

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΜΗ ΠΡΟΝΟΜΙΟΥΧΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ελένη Παντούλα*

*«τα φτερά μου τα ξεδίπλωσα
έτοιμος είμαι να πετάξω»
Kahlil Gibran*

Περίληψη

Είναι αναμφισβήτητη η σύνδεση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών με τη χαμηλή οικονομική και κοινωνική κατάσταση των οικογενειών τους. Ωστόσο, στις ευάλωτες αυτές πληθυσμιακές ομάδες υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που παρά τα σημαντικά προβλήματα που βιώνουν, εντούτοις καταφέρνουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις. Στην παρατήρηση αυτή βασίστηκαν αρκετές έρευνες που είχαν ως στόχο να ερμηνεύσουν την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικά ομάδες. Τα ευρήματα λοιπόν αυτών των ερευνών οδήγησαν στη διαπίστωση πως πολλά από αυτά τα παιδιά συγκεντρώνουν μία σειρά κοινών χαρακτηριστικών, που με τη σειρά τους συνθέτουν τον μηχανισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Εισαγωγή

Η σχέση του πολίτη με την εκπαίδευση και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν συνεχώς αντικείμενα πολυάριθμων ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο. Ειδικότερα, η σχολική επίδοση των μαθητών και η προσπάθεια ερμηνείας της με βάση την κοινωνική τους προέλευση οδήγησε στην πραγματοποίηση ερευνών, που έθεταν ως κυριότερο στόχο την χάραξη κατάλληλης πολιτικής, ώστε να επιτευχθεί η άμβλυνση των ανισοτήτων στο σχολείο.

Ιστορικά, τα παιδιά που προέρχονται από φτωχές οικογένειες βρίσκονται δυσανάλογα σε μεγαλύτερο κίνδυνο, από τα υπόλοιπα παιδιά, να αποτύχουν ακαδημαϊκά (Borman & Rachuba, 2001, σελ. 1). Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες που καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό ανάμεσα στο φτωχότερο κομμάτι του πληθυσμού μιας κοινωνίας, αποτελούνται από

* Κοινωνική λειτουργός, ΜΑ στην «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα - Εκπαίδευση και Κοινωνικές Διακρίσεις». Το άρθρο της βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας που εκπόνησε στα πλαίσια των μεταπτυχιακών της σπουδών.

τις μειονοτικές εθνικές ομάδες, τις μονογονεϊκές οικογένειες¹, τις πολυμελείς οικογένειες, καθώς και αυτές που έχουν άτομα με ειδικές ανάγκες (Borman & Rachuba, 2001, σελ. 1. MacKay, 1999, σελ. 345). Συνεπώς, είναι αναμφισβήτητη η σύνδεση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών με τη χαμηλή ταυτόχρονα οικονομική και κοινωνική κατάσταση των οικογενειών τους.

Ωστόσο, στις ευάλωτες αυτές πληθυσμιακές ομάδες υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που παρά το ότι αναπτύσσονται κάτω από δύσκολες συνθήκες συχνά βιώνοντας μεγάλες στερήσεις και συγκεντρώνοντας μία σειρά χαρακτηριστικών² που δυσχεραίνουν τόσο την καθημερινότητά τους όσο και τη σχολική τους φοίτηση, εντούτοις καταφέρνουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις. Αυτά τα παιδιά δεν οφείλουν την επιτυχία τους σε “συμπτώσεις” ή σε κάποια “εύνοια της μοίρας”. Αντίθετα, όπως αποδεικνύεται μέσα από έρευνες, ακολούθησαν μία πορεία στην οποία συνέβαλαν θετικά τόσο εξωτερικοί παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο, όσο και η ίδια τους η προσωπικότητα. Στην προσπάθεια, δηλαδή, να ερμηνευθεί η επιτυχημένη σχολική πορεία παιδιών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και παρά την «ελάχιστη, αναμφισβήτητη, ποσοτική παρουσία των κοινωνικά αδικημένων που ανεβαίνουν στα ψηλά σκαλοπάτια της σχολικής κλίμακας»³, υπάρχει η διαπίστωση ότι πολλές από αυτές τις περιπτώσεις παιδιών συγκεντρώνουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως ερμηνεύουν την ανοδική εκπαιδευτική τους πορεία.

Η παραπάνω παρατήρηση είναι αυτή που έδωσε, στη συνέχεια, το ερέθισμα για την πραγματοποίηση μιας σειράς ερευνών, προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες αυτοί που ενθαρρύνουν το παιδί που ζει σε “μη προνομιούχο” περιβάλλον να ξεπεράσει τις όποιες αντιξοότητες, να εξουδετερώσει τις δυσκολίες και τελικά να διαγράψει μία επιτυχημένη πορεία. Πολλά άτομα, λοιπόν, υπήρξαν “εγκλωβισμένα”, κατά την παιδική τους ηλικία, σε δυσμενείς συνθήκες, τελικά όμως κατάφεραν να “αποδράσουν” και να ξεφύγουν από αυτές. Το αποτέλεσμα αυτό αποδόθηκε σε έναν μηχανισμό που ονομάζεται «ψυχική ανθεκτικότητα».

Ο μηχανισμός της «ψυχικής ανθεκτικότητας»

Ψυχολόγοι της ανάπτυξης παρατήρησαν ότι ανάμεσα σε ομάδες, οι οποίες θεωρούνταν πως βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποια δυσκολία, υπήρχαν και άτομα τα οποία έβγαιναν «αλώβητα» ή αλλιώς «άτρωτα», «ανθεκτικά στο άγχος», «ατρόμητα» και «ανίκητα», έως ότου τελικά επικράτησε η χρήση του όρου «ψυχικά ανθεκτικά» (Benard, 1991· Borman & Rachuba, 2001, σελ. 2). Πιο αναλυτικά, ο μηχανισμός της «ψυχικής ανθεκτικότητας» σχετίζεται με τις ποικίλες παραλλαγές που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα όσον αφορά στην αντιμετώπιση διαφόρων κινδύνων. Μερικοί άνθρωποι λοιπόν παραδίδονται στο άγχος και σε άλλα δυσάρεστα συναισθήματα και άσχημες καταστάσεις, ενώ άλλοι ξεπερνούν τις δυσκολίες που έχουν παρουσιασθεί στη ζωή τους. Με άλλα λόγια η «ψυχική ανθεκτικότητα» είναι η επιτυχής προσαρμογή του ατόμου, παρά την ύπαρξη των όποιων δυσμενών συνθηκών

1. Εννέα στις δέκα μονογονεϊκές οικογένειες έχουν αρχηγό τη μητέρα.

2. Π.χ. η κατάσταση του να είσαι μέλος μιας μειονότητας, μιας πολυπληθούς ή μιας μονογονεϊκής οικογένειας, το χαμηλό εισόδημα μιας οικογένειας, οι πολύ φτωχές συνθήκες στέγασης και διαβίωσης.

3. Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 3.

και αγχογόνων καταστάσεων (Arrington & Wilson, 2000, σελ. 225· Connor & Davidson, 2003, σελ. 7· Rutter, 1987, σελ. 317· Waxman et al, 2003, σελ. 2· Wayman, 2002, σελ. 5).

Ιστορικά, μία έρευνα σχετικά με την ψυχολογική «ψυχική ανθεκτικότητα» η οποία θεωρείται πλέον κλασική είναι αυτή των Emmy Werner και Ruth Smith, η οποία διήρκεσε 40 χρόνια και τα αποτελέσματά της δημοσιεύθηκαν το 1992. Δείγμα αποτέλεσαν 700 κάτοικοι της Χαβάης, που γεννήθηκαν κι έζησαν κάτω από δύσκολες συνθήκες, συμπεριλαμβανομένης και της οικονομικής ανέχειας. Τα παιδιά αυτά προερχόντουσαν από οικογένειες μεταναστών. Τα δύο τρίτα περίπου αυτών αντιμετώπισαν διάφορα προβλήματα κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας, ενώ το ένα τρίτο δεν αντιμετώπισε κανένα απολύτως πρόβλημα. Όταν τα παιδιά της έρευνας έφθασαν στην ηλικία των 30 ετών, σχεδόν όλα (μεταξύ των οποίων και αυτά που είχαν αντιμετωπίσει προβλήματα) είχαν γίνει πλέον υπεύθυνοι και δραστήριοι ενήλικες.

Η παραπάνω, μάλιστα, έρευνα περιέγραφε τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά ως “ευάλωτα αλλά αίπτητα”, καθώς αν και μεγάλωσαν υπό δύσκολες συνθήκες και βίωσαν ποικίλα προβλήματα, τελικά ανέπτυξαν άμυνες που τα βοήθησαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους και τελικά να προοδεύσουν (Chavkin & Gonzalez, 2000, σελ. 1· Wang & Haertel, 1995, σελ. 162-3). Οι κυριότεροι παράγοντες που βρέθηκε να διαφοροποιούν τα «ψυχικά ανθεκτικά» παιδιά από τα υπόλοιπα παιδιά και παράλληλα να αποτελούν κοινό στοιχείο μεταξύ των πρώτων είναι ότι όλα είχαν μία μακροχρόνια, στενή σχέση με έναν τρυφερό και υπεύθυνο είτε γονέα, είτε άλλον ενήλικα, καθώς και ότι είχαν την υποστήριξη εξωτερικών συστημάτων της ευρύτερης κοινωνίας. Σημαντικό επίσης ήταν το στοιχείο ότι τόσο η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση όσο και η εθνική προέλευση των παιδιών ουσιαστικά δεν διαδραμάτισαν κάποιο ρόλο (Wang & Haertel, 1995, σελ. 162-3· Waxman et al, 2003, σελ. 3-4).

Σύμφωνα με μία άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από την Kimberly Gordon σε 36 Ισπανούς νέους το 1996 στις Η.Π.Α., η βασική διαφορά που προέκυψε μεταξύ «ψυχικά ανθεκτικών» και «ψυχικά μη ανθεκτικών» ατόμων είναι ότι τα πρώτα είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και στις γνωστικές τους ικανότητες, συγκριτικά με τα υπόλοιπα άτομα (Chavkin & Gonzalez, 2000, σελ. 2).

Ως κοινά, λοιπόν, χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών παιδιών θεωρούνται κυρίως: η ανεξαρτησία, η αυτονομία και ο εσωτερικός έλεγχος⁴, η ύπαρξη κινήτρου για δράση και η ευρηματικότητα⁵ (ως προς την εξεύρεση λύσεων), η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής επάρκειας⁶, η μεγάλη αυτοπεποίθηση⁷ και η αίσθηση αποτελεσματικότητας⁸ (Wang et al, 1995· Wang et al, 1994).

Αρχικά λοιπόν την «ψυχική ανθεκτικότητα» την είχαν αντιληφθεί ως το αποτέλεσμα προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου, τα οποία φαινόταν να το καθιστούν ικανό να προοδεύει διαγράφοντας παράλληλα μία καλή τροχιά παρά τις όποιες αντιξοότητες. Ωστόσο, τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει καταστεί σαφές ότι η «ψυχική ανθεκτικότητα» δεν αποτελεί ιδιότητα

4. Η ικανότητα να λαμβάνει κανείς αποφάσεις και ο έλεγχος των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του (Maclean, 2003).

5. Η πρωτοβουλία και η αίσθηση υπευθυνότητας έναντι των υπολοίπων (ό.π.).

6. Η ευχέρεια επικοινωνίας, η εμπιστοσύνη στους ανθρώπους, αλλά και η αίσθηση του χιούμορ (ό.π.).

7. Η αποδοχή του από άτομο που εκτιμά και αγαπά, καθώς και η επίτευξη προσωπικών στόχων (ό.π.).

8. Η λήψη αποφάσεων και η υπευθυνότητα, καθώς και η επίγνωση του ατόμου ότι έχει τη δύναμη να επιφέρει θετικές αλλαγές στη ζωή του (ό.π.).

των λίγων μόνο προνομιούχων, αλλά μία εν δυνάμει ιδιότητα την οποία κάθε άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει. Επομένως, δεν πρόκειται για έμφυτα χαρακτηριστικά, αλλά για καταστάσεις και χαρακτηριστικά, που μπορούν να καλλιεργηθούν και να χρησιμοποιηθούν το ίδιο από όλους μας (Benard, 1995, σελ. 1· Howard et al, 1999, σελ. 310· Waller et al, 2002).

Εκπαιδευτική «ψυχική ανθεκτικότητα»

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η έρευνα σχετικά με το μηχανισμό της «ψυχικής ανθεκτικότητας» μεταφέρθηκε και σε άλλα πεδία, όπως η κοινωνιολογία, ενώ σχετικά πρόσφατα οι μελέτες αυτές απέκτησαν ουσιαστική αναγνώριση και αποτέλεσαν πλαίσιο για τη διερεύνηση της σχολικής επιτυχίας κάποιων μαθητών, την ίδια στιγμή που μαθητές που προέρχονται από το ίδιο κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχο περιβάλλον αποτυγχάνουν (Waxman et al, 2003, σελ. 1).

Πιο συγκεκριμένα, οι Wang, Haertel και Walberg είναι αυτοί που επέκτειναν τη χρήση του μηχανισμού της «ψυχικής ανθεκτικότητας» και τον εφήρμοσαν και στη σχολική επίδοση, με αποτέλεσμα να υπάρχει πλέον και ο όρος «εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα», με τον οποίο ορίζεται η αυξανόμενη πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο, παρά την ύπαρξη εξωγενών κινδύνων και άλλων αντιξοοτήτων και η οποία επιδρά μέσα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τις εμπειρίες του (Wang & Haertel, 1995, σελ. 161, 164· Wang et al, 1994, σελ. 46· Wang et al, 1995).

Έγινε λοιπόν επί χρόνια μία έρευνα σε μαθητές που γεννήθηκαν το ίδιο έτος και προέρχονταν από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα. Από αυτούς τους μαθητές μία ομάδα κατάφερε να έχει πολύ καλή επίδοση στο σχολείο, με αποτέλεσμα τα μέλη της να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Αντίθετα, οι μαθητές της δεύτερης ομάδας, έχοντας τα ίδια χαρακτηριστικά με τους μαθητές της πρώτης, δεν είχαν θετική ακαδημαϊκή εξέλιξη. Το κύριο εύρημα που προέκυψε από την αντιπαράβολή των δεδομένων είναι ότι τα άτομα της πρώτης ομάδας, παρά τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε η οικογένειά τους, βίωσαν μέσα σε αυτήν τη συνοχή, την ενθάρρυνση και το ενδιαφέρον των γονέων τους για την πρόδό τους και παράλληλα την υποστήριξη από κάποιον δάσκαλο, σε αντίθεση με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας που δεν είχαν κάποιο από αυτά τα στοιχεία (Bynner, 2001, σελ. 294).

Σε μία παρόμοια με την προηγούμενη έρευνα, συγκριτική μεταξύ «ψυχικά ανθεκτικών» και «ψυχικά μη ανθεκτικών» μαθητών τεσσάρων δημοτικών σχολείων μεγάλης πόλης των Ηνωμένων Πολιτειών, φάνηκε ότι οι «ψυχικά ανθεκτικοί» μαθητές εμπλέκονται περισσότερο και αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση στην τάξη τους απ' ότι οι «ψυχικά μη ανθεκτικοί» μαθητές. Είναι επίσης περισσότερο ενθουσιώδεις και δραστήριοι, επίμονοι και προσεκτικοί, συνεργάσιμοι με τους συμμαθητές τους, έχουν φιλοδοξίες για το μέλλον τους και λαμβάνουν μεγαλύτερη προσοχή από τους δασκάλους τους, οι οποίοι έχουν υψηλές προσδοκίες για εκείνους (Waxman et al, 2003, σελ. 7-8).

Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από μία έρευνα που έγινε σε τελειόφοιτους μαθητές λυκείου, μεξικάνικης καταγωγής από μη προνομιούχες οικονομικά οικογένειες, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που τα ενίσχυσαν στη σχολική τους φοίτηση. Οι μαθητές αυτοί δέχθηκαν την εκπαιδευτική υποστήριξη των δασκάλων τους αλλά και την ενθάρρυνση των συμμαθητών τους για να προετοιμασθούν για το πανεπιστήμιο. Επιπλέον, τους άρεσε να πηγαίνουν στο σχολείο και να συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις και σε άλλες δραστηριότητες, ενώ οι διαμάχες και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τόσο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, όσο και

στην οικογένειά τους ήταν λιγότερες από αυτές των υπολοίπων «ψυχικά μη ανθεκτικών» συμμαθητών τους (Alva, 1991, σελ. 31).

Τέλος, σε μία άλλη έρευνα που έγινε επί τρία χρόνια σε μαθητές⁹ γυμνασίου υποβαθμισμένης περιοχής, βρέθηκε ότι οι παράγοντες οι οποίοι επηρέασαν θετικά την εκπαιδευτική τους πορεία ήταν κυρίως: η πίστη στις δυνάμεις τους, η ύπαρξη υποστηρικτικών ενηλίκων, ο συγχρωτισμός τους με ήδη καλούς μαθητές, η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες και προγράμματα, η επιβράβευση των προσπαθειών τους και η υποστήριξη της φοιτήσεώς τους από μέλη της οικογένειάς τους (Hebert & Reis, 1999, σελ. 443).

Από τις παραπάνω έρευνες προέκυψε η διαπίστωση ότι μία μεμονωμένη ευνοϊκή εμπειρία μπορεί να αποτελέσει το σημείο μεταστροφής στην τροχιά ανάπτυξης ενός παιδιού ή ενός νέου ανθρώπου: πράγματα φαινομενικά μικρά, μπορεί να κάνουν τη μεγάλη διαφορά. Η ανάπτυξη μιας καλής, διαπροσωπικής σχέσης, ακόμη κι αν είναι βραχύχρονη, καθώς και η παρουσία ενός δασκάλου κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους, μπορεί να εμπνεύσουν στον μαθητή εμπιστοσύνη και πίστη στις δυνάμεις του, ή ακόμη και να αποτελέσουν αφορμή για μία μεταστροφή στον τρόπο σκέψης και ζωής του παιδιού. Δεν είναι αναγκαίο δηλαδή, αλλά ούτε και εφικτό, να τροποποιηθούν τα πάντα μεμιάς στη ζωή κάποιου. Ακόμη και μία μικρή διαφορά επιδρά σε ολόκληρο το σύστημα κι επιπλέον μπορεί να αποτελέσει σημείο έναρξης πολλών αλλαγών, που με τη σειρά τους να οδηγήσουν, ενδεχομένως, στην ανάπτυξη στοιχείων της «ψυχικής ανθεκτικότητας» (Benard, 1992, σελ. 19· Benard, 1991· Gilligan, 2000, σελ. 39),

Αυτό που γίνεται αντιληπτό, για ακόμη μία φορά, είναι ότι υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των «ψυχικά ανθεκτικών» μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο και να έχουν υψηλό βαθμό ενεργητικότητας, να έχουν επικοινωνιακές ικανότητες, προσδοκίες, επιμονή, έντονη θέληση και θετική διάθεση σε ό,τι επιλέγουν να κάνουν, βιώνοντας παράλληλα την υποστήριξη και την ενθάρρυνση της οικογένειας και των δασκάλων τους (Benard, 1991· Borman & Rachuba, 2001, σελ. 2· Finn & Rock, 1997· Floyd, 1996, σελ. 186).

Ωστόσο, η «εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα» δεν αποτελεί μία διαδικασία που εξαρτάται αποκλειστικά από τα παιδιά κι ούτε αποτελεί το προϊόν έμφυτων χαρακτηριστικών του ατόμου, αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του (Wang et al στο Wayman, 2002, σελ. 7-8). Επομένως, τα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι ακόμη περισσότερο πιθανά όταν η οικογένεια, η κοινότητα και το σχολείο συνεργάζονται θέτοντας από κοινού υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά, υποστηρίζοντας παράλληλα τις προσπάθειές τους προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτές (Waller et al, 2002).

1) Παράγοντες που θέτουν το άτομο σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας

Ιστορικά, όπως αναφέρθηκε, η μελέτη της «ψυχικής ανθεκτικότητας», ξεκίνησε από πρωτοπόρους ερευνητές, οι οποίοι συνειδητοποίησαν ότι υπάρχουν παιδιά, τα οποία καταφέρνουν να επιτύχουν παρά τις όποιες αντιξοότητες και δυσκολίες βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή. Ο λόγος για τον οποίο μελετώνται οι περιπτώσεις αυτών των ατόμων βασίζεται στην άποψη ότι μέσα από την κατανόηση του τρόπου που επιτυγχάνεται το παραπάνω, είναι πιθανό να απο-

9. οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετική, της κυρίαρχης, πολιτισμική ομάδα.

καλυφθούν διαδικασίες, οι οποίες ενδεχομένως να μπορούν να εφαρμοσθούν και στις περιπτώσεις άλλων παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο (Masten, 2000, σελ. 3).

Πιο συγκεκριμένα, ως παράγοντες «κινδύνου»¹⁰, θεωρούνται τα χαρακτηριστικά και οι καταστάσεις που βιώνει το άτομο και που σχετίζονται με ανεπιθύμητα αποτελέσματα τόσο στη σχολική και επαγγελματική του πορεία όσο και στη ζωή του γενικότερα (Wang & Haertel, 1995, σελ. 161). Πρόκειται δηλαδή για αρνητικούς παράγοντες και γεγονότα που αποτελούν πηγή άγχους και ψυχολογικής, και όχι μόνο, πίεσης στους περισσότερους ανθρώπους, παρεμποδίζοντας κατά συνέπεια ακόμη και τη λειτουργικότητά τους (Arrington & Wilson, 2000, σελ. 223).

Σε πολλές έρευνες σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών, όπου γίνεται χρήση του όρου “σε κίνδυνο”, οι ερευνητές τον προσδιορίζουν χρησιμοποιώντας μεταβλητές, όπως είναι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η διαβίωση σε ανεπαρκείς συνθήκες, συνήθως σε υποβαθμισμένες περιοχές, η διαβίωση πολλών ατόμων σε μικρό σπίτι, οι μονογονεϊκές οικογένειες κ.ά. (Bynner, 2001, σελ. 291· Cappella & Weinstein, 2001, σελ. 758· Waxman et al, 2003, σελ. 2). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της φτώχειας, όταν αυτή βιώνεται κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, τότε μειώνονται και οι πιθανότητες να ολοκληρώσει τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Benard, 1998· Horning & Rouse, 2002, σελ. 156). Ακόμη, με το να ζει ένα παιδί σε υποβαθμισμένες περιοχές και φτωχές κοινότητες είναι πιο πιθανό να έχει φίλους οι οποίοι ήδη έχουν εγκαταλείψει τη φοίτησή τους στο σχολείο, κάτι το οποίο αυξάνει την πιθανότητα και του ίδιου να φύγει από το σχολείο (Rumberger, 2001, σελ. 17). Επιπλέον, με το να ανήκει ένα παιδί σε μία μειονότητα, εκτίθεται σε ακόμη μεγαλύτερο κίνδυνο να αποτύχει εκπαιδευτικά (Borman & Rachuba, 2001, σελ. 1, 19· Cappella & Weinstein, 2001, σελ. 758· Howard et al, 1999, σελ. 307).

Άλλος παράγοντας κινδύνου, ο οποίος σχετίζεται συχνά με τον αυξανόμενο κίνδυνο να περιορισθούν τα παιδιά στην υποχρεωτική, μόνο, φοίτηση της εκπαίδευσης, είναι ο μεγάλος αριθμός μελών σε μια οικογένεια (Riala et al, 2003, σελ. 349, 358). Ακόμη, οι πολλές μετακινήσεις του μαθητή σε διάφορα σχολεία, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησής του στο σχολείο, αποτελούν ακόμη έναν παράγοντα κινδύνου (Rausch et al, 2003, σελ. 581). Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του μαθητή και ακόμη έναν παράγοντα κινδύνου μπορεί να αποτελέσει και η έλλειψη προσχολικής προετοιμασίας μέσα από τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου το γνωστικό επίπεδο των γονέων είναι περιορισμένο (Bynner, 2001, σελ. 292· Mead, 2004, σελ. 1). Άλλωστε η έλλειψη μόρφωσης των ιδίων των γονέων¹¹, καθώς και η έλλειψη ενδιαφέροντος και η απουσία φιλοδοξιών σχετικά με τη σχολική πορεία των παιδιών τους μπορεί να επιδράσει αρνητικά στη σχολική τους επίδοση (Bynner, 2001, σελ. 291). Από την άλλη μεριά, η ανυπαρξία σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα κινδύνου που φθείρει παράλληλα και την «εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα» (Waller et al, 2002).

Εντούτοις, η κοινωνική θέση του ατόμου διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική του πορεία και το ίδιο προκύπτει και από το ακόλουθο παράδειγμα. Οι Κορεάτες αποτε-

10. οι οποίοι θέτουν κάποιον σε κίνδυνο (“at risk”).

11. «Ιδιαίτερα, η χαμηλή εκπαίδευση της μητέρας αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες της καθήλωσης των παιδιών στη στοιχειώδη εκπαίδευση» (Riala et al, 2003, σελ. 349).

λούν στην Ιαπωνία μία περιθωριοποιημένη ομάδα και η σχολική τους επίδοση στην Ιαπωνία είναι κατά πολύ χαμηλότερη από αυτή που σημειώνουν σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, όπου η επίδοσή τους βρίσκεται στα ίδια επίπεδα με αυτή των υπολοίπων ασιατικών ομάδων (Norman et al, 2001, σελ. 1105). Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τους Burakumin, που αποτελούν μία εθνοτική ομάδα στην Ιαπωνία. Αυτό που συμβαίνει στις προηγούμενες περιπτώσεις είναι ότι ο σιγματισμός που συχνά βιώνουν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, λόγω της χαμηλής θέσης που καταλαμβάνουν στην ιεράρχηση της κοινωνίας, σε συνδυασμό με την απόρριψη που βιώνουν αλλά και τις μικρές προσδοκίες που υπάρχουν για εκείνες, οδηγεί τα μέλη τους στη σχολική αποτυχία (Cummins, 2002, σελ. 189· Norman et al, 2001, σελ. 1105).

Αναφορικά με τα στερεότυπα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», για μια διαδικασία δηλαδή όπου οι μαθητές εσωτερικεύουν και προσαρμόζονται στην εικόνα που φτιάχνει γι' αυτούς ο εκπαιδευτικός, επαληθεύοντας σε μεγάλο βαθμό τις υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες του, τις οποίες έμμεσα και αδιόρατα αναγνωρίζουν (Ασκούνη, 2003, σελ. 41). Όταν μάλιστα υπάρχει μία στερεότυπη άποψη για κάποιον, τότε υπάρχει και η προσδοκία ότι εκείνος θα συμπεριφερθεί με τρόπο ανάλογο, προκειμένου να επικυρώσει τη στερεότυπη αυτή άποψη (Δραγώνα, 2004, σελ. 26).

Τα παιδιά λοιπόν που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα έχουν να αντιπαλέψουν όχι μόνο τις όποιες δυσκολίες προέρχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται, αλλά και τις εις βάρος τους προκαταλήψεις τόσο από τους φορείς της εκπαίδευσης, όσο και από την ευρύτερη κοινότητα. Τα παραπάνω προβλήματα, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό φαίνεται πως καθιστούν πιο πιθανή τη σχολική αποτυχία των παιδιών (Howard et al, 1999, σελ. 307-308). Επιπλέον, η δράση των παραγόντων κινδύνου λειτουργεί συσσωρευτικά, με αποτέλεσμα κάθε νέος παράγοντας να δρα αθροιστικά κι επιβαρυντικά στο παιδί (Mortimore, 1998, σελ. 302).

Παράλληλα, τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών, αναφορικά με την εκπαίδευση και σε συνδυασμό με τη χαμηλή σχολική επίδοση και τον κίνδυνο να διακόψουν το σχολείο, έχουν και λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν χαρακτηριστικά του μηχανισμού της «ψυχικής ανθεκτικότητας». Αυτό διαπιστώθηκε και από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Έρευνας στην Εκπαίδευση για Μαθητές που βρίσκονται σε Κίνδυνο (CRESPAR) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες κι έχουν χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο βρίσκονται εκτεθειμένοι σε μεγαλύτερους κινδύνους να αποτύχουν σχολικά και παράλληλα βιώνουν λιγότερες συνθήκες, πιθανές να προάγουν την «ψυχική ανθεκτικότητα» απ' ό,τι οι λευκοί μαθητές που προέρχονται από παρόμοιο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Borman & Rachuba, 2001, σελ. v).

Επιπλέον, όπως προκύπτει από την ίδια έρευνα, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η σχολική εμπλοκή αυτών των μαθητών είναι τελικά τα στοιχεία-κλειδιά στην «εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα» (ό.π., σελ. 21). Η κακή δηλαδή οικονομική κατάσταση και η χαμηλή κοινωνική προέλευση των παιδιών και οι επιπτώσεις αυτών των χαρακτηριστικών στη σχολική τους επίδοση είναι στοιχεία που μπορεί να μετριάσθούν, αρκεί να υπάρξει η κατάλληλη στήριξη από το οικογενειακό κυρίως αλλά και από το σχολικό τους περιβάλλον.

Στην περίπτωση λοιπόν των παιδιών που βρίσκονται σε εκπαιδευτικό κίνδυνο, αναφερόμαστε σε εκείνα που παρά το ότι έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, επιδεικνύουν στο σχολείο χαμηλή

επίδοση, η οποία πηγάζει από ποικίλα αίτια, καθιστώντας τα υποψήφια είτε για μελλοντική σχολική αποτυχία, είτε για πρόωπη αποχώρηση από το σχολείο (Rausch et al, 2003, σελ. 570). Παρόλα αυτά, τα πράγματα δεν είναι τόσο απαισιόδοξα και στο σημείο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή της «ψυχικής ανθεκτικότητας». Κάτι τέτοιο, εξάλλου, είναι εφικτό μιας και ο μηχανισμός της «ψυχικής ανθεκτικότητας» δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό λίγων μόνο ατόμων, αλλά μία ιδιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί και να κατακτηθεί από όλους τους ανθρώπους.

2) Προστατευτικοί παράγοντες

Τα παιδιά μπορεί να έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν κάποιες αρκετά σοβαρές καταστάσεις στη ζωή τους, αν όμως ο αριθμός των δυσκολιών αυτών αυξάνεται, τότε τα παιδιά ίσως αρχίσουν να κάμπτονται υπό το βάρος αυτής της πίεσης. Στην περίπτωση που δεν είναι εφικτό να περιορισθούν οι αρνητικοί παράγοντες, τότε σημαντικό είναι να ενισχύονται τα παιδιά με προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εξισορρόπηση του αρνητικού φορτίου και κατ' επέκταση στη μείωση της αρνητικής του επίδρασης, ενώ στην καλύτερη των περιπτώσεων, διευκολύνουν την ανάπτυξη της «ψυχικής ανθεκτικότητας», ακόμη και σε υψηλού κινδύνου περιβάλλοντα (Bynner, 2001, σελ. 286· Gilligan, 2000, σελ. 38· Rausch et al, 2003, σελ. 572).

Όσον αφορά στους προστατευτικούς παράγοντες, αυτοί μπορούν να διαχωρισθούν στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

α) Σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ίδιου του παιδιού, που περιλαμβάνουν την προσωπικότητά του και στοιχεία αυτής όπως η αυτονομία, η αυτοπεποίθηση και η κοινωνική προσαρμογή.

β) Σε χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, που περιλαμβάνουν κυρίως τη συνοχή, την τρυφερότητα και την απουσία συγκρούσεων.

γ) Σε πτυχές του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, που σχετίζονται με την ύπαρξη εξωτερικών υποστηρικτικών συστημάτων που ενθαρρύνουν και ενδυναμώνουν τις προσπάθειες του παιδιού να ανταποκριθεί στις όποιες προκλήσεις (Bynner, 2001, σελ. 293· Garnezy, 1985, σελ. 222· Morales, 2000, σελ. 9· Olsson et al, 2003, σελ. 3· Rausch et al, 2003, σελ. 570).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση μπορεί να διευρυνθεί και δεν αποτελεί έναν δίχως ευελιξία διαχωρισμό. Επομένως, σε γενικές γραμμές, οι προστατευτικοί παράγοντες και οι διαδικασίες μπορεί να αποτελούν χαρακτηριστικά τόσο του ατόμου όσο και του περιβάλλοντος, διακρινόμενα σε εσωτερικά και εξωτερικά εφόδια (Nettles & Robinson, 1998, σελ. 1· Wayman, 2002, σελ. 6).

Ως εσωτερικά εφόδια και ως κοινοί προστατευτικοί παράγοντες στους «ψυχικά ανθεκτικούς» μαθητές έχουν αναγνωρισθεί χαρακτηριστικά όπως τα ακόλουθα: α) η κοινωνική επάρκεια¹² - οι κοινωνικές δεξιότητες, β) η ικανότητα εξεύρεσης λύσεων σε διάφορα πράγματα, γ) η συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και η κριτική στάση απέναντι σε αυτή, δ) η αυτονομία¹³ και η αίσθηση υπευθυνότητας απέναντι στους άλλους και ε) η αίσθηση του ατόμου ότι η ζωή του έχει κάποιον σκοπό και μέλλον¹⁴ (Benard, 1995· Benard, 1991b· Chavkin &

12. σχετίζεται με την προσαρμοστικότητα του ατόμου (Howard et al, 1999, σελ. 311-2).

13. σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση και την ενδυνάμωση (ό.π.).

Gonzalez, 2000, σελ. 1· Floyd, 1996· Howard et al, 1999, σελ. 311-312· Nettles & Robinson, 1998, σελ. 1· Rausch et al, 2003, σελ. 585).

Τα εξωτερικά εφόδια - παράγοντες περιλαμβάνουν τις εξωτερικές επιρροές, που παρέχουν στήριξη και προστατεύουν το άτομο από τους αρνητικούς παράγοντες που το απειλούν. Πιο αναλυτικά, ως εξωτερικά εφόδια περιγράφονται τα στοιχεία που σχετίζονται με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (Howard et al, 1999, σελ. 312-3, 315· Wayman, 2002, σελ. 7).

Αναφορικά με την οικογένεια, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος που αυτή μπορεί να διαδραματίσει για τα παιδιά της, σχετικά με την προαγωγή της «ψυχικής ανθεκτικότητας», καθώς για τα περισσότερα παιδιά η οικογένεια αποτελεί πρωταρχικό κοινωνικό πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, ως ουσιαστικά στοιχεία θεωρούνται το επαρκές γονεϊκό μοντέλο και οι αρμονικές σχέσεις των γονέων (Bynner, 2001, σελ. 294· Chavkin & Gonzalez, 2000, σελ. 2· Floyd, 1996, σελ. 182· Olsson et al, 2003, σελ. 7· Wang & Haertel, 1995, σελ. 199). Ακόμη, η καθοδήγηση των παιδιών από την πλευρά των γονέων δίδως να τα καταπιέζουν ή να είναι απορριπτικοί μαζί τους και η ύπαρξη κοινωνικού δικτύου¹⁵, συμβάλλουν από κοινού στην εγκαθίδρυση της «ψυχικής ανθεκτικότητας» (Cappella & Weinstein, 2001, σελ. 760· Wang et al, 1997).

Ακόμη, η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και η καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων ενισχύουν τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών (Χρησιτίδου - Λιοναράκη, 2001β, σελ. 168). Σύμφωνα λοιπόν με διάφορες έρευνες αποδεικνύεται ότι οι μαθητές καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο σχολείο και τελικά σημειώνουν μεγαλύτερη επίδοση όταν οι γονείς τους εμπλέκονται σε ζητήματα του σχολείου (Cappella & Weinstein, 2001, σελ. 760· Floyd, 1996, σελ. 182· Howard et al, 1999, σελ. 312-3, 315· Osborn, 1990, σελ. 23· Pierre et al, 2001, σελ. 89· Rausch et al, 2003, σελ. 573· Waller et al, 2002· Wang et al, 1997· Wang et al, 1995).

Στην περίπτωση όμως που τα παιδιά μεγαλώνουν σε οικογένειες που δεν είναι υποστηρικτικές ως προς την ψυχο-κοινωνική τους υγεία, τότε μπορεί να βιώσουν το σχολείο τους σαν μία δύναμη που είτε θα τα ωθήσει, είτε όχι στην πρόοδο, ανάλογα με τις εσωτερικές συνθήκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρει κάθε σχολείο, με κυριότερο στοιχείο τη στάση των δασκάλων απέναντι στο παιδί (Wang et al, 1997· Waxman et al, 1999, σελ. 350). Όπως αποδεικνύεται άλλωστε από έρευνες, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το οικογενειακό υπόβαθρο δεν αποτελεί πλέον την κυρίαρχη αιτιολογία της σχολικής αποτυχίας. Παράλληλα, το σχολείο όχι μόνο επιδρά σημαντικά στην επίδοση των μαθητών, αλλά επιπλέον επιδρά σημαντικά και σε ομάδες μαθητών, των οποίων το κοινωνικό - οικονομικό προφίλ δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την εκπαιδευτική τους πορεία (Harris, 1996, σελ. 63).

Όσον αφορά στη θεωρία της «ψυχικής ανθεκτικότητας», οι ερευνητές της σημειώνουν πως το σχολικό περιβάλλον μπορεί είτε να προάγει προστατευτικούς παράγοντες που μετριάζουν τη σχολική αποτυχία, είτε ακόμη και να εισάγει επιπρόσθετες αγχογόνες καταστάσεις, οι οποίες θέτουν τον μαθητή σε μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (Borman & Rachuba, 2001, σελ. 2).

14. σχετίζεται με τις φιλοδοξίες και με την αίσθηση του ατόμου ότι είναι χρήσιμο (ό.π.).

15. η ύπαρξη, δηλαδή, φίλων και συγγενών.

Ειδικότερα και σε σχέση με την ανάπτυξη των «προστατευτικών παραγόντων» ή «προστατευτικών διαδικασιών», από την πλευρά του σχολείου, αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις ακόλουθες τρεις, μεγάλες κατηγορίες:

α) Στις υποστηρικτικές σχέσεις, όπως μία στενή σχέση με τον δάσκαλο, που παρέχουν στο παιδί την ασφάλεια που θέλει να νιώσει, προκειμένου να τολμήσει να «ανακαλύψει» τον κόσμο, επιδιώκοντας ταυτόχρονα τη σχολική επιτυχία (Benard, 1995, σελ. 2-3· Maclean, 2003· Nettles & Robinson, 1998, σελ. 14). Άλλωστε έχει διαφανεί μέσα από πολλές έρευνες πως, συνήθως, οι μαθητές που σημειώνουν υψηλή επίδοση στο σχολείο είχαν αναπτύξει μία στενή, ιδιαίτερη σχέση με τουλάχιστον ένα άτομο, το οποίο διέθετε αρκετό χρόνο ώστε να συζητά μαζί τους και να ακούει τους προβληματισμούς τους (Jackson & Martin, 1998, σελ. 580).

β) Στις υψηλές προσδοκίες και στις ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή. Έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι σχολεία τα οποία ενθάρρυναν και στήριζαν τους μαθητές τους, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, τελικά σημείωναν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής επιτυχίας, μειώνοντας παράλληλα και τη σχολική διαρροή. Πρακτικά, αυτό μπορεί να γίνει μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, που συμβάλλουν στην ένταξη, τη συνεργατικότητα και το αίσθημα του «ανήκειν», καθώς και μέσα από την προαγωγή του διαλόγου (Benard, 1991· Floyd, 1996, σελ. 182· Maclean, 2003).

γ) Στην παροχή ευκαιριών ουσιαστικής συμμετοχής κι εμπλοκής σε διάφορα σχολικά ζητήματα. Με το να αναθέτει κανείς ευθύνες στα παιδιά, τους δείχνει εμπιστοσύνη και παράλληλα μεταδίδεται το μήνυμα ότι είναι άξια και ικανά να συνεισφέρουν. Πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση περιλαμβάνουν τη διατύπωση ερωτημάτων στους μαθητές, ώστε να ενισχυθεί η κριτική τους σκέψη και ο διάλογος, η συμμετοχή των μαθητών στα μαθητικά συμβούλια, καθώς και η υιοθέτηση προσεγγίσεων συνεργασίας (π.χ. συνεργασία μεταξύ των μαθητών σχετικά με την προετοιμασία των μαθημάτων) (Benard, 1991· Maclean, 2003).

Άλλα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει ένα σχολείο και τα οποία φαίνεται να λειτουργούν ως προστατευτικοί μηχανισμοί και διαδικασίες που μπορούν να προάγουν την «εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα» είναι το ασφαλές σχολικό περιβάλλον, το επιτυχές ακαδημαϊκό ιστορικό των σχολείων, καθώς και η παροχή θετικών εμπειριών και η εμπλοκή των μαθητών σε υπεύθυνους ρόλους στο σχολείο που φοιτούν (Battistich et al, 1995, σελ. 652· Cappella & Weinstein, 2001, σελ. 759· Howard et al, 1999, σελ. 312-3, 315· Mahoney, 2000· Mortimore, 1998, σελ. 306-7· Wang et al, 1997· Wang et al, 1995).

Τέλος, τα παιδιά, παράλληλα με την οικογένεια και το σχολείο, κοινωνικοποιούνται και στην κοινότητα στην οποία ζουν. Αναφορικά με το μηχανισμό της «ψυχικής ανθεκτικότητας», η κοινότητα μπορεί να συμβάλλει στην ενεργοποίησή του, προάγοντας τη δόμηση χαρακτηριστικών της όπως η κοινωνική επάρκεια, η αυτονομία, οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και το αίσθημα του σκοπού για το μέλλον (Benard, 1991). Τα παραπάνω μπορούν να εφαρμοσθούν μέσα από κοινωνικές δομές, οι οποίες θα έχουν ως στόχο την ενίσχυση και την υποστήριξη των πολιτών τους (Olsson et al, 2003, σελ. 8).

Η μεγαλύτερη βέβαια εκδήλωση ενδιαφέροντος και υποστήριξης σε επίπεδο κοινότητας, παραμένει η διαθεσιμότητα πηγών απαραίτητων για την υγιή ανθρώπινη ανάπτυξη, όπως: η υγειονομική περιθαλψη, η παιδική προστασία, η στέγαση, η επαγγελματική εκπαίδευση, οι θέσεις εργασίας και η ψυχαγωγία. Σύμφωνα, άλλωστε, με τους περισσότερους ερευνητές η μεγαλύ-

τερη προστασία που μπορεί να παρασχεθεί στα παιδιά είναι η διασφάλιση της πρόσβασης τόσο των ιδιών όσο και των οικογενειών τους στους παραπάνω πόρους (Benard, 1991).

Ασφαλώς, στην περίπτωση που τα επίπεδα του κινδύνου είναι ιδιαίτερα υψηλά, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να μην είναι αρκετοί ώστε να προάγουν την «ψυχική ανθεκτικότητα» (Rausch et al, 2003, σελ. 573). Παρόλα αυτά, όσο περισσότεροι προστατευτικοί παράγοντες, είτε εσωτερικοί, είτε εξωτερικοί, υπάρχουν στη ζωή ενός παιδιού, τόσο περισσότερο πιθανό είναι να εκδηλωθεί η «ψυχική ανθεκτικότητα» (Howard et al, 1999, σελ. 310).

Επίλογος

Η σημασία της μελέτης του μηχανισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας έγκειται στο ότι τα παιδιά που έχουν αποδειχθεί ως «ψυχικά ανθεκτικά» θα μπορούσαν να μας διδάξουν καλύτερους τρόπους για να περιορισθούν οι διάφοροι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν πολλά άλλα παιδιά (π.χ. στο σχολείο) και παράλληλα να προαχθούν οι διάφορες ικανότητές τους (Masten & Coatsworth, 1998, σελ. 205). Πρόκειται δηλαδή για ένα ελπιδοφόρο εγχείρημα, καθώς ρίχνει φως στις εμπειρίες ανθρώπων που έχουν βιώσει δυσάρεστες καταστάσεις κι επιπλέον εμπνέει τις προσπάθειες κι άλλων ανθρώπων που ζουν υπό παρόμοιες, αρνητικές συνθήκες να βελτιώσουν τη ζωή τους. Αυτό θα μπορούσε να επιχειρηθεί μέσα από την ανίχνευση των προστατευτικών παραγόντων, που ενεργοποιούνται στο μηχανισμό της «ψυχικής ανθεκτικότητας» και τη μετέπειτα εφαρμογή τους και σε άλλες περιπτώσεις (Wang & Haertel, 1995, σελ. 160).

Ειδικότερα, μέσα από την κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού της «ψυχικής ανθεκτικότητας» μπορούν να ανιχνευθούν και να εξευρεθούν τρόποι παρέμβασης και παρεμπόδισης ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων και για τις περιπτώσεις μαθητών, όπου δεν μπορεί να υπάρξει τρόπος παρέμβασης στο βιοτικό, για παράδειγμα, επίπεδο της οικογένειάς τους (Eye & Schuster, 2000, σελ. 563). Η ανακάλυψη, δηλαδή, των στοιχείων της «εκπαιδευτικής ψυχικής ανθεκτικότητας» είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εφαρμογή τους, σε ευρύτερη κλίμακα, και από τους τρεις βασικούς άξονες δράσης: την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να επωφεληθούν όλοι οι μαθητές που προέρχονται από «μειονεκτούντα» περιβάλλοντα, αρκεί να υπάρξει αρχικά η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και τελικά η από κοινού δράση των τριών αυτών φορέων¹⁶.

Η «εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα», επομένως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατακτηθούν οι επίσημοι εκπαιδευτικοί στόχοι από μεγαλύτερο αριθμό παιδιών, κυρίως όμως από εκείνα των οποίων το χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική τους επιτυχία. Με αυτόν τον τρόπο ο μηχανισμός της «ψυχικής ανθεκτικότητας», ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι αυξημένων κινδύνων σχολικής αποτυχίας που είναι πιθανό να έχει ένας μαθητής, μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο προστατευτικά¹⁷, αλλά και προωθητικά¹⁸, ενισχυτικά δηλαδή για όλους τους μαθητές.

16. της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας.

17. Προστατευτικά βοηθάει τους μαθητές που έχουν πραγματικά την ανάγκη προστατευτικών παραγόντων, προκειμένου να βοηθηθούν γιατί βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας.

18. Μπορεί δηλαδή να ενισχύσει ακόμη περισσότερο ακόμη και τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.