθώς τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα της μεταβλητής καθ' όλη την διάρκεια του σχολείου. Επίσης, φαίνεται ότι οι γηγενείς μαθητές και μαθήτριες εμφανίζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους συμμαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής, αν και παρατηρείται μείωση της κοινωνικής επάρκειας στο σύνολο του δείγματος. Συνεπάγεται λοιπόν, ότι οι μαθήτριες ελληνικής καταγωγής κατέχουν τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας στο δείγμα της παρούσας έρευνας.

Ακολουθεί ο επόμενος πίνακας που παρουσιάζει τα στατιστικά στοιχεία της οικογενειακής συνοχής με βάση την καταγωγή των μαθητών/τριών και για τις τρεις φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 40

Στατιστικά μέτρα για την οικογενειακή συνοχή ανά καταγωγή

Φάση	Καταγωγή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N
1	Ελληνική	4,306	0,636	168
	Μεταναστευτική	4,087	0,703	54
2	Ελληνική	4,134	0,829	168
	Μεταναστευτική	3,902	0,852	54
3	Ελληνική	4,037	0,909	168
	Μεταναστευτική	3,909	0,846	54

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 40, και στις τρεις φάσεις τις έρευνας οι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή οικογενειακής συνοχής, έναντι των μαθητών/τριών μεταναστευτικής καταγωγής. Επίσης, η διαφορά αυτή μεταξύ μαθητών/τριών ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής μειώνεται καθώς προχωράνε οι φάσεις της έρευνας. Παρατηρείται λοιπόν, ότι οι γηγενείς εμφανίζουν πτωτική πορεία, με την μεγαλύτερη πτώση να παρατηρείται από την Α΄ στη Β΄ Γυμνασίου, ενώ έπειτα μειώνεται η πτώση περίπου στο μισό. Αντίθετα αν και οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή εμφανίζουν αρχικά μεγαλύτερη μείωση του τρόπου που αντιλαμβάνονται την οικογενειακή συνοχή από ότι οι γηγενείς συμμαθητές/τριες τους, στις δύο τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου φαίνεται κάπως να σταθεροποιούνται τα επίπεδα οικογενειακής συνοχής.

Πίνακας 41

Οικογενειακή συνοχή ανά καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Οικογενειακή Συνοχή * Καταγωγή	Sphericity Assumed	0,315	2	0,157	0,400	0,045	0,003
	Greenhouse-Geisser	0,315	1,985	0,158	0,400	0,045	0,003
	Huynh-Feldt	0,315	2,000	0,157	0,400	0,045	0,003
	Lower-bound	0,315	1,000	0,315	0,400	0,045	0,003
Σφάλμα	Sphericity Assumed	172,802	440	0,393			
	Greenhouse-Geisser	172,802	436,703	0,396			
	Huynh-Feldt	172,802	440,000	0,393			
	Lower-bound	172,802	220,000	0,785			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,045 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής μεταξύ των μαθητών/τριων διαφορετικής καταγωγής στον πίνακα 40 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον από την τιμή του partial η^2 (0,003) προκύπτει ασθενής επίδραση της καταγωγής στον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής.

Πίνακας 42

Οικογενειακή συνοχή ανά καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Καταγωγή	(J) Καταγωγή	Μέση Διαφορά (I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Διαφορών	
					Κάτω Άκρο	Άνω Άκρο
Ελληνική	Μεταναστευτική	0,189	0,096	0,049	0,000	0,379

Σε ότι αφορά τώρα την καταγωγή, η συνολική διαφορά της οικογενειακής συνοχής μεταξύ των μαθητών/τριων ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής είναι 0,189 μονάδες, με τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής να έχουν συνολικά μεγαλύτερη οικογενειακή συνοχή και τη διαφορά αυτή να είναι, αν και οριακά, στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,049 < 0,05$). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως από την ανάλυση που έγινε, προέκυψε ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών και μαθητριών σε ότι αφορά τον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής (Greenhouse-Geisser κριτήριο, $\text{sig} = 0,251 > 0,05$).

Ο επόμενος πίνακας 43, παρουσιάζει τα στατιστικά στοιχεία του παράγοντα των κοινωνικών πόρων, με βάση την καταγωγή των μαθητών/τριών και για τις τρεις φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 43

Στατιστικά μέτρα για κοινωνικούς πόρους ανά καταγωγή και ανά φύλο

Φάση	Φύλο	Καταγωγή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N
1	αγόρι	Ελληνική	4,511	0,543	78
		Μεταναστευτική	4,459	0,543	26
	κορίτσι	Ελληνική	4,681	0,462	90

2	αγόρι	Μεταναστευτική	4,541	0,711	28
		Ελληνική	4,432	0,776	78
	κορίτσι	Μεταναστευτική	4,417	0,538	26
		Ελληνική	4,567	0,635	90
		Μεταναστευτική	4,511	0,459	28
3	αγόρι	Ελληνική	4,288	0,974	78
		Μεταναστευτική	4,253	0,770	26
	κορίτσι	Ελληνική	4,458	0,792	90
		Μεταναστευτική	4,455	0,465	28

Όπως προκύπτει και στις τρεις φάσεις τις έρευνας τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή κοινωνικών πόρων από τα αγόρια ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Επιπλέον οι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή κοινωνικών πόρων από τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής. Τέλος παρατηρείται και μία μείωση του συγκεκριμένου παράγοντα καθώς προχωράει η έρευνα, από την πρώτη στην τρίτη φάση, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή των μαθητών/τριων.

Πίνακας 44

Κοινωνικοί πόροι ανά καταγωγή και ανά φύλο, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Κοινωνικοί Πόροι * Καταγωγή	Sphericity Assumed	0,133	2	0,067	0,182	0,035	0,012
	Greenhouse-Geisser	0,133	1,863	0,071	0,182	0,035	0,012
	Huynh-Feldt	0,133	1,904	0,070	0,182	0,035	0,012
	Lower-bound	0,133	1,000	0,133	0,182	0,035	0,012
Κοινωνικοί Πόροι * Φύλο * Καταγωγή	Sphericity Assumed	0,075	2	0,037	0,102	0,044	0,001
	Greenhouse-Geisser	0,075	1,863	0,040	0,102	0,044	0,001
	Huynh-Feldt	0,075	1,904	0,039	0,102	0,044	0,001
	Lower-bound	0,075	1,000	0,075	0,102	0,044	0,001
Σφάλμα	Sphericity Assumed	159,265	436	0,365			
	Greenhouse-Geisser	159,265	406,127	0,392			
	Huynh-Feldt	159,265	415,126	0,384			
	Lower-bound	159,265	218,000	0,731			

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 44 και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,035 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα κοινωνικών πόρων μεταξύ των μαθητών/τριων διαφορετικής καταγωγής στον πίνακα 43 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,012) προκύπτει ασθενής επίδραση της καταγωγής στον παράγοντα των κοινωνικών πόρων. Επίσης σε ότι αφορά των παράγοντα των κοινωνικών πόρων σε σχέση και με την καταγωγής των μαθητών αλλά και με το φύλο τους, από το κριτήριο Greenhouse-Geisser η σημαντικότητα που παρουσιάζεται να είναι $0,044 < 0,05$ προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα κοινωνικών πόρων μεταξύ των μαθητών/τριων διαφορετικής καταγωγής και φύλου στον πίνακα 43 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, από την τιμή του partial η^2 (0,001) προκύπτει ασθενής επίδραση του συνδυασμού της καταγωγής και του φύλου, στον παράγοντα των κοινωνικών πόρων.

Πίνακας 45

Κοινωνικοί πόροι ανά καταγωγή και ανά φύλο, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Καταγωγή	(J) Καταγωγή	Μέση Διαφορά (I-J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Διαφορών	
					Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
Ελληνική	Μεταναστευτική	0,050	0,075	0,043	-0,097	0,197

Σε ότι αφορά την καταγωγή, η συνολική διαφορά των κοινωνικών πόρων μεταξύ των μαθητών/τριων ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής είναι 0,050 μονάδες, με τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής να έχουν συνολικά μεγαλύτερη τιμή στο συγκεκριμένο παράγοντα και τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,043 < 0,05$). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως από την ανάλυση που έγινε, προέκυψε ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών/τριων σε ότι αφορά τον παράγοντα των κοινωνικών πόρων (Greenhouse-Geisser κριτήριο $\text{sig} = 0,881 > 0,05$).

Τέλος, σε ότι αφορά τον παράγοντα του δομημένου τρόπου, από την ανάλυση που έγινε και όπως φαίνεται από τον Πίνακα 46, προέκυψε πως ούτε το φύλο (Greenhouse-Geisser κριτήριο

sig = 0,065 > 0,05) αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών/τριων, αλλά ούτε και η εθνικότητα (Greenhouse-Geisser κριτήριο sig = 0,825 > 0,05).

Πίνακας 46

Δομημένος τρόπος ανά φάση και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Δομημένος τρόπος * Φύλο	Sphericity Assumed	2,443	2	1,222	2,760	0,064	0,013
	Greenhouse-Geisser	2,443	1,979	1,235	2,760	0,065	0,013
	Huynh-Feldt	2,443	2,000	1,222	2,760	0,064	0,013
	Lower-bound	2,443	1,000	2,443	2,760	0,098	0,013
Δομημένος τρόπος * Καταγωγή	Sphericity Assumed	0,157	2	0,079	0,178	0,837	0,001
	Greenhouse-Geisser	0,157	1,979	0,079	0,178	0,835	0,001
	Huynh-Feldt	0,157	2,000	0,079	0,178	0,837	0,001
	Lower-bound	0,157	1,000	0,157	0,178	0,674	0,001
Δομημένος τρόπος * Φύλο *	Sphericity Assumed	0,441	2	0,221	0,498	0,608	0,002
	Greenhouse-Geisser	0,441	1,979	0,223	0,498	0,606	0,002
	Huynh-Feldt	0,441	2,000	0,221	0,498	0,608	0,002
	Lower-bound	0,441	1,000	0,441	0,498	0,481	0,002
Σφάλμα	Sphericity Assumed	192,972	436	0,443			
	Greenhouse-Geisser	192,972	431,400	0,447			
	Huynh-Feldt	192,972	436,000	0,443			
	Lower-bound	192,972	218,000	0,885			

Αυτοπροσδιορισμός

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού με βάση την καταγωγή των μαθητών/τριών και για τις τρεις φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 47

Στατιστικά μέτρα για αυτοπροσδιορισμό ανά φάση και καταγωγή

Φάση	Καταγωγή	Mean	Std. Deviation	N
1	Ελληνική	2,880	0,432	168
	Μεταναστευτική	2,793	0,417	54

2	Ελληνική	2,787	0,426	168
	Μεταναστευτική	2,712	0,43	54
3	Ελληνική	2,795	0,449	168
	Μεταναστευτική	2,756	0,522	54

Όπως προκύπτει σε όλες τις φάσεις της έρευνας η μέση τιμή του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/τριών ελληνικής καταγωγής είναι μεγαλύτερη από αυτή των μαθητών/τριών μεταναστευτικής καταγωγής. Επιπλέον, εμφανίζεται πτωτική τάξη της μέσης τιμής του παράγοντα τόσο για τους μαθητές/τριες ελληνικής όσο και μεταναστευτικής καταγωγής κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού και στις δύο ομάδες καταγράφουν σημαντική πτώση από την Α' στη Β' τάξη, ενώ στη συνέχεια η πτώση μειώνεται. Για τους γηγενείς μαθητές/τριες η πτώση είναι απειροελάχιστη, ενώ για τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής επιβραδύνεται επίσης σημαντικά και πέφτει στο μισό από ότι αρχικά.

Πίνακας 48

Αυτοπροσδιορισμός ανά φάση και καταγωγή, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Αυτοπροσδιορισμός * Καταγωγή	Sphericity Assumed	0,051	2	0,026	0,218	0,032	0,012
	Greenhouse-Geisser	0,051	1,936	0,026	0,218	0,032	0,012
	Huynh-Feldt	0,051	1,961	0,026	0,218	0,032	0,012
	Lower-bound	0,051	1,000	0,051	0,218	0,032	0,012
Σφάλμα	Sphericity Assumed	51,706	440	0,118			
	Greenhouse-Geisser	51,706	425,819	0,121			
	Huynh-Feldt	51,706	431,486	0,120			
	Lower-bound	51,706	220,000	0,235			

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα και σε ότι αφορά το κριτήριο Greenhouse-Geisser, η σημαντικότητα που παρουσιάζεται είναι $0,032 < 0,05$ και επομένως προκύπτει ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού μεταξύ των μαθητών/τριών διαφορετικής καταγωγής στον πίνακα 47 είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον

από την τιμή του partial η^2 (0,012) προκύπτει ασθενής επίδραση της καταγωγής στον παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού.

Πίνακας 49

Αυτοπροσδιορισμός ανά φάση και καταγωγή, πολλαπλές συγκρίσεις

(I) Καταγωγή	(J) Καταγωγή	Μέση Διαφορά(I -J)	Τυπικό Λάθος	Sig.	95% Διάστημα	
					Εμπιστοσύνης Διαφορών Κάτω Άκρο	Πάνω Άκρο
Ελληνική	Μεταναστευτική	0,067	0,053	0,011	-0,038	0,172

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 49, η συνολική διαφορά του αυτοπροσδιορισμού μεταξύ των μαθητών/τριων ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής είναι 0,067 μονάδες, με τους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής να έχουν υψηλότερες τιμές αυτοπροσδιορισμού και τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,011 < 0,05$). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως από την ανάλυση που έγινε (Πίνακας 50), προέκυψε ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών/τριων σε ότι αφορά τον παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού (Greenhouse-Geisse κριτήριο $\text{sig} = 0,681 > 0,05$).

Πίνακας 50

Αυτοπροσδιορισμός ανά φάση και φύλο, τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Αυτοπροσδιορισμός * Φύλο	Sphericity Assumed	0,089	2	0,044	0,375	0,688	0,002
	Greenhouse-Geisser	0,089	1,934	0,046	0,375	0,681	0,002
	Huynh-Feldt	0,089	1,978	0,045	0,375	0,685	0,002
	Lower-bound	0,089	1,000	0,089	0,375	0,541	0,002
Σφάλμα	Sphericity Assumed	51,533	436	0,118			
	Greenhouse-Geisser	51,533	421,560	0,122			
	Huynh-Feldt	51,533	431,119	0,120			
	Lower-bound	51,533	218,000	0,236			

Υποστήριξη από καθηγητές

Παράλληλα σε ότι αφορά τον παράγοντα της υποστήριξη από τους καθηγητές, η ανάλυση Repeated Measures ANOVA (Πίνακας 51) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών/τριων, ούτε σε σχέση με το φύλο (Greenhouse-Geisser κριτήριο $\text{sig} = 0,800 > 0,05$), αλλά ούτε σε σχέση και με την καταγωγή (Greenhouse-Geisser κριτήριο $\text{sig} = 0,451 > 0,05$). Συνεπάγεται λοιπόν ότι η υποστήριξη από τους καθηγητές δεν μεταβάλλεται σε σχέση ούτε με το φύλο, αλλά ούτε με την καταγωγή.

Πίνακας 51

Υποστήριξη από τους καθηγητές ανά φάση, φύλο και καταγωγή τεστ επιδράσεων μεταξύ υποκειμένων

Πηγή Διακύμανσης		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Υποστήριξη από τους καθηγητές *	Sphericity Assumed	0,148	2	0,074	0,221	0,802	0,001
	Greenhouse-Geisser	0,148	1,978	0,075	0,221	0,800	0,001
	Huynh-Feldt	0,148	2,000	0,074	0,221	0,802	0,001
	Lower-bound	0,148	1,000	0,148	0,221	0,639	0,001
Φύλο	Sphericity Assumed	0,534	2	0,267	0,796	0,452	0,004
	Greenhouse-Geisser	0,534	1,978	0,270	0,796	0,451	0,004
	Huynh-Feldt	0,534	2,000	0,267	0,796	0,452	0,004
	Lower-bound	0,534	1,000	0,534	0,796	0,373	0,004
Καταγωγή	Sphericity Assumed	146,197	436	0,335			
	Greenhouse-Geisser	146,197	431,248	0,339			
	Huynh-Feldt	146,197	436,000	0,335			
	Lower-bound	146,197	218,000	0,671			
Error							

6.1.5 Ανάλυση Συσχετίσεων Παραγόντων

6.1.5.1 Συσχετίσεις της Ανθεκτικότητας, του Αυτοπροσδιορισμού και της Υποστήριξης από Καθηγητές.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ της ανθεκτικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης από τους καθηγητές, για τις τρεις χρονικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 52

Συσχετίσεις μεταξύ ανθεκτικότητας, αυτοπροσδιορισμού και υποστήριξης από καθηγητές

	Φάση	Αυτοπροσδιορισμός		Υποστήριξη από καθηγητές	
		Pearson Correlation	Sig.	Pearson Correlation	Sig.
Ανθεκτικότητα	1	0,457	0,000	0,453	0,000
	2	0,412	0,000	0,396	0,000
	3	0,423	0,000	0,417	0,000
Αυτοπροσδιορισμός	1			0,332	0,000
	2			0,375	0,000
	3			0,254	0,000

Σημείωση: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα 52, η ανθεκτικότητα εμφανίζει μέτρια και θετική συσχέτιση και στις τρεις φάσεις της έρευνας με τον αυτοπροσδιορισμό (1^η φάση $p = 0,457$, 2^η φάση $p = 0,412$, 3^η φάση $p = 0,423$) και η μέτρια και θετική αυτή συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0 < 0,05$). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα σε ότι αφορά την ανθεκτικότητα και την υποστήριξη από τους καθηγητές, όπου και στις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας υπάρχει μέτρια και θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων (1^η φάση $p = 0,453$, 2^η φάση $p = 0,396$, 3^η φάση $p = 0,417$), που είναι σε κάθε περίπτωση στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0 < 0,05$). Τέλος, σε ότι αφορά τον αυτοπροσδιορισμό και την υποστήριξη από τους καθηγητές υπάρχει για τις δύο πρώτες φάσεις μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων (1^η φάση $p = 0,332$, 2^η φάση $p = 0,375$), ενώ ασθενής και θετική συσχέτιση στην τρίτη φάση της έρευνας (3^η φάση $p = 0,254$). Σε κάθε περίπτωση οι συγκεκριμένες συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές ($\text{sig} = 0 < 0,05$).

6.1.5.2 Συσχετίσεις Παραγόντων της Ανθεκτικότητας

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο επόμενος πίνακας 53, ο οποίος αφορά τις συσχετίσεις των πέντε παραγόντων που συνθέτουν την ανθεκτικότητα, δηλαδή συγκεκριμένα, της προσωπικής επάρκειας, των κοινωνικών πόρων, οικογενειακής συνοχής, δομημένου τρόπου και κοινωνικής επάρκειας και για τις τρεις χρονικές φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 53

Συσχετίσεις μεταξύ των πέντε παραγόντων που συνθέτουν την ανθεκτικότητα

	Φάση	Κοινωνική Επάρκεια		Δομημένος Τρόπος		Οικογενειακή Συνοχή		Κοινωνικοί Πόροι	
		Pearson Correlation	Sig.	Pearson Correlation	Sig.	Pearson Correlation	Sig.	Pearson Correlation	Sig.
Προσωπική Επάρκεια	1	0,434	0,000	0,520	0,000	0,469	0,000	0,333	0,000
	2	0,615	0,000	0,623	0,000	0,548	0,000	0,495	0,000
	3	0,653	0,000	0,671	0,000	0,699	0,000	0,659	0,000
Κοινωνική Επάρκεια	1			0,296	0,000	0,431	0,000	0,456	0,000
	2			0,418	0,000	0,430	0,000	0,461	0,000
	3			0,521	0,000	0,562	0,000	0,593	0,000
Δομημένος Τρόπος	1					0,474	0,000	0,272	0,000
	2					0,532	0,000	0,517	0,000
	3					0,627	0,000	0,464	0,000
Οικογενειακή Συνοχή	1							0,528	0,000
	2							0,558	0,000
	3							0,703	0,000

Σημείωση: ** p<0,01, * p<0,05

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, η προσωπική επάρκεια εμφανίζει μέτρια και θετική συσχέτιση με την κοινωνική επάρκεια στην 1^η φάση της έρευνας (1^η φάση p = 0,434) ενώ ισχυρή και θετική συσχέτιση για τις δύο τελευταίες φάσεις της έρευνας (2^η φάση p = 0,615, 3^η φάση p = 0,653). Επίσης, η προσωπική επάρκεια εμφανίζεται να είναι θετικά και μέτρια συσχετισμένη με τον δομημένο τρόπο στην 1^η φάση της έρευνας (1^η φάση p = 0,520) αλλά ισχυρά

και θετικά συσχετισμένη στις δύο τελευταίες φάσεις της έρευνας (2^η φάση $p = 0,623$, 3^η φάση $p = 0,671$). Ακόμα, η προσωπική επάρκεια είναι ασθενώς και θετικά συσχετισμένη με την οικογενειακή συνοχή κατά τις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας (1^η φάση $p = 0,469$, 2^η φάση $p = 0,548$) και ισχυρά και θετικά συσχετισμένη στην τρίτη φάση της έρευνας (3^η φάση $p = 0,699$). Επιπλέον, σε ότι αφορά την προσωπική επάρκεια αυτή συσχετίζεται μέτρια και θετικά με τους κοινωνικούς πόρους κατά τις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας (1^η φάση $p = 0,333$, 2^η φάση $p = 0,495$) και ισχυρά και θετικά στην τρίτη φάση της έρευνας (3^η φάση $p = 0,659$). Σε ότι αφορά τώρα την κοινωνική επάρκεια, αυτή συσχετίζεται ασθενώς και θετικά με το δομημένο τρόπο κατά την πρώτη φάση (1^η φάση $p = 0,296$) και μέτρια και θετικά και τις δύο τελευταίες φάσεις της έρευνας (2^η φάση $p = 0,418$, 3^η φάση $p = 0,521$). Επιπλέον, η κοινωνική επάρκεια συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την οικογενειακή συνοχή και στις τρεις φάσεις της έρευνας (1^η φάση $p = 0,431$, 2^η φάση $p = 0,430$, 3^η φάση $p = 0,562$). Τέλος, σε ότι αφορά την κοινωνική επάρκεια εμφανίζεται μέτρια και θετικά συσχετισμένη με τους κοινωνικούς πόρους σε όλες τις φάσεις της έρευνας (1^η φάση $p = 0,456$, 2^η φάση $p = 0,461$, 3^η φάση $p = 0,593$). Αναφορικά με τον δομημένο τρόπο, αυτός συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την οικογενειακή συνοχή στις πρώτες δύο φάσεις της έρευνας (1^η φάση $p = 0,474$, 2^η φάση $p = 0,532$) και ισχυρά και θετικά κατά την τρίτη φάση (3^η φάση $p = 0,627$). Επιπλέον, σε ότι αφορά τον δομημένο τρόπο συσχετίζεται ασθενώς και θετικά με τους κοινωνικούς πόρους στην πρώτη φάση της έρευνας (1^η φάση $p = 0,272$) και μέτρια και θετικά στις δύο τελευταίες φάσεις (2^η φάση $p = 0,517$, 3^η φάση $p = 0,464$). Τέλος η οικογενειακή συνοχή συσχετίζεται μέτρια και θετικά με τους κοινωνικούς πόρους στις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας (1^η φάση $p = 0,528$, 2^η φάση $p = 0,558$), ενώ συσχετίζεται ισχυρά και θετικά κατά την τρίτη φάση της (3^η φάση $p = 0,703$). Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις οι συσχετίσεις που αναφέρθηκαν είναι στατιστικά σημαντικές ($\text{sig} = 0 < 0,05$).

6.1.6 Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης

Στη συνέχεια, όπως παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο, με τη βοήθεια της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (bifactorial variance analysis), διερευνήθηκε η πιθανή επίδραση του φύλου και της καταγωγής των μαθητών και μαθητριών στους υπό εξέταση παράγοντες. Η διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης επεκτείνει την κατανόηση και χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών ταυτόχρονα. Διερευνά τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν πολλαπλές μεταβλητές,

βοηθώντας τους ερευνητές να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων (Montgomery, Peck & Vining, 2021).

Ως εκ τούτου, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, χρησιμοποιώντας την μέθοδο της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης και λαμβάνοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες της ανθεκτικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης των καθηγητών, ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές την μεταναστευτική ή μη καταγωγή των μαθητών και το φύλο εξετάζουμε την πιθανή συσχέτιση τους, με τα αποτελέσματα που προκύπτουν να μην δίνουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 54

Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανση για τους παράγοντες της ανθεκτικότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης από τους καθηγητές σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ανθεκτικότητα	Φύλο	0,663	1	0,663	2,110	0,147
	Εθνικότητα	1,990	1	1,990	6,330	0,012
	Φύλο *	0,066	1	0,066	0,210	0,647
	Εθνικότητα					
	Σφάλμα	395,702	1259	0,314		
	Σύνολο	20883,815	1263			
Αυτοπροσδιορισμός	Φύλο	0,020	1	0,020	0,131	0,717
	Εθνικότητα	0,883	1	0,883	5,733	0,017
	Φύλο *	0,011	1	0,011	0,069	0,793
	Εθνικότητα					
	Σφάλμα	193,937	1259	0,154		
	Σύνολο	10095,097	1263			
Υποστήριξη από καθηγητές	Φύλο	2,894	1	2,894	7,223	0,007
	Εθνικότητα	0,166	1	0,166	0,415	0,519
	Φύλο *	0,539	1	0,539	1,345	0,246
	Εθνικότητα					
	Σφάλμα	504,468	1259	0,401		
	Σύνολο	11929,435	1263			

Παρομοίως, στον Πίνακα 55, που παρατίθεται παρακάτω, χρησιμοποιούμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές τους πέντε παράγοντες που διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα των μαθητών και

μαθητριών, δηλαδή την προσωπική και κοινωνική επάρκεια, τους κοινωνικούς πόρους, τον δομημένο τρόπο και την οικογενειακή συνοχή και ως εξαρτημένες, το φύλο και την καταγωγή των μαθητών. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν βγήκε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 55

Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανση για τους πέντε παράγοντες της ανθεκτικότητας σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Προσωπική Επάρκεια	Φύλο	0,022	1	0,022	0,056	0,814
	Εθνικότητα	0,430	1	0,430	1,069	0,301
	Φύλο *	0,710	1	0,710	1,764	0,184
	Εθνικότητα					
	Σφάλμα	506,550	1259	0,402		
	Σύνολο	19218,099	1263			
Κοινωνική Επάρκεια	Φύλο	3,106	1	3,106	6,860	0,009
	Εθνικότητα	5,875	1	5,875	12,975	0,000
	Φύλο *	0,239	1	0,239	0,527	0,468
	Εθνικότητα					
	Σφάλμα	570,088	1259	0,453		
	Σύνολο	20788,441	1263			
Δομημένος Τρόπος	Φύλο	0,359	1	0,359	0,619	0,432
	Εθνικότητα	0,231	1	0,231	0,399	0,528
	Φύλο *	0,020	1	0,020	0,035	0,851
	Εθνικότητα					
	Σφάλμα	729,608	1259	0,580		
	Σύνολο	18099,115	1263			
Οικογενειακή Συνοχή	Φύλο	0,005	1	0,005	0,010	0,922
	Εθνικότητα	4,751	1	4,751	9,255	0,002
	Φύλο *	0,060	1	0,060	,117	0,733
	Εθνικότητα					
	Σφάλμα	646,261	1259	0,513		
	Σύνολο	21981,887	1263			
Κοινωνικοί Πόροι	Φύλο	6,308	1	6,308	16,348	0,000
	Εθνικότητα	3,032	1	3,032	7,857	0,005
	Φύλο *	0,007	1	0,007	0,019	0,891
	Εθνικότητα					
	Σφάλμα	485,798	1259	0,386		
	Σύνολο	25740,536	1263			

6.2 Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την προσέγγιση της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, εφαρμόζοντας την μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης. Συνολικά, παρουσιάζονται αναλυτικά τα τέσσερα θέματα που αναδύθηκαν από τις δώδεκα συνεντεύξεις των μαθητών και μαθητριών. Αρχικά, αναλύονται οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, ενώ στη συνέχεια περιγράφονται οι προστατευτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και υπέρβαση αυτών των προκλήσεων. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές πηγές στήριξης που βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανταποκριθούν και να ξεπεράσουν τις προκλήσεις αυτές, συντελώντας στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητάς τους. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η κριτική των μαθητών/τριών έναντι του ρόλου των καθηγητών, ενώ αναφέρονται επίσης οι προτάσεις βελτίωσης που προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, με στόχο τη δημιουργία και ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους. Με αυτό τον τρόπο ολοκληρώνεται η παρουσίαση του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων και ακολουθεί η εισαγωγή στο επόμενο κεφάλαιο όπου τα αποτελέσματα αναλύονται σε βάθος και συνδέονται με την σχετική βιβλιογραφία.

6.2.1 Αντιξοότητες

Βάσει της οικοσυστημικής προσέγγισης, η παράθεση και ανάλυση των αντιξοοτήτων αποτελεί καταλυτικό παράγοντα κατανόησης ενός φαινομένου, καθώς διακρίνει και διευκρινίζει τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων επικινδυνότητας και των προστατευτικών παραγόντων (Khanlou & Wray, 2014). Στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, αναφέρονται ποικίλα διακριτά στοιχεία που προκαλούν δυσκολίες και πίεση στην καθημερινή τους ζωή. Λόγω του χρονικού πλαισίου των συνεντεύξεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, προέκυψαν πολλές αναφορές σε συγκεκριμένες δυσκολίες που σχετίζονται με τη ζωή τους εκείνη την περίοδο, δηλαδή κυρίως όσον αφορά τη σχολική πραγματικότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Ως εκ τούτου, οι αντιξοότητες που αντιμετώπισαν οι μαθητές και οι μαθήτριες διακρίνονται σε δυο υποθέματα. Το πρώτο αφορά τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες γενικά ως έφηβοι μαθητές/τριες, ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται στις ειδικές δυσκολίες που προέκυψαν κατά την περίοδο του Covid-19. Τα ευρήματα λοιπόν, αναδεικνύουν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές και οι μαθήτριες συνολικά, και καταγράφουν τα

εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την διαδικασία οικοδόμησης της ανθεκτικότητας τους.

6.2.1.1 Καθημερινές Προκλήσεις και Δυσκολίες

Αρχικά παρουσιάζονται οι καθημερινές αντιξοότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια πηγή δυσφορίας στη ζωή των μαθητών/τριών είναι το άγχος που σχετίζεται με τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Οι υψηλές προσδοκίες για επιτυχία των σημαντικών άλλων του περιβάλλοντος τους, στις οποίες νιώθουν ότι οφείλουν να ανταποκριθούν, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας σε συνδυασμό με τις εξωσχολικές δραστηριότητες και η έντονη ακαδημαϊκή πίεση αναγνωρίστηκαν ως παράγοντες κινδύνου για την ανθεκτικότητα σχεδόν από το σύνολο των συμμετεχόντων (10 από τους 12 συμμετέχοντες), γεγονός που επιτείνει το στρες και δημιουργεί ένα αίσθημα προσωπικής ανεπάρκειας.

Η αγωνία και το άγχος που σχετίζονται με τις επιδόσεις στο σχολείο αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα που προκαλεί ανησυχία και δυσφορία στους μαθητές/τριες. Ο Νίκο μάλιστα την ονομάζει η *«μεγάλη καταπίεση»*. Οι προσδοκίες που τίθενται από τον εαυτό τους, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους δημιουργούν πίεση για επίδοση και επιτυχία. Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν το φόβο της αποτυχίας, την ανασφάλεια και το αίσθημα ανεπάρκειας, καθώς προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και να εκπληρώσουν τα προσδοκώμενα επίπεδα επίδοσης. Όπως αναφέρει η Έβαν, αυτή η αγωνία επηρεάζει την ψυχολογική ευεξία των μαθητών/τριών, *«Τους βαθμούς, ότι αγχώνονται πάρα πολύ και μπορεί απέξω να μην το δείχνουν, αλλά να το δείχνουν το βράδυ. Μπορεί να κλαίνε, μπορεί να νιώθουν άσχημα για ότι δεν διάβασαν και δεν έγραψαν καλά στο τεστ, να νιώθουν ένα άγχος. Αυτό το άγχος μπορεί να γίνει όμως κατάθλιψη, και πολλά πράγματα»*.

Ιδιαίτερα στα παιδιά με μεταναστευτική καταγωγή παρατηρείται επιπροσθέτως η ανασφάλεια του να μείνουν στην ίδια τάξη. Επιπλέον, συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με την έλλειψη επάρκειας στην ελληνική γλώσσα, ιδίως στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων. Οι εν λόγω μαθητές/τριες, που παρακολουθούν επίσης τις τάξεις ένταξης (ΖΕΠ), αναγνωρίζουν τη σημασία της υποστήριξης που παρέχεται από το τμήμα ένταξης και αναφέρουν καθυστερήσεις στην έναρξη των μαθημάτων λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού. Η Σάσα παραπονιέται ότι *«δεν είχαμε δασκάλα. Και όταν ήρθε η δασκάλα μας, ήταν Απρίλιος και δύο μήνες κάναμε*

μάθημα, μόνο μια εβδομάδα τρεις φορές και την άλλη εβδομάδα δύο φορές. Όχι κάθε μέρα. Και τώρα (Μάιος) ήρθε η δασκάλα από τον Φεβρουάριο (που άνοιξαν ξανά τα σχολεία)..»

Η πίεση όμως, δεν προέρχεται μόνο από το σχολείο και τις σχολικές υποχρεώσεις. Οι απαιτήσεις που επιβάλλονται από τα φροντιστήρια και τις εξωσχολικές δραστηριότητες δημιουργούν έναν επιπλέον φόρτο εργασίας και κούραση για τους μαθητές/τριες. Αυτό συνήθως οφείλεται στην ανάγκη να ανταποκριθούν σε πολλαπλές υποχρεώσεις και δραστηριότητες εκτός του κανονικού ωραρίου του σχολείου. Οι πρόσθετες αυτές απαιτήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν μαθήματα και μελέτη σε φροντιστήρια, συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, αθλητικές προπονήσεις, ή άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες. Η περιγραφή του Άντι είναι χαρακτηριστική, *«Οι ασκήσεις που μας βάζουν, μπορεί καμιά φορά να μην τις καταλάβεις και στο σπίτι είναι αρκετή ώρα για να τις κάνεις και ταυτόχρονα έχεις και άλλα μαθήματα, όπως φροντιστήρια για να σε βοηθήσουν ή Αγγλικά, φέτος δίνω Lower, βασικά φέτος έδωσα pro-lower, του χρόνου θα δώσω για Lower.. ε και θα αρχίσω τώρα και φροντιστήριο για Lower.. Και είναι αγχωτικό ναι, και έχω ήδη φροντιστήριο καμιά φορά, πηγαίνω δύο φορές την εβδομάδα, για να με βοηθήσει στα μαθήματα και είναι αυτό..»*

Σε μικρότερο ποσοστό και κυρίως στα παιδιά με μεταναστευτική καταγωγή, παρατηρείται έντονος προβληματισμός και άγχος ως προς την επίτευξη επιτυχίας στην ενήλικη ζωή τους, καθώς θεωρούν ότι αυτή καθορίζεται από την παρούσα πορεία τους στο σχολείο. Συνεπώς, η ανησυχία τους εάν θα τα καταφέρουν στο σχολείο, λόγω και τον επιπλέον δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εξαιτίας της μεταναστευτικής εμπειρίας τους, τους κάνει να νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια, αφού φοβούνται ότι δεν θα έχουν μια από τις βασικές προϋποθέσεις της μελλοντικής επαγγελματικής/κοινωνικής αποκατάστασης, δηλαδή την εκπαίδευση. Το άγχος να επιτύχουν στην ενήλικη ζωή τους, δημιουργεί πρόσθετα εμπόδια στην εκπαιδευτική τους πορεία. Άλλωστε, η οικονομική δυσπραγία που αντιμετωπίζουν ορισμένες μεταναστευτικές οικογένειες περιορίζει τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες των παιδιών τους. Όλα τα παιδιά με μεταναστευτική καταγωγή, κάποια σαν δεδομένο και άλλα με ένα αίσθημα ντροπής, ανέφεραν ότι οι περιορισμοί από τις οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας δυσκολεύουν και περιορίζουν την πραγματικότητα τους. Η Αλέσια ξετυλίγει την σκέψη της απαντώντας τι την δυσκολεύει πιο πολύ στην καθημερινότητα της.

«Μ -Ότι πρέπει να είναι επιμελής.

Σ - Στο σχολείο ή γενικά;

Μ - Γενικά, στις υποχρεώσεις μου.

Σ- Αυτό πως σε πιέζει;

Μ -Εάν δεν είμαι επιμελής, στο μέλλον δεν θα.. πρέπει να εξασφαλίσω μία καλή ζωή.

Σ -Για το μέλλον ε;

Μ-Ναι.

Σ- Και αυτό τι συναίσθημα σου προκαλεί;

Μ- Άγχος.

Σ- Τι είναι η καλή ζωή είναι για σένα;

Μ- Να έχω ένα καλό μισθό, να έχω ένα σπίτι, να έχω φαγητό, να είμαι άνετα οικονομικά.. Αυτό πιστεύω.

Σ- Άρα τώρα τι σε αγχώνει;

Μ- Το μέλλον.»

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα δυσκολίας που επικράτησε στις αφηγήσεις των μαθητών/τριών. Όλοι οι συμμετέχοντες που ανέφεραν περιπτώσεις λεκτικής ή σωματικής βίας από συνομηλίκους τους χρησιμοποίησαν τον όρο "bullying" για να περιγράψουν αυτή την εμπειρία. Φάνηκαν ότι είναι αρκετά εξοικειωμένοι και ενημερωμένοι για το συγκεκριμένο φαινόμενο και μπορούσαν να το ονοματίσουν με ευκολία. Όπως ανέφερε η Αλέσια είναι «η κακία των μαθητών» που δυσκολεύει την ζωή της στο σχολείο, αν και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν περιόρισαν το φαινόμενο μόνο εντός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και γύρω από αυτό. Ο σχολικός εκφοβισμός δυσκολεύει πολλές και διαφορετικές πτυχές της ζωής τους, και συνήθως επικεντρώνεται είτε στην σχολική τους παρουσία είτε σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Όπως αναφέρει η Στέλλα «Μπορεί κάποια παιδιά να με πουν χοντρή, αλλά να το πουν και για πλάκα.. αλλά μπορεί και να το εννοούν. Δεν θα κάτσω να ασχοληθώ ή κάτι.. απλά εγώ τους το λέω.. το παραδέχομαι ότι είμαι χοντρή ή κάτι τέτοιο.. Δεν χρειάζεται να μου το λες αυτό.»

Ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις ανέδειξαν ένα επιπλέον αίτιο εκφοβισμού και κοινωνικής διάκρισης στις συνεντεύξεις με παιδιά με μεταναστευτική καταγωγή. Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν αποκλεισμένοι ή υπέστησαν διαφορετική μεταχείριση από τους συμμαθητές/τριες τους λόγω του ρατσισμού και των προκαταλήψεων. Αυτή η κοινωνική διάκριση μπορεί να έχει επηρεάσει την εμπειρία των παιδιών από το Δημοτικό ή το Γυμνάσιο, αφήνοντάς τους απομονωμένους ή αισθανόμενους ότι λάμβαναν διαφορετική μεταχείριση εξαιτίας της καταγωγής τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν αυτή την εμπειρία ως παράγοντα κινδύνου ακόμα και αν είχε συμβεί πριν από κάποια χρόνια, στο Δημοτικό σχολείο. Αυτό υποδηλώνει ότι οι συνέπειες της κοινωνικής διάκρισης και του εκφοβισμού μπορεί να επιδέχονται μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και να επηρεάζουν την ευημερία των παιδιών ακόμα και μετά από αρκετό καιρό, όπως ο Τσάρλι αναφέρει *«Μία δυσκολία ήταν ότι, ας πούμε η τάξη μου δεν με έπαιζε, ήμουν αμόνος μου. Μετά αφού πήγα στο γυμνάσιο....»*

Η Έβαν, ως κορίτσι με μεταναστευτική καταγωγή, αναφέρει όχι μόνο τον φυλετικό ρατσισμό, αλλά και τον σεξισμό ως παράγοντα που συνδέεται με τον σχολικό εκφοβισμό. Αυτό υποδηλώνει ότι οι κοπέλες με μεταναστευτική καταγωγή αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες και διακρίσεις που βασίζονται σε στερεότυπα σχετιζόμενα με το φύλο τους.

“Έτρωγε bullying για την καταγωγή της νομίζω... Έτρωγε bullying, και γιατί; για την καταγωγή της. Δηλαδή υπάρχουν πολλά προβλήματα για την καταγωγή των άλλων. Ή για το χρώμα των άλλων. Γιατί λένε είσαι διαφορετικός από εμάς, οπότε δεν μπορείς να μπεις στην παρέα μας.... Ναι, για τη χώρα. Ότι εμείς είμαστε όλοι Έλληνες, ή Αλβανοί, ή Σύριοι, ή οτιδήποτε (και) δεν μπορείς να μπεις εσύ. Ή που κοροϊδεύουν μερικά κορίτσια για το πώς ντύνονται. Οι μουσουλμάνες ντύνονται με μαντήλα, έχω δει κόσμο να πάει να τραβάει τη μαντίλα, και αυτό είναι πολύ κακό, (ειδικά) και για μία έφηβη. Και οι μουσουλμάνες οι κοπέλες τρώνε, πως λέγετε, τρώνε bullying απέναντι από τα αγόρια, για το σώμα τους. Γενικά πολλά κορίτσια. Υπάρχουν πάρα πολλά κορίτσια εύσωμα που τρώνε bullying για αυτό, ενώ δεν φταίνει. Ενώ τα αγόρια που είναι εύσωμα δεν.. και αυτά τρώνε bullying από κορίτσια. Δηλαδή δεν είμαστε διαφορετικοί. Όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι και πρέπει να τους σεβόμαστε.”

Τα προβλήματα που οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της οικογένειάς τους, και ιδίως οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις με τους γονείς τους, αποτελούν μία ακόμα πρόκληση που επηρεάζει τη ζωή τους και την σχολική τους επίδοση. Οι διαφωνίες εντός της οικογένειας,

είτε αφορούσαν άμεσα τους έφηβους, είτε ήταν μεταξύ άλλων μελών της οικογένειας, δημιουργούσαν εμπόδια στη ζωή τους. Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι διαφωνίες και οι τσακωμοί με τους γονείς τους μπορεί να προκαλέσουν ένταση και άγχος, καθώς επίσης μπορεί να επηρεάσουν τη συγκέντρωσή τους και την ικανότητά τους να αφοσιωθούν στη σχολική εργασία. Η ενδοοικογενειακή βία, αν και αναφέρθηκε συχνά από τους συμμετέχοντες/ουσες, περισσότερο παρουσιάστηκε σαν παράδειγμα που έχουν ακούσει να συμβαίνει σε άλλες οικογένειες συνομηλίκων τους και όχι σαν προσωπικό βίωμα τους. Αντίθετα, αναφέρθηκε ως επιβαρυντικός παράγοντες η χρήση αλκοόλ και η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι οικογενειακές συνθήκες και η συμπεριφορά των γονέων επηρεάζει άμεσα τα ίδια τα παιδιά προκαλώντας δυσκολία στη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Όπως λέει και ο Άντι, *«Εάν μαλώνεις παραδείγματος χάριν με τους γονείς σου, δεν έχεις και τόση όρεξη μετά να έρθεις να κάνεις μάθημα, να προσέξεις, σε απασχολούν τα προβλήματα του σπιτιού.»*

Επιπλέον, για τους μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική καταγωγή, η αναγκαστική απομάκρυνση από σημαντικά μέλη της οικογένειάς τους, είτε λόγω εργασίας σε διαφορετικό τόπο, είτε λόγω παραμονής τους στο εξωτερικό, αποτελεί έναν σημαντικό επιπλέον παράγοντα δυσκολίας. Αυτή η απομάκρυνση δημιουργεί ένα αίσθημα μοναξιάς, απώλειας και ανασφάλειας στους μαθητές/τριες, καθώς χάνουν την οικογενειακή στήριξη και τη συνήθη ρουτίνα τους. Η Σάσα αναγνωρίζει αυτό τον αποχωρισμό ως την μεγαλύτερη δυσκολία που έχει να αντιμετωπίσει στη παρούσα φάση της ζωής της *«Γενικά για εμένα είναι δύσκολα. Η μάνα μου εμένα είναι μακριά... (Είναι) στη Γερμανία. Τρία χρόνια και δεν την έχω δει. Και θέλω να πάω στη Γερμανία και να δω την οικογένεια μου και εκεί είναι όλοι. Και η θεία μου, και ο θείος μου, και τα ξαδέρφια μου και ο ξάδερφός μου και η γιαγιά μου, όλοι είναι εκεί στη Γερμανία... Εγώ μένω εδώ με την θεία μου αλλά αυτό είναι πολύ δύσκολο για εμένα...Πάρα πολύ δύσκολο... Η θεία είναι θεία και η μαμά είναι μαμά»*

Επιπλέον υποθέματα που δημιουργήθηκαν από τις αφηγήσεις των μαθητών/τριών ανέφεραν ως επιβαρυντικούς παράγοντες τις δυσκολίες που προέρχονται από τα ατομικά τους γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Επίσης, η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, και οι προβληματισμοί σχετικά με συμμαθητές/τριες ή καθηγητές αναδύθηκαν από την ανάλυση ως πηγές άγχους, αν και σε μικρότερο βαθμό.

Παραπάνω περιεγράφηκαν οι τυπικές καθημερινές δυσκολίες, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου στην καθημερινότητα τους. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι μαθητές/τριες προβληματίζονται και καλούνται να ανταπεξέλθουν σε προκλήσεις που επικεντρώνονται στο σχολικό πλαίσιο, τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις και την οικογένεια. Βέβαια, με την έξαρση της πανδημίας του Covid-19, οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου αντιμετώπισαν νέες, έκτακτες δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, στη συνέχεια αναλύονται οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που διαμορφώθηκαν μέσα στα πρώτα δύο χρόνια της πανδημίας και των περιορισμών που επήλθαν με αυτή.

6.2.1.2 Προκλήσεις και Δυσκολίες κατά την Πανδημία Covid-19

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που διαμόρφωσε τις δυσκολίες επί της πανδημίας ήταν η αναστολή της φυσικής παρουσίας στα σχολεία και η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να προσαρμοστούν σε νέες τεχνολογίες και διαδικτυακές πλατφόρμες για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους από το σπίτι. Η εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης και η χρήση πλατφορμών όπως το Webex αντιμετωπίστηκαν ως παράγοντες δυσκολίας από τους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η ανάγκη να συμμετέχουν σε μαθήματα από απόσταση και η υποχρεωτική χρήση του διαδικτυακού περιβάλλοντος είχε αρνητικές συνέπειες για πολλούς μαθητές και μαθήτριες, όπως τον Τσάρλι. Η συνεχής παραμονή μπροστά στον υπολογιστή για μεγάλα χρονικά διαστήματα χωρίς επαρκή ανάπαυση από το ψηφιακό περιβάλλον οδήγησε σε κόπωση και δυσφορία, επηρεάζοντας την ικανότητά τους να συγκεντρωθούν. « (με δυσκόλεψε) το webex που ήμασταν εφτά ώρες σε μία οθόνη μπροστά. Ήταν πολύ κακό, άσχημο βασικά. Ανυπόφορο θα το έλεγα..... μόλις ξυπνάς ας πούμε, δεν μπορείς να ξυπνήσεις εφτά ώρα και να είσαι εφτά ώρες μπροστά από οθόνη έτσι (κάνει στάση σαν να κάθεται μπροστά από υπολογιστή). Εμμμ... αυτό».

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν ακόμα ότι η συνθήκη της τηλεεκπαίδευσης όπως την βίωσαν είχε αρνητικές επιπτώσεις στο κίνητρό τους για μάθηση και αποδυνάμωσε την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Ο Θέμις τονίζει για την τηλεεκπαίδευση ότι, «Ε, εντάζει και για τον εαυτό μου θα μιλήσω πιο πολύ. Πιστεύω ότι το webex ήταν (δυσκολία), ότι και μαθητές που είχαν ενδιαφέρον στην τάξη να συμμετέχουν, με το webex τους

έφυγε λίγο αυτό το ενδιαφέρον και η όρεξη γιατί δεν νιώθεις ότι είσαι σε τάξη. Είναι απλά μία οθόνη ως πούμε, και δεν είναι σαν κανονικό μάθημα».

Κατά την αφήγηση των μαθητών/τριών, η τηλεεκπαίδευση στο σύνολο της αντιμετωπίστηκε αρνητικά λόγω της δυσκολίας στη συγκέντρωση και της μη επαρκούς προσαρμογής του διδακτικού περιεχομένου στο διαδικτυακό περιβάλλον. Οι περιορισμοί στη διαδραστική συμμετοχή με τους συμμαθητές/τριες και τους καθηγητές τους θεωρήθηκε ως σημαντικό μειονέκτημα. Ορισμένοι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν τους εκπαιδευτές απομακρυσμένους σε σύγκριση με την αυτοπροσώπως παρεχόμενη εκπαίδευση στο παραδοσιακό σχολείο, κάτι που αποθάρρυνε περαιτέρω τη συμμετοχή τους. Πολλοί έφηβοι περιέγραψαν ότι αισθάνονται λιγότερο άνετα να θέτουν ερωτήσεις σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, γεγονός που οδήγησε σε μειωμένη κατανόηση των μαθημάτων και απώλεια κινήτρου, ενισχύοντας έτσι την μη ουσιαστική παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα, όλοι σχεδόν οι μαθητές/τριες ανέφεραν πως ήταν γνωστό στη σχολική κοινότητα ότι κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διδασκαλίας, αρκετοί μαθητές/τριες επέλεγαν να μην συμμετάσχουν ενεργά στα μαθήματα και να αποσυνδέουν τον εαυτό τους από την εικονική τάξη. Μάλιστα, η συνήθης τακτική τους ήταν να κοιμούνται την ώρα του μαθήματος, ενώ βέβαια παρέμεναν συνδεδεμένοι, απενεργοποιώντας όμως την κάμερά τους. Ο Άλεξ ως συνεπής μαθητής παραπονιέται πως *«για εμένα τουλάχιστον που πρόσεχα, που έπρεπε να μιλάω συνέχεια γιατί δεν υπήρχε κανένας άλλος ήταν λίγο κουραστικό»*. Ενδεικτικό του μεγάλου αριθμού μαθητών που απείχαν από την τηλεεκπαίδευση, είναι η δήλωση του Νίκο ότι οι περισσότεροι συμμαθητές του αναμένεται να μείνουν από απουσίες. *«Από την τάξη μου για παράδειγμα, πέντε παιδιά μόνο θα περάσουν. Όλοι οι άλλοι έχουν μείνει, έχουν 160 απουσίες και πάνω.... Ναι από το webex. Γιατί ουσιαστικά θεώρησαν, ότι εντάζει webex είναι, θα κάτσω να κοιμηθώ. Αυτό έκαναν όλοι και οι περισσότεροι τώρα μένουν»*.

Σημειώνεται ότι περίπου το ήμισυ των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν έντονη ανησυχία για το εάν οι απουσίες που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης θα επηρέαζαν την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η υψηλή συχνότητα απουσιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν οφειλόταν μόνο στη μείωση του κινήτρου των μαθητών/τριών να συμμετέχουν. Όπως προέκυψε από την ανάλυση, ιδίως για τους μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική καταγωγή, η έλλειψη απαραίτητου εξοπλισμού, η

κακή ποιότητα σύνδεσης ή ο φόρτος χρήσης του διαδικτύου στο σπίτι τους από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους, δημιούργησαν σοβαρά προβλήματα προσβασιμότητας, καθιστώντας τους αποκομμένους από την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας.

Ο Άλαν από το Αφγανιστάν περιγράφει ότι «Απλά είχαμε πρόβλημα να κάνουμε το *online classes*. Δεν είχαμε *Internet*.... Ναι, δεν είχαμε πολύ καλό *Internet*. Μόνο κάποιες φορές μπορούσαμε να μπούμε. Δεν μπορούσαμε να μπούμε στην τάξη.

Σ: -Α, δεν είχες καλό *Internet* ε; Και πήρες απουσία για αυτό;

Μ:- Ναι, έχω 130 απουσίες από το *webex*. Ναι, θα μείνω (στην ίδια τάξη) για το *webex*... Ναι, οι μόνες απουσίες που έχω κάνει είναι στο *webex*. Τις άλλες φορές που είμαστε εδώ (στο σχολείο) πάντα έρχομαι. Κινητό είχα, μπορούσα να μπω κάποιες φορές αλλά όχι όλες, όχι πάντα.»

Μία ακόμα ανησυχία που αναδείχθηκε έντονα από τα δεδομένα μας αποτελεί η πεποίθηση των μαθητών/τριών πως στη διάρκεια της πανδημίας, εξαιτίας της ποιότητας και των συνθηκών της τηλεεκπαίδευσης δεν έχουν καταφέρει να αποκτήσουν ικανοποιητικό επίπεδο μάθησης. Παρατηρείται μάλιστα η έντονη δυσαρέσκεια και κοινή παραδοχή μεταξύ των μαθητών/τριών πως η περίοδος της τηλεεκπαίδευσης δεν έχει συμβάλει στην απόκτηση σημαντικής γνώσης στο πλαίσιο του σχολείου.

Η Στέλλα εκφράζει αυτή την πεποίθηση εκπροσωπώντας το σύνολο των συμμαθητών/τριών της «Εντάξει, αυτό με τον κορονοϊό, το ότι κάναμε διαδικτυακά μαθήματα και πιστεύω ότι τα περισσότερα παιδιά στα διαδικτυακά μαθήματα δεν έχουν μάθει και κάτι. Ας πούμε, εγώ στην αρχή της χρονιάς άρχισα πάρα πολύ δυναμικά και με το που άρχισε το *webex* έπεσα πάρα πολύ χαμηλά πιστεύω... Στην αρχή που είχε αρχίσει το *webex* είχα αγχωθεί για το αν θα δώσουμε εξετάσεις ή κάτι, γιατί πιστεύω ότι αν δίναμε εξετάσεις θα είχα μείνει, διότι στα διαδικτυακά μαθήματα δεν είχα μάθει και κάτι. Αυτό.... Τι να σας πω, δεν ξέρω. Και τα μαθήματα στο *webex* στα οποία έχουμε μείνει αρκετά πίσω πιστεύω, γιατί δεν έχουμε μάθει και κάτι.. πιστεύω ότι θα το πληρώνουμε τα επόμενα χρόνια αρκετά».

Όπως διαπιστώνεται από το παραπάνω απόσπασμα φαίνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζουν έντονη ανησυχία σχετικά με τα μαθησιακά τους κενά και τις αλλαγές που συνοδεύουν τις διαδικασίες του Γυμνασίου, όπως οι ετήσιες προαγωγικές εξετάσεις, καθώς δεν έχουν εξοικειωθεί με τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία. Από την έναρξη της πανδημίας

οι εξετάσεις είχαν αναβληθεί λόγω των περιοριστικών μέτρων, και οι μαθητές/τριες ερχόμενοι από το Δημοτικό σχολείο, όπου δεν διεξάγονται γραπτές προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις, βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια άγνωστη και αγχωτική διαδικασία εξέτασης. Έτσι, σε συνδυασμό με την αίσθηση της μαθησιακής ανεπάρκειας εξαιτίας των εκπαιδευτικών συνθηκών της πανδημίας φαίνεται ότι εντείνεται η αίσθηση ανεπάρκειας και ανασφάλειας.

Ο Άντι περιγράφει το κοινό αίσθημα των μαθητών/τριών *«Λόγω του webex δεν μαθαίναμε και τόσο εύκολα και γρήγορα. Ε, οπότε είναι διαφορετικά από κοντά το μάθημα και διαφορετικά από το webex.... Ότι δεν έχουμε μάθει τόσα πολλά όσο την προηγούμενη σχολική χρονιά, λόγω του covid. (Είχαμε) μειωμένη ύλη κιόλας. Χμμ... δεν έχουμε αναπτυχθεί τόσο λόγω των εξετάσεων, επειδή δεν διαβάζαμε, επειδή έγινε ο covid, δεν αναπτυχθήκαμε, δεν δώσαμε εξετάσεις, περάσαμε απλώς έτσι την χρονιά.»*

Επιπλέον, με το τέλος της τηλεκπαίδευσης και την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία οι μαθητές/τριες έπρεπε να υποβληθούν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα στα τριμηνιαία διαγωνίσματα όλων των διδασκόμενων μαθημάτων τους. Ο Θέμις αναφέρει *«Και άλλο ένα είναι ότι τώρα τον Μάιο που ήρθαμε τελευταίες βδομάδες, έχουν πέσει κάθε μέρα διαγωνίσματα, οπότε είναι και αυτό πολύ αγχωτικό».*

Εκτός από τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι έφηβοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με έντονο φόβο και άγχος λόγω της πρωτοφανούς κοινωνικής κατάστασης, έκτακτης ανάγκης που αντιμετώπιζαν. Ο φόβος για την πανδημία και το άγχος προσαρμογής σε αυτή αποτέλεσε έντονη πηγή στρες και δυσφορίας για τους συμμετέχοντες/ουσες

Τα υγειονομικά πρωτόκολλα απομόνωσης που επιβλήθηκαν ως απάντηση στην πανδημία Covid-19 είχαν ως ακούσια συνέπεια την κοινωνική απομόνωση των εφήβων, μιας ηλικιακής ομάδας που έχει αναπτυξιακή ανάγκη για αυτονομία και κοινωνική σύνδεση με τους συνομηλίκους. Οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι η κοινωνική απομόνωση τους δημιούργησε διάφορες αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις, όπως άγχος, στρες, επιβαρυνμένη διάθεση, φόβο, και πλήξη.

Ο Χάρης μας μεταφέρει ότι αντιμετώπισε ο ίδιος και οι συμμαθητές/τριες του έντονα καταθλιπτικά συναισθήματα κατά την περίοδο της αυστηρού κοινωνικού περιορισμού.

«Προφανώς κατάθλιψη. Λόγω του ότι είμαστε πάρα πολλούς μήνες μέσα, εντάζει, από τον Νοέμβριο μέχρι αρχές Μαΐου, δηλαδή περίπου επτά μήνες.. Βεβαίως υπήρχαν παιδιά που είχαν κατάθλιψη, παιδιά που δεν μίλαγαν καθόλου με τους φίλους τους, ούτε με το κινητό επειδή ίσως δεν είχαν ή δεν θέλαν ή βαριόντουσαν.. Είτε παιδιά που δεν μπορούσαν ούτε καν να κάνουν μάθημα λόγω διαφόρων προβλημάτων τέλος πάντων. Και να μην μπορούσαν να μπουν έστω και να ακούσουν τις φωνές συμμαθητών και καθηγητών, ή έστω να μάθουν κάτι, να καταλάβουν κάτι.. κατάθλιψη είναι γιατί δεν βγαίνει έξω, δεν μιλάει με κάποιον.. Ήταν πάρα πολύ κακή χρονιά, δεν ήταν ωραία, όχι.»

Και ο Τσάρλι περιγράφει ότι οι υποστηρικτικές κοινωνικές συναναστροφές την περίοδο της πανδημίας ήταν πολύ περιορισμένες οδηγώντας τον συχνά σε συναισθηματικό αδιέξοδο. *«... μετά άρχισα να είμαι πολύ σπíti, βασικά όχι, δεν έβγαινα επειδή δεν μπορούσα να βγω, απλά δεν είχα κέφι να βγω, δεν είχα λόγο. Μπορεί οι φίλοι μου να μην μπορούσα να βγουν, τι να βγω να κάνω μόνος μου; Για ένα ψωμί, για να πάρω κάτι που θα ήθελε η μητέρα μου, αυτό».*

Παρά την επιστροφή στο σχολείο, η κοινωνική απομόνωση δεν τερματίστηκε εντελώς, καθώς τα υγειονομικά μέτρα επέβαλαν καινούργιους περιορισμούς. Παραδείγματος χάριν, μια επιπλοκή που προέκυψε από τον μη κοινό προαυλισμό των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλλειμάτων ήταν ότι οι μαθητές/τριες διαφορετικών τάξεων δεν είχαν κοινά διαλείμματα, με αποτέλεσμα ορισμένοι από τους μαθητές/τριες να διαμαρτύρονται ότι δεν είχαν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν με τους φίλους τους κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Όπως αναφέρει ο Τσάρλι για τους φίλους του από άλλα τμήματα, *«Ναι, αλλά τους περισσότερους δεν τους βλέπω και τόσο συχνά λόγω του covid και των διαλειμμάτων. Μας έχουν χωρίσει. Είμαστε ακριβώς σε διαφορετικές τάξεις και με διαφορετικά διαλείμματα.»*

Οι έφηβοι δεν φάνηκαν ιδιαίτερα ανήσυχοι για το ενδεχόμενο να μολυνθούν αυτοί οι ίδιοι από τον Covid-19, αν και στην πλειονότητα τους ήταν ενημερωμένοι για τους τρόπους μετάδοσης του ιού. Μάλιστα τηρούσαν τα υγειονομικά μέτρα που τους είχαν υπεβλήθη αν και συχνά διαμαρτυρόντουσαν για αυτά, όπως για την καθολική χρήση μάσκας στο χώρο του σχολείου. Ωστόσο, ανησυχούσαν σοβαρά για την πιθανότητα η οικογένειά τους να μολυνθεί και να υποστεί απώλειες, είτε από τον ίδιο τον ιό είτε από επιπλοκές των διαδικασιών. Παραδείγματος χάριν, ο Άντι αναφέρει με συγκίνηση πως δεν επιτρέπει σε αυτόν και στην οικογένεια του να αποδώσουν νεκρικές τιμές όπως επιθυμούσαν στον παππού και στη γιαγιά του οι οποίοι απεβίωσαν στην αρχή της πανδημίας.

Η Έβαν περιγράφει έντονα την ανησυχία και το φόβο για τους κοντινούς της ανθρώπους. *«Αγχώνομαι για τους δικούς μου, την μαμά μου και τον μπαμπά μου. Για την γιαγιά μου, γενικά για την οικογένεια μου, ότι μπορεί να κολλήσουν κορονοϊό, να πάθουν τίποτα και να τους χάσω για αυτό το θέμα...»* Και απαιτεί *«Να τους δώσει (η κυβέρνηση) το εμβόλιο χωρίς αμφιβολία ότι μπορεί να πάθουν κάτι. Γιατί υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που πέθαναν από αυτό το εμβόλιο. Και να μην έχουμε αυτό το άγχος ότι θα το κάνω και θα πεθάνω την άλλη μέρα. Να μας δώσουν ένα καλό εμβόλιο»*.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρθηκαν και στις εξωσχολικές δραστηριότητες που ήταν αναγκασμένοι να διακόψουν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς και στον συνεχόμενο χείμαρρο αρνητικών ειδήσεων σχετικά με τον Covid-19, ως παράγοντες που προσέθεσαν έξτρα συναισθηματική επιβάρυνση. Επίσης, ένας μικρός αριθμός μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική καταγωγή εξέφρασε την έγνοια τους για την επιπλέον οικονομική επιβάρυνση που υπέστησαν οι οικογένειές τους λόγω της πανδημίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, πέρα από τις συνήθεις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου, όπως το άγχος της σχολικής επίδοσης, η επίτευξη ενός λαμπρού μέλλοντος, οι οικονομικές δυσκολίες και τα ενδοοικογενειακά προβλήματα, προέκυψε το πρόσθετο άγχος της ζωής σε μια κατάσταση εκτάκτου ανάγκης. Νέοι στρεσογόνοι παράγοντες εισήλθαν στη ζωή των μαθητών/τριών, όπως η απογοήτευση από την τηλεκαίδευση, ο κοινωνικός περιορισμός, ο φόβος για την ασφάλεια των αγαπημένων τους και η δυσκολία προσαρμογής στις καινούργιες συνθήκες ζωής.

6.2.2 Ατομικά Χαρακτηριστικά

Με αυτό το θέμα παρουσιάζονται οι ατομικές ικανότητες και τα δυνατά σημεία των μαθητών/τριών που λειτούργησαν προωθητικά και προστατευτικά ως προς την επίτευξη της ανθεκτικότητας. Οι συμμετέχοντες/ουσες διέθεταν εσωτερικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά που τους βοήθησαν να αντιμετωπίσουν τις προαναφερθείσες δυσκολίες.

6.2.2.1 Αυτοπροσδιορισμός και Κίνητρα

Ένας βασικός προστατευτικός παράγοντας που αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων σχετίζεται με την αυτενέργεια και τα κίνητρα των μαθητών/τριών. Στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες/ουσες θεώρησαν την αυτενέργεια, την αίσθηση δηλαδή ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους και την ικανότητα να επηρεάζουν το περιβάλλον τους, ως βασικό προστατευτικό

παράγοντα της ανθεκτικότητας, δείχνοντας ότι η αυτό-καθορισμένη στάση έναντι των εμποδίων βοηθά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών με επιτυχία και στην ομαλή προσαρμογή στις αντιξοότητες. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι η αίσθηση της επάρκειας θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Βάση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού η επάρκεια αποτελεί μια από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και αναφέρεται στην αίσθηση αποτελεσματικότητας και επίτευξης που αποκτά ένα άτομο και ενισχύοντας έτσι το κίνητρο του. Το περιγράφει άλλωστε και εμπειρικά ο Άλεξ παρακάτω, επισημαίνοντας ότι η επίτευξη της αίσθησης επάρκειας σε έναν τομέα της ζωής όπως το σχολείο, μπορεί να ενισχύσει την επίτευξη και σε άλλους τομείς, ενισχύοντας εν τέλει συνολικά το άτομο. *«Ας πούμε, άμα έχουμε γράψει ένα διαγώνισμα και έχω πολύ άγχος με αυτό το μάθημα, ήταν σημαντικό και πήρα καλό βαθμό για παράδειγμα, μου αρέσει, τονώνεται το ηθικό μου και συνεχίζω γιατί λέω ότι αφού τα κατάφερα εδώ, θα τα καταφέρω και αλλού.»*

Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τη σημασία της αίσθησης επάρκειας ως θεμελιώδους στοιχείου για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Αισθάνονται ικανοί να αλληλοεπιδράσουν αποτελεσματικά με το περιβάλλον και πιστεύουν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη επιτυχίας, προκειμένου να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Αυτό δημιουργεί μια αίσθηση κυριαρχίας ή αυτονομίας επί των συνθηκών του περιβάλλον τους. Αυτή η αίσθηση φαίνεται και στην δήλωση της Έβαν. *«Αλλά και ότι πιστεύω σε μένα. Όχι επειδή θα μου πει κάποιος δεν μπορείς να το κάνεις, σημαίνει ότι όντως δεν μπορώ να το κάνω. Μπορώ να το κάνω εάν προσπαθήσω».*

Επιπλέον, ορισμένοι από τους μαθητές/τριες αντλούσαν δύναμη από προηγούμενες παρόμοιες εμπειρίες που είχαν βιώσει. Τις λάμβαναν ως παράγοντα εκμάθησης δεξιοτήτων και ενίσχυσης της πεποίθησης ότι μπορούν να τα καταφέρουν ξανά, αποφεύγοντας μελλοντικές αποτυχίες. Όπως αναφέρει ο Χάρης *« Έχει ξαναγίνει κάτι τέτοιο και θα είμαι έτοιμος πώς να το ξανά αντιμετωπίσω»* και υποθέτει η Αλέσια ότι *«Θα μπορούσε ο άλλος να έχει ξανά να αντιμετωπίσει το ίδιο πρόβλημα οπότε να ξέρει κάπως τη λύση».*

Ενδιαφέρον παρουσίασε ότι κυρίως οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή, αναγνώριζαν τα όρια που τους επιβάλλονταν από το περιβάλλον τους και ταυτόχρονα είχαν επίγνωση των ικανοτήτων τους για επίτευξη. Ως αποτέλεσμα αυτής της συνειδητοποίησης παρατηρήθηκε ότι ικανοποιούσαν το αίσθημα της επάρκειας ακόμα και εάν δεν κατάφεραν να

εκπληρώσουν το στόχο τους. Παραδείγματος χάριν, ο Άλαν εξηγεί «...θα πω κάνε ότι μπορείς.. Ναι, ναι, άμα έκανες ότι μπορείς και δεν έγινε κάτι, τότε αυτό δεν είναι δικό σου πρόβλημα, εσύ έκανες ότι μπορείς. Αυτό είναι πολύ μεγάλο σε μένα (σημαντικό), άμα δεν μπορείς.. Εάν το πρόβλημα δεν φύγει και έκανες ότι μπορείς.. άμα έφυγε καλώς, άμα έκανες ότι μπορείς και το πρόβλημα είναι ακόμα εκεί, τότε το πρόβλημα είναι πολύ μεγάλο για εσένα και πρέπει να ζητήσεις άλλους ανθρώπους να σε βοηθήσουν. Αυτό.» Αυτή η στάση επιβεβαιώνεται περαιτέρω όταν ρωτήθηκε εάν τον αγχώνει που θα μείνει στην ίδια τάξη επειδή δεν είχε πρόσβαση σε ίντερνετ για να παρακολουθήσει την τηλεεκπαίδευση και είχε πολλές απουσίες. Απαντάει, «όχι πολύ, γιατί ξέρετε δεν μπορούσα να κάνω εγώ κάτι για αυτό. Με αγχώνει λίγο να κάνω όλη τη χρονιά πάλι, αλλά όχι πολύ, όχι πολύ, μία χαρά είμαι. Και το είπα στη μαμά μου, και ούτε αυτήν την πειράζει άμα μείνω μία χρόνια, δεν ήταν δικό μου λάθος».

Επιπροσθέτως, τα εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να έχουν σημαντική συνεισφορά στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας και της επιτυχημένης διαχείρισης καταστάσεων στη ζωή των μαθητών/τριών. Οι πηγές της εσωτερικής κινητοποίησης είναι πολύπλευρές και διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Κάθε μαθητής/τρια μπορεί να έχει τις δικές του μοναδικές ανάγκες, επιθυμίες, στόχους και ενδιαφέροντα που τον κινητοποιούν εσωτερικά. Ο Νίκο επισημάνει την ανάγκη ύπαρξης εσωτερικής κινητοποίησης, γιατί αλλιώς και η πιο κατάλληλη συμβουλή δεν θα μπορεί να είναι χρήσιμη, «Πιστεύω ότι ο άνθρωπος για να κάνει πράγματα πρέπει από μόνος του να θέλει και να του αρέσουν, δεν μπορεί να τον αναγκάσει κάποιος. (σε ένα παιδί που αντιμετωπίζει μια δυσκολία) Θα του έδινα μια συμβουλή για παράδειγμα και εάν ήθελε, θα την χρησιμοποιούσε, εάν δεν ήθελε θα συνέχιζε να κάνει αυτό που κάνει». Μόνο δύο από τους συμμετέχοντες μαθητές ανέφεραν ότι είναι σημαντική η εξωτερική επιβράβευση για αυτούς, αφού με αυτόν τον τρόπο μπορούν να νιώσουν «ευχαριστημένος ότι όντως κατάφερα κάτι».

6.2.2.2 Αποφυγή

Ένας ακόμα παράγοντας που αναδύθηκε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, και μάλιστα αναφέρθηκε από όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες εκτός από δύο, ήταν αυτό της αποφυγής ως στρατηγικής προστασίας από τις δυσκολίες. Στην πλειοψηφία τους λοιπόν οι μαθητές/τριες, ανέφεραν ότι όταν είχαν την δυνατότητα, προτιμούσαν να αποφεύγουν την άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος ή της δυσκολίας. Περιέγραψαν την καταπίεση των σκέψεων ως αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών, διότι τους επέτρεπε να μην κατακλύζονται

και παρασύρονται από αρνητικές καταστάσεις. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να μην έρθουν σε επαφή με τις δυσάρεστες σκέψεις τους ήταν η απόσπαση προσοχής, είτε μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, είτε μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο Χάρης εξηγεί ότι η συναναστροφή με τους φίλους του τον βοηθάει να ξεχαστεί και αυτό είναι πολύτιμο για όσο κρατήσει, «... να συζητάμε κάτι άλλο για να ξεχαστεί το μυαλό μου, να μην το σκέφτομαι στο σχολείο ή και ακόμα και στη μπάλα, στα αγγλικά να μην το σκέφτομαι.. να υπάρχει ένα θέμα συζήτησης άλλο που να μην μου το υπενθυμίζει.. και ξεχνιέται.. τουλάχιστον για μία μέρα.. Αυτό.»

Είναι ενδεικτικό, όπως υποδηλώνουν τα παρακάτω αποσπάσματα, ότι τα χαρακτηριστικά των ζώων που επιλέχθηκαν από πολλούς μαθητές και μαθήτριες για να αναπαραστήσουν την ανθεκτικότητα, βασίζονταν στην αποφυγή ως μια μέθοδος διαχείρισης των δυσκολιών.

Παραδείγματος χάριν, ο Χάρης επέλεξε το χελιδόνι, «Γιατί έχω ακούσει πως τα χελιδόνια ταξιδεύουν πάρα πολύ και δεν σκέφτονται... και σκέφτονται μόνο τι θα τους κάνει καλό. Δηλαδή έρχονται καλοκαίρι εδώ, φεύγουν, πάνε κάπου αλλού μετά, ξανά έρχονται, φεύγουν, ξαναέρχονται...».

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα ήρθε από την Αλέσια, που επέλεξε το κουνελάκι για να συμβολίσει την ανθεκτικότητα, γιατί θεωρεί ότι το κάνει ανθεκτικό το «Εε, το πως κρύβεται βέβαια!».

Ο Τσάρλι μάλιστα αναφέρει ότι η αποφυγή επίπονων αναμνήσεων από το παρελθόν, του δίνει τη δύναμη να αντιμετωπίσει το παρόν, καθώς διατηρεί μια σταθερή ψυχο-συναισθηματική κατάσταση. «Μία δυσκολία ήταν ότι, ας πούμε η τάξη μου δεν με έπαιζε, ήμουνα μόνος μου. Μετά αφού πήγα στο Γυμνάσιο το ξέχασα.

Σ-Άρα πιστεύεις ότι επειδή το ξέχασες λύθηκε;

Μ- Όχι, απλά δεν μου αρέσει να θυμάμαι άσχημα πράγματα, να μην χαλάω την ψυχολογία μου, αυτό είναι πολύ πιο δύσκολο για τώρα.

Βάση των αποτελεσμάτων, η αποφυγή επώδυνων σκέψεων, συναισθημάτων και καταστάσεων μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδεδομένη μέθοδος διαχείρισης των δυσκολιών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών του Γυμνασίου. Οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν να μην δώσουν σημασία σε καταστάσεις που τους προκαλούσαν προβλήματα μέσα στο σχολείο, είτε

αυτά αφορούσαν καθηγητές, είτε συμμαθητές τους. Μια ενδεικτική περίπτωση περιεγράφηκε από τον Άλεξ,

«Ναι, στο σχολείο ήταν ένας καθηγητής, δεν χρειάζεται να τον ονομάσουμε, που είχε πολλές παραξενιές, αλλά παραξενιές όμως! Και είχαν συμβεί πολλά παράξενα πράγματα, αλλά εντάξει, εγώ δεν έδινα συνέχεια και απλά κάναμε το μάθημα μας κανονικά. Τίποτα παραπάνω, τίποτα λιγότερο και δεν ήρθαμε ποτέ σε σοβαρή κόντρα, γιατί εγώ δεν έδινα σημασία».

6.2.2.3 Συναισθηματική και Γνωσιακή Διαχείριση

Ένας ακόμα προστατευτικός παράγοντας ως προς την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών αφορούσε την συναισθηματική και γνωσιακή διαχείριση. Η υιοθέτηση μιας θετικής γνωστικής αναδιάρθρωσης και η ρύθμιση των συναισθημάτων ήταν δύο βασικές διαδικασίες που ακολούθησαν οι μαθητές/τριες προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν. Πιο αναλυτικά, αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες παρατηρήθηκε ότι προέβησαν σε αναδιαμόρφωση των σκέψεων τους και εστίασαν στις θετικές πτυχές μιας κατάστασης, αντί να εμπλακούν με αρνητικές σκέψεις ή τις συνέπειες των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την αμφισβήτηση των αρνητικών σκέψεων και την αντικατάστασή τους με πιο θετικές, εποικοδομητικές σκέψεις. Για παράδειγμα, ο Νίκο παραθέτει,

«Επομένως σκέφτομαι ότι εντάξει, υπάρχει ένα πρόβλημα, θα το λύσω όμως. Δεν σκέφτομαι, αχ, γιατί έχω πρόβλημα.. τι θα κάνω και όλα αυτά.....σε συμβουλές (που θα έδινα σε κάποιο άλλο), απλώς θα του έλεγα ότι... για παράδειγμα άμα κάθεται και στεναχωριέται για το πώς θα το λύσει αυτό και δεν κάνει τίποτα για αυτό, λογικό να μην λύσει τα προβλήματά του.. εάν όμως παλέψει για αυτά και σκέφτεται θετικά φυσικά και θα τα λύσει».

Και ο Φαχίμ μιλάει για τον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζει την σκέψη και το συναίσθημα του, *«ουσιαστικά άμα πάω εγώ και στεναχωρηθώ και για αυτό δεν θα κερδίσω κάτι.. γιατί ούτως ή άλλως έχει γίνει αυτό οπότε δεν θα καταφέρω κάτι άμα στεναχωρηθώ. Απλώς λέω έγινε και την επόμενη φορά να έχω καλύτερες επιδόσεις».*

Σε άλλες περιπτώσεις, για να παραμείνουν θετικοί και να μπορέσουν να διαχειριστούν την δυσκολία, οι μαθητές/τριες κατέβαλαν επιπλέον προσπάθειες για να απομακρυνθούν από τις πηγές αρνητικότητας σκεπτόμενοι το πεπερασμένο του παρόντος. Ο Θέμις αντιπροσωπεύει μια σημαντική μερίδα από αυτά τα συμμετέχοντα άτομα, τα οποία εστίαζαν την σκέψη τους στο ότι

«κάποια στιγμή θα τελειώσει αυτό το μαρτύριο, όλα τελειώνουν»», και πίστευαν ότι θα καταφέρουν να υπομείνουν την αντιξοότητα και θα ανταπεξέλθουν. Συγκεκριμένα παραθέτει, «και για άλλους μαθητές μπορεί απλά να μην μπορούν έτσι και να περιμένουν να τελειώσει όλο αυτό. Γιατί κάποια στιγμή, εντάξει θα τελειώσει, το webex... Το έχω ξεπεράσει ήδη και σταματάω να το σκέφτομαι πλέον αρνητικά. Να το σκέφτομαι σαν μία ανάμνηση ας πούμε, ότι κάτι έγινε ας πούμε».

Αρκετοί μαθητές και μαθήτριες λοιπόν, αναλογίστηκαν τρόπους για να διατηρούν τον έλεγχο της συμπεριφοράς και των κινήτρων τους για προσπάθεια όταν βίωναν αρνητικά συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούσαν να βελτιώσουν τον έλεγχο των παρορμήσεών τους. Συνεπώς, ένας τρόπος με τον οποίο τα έφηβα άτομα προσπάθησαν να αλλάξουν τις αρνητικές σκέψεις τους είναι διατηρώντας μια θετική προοπτική για το μέλλον, ένα αισιόδοξο τρόπο σκέψης. Ο Χάρης προσπαθώντας να δώσει μια συμβουλή σε ένα συμμαθητή του, μετουσιώσει την δυσκολία σε πρόκληση, εστιάζοντας σε αυτά που έρχονται, «Α, ναι! Προφανώς να σκεφτεί λίγο και το μέλλον γιατί στο μέλλον, ίσως και όταν μεγαλώνεις, έχεις περισσότερες προκλήσεις (και ευκαιρίες) από ότι τώρα σε μια μικρότερη ηλικία. Θα του έλεγα εάν υπάρχει, εάν υπάρχει κάτι θετικό σε αυτή την πρόκληση, σε αυτό το νέο πράγμα που θα αντιμετωπίσει να σκεφτεί το θετικό και να μην τον βασανίζουν τα αρνητικά...».

Είναι εμφανές ότι οι συμμετέχοντες/ουσες επιδεικνύουν την τάση να αναπροσδιορίζουν τις αντίξοες καταστάσεις και να τις μετατρέπουν σε ευκαιρία για ανάπτυξη και μάθηση. Αντί να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες προσαρμογής τους ως αποτυχία ή ως απόδειξη της ανεπάρκειάς τους, οι μαθητές/τριες μπορούν να τις επαναπροσδιορίσουν ως ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη. Με εστίαση στο τι μπορούν να αντλήσουν από τις δύσκολες εμπειρίες και αξιοποιώντας αυτές τις εμπειρίες για να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και ικανότητες, οι νέοι μπορούν να αναπτύξουν μια ευέλικτη και ανθεκτική νοοτροπία.

Τέλος, η γνωστική ευελιξία επιτρέπει στους νέους να αντιληφθούν ρεαλιστικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Δεν ήταν ούτε υπερβολικά αισιόδοξοι ότι τα πράγματα θα πάνε καλά, αλλά ούτε απελπισμένοι. Έβλεπαν τις καταστάσεις ως αυτό που ήταν και προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις με τα δυνατά τους σημεία. Μάλιστα ενδεικτικό αυτής της κατεύθυνσης είναι ότι τα παιδιά αναζητούσαν βοήθεια και στήριξη από το περιβάλλον τους, ταυτοποιώντας και αξιολογώντας κάποιες από τις δυσκολίες. Ο Άλεξ περιγράφει τι πρέπει να κάνει ένα παιδί της ηλικίας του για να διαχειριστεί μια δυσκολία,

«Σίγουρα να ζητήσει βοήθεια ή από τους γονείς του ή από τους φίλους του ή από τους συγγενείς του και πριν κάνει το οτιδήποτε, πριν αντιδράσει να σκεφτεί καλά όλες τις προοπτικές.

Σ- Του τι θα φέρει το μέλλον;

Μ- Ναι, τις προοπτικές ας πούμε, τι λύσεις μπορεί να υπάρχουν ή τι μπορεί να συμβεί άμα κάνεις λάθος, να το σκεφτεί καλά και μετά να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που έχει.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εκδηλώνουν εσωτερικές ιδιότητες και λειτουργίες, οι οποίες συμβάλλουν ευεργετικά στην προσαρμογή τους σε διάφορους τομείς της ζωής τους και δημιουργούν προϋποθέσεις για περαιτέρω ανάπτυξη της ανθεκτικότητάς τους. Ο αυτοπροσδιορισμός αναδύεται ως σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη διαχείριση των δυσκολιών και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Οι νέοι θεσπίζουν εσωτερικά κίνητρα που συμφωνούν με τις αξίες και τα ενδιαφέροντά τους, προασπίζοντας μια νοοτροπία αυτονομίας και επάρκειας. Παράλληλα, μέσω της αναγνώρισης και αμφισβήτησης των αρνητικών σκέψεων, της αναδιαμόρφωσης δύσκολων καταστάσεων και της κατασκευής μιας θετικής και προσαρμοστικής νοοτροπίας, οι νέοι μπορούν να αναπτύξουν την ανθεκτικότητα που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν μπροστά στις αντιξοότητες. Τέλος, παρατηρείται ότι η αποφυγή της διαχείρισης και υιοθέτησης αρνητικών σκέψεων και βιωμάτων, η καταπίεση των συναισθημάτων που αυτά προκαλούν, καθώς και η απόσπαση προσοχής από αυτά, φαίνεται ότι διευκολύνει έστω και πρόσκαιρα τους έφηβους να διαχειριστούν ορισμένα από τα προβλήματα τους.

6.2.3 Κοινωνικές Πηγές Στήριξης

Η κοινωνική πλαισίωση φάνηκε ότι αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που βοηθά τους νέους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να ενισχύσουν την ανθεκτικότητά τους. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην υποστήριξη που προσφέρεται σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο από τα περιβάλλοντα πρόσωπα, όπως φίλοι, μέλη της οικογένειας, εκπαιδευτικοί και άλλοι υποστηρικτικοί ενήλικες. Από την ποιοτική ανάλυση προέκυψε ότι οι κοινωνικές πηγές στήριξης αποτελούν σημαντική παράμετρο της ανθεκτικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών που πήραν μέρος στην παρούσα μελέτη. Οι ποιοτικές σχέσεις με τους σημαντικούς ανθρώπους που μας περιβάλλουν αποτελούν το πρώτο υποστηρικτικό στοιχείο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, σύμφωνα με την άποψη του Άλεξ,

«Σ- Αν κάποιο άλλο παιδί περνούσε κάτι παρόμοιο σαν κι αυτό που πέρασες εσύ, τι βοήθεια θα ήταν καλό να είχε για να το αντιμετωπίσει;

M- Σίγουρα στήριξη... Ή από κοντινούς τους φίλους πολύ, από τα αδέρφια τους, από τους γονείς τους, από αυτούς τους κυρίως, και από συγγενείς κοντινούς που μιλάνε συχνά.

6.2.3.1 Οικογένεια

Πια αναλυτικά, όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν και ξεχώρισαν τον προστατευτικό ρόλο που παίζει η οικογένεια στην προσπάθεια οικοδόμησης της ανθεκτικότητας. Τα μέλη της οικογένειας παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διάπλαση της ανθεκτικότητας και ο ρόλος τους αξιολογείται θετικά από τους μαθητές/τριες, ακόμα και σε περιπτώσεις που υπάρχουν τριβές στις μεταξύ τους σχέσεις. Ενδεικτικά, η Στέλλα θεωρεί προαπαιτούμενο της ανθεκτικότητας την οικογενειακή υποστήριξη *«Θα έλεγα ότι το άτομο που τα πάει καλά, έχει την οικογενειακή υποστήριξη και τα έχει πάει καλά και έχει ανταπεξέλθει καλά σε όλα αυτά που έχουν συμβεί».*

Η υποστήριξη και η καθοδήγηση που προσφέρονται από τα μέλη της οικογένειας δημιουργούν την αίσθηση της οικογενειακής συνοχής, η οποία λειτουργεί ως ισχυρός προστατευτικός παράγοντας. Οι μαθητές/τριες στρέφονται στα μέλη της οικογένειας για να λάβουν κυρίως συμβουλευτική υποστήριξη ως προς την φύση των δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ο Τσάρλι είναι ξεκάθαρος για αυτό *«Η καλύτερη δασκάλα είναι η μητέρα μου, που μου έχει πει πως να τα κάνω όλα, πως να τα αντιμετωπίσω... (αναστενάζει) Πιστεύω ότι για εμένα, το καλύτερο σχολείο είναι το σπίτι μου. Και η καλύτερη δασκάλα είναι η μητέρα μου, που μου έχει πει πως να τα κάνω όλα, πως να τα αντιμετωπίσω. Αυτό.».*

Ενώ και η Έβαν αναγνωρίζει, *«έχω και τις ξαδέρφες μου που μου δίνουν συμβουλές και αυτές, και γενικά, έχω και μεγάλες αδερφές οπότε ότι και να κάνω μπορώ να ρωτήσω για οτιδήποτε, Και θα μου πουν γιατί τα έχουν περάσει και αυτές. Αυτό».*

Παρατηρούμε ότι δεν έχει τόσο σημασία ποιος είναι ο ρόλος ενός ατόμου μέσα στην οικογένεια, αλλά περισσότερο αξιολογείται τι είδους σχέση έχει καλλιεργηθεί με αυτό το μέλος της οικογένειας. Ο Χάρης το επιβεβαιώνει,

«Προφανώς οι γονείς, ίσως ένας μεγαλύτερος αδερφός ή αδερφή θα βοηθούσαν σίγουρα γιατί θα είχαν πιο ήρεμο μυαλό. Οπότε θα βοηθούσε σίγουρα ένας αδερφός ή αδερφή μεγαλύτερη, προφανώς

οι γονείς και ίσως και ένα συγγενικό πρόσωπο. Ένας θείος, μια θεία που να αισθάνεται ίσως πιο άνετα να το πει. Αλλά κυρίως οι γονείς και τα αδέρφια. Το οικογενειακό περιβάλλον, γιαγιά, παππούς...».

Επιπλέον, τα μέλη της οικογένειας παρέχουν και πρακτική ενίσχυση, όπως οικονομική στήριξη, βοήθεια στο σπίτι και εξασφάλιση κοινωνικών προνομίων ενισχύοντας το προστατευτικό περιβάλλον των μαθητών/τριών. Η Αλέσια δείχνει να αναγνωρίζει αυτή τη μορφή στήριξης από τους γονείς της, *«Εμ, (με υποστηρίζουν) θετικά πιστεύω. Αλλά εντάξει υπάρχουν και οι κακές στιγμές. Αλλά περισσότερο θετικά. Με βοηθάνε να είμαι καλή στα μαθήματα, ότι χρειάζομαι από μαθήματα και τέτοια πάντα θα μου τα αγοράζουν και τέτοια.. θα μου δώσουν την οικονομική βοήθεια, δηλαδή τα ιδιαίτερα (μαθήματα, φροντιστήρια) και αυτά...».*

Ομοίως, η επικοινωνία αποτελεί το κλειδί για την οικοδόμηση ισχυρών οικογενειακών σχέσεων. Η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία μπορεί να βοηθήσει τους νέους να αισθάνονται ότι υποστηρίζονται, κατανοούνται και αποτελούν τμήμα του συστήματος της οικογένειας, γεγονός που φαίνεται να ενισχύσει την ανθεκτικότητά τους. Ο Χάρης δίνοντας συμβουλή σε ένα άλλο μαθητή που αντιμετωπίζει το ίδιο πρόβλημα με αυτόν τονίζει την ανάγκη επικοινωνίας και την αξία του να είσαι ενεργό και ισότιμο μέλος ενός συστήματος όπως η οικογένεια, *«και θα του έλεγα να προσπαθήσει να μιλήσει με την οικογένεια του. Δηλαδή, όταν θα υπάρχει ένα ζήτημα, όπως να φύγουμε από την πόλη, να πάμε κάπου αλλού, να μετακομίσουμε από την γειτονιά.. να μην φύγουμε από την πόλη, να μιλήσει στους γονείς του λέγοντας τους.. δηλαδή να τους πείσει λίγο παραπάνω, να τους πει “μήπως ή εάν θα μπορούσαμε να περιμένουμε λίγο ακόμα, μέχρι να τελειώσω το γυμνάσιο”... Για να υπάρχει και μια επικοινωνία με τους γονείς.. γιατί αυτοί αποφασίζουν προφανώς και εάν δεν τους μιλήσουμε εμείς, ίσως να τους αλλάξουμε την γνώμη ή έστω να μπει κάτι στο μυαλό τους που να τους αλλάξει τα σχέδια τέλος πάντων.. πρέπει να μιλήσει..”».*

Συνολικά, η οικογενειακή στήριξη αναγνωρίζεται ως η πρωταρχική απάντηση για την αντιμετώπιση των σοβαρών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ο Φαχίμ, προχωρά στην διάκριση και την διαλογή των προβλημάτων, ώστε να επιλέξει ποιο άτομο από το περιβάλλον του είναι πιο κατάλληλο για να τον βοηθήσει. *«Εξαρτάται τι θα ήταν. Εάν είναι μεγάλο, μεγάλο (το πρόβλημα), ε, εντάξει οικογένεια. Αν ήταν έτσι ένα μικρό πρόβλημα σε κολλητό και τέτοια... Εάν είναι μεγάλο, δηλαδή είπα, θα με βοηθήσαν οι γονείς μου. Τώρα εάν είναι και τόσο σοβαρό.. θα με βοηθούσαν οι φίλοι.»*

6.2.3.2 Συμμαθητές και Φίλοι

Με πολύ μικρή διαφορά στις αναφορές από τον προηγούμενο προστατευτικό παράγοντα, αυτόν της οικογένειας, αναδύθηκε από την ποιοτική ανάλυση ο επόμενος παράγοντας στον οποίο οι νέοι βασίζονται για να ενισχύσουν την ανθεκτικότητά τους. Αυτός δεν είναι άλλος από την οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων με συνομηλίκους που μοιράζονται τις ίδιες αξίες και ενδιαφέροντα με αυτούς. Οι φίλοι αποτελούν πηγή συντροφικότητας, κατανοούν τη δυσχερή θέση τους, και έχουν υποστηρικτικό ρόλο σε περιόδους ανάγκης. Στον κοινωνικό χώρο του σχολείου οι κοινωνικές αλληλεξαρτήσεις, όπως παρουσιάστηκαν από τους μαθητές/τριες, επικεντρώνονταν κυρίως στους συμμαθητές/τριες τους. Άλλωστε όπως λέει και η Σάσα, «Χωρίς φίλους δεν γίνεται! (Γέλια)».

Ομοίως, ο Νίκο αναφέρει, *«Τη ζωή μου στο σχολείο; Την κάνουν καλύτερη ουσιαστικά, ε, οι συμμαθητές μου, οι φίλοι μου, ναι, κάποιοι συμμαθητές μου που είναι και φίλοι μου περνάω καλά μαζί τους και ευχαριστιέμαι την ώρα του σχολείου.»*

Οι φίλοι και οι συμμαθητές περιβάλλουν το άτομο και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, που προσφέρει μια αίσθηση κοινής επίτευξης και υποστήριξης. Η Αλέσια απαντάει στην ερώτηση σχετικά με τι την έχει βοηθήσει να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, *«Οι φίλοι μου.. και οι συμμαθητές μου.. μου συμπαραστέκονται, μου δίνουν συμβουλές, είναι πάντα όταν τους χρειάζομαι εκεί..»*

Οι συμμετέχοντες/ουσες χαρακτήρισαν τους συνομηλίκους τους ως σημαντική πηγή βοήθειας επειδή είτε μοιράζονταν τα προβλήματα τους, είτε τους αποσπούσαν την προσοχή από αυτά και τους έδιναν συμβουλές. Επιπλέον η συναισθηματική υποστήριξη από φίλους και συμμαθητές μπορεί να βοηθήσει τους νέους να αντιμετωπίσουν το άγχος, και να αποδεχτούν τον εαυτό τους. Η δυνατότητα να εμπιστεύονται, να δέχονται ενθάρρυνση και αναγνώριση από φίλους μπορεί να βοηθήσει τους νέους να νιώσουν υποστήριξη και μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Παραδείγματος χάριν, ο Άλεξ αναφέρει *«Οι συμμαθητές μου.. Ε, εντάξει, απλά οι συμμαθητές μου κάποιες φορές μπορεί να.. πώς το λένε.. πώς λέγεται η λέξη... Με ανεβάζουν ψυχολογικά γιατί μπορεί ας πούμε να.. επειδή είμαι καλός μαθητής, από τους καλούς, να μου το θυμίζουν ας πούμε και να με ανεβάζουν ψυχολογικά, όπως κάνω και εγώ για αυτούς άμα μπορώ. Έτσι πιστεύω, αυτό είναι που με βοηθάνε οι συμμαθητές μου».*

Αρκετά συχνά, πολλά από τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών/τριών τα μοιράζονταν με τους φίλους, και όχι με τους γονείς, επειδή οι συνομήλικοί τους καταλάβαιναν καλύτερα και μπορούσαν να κατανοήσουν και να συνδεθούν καλύτερα με το τι ακριβώς περνούσαν τα ίδια τα άτομα. Η Έβαν αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικό για την ίδια «*ότι έχω μία παρέα και ότι γίνεται, μπορεί να τσακωθώ εγώ με τους γονείς μου, και μπορεί να στεναχωρηθώ, και έχω σε ποιον να μιλήσω, να μιλήσω ελεύθερα, δεν θα με κρίνουν...Και μου δίνουν συμβουλές..*» «*με τον φίλο σου μπορείς να ανοιχτείς να πεις όλα τα θέματα..*»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media) συμβάλλει στη διατήρηση φιλικών σχέσεων από το Δημοτικό, ακόμα και αν δεν συνεχίζουν τα παιδιά να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, άρα δεν μοιράζονται την καθημερινότητά τους. Έτσι όμως, δημιουργούνται υποστηρικτικοί κοινωνικοί δεσμοί και διασυνδέσεις μεταξύ μαθητών/τριών που φοιτούν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Ο Άντι εξηγεί ότι ειδικά την κατά την περίοδο της καραντίνας, η δικτύωση μέσω των social media τον βοήθησε να δημιουργήσει και να διατηρήσει υποστηρικτικές σχέσεις «*Μία φίλη μου... είναι από άλλο σχολείο, αλλά μιλάμε με μηνύματα. Με βοηθούσε στα Αγγλικά, μιλούσα μαζί της για τα χόμπι μου, είχαμε περίπου τα ίδια χόμπι. Ας πούμε εγώ τώρα στην καραντίνα, έβλεπα anime, ε έβλεπε και αυτή anime, και απλώς συζητούσαμε. Μου την γνώρισε μία συμμαθήτριά μου*».

Συνεπάγεται, ότι οι φίλοι και οι συμμαθητές/τριες δύναται να αποτελέσουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, εντός του οποίου το μοίρασμα των προβλημάτων και η ανατροφοδότηση σχετικά με τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες αποκτά ενδυναμωτικό χαρακτήρα. Το άτομο αισθάνεται ότι βρίσκει την απαραίτητη υποστήριξη για να συνεχίσει, διευκολύνοντας το ως προς την αντιμετώπιση της δυσκολίας. Επιπλέον, η κοινοποίηση των ανασφαλειών του σε άλλους μπορεί να τον βοηθήσει να αναγνωρίσει τις ανάγκες του και να αναζητήσει τη βοήθεια που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις δυσκολίες του. Το αναφέρει και η Θέμις με τα δικά της λόγια, «*Θα του έλεγα όσο δύσκολο και να του είναι, να το πει σε άλλους ας πούμε και να μην είναι οι γονείς του ή οι καθηγητές, να είναι οι φίλοι του, να είναι γνωστοί του, γιατί έτσι δεν θα το έχει μέσα του ας πούμε και να το ξέρει μόνο αυτός. Οπότε δεν θα είναι τόσο βάρος*».

6.2.3.3 Παροχή Υποστήριξης σε Τρίτα Άτομα

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι το να αποτελούν πηγή δύναμης και υποστήριξης για άλλα άτομα, τους παρείχε ικανοποίηση και τους ενδυνάμωνε να συνεχίσουν να διαχειρίζονται

δυσκολίες. Φαίνεται ότι η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης και πρακτικής βοήθειας σε τρίτα άτομα μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής. Οι φίλοι και οι συμμαθητές/τριες φαίνεται να λαμβάνουν περισσότερο τη βοήθεια, καθώς βρίσκονταν στο κέντρο των αφηγήσεων των συμμετεχόντων. Συνολικά, η προσφορά βοήθειας σε τρίτους παρουσιάζεται ως μια αμοιβαία, δυναμική και επωφελής διαδικασία που μπορεί να ενισχύσει το κοινωνικό πλαίσιο στο σύνολο του, καθώς βοηθάει αμφοτέρους στην απομόνωση των αρνητικών επιπτώσεων του στρες και των αντιξοοτήτων. Η παροχή βοήθειας για κάποιους μαθητές/τριες επικεντρώνεται στην διευκόλυνση της μάθησης. Ένας/μία μαθητής/τρια με καλύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να προσφέρει ακαδημαϊκή υποστήριξη σε συμμαθητές/τριες που μπορεί να δυσκολεύονται σε ορισμένα μαθήματα. Μπορούν να βοηθήσουν με τις εργασίες στο σπίτι, να εξηγήσουν έννοιες και να παρέχουν καθοδήγηση για να βοηθήσουν τους συμμαθητές/τριες τους να επιτύχουν ακαδημαϊκά.

Από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρείται ότι ιδίως οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή, επικεντρώνονται στην προσφορά υποστήριξης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την διευκόλυνση της επικοινωνίας των ανθρώπων του περιβάλλοντος τους λόγω μη επαρκούς κατανόησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ο Άλαν περιγράφει πως βοηθάει παιδιά που, όπως και ο ίδιος παλαιότερα, δεν καταλάβαιναν την ελληνική γλώσσα «Όταν ήμουν στην έκτη δημοτικού. Εγώ ήξερα λίγα ελληνικά.. δεν ήμουν όσο καλός είμαι τώρα αλλά ήξερα για να καταλάβω τι λένε. Ήταν ένα κορίτσι, αυτή ήταν από το Ιράν. Δεν ήξερε τίποτα (ελληνικά), μιλούσαμε την ίδια γλώσσα σχεδόν, καταλάβαινα και της έλεγα (μετέφραζα).. Και είναι και κάποια παιδιά τώρα που τους βοηθάμε με τα ελληνικά. Γιατί εγώ ξέρω και αυτοί όχι, και τους βοηθάω».

Προσφέροντας βοήθεια σε άλλους, οι μαθητές/τριες μπορούν να βιώσουν μια σειρά από προσωπικά οφέλη που ενισχύουν την ανθεκτικότητά τους, όπως η ενίσχυση της αίσθησης επάρκειας και αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι περισσότεροι από τους μαθητές/τριες που πήραν μέρος στην έρευνα, ανέφεραν ότι ο διαμεσολαβητικός ρόλος τους σε συγκρούσεις και τσακωμούς φίλων τους βοήθησε να δημιουργήσουν την πίστη ότι οι ικανότητές τους μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον τους. Επίσης, όταν βλέπουν τα θετικά αποτελέσματα που συνεπάγονται της υποστήριξης που παρέχουν, ενισχύεται η εμπιστοσύνης τους στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν τις αποφάσεις και στην ικανότητά τους να ξεπερνούν τις προκλήσεις. Αυτή η αυξημένη

αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας καλλιεργώντας μια νοοτροπία ενδυνάμωσης και ικανότητας.

Παραδείγματος χάριν, ο Άλεξ εξιστορεί «Ναι, ας πούμε πιο παλιά στην κολύμβηση, κάποιοι φίλοι μου είχαν ένα πρόβλημα με ένα παιδί και επειδή είχε γίνει μία παρεξήγηση ήθελα κάπως να το λύσω, και μιλώντας στη μία πλευρά και μιλώντας και στην άλλη, κατάφερα και το έλυσα πάνω κάτω. Και γενικώς είμαι καλός στα λόγια, στο να λέω τα θέματά μου, (να λύνω τα θέματα μου) με τα λόγια. Δηλαδή, δεν έχει χρειαστεί ποτέ να παίζω ξύλο με κάποιον. Ναι, και μπόρεσα και τους μίλησα και κατάλαβαν ότι κάνουν λάθος και τα βρήκανε».

Επιπλέον, η παροχή υποστήριξης σε τρίτα άτομα φαίνεται ότι ενισχύει την συναισθηματική ευημερία του ατόμου. Η συμμετοχή σε πράξεις καλοσύνης και υποστήριξης απελευθερώνει θετικά συναισθήματα και αυξάνει την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την κοινωνική διασύνδεση μεταξύ των μαθητών/τριών. Ο Χάρης περιγράφει πως σκέφτεται για τον διαμεσολαβητικό ρόλο που είχε αναφορικά με ένα τσακωμό μεταξύ φίλων του,

«Και μετά όταν λύθηκε ήταν πολύ καλύτερα, βεβαίως ζήτησαν συγγνώμη ο ένας στον άλλο και για εμένα αυτό που ίσως και να βοήθησα λίγο παραπάνω από τα άλλα παιδιά, ίσως να με έκανε λίγο πιο χαρούμενο, και ίσως λίγο πιο επιφυλακτικό... να είμαι έτοιμος πως να το ξανά αντιμετωπίσω. Γιατί στην αρχή, είχα και εγώ στεναχωρηθεί πάρα πολύ με αυτό και μετά όμως βρήκα έτσι, βρήκα μερικά πράγματα να πω, ηρέμησα και εγώ... και ένιωσα ικανοποίηση». Και συνεχίζει παρακάτω «Γιατί μου δόθηκε η ευκαιρία να δείξω πόσο καλός φίλος είμαι, μάλλον. Ότι δεν πήρα το μέρος ενός από τους δύο φίλους μου, δηλαδή ήμουνα και με τους δύο και προσπαθούσα να τους πείσω να τα ξαναβρούν.»

Τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν σε μικρότερο ποσοστό αλλά αξιοσημείωτο, ότι η παροχή βοήθειας μπορούσε να πάρει και την μορφή οικονομικής στήριξης σε συμμαθητές/τριες που είχαν ανάγκη. Ο Νίκο μιλάει για μια αντίστοιχη πράξη που κράτησε κρυφή από τους γονείς του. «Είχα προσφέρει πριν.. αυτό το καλοκαίρι ήταν κιόλας. Συγκεκριμένα μία οικογένεια η οποία δεν τα έβγαζε πέρα πολύ καλά οικονομικά και απλώς τους είχα δώσει κάποια χρήματα. Σ- Μόνος σου πήρες αυτή την πρωτοβουλία;

Μ- Ε, ναι μόνος μου. Ένας φίλος μου ήταν ο οποίος δεν τα έβγαζε πέρα πολύ καλά οικονομικά με την οικογένειά του και τα έδωσα στους γονείς του.

Σ- Πολύ ευγενικό εκ μέρους σου.

Μ- Οντως.

Σ- Το συνεννοήθηκες αυτό με τους γονείς σου πριν ή το έκανες μόνος σου;

Μ- Ε, όχι δεν χρειάστηκε. Το έκανα μόνος μου».

6.2.3.4 Εκπαιδευτικοί

Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι περίπου το 60% των μαθητών και μαθητριών αναγνωρίζει τη σημαντικότητα των καθηγητών ως εν δυνάμει παράγοντα προστασίας και ενδυνάμωσης. Αυτοί οι μαθητές/τριες, σε αρκετά μικρότερο ποσοστό από τις προηγούμενες τρεις κοινωνικές πηγές στήριξης, πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ενδυναμωτικό μαθησιακό περιβάλλον που βοηθά στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Η καθοδήγηση, η πίστη στις δυνατότητες των μαθητών/τριών και η λειτουργία τους ως πρότυπα, μπορούν να διαφοροποιήσουν το πλαίσιο και να επηρεάσουν τους μαθητές/τριες ώστε να ανακάμπτουν από τις προκλήσεις, να επιμένουν και να προοδεύουν ακαδημαϊκά και προσωπικά. Ωστόσο, παρατηρείται ότι, παρόλο που οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι ορισμένοι καθηγητές τους βοήθησαν να ανταπεξέλθουν τις δυσκολίες, δεν θεωρούν ότι η πλειοψηφία των καθηγητών τους υιοθετεί αυτήν την υποστηρικτική στάση. Ως επί το πλείστον, οι μαθητές αναγνώρισαν ως υποστηρικτική μορφή τον/την δάσκαλο στο Δημοτικό, μιας και στο Γυμνάσιο έχουν πολλούς διαφορετικούς καθηγητές, με πολύ μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους ως προς την υποστηρικτική τους στάση. Έτσι, ενώ αναγνωρίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που μπορεί να συνδράμει στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών, φαίνεται να μην μπορούν οι μαθητές/τριες να το γενικεύσουν για τους καθηγητές στο σύνολό τους. Όπως θα παρουσιαστεί παρακάτω στο κεφάλαιο, το κύριο παράπονο των μαθητών/τριών στην κριτική τους για την σχολική ζωή φαίνεται να αποτελεί η έλλειψη υποστήριξης από τους καθηγητές, την οποία αντιμετωπίζουν με αδιαφορία.

Η Στέλλα συμπυκνώνει με την αφήγηση της τα παραπάνω «Όστε να νιώσουν και τα παιδιά κάποια ασφάλεια μαζί με αυτούς (τους καθηγητές) και να συζητάνε κάποια πράγματα. Ας πούμε εγώ με τον δάσκαλο που είχα στο δημοτικό, στην πέμπτη και στην έκτη δημοτικού, δύο χρονιές, τα συζητάγαμε όλα τα παιδιά, τα πάντα μαζί του. Νιώθαμε πολύ άνετα μαζί του και ελευθερία. Και ας πούμε αυτά που δεν λέγαμε στους γονείς μας τα λέγαμε σε αυτόν. Και μπορούσε να μας πει και κάτι,

το τι να κάνουμε ή οτιδήποτε, γιατί νιώθαμε άνετα μαζί του και κάποια ασφάλεια... Ναι, την οποία με τους καθηγητές εδώ στο γυμνάσιο δεν τη νιώθω... Όχι με κανέναν.»

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν σαν πρότυπα για τους μαθητές/τριες και μέσα από τη στάση τους να αποτελούν παράδειγμα σωστής διαχείρισης καταστάσεων και θετικής προοπτικής απέναντι στις προκλήσεις. Διατηρώντας τον αυτοέλεγχο και επιδεικνύοντας ανθεκτικότητα στη δική τους εργασία και ζωή, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στους μαθητές/τριες ότι οι αναποδιές και τα εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν με τη σωστή διαχείριση.

Χαρακτηριστικά, ο Άλεξ αναφέρει για να προσδιορίσει την καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, την φιλική συμπεριφορά, την μη άσκηση βίας, την εντιμότητα και την αναγνώριση της αξίας των μαθητών/τριών. Ενδιαφέρον έχει ότι την επίδραση της θετικής σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή δεν την εντοπίζει στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά κυρίως στην επίδραση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς. *«Ε, νομίζω μόνο μία φορά πέρυσι είχα ένα καθηγητή που με πήγαινε πολύ, τον πήγαινα και εγώ πολύ και ήταν πολύ καλός άνθρωπος και δεν είχε ποτέ τα νεύρα του, φώναζε πολύ σπάνια και μίλαγε θετικά στους γονείς μου για εμένα, εε, εντάξει δεν έλεγε ψέματα. Αλλά γενικώς είχαμε πολύ καλή συνεργασία. Αυτό ας πούμε, κάποιες φορές που μπορεί να αντιδρούσα λίγο άσχημα σε κάποιον άλλο έξω από το σχολείο, εε με βοηθούσε, θυμόμουν ότι (αφού) ο κύριος μου φέρεται πολύ καλά, να φέρομαι και εγώ στους άλλους καλά, δεν χρειάζεται να τους φωνάζω ή να κάνω παράλογα πράγματα τέλος πάντων.»*

Οι μαθητές και οι μαθήτριες φάνηκε πως θεωρούσαν ότι οι καθηγητές επηρεάζουν και ρυθμίζουν κυρίως προβλήματα της σχολικής ζωής. Όμως, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα από τον Χάρη, δεν αποτελούν όλοι οι καθηγητές πηγή στήριξης, αλλά αυτοί με τους οποίους έχει δημιουργηθεί μια ουσιαστική, εξατομικευμένη σχέση. *«Καθηγητής που σε ξέρει Εεε... Στο bullying σίγουρα, νομίζω βοηθάνε. Όχι ο καθηγητής ο οποίος έχει μια ώρα την εβδομάδα και δεν σε βλέπει σχεδόν καθόλου, αυτός ο οποίος είναι υπεύθυνος ίσως, φιλόλογος, μαθηματικός, που σε ξέρει και ξέρει γενικότερα όλη την τάξη γιατί κάνει αρκετές ώρες μαζί σου»*

Για τους μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κάπως πιο σημαντικός. Τους βοηθούν να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και αποδεκτοί, παρέχουν γλωσσική υποστήριξη και δείχνουν ανοχή στη μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της μεταναστευτικής εμπειρίας. Η Σάσα περιγράφει την υφή της βοήθειας που λαμβάνει από τους

καθηγητές της. *«Για τους δασκάλους ξέρω, όταν δεν θα μπορώ να μάθω κάποιες λέξεις να το πω, να μας βοηθάει, αυτό για την δασκάλα, γιατί οι γονείς μου (δεν μπορούν να με βοηθήσουν)»..»*

Άλλωστε τα ίδια τα παιδιά με μεταναστευτική καταγωγή φαίνεται να προσδιορίζουν τον ρόλο του δασκάλου κυρίως ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση. Βέβαια οι μαθητές/τριες στο σύνολο τους επιθυμούν μια πιο ευρεία υποστήριξη από τους καθηγητές, συμπεριλαμβάνοντας την ψυχοκοινωνική στήριξη και συζητήσεις για κοινωνικά θέματα. Ξεχωρίζουν μάλιστα στις συνεντεύξεις, οι αναφορές για τους καθηγητές ΖΕΠ (τάξη ένταξης-υποδοχής), στους οποίους φαίνεται ότι αναγνωρίζεται μια πιο πολύπλευρη μορφή στήριξης προς τους μαθητές/τριες. Ο Άλαν αναφέρει *«Ναι, οι δάσκαλοι μας βοηθάνε πάρα πολύ, έχουμε το ΖΕΠ που μαθαίνουμε ελληνικά, και ο κύριος που κάνουμε ΖΕΠ μας βοηθάει και με άλλα πράγματα (εννοεί μαθήματα του βασικού κύκλου σπουδών)... Ναι, πάντα μου εξηγούν το μάθημα, δύο φορές, τρεις μέχρι να καταλάβω. Έτσι γελάνε, δεν γελάνε σε εμένα, έτσι μιλάμε πολύ καλά και δεν νευριάζουν όταν κάνω λάθη.. Είναι πολύ καλοί.»*

6.2.3.5 Ψυχολόγοι

Αρκετοί μαθητές και μαθήτριες (εφτά στους δώδεκα) αναγνωρίζουν το ρόλο των ψυχολόγων ως σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητάς τους. Η μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων τόσο των ελληνικής όσο και των μεταναστευτικής καταγωγής, φαίνεται να είναι εξοικειωμένη με το επάγγελμα του ψυχολόγου και την χρησιμότητά του. Πολλά από αυτά τα παιδιά έχουν ήδη επισκεφτεί κάποιο επαγγελματία ψυχικής υγείας, είτε ιδιωτικά, είτε σε δημόσιες δομές πέρα από το σχολείο. Ο Τσάρλι με έμφαση κατατάσσει την στήριξη από επαγγελματία ψυχικής υγείας τρίτο στη σειρά προσωπικής του αξιολόγησης *« (Τα παιδιά) να τα λένε στην οικογένειά τους, γιατί μόνο οικογένειά τους μπορεί να τους βοηθήσει. Αν πιστεύουν ότι οι φίλοι τους μπορούν να τους βοηθήσουν (να τα λένε) και στους φίλους τους. Και εάν και εφόσον με τους φίλους και την οικογένεια δεν τα έχουν λύσει εάν χρειαστεί να πηγαίνουν κάπου, ας πούμε ψυχολόγο και τέτοια.*

Ο Χάρης αναλύει γιατί είναι σημαντικός ο ρόλος των ψυχολόγων στο σχολικό πλαίσιο, *«Στο σχολείο, σίγουρα, καθηγητές, φίλοι και ο ψυχολόγος περισσότερο από όλους. Βασικά οι φίλοι και ο ψυχολόγος. Γιατί ο ψυχολόγος είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι ειδικευμένος σε αυτό που κάνει. Δηλαδή ξέρει, ξέρει πώς να σε βοηθήσει και ξένος να είσαι, δεν τον νοιάζει αν είσαι ξένος....*

δεν λέει δεν με νοιάζει τι λες εσύ, φύγε, δεν θέλω να σου μιλήσω. Δεν είναι τέτοιος ο ψυχολόγος, Ακούει τα πάντα, προσπαθεί να σε βοηθήσει όσο και αν δεν σε ξέρει».

Επιπλέον, παρατηρείται με ενδιαφέρον ότι από τους εφτά μαθητές/τριες που αναγνώρισαν την υποστήριξη από επαγγελματία ψυχολόγο ως σημαντικό προωθητικό και προστατευτικό παράγοντα, πέντε από αυτά ήταν μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή. Η συγκεκριμένη παρατήρηση υποδηλώνει πιθανώς, την εξοικείωση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία με θεσμικές υπηρεσίες υποστήριξης και τα επαγγέλματα που τις πλαισιώνουν.

6.2.4 Κριτική και Προτάσεις σε Σχέση με το Σχολείο

Κατά την διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης, στην προσπάθεια να εκπροσωπηθεί όσο δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια το πλαίσιο και η οπτική των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τους παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την ανθεκτικότητα τους δημιουργήθηκε ένα επιπλέον θέμα. Στο παρόν θέμα συναντάμε την δυσαρέσκεια και την κριτική που ασκούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τις συνθήκες του επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο, με εστίαση στην σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τις προτάσεις των ίδιων των μαθητών και μαθητριών για ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, που έχουν ήδη προαναφέρει, εντός του σχολικού συστήματος.

6.2.4.1 Κριτική προς τους Εκπαιδευτικούς

Η κριτική προς τους καθηγητές δεν συμπεριλήφθηκε στις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες γιατί δεν θεωρήθηκε από τους ίδιους τους εφήβους ως παράγοντας επικινδυνότητάς για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας τους. Θεωρήθηκε ως δεδομένη και αδιάφορη κατάσταση, που όμως εάν άλλαζε σίγουρα θα ένιωθαν πιο ενδυναμωμένοι. Η μη υποστήριξη από τους καθηγητές κωδικοποιήθηκε υψηλά με 9 στους 12 μαθητές και μαθήτριες να πιστεύουν ότι οι καθηγητές τους δεν καταφέρουν να τους υποστηρίξουν ικανοποιητικά. Παράλληλα όμως, 8 από 12 συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα θεωρούν τον ρόλο του καθηγητή ως εν δυνάμει προστατευτικό και προωθητικό παράγοντα της ανθεκτικότητας τους. Παρ' όλα αυτά, όπως ήδη έχει αναφερθεί προηγουμένως, πολλοί από τους συμμετέχοντες/ουσες έκριναν ότι αισθάνονταν πιο πλαισιωμένοι από τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού παρά από ότι στο Γυμνάσιο, αναδεικνύοντας την πιο απρόσωπη φύση των σχέσεων στο Γυμνάσιο. Ο Άλεξ αναφέρει, «Οι καθηγητές μου στο Γυμνάσιο σχεδόν καθόλου, καθόλου βασικά (δεν με

υποστηρίζουν). Αλλά στο Δημοτικό η δασκάλα μου είχε δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για εμένα». Ταυτόχρονα, δεν αξιολογούν το ίδιο όλους τους καθηγητές του Γυμνασίου αναγνωρίζοντας ότι κάποιοι καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια να φανούν υποστηρικτικοί από ότι άλλοι. Επιπροσθέτως, ορισμένοι από τους μαθητές/τριες ανέφεραν ότι λόγω της πανδημίας Covid-19 δεν έχουν προλάβει να γνωριστούν καλύτερα με τους καθηγητές του Γυμνασίου και να δημιουργήσουν μια ουσιαστική σχέση.

Αξιοσημείωτα, κάποιοι από τους μαθητές/τριες, όπως η Θέμις, προσπαθούσαν να αναζητήσουν αιτιολογίες για την απομακρυσμένη συμπεριφορά ορισμένων καθηγητών, μπαίνοντας στην θέση τους, «δεν πιστεύω ότι θα με βοηθούσαν τόσο πολύ. Δηλαδή, οι γονείς μου και οι φίλοι μου θα με βοηθούσαν πιο πολύ παρά οι καθηγητές πιστεύω... Ε, πολλοί (καθηγητές) δεν θα δείχνανε τόσο πολύ ενδιαφέρον ας πούμε. Αυτό πιστεύω... κάποιοι προσπαθούν (να έχουν καλή σχέση με μαθητές), κάποιοι λίγοι, αλλά οι πιο πολλοί όχι πιστεύω... Πολλοί καθηγητές είναι αρκετά χρόνια σε αυτή την δουλειά, ε, και οι πιο πολλοί μαθητές που έχουν είναι.. μιλάνε όλη την ώρα, κάνουν φασαρία και όλα αυτά, οπότε δεν τους έρχεται και σε αυτούς το ενδιαφέρον να κάνουν μια καλή σχέση και απλά κάνουν το μάθημά τους και φεύγουν. Οπότε τους καταλαβαίνω και αυτούς..»

Οι συμμετέχοντες/ουσες στη μελέτη ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον ή προθυμία να παρέχουν συναισθηματική καθοδήγηση και υποστήριξη στους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εκτός του ακαδημαϊκού πλαισίου. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται αποκλειστικά στον διδακτικό τους ρόλο και δεν εκδηλώνουν συναισθηματική ευαισθησία ή δεν δείχνουν ικανότητα να ανταποκριθούν με ενσυναίσθηση στα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, εάν αυτά δεν σχετίζονται άμεσα με το διδακτέο αντικείμενο. Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών είναι ο κύριος λόγος που οι μαθητές/τριες δεν αισθάνονται ότι λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη από τους καθηγητές τους. Η Έβαν το εξηγεί με σαφήνεια,

«Σ- Πόσο σε έχουν υποστηρίξει οι καθηγητές σου να ξεπεράσεις τις δυσκολίες που έχεις περάσει;

Μ- Οι καθηγητές μου; Όχι τα μαθήματά τους; Οι καθηγητές....(Γελάει) Κανένας. Μπορεί μια καθηγήτρια, δύο, να με έχουν βοηθήσει. Βασικά όχι με έχουν βοηθήσει. Έχουν αναρωτηθεί γιατί είμαι έτσι. Εννοώ μπορεί να μην έχω κέφι σήμερα και να με ρωτήσουν, να νοιαστούν για εμένα και να μην με έχουν τίποτα. Αλλά να νοιαστούν. Υπάρχουν άλλοι καθηγητές που δεν τους νοιάζει τίποτα... (και) ναι, (είναι) οι περισσότεροι».

Συνεπώς, προκύπτει ότι η προσοχή των εκπαιδευτικών, όπως την εκλαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, επικεντρώνεται κυρίως στη διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων, ενώ η πτυχή της συναισθηματικής ευεξίας και υποστήριξης των μαθητών/τριών δεν λαμβάνεται επαρκώς υπόψη. Η Αλέσια επίσης επισημαίνει ότι της φαίνεται πως οι καθηγητές δεν έχουν κάποιο κίνητρο και ενδιαφέρον για ουσιαστική επαφή, *«Θεωρώ ότι καθηγητές δεν νοιάζονται τόσο για τους μαθητές. Έρχονται κάνουν τη δουλειά τους και φεύγουν. Πολύ λίγοι καθηγητές νοιάζονται πραγματικά για ένα μαθητή... Ναι, τους βλέπεις, δεν έχουν όρεξη, μπαίνουν κάνουν μόνο μάθημα, δεν λένε τίποτα.. Αυτό.»*

Ο Νίκος, επηρεασμένος από την στάση των καθηγητών, δεν εκδηλώνει την επιθυμία για μια πιο στενή σχέση με αυτούς πέρα από την τυπική σχέση μαθητή-καθηγητή. Αυτό υποδηλώνει ότι δεν επιδιώκει επιπλέον διαπροσωπικές συνδέσεις ή επαφές με τους καθηγητές πέρα από την επικοινωνία που απαιτείται για μαθησιακούς σκοπούς. *«Δεν ζητάω συγκεκριμένα τη βοήθειά τους γιατί πιστεύω ότι δεν θα μου τη δώσουν κιόλας. Οπότε δεν είναι ότι έχουμε καλές σχέσεις με τους καθηγητές. Για παράδειγμα (θα έλεγα) τυπικές σχέσεις. Δάσκαλος, μαθητής, μέχρι εκεί... Σας είπα και πριν, πιστεύω ότι οι καθηγητές δεν ενδιαφέρονται αρκετά για εμάς, εκτός αν βρεθεί ένας στο εκατομμύριο που θα ενδιαφερθεί πραγματικά για εμάς.»*

6.2.4.2 Προτάσεις Βελτίωσης

Οι μαθητές και οι μαθήτριες προτείνουν δύο κύριους τρόπους βελτίωσης της σχολικής εμπειρίας τους και της ενίσχυσης της ανθεκτικότητάς τους. Ο πρώτος τρόπος αφορά τη βελτίωση της σχέσης με τους εκπαιδευτικούς, ενώ ο δεύτερος ασχολείται με την βελτίωση του τρόπου λήψης ψυχολογικής υποστήριξης. Με αυτές τις προτάσεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράζουν την ανάγκη για ένα σχολικό περιβάλλον που θα προωθεί την ενσυναίσθηση, την αμοιβαία επικοινωνία και την ψυχολογική υποστήριξη. Μέσω αυτών των βελτιώσεων, ο σχολικός χώρος μπορεί να γίνει ένας προστατευτικό πλαίσιο όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αναπτύσσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής και την επίτευξη θετικής προσαρμογής, τόσο στο ακαδημαϊκό, όσο και στο προσωπικό επίπεδο.

6.2.4.2.1 Σχέση Μαθητών/τριών με Εκπαιδευτικούς

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές/τριες προτείνουν να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών. Αυτό προτείνουν ότι

μπορεί να επιτευχθεί μέσω ανοιχτής και φιλικής επικοινωνίας, αμοιβαίας αναγνώρισης και σεβασμού των απόψεων και των αναγκών τους. Ουσιαστικά οι μαθητές/τριες εκφράζουν την επιθυμία να θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ως πρότυπα συμπεριφοράς και ως παραδείγματα για τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων τους. Επιπλέον, προκύπτει η επιθυμία για τη δημιουργία κοινού εδάφους συνεργασίας μέσα στο σχολείο, και τη δημιουργία ενός φιλόξενου και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, χωρίς αποκλεισμούς. Με γνώμονα τα παραπάνω ο Άλεξ προτείνει *«Οι καθηγητές άμα έχουν κάποιο πρόβλημα, εάν τους έχει συμβεί κάτι, να προσπαθούν, όπως και οι μαθητές το ίδιο, να το αφήνουν έξω από το σχολείο γιατί είναι κάτι διαφορετικό. Και να πηγαίνουν όλοι με καλή διάθεση. Γιατί όλοι οι μαθητές, και εγώ, πάμε στο σχολείο το πρωί και δεν έχουμε καλή διάθεση.»*

Παράλληλα, προκύπτει ένα ακόμα αίτημα από τους μαθητές/τριες, που αφορά την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο Νίκο είναι ξεκάθαρος, *«Πιστεύω πρώτα από όλα ότι η κατανόηση μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών που δεν υπάρχει... Είμαστε ουσιαστικά σε μία απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Πρώτα από όλα πρέπει να φτιαχτεί, ναι αυτό, η σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλων, καθηγητών για την ακρίβεια.»*

Οι μαθητές/τριες επιθυμούν να δουν από τους καθηγητές τους μια προσπάθεια κατανόησης και επικύρωσης των συναισθημάτων τους, ίσως ακόμα και συμπόνια και υποστήριξη σε δύσκολες στιγμές. Να είναι προσιτοί και διαθέσιμοι μέσα και έξω από την τάξη, δίνοντας την αίσθηση στους μαθητές/τριες ότι είναι εκεί για να τους υποστηρίξουν. Η Θέμις εξηγεί, *«Ε, το πιο σημαντικό είναι οι καθηγητές πιστεύω. Δηλαδή να είναι ανοιχτοί στους μαθητές και άμα θέλουν οι μαθητές να τους μιλήσουν να δέχονται και να συζητάνε με τους μαθητές για προβλήματα και τα λοιπά.»*

Συγχρόνως, οι μαθητές/τριες παρατηρούν ότι η παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης πρέπει να ενισχυθεί ανάλογα με τις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αναγνωρίζουν ότι η εποικοδομητική ανατροφοδότηση που μπορούν να λάβουν από τους καθηγητές τους έχει τη δυνατότητα να τους βοηθήσει στη βελτίωση των μαθησιακών τους δεξιοτήτων. Αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, καθώς πιστεύουν ότι αυτό θα τους επιτρέψει να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τις ατομικές τους διαφορές όσον αφορά τον τρόπο μάθησης. Ο Άντι αναφέρει ότι *«Οι καθηγητές θα πρέπει να βλέπουν ποια παιδιά είναι λιγότερο.. ποια δεν είναι τόσο καλά σε συγκεκριμένα μαθήματα, και να παίρνουν αυτά τα παιδιά και*

να κάνουν άλλες τάξεις ας πούμε τα απογεύματα και πηγαίνουν με αυτά τα παιδιά για να τους κάνουν και αυτά καλά στο συγκεκριμένο μάθημα, για να είναι όλα καλά στις επιδόσεις.»

Ειδικά οι έφηβοι που αγωνιούν για το μέλλον τους, αναφέρουν ένα σημαντικό αίτημα προς τους καθηγητές τους. Τους καλούν να χρησιμοποιήσουν θετική ενίσχυση, προκειμένου να ενθαρρύνουν την περαιτέρω ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών τους. Αυτό το αίτημα αποτυπώνει την επιθυμία των παιδιών να λάβουν υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς τους προκειμένου να αναπτύξουν το ακαδημαϊκό τους δυναμικό και να προχωρήσουν προς τις επιθυμητές επιδόσεις. Ο Τσάρλι εξηγεί σε κάπως έντονο ύφος, «*Τώρα όσον αφορά τους δασκάλους, πιστεύω ότι θα έπρεπε να είναι λίγο πιο ενθαρρυντικοί, γιατί μπορεί να γράφεις ένα τεστ, και να σου πουν διάβασε.. Θα σου πουν.. Να σου πουν ρε φίλε κάτι, για να πάρεις καλό βαθμό, για να περάσεις σε ένα πολύ καλό πανεπιστήμιο.. Απλά οι δάσκαλοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά. Όχι να τους πιέζουν και να σου πουν πρέπει να το κάνεις αυτό, πρέπει να το κάνεις αυτό, πρέπει να το κάνεις τέλεια.. να τους βοηθάνε. Να τους λένε κάνε το, να το κάνεις ωραία, να το κάνεις για να πετύχεις εσύ, για να περάσεις σε ένα καλό πανεπιστήμιο, Για να πετύχεις στη ζωή σου, να βρεις δουλειά, σπίτι, τα πάντα.»*

Κατά τους μαθητές/τριες η εφαρμογή των προτάσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εκπαίδευσης που θα καλλιεργεί και θα ενισχύει την ανθεκτικότητα τους. Τα ευρήματα ίσως συνοψίζονται στο αίτημα των μαθητών/τριών να κατανοηθεί ότι η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας δεν συμβάλλει μόνο στην επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας, αλλά τους εξοπλίζει και με σημαντικές δεξιότητες ζωής, ώστε να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και να ευδοκιμούν μπροστά στις αντιξοότητες.

6.2.4.2.2 Ψυχολογική Υποστήριξη

Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων, προκύπτει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούν υψηλά την ψυχική λειτουργικότητά τους και τη συνδέουν άμεσα με την επίτευξη και διατήρηση της ανθεκτικότητάς τους σε όλα τα επίπεδα. Συνεπώς, είναι λογικό ότι το δεύτερο μέρος των προτάσεων βελτίωσης και ενίσχυσης των συνθηκών που τους ενδυναμώνουν, αφορά την ψυχολογική υποστήριξη που λαμβάνουν στο σχολείο. Αυτή θα μπορούσε να πάρει την μορφή ενημέρωσης και να παρέχεται από έναν εκπαιδευτικό, μιας και δεν απαιτείται απαραίτητα η παρουσία ενός ειδικού στην ψυχική υγεία. Οι μαθητές/τριες φάνηκε ότι θεωρούν πως η προσθήκη της ψυχολογίας ως μαθήματος ή ως σεμιναρίου στο Γυμνάσιο μπορεί να τους προσφέρει

πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να ωφελήσουν την προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ζωή. Η Θέμις αναφέρει, «Ε, και μετά είναι και τα μαθήματα, δηλαδή να είναι καμιά ώρα ας πούμε κάθε εβδομάδα, να μας μιλάνε για την ψυχολογία των μαθητών και τα προβλήματα που μπορεί να περνάμε ας πούμε. Δηλαδή κάθε εβδομάδα να είναι ένας καθηγητής, μπορεί να είναι και ψυχολόγος ας πούμε, όπου θα έρχεται μία φορά την εβδομάδα να μιλήσει για κάτι ας πούμε. Και μπορεί να μην είναι ας πούμε προγραμματισμένο, να είναι όποτε πρέπει, όποτε γίνεται κάτι στο σχολείο, να έρχεται να συζητάει με τους μαθητές.»

Εκτός από την ενημέρωση σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας, οι μαθητές/τριες εκφράζουν την επιθυμία να λαμβάνουν ψυχολογική υποστήριξη ή συμβουλευτική από κάποιο ειδικευμένο στον τομέα. Συγκεκριμένα, ο Χάρης τονίζει την αναγκαιότητα για ατομικές συνεδρίες., «Άγχος, bullying, στρες, εκφοβισμός. Για αυτά προφανώς χρειάζεται στο σχολείο ψυχολόγος. Είναι πολύ σημαντικό. Ψυχολόγος. Σε εμάς άργησε λίγο (τους έχουν πει ότι θα πάει), βέβαια εντάζει ήμασταν κλειστοί από τον Νοέμβριο (λόγω Covid-19), αλλά.. έπρεπε να υπάρχει από την αρχή γιατί βοηθάει, ανοίγεται σε κάποιον άνθρωπο, ο οποίος σε μερικές περιπτώσεις δεν είναι υποχρεωμένος να μιλήσει σε ένα άλλο.» Οι ατομικές συνεδρίες μπορούν να παρέχουν ένα ασφαλές και εμπιστευτικό περιβάλλον, όπου ο μαθητής μπορεί να εκφράσει τα προσωπικά του θέματα και να αναζητήσει υποστήριξη και καθοδήγηση.

Ομοίως, υπήρξε το αίτημα για δωρεάν παροχή ψυχολογικής υποστήριξης μέσα στο σχολείο, καθώς πολλά παιδιά δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να επισκεφτούν κάποιον ιδιώτη. Η Έβαν προτείνει, «Πιστεύω ότι πρέπει να έχουμε ένα ψυχολόγο.... να υπάρχει σε όλα τα σχολεία ένας Ψυχολόγος, γιατί δεν υπάρχουν σε όλα. Γιατί το κάθε παιδί μπορεί να περνάει τις δυσκολίες του και να θέλει να μιλήσει σε κάποιον αλλά να μην έχει φίλους και να μην έχει χρήματα, και να θέλει να μιλήσει σε κάποιον, και να πρέπει να μιλήσει. Και πρέπει να βρει ένα άτομο, που θα πρέπει να είναι ο Ψυχολόγος. Αλλά σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει και αυτό είναι πολύ κακό.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με την στρατηγική ενσωμάτωσης των ευρημάτων σε έρευνες μεικτής μεθοδολογίας, όπως προτείνεται από τους Steinmetz-Wood et al., (2019), η παρούσα ενότητα αποσκοπεί στον εντοπισμό σημείων σύγκλισης, σύνδεσης, αλλά και αποκλίσεων μεταξύ των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της συγκλίνουσας παράλληλης σχεδίασης, η οποία χρησιμοποιείται για την επεξεργασία των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και αποτελεσμάτων (Creswell & Plano Clark, 2017), είναι να λάβει διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, προκειμένου να αναπτυχθεί μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου (Edmonds & Kennedy, 2017). Εφαρμόζοντας την παράλληλη (side-by-side integration), ή αλλιώς αφηγηματική ενσωμάτωση (narrative integration), τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα πλέκονται και συνδέονται μεταξύ τους θεματικά γύρω από συγκεκριμένες έννοιες και πλαίσια (Zhang, & Creswell, 2013). Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη ενότητα επιδιώκει να ερμηνεύσει τα ευρήματα αξιοποιώντας την σχετική προυπάρχουσα επιστημονική βιβλιογραφία. Στο τέλος του κεφαλαίου, θα συζητηθούν οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης καθώς και προβληματισμοί πρόσφοροι για μελλοντική διερεύνηση.

Η παρούσα μελέτη έχει διττό στόχο. Αφενός να συνεισφέρει ερευνητικά στην επίκαιρη επιστημονική συζήτηση γύρω από τα ζητήματα της ανθεκτικότητας μαθητών/τριών, τόσο γηγενών όσο και με μεταναστευτικό υπόβαθρο, και αφετέρου να φωτίσει το πώς διαφορετικές ατομικές αλλά και κοινωνικές διαδικασίες σχετιζόμενες με το σχολικό πλαίσιο, αλληλοεπιδρούν και προωθούν την ανθεκτικότητα των έφηβων ατόμων παρά τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ως ατομικές διαδικασίες περιγράφονται ατομικά χαρακτηριστικά ή εσωτερικοί μηχανισμοί, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και η ρύθμιση των συναισθημάτων, ενώ στις κοινωνικές διαδικασίες συγκαταλέγονται στοιχεία της ζωής του ατόμου όπως, η κοινωνική στήριξη και η σύνδεση με το σχολείο. Επιπλέον, αξιοποιώντας την σπάνια ευκαιρία να μελετήσουμε την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μη, κατά τη διάρκεια μιας συλλογικής συνθήκης απειλής, όπως η πανδημία Covid-19, προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις διεργασίες της ευμετάβλητης διαδικασίας της ανθεκτικότητας

μέσα στο χρόνο. Άλλωστε, όπως έχει τονίσει η Masten (2015), η διάσταση του χρόνου είναι απαραίτητη στη μελέτη της ανθεκτικότητας, διότι η προσαρμογή εκτυλίσσεται με το χρόνο. Όμως, παρά την κομβική σημασία διαχρονικής παρακολούθησης της θετικής προσαρμογής παιδιών και εφήβων, παρατηρείται έλλειμα μακροχρόνιων μελετών στον Ευρωπαϊκό χώρο, ειδικά αναφορικά με παιδιά και έφηβους μετανάστες (Mesman et al., 2021. Motti-Stefanidi et al., 2021). Η μελέτη σε εύρος χρόνου, νέων προερχόμενων από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, θα μπορούσε να φωτίσει τις κοινωνικές και ατομικές διεργασίες, όπως και τα αποτελέσματα των αλληλοεπιδράσεων τους που προωθούν την επιτυχή προσαρμογή τους στην χώρα υποδοχής (Motti-Stefanidi, & Masten, 2017). Εξ όσων γνωρίζουμε, η παρούσα εργασία αποτελεί μια από τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες μακροχρόνιας μελέτης, η οποία εφαρμόζοντας μεικτή μεθοδολογία, αποσκοπεί στη διερεύνηση της ανθεκτικότητας μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου, ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής, πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Μέσα από την ποιοτική, και την ποσοτική ανάλυση ταυτοποιούνται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, ενώ γίνεται προσπάθεια να αναγνωριστούν οι προστατευτικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας και να διερευνηθούν οι συσχετίσεις τους, οι οποίες επιδρούν στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα με την διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων βάση μεταναστευτικής ή μη καταγωγής, εξετάστηκε και η επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών. Η σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και φύλου παραμένει ανεπαρκώς διερευνημένη, με την έρευνα να καταλήγει συχνά σε αντικρουόμενα ευρήματα (Iimura & Taku, 2018. Juncos & Bourbeau, 2022. Moore, & Woodcock, 2017). Η συστηματική ενσωμάτωση της μελέτης του φύλου στην έρευνα για τη κατανόηση της ανθεκτικότητας θα μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση της ευαισθησίας σε θέματα φύλου στις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί για ορισμό της ανθεκτικότητας (Hirani et al., 2016). Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιώντας την προσέγγιση μεικτής μεθοδολογίας, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους αντιλήψεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με την ανθεκτικότητα και τους παράγοντες που την επηρεάζουν κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία στο Γυμνάσιο.

Η ανθεκτικότητα, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ορίζεται ως μια πολυδιάστατη και δυναμική διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να διατηρούν την ευημερία τους και να πλοηγούνται με επιτυχία σε αντίξοες καταστάσεις, χρησιμοποιώντας τις δικές του ικανότητες και τη διαθέσιμη υποστήριξη από τα περιβάλλοντα συστήματα (Fletcher & Sarkar, 2013. Masten, 2018).

Περιλαμβάνει διαφορετικούς ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που αλληλοεπιδρούν για να προωθήσουν τη θετική προσαρμογή απέναντι στις δυσκολίες. Το σχολείο λειτουργεί ως ένα σημαντικό περιβάλλον για τα παιδιά, παρέχοντάς τους ερεθίσματα, καλλιεργώντας τις σχέσεις και διαμορφώνοντας τις εμπειρίες τους, οι οποίες συνεχίζουν να τα επηρεάζουν σε όλη τους τη ζωή, ακόμα και ως ενήλικα άτομα (Henderson & Milstein, 2003). Κατά συνέπεια, έχει σημασία να εξεταστεί η ανθεκτικότητα και οι παράγοντες που την διαμορφώνουν μέσα από σχολικό πλαίσιο. Η ανθεκτικότητα σε ένα σχολικό πλαίσιο αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών/τριών να προσαρμόζονται αποτελεσματικά, να αντιμετωπίζουν και να ανακάμπτουν από τις προκλήσεις, τις αποτυχίες και τις αντιξοότητες που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδρομής. Αναφέρεται στην δυνατότητα να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες και να συνεχίζουν να προοδεύουν ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Η ανθεκτικότητα είναι μια πολύτιμη δυναμική που εάν την αναπτύξουν οι μαθητές/τριες, μπορεί να τους εφοδιάσει με χρήσιμα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν τα σκαμπανεβάσματα της ζωής, εκτός και εντός σχολείου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανθεκτικότητα δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά μάλλον ένα σύνολο δεξιοτήτων και συμπεριφορών που μπορούν να αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου. Το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της ανθεκτικότητας προσφέροντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, διδάσκοντας κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες, προωθώντας την ευαισθητοποίηση σε θέματα ψυχικής υγείας και παρέχοντας πόρους στους μαθητές και τις μαθήτριες για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις. Η κατανόηση της σχέσης της ανθεκτικότητας με παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για την προώθηση στρατηγικών ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των νέων ατόμων.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί, ότι αν και η έρευνα σχεδιάστηκε και άρχισε να υλοποιείται πριν την πανδημία Covid-19, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν δύναται να ερμηνευτούν εκτός του πλαισίου της. Ο λόγος είναι ότι η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρεις χρόνους, αρχίζοντας λίγο πριν το ξέσπασμα της πανδημίας και συνεχίστηκε κατά τη διάρκεια της. Αντίστοιχα, η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε επίσης κατά την διάρκεια της πανδημίας. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να κατανοηθεί η εξέλιξη της ανθεκτικότητας και των παραγόντων της, ακριβώς μέσα από το πρίσμα της πανδημίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν δύναται να

γενικευτούν και να αποτυπώσουν ευρύτερα ζητήματα και προβληματισμούς γύρω από την ανθεκτικότητα μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μη. Στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19, η ανθεκτικότητα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων της πανδημίας ως προς τη συνολική ευημερία των ατόμων (Seaborn et al., 2022). Συνεπώς, και όσο αφορά την εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα, η ιδιαιτερότητα των έκτακτων ζητημάτων που προκύπτουν από την κρίση της πανδημίας, όπως η απότομη αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Bozkurt et al., 2022), οι φυλετικές διακρίσεις (Jones et al., 2021) και η ψυχολογική επιβάρυνση των ατόμων που συνθέτουν το σχολικό περιβάλλον (Brooks et al., 2020. Thakur, 2020) προτρέπουν σε πιο προσεκτική διερεύνηση των αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των παραγόντων του σύνθετου φαινομένου της ανθεκτικότητας. Ιδίως σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, η οποία επλήγει σοβαρά από τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19, και εφάρμοσε μεγαλύτερες περιόδους αυστηρής κοινωνικής απομόνωσης σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Apostolopoulou & Liodaki, 2021. Parlapani et al., 2020). Η εφαρμογή ενός τόσο αυστηρού υγειονομικού αποκλεισμού διατάραξε την καθημερινή ρουτίνα και τις δραστηριότητες των μαθητών/τριών, προκαλώντας σημαντικές διαταραχές στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (Tang, 2023). Ως εκ τούτου, η εκτεταμένη αβεβαιότητα και αγωνία στον μαθητικό πληθυσμό προστέθηκε στις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην καθημερινότητα τους. Σε διεθνή έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, όπου συμμετέχουν 22 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια, τα μεγαλύτερα ηλικιακά έφηβα άτομα και όσα προέρχονται από λιγότερο εύπορες οικογένειες είχαν βιώσει περισσότερες δυσκολίες και αντιξοότητες λόγω της πανδημίας (Elgar et al., 2023). Βέβαια, οι αρνητικές επιπτώσεις του Covid-19 έχουν πλήξει δυσανάλογα τα παιδιά και τους εφήβους που βρίσκονται ήδη σε χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, όπως παιδιά με ιστορικό μετανάστευσης (Fegert et al., 2020. Ravens-Sieberer et al., 2022). Τα αυξημένα εμπόδια λόγω των φυλετικών και εθνοτικών ανισοτήτων, η οικονομική επισφάλεια των οικογενειών τους, οι υγειονομικές ανισότητες και η νέα άνοδος μιας εχθρικής ρητορικής και αντιμεταναστευτικών συμπεριφορών στο πλαίσιο ενός πανδημικού λαϊκισμού, λειτουργούν ως μέσο διαιώνισης του κοινωνικού αποκλεισμού τους (Greenaway, et al., 2020). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αρχάκης (2021) για την χώρα μας, το μεταναστευτικό ζήτημα και η πανδημία του Covid-19 παρουσιάζουν συγκλίσεις ως προς την αντιμετώπισή τους καθώς εκλαμβάνονται και τα δύο ως εθνικές απειλές για τις οποίες προκρίνεται η ίδια λύση, ο αποκλεισμός.

7.2 Ενσωμάτωση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων

7.2.1 Διαμόρφωση της Ανθεκτικότητας στο Χρόνο

Με τη συγκεκριμένη μελέτη καταγράψαμε τις φωνές και την οπτική μαθητών και μαθητριών του Γυμνασίου, αναφορικά με τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν, τους παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανθεκτικότητάς τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τις σχετικές μεταβολές στο χρονικό διάστημα από την Α Γυμνασίου μέχρι και τη Γ Γυμνασίου. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση του παράγοντα του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης που οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι δέχονται από τους εκπαιδευτικούς τους. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (SDT) υποδηλώνει ότι τα κίνητρα μπορούν να αλληλοεπιδράσουν με την ανθεκτικότητα, ενώ ταυτόχρονα κεντρικός ισχυρισμός της θεωρίας αποτελεί η θέση ότι η ευημερία των ατόμων βελτιστοποιείται όταν νιώθουν ότι το περιβάλλον τους, μπορεί να τους υποστηρίξει (Deci & Ryan, 1985). Δηλαδή, οι μαθητές/τριες έχουν περισσότερες πιθανότητες να ευδοκιμήσουν όταν αισθάνονται ότι ανήκουν σε ένα επιθυμητό πλαίσιο, ότι τους φροντίζουν, είναι αποτελεσματικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με το περιβάλλον, και θεωρούν ότι οι πράξεις τους προέρχονται από τον αυθεντικό εαυτό τους και τις επιθυμίες τους (Pitzer, & Skinner, 2017). Επειδή οι διαπροσωπικοί πόροι και η κοινωνική στήριξη φαίνεται να ασκούν θετική επίδραση στην ανθεκτικότητα των έφηβων ατόμων (Çiçek, 2021. Tang, et al., 2022. Wills & Bantum, 2012), μας ενδιέφερε να εξετάσουμε στα πλαίσια του σχολείου, την περίοδο της πανδημίας, εάν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συνδέεται με την ανθεκτικότητα, πως εξελίσσεται στο χρόνο και ποια η άποψη των μαθητών/τριών για την σχέση τους με τους καθηγητές τους. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν φαίνεται να υπάρχει παρόμοια μελέτη στον ελληνικό χώρο. Τέλος, αναφέρονται προτάσεις από τους ίδιους τους έφηβους, ως προς την βελτίωση της σχολικής ζωής.

Τα ευρήματα που προκύπτουν για τους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο συγκλίνουν σε γενικές γραμμές, με αυτά των γηγενών μαθητών/τριών, αν και με κάποιες διαφοροποιήσεις. Παρομοίως, σε καμία από τις δύο ομάδες δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις βάση φύλου, εκτός από δύο περιπτώσεις που θα αναλυθούν παρακάτω. Πιο αναλυτικά, διερευνώντας αρχικά την ανθεκτικότητα στο σύνολο των μαθητών/τριών, παρατηρήθηκε μείωση του βαθμού της ανθεκτικότητάς τους, όπως και της συντριπτικής πλειοψηφίας των προστατευτικών παραγόντων που την επηρεάζουν, καθώς προχωρούν την

ακαδημαϊκή τους πορεία στο Γυμνάσιο. Αν και ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες μελέτες (Eisman et al., 2015. Price, 2023. Weems et al., 2018) δείχνουν ότι η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών και οι συναφείς παράγοντες δεν ακολουθούν απαραίτητα γραμμική αυξητική πορεία και μπορεί να παρουσιάσουν πτώση καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και οδεύουν προς το πανεπιστήμιο, στη συγκεκριμένη μελέτη δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την επίδραση της πανδημίας, μιας και καταγράφεται απότομη πτώση της ανθεκτικότητας με το ξέσπασμα της και την επιβολή των περιοριστικών μέτρων. Αντίθετα, στις δύο τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου, όντας μέσα στη συνθήκη της πανδημίας, η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών να μην συνεχίζει να καταγράφει μείωση, αλλά η πτώση δεν είναι τόσο ραγδαία όπως από την πρώτη τάξη στη δεύτερα. Σε παρεμφερή ευρήματα κατέληξε μια από τις πρώτες μελέτες μικτής μεθοδολογίας που διενεργήθηκαν στην Αυστραλία, καταγράφοντας συνολική μείωση της ανθεκτικότητας των εφήβων την περίοδο της έξαρσης του Covid-19 (Beames et al., 2021). Εξετάζοντας την ανθεκτικότητα συνολικά, και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερη ανθεκτικότητα από ότι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή. Το προβάδισμα αυτό στην ανθεκτικότητα των γηγενών μαθητών/τριών καταγράφεται σε όλες τις OECD χώρες (και ειδικά στις Ευρωπαϊκές), και φαίνεται να συνδέεται με υψηλότερη ακαδημαϊκή πρόοδο και ευελιξία (Cerna et al., 2021). Συνεπάγεται λοιπόν, ότι η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών, αντιλαμβανόμενη ως ένα ολιστικό σύστημα που διέπει τη ζωή των εφήβων, συνδέεται και συμβαδίζει με την αυξημένη πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο και την διατήρηση υψηλών κινήτρων επίδοσης σε αυτό. Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν παραδείγματος χάριν, χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας σε σχέση με τους συνολικούς στρεσογόνους παράγοντες της ζωής τους, αναμένεται ότι και η ικανότητα τους για καλές επιδόσεις και προσαρμογή στο σχολείο θα είναι χαμηλότερες (Jowkar et al., 2014). Επιβεβαιώνεται, έτσι η αρχική επιλογή στην παρούσα εργασία να μην διαιρεθεί η ανθεκτικότητα σε επιμέρους τομείς, όπως ακαδημαϊκή, ψυχολογική, συμπεριφορική κ.λ.π., αλλά να εξεταστεί ως ένα ενιαίο σύστημα, με ισχυρές αλληλεπιδράσεις που ενώνουν όλες τις πτυχές ζωής των μαθητών/τριών.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πορεία της ανθεκτικότητας μέσα στο χρόνο για κάθε ομάδα καταγωγής ξεχωριστά. Για τους γηγενείς διαγράφεται συνεχόμενη πτωτική πορεία, ενώ για μαθητές/τριες μεταναστευτικού υποβάθρου, η εικόνα είναι πιο σταθερή. Φαίνεται ότι τουλάχιστον αρχικά δεν υπάρχει κοινή πρώτη αντίδραση στην πανδημία. Έτσι, ενώ στην πρώτη Γυμνασίου, τα

επίπεδα της ανθεκτικότητας των γηγενών μαθητών/τριών είναι αρκετά υψηλότερα από ότι των συμμαθητών μεταναστευτικής καταγωγής, στη δεύτερα τάξη αυτή η διαφορά αμβλύνεται. Δηλαδή, η πτώση της ανθεκτικότητας των γηγενών μαθητών/τριών είναι πολύ πιο έντονη και απότομη από ότι καταγράφεται στους μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής, στους οποίους μένει σχεδόν στάσιμη αρχικά. Συνεπώς, η αντίδραση στο πρώτο προσαρμοστικό σοκ της πανδημίας διαφοροποιείται αρκετά βάση καταγωγής, αν και στη συνέχεια, καταγράφεται περίπου κοινή ελαφρά πτωτική πορεία και για τις δύο ομάδες του δείγματος. Αυτή η διαφορετική πρώτη απόκριση σε μια συνθήκη κρίσης ίσως μπορεί να κατανοηθεί ακριβώς λόγω των πρότερων ή επιπλέον δυσκολιών στη ζωή των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό πλαίσιο. Το ιστορικό προσαρμογής των έφηβων μαθητών/τριών με μεταναστευτική καταγωγή σε ήδη προυπάρχουσες αντιξοότητες ίσως λειτουργεί προστατευτικά σε αυτή την περίπτωση, εφόσον έχει επιτρέψει στους μαθητές/τριες να αποκτήσουν και να εξασκήσουν τις προσαρμοστικές δεξιότητες τους. Αυτή η θεώρηση συμφωνεί με την σύγχρονη βιβλιογραφία που αναγνωρίζει ότι η ανθεκτικότητα μαθαίνεται και ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με αποθέματα κοινωνικού και προσωπικού κεφαλαίου και εμπειρίας αναμένεται να προσαρμόζονται καλύτερα ανεξαρτήτως ποιότητας και βαρύτητας των αντιξοοτήτων (Masten, 2014a; Motti-Stefanidi & Masten, 2017).

Ταυτόχρονα, όπως έχει αναφέρει η Theron (2019), η ικανότητα των μειονεκτούντων έφηβων και παιδιών να προσαρμόζονται με επιτυχία παρά τις αυξημένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, στηρίζει ακόμα περισσότερο την προσέγγιση των οικολογικών συστημάτων στη μελέτη της ανθεκτικότητας. Από την οπτική των οικολογικών συστημάτων, η ανθεκτικότητα των εφήβων είναι μια διαδικασία η οποία συνδιαμορφώνεται μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντος τους. Ως εκ τούτου όταν τα άτομα αυτά μεγαλώνουν σε ένα επιβαρυνμένο κοινωνικό πλαίσιο, χωρίς ιδιαίτερη κοινωνική ή/και οικογενειακή στήριξη, αναγκάζονται να βασίσουν την επιτυχή προσαρμογή τους κυρίως σε εγγενείς και ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες. Συχνά βέβαια κινητοποιώντας παραπάνω τις δικές τους δυνάμεις και μη έχοντας που να στηριχθούν, εξαντλούνται γρήγορα, επιβαρύνοντας εν τέλει την γενικότερη ευημερία τους. Ίσως έτσι να μπορούν να ερμηνευτούν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης που δείχνουν ότι η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αρχικά φαίνεται να μην επηρεάζεται αρνητικά και να παραμένει σταθερή, ενώ μειώνεται στην τρίτη τάξη του γυμνασίου. Επιπροσθέτως, ο παράγοντας που αντιπροσωπεύει τις ατομικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά, όπως την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, και την ικανότητα σχεδιασμού και

οργάνωσης, αν και καταγράφει πτωτική πορεία στο χρόνο τόσο για τους ελληνικής όσο και για τους μεταναστευτικής καταγωγής μαθητές/τριες, παρουσιάζεται να είναι συνολικά υψηλότερος για την τελευταία ομάδα, σε όλες τις τάξεις του σχολείου. Αυτό πιθανά φανερώνει την επιπλέον προσωπική προσπάθεια που χρειάστηκε να καταβάλουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο για να εξισορροπήσουν τις πρόσθετες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, ειδικά και λόγω της πανδημίας Covid-19. Επιβεβαιώνεται έτσι η υπόθεση των οικολογικών συστημάτων στην ανθεκτικότητα, ότι οι μαθητές/τριες από επιβαρυμένα πλαίσια, για να καταφέρουν να αντισταθμίσουν της ελλείψεις του περιβάλλοντος τους ενεργοποιούν την προσωπική τους επάρκεια σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι μαθητές/τριες προερχόμενοι από ευνοϊκότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Σε όλους τους υπόλοιπους προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας που εξετάζονται (κοινωνική επάρκεια και κοινωνικοί πόροι, οικογενειακή συνοχή και δομημένος τρόπος), οι γηγενείς μαθητές/τριες καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα από ότι οι συμμαθητές τους μεταναστευτικής καταγωγής.

Επιπλέον, όπως θα παρουσιαστεί λεπτομερώς στη συνέχεια, αναφορικά με τους προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας, με ενδιαφέρον παρατηρούμε ότι τόσο από την ποιοτική, όσο και από την ποσοτική ανάλυση, η έννοια του σχετίζεσθαι αναδεικνύεται στους πιο επιδραστικούς και σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες μεταξύ των μαθητών/τριών και των δύο ομάδων καταγωγής. Η υπεροχή της κοινωνικής υποστήριξης, ιδιαίτερα στα παιδιά και τους εφήβους, επιβεβαιώνεται με συνέπεια, από πλήθος ερευνών στον τομέα της ανθεκτικότητας, ανεξαρτήτως ιδιαίτερων συνθηκών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των υπό εξέταση πληθυσμών και των εκάστοτε πλαισίων τους (Anagnostaki et al., 2016. Jafari et al., 2022. Twum-Antwi et al., 2020). Παρόλα αυτά, δεν εμφανίζεται ως ο μόνος και επαρκής παράγοντας για την ύπαρξη και διατήρηση της ανθεκτικότητας. Αντιθέτως, η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να επιτελέσει τον καθοριστικό ρόλο της ως προστατευτικός παράγοντας της ανθεκτικότητας μόνο ως μέρος ενός δικτύου αλληλοεπιδρώντων παραγόντων και μηχανισμών. Συνεπάγεται λοιπόν, ότι η προσέγγιση των οικολογικών συστημάτων προσφέρει ένα κατάλληλο ερμηνευτικό πλαίσιο για την παρούσα έρευνα, τονίζοντας την αλληλεξάρτηση και αλληλοεπίδραση των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων ως προς την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (Theron et al., 2022).

Αν και γενικά από την ανάλυση των δεδομένων, δεν επιβεβαιώθηκαν διαφοροποιήσεις βάση του παράγοντα φύλου, ένα ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με το φύλο και την ομάδα καταγωγής

συνδυαστικά, αναφέρεται στο ότι τα κορίτσια με ελληνική καταγωγή παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα δηλώνουν πιο ικανοποιημένες ως προς την πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά, στο σύνολο της φοίτησης τους στο Γυμνάσιο. Τα κορίτσια με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων και προσβάσεις σε κοινωνικούς πόρους από ότι οι γηγενείς συμμαθήτριες τους, αν και προπορεύονται των αγοριών μαθητών στο σύνολο τους. Τα ευρήματα διεθνών μελετών στην έρευνα της ανθεκτικότητας ως προς τον παράγοντα του φύλου, είναι αντικρουόμενα σε τέτοιο βαθμό που πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να διερευνηθεί ο ρόλος του φύλου και οι πιθανές διαφοροποιήσεις που συνδέονται με αυτόν τον παράγοντα (Beames et al., 2021. Polat & Kröner, 2023). Ο ερευνητικός προβληματισμός επικεντρώνεται κυρίως σε έφηβα άτομα από επιβαρυμένα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια, καταδεικνύοντας ότι οι διαφορετικές πτυχές της ταυτότητας ενός ατόμου, όπως το φύλο, μπορούν να το εκθέσουν σε επιβαρείς και αλληλεπικαλυπτόμενες μορφές διακρίσεων και περιθωριοποίησης (Collins, 2015). Παραδείγματος χάριν, οι μαθήτριες με μεταναστευτική εμπειρία, συχνά αναγνωρίζονται ως πολλαπλά επιβαρυμένη ομάδα, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον αντιξοότητες ακριβώς λόγω του φύλου τους, ειδικά ως προς την δέσμευση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Canetti, 2020). Στην παρούσα έρευνα, αν και δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις βάση φύλου, τα κορίτσια με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρατηρείται σταθερά να έχουν χαμηλότερες τιμές από ότι οι γηγενείς συμμαθήτριες τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα, η ανθεκτικότητα συνολικά, τόσο για τους μαθητές/τριες ελληνικής όσο και μεταναστευτικής καταγωγής μειώνεται μέσα στο χρόνο. Ίσως εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών και μεταβαλλόμενων δυσκολιών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα επίπεδα ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών δεν μειώνονται σταθερά κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά ούτε και κοινά για τις δύο ομάδες των μαθητών/τριών. Ετερόκλητα ευρήματα αναφέρονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία αν και δεν υπάρχει μεγάλος όγκος διαχρονικών μελετών που να μελετά την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας. Παραδείγματος χάριν, σε διαχρονική έρευνα μεταξύ εφήβων τριών διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών, οι διαφοροποιήσεις στην ανθεκτικότητα τους δεν ήταν κοινές, μη μπορώντας να ομαδοποιηθούν και να γενικευτούν. Τα αντιφατικά αποτελέσματα τονίζουν την ρευστότητα των παραγόντων επιρροής στην ανθεκτικότητα και ενθαρρύνουν την εξατομικευμένη ανάλυση βάση των ιδιαίτερων

χαρακτηριστικών κάθε ομάδας μαθητών/τριών (Martinsone et al., 2022). Γενικότερα, τα ευρήματα μακροχρόνιων μελετών πάνω στην ανθεκτικότητα των έφηβων ατόμων δεν χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια, τονίζοντας τις τεράστιες ατομικές διαφορές και την ποικιλομορφία των περιβάλλοντα συνθηκών, οι οποίες εμπλέκονται κατά την προσαρμογή (Hossain et al., 2022. Martinsone et al., 2022. Soneson et al., 2023). Παρόλα αυτά, οι Kauhanen et al., (2022), σε συστημική ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, συγκρίνοντας δεδομένα ερευνών πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, εντοπίζουν σαφή επιδείνωση της ψυχικής υγείας και της γενικότερης ευημερίας των έφηβων ατόμων μετά την είσοδο στην έκτακτη υγειονομική κρίση.

Όπως έχει αναφερθεί επιγραμματικά προηγουμένως, για να υπάρξει μεγαλύτερη κατανόηση του πώς δομείται η ανθεκτικότητα των μαθητών και μαθητριών διερευνήθηκαν επίσης οι παράγοντες οι οποίοι την διαμορφώνουν. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι οι προστατευτικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας ονομάζονται οι εγγενείς, ατομικές, ψυχολογικές και κοινωνικές μεταβλητές που συνδυαστικά προοικονομούν την ανθεκτικότητα του ατόμου (Riepenhausen et al., 2022). Οι προστατευτικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισής της, ενεργοποιώντας τους μηχανισμούς αντιμετώπισης του στρες, δηλαδή διαδικασίες επιτυχούς προσαρμογής που λειτουργούν ενεργά κατά την αντιμετώπιση ενός συγκεκριμένου στρεσογόνου παράγοντα (Kalisch et al., 2017). Οι Masten και Tellegen (2012) υποστήριξαν ότι οι προστατευτικοί παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές/τριες και κατηγοριοποίησαν τους παράγοντες αυτούς σε εσωτερικούς και εξωτερικούς. Οι εσωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες σχετίζονται με τον χαρακτήρα του ατόμου, ενώ οι εξωτερικοί με το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου. Η κοινά αποδεκτή αυτή κατηγοριοποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα υιοθετήθηκε και από την παρούσα μελέτη, καθώς συμπίπτει με την κατηγοριοποίηση που ακολουθείται στην «Κλίμακα της Ανθεκτικότητας για έφηβους μαθητές» (Resilience Scale for Adolescents- READ, Hjemdal et al., 2006), η οποία χρησιμοποιήθηκε στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας. Οι πέντε κατηγορίες της κλίμακας κατανέμονται ως εξής: (α) Οι εξωτερικοί παράγοντες, αντιπροσωπεύουν τις κοινωνικές πηγές στήριξης περιλαμβάνοντας τις υποκλίμακες της οικογενειακής συνοχής και των κοινωνικών πόρων και (β) οι εσωτερικοί, ατομικοί παράγοντες που αποτυπώνονται στις υποκλίμακες της προσωπικής επάρκειας, του δομημένου στυλ και της κοινωνικής επάρκειας (Janousch et al., 2020).

Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό η διαδικασία της ενσωμάτωσης των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων μπορεί να υποστηριχθεί και να κατηγοριοποιηθεί πληρέστερα.

Όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, αναλύοντας διεξοδικά τους παράγοντες που αναδύθηκαν από την έρευνα, τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με τα σύγχρονα εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα, που δηλώνουν ότι η ανθεκτικότητα ενός ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από τα ατομικά γνωρίσματα και δεξιότητες, αλλά βασίζεται κυρίως στα πολλαπλά οικολογικά συστήματα που το περιβάλλουν (Masten, 2016). Μάλιστα, πολύ πρόσφατα δημοσιευμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, που εξερευνά τους προστατευτικούς και προωθητικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας κατά την περίοδο της πανδημίας επιβεβαιώνει τα ευρήματά μας, ως προς τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα. Πιο συγκεκριμένα, όπως και στην παρούσα έρευνα, τα έφηβα άτομα στην διάρκεια της πανδημίας φαίνεται να στηρίζουν την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας τους σε ατομικές διαδικασίες, όπως η συναισθηματική και γνωσιακή διαχείριση αλλά επίσης να στρέφονται και στην κοινωνική στήριξη από την οικογένεια, τους συμμαθητές και φίλους, τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Doom et al., 2023). Αυτή ήταν ακριβώς και η ραχοκοκαλιά των αποτελεσμάτων όπως αναδύθηκε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων μας. Στην παρούσα μελέτη, οι κοινωνικές πηγές στήριξης, και συγκεκριμένα οι σχέσεις με τους σημαντικούς ενήλικες και συνομηλίκους, αποτελούν ξεκάθαρα την βάση της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών στο σύνολο τους. Η δύναμη της υποστήριξης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης δεν μπορεί να υποτιμηθεί, καθώς αποτελεί «σανίδα σωτηρίας» σε δύσκολους καιρούς. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες απλώς λαμβάνουν παθητικά υποστήριξη. Αντίθετα, αντιλαμβάνονται τους εαυτούς ως ενεργά, ικανά και αυτόνομα άτομα, που εμπλέκονται με το περιβάλλον τους και έχουν το κίνητρο να εξελιχθούν. Η έννοια της αυτενέργειας λοιπόν, δηλώνει μια ενεργητική και όχι υποτακτική στάση καθώς αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να ενεργούν αυτόνομα, ανεξάρτητα και να διαμορφώνουν τις συνθήκες της ζωής τους. Αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του, ότι μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει το μικροσύστημα γύρω του (Haffeejee & Theron, 2019). Συνεπώς, οι εγγενείς παράγοντες και οι περίπλοκοι μηχανισμοί αντιμετώπισης του στρες που εσωκλείουν, δημιουργούν ένα δίκτυο ασφαλείας γύρω από την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στην ανθεκτικότητα των έφηβων ατόμων (Vostanis et al., 2020). Στην παρούσα έρευνα οι συσχετίσεις μεταξύ των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων είναι στατιστικά σημαντικές και όπως έχουν αναφέρει οι

Southwick et al. (2016), οι δύο αυτές ευρείς κατηγορίες των προστατευτικών παραγόντων, των εσωτερικών και εξωτερικών, δεν φαίνεται να λειτουργούν απομονωμένα, αλλά μάλλον συνδυάζονται ώστε το άτομο να συνεχίσει να προσαρμόζεται παρά, και αναφορικά με, τις αντιξοότητες που καλείται να αντιμετωπίσει σε μια δεδομένη συνθήκη.

7.2.2 Οι αντιξοότητες

7.2.2.1 Δυσκολίες στην Καθημερινότητα

Από τη μελέτη της ανθεκτικότητας, γνωρίζουμε ότι είναι σημαντικό ως προς την αξιολόγηση του φαινομένου, να λαμβάνεται υπόψη και το μέγεθος των στρεσογόνων παραγόντων ή της πρόκλησης που εμποδίζουν το άτομο να αναπτυχθεί και να προσαρμοστεί επιτυχημένα (Hornor, 2017). Η ανθεκτικότητα καθορίζεται από την επιτυχή πλοήγηση ανάλογα, και σε σύγκριση με τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες που ένα άτομο καλείται να αντιμετωπίσει σε κάθε ξεχωριστή συνθήκη. Συνεπώς, ένας από τους στόχους της έρευνας, ο οποίος επιτευχθεί στο ποιοτικό της σκέλος, ήταν να κατανοήσει τους παράγοντες κινδύνου που εμποδίζουν την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών στην καθημερινή τους ζωή.

Ορισμένες προκλήσεις είναι κοινές για όλους τους μαθητές/τριες, ενώ άλλες είναι μοναδικές για τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής. Μεταξύ των κοινών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολο τους, το ακαδημαϊκό άγχος αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας, περιλαμβάνοντας την πίεση που σχετίζεται με τις σχολικές υποχρεώσεις, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Από την διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύεται συχνά, ότι το ακαδημαϊκό άγχος αποτελεί κοινή ανησυχία για τους νέους, με περίπου ένα στους έξι μαθητές/τριες να το βιώνουν συστηματικά (Wuthrich, et al., 2020). Επιπροσθέτως, ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε ως μια άλλη εξέχουσα δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ένας αυξανόμενος όγκος εμπειρικών στοιχείων υποδεικνύει τις αρνητικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στην προσαρμογή, και τη συνολική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών (Oberle et al., 2018). Μάλιστα, οι Zacheus et al., (2019) παρατηρούν ότι όσο πιο έντονα τα παιδιά βιώνουν τη βία των διακρίσεων τόσο λιγότερα ελκυστικό αντιλαμβάνονται το σχολικό πλαίσιο. Η επίδραση των αρνητικών επιπτώσεων όμως, δεν περιορίζεται μόνο στο παρόν. Διαχρονικές μελέτες παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις μακροπρόθεσμες συνέπειες του εκφοβισμού από

συνομηλίκους κατά την εφηβεία, αποδεικνύοντας ότι επηρεάζουν το άτομο ακόμα και μετά την ενηλικίωση (Copeland et al., 2013). Ο επόμενος παράγοντας επικινδυνότητας που έθεσαν τα παιδιά στο σύνολο τους, όπως αναμενόταν και από την βιβλιογραφία (Afifi, & MacMillan, 2011), ήταν τα οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Αν και αρκετοί μαθητές και μαθήτριες αναφέρθηκαν σε αυτά, οι περισσότεροι δεν επιθυμούσαν να περιγράψουν αναλυτικά τα προβλήματα που δημιουργούνταν με μέλη της οικογένειάς τους, ή αναφέρονταν σε αυτά μιλώντας σε τρίτο πρόσωπο. Αυτό πιθανόν δείχνει τον στιγματισμό τον ενδο-οικογενειακών προβλημάτων ή ακόμα και την επίδραση που ασκεί η οικογένεια πάνω στα έφηβα άτομα.

Ωστόσο, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν πρόσθετους στρεσογόνους παράγοντες. Όπως φάνηκε από την παρούσα ανάλυση, η έλλειψη εξοικείωσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας αναδείχθηκε ως σημαντική δυσκολία για τους μαθητές/τριες αυτούς, εμποδίζοντας την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ένταξη. Περαιτέρω, οι ανησυχίες τους για τις μελλοντικές προοπτικές τους, όπως η επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση, δημιούργησαν πρόσθετη πίεση για ακαδημαϊκή αριστεία. Πλήθος ερευνών έχει καταγράψει τις αυξημένες προσδοκίες ζωής και την μεγάλη σημασία για ακαδημαϊκή επίτευξη που χαρακτηρίζει μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς συχνά η εκπαίδευση αποτελεί για αυτή την κοινωνική κατηγορία μοναδική ευκαιρία κοινωνικής ανέλιξης (Lynnebakke & Pastoor, 2020). Σε αρκετούς μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρείται έντονος προβληματισμός και άγχος ως προς την επίτευξη επιτυχίας στην ενήλικη ζωή τους καθώς θεωρούν ότι αυτή καθορίζεται από την παρούσα πορεία τους στο σχολείο. Βέβαια, πολλές φορές οι υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες δεν συμβαδίζουν με καλές σχολικές επιδόσεις (Salikutluk, 2016). Ως εκ τούτου, εκτός από την αλλογλωσσία, τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών στο σχολικό πλαίσιο είναι μεγάλα, με αποτέλεσμα να τους δημιουργείται μεγαλύτερη ανασφάλεια ότι δεν θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν και ότι θα χάσουν μια από τις βασικές προϋποθέσεις της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης, δηλαδή την εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, οι εμπειρίες ρατσισμού και κοινωνικών διακρίσεων αναγνωρίστηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες της έρευνας ως επιβαρυντικές πτυχές της καθημερινότητάς τους, ιδίως στο σχολικό πλαίσιο, επηρεάζοντας την ανθεκτικότητά τους. Τα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, συμφωνούν με τα ευρήματα μας, δείχνοντας ότι οι

μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να βιώσουν εκφοβισμό από ότι γηγενείς συμμαθητές τους (Maynard et al., 2016. Xu et al., 2020). Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε τέτοιου τύπου διακρίσεις, ακόμα και όταν κανονικοποιούνται από τα υποκείμενα μεταναστευτικής καταγωγής, μπορεί να λειτουργήσουν διαβρωτικά ως προς τους ήδη υπάρχοντες προστατευτικούς παράγοντες του ατόμου (Szaflarski & Bauldry, 2019). Ειδικότερα, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, οι μαθήτριες με μεταναστευτική καταγωγή, ανέφεραν ότι δέχονταν επιπλέον εκφοβιστικά σχόλια, λόγω του φύλου τους, επαληθεύοντας τη θεωρία της διαθεματικότητας, και τονίζοντας την ανάγκη, οι φυλετικές, εθνοτικές και έμφυλες ομάδες να μην γίνονται αντιληπτές ως ενιαίο σύνολο, αλλά να κατανοούνται και να αναλύονται ως προς τους συγκεκριμένους, σύνθετους παράγοντες κινδύνου που αντιμετωπίζουν (Patil et al., 2018). Επιπλέον, ο αποχωρισμός από σημαντικά μέλη της οικογένειας λόγω μετανάστευσης για λόγους εργασίας ή άλλους λόγους αποτελούσε πρόσθετη πρόκληση για τους μαθητές και της μαθήτριες της έρευνας, συμβάλλοντας σε αισθήματα απομόνωσης και νοσταλγίας. Μάλιστα, οι επιπτώσεις του αναγκαστικού αποχωρισμού συγκρίνονται στην βιβλιογραφία, με το βίωμα των παιδιών που οι γονείς τους παίρνουν διαζύγιο (Boado & Ferrer, 2022). Συνοψίζοντας, τα παραπάνω ευρήματα μας, ευθυγραμμίζονται με προηγούμενες έρευνες που αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική τους διαδρομή (Brown, 2015). Παραδείγματος χάριν, τα γλωσσικά εμπόδια έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικός επιβαρυντικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Borgonovi & Ferrara, 2020), ενώ οι εμπειρίες ρατσισμού και διακρίσεων μπορούν να επιβαρύνουν καταλυτικά την ανθεκτικότητα, την ευημερία και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών/τριών (Benner, 2017. Dimitrova, et al., 2016. Motti-Stefanidi et al., 2012).

7.2.2.2 Πανδημία Covid-19

Καθώς η έρευνα είχε σχεδιαστεί πριν από την πανδημία του Covid-19, το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα) επικεντρωνόταν στη διερεύνηση των παραγόντων επικινδυνότητας που δυσκόλευαν την καθημερινότητα των μαθητών/τριών, πέρα από την συνθήκη της έκτακτης υγειονομικής κρίσης. Όμως επειδή η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων διενεργήθηκε κατά την διάρκεια της συνθήκης της πανδημίας, οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν εκτενώς και στις δυσκολίες που τους προκάλεσε η έκτακτη αυτή κατάσταση, όπως την βίωσαν εκείνη την περίοδο.

Η πανδημία COVID-19 και οι συναφείς κοινωνικοί και οικονομικοί στρεσογόνοι παράγοντες είναι πιθανό ότι υπονόμευσαν την ανάπτυξη και την ανθεκτικότητα των παιδιών. Όχι μόνο έπρεπε να αντιμετωπίσουν σημαντικές αλλαγές στην καθημερινή ζωή, όπως η φυσική απομάκρυνση και ο περιορισμός στο σπίτι, αλλά και οι οικογένειές τους μπορεί να δυσκολεύονται να ικανοποιήσουν τις βασικές τους ανάγκες, ενώ η σχολική πραγματικότητα είχε επηρεαστεί καθολικά (Golberstein et al., 2020). Έχουμε ήδη αρχίσει να βλέπουμε τον αντίκτυπο της πανδημίας να επιδεινώνει τις προϋπάρχουσες ανισότητες στην υγεία, την εκπαίδευση και την γενικότερη ευημερία του πληθυσμού, και αυτό πιθανότατα θα συνεχιστεί οδηγώντας ακόμα και σε εκπαιδευτική κρίση (Blaskó et al., 2022). Συνεπώς, η πανδημία COVID-19 έχει παρουσιάσει μια άνευ προηγουμένου παγκόσμια πρόκληση όσον αφορά την αναστάτωση, την αβεβαιότητα και την ψυχολογική δυσφορία που έχει δημιουργήσει στην κοινωνία, με αυξανόμενη ανησυχία όσον αφορά την ψυχική υγεία και την ποιότητα ζωής. Τα παιδιά και οι έφηβοι αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα, καθώς αναγκάστηκαν να διαχειριστούν την ξαφνική διακοπή του σχολείου και τη μετάβαση στην εικονική μάθηση, αντιμετωπίζοντας μήνες καραντίνας και κοινωνικής απομόνωσης.

Όπως φάνηκε και από την παρούσα μελέτη, ένα από τα πιο ιδιαίτερα επιβαρυντικά χαρακτηριστικά της πανδημικής κρίσης ήταν το ξαφνικό και εκτεταμένο κλείσιμο των σχολείων (Blundell, et al., 2022). Η ξαφνική μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσίασε σοβαρές επιπλοκές για τους μαθητές/τριες. Ακόμη και όταν εμπειρικές μελέτες αναφέρουν περιορισμένο βραχυπρόθεσμο κόστος από το κλείσιμο των σχολικών μονάδων για την ψυχική ευημερία των μαθητών/τριών (Luthar et al., 2021), οι ίδιες μελέτες προειδοποιούν ότι το μακροπρόθεσμο κόστος θα είναι ιδιαίτερα εμφανές στους μαθητές/τριες. Παραδείγματος χάριν, έρευνες την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 έδειξαν ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών αποσυνδέθηκε από τη σχολική διαδικασία (Drane et al., 2021). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται από το ποιοτικό σκέλος της παρούσης έρευνας, με τους μαθητές/τριες χαρακτηριστικά να αφηγούνται ότι κοιμόντουσαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η απομάκρυνση από το σχολείο είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που πιθανότατα θα επιδεινώσει τις μακροχρόνιες εκπαιδευτικές ανισότητες βάση του εισοδήματος και της εθνικότητας, δυσχεραίνοντας την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των ατόμων ακόμα και μετά το πέρας της πανδημίας COVID-19 (Jones, et al., 2021).

Ιδίως για τους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, υπήρξε το πρόσθετο πρόβλημα της περιορισμένης πρόσβασης στο διαδίκτυο. Οι επιπλέον οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή και οι οικογένειες τους, δεν τους επέτρεπαν ούτε να έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, ούτε να εξασφαλίσουν σταθερή πρόσβαση στο ίντερνετ. Πέρα από τους μαθησιακούς κινδύνους που ελλοχεύουν εξαιτίας του αποκλεισμού τους από την ιντερνετική εκπαιδευτική διαδικασία, η μη κοινωνικοποίηση και συναναστροφή μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια, επίσης μπορεί να συμβάλει στην μείωση των ευκαιριών και κινήτρων για μάθηση, όπως και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Agostinelli, et al., 2020). Κάποιοι από τους μαθητές και τις μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ανέφεραν ότι δεν είχαν φίλους γηγενείς μαθητές/τριες, ενώ βίωσαν την περίοδο της καραντίνας αρκετά μοναχικά. Συνοψίζοντας, οι μαθητές/τριες που βασίζονται σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως τα παιδιά και οι έφηβοι με μεταναστευτική καταγωγή στις τάξεις υποδοχής (ΖΕΠ), ή αυτοί που ζουν σε ασταθές οικογενειακό περιβάλλον, κινδυνεύουν να μείνουν πίσω από τους συνομηλίκους τους, εκπαιδευτικά και κοινωνικά, καθώς τα σχολεία μετακινούνται στο διαδίκτυο (Samji et al., 2022).

Αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι μαθητές/τριες στο σύνολο τους αναγνωρίζουν ότι η ποιότητα της μάθησης που απέκτησαν είναι περιορισμένη και αναφέρουν ότι δεν έχουν καταφέρει να αποκτήσουν ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων. Ειδικότερα, αισθάνονται μεγάλη αβεβαιότητα σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και ανησυχούν για την επίτευξη των νέων σχολικών υποχρεώσεων που αντιμετωπίζουν, όπως οι προαγωγικές εξετάσεις του Γυμνασίου. Άλλωστε είναι γνωστό ότι το άγχος των εξετάσεων αυξάνεται με την ηλικία των μαθητών/τριών, φτάνοντας στα πιο υψηλά ποσοστά κατά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Peleg-Poroko, 2004). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία συμφωνεί με τις αφηγήσεις των μαθητών/τριών στην παρούσα έρευνα, και τονίζει ότι η απουσία από κοινού επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς δυσχεραίνει την εκμάθηση και μειώνει την αίσθηση επιτυχίας των μαθητών/τριών (Yan et al., 2021). Μάλιστα, ευρήματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι η μαθησιακή απώλεια ήταν πιο έντονη μεταξύ των μαθητών/τριών που προέρχονταν από μειονοτικές οικογένειες (Engzell, Frey & Verhagen, 2021). Επιπλέον, η αβεβαιότητα που προκύπτει από την αδυναμία αξιολόγησης της ακαδημαϊκής προόδου τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η αμφιβολία για την επιτυχία στις προαγωγικές εξετάσεις δημιουργούν πρόσθετη ανησυχία και ανασφάλεια στους μαθητές/τριες (Lee, 2020).

Καταλήγοντας, οι μαθητές/τριες διέκριναν τις επιπτώσεις της επιβεβλημένης κοινωνικής απομόνωσης στην ψυχολογική τους ευεξία, ομολογώντας ότι αρκετές φορές έφτασαν σε συναισθηματικό αδιέξοδο. Αυτή αποτελεί άλλωστε, και βασική παρατήρηση σε έρευνα των Magklara et al. (2023), η οποία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας στην Ελλάδα. Το ένα τρίτο των γονιών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, επιβεβαίωσαν ότι τα παιδιά τους επηρεάστηκαν αρνητικά από τον εγκλεισμό, καθώς η κοινωνική απομόνωση λόγω των υγειονομικών περιορισμών, αποτέλεσε την πιο σημαντική ψυχοφθόρο συνθήκη που έπρεπε να αντιμετωπίσουν. Τα ίδια τα παιδιά βέβαια τονίζουν ότι επιβαρύνθηκαν ιδιαίτερα και από το άγχος της πιθανής απώλειας αγαπημένων ανθρώπων τους εξαιτίας του Covid-19. Αυτός ο φόβος σε συνδυασμό με την ανησυχία τους μην μολύνουν οι ίδιοι κάποιον κοντινό του, επιβεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Bjørknes, et al., 2022. Dyregrov et al., 2021).

Πέρα από τους παράγοντες κινδύνου που μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών, είναι σημαντικό για την κατανόηση του φαινομένου της ανθεκτικότητας να ταυτοποιηθούν και οι προστατευτικοί παράγοντες, αφού έχουν ρυθμιστικό ρόλο έναντι των ανεπιθύμητων επιπτώσεων των δυσκολιών, μειώνοντας τη συσχέτιση μεταξύ παραγόντων κινδύνου και συνεπειών (Poulou, 2007). Όμως οι προστατευτικοί παράγοντες δεν ορίζονται ως το αντίθετο των παραγόντων κινδύνου (Denckla et al., 2020). Σε αυτό το σημείο είναι ωφέλιμο να σημειωθεί η αναγκαιότητα να επικεντρωθούμε και στους μηχανισμούς κινδύνου. Οι μηχανισμοί κινδύνου παρέχουν βαθύτερη κατανόηση των υποκείμενων διαδικασιών που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα σε πολύπλοκα συστήματα, και δεν σχετίζονται με συγκεκριμένες μεταβλητές ή συνθήκες που αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο φάσμα αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως οι παράγοντες κινδύνου (Rutter, 1995). Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό πως μια συνθήκη μπορεί να αποτελεί απειλή για την ανθεκτικότητα σε μια συνθήκη, και προστατευτικό παράγοντα σε μια άλλη (Cree & McCulloch, 2023). Για να τεθεί με άλλα λόγια, αναδύονται, και έτσι μπορούν να ερμηνευτούν ξεχωριστά, οι υποκείμενες διαδικασίες, αλληλεπιδράσεις και δυναμικές που διαμορφώνουν τα πολύπλοκα συστήματα, τα οποία εν τέλει συνθέτουν την ανθεκτικότητα. Παρέχεται έτσι μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση γιατί κάποιοι παράγοντες δεν αποτελούν σταθερά απειλή ή ενίσχυση για την ανθεκτικότητα, αλλά μπορεί να εναλλάσσεται ο ρόλος τους ανάλογα τις υποκείμενες παραμέτρους.

7.2.3 Εξωτερικοί Παράγοντες – Κοινωνικές Πηγές Στήριξης

Όπως είδαμε και προηγουμένως, οι παράγοντες κοινωνικής στήριξης αποτελούν την αιχμή του δόρατος της προσπάθειας των μαθητών/τριών να συνεχίζουν να προσαρμόζονται. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε μείωση στα επίπεδα κοινωνικών πόρων που οι μαθητές και οι μαθήτριες θεωρούσαν διαθέσιμα για αυτούς κατά την πορεία τους στο σχολείο. Οι κοινωνικοί πόροι μπορεί να περιλαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη, ακαδημαϊκή βοήθεια, ευκαιρίες για συνεργασία, θετικά πρότυπα, δυνατότητες δικτύωσης και γενικά κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συμβάλλουν σε ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι κατά την διάρκεια της σχολικής τους πορείας, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες αισθάνθηκαν ότι η ποσότητα βοήθειας, καθοδήγησης και σύνδεσης που είχαν από τους ανθρώπους γύρω τους, όπως καθηγητές, συμμαθητές, ή άλλα μέλη του περιβάλλοντος τους είχε μειωθεί. Άλλωστε οι επιβεβλημένοι υγειονομικοί περιορισμοί λόγω της πανδημίας, είχαν στο επίκεντρο ακριβώς την κοινωνική απομόνωση, ενώ η μεταφορά της ακαδημαϊκής ζωής διαδικτυακά δεν διευκόλυνε την διαπροσωπική επικοινωνία (Beames et al., 2021). Η μείωση αυτή καταγράφεται κοινά για τους μαθητές και μαθήτριες τόσο μεταναστευτικής όσο και ελληνικής καταγωγής. Παρατηρείται ωστόσο σαφής διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την καταγωγή. Οι μαθήτριες ελληνικής καταγωγής φάνηκε να στηρίζονται και να θεωρούν ότι πλαισιώνονται περισσότερο από διαπροσωπικά και κοινωνικά υποστηρικτικά δίκτυα, σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές τους αλλά και σε σχέση με τις συμμαθήτριες τους μεταναστευτικής καταγωγής. Η διαπίστωση αυτή συγκλίνει με τα ευρήματα άλλων μελετών που δείχνουν ότι οι μαθήτριες τείνουν να βασίζονται περισσότερο στην κοινωνική στήριξη για να αντιμετωπίζουν τις εκάστοτε δυσκολίες, αν και ταυτόχρονα, οι μαθήτριες με μεταναστευτική εμπειρία δεν έχουν τόσο εύκολη πρόσβαση σε κοινωνικές πηγές στήριξης και ενδυνάμωσης (Alivernini et al., 2019. Zhang et al., 2018).

7.2.3.1 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα, αποτέλεσε εύρημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ο ρόλος και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όπως ερμηνεύτηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές/τριες. Από την συνάρθρωση των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων ταυτοποιείται ο αμφίσημος ρόλος των καθηγητών και η επίδραση του στην ανθεκτικότητα των μαθητών και μαθητριών.

Πιο αναλυτικά, από την ποιοτική έρευνα φαίνεται ότι υπάρχει στους μαθητές/τριες έντονη η αντίφαση ανάμεσα στη σημασία που αποδίδουν στο ρόλο του εκπαιδευτικού (θεωρητικά) και

στην αρνητική αποτίμηση της σχέσης που έχουν με τους εκπαιδευτικούς στην πράξη. Οι μαθητές/τριες στο σύνολο τους αναγνωρίζουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ενδυναμωτικό μαθησιακό περιβάλλον που διευκολύνει την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Προηγούμενες έρευνες υποστηρίζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών (Sanders et al., 2016. Suldo, et al., 2013). Λειτουργώντας ως πρότυπα και πιστεύοντας στις δυνατότητες των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα έφηβα άτομα να ξεπεράσουν τις προκλήσεις, να επιμείνουν και να προοδεύσουν ακαδημαϊκά και προσωπικά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες λοιπόν, αναγνωρίζουν ότι ορισμένοι καθηγητές τους βοήθησαν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, αλλά θεωρούν ότι η πλειονότητα των καθηγητών τους δεν υιοθετεί αυτή την υποστηρικτική στάση, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίζεται με έρευνες που δείχνουν ότι η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο οδηγεί συχνά σε μείωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Evans et al., 2018). Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους δασκάλους τους στο Δημοτικό, τείνουν να δίνουν προτεραιότητα στον διδακτικό τους ρόλο, παραμελώντας τη συναισθηματική καθοδήγηση και υποστήριξη και θεωρώντας την εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η έλλειψη συναισθηματικής ευαισθησίας και ενσυναισθητικής ανταπόκρισης στα μη ακαδημαϊκά προβλήματα των μαθητών/τριών εμποδίζει την αντίληψη επαρκούς υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, οι καθηγητές κρίνονται απόντες, με τους μαθητές/τριες να τονίζουν πολλές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ότι οι καθηγητές *«δεν νοιάζονται τόσο για τους μαθητές. Έρχονται κάνουν τη δουλειά τους και φεύγουν. Πολύ λίγοι καθηγητές νοιάζονται πραγματικά για ένα μαθητή... Ναι, τους βλέπεις, δεν έχουν όρεξη, μπαίνουν κάνουν μόνο μάθημα, δεν λένε τίποτα...»*. Όπως είχε φανεί και σε έρευνα των Zolkoski et al., (2016), το ενδιαφέρον των καθηγητών αποτελεί στοιχείο εξέχουσας σημασίας για τους μαθητές/τριες. Είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί ότι η παραπάνω κρίση των μαθητών/τριών δεν συγκεκριμενοποιείται αποκλειστικά για την περίοδο της πανδημίας, ως αποτέλεσμα του κλεισίματος του σχολείου και απότοκο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά αναφέρεται ως γενικότερη συνθήκη κατά την φοίτηση τους στο Γυμνάσιο. Άλλωστε έχει διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες ότι οι μαθητές/τριες στο Γυμνάσιο δηλώνουν και θεωρούν ότι λαμβάνουν χαμηλή υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς τους (OECD, 2019). Επιπλέον, η πρόσφατη έκθεση της PISA (OECD, 2023) αποκάλυψε πως οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται μια

ελαφριά μείωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών προς τα ίδια και όσο αφορά την επιπλέον υποστήριξη που μπορούν να παρέχουν. Ειδικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας, μόνο το 11% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι λάμβανε από το σχολείο υποστήριξη για το πώς αισθάνονται (Schleicher, 2023).

Τα παραπάνω, επιβεβαιώνονται και από την ποσοτική έρευνα, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται ότι δεν αξιολογούν διαφορετικά την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους καθηγητές τους κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Δηλαδή, εν προκειμένω, αν και οι συνθήκες του περιβάλλοντος, και δη του σχολικού συστήματος αλλάζουν δραματικά από τον πρώτο μέχρι τον τελευταίο χρόνο της έρευνας, εξαιτίας των αλλαγών που επέβαλε η πανδημία, η υποστήριξη από τους καθηγητές που θεωρούν ότι λαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σύνολο τους παραμένει σταθερή και αμετάβλητη. Παράλληλα, δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις βάση της καταγωγής και του φύλου των μαθητών/τριών ως προς τα επίπεδα της υποστήριξης των καθηγητών. Όπως αναδύθηκε και από την ποιοτική ανάλυση, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς σαν παράγοντα που αναστέλλει την καλλιέργεια της ανθεκτικότητας τους, αλλά περισσότερο σαν ένα παράγοντα που δεν τους αφορά, αν και φαίνεται να αναγνωρίζουν τον ενδυναμωτικό χαρακτήρα που θα μπορούσε να τους προσφέρει η ουσιαστική σχέση καθηγητή με μαθητή. Με άλλα λόγια, οι καθηγητές δεν αναγνωρίζονται ως υποστηρικτική δύναμη για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών, παρά μόνο εν δυνάμει. Συγχρόνως όμως, δεν κατηγοριοποιούνται και ως παράγοντας κινδύνου. Έτσι, ενώ αναγνωρίζεται θεωρητικά από τα ίδια τα παιδιά ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να συνδράμει στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας τους, φαίνεται να μην μπορούν να το γενικεύσουν για τους καθηγητές στο σύνολό τους. Κύριο παράπονο των μαθητών/τριών στην κριτική τους για την σχολική ζωή αποτελεί η έλλειψη υποστήριξης από τους καθηγητές τους, που όμως θεωρείται ως μια δεδομένη έλλειψη, που εάν άλλαζε βέβαια, σίγουρα θα ένιωθαν πιο ενδυναμωμένοι. Έτσι ενώ οι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι οι καθηγητές τους δεν τους υποστηρίζουν ικανοποιητικά, αναγνωρίζουν ταυτόχρονα την σημαντικότητα της επίδρασης των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Αν και παρατηρείται αυτή η αμφισημία των μαθητών και μαθητριών σε σχέση με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας τους, η υποστήριξη από τους καθηγητές έχει κεντρική θέση στις προτάσεις βελτίωσης των συνθηκών του σχολικού πλαισίου που διατυπώνουν οι μαθητές/τριες. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα παιδιά προτείνουν οι

εκπαιδευτικοί να μην εστιάζουν αποκλειστικά στην διδασκαλία και τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά τους καλούν να επενδύσουν στη διαμόρφωση προσωπικών σχέσεων εμπιστοσύνης και κατανόησης. Οι προτάσεις των μαθητών/τριών ως προς τους τρόπους ενίσχυσης της ανθεκτικότητας τους στο σχολικό πλαίσιο, συμβαδίζουν με τα ευρήματα μελετών που καταδεικνύουν θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής και ψυχικής ανθεκτικότητας και της αντίληψης της συναισθηματικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς, υπογραμμίζοντας τη σημασία της καλλιέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον για την ενίσχυση της ευημερίας των νέων ατόμων (Romano et al., 2021). Επιπλέον, γνωρίζουμε από αναφορές των ίδιων των μαθητών/τριών ότι επιτυγχάνεται πιο στενή σύνδεση με το σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά αποκτούν περισσότερα κίνητρα προς επίτευξη και εμπλέκονται περισσότερο σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί παρατηρείται να είναι πιο συναισθηματικά υποστηρικτικοί (Ruzek et al., 2016. Schenke et al., 2018).

Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή διαφοροποιούνται ελαφρά από τους γηγενείς συμμαθητές τους ως προς την αντίληψη του ρόλου των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον διδακτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, κυρίως ως προς τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τις δυσκολίες που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πάροχοι γλωσσικής υποστήριξης, ενώ παράλληλα κρίνονται από τους μαθητές/τριες ως οι ιθύνοντες για την καλλιέργεια μιας αίσθησης αποδοχής και ανοχής στην σχολική τάξη, αναφορικά πάντα με τις μαθησιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι λόγω της μεταναστευτικής τους εμπειρίας. Ωστόσο, όπως τεκμηριώνουν διαφορετικές διεθνείς και εγχώριες μελέτες, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην είναι πλήρως εκπαιδευμένοι για να διδάξουν πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές/τριες (Rodríguez-Izquierdo et al., 2020. Vigren et al., 2022). Σε πολλές περιπτώσεις, οι ίδιοι αισθάνονται απροετοίμαστοι να διαχειριστούν τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες ενός ιδιαίτερα πολυπολιτισμικού πλαισίου, όπως διαμορφώνεται πλέον αυτό σχολικής τάξης (Chiofalo et al., 2019) και δηλώνουν αδυναμία να ηγηθούν της προσπάθειας ενσωμάτωσης των μεταναστών μαθητών/τριών, απαιτώντας επιπλέον εκπαίδευση και επιμόρφωση πάνω στην την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον (Biasutti et al., 2020. Gkaintartzi et al., 2015). Ως εκ τούτου αντιλαμβανόμαστε ότι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατανοούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού κυρίως ως αγωγού και εκπροσώπου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης, δίνοντας μικρότερη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, ενώ την ίδια

στιγμή, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αδυναμία να εκπληρώσουν αυτό το ρόλο που τους προσδίδουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Βάση των ευρημάτων της παρούσας εργασίας, ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο για τον επιθυμητό ρόλο των καθηγητών και βάση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με το πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτό το ρόλο, φαίνεται να σκιαγραφείται ένα κενό στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών των συγκεκριμένων μαθητών/τριών και της ικανότητας εκπλήρωσης τους από το σχολικό πλαίσιο τους, ίσως οδηγεί τα έφηβα άτομα σε μικρότερη σύνδεση με το σχολικό περιβάλλον, μη ενισχύοντας περαιτέρω τις κατάλληλες συνθήκες όπου θα ευδοκίμουσε η ανάπτυξη της ανθεκτικότητάς τους.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν τον καίριο ρόλο των εκπαιδευτικών στην διαδικασία ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών. Τα παιδιά και τα έφηβα άτομα φαίνεται να αναγνωρίζουν τη θετική επιρροή που μπορούν να ασκήσουν οι καθηγητές, αλλά παράλληλα εκφράζουν την απογοήτευσή τους για την μη επιτέλεση αυτού του ρόλου από την πλειονότητα των καθηγητών τους. Οι μαθητές/τριες περιγράφουν τα στοιχεία που θα ήθελαν να χαρακτηρίζουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους, όπως φιλική συμπεριφορά, μη άσκηση βίας/επιθετικότητα, εντιμότητα, αναγνώριση της αξίας τους. Επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς, παρέχοντας παραδείγματα για το πώς να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι την επίδραση αυτής της θετικής σχέσης δεν την συσχετίζουν με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά με τη γενικότερη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Άλλωστε το σχολείο χρησιμεύει ως ένας σταθμός, όπου οι νέοι μαθαίνουν για πρώτη φορά να αναπτύσσουν συνεργατικές κοινωνικές σχέσεις και συμμετέχουν σε παρεμβάσεις που υπερβαίνουν τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, εξοπλίζοντάς τους με τις δεξιότητες για τη διαχείριση των προκλήσεων εντός και εκτός του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Cefai et al., 2014. Twum-Antwi et al., 2020). Ως εκ τούτου, τονίζεται η σημασία δημιουργίας ενός συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος που αντιμετωπίζει τον μαθητή και την μαθήτριά σαν ολότητα, ενώ στρέφεται με προσοχή τόσο στις εξατομικευμένες ακαδημαϊκές ανάγκες του, όσο και στην ψυχοκοινωνική πλαισίωση του.

7.2.3.2 Η Οικογένεια

Από τις αναφορές των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, η οικογένεια αποτελεί παράγοντα που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας τους, καθώς αποτελεί πρωταρχικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσονται αναπτυξιακά. Μέσα από την οικογένεια τα νεαρά άτομα αρχίζουν να κατανοούν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο γύρω τους. Οι τακτικές αλληλεπιδράσεις και η ανάπτυξη σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας συμβάλλουν στη θεμελίωση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και αυτορρύθμισης (Juang et al., 2016). Προηγούμενες μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία της οικογένειας ως σημαντικού προστατευτικού παράγοντα της ανθεκτικότητας έφηβων και παιδιών (Dias & Cadime, 2017), όπως και την επιρροή που ασκούν συνθήκες όπως το ασφαλές και σταθερό περιβάλλον στο σπίτι (Hadfield & Ungar, 2018. Zolkoski, 2016), οι υποστηρικτικές σχέσεις γονέων-παιδιών και η συμμετοχή άλλων υποστηρικτικών ενηλίκων στην ευρύτερη οικογένεια (Ungar, 2016). Επίσης, το οικογενειακό πλαίσιο συνδράμει σημαντικά, ειδικά κατά την εφηβική ηλικία, στην καλλιέργεια ισχυρών επιπέδων αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και ανθεκτικότητας (Walsh, 2013). Στη βιβλιογραφία για τα παιδιά και νέα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η οικογενειακή στήριξη αποτελεί συχνά έναν από τους πιο αναγνωρισμένους προστατευτικούς παράγοντες που προάγουν την γενικότερη κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών/ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Anagnostaki et al., 2016). Παρατηρείται ότι οι οικογενειακές συνθήκες έχουν αρκετά σημαντικό αντίκτυπο στα παιδιά που μεγαλώνουν κάτω από οικονομικά ή κοινωνικά αντίξοες συνθήκες, ενδεχομένως επειδή οι υποστηρικτικές οικογενειακές σχέσεις μπορούν να αποσβέσουν ή να μειώσουν τον αντίκτυπο των αρνητικών επιπτώσεων του περιβάλλοντος (Wu et al., 2014).

Από την ποιοτική ανάλυση μας προκύπτει ότι τα μέλη της οικογένειας παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διάπλαση της ανθεκτικότητας και ο ρόλος τους αξιολογείται θετικά από τους μαθητές/τριες, ακόμα και σε περιπτώσεις που υπάρχουν ενδοοικογενειακές τριβές. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας αξιολογούνται υψηλά από τα έφηβα άτομα, προσφέροντας τους ασφάλεια και σιγουριά. Η εμπιστοσύνη στην οικογένεια είναι τόσο μεγάλη που αρκετοί από τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες δήλωσαν ότι στρέφονται κυρίως σε άτομα του οικογενειακού τους συστήματος για να λάβουν συμβουλευτική υποστήριξη για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, τα παιδιά φαίνεται να αξιολογούν εξίσου σημαντικά με την

συναισθηματική υποστήριξη και την οικονομική βοήθεια που λάμβαναν από την οικογένεια τους. Αυτό το εύρημα μας συγκλίνει με την αναγνώριση της οικογένειας ως προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας και ανθεκτικότητας, καθώς η παροχή βοήθειας επεκτείνεται σε όλους τους τομείς ζωής των παιδιών (Abukari, 2018. Cheng et al., 2012).

Από την άλλη πλευρά όμως, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα των αντιξοοτήτων, η οικογενειακή δυναμική μπορεί να εμποδίζει σημαντικά την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών καθώς ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την ανθεκτικότητά τους. Όπως φάνηκε και από τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα οι αντιξοότητες που συνδέονται με την δομή της οικογένειας είναι ποικίλοι. Παραδείγματος χάριν, η έκθεση σε προβλήματα ψυχικής υγείας των γονέων τους, όπως η κατάθλιψη ή η κατάχρηση ουσιών. Όπως γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία, η συνθήκη μπορεί να δημιουργήσει ένα ασταθές και απρόβλεπτο οικογενειακό περιβάλλον (McLeod et al., 2007), εμποδίζοντας την ικανότητα των γονέων να παρέχουν συνεπή συναισθηματική υποστήριξη και να καλλιεργούν την ανθεκτικότητα του παιδιού τους. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μας ανέφεραν ότι οι οικογενειακές συγκρούσεις και τα δυσλειτουργικά πρότυπα επικοινωνίας μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ανθεκτικότητα, διαβρώνοντας την αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς των παιδιών (Phillips et al., 2019). Τέλος, αρκετά από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα μας, τόσο παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και γηγενείς, τόνισαν ότι η κοινωνικοοικονομική μειονεξία εντός της οικογένειας μπορεί να θέσει πρόσθετους κινδύνους για την ανθεκτικότητα. Η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους, οι ανεπαρκείς συνθήκες στέγασης και η οικονομική αστάθεια μπορούν να δημιουργήσουν επίμονους στρεσογόνους παράγοντες που θέτουν σε κίνδυνο την ικανότητα ενός μαθητή/τριας να ξεπεράσει τις αντιξοότητες και να ευδοκιμήσει ακαδημαϊκά (Cheng et al., 2012). Επιπλέον, αρκετοί μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή ανέφεραν ότι η αναγκαστική απομάκρυνση σημαντικών μελών της οικογένειάς τους, είτε λόγω εργασίας σε διαφορετικό τόπο, είτε λόγω παραμονής τους στο εξωτερικό, αποτελεί έναν σημαντικό επιπλέον παράγοντα δυσκολίας για αυτά. Είναι σημαντικό όμως να σημειωθεί, ότι ενώ αυτοί οι οικογενειακοί παράγοντες κινδύνου μπορούν να υπονομεύσουν την ανθεκτικότητα των παιδιών και εφήβων, δεν είναι ντετερμινιστικοί. Οι προστατευτικοί παράγοντες εντός της οικογένειας μπορούν να μετριάσουν αυτούς τους κινδύνους και να ενισχύσουν εν τέλει την ανθεκτικότητα.

Χαρακτηριστικά, φάνηκε από την παρούσα έρευνα ότι για κάποια από τα παιδιά, η ενεργός παρέμβαση τους στην λειτουργία του οικογενειακού συστήματος λειτουργεί προστατευτικά. Ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, τα βοηθάει να αισθάνονται ότι υπάρχει ποιοτική επικοινωνία με τους γονείς τους και αποτελούν ισότιμο μέλος της οικογένειας τους. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Walsh (2003), όταν προτείνει ότι οι έφηβοι που συμβάλλουν σε έναν κοινό στόχο μέσω ενός δικτύου οικογενειακών σχέσεων και έχουν λόγω στην λήψη των οικογενειακών αποφάσεων, αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, αναπτύσσουν προσαρμοστική συμπεριφορά και καλλιεργούν μια αίσθηση του ανήκειν που εκτείνεται πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτή η αίσθηση του ανήκειν τους επιτρέπει να προσαρμόζονται και να συνεργάζονται με άλλους. Σε παλαιότερη έρευνα (Burton, 2007) έχει φανεί ότι τα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, που συχνά αναγκάζονται να αναλάβουν οικογενειακές ευθύνες που δεν αναλογούν στην ηλικία τους, αποκτούν αναπτυξιακά πλεονεκτήματα, αισθάνονται ισότιμα μέλη της οικογένειας, σφυρηλατώντας έναν αυτόνομο χαρακτήρα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η οικογενειακή συνοχή, δηλαδή "ο βαθμός συντροφικότητας ή εγγύτητας ή συναισθηματικού δεσμού που έχουν τα μέλη της οικογένειας μεταξύ τους" (Vandeleur et al., 2009, σ. 1205), μειώνεται κατά την διάρκεια της παρούσας έρευνας για τους μαθητές/τριες στο σύνολο τους, τόσο για αυτούς με μεταναστευτικό όσο και με γηγενές υπόβαθρο. Τα συγκεκριμένα ευρήματα υποδηλώνουν ότι θα ήταν ωφέλιμο να δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στην υποστήριξη που λαμβάνει το σύστημα της οικογένειας, ειδικά έπειτα ή κατά την διάρκεια αντίξοων και γενικευμένων κρίσεων που επηρεάζουν καταλυτικά την λειτουργία του. Σε όλες τις φάσεις της έρευνας μας, η οικογενειακή συνοχή των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι χαμηλότερη από τα επίπεδα που παρουσιάζουν οι γηγενείς συμμαθητές τους, εφιστώντας την προσοχή μας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μεταναστευτικής οικογένειας. Τα διεθνή ερευνητικά ευρύματα σχετικά με την οικογενειακή συνοχή των οικογενειών με μεταναστευτική ιστορία είναι συχνά αντικρουόμενα και δεν καταλήγουν σε μια κοινή παραδοχή (Mood et al., 2017). Κάποιες φορές οι μεταναστευτικές οικογένειες παρουσιάζουν υψηλότερη οικογενειακή συνοχή, ενώ κάποιες άλλες η οικογενειακή συνοχή φαίνεται να μειώνεται δραστικά από τις δυσκολίες της μετανάστευσης (Selimos, 2022). Σε κάθε περίπτωση όμως, η οικογενειακή συνοχή αποτελεί τεκμηριωμένη πηγή στήριξης για παιδιά και έφηβα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Sirin et al., 2019). Ως εκ τούτου, για την αποτελεσματική ενίσχυση της οικογενειακής συνοχής είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μιας πολυεπίπεδης και εξατομικευμένης προσέγγισης που

απευθύνεται στην αλληλεπίδραση των πολλαπλών συστημάτων της κοινωνικής οικολογίας των εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Bennouna et al., 2019). Άλλωστε οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην βελτίωση του οικογενειακού περιβάλλοντος συνδράμουν στην κοινωνική, ακαδημαϊκή και συναισθηματική άνθηση των μαθητών/τριών (Twum-Antwi et al., 2020).

7.2.3.3 Φίλοι και Συμμαθητές

Οι σημαντικότερες σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου είναι με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Ειδικά κατά την διάρκεια του Γυμνασίου και την είσοδο στην εφηβεία, οι μαθητές/τριες τείνουν να δημιουργούν ποιοτικές σχέσεις με σημαντικούς άλλους εκτός του οικογενειακού τους πλαισίου (Romano et al., 2020). Γίνονται πιο ανεξάρτητοι και μεταφέρουν τις απαιτήσεις τους προς τους φίλους τους. Συνεπώς, οι συνομηλικοί γίνονται όλο και πιο σημαντικό μέρος της κοινωνικής οικολογίας των παιδιών καθώς αυτά μεγαλώνουν, χρησιμεύοντας ως σημαντική πηγή υποστήριξης, ενθάρρυνσης και αποδοχής, η οποία με τη σειρά της προάγει την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (Yule et al., 2019). Οι σχέσεις με συνομηλίκους παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνική υποστήριξη, συναισθηματική ρύθμιση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων αντιμετώπισης του στρες, τα οποία συμβάλλουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των ατόμων. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι μαθητές/τριες τείνουν να μοιάζουν με τους φίλους τους και συμμαθητές τους σε μια σειρά από ακαδημαϊκά αποτελέσματα και πρότυπα συμπεριφοράς (Rambaran et al., 2017. Wang et al, 2018).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών, παρέχοντας διάφορες μορφές υποστήριξης. Αρχικά, αναδεικνύεται ότι οι φίλεις προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη, κατανόηση και την αίσθηση του ανήκειν. Γνωρίζουμε από την διεθνή εμπειρική έρευνα ότι οι θετικές σχέσεις με συνομηλίκους παρέχουν στους μαθητές και τις μαθήτριες έναν ασφαλή χώρο για να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους, μειώνοντας το αίσθημα απομόνωσης και προάγοντας τη συναισθηματική ευημερία (Phillips et al., 2019). Έπειτα, οι συμμετέχοντες/ούσες στην έρευνα δήλωσαν ότι οι υποστηρικτικοί φίλοι προσφέρουν ενσυναίσθηση, καθησυχασμό και συντροφικότητα σε δύσκολες στιγμές, γεγονός που βοηθά τα άτομα να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και να οικοδομήσουν ανθεκτικότητα.

Η συγκεκριμένη αντίληψη και ανάγκη εμφανίζεται ως σημαντικός προστατευτικός παράγοντας και για τα παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία που συμμετείχαν στην έρευνα, ενισχύοντας τα επιστημονικά ευρήματα που αναφέρουν ότι η ουσιαστική διαπροσωπική πλαισίωση αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για την προώθηση της ανθεκτικότητας, ανεξάρτητα πολιτισμικού υπόβαθρου (Johansen & Studsrød, 2019). Επιπροσθέτως, όπως φαίνεται από την έρευνα μας, οι θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές και συνομηλίκους ενισχύουν την αίσθηση της σύνδεσης, αποδοχής και αναγνώρισης. Η αποδοχή και η εκτίμηση από τους συνομηλίκους ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και τη συνολική ψυχολογική ευημερία των μαθητών (Zeifman & Hazan, 2008). Είναι άλλωστε θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένο ότι το σχετίζεσθαι με άτομα, ή δίκτυα ατόμων, που αντιμετωπίζουν τους ίδιους στρεσογόνους παράγοντες και αναγνωρίζουν τις ίδιες προβληματικές ως προς τις συνθήκες που τα περιβάλλουν, δημιουργεί ανάχωμα ενάντια στο στρες και τις αντιξοότητες, βοηθώντας τα άτομα να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, συμπεριφορά που αποτελεί εγγενή προστατευτικό μηχανισμό, και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες (Oldfield et al., 2015). Η σημαντικότητα του ανήκειν σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά, αποτυπώνεται και στην έρευνα του Παπανδρέου (2013) με έφηβους μετανάστες που διαμένουν στο κέντρο της Αθήνας. Επιπλέον, σε συγκριτική μελέτη των Motti-Stefanidi και Asendorpf (2017) μεταξύ μαθητών/τριων με μεταναστευτικό υπόβαθρο και γηγενών, κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, δηλαδή κατά την διάρκεια μιας κοινής, συλλογικής αντιξοότητας, δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τον τρόπο και την ανάγκη σύνδεσης με τους συνομηλίκους. Πρόσφατο διαχρονική έρευνα των Motti-Stefanidi et al. (2020), επικυρώνει την σημαντικότητα δημιουργίας σχέσεων με τους συνομηλίκους, αν και αναφέρει ότι η αποδοχή από γηγενείς Έλληνες, και όχι από μετανάστες συμμαθητές, επηρεάζει τη ευημερία των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα στο χρόνο. Όμως, η αποδοχή από το σύνολο των συμμαθητών προβλέπει θετική προσαρμογή στο σχολείο. Επιπλέον, διαχρονικές μελέτες έχουν παρουσιάσει παρόμοια αποτελέσματα, δηλαδή ότι οι θετικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων κατά την σχολική ηλικία προβλέπουν υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας στην ενήλικη ζωή για όλες τις ομάδες των παιδιών και εφήβων (Masten & Tellegen, 2012. Zheng et al., 2021).

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη αυτού του είδους υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και μαθητριών αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό προστατευτικό παράγοντα σχετικά με την επίτευξη της ανθεκτικότητας εντός του σχολικού πλαισίου (Fernández-Martínez et al., 2017. Gizir

& Aydin, 2009). Αντισταθμίζονται έτσι, ο αρνητικός αντίκτυπος των ακαδημαϊκών στρεσογόνων παραγόντων και αυξάνει την ικανότητα των παιδιών να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά (af Ursin et al., 2021). Κατά συνέπεια, ένα καλό κλίμα στην τάξη βελτιώνει τα επίπεδα δέσμευσης, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών, και τις πιθανότητες να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Romano et al., 2021).

7.2.3.4 Παροχή Υποστήριξης σε Τρίτους

Ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης αποτέλεσε ότι η παροχή συναισθηματικής και υλικής υποστήριξης σε τρίτα άτομα και κυρίως στους συνομηλίκους τους, μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες αναφέρουν ότι το να αποτελούν πηγή δύναμης και υποστήριξης για άλλους, τους παρείχε ικανοποίηση και τους ενδυνάμωνε να συνεχίσουν να διαχειρίζονται δυσκολίες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με μεταναστευτική θεωρούν πολύ σημαντική, ειδικά την προσφορά υποστήριξης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την διευκόλυνση της επικοινωνίας των ανθρώπων του περιβάλλοντος τους λόγω μη επαρκούς κατανόησης της γλώσσας. Οι γηγενείς έφηβοι/ες από την πλευρά τους, επικεντρώνονται συχνότερα στην προσφορά συναισθηματικής υποστηρίξης, με τους φίλους και τους συμμαθητές να βρίσκονται στο επίκεντρο των αφηγήσεων τους. Η διεθνής βιβλιογραφία, αν και περιορισμένη ως προς την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο δημιουργείται η σύνδεση, συμφωνεί ότι η παροχή βοήθειας αποτελεί μια πολυδιάστατη συνθήκη που επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες και ενισχύει την ανθεκτικότητα (Carlo & Padilla-Walker, 2020. Mosavel et al., 2015. Venta et al., 2019).

Ένας τρόπος να κατανοηθεί η υιοθέτηση αυτό του προστατευτικού παράγοντα αποτελεί η υπόθεση ότι η εμπλοκή σε υποστηρικτικές συμπεριφορές προς τους άλλους προάγει τις θετικές κοινωνικές σχέσεις και ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς. Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, οι κοινωνικές συνδέσεις και τα δίκτυα παρέχουν στα άτομα πρόσβαση σε πόρους, υποστήριξη και ευκαιρίες, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ευημερία και την ανθεκτικότητά τους (Coleman, 1988. Dawson, 2016). Επιπλέον όταν οι μαθητές/τριες προσφέρουν βοήθεια σε συνομηλίκους τους, διευρύνουν την αίσθηση του ανήκειν και εξασφαλίζουν την ένταξη τους στις κοινωνικές ομάδες που τους ενδιαφέρει να είναι μέλη (Baumeister & Leary 1995. Fett et al., 2014. Sebastian et al., 2010). Διατηρούν με αυτόν τον τρόπο

τα κοινωνικά τους δίκτυα, τα οποία λειτουργούν σαν πηγή άντλησης υποστήριξης. Ένας άλλος τρόπος να ερμηνευτεί η υιοθέτηση αυτής της συμπεριφοράς ως προωθητική για την ανθεκτικότητα τους, είναι από την οπτική της αυτοεκτίμησης. Όταν τα άτομα παρέχουν βοήθεια στους συνομηλίκους τους, βιώνουν μια αίσθηση ικανότητας και αποτελεσματικότητας, η οποία συμβάλλει στη θετική αυτοαντίληψή τους (Bandura, 1986). Αισθάνονται ότι εκτιμώνται, γίνονται αποδεκτοί και χρήσιμοι για το συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο της ομάδας τους (Liu et al., 2021). Επιπλέον, οι Moeller-Saxone et al. (2014) επισήμαναν ότι η παροχή βοήθειας διευκολύνει τα άτομα να αναπτύξουν την αίσθηση της αυτονομίας και του ελέγχου.

Η παροχή βοήθειας σαν συμπεριφορά σίγουρα ενέχει εγγενείς μηχανισμούς αντιμετώπισης των δυσκολιών, όπως ο αποπροσανατολισμός της συγκέντρωσης του ατόμου από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ίδιο, στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Όμως η διαμεσολάβηση και η προσφερόμενη υποστήριξη, αντιλαμβανόμενη σαν προστατευτικός παράγοντας, έχει τις ρίζες της στους κοινωνικούς πόρους που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα. Ερμηνεύεται με αυτόν τον τρόπο καθώς τα υποκείμενα συμβάλουν στα κοινωνικά συστήματα που τα περιβάλλουν, δημιουργούν αντιδράσεις και ταυτόχρονα δέχονται πίσω τα αποτελέσματα αυτών των κοινωνικών αντιδράσεων (Zimmerman et al., 2013). Τα άτομα που μπορούν να προωθήσουν θετικά κοινωνική συμπεριφορά, χρησιμεύουν ως πρότυπα για τους συνομηλίκους τους, υποδεικνύοντας θετικές συμπεριφορές, λαμβάνοντας πίσω την αναγνώριση και την εκτίμηση των σημαντικών άλλων.

7.2.3.5 Ψυχολογική Υποστήριξη

Επίσης, οι μαθητές/τριες φάνηκε να εμπιστεύονται τον ρόλο των ψυχολόγων και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας ως προς την ενίσχυση της ανθεκτικότητας τους. Θεωρούν ότι οι ψυχολόγοι παρέχουν υποστήριξη, καθοδήγηση και παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην ψυχολογική και συναισθηματική τους ευημερία, οδηγώντας τους σε συνολικά σε θετική προσαρμογή, τόσο εντός του σχολείου όσο και εκτός αυτού. Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι ψυχολόγοι προσφέρουν έναν ασφαλή και εμπιστευτικό χώρο όπου μπορούν να εκφραστούν και να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους. Παρέχοντας ενσυναίσθηση, ενεργή ακρόαση και επικύρωση, οι ψυχολόγοι βοηθούν τα παιδιά και τα έφηβα άτομα να αναπτύξουν δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις αντιξοότητες (Hayes, & Ciarrochi, 2015). Οι μαθητές/τριες λοιπόν φαίνεται ότι στηρίζονται και επιδιώκουν την στήριξη τόσο των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο χώρο του σχολείου, όσο

και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας. Μάλιστα ως προς τις προτάσεις βελτίωσης που πρέπει να συμβούν στο σχολείο ώστε να προωθηθεί η ανθεκτικότητα τους, οι μαθητές/τριες επιθυμούν την ένταξη ψυχολόγων στα σχολεία τους και την επέκταση των γνώσεων τους σχετικά με θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη ψυχοεκπαιδευτικών δεξιοτήτων. Με ενδιαφέρον διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής εμφανίστηκε να είναι πιο εξοικειωμένοι με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας και την παραπομπή σε ειδικό για αναζήτηση συμβουλών. Ίσως αυτή η στάση συνδέεται με την μεταναστευτική εμπειρία τους, και την συχνή επαφή με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους μέσω των οργανώσεων που υποστηρίζουν μετανάστες και πρόσφυγες στα πρώτα τους βήματα στη χώρα υποδοχής. Οι πιθανοί προστατευτικοί παράγοντες σε επίπεδο επαγγελματιών και δομημένων δραστηριοτήτων εκτός σχολικού πλαισίου έχουν λάβει τη λιγότερη προσοχή στην έρευνα για την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριων, ίσως γιατί θεωρείται *de facto* προστατευτικός και προωθητικός παράγοντας (Masten, 2008). Φαίνεται όμως ότι το ενδιαφέρον αρχίζει και μετατοπίζεται προς την περαιτέρω μελέτη των άνωθεν παραγόντων (Yule et al., 2019).

7.2.4 Εσωτερικοί - Ατομικοί Παράγοντες

Κάποια από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που συντελούν στην προώθηση της ανθεκτικότητας τους, φαίνεται να αντιστέκονται στην επιρροή των αρνητικών επιπτώσεων των στρεσογόνων παραγόντων που καλούνται να διαχειριστούν. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη των ατόμων για μια οργανωμένη και δομημένη καθημερινότητα παρουσιάζεται σταθερή μέσα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, για όλους τους μαθητές/τριες στο σύνολο τους. Οι μαθητές/τριες επωφελούνται όταν ικανοποιούν την ανάγκη τους για προγραμματισμό και οργανωμένο περιβάλλον. Η αντίληψη αυτή μπορεί να προσφέρει μια αίσθηση σταθερότητας και να μειώσει την αβεβαιότητα, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε περιόδους κρίσης, όπως η πανδημία COVID-19, όπου η σχολική και οικογενειακή καθημερινότητα των παιδιών επηρεάζεται άρδην (Bates et al., 2021. Prime, et al., 2020). Επίσης, εξετάζοντας την προσωπική επάρκεια των μαθητών/τριών και στους τρεις χρόνους, φαίνεται ότι από την αρχή της πανδημίας τα παιδιά με μεταναστευτική καταγωγή εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά από ότι οι γηγενείς. Με άλλα λόγια, τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται ότι ενεργοποιούν ταχύτατα σε περιπτώσεις κρίσης, εγγενείς μηχανισμούς και διαδικασίες αντιμετώπισης στρεσογόνων συνθηκών. Αυτός ο μηχανισμός τους επιτρέπει να διατηρούν μια αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και

προσαρμοστικότητάς σε δύσκολες περιόδους (Berry, 2019). Η αναγνώριση και η προώθηση αυτών των προσωπικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει στην ανθεκτικότητα των μεταναστών μαθητών, βελτιώνοντας ενδεχομένως τη συνολική ευημερία και τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα (Keles et al., 2018). Επιπροσθέτως, με ενδιαφέρον παρατηρήθηκε ότι η κοινωνική επάρκεια, δηλαδή οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η κοινωνική ευελιξία τόσο των μαθητών/τριών ελληνικής όσο και μεταναστευτικής καταγωγής, διαφοροποιείται και είναι πιο υψηλή σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές τους στο σύνολο των τάξεων του Γυμνασίου. Πιθανά, αυτό το προβάδισμα στις επικοινωνιακές δεξιότητες καταδεικνύει πως επειδή τα κορίτσια, ακριβώς λόγω φύλου, εκτίθενται σε περισσότερους στρεσογόνους παράγοντες στην καθημερινότητα τους αλλά και κατά τη διάρκεια κρίσεων, για την διατηρήσουν την ανθεκτικότητα τους αναπτύσσουν και στηρίζονται περισσότερο στις προσωπικές δεξιότητες τους για επικοινωνία (Gadari et al., 2022. Grazzani et al., 2022). Στηριζόμενες στις προσωπικές τους ικανότητες, αντισταθμίζουν τις έμφυλες διακρίσεις και ενεργοποιούν τεχνικές διαχείρισης του κοινωνικού περιβάλλοντος τους.

7.2.4.1 Αυτοπροσδιορισμός και Κίνητρα

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνας σκεπτόμενοι την επιτυχή προσαρμογή τους σε διαφορετικές προσωπικές αντιξοότητες που τους έχουν συμβεί, αναγνώρισαν τα εσωτερικά κίνητρα και την αυτοκαθορισμένη συμπεριφορά, ως πρωταρχικούς παράγοντες που προωθούν και προστατεύουν την ανθεκτικότητα τους. Η βιβλιογραφία άλλωστε, συμφωνεί πως τα εγγενή χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως η αίσθηση του ελέγχου επί των πράξεων τους και το κίνητρο για επίτευξη αποτελούν δομικά στοιχεία της ανθεκτικότητας, ειδικά στο σχολικό πλαίσιο (Yeager & Dweck, 2012). Τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριων συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή προσαρμογή τους, προωθώντας την επιμονή, τη δέσμευση και τη θετική νοοτροπία απέναντι στις προκλήσεις (Bailey & Phillips, 2016). Η Masten (2007b) μάλιστα, έχει αξιολογήσει τα ανθρώπινα κίνητρα ως έναν από τους έξι, καθολικά απαντώμενους προστατευτικούς και προβλεπτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας. Κάθε άτομο διαθέτει μοναδικές ανάγκες, επιθυμίες, στόχους και ενδιαφέροντα που καθοδηγούν τα εσωτερικά του κίνητρα (Alkaabi et al., 2017). Οι μαθητές/τριες οι οποίοι κατευθύνονται από την εσωτερική παρακίνηση βρίσκουν ικανοποίηση στην προσπάθεια που καταβάλλουν, αντί να βασίζονται αποκλειστικά στην εξωτερική επιτυχία και επιβράβευση. Έτσι, η εσωτερική αντίληψη παρακινεί το άτομο να συνεχίζει να προσπαθεί και να εξελίσσεται. Παρομοίως, στο πεδίο της εκπαίδευσης και την μαθησιακή συμπεριφορά, τα εσωτερικά κίνητρα,

και όχι τα εξωτερικά προερχόμενα, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ακαδημαϊκή πρόοδο, την κατάκτηση δεξιοτήτων και τη δημιουργικότητα (Fischer et al., 2019). Τα κίνητρα αποτελούν μια σύνθετη νοηματοδότηση, για την οποία έχουν δημιουργηθεί πολλές θεωρίες και μοντέλα, με εξέχουσα την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Howard et al., 2017). Για να μπορέσουμε να τα κατανοήσουμε, πρέπει να μελετηθεί κατά αρχήν η αιτία της σχετιζόμενης με αυτά συμπεριφοράς (Nuttin, 2014). Βάση της θεωρίας του αυτοκαθορισμού, τα εσωτερικά κίνητρα είναι η φυσική, έμφυτη τάση για αναζήτηση προκλήσεων και νέων δυνατοτήτων και συνδέεται στενά με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Bailey et al., 2021).

Στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες θεώρησαν την αυτενέργεια, την αίσθηση δηλαδή ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους και την ικανότητα να επηρεάζουν το περιβάλλον τους, ως βασικό προστατευτικό παράγοντα της ανθεκτικότητας. Η εμπειρική έρευνα δείχνει προς την ίδια κατεύθυνση, καταδεικνύοντας ότι η αίσθηση της αυτονομίας οδηγεί τους μαθητές/τριες να εμπλέκονται ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και να επιτυγχάνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Reeve et al., 2020). Η έννοια της αυτενέργειας συχνά αναδεικνύεται ως παράγοντας που επιτρέπει την ανθεκτικότητα, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να λαμβάνουν αποφάσεις ζωής ανεξάρτητα, με ενεργητικό και όχι υποτακτικό τρόπο (Haffeejee & Theron, 2019).

Από τις αφηγήσεις των παιδιών έγινε αντιληπτό ότι η επάρκεια, δηλαδή η έμφυτη ανάγκη των ατόμων να αισθάνονται αποτελεσματικοί στην αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον (Deci & Ryan, 2000. Ryan, 2023), διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Η ικανότητα για επίτευξη, για επιτυχία και πρόοδο, έχει βρεθεί ότι αποτελεί προστατευτικό παράγοντα της ανθεκτικότητας και τονίζοντας την αίσθηση αποτελεσματικότητας και επίτευξης που ένα άτομο κατέχει (Sagone, et al., 2020). Αναφέρεται δηλαδή, στην πίστη του ατόμου ότι έχει την ικανότητα να επιτύχει (Masten, 2007a). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή δίνουν διαφορετική νοηματοδότηση στην έννοια της επάρκειας από ό,τι οι γηγενείς συμμαθητές τους. Αναγνωρίζοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες του περιβάλλοντος, επέτρεπαν στους ίδιους και στις ίδιες να ικανοποιούν την αίσθηση της επάρκειάς και να νιώθουν ικανοί, ακόμη και σε καταστάσεις όπου μπορεί να μην είχαν επιτύχει τους επιθυμητούς στόχους τους. Με άλλα λόγια, δεν λάμβαναν ικανοποίηση μόνο από την επιτυχία, αλλά αρκούσε η προσπάθεια που είχαν καταβάλει για να

επιτύχουν. Πιθανά, λόγω των επιβαρυνμένων κοινωνικοοικονομικών δυσκολιών που οι περισσότεροι αντιμετωπίζουν, αντιλαμβάνονται περισσότερο ρεαλιστικά τις συνθήκες και τα αποτελέσματα που μπορούν να επιτύχουν βάση αυτών. Έτσι η έμφαση από την επίτευξη μετατοπίζεται στην προσωπική ενεργό στάση και στην προσπάθεια ανεξαρτήτου αποτελέσματος. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο, η εμπειρία της μετανάστευσης και η διαδικασία προσαρμογής σε μια νέα χώρα και κουλτούρα είναι πιθανό να επηρεάσει και να διαφοροποιήσει την αίσθηση της επάρκειας κάθε ατόμου (Berry, 2005. Chirkov et al., 2003).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι ερμηνεύοντας τα ευρήματα υπό το πρίσμα της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού φαίνεται ότι οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες που ορίζει η θεωρία, δηλαδή αυτονομία, συσχέτιση και επάρκεια, αλληλοκαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό με τους προστατευτικούς παράγοντες της αυτενέργειας και της επάρκειας/ικανότητας, όπως αναδύθηκαν από την ποιοτική ανάλυση. Προσθέτοντας και τους προαναφερθέντες παράγοντες κοινωνικής στήριξης η σύνδεση γίνεται εντονότερη. Η βιβλιογραφία άλλωστε δείχνει ότι η αυτονομία μαζί με την επάρκεια και την κοινωνική υποστήριξη αποτελούν αμοιβαία ενισχυτικά στοιχεία, τα οποία συμβάλουν στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (Liu et al., 2021). Όπως υποδηλώνει η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες είναι καθολικές, εγγενείς και απαραίτητες για την ανθρώπινη δράση. Πλάθουν την συμπεριφορά του ατόμου, προάγοντας την προσαρμογή και βοηθούν ώστε να επιτευχθεί η εξέλιξη και η ανάπτυξη του (Vansteenkiste et al., 2020). Με την ικανοποίηση των αναγκών αυτών, τα άτομα είναι πιθανό να αισθάνονται αυτόνομα, αυτοπροσδιοριζόμενα και εσωτερικά παρακινούμενα. Δημιουργούνται έτσι οι εσωτερικές συνθήκες, ώστε τα άτομα που προσπαθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, να καταφέρνουν να τις αντιμετωπίζουν και να προσαρμόζονται παρά τις αντιξοότητες αυτές, γεγονός που σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες αναγνωρίζεται ως καθημερινή ανθεκτικότητα (Skinner et al., 2016).

Όπως διαπιστώνεται από την ποσοτική ανάλυση, για το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών ο αυτοπροσδιορισμός καταγράφει πτωτική πορεία αρχικά, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται κάπως να σταθεροποιείται στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου. Τα ευρήματα από την διεθνή βιβλιογραφία επιβεβαιώνουν αυτή την τάση, αναγνωρίζοντας μείωση των τιμών του αυτοπροσδιορισμού και των στοιχείων που τον διαμορφώνουν, εξαιτίας των επιβεβλημένων αλλαγών που έφερε η πανδημία Covid-19 στην καθημερινότητα παιδιών και

εφήβων, όπως η κοινωνική απομόνωση και η μετάβαση σε επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία (Corpus et al., 2022. Gonzalez-Ramirez et al., 2021).

Έχει αποδειχθεί ότι οι παράγοντες που συνδέονται με τον αυτοπροσδιορισμό σχετίζονται ισχυρά με την ακαδημαϊκή και ψυχική ανθεκτικότητα (Martin & Marsh, 2008. Rationan & Phlainoi, 2014). Η σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού με την ανθεκτικότητα, επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. Πέρα από την ανάδειξη μέσα από το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών της θεωρίας του αυτοκαθορισμού ως προστατευτικών παραγόντων, διαπιστώθηκε και από την ποσοτική ανάλυση άμεση συσχέτιση του αυτοπροσδιορισμού με την ανθεκτικότητα. Αυτή η συνθήκη είναι συναφής με το ότι οι γηγενείς μαθητές/τριες εμφανίζουν συνολικά σε όλες τις φάσεις της έρευνας υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, από ότι οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής, ακριβώς όπως παρατηρήθηκε να συμβαίνει με την ανθεκτικότητα. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι η ανθεκτικότητα και ο αυτοπροσδιορισμός συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, ακολουθώντας κοινή πορεία στα πλαίσια της έρευνας. Χρειάζεται όμως περαιτέρω έρευνα για να κατανοηθεί σε βάθος ο τρόπος σύνδεσης των δύο αυτών μεταβλητών και να ελεγχθούν οι έμμεσες συνδέσεις και αλληλεπιδράσεις τους (Ashraf, et al., 2023. Neufeld & Malin, 2019).

Από την οπτική της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού υποστηρίζεται ότι το κλίμα στην τάξη, όταν προάγει τις βασικές ανάγκες των μαθητών, οδηγεί σε πιο θετικά αποτελέσματα. Βασικό στοιχείο του κλίματος της τάξης αποτελούν οι σχέσεις καθηγητών - μαθητών και η υποστήριξη που οι τελευταίοι νιώθουν ότι λαμβάνουν (Ryan & Deci, 2020). Από το ποσοτικό σκέλος της έρευνας ο αυτοπροσδιορισμός παρουσιάζεται να συνδέεται με την υποστήριξη που οι μαθητές/τριες λαμβάνουν από τους καθηγητές τους. Αντίθετα από την ποιοτική ανάλυση και τις αφηγήσεις των μαθητών/τριων δεν φαίνεται να δημιουργείται κάποια σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με την υποστήριξη των καθηγητών, καθώς οι πρώτοι δεν αναφέρουν τους εκπαιδευτικούς τους ως στοιχείο που τους επηρεάζει ως προς την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους. Ταυτόχρονα όμως η αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως εν δυνάμει προστατευτικό παράγοντα της ανθεκτικότητας τους, δεν μας επιτρέπει να καταλήξουμε σε ξεκάθαρα συμπεράσματα. Προτείνεται περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση πάνω στη σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού και της υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της παρούσας εργασίας φαίνεται ότι στηρίζουν τον αυτοπροσδιορισμό τους

περισσότερο σε εγγενή χαρακτηριστικά τους, στις δικές τους δυνάμεις και στις σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους. Πιθανώς, ο χρόνος έκβασης των συνεντεύξεων κατά την διάρκεια της πανδημίας, να συντέλεσε σε αυτό το αποτέλεσμα, καθώς όπως φαίνεται από την ποσοτική ανάλυση, η συσχέτιση του αυτοπροσδιορισμού με την υποστήριξη των καθηγητών αποδυναμώθηκε κατά την διάρκεια της πανδημίας για τους μαθητές/τριες στο σύνολο τους.

7.2.4.2 Αποφυγή

Ένας άλλος παράγοντας που βρέθηκε να προωθεί την ανθεκτικότητα των μαθητών και μαθητριών ήταν η αποφυγή. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αποδεδεσμεύονταν και προσπαθούσαν να ξεφύγουν από αρνητικές σκέψεις, καταστάσεις και συναισθήματα. Την κατέταζαν στους παράγοντες που τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν, διότι τους επιτρέπει να μην κατακλύζονται από τις σκέψεις τους και να μεταφέρουν την προσοχή τους σε κάτι που μπορούν να διαχειριστούν, ώστε να συνεχίσουν να ασχολούνται άλλες καταστάσεις πέρα από το πρόβλημα που τους δυσκολεύει. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι από την βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι η αποφυγή σαν μηχανισμός δεν είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του μακροχρόνιου στρες και άλλων παρατεταμένων περιόδων δυσκολιών (Badour et al., 2012). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι στρατηγικές αυτού του τύπου δεν αφορούν τον πυρήνα της αντιξοότητας και, ως εκ τούτου, επιτρέπουν σε αυτόν να συνεχίσει να υφίσταται και στο μέλλον (Jacobs & Carver, 2020). Βέβαια, σε αυτή την περίπτωση η αποφυγή χρησιμοποιείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες της παρούσας μελέτης, σε συνδυασμό με τον προστατευτικό παράγοντα της συναισθηματικής και γνωσιακής διαχείρισης, αλληλοενισχύοντας ο ένας παράγοντας τον άλλο. Η χρησιμότητα αυτού του συνδυασμού των παραγόντων είναι ότι επιτρέπει στους μαθητές/τριες να συνεχίζουν να προσαρμόζονται, χωρίς να τους αποθαρρύνει, κρατώντας τους σε μια συνεχόμενη ρότα προόδου και εξέλιξης. Από την βιβλιογραφία επίσης τονίζεται η σημασία της χρήσης ενός συνδυασμού μηχανισμών αντιμετώπισης για την αποτελεσματική διαχείριση των αντιξοοτήτων, υποδεικνύοντας ότι η στήριξη αποκλειστικά στην αποφυγή ή σε οποιαδήποτε μεμονωμένη στρατηγική μπορεί να μην είναι η βέλτιστη (Compas et al., 2017. Eschenbeck et al., 2018).

Κάποιοι ερευνητές τείνουν να αναγνωρίζουν την αποφυγή σαν παράγοντα που αντί να ενισχύει την ανθεκτικότητα, αντίθετα εμποδίζει την θετική προσαρμογή του ατόμου (Ashraf et al., 2023. Zhang et al., 2020). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όμως οδηγούν στην κατανόηση του παράγοντα της αποφυγής σύμφωνα με ένα εναλλακτικό θεωρητικό πλαίσιο. Η

έννοια της «άτυπης ανθεκτικότητας» την οποία εισήγαγε ο Ungar (2015), αναφέρεται σε εναλλακτικές μορφές προσαρμογής και παράγοντες που προωθούν την ανθεκτικότητα, οι οποίοι δεν κατηγοριοποιούνται μανιχαϊστικά, σε θετικούς και αρνητικούς. Οι περιθωριοποιημένες ομάδες μπορεί να βιώνουν άτυπη ανθεκτικότητα που έχει νόημα για τις ίδιες, αν και οι στρατηγικές αντιμετώπισης τους θεωρούνται προβληματικές από εκείνους που εκπροσωπούν την κυρίαρχη κουλτούρα. Με άλλα λόγια, για όσα άτομα έχουν λιγότερα κοινωνικά προνόμια, και καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ένα απαιτητικό πλαίσιο, ίσως είναι προτιμότερο να χρησιμοποιήσουν έναν πρόσκαιρης χρησιμότητας μηχανισμό ως προστατευτικό, αντί να διακινδυνεύσουν να χάσουν την ανθεκτικότητα τους (Ungar, 2011). Ενώ ορισμένες έρευνες έχουν υποδείξει ότι η αποφυγή μπορεί να εμποδίσει τη θετική προσαρμογή, τα ευρήματά μας συμφωνούν με μια πιο διαφοροποιημένη κατανόηση της αποφυγής, όπως αυτής του Ungar, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της ως προστατευτικού μηχανισμού εντός συγκεκριμένων πλαισίων. Η παρούσα εργασία υπογραμμίζει τη σημασία της αναγνώρισης των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα άτομα από περιθωριοποιημένα περιβάλλοντα, σε απαιτητικά πλαίσια. Με την κατανόηση της αποφυγής ως δυνητικού προστατευτικού μηχανισμού στο ευρύτερο φάσμα της «άτυπης ανθεκτικότητας», μπορούμε να εκτιμήσουμε καλύτερα τις στρατηγικές που είναι πιο σχετικές και αποτελεσματικές για τα άτομα αυτά. Αυτή η διαφοροποιημένη προοπτική επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ανθεκτικότητας και ανοίγει το δρόμο για την ανάπτυξη πιο προσαρμοσμένων παρεμβάσεων και συστημάτων υποστήριξης που σέβονται και αξιοποιούν τα μοναδικά χαρακτηριστικά των εκάστοτε υπό μελέτη πληθυσμών.

Οι Sleijpen et al. (2016), στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποίησαν ώστε να ταυτοποιήσουν τους παράγοντες που βοηθούν παιδιά και έφηβους πρόσφυγες να διαχειριστούν τις αντιξοότητες, εντόπισαν στις περισσότερες έρευνες που μελέτησαν, την αποφυγή ως ένα από τους έξι δομικούς προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας. Συνεπώς, η αποφυγή επώδυνων σκέψεων και συναισθημάτων θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας τρόπος διαχείρισης μιας ασταθούς, ανεξέλεγκτης και δυνητικά απειλητικής συνθήκης, όπως η μεταναστευτική εμπειρία και ίσως όπως αυτή της πανδημίας. Πιθανά η έκτακτη συνθήκη υγειονομικής κρίσης να συνδέεται με την ανάδυση αυτού του προστατευτικού παράγοντα στο σύνολο των μαθητών και μαθητριών της έρευνας μας. Αυτή η υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνεται από πρόσφατες έρευνες που διενεργήθηκαν επίσης στον καιρό της πανδημίας του Covid-19 (Fulya et al., 2021. Lorenzo et al., 2021). Επίσης, η πρόσφατη οικονομική κρίση μέσα στην οποία μεγάλωσαν πολλοί από τους

συμμετέχοντες μαθητές/τριες, είτε με γηγενή, είτε με μεταναστευτική καταγωγή, ενδεχόμενος να συνδέεται με την ανάδειξη του μηχανισμού της αποφυγής ως βασικό προστατευτικό παράγοντα της ανθεκτικότητας. Τα παιδιά, προερχόμενα από κάθε πολιτισμικό υπόβαθρο, γηγενείς και μη, έχουν βιώσει τις συνέπειες αυτής της κρίσης μέσα στην οικογένειά τους, καθώς και στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Έρευνα των Manti et al. (2022), σε φοιτητές/τριες κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, καταγράφει ότι ο μηχανισμός της αποφυγής υιοθετείται και συνδέεται ειδικά με στρεσογόνες συνθήκες ζωής.

7.2.4.3 Γνωστική και συναισθηματική διαχείριση

Η γνωστική και συναισθηματική διαχείριση, αποτελεί επίσης βασικό προστατευτικό παράγοντα της ανθεκτικότητας, όπως αναδύθηκε από τα δεδομένα και την οπτική των μαθητών/τριων. Η γνωστική επανεκτίμηση (cognitive reappraisal) περιγράφεται ως η ικανότητα ευέλικτης σκέψης και αλλαγής του τρόπου αντίληψης και αξιολόγησης μιας δεδομένης κατάστασης. Είναι μια μορφή γνωστικής μεταβολής που περιλαμβάνει την ερμηνεία μιας συνθήκης, που ενδεχομένως προκαλεί συναισθήματα, με τρόπο που αλλάζει τον συναισθηματικό αντίκτυπό της, πριν αυτός ο αντίκτυπος εκδηλωθεί πλήρως (Brockman et al., 2017. Gross & John, 2003). Όπως αναφέρουν οι Mouatsou και Koutra (2021), η συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής επανεκτίμησης και της ανθεκτικότητας θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η ικανότητα επανερμηνείας του νοήματος μιας δυσμενούς κατάστασης με λιγότερο αρνητικό ή/και περισσότερο θετικό τρόπο συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη ρύθμιση των συναισθημάτων και τελικά οδηγεί σε μεγαλύτερη προσαρμογή σε στρεσογόνες καταστάσεις.

Επειδή τα στρεσογόνα γεγονότα έχουν από τη φύση τους μια συναισθηματική συνιστώσα, η ικανότητα των ανθρώπων να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μπορεί να είναι ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας που καθορίζει την ανθεκτικότητα (Kay, 2016). Πράγματι, η σχολική ζωή είναι γεμάτη από συναισθηματικά ερεθίσματα, όπως το άγχος, τα οποία επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών/τριων και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Pascoe et al., 2020). Η έρευνα για το συναίσθημα έχει αποδείξει τη σημασία της ρύθμισης των συναισθημάτων στην θετική προσαρμογή, τη νόηση, την ευημερία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Morrish et al., 2017. Peña-Sarrionandia et al., 2015. Thomas, & Zolkoski, 2020).

Από την παρούσα έρευνα λοιπόν, συνάγεται ότι η συνειδητή επεξεργασία και γνωστική προσπάθεια για να διαχειριστούν οι μαθητές/τριες την συναισθηματική τους αντίδραση στις

δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Gross, 2001), μέσα και έξω από το σχολείο, ενισχύει την ανθεκτικότητα τους. Η σύνδεση αυτή, και ιδιαίτερα ο προγνωστικός χαρακτήρας της γνωστικής και συναισθηματικής ρύθμισης ως προστατευτικού παράγοντα για την ανθεκτικότητα, υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Arıcı-Ozcan et al., 2019. Kennedy & Montreuil, 2021) ακόμα και την περίοδο της πανδημίας Covid-19 (Kuhlman, 2021). Συγκεκριμένα, μεταξύ των γνωστικών στρατηγικών αντιμετώπισης, οι μαθητές/τριες αναφέρουν ιδιαίτερα τη θετική επανεκτίμηση, η αξιοποίηση της οποίας προβλέπει επίσης την ανθεκτικότητά τους (Mestre et al., 2017). Αυτή η γνωστική διαδικασία συνεπάγεται τον εντοπισμό εναλλακτικών εξηγήσεων, την εξεύρεση θετικών λύσεων ή την αναζήτηση θετικού νοήματος στο πλαίσιο ενός στρεσογόνου γεγονότος ή περίπτωσης (Troy et al., 2023). Η θετική επανεκτίμηση επιτρέπει στα άτομα να στρέψουν την προσοχή τους προς τις θετικές πτυχές, μειώνοντας τον αρνητικό συναισθηματικό αντίκτυπο και προωθώντας την θετική προσαρμογή τους.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα θα μπορούσαν να συνδεθούν και με τη θεωρία του θετικού στυλ αξιολόγησης της ανθεκτικότητας (Kalisch et al., 2015 - Positive Appraisal Style Theory of Resilience), υποδηλώνοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο κάποιο άτομο αξιολογεί, ερμηνεύει και αναλύει τα δυνητικά απειλητικά ερεθίσματα ή καταστάσεις είναι ουσιαστικός για την ανθεκτικότητα (Hoorelbeke et al., 2019). Η θετική επανεκτίμηση χαρακτηρίζεται θετική με την έννοια ότι δεν είναι αρνητική (Riepenhausen et al., 2022). Στο πλαίσιο της ρύθμισης των συναισθημάτων και των γνωστικών διαδικασιών, περιλαμβάνει την υιοθέτηση μιας προοπτικής που αποφεύγει αρνητικές σκέψεις, όπως η απαισιοδοξία, η καταστροφολογία και η μαθημένη αβοηθησία (learned helplessness). Απέχει από υπερβολικά ή αδικαιολόγητα αισιόδοξες εκτιμήσεις και παράλληλα επιτρέπει εκτιμήσεις κινδύνου, που ποικίλουν από ρεαλιστικές έως ελαφρώς θετικές. Αυτή η διαφοροποιημένη προσέγγιση της εκτίμησης επιτρέπει στα άτομα να επιτύχουν μια βέλτιστη αντίδραση στο στρες, ενεργοποιώντας κατάλληλα τους μηχανισμούς αντίδρασης στο στρες όταν είναι απαραίτητο, αποφεύγοντας ταυτόχρονα τις υπερβολικές ή παρατεταμένες αντιδράσεις στο στρες. Διατηρώντας μια ελαφρώς θετική εκτίμηση, τα άτομα μπορούν να επιτύχουν μια ισορροπία που διευκολύνει την αποτελεσματική προσαρμογή στις αντιξοότητες.

Καταλήγοντας, η γνωστική επανεκτίμηση και η ρύθμιση των συναισθημάτων διευκολύνουν την ανοχή στις αντιξοότητες. Μαζί επιτρέπουν τη διατήρηση της αίσθησης της αυτενέργειας του ατόμου μπροστά στο στρεσογόνο ερέθισμα. Τα έφηβα άτομα που μπορούν να

ελέγχουν την σκέψη τους και να συγκρατούν τα έντονα συναισθήματα τους, δημιουργούν και διατηρούν μια αίσθηση ελέγχου στη σχολική, και μη ζωή τους. Στην παρούσα έρευνα δεν διαπιστώσαμε διαφοροποιήσεις στην ποιότητα του συγκεκριμένου προστατευτικού παράγοντα, ανάμεσα σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική καταγωγή και γηγενείς. Υπάρχει ελλιπής βιβλιογραφία σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της γνωστικής και συναισθηματικής επανεκτίμησης ανάμεσα σε μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς, όμως σίγουρα υπάρχει γενικότερη αποδοχή ότι οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων και των γνωστικών λειτουργιών διευκολύνουν τη διαδικασία προσαρμογής στην χώρα υποδοχής και στο καινούργιο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενώ είναι γενικά χρήσιμες για την αντιμετώπιση τραυματικών εμπειριών που σχετίζονται με την μεταναστευτική εμπειρία (Espinoza et al., 2023. Matos et al., 2021. Seligowski et al., 2015).

7.3 Περιορισμοί Παρούσας Έρευνας και Προτάσεις Μελλοντικής Διερεύνησης

Η παρούσα μελέτη διερευνά την ανθεκτικότητα των μεταναστών και των γηγενών μαθητών και μαθητριών, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους στο σχολικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Παρέχει πολύτιμες πληροφορίες, όπως η διαχρονική συλλογή δεδομένων, επιτρέποντας την κατανόηση των αλλαγών της ανθεκτικότητας στην πάροδο του χρόνου, την ανάλυση της ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, και την διερεύνηση των παραγόντων που την καθορίζουν από ολιστική σκοπιά, αναγνωρίζοντας την επιρροή τόσο των ατομικών όσο και των κοινωνικών παραμέτρων. Τέλος μεθοδολογικά, η χρήση μικτής μεθοδολογίας επέτρεψε την ενσωμάτωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων στα πλαίσια μιας μελέτης, επιτρέποντας την ρητή συσχέτιση τους ως προς την επίτευξη αξιόπιστων συμπερασμάτων (Plano Clark & Ivankova, 2016). Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε όμως και τους περιορισμούς της. Στην συνέχεια αναπτύσσονται οι διαφορετικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψιν για την πιο ακριβή ερμηνεία των συμπερασμάτων της έρευνας, ενθαρρύνοντας την άρση τους από μελλοντικές μελέτες.

Αρχικά, η μελέτη δεν χρησιμοποίησε δημογραφικές πληροφορίες που να υποδεικνύουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των παιδιών και των οικογενειών τους. Ο περιορισμός αυτός προέκυψε λόγω της αδυναμίας προσδιορισμού της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης από τα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Οι μαθητές/τριες δεν μπόρεσαν να παράσχουν αυτές τις πληροφορίες με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελλειπείς τιμές μετατρέποντας τα συγκεκριμένα

δεδομένα σε μη αξιοποιήσιμα. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την ανθεκτικότητα (Rojas, 2015. Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016). Ως εκ τούτου, η απουσία αυτών των δεδομένων μπορεί να περιορίσει την ολοκληρωμένη κατανόηση της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και τις διαφορές μεταξύ/και εντός των ομάδων μαθητών/τριών μεταναστευτικής και ελληνικής καταγωγής. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα σε συνδυασμό με την μεταναστευτική καταγωγή, διερευνώντας το «διπλό χάσμα προέλευσης» (double origin gap) των μαθητών/τριών μεταναστευτικής καταγωγής. Αυτά τα άτομα συχνά βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό περιβάλλον για υποστήριξη και ένταξη, σε σύγκριση με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Gabrielli et al., 2022).

Ένας ακόμα περιορισμός είναι η αδυναμία διαφοροποίησης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από αυτούς με προσφυγική εμπειρία. Οι συμμετέχοντες/ουσες τις περισσότερες φορές δεν αναγνώριζαν το νομικό στάτους τους, ενώ δεν ήταν εξοικειωμένοι με την έννοια της εθνικότητας ώστε να απαντήσουν κατάλληλα στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου. Στο πλαίσιο της έρευνας για την ανθεκτικότητα, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες με τη χρήση μεγαλύτερων δειγμάτων προσφυγικών πληθυσμών (Szaflarski & Bauldry, 2019), διερευνώντας αναλυτικά τις πολιτισμικές διαφορές ακόμα και μεταξύ των ατόμων με μεταναστευτική εμπειρία, αφού στο πλαίσιο μελέτης της μετανάστευσης φαίνεται να είναι απαραίτητο (Motti-Stefanidi & Masten, 2020). Μια τέτοια έρευνα θα επέτρεπε μια πιο αντιπροσωπευτική κατανόηση της ανθεκτικότητας των προσφύγων και θα έριχνε φως στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη προσαρμογή σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα.

Τέλος η πανδημία του Covid-19 αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στην παρούσα έρευνα, αλλάζοντας το πλαίσιο μελέτης. Πέρα από την σπάνια ευκαιρία να μελετηθεί η ανθεκτικότητα στα πλαίσια μιας γενικευμένης υγειονομικής κρίσης, φέρει και κάποιους περιορισμούς. Η έρευνα είχε σχεδιαστεί και είχε αρχίσει να υλοποιείται πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19. Μετά από την πρώτη συλλογή δεδομένων, επιβλήθηκαν περιοριστικά μέτρα στη χώρα και τα σχολεία ανέστειλαν την λειτουργία τους για κάποιους μήνες. Μέχρι την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων των επόμενων δύο φάσεων της έρευνας, η εκπαιδευτική διαδικασία εναλλασσόταν μεταξύ της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και της φυσικής παρουσίας στο χώρο του σχολείου. Συνεπώς, πέρα από την άρνηση πολλών σχολικών διευθύνσεων να συνεχίζουν την

έρευνα στην περίοδο της πανδημίας, υπήρξε μεγάλη δυσκολία να υπάρξει συντονισμός με τις πρόθυμες σχολικές μονάδες, καθώς η σχολική ρουτίνα είχε αλλάξει ριζικά. Επίσης, η διάρκεια της διαδικασίας της συλλογής δεδομένων επεκτάθηκε δραματικά σε όλες τις φάσεις της. Από την προετοιμασία και την αποστείρωση του υλικού που θα δινόταν στους μαθητές/τριες, όσο και κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, αφού έπρεπε να τηρούνται όλα τα υγειονομικά πρωτόκολλα, κοινωνικής απομάκρυνσης. Γενικότερα, η πανδημία COVID-19 επηρέασε σημαντικά την ερευνητική διαδικασία με ποικίλους τρόπους. Μια ακόμα επίπτωση της ήταν η σημαντική απώλεια συμμετεχόντων. Κατά συνέπεια, το μειωμένο μέγεθος του δείγματος, ειδικά στη δεύτερη και τρίτη χρονική φάση της συλλογής δεδομένων, μπορεί να περιορίσει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επιδιώξουν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα των υπό εξέταση πληθυσμών για να ενισχύσουν την ευρωστία και την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον τα συμπεράσματα που εξάγονται από την παρούσα μελέτη, βασίζονται αποκλειστικά στις απόψεις των μαθητών/ριών και στις αντιλήψεις τους. Ωστόσο, θα ήταν ενδιαφέρον στο μέλλον να αποκτιούνταν μια πληρέστερη εικόνα για το φαινόμενο της ανθεκτικότητας, συνδυάζοντας τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών με αυτές των μαθητών/ριών, δεδομένου ότι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκτιμήσεις των εφήβων και των υποστηρικτικών ενηλίκων μπορεί να διαφέρουν (Blake et al., 2020. Shogren et al., 2021). Η συμπερίληψη πολλαπλών προοπτικών θα παρείχε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ανθεκτικότητας των μεταναστών και των γηγενών μαθητών/ριών και θα αντικατόπτριζε με μεγαλύτερη ακρίβεια τα περιβάλλοντα οικολογικά συστήματα τους.

Επίσης για να κατανοήσουμε βαθύτερα την ανθεκτικότητα, τους προστατευτικούς παράγοντες που την ενισχύουν και τους παράγοντες επικινδυνότητας που την ορίζουν, είναι ζωτικής σημασίας να διεξαχθούν επικεντρωμένες μελέτες που να εστιάζουν σε κάθε συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, στην εκάστοτε συνθήκη μέσα στην οποία μελετάται. Ακριβώς, επειδή δεν διενεργούνταν τέτοιου τύπου μελέτες, υπάρχουν πολυάριθμες εμπειρικές έρευνες που έχουν αποδώσει αντικρουόμενα ευρήματα (Klika & Herrenkohl, 2013. Yoon et al., 2021). Η εξέταση των μεμονωμένων κοινωνικών συνθηκών και ατομικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει κάθε ομάδα μπορεί να συμβάλει στη κατανόηση αυτών των αποκλίσεων. Η μελλοντική έρευνα θα είναι

χρήσιμο να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της ανθεκτικότητας και του αυτοπροσδιορισμού στο σχολικό πλαίσιο με μεγαλύτερη ακρίβεια.

7.4 Παρεμβάσεις στο Σχολικό Πλαίσιο

Τα σχολικό πλαίσιο διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην προώθηση της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών μεταναστευτικής και ελληνικής καταγωγής, ειδικά στα πλαίσια έκτακτων παγκόσμιων κρίσεων και καταστροφών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, και η οπτική των παιδιών, τα οποία υποδεικνύουν τα ίδια προτάσεις βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος, μπορούν να παρέχουν πολύτιμες γνώσεις στους εκπαιδευτικούς, στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, όπως επίσης στους ερευνητές που εμπλέκονται στην προώθηση της ανθεκτικότητας και την υποστήριξη μαθητών/τριών στο σύνολο τους. Με την εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τα συστήματα κοινωνικής υποστήριξης και να προωθήσουν τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών/ριών, παράγοντες βασικούς για την προώθηση και την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας. Η υπόδειξη και ο σχεδιασμός παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί αντικείμενο διαφορετικής ερευνητικής μελέτης, καθώς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις εξειδικευμένες αντιξοότητες που αντιμετωπίζει κάθε ομάδα μαθητών/ριών στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και από τα προστατευτικά χαρακτηριστικά και τις αλληλεπιδράσεις που διέπουν το σύστημα πλαισίωσης των νέων (Ungar et al., 2014). Παρόλα αυτά, ενδεικτικά, προτείνονται στη συνέχεια, κάποιοι βασικοί πυλώνες, όπως αναδύθηκαν από την παρούσα έρευνα, πάνω στους οποίους μπορούν να σχεδιαστούν παρεμβάσεις ανάπτυξης της ανθεκτικότητας των μαθητών/ριών στο σχολικό πλαίσιο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προσθέτουν περαιτέρω βάρος στην έκκληση προς τα σχολεία να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στη βελτίωση του σχολικών υποστηρικτικών σχέσεων. Η καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος μέσα στο σχολικό πλαίσιο θα μπορούσε να αποτελεί στόχο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ανάγκη του σχετιζέσθαι αποτελεί βασικό παράγοντα της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών ενώ παράλληλα η δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε την κύρια πρόταση και ανάγκη των παιδιών όπως τα ίδια την εξέφρασαν στο πλαίσιο συγκεκριμένης έρευνας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών άλλωστε αποτελεί την βάση πολλών παρεμβάσεων ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των μαθητών/ριών, με όφελος τόσο για την σχολική πραγματικότητα όσο και για τους υπόλοιπους τομείς ζωής των μαθητών/ριών (Theron, 2016). Επιδρώντας σε όλα τα συστήματα που πλαισιώνουν τα νεαρά

άτομα και βασιζόμενοι στην οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner, οι Allen et al. (2016) έχουν δημιουργήσει τεκμηριωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στην ενίσχυση των σχολικών σχέσεων και της αίσθησης του ανήκειν των μαθητών/ριών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δίνουν προσοχή στα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια μέσα στα οποία λειτουργεί το άτομο, αναπτύσσοντας εξατομικευμένες σχέσεις εμπιστοσύνης (Acevedo & Hernandez-Wolfe, 2014), βοηθώντας τα νέα άτομα μεταναστευτικής καταγωγής να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της χώρας υποδοχής, αλλά και ταυτόχρονα υποστηρίζοντας τους γηγενείς μαθητές/ριες να προσαρμοστούν και αυτοί στο καινούργιο, όλο και πιο μεταλλασσόμενο διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Επιπροσθέτως, η εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν και ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των μαθητών/ριών για επάρκεια, αυτονομία και συσχέτιση αναμένεται να ενισχύσουν τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, τα τονώσουν την συμπεριφορά βάση εσωτερικής κινητοποίησης και να τροφοδοτήσουν την επιθυμία για εμπλοκή στην μαθησιακή διδασκαλία. Η ενίσχυση της ανθεκτικότητας λοιπόν, μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκείας ύλης. Μαθήματα προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και τους στόχους των μαθητών/ριών προάγουν γενικότερα την σχολική αφοσίωση και τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, αλλά μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικά για παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, οι οποίοι καλούνται να εξισορροπήσουν διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές (Motti-Stefanidi & Masten, 2017). Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές και τις μαθήτριες με μεταναστευτική καταγωγή, θα μπορούσαν να προστεθούν επιπλέον ώρες μελέτης και υποστηρικτικής διδασκαλίας ενώ ταυτόχρονα να δημιουργηθούν οι ευκαιρίες ενασχόλησης τους με δραστηριότητες όπως παίξιμο ενός οργάνου, σκάκι ή το θέατρο. Από προηγούμενες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τέτοιου τύπου δραστηριότητες ενδυναμώνουν τους μαθητές/τριες από επιβαρυμένα πλαίσια ιδιαίτερα αποτελεσματικά και με μακροχρόνια ισχύ (Agasisti & Longobardi, 2017).

Επιπλέον, μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου θα ήταν ωφέλιμο να συμπεριληφθεί η ψυχοκοινωνική εκπαίδευση και υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών από εξειδικευμένους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Dray et al., 2017). Οι επαγγελματίες που παρέχουν υπηρεσίες ψυχολογικής στήριξης και φροντίδας στα σχολεία μοιράζονται τη δέσμευση να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό, κοινωνικο-συναισθηματικό και βιοτικό επίπεδο των παιδιών (Noltmeyer & Bush, 2013). Άλλωστε αυτό αποτελεί και ξεκάθαρο αίτημα από πλευράς των μαθητών/ριών. Η παροχή

συμβουλευτικής στήριξης μέσα στα πλαίσια του σχολείου αποτελεί επίσης μια κρίσιμη ευκαιρία πλαισίωσης των κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντων μαθητών/ριών, που συχνά δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα ούτε την ενημέρωση για επισκεφτούν έναν εξειδικευμένο ιδιώτη επαγγελματία. Λόγω έλλειψης κρατικών οικονομικών πόρων για επιπλέον προσωπικό στις σχολικές μονάδες, θα μπορούσε να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να εντοπίζουν μαθητές/ριες που χρήζουν ενδυνάμωσης και να τους παραπέμπουν σε επισκέπτες ειδικούς ψυχικής υγείας (Karasmanaki & Tsantopoulos, 2021).

7.5 Αντί Επιλόγου

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την μεταβλητή φύση της ανθεκτικότητας μέσα στο χρόνο, καθώς και την στενή σύνδεση της με το κοινωνικό πλαίσιο. Όπως διαπιστώθηκε, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό και σταθερό παράγοντα επιρροής στη ζωή των μαθητών/ριών, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των πολλαπλών κοινωνικών συστημάτων στα οποία είναι ενταγμένα τα έφηβα άτομα. Φάνηκε επίσης ότι οι μαθητές και μαθήτριες στηρίζονται στις ατομικές τους δεξιότητες και υιοθετούν ενεργή, αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά έναντι των απρόβλεπτων συνθηκών με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ανθεκτικότητα των μαθητών/ριών στο σχολικό πλαίσιο. Τα ευρήματα συζητήθηκαν υπογραμμίζοντας τη σημασία της προώθησης της ανθεκτικότητας ολιστικά, τόσο μέσα από την ενίσχυση των ατομικών χαρακτηριστικών όσο και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Το οικοσυστημικό μοντέλο παρέχει ένα κατάλληλο πλαίσιο κατανόησης και αντίληψης των προστατευτικών παραγόντων και των αλληλεπιδράσεων τους, οι οποίοι επηρεάζουν ταυτόχρονα το άτομο και το πλαίσιο. Αν και η ποιότητα και η φύση των αλληλεπιδράσεων, ειδικά μέσα στο χρόνο, χρήζει μελλοντικής ερευνητικής διερεύνησης, η υπάρχουσα κεκτημένη γνώση μπορεί να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς φορείς να βελτιώσουν τις παρεμβάσεις τους στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να αξιοποιηθούν τα δυνατά σημεία των μαθητών/ριών και να καλλιεργηθούν οι προσαρμοστικές ικανότητες τους, ανάλογα την αντίξοχη συνθήκη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί από τους μαθητές/ριες τόσο με μεταναστευτική όσο και με γηγενή καταγωγή αντιμετωπίζουν πρόσθετης περιπλοκότητας εμπόδια, μεγαλύτερα από αυτά που εξέφρασαν οι μαθητές/ριες που πήραν μέρος στην έρευνα. Είναι όμως η εστίαση στις δυνατότητες των παιδιών και των εφήβων ατόμων το απαύγασμα της παρούσας εργασίας. Η εξέταση των

αντιξοοτήτων και οι παράγοντες που εμποδίζουν την υπέρβαση των εμποδίων σίγουρα αποτελούν το πρώτο βήμα στην κατανόηση της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας, είναι όμως σαφές ότι η αποκωδικοποίηση των διαδικασιών θετικής προσαρμογής των μαθητών/ριών είναι αυτοί που θα αποτελέσουν την βάση για την ανάκαμψη και την ευημερία. Επίσης, η ταυτοποίηση των παιδιών και εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο όχι ως ευάλωτα υποκείμενα, αλλά αντίθετα, η ανάδειξη των δυνατών σημείων τους, ως άτομα ικανά να αυτενεργούν και να συμβάλουν στην εξέλιξη της κοινωνία υποδοχής, μπορεί να συνεργήσει στην μετατόπιση των στερεοτυπικών, ρατσιστικών αντιλήψεων και την μείωση των διακρίσεων εις βάρος τους (Motti-Stefanidi & Masten, 2017).

Κλείνοντας αυτή την εργασία και βάση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτή, φαίνεται ότι η αντίληψη της Masten για την ανθεκτικότητα επαληθεύεται για άλλη μια φορά, αφού ακόμα και κατά την διάρκεια έκτακτων συνθηκών παγκόσμιων αναταράξεων, όπως η πανδημία του Covid-19, διαπιστώνεται ότι "η ανθεκτικότητα δεν προέρχεται από σπάνιες και ιδιαίτερες χαρισματικές ιδιότητες, αλλά από την καθημερινή μαγεία των συνηθισμένων, κανονικών ανθρώπινων πόρων του μυαλού, του εγκεφάλου και του σώματος των παιδιών, μέσα από τις οικογένειες, τις σχέσεις τους και τις κοινότητές τους" (2001, σ. 235).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abualkibash, S.K. y Lera Rodríguez, M.J. (2017). Resilience and basic psychological needs among Palestinian school students. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 10(3), 346-353. <https://doi.org/10.21786/bbrc/10.3/2>
- Abukari, Z. (2018). “Not giving up”: Ghanaian students’ perspectives on resilience, risk, and academic achievement. *SAGE Open*, 8(4), 1–13. <https://doi.org/10.1177/215824401882037>.
- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of empirical literature. *Journal of advanced nursing*, 72(5), 980-1000. <https://doi.org/10.1111/jan.12888>
- Acevedo, V. E., & Hernandez-Wolfe, P. (2014). Vicarious resilience: An exploration of teachers and children’s resilience in highly challenging social contexts. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 23(5), 473-493. <https://doi.org/10.1080/10926771.2014.904468>
- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M., & Lozada-García, R. (2016). Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education. *Creative Education*, 7(7), 1093-1110. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77114>
- Afifi, T. O., & MacMillan, H. L. (2011). Resilience following child maltreatment: A review of protective factors. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 266-272. <https://doi.org/10.1177/070674371105600505>
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2016). Equality of Educational Opportunities, Schools’ Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data. *Social Indicators Research*, 134(3), 917–953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>
- Agostinelli, F, Doepke, M, Sorrenti, G, et al. (2020) When the Great Equalizer Shuts Down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Times. Cambridge: National Bureau of Economic Research. *Working Paper* 28264 <https://doi.org/10.3386/w28264>
- Ahmed Shafi, A., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (2020). *Reconsidering resilience in education: An exploration using the dynamic interactive model of resilience*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6>

- ahmed Shafi, A., Templeton, S. (2020). *Towards a Dynamic Interactive Model of Resilience*. In: ahmed Shafi, A., Middleton, T., Millican, R., Templeton, S. (eds) *Reconsidering Resilience in Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_2
- ahmed Shafi, A., Templeton, S., Middleton, T., Millican, R., Vare, P., Pritchard, R., & Hatley, J. (2020). Towards a dynamic interactive model of resilience (DIMoR) for education and learning contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1771923>
- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson Ffinde & P. Marris (Eds.). *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). Tavistock/Routledge.
- Albornoz, F., Berlinski, S., & Cabrales, A. (2018). Motivation, resources, and the organization of the school system. *Journal of the European Economic Association*, 16(1), 199-231. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvx001>
- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2018). Relevance for learning and motivation in education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380593>
- Alexander, D. E. (2013). Resilience and disaster risk reduction: an etymological journey. *Natural hazards and earth system sciences*, 13(11), 2707-2716. <https://doi.org/10.5194/nhess-13-2707-2013>
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019). Support for autonomy at school predicts immigrant adolescents' psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 21(4), 761-766. <https://doi.org/10.1007/s10903-018-0839-x>
- Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W., & Vyver, G. (2017). Researching student motivation. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(3), 193-202. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i3.9985>

- Allen, K., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97–121. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>
- Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research—Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288–296. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p288>
- Almeida, F. (2018). Strategies to perform a mixed methods study. *European Journal of Education Studies*. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1406214>
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6(33), 125-128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083566.pdf>
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional psychology: research and practice*, 36(3), 238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0735-7028.36.3.238>
- Amir, M. T., & Standen, P. (2019). Growth-focused resilience: development and validation of a new scale. *Management Research Review*, 42(6), 681-702. <https://doi.org/10.1108/MRR-04-2018-0151>
- Anagnostaki, L., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Masten, A., & Motti-Stefanidi, F. (2016). Academic resilience of immigrant youth in Greek schools: Personal and family resources. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1168738>
- Anderson, J. R., Killian, M., Hughes, J. L., Rush, A. J., & Trivedi, M. H. (2020). The Adolescent Resilience Questionnaire: Validation of a Shortened Version in U.S. Youths. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.606373>
- Annan, J., Sim, A., Puffer, E. S., Salhi, C., & Betancourt, T. S. (2017). Improving mental health outcomes of Burmese migrant and displaced children in Thailand: A community-based randomized controlled trial of a parenting and family skills intervention. *Prevention Science*, 18, 793-803. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0728-2>

- Antony, E. M. (2022). Framing Childhood Resilience Through Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory: A Literature Review. *Cambridge Educational Research e-Journal*, 9, 244-257. <https://doi.org/10.17863/CAM.90564>
- Anyan, F., Morote, R., Las Hayas, C., Gabrielli, S., Mazur, I., Gudmundsdottir, D. G., González, N., Królicka-Deregowska, A., Zwiefka, A., Olafsdottir, A. S., & Hjemdal, O. (2021). Measuring Resilience Across Participating Regions in the UPRIGHT EU Horizon 2020 Project: Factor Structure and Psychometric Properties of the Resilience Scale for Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629357>
- Apostolopoulou, E., & Liodaki, D. (2021b). The right to public space during the COVID-19 pandemic. *City*, 25(5-6), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13604813.2021.1989157>
- Arici-Ozcan, N., Cekici, F., & Arslan, R. (2019). The relationship between resilience and distress tolerance in college students: The mediator role of cognitive flexibility and difficulties in emotion regulation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 525-533. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1234757>
- Arnold, K.D., Lu, E.C. & Armstrong, K.J. (2012) The Ecology of College Readiness: ASHE Higher Education Report 38 (5). John Wiley & Sons.
- Αρχάκης Α. (2021). Η νόσος του κορονοϊού και οι μεταναστευτικές 'ροές' ως εθνικές απειλές - ένας χρόνος μετά. *Aegean Working Papers in Ethnographic Linguistics*, 3, 42-50. <https://doi.org/10.12681/awpel.28984>
- ASCD. (χ.χ.). The ASCD Whole Child Approach to Education. Ανακτήθηκε από: <https://www.ascd.org/whole-child>
- Ashraf, F., Zareen, G., & Yıldırım, M. (2023). Religious self-regulation, self-determination, resilience, and conflict management strategies in a community sample of international Muslim students in Pakistan. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 42(3), 1-23. <https://doi.org/10.1080/15426432.2023.2167255>
- Atkinson, P. A., Martin, C. R., & Rankin, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 16(2), 137-145. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01341.x>

- Ayed, N., Toner, S., & Priebe, S. (2019). Conceptualizing resilience in adult mental health literature: A systematic review and narrative synthesis. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(3), 299-341. <https://doi.org/10.1111/papt.12185>
- Backonja, U., Hall, A. K., & Thielke, S. (2014). Older adults' current and potential uses of information technologies in a changing world: A theoretical perspective. *The International Journal of Aging and Human Development*, 80(1), 41-63. <https://doi.org/10.1177/0091415015591109>
- Badour, C. L., Blonigen, D. M., Boden, M. T., Feldner, M. T., & Bonn-Miller, M. O. (2012). A longitudinal test of the bi-directional relations between avoidance coping and PTSD severity during and after PTSD treatment. *Behaviour research and therapy*, 50(10), 610-616. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.06.006>
- Bailey, D., Almusharraf, N., & Hatcher, R. (2021). Finding satisfaction: Intrinsic motivation for synchronous and asynchronous communication in the online language learning context. *Education and Information Technologies*, 26(25) 63-2583. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10369-z>
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School psychology quarterly*, 23(1), 3. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Balistreri, K. S., & Alvira-Hammond, M. (2016). Adverse childhood experiences, family functioning and adolescent health and emotional well-being. *Public Health*, 132(132), 72–78. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2015.10.034>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986* (23-28). In Marks, D. (Eds) *The health psychology reader*. Sage.
- Banerjee, R., & Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7(7), 074-110.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
- Baran, M. L., & Jones, J. E. (Eds.). (2019). *Applied social science approaches to mixed methods research*. IGI Global.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., & Ambasz, D. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. Washington, DC: World Bank.
- Bates, C. R., Nicholson, L. M., Rea, E. M., Hagy, H. A., & Bohnert, A. M. (2021). Life interrupted: Family routines buffer stress during the COVID-19 pandemic. *Journal of child and family studies*, 30(11), 2641-2651. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02063-6>
- Baughan, E. (2017). Jennifer M. Morris, Origins of UNICEF, 1946–1953. *Journal of Contemporary History*, 52(3), 787–789. <https://doi.org/10.1177/0022009417702779h>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. doi:[10.1037/0033-2909.117.3.497](https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497).
- Beale, J. (2020). Academic Resilience and its Importance in Education after Covid-19. *Eton J. Innov. Res. Educ.* (4) 1–6. Ανακτήθηκε από: <https://cirl.etoncollege.com/wp-content/uploads/sites/4/2020/11/Issue-4-2.pdf>
- Beames, J. R., Li, S. H., Newby, J. M., Maston, K., Christensen, H., & Werner-Seidler, A. (2021). The upside: coping and psychological resilience in Australian adolescents during the COVID-19 pandemic. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 77. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00432-z>

- Belfi, B., Allen, J., Jacobs, B., Levels, M., & van Oosterhout, K. (2021). Early career trajectories of first- and second-generation migrant graduates of professional university. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 1–21.
<https://doi.org/10.1080/1369183x.2021.1935666>
- Benard, B. (1998). How to be a turnaround teacher. Reaching today's youth. *The Community Circle of Caring Journal*, 2(3), 31-35. Ανακτήθηκε από <https://cyc-net.org/cyc-online/cyconline-feb2010-benard.html>
- Benner, A. (2017). The toll of racial/ethnic discrimination on adolescents' adjustment. *Child development perspectives*, 11(4), 251-256. <https://doi.org/10.1111/cdep.12241>
- Bennouna, C., Khauli, N., Basir, M., Allaf, C., Wessells, M., & Stark, L. (2019). School-based programs for Supporting the mental health and psychosocial wellbeing of adolescent forced migrants in high-income countries: A scoping review. *Social Science & Medicine*, 239, 112558. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112558>
- Berk, L. (2013). *Child Development*. Pearson
- Berridge, D. (2017). The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*, 77, 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.004>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W. (2019). *Acculturation: A Personal Journey across Cultures (Elements in Psychology and Culture)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589666>
- Bhamra, R., Dani, S., & Burnard, K. (2011). Resilience: the concept, a literature review and future directions. *International journal of production research*, 49(18), 5375-5393.
<https://doi.org/10.1080/00207543.2011.563826>
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>

- Bjørknes, R., Sandal, G. M., Mæland, S., Haug, E., & Lehmann, S. (2022). 'We are unlikely to return to the same world, and I do not want it to destroy my future. 'Young people's worries through the outbreak of the COVID-19 pandemic. *Child & Family Social Work*, 27(2), 246-253. <https://doi.org/10.1111%2Fcfs.12878>
- Blake, A., Guthrie-Dixon, N., Grindley, M., Barton-Gooden, A., Knight-Madden, J., & Asnani, M. (2020). Level of agreement between adolescents' self-assessment and parent proxy report of health-related quality of life in adolescents with sickle cell disease. *Pediatric Blood & Cancer*, 67(4). <https://doi.org/10.1002/pbc.28198>
- Blaskó, Z., Costa, P. D., & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361-375. <https://doi.org/10.1177/09589287221091687>
- Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2018). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. Guilford Publications.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Blodgett, C., & Lanigan, J. D. (2018). The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 137-163. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000256>
- Blundell, R., Costa Dias, M., Cribb, J., Joyce, R., Waters, T., Wernham, T., & Xu, X. (2022). Inequality and the COVID-19 Crisis in the United Kingdom. *Annual Review of Economics*, 14, 607-636. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-051520-030252>
- Boado, H. C., & Ferrer, A. G. (2022). The impact of physical separation from parents on the mental wellbeing of the children of migrants. *Journal of ethnic and migration studies*, 48(10), 2436-2454. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935670>

- Bogardi, J. J., & Fekete, A. (2018). Disaster-related resilience as ability and process: A concept guiding the analysis of response behavior before, during and after extreme events. *American Journal of Climate Change*, 7(1), 54-78. <https://doi.org/10.4236/ajcc.2018.71006>
- Bohman, H., Låftman, S. B., Päären, A., & Jonsson, U. (2017). Parental separation in childhood as a risk factor for depression in adulthood: a community-based study of adolescents screened for depression and followed up after 15 years. *BMC psychiatry*, 17, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1252-z>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity—trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 378-401. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12021>
- 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>
- Borgonovi, F., & Ferrara, A. (2020). Academic achievement and sense of belonging among non-native-speaking immigrant students: The role of linguistic distance. *Learning and Individual Differences*, 81, 101911. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101911>
- Borjian, A., & Padilla, A. M. (2010). Voices from Mexico: How American teachers can meet the needs of Mexican immigrant students. *The Urban Review*, 42, 316-328. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-009-0135-0>
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(01), 131. <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=73526&#abstract>

- Bozkurt, A., Karakaya, K., Turk, M., Karakaya, Ö., & Castellanos-Reyes, D. (2022). The Impact of COVID-19 on Education: A Meta-Narrative Review. *TechTrends*, 66(5), 883-896. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0>
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive behaviour therapy*, 46(2), 91-113. <https://doi.org/10.1080/16506073.2016.1218926>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 32, 513–531. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb02533.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, Vol. 6, *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187–249). JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001) The bioecological theory of human development. In Smelser, N & baltes, P (eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences* (10), 6963- 6970.
- Bronfenbrenner, U. (2005) *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.

- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
<https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2), 69-76. <https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brown, C. S. (2015). *The educational, psychological, and social impact of discrimination on the immigrant child*. Migration Policy Institute. Ανακτήθηκε από
<https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD-Brown-FINALWEB.pdf>
- Bryan, C., O'Shea, D., & MacIntyre, T. E. (2018). The what, how, where and when of resilience as a dynamic, episodic, self-regulating system: A response to Hill et al. (2018). *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(4), 355–362.
<https://doi.org/10.1037/spy0000133>

- Bunar, N. (2019). Education of refugee and asylum-seeking children. In Oxford research encyclopedia of education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.118>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102%2F00346543211042426>
- Burton, L. (2007). Childhood adultification in economically disadvantaged families: A conceptual model. *Family relations*, 56(4), 329-345. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00463.x>
- Cabrera, N. J., Leyendecker, B., & Springerlink (Online Service. (2017). *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Springer International Publishing.
- Camangian, P., & Cariaga, S. (2022). Social and emotional learning is hegemonic miseducation: Students deserve humanization instead. *Race Ethnicity and Education*, 25(7), 901-921. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798374>
- Canetti, C. (2020). Long-Term Effects of COVID-19 on Refugee Girls' Education Part I of II: Barriers to Equal Access. https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/Refugee-Girls-Education-Brief-11_2_2020_USCRI-1.pdf
- Cantor, P., Lerner, R. M., Pittman, K. J., Chase, P. A., & Gomperts, N. (2021). *Whole-child development, learning, and thriving: A dynamic systems approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108954600>
- Carl, M. (Ed.). (2021). *Explorations in empirical translation process research*. Springer.
- Carlo, G., & Padilla-Walker, L. (2020). Adolescents' prosocial behaviors through a multidimensional and multicultural lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 265-272. <https://doi.org/10.1111/cdep.12391>
- Cassells, R., & Evans, G. (2020). Concepts from the bioecological model of human development. In L. Tach, R. Dunifon, & D. L. Miller (Eds.), *Confronting inequality: How policies and practices shape children's opportunities* (pp. 221–232). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000187-010>

- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., ... & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: Enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11-32.
https://boa.unimib.it/bitstream/10281/178729/1/Croatian%20Journal%20of%20Education%20paper%202014_articolo.pdf
- Cerna, L., O. Brussino and C. Mezzanotte (2021), "The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018", *OECD Education Working Papers*, 261. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>.
- Chang, B. (2015). In the service of self-determination: Teacher education, service-learning, and community reorganizing. *Theory into practice*, 54(1), 29-38.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977659>
- Chang, R., Fukuda, E., Durham, J., & Little, T. D. (2017). Enhancing students' motivation with autonomy-supportive classrooms. In: Wehmeyer, M., Shogren, K., Little, T., Lopez, S. (eds) *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_8
- Chang, Y., Yoon, S., Maguire-Jack, K., & Lee, J. (2022). Family-, School-, and Neighborhood-Level Predictors of Resilience for Adolescents with a History of Maltreatment. *Children*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.3390/children10010001>
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκιστάκου, 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. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργουλέας, Γ., Φραγκιαδάκη, Δ., Αθανασίου, Δ., Μίχου, Σ. (2020). Επανασυνδεόμαστε στο Σχολείο: Οι ε ιστορίες στην τάξη. Χρήσιμες επισημάνσεις για τη μετάβαση στην ηλεκτρονική τάξη και τη διαχείριση συζητήσεων που είναι πιθανό να προκύψουν σε σχέση με τη δύσκολη κατάσταση που βιώνουμε & Δραστηριότητες ενδυνάμωσης κοινωνικών και συναισθηματικών δεσμών

στην ηλεκτρονική τάξη για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών σε περιόδους που έχει ανασταλεί η λειτουργία των σχολείων λόγω έκτακτων συνθηκών. Η περίπτωση του Covid-19. Αθήνα: Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ. <http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/images/pdf/epanasyndeomaste-sto-sxoleio-e-istories-drastiriotes-stin-taksi-COVID-19.pdf>

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39, 216-236.
<https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

Chen, E., Yu, T., Siliezar, R., Drage, J. N., Dezil, J., Miller, G. E., & Brody, G. H. (2020). Evidence for skin-deep resilience using a co-twin control design: Effects on low-grade inflammation in a longitudinal study of youth. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 661-667. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.070>

Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt, L. (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education*, 64(3), 399–420.
<https://doi.org/10.1007/s10734-011-9501-4>

Cheung, J. R., Lietz, C. A., Carpenter, B. M., Sitz, E., & Lietz, B. C. (2021). Cultivating resilience in college students with a foster care background. *Journal of Public Child Welfare*, 15(2), 182-202. <https://doi.org/10.1080/15548732.2019.1679694>

Chiofalo, T. A., del Mar Fernández-Martínez, M., Garre, C. M. H., & Martínez, J. J. C. (2019). Immigrant Students: The Attitudes and Perceptions of Teaching Staff. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 10(5), 1-17.
<https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/10513/10142>

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 97. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.84.1.97>

- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. <https://doi.org/10.1002%2Fj.2051-5545.2010.tb00297.x>
- Cicchetti, D. (Ed.). (2016). *Developmental psychopathology* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Cicchetti, D., & Curtis, W. J. (2007). Special issue: A multi-level approach to resilience. *Development and Psychopathology*, 19(3), 627–955.
- Çiçek, İ. (2021). Effect of Hope on Resilience in Adolescents: Social Support and Social Connectedness as Mediators. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2). <http://mail.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/131/125>
- Clark, V., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: a guide to the field*. Los Angeles Sage.
- Clauss-Ehlers, C.S. (2010). Cultural Resilience. In: Clauss-Ehlers, C.S. (eds) *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_115
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), 370. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9)
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, 95-S120. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/228943>
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual review of sociology*, 41, 1-20. <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Dunabeitia, J. A., & Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school

- students. *Learning and Motivation*, 79, 101-819.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>
- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Corpus, J. H., Robinson, K. A., & Liu, Z. (2022). Comparing college students’ motivation trajectories before and during COVID-19: a self-determination theory approach. *Frontiers in Education* (7). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848643>
- Coyle, S., Weinreb, K. S., Davila, G., & Cuellar, M. (2022). Relationships matter: The protective role of teacher and peer support in understanding school climate for victimized youth. *Child & Youth Care Forum* 51, 181-203. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09620-6>
- Crawford, M. (2020). Ecological Systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *J Pub Health Issue Pract*, 4(2), 170.
<https://doi.org/10.33790/jphip1100170>
- Crawley, H., & Skleparis, D. (2018). Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe’s ‘migration crisis’. *Journal of ethnic and migration studies*, 44(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1348224>
- Creamer, E. G. (2017). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. Sage publications.
- Cree, V. E., & McCulloch, T. (Eds.). (2023). *Social work: a reader*. Tayl or & Francis.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Cross, W. E. (2017). Ecological factors in human development. *Child Development*, 88(3), 767-769. <https://doi.org/10.1111/cdev.12784>
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and psychopathology*, 15(3), 773-810. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000373>
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and nonmaltreated children. *Development and psychopathology*, 19(3), 811-840. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000405>
- Cutter, S. L. (2016). Resilience to what? Resilience for whom?. *The Geographical Journal*, 182(2), 110-113. <https://doi.org/10.1111/geoj.12174>
- Cutuli, J. J., Herbers, J. E., Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2021). Resilience in Development . In C. R. Snyder, S. Lopez, L. Edwards, & S. Marques (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Dafogianni, C., Pappa, D., Mangoulia, P., Kourti, F. E., Koutelekos, I., Dousis, E., Margari, N., Ferentinou, E., Stavropoulou, A., Gerogianni, G., Fradelos, E., & Zartaloudi, A. (2022). Anxiety, Stress and the Resilience of University Students during the First Wave of the COVID-19 Pandemic. *Healthcare*, 10(12), 2573. <https://doi.org/10.3390/healthcare10122573>

- Daniels, E. (2011). Creating motivating learning environments: Teachers matter: Teachers can influence students' motivation to achieve in school. *Middle School Journal*, 43(2), 32-37. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/00940771.2011.11461799>
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. *Learning Policy Institute*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606462.pdf>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dawson, A. (Ed.). (2016). *The philosophy of public health*. Routledge.
- De Coninck, D. (2020). Migrant categorizations and European public opinion: Diverging attitudes towards immigrants and refugees. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(9), 1667-1686. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1694406>
- De Feyter, J. J., Parada, M. D., Hartman, S. C., Curby, T. W., & Winsler, A. (2020). The early academic resilience of children from low-income, immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 446-461. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.001>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012801>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012a). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012b). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). “Self-determination theory,” in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>
- Delaruelle, K., Walsh, S. D., Dierckens, M., Deforche, B., Kern, M. R., Currie, C., ... & Stevens, G. W. (2021). Mental health in adolescents with a migration background in 29 European countries: the buffering role of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 855–871. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01423-1>
- Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R., & Koenen, K. C. (2020). Psychological resilience: An update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1822064. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1822064>
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice a research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270–283. <https://doi.org/10.1177/1558689808316807>
- Dessel, A. B., Kulick, A., Wernick, L. J., & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of adolescence*, 56, 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>
- Develos-Sacdalan, K., & Bozkus, K. (2018). The Mediator Role of Resilience between Self-Determination and Self-Efficacy. *Online Submission*, 4(50), 49–60. <https://eric.ed.gov/?id=ED592762>

- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia educativa*, 23(1), 37-43.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. (2016). Adjustment Outcomes of Immigrant Children and Youth in Europe. *European Psychologist*, 21(2), 150–162.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>
- Donaldson, S. I., Dollwet, M., & Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 185–195.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- Doom, J. R., Deer, L. K., Dieujuste, N., Seok, D., Rivera, K., & Scott, S. (2023). Youth Psychosocial Resilience during the COVID-19 Pandemic. *Current Opinion in Psychology*, 53, 101656–101656. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101656>
- Drane, C. F., Vernon, L., & O'Shea, S. (2021). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 48(4), 585-604.
<https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., ... & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
- Dvorsky, M. R., Breaux, R., & Becker, S. P. (2021). Finding ordinary magic in extraordinary times: child and adolescent resilience during the COVID-19 pandemic. *European child & adolescent psychiatry*, 30(11), 1829-1831. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01583-8>
- Dvorsky, M. R., & Langberg, J. M. (2016). A review of factors that promote resilience in youth with ADHD and ADHD symptoms. *Clinical child and family psychology review*, 19, 368-391. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0216-z>

- Dyregrov, A., Fjærestad, A., Gjestad, R., & Thimm, J. (2021). Young people's risk perception and experience in connection with COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 26(7), 597-610.
<https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1853974>
- Eccles JS, & Midgley C (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents In Ames RE & Ames C (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139–186). NY: Academic Press.
- Edmonds, W., & Kennedy, T. (2017). *Convergent-Parallel Approach*. SAGE Publications, Inc,
<https://doi.org/10.4135/9781071802779>
- Edward, K.-L., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 587– 595.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04912.x>
- Eisman, A. B., Stoddard, S. A., Heinze, J., Caldwell, C. H., & Zimmerman, M. A. (2015). Depressive symptoms, social support, and violence exposure among urban youth: A longitudinal study of resilience. *Developmental psychology*, 51(9), 1307.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0039501>
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School?. *SAGE Open*, 12(4),
<https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Elgar, F. J., Lahti, H., Ferreira Lopes, J., Melkumova, M., & Bilz, L. (2023). *Navigating uncharted territory: school closures and adolescent experiences during the COVID-19 pandemic in the WHO European Region: impact of the COVID-19 pandemic on young people's health and well-being from the findings of the HBSC survey round 2021/2022*. Apps.who.int. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/369723>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17).
<https://www.pnas.org/content/118/17/e2022376118>
- Eri, R., Gudimetla, P., Star, S., Rowlands, J., Girgla, A., To, L., ... & Bindal, U. (2021). Digital Resilience in Higher Education in Response to COVID-19 Pandemic: Student Perceptions

- from Asia and Australia. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(5), 7.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1325876>
- Ernestus, S. M., & Prelow, H. M. (2015). Patterns of risk and resilience in African American and Latino youth. *Journal of Community Psychology*, 43(8), 954-972.
<https://doi.org/10.1002/jcop.21725>
- Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N., & Kohlmann, C. W. (2018). Development of coping strategies from childhood to adolescence. *European Journal of Health Psychology*, 25(1), <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000005>
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D., Ntoumanis, N., & Sarrazin, P. (2018). Need-supportive professional development in elementary school physical education: Effects of a cluster-randomized control trial on teachers' motivating style and student physical activity. *Sport Exercise and Performance Psychology*, 7, 218–234.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spy0000119>
- Espinoza, M. D. C., Gavidia-Payne, S., & Okumura, A. (2023). Understanding emotion regulation in Venezuelan immigrants to Peru and Peruvian internal migrants: A comparative study. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(1), 134-155.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.2011177>
- 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.
<https://doi.org/10.1002/pits.20585>
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17-35. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jsp.2020.07.004>
- Evans, C., & Hardaker, G. (2015). Understandings and applications of resilience. *Journal for Multicultural Education*, 9(3). <https://doi.org/10.1108/jme-06-2015-0020>
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>

- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological bulletin*, 139(6), 1342.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031808>
- Feder, A., Fred-Torres, S., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2019). The biology of human resilience: opportunities for enhancing resilience across the life span. *Biological psychiatry*, 86(6), 443-453. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). ADOLESCENT RESILIENCE: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Fernández-Espínola, C., Almagro, B. J., Tamayo-Fajardo, J. A., & Sáenz-López, P. (2020). Complementing the Self-Determination Theory With the Need for Novelty: Motivation and Intention to Be Physically Active in Physical Education Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01535>
- Fernández-Martínez, E., Andina-Díaz, E., Fernández-Peña, R., GarcíaLópez, R., Fulgueiras-Carril, I., & Liébana-Presa, C. (2017). Social networks, engagement and resilience in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1488. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121488>.
- Fett, A. K. J., Shergill, S. S., Gromann, P. M., Dumontheil, I., Blakemore, S. J., Yakub, F., & Krabbendam, L. (2014). Trust and social reciprocity in adolescence—a matter of perspective-taking. *Journal of adolescence*, 37(2), 175-184.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.011>

- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health services research*, 48(6pt2), 2134-2156.
<https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and Mixed Methods Designs. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124–136. <https://doi.org/10.1177/1558689812437101>
- Fischer, C., Malycha, C. P., & Schafmann, E. (2019). The influence of intrinsic motivation and synergistic extrinsic motivators on creativity and innovation. *Frontiers in Psychology*, 10, 137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00137>
- Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an evolving concept: A review of literature relevant to Aboriginal research. *Pimatisiwin*, 6(2), 7-23.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2956753/>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European psychologist*.
https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/8063/1/221275_PubSub2839_Sarkar.pdf
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2016). Mental fortitude training: An evidence-based approach to developing psychological resilience for sustained success. *Journal of Sport Psychology in Action*, 7, 135–157. <https://doi.org/10.1080/21520704.2016.1255496>
- Fontes, A. P., & Neri, A. L. (2015). Resilience in aging: literature review. *Ciencia & saude coletiva*, 20, 1475-1495. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015205.00502014>
- Foster, K. (2020). Resilience in the face of adversity: A shared responsibility. *International journal of mental health nursing*, 29(1), 3-4. <https://doi.org/10.1111/inm.12688>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). McGraw-hill.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65–76.
<https://doi.org/10.1002/mpr.143>

- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336.
<https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Fulya, T. U. R. K., Aykut, K. U. L., & Kiliç, E. (2021). Depression-anxiety and coping strategies of adolescents during the Covid-19 pandemic. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 58-75. <https://doi.org/10.19128/turje.814621>
- Gabrielli, G., Longobardi, S., & Strozza, S. (2022). The academic resilience of native and immigrant-origin students in selected European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2347-2368. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935657>
- Gadari, S., Farokhzadian, J., & Mangolian Shahrabaki, P. (2022). Effectiveness of resilience training on social self-efficacy of the elementary school girls during COVID-19 outbreak. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(1), 308-319.
<https://journals.sagepub.com/home/ccp>
- Γαλάνη, Μ., & Σταυρινίδης, Π. (2022). Αντίληψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων που φοιτούν στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 197-216. <https://doi.org/10.12681/hjre.31217>
- Galatzer-Levy, I. R., & Bonanno, G. A. (2016). It's not so easy to make resilience go away: Commentary on Infurna and Luthar (2016). *Perspectives on Psychological Science*, 11(2), 195-198. <https://doi.org/10.1177/1745691615621277>
- Gannouni, K., & Ramboarison-Lalao, L. (2018). Leadership and students' academic success: Mediating effects of self-efficacy and self-determination. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 66-79. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123300>
- García, E., & Weiss, E. (2017). Education Inequalities at the School Starting Gate: Gaps, Trends, and Strategies to Address Them. In ERIC. Economic Policy Institute.
<https://eric.ed.gov/?id=ED588751>

- Gardner, R., & Stephens-Pisecco, T. L. (2019). Empowering educators to foster student resilience. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(4-5), 125-134. <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1621258>
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American behavioral scientist*, 34(4), 416-430.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/resiliency-vulnerability-adverse-developmental/docview/1306757830/se-2>
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Garner, S. (2007). The European Union and the racialization of immigration, 1985-2006. *Race/Ethnicity: Multidisciplinary Global Contexts*, 1(1), 61-87.
<https://muse.jhu.edu/pub/3/article/369122/summary>
- Gavidia-Payne, S., Denny, B., Davis, K., Francis, A., & Jackson, M. (2015). Parental resilience: A neglected construct in resilience research. *Clinical Psychologist*, 19(3), 111-121.
<https://doi.org/10.1111/cp.12053>
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gee, D. G., & Casey, B. J. (2015). The impact of developmental timing for stress and recovery. *Neurobiology of Stress*, 1, 184–194. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2015.02.001>
- Gilbert, W., Guay, F., & Morin, A. J. S. (2022). Can teachers' need-supportive practices moderate the big-fish-little-pond effect? A quasi-experimental study with elementary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102060.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102060>
- Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J., & Ryan, R. M. (2019). A meta-analysis of techniques to promote motivation for health behaviour change from a self-determination theory perspective. *Health psychology review*, 13(1), 110-130.
<https://doi.org/10.1080/17437199.2018.1534071>

- Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1).
<https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103>
- Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism–'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Gläser-Zikuda, M., Stuchlíková, I., & Janík, T. (2018). Emotional aspects of learning and teaching: Reviewing the field– discussing the issues. *Orbis scholae*, 7(2), 7-22.
<https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=277997>
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616-634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9).
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Gonzales, M. (2020). The Bronfenbrenner micro-and meso-systems. In *Systems thinking for supporting students with special needs and disabilities*. Springer.
- Gonzalez-Ramirez, J., Mulqueen, K., Zealand, R., Silverstein, S., Mulqueen, C., & BuShell, S. (2021). Emergency online learning: college students' perceptions during the COVID-19 pandemic. *College Student Journal*, 55(1), 29-46.
<https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2023/00000057/00000001/art00003>
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. In *Aip conference proceedings (1891)*1, 02004.
<https://doi.org/10.1063/1.5005376>

- Grazzani, I., Agliati, A., Cavioni, V., Conte, E., Gandellini, S., Lupica Spagnolo, M., ... & Oriordan, M. R. (2022). Adolescents' resilience during COVID-19 pandemic and its mediating role in the association between SEL skills and mental health. *Frontiers in psychology*, 153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801761>
- Green, B.L., Grace, M.C., Vary, M.G., Kramer, T.L., Gleser, G.C., & Leonard, A.C. (1994). Children of disaster in the second decade: A 17-year follow-up of Buffalo Creek survivors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(1), 7179. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2021.001>
- Greenaway, C., Hargreaves, S., Barkati, S., Coyle, C. M., Gobbi, F., Veizis, A., & Douglas, P. (2020). COVID-19: Exposing and addressing health disparities among ethnic minorities and migrants. *Journal of travel medicine*, 27(7), 113. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa113>
- Griffith, D., & Slade, S. (2018). A Whole Child Umbrella. *Educational Leadership*, 76(2), 36-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193554>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired : how to define, assess, and transform it*. Ascd.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2017). *School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture*. Ascd.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guay, F. (2021). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 082957352110553. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Publications.
- Guibernau, M. (2015). Self-determination in the twenty-first century. *Ethnopolitics*, 14(5), 540-546. <https://doi.org/10.1080/17449057.2015.1051814>
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of sport and exercise*, 14(5), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.03.007>
- Guo, J., Liu, L., Zhao, B., & Wang, D. (2020). Teacher support and mental well-being in Chinese adolescents: The mediating role of negative emotions and resilience. *Frontiers in Psychology*, 10, 3081. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03081>
- Hadfield, K., & Ungar, M. (2018). Family resilience: Emerging trends in theory and practice. *Journal of Family Social Work*, 21(2), 81-84. <https://doi.org/10.1080/10522158.2018.1424426>
- Haffejee, S., & Theron, L. (2019). “The power of me”: The role of agency in the resilience processes of adolescent African girls who have been sexually abused. *Journal of adolescent research*, 34(6), 683-712. <https://doi.org/10.1177/0743558419833332>
- Haffejee, S., & Theron, L. (2019). “The power of me”: The role of agency in the resilience processes of adolescent African girls who have been sexually abused. *Journal of adolescent research*, 34(6), 683-712. <https://doi.org/10.1177/0743558419833332>
- Hamo, M. (2004). From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice, and Interpretation in the Analysis of Children’s Naturally Occurring Discourse. *Research on Language & Social Interaction*, 37(1), 71–92. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3701_3

- Hanfstingl, B. (2013). Ego and Spiritual Transcendence: Relevance to Psychological Resilience and the Role of Age. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2013/949838>
- Härkönen, U. (2007). The impact of theories on the early childhood education culture—The impact of the new systems theory on the early childhood education culture. In U. Härkönen & E. Savolainen (eds.) *International views on early childhood education*. University of Joensuu.
- Harney, P. A. (2007). Resilience processes in context: Contributions and implications of Bronfenbrenner's person-process-context model. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 14(3), 73-87. https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1300/J146v14n03_05
- Harrison, E. (2012). Bouncing back? Recession, resilience and everyday lives. *Critical Social Policy*, 33(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/0261018312439365>
- Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettling times. In S. PrinceEmbury & D. Saklofske (eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 299-325). Springer
- Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(3), 192-206. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1276816>
- Hayes, L. L., & Ciarrochi, J. V. (2015). *The thriving adolescent: Using acceptance and commitment therapy and positive psychology to help teens manage emotions, achieve goals, and build connection*. New Harbinger Publications.
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646206>

- Hays-Grudo, J., & Morris, A. S. (2020). *Adverse and protective childhood experiences: A developmental perspective*. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000177-000>
- Heard-Garris, N., Davis, M. M., Szilagyi, M., & Kan, K. (2018). Childhood adversity and parent perceptions of child resilience. *BMC Pediatrics*, 18(1), 204-213.
<https://doi.org/10.1186/s12887-018-1170-3>
- Hellenic Statistical Authority (2010). Παλιννοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές - Γυμνάσια (Εναρξη) / 2010. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2010>
- Hellenic Statistical Authority (2020). Έρευνες δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια), λήξης σχολικού έτους 2018/2019
<https://www.statistics.gr/documents/20181/f3989a6d-b913-33c6-0bcd-6629a9a01884>
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Henry, D. B., Tolan, P. H., & Gorman-Smith, D. (2005). Cluster analysis in family psychology research. *Journal of Family Psychology*, 19(1), 121.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.19.1.121>
- Hernández-Plaza, S., Alonso-Morillejo, E., & Pozo-Muñoz, C. (2006). Social support interventions in migrant populations. *British Journal of Social Work*, 36(7), 1151-1169.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bch396>
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). PISA 2009 Skalenhandbuch [PISA 2009 Scale Manual]. <https://doi.org/10.25656/01:9554>
- Hill, Y., Den Hartigh, R. J. R., Meijer, R. R., De Jonge, P., & Van Yperen, N. W. (2018). The temporal process of resilience. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(4), 363-370. <https://doi.org/10.1037/spy0000143>
- Hirani, S., Lasiuk, G., & Hegadoren, K. (2016). The intersection of gender and resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 23(6-7), 455–467. <https://doi.org/10.1111/jpm.12313>

- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84–96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>
- Honig, R. G., Grace, M. C., Lindy, J. D., Newman, C. J., & Titchener, J. L. (1993). Portraits of survival: A twenty-year follow-up of the children of Buffalo Creek. *The psychoanalytic study of the child*, 48(1), 327-355. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00797308.1993.11822390>
- Hoorelbeke, K., Van den Bergh, N., Wichers, M., & Koster, E. H. (2019). Between vulnerability and resilience: A network analysis of fluctuations in cognitive risk and protective factors following remission from depression. *Behaviour research and therapy*, 116, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.01.007>
- Hornor, G. (2017). Resilience. *Journal of pediatric health care*, 31(3), 384-390. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2016.09.005>
- Hossain, M. M., Nesa, F., Das, J., Aggad, R., Tasnim, S., Bairwa, M., Ma, P., & Ramirez, G. (2022). Global burden of mental health problems among children and adolescents during COVID-19 pandemic: An umbrella review. *Psychiatry Research*, 317, 114814. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114814>
- Hostinar, C. E., & Miller, G. E. (2019). Protective factors for youth confronting economic hardship: Current challenges and future avenues in resilience research. *American Psychologist*, 74(6), 641. <https://doi.org/10.1037%2Famp0000520>
- Hou, F., Bi, F., Jiao, R., Luo, D., & Song, K. (2020). Gender differences of depression and anxiety among social media users during the COVID-19 outbreak in China: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 20(1), 1648. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09738-7>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 143(12), 1346.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000125>
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323.
<https://doi.org/10.1080/030549899104008>
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual differences*, 76, 18-27.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>
- Huang, Y. C., Backman, S. J., Backman, K. F., McGuire, F. A., & Moore, D. (2019). An investigation of motivation and experience in virtual learning environments: A self-determination theory. *Education and Information Technologies*, 24, 591-611.
<https://doi.org/10.1007/s10639-018-9784-5>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., ... & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), 356-366.
[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
- Hunsu, N., Oje, A. V., Tanner-Smith, E. E., & Olusola Adesope. (2023). Relationships between risk factors, protective factors and achievement outcomes in academic resilience research: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 100548–100548.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100548>
- Hunt, S. (2018). Embodying self-determination: beyond the gender binary. In *Determinants of indigenous people's health*. Canadian Scholars.
- Imura, S., & Taku, K. (2018). Gender differences in relationship between resilience and big five personality traits in Japanese adolescents. *Psychological reports*, 121(5), 920-931.
<https://doi.org/10.1177/0033294117741654>
- Immigration Initiative at Harvard. Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2023 από
<https://immigrationinitiative.harvard.edu/lab-member/frosso-motti-stefanidi/>

- Ioannidis, K., Askelund, A. D., Kievit, R. A., & Van Harmelen, A. L. (2020). The complex neurobiology of resilient functioning after childhood maltreatment. *BMC medicine*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-1490-7>
- Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods applications in action research: from methods to community action*. Sage Publications.
- Jacobs, J. M., & Carver, C. S. (2020). Personality and Coping. *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology*, 411–420. <https://doi.org/10.1002/9781119057840.ch91>
- Jaeger, E. L. (2016). Negotiating complexity: A bioecological systems perspective on literacy development. *Human Development*, 59(4), 163–187. <https://doi.org/10.1159/000448743>
- Jafari, H., Kassan, A., Reay, G., & Climie, E. A. (2022). Resilience in refugee children and youth: A critical literature review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 63(4), 678–694. <https://doi.org/10.1037/cap0000320>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019682>
- Janousch, C., Anyan, F., Hjemdal, O., & Hirt, C. N. (2020). Psychometric properties of the resilience scale for adolescents (READ) and measurement invariance across two different German-speaking samples. *Frontiers in Psychology*, 11, 608677. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.608677>
- Jindal-Snape, D., & Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary–secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1255-1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S., & Barlow, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>
- Johansen, K., & Studsrød, I. (2019). “Help goes around in a circle”: young unaccompanied refugees' engagement in interpersonal relationships and its significance for resilience.

- International Journal of Migration, Health and Social Care*, 15(4), 249–261.
<https://doi.org/10.1108/ijmhsc-03-2019-0035>
- Johnson, R., B., & Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: a Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jokikokko, K., & Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15-29.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1201128>
- Jones, T. M., Williford, A., Spencer, M. S., Riggs, N. R., Toll, R., George, M., ... & Bruick, S. (2021). School mental health providers' perspectives on the impact of COVID-19 on racial inequities and school disengagement. *Children & Schools*, 43(2), 97-106.
<https://doi.org/10.1093/cs/cdab009>
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4235534/>
- Juang, L. P., Simpson, J. A., Lee, R. M., Rothman, A. J., Titzmann, P. F., Schachner, M. K., ... & Betsch, C. (2018). Using attachment and relational perspectives to understand adaptation and resilience among immigrant and refugee youth. *American Psychologist*, 73(6), 797.
<http://dx.doi.org/10.1037/amp0000286>
- Juang, L., Ittel, A., Hoferichter, F., & Gallarin, M. M. (2016). Perceived racial/ethnic discrimination and adjustment among ethnically diverse college students: Family and peer

- support as protective factors. *Journal of college student development*, 57(4), 380-394.
<https://doi.org/10.1353/csd.2016.0048>
- Juncos, A. E., & Bourbeau, P. (2022). Resilience, gender, and conflict: thinking about resilience in a multidimensional way. *Journal of International Relations and Development*, 25(4), 861-878. <https://doi.org/10.1057/s41268-022-00279-7>
- Kalaitzaki, A., & Rovithis, M. (2021). Secondary traumatic stress and vicarious posttraumatic growth in healthcare workers during the first COVID-19 lockdown in Greece: The role of resilience and coping strategies. *Psychiatriki*, 32(1), 19-25.
<https://doi.org/10.22365/jpsych.2021.001>
- Kalisch, R., Baker, D. G., Basten, U., Boks, M. P., Bonanno, G. A., Brummelman, E., ... & Kleim, B. (2017). The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature human behaviour*, 1(11), 784-790. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0200-8>
- Kalisch, R., Müller, M. B., & Tüscher, O. (2014). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38.
<https://doi.org/10.1017/s0140525x1400082x>
- Karairmak, Ö., & Figley, C. (2017). Resiliency in the face of adversity: A short longitudinal test of the trait hypothesis. *The journal of general psychology*, 144(2), 89-109.
<https://doi.org/10.1080/00221309.2016.1276043>
- Karasmanaki, E., & Tsantopoulos, G. (2020b). Impacts of social distancing during COVID-19 pandemic on the daily life of forestry students. *Children and Youth Services Review*, 120, 105781. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105781>
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L., & Sourander, A. (2022). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32.
<https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>

- Kay, S. (2016). Emotion Regulation and Resilience: Overlooked Connections. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 411-415. <https://doi.org/10.1017/iop.2016.31>
- Kegelaers, J., Schuijjer, M., & Oudejans, R. R. (2020). Resilience and mental health issues in classical musicians: A preliminary study. *Psychology of Music*, 49(5), 345- 390. <https://doi.org/10.1177/0305735620927789>
- Keles, S., Friborg, O., Idsøe, T., Sirin, S., & Oppedal, B. (2018). Resilience and acculturation among unaccompanied refugee minors. *International journal of behavioral development*, 42(1), 52-63. <https://doi.org/10.1177/0165025416658136>
- Kelly, Y., Fitzgerald, A., & Dooley, B. (2017). Validation of the Resilience Scale for Adolescents (READ) in Ireland: A multi-group analysis: Validation of READ with adolescents in Ireland. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 26(2), e1506. <https://doi.org/10.1002/mpr.1506>
- Kennedy, H., & Montreuil, T. C. (2021). The late positive potential as a reliable neural marker of cognitive reappraisal in children and youth: a brief review of the research literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 608-522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.608522>
- Kennedy, M. J.(1996). *Self-determination and trust: My experiences and thoughts*. In D. J. Sands, &Wehmeyer, M.L. (Eds.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*.MD: Paul H. Brookes.
- Keyes, C. L. M. (2004). Risk and Resilience in Human Development: An Introduction. In *Risk and Resilience in Human Development: A Special Issue of Research in Human Development (1st ed.)*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203764374>
- Khanlou, N., & Wray, R. (2014). A whole community approach toward child and youth resilience promotion: A review of resilience literature. *International journal of mental health and addiction*, 12, 64-79. <https://doi.org/10.1007/s11469-013-9470-1>
- King, P. E., & Mangan, S. (2023). Hindsight in the 2020s: Looking back and forward to positive youth development and thriving. In L. J. Crockett, G. Carlo, & J. E. Schulenberg (Eds.), *APA handbook of adolescent and young adult development* (pp. 609–627). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-037>

- Klika, J. B., & Herrenkohl, T. I. (2013). A review of developmental research on resilience in maltreated children. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 222-234.
<http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
- Komarraju, M., & Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.004>
- Koni, E., Moradi, S., Arahanga-Doyle, H., Neha, T., Hayhurst, J. G., Boyes, M., ... & Scarf, D. (2019). Promoting resilience in adolescents: A new social identity benefits those who need it most. *PloS one*, 14(1), 0210521. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210521>
- Korol, M., Kramer, T. L., Grace, M. C., & Green, B. L. (2002). Dam break: Long-term follow-up of children exposed to the Buffalo Creek disaster. In A. M. La Greca, W. K. Silverman, E. M. Vernberg, & M. C. Roberts (Eds.), *Helping Children Cope with Disasters and Terrorism*. (pp. 241-257). American Psychological Association.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10454-011>
- Kotok, S., Ikoma, S., & Bodovski, K. (2016). School climate and dropping out of school in the era of accountability. *American Journal of Education*, 122(4), 569-599.
<https://doi.org/10.1086/687275>
- Kotoyannos, D., Tzagkarakis, S. I., Kamekis, A., Dimari, G., & Mavrozacharakis, E. (2019). Identification and categorization of refugees' integration prospects in the Greek socioeconomic system: Case study in Mytilene and Crete islands. *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 8(3), 1-14. <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63354-8>
- Kovess-Masfety, V., Frounfelker, R. L., Keyes, K. M., Karam, E. G., Ajmal Sabawoon, Bashir Ahmad Sarwari, Husky, M. M., Kaur, N., & Rousseau, C. (2022). Education as protective factor toward mental health risks among youth living in highly dangerous regions in Afghanistan. *Research Square (Research Square)*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2135473/v1>

- Krettenauer, T., & Curren, R. (2020). Self-determination theory, morality, and education: introduction to special issue. *Journal of Moral Education*, 49(3), 275-281.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1794173>
- Kuhlman, K. R., Straka, K., Mousavi, Z., Tran, M. L., & Rodgers, E. (2021). Predictors of adolescent resilience during the COVID-19 pandemic: Cognitive reappraisal and humor. *Journal of adolescent health*, 69(5), 729-736.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.07.006>
- Kuldas, S., & Foody, M. (2022). Neither resiliency-trait nor resilience-state: Transactional Resiliency/e. *Youth & Society*, 54(8), 1352-1376.
<https://doi.org/10.1177/0044118X211029309>
- Kumsta, R., Kreppner, J., Kennedy, M., Knights, N., Rutter, M., & Sonuga-Barke, E. (2015). Psychological Consequences of Early Global Deprivation. *European Psychologist*, 20(2), 138–151. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000227>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard educational review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- LaGuardia, J. (2017). *Self-determination theory in practice: how to create an optimally supportive health care environment*. Independently published, Wydawca Nieznany.
- Λακασάς, Α. (2022, February 9). Παιδιά από 94 χώρες στα θρανία των ελληνικών σχολείων | Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ. www.kathimerini.gr.
<https://www.kathimerini.gr/society/561704602/paidia-apo-94-chores-sta-thrania-ton-ellinikon-scholeion/>
- Lâm, M. (2021). *At the Edge of the State: Indigenous Peoples and Self Determination*. Transnational Publishers Inc.
- Laursen, B., & Hoff, E. (2006). Person-centered and variable-centered approaches to longitudinal data. *Merrill-Palmer Quarterly (1982)*, 377-389. <http://www.jstor.org/stable/23096200>
- Learning Theories. (2022) Bronfenbrenner’s Bioecological Model of Development (Bronfenbrenner). Ανακτήθηκε στις 05 Ιανουαρίου 2023 από <https://learning-theories.com/bronfenbrenners-bioecological-model-bronfenbrenner.html>

- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: The role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76(1), 95–126. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-4858-3>
- Leontopoulou, S. (2010). An exploratory study of altruism in Greek children: Relations with empathy, resilience and classroom climate. *Psychology*, 1(05), 377. <https://www.scirp.org/html/3432.html>
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. National Academies of Science. <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/pubpromotingpositive.pdf>
- Leys, C., Arnal, C., Wollast, R., Rolin, H., Kotsou, I., & Fossion, P. (2020). Perspectives on resilience: personality trait or skill? *European journal of trauma & dissociation*, 4(2), 100074. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2018.07.002>
- Liebenberg, L., & Joubert, N. (2019). A comprehensive review of core resilience elements and indicators: Findings of relevance to children and youth. *International Journal of Child and Adolescent Resilience*, 6(1), 8-18. <https://doi.org/10.7202/1069072ar>
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/0143034315614689>
- Linkov, I., Eisenberg, D. A., Plourde, K., Seager, T. P., Allen, J., & Kott, A. (2013). Resilience metrics for cyber systems. *Environment Systems and Decisions*, 33, 471-476. <https://doi.org/10.1007/s10669-013-9485-y>
- Linkov, I., & Trump, B. D. (2019). *The science and practice of resilience*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04565-4>

- Liu, J. J., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M., & Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 82, 101919. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101919>
- Liu, J. J., Reed, M., & Girard, T. A. (2017). Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience. *Personality and Individual Differences*, 111, 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.007>
- Liu, Q., Jiang, M., Li, S., & Yang, Y. (2021). Social support, resilience, and self-esteem protect against common mental health problems in early adolescence. *Medicine*, 100(4). <https://doi.org/10.1097/md.00000000000024334>
- Liu, Y., & Huang, X. (2021). Effects of basic psychological needs on resilience: A human agency model. *Frontiers in psychology*, 12, 700035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700035>
- Lorenzo, N. E., Zeytinoglu, S., Morales, S., Listokin, J., Almas, A. N., Degnan, K. A., ... & Fox, N. A. (2021). Transactional associations between parent and late adolescent internalizing symptoms during the COVID-19 pandemic: The moderating role of avoidant coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(3), 459-469. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01374-z>
- Lou, Y., Taylor, E. P., & Di Folco, S. (2018). Resilience and resilience factors in children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 89, 83-92. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.010>
- Lu, Y., Yang, D., Niu, Y., Zhang, H., Du, B., & Jiang, X. (2020). Factors associated with the resilience of Tibetan adolescent survivors five years after the 2010 Yushu earthquake. *Plos one*, 15(4), 231-736. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231736>
- 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(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A syn-thesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 739-795). Wiley

- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Luthar, S. S., Ebbert, A. M., & Kumar, N. L. (2021). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 33(2), 565-580. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001388>
- Luthar, S. S., Lyman, E. L., & Crossman, E. J. (2014). Resilience and positive psychology. *Handbook of developmental psychopathology*, 125-140.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9608-3_7
- 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. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.009>
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). An Integrative Review. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, ed. SS Luthar, 510-549.
- Lynnebakke, B., & Pastoor, L. D. W. (2020). "It's very hard, but I'll manage." Educational aspirations and educational resilience among recently resettled young refugees in Norwegian upper secondary schools. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(2), 178-594. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1785694>
- Lyons, E., & Coyle, A. (Eds.). (2021). *Analysing qualitative data in psychology*. Sage.
- Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., van der Kaap-Deeder, J., & Mouratidis, A. (2018). Day-to-day variation in autonomy-supportive and psychologically controlling parenting: The role of parents' daily experiences of need satisfaction and need frustration. *Parenting*, 18(2), 86-109. <https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1444131>
- Magklara, K., Lazaratou, H., Barbouni, A., Poulas, K., & Farsalinos, K. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on children's and adolescents' mental health in Greece. *Children & society*, 37(2), 469-484. <https://doi.org/10.1111/chso.12605>

- Makarova, E. (2019). Acculturation and school adjustment of minority students: school and family-related factors. *Intercultural Education*, 30(5), 445-447.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1643559>
- Malhi, G. S., Das, P., Bell, E., Mattingly, G., & Mannie, Z. (2019). Modelling resilience in adolescence and adversity: a novel framework to inform research and practice. *Translational Psychiatry*, 9(1), 316- 367. <https://doi.org/10.1038/s41398-019-0651-y>
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222-255. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- Manca, S., Cerina, V., Tobia, V., Sacchi, S., & Fornara, F. (2020). The effect of school design on users' responses: a systematic review (2008–2017). *Sustainability*, 12(8), 3453.
<https://doi.org/10.3390/su12083453>
- Manganelli, L., Thibault-Landry, A., Forest, J., & Carpentier, J. (2018). Self-Determination Theory Can Help You Generate Performance and Well-Being in the Workplace: A Review of Literature. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 227–240.
<https://doi.org/10.1177/1523422318757210>
- Manti, P., Mastrogiannis, D., Mantzorou, M., Adamakidou, T., Mantoudi, A., Stefanidou, S., & Timmins, F. (2022). Stress levels and coping strategies among undergraduate nursing students in Greece during economic recession: a cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*, 60, 103-299. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103299>
- Marie, M., Hannigan, B., & Jones, A. (2018). Social ecology of resilience and Sumud of Palestinians. *Health*, 22(1), 20-35. <https://doi.org/10.1177/1363459316677624>
- Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., & Pittleman, C. (2020). Measuring student perceptions of school climate: a systematic review and ecological content analysis. *School Mental Health*, 12, 195-221. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8>
- Martela, F., Hankonen, N., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2021). Motivating voluntary compliance to behavioural restrictions: Self-determination theory–based checklist of

- principles for COVID-19 and other emergency communications. *European Review of Social Psychology*, 32(2), 305-347. <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1857082>
- Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458-474. <https://doi.org/10.1177/1089268019880886>
- Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Cutmore, M., MacLeod, S., & Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction*, 82, 101650. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101650>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Martinek, D., & Kipman, U. (2016). Self-determination, self-efficacy and self-regulation in school: A longitudinal intervention study with primary school pupils. *Sociology Study*, 6(2), 124-133. <http://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/577df42015ca9.pdf>
- Martinsone, B., Stokenberga, I., Damberga, I., Supe, I., Simões, C., Lebre, P., ... & Camilleri, L. (2022). Adolescent social emotional skills, resilience and behavioral problems during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study in three European countries. *Frontiers in psychiatry*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyt.2022.942692/full>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>

- Masten, A. S. (2007a). Competence, resilience, and development in adolescence: Clues for Prevention Science. In *Adolescent Psychopathology and the Developing Brain. Integrating Brain and Prevention Science*. Oxford University Press.
- Masten, A. S. (2007b). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930.
<https://doi.org/10.1017/s0954579407000442>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(02), 493–506. <https://doi.org/10.1017/s0954579411000198>
- 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). *Ordinary magic: Resilience in Development*. The Guilford Press.
- Masten, A. S. (2015). Pathways to integrated resilience science. *Psychological Inquiry*, 26(2), 187–196. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.1012041>
- Masten, A. S. (2016). Resilience in developing systems: The promise of integrated approaches. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 297–312.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1147344>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 18(1), 101. <https://doi.org/10.1002/wps.20591>
- Masten, A. S. (2021a). Resilience in developmental systems. *Multisystemic Resilience: Adatation and Transformation in Contexts of Change*, 113–134.
<https://doi.org/10.1002%2Fwps.20591>
- Masten, A. S. (2021b). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International journal of psychology*, 56(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>

- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 271–333). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In *The handbook of school psychology* (pp. 721-738). Wiley.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and resilience science*, 1(2), 95-106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Masten AS, Narayan AJ, Silverman WK et al. (2015). Children in war and disaster. In: RM Lerner, MH Bornstein, T Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Wiley, Hoboken, pp. 704–745. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy418>
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1) 9. <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>.
- Masten, A. S., & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and Their Impact on Child Development: Introduction to the Special Section. *Child Development*, 81(4), 1029–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01452.x>
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and psychopathology*, 24(2), 345-361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- Masten, A. S., Long, J. D., Kuo, S. I.-C., McCormick, C. M., & Desjardins, C. D. (2009). Developmental models of strategic intervention. *European Journal of Developmental Science*, 3(3), 282–291. <https://psycnet.apa.org/record/2010-18008-006>

- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Masten, A.S., Nelson, K.M., Gillespie, S. (2022). Resilience and Student Engagement: Promotive and Protective Processes in Schools. In: Reschly, A.L., Christenson, S.L. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_12
- Masten, A. S., & Powell, J. P. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press.
- Masuyama, A., Kubo, T., Shinkawa, H., & Sugawara, D. (2022). The roles of trait and process resilience in relation of BIS/BAS and depressive symptoms among adolescents. *PeerJ*, 10, 13-87. <https://doi.org/10.7717/peerj.13687>
- Matos, L., Costa, P. A., Park, C. L., Indart, M. J., & Leal, I. (2021). ‘The War Made Me a Better Person’: Syrian Refugees’ Meaning-Making Trajectories in the Aftermath of Collective Trauma. *International journal of environmental research and public health*, 18(16), 84-81. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168481>
- Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., & Griva, A. M. (2020). Parents’ perceptions and evaluation of the implementation of a resilience curriculum in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 104-118. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1724576>
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., & Vaughn, S. (2016). Bullying victimization among school-aged immigrant youth in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 58(3), 337-344. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.11.013>
- McAslan, A. (2010). The concept of resilience: Understanding its origins, meaning and utility. *Adelaide: Torrens Resilience Institute*. <https://www.flinders.edu.au/content/dam/documents/research/torrens-resilience-institute/resilience-origins-and-utility.pdf>

- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.
<https://www.jstor.org/stable/44219020>
- McCrea, K. T. (2014). “How Does that Itsy Bitsy Spider Do It?”: Severely Traumatized Children’s Development of Resilience in Psychotherapy. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 13(2), 120-140. <https://doi.org/10.1080/15289168.2014.905319>
- McIntosh, E. A., and Shaw, J. (2017). Student Resilience: Exploring the Positive Case for Resilience. *Unite Students Publications*. <https://www.unite-group.co.uk/sites/default/files/2017-05/student-resilience.pdf>
- McIntosh, J. M., Lyon, A. R., Carlson, G. A., Everette, C. D. B., & Loera, S. (2008). Measuring the mesosystem: A survey and critique of approaches to cross setting measurement for ecological research and models of collaborative care. *Families, Systems, & Health*, 26(1), 86–104. <https://doi.org/10.1037/1091-7527.26.1.86>
- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, 27(2), 155-172.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.09.002>
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., & Tudge, J. (2020). Processing proximal processes: What Bronfenbrenner meant, what he didn't mean, and what he should have meant. *Journal of Family Theory & Review*, 12(3), 321-334.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Merry, L., Pelaez, S., & Edwards, N. C. (2017). Refugees, asylum-seekers and undocumented migrants and the experience of parenthood: a synthesis of the qualitative literature. *Globalization and health*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12992-017-0299-4>
- Merry, L., Vissandjée, B., & Verville-Provencher, K. (2021). Challenges, coping responses and supportive interventions for international and migrant students in academic nursing programs in major host countries: a scoping review with a gender lens. *BMC nursing*, 20, 1-37. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00678-0>

- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Mesman, E., Vreeker, A., & Hillegers, M. (2021). Resilience and mental health in children and adolescents: an update of the recent literature and future directions. *Current opinion in psychiatry*, 34(6), 586. <https://doi.org/10.1097%2FYCO.0000000000000741>
- Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in psychology*, 8, 1980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>
- Miller, G. E., & Chen, E. (2013). The biological residue of childhood poverty. *Child development perspectives*, 7(2), 67-73. <https://doi.org/10.1111/cdep.12021>
- Miller, W. L., Crabtree, B. F., Harrison, M. I., & Fennell, M. L. (2013). Integrating mixed methods in health services and delivery system research. *Health Services Research*, 48(62), 2125. <https://doi.org/10.1111%2F1475-6773.12123>
- Mizuno, Y., Hofer, A., Suzuki, T., Frajo-Apor, B., Wartelsteiner, F., Kemmler, G., ... Uchida, H. (2016). Clinical and biological correlates of resilience in patients with schizophrenia and bipolar disorder: A cross-sectional study. *Schizophrenia Research*, 175(1–3), 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2016.04.047>
- Moeller-Saxone, K., Davis, E., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., & Herrman, H. (2014). Promoting resilience in adults with experience of intimate partner violence or child maltreatment: A narrative synthesis of evidence across settings. *Journal of Public Health*, 37(1), 125-137. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdu030>
- Moljord, I. E., Moksnes, U. K., Espnes, G. A., Hjemdal, O., & Eriksen, L. (2014). Physical activity, resilience, and depressive symptoms in adolescence. *Mental Health and Physical Activity*, 7(2), 79-85. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2014.04.001>
- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2021). *Introduction to linear regression analysis*. John Wiley & Sons.

- Mood, C., Jonsson, J. O., & Låftman, S. B. (2017). The mental health advantage of immigrant-background youth: The role of family factors. *Journal of Marriage and Family*, 79(2), 419-436. <https://doi.org/10.1111/jomf.12340>
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689-702.
- Morin, A. J. S., Bujacz, A., & Gagné, M. (2018). Person-centered methodologies in the organizational sciences: Introduction to the feature topic. *Organizational Research Methods*, 21(4), 803–813. <https://doi.org/10.1177/1094428118773856>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1543-1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.20126>
- Mosavel, M., Ahmed, R., Ports, K. A., & Simon, C. (2015). South African, urban youth narratives: Resilience within community. *International journal of adolescence and youth*, 20(2), 245-255. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.785439>
- Moseholm, E., & Fetters, M. D. (2017). Conceptual models to guide integration during analysis in convergent mixed methods studies. *Methodological Innovations*, 10(2), 1-11.
- Motti-Stefanidi, F. (2014). Immigrant youth adaptation in the Greek school context: A risk and resilience developmental perspective. *Child Development Perspectives*, 8(3), 180-185. <https://doi.org/10.1111/cdep.12081>
- Motti-Stefanidi, F. (2018). Resilience among immigrant youth: The role of culture, development, and acculturation. *Developmental Review*, 50, 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.002>
- Motti-Stefanidi, F. (2019). Resilience among immigrant youths: Who adapts well, and why?. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 510-517. <https://doi.org/10.1177/0963721419861412>

- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24(2), 451–473.
<https://doi.org/10.1017/s0954579412000090>
- Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2017). Adaptation during a great economic recession: A cohort study of Greek and immigrant youth. *Child Development*, 88(4), 1139-1155.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12878>
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysoschoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9781139094696.008>
- Motti-Stefanidi, F., S. Masten, A. (2017). A Resilience Perspective on Immigrant Youth Adaptation and Development. In: Cabrera, N., Leyendecker, B. (eds) Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_2
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A.S. (2020). Immigrant Youth Resilience: Integrating Developmental and Cultural Perspectives. In: Güngör, D., Strohmeier, D. (eds) Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience. Advances in Immigrant Family Research. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-42303-2_2
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A., & Asendorpf, J. B. (2014). School engagement trajectories of immigrant youth. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 32–42.
<https://doi.org/10.1177/0165025414533428>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., & He, J. (2021). Immigrant youth resilience: Theoretical considerations, empirical developments, and future directions. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 966-988. <https://doi.org/10.1111/jora.12656>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Mastrotheodoros, S., & Asendorpf, J. B. (2020). Longitudinal interplay between peer likeability and youth's adaptation and psychological well-being: A study of immigrant and nonimmigrant adolescents in the school context.

International Journal of Behavioral Development, 44(5), 393-403.

<https://doi.org/10.1177/0165025419894721>

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/00207590701804412>

Mouatsou, C., & Koutra, K. (2021). Emotion regulation in relation with resilience in emerging adults: The mediating role of self-esteem. *Current Psychology*, 1-14.

<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01427-x>

Μπερτσιά Β., & Πούλου Μ. (2023). Ψυχική Ανθεκτικότητα: ανάλυση βασικών παραμέτρων της έννοιας, η διαμόρφωση της από την παιδική ηλικίας έως την ενήλικη ζωή και ο ρόλος του σχολείου . *Preschool and Primary Education*, 11(1), 19–41.

<https://doi.org/10.12681/ppej.29868>

Mukherjee, S., & Kumar, U. (2016). Psychological resilience A conceptual review of theory and research. In *The Routledge International Handbook of Psychosocial Resilience*.

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315666716>

Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A. K., Eckes, A., Großmann, N., ... & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: a self-determination theory approach. *Frontiers in psychology*, 12, 775-804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>

Münch, N., Mahdiani, H., Lieb, K., & Paul, N. W. (2021). Resilience beyond reductionism: ethical and social dimensions of an emerging concept in the neurosciences. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 24(1), 55-63. <https://doi.org/10.1007/s11019-020-09981-0>

Munk Nielsen, N., Corn, G., Frisch, M., Stenager, E., Koch-Henriksen, N., Wohlfahrt, J., ... & Melbye, M. (2019). Multiple sclerosis among first-and second-generation immigrants in Denmark: a population-based cohort study. *Brain*, 142(6), 1587-1597.

<https://doi.org/10.1093/brain/awz088>

Myers, J. (2011). Youth Ministry is Holistic. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2023 από

<https://jeremypmyers.wordpress.com/2011/11/23/youth-ministry-is-holistic/>

- Naglieri, J. A., & LeBuffe, P. A. (2005). Measuring resilience in children. *In Handbook of resilience in children*. Springer.
- Naglieri, J.A., LeBuffe, P.A., Ross, K.M. (2013). Measuring Resilience in Children: From Theory to Practice. In: Goldstein, S., Brooks, R. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_14
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social development*, 22(4), 722-737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Neufeld, A., & Malin, G. (2019). Exploring the relationship between medical student basic psychological need satisfaction, resilience, and well-being: a quantitative study. *BMC medical education*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1847-9>
- Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (Eds.). (2013). *Emotion and school: understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Emerald.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of research in personality*, 43(3), 291-306. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.09.001>
- Nikopoulou, V. A., Gliatas, I., Blekas, A., Parlapani, E., Holeva, V., Tsipropoulou, V., ... & Diakogiannis, I. (2022). Uncertainty, stress, and resilience during the COVID-19 pandemic in Greece. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 210(4), 249-279. <https://doi.org/10.1097%2FNMD.0000000000001491>
- Niu, Y., Jiang, X., Ashong, Z., Hou, J., Bai, Y., Bai, G., ... & Geng, G. (2021). Developing a resilience intervention approach for adolescents living with natural hazards risks: A pilot randomized controlled trial. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 58, 102-190. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2021.102190>

- Noltemeyer, A. L., & Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474–487.
<https://doi.org/10.1177/0143034312472758>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1),
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Noyes, A. (2006) School transfer and the diffraction of learning trajectories. *Research papers in Education* 21, (1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/02671520500445441>
- Nuttin, J., & Lens, W. (2014). *Future time perspective and motivation : theory and research method*. Leuven University Press ; Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Toole, L., Hayes, N., & Mhathúna, M. M. (2014). A bio-ecological perspective on educational transition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 121-127.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.396>
- O'Toole, L., Hayes, L., & Halpenny, A. M. (2019). Animating Systems The ecological value of Bronfenbrenner's bioecological model of development. In *Ecologies for Learning and Practice Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351020268>
- Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A., Thomson, K., & Schonert-Reichl, K. (2018). Positive mental health and supportive school environments: A population-level longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence. *Social Science & Medicine*, 214, 154–161. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.06.041>
- Obradovic, J., Shaffer, A., & Masten, A. S. (2012). Risk in developmental psychopathology: Progress and future directions. In L. Mayes & M. Lewis (Eds.), *The environment of human development: A handbook of theory and measurement*. New York: Cambridge University Press.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results. What school life means for students' lives* (Vol. III). OECD Publishing, Paris.

- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Oeri, N., & Roebbers, C. M. (2022). Adversity in early childhood: Long-term effects on early academic skills. *Child abuse & neglect*, 125, 105507. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105507>
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Investigating the role of parental, peer and school attachment relationships in predicting adolescent mental health outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, 21. <https://doi.org/10.1111/camh.12108>
- Olsson, L., Jerneck, A., Thoren, H., Persson, J., & O’Byrne, D. (2015). Why resilience is unappealing to social science: Theoretical and empirical investigations of the scientific use of resilience. *Science advances*, 1(4), 140-217. <https://doi.org/10.1126/sciadv.1400217>
- Oplatka, I. (2018). Understanding Emotion in Educational and Service Organizations through Semi-Structured Interviews: Some Conceptual and Practical Insights. *Qualitative report*, 23(6). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=68c5e97d-a2b2-4e76-924b-6b072ae01e35%40redis>
- Οργανισμός Προνοιακών Επιδομάτων & Κοινωνικής Αλληλεγγύης. <https://opeka.gr/oikogeneies/scholika-gevmata/>
- Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94–107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>
- Paat, Y. F. (2013) Working with Immigrant Children and Their Families: An Application of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.800007>
- Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., & Shogren, K.A. (2017). The Development of Self-Determination During Childhood. In: Wehmeyer, M., Shogren, K., Little, T., Lopez, S. (eds) *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_6

- Panopoulos, N. & Drossinou-korea, M. (2020). Bronfenbrenner's theory and teaching intervention: The case of student with intellectual disability. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16 (2) , 537-551. <https://doi.org/10.17263/jlls.759243>
- Παντούση, Χ. (2018). Ψυχική ανθεκτικότητα.
<https://psychologramma.wordpress.com/2018/10/16/%CF%88%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/>
- Παπανδρέου, Π.Γ. (2013). *Παιδιά της μετανάστευσης στην Αθήνα: Η πολιτική του ανήκειν και οι σκοτεινές πλευρές της προσαρμογής*. Νήσος
- Parlapani, E., Holeva, V., Voitsidis, P., Blekas, A., Gliatas, I., Porfyri, G. N., ... & Diakogiannis, I. (2020). Psychological and behavioral responses to the COVID-19 pandemic in Greece. *Frontiers in psychiatry*, 11, 821. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00821>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Patil, P. A., Porche, M. V., Shippen, N. A., Dallenbach, N. T., & Fortuna, L. R. (2018). Which girls, which boys? The intersectional risk for depression by race and ethnicity, and gender in the US. *Clinical psychology review*, 66, 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.12.003>
- Paynter, E. (2022). Border crises and migrant deservingness: How the refugee/economic migrant binary racializes asylum and affects migrants' navigation of reception. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 20(2), 293-306.
<https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1980172>
- Peel, K. L. (2020). A beginner's guide to applied educational research using thematic analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 25(1), 2. <https://doi.org/10.7275/ryr5-k983>

- Peetsma, T., van der Veen, I., Koopman, P., & van Schooten, E. (2006). Class composition influences on pupils' cognitive development. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 275–302. <https://doi.org/10.1080/13803610500480114>
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of adolescence*, 27(6), 645-662. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.002>
- Pelikan, E. R., Korlat, S., Reiter, J., Holzer, J., Mayerhofer, M., Schober, B., ... & Lüftenegger, M. (2021). Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination—a multi-country study. *PLoS One*, 16(10), 257-346. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346>
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6, 160-198. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Perlman, D., Taylor, E., Molloy, L., Brighton, R., Patterson, C., & Moxham, L. (2018). A path analysis of self-determination and resiliency for consumers living with mental illness. *Community mental health journal*, 54, 1239-1244. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0321-1>
- Πετράκη, Γ. (2021). Οι πολιτικές διαστάσεις - συνδηλώσεις της έννοιας της ανθεκτικότητας. *Η Εποχή*. Ανακτήθηκε <https://www.epohi.gr/article/38125/oi-politikes-diastrateis-syndhloseis-ths-ennoias-ths-anthektikothtas>
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner.
- Petrogiannis, K. (2003). The study of human development-ecosystem approach. *Presentation of Urie Bronfenbrenners' theory based on findings from international research*. Kastaniotis.
- Pezirkianidis, C., & Stalikas, A. (2020). INTRODUCTION - Latest developments in Positive Psychology: The case of Greece. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 01–19. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25328

- Phillips, S. P., Reipas, K., & Zelek, B. (2019). Stresses, strengths and resilience in adolescents: A qualitative study. *The Journal of Primary Prevention*, 40, 631-642.
<https://doi.org/10.1007/s10935-019-00570-3>
- Pickren, W. (2014). What Is Resilience and How Does It Relate to the Refugee Experience? Historical and Theoretical Perspectives. In: Simich, L., Andermann, L. (eds) *Refuge and Resilience. International Perspectives on Migration*, vol 7. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-7923-5_2
- Pitzer, J., & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15-29.
<https://doi.org/10.1177/0165025416642051>
- Plano Clark, V. L., Anderson, N., Wertz, J. A., Zhou, Y., Schumacher, K., & Miaskowski, C. (2015). Conceptualizing longitudinal mixed methods designs: A methodological review of health sciences research. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(4), 297-319.
<https://doi.org/10.1177/1558689814543563>
- Polat, S., & Kröner, S. (2022). The resilience of school-age immigrant children: A scoping review. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(3), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/10911359.2022.2061664>
- Pollin, S., & Retzlaff-Fürst, C. (2021). The school garden: A social and emotional place. *Frontiers in Psychology*, 12, 567-720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567720>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Price, R. A. (2023). A review of resilience in higher education: toward the emerging concept of designer resilience. *Studies in Higher Education*, 48(1), 83-99.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2112027>
- Primdahl, N. L., Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2021). 'It's difficult to help when I am not sitting next to them': How COVID-19 school closures interrupted teachers' care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark.

- Vulnerable Children and Youth Studies*, 16(1), 75-85.
<https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1829228>
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631–643.
<https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of educational research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Raghunathan, S., Darshan Singh, A., & Sharma, B. (2022). Study of Resilience in Learning Environments During the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.677625>
- Rambaran, J. A., Hopmeyer, A., Schwartz, D., Steglich, C., Badaly, D., & Veenstra, R. (2017). Academic functioning and peer influences: A short-term longitudinal study of network–behavior dynamics in middle adolescence. *Child development*, 88(2), 523-543.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12611>
- Ratoran, S., & Phlainoi, S. (2014). Promoting resilience in schoolchildren in urban slums. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 73-82.
https://cmuj.cmu.ac.th/uploads/asr_journal_list_index/120213212.pdf
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 31(6), 879-889.
<https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Ream, M. A., & Lehwald, L. (2018). Neurologic consequences of preterm birth. *Current neurology and neuroscience reports*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11910-018-0862-2>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & 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(1), 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>

- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325-338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>
- Reeve, J., & Lee, W. (2019). A neuroscientific perspective on basic psychological needs. *Journal of personality*, 87(1), 102-114. <https://doi.org/10.1111/jopy.12390>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027268>
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
- Riepenhausen, A., Wackerhagen, C., Reppmann, Z. C., Deter, H. C., Kalisch, R., Veer, I. M., & Walter, H. (2022). Positive cognitive reappraisal in stress resilience, mental health, and well-being: A comprehensive systematic review. *Emotion Review*, 14(4), 310-331. <https://doi.org/10.1177/17540739221114642>
- Riggenbach, A., Goubert, L., Van Petegem, S., & Amouroux, R. (2019). Topical review: Basic psychological needs in adolescents with chronic pain—A self-determination perspective. *Pain Research & Management*, 2019, Article 8629581. <https://doi.org/10.1155/2019/8629581>
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy*. Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/0-387-23824-7_2.pdf
- Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based

on PISA 2018. *Journal of Adolescence*, 85, 96-105.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.001>

Rodríguez-Izquierdo, R. M., Falcón, I. G., & Permisán, C. G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103-135.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>

Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (11), 63-78.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5278992>

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334-344. <https://www.mdpi.com/2254-9625/11/2/25#>

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334-344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>

Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., Fiorilli, C., & Schenke, K. (2020). Teacher Emotional Support Scale on Italian High School Students: A Contribution to the Validation. *The Open Psychology Journal*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.2174/1874350102013010123>

Ronen, T. (2021). The Role of Coping Skills for Developing Resilience Among Children and Adolescents. In *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Cham: Springer International Publishing.

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

- Rosa, E. M., & Tudge, J. R. H. (2017). Bioecological theory of human development: Methodological issues. In *Research and intervention methods with children, adolescents, and youth*. UFES Editora.
- Rosenberg, H., Ophir, Y., & Asterhan, C. S. C. (2018). A virtual safe zone: Teachers supporting teenage student resilience through social media in times of war. *Teaching and Teacher Education*, 73, 35–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.011>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100-402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Rueger, S. Y., Chen, P., Jenkins, L. N., & Choe, H. J. (2014). Effects of perceived support from mothers, fathers, and teachers on depressive symptoms during the transition to middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 655–670. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0039-x>
- Rutter, M. & the English and Romanian Adoptees (ERA) study team. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(4), 465-476. <https://doi.org/10.1017/S0021963098002236>
- Rutter, M. (1981). Stress, coping, and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 323–356. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00560.x>
- Rutter, M. (1995). Psychosocial adversity: Risk, resilience & recovery. *Southern African Journal for Child & Adolescent Psychiatry & Allied Profession*, 7(2), 75-88. <https://doi.org/10.1080/16826108.1995.9632442>
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp.651-682). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

- Rutter, M., Kumsta, R., Schlotz, W., & Sonuga-Barke, E. (2012). Longitudinal studies using a “natural experiment” design: The case of adoptees from Romanian institutions. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(8), 762-770.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.05.011>
- Rutter, M., Sonuga-Barke, E. J., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Kumsta, R., Schlotz, W., Stevens, S., Bell, C. A., & Gunnar, M. R. (2010). DEPRIVATION-SPECIFIC PSYCHOLOGICAL PATTERNS: EFFECTS OF INSTITUTIONAL DEPRIVATION. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 208–253. <http://www.jstor.org/stable/40608153>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103.
<https://doi.org/10.1016%2Fj.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. (2009). Self-determination theory and well-being. *Social Psychology*, 84(822), 848.
https://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf
- Ryan, R. M. (2023). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester University Press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In *Advances in motivation science*, 6, 111-156.
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 89–110). Oxford University Press.
- Ryan, R. M., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2019). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of personality*, 87(1), 115-145.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Sacker, A., & Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36(3), 873-896. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.06.002>
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101060>
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Falanga, R., & Indiana, M. L. (2020). Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 882-890. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1771599>
- Sakka, S., Nikopoulou, V. A., Bonti, E., Tatsiopoulou, P., Karamouzi, P., Giazkoulidou, A., ... & Diakogiannis, I. (2020). Assessing test anxiety and resilience among Greek adolescents

- during COVID-19 pandemic. *Journal of Mind and Medical Sciences*, 7(2), 173-178.
<https://doi.org/10.22543/7674.72.P173178>
- Salikutluk, Z. (2016). Why do immigrant students aim high? Explaining the aspiration–achievement paradox of immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581–592. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw004>
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2209.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., ... & Snell, G. (2022). Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth—a systematic review. *Child and adolescent mental health*, 27(2), 173-189.
<https://doi.org/10.1111/camh.12501>
- Sanchez-De Miguel, M., Orkaizagirre-Gomara, A., Izagirre-Otaegi, A., Badiola, I., Ortiz de Elguea-Díaz, F. J., Gomez-Gastiasoro, A., ... & Goudas, M. (2023). Association among University Students’ Motivation, Resilience, Perceived Competence, and Classroom Climate from the Perspective of Self-Determination Theory. *Education Sciences*, 13(2), 147. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/2/147#>
- Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111-123.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.002>
- Sanders, M. T., Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. S. (2020). Promoting resilience: A preschool intervention enhances the adolescent adjustment of children exposed to early adversity. *School Psychology*, 35(5), 285. <https://dx.doi.org/10.1037/spq0000406>

- Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 511-520. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-4>
- Sanscartier, M. D. (2020). The craft attitude: Navigating mess in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(1), 47-62. <https://doi.org/10.1177/1558689818816248>
- Sattler, K., Yoon, S., & Lutolli, A. (2023). Trajectories of resilience among young children involved with child protective services. *Development and psychopathology*, 1-11. <https://doi.org/10.1017/S095457942200133X>
- Scalabrini, A., Xu, J., & Northoff, G. (2021). What COVID-19 tells us about the self: The deep intersubjective and cultural layers of our brain. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 75(2), 37-45. <https://doi.org/10.1111/pcn.13185>
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23 (1). 10- 35 <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2018). To the means and beyond: Understanding variation in students' perceptions of teacher emotional support. *Learning and instruction*, 55, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.02.003>
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211-258. <http://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Schleicher, A. (2020). The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020". *OECD Publishing*. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED616315>
- Schleicher, A. (2023). PISA 2022: Insights and Interpretations. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf>
- Schriber, R. A., & Guyer, A. E. (2016). Adolescent neurobiological susceptibility to social context. *Developmental cognitive neuroscience*, 19, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.009>

- Schultz, P. P., & Ryan, R. M. (2015). The “why,” “what,” and “how” of healthy selfregulation: Mindfulness and well-being from a self-determination theory perspective. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.) *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 81-94). Springer.
- Seaborn, K., Henderson, K., Gwizdka, J., & Chignell, M. (2022). A meta-review of psychological resilience during COVID-19. *Npj Mental Health Research*, 1(1). <https://doi.org/10.1038/s44184-022-00005-8>
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S. J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and cognition*, 72(1), 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>
- Seligowski, A. V., Lee, D. J., Bardeen, J. R., & Orcutt, H. K. (2015). Emotion regulation and posttraumatic stress symptoms: A meta-analysis. *Cognitive behaviour therapy*, 44(2), 87-102. <https://doi.org/10.1080/16506073.2014.980753>
- Selimos, E. D. (2022). Supporting Immigrant and Refugee Family Cohesion: Using the Kako'o Family Mentorship Model. In *School-Based Family Counseling with Refugees and Immigrants* (pp. 194-205). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003097891>
- Shaw, J., McLean, K. C., Taylor, B., Swartout, K., & Querna, K. (2016). Beyond resilience: Why we need to look at systems too. *Psychology of Violence*, 6(1), 34-41. <https://doi.org/10.1037/vio0000020>
- Shaya, N., Abu Khait, R., Madani, R., & Khattak, M. N. (2022). Organizational Resilience of Higher Education Institutions: An Empirical Study during Covid-19 Pandemic. *Higher Education Policy*, 36. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00272-2>
- Sheffler, J. L., Piazza, J. R., Quinn, J. M., Sachs-Ericsson, N. J., & Stanley, I. H. (2019). Adverse childhood experiences and coping strategies: Identifying pathways to resiliency in adulthood. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(5), 594-609. <https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1638699>
- Shelton, L. (2018). *The Bronfenbrenner Primer: A guide to develocology*. Routledge

- Shogren, K. A., Hicks, T. A., Raley, S. K., Pace, J. R., Rifenbark, G. G., & Lane, K. L. (2021). Student and teacher perceptions of goal attainment during intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction. *The Journal of Special Education*, 55(2), 101-112. <https://doi.org/10.1177/0022466920950264>
- Shogren, K.A., Little, T.D., Wehmeyer, M.L. (2017). Human Agentic Theories and the Development of Self-Determination. In: Wehmeyer, M., Shogren, K., Little, T., Lopez, S. (eds) Development of Self-Determination Through the Life-Course. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_2
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted child quarterly*, 58(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/0016986213513496>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2010). The impact of parents, childcare providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories. *Journal of school psychology*, 48(6), 555-583. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.003>
- Simić, N., & Krstić, K. (2017). School factors related to dropout from primary and secondary education in Serbia: A qualitative research. *Psihološka istraživanja*, 20(1), 51-70.
- Siraj, I., & Huang, R. (2020). Operationalizing Bronfenbrenner's PPCT model in researching human development: Commentary on Xia, Li and Tudge. *Human Development*, 64(1). file:///C:/Users/raia_/Downloads/Siraj_and_Runke_Operationalizing_Bronfenbrenners_PPCT_model.pdf
- Sirin, S. R., Sin, E., Clingain, C., & Rogers-Sirin, L. (2019). Acculturative stress and mental health: Implications for immigrant-origin youth. *Pediatric Clinics*, 66(3), 641-653. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2019.02.010>
- Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglioni, D., & Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: A literature review. *Medicina*, 55(11), 745. <https://doi.org/10.1002/anie.201906381>

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Vollet, J. W., & Rickert, N. P. (2022). Complex social ecologies and the development of academic motivation. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2129-2165. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09714-0>
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*, 52(12), 2099–2117. <https://doi.org/10.1037/dev0000232>
- Sleijpen, M., Boeije, H. R., Kleber, R. J., & Mooren, T. (2016). Between power and powerlessness: a meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity & health*, 21(2), 158-180. <https://doi.org/10.1080/13557858.2015.1044946>
- Smyth, E. (2016). Social relationships and the transition to secondary education. *Economic & Social Review*, 47(4). <https://www.esr.ie/article/view/628>
- Soneson, E., Puntis, S., Chapman, N., Mansfield, K. L., Jones, P. B., & Fazel, M. (2023). Happier during lockdown: a descriptive analysis of self-reported wellbeing in 17,000 UK school students during Covid-19 lockdown. *European child & adolescent psychiatry*, 32(6), 1131-1146. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01934-z>
- Sonuga-Barke, E. J., Kennedy, M., Kumsta, R., Knights, N., Golm, D., Rutter, M., ... & Kreppner, J. (2017). Child-to-adult neurodevelopmental and mental health trajectories after early life deprivation: the young adult follow-up of the longitudinal English and Romanian Adoptees study. *The Lancet*, 389(10078), 1539-1548. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30045-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30045-4)
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 225-338. <https://doi.org/10.3402%2Fejpt.v5.25338>
- Southwick, S. M., & Charney, D. (2018). *Resilience: the science of mastering life's greatest challenges* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Southwick, S. M., Pietrzak, R. H., & White, G. (2011). Interventions to enhance resilience and resilience-related constructs in adults. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 289-306. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511994791>
- Southwick, S. M., Sippel, L., Krystal, J., Charney, D., Mayes, L., & Pietrzak, R. H. (2016). Why are some individuals more resilient than others: The role of social support. *World Psychiatry*, 15(1), 3. <https://doi.org/10.1002/wps.20282>
- Stainton, A., Chisholm, K., Kaiser, N., Rosen, M., Upthegrove, R., Ruhrmann, S., & Wood, S. J. (2019). Resilience as a multimodal dynamic process. *Early intervention in psychiatry*, 13(4), 725-732. <https://doi.org/10.1111/eip.12726>
- Stallard, P. (2013). School-based interventions for depression and anxiety in children and adolescents. *BMJ Ment Health*, 16(3), 60-61. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2013-101242>
- Steinmetz-Wood, M., Pluye, P., & Ross, N. A. (2019). The planning and reporting of mixed methods studies on the built environment and health. *Preventive medicine*, 126, 105752. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.105752>
- Stevens, G. W., & Walsh, S. D. (2019). Development in context. *Youth in Superdiverse Societies: Growing up with globalization, diversity, and acculturation*. Abingdon: Routledge.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000265>
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students' life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169–182. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>
- Sullivan, K. S., Hawkins, S. A., Gilreath, T. D., & Castro, C. A. (2021). Mental health outcomes associated with risk and resilience among military-connected youth. *Family process*, 60(2), 507-522. <https://doi.org/10.1111/famp.12596>

- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., ... & Hollingworth, K. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE)* <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/13070>
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: what happens to children and how to help them*. London, Routledge.
- Szaflarski, M., & Bauldry, S. (2019). The effects of perceived discrimination on immigrant and refugee physical and mental health. In *Immigration and health*, 19, 173-204. <https://doi.org/10.1108%2FS1057-629020190000019009>
- Tajic, D., & Bunar, N. (2020). Do both “get it right”? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Tang, K. H. D. (2023). Impacts of COVID-19 on primary, secondary and tertiary education: a comprehensive review and recommendations for educational practices. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(1), 23-61. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09319-y>
- Tang, Y., Ma, Y., Zhang, J., & Wang, H. (2022). The relationship between negative life events and quality of life in adolescents: mediated by resilience and social support. *Frontiers in public health*, 10, 98-104. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.980104>
- Tankersley, A. P., Graftsky, E. L., Dike, J., & Jones, R. T. (2021). Risk and resilience factors for mental health among transgender and gender nonconforming (TGNC) youth: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 183-206. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00344-6>
- Thakur, A. (2020). Mental health in high school students at the time of COVID-19: a student's perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(12), 1309. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jaac.2020.08.005>
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87-103. <https://doi.org/10.1177/0143034315615937>

- Theron, L. (2019). Championing the resilience of sub-Saharan adolescents: Pointers for psychologists. *South African Journal of Psychology*, 49(3), 325-336.
<https://doi.org/10.1177/0081246318801749>
- Theron, L. (2021). Learning About Systemic Resilience From Studies of Student Resilience . In *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0014>
- Theron, L. C., & Donald, D. R. (2013). Educational psychology and resilience in developing contexts: A rejoinder to Toland and Carrigan. *School Psychology International*, 34(1), 51-66. <https://doi.org/10.1177/0143034311425579>
- Theron, L. C., Liebenberg, L., Ungar, M., & Springerlink (2015). *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities*. Springer Netherlands.
- Theron, L., Murphy, K., & Ungar, M. (2022). Multisystemic resilience: Learning from youth in stressed environments. *Youth & Society*, 54(6), 1000-1022.
<https://doi.org/10.1177/0044118X211017335>
- Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. In *Frontiers in Education* 5, 94. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00094>
- Timans, R., Wouters, P., & Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: what it is and what it could be. *Theory and Society*, 48, 193-216. <https://doi.org/10.1007/s11186-019-09345-5>
- Tobi, H., & Kampen, J. K. (2018). Research design: the methodology for interdisciplinary research framework. *Quality & quantity*, 52, 1209-1225. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0513-8>
- Todman, L. C., Fraser, F. C., Corstanje, R., Deeks, L. K., Harris, J. A., Pawlett, M., ... & Whitmore, A. P. (2016). Defining and quantifying the resilience of responses to disturbance: a conceptual and modelling approach from soil science. *Scientific reports*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1038/srep28426>

- Toomey, R. B. (2021). Advancing research on minority stress and resilience in trans children and adolescents in the 21st century. *Child Development Perspectives*, 15(2), 96-102.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12405>
- Triandafyllidou, A. (2011). (In)tolerance of difference in Greek schools: The case of migrant and Roma children. *ACCEPT Pluralism working paper 6*. Florence: European University Institute. https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/19793/ACCEPT_2011-06_Greece.pdf?sequence=1
- Troy, A. S., Willroth, E. C., Shallcross, A. J., Giuliani, N. R., Gross, J. J., & Mauss, I. B. (2023). Psychological resilience: An affect-regulation framework. *Annual review of psychology*, 74, 547-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020122-041854>
- Tsibidaki, A. (2021). Anxiety, meaning in life, self-efficacy and resilience in families with one or more members with special educational needs and disability during COVID-19 pandemic in Greece. *Research in developmental disabilities*, 109, 103830.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103830>
- Tudge, J. R. H., Payir, A., Merçon-Vargas, E. A., Cao, H., Liang, Y., Li, J., & O'Brien, L. T. (2016). Still misused after all these years? A re-evaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 8, 427–445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12165>
- Tudge, J. R., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2022). Urie Bronfenbrenner's bioecological theory: Its development, core concepts, and critical issues. In *Sourcebook of family theories and methodologies: A dynamic approach* (pp. 235-254). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92002-9_16
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic nursing practice*, 18(1), 3-10.

https://journals.lww.com/hnpjournal/abstract/2004/01000/resilience_a_historical_review_of_the_construct.2.aspx

Twum-Antwi, A., Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 78-89.

<https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1660284>

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.

<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 13–32). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2

Ungar, M. (2015). Resilience and Culture: The Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. In: Theron, L., Liebenberg, L., Ungar, M. (eds) *Youth Resilience and Culture. Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, vol 11. Springer, Dordrecht.

https://doi.org/10.1007/978-94-017-9415-2_3

Ungar, M. (2016). Varied patterns of family resilience in challenging contexts. *Journal of marital and family therapy*, 42(1), 19-31. <https://doi.org/10.1111/jmft.12124>

Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child abuse & neglect*, 96, 104-1098.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104098>

Ungar, M. (Ed.). (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>

- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 348-366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- 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. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441-448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)
- Ungar, M., Theron, L., Murphy, K., & Jefferies, P. (2020). Researching Multisystemic Resilience: A Sample Methodology. *Frontiers in Psychology*, 11. 607994. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2020.607994>
- Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scandinavian journal of educational research*, 65(4), 661-675. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739135>
- Valadez, J. (2018). *Deliberative democracy, political legitimacy, and self-determination in multi-cultural societies*. Routledge.
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237-251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Van Praag, L., Stevens, P. A., & Van Houtte, M. (2016). 'No more Turkish music!' The acculturation strategies of teachers and ethnic minority students in Flemish schools. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(8), 1353-1370. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1103171>
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school:(how) does it work? A systematic literature

review. *Adolescent Research Review*, 3, 43-56.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s40894-017-0063-2>

Vandeleur, C. L., Jeanpretre, N., Perrez, N., & Schoebi, D. (2009). Cohesion, satisfaction with family bonds, and emotional well-being in families with adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 71, 1205–1219. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00664.x>

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>

VanMeter, F., & Cicchetti, D. (2020). Resilience. In A. Gallagher, C. Bulteau, D. Cohen, & J. L. Michaud (Eds.), *In Handbook of Clinical Neurology*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00008-3>

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, 16, 105-165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review

- and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 112(7), 1444.
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppenheim, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910.
<https://doi.org/10.1177/1745691617704397>
- Vella, S.-L. C., & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19
- Venta, A., Bailey, C., Muñoz, C., Godinez, E., Colin, Y., Arreola, A., ... & Lawlace, S. (2019). Contribution of schools to mental health and resilience in recently immigrated youth. *School Psychology*, 34(2), 138. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000271>
- Verma, J. P. (2015). *Repeated Measures Design for Empirical Researchers*. John Wiley & Sons.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commings, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Vogl, S. (2023). Mixed methods longitudinal research. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: *Qualitative Social Research*, 24(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4012/4938>
- Von Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K., & Hjemdal, O. (2010). A validation study of the Resilience Scale for Adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 215–225. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9149-x>
- Vostanis, P., Haffejee, S., Yazici, H., Hussein, S., Ozdemir, M., Tosun, C., & Maltby, J. (2020). Youth conceptualization of resilience strategies in four low-and middle-income countries. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 11(1), 92-111.
<https://doi.org/10.18357/ijcyfs111202019475>
- Walsh, B. (2015). *Public policy and resilience*. Harvard Graduate School of Education.
<https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/15/03/public-policy-and-resilience>

- Walsh, F. (2013). Community-based practice applications of a family resilience framework. In D. Becvar (Ed.), *Handbook of family resilience* (pp. 65– 84). New York: Springer.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European journal of developmental psychology*, 13(3), 313-324.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
- Walsh-Dilley, M., & Wolford, W. (2015). (Un) Defining resilience: subjective understandings of ‘resilience’ from the field. *Resilience*, 3(3), 173-182.
<https://doi.org/10.1080/21693293.2015.1072310>
- Wang, J.C.K., Ng, B.L.L., Liu, W.C., Ryan, R.M. (2016). Can Being Autonomy-Supportive in Teaching Improve Students’ Self-Regulation and Performance? In: Liu, W., Wang, J., Ryan, R. (eds) *Building Autonomous Learners*. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_12
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. In M. C. Wang, G. D. Haertel, & Walberg, H. J. (Eds.), *Children and youth* (pp. 119-140). Newbury Park, CA: Sage.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- Wang, M., Wang, M., Cui, Y., & Zhang, H. (2021). Art teachers' attitudes toward online learning: an empirical study using self-determination theory. *Frontiers in psychology*, 12, 627-695.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627095>
- Watling-Neal, J., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>

- Weems, C. F., Osofsky, J. D., Osofsky, H. J., King, L. S., Hansel, T. C., & Russell, J. D. (2018). Three-year longitudinal study of perceptions of competence and well-being among youth exposed to disasters. *Applied developmental science*, 22(1), 29-42.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1219229>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. Dordrecht Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>
- Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A. (2016). Self-Determination and Choice. In: Singh, N. (eds) *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities. Evidence-Based Practices in Behavioral Health*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-26583-4_21
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher Student Relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge.
- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. In *Handbook of social influences in school contexts* (pp. 13-30). Routledge.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 Years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal. *Development and psychopathology*, 5(4), 503-515.
<https://doi.org/10.1017/S095457940000612XStudy>
- Werner, E. E. (2000). *Through the eyes of innocents: Children witness World War II*. Boulder, CO: Westview Press.
- Werner, E. E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. *Focal Point: Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, 19(1), 11-14.
<https://www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/fpS0504.pdf>

- Werner, E. E., Bierman, J. M., & French, F. E. (1971). *The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. University of Hawaii Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.
- Wild, K., Wiles, J. L., & Allen, R. E. S. (2011). Resilience: thoughts on the value of the concept for critical gerontology. *Ageing and Society*, 33(1), 137–158.
<https://doi.org/10.1017/s0144686x11001073>
- Wills, T. A., & Bantum, E. O. C. (2012). Social support, self-regulation, and resilience in two populations: General-population adolescents and adult cancer survivors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 568-592. <https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.6.568>
- Windle G. (2010) What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology* 21(02), 152–169. [10.1017/s0959259810000420](https://doi.org/10.1017/s0959259810000420).
- Wister, A. V., Coatta, K. L., Schuurman, N., Lear, S. A., Rosin, M., & MacKey, D. (2016). A lifecourse model of multimorbidity resilience: theoretical and research developments. *The International Journal of Aging and Human Development*, 82(4), 290-313.
<https://doi.org/10.1177/0091415016641686>
- Wister, A. V., & Cosco, T. D. (2020). Introduction: Perspectives of Resilience and Aging. *Resilience and Aging*, 1–14. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57089-7_1
- Woodhouse, S., Miah, A., & Rutter, M. (2018). A new look at the supposed risks of early institutional rearing. *Psychological medicine*, 48(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1017/S0033291717001507>
- World Health Organisation. *Strengthening Resilience: A Priority Shared by Health 2020 and The Sustainable Development Goals* (2017).
https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/351284/resilience-report-20171004-h1635.pdf
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein,

- & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children: Second Edition* (2nd Edition ed., pp. 15-37). Springer US., https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2
- Wright, M.O., Masten, A.S. (2015). Pathways to Resilience in Context. In: Theron, L., Liebenberg, L., Ungar, M. (eds) *Youth Resilience and Culture. Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, vol 11. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9415-2_1
- Wu, Q., Tsang, B., & Ming, H. (2014). Social capital, family support, resilience, and educational outcomes of Chinese migrant children. *British Journal of Social Work*, 44(3), 636-656. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs139>
- Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 986-1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Wyn, J., Cahill, H., Woodman, D., Cuervo, H., Leccardi, C., & Chesters, J. (2020). *Youth and the new adulthood*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-3365-5>
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and violent behavior*, 50, 101340. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340>
- Xue, X., Wang, L. & Yang, R.J. Exploring the science of resilience: critical review and bibliometric analysis. *Nat Hazards* 90, 477–510 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11069-017-3040-y>
- Yan, L., Whitelock-Wainwright, A., Guan, Q., Wen, G., Gašević, D., & Chen, G. (2021). Students' experience of online learning during the COVID-19 pandemic: A province-wide survey study. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 2038-2057. <https://doi.org/10.1111/bjet.13102>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

- Yoon, S., Howell, K., Dillard, R., Shockley McCarthy, K., Rae Napier, T., & Pei, F. (2021). Resilience following child maltreatment: Definitional considerations and developmental variations. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(3), 541-559.
<https://doi.org/10.1177/1077559520981151>
- Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in children exposed to violence: A meta-analysis of protective factors across ecological contexts. *Clinical child and family psychology review*, 22, 406-431. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00293-1>
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M.-L., & Kivirauma, J. (2019). Discrimination, Harassment and Racism in Finnish Lower Secondary Schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9(1), 81–98.
<https://www.jstor.org/stable/48711376>
- Zeifman, D., & Hazan, C. (2008). Pair bonds as attachments: Reevaluating the evidence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 436–455). The Guilford Press.
- Zelazo, P. D. (Ed.). (2013). *The Oxford handbook of developmental psychology*. Oxford University Press.
- Zhang, W., & Creswell, J. (2013). The use of “mixing” procedure of mixed methods in health services research. *Medical care*, 51(8), e51-e57. doi: 10.1097/MLR.0b013e31824642fd
- Zhang, N., Yang, S., & Jia, P. (2022). Cultivating resilience during the COVID-19 pandemic: A socioecological perspective. *Annual review of psychology*, 73, 575-598.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-030221-031857>
- Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 747-755. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>
- Zhang, M., Zhang, J., Zhang, F., Zhang, L., & Feng, D. (2018). Prevalence of psychological distress and the effects of resilience and perceived social support among Chinese college students: Does gender make a difference? *Psychiatry research*, 267, 409-413.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.06.038>

- Zheng, L., Meng, H., Wang, S., Liang, Y., Nie, R., Jiang, L., Li, B., Cao, H., & Zhou, N. (2023). Adolescents' Family Socioeconomic Status, Teacher–Student Interactions, and Career Ambivalence/Adaptability: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Career Development, 50*(2), 445–464. <https://doi.org/10.1177/08948453221100549>
- Zheng, Y., Cai, D., Zhao, J.-L., Yang, C., Xia, T., & Xu, Z. (2020). Bidirectional Relationship Between Emotional Intelligence and Perceptions of Resilience in Young Adolescents: A Twenty-Month Longitudinal Study. *Child & Youth Care Forum, 50*(2), 363–377. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09578-x>
- Zhou, Z., & Zhang, Y. (2023). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Distance Education: A Self-Determination Perspective. *American Journal of Distance Education, 1*–14. <https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2177032>
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child development perspectives, 7*(4), 215–220. <https://doi.org/10.1111/cdep.12042>
- Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(2), 254–262. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.254-262>
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review, 34*(12), 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>
- Zolkoski, S. M., Bullock, L. M., & Gable, R. A. (2016). Factors associated with student resilience: Perspectives of graduates of alternative education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 60*(3), 231–243. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1101677>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α. Άδεια Δεοντολογίας Διεξαγωγής Έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, - Τηλ. 2421074783-5 Fax: 24210-74786

Βόλος, 21/11/2019

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητέ κ. Διευθυντά,

Σκοπός της επικοινωνίας μας είναι να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή των μαθητών του Σχολείου σας στην έρευνα που θα διεξαχθεί στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Ανάπτυξη ανθεκτικότητας μαθητριών και μαθητών 12 έως 16 ετών από οικογένειες γηγενών μεταναστών και προσφύγων».

Η εν λόγω έρευνα έχει εγκριθεί από τη Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στην 5^η/21-11-2019 συνεδρίασή της. Σύμφωνα με το άρθρο 70 του ν.4485/2017 παράγραφος 1γ), για έρευνα που διεξάγεται από μέλος προσωπικού ή φοιτητή/τρια Παιδαγωγικού Τμήματος δεν απαιτείται εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής ή/και του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Επιστημονικός φορέας της εν λόγω έρευνας είναι το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Υπεύθυνος της έρευνας είναι η υποψήφια διδάκτορας Χουβάτη Ράια, με επιβλέποντα καθηγητή τον κο Χρήστο Γκόβαρη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της έρευνας είναι να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για όσα βιώνουν και αισθάνονται στο σχολείο, και πιο συγκεκριμένα τις επιτυχίες, τις ανάγκες αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες/ουσες ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τις σκέψεις, τα κίνητρά τους και τις προσδοκίες τους. Για το λόγο αυτό θα τους δοθεί να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Ο χρόνος συμπλήρωσης είναι περίπου όσο μια διδακτική ώρα. Σε κανένα σημείο του ερωτηματολογίου δεν θα ζητούνται πληροφορίες για την ταυτότητα του μαθητή, οπότε διασφαλίζεται πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Η δική σας συνεργασία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας για την οποία σας ευχαριστούμε πολύ.

Με εκτίμηση

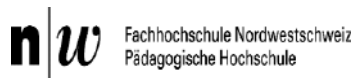
Η Πρόεδρος του Π.Τ.Δ.Ε.

Μαρία Παπαρούση

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παράρτημα Β. Ενημερωτικό Έντυπο προς Κηδεμόνες και τη Σχολική Κοινότητα

Το παρόν έντυπο τυπώθηκε εκτός από τα Ελληνικά, στα Τούρκικα, Αραβικά, Φαρσί, Γαλλικά, Αλβανικά και Αγγλικά.



Πληροφορίες για το SNF-Πρόγραμμα «Ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητριών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον».

Ερευνητικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του NCCR – On the Move (<https://nccr-onthemove.ch/>), χρηματοδοτούμενο από το Ελβετικό Κρατικό Ίδρυμα Επιστημών (SNF). Υλοποιείται από το Ινστιτούτο Έρευνας και Ανάπτυξης της Ανώτατης Παιδαγωγικής Σχολής (FHNW) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ποιο είναι το αντικείμενο αυτού του Προγράμματος;

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας εργαζόμαστε πάνω σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης και μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας εφήβων που φοιτούν στα σχολεία της χώρας μας.

Κεντρικό ερώτημα και στόχος της έρευνας, η οποία θα έχει διάρκεια τρία χρόνια, είναι να μελετήσει τις διαφορετικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ προστατευτικών και επιβαρυντικών παραγόντων στη ζωή διαφορετικών ομάδων εφήβων ως προς την σχολική επιτυχία τους. Η έρευνα εστιάζει στην μελέτη των συνθηκών αυτών, οι οποίες μεταβαλλόμενες μπορούν να συμβάλλουν στην υπέρβαση των επιβαρυντικών εμπειριών και να οδηγήσουν σε επιτυχημένη ολοκλήρωση της σχολικής εκπαίδευσης. Εκτός από τις μαθήτριες και τους μαθητές, στην έρευνα συμμετέχουν γονείς και εκπαιδευτικοί, σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί καλύτερα το σχολικό περιβάλλον ως σύνολο.

Πώς θα εργαστούμε;

Κατά την τριετή διάρκεια του προγράμματος, οι μαθήτριες και μαθητές γυμνασίου, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, θα χρειαστεί να συμμετάσχουν και να συνδράμουν στην έρευνα μόνο τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας με το μαθητικό πληθυσμό, οι μαθήτριες και οι μαθητές θα συμπληρώσουν ένα online-ερωτηματολόγιο μέσα στη σχολική αίθουσα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα γίνει με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, με τη χρήση tablets και δεν θα διαρκέσει περισσότερο από μια σχολική ώρα. Φυσικά για την εκπόνηση αυτής έρευνας έχει δοθεί άδεια από την σχολική διεύθυνση.

Τα θέματα του ερωτηματολογίου των μαθητών είναι τα εξής:

Οικογένεια	Σχολείο	Ανθεκτικότητα	Ποιότητα Ζωής	Κίνητρα	Ελεύθερος χρόνο και φιλίες	Αναγνωστική ικανότητα

Σας διαβεβαιώνουμε ότι θα συλλέξουμε τα δεδομένα των παιδιών σας με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή, θα τα διαχειριστούμε αυστηρά εμπιστευτικά και σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας.

Στο πλαίσιο της έρευνας που αφορά τους γονείς, θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα σας αποσταλεί μέσω του σχολείου. Για την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου θα χρειαστεί να διαθέσετε μόνο **30 λεπτά** από το χρόνο σας.

Στα θέματα της έρευνας των γονέων συμπεριλαμβάνονται τα εξής:

Οικογένεια	Σχολείο	Ανθεκτικότητα	Ποιότητα Ζωής	Κίνητρα	Επιθυμίες τους παιδιού σας

Σας διαβεβαιώνουμε ότι θα συλλέξουμε τα δεδομένα σας με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή, θα τα διαχειριστούμε αυστηρά εμπιστευτικά και σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας.

Συμπληρωματικά προς τις έρευνες γονέων και μαθητριών/μαθητών, θα διεξάγουμε και μια αντίστοιχη έρευνα με εκπαιδευτικούς, γύρω από παρόμοια θέματα όπως τα κίνητρα, η ανθεκτικότητα και το σχολικό περιβάλλον.

Ποια το όφελος από τη συμμετοχή;

Η έρευνα έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε οι γνώσεις που θα προκύψουν να επιτρέψουν την εξαγωγή εμπεριστατωμένων συμπερασμάτων σχετικά με τις προϋποθέσεις επιτυχίας στο σχολικό πλαίσιο. Κατ' επέκταση, την προαγωγή των προστατευτικών παραγόντων και την αποδυνάμωση επιβαρυντικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν και καθορίζουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Οι σχολικές μονάδες οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, θα ενημερωθούν για τις καλές πρακτικές που θα προκύψουν και θα επωφεληθούν προς όφελος των μαθητών τους.

Ποιοι κίνδυνοι συνδέονται με την παρούσα έρευνα;

Δεν προκύπτουν κανενός είδους κίνδυνοι, ούτε από την συμμετοχή, αλλά ούτε και από τη μη συμμετοχή στην έρευνα.

Περισσότερες πληροφορίες για αυτή την έρευνα μπορείτε να βρείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση
http://bit.ly/NCCR_School-Resilience

Για τις όποιες ερωτήσεις έχετε, μπορείτε να απευθυνθείτε ευχαρίστως σε ένα από τα παρακάτω πρόσωπα.

Ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας.

Επιστημονικά Υπεύθυνος Έργου Χρήστος Γκόβαρης Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας govar@uth.gr	Ερευνήτρια Ράια Χουβάτη Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας raiachouvati@uth.gr

Παράρτημα Β. Δήλωση συγκατάθεσης Συμμετοχής στην Έρευνα

Το παρόν έντυπο τυπώθηκε εκτός από τα Ελληνικά, στα Τούρκικα, Αραβικά, Φαρσί, Γαλλικά, Αλβανικά και Αγγλικά.



Δήλωση συγκατάθεσης για τη συμμετοχή στο ερευνητικό πρόγραμμα «Ανάπτυξη ανθεκτικότητας μαθητριών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον»

Αγαπητέ γονέα,

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο του έργου “On the Move”, διεξάγει μια έρευνα για να μελετήσει την «Ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον».

Με την υπογραφή σας αποδέχεστε τη συμμετοχή εσάς και του παιδιού σας στο πρόγραμμα, όπως αυτό περιγράφεται αναλυτικά στο έντυπο «Πληροφορίες για το ερευνητικό πρόγραμμα, Ανάπτυξη ανθεκτικότητας μαθητριών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον». Η συμμετοχή στο πρόγραμμα περιλαμβάνει,

τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές (μια φορά το χρόνο), από εσάς, το παιδί σας και τους εκπαιδευτικούς τους.

Σας εγγυόμαστε, ότι...

- ✓ ...η έρευνα έχει μόνο ερευνητικούς στόχους και ότι υλοποιείται σύμφωνα με τα ισχύοντα πρότυπα της παιδαγωγικής έρευνας.
- ✓ ...όλα τα δεδομένα θα τύχουν εμπιστευτικής και ανώνυμης επεξεργασίας και αρχειοθέτησης.
- ✓ ...η συμμετοχή σας είναι εθελοντική.
- ✓ ...όλοι οι συμμετέχοντες έχετε τη δυνατότητα σε κάθε χρονική να ανακαλέσετε τη συμμετοχή σας, χωρίς να χρειαστεί να αναφέρετε τους λόγους αυτής της απόφασης.

✓ ...όλοι οι συμμετέχοντες αποφασίζετε μόνοι σας για το ποιες ερωτήσεις θα απαντήσετε.

Σε ποιον μπορείτε να απευθυνθείτε, σε περίπτωση που έχετε κάποιες απορίες;

Σε περίπτωση ερωτήσεων / αποριών κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήξη της έρευνας, σας παρακαλούμε να επικοινωνήσετε με τα παρακάτω πρόσωπα:

Ερευνήτρια Ράια Χουβάτη Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας raiachouvati@uth.gr	Επιστημονικά Υπεύθυνος Έργου Χρήστος Γκόβαρης Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας govar@uth.gr

Τα ερευνητικά εργαλεία και το πρωτόκολλο έρευνας έχει εγκριθεί τη Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αν επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα, παρακαλούμε να υπογράψετε εσείς και το παιδί σας τη δήλωση συγκατάθεσης. Το παιδί σας θα φέρει αυτή τη δήλωση πίσω στο σχολείο. Στη συνέχεια θα σας αποστείλουμε ένα αντίγραφο αυτής.

Σας ευχαριστούμε εγκάρδια για την προσοχή σας και θα χαρούμε ιδιαίτερα για τη συμμετοχή σας.

Με φιλικούς χαιρετισμούς,

Ράια Χουβάτη & Χρήστος Γκόβαρης



Δήλωση συγκατάθεσης γονέα/ κηδεμόνα
για τη συμμετοχή στο ερευνητικό πρόγραμμα
« Ανάπτυξη ανθεκτικότητας μαθητριών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον»».

Όνομα παιδιού:
Όνομα γονέα/κηδεμόνα:

Με την υπογραφή σας επιβεβαιώνετε ότι...

- ✓ ...διαβάσατε και κατανοήσατε τη δήλωση συγκατάθεσης καθώς και το αντίστοιχο πληροφοριακό έντυπο για το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα.
- ✓ ...μπορείτε να μας θέσετε ερωτήσεις της αρεσκείας σας, οι οποίες και θα απαντηθούν.
- ✓ ...στη βάση των πληροφοριών που σας δώσαμε, η συμμετοχή εσάς και του παιδιού σας στην προσπάθεια αυτή είναι εθελοντική.

Είστε σύμφωνοι για τη συμμετοχή σας στο ερευνητικό πρόγραμμα όπως αυτό περιγράφεται αναλυτικά στο έγγραφο «Πληροφορίες για το ερευνητικό πρόγραμμα, «Ανάπτυξη ανθεκτικότητας μαθητριών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον»;

Παρακαλούμε σημειώστε κατά περίπτωση:

- ☐ **Ναι**, συμφωνώ

- ☐ **Όχι**, δεν συμφωνώ

Εάν η απόφασή σας είναι «**Ναι, συμφωνώ**», σε ποια από τις παρακάτω γλώσσες επιθυμείτε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο **διάρκειας 30 λεπτών**;

Παρακαλούμε σημειώστε κατά περίπτωση:

Ελληνικά Αγγλικά Αλβανικά Αραβικά Φαρσί
Τούρκικα Γαλλικά Γερμανικά Πορτογαλικά Ιταλικά

Τόπος, Ημερομηνία _____ Υπογραφή κηδεμόνα _____

Παρακαλούμε η παρούσα Δήλωση Συγκατάθεσης να επιστραφεί στο σχολείο.

Παράρτημα Δ. Ερωτηματολόγιο Μαθητών/τριών

Το παρόν ερωτηματολόγιο δόθηκε εκτός από τα Ελληνικά, στα Αραβικά, Φαρσί, Γαλλικά, Αλβανικά και Αγγλικά.

15.5.2020

Drukversion

Fragebogen

1 Code

Code:

2 Startseite

Παρακάτω επιλέξτε:

☐ Ελληνικά

☐ English

☐ Deutsch

☐ Français

☐ العربية

☐ اردو

☐ Türkçe

3 Begrüssung

Αγαπητή μαθήτριά, αγαπητέ μαθητή!

Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί με τις ανάγκες σου. Με το πώς σου αρέσουν και το πώς σου αισθάνεσαι για τον εαυτό σου αλλά και για τους ανθρώπους που έχεις καθιερωμένο γύρω σου (γονείς, συμμαθητές/ συμμαθήτριες, φίλους/ φίλες, καθηγητές/ καθηγήτριες, συγγενείς). Οι απαντήσεις σου δεν θα γίνουν γνωστές σε άλλους.

Σε κάθε δήλωση επέλεξε την απάντηση που θεωρείς ότι σε αφορά περισσότερο.

Αν δεν είσαι σίγουρη/ σίγουρος για ποια απάντηση θέλεις να επιλέξεις, μπορείς να ζητήσεις βοήθεια από ένα υπεύθυνο της έρευνας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Απάντησε όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις! Σε ευχαριστούμε για τη βοήθειά σου!

Πληροφορίες για την προστασία δεδομένων

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική. Δεν θα προκύψει κάποιο κίνητρο για όσους σε περίπτωση που δεν το συμπληρώσεις. Μπορείς να αφήσεις αναπάντητες τις ερωτήσεις που δεν θέλεις ή δεν ξέρεις να τις απαντήσεις. Τα στοιχεία σου όπως και τα στοιχεία των γονιών σου μπορούν να αξιολογηθούν και να μη χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές επεξεργασίες, κατόπιν δικής σου επιλογής και επιθυμίας των γονιών σου. Επί, όπως και οι γονείς σου, μπορείς να μας απελευθερώσεις από οποιαδήποτε επικοινωνία.

sonata@uoi.gr
research@uoi.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αργονετών και Φιλαλέων, 28221, Βόλος.

4 Geschlecht und Geburtsdatum

Φύλο:

☐

<https://ne2.uoi.gr/dokuwiki/doku.php?id=survey.php>

109

15.5.2020

Drukversion

Αγόρι

☐ Κορίτσι

☐ Άλλο

Ημερομηνία γέννησης:

Ημέρα

Μήνας

Έτος

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

Δεν ξέρω.

Ιανουάριος

Φεβρουάριος

Μάρτιος

Απρίλιος

Μάιος

Ιούνιος

Ιούλιος

Αυγουστίος

Σεπτέμβριος

Οκτώβριος

Νοέμβριος

Δεκέμβριος

Δεν ξέρω.

2000

2001

2002

2003

2004

2005

2006

2007

2008

2009

2010

Δεν ξέρω.

5 Nationalität und Geburtsland

Ποια είναι η εθνικότητά σου;

☐ Ελλάδα

☐ Άλλη εθνικότητα. Ποια:

Έχεις και κάποια άλλη επιπλέον εθνικότητα;

☐ Όχι

☐ Αν ναι, ποια άλλη εθνικότητα έχεις:

Που γεννήθηκες;

☐ Ελλάδα

☐ Άλλη χώρα γέννησης:

6.1 Filter - Geburtsland nicht Griechenland

Εάν δεν γεννήθηκες στην Ελλάδα, πόσο χρονών ήσουν όταν ήρθες στην Ελλάδα;

Έχουν

ετών.

Με ποιον ήρθες στην Ελλάδα;

Παρακαλούμε σημειώστε αυτό που ισχύει για σένα.

☐

<https://ne2.uoi.gr/dokuwiki/doku.php?id=survey.php>

109

15.5.2020

Druckversion

Μόνος / Μόνη

☐ Με τους γονείς μου / με έναν από τους γονείς μου
 ☐ Με τα αδέρφια μου
 ☐ Με τους παππούδες μου / με έναν από τους παππούδες μου
 ☐ Με θείο / θεία / αδέρφια
 ☐ Με φίλους / φίλες / γνωστούς (π.χ., γονείς)

7 Zusammenleben und Geburtort Eltern

Με ποιον ζεις μαζί;

Με τους ίδιους *Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά και πατήστε ή πληκτρολογήστε το κατάλληλο κωδικό, καθώς και ονόματα των ενός γονιού.*

☐ Με Μητέρα και Πατέρα.
 ☐ Μόνο με την Μητέρα.
 ☐ Μόνο με τον Πατέρα.
 ☐ Σημειώστε φιλοξενία γυναικών.
 ☐ Με άλλον:

Που γεννήθηκαν οι γονείς σου;

☐ Και οι δύο γονείς γεννήθηκαν στην Ελλάδα.
☐ Ο ένας γονέας γεννήθηκε στο εξωτερικό (μητέρα ή πατέρας).
☐ Και οι δύο γονείς γεννήθηκαν στο εξωτερικό (μητέρα και πατέρας).
☐ Δεν ξέρω.

8 Nationalitäten Mutter und Vater

Ποια εθνικότητα / εθνικότητες έχει η μητέρα σου;

Ποια εθνικότητα / εθνικότητες έχει ο πατέρας σου;

9 Religion

Ποια είναι η θρησκεία σου;

☐ Ευαγγελικός
☐ Καθολικός
☐ Εβραϊκό θρησκευόμενο
☐ Χριστιανός Ορθόδοξος
☐ Σουνίτης
☐

https://nw2.unipath.de/www/print_survey.php

3/28

15.5.2020

Druckversion

Σίτης

☐ Αλβανός
☐ Σλαβ
☐ Μπαλχά
☐ Βουλγαρικής
☐ Ινδοουαίτης
☐ Αγγλικιστής
☐ Άλλη θρησκεία:
☐ Κούλα θρησκεία
☐ Δεν ξέρω.

10 Anzahl Bücher und Lern- und computerbezogene Besitztümer

Πόσα βιβλία έχεις κατέχει;

Γράψε αριθμόν ή λέξη. Σε ένα χώρο ενός μέτρου, χωρίζεις αριθμούς 40 βιβλίων.

Πόσα βιβλία υπάρχουν κατέχεις στο σπίτι σου μαζί με τα δικά σου;

Γράψε αριθμόν ή λέξη. Σε ένα χώρο ενός μέτρου, χωρίζεις αριθμούς 40 βιβλίων.

Ποια από τα παρακάτω υπάρχουν στο σπίτι σου;

	Όχι	Ναι
Ένα γραμείο ή ένα τραπέζι, για μελέτη	☐	☐
Αποκλειστικό δικό σου δωμάτιο	☐	☐
Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, που χρησιμοποιείς για τις σχολικές σου εργασίες	☐	☐
Σύνδεση με το Διαδίκτυο (Internet)	☐	☐
Υλινος μέρης, για να μελετάς	☐	☐
Ένα λεξικό	☐	☐

11 Muttersprache (Sprechen)

Ποια γλώσσα έμαθες στην οικογένειά σου;

Αν έχεις μεγαλύτερο αδελφό/αδελφή, σημείωσε και τις δύο γλώσσες. Αν κάποια από τις γλώσσες που έμαθες δεν αναφέρεται στην λίστα, τότε σημείωσε την επιλογή "Άλλη" και γράψε ποια γλώσσα είναι αυτή.

Παρακαλώ να δώσετε παραπάνω απαντήσεις από μια απάντηση.

☐ Ελληνικά
☐ Γερμανικά
☐

https://nw2.unipath.de/www/print_survey.php

4/29

15.5.2020

Druckversion

Επιλεγόμενα

☐ Αλβανικά
☐ Αρβητικά
☐ Βουλγαρικά
☐ Αγγλικά
☐ Φαρκί
☐ Γαλλικά
☐ Ιταλικά
☐ Κροατικά
☐ Κουρδικά
☐ Πολωνικά
☐ Πορτογαλικά
☐ Ρουμανικά
☐ Ρωσικά
☐ Σερβικά
☐ Ισπανικά
☐ Ταμίλ
☐ Τηκερμάνικα
☐ Τουρκικά
☐ Περσικά
☐ Άλλη:
☐ Άλλη:
☐ Άλλη:

12 Muttersprache (Schreiben und Lesen)

Σε ποια γλώσσα έμαθες να γράφεις ποτέ γράφει και ανάγνωση;

Αν κάποια από τις γλώσσες που έμαθες δεν αναφέρεται στην λίστα, τότε σημείωσε την επιλογή "Άλλη" και γράψε ποια γλώσσα είναι αυτή.

Παρακαλώ να δώσετε παραπάνω απαντήσεις από μια απάντηση.

☐ Ελληνικά
☐ Γερμανικά
☐

https://nw2.unipath.de/www/print_survey.php

5/29

15.5.2020

Druckversion

Επιλεγόμενα

☐ Αλβανικά
☐ Αρβητικά
☐ Βουλγαρικά
☐ Αγγλικά
☐ Φαρκί
☐ Γαλλικά
☐ Ιταλικά
☐ Κροατικά
☐ Κουρδικά
☐ Πολωνικά
☐ Πορτογαλικά
☐ Ρουμανικά
☐ Ρωσικά
☐ Σερβικά
☐ Ισπανικά
☐ Ταμίλ
☐ Τηκερμάνικα
☐ Τουρκικά
☐ Περσικά
☐ Άλλη:
☐ Άλλη:
☐ Άλλη:

13 Lokale Sprache (Verstehen und Sprechen)

Πόσα καλά καταλαβαίνεις το Ελληνικά;

☐ Καλό
☐ Αρκετά λίγο
☐ Λίγο
☐ Μικρό
☐ Κακό

https://nw2.unipath.de/www/print_survey.php

6/29

15.5.2020

Druckversion

Παλιό κοινό

Πόσο καλό μιλάς Ελληνικά;

☐ Καθόλου

☐ Αρκετά λίγο

☐ Λίγο

☐ Μέτρια

☐ Καλά

☐ Πολύ καλά

14 Fragen zur Umgangssprache (Zuhause)

Πόσο γρήγορα μιλάς στο σπίτι;

Σημειώστε τρεις γλώσσες το σπίτι.

☐ Ελληνικά

☐ Γερμανικά

☐ Ειδοποιημένα

☐ Αλβανικά

☐ Αραβικά

☐ Βουλγαρικά

☐ Αγγλικά

☐ Φαροί

☐ Γαλλικά

☐ Ιταλικά

☐ Κροατικά

☐ Κορσικά

☐ Πολωνικά

☐ Πορτογαλικά

☐ Ρουμανικά

☐ Ρωσικά

☐ Σερβικά

☐ Ισπανικά

☐ Τσιχικά

https://www2.unipark.de/home/uni/_survey.php

7/29

15.5.2020

Druckversion

☐ Τυχερικό

☐ Τυχερικό

☐ Πικρό

☐ Άλλο:

☐ Άλλο:

☐ Άλλο:

15 Fragen zur Umgangssprache (Freunde/Kreis)

Πόσο γρήγορα μιλάς με τους φίλους σου / τις φίλες σου;

Σημειώστε τρεις γλώσσες το σπίτι.

☐ Ελληνικά

☐ Γερμανικά

☐ Ειδοποιημένα

☐ Αλβανικά

☐ Αραβικά

☐ Βουλγαρικά

☐ Αγγλικά

☐ Φαροί

☐ Γαλλικά

☐ Ιταλικά

☐ Κροατικά

☐ Κορσικά

☐ Πολωνικά

☐ Πορτογαλικά

☐ Ρουμανικά

☐ Ρωσικά

☐ Σερβικά

☐ Ισπανικά

☐ Τσιχικά

☐ Τυχερικό

https://www2.unipark.de/home/uni/_survey.php

8/29

15.5.2020

Druckversion

☐ Πικρό

☐ Άλλο:

☐ Άλλο:

☐ Άλλο:

16 Resilienz - Seite 1

Εδώ μπορείς να γράψεις τις σκέψεις σου, πως σκέφτεσαι και αισθάνεσαι για τον εαυτό σου και για τους άλλους ανθρώπους στην ζωή σου. Σε παρακαλούμε για να αποκτήσεις θεωρίες πώς ήταν ο εαυτός σου μέσα για σένα.

Παρακαλούμε, σφραγίστε το κάτω μέρος την αντίληψη ή είναι παρακάτω καλύτερα τις σκέψεις σου και τα συναισθήματα σου. Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος αντίληψη.

Δεν γράφει καθόλου

Μόλις δεν γράφει

Δεν γράφει ούτε το ένα ούτε το άλλο

Σταθεί εν μέση

Σταθεί ανάμεσα

Περιγράψτε τους σκέψεις μου όταν δουλεύω σκληρά.

Είμαι στο καλύτερό μου, όταν έχω σκέψεις επιβλαβείς και σκέψεις.

Έχω κάποιους φίλους / φίλες και κάποιον άτομο από την οικογένειά μου, τα οποία κατά κανόνα με ενθαρρύνουν.

Μόλις τώρα είναι ενθαρρυντικός με τη ζωή μου.

Στην οικογένειά μου έχουμε τις ίδιες σκέψεις για το τι είναι σημαντικό στη ζωή.

Κάνω κάποια τους άλλους να νιώθουν όμοια όμοια μου.

Ξέρω να περιγράψω τους σκέψεις μου.

Γνωρίζω καλά κανόνα, φράσεις πάντα ένα σχέδιο.

Οι φίλοι μου ελλοχεύουν στην ζωή μου.

Νιώθω πολύ καλά με την οικογένειά μου.

Φαίνεται εύκολο νέες σκέψεις.

Όταν μου είναι αδύνατο να αλλάξω κάποιο πρόγραμμα, τότε σκεφτόμαι να αλλάξω για εαυτό.

Είμαι καλός / ή στο να οργανώσω τον χρόνο μου.

Έχω μερικούς φίλους / φίλες και μερικά

https://www2.unipark.de/home/uni/_survey.php

9/29

15.5.2020

Druckversion

πρόσωπο στην οικογένειά μου α

απολαύω πραγματικά ενδιαφέροντα για μένα

17 Resilienz - Seite 12

Εδώ μπορείς να γράψεις τις σκέψεις σου, πως σκέφτεσαι και αισθάνεσαι για τον εαυτό σου και για τους άλλους ανθρώπους στην ζωή σου. Σε παρακαλούμε για να αποκτήσεις θεωρίες πώς ήταν ο εαυτός σου μέσα για σένα.

Παρακαλούμε, σφραγίστε το κάτω μέρος την αντίληψη ή είναι παρακάτω καλύτερα τις σκέψεις σου και τα συναισθήματα σου. Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος αντίληψη.

Δεν γράφει καθόλου

Μόλις δεν γράφει

Δεν γράφει ούτε το ένα ούτε το άλλο

Σταθεί εν μέση

Σταθεί ανάμεσα

Στην οικογένειά μου συμφωνώ με όλα τα πράγματα.

Μου είναι εύκολο να επικοινωνώ με νέα πρόσωπα που μόλις τα έχω γνωρίσει.

Νιώθω ότι έχω κανόνες.

Στην οικογένειά μου έχουμε κανόνες οι οποίοι διακρίνουν την καθημερινότητα μας.

Έχω πάντα κάποιον να μου προσφέρει βοήθεια, όταν τη χρειάζομαι.

Όταν πρέπει να κάνω μια επιλογή ανάμεσα σε πολλές, έχω σκεφτόνται πάντα ποια είναι η καλύτερη για μένα.

Η οικογένειά μου βλέπει το μέλλον θετικά, ακόμα κι αν συμβαίνουν πολλά θύματα πρόγραμμα.

Βρίσκω πάντα κάποιον ενδιαφέροντα θέματα για συζήτηση.

Η πίστη στον εαυτό μου με βοηθάει να το καταφέρνω όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες.

Στην οικογένειά μου υποστηρίζουμε ο ένας τον άλλο.

Βρίσκω πάντοτε δυο λόγια παρηγοριάς για να το πω σε κάποιον που είναι λυπημένος.

Όταν πάλι κάτι απρόβλεπτο έχω την ιδέα

https://www2.unipark.de/home/uni/_survey.php

10/29

376

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
01/09/2026 12:30:53 EEST - 216.73.216.156

15.5.2020 Druckversion

να βάλω κάτι καλό μέσα σε αυτό.

Στην οικογένειά μου κάνουμε με γούδο πράγματα μαζί.

Έχω κοινωνικούς φίλους / φίλες και πρόσωπα της οικογένειάς μου που εκτιμώ τα χαρακτηριστικά μου.

10 (Ausser-)schulischer Stress - Seite 1

Ακολουθούν κάποια γεγονότα ή καταστάσεις, τα οποία μπορεί να βρείτε αγχώδη. Σε παρακαλούμε να μας πείτε πόσο stress σας προκαλούν οι καταστάσεις αυτές τους τελευταίους 12 μήνες.

Εάν δεν έχετε βάλει κάποιο αγχώδη γεγονός, τότε η αντίκρισή που πρέπει να επιλέξετε είναι «δεν το έχω βάλει ακόμα».

	Καθόλου stress	Λίγο stress	Μέτρια stress	Αρκετά stress	Πολύ stress	Δεν το έχω βάλει ακόμα
Να θυμηθώ τι πρέπει να πω για να περάσω στο σχολείο.						
Να διαβάζω πράγματα που δεν καταλαβαίνω.						
Να μην με στέφουν οι καθηγητές και καθηγήτριά μου.						
Οι διαφωνίες μεταξύ φίλων και του πατέρα μου.						
Να με κριτάνουν οι φίλοι μου.						
Να μην έχω αρκετό χρόνο για ύπνο/αρεσκ.						
Οι λογαριασμοί στο σπίτι.						
Να παίζω τον εαυτό μου να να καταστήσω μελλοντικές σχέσεις.						
Να προσπαθώ να κάνω την σχέση με το αδελφάκι μου να λειτουργήσει.						
Να τηγανώ στο σχολείο.						
Οι καθηγητές και καθηγήτριά μου να περιμένουν πάρα πολλά από εμένα.						
Οι διαφωνίες μεταξύ φίλων και της μητέρας μου.						
Οι συναυλίες μου να με ντροπιάζουν για την εμφάνισή μου.						

https://www.unipart.de/onlineform1_survey.php 1329

15.5.2020 Druckversion

Να χωρίσω από την κοπέλα / το αγόρι μου.

10 (Ausser-)schulischer Stress - Seite 11

Ακολουθούν κάποια γεγονότα ή καταστάσεις, τα οποία μπορεί να βρείτε αγχώδη. Σε παρακαλούμε να μας πείτε πόσο stress σας προκαλούν οι καταστάσεις αυτές τους τελευταίους 12 μήνες.

Εάν δεν έχετε βάλει κάποιο αγχώδη γεγονός, τότε η αντίκρισή που πρέπει να επιλέξετε είναι «δεν το έχω βάλει ακόμα».

	Καθόλου stress	Λίγο stress	Μέτρια stress	Αρκετά stress	Πολύ stress	Δεν το έχω βάλει ακόμα
Να το τηγανώ καλό με τους καθηγητές και καθηγήτριά μου.						
Να μην έχω αρκετό χρόνο για να αγοράσω αυτό που επιθυμώ.						
Να πρέπει να πάρω σημαντικές αποφάσεις για την μελλοντική μου δουλειά ή εκπαίδευση.						
Να με εννοούν επειδή δεν τακτίζω με τους άλλους γύρω μου.						
Να μην έχω αρκετό χρόνο για εξωσχολικές δραστηριότητες.						
Να το τηγανώ καλό με το αγόρι ή το κορίτσι μου.						
Να αντιμετωπίσω κοινωνικότητα στις σχολικές υποχρεώσεις.						
Η πίεση να μοσώ με τους συναυλίες μου.						
Να πρέπει να τηγανώ υποχρεωτικά κάθε μέρα σχολείο.						
Να νιώθω ότι δεν αντάξινα από τους καθηγητές και καθηγήτριά μου.						
Να αντιμετωμ για το μέλλον μου.						
Να έχω πάρα πολύ διάβασμα στο σπίτι.						
Οι διαφωνίες μεταξύ των γονιών μου.						
Να μην έχω αρκετό χρόνο να αγοράσω αυτό που επιθυμώ.						

https://www.unipart.de/onlineform11_survey.php 1329

15.5.2020 Druckversion

20 Selbstdetermination

Παρακαλούμε να κλείσει υπόψη σου ότι οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις ερωτήσεις που στο σχολείο σου θα πρέπει να απαντήσεις.

Παρακαλώ διάβασε τις παρακάτω προτάσεις προσεκτικά και απαντάς τόσο εύκολα και γρήγορα ως είναι.

	Δεν συμφωνώ	Μόλις δεν συμφωνώ	Μόλις συμφωνώ	Συμφωνώ
Τιμωρώ ότι ήμουν σε επαφή με συμμοστές / συμμοσθήτριά μου οι οι οποίοι είναι κοντά μου.				
Ενώ με επιθυμώ οφειλόμενα δύσκολες εργασίες και έργα.				
Ημουν ελεύθερος / η να κάνω τα πράγματα με τον δικό μου τρόπο.				
Κάνωσα συμμοστές / συμμοσθήτριά μου δεν με έβλεπαν ή με απείκασαν.				
Έχω βάλει κάποια είδος αποτυχίας ή θεωρούσα τον εαυτό μου ανίκανο να είναι καλός / ή σε κάτι.				
Τιμωρώ πολύ τη ζωή που θα μπορούσα και χωρίς αυτή.				
Τιμωρώ ότι είχα πολύ κοντά και στενά συνδεόμενος με συμμοστές που είναι πολύ σημαντικοί για μένα.				
Έχω κάνει κάτι γρή στο παρελθόν, που με έχει κάνει να νιώσω ανίκανος / ή.				
Οι επιτυχίες μου εκφράζουν τον "αληθινό μου εαυτό".				
Δεν ένοιωσα να με σπρώχνουν κάποιος ή κάποιες σημαντικές για μένα συμμοστές / συμμοσθήτριά μου.				
Ανέλαβα μεγάλες προκλήσεις και πόνους.				
Υπάρχειν άτομα που μου έλεγαν ή έγραψαν να κάνω.				
Τιμωρώ μεγάλη εξοικείωση με συμμοστές / συμμοσθήτριά μου με				

https://www.unipart.de/onlineform20_survey.php 1329

15.5.2020 Druckversion

21 Selbstzufriedenheit

Παρακαλούμε να απαντήσω την μετανάστευση από τη ζωή. Σε παρακαλώ απαντάς διότι είναι σημαντικό ή διαφορετικό.

	Δεν συμφωνώ καθόλου	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Σε γενικά τρωπός, η ζωή μου είναι πιο κοντά σε αυτό που θα συνέμαζα ιδανική.					
Η συνθήκες ζωής μου είναι ιδανικές.					
Είμαι ικανοποιημένη / ος από την ζωή μου.					
Μόλις τώρα, έχω τα σημαντικά πράγματα που επιθυμώ στη ζωή.					
Εάν μπορούσα να όξω την ζωή μου έχω, δεν θα άλλαζα σχεδόν τίποτα.					

22 Angst und Depressionen - Seite 1

Στην παρακάτω λίστα αναφέρονται προβλήματα από τα οποία υποφέρουν κάποιες φορές οι άνθρωποι. Παρακαλούμε διάβασε προσεκτικά κάθε πρόβλημα και μετά αποφασίσε πόσο πολύ αυτό το πρόβλημα ή έχει αναμνησθεί ή επιβάρυνται. Σημάνου πως αντιστοιχεί την τελευταία ερώτηση, και επέλεξε την καλύτερη απάντηση.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ πολύ
Νιώθω (ήμουν) γρήγορα χωρίς όρια.				
Αισθάνομαι φοβισμένος / η.				
Αισθάνομαι κόπωσης ή λιποθυμίας.				
Αισθάνομαι νευρική/ος.				
Αισθάνομαι τρεμώ/ου.				
Αισθάνομαι ταπεινά.				

https://www.unipart.de/onlineform22_survey.php 1429

15.5.2020

Druckversion

... έτσι ώστε έρθουν άλλων χωρών και Έλληνες έρθουν να επισκεφτούν πληροφορίες για τις δραστηριότητες.

... έτσι ώστε έρθουν άλλων χωρών και Έλληνες έρθουν να επισκεφτούν πληροφορίες για τις Γλυσσίες.

... έτσι ώστε έρθουν άλλων χωρών και Έλληνες έρθουν να επισκεφτούν πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τα επιτεύγματα φυσικών και ανθρωπίνων.

... έτσι ώστε έρθουν άλλων χωρών και Έλληνες έρθουν να επισκεφτούν πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις τους για το μέλλον των εργασιών στο σπίτι μεταξύ ανθρώπων και μηχανών.

... έρθουν άλλων χωρών και Έλληνες έρθουν να επισκεφτούν πληροφορίες για τις παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα.

36 Wirtschaftlichkeitsdimensionen

Είναι αυτό το κομμάτι της ζωής σου, σημαντικό για εσένα:

	Ασθενείς	Μόλις ασθενείς	Μόλις υγιείς	Υγιείς
Εργασία	☐	☐	☐	☐
Προέλευση και έθνος	☐	☐	☐	☐
Γλώσσα	☐	☐	☐	☐
Τρόπος ντυσίματος	☐	☐	☐	☐
Οικονομική κατάσταση (π.χ. Κανονική της οικονομίας)	☐	☐	☐	☐
Τρόπος ζωής	☐	☐	☐	☐
Προσπάθεια ως προς τον διαχωρισμό των δουλειών που απαιτούν μεταβολή γυναικών και ανδρών	☐	☐	☐	☐
Απόψεις για τα επιτεύγματα φυσικών	☐	☐	☐	☐

https://wsl2.unipar.de/onlineform_survey.php

25/29

15.5.2020

Druckversion

και αντρώπων

31. Πρωτοκολλήθηκε η Έκτακτη Συνέλευση

Στην παρούσα περίπτωση υπάρχει η αδυναμία τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει, προκειμένου να διαβαστεί και να παρακολουθηθεί για το σχολείο.

Διότι, η εκτέλεση των εργασιών προκειμένου και στην συνέχεια διαβάζει όλες τις προτεινόμενες απαντήσεις, καθώς τελειώνει, ακολουθεί η χρησιμοποίηση κάθε πρότασης, σχετιζόμενης από «κατάλληλη χρήση» μέχρι «πολύ χρήσιμη».

Όσο περισσότερο αντιμετωπίζονται με πρόταση στη γνώση σου, τόσο υψηλότερη γίνεται να είναι η αξιολόγηση σου.

Αν θεωρείς ότι δύο προτάσεις είναι το ίδιο καλές για εσένα, τότε θα δώσεις και στις δύο την ίδια βαθμολογία.

32. Situation 1

1. Περιγραφή:
Ο Πάριος γράφει την ανάγνωση εβδομάδα του διαγωνίσματος στο Μαθηματικά, ένα διαγώνισμα στη Βιολογία και ένα διαγώνισμα στα Αγγλικά. Για το επόμενο τετράμηνο χρειάζεται κατά βάθος διαίτημα στα διαγώνισμα της Βιολογίας, Μαθηματικών και στα άλλα που υπάρχουν δεν είναι να το πάρει άμεσα. Τι πρέπει να κάνει, έτσι ώστε να πραγματοποιήσει καλά για το διαγώνισμα στη Βιολογία αλλά και για το διαγώνισμα στα Μαθηματικά και στα Αγγλικά.

	αδύναμη ενέργεια	καλή χρήση
Μόλις το Μαθηματικό την πραγματοποιήσει μέσα του διαγωνίσματος Μαθηματικών. Αφού τον πραγματοποιήσει μέσα του διαγωνίσματος Αγγλικών και διαίτημα του πραγματοποιήσει μέσα του διαγωνίσματος Βιολογίας.	☐	☐
Σκέφτεται πόσο θα πρέπει να μετέβη για κάθε μάθημα και επιταχύνει ένα ημερολόγιο διαίτημα, στο οποίο γράφει πόσο χρόνο θα χρειαστεί και η θα μετέβη για κάθε μάθημα. Σχεδιάζει με αυτό το σχέδιο διαίτημα.	☐	☐

https://wsl2.unipar.de/onlineform_survey.php

25/29

15.5.2020

Druckversion

Δεν διαρκείσαι. Διαβάζει το μάθημα, το οποίο του αφορά εκείνη την στιγμή.

Διαβάζει στην αρχή για τη Βιολογία, επειδή χρειάζεται σε αυτό το μάθημα απομνημόνευση έναν κατά βαθμό στο διαγώνισμα. Το άλλα μαθήματα το διαβάζει όταν του περισσεύει χρόνος.

Αντώρα κάθε μέρα την περιεχόμενη ώρα για τη Βιολογία και εξετάζεται σε μαθητές Αγγλικά για το Αγγλικά. Εκτός από αυτό, είναι κάθε μέρα λίγες ασκήσεις μαθηματικών για το διαγώνισμα των Μαθηματικών.

33. Situation 2

2. Περιγραφή:
Η Σοφία πήρε τα αποτελέσματα του διαγωνίσματος στα Αγγλικά και ο βαθμός της ήταν χειρότερος από αυτόν που περίμενε. Παρότι είχε διαβάσει καλά για το διαγώνισμα και γινόταν το περισσότερο, δεν κατάφερε να αποφέρει στο διαγώνισμα αρκετά βαθμολογία. Ο αναπαιδευτής / αναπαιδευτής της θέλουν να την ενθαρρύνουν και της δίνουν κάποιες συμβουλές για το πως μπορεί να αποφέρει στο μέλλον το καλό από αποτέλεσμα. Πως είναι η γνώση σου για τις περιεχόμενες συμβουλές

	αδύναμη ενέργεια	καλή χρήση
Στο μέλλον, να μετέβη τις σημειώσεις στα βιβλία και στα τετράδια Αόλη προς Αόλη, παπαγαλία, και να λες συνέχεια αυτό που έμαθες σχετικά.	☐	☐
Στο μέλλον, να έχεις περισσότερο χρόνο στο τέλος του διαγωνίσματος για να οργανωθείς και να ελέγξεις αν αυτό που έγραψες είναι σωστό.	☐	☐
Στο μέλλον, να διαβάζεις την προεργασία μιας άσκησης προεκτάτως, πριν ξεκινήσεις με την απάντησή της. Όταν τελειώσεις την άσκηση, ελέγχει αν είναι όλα σωστά. Άρχει με το την επόμενη άσκηση.	☐	☐
Στο μέλλον, συγκεντρώνου σε κάθε μια άσκηση ξεχωριστά. Ελέγχει αν την έχεις κάνει σωστά, πρώτα ξεκινώντας να λύνεις την επόμενη.	☐	☐

https://wsl2.unipar.de/onlineform_survey.php

25/29

15.5.2020

Druckversion

Στο μέλλον, λίγο πριν το διαγώνισμα, διαβάσει προσεκτικά το βασικότερο σημείο στο βιβλίο των Αγγλικών.

34. Situation 3

3. Περιγραφή:
Η Άννα βρίσκεται της σημαντικής σχολικής εργασίας που έχει για το σπίτι διαίτημα βασικής. Δεν έχει καλό βαθμό να κάνει τις εργασίες και πρόκειται η ώρα της, την διαίτημα. Η βασική προτεραιότητα να της φέρει τη διαίτημα και της δίνει συμβουλές πως να (επάρκει) του εστιά της και να κάνει τις ασκήσεις.

	αδύναμη ενέργεια	καλή χρήση
Βάζει τα παύλα σχετικά μενέση. Αυτά φέρει τη διαίτημα.	☐	☐
Βάζει κάποιους ενδιάμεσους στόχους και επιβραβεύει τον εαυτό σου, όταν τους πετύχεις (π.χ. κάνει ένα μικρό διάλειμμα).	☐	☐
Φτιάχνει ένα ημερολόγιο και επιβραβεύει παραβλέπον διαίτημα (έναν ή δυο) χώρο. Ένα όντο καλό, αρκετό φως και να πείς...)	☐	☐
Σκέφτει με την εργασία που σου αφορά περισσότερο. Στη συνέχεια, κάνει την πιο δύσκολη εργασία και φέρει για το τέλος την πιο εύκολη.	☐	☐
Σκέφτει πρώτα για ποια μάθημα είναι πολύ σημαντικές οι ασκήσεις. Αρχίζοντας με αυτές πρώτα.	☐	☐

35. Situation 4

4. Περιγραφή:
Θαύναται ότι η Παπαλή διαβάζει πολύ για μια ελεύθερη εβδομάδα, προκειμένου να πραγματοποιήσει για ένα διαγώνισμα στην Γλωσσική. Σήμερα είναι η τελευταία μέρα πριν από το διαγώνισμα. Τώρα, είναι να μετέβη ότι το έμαθε όλα καλά και ότι το έχει καταλάβει όλα σωστά. Τι να κάνει για να είναι βέβαιος ότι έχει πραγματοποιήσει καλά και ότι γνωρίζει όλα, όσο είναι σημαντική.

	αδύναμη ενέργεια	καλή χρήση
Ξενοδοχεί το βιβλίο και τις ασκήσεις Γλωσσικής για να είναι σίγουρος ότι έχει μελετήσει όλα όσα είναι σημαντικά για το διαγώνισμα. Εάν κάτι που έχει	☐	☐

https://wsl2.unipar.de/onlineform_survey.php

25/29

15.5.2020

Οπτική

Εξήλθε να δεν το έχω δοκιμάσει, το μελέτω.

Συνειδητοποιώ ακόμη μια φορά ότι είναι σημαντικό για το διαγινόμενα της Γενεαλογίας. Έχουν φανεί και κυρίως όμως οι πράξεις, τα οποία δεν ξέρω ακόμη καλά. Αυτό διαβάζει και με μια φορά.

Λίγα ασκήσεις και εμπειρίες από τα βιβλία για να ελέγξω αν τα έχω όλα για καλή θέση. Αν δεν υπάρχουν εμπειρίες ή ασκήσεις στα βιβλία, τότε σκέφτομαι κάποιες μέρες που τις σκέφτομαι στην συνέχεια σπάνια.

Συνειδητοποιώ ακόμη μια φορά το σημαντικό και δυνατότητα θέματα με την συμμετοχή / με συμβαλλόμενα ή με τους γονείς του.

Κάνει το βιβλίο της Γενεαλογίας και προσπαθεί να θυμηθεί όσο έχει μάθει την τελευταία εβδομάδα. Για ακόμη, επαναλαμβάνω προσπαθώ ότι έχω.

36 Κλίμα

Πότε πήλεις στην Α' Δημοτική, οι σχέσεις με τα παιδιά της ηλικίας σου;

☐ Μια χρονιά νωρίτερα.
 ☐ Με τα παιδιά της ηλικίας μου.
 ☐ Μια χρονιά αργότερα.
 ☐ Σε μένα ήταν διαφορετικά.

Έχει γίνει κάποια φορά στην ίδια τάξη;

☐ Όχι
 ☐ Ναι
 ☐ Περιστατικά από μια φορά

Μήπως κάποια φορά «πρόσβαση» κάποια τάξη;

☐ Όχι
 ☐ Ναι
 ☐ Περιστατικά από μια φορά

Μήπως αναγκάσει ότι πρέπει να επαναλάβεις τη φωνή σου;

15.5.2020

Επικοινωνία

☐ Όχι
 ☐ Ναι

37 Πόση

Πόσες φορές έχεις στο παρελθόν μιλήσει; Μάθε να βελτιώνεις τον ήχο στο τελευταίο τρίμηνο.

Κατάσταση βελτίωσης

26
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Εκπαιδευτική (βελτίωση)

26
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Αγγλική (βελτίωση)

26
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Μαθηματικά (βελτίωση)

26
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

15.5.2020

Οπτική

Γενεαλογία (βελτίωση)

Κατάσταση βελτίωσης

26
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Πόσο σημαντικό είναι οι καλές βελτιώσεις για σένα;

☐ Απαραίτητα
 ☐ Μόλις απαραίτητα
 ☐ Μόλις σημαντικά
 ☐ Σημαντικά

Πόσο ανεπιθύμητος/η είσαι με τους βελτιώσεις σου στο σχολείο;

☐ Εντάξει Ανακατασκευές / η
 ☐ Ανακατασκευές / η
 ☐ Ικανοποιημένος / η
 ☐ Πολύ Ικανοποιημένος / η

38 Schellknecht

Πόσο καλό συμφωνώ με τις παρελθόντες απόψεις για τις καθηγήτριες και τους καθηγητές και καθηγήτριες σου στο σχολείο σου;

Αν συμφωνώ καλύτερα

Μόλις δεν συμφωνώ

Μόλις συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

Τα πλάκα με τους περισσότερους καθηγητές και καθηγήτριες μου.

Για τους περισσότερους καθηγητές και καθηγήτριες μου είναι σημαντικό έχω να συζητήσω καλά.

Οι περισσότεροι καθηγητές και καθηγήτριες ενδιαφέρονται για αυτό που έχω να πω.

Όταν χρειάζομαι επιπλέον βοήθεια, τότε τον παίρνω από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες μου.

15.5.2020

Οπτική

Οι περισσότεροι καθηγητές και καθηγήτριες μου συμπεριφέρονται δικαίως.

39 Selbstwertgefühl

Σε ποιο βαθμό ανήκουν για εσένα οι ακόλουθες προτάσεις;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

Συνολικά, είμαι ευχαριστημένος / η με τον εαυτό μου.

Κάποιες φορές σκέφτομαι ότι δεν είμαι τίποτα.

Αισθάνομαι ότι σαν άτομο με χειροτερεύω ένας αριθμός από κακά χαρακτηριστικά.

Είμαι ικανός / η να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι.

Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά για να πω να μπορώ να είμαι υπερίσχυος / η.

Κάποιες φορές νιώθω τελείως άχρηστος / η.

Αισθάνομαι ότι είμαι ως άτομο, τυχερότερος από άλλους και οι άλλοι άνθρωποι.

Εύκολο να μπορώ να είμαι περισσότερο τον εαυτό μου.

Τελικά, τήνω να θεωρήσω τον εαυτό μου απευχεμένο ως άτομο.

Εχω βίαιη σκέψη σπάνια στον εαυτό μου.

40 Big Five

Σε ποιο βαθμό ανήκουν για εσένα οι ακόλουθες προτάσεις;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ λίγο

Όχι συμφωνώ ούτε διαφωνώ / δεν έχω γνώμη

Συμφωνώ λίγο

Συμφωνώ απόλυτα

Είμαι συγκρατημένος και επιφυλακτικός.

Είμαι άτομο που εμπιστεύεται εύκολα άλλους.

15.6.2020

Druckversion

Είμαι άτομο που τείνει προς την κυνική.

Είμαι χαλαρό άτομο, διαχειρίζομαι καλά το άγχος.

Είμαι άτομο με λίγα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα.

Είμαι άτομο εξωστρεφές και κοινωνικό.

Είμαι άτομο που τείνει να βλάψει κατανοώντας στους άλλους.

Είμαι άτομο που φέρνει τις τρέφες τα πράγματα με αποτυπωματικό τρόπο.

Είμαι άτομο που αγαπάει εύκολα και νιώθει ανασφάλεια.

Είμαι άτομο με ενεργή φαντασία.

41 Selbstwert/εγκαινοποιήσιμότητα

Διάλεξε με ποιος από τις παρακάτω περιγραφές και με ποιος όχι συμφωνείς.

Κυβέλος Αλήθεια

Ελάττωμα Αλήθεια

Αρνησ Αλήθεια

Ασκήσιμος Αλήθεια

Πόσο καταφέρνω να λύσω δύσκολα προβλήματα εάν βάλω προσπάθειες αρκετά.

Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπο να κάνω αυτό που θέλω εγώ.

Μου είναι εύκολο να παραμένω σθεναρός / η στους σπαρμούς μου και να προσηγοποιώ το αγένειό μου.

Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα.

Ευτυχώς λόγω της επανοικτοποίησής μου (όταν πάντα πιάς να χειρίζω απρόσμενες καταστάσεις).

Όταν αντιμετωπίζω δυσκόλες παραμένω ήρεμος / η επειδή μπορώ να βασίζομαι στις κασότητες μου.

Δεν παίζω ρέο ή θα μου συμβεί.

15.6.2020

Druckversion

συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω.

Όταν βρεθώ αντιμετωπίζω / η με ένα πρόβλημα συνήθως βρω και αρκετά λύσεις.

Εάν είμαι εννοκασυμένη να αντιμετωπίσω μια κατάσταση συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω.

Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα εάν αφηρώ την ανάλογη προσπάθεια.

42 Fragen zu Freizeit / FriendInnen

Ερωτήσεις σχετικά με τους φίλους / φίλες σου:

Ναι

Ναι

Έχεις έναν / μια ή περισσότερους φίλους / φίλες με τους οποίους / τις οποίες μπορείς να μιλήσεις για όλα.

Έχεις μια ομάδα με φίλους / φίλες με τους οποίους / τις οποίες συναντάσαι συχνά και με τους οποίους / τις οποίες κάνεις μαζί διάφορα πράγματα.

Με τι ασχολείσαι συνήθως στον ελεύθερο χρόνο σου σε μια ενεργητική δουλειά:

Διάλεξε από τη λίστα τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείσαι περισσότερο σε μια ενεργητική δουλειά.

☐ Τηλεόραση

☐ Ακούω μουσική

☐ Βλέπω βίντεο / YouTube / DVD

☐ Εργάζομαι στο internet

☐ Δεν κάνω τίποτα

☐ Διαβάζω βιβλία

☐ Πηγαίνω σε καφετέριες

☐ Διαβάζω περιοδικά

☐ Πηγαίνω σε κλαμπ, σε πάρτυ ή σε γιορτές

☐ Παίζω παιχνίδια στον υπολογιστή, Playstation ή Nintendo

☐ Συναντώ φίλους / φίλες

☐ Ασχολούμαι με σπορ

☐

https://www2.unipw.de/datenbank/..._survey.php

25/29

15.5.2020

Druckversion

Αθλούμαι σε κάποιο σύλλογο ή ομάδα

☐ Συναντάω γνωστούς

☐ Δραστηριοποιούμαι σε κάποιο σωματείο / κίνημα

☐ Κάνω διάφορα πράγματα με την οικογένεια μου

☐ Πηγαίνω για ψώνια, αγοράζω όμορφα πράγματα

☐ Ασχολούμαι με Καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες

Πόσο συχνά συναντάς εκτός του σχολείου τους φίλους / τις φίλες σου;

☐ Περίπου μια φορά το μήνα

☐ Περίπου μια φορά κάθε δυο εβδομάδες

☐ Μερικές φορές την εβδομάδα

☐ Σχεδόν κάθε μέρα

☐ Δεν έχω φίλους / φίλες.

43 Code

Code:

44 Endseite

Ευχαριστούμε πολύ για την συμμετοχή σας!

Για να ολοκληρώσεις το ερωτηματολόγιο, κλείσε τώρα το παράθυρο του προγράμματος περιήγησης (browser).

Παράρτημα Ε. Πρωτόκολλο Συνέντευξης Μαθητών/τριών

Αντιλήψεις μαθητών σχετικά με την ανθεκτικότητα

Α. Προετοιμασία (γνωριμία, απόκτηση οικειότητας, ενημέρωση για την συνέντευξη)

Καλώς ήρθες! Χαίρομαι που αποφάσισες να έρθεις, γιατί είναι πολύ σημαντικό για εμάς να μάθουμε ποια είναι η άποψη σου και οι σκέψεις σου.

Πρώτα όμως, να συστηθώ. Το όνομα μου είναι Ράια και εργάζομαι στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αυτή την περίοδο προσπαθούμε να κατανοήσουμε την έννοια της Ανθεκτικότητας. Ίσως έχεις ξανακούσει αυτή την λέξη, ίσως και όχι. Πάντως σίγουρα, την έχεις βιώσει, όπως όλοι μας!

Πριν αρχίσουμε να μιλάμε για αυτό όμως, θα ήθελα να σου εξηγήσω κάποια πράγματα ώστε να είσαι σίγουρος/η ότι αυτά που θα πούμε σήμερα θα μείνουν μεταξύ μας. Αυτό σημαίνει, πως ότι ειπωθεί σήμερα εδώ, θα το γνωρίζω μόνο εγώ. Με άλλα λόγια αυτό το χαρτί που μου έφερες, είναι σαν συμβόλαιο μεταξύ μας, και με δεσμεύει να μην μιλήσω για αυτά σε κανένα άλλο. Μόλις τελειώσουμε την κουβέντα μας, θα αλλάξω το όνομα σου με ένα κωδικό, ώστε κανείς να μην μπορεί να σε ταυτοποιήσει.

Έχεις κάποια ερώτηση;

Για να μπορώ να θυμάμαι μετά τι είπαμε, θα ήταν καλό να ηχογραφήσω την κουβέντα μας. Αυτό θα με βοηθήσει να συγκεντρωθώ σε εσένα και να καταλάβω καλύτερα. Όπως σου είπα πριν, θα αποθηκεύσω την κουβέντα μας με κωδικό και όχι με το όνομα σου. Είναι εντάξει αυτό;

Και κάτι τελευταίο θέλω να σου ξαναθυμίσω. Η συμμετοχή σου σήμερα στην κουβέντα είναι εθελοντική. Αυτό σημαίνει ότι, εάν για οποιοδήποτε λόγο και οποιαδήποτε στιγμή της συνέντευξης, θέλεις να κάνουμε ένα διάλλειμα ή να σταματήσουμε, μπορείς να μου το πεις. Επίσης εάν δεν θέλεις να απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις, μπορείς να μου το πεις και να προχωρήσουμε στην επόμενη. Δεν χρειάζεται να μου εξηγήσεις γιατί δεν θες και ούτε θα υπάρξει κανένα πρόβλημα.

Κάποια ερώτηση;

Ωραία ευχαριστώ που με άκουσες. Τώρα θα ανοίξω την ηχογράφηση. *-Αρχίζει η ηχογράφιση-*

Για να αρχίσουμε λοιπόν, παρακαλώ επιβεβαίωσε μου, λέγοντας «Ναι» πως συμφωνείς να κάνουμε αυτή την συνέντευξη.

-Περιμένουμε να επιβεβαιώσει-

Σε ευχαριστώ πολύ! Ας αρχίσουμε!

Β. Κύριο Σώμα Συνέντευξης

1) Ενημέρωση για τον όρο Ανθεκτικότητα.

Όπως σου είπα και πριν μας ενδιαφέρει πολύ να μάθουμε τι σκέφτονται, αλλά και τι έχουν ζήσει παιδιά της ηλικίας σου. Παιδιά σαν και εσένα. Για αυτό να θυμάσαι ότι δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση σε αυτά που σε ρωτάω. Όλα όσα σκέφτεσαι και νιώθεις είναι σημαντικά και σωστά.

Η έννοια της ανθεκτικότητας περιγράφει την επιτυχημένη αντιμετώπιση και διαχείριση δύσκολων καταστάσεων.

Συχνά οι ενήλικες, οι οποίοι προσπαθούν να καταλάβουν τι βοηθάει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες, δεν έχουν καμία ιδέα για το τι περνάτε εσείς οι έφηβοι και τι έχετε να αντιμετωπίσετε. Για αυτό θα ήθελα να μας βοηθήσεις να καταλάβουμε καλύτερα.

2) Δυσκολίες και αντιξοότητες.

Ας πούμε, τι δυσκολίες αντιμετωπίζεις εσύ στην καθημερινότητα σου; (περιέγραψε μου την καθημερινότητα σου). Μπορείς να σκεφτείς καθημερινές ή ασυνήθιστες καταστάσεις.

Τι προβλήματα πιστεύεις αντιμετωπίζουν τα παιδιά της ηλικίας σου στο σχολείο;

Σε ευχαριστώ πολύ! Τώρα που μου εξήγησες, καταλαβαίνω καλύτερα τις δυσκολίες που περνάτε σε αυτή την φάση.

3) Αντιμετώπιση/ Μετασχηματισμός της κατάστασης.

Φαντάζομαι ότι κάποιες από αυτές τις δυσκολίες, έχουν επιλυθεί ή τις έχεις διαχειριστεί με ένα τρόπο που είσαι ευχαριστημένος/η. Ας επικεντρωθούμε σε αυτές τις εμπειρίες. Εάν αναλογιστείς τα χρόνια που έχεις περάσει στο σχολείο, μπορείς να φέρεις στη μνήμη σου κάποια κατάσταση που σε δυσκόλεψε, αλλά τελικά την διαχειρίστηκες με επιτυχία; Μπορείς να μου την περιγράψεις;

Γιατί πιστεύεις ότι αυτή η κατάσταση τελείωσε θετικά για εσένα;

4) Προστατευτικοί Παράγοντες (ατομικοί και κοινωνικοί) και αντίληψη της Ανθεκτικότητας.

Τι πιστεύεις ότι βοήθησε στην επιτυχημένη διαχείριση αυτής της κατάστασης;

Τι είδους βοήθειες είχες εκείνη την περίοδο; Για παράδειγμα, εσύ στήριξες τον εαυτό σου, κάποιο άλλο άτομο ή κάποια άλλη ομάδα ή δομή (σχολείο, θρησκευόμενο άτομο;) (πχ. individual, social, structural)

Από όσα ανέφερες ότι σε βοήθησαν να τα βγάλεις πέρα, τι σε βοήθησε πιο πολύ;

Τι βοήθεια και από ποιους, πιστεύεις πρέπει να λάβουν άλλα παιδιά που περνάνε κάτι παρόμοιο με εσένα; Τι βοήθεια θα ήταν καλό να έχουν;

Μερικές φορές, ανεξάρτητα από τις δικές μας δυνάμεις και ικανότητες, ζητάμε την βοήθεια άλλων ανθρώπων, όπως φίλοι, οικογένεια ή ακόμα και καθηγητών. Σε ποια περίπτωση, εσύ, θα τους ζητούσες την βοήθεια τους;

Ανεξάρτητα τώρα από τις δικές σου δυνάμεις ή την βοήθεια άλλων ατόμων, μπορείς να φανταστείς να ζητάς βοήθεια από πιο οργανωμένες ομάδες ή οργανώσεις; Παραδείγματος χάριν, τον πρόεδρο της τάξης, ή έξω από το σχολείο καμία ομάδα (χόμπι, θρησκεία, κοινότητα;). Μπορείς σε παρακαλώ να μου εξηγήσεις το γιατί;

Επίσης, θα ήθελα να καταλάβω ποτέ και γιατί πιστεύεις ότι μια δυσκολία έχει αντιμετωπιστεί με επιτυχία. Τι πρέπει να συμβεί για να νιώσεις ότι είσαι ικανοποιημένος/ή από την αντιμετώπιση μιας δυσκολίας;

Τόση ώρα σε ρωτάω για καταστάσεις που εσύ δέχτηκες βοήθεια. Όμως μάλλον έχεις προσφέρει και εσύ βοήθεια σε συμμαθητές σου που έχουν περάσει κάποια δύσκολη στιγμή. Μπορείς να θυμηθείς και να μου πεις πως τους βοήθησες τότε;

5) Πρόσωπο-περιβάλλον-αλληλεπίδραση/ Πλαίσιο και πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Τώρα θα ήθελα την γνώμη σου πάνω σε κάποιες καταστάσεις.

Κάποιες φορές διαφορετικά άτομα, έχουν την ίδια δυσκολία ή πρόβλημα, αλλά δεν το αντιμετωπίζουν το ίδιο καλά. Κάποια το διαχειρίζονται καλά και άλλους συνεχίζει να τους ταλαιπωρεί. Γιατί πιστεύεις συμβαίνει αυτό;

6) Πολυδιάστατη μεταβλητότητα της ανθεκτικότητας.

Τώρα, κάτι άλλο που προβληματίζει πολύ τους επιστήμονες, είναι ότι κάποια άτομα αντιμετωπίζουν καλά (επιτυχημένα) όποια δυσκολία τους έρθει στο δρόμο. (πχ. διαζύγιο γονέων, αποχωρισμοί με φίλους/φίλες → κρατάνε επαφή με τους απομακρυσμένους φίλους και έχουν καλούς βαθμούς στο σχολείο παρά το διαζύγιο των γονιών τους)

Ενώ κάποια άλλα παιδιά δεν τα καταφέρουν καλά με καμία δυσκολία στη ζωή τους. Ή τα καταφέρνουν κάπως καλά σε κάποιους τομείς, ενώ σε άλλους τα βρίσκουν σκούρα.

Σε ποια περίπτωση μπορούμε να πούμε ότι υπήρξε ανθεκτικότητα (ότι διαχειρίστηκαν καλά τις καταστάσεις); Σε αυτά τα παιδιά που τα ελέγχουν όλα παρά τις δυσκολίες, σε αυτά που τα πάνε καλά με μια δυσκολία και ζορίζονται με τις άλλες ή και στις δύο περιπτώσεις;

Ακόμα και οι ειδικοί προβληματίζονται.

Ναι ήταν λίγο δύσκολο να σκεφτούμε για αυτό το θέμα.

7) Προσωπική αντίληψη πάνω στους προστατευτικούς παράγοντες.

(7) Όμως, όλοι περνάμε δυσκολίες στη ζωή και μαθαίνουμε από αυτές. Τι συμβουλή θα έδινες σε ένα άλλο παιδί, που περνά μια μεγάλη δυσκολία έτσι ώστε να μην υποφέρει πολύ;

(Δηλαδή, πως θα γινόταν να έβλεπε το πρόβλημα πιο πολύ σαν μια πρόκληση που στο τέλος κάτι θα μάθει, παρά σαν ένα τεράστιο εμπόδιο που θα τον/την πλακώσει;)

8) Ανθεκτικότητα ατόμου και του συστήματος του σχολείου..

Έχοντας περάσει τα μισά της συνέντευξης, θέλω να επικεντρωθούμε στο σχολείο.

Πως πιστεύεις ότι ένα σχολείο πρέπει να είναι, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ότι το σχολείο τους βοηθάει να λύσουν όποια δυσκολία τους έρθει στο δρόμο τους; Σκέψου ότι έχει ένα σχολείο, καθηγητές, το κτήριο, τα μαθήματα κτλ.

9) Συγκεκριμένο παράδειγμα μιας επιτυχημένης διαδικασίας της ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολείου. Δυνατότητες άσκησης επιρροής από τα σχολεία/ τη διδασκαλία/ τους εκπαιδευτικούς (πχ. Μέσω προσφορών που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο, μέσω της οικοδόμησης σχέσεων και της ατμόσφαιρας της τάξης, μέσω της εκπαιδευτικής σύμπραξης)

Σκέψου αυτά που έχεις πάρει από το πλαίσιο του σχολείου, από συμμαθητές, από καθηγητές ή ότι άλλο θυμηθείς και σε έχει βοηθήσει να ανταπεξέλθεις σε δυσκολίες. Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;

- Ωραία, τώρα ας επικεντρωθούμε στο πως αυτά που έχεις μάθει και αυτά που έχεις ζήσει στο σχολείο σε έχουν βοηθήσει να αντιμετωπίζεις δύσκολες καταστάσεις γενικά.
 - Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι το σχολείο και όσα έχεις μάθει στα μαθήματα, σε έχει βοηθήσει να αντιμετωπίζεις καλύτερα τις δυσκολίες;
 - Τι σε έχει βοηθήσει μέχρι τώρα να νιώσεις δυνατός/ή στο σχολείο;
 - Πόσο σε έχουν υποστηρίξει οι καθηγητές σου να νικήσεις τις δυσκολίες που έχεις περάσει;
 - Πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου γενικά, προσπαθούν να δημιουργήσουν μια καλή σχέση μαζί σου;
 - Πως οι καθηγητές μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;
 - Πως οι συμμαθητές σου επηρεάζουν την ζωή σου στο σχολείο;
 - Πιστεύεις ότι η οικογένεια σου επηρεάζει την σχολική σου ζωή; Αν ναι, πως;
 - Θεωρείς ότι η συνεργασία (επικοινωνία) των γονιών σου με τους καθηγητές, σε βοηθάει να αντιμετωπίζεις πιο εύκολα τις δυσκολίες και τα προβλήματα;
- Τι θα έπρεπε να αλλάξει, ώστε η συνεργασία γονιών με δασκάλους να σε βοηθούσε καλύτερα;

Τελειώνουμε!

(10) Επικαιροποίηση αντιξοοτήτων κατά την πανδημία Covid-19.

Τι δυσκολίες πιστεύεις ότι αντιμετωπίζουν τώρα οι μαθητές και τα νέα παιδιά; (αυτή την σχολική χρονιά ή αυτή την στιγμή)

Μπορείς να σκεφτείς τι βοήθεια πρέπει να δοθεί στα παιδιά αυτή την περίοδο για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά αυτές τις δυσκολίες; Είτε μέσα στο σχολείο, είτε εκτός.

11) Συμβολικό Συμπέρασμα

Τώρα ήρθε η τελευταία μου ερώτηση. Συζητήσαμε πολύ τι σου δίνει δύναμη και τι σε δυσκολεύει. Εάν σου ζητούσα να διαλέξεις ένα ζώο ως σύμβολο, για το τι σημαίνει για εσένα η ανθεκτικότητα, ποιο ζώο θα διάλεγες;

Γιατί διάλεξες αυτό το ζώο; Ποιο χαρακτηριστικό αυτού του ζώου χαρακτηρίζεις ως ανθεκτικό;

Γ. Κλείσιμο και Ευχαριστώ

Υπάρχει κάτι σχετικό με την ανθεκτικότητα και όλα αυτά που συζητάγαμε που θες να με ρωτήσεις ή θες να συμπληρώσεις ;

Σε ευχαριστώ πολύ για την κουβέντα που είχαμε. Με βοήθησες να καταλάβω πολύ καλύτερα τι σημαίνει η ανθεκτικότητα σε εσάς τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

-Σβήνουμε την ηχογράφιση-

Για να κλείσουμε τη διαδικασία, θα ήθελα να σημειώσω κάποια πράγματα για εσένα:

φύλο

καταγωγή

είχες ακούσει πιο πριν για την ανθεκτικότητα;