ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Διπλωματική Εργασία**

# «Ψυχική ανθεκτικότητα, άγχος, στρες και ελπίδα στην εφηβεία»

**Αγάθου Φωτεινή (Α.Μ.216051)**

**Επιβλέπων καθηγητής: Α.- Σ. Αντωνίου, Αναπλ. καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.**

**ΑΘΗΝΑ**
**ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2018**

***Στην μνήμη του αγαπημένου μου Αγάθου Σπύρου,***
***του χαρισματικού ενήλικα της ζωής μου!***

# ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης οφείλω να αναφερθώ και στους ανθρώπους που υπήρξαν επιστημονικοί και ηθικοί αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια και να τους ευχαριστήσω.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και με εμπιστεύτηκαν να δω «βαθύτερα» μέσα τους. Εύχομαι να τους το ανταποδώσω, συνεισφέροντας με αυτήν την έρευνα μου στην άμβλυνση των προβλημάτων της καθημερινής τους ζωής.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμηση μου και να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου και υπεύθυνο αυτής της εργασίας, Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου, ο οποίος μου έδειξε όλα τα επιστημονικά κλειδιά που είναι απαραίτητα για την διεκπεραίωση της επιστημονικής μου έρευνας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στον Κριβάση Χρήστο για την καθοριστική και υποστηρικτική του βοήθεια σε κάθε φάση της πορείας μου.

Τέλος, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου Αλέξανδρο και Ευανθία, στα αδέρφια μου Σπύρο και Γεωργία καθώς και στην Ελένη Αγάθου που με ενθάρρυναν και με υποστήριξαν τόσο ψυχολογικά, όσο και υλικά, δημιουργώντας ένα ιδανικό πλαίσιο, καθ΄ όλη την διάρκεια των σπουδών μου, μέσα στο οποίο μπορούσα να μελετήσω και να φέρω εις πέρας την διαδικασία έρευνας και συγγραφής αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας. Αυτό το επίτευγμα δεν θα ήταν εφικτό χωρίς αυτούς.

Σας είμαι από καρδιάς ευγνώμων.

Αγάθου Φωτεινή

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ** ..... 9
**ABSTRACT** ..... 10
**ΕΙΣΑΓΩΓΗ** ..... 11
**Κεφάλαιο 1 Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας** ..... 15
**1.1 Γενικά χαρακτηριστικά της Ψυχικής Ανθεκτικότητας** ..... 15
**1.2 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα** ..... 19
**1.3 Η καλλιέργεια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο σχολείο** ..... 24
**Κεφάλαιο 2 Στρες και άγχος στην εφηβεία** ..... 35
**2.1 Χαρακτηριστικά του στρες και του άγχους** ..... 35
**2.2 Οι παράγοντες που επηρεάζουν το στρες και το άγχος** ..... 38
**2.3 Άγχος και Κατάθλιψη** ..... 40
**Κεφάλαιο 3 Ελπίδα και Εφηβεία** ..... 46
**3.1 Γενικά χαρακτηριστικά της Ελπίδας** ..... 46
**3.2 Ελπίδα και σχολείο** ..... 49
**3.3 Παράγοντες καλλιέργειας της Ελπίδας** ..... 51
**Κεφάλαιο 4 Μέθοδος** ..... 58
**4.1 Σκοπός έρευνας** ..... 58
**4.2 Ερευνητικά ερωτήματα** ..... 58
**4.3 Δείγμα έρευνας - Διαδικασία συλλογής δεδομένων** ..... 59
**4.4 Εργαλεία** ..... 60
**I. Children's Hope Scale** ..... 60
**II. Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21)** ..... 61
**III. Resilience Scale for Adolescents (READ)** ..... 61
**IV. Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12)** ..... 62
**4.5 Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου** ..... 62
**4.6 Στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα** ..... 64
**Κεφάλαιο 5 Αποτελέσματα** ..... 65
**5.1 Δημογραφικά – ατομικά στοιχεία** ..... 65
**5.2 Children's Hope Scale** ..... 66
**5.2.1 Συσχέτιση με το φύλο** ..... 67

**5.2.2 Συσχέτιση με την τάξη** ..... 68
**5.2.3 Συσχέτιση με την οικογένεια** ..... 70
**5.2.4 Συσχέτιση με Μόρφωση πατέρα** ..... 71
**5.2.5 Συσχέτιση με Μόρφωση μητέρας** ..... 73
**5.2.6 Συσχέτιση με αριθμό αδελφών** ..... 75
**5.2.7 Συσχέτιση με σειρά γέννησης** ..... 75
**5.3 Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21)** ..... 76
**5.3.1 Συσχέτιση με φύλο** ..... 77
**5.3.2 Συσχέτιση με την τάξη** ..... 78
**5.3.3 Συσχέτιση με την οικογένεια** ..... 79
**5.3.4 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα** ..... 82
**5.3.5 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας** ..... 84
**5.3.6 Συσχέτιση με αριθμό αδελφών** ..... 86
**5.3.7 Συσχέτιση με τη σειρά γέννησης** ..... 86
**5.4 Resilience Scale for Adolescents (READ)** ..... 87
**5.4.1 Συσχέτιση με το φύλο** ..... 88
**5.4.2 Συσχέτιση με την τάξη** ..... 89
**5.4.3 Συσχέτιση με την οικογένεια** ..... 91
**5.4.4 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα** ..... 93
**5.4.5 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας** ..... 95
**5.4.6 Συσχέτιση με αριθμό αδελφών** ..... 97
**5.4.7 Συσχέτιση με σειρά γέννησης** ..... 98
**5.5 Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12)** ..... 99
**5.5.1 Συσχέτιση με το φύλο** ..... 99
**5.5.2 Συσχέτιση με την τάξη** ..... 99
**5.5.3 Συσχέτιση με την οικογένεια** ..... 101
**5.5.4 Συσχέτιση με μορφωτικό επίπεδο πατέρα** ..... 102
**5.5.5 Συσχέτιση με μορφωτικό επίπεδο μητέρας** ..... 103
**5.5.6 Συσχέτιση με αριθμό αδελφών** ..... 104
**5.5.7 Συσχέτιση με σειρά γέννησης** ..... 104
**5.6 Συσχετίσεις μεταξύ υποκλιμάκων των εργαλείων** ..... 105
**Κεφάλαιο 6 Συμπεράσματα και Συζήτηση** ..... 109
**6.2. Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα** ..... 114
**Βιβλιογραφικές αναφορές** ..... 116

# Κατάλογος πινάκων

*Πίνακας 4.1 Αξιοπιστία του Children's Hope Scale..... 63*
*Πίνακας 4.2 Αξιοπιστία του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21) ..... 63*
*Πίνακας 4.3 Αξιοπιστία του Resilience Scale for Adolescents (READ) ..... 63*
*Πίνακας 4.4 Αξιοπιστία του Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12)..... 63*
*Πίνακας 5.1 Αριθμός ατόμων (N) και ποσοστά % των κατηγοριών που αφορούν το φύλο, την τάξη, το είδος της οικογένειας και τα μορφωτικά επίπεδα των γονέων, καθώς και μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τον αριθμό των αδελφών και τη σειρά γέννησης των μαθητών..... 65*
*Πίνακας 5.2 Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεων των διαστάσεων του εργαλείου Children's Hope Scale. ..... 66*
*Πίνακας 5.3 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του φύλου των μαθητών..... 67*
*Πίνακας 5.4 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της τάξης. ..... 68*
*Πίνακας 5.5 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας (df), επίπεδο σημαντικότητας (p) και μέση διαφορά που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της οικογένειας των μαθητών..... 70*
*Πίνακας 5.6 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα..... 71*
*Πίνακας 5.7 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας..... 73*
*Πίνακας 5.8 Συσχέτιση των υποκλιμάκων του εργαλείου Children's Hope Scale με τον αριθμό αδελφών. ..... 75*
*Πίνακας 5.9 Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων του εργαλείου Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21)..... 76*
*Πίνακας 6.10 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της τάξης. ..... 78*
*Πίνακας 5.11 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της οικογένειας. ..... 79*
*Πίνακας 5.12 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα..... 82*
*Πίνακας 5.13 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας..... 84*
*Πίνακας 5.14 Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεων των διαστάσεων του εργαλείου Resilience Scale for Adolescents (READ)..... 87*
*Πίνακας 5.15 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της τάξης. ..... 89*

*Πίνακας 5.16 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της οικογένειας. ..... 91*
*Πίνακας 5.17 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα. ..... 93*
*Πίνακας 5.18 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας. ..... 95*
*Πίνακας 5.19 Συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων του Resilience Scale for Adolescents (READ) (Οικογενειακή συνοχή, Κοινωνική ικανότητα, Κοινωνικοί πόροι, Προσωπική ικανότητα, Προσανατολισμός στόχων) και του αριθμού αδελφών. ..... 97*
*Πίνακας 5.20 Συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων του Resilience Scale for Adolescents (READ) (Οικογενειακή συνοχή, Κοινωνική ικανότητα, Κοινωνικοί πόροι, Προσωπική ικανότητα, Προσανατολισμός στόχων) και της σειράς γέννησης. ..... 98*
*Πίνακας 5.21 Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεων των διαστάσεων του εργαλείου Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12). ..... 99*
*Πίνακας 5.22 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της τάξης. ..... 99*
*Πίνακας 5.23 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα. ..... 102*
*Πίνακας 5.24 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας. ..... 103*
*Πίνακας 5.25 Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του Children's Hope Scale και των υποκλιμάκων του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21). ..... 105*
*Πίνακας 5.26 Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του Children's Hope Scale και των υποκλιμάκων των Resilience Scale for Adolescents (READ) και Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12). ..... 105*
*Πίνακας 5.27 Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21), των υποκλιμάκων του Resilience Scale for Adolescents (READ) και του Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12). ..... 107*

# Κατάλογος γραφημάτων

*Γράφημα 5.1 Διάγραμμα μέσων τιμών για κάθε μια από τις διαστάσεις του Children's Hope Scale.... 67*
*Γράφημα 5.2 Διάγραμμα μέσων τιμών του Φύλου ως προς την Στοχοθέτηση. ..... 68*
*Γράφημα 5.3 Διάγραμμα μέσων τιμών της Τάξης ως προς τα Μονοπάτια. ..... 69*
*Γράφημα 5.4 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς την Στοχοθέτηση. ..... 70*
*Γράφημα 5.5 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς τα Μονοπάτια. ..... 71*
*Γράφημα 5.6 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης πατέρα ως προς την Στοχοθέτηση. ..... 72*
*Γράφημα 5.7 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης πατέρα ως προς τα Μονοπάτια. ..... 73*
*Γράφημα 5.8 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς τα Μονοπάτια. ..... 74*
*Γράφημα 5.9 Διάγραμμα μέσων τιμών για κάθε μια από τις διαστάσεις του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21). ..... 77*
*Γράφημα 5.10 Διάγραμμα μέσων τιμών της Τάξης ως προς την Κατάθλιψη. ..... 79*
*Γράφημα 5.11 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς την Κατάθλιψη. ..... 80*
*Γράφημα 5.12 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς το Άγχος..... 80*
*Γράφημα 5.13 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς το Στρες. ..... 81*
*Γράφημα 5.14 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης πατέρα ως προς την Κατάθλιψη. ..... 83*
*Γράφημα 5.15 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης πατέρα ως προς το Στρες. ..... 83*
*Γράφημα 5.16 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς την Κατάθλιψη..... 85*
*Γράφημα 5.17 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς το Άγχος. ..... 85*
*Γράφημα 5.18 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς το Στρες..... 86*
*Γράφημα 5.19 Διάγραμμα μέσων τιμών της Τάξης ως προς τους Κοινωνικούς Πόρους. ..... 90*
*Γράφημα 5.20 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς τους Κοινωνικούς Πόρους..... 92*
*Γράφημα 5.21 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς τον Προσανατολισμό στόχων..... 92*
*Γράφημα 5.22 Διάγραμμα μέσων τιμών Μόρφωσης πατέρα ως προς την Οικογενειακή συνοχή..... 94*
*Γράφημα 5.23 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς την Οικογενειακή συνοχή. 96*
*Γράφημα 5.24 Διάγραμμα μέσων της Μόρφωσης μητέρας ως προς τον Προσανατολισμό στόχων..... 97*
*Γράφημα 5.25 Διάγραμμα μέσων τιμών της Τάξης ως προς την Ανθεκτικότητα..... 100*
*Γράφημα 5.26 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς την Ανθεκτικότητα. ..... 101*
*Γράφημα 5.27 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης του πατέρα ως προς την Ανθεκτικότητα.... 103*
*Γράφημα 5.28 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης της μητέρας ως προς την Ανθεκτικότητα... 104*

# ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία σχετίζεται με τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας, του άγχους, του στρες και της ελπίδας που εμφανίζουν οι μαθητές κατά την εφηβική ηλικία. Σκοπός της εργασίας είναι αφ' ενός να παρουσιάσει ένα θεωρητικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας, κεντρική ιδέα της οποίας είναι η αισιόδοξη άποψη ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται από αρνητικές εμπειρίες και συχνά να γίνονται πιο δυνατοί μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισης των δυσάρεστων εμπειριών. Αφετέρου η συγκεκριμένη μελέτη καταδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζεται η προσωπικότητα του εφήβου από το άγχος και το στρες, και το ρόλο που διαδραματίζει η ελπίδα. Λαμβάνοντας υπόψη το ερευνητικό πλαίσιο των προηγούμενων ερευνών, με το θεωρητικό οικοδόμημα που χτίστηκε, η ερευνήτρια επιδιώκει να μελετήσει το επίπεδο της ανθεκτικότητας που εμφανίζουν οι μαθητές κατά την εφηβεία, αλλά και την απόρροια που έχει το άγχος και το στρες σε αυτή. Συν τοις άλλοις, μελετήθηκε η «ελπίδα» ως τελευταία συνισταμένη που ενδείκνυται να επηρεάσει το οικοδόμημα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η έρευνα που διεξήχθη από την ερευνήτρια ακολουθεί ποσοτική προσέγγιση, καθώς δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, με στόχο τη συλλογή του εμπειρικού υλικού. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα δημογραφικά στοιχεία και από την κλίμακα μέτρησης της παιδικής ελπίδας (Children's Hope Scale), την κλίμακα μέτρησης κατάθλιψης, άγχους και στρες (DASS-21), και τις κλίμακες READ και THE CYRM-12 που μετράνε την ανθεκτικότητα των παιδιών και των εφήβων. Το δείγμα απαρτίζεται από εφήβους που φοιτούν κατά τη τρέχουσα σχολική περίοδο στη τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου, αλλά και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Στα βασικά ευρήματα της έρευνας είναι ότι το άγχος, το στρες και η κατάθλιψη είναι αντιστρόφως ανάλογα με την ελπίδα. Επιπροσθέτως, βρέθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων «παροπλίζεται», και τελικά «δημιουργείται» και «καλλιεργείται» η ελπίδα, όταν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συνοχή εντός του οικογενειακού πλαισίου, ανεπτυγμένες κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες, ποικιλία κοινωνικών πόρων και προσανατολισμός σε συγκεκριμένους στόχους, Ακόμα, η πυρηνική οικογένεια καθώς και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων συσχετίζονται θετικά με την ελπίδα, την ψυχική ανθεκτικότητα και οι δύο αυτές συνιστώσες συμβάλλουν στην καταπολέμηση του άγχους, του στρες και της κατάθλιψης των εφήβων. Τέλος, σημαντικό στατιστικό αποτέλεσμα είναι ότι η αύξηση του αριθμού των αδελφών σε μια οικογένεια συνεπάγεται τη μείωση της ελπίδας και της ψυχική ανθεκτικότητα του εφήβου και την ενίσχυση της κατάθλιψης.

Λέξεις – Κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, άγχος, στρες, ελπίδα, εφηβεία.

# ABSTRACT

The present research work relates to the study of the resilience, anxiety, stress and hope that pupils present during adolescence. The aim of the paper is to present a theoretical framework of resilience, the central idea of which is the optimistic view that people have the potential to come back from negative experiences and often become stronger through the process of dealing with unpleasant experiences. On the other hand, this study demonstrates the ways in which an adolescent's personality is affected by anxiety and stress, and the role of hope in it. Taking into account the research framework of the previous researches, as with the theoretical structure they built, the researcher seeks to study the level of resilience that pupils exhibit during adolescence, as well as the effect of the stress on it. Furthermore, "hope" has been studied as a last resort that is likely to influence the building of resilience. The research conducted by the researcher is appropriate to the quantitative approach, as a closed-ended questionnaire was given to collect the empirical material. The questionnaire is consisted of demographics, the Children's Hope Scale, the Depression, Stress and Stress Measurement Scale (DASS-21), and the READ and THE CYRM-12 scales that measure the resilience of children and adolescents. The sample consisted of adolescents studying during the current school period in the last grade of elementary school, but also in the three grades of high school. The main findings of the research are that anxiety, stress and depression are inversely depending on hope.

In addition, it was found that adolescent's resilience is "decommissioned", and hope is "generated" and "grown" when there is a great deal of coherence within the family context, developed social and personal skills, diversity of social resources and orientation towards specific goals. Furthermore, the nuclear family as well as the high educational level of parents are positively correlated with hope, resilience, and both of these contribute to the fight against anxiety, stress, and adolescent depression. Finally, a significant statistical result is that increasing the number of siblings in a family entails reducing the adolescent's hope and resilience and increasing depression.


Keywords: Resilience, anxiety, stress, hope, adolescence.

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γεγονός αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ότι έχει αυξηθεί ιδιαίτερα το ενδιαφέρον όσον αφορά τη μελέτη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, της ικανότητας του ατόμου να λειτουργεί με επάρκεια υπό αγχογόνες καταστάσεις. Η έννοια αυτή έχει μελετηθεί ιδιαίτερα σε τομείς της κοινωνικής, οικονομικής και επαγγελματικής ζωής. Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής και οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις, έχουν οδηγήσει τους εφήβους να αισθάνονται ιδιαίτερο άγχος, χάνοντας συχνά την ελπίδα τους. Η βίωση θετικών συναισθημάτων ωθεί στην απόκτηση στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσχερειών, λειτουργώντας προστατευτικά απέναντι στο άγχος. Οι ερευνητές έχουν δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς το φαινόμενο αυτό έχει συσχετιστεί με διάφορες μορφές ψυχοπαθολογίας και με τον περιορισμό των αρνητικών επιδράσεων των στρεσσογόνων γεγονότων στην ψυχική υγεία των εφήβων, ώστε να προαχθεί η ψυχολογική τους ευημερία και η ανάπτυξή τους προς μία θετική κατεύθυνση. Σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της ελπίδας προωθείται η αποτελεσματική προσαρμογή των εφήβων και αποφεύγεται η ανάγκη αποκατάστασης διαταραχών που τυχόν θα έχουν εδραιωθεί.

Η αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων, αναφέρεται στο στρες και τις ανάλογες καταστάσεις που οδηγούν στην εκδήλωσή του. Επιπροσθέτως, περιλαμβάνονται οι ψυχοσωματικές αντιδράσεις που εκδηλώνει το άτομο κατά τη διάρκεια στρεσσογόνων καταστάσεων, αλλά και την εύρεση διόδων – στρατηγικών με στόχο το να αντιμετωπιστούν οι καταστάσεις άγχους.

*«Στρες είναι η αντίδραση του οργανισμού σε μια πιεστική κατάσταση, αλλά και τα ίδια τα ψυχολογικά προβλήματα που προκαλούνται από αρνητικά εξωτερικά ερεθίσματα τα οποία αξιολογούνται ως «αγχογόνα», συνήθως επειδή το άτομο διακρίνει σε αυτά κάποιο κίνδυνο»* (Πνευματικός, 2011).

Η αξιολόγηση των ερεθισμάτων αυτών είναι συνυφασμένη με ατομικούς (προσωπικότητα, ικανότητες) και περιβαλλοντικούς παράγοντες (αρνητικές συνθήκες και γεγονότα).

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Brougham, Zail, Mendoza, Miller, 2009· Carver, Scheier, Weintraub, 1989· Jones-Sears, Milburn, 1990) η οικογένεια, η υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο, η χρονολογική ηλικία, ο παράγοντας του φύλου, αλλά και η προσωπικότητα, η κοινωνικότητα και η πολιτισμική διάσταση, επηρεάζουν τον τρόπο

αντιμετώπισης μιας αγχογόνου κατάστασης. Αυτό εξαρτάται επίσης, από το είδος του γεγονότος αλλά και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του αγχογόνου ερεθίσματος.

Η Ψυχολογία ως επιστήμη της μελέτης της νόησης και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στο πλαίσιο των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών του τελευταίου αιώνα σε παγκόσμια κλίμακα, αναλαμβάνει έναν καινούργιο ρόλο. Δεν επικεντρώνεται μονοδιάστατα όπως στο παρελθόν στην αντιμετώπιση και θεραπεία της ψυχικής νόσου, αλλά πραγματεύεται τρόπους που θα βοηθήσουν στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, στην καλλιέργεια των ικανοτήτων του και στην επίτευξη της ψυχικής του ευημερίας. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η Ψυχολογία ταυτίστηκε λανθασμένα μόνο με την ασθένεια προκειμένου να εναρμονιστεί με τις ανάγκες της εποχής εκείνης για την επαναφορά των ατόμων από τα τραύματα, παραβλέποντας όμως το υγιές κομμάτι του ατόμου.

Η Θετική Ψυχολογία αποτελεί τον καινούργιο κλάδο της Ψυχολογίας, ο οποίος ασχολείται με την σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη της υγείας του ατόμου και τη δημιουργία αρμονικών εργασιακών και διαπροσωπικών σχέσεων του. Επικεντρώνεται στην ψυχολογική ευημερία και την ικανοποίηση από τη ζωή, στην αισιοδοξία και την ελπίδα, και στο ενδιαφέρον και την ευτυχία. Προσανατολίζεται ξανά στην έρευνα μεταβλητών που συνεισφέρουν στην ψυχολογική ευημερία. Ως αντικείμενο μελέτης της είναι τα θετικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου και οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι θετικές αυτές εμπειρίες συμβάλλουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στη βελτίωση της ζωής του ατόμου και της κοινωνίας έπειτα (Seligman et al., 2005).

Η Ψυχολογία έχει στραφεί από τη μελέτη της ασθένειας προς τη μελέτη των θετικών συναισθημάτων του ανθρώπου, έχοντας ως στόχο τα άτομα να προοδεύσουν και να εξελιχθούν ως οντότητες. Οι Sheldon και King (2001) όρισαν τη Θετική Ψυχολογία ως την επιστήμη που διερευνά τις ανθρώπινες ικανότητες. Η επιστήμη αυτή προσπαθεί να κατανοήσει σε βάθος τους τρόπους με τους οποίους το άτομο είναι ικανό να εξελιχθεί, να βελτιωθεί και να είναι παραγωγικό. Χρησιμοποιώντας τη θεωρία τη μεθοδολογία και την έρευνα προσεγγίζει τη συναισθηματική και δημιουργική πλευρά της ανθρώπινης φύσης. Βασικό ερώτημά της αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι καταφέρνουν να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες, το πώς προσαρμόζονται και τα κίνητρα που έχουν ώστε να επιβιώνουν αξιοπρεπώς.

Η έρευνα στα πλαίσια της Θετικής Ψυχολογίας έχει προσανατολιστεί στη μελέτη των Θετικών Συναισθημάτων. Τα Θετικά Συναισθήματα λειτουργούν ως δείκτες των επιπέδων του τρόπου ζωής των ατόμων και των κοινοτήτων ευρύτερα.

Προάγουν ουσιαστικά την άνθιση και την ευημερία του ανθρώπου σε όλα τα επίπεδα. Η θετικότητα, σύμφωνα με την Fredrickson (2001), μειώνει την αρνητικότητα, αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος το περιβάλλον του, βελτιώνει την ποιότητα ζωής του και τους ψυχολογικούς και γνωστικούς ορίζοντές του.

Το Συναίσθημα αποτελεί μία μορφή αντίδρασης του οργανισμού απέναντι σε κάποιο ερέθισμα από το περιβάλλον και συμβαίνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Είναι μία πολυσύνθετη ψυχική αντίδραση ενός ατόμου σε ένα γεγονός. Τα Θετικά Συναισθήματα επιτρέπουν στον άνθρωπο να διευρύνει το πεδίο σκέψης του και να εμπλουτίσει τους πιθανούς εναλλακτικούς τρόπους δράσης που διαθέτει, ώστε τελικά να είναι σε θέση να παρατηρήσει, να σκεφτεί και να αναπτύξει πρωτότυπες ιδέες. Τέτοια Συναισθήματα, όπως η χαρά, η γαλήνη, η διασκέδαση, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, η αγάπη, απελευθερώνουν τον άνθρωπο και τον ωθούν να δημιουργήσει χωρίς περιορισμούς (Fredrickson & Branigan, 2005).

Τα άτομα που βιώνουν Θετικά Συναισθήματα είναι ικανά να λαμβάνουν περισσότερες πληροφορίες από το περιβάλλον τους, καθώς έχουν μεγαλύτερη συγκέντρωση. Διαθέτουν έτσι μία ευρύτερη εικόνα της πραγματικότητας και μπορούν να αντιμετωπίζουν τα καθημερινά γεγονότα, συνδυάζοντας μία πληθώρα στρατηγικών ώστε να ανταπεξέρθουν στις δυσμενείς συνθήκες. Τέτοια άτομα έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους ανθρώπους και είναι περισσότερο δεκτικοί να συνάψουν ωφέλιμες σχέσεις με τους άλλους (Leontopoulou, 2006).

Για να αναπτυχθεί πλήρως η θετικότητα και να μπορέσει να βιώσει κάποιος τέτοια Συναισθήματα πρέπει να έχει κατανοήσει το νόημα της ζωής. Το νόημα της ζωής περιλαμβάνει δηλαδή τις πεποιθήσεις του εκάστοτε ατόμου για το δίκαιο, τη θρησκεία, καθώς και το πνεύμα. Η θρησκευτική και πνευματική πίστη συνδέονται άρρηκτα τόσο με τη συναισθηματική όσο και με τη σωματική ευεξία του ατόμου. Ένα άτομο με αλτρουισμό εμφανίζει μεγαλύτερη ανθεκτικότητα, καλύτερη προσαρμογή στις αλλαγές της ζωής και ανταπόκριση σε κρίσιμες καταστάσεις (Kumpfer, 2002). Η ανθεκτικότητα, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι χαρακτηριστικό διαχρονικά του ατόμου.

Τα Θετικά Συναισθήματα δεν οδηγούν σε μία μεμονωμένα συγκεκριμένη δράση, αλλά βοηθούν το άτομο να διευρύνει τους ορίζοντες της σκέψης του και να αναζητήσει καινούργιες ιδέες. Αναπτύσσουν την αντοχή και μέσα από αυτήν το άτομο εξελίσσεται συναισθηματικά και νοητικά, αποκτώντας ευεξία σε όλη τη διάρκεια της

ζωής του. Το άτομο καθώς βιώνει ένα θετικό συναίσθημα αποκτά μεγαλύτερη εσωτερική ισορροπία (Fredrickson & Branigan, 2005).

Επομένως, ο διευρυμένος τρόπος σκέψης, το νόημα της ζωής και τα Θετικά Συναισθήματα, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και δημιουργούν ατέρμονες αλυσίδες. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα θετικά συναισθήματα προσφέρουν στιγμιαία, όταν αυτά βιώνονται, ψυχική εφορία, όμως ταυτόχρονα δίνουν τη δυνατότητα για την κατάσταση της ψυχικής ευεξίας και στο μέλλον. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται μέσω της διεύρυνσης του τρόπου της σκέψης του ατόμου και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας που αποκτά ως επακόλουθο (Fredrickson & Joiner, 2002).

# Κεφάλαιο 1 Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

## 1.1 Γενικά χαρακτηριστικά της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η έννοια Ψυχική Ανθεκτικότητα χρησιμοποιήθηκε αρχικά από την επιστήμη της φυσικής, ως η ιδιότητα ενός υλικού να επανέρχεται στην αρχική του θέση ή στο αρχικό του σχήμα μετά από μία φυσική μεταβολή, όπως είναι η καμπή (Shastri, 2013). Στον κλάδο της Ψυχολογίας η έννοια αυτή αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να επιτυγχάνουν τους στόχους τους και να λειτουργούν ικανοποιητικά κάτω από αντίξοες συνθήκες (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Πραγματεύεται τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαδικασιών του κινδύνου και της προστασίας, ορίζοντας τις διαφορετικές αντιδράσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα άτομο ώστε να αντιμετωπίσει τους στρεσσογόνους οικογενειακούς, προσωπικούς και επαγγελματικούς παράγοντες.

Ακόμα, ένας άλλος ορισμός ο οποίος μπορεί να αποδοθεί σε αυτή την έννοια είναι η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέξει ή να αναρρώσει μετά από δυσκολίες και να επιτύχει τη βιωσιμότητα, τη σταθερότητα ή την ανάπτυξή του (Masten & Tellegen, 2002· Margalit, 2012).

Στην αρχή, η ανθεκτικότητα ασχολήθηκε με την ταυτοποίηση των «ανθεκτικών παιδιών» που είχαν επιτυχία, ανεξάρτητα από τους προκλητικούς παράγοντες κινδύνου. Σε δεύτερο στάδιο, μέσα από την διερεύνηση των μοναδικών τους ιδιοτήτων, προτάθηκε ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων κινδύνου ο οποίος προέβλεπε τα επίπεδα των δυσμενών αποτελεσμάτων. Ομοίως, μεγαλύτερος αριθμός προστατευτικών παραγόντων προέβλεπε την ευημερία. Ως παράγοντες κινδύνου ορίστηκαν τα χαρακτηριστικά του ατόμου, οι αναπτυξιακές δυσκολίες του και οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι, οι οποίοι αύξησαν την ευαισθησία των ατόμων σε αρνητικά αποτελέσματα. Σε αυτούς τους ενδογενείς παράγοντες περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η υψηλή αυτοεκτίμηση, η αυτονομία, η ευελιξία, η αισιόδοξη στάση για προσωπική εξέλιξη, η κοινωνικότητα, η αίσθηση του χιούμορ, η αίσθηση αξίας του εαυτού και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, οι κοινωνικές ικανότητες και οι πνευματικές επιδόσεις (Cicchetti & Rogosch, 2009).

Στους περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα σαφή όρια, η ενθάρρυνση της διαδικασίας της μάθησης, η παρουσία ασφαλών σχέσεων με ενήλικες, όπως οι γονείς και οι εκτός της οικογένειας μέντορες, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η ικανοποίηση των βασικών αναγκών, ο καταμερισμός ευθυνών, η ενθάρρυνση των παιδιών να θέτουν στόχους, η συμβολή στην ανάπτυξη αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων και η αναγνώριση των ειδικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού (Margalit, 2012).

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες, μαζί με την επίδραση συγκεκριμένων εξωτερικών θετικών παραγόντων, όπως η σωστή γονεϊκή φροντίδα, μπορεί να επιτύχουν σημαντικά ή θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο πλαίσιο. Η παρουσία θετικών εξωγενών παραγόντων χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη. Η ύπαρξη, δηλαδή, μιας σταθερής σχέσης με έναν προστατευτικό και συναισθηματικά σταθερό ενήλικα φαίνεται να αντισταθμίζει τις δυσχερείς επιδράσεις μίας πληθώρας αρνητικών εμπειριών. Η στήριξη των συμμαθητών και οι φιλίες στην πρώιμη παιδική ηλικία επίσης φαίνεται ότι αντισταθμίζουν τις επιπτώσεις της δυσχερής γονικής φροντίδας, προϋποθέτοντας ότι το παιδί έχει την ικανότητα να αναπτύσσει και να διατηρεί επαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Οι διαδικασίες των συναισθημάτων φαίνεται να έχουν το σημαντικότερο ρόλο για την καλλιέργεια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της ψυχικής ευημερίας. Η ανθεκτικότητα άλλωστε περιλαμβάνει συμπεριφορές, σκέψεις και πράξεις, τις οποίες μπορούν όλοι να μάθουν και να αναπτύξουν (Λακιώτη, 2011).

Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία χρησιμοποιεί επίσης έναν ευρύ ορισμό για την ψυχική ανθεκτικότητα, σύμφωνα με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η διαδικασία καλής προσαρμογής ενάντια στις αντιξοότητες, το τραύμα, την τραγωδία, τις απειλές ή ακόμα και σημαντικές πηγές στρες , όπως τα προβλήματα που προκύπτουν από την οικογένεια και τις σχέσεις, σοβαρά προβλήματα υγείας, εργασιακοί ή οικονομικοί στρεσσογόνοι παράγοντες. Προσδιορίζεται δηλαδή ως «ανάκαμψη από δύσκολες εμπειρίες» (Lee et al., 2012).

Δεν υπάρχει βέβαια ένας κοινός αποδεκτός ορισμός για την Ψυχική Ανθεκτικότητα, και συνήθως η έννοια αυτή αναφέρεται στη θετική προσαρμογή μέσα σε ένα πλαίσιο αντιξοοτήτων. Είναι μία δυναμική αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Σύμφωνα με τον Rutter, η ανθεκτικότητα δεν είναι μία

μεμονωμένη ιδιότητα του ατόμου, προσδιορίζοντας τις διαδικασίες (processes) της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και τους τρόπους με τους οποίους οι παράγοντες επικινδυνότητας και στρες (risk factors) μπορούν να περιοριστούν κατά τη διάρκεια της εξέλιξης ενός παιδιού ώστε αυτό εντέλει να επωφεληθεί (Rutter, 2006). Αποτελεί μία διαδικασία επανόρθωσης και αντιμετώπισης των δυσκολιών, ώστε το άτομο να αποκτήσει δεξιότητες αντοχής και επιπρόσθετους προστατευτικούς μηχανισμούς. Όταν το άτομο είναι ανθεκτικό, μπορεί να αναγεννιέται, να προσαρμόζεται, να αποκτά ακαδημαϊκή, κοινωνική και επαγγελματική επάρκεια, παρά τις δύσκολες αγχογόνες καταστάσεις του σημερινού κόσμου.

Ο όρος ακόμα αναφέρεται και στην σταθερή ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει και να ξεπερνά τραυματικά γεγονότα, και στα θετικά εξελικτικά επιτεύγματα παιδιών, που αναπτύσσονται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες, όπως κατάχρηση ουσιών από τους γονείς (Henderson & Millstein, 2008). Τα τελευταία χρόνια βέβαια, υπάρχει η κατεύθυνση του ορισμού της Ανθεκτικότητας σε επίπεδο συστήματος, εξαιτίας του αυξανόμενου διεθνούς ενδιαφέροντος για μια διεπιστημονική αντιμετώπιση των προβλημάτων λειτουργίας των αλληλεξαρτώμενων συστημάτων, όπως είναι η προώθηση της ανθεκτικότητας στις κοινωνίες.

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα καθορίζεται, όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές από δύο παραμέτρους, οι οποίες πρέπει να πληρούνται ταυτόχρονα. Ένα άτομο θεωρείται ως ανθεκτικό όταν έχει αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζει κάποιον κίνδυνο, ο οποίος μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξή του. Η δεύτερη παράμετρος αφορά την ικανότητά του να είναι σε θέση να διαχειρίζεται ικανοποιητικά τις αγχογόνες καταστάσεις, και τελικά να προσαρμόζεται με επιτυχία στα καινούργια δεδομένα (Luthar, 2006).

Τα άτομα εκείνα τα οποία μπορούν με ιδιαίτερη ευκολία να προσαρμόζονται στις εκάστοτε απαιτήσεις και συνθήκες του περιβάλλοντός τους, αξιοποιώντας κάθε πιθανή ευκαιρία, χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικά άτομα. Παρόλο αυτά, στις διάφορες μεταβατικές φάσεις της ζωής ενεργοποιούνται διαφορετικές βιολογικές αντιδράσεις και αξιοποιούνται διαφορετικοί μηχανισμοί. Οι κοινωνικές πηγές στήριξης για παράδειγμα, μπορούν σε δημόσιες κρίσεις να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, είτε σε ψυχολογικό επίπεδο είτε σε επίπεδο υλικής βοήθειας. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα επομένως χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα που προκαλεί το στρες, τα περιβάλλον και τα προσωπικά χαρακτηριστικά (Abolgashemi & Varanyab, 2010· Masten, 2011· Tusaie & Dyer, 2004).

Οι στρατηγικές ελέγχου και αντιμετώπισης συμβάλλουν στην προσαρμογή των εφήβων. Γενικότερα η καλή πνευματική λειτουργία βοηθάει στην ανάπτυξη της προσαρμογής στις αντιξοότητες, καθώς οι ανθεκτικοί έφηβοι είναι εκείνοι με τα υψηλότερα επίπεδα γνωστικών πόρων. Κατάφεραν χρησιμοποιώντας θετικές στρατηγικές να αντισταθμίσουν την απειλή. Μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι οι Έλληνες τείνουν να αποφεύγουν να επεξεργάζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο διανοητικά όσο και συναισθηματικά. Φαίνεται ότι προτιμούν την άρνηση έναντι του προγραμματισμού και της αποδοχής (Roussi, 2001).

Από τη μελέτη που πραγματοποίησε η Leontopoulou (2006), φαίνεται ότι οι ανθεκτικοί νέοι έχουν υψηλότερα επίπεδα ελέγχου και υψηλά επίπεδα ενεργητικής αντιμετώπισης και αποφυγής δυσμενών καταστάσεων σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν απλώς προσαρμοστεί. Εμφάνιζαν σημαντικά επίπεδα ευημερίας και μπορούσαν να προσαρμοστούν με επιτυχία κάτω από το άγχος. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι, χωρίς ιδιαίτερη δοκιμασία από τις αντιξοότητες, η υποκειμενική αίσθηση της ευημερίας των προσαρμοσμένων ατόμων, η οποία γνωστικά περιλαμβάνει δομές όπως η ικανοποίηση για τη ζωή, η απουσία αρνητικών επιπτώσεων και η παρουσία θετικών αποτελεσμάτων, οι δυνατότητες ανάπτυξης, παρέμεινε χωρίς αμφισβήτηση και σε μεγάλο βαθμό αφέθηκαν ανέπαφοι από εξωτερικές περιβαλλοντικές απειλές. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι έφηβοι μπορούν να διδάσκονται δεξιότητες αντιμετώπισης γνωστικού τύπου. Μέσα από αυτές τις δεξιότητες μπορούν να διευκολύνουν τη χρήση διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών πόρων, ώστε να οδηγήσουν με τη σειρά τους, σε πιο θετικά ευέλικτα αποτελέσματα για το μέλλον. Για παράδειγμα, ύστερα από ένα διαζύγιο τα παιδιά μπορούν να ακολουθήσουν μία στρατηγική αποφυγής, η οποία εντέλει οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων ψυχικής υγείας, όπως κατάθλιψη, άγχος και διαταραχές συμπεριφοράς. Από την άλλη πλευρά, όταν υπάρχει η ενεργός αντιμετώπιση παρέχεται προστασία έναντι των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Τα ανθεκτικά άτομα βιώνουν εξίσου έντονα τα αρνητικά συναισθήματα, όπως και τα θετικά συναισθήματα, όμως χρησιμοποιούν δυο διαδικασίες για να ανταπεξέλθουν: αφενός, ανησυχούν λιγότερο για το τι αρνητικό θα τους συμβεί. Δεν έχουν έντονο τα αίσθημα της ανησυχίας και του άγχους, καθώς δεν αφιερώνουν τον χρόνο τους ώστε να ελέγξουν απόλυτα το μέλλον τους. Αφετέρου δεν αφήνουν την αρνητικότητα να κυριεύσει τη ζωή τους, αλλά καταφέρνουν να απομακρύνουν την αρνητική διάθεση που μπορεί να έχουν, ανταποκρινόμενα σε καθετί που συμβαίνει την κάθε χρονική στιγμή. Βιώνοντας κάθε στιγμή όπως αυτή έρχεται -αρνητική ή θετική-,

επιτρέπουν στον εαυτό τους να νιώσουν τόσο αρνητικά όσο και θετικά συναισθήματα, όπως, ενδιαφέρον, ευγνωμοσύνη και ικανοποίηση. Ακόμα και στην πιο σκληρή και στρεσσογόνα πραγματικότητα τέτοια συναισθήματα είναι παρόντα (Cohn et al., 2009).

## 1.2 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Καθώς φαίνεται ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι μια σχετικά νέα αντίληψη, δεν υπάρχει ακόμα μεγάλη έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρχουν ορθές παιδαγωγικές εφαρμογές. Αποτελεί όμως έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την ικανοποίηση της ζωής των εφήβων, εξαιτίας της επιρροής που μπορεί να ασκήσει η ακαδημαϊκή επιτυχία, η κοινωνική ικανότητα και η αποφυγή της επικίνδυνης συμπεριφοράς στην προώθηση των επιθυμητών και ικανοποιητικών μαθημάτων ζωής (Roeser, Eccles & Freedman-Doan, 1999· Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

Χαρακτηριστικά οι ανασκοπήσεις των Gilman & Huebner (2003) και Huebner (2004), έχουν επισημάνει τη σημασία της ικανοποιητικής ζωής για τη θετική προσαρμογή των εφήβων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση της ζωής συνδέεται θετικά με τους βασικούς δείκτες της προσαρμοστικής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένης της αυτοεκτίμησης (Dew & Huebner, 1994), των θετικών γονέων και των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τα παιδιά τους (Huebner, 2004), καθώς και της ακαδημαϊκής ικανότητας και προσαρμογής (Leung & Leung, 1992). Αντίθετα, έχουν διαπιστωθεί αρνητικές συσχετίσεις με την κατάθλιψη και το άγχος (Gullone & Cummins, 1999) και την κατάχρηση ουσιών (Zullig, Valois, Huebner, Oeltmann & Drane, 2001).

Άλλωστε, η ικανοποίηση της ζωής θεωρείται ότι καθορίζεται εν μέρει από τους παράγοντες της προσωπικότητας, αλλά ότι επηρεάζεται και από γενετικούς, κοινωνικούς και γνωστικούς μηχανισμούς. Πιο συγκεκριμένα συνδέεται άρρηκτα με τη θετικότητα, τις προσδοκίες των αποτελεσμάτων και τις περιβαλλοντικές υποστηρίξεις και πόρους. Ακόμα, μεταβλητές της προσωπικότητας, όπως το θετικό και το αρνητικό χαρακτηριστικό γνώρισμα, η ικανοποίηση της ζωής σε καταστάσεις όπως η εργασία και η οικογένεια, η συμμετοχή σε καθήκοντα της ζωής, η πρόοδος στην εκπλήρωση σημαντικών προσωπικών στόχων, καθώς και η ανθεκτικότητα, έχουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της ικανοποίησης της ζωής (Lent et al , 2009).

Έχει διαπιστωθεί επιπλέον πώς η ψυχική ευεξία συμβάλλει στην καλλιέργεια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, μέσω τεσσάρων τρόπων: α) προωθώντας τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων, β) προωθώντας την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και ηθικών αξιών, γ) συμβάλλοντας στην άμεση πρόσβαση σε πηγές κοινωνικής στήριξης, και δ) συμβάλλοντας στην προσωπική ανάπτυξη και ανέλιξη. Οι πνευματικές αξίες βοηθούν τον άνθρωπο να διατηρήσει μία αισιόδοξη προοπτική για τη ζωή του και να αναζητήσει νόημα σε αντίξοες και δύσκολες καταστάσεις. Η θρησκεία είναι συχνά εκείνη που μπορεί να δημιουργεί θετικά συναισθήματα, όπως ελπίδα, και όχι άγχος, στις χρονικές περιόδους που είναι ιδιαίτερα στρεσσογόνες (Sanders et al., 2015).

Όπως έχει διατυπωθεί από τους Sanders et al., η Θεωρία Θετικής Ανάπτυξης Νέων, Positive Youth Development Theory (PYD), αποτελεί ένα από τα προγράμματα που μπορούν να βοηθήσουν τους νέους εφήβους που αντιμετωπίζουν συνεχώς αδυναμίες και βρίσκονται σε κίνδυνο. Τα βασικά συστατικά του προγράμματος περιλαμβάνουν την ενθάρρυνση της εκδήλωσης της προσωπικότητας των εφήβων, προσεγμένες προσεγγίσεις για αυτούς και τις οικογένειές τους, και επικέντρωση της προσοχής στα πλεονεκτήματα και τις ικανότητες τους παράλληλα με τους κινδύνους και τις προκλήσεις που μπορεί να προκαλούνται. Επειδή ένα βασικό χαρακτηριστικό της εφηβείας είναι ότι οι έφηβοι αυξάνουν σταδιακά την αυτονομία τους, η έμφαση του PYD δίνεται στην ενεργό συμμετοχή των εφήβων στη λήψη των αποφάσεων. Οι θετικές σχέσεις των εφήβων έχουν μια κρίσιμη διάσταση και έναν κεντρικό ρόλο για τους ορισμούς των αποτελεσματικών προγραμμάτων του PYD. Όταν οι νέοι έχουν αμοιβαίες επωφελείς σχέσεις με τους ανθρώπους και τα θεσμικά όργανα στον κοινωνικό κόσμο τους, θα ευδοκιμήσουν και θα συνεισφέρουν (Heinze, 2013).

Παρατηρήθηκε επίσης σε άλλη μελέτη ότι παρέχονται στους νέους, που βρίσκονται σε κίνδυνο, ευκαιρίες να εξασκηθούν, με συνέπεια την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Duncan, Miller, & Sparks, 2004). Οι σχέσεις μπορούν να ανοίξουν νέα δίκτυα και να δώσουν ευκαιρίες για συναισθηματική σύνδεση και προσκόλληση. Αυτοί οι παράγοντες είναι πιθανό να ενισχύουν τις διαδικασίες ανθεκτικότητας, καθώς αντιμετωπίζονται οι αντιξοότητες οι οποίες προκύπτουν. Η θετική εξέλιξη συμβαίνει όταν οι ευκαιρίες τίθενται στη διάθεση των νέων ουσιαστικά και όταν το περιβάλλον τους, τους υποστηρίζει ώστε να αναπτύξουν τις δικές τους μοναδικές ικανότητες.

Όταν ενθαρρύνεται η προσωπική δραστηριότητα και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, όσοι έφηβοι είχαν πιεστικά παιδικά χρόνια, έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν εμπειρίες αυτονομίας, αφού καλούνται να στηριχθούν στις δυνάμεις τους.

Μέσα από αυτές τις πρακτικές, καλλιεργούν την Ανθεκτικότητά τους. Η έμφαση στις δυνάμεις παρέχει ένα αντίδοτο για την επικεντρωμένη εστίαση στους κινδύνους, τα προβλήματα και τα ελλείμματα, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν αργότερα στην εργασία τους. Η έμφαση στην πραγματικότητα των προσεγγίσεων του PYD έχει ως αποτέλεσμα ότι οι παρεμβάσεις σέβονται και ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Αυτό σημαίνει ότι οι παρεμβάσεις είναι πιο πιθανό να λάβουν υπόψη τις πραγματικές συνθήκες και να προσαρμοστούν, ώστε στην πραγματικότητα οι έφηβοι να γίνουν ανθεκτικοί (Sanders et al., 2015).

Η έρευνα των Belsky & Pluess (2009) αμφισβήτησε την προηγούμενη πεποίθηση ότι οι συσσωρευμένοι παράγοντες κινδύνου προβλέπουν την αυξημένη δυσλειτουργία. Η προσοχή εστιάστηκε στη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες κινδύνου και στην προστασία στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές συνθήκες περιβάλλοντος και προσεγγίσεις, όπως το σαλουτογενές σύστημα.

Ο Antonovsky (1987) εφάρμοσε τον όρο "salutogenesis" από τη λατινική λέξη salus για την υγεία, ώστε να υπογραμμίσει ότι το επίκεντρο του μοντέλου του είναι η υγεία. Το σαλουτογενές σύστημα επικεντρώνεται στην αναγνώριση και εξέταση παραγόντων που μπορούν να συμβάλουν στην προσπάθεια των ατόμων να αποκτήσουν εμπειρίες ζωής. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, υποθέτουμε ότι πολλά παιδιά βιώνουν τη μοναξιά κάποια στιγμή, αλλά κανείς δεν είναι εντελώς μοναχικός. Τα παιδιά και οι ενήλικες κινούνται δυναμικά κατά μήκος του μοναχικού/μη μοναχικού συνεχούς. Οι παρεμβάσεις επιχειρούν να βοηθήσουν τα μοναχικά άτομα να ενταχθούν σε αυτό το συνεχές κοινωνικό σύνολο.

Το σαλουτογενές σύστημα έχει κεντρικό ρόλο στην έρευνα για την προαγωγή της υγείας και υποστηρίζεται από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (WHO) (Tellnes, 2009). Η ικανότητα προσδιορισμού και χρήσης των εσωτερικών (προσωπικών) και των εξωτερικών (συμφραζομένων) πόρων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων, θεωρήθηκε ως το Sense of Coherence (Antonovsky, 1987). Υπάρχει η παγκόσμια πεποίθηση που εκφράζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα δείχνουν εμπιστοσύνη. Έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον τους ως δομημένο και προβλέψιμο, υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι για την κάλυψη αυξημένων απαιτήσεων, και ότι οι προκλήσεις αυτές αξίζουν την επένδυση σε ενέργεια και τη δέσμευση.

Η αίσθηση της Συνοχής έχει μελετηθεί ευρέως σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Μια διαχρονική μελέτη (πάνω από 30 χρόνια) έδειξε ότι η γονική μέριμνα με επίκεντρο το παιδί στην εφηβεία και μια σταθερή σταδιοδρομία στην ενηλικίωση συνδεόταν άμεσα με μια υψηλή έννοια συνοχής (Feldt, Metsäpelto, Kinnunen, & Pulkkinen, 2007).

Ο Antonovsky (1987) επεσήμανε ότι τα άτομα με υψηλή Συναισθηματική Συνοχή τείνουν να αντιμετωπίζουν τους στρεσσογόνους παράγοντες ως προκλήσεις. Έτσι, η μελέτη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας προέκυψε ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης συνειδητοποίησης ότι πολλά παιδιά ήταν σε θέση να ξεπεράσουν τις προσωπικές δυσκολίες και τις οικογενειακές προκλήσεις, επιτυγχάνοντας να προσαρμοστούν ικανοποιητικά ανεξάρτητα από τις δυσκολίες τους. Πρέπει να τονιστεί ότι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν σπάνια ένα απομονωμένο πρόβλημα. Τα άτομα που διατρέχουν κίνδυνο σε μία διάσταση τείνουν να διατρέχουν κίνδυνο σε πολλαπλές διαστάσεις. Συνήθως πολλοί είναι οι παράγοντες κινδύνου οι οποίοι τείνουν να αλληλοεπιδρούν μάλιστα με διαφορετικούς τρόπους. Για να κατανοήσουμε τον αντίκτυπο του κινδύνου, πρέπει να αντιμετωπίσουμε ταυτόχρονα τις ταυτόχρονες αλληλεπιδράσεις πολλαπλών παραγόντων κινδύνου.

Οι προστατευτικές μεταβλητές επίσης δεν δρουν ξεχωριστά ή μεμονωμένα, αλλά λειτουργούν σε αλληλεπιδραστικά πρότυπα, προκειμένου να απομακρύνουν τα άτομα από τις επιδράσεις των αγχωτικών καταστάσεων (Beasley, Thompson, & Davidson, 2003).

Ένα από τα διάφορα μοντέλα Ανθεκτικότητας που προτείνεται είναι το προστατευτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα προσωπικά πλεονεκτήματα ή/και οι πόροι μπορούν να μετριάσουν ή να μειώσουν τις επιπτώσεις των παραγόντων κινδύνου στα αποτελέσματα. Οι συνδέσεις δηλαδή μεταξύ του κινδύνου και των αποτελεσμάτων θα μειωθούν εάν υπάρχουν οι προστατευτικοί παράγοντες (Hdjemdal et al., 2006b).

Ένα δεύτερο είναι το μοντέλο πρόκλησης, σύμφωνα με το οποίο τα μέτρια επίπεδα του κινδύνου θα μπορούσαν να σχετίζονται με μεγαλύτερα θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι νέοι που αντιμετωπίζουν πολλές οικογενειακές συγκρούσεις μπορεί να αισθάνονται δυστυχισμένοι. Εντούτοις, ένα μέτριο ποσοστό οικογενειακών συγκρούσεων μπορεί να προσφέρει στους νέους επαρκείς ευκαιρίες να μάθουν από την επίλυση των συγκρούσεων, να αναπτύξουν συναισθήματά τους και να προετοιμαστούν για να αντιμετωπίσουν μελλοντικές προκλήσεις (Sanders et al., 2015). Ακόμα, το τρίτο μοντέλο που έχει προταθεί είναι το αντισταθμιστικό μοντέλο, το οποίο

υποστηρίζει ότι η ύπαρξη της ανθεκτικότητας αντισταθμίζει τις αρνητικές συνέπειες των παραγόντων κινδύνου, όπως το άγχος (Zimmerman & Brenner, 2010).

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα, όμως είναι σχετικά υποκειμενικό το ποιοι παράγοντες θεωρούνται επικίνδυνοι και αντίξοοι για τον καθένα (Lazarus & Folkman, 1984). Αντίξοες θεωρούνται οι συνθήκες εκείνες κάτω από τις οποίες η πλειοψηφία των ανθρώπων εμφανίζει συμπτώματα ή δυσλειτουργική συμπεριφορά (Patterson, 2002). Για να λειτουργήσουν οι ψυχικά ανθεκτικοί άνθρωποι θα πρέπει να υπάρχει μια αντίξοη συνθήκη που να προκαλεί στρες, κάποιοι ατομικοί, προστατευτικοί παράγοντες (π.χ. υψηλή αυτοπεποίθηση) και ένα θετικό αποτέλεσμα για την αντιμετώπιση της αυτής αντίξοης κατάστασης από το άτομο (Luthar & Zelaso, 2003· Patterson, 2002· Καλλιαντά & Κατσίρα, 2017).

Δυο βέβαια είναι οι κυριότερες έννοιες που είναι άμεσα συνυφασμένες με την Ψυχική Ανθεκτικότητα, η αυτό-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1982) και η αντοχή (Kobasa et al., 1982).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου να οργανώνει και να εκτελεί τις διάφορες υποχρεώσεις του με επιτυχία. Οι άνθρωποι καθοδηγούνται από μόνοι τους ώστε να επιλέξουν με ποιες δραστηριότητες θα ασχοληθούν, πόση έμφαση θα δώσουν, πόσο θα επιμείνουν στις προσπάθειες τους-παρά τις όποιες δυσκολίες, πόσο οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις θα τους προκαλέσουν στρες και πώς θα εκλάβουν την επιτυχία τους (Bandura, 1982).

Οι επιτυχείς προσπάθειες του ίδιου του ατόμου, που ενισχύουν την εκτίμησή του ότι μπορεί να τα καταφέρει, όπως και η παρακολούθηση άλλων ατόμων να εκτελούν επιτυχώς δραστηριότητες, αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία της αυτό-αποτελεσματικότητας, και προετοιμάζουν το άτομο να επαναλάβει το ίδιο. Εμπεριέχει ακόμα την λεκτική πειθώ και την ψυχολογική ή συναισθηματική διέγερση. Ο έλεγχος των συναισθημάτων οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα, ενώ η συναισθηματική διέγερση σε αποτυχία (Λακιώτη, 2011).

Η αντοχή (hardiness) λειτουργεί ως ενισχυτής της Ανθεκτικότητας, ώστε το άτομο να ανταποκρίνεται απέναντι στα στρεσσογόνα γεγονότα. Τα χαρακτηριστικά της είναι ο έλεγχος, η πρόκληση και η δέσμευση. Ο έλεγχος σχετίζεται με την αντίληψη ότι το ίδιο το άτομο έχει τον έλεγχο της ζωής του, ενώ η πρόκληση με την αντίληψη ότι κάθε εμπόδιο είναι μία δοκιμασία και κάθε δραστηριότητα, είτε είναι επιτυχημένη είτε αποτυχημένη, είναι μια εμπειρία ζωής (Rutter, 1985). Η δέσμευση σχετίζεται με

τη σχέση του ατόμου με τα «καθήκοντά του», με τις δραστηριότητές του δηλαδή στις οποίες καταθέτει προσωπική προσπάθεια και δέσμευση (Kobasa et al., 1982).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, είναι αυτονόητο ότι η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου είναι μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, που δεν συμβαίνει από τη μία στιγμή στην άλλη, αλλά απαιτεί χρόνο και κόπο. Συνεπώς, είναι σημαντικό να καλλιεργείται από την εφηβική ηλικία, που αποτελεί το σημείο «0» όπου το άτομο-μαθητής αντιλαμβάνεται τη δράση του ίδιου του εαυτού του απέναντι στο κόσμο.

## 1.3 Η καλλιέργεια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο σχολείο

Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο οφείλουν να προάγουν την καλλιέργεια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Το σχολείο ειδικότερα παίζει σημαντικό ρόλο στην ζωή πολλών παιδιών σε όλο τον κόσμο καθώς συχνά απορροφούν έως και το ένα τρίτο του χρόνου τους (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003) και αποτελεί το περιβάλλον στο οποίο, εξασφαλίζουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες εκείνες που προάγουν τις συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Επιπλέον, το σχολείο προωθεί την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και προγραμμάτων, καθώς και προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, ώστε να αναπτυχθούν οι ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες. Η σχολική κοινότητα αποτελεί επομένως σημαντικός τομέας, στον οποίο τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική επάρκεια μπορούν να εξελιχθούν (Doll et al., 2009).

Τα σχολεία στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα και τα κίνητρα των μαθητών θα πρέπει να συμπεριλάβουν τις προοπτικές των μαθητών και να ενθαρρύνουν την παρέμβαση τους ακούγοντας αυτά που έχουν να πουν (Glendos, 2017). Οι προστατευτικοί παράγοντες στο σχολικό πλαίσιο προσφέρουν την ελπίδα ότι τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν στην αποστολή τους να προετοιμάσουν τους μαθητές για να έχουν καλή ψυχική υγειά και θετική προσαρμογή στην ενήλικη ζωή, ανεξαρτήτως των παραγόντων επικινδυνότητας που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στη τάξη ( Esquivel, Doll & Oades-Sese, 2011).

Ένα σχολείο που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις, αλλά και να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις

αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα και προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Blum, 2004). Παγκοσμίως το 10% με 20% των παιδιών αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας, όπου για τις περισσότερες διαταραχές η ηλικία στην οποία υφίστανται είναι μεταξύ 12 με 24 ετών (Doll et al., 2009). Όλοι οι έφηβοι που αντιμετωπίζουν μειονεκτήματα ή αντιξοότητες, δεν επηρεάζεται αρνητικά η ψυχική τους υγεία, κάτι το οποίο δικαιολογείται μέσα από την έννοια της ανθεκτικότητας. Η ικανότητα ορισμένων ατόμων να διατηρούν θετικά την ψυχική υγεία τους εν όψει των δυσμενών συνθηκών ζωής οφείλεται σε αυτό. Ενώ συχνά είναι μία όχι και τόσο σαφής έννοια, οι εξωτερικοί παράγοντες Ανθεκτικότητας, όπως το σχολείο, αλλά και το σπίτι και η κοινότητα, συμβάλλουν καθοριστικά στην καλλιέργειά της (Doll et al., 2009).

Μελέτες δείχνουν ότι τα επίπεδα ανθεκτικότητας ενδέχεται να εμποδίσουν την ανάπτυξη προβλημάτων της ψυχικής υγείας στους εφήβους (Hjemdal et al, 2011). Σε μια μελέτη 307 νορβηγών εφήβων ηλικίας 14 έως 18 ετών, οι υψηλότερες βαθμολογίες Ανθεκτικότητας συσχετίστηκαν με χαμηλότερες βαθμολογίες για τα επίπεδα της κατάθλιψης, του άγχους, και των ιδεοψυχαναγκαστικών συμπτωμάτων (Hjemdal et al, 2011). Μια τέτοια σχέση βρέθηκε επίσης, σε σχέση με τα καταθλιπτικά συμπτώματα, σε ξεχωριστό δείγμα 387 νορβηγικών εφήβων ηλικίας 13 έως 15 ετών, υποστηρίζοντας την πεποίθηση πώς η Ανθεκτικότητα είναι το κομβικό σημείο που μπορεί να αποτρέψει την ανάπτυξη διαταραχών της ψυχικής υγείας στους εφήβους (Dray et al., 2014).

Τα σχολεία παρέχουν ένα κατάλληλο περιβάλλον για τη μείωση αυτών των κινδύνων και την προώθηση της ανθεκτικότητας των εφήβων. Όπως έχει διαπιστωθεί από το πρόγραμμα Penn Resiliency Program, που απαρτιζόταν από μια ομάδα που μελέτησε τη συμπεριφορά των μαθητών παρεμβαίνοντας σε επιλεγμένα σχολεία, διαπιστώθηκαν μειωμένα συμπτώματα κατάθλιψης (Brunwasser, Gillham, & Kim, 2009· Cutuli et al., 2006).

Ομοίως, σε ένα ακόμα παρόμοιο σχολικό πρόγραμμα ανθεκτικότητας στην Ασία, στο Ειρηνικό Σχέδιο, διαπιστώθηκε ότι όσα παιδιά χαρακτηρίζονταν από υψηλά επίπεδα Ανθεκτικότητας παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα στη μείωση των προβλημάτων ψυχικής υγείας (Sun & Stewart, 2010). Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί η Ανθεκτικότητα στην πρόωρη εκπαίδευση της παιδικής ηλικίας, καθώς οι μαθητές ωφελούνται όταν διδάσκεται η Ανθεκτικότητα νωρίς και συχνά (Ungar, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η μετατόπιση της έρευνας για την υγεία και την ψυχοπαθολογία είναι προς την ανάπτυξη της Ανθεκτικότητας. Μολονότι υπάρχουν

θετικές συσχετίσεις, οι ερευνητές αναφέρουν ότι είναι ένα πολυπαραγοντικό θέμα το εάν θα επιστρέψουν στην θετική ψυχική υγεία οι έφηβοι μετά από δυσκολίες χρησιμοποιώντας μια συλλογή πολλαπλών εσωτερικών (προσωπικών χαρακτηριστικών ή δυνάμεων) και εξωτερικών (ικανοτήτων ευρύτερων, κοινωνικών και κοινοτικών περιβαλλόντων) παραγόντων Ανθεκτικότητας. Οι παρεμβάσεις οι οποίες στοχεύουν στην ενδυνάμωση των πολλαπλών προστατευτικών παραγόντων, που συχνά ονομάζονται «Οικοδόμηση της Ανθεκτικότητας», εστιάζουν στην ευελιξία και παίρνουν πολλές μορφές, ανάλογα με τον τρόπο της παρέμβασης. Μπορεί για παράδειγμα να είναι ένα προσεκτικά διαμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών, ή ευρύτερες στρατηγικές για την ώθηση των σχολείων να προσδιορίσουν τις ειδικές ανάγκες τους και να χρησιμοποιήσουν δικές τους αλλά και εξωτερικές πηγές για την υποστήριξη των στρατηγικών τους με στόχο τους προστατευτικούς παράγοντες. Με αυτό τον τρόπο, δύναται μέσα από το σχολείο να αναγνωριστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες πηγές (Dray et al, 2017).

Οι σχολικές αυτές παρεμβάσεις υιοθετούν καθολικά πλαίσια που στοχεύουν στους μαθητές γενικότερα, ακόμα και σε ομάδες μαθητών, οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν ότι έχουν ή αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Το σχολείο παρέχει την πρόσβαση στα παιδιά και στους εφήβους σε κρίσιμες περιόδους κατά την ανάπτυξή τους, καθώς διαθέτει τους κατάλληλους πόρους και αξίες, προκειμένου να συμβάλλει στη στήριξη της ανάπτυξης της θετικής υγείας, της ψυχικής υγείας και της Ανθεκτικότητας (Dray et al, 2017).

Δύο μετα-αναλύσεις (Bastounis et al., 2016·Brunwasser, Gillham & Kim, 2009) περιγράφουν την αποτελεσματικότητα τέτοιων ελεγχόμενων πειραματικών παρεμβάσεων στο σχολείο. Ένα από αυτά, το πρόγραμμα PENN Resiliency Programme (PRP), είναι ένα πρόγραμμα 12 εβδομάδων βασισμένο στις αρχές της γνωστικής συμπεριφοράς που εφαρμόζονται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στοχεύει στους εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες των παιδιών και των εφήβων (8-18 ετών) μέσα από τις δομημένες δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών στις ομαδικές συνεδρίες.

Η πρώτη μετα-ανάλυση εξέτασε την επίδραση στην απλή έκβαση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, όπου μόνο ύστερα από παρακολούθηση 12 μηνών βρέθηκε μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης (Brunwasser, Gillham & Kim, 2009). Η πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση, εξέτασε τα αποτελέσματα, δηλαδή, τα συμπτώματα του άγχους και τα καταθλιπτικά συμπτώματα, στην οποία όμως δεν βρέθηκαν ενδείξεις

επίδρασης, αν και υπήρχαν διάφορα προβλήματα στην ανάλυση, όπως μεγάλη ετερογένεια και ελλιπή δεδομένα από την μετέπειτα πορεία των υπό εξέταση μαθητών (Bastounis et al., 2016).

Μία μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες διερεύνησε την αξία των πράσινων χώρων στα σχολεία για τους νέους: μια δασώδη περιοχή για παιχνίδι σε ένα δημοτικό σχολείο (ηλικίας 6-12 ετών), μια υπαίθρια αίθουσα διδασκαλίας για τους μαθητές των δημοτικών σχολείων (ηλικίας 9-13), και προγράμματα κηπουρικής για μαθητές γυμνασίου (ηλικίας 14-18). Από τα ευρύτερα εθνογραφικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, προέκυψε ότι οι φυσικές περιοχές χρησίμευαν ως χώροι όπου οι νέοι άνθρωποι μπορούσαν να βρουν καταφύγιο από το στρες και να αναπτύξουν τους προστατευτικούς παράγοντες για την Ανθεκτικότητα με τη μορφή υποστηρικτικών σχέσεων και αίσθησης ικανότητας (Louv, 2008).

Πλέον, υπάρχει μια κατεύθυνση από τα σχολεία, ώστε τα παιδιά μέσα από δασικές εκτάσεις, κήπους και χώρους για παιχνίδι και μάθηση, να έρθουν σε μία αμεσότερη επαφή με τη φύση. Στις σύγχρονες αστικές κοινωνίες, όπου λίγα παιδιά έχουν ευκαιρίες να συναντήσουν τη φύση στα δάση, στους αγρούς και στους κήπους μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού και της εξερεύνησης, ο σχολικός χώρος θεωρείται όλο και περισσότερο χώρος όπου τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις γνώσεις τους και το αίσθημα της φροντίδας για το φυσικό κόσμο (Louv, 2008). Οι υποστηρικτές των πράσινων χώρων στο σχολείο δείχνουν ότι η φύση μπορεί να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο πρόγραμμα σπουδών (Smith and Sobel, 2010· Williams and Dixon, 2013).

Οι Bell and Dyment (2008) στην έρευνά τους σχετικά με τα οφέλη των πράσινων σχολικών περιοχών για την υγεία, παρατήρησαν πώς υπήρχαν καλύτερες συνθήκες για τη σωματική άσκηση των μαθητών όλων των δυνατοτήτων, και όχι μόνο εκείνων που υπερέχουν στον ομαδικό αθλητισμό, την κοινωνική υγεία λόγω της ομαδικότητας και του δημιουργικού παιχνιδιού, και την ψυχική υγεία, αφού το στρες μειώθηκε και η αυτοπεποίθηση αυξήθηκε. Υποστήριξαν ότι η προαγωγή της υγείας πρέπει να εκτείνεται πέρα από τις παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ατομική συμπεριφορά σε ένα πιο ολοκληρωμένο, οικολογικό μοντέλο που αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της ζωής των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων (Chawla et al., 2014).

Η Ανθεκτικότητα αντανακλά μια διαδραστική διαδικασία η οποία συμβαίνει όταν τα παιδιά παρουσιάζουν τις προσωπικές τους δυνάμεις για να βρουν φροντίδα και

υποστήριξη, ώστε οι άνθρωποι και οι γύρω τους χώροι να τους παρέχουν τα μέσα που χρειάζονται (Benard, 2004). Κατά συνέπεια, η Ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω στρατηγικών που επικεντρώνονται στο παιδί ή το περιβάλλον, όπως είναι η μείωση των κινδύνων, η παρορμητική δηλαδή συμπεριφορά ενός παιδιού ή ο εκφοβισμός στο σχολείο, η συγκέντρωση του παιδιού σε ένα πιο δεσμευτικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών, και η κινητοποίηση των ανθρώπινων συστημάτων προσαρμογής, δηλαδή οι φιλίες και οι υποστηρικτικοί ενήλικες (Masten & Reed, 2002).

Η σημασία των υποστηρικτικών πλαισίων έχει οδηγήσει στο ενδιαφέρον για τη συλλογική ανθεκτικότητα, την ικανότητα δηλαδή ομάδων και κοινοτήτων να προλαμβάνουν, να ελαχιστοποιούν ή να ξεπερνούν τις καταστροφικές συνέπειες των αντιξοοτήτων (Norris et al., 2008). Τα πρόσφατα κοινωνικοοικονομικά μοντέλα αναγνωρίζουν ότι η ευημερία των ατόμων και των κοινοτήτων αποτελεί μέρος των διαδικασιών της ανθεκτικότητας που υφίστανται σε ένα οικοσύστημα. Η εστίαση είναι στην ικανότητα προσαρμογής των φυσικών συστημάτων να διατηρούν τη βιοποικιλότητα και στις λειτουργίες διατήρησης της ζωής (Masten & Obradovic, 2008). Οι διαδικασίες αυτές είναι αλληλεπιδραστικές όταν οι άνθρωποι εργάζονται για τη διατήρηση και την αποκατάσταση των οικοσυστημάτων από τα οποία αποκομούν φυσικά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη (Tidball & Krasny, 2014).

Για την αντιμετώπιση της Ανθεκτικότητας το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας απέτυχε να αντικατοπτρίσει τη σημασία των θετικών ανθρώπινων σχέσεων σε συνάρτηση με την φύση (Besthorn, 2005· Chawla, 2014· Masten & Obradovic, 2008). Μελέτες που έχουν διεξαχθεί με ενήλικες δείχνουν ότι η πρόσβαση σε χώρους πρασίνου προσφέρει βελτίωση από το άγχος, χαμηλότερα επίπεδα θνησιμότητας και ασθένειας, υψηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας σε εξωτερικούς χώρους, μεγαλύτερη κοινωνικότητα, πιο θετικά συναισθήματα και βελτιωμένη αίσθηση ευημερίας (Wells & Rollings, 2012). Φυσιολογικά, όταν οι άνθρωποι έχουν βλάστηση γύρω τους σε αντίθεση με το χτισμένο περιβάλλον, παρατηρήθηκε πώς είχαν χαμηλότερη αρτηριακή πίεση (Hartig et al., 2003), καλύτερη νευροενδοκρινική λειτουργία (van den Berg & Custers, 2011· Ward Thompson et al. 2012), καλύτερη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος (Li, 2010), και εγκεφαλικά κύματα που είναι συνδεδεμένα με τη διαλογιστική ηρεμία (Aspinall et al., 2013).

Δύο είναι οι βασικές θεωρίες ικανές να ερμηνεύσουν τις παραπάνω διαπιστώσεις. Σύμφωνα με την ψυχοαναλυτική θεωρία του Ulrich (1983), οι άνθρωποι

είναι βιολογικά συνδεδεμένοι μέσω της εξέλιξης για άμεσες θετικές αποκρίσεις σε ασφαλή φυσικά περιβάλλοντα που συνδέονται με την επιβίωση, όπως δέντρα, οποιαδήποτε βλάστηση και νερό. Υπό αυτές τις συνθήκες, η αίσθηση της αποκατάστασης δεν γίνεται συνειδητή μόνο με τα συναισθήματα, καθώς ταυτόχρονα ενεργοποιούνται αυτόματες φυσιολογικές αντιδράσεις, οι οποίες εντέλει παρέχουν ταχεία βραχυχρόνια ανάρρωση από το στρες. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία, τη θεωρία της αποκατάστασης της προσοχής των Kaplan και Kaplan (1989), πολλές δραστηριότητες απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή. Οι συνθήκες αυτές οδηγούν στο οι άνθρωποι να βιώνουν ψυχική κόπωση. Η ικανότητα των ανθρώπων για ανάκτηση της προσοχής αποκαθίσταται σε περιβάλλοντα αποκατάστασης. Τέτοια περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων και των φυσικών περιβαλλόντων, προσφέρουν ιδιότητες όπως η γοητεία, η απόσταση, η έκταση και η συμβατότητα.

Τα ευρήματα από μελέτες σχετικά με την επαφή των νέων με τη φύση δείχνουν πώς οι νέοι που σκέφτονται τη φύση ή δραστηριοποιούνται σε χώρους με πράσινο, έχουν μεγαλύτερη προσοχή, καλύτερη αντιμετώπιση των αγχωτικών συμβάντων της ζωής τους (Faber Taylor et al., 2002· Wells, 2000) και χαμηλότερα ποσοστά κατάθλιψης (Maas et al., 2009). Πολλές από αυτές τις μελέτες έχουν διεξαχθεί στα σχολεία. Ύστερα από μια μέρα σε μια δασική περιοχή έναντι μιας ημέρας μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, οι νέοι έφηβοι αναφέρουν μεγαλύτερη αίσθηση ενέργειας και ευτυχίας, λιγότερο άγχος και θυμό. Οι μαθητές μάλιστα που παρουσιάζουν κακή συμπεριφορά είναι εκείνοι που ωφελούνται περισσότερο (Roe & Aspinall, 2011).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με πρόσβαση σε μεγάλες, οργανωμένες περιοχές δέντρων, θάμνων και λοφώδους εδάφους για παιχνίδι, έναντι περιοχών με λιγότερο ολοκληρωμένη βλάστηση, έχουν καλύτερη μνήμη, λιγότερη δυσκολία στην ακρόαση, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Martensson et al., 2009). Οι μαθητές γυμνασίου με θέα σε παράθυρα δέντρων και θάμνων, σε σχέση με τους μεγάλους χλοοτάπητες και τις χτισμένες περιοχές όπως οι χώροι στάθμευσης, έχουν σημαντικά λιγότερες εγκληματικές συμπεριφορές και αξιοσημείωτα υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης, σχεδιάζοντας να φοιτήσουν στο κολέγιο (Matsouka, 2010). Όλες αυτές οι μελέτες κατέληξαν σε κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές σταθερές ή στατιστικά ελεγχόμενες, οι οποίες αφορούν το οικογενειακό εισόδημα.

Τα σχολικά προγράμματα στα οποία συμπεριλαμβάνονταν μαθήματα κηπουρικής, δείχνουν ότι εκτός από την μεγαλύτερη πιθανότητα κατανάλωσης φρέσκων φρούτων και λαχανικών και ακαδημαϊκών πλεονεκτημάτων, όπως

υψηλότερες βαθμολογίες στις εξετάσεις, οι μαθητές αποκτούσαν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Η απλή προσθήκη φυτών στο πίσω μέρος μιας αίθουσας διδασκαλίας έχει βρεθεί ότι μειώνει την ψυχική κόπωση και το ψυχοφυσιολογικό στρες, και ενισχύει τα θετικά συναισθήματα των μαθητών, όπως την άνεση, την φιλικότητα και τη θετική στάση απέναντι στα μαθήματα και εν γένει, μειώνει τη κακή συμπεριφορά (Han, 2009).

Οι περισσότερες από τις παραπάνω πειραματικές και ποσοτικές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι έφηβοι μπορούν να αντλήσουν σημαντικά οφέλη από την επαφή τους με τη φύση. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συναθροίζονται σε μεγαλύτερο αριθμό σε φυσικές περιοχές και όχι σε περιοχές ασφάλτου ή κατασκευασμένου εξοπλισμού για παιχνίδι. Στις φυσικές περιοχές αναπτύσσουν συνεταιριστικό και ευφάνταστο παιχνίδι, αφού συνδέουν αυτούς τους χώρους με την ανακάλυψη της φύσης, την ποικιλομορφία των δυνατοτήτων δράσης, την απειλή για την άγρια ζωή, την αίσθηση ελευθερίας, ευτυχίας, και τις ευκαιρίες αντιμετώπισης προκλήσεων (Dutt, 2012·Kraftl, 2013· Nedovic & Morrissey, 2013).

Ο βαθμός βέβαια στον οποίο οι μαθητές μπορούσαν να εκφράσουν αυτά τα οφέλη, όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη της Chawla (2014), ήταν εξαρτημένος από την ηλικιακή τους ομάδα. Τα μικρότερα παιδιά δημοτικού σχολείου εξέφρασαν την αξία των περιοχών με πράσινο, επιλέγοντας δασικές εκτάσεις αντί για παιδικές χαρές ή διαμορφωμένους αθλητικούς χώρους. Οι γονείς και οι απόφοιτοι κυρίως είναι εκείνοι που διαμόρφωναν την αξία του εξωτερικού πράσινου χώρου ως "ασφαλές χώρο", "ασφαλές καταφύγιο" και "ανέμελη περιοχή", σε αντίθεση με τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές πιέσεις που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στις τάξεις. Οι μεγαλύτεροι μαθητές του δημοτικού σχολείου σημείωσαν την ευεξία και την ηρεμία που βίωσαν στο φυσικό περιβάλλον αναλύοντας παράλληλα και τους λόγους επικράτησης αυτών των συναισθημάτων.

Αυτό που οι μαθητές των δημοτικών σχολείων συχνά εξέφραζαν ήταν η αξία της ελευθερίας κινήσεων και επιλογών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η ελευθερία επιλογής, η μεγάλη ποικιλία αντικειμένων για ανακάλυψη και τα αντικείμενα που τα παιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν με φαντασία, φαίνεται ότι αποτελούν αναπόσπαστες διαστάσεις της λειτουργίας των δασών ως «ασφαλή καταφύγια» (Chawla et al., 2014). Τα χαρακτηριστικά αυτά του παιχνιδιού μέσα στο περιβάλλον με δένδρα, επέτρεψαν στα παιδιά να επιλέξουν τους ρόλους και τις

δραστηριότητες με τα οποία αισθάνθηκαν άνετα και ικανά. Τα παιδιά και οι γονείς περιέγραψαν έντονες αντιθέσεις μεταξύ του παιχνιδιού στο δάσος και του διαλείμματος στα σχολεία, όπου οι μαθητές δεσμεύονταν από περιοριστικούς κανόνες σε άγονους χώρους με σκληρές επιφάνειες, σε χλοοτάπητα και παιδικές χαρές με άκαμπτο εξοπλισμό (Chawla et al., 2014).

Αυτό το συμπέρασμα είναι παρόμοιο με τις παρατηρήσεις των Lucas και Dyment (2010) για το περιβάλλον που κάνουν διάλειμμα οι μαθητές σε ένα δημοτικό σχολείο που συνδυάζει άσφαλτο, εξοπλισμό παιχνιδιού και δένδρα. Το φυσικό τοπίο δηλαδή ήταν εκείνο που προσέλκυσε τους περισσότερους μαθητές για συνεργασία και παιχνίδι.

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλα, μέσω της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, μπορούν να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που συμβαίνουν και τη συσσώρευση των προβλημάτων στα σχολεία (Doll et al., 2009). Άμεση διασύνδεση με αυτό το γεγονός, είναι η πεποίθηση τους ότι αυτά που λένε και κάνουν καθημερινά στην τάξη τους μπορεί να έχει δια βίου επιρροή στους μαθητές τους και ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές διαταραχές (Brooks, 1991· Brooks & Goldstein, 2001). Αυτή η εκτίμηση των επιπτώσεών τους προσθέτει νόημα και σκοπό στη δουλειά τους, δίνοντάς τους δύναμη να συνεχίσουν και μειώνοντας το στρες τους. Παρόλο όμως που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αυτή την πεποίθηση, ότι θα επηρεάσουν τις ζωές των μαθητών τους για τα επόμενα χρόνια, πολλοί δεν έχουν επίγνωση της επίδρασης αυτής. Επομένως, είναι σημαντικό για τους σχολικούς ψυχολόγους να μοιραστούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό τα ευρήματα που προκύπτουν από έρευνες της σχετικής βιβλιογραφίας για την ανθεκτικότητα, ώστε να τονίσουν αυτό τον αντίκτυπο. Τέτοιες γνώσεις θα δώσουν νόημα και σκοπό στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και θα μειώσουν την απογοήτευση και την εξάντλησή τους.

Στα πλαίσια της αυξημένης προσπάθειας των τελευταίων χρόνων να καθοριστούν οι παράγοντες που βοηθούν τα παιδιά και τους εφήβους, να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες και να γίνουν ανθεκτικοί, τα σχολεία έχουν εντοπιστεί ως το σωστότερο περιβάλλον για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, της ελπίδας και της Ανθεκτικότητας. Για παράδειγμα, ο ψυχολόγος Julius Segal (1988), θέλοντας να περιγράψει την ανθεκτικότητα των νέων, αναφέρει πως για τα παιδιά που δεν είναι ανθεκτικά, σημαντικό ρόλο στη ζωή τους παίζει η παρουσία ενός χαρισματικού ενήλικα, ενός ατόμου δηλαδή με τον οποίο μπορούν να ταυτιστούν και από τον οποίο μπορούν να ενισχυθούν στα παραπάνω κομμάτια.

Η ύπαρξη και η διαθεσιμότητα τέτοιων ενηλικών στη ζωή των παιδιών είναι πολύ βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Masten, 2007). Σε έναν μεγάλο αριθμό περιπτώσεων παραδόξως, το άτομο αυτό αποδεικνύεται πώς είναι ένας εκπαιδευτικός. Ο υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην συμβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών έχει αποδειχθεί ότι είναι σημαντικός (Wentzel, Shannon & Baker, 2016). Ένας εκπαιδευτικός διαλλακτικός, ειλικρινής, αυθεντικός και ευγενικός, αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους νέους ώστε να αντλήσουν αισιοδοξία και ελπίδα (Cranton & Carusetta, 2004).

Μια βασική πεποίθηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι ότι έχουν τη δύναμη να είναι ο χαρισματικός ενήλικας στη ζωή ενός μαθητή και μάλιστα αναζητούν ενεργά τις ευκαιρίες για να το κάνουν. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι όλες οι ενέργειές τους στην αίθουσα διδασκαλίας μπορούν να έχουν αντίκτυπο στους μαθητές, έναν αντίκτυπο που ξεπερνά το σήμερα, την επόμενη εβδομάδα ή τον επόμενο μήνα. Ενώ αυτός ο αντίκτυπος ισχύει για όλους τους μαθητές, έχει ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές με προβλήματα μάθησης που επιβαρύνονται κυριότερα από συναισθήματα ευαισθησίας και συχνά απελπισίας (Brooks, 2001).

Όπως έχει διαπιστωθεί από μελέτες, όσοι μαθητές περιβάλλονται από ένα υγιές και προστατευτικό πλαίσιο, είναι ικανοί να αντεπεξέρχονται στις αντιξοότητες και να προοδεύουν, συγκριτικά με άλλους που δεν αναπτύσσονται στο ίδιο πλαίσιο (Benard, 2004). Ένα υγιές και σταθερό σχολικό περιβάλλον παρέχει υποστήριξη ιδιαίτερα στα ευάλωτα παιδιά προκειμένου να υπερνικήσουν τις αρνητικές επιδράσεις άλλων πτυχών της ζωής τους και τους προσφέρει ευκαιρίες για να προχωρήσουν και να προοδεύσουν (Johnson, 2008). Οι παιδαγωγικές μέθοδοι, τα εφόδια, οι δραστηριότητες και οι σχέσεις στην τάξη δύνανται να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τις συμπεριφορές άλλων ανθρώπων, να μάθουν και να εφαρμόσουν κυρίως τις ικανότητες Ψυχικής Ανθεκτικότητας που έχουν διδαχθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους προγράμματος.

Οι σφαιρικές επεμβάσεις για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών είναι απαραίτητες. Όπως, η δημιουργία μίας ασφαλούς τάξης βασισμένη στους πολιτισμούς, τις γλώσσες και τις ανικανότητες που αντιπροσωπεύονται στην τάξη. Αυτό μπορεί να γίνει με την αξιολόγηση κάθε παιδιού στην αρχή της σχολικής χρονιάς και την δημιουργία ενός καταλόγου που μπορεί να αλλάζει ετήσια και να περιλαμβάνει το περιβάλλον του παιδιού μέσα και έξω από την τάξη καθώς και τα

χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας που έχει το κάθε παιδί και τα χαρακτηριστικών που πρέπει να αναπτυχθούν (Jones, Higgins, Brandon, Cote & Dobbins, 2013).

Επίσης, ενίσχυση της αυτόνομης συμπεριφοράς καθώς επίσης και της ομαδικής εργασίας και το παιγνίδι με τα άλλα παιδιά (Werner, 2000). Είναι αναγκαίο λοιπόν, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να γνωρίζει όλες τις εκφάνσεις της ανθεκτικότητας καθώς με αυτόν τον τρόπο αυξάνει την πιθανότητα της σχολικής επιτυχίας καθώς και της επιτυχίας πέρα από τα όρια του σχολείου (Ungar, 2005).

Οι κομβικές διδακτικές τακτικές που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, για την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στα ευάλωτα παιδιά, είναι τρεις (Benard, 2004). Μία τάξη οφείλει να είναι μία κοινότητα η οποία αποδέχεται όλα τα μέλη της, χωρίς να κάνει διακρίσεις ή να μεροληπτεί.

Η πρώτη τακτική αφορά τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Μία τέτοια σχέση που χαρακτηρίζεται από στοργή, ενδιαφέρον και φροντίδα, μπορεί να προσφέρει ένα σταθερό ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να εξελιχθεί και να προοδεύσει. Η εφαρμογή της συνδέεται με καλύτερη σχολική επίδοση και μικρότερο αριθμό προβλημάτων συμπεριφοράς (Pianta & Stuhlman, 2004). Φαίνεται να αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για τα ευάλωτα παιδιά, καθώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως θετικά πρότυπα. Τα παιδιά ταυτίζονται μαζί τους και αναπτύσσουν την ικανότητά τους να έχουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με άλλους ενηλίκους, χωρίς να βιώνουν αδικαιολόγητο στρες (Werner & Smith 1992· Τριλίβα & Χατζηνικολάου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί σε μία τέτοια τάξη διδάσκουν και διαπαιδαγωγούν, δείχνουν ενδιαφέρον και σεβασμό, ακούν τις ιστορίες και τις ανησυχίες των μαθητών, εκφράζουν ζεστασιά και ενθάρρυνση, και παρέχουν στήριξη. Οι μαθητές έχουν με αυτό τον τρόπο το αίσθημα της ασφάλειας, νιώθουν ότι τους εκτιμούν και τους εμπιστεύονται, δοκιμάζουν δύσκολα έργα και κάνουν λάθη. Αποκτούν δηλαδή εμπιστοσύνη στις έμφυτες δυνατότητές τους, τις καλλιεργούν και ωθούνται να δράσουν στις πιο δύσκολες καταστάσεις. Αρχίζουν βαθμιαία να αποκτούν πιο θετική άποψη για τον εαυτό τους, τις ικανότητες και τα προτερήματά τους (Ματσόπουλος, 2011).

Η δεύτερη τακτική αφορά την παροχή ευκαιριών στους μαθητές για ενεργή συμμετοχή σε ουσιαστικές δραστηριότητες της τάξης, κατάλληλες για τις ανάγκες τους. Οι μαθητές παρακινούνται να αναλάβουν μεγαλύτερο βαθμό ευθύνης για τη συμπεριφορά τους και να κάνουν τις δικές τους επιλογές ως προς τη μάθηση και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να

αυτοαξιολογούνται, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και τους δίνει ευκαιρίες για την αναγνώριση της προσπάθειας και επίδοσής τους (Benard, 2004).

Η Τρίτη τακτική αφορά τις υψηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για όλους τους μαθητές τους, συμπεριλαμβανομένων και όσων είναι ευάλωτοι (Benard, 2004). Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές να μάθουν και να επιτύχουν, υποστηρίζοντάς τους, ανεξάρτητα από τις τυχόν δυσκολίες τους. Οι εκπαιδευτικοί κατανοώντας τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητή, τους διαφορετικούς τύπους νόησης του καθενός και τα επίπεδα ετοιμότητάς του, εφαρμόζουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης σύμφωνα με τις ανάγκες που υπάρχουν. Προάγονται έτσι οι αξίες της αμοιβαίας αποδοχής και βοήθειας. Δεν επικεντρώνονται στις ελλείψεις και τις αδυναμίες, αλλά υιοθετούν μια νοοτροπία εξέλιξης. Εστιάζουν στα προτερήματα και θέλουν να αφαιρέσουν τα όποια εμπόδια εμποδίζουν τη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών.

# Κεφάλαιο 2 Στρες και άγχος στην εφηβεία

## 2.1 Χαρακτηριστικά του στρες και του άγχους

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των σύγχρονων κοινωνιών αποτελεί τα τελευταία χρόνια το άγχος. Μία πρόσφατη μελέτη αναφέρει πώς το 25% των Αμερικανών έχουν υπερβολικά υψηλό άγχος και το 50% υποφέρουν από τουλάχιστον ένα αρκετά στρεσσογόνο γεγονός καθόλη τη διάρκεια του χρόνου. Το χρόνιο φυσιολογικό στρες αυξάνει τον κίνδυνο προβλημάτων υγείας, και συμβάλλει σε καρδιοαγγειακά προβλήματα, νευρολογικές και ψυχιατρικές νόσους, όπως η επιληψία, διαταραχές του φαγητού, παχυσαρκία, δυσκολία στον ύπνο, εθισμοί στο αλκοόλ ή στα ναρκωτικά, πολλαπλή σκλήρωση (Oken et al., 2015). Τα στρεσσογόνα συμβάντα στην εφηβεία επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα όπως μειωμένη ευεξία, διαταραχή της ψυχικής υγείας, άγχος και κατάθλιψη. Ωστόσο, ακόμη και μετά την έκθεση σε υψηλότερα επίπεδα στρες, σημαντικό ποσοστό εφήβων επέδειξε ψυχική ανθεκτικότητα (Troy & Mauss, 2011).

Στον καθημερινό λόγο η λέξη στρες χρησιμοποιείται ευρύτατα και καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα προβλημάτων, τόσο σωματικών όσο και ψυχολογικών. Ο ορισμός της έννοιας αυτής υπέστη πολλές αλλαγές και οι περισσότεροι επιστήμονες προβληματίζονται ακόμα και σήμερα για την ορθότητα των ορισμών που έχουν δοθεί. Στην αρχαιότητα είχε μια πιο θεωρητική, γενική και όχι τόσο επιστημονική μορφή, ενώ σήμερα η εξέλιξή της είναι συνεχής, αφού εμπλουτίζεται διαρκώς. Έχει αποκτήσει πλέον μία περισσότερο συγκεκριμένη μορφή, αφού είναι η διαταραχή που ταλαιπωρεί ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού σε παγκόσμιο επίπεδο. Τον 20ο αιώνα όμως οι επιστήμονες κατάφεραν να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη φύση της. Η έννοια της ομοιόστασης εισάγεται από τον Walter Cannon (1929- 1932) και μέσω του μοντέλου αντίδρασης «Εφόρμησης ή απόδρασης» (“Fight or flight model’’) προσπαθεί να προσδιορίσει το μηχανισμό απάντησης του ατόμου στις συνθήκες στρες. Σύμφωνα με αυτόν, το στρες ορίζεται ως οποιαδήποτε επίδραση διαταράσσει τη φυσιολογική ισορροπία του σώματος, προκαλώντας ποικίλα σωματικά και ψυχικά νοσήματα (Αντωνίου, 2002).

Στη συνέχεια, ο Hans Selye ήταν εκείνος που στηρίχθηκε σε όλες τις προηγούμενες γνώσεις και ύστερα από εκτεταμένη έρευνα και πειράματα, όρισε το

στρες ως τη μη συγκεκριμένη ανταπόκριση του σώματος σε κάθε απαίτηση για αλλαγή. Ο ίδιος εστίασε μόνο στις φυσιολογικές αποκρίσεις του ατόμου σε συνθήκες στρες, το οποίο είναι μια έννοια ευρύτατα γνωστή, αλλά όχι κατανοητή (Αντωνίου, 2006). Από τη άλλη, ο ψυχολόγος Richard S. Lazarus εισήγαγε την έννοια του αντιλαμβανόμενου στρες (perceived stress). Θεώρησε ότι το στρες είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Το άτομο βιώνει ένα συναίσθημα σαν αυτό όταν νιώθει αδύναμο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, όσο και εάν χρησιμοποιεί τις προσωπικές του ικανότητες και δεξιότητες (Lazarus & Folkman, 1984). Ο καθηγητής Χρούσος Γ. τέλος, θεώρησε το στρες ως μία κατάσταση απειλής ή θεωρούμενης απειλής της ομοιόστασης, η οποία μπορεί να αποκατασταθεί μέσω φυσιολογικών ανταποκρίσεων προσαρμογής που διαθέτει το άτομο (Chrousos & Gold, 1992).

Η κατηγοριοποίηση του στρες μπορεί να γίνει σε τρείς ομάδες: στο distress, στο neustress και στο eustress. Το distress, το αρνητικό δηλαδή στρες, εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι ανταποκρίνονται στους στρεσογόνους παράγοντες με έναν όχι υγιή και ισορροπημένο τρόπο. Ως ένδειξη υπάρχουν συμπτώματα, όπως οι στομαχικές διαταραχές και η αδυναμία συγκέντρωσης. Το neustress, δηλαδή το ουδέτερο στρες, είναι μία ουδέτερη κατάσταση, ούτε βοηθητική, ούτε όμως και επιβλαβής (Αντωνίου, 2006). Το eustress, δηλαδή το θετικό στρες, συμβαίνει όταν οι μικρές ποσότητες στρες οδηγούν το άτομο στο να αντιδράσει, να κινητοποιηθεί και να αναπτύξει αποτελεσματικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων. Το eustress καθιστά το άτομο περισσότερο δημιουργικό, αποτελεσματικό και τελικά λειτουργικό (Newcomb et al., 1981).

Ως άγχος θεωρείται γενικότερα ο φόβος του ατόμου, ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο σε μία συγκεκριμένη κατάσταση και δεν μπορεί απόλυτα να προσδιοριστεί. Εκδηλώνεται συνήθως όταν το άτομο αντιμετωπίζει καταστάσεις με ιδιαίτερη πίεση και έχει μικρή διάρκεια. Έχει οριστεί ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, την οποία διάφορες προκλήσεις του περιβάλλοντος την ενεργοποιούν. Είτε μέσα από τη συμπεριφορά, είτε μέσα από τα συναισθήματα του ατόμου διακρίνεται πώς το άγχος αποτελεί ένα ανεπιθύμητο συναίσθημα, συχνά μη διαχειρίσιμο. Πρόκειται για κάτι υποκειμενικό, αφού ο καθένας εκτιμά υποκειμενικά εάν έχει τους κατάλληλους μηχανισμούς για να αντιμετωπίσει μία κατάσταση. Ωστόσο, ενδεχομένως το άγχος να βοηθάει ώστε το άτομο να δραστηριοποιηθεί για να ανταπεξέλθει στις απαιτητικές καταστάσεις (Μπίμπου & Νάκου, 2010).

Ο Freud παρουσιάζει το άγχος ως καθοριστικό παράγοντα στη σχέση ανάμεσα στην εξωτερίκευση και στην χαλιναγώγηση των ενστίκτων. Η ψυχαναλυτική θεωρία, ακολουθώντας τη δεύτερη θεωρία του Freud, πώς το άγχος είναι ουσιαστικά μια οδυνηρή κατάσταση, θεωρεί πώς αιτία του άγχους είναι η ενδοψυχική σύγκρουση. Το άγχος δηλαδή αποτελεί την μορφή συναισθήματος η οποία προκύπτει εξαιτίας της αντίδρασης του εγώ σε ασυνείδητες ενορμήσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή υπάρχουν δύο είδη άγχους: α) το προειδοποιητικό άγχος, το οποίο προειδοποιεί το άτομο για την απειλή στο συνειδητό των ενορμήσεων, ώστε οι αμυντικοί μηχανισμοί να ενεργοποιηθούν και να διατηρηθεί η ψυχική ισορροπία και β) το τραυματικό άγχος, το συναίσθημα εκείνο κατά το οποίο το άτομο βιώνει πανικό και διάφορες ενορμήσεις εισβάλουν στην συνείδηση. Κατά την παιδική ηλικία οποιεσδήποτε ενδοψυχικές συγκρούσεις απωθούνται στο ασυνείδητο, ενώ κατά την ενήλικη ζωή, οι συνθήκες της καθημερινότητας είναι ικανές να ενεργοποιήσουν ξανά μια ασυνείδητη σύγκρουση, προκαλώντας ουσιαστικά άγχος (Μαρίνος, 1992).

Σύμφωνα με τη θεωρία της μίμησης των προτύπων, όταν ένα άτομο βρίσκεται σε άγχος και το άλλο άτομο γύρω του βιώνει το ίδιο συναίσθημα, όπως συμβαίνει με τα παιδιά. Μία άλλη θεωρία, αυτή της μάθησης, υποστηρίζει ότι κάποιες ψευδείς αντιδράσεις του οργανισμού εξαιτίας κάποιων συναισθημάτων, οδηγούν στο άγχος. Η νευρολογική θεώρηση από την άλλη μεριά, θεωρεί το άγχος ως έναν έμφυτο μηχανισμό, στα πλαίσια της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Μαρίνος, 1992).

Οι φυσιολογικές αλλαγές, όπως σωματικές ενοχλήσεις, οι συναισθηματικές αλλαγές, όπως νευρικότητα, θυμός, και οι συμπεριφορικές αλλαγές όπως κακές διατροφικές συνήθειες, αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά του άγχους. Η ακαδημαϊκή επίδοση φαίνεται να έχει μία συνεργιστική σχέση με το άγχος (Romer, 1993). Είναι κοινό φαινόμενο πώς ορισμένοι μαθητές δεν αντέχουν στην πίεση και εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας και του να μην τα καταφέρνουν, εμφανίζουν κατάθλιψη, άγχος, ψυχοσωματικές ενοχλήσεις και ασθένειες (Beasley et al., 2003· Misra & MacKean, 2000). Το άγχος επηρεάζει την υγεία ολιστικά, με κάθε δυνατό τρόπο μέσα σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο με απρόβλεπτα γεγονότα και πιθανές αποτυχίες, καθιστώντας επιτακτική τη διαχείρισή του. Οι επιπτώσεις του δεν επιβαρύνουν μόνο το σώμα, αλλά κυρίως την ψυχή. Έτσι, η αύξηση του άγχους μειώνει την Ψυχική Ανθεκτικότητα και καθιστά τον άνθρωπο περισσότερο ευάλωτο σε ψυχικές διαταραχές, όπως η κατάθλιψη και οι διάφορες αγχώδεις διαταραχές.

## 2.2 Οι παράγοντες που επηρεάζουν το στρες και το άγχος

Η επιστήμη των συστημάτων είναι μια μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την κατανόηση πολύπλοκων συστημάτων από οργανωτική, δομική και δυναμική οπτική. Από την οπτική της επιστήμης συστημάτων, ο άνθρωπος συχνά ανταποκρίνεται στο άγχος ως έναν ιδιαίτερα ελκυστικό παράγοντα. Τα επίπεδα του άγχους προέρχονται από έναν εσωτερικό ή εξωτερικό παράγοντα στρες, ο οποίος μπορεί είτε να είναι ωφέλιμος είτε να οδηγήσει σε ασθένειες. Ως παράγοντας άγχους ορίζεται ένα περιβαλλοντικό γεγονός που διαταράσσει σημαντικά το δυναμικό σύστημα του ανθρώπου, οδηγώντας τον στο να είναι λιγότερο χρήσιμος στην κοινωνία. Η κίνηση του συστήματος δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του, αλλά και από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου, τα οποία προκαλούν αγωνία, και τις αντιλήψεις του για το στρες (Harrell et al., 2003).

Εάν η διαταραχή είναι αντιληπτή ότι προσβάλλει έναν οργανισμό αρνητικά ή σχετίζεται με προφανείς απειλές (πείνα/οπτικοποίηση του επιτιθέμενου), τότε υπάρχει άμεση αντίδραση, ώστε να μειωθεί η πιθανότητα αρνητικού αντίκτυπου στον παράγοντα στρες (Harrell et al., 2003). Για παράδειγμα, βλέποντας μια αρκούδα με το μωρό της, ενώ η πεζοπορία θα προκαλέσει φυσιολογικές αλλαγές σημαντικές για δράση, όπως αυξημένο καρδιακό ρυθμό και αρτηριακή πίεση, αυξημένη προσοχή στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, βελτιώνεται παράλληλα και η αποτύπωση της κατάστασης ως μελλοντική ανάμνηση. Αυτές οι διαταραχές αυξάνουν την πιθανότητα επιβίωσης βραχυπρόθεσμα, αλλά εάν διατηρηθούν μακροπρόθεσμα μπορεί να έχουν επιβλαβείς επιδράσεις. Το άτομο δύναται να επωφελείται από δόσεις στρες που δεν είναι αρκετά υψηλές για να του προκαλέσουν σημαντικά προβλήματα υγείας, βοηθώντας τον να είναι περισσότερο αποτελεσματικός (Johns et al., 2012).

Τέτοια γεγονότα άγχους μπορεί να είναι είτε εξωτερικά, όπως η υπερβολική ζέστη ή οι δρόμοι με πάγο κατά τη διάρκεια της οδήγησης, είτε εσωτερικά, όπως οι μολύνσεις ή τα αυξημένα επίπεδα γλυκόζης. Μπορεί να είναι βέβαια φυσιολογικά γεγονότα αρχικά, τα οποία ενεργοποιούνται μετέπειτα από τις αντιλήψεις του εγκεφάλου και τις μελλοντικές προσδοκίες, και οδηγούν σε διαταραχές. Τα σήματα πληροφοριών από αυτές τις διαταραχές δεν είναι ανάγκη να φτάσουν στον εγκέφαλο ώστε να ενεργοποιηθούν. Ο άνθρωπος καθημερινά εκτίθεται σε διάφορους ετερογενείς

παράγοντες άγχους, στους οποίους μπορεί να ανταποκριθεί χωρίς να οδηγείται σε προφανείς μακροπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις. Μία διαταραχή μπορεί να προκαλέσει αλλαγές σε πολλαπλά συστήματα του ανθρώπου (Λαζαράτου & Ανγνωστόπουλος, 2001).

Παρόλο που ο κάθε στρεσσογόνος παράγοντας έχει κάποιες ξεχωριστές αντικειμενικές ιδιότητες, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποσοτικά, αφού σε μεγάλο βαθμό τα φαινόμενα του φυσιολογικού στρες εξαρτώνται από την υποκειμενική αντίληψη. Ορισμένα παραδείγματα παραγόντων στρες είναι εκδηλώσεις που χαρακτηρίζονται από την καινοτομία, το απρόβλεπτο, την απειλή για το εγώ του ατόμου, και την αίσθηση της απώλειας ελέγχου (Lupien, 2012).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο το στρες και το άγχος, όσο και την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εφήβους. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αλλά και οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Το καλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων. Ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια για τα παιδιά είναι η οικογένεια. Ένα περιβάλλον που δρα υποστηρικτικά και με σταθερό τρόπο και χαρακτηρίζεται από μικρό αριθμό συγκρούσεων, θετικές σχέσεις μεταξύ αδελφών, ζεστασιά στις σχέσεις μεταξύ των μελών, το καλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων, είναι συνισταμένες που προάγουν τη ψυχική ανθεκτικότητα και μειώνουν το στρες και το άγχος (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Αδαμοπούλου, 2017).

Το άγχος είναι ένα ισχυρό συναίσθημα, το οποίο περιλαμβάνει την ένταση και την αγωνία (Wylds, 2017). Η επίδρασή του στις σκέψεις των ανθρώπων είναι ισχυρή, καθώς έχει την ικανότητα να παρακινήσει τη συμπεριφορά και να πιέσει τα άτομα να προβούν σε συγκεκριμένες ενέργειες (Spielberger & Reheiser, 2009). Αποτελεί στην ουσία του ένα κοινό συναίσθημα που βιώνει κάθε άτομο, και κατά συνέπεια έχει ισχυρές επιπτώσεις στην ευημερία, στην απόδοση και στην ικανοποίηση (Ng & Lee, 2015).

Περιλαμβάνει τόσο σταθερά όσο και μεταβλητά συστατικά και μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε άγχος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και άγχος ως κατάσταση. Το άγχος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας θεωρείται ως το σταθερό μέρος της προσωπικότητας ή της διάθεσης του ατόμου που καθορίζει την προέλευση και τη συχνότητα των συναισθημάτων του άγχους. Ο όρος άγχος ως κατάσταση χρησιμοποιείται για να αποτυπώσει το πόσο έντονο είναι το άγχος ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο (Spielberger & Reheiser, 2009). Τα

επίπεδα του άγχους ως κατάσταση των ατόμων εξαρτώνται από το περιβάλλον, είναι σε θέση να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου και ποικίλλουν ανάλογα με την ένταση συναφών συναισθημάτων, όπως είναι η νευρικότητα (Hedberg, 1972). Αυτή η μορφή του άγχους, η οποία δεν υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους, όπως έχουν διαπιστώσει μελέτες σχετίζεται με την ευημερία (Wahl et al., 2001).

Όπως έχουν δείξει προηγούμενες έρευνες, το άγχος αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης στοιχείων, όπως η απόδοση και η υποκειμενική ευεξία. Το άγχος σε μικρές ποσότητες μπορεί να είναι εποικοδομητικό και να βοηθήσει στη συγκέντρωση ενός ατόμου προκειμένου να επιτύχει το στόχο του, ενώ το υπερβολικό άγχος μπορεί να προκαλέσει ψυχολογική δυσχέρεια και να εμποδίσει την απόδοση (Ng & Lee, 2015).

Στις περισσότερες έρευνες έχει βρεθεί μία αρνητική σχέση ανάμεσα στις δύο συνιστώσες, του άγχους και της ικανοποίησης από τη ζωή (Paolini, Yanz, & Kelly, 2006). Συχνά, τα άτομα που είναι ικανοποιημένα με τη ζωή τους είναι πιο θετικά, λιγότερο ανήσυχα και αναφέρουν χαμηλότερα ποσοστά άγχους (Emmons & Diener, 1985). Φαίνεται πώς όταν κάποιος είναι λιγότερο αγχωμένος, όχι μόνο γενικά αλλά και σε συγκεκριμένες καταστάσεις, μπορεί να επηρεάσει θετικά την οπτική των άλλων ανθρώπων γύρω του για την ικανοποίηση από τη ζωή. Το άγχος ως κατάσταση επίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της υποκειμενικής ευημερίας, και όσα άτομα είναι λιγότερο ανήσυχα, απολαμβάνουν καλύτερη ποιότητα ζωής. Όταν το άτομο βιώνει λιγότερο άγχος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, έχει όφελος όχι μόνο για την απόδοσή και την ικανοποίησή του, αλλά και για την ευημερία του (Vancampfort et al., 2011· Wahl et al., 2001).

## 2.3 Άγχος και Κατάθλιψη

Οι ψυχικές διαταραχές είναι πιθανό να προκαλούνται από πολλαπλούς παράγοντες και διάφορες διαδικασίες κινδύνου, και όχι μόνο από μοναδικές μεμονωμένες αιτίες (Cicchetti & Sroufe, 2000). Επομένως, ο προσδιορισμός ενός παράγοντα αιτιώδους κινδύνου θα συμβάλει στην αποσαφήνιση μόνο μιας πτυχής της διαταραχής και όχι ολόκληρου του φάσματος των αιτιών. Είναι πιθανό τα άτομα να διαθέτουν διαδικασίες πολλαπλών συνιστωσών, οι οποίες συμβάλλουν στις ψυχοπαθολογικές εκβάσεις (Cicchetti & Blender, 2004). Έτσι, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Ανθεκτικότητας και των επιπέδων ψυχοπαθολογίας είναι ικανή να

συνεισφέρει μία καινούργια προσέγγιση στην παραδοσιακή μελέτη της σχέσης μεταξύ των ψυχιατρικών συμπτωμάτων και της ψυχοπαθολογίας. Ιδιαίτερα σημαντικό ενδιαφέρον έχουν οι μελέτες που διερευνούν τέτοιες σχέσεις στη νεολαία, καθώς πολλοί νέοι αρχικά αναπτύσσουν συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους ήδη από το γυμνάσιο. Το γεγονός βέβαια αυτό συχνά συνδέεται με την ψυχοπαθολογία των ενηλίκων (Patton, Coffey, Carlin, Posterino & Bowes, 2003· Stein et al., 2001). Η ανάπτυξη συναισθηματικών διαταραχών έχει συνδεθεί με το άγχος, καθώς και η έρευνα Ανθεκτικότητας βασίζεται στη σχέση μεταξύ στρες και ψυχοπαθολογίας (Pine et al., 2002).

Η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Obsessive–compulsive disorder, OCD), η οποία είναι μια συχνή και χρόνια αγχώδης διαταραχή που χαρακτηρίζεται είτε από ιδεοληψίες (obsessions), είτε από ψυχαναγκασμούς (compulsions), είτε και από τα δύο, ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις που συνιστούν πηγή δυσφορίας για το άτομο (El-Sayegh, Bea & Agelopoulos, 2014), αρχικά θεωρήθηκε διαφορετική από άλλες συναισθηματικές διαταραχές (Tyrer, 1989), ίσως επειδή σε ποσοστό έως και 40% των περιπτώσεων δεν υπάρχει ξεκάθαρο ιστορικό, εκτός από την ύπαρξη εξαιρετικά υψηλών προτύπων που παρατηρούνται κατά την παιδική ηλικία (Steketee & Barlow, 2002). Διερευνάται η σχέση μεταξύ OCD και Ψυχικής Ανθεκτικότητας, δεδομένου ότι το OCD φαίνεται κάπως μοναδικό μεταξύ των διαταραχών άγχους. Τα συμπτώματα της κατάθλιψης και του άγχους σχετίζονται με εσωτερικά προβλήματα. Η μελέτη των von Soest, Mossinge, Stefansen, και Hjemdal (2010) για την Ανθεκτικότητα των εφήβων έδειξε υψηλότερους συσχετισμούς της περισσότερο με εσωτερικά παρά με εξωτερικά προβλήματα.

Η χρήση ενός μέτρου της Ψυχικής Ανθεκτικότητας για την εξερεύνηση της ψυχοπαθολογίας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πληρέστερης εικόνας του άγχους. Σύμφωνα με μια αναπτυξιακή ψυχοπαθολογική προσέγγιση και την έρευνα των Hjemdal και άλλων (2011), η υψηλότερη βαθμολογία Ανθεκτικότητας στις προσωπικές διαθέσεις, η διαθεσιμότητα των πηγών κοινωνικής υποστήριξης εκτός της οικογένειας, καθώς και τα αντιληπτά επίπεδα της οικογενειακής συνοχής σχετίστηκαν με τα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους, στρες και ιδεοψυχαναγκαστικών συμπτωμάτων. Η ηλικία και οι διαφορές του φύλου ήταν οι παράμετροι που μετρήθηκαν και αξιολογήθηκαν. Η παρουσία προστατευτικών παραγόντων σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα στρες και λιγότερα ψυχιατρικά συμπτώματα. Οι διαφορές του φύλου φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο για την εμφάνιση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Τα

κορίτσια μαθητές είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στην προσωπική ικανότητα, αλλά υψηλότερες βαθμολογίες για τους κοινωνικούς πόρους και τη συνοχή της οικογένειας, σε σύγκριση με τα αγόρια μαθητές. Παρόμοιες διαφορές στην ανισορροπία μεταξύ των φύλων έχουν ήδη αναφερθεί σε εφήβους (Hjemdal, Fribourg, Stiles, Martinussen, & Rosenvinge, 2006a) και σε ενήλικες (Friborg et al., 2003). Οι παραπάνω παρατηρήσεις αποτελούν ένδειξη των διαφορών που σχετίζονται με τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την καλή προσαρμογή.

Ένα αυξανόμενο σύνολο στοιχείων καταδεικνύει ότι κατά τις περιόδους που χαρακτηρίζονται από σημαντική ωρίμανση και πλαστικότητα του εγκεφάλου, όπως η περιγεννητική και η εφηβική ανάπτυξη, το άτομο μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτο στις καταστροφικές επιδράσεις του στρες (Eiland & Romeo, 2013· Romeo et al., 2009). Δεν είναι απαραίτητο όμως όλα τα άτομα που εκτίθενται σε εκτεταμένους ή επαναλαμβανόμενους στρεσσογόνους παράγοντες να αναπτύξουν νευρικές δυσλειτουργίες, καθώς δεν το βιώνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο ούτε ανταποκρίνονται με παρόμοιο πάντα τρόπο. Οι παράγοντες οι οποίοι μετατρέπουν την Ανθεκτικότητα σε άγχος δεν είναι σαφώς προσδιορισμένοι, αλλά πιθανότατα περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών (Rutter, 2013· Southwick & Charney, 2012).

Η εφηβεία αποτελεί το σύνολο των ψυχολογικών αναπτυξιακών διαδικασιών που συνδέονται με τις αλλαγές για την ωρίμανση του σώματος. Συχνά η εφηβεία συνδέεται με διάφορες αγχώδεις διαταραχές και την κατάθλιψη, καθώς ο έφηβος είναι αναγκασμένος να αποχωριστεί συμβολικά τους γονείς του, να διακόψει τους έντονα στενούς δεσμούς μαζί τους και να απομακρυνθεί από τη νοοτροπία των παιδικών του χρόνων. Καλείται επομένως να αντιμετωπίσει μία καινούργια πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα βρίσκεται στην περίοδο κατά την οποία η προσοχή είναι στραμμένη στην ανακάλυψη του εαυτού του. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία ναρκισσιστική παλινδρόμηση, όπου η ικανοποίηση δεν αναζητάτε στις σχέσεις με τους άλλους, αλλά στα προσωπικά θέλω του καθενός. Από εκεί πηγάζουν τα αισθήματα κατωτερότητας, ντροπής και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Blum, 1998).

Το άγχος που υπάρχει σε μεγάλο ποσοστό μεταξύ των εφήβων, μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές αρνητικές συνέπειες στην ενήλικη ζωή τους. Δομές της προσωπικότητας του ατόμου, όπως η αυτοεκτίμηση, αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες του άγχους. Όσο πιο μικρή είναι η ηλικία εμφάνισης του στρες, τόσο

μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα εμφάνισης αγχωδών διαταραχών (Λαζαράτου & Αναγνωστόπουλος, 2001).

Τα στρεσσογόνα γεγονότα της καθημερινότητας ενός εφήβου, ωθούν την εμφάνιση αυτών των διαταραχών. Η έννοια της ευαισθησίας του άγχους αποτελεί τον πιο κοινά χαρακτηριστικό ψυχολογικό παράγοντα. Οι υπερβολικές ψυχολογικές αντιδράσεις των ατόμων τους οδηγούν σε λανθασμένη εκτίμηση κάποιων συναισθημάτων ως επιβλαβή και επικίνδυνα. Ο τρόπος ζωής τους είναι γεμάτος με φόβο και άγχος, με συχνές και έντονες κρίσεις πανικού (Romeo, 2015).

Έχει βρεθεί μάλιστα ότι ορισμένα παιδιά έχουν μία κληρονομική προδιάθεση να αναπτύξουν άγχος και μεγαλύτερη επιρρέπεια προς τις αγχώδεις αντίστοιχα διαταραχές. Εάν ένα παιδί με τέτοια χαρακτηριστικά βρεθεί σε ένα περιβάλλον στο οποίο οι ίδιοι οι γονείς του μεταδίδουν άγχος, είναι νευρικοί, δεν υπάρχει ζεστασιά, συναισθηματική υποστήριξη και κατανόηση, τότε το άγχος που νιώθει εντείνεται, όπως και ο κίνδυνος εμφάνισης διαταραχών. Η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού είναι επίσης άμεσα συνδεδεμένη με το άγχος. Το άτομο μπορεί να οδηγηθεί στη δημιουργία μιας προσωπικότητας με φοβίες, με υψηλό επιπολασμό στην αγοραφοβία, αφού το παιδί έχει νευρωτισμό και βρίσκεται κάτω από μεγάλη πίεση (Romeo, 2015).

Η επίπτωση της κατάθλιψης στην εφηβεία επέρχεται σε ποσοστό 2,8-8,3% (Λαζαράτου & Αναγνωστόπουλος, 2001). Οι περισσότεροι ερευνητές σήμερα υποστηρίζουν πώς η κατάθλιψη στην εφηβεία συνεχίζεται και κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής, οδηγώντας σε διάφορες ψυχιατρικές ασθένειες. Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, (Madianos, et al., 1993), τα ποσοστά κατάθλιψης ανάμεσα στους εφήβους ηλικίας 12-17 ετών ήταν 20,3%, σημαντικά αυξημένα. Οι γονείς παρατηρούν περισσότερο και ανησυχούν για εξωτερικές διαταραχές και δεν δίνουν την αρμόζουσα σημασία, ώστε να κατανοήσουν πώς νιώθει ο έφηβος. Παράλληλα, οι ίδιοι οι έφηβοι, δυσκολεύονται να εκφράσουν στους οικείους τους τα συναισθήματά τους, κρατώντας τα μόνο για τον εαυτό τους.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της κατάθλιψης στην εφηβεία, είναι η απότομη πτώση των σχολικών επιδόσεων και οι γνωσιακές δυσλειτουργίες. Ένας έφηβος με καταθλιπτικές τάσεις, παρουσιάζει έντονη γκρίνια, παραπονιέται, περιορίζει τις δραστηριότητες που του προκαλούσαν συνήθως ευχαρίστηση, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη ελέγχου στα αρνητικά γεγονότα, νιώθει αβοήθητος, χωρίς ελπίδα, ασκεί έντονη κριτική στον εαυτό του και δείχνει βαρεμάρα, ως ένδειξη της ψυχοκινητικής του επιβράδυνσης. Ακόμα και η σχολική φοβία, ο παράλογος δηλαδή

φόβος του παιδιού να πάει στο σχολείο, μπορεί να προκαλέσει κατάθλιψη. Τόσο οι εσωτερικοί ψυχικοί παράγοντες του παιδιού, όσο και τα στοιχεία από το σχολείο, και οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, σχετίζονται με την κατάθλιψη, η οποία εμφανίζεται σταδιακά. Ο έφηβος δεν είναι πρόθυμος να πάει καθημερινά στο σχολείο, έχει δικαιολογίες και παράπονα μέχρι να εκδηλώσει πλήρη άρνηση ώστε να πάει. Έχοντας χάσει κάποια μαθήματα, βρίσκει δυσκολίες για να παρακολουθήσει ορθά στη συνέχεια. Οι διαταραχές της διαγωγής έχουν συσχετιστεί επίσης με την κατάθλιψη, όταν δηλαδή παραβιάζονται διάφοροι κοινωνικοί κανόνες και καταπατούνται τα βασικά δικαιώματα, για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (Λαζαράτου & Αναγνωστόπουλος, 2001).

Υπάρχουν διαφορετικοί και ετερογενείς παράγοντες, που είναι υπεύθυνοι για την κατάθλιψη, τόσο γενετικοί όσο και περιβαλλοντικοί. Τα παιδιά των γονέων που έχουν καταθλιπτική διαταραχή παρουσιάζουν, όπως έχει αποδειχθεί, τρεις φορές μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν και τα ίδια κάποιο επεισόδιο διαταραχής. Όταν μάλιστα και οι δύο γονείς έχουν διαταραχές συναισθήματος, ο κίνδυνος αυτός αυξάνει ακόμα περισσότερο. Τα άτομα άλλωστε που έχουν υψηλό γενετικό κίνδυνο επηρεάζονται περισσότερο από τις αντιξοότητες του περιβάλλοντος, καθώς έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία. Διάφορα στρεσσογόνα γεγονότα, όπως η σχολική αποτυχία, ένα διαζύγιο, ένας θάνατος στο άμεσο περιβάλλον, σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες, όπως η έλλειψη υποστήριξης, σχετίζονται άμεσα με την κατάθλιψη. Στις οικογένειες που υπάρχουν μάλιστα καταθλιπτικά άτομα, οι συγκρούσεις, η απόρριψη, τα προβλήματα στην επικοινωνία, η μειωμένη έκφραση συναισθημάτων είναι εντονότερα και κλιμακούμενα (Hammen, 2005).

Σύμφωνα με την ψυχολογία, ο έφηβος οδηγείται στην κατάθλιψη εξαιτίας της αποτυχίας των φυσιολογικών διαδικασιών της εφηβείας. Ο συμβολικός αποχωρισμός από τους γονείς και η διακοπή των έντονα στενών σχέσεων μαζί τους, οδηγεί στην εσωτερίκευση των συναισθημάτων, σε φόβο και σε άγχος, εξαιτίας της μεταβολής των καταστάσεων. Το ίδιο το γεγονός πώς υπάρχει μία απόσταση και η αίσθηση της απώλειας, είναι εκείνα που δημιουργούν στον έφηβο βαθιά απελπισία και τον καθηλώνουν σε μία θέση ανικανότητας (Hammen, 2005).

Μέσω της προληπτικής στρατηγικής, δύναται να αποφευχθούν όλες οι παραπάνω δυσάρεστες καταστάσεις για την ψυχολογία του εφήβου. Καθοριστική είναι η σωστή ενημέρωση των γονέων, των εφήβων, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας, για την αναγνώριση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης, καθώς και την αποφυγή τους,

όπου αυτό είναι εφικτό. Τα εκπαιδευτικά προληπτικά προγράμματα στο σχολείο, δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να αντιληφθούν τα τυχόν προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί, να τα κατανοήσουν και να τα βελτιώσουν, καθώς και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να έχουν μία πληρέστερη και ακριβή εικόνα της κατάστασης που αντιμετωπίζει στο σπίτι του ο καθένας έφηβος (Λαζαράτου & Αναγνωστόπουλος, 2001).

# Κεφάλαιο 3 Ελπίδα και Εφηβεία

## 3.1 Γενικά χαρακτηριστικά της Ελπίδας

Οι ψυχολόγοι ασχολούνται με την ανθρώπινη παθολογία πριν από τη δημιουργία του θετικού ψυχολογικού κινήματος. Το 1998, ο Seligman υποστήριξε ότι αντί να επικεντρώνεται κάποιος απλώς στη μελέτη των όσων πήγαν στραβά με τα άτομα, θα έπρεπε να γίνει μια εναλλαγή των παραδειγμάτων για να διερευνηθεί τι είναι μη παθολογικό. Βασιζόμενος σε αυτή την διαπίστωσή του, όρισε τη θετική ψυχολογία ως την επιστημονική μελέτη των παραγόντων που επιτρέπουν στα άτομα να ευδοκιμήσουν, να οδηγηθούν στην εκπλήρωση των στόχων τους και να επιτύχουν τη βέλτιστη ανθρώπινη λειτουργία (Leung, Wu Florence, & Shek, 2016· Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

Στον τομέα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, οι μελετητές έχοντας παρόμοιες σκέψεις, διατύπωσαν τα οφέλη της υιοθέτησης μίας θετικής προσέγγισης για την ανάπτυξη της νεολαίας. Μελέτησαν διάφορα στοιχεία για την αποτελεσματική προώθηση της ανάπτυξης της προσωπικότητας των νέων (Catalano et al., 2002). Μεταξύ των αναπτυξιακών αυτών στοιχείων, οι πεποιθήσεις για το μέλλον (μελλοντικές προσδοκίες, μελλοντικοί προσανατολισμοί), η ελπίδα και η Ανθεκτικότητα έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικά προσωπικά πλεονεκτήματα για τη θετική ανάπτυξη των νέων (MacCoy & Bowen, 2015· Sun & Shek, 2012). Οι πεποιθήσεις για το μέλλον ορίζονται ως η εσωτερικοποίηση της ελπίδας και της αισιοδοξίας για την επιτυχή επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (Catalano et al., 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η Ελπίδα ορίζεται ως η διαδικασία της σκέψης για τους στόχους του κάθε ανθρώπου, μαζί με το κίνητρο να πράξει και τους τρόπους επίτευξης των στόχων αυτών (Snyder, 1995). Οι Sun και Shek θεώρησαν πώς η προώθηση των πεποιθήσεων για το μέλλον είναι σημαντική για τη θετική ανάπτυξη των νέων. Είναι απαραίτητη η βοήθεια και η καθοδήγηση προς τους εφήβους, ώστε να εσωτερικεύσουν τόσο την ελπίδα όσο και την αισιοδοξία, τα οποία αποτελούν δύο απαραίτητα συστατικά για τη διαμόρφωση του μέλλοντος τους (Sun & Shek, 2012).

Έρευνα των Magaletta και Oliver το 1999 όπου διερευνούσαν τις πιθανές σχέσεις μεταξύ ελπίδας, αυτό-αποτελεσματικότητας, αισιοδοξίας και γενικής ευημερίας, έδειξε ότι η Ελπίδα έχει μια μοναδική και ξεχωριστή συμβολή στη γενική

ευημερία. Αυτή η φύση της ελπίδας φαινόταν συσχετισμένη με την αυτό-αποτελεσματικότητα και την αυτογνωσία που υποδήλωνε τη γνώση και την ευαισθητοποίηση του εαυτού, και συνεπώς, τι μπορεί ή δεν μπορεί να θέλει κανείς στην ζωή.

Η Ελπίδα ορίζεται ως ένα γνωστικό μοντέλο σκέψης, το οποίο περιλαμβάνει τη σκέψη που στοχεύει σε ένα στόχο, με συστατικά τη συνιστώσα του μονοπατιού και τη συνιστώσα της στοχοθέτησης (Snyder et al., 1996). Οι δύο αυτές συνιστώσες της, αποδεικνύονται ανεξάρτητες μεταξύ τους (Snyder et al., 2002). Η συνιστώσα των μονοπατιών αναφέρεται στην πραγματική ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιήσει και να επιδιώξει τρόπους για την επίτευξη των στόχων του, ενώ η συνιστώσα της στοχοθέτησης αναφέρεται στην πεποίθηση ότι μπορεί κανείς να επιτύχει τους στόχους του, στην αποφασιστικότητα δηλαδή που διαθέτει (Snyder et al., 2002).

Όπως παρατηρήθηκε, σε ακαδημαϊκό και αθλητικό πλαίσιο, η Ελπίδα επηρεάζει άμεσα, σε καθοριστικό βαθμό τον πληθυσμό των αθλητών ιδιαίτερα, καθώς τα άτομα αυτά πρέπει να είναι πολύ προσανατολισμένα στο στόχο τους, προκειμένου να είναι επιτυχείς σε αυτόν τον τομέα ζωής (Curry et al., 1997). Η Ελπίδα συσχετίζεται πώς χρησιμεύει ως ένας προστατευτικός παράγοντας, με κινητήρια συνιστώσα τη "γνωστική ικανότητα" (Lloyd & Hastings, 2009). Από τη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Horton και Wallander (2001), διαπίστωσαν ότι η Ελπίδα δεν χρησίμευσε ως μεσολαβητής ανάμεσα στην κοινωνική υποστήριξη και την αγωνία, αλλά είχε μια μοναδική συμβολή στην αρνητική κατάσταση (Celik, Cetin, & Tutkun, 2014).

Η Ελπίδα αποτελεί ένα σύνολο σκέψεων και πεποιθήσεων, και μπορεί να οριστεί και ως η πεποίθηση ενός ατόμου να επιδιώξει τους στόχους του. Μία τέτοια πεποίθηση θεωρείται ότι οδηγεί άμεσα σε αντίστοιχες ελπιδοφόρες συμπεριφορές, που με τη σειρά τους ενισχύουν την ελπιδοφόρα σκέψη (Shorey, Snyder et al., 2002). Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αισιόδοξης σκέψης και των επιτευγμάτων (Shorey, Snyder et al., 2002· Snyder, Lopez et al., 2003). Απαραίτητος είναι αρχικά ο καθορισμός του στόχου, η προσέγγιση μετέπειτα αποτελεσματικών μονοπατιών για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων, και η εύρεση κινήτρου για τη χρήση των διαδρομών που θα οδηγήσουν στους στόχους.

Η Ελπίδα αντικατοπτρίζει την ικανότητα του ατόμου να ανακαλύπτει μονοπάτια προς τους επιθυμητούς στόχους και να κινητοποιεί τον εαυτό του μέσω της σκέψης του για να χρησιμοποιεί αυτά τα μονοπάτια. Η υψηλότερη ελπίδα συσχετίζεται συνεχώς με καλύτερα αποτελέσματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο, στη φυσική υγεία, στη

ψυχολογική προσαρμογή και στη ψυχοθεραπεία (Snyder, 2002), ενώ σχετίζεται ακόμα με τη θετική επίδραση και τον αντιληπτό έλεγχο (Curry, Snyder et al., 1997).

Η Ανθεκτικότητα αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων. Η έκθεση σε κάποια σημαντική απειλή και οι ατομικές παραλλαγές ως αντιδράσεις σε αυτή, αποτελούν κρίσιμες συνθήκες. Οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικών (εσωτερικών) και περιβαλλοντικών (συμφραζομένων) παραγόντων μπορούν να τροποποιήσουν τις αντιδράσεις των παιδιών στις αντιξοότητες, προβλέποντας την Ελπίδα τους για αλλαγή και την ικανότητά τους να προσαρμοστούν μέσω διαφόρων αναπτυξιακών μονοπατιών (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Οι προστατευτικές διεργασίες λειτουργούν τόσο από την επήρεια των γενετικών, όσο και των περιβαλλοντικών παραγόντων και βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση, καθώς τα γενετικά χαρακτηριστικά του ατόμου «προβλέπουν» την εμφάνιση μελλοντικών διεργασιών (Margalit & Idan, 2004).

Η Ελπίδα των εφήβων για επιτυχία πραγματεύεται την ταυτότητά τους και τα κίνητρά τους, σε συνάρτηση με το περιβάλλον (Van de Vliert, Huang et al., 2004). Η χρήση της έννοιας της συναισθηματικής ευημερίας ως δείκτη λειτουργικότητας είναι ένα ιδιαίτερα περίπλοκο ζήτημα, που απαιτεί σαφή ορισμό. Σημαντικά στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι νέοι μπορούν να λειτουργήσουν ικανοποιητικά κάτω από επίπεδα υψηλού άγχους, αλλά και δύσκολες συνθήκες. Επιπλέον, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις επιδόσεις τους μπορεί να βιώσουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής δυσφορίας (Luthar, 1991).

Ο Luthar (1991) πρότεινε ότι ένα ανθεκτικό άτομο δεν είναι απαραίτητο να στερείται του συγκινησιακού συναισθήματος, αλλά μπορεί να αντιμετωπίζει επιτυχώς τα προβλήματα, ανεξάρτητα από την παρουσία ενός συναισθήματος συγκίνησης. Για να γίνουν κατανοητοί οι μηχανισμοί που λειτουργούν για να τροποποιήσουν τις επιπτώσεις ενός κινδύνου και να εξερευνηθεί η αναπτυξιακή διαδικασία με την οποία προσαρμόζονται επιτυχώς οι νέοι, απαιτείται η εις βάθος κατανόηση της έννοιας της ευημερίας.

Υπάρχουν δύο τάσεις της ευημερίας, η ευδαιμονική και η ηδονική. Η ευδαιμονική ευημερία αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα βιώνουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας, περιβαλλοντικής γνώσης, προσωπικής ανάπτυξης, θετικών σχέσεων με τους άλλους, σκοπό ζωής και αυτοπροσδιορισμού. Αυτή η άποψη ονομάζεται ευδαιμονισμός (Waterman, 1993), μεταφέροντας την πεποίθηση ότι η ευημερία συνίσταται στην εκπλήρωση ή στην πραγματοποίηση του δαίμονα ή της

πραγματικής φύσης. Η ηδονική ευημερία αποτελεί παράδειγμα της συναισθηματικής και γνωστικής αξιολόγησης της ζωής των ατόμων και αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία: ευχαρίστηση, ευτυχία, ικανοποίηση από τη ζωή, συχνές ευχάριστες συγκινήσεις, σπάνια δυσάρεστα συναισθήματα. Η ευδαιμονική αντίληψη της ευημερίας είναι αυτή που ουσιαστικά ωθεί τους ανθρώπους να ζουν σύμφωνα με τον δαίμονα ή τον αληθινό εαυτό τους. Εμφανίζεται όταν οι δραστηριότητες της ζωής των ανθρώπων είναι πιο συμπαγείς ή εμπλέκονται με βαθιά αξίες και είναι ολιστικά αφοσιωμένες. Η ηδονική ευημερία υπογραμμίζει τη θετική επίδραση ως καθοριστικό χαρακτηριστικό της ευημερίας, ενώ η ευδαιμονική ευημερία υπογραμμίζει ότι ο σκοπός, η ανάπτυξη, η πραγματοποίηση των ανθρώπινων δυνατοτήτων και η κυριαρχία μπορεί ή δεν μπορεί να συνοδεύονται από την αίσθηση του να νιώθει κάποιος καλά (Kahneman, Diener et al., 1999). Η μελέτη της ευδαιμονικής ευημερίας έχει ιδιαίτερη αξία για τη συνειδητοποίηση των βασικών αναγκών (Ryan & Deci, 2001).

## 3.2 Ελπίδα και σχολείο

Η ελπίδα ως εμπειρικό παράδειγμα έχει μοναδική σημασία για την κατανόηση των πόρων της Ανθεκτικότητας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτοί οι μαθητές εντοπίζονται από τα ελλείμματα, τις δυσκολίες και τις αναπηρίες τους. Η έρευνα για την Ανθεκτικότητα στοχεύει στον εντοπισμό των πηγών της Ελπίδας και της προσωπικής ενέργειας των μαθητών για να αλλάξουν τα επιτεύγματά τους, την ευημερία και τη μελλοντική τους προσαρμογή (Snyder, 2002).

Αν και οι έφηβοι μαθητές επιθυμούν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και εφόδια, σπάνια αναφέρονται στο σχολείο τους όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τις καλές εμπειρίες στη ζωή τους. Η κατάσταση στο σχολείο πολλές φορές δεν ικανοποιεί τους μαθητές, καθώς δεν λαμβάνουν όση μαθησιακή υποστήριξη θα ήθελαν ή χρειάζονταν. Έτσι, οι καθημερινές εμπειρίες των μαθητών στο σχολείο μπορεί να μην τους ενθαρρύνουν να συνεχίσουν τα όνειρά τους για εκπαίδευση (Glendos, 2017).

Στο σχολικό περιβάλλον, η Ελπίδα προέβλεπε προσπάθεια, ακαδημαϊκή απόδοση και επιτεύγματα ακόμη και για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Lackaye & Margalit, 2006). Τα παιδιά με ελπίδα βρέθηκε να νιώθουν λιγότερη μοναξιά. Η αξία των θετικών αυτο-αντιλήψεων και ο προσανατολισμός της ελπίδας αναγνωρίστηκαν ως προστατευτικοί παράγοντες και ως πρόβλεψη της ανθεκτικότητας και της

αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προκλήσεων. Τα άτομα με υψηλή ελπίδα είναι πεπεισμένα για την ικανότητά τους να παράγουν πολλαπλές διαδρομές για να πετύχουν τους στόχους τους (Margalit, 2012).

Η αντίθεση ανάμεσα στα μελλοντικά όνειρα των μαθητών και τις τρέχουσες καταστάσεις τους στο σχολείο μπορεί να σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση αυτή διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατανόηση των επιτευγμάτων και της αδράνειας των μαθητών (Aspelin, 2012· Niclasen et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μοναδικά μέσα στην κοινωνική ζωή των παιδιών και των νέων και οφείλουν να αλληλεπιδρούν με νόημα (Theron & Engelbrecht, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν έτσι να θεωρηθούν ως προστατευτικοί παράγοντες με δύο τρόπους: Πρώτον, μπορούν να δουν τις ατομικές δυνάμεις κάθε μαθητή και να συμμετάσχουν σε αλληλεπιδράσεις και διαδικασίες για να βοηθήσουν τον μαθητή να βελτιώσει αυτά τα πλεονεκτήματά τους. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν μαθησιακές δραστηριότητες και περιβάλλοντα τάξεων, συμμετέχοντας σε σχολικές κοινότητες πλούσιες σε παράγοντες προστασίας του περιβάλλοντος. Τα σχολεία άλλωστε οφείλουν να περιλαμβάνουν συναισθήματα ασφάλειας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, υποστηρικτικές σχέσεις, δέσμευση και ενδυνάμωση των μαθητών ως αξιόλογων μελών στην σχολική κοινότητα, σαφείς κανόνες και όρια που είναι κατανοητά από όλους τους μαθητές και τους καθηγητές, υψηλές προσδοκίες για ακαδημαϊκά επιτεύγματα και κατάλληλη συμπεριφορά. και κυριότερα από όλα, εμπιστοσύνη, σεβασμό και ήθος (Henderson, 2013).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στον Καναδά στα σχολεία First Nation, επεσήμαναν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μη-γηγενείς εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία γηγενών μαθητών για τους οποίους η αγγλική γλώσσα δεν είναι η πρώτη τους γλώσσα (Olsson et al., 2003). Οι μαθητές αναγκάζονται να μάθουν τα πάντα στη δεύτερη γλώσσα τους σε αυτά το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που είναι απροετοίμαστοι για αυτό το καθήκον συχνά παραγνωρίζουν τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των μαθητών, αναθέτοντας στους μαθητές σχολικές εργασίες με είτε υπερβολικά υψηλό είτε πολύ χαμηλό επίπεδο. Κάτι τέτοιο οδηγεί στην απογοήτευση και πλήξη των μαθητών, ενώ παράλληλα μπορεί να τους οδηγήσει σε καταστροφικές συμπεριφορές (Beasley et al., 2003). Εφόσον οι μαθητές αναφέρουν πως ορισμένες σχολικές δραστηριότητες δεν είναι σχετικές με την ηλικία τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν ως εκ τούτου ένα επιπλέον καθήκον να διαφοροποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό ώστε να

ταιριάζουν στα διαφορετικά επίπεδα της γλώσσας και των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών, δίνοντάς τους το επιθυμητό κίνητρο για να συνεχίσουν και να ελπίζουν σε ένα καλύτερο μέλλον.

Έχει βρεθεί ότι η ελπίδα είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για τα θετικά συναισθήματα, καταδεικνύοντας την υπέρμετρη αξία της για τον άνθρωπο. Η Ελπίδα στα παιδιά φαίνεται να σχετίζεται με την υψηλή αυτοεκτίμηση, με τη δημιουργία υψηλών δεικτών σχολικής ικανότητας, καθώς επίσης και με τη μείωση των ποσοστών της παιδικής κατάθλιψης. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό, καθώς η έλλειψη ελπίδας είναι ακόμη πιο στενά συνδεδεμένη με την αυτοκτονία από ότι είναι η κατάθλιψη. Η ελπίδα, είναι το απαραίτητο κομμάτι για την έξοδο από την αυτοκτονία, αφού ο κάθε άνθρωπος είναι ικανός να δημιουργήσει έναν λόγο ώστε να ελπίζει, ακόμα και εάν έχει υποστεί μία ιδιαίτερα τραυματική εμπειρία (Henderson, 2013).

## 3.3 Παράγοντες καλλιέργειας της Ελπίδας

Η θεωρία της Ελπίδας είναι διαφορετική από την παγκόσμια και ρομαντική ευσεβής σκέψη. Η επιστημονική δομή της Ελπίδας είναι σύνθετη, πολύπλοκη και προκλητική, δημιουργική και μερικές φορές επικίνδυνη. Το άτομο μέσω της καλλιέργειας απροσπέλαστων ελπίδων καθίσταται πιο ευάλωτο (Snyder, Lopez et al., 2003).

Η Ελπίδα μπορεί να είναι βαθιά προσωπική ή διαπροσωπική, απαιτώντας τη βοήθεια των άλλων συχνά. Μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, όπως το σχολείο και η οικογένεια, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα και ως προστατευτικοί παράγοντες. Η Ελπίδα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να καθορίσουν στόχους, να δουν τα μέσα για να τους επιτύχουν και να βρουν το κίνητρο για τα καταφέρουν (Snyder 2002).

Κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων οι μαθητές αντιμετωπίζουν μια σειρά από όλο και πιο σημαντικές και δύσκολες επιλογές (Snyder, Feldman et al., 2002), όπως το να αποφασίσουν την εργασία τους, ή αργότερα εάν, τι και πού θα παρακολουθήσουν κολλέγιο.

Η θεωρία των αναπτυξιακών συστημάτων συνηγορεί υπέρ της εγγενούς πλαστικότητας της ανθρώπινης ανάπτυξης. Τα άτομα δηλαδή, έχουν τη δυνατότητα

συστηματικής αλλαγής καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αυτές οι αλλαγές προκύπτουν από αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του βιολογικού, ψυχολογικού, καθώς και του οικολογικού πλαισίου του, στο οποίο περιλαμβάνονται η οικογένεια, οι συμμαθητές, το σχολείο, η κοινότητα και ο πολιτισμός (Lerner et al., 2005). Όπως έχει διατυπωθεί στη βιβλιογραφία, υπάρχουν παράγοντες σε διαφορετικά επίπεδα, α) σε ατομικό, β) σε κοινωνικό, γ) σε οικογενειακό, και δ) σε σχολικό, που επιφέρουν επιπτώσεις στην ανάπτυξη της Ελπίδας στους εφήβους.

Α) Σε προσωπικό επίπεδο, τόσο το φύλο όσο και η προσωπικότητα, έχουν σημαντικό ρόλο πρόβλεψης. Παρατηρήθηκε πώς τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορετικές προσδοκίες για τη σταδιοδρομία τους. Οι Ashby και Schoon (2010) διαπίστωσαν ότι ένα σημαντικά υψηλότερο ποσοστό των εφηβικών κοριτσιών φιλοδοξούσε σε επαγγελματικές ή διευθυντικές θέσεις, σε σύγκριση με τα έφηβα αγόρια. Όσον αφορά τα επαγγελματικά όνειρα και τις φιλοδοξίες, τα έφηβα αγόρια ανέφεραν σε υψηλότερα επίπεδα τον προσανατολισμό τους προς τις επιχειρηματικές θέσεις (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 2002).

Τα έφηβα αγόρια προτιμούσαν επίσης θέσεις εργασίας τις οποίες αντιμετωπίζουν περισσότερο ως μία πρόκληση. Έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τομείς που κυριαρχούν στους άνδρες, όπως η διαχείριση επιχειρήσεων και η αρχιτεκτονική, ενώ τα κορίτσια επιδιώκουν επαγγελματική σταδιοδρομία σε τομείς που παραδοσιακά κυριαρχούνται από γυναίκες, όπως το δημοτικό σχολείο και η δημοσιογραφία (Nikolayenko, 2011).

Όσον αφορά την Ανθεκτικότητα, μελέτες που διεξήχθησαν με Κινέζους, παιδιά μεταναστών και φοιτητές, γενικά διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες έφεραν υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας. Στη μελέτη του Meng και των συναδέλφων του με μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επλήγησαν από το AIDS, τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα Ελπίδας από ό,τι τα κορίτσια (Meng, Zhong, & Tian, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τους ενδεχόμενους φραγμούς στην καριέρα τους και να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη στη σταδιοδρομία τους για να ξεπεράσουν τα εμπόδια. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να επεκτείνουν τα ενδιαφέροντα της σταδιοδρομίας τους. Μέσα από την εξερεύνηση των διάφορων διαθέσιμων επιλογών μπορούν να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους για ποικίλες ευκαιρίες σταδιοδρομίας και διαφορετικές

εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές οδούς για την επίτευξη των ονείρων τους. Θα πρέπει ακόμα να ωθούνται ώστε να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στη σταδιοδρομία εκτός των στερεοτύπων των φύλων (Lerner et al., 2005).

Εκτός από το φύλο, η ηλικία έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που επηρεάζει την Ανθεκτικότητα. Πιστεύεται γενικά ότι η ελαστικότητα των εφήβων είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία στην οποία η Ανθεκτικότητα αυξάνεται με την ηλικία. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους πόρους όταν εκτίθενται σε αντίξοες συνθήκες. Τα επίπεδα ανθεκτικότητας ενισχύονται όταν επιτυγχάνεται με επιτυχία σε χαμηλά επίπεδα κινδύνου και προετοιμάζονται καλύτερα για να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες προκλήσεις (Yates, Egeland, & Sroufe, 2003).

Επιπλέον, από τη μελέτη τους οι Steinberg et al. (2009) διαπίστωσαν ότι οι νεότεροι έφηβοι είχαν χαμηλότερα επίπεδα μελλοντικού προσανατολισμού σε σύγκριση με άτομα ηλικίας 16 ετών και άνω. Όταν οι παρεμβάσεις ξεκινήσουν στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης, οι έφηβοι ενθαρρύνονται να διερευνήσουν τις μελλοντικές τους φιλοδοξίες, με μεγαλύτερο αίσθημα Ελπίδας. Σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στη Δύση και την Κίνα, τα ευρήματα έδειξαν μια σταθερή θετική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εφήβων και του μελλοντικού τους προσανατολισμού. Οι έφηβοι με υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικών προσδοκιών.

Οι Zong και Li (2015) διαπίστωσαν ότι η αυτοεκτίμηση της σταδιοδρομίας των μαθητών συσχετίζεται θετικά με χαρακτηριστικά της Ελπίδας όπως ο τρόπος σκέψης, η εξουσία και η γενική αυτοεκτίμηση. Πράγματι, όσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται οι σπουδαστές, τόσο πιο πιθανό είναι να επιμείνουν στις σπουδές τους και να προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Όπως διαπίστωσαν και οι Bandura et al. (1982) η αντιληπτή ικανότητα των εφήβων επηρεάζει τις επιδιώξεις της σταδιοδρομίας τους.

Β) Σε κοινωνικό επίπεδο, ο Strayhorn (2009) παρατήρησε πώς οι έφηβοι που ζουν σε ένα αγροτικό περιβάλλον δεν έχουν τόσο υψηλές προσδοκίες για τα μέλλον τους. Στην πραγματικότητα, τα επιτεύγματα και οι φιλοδοξίες των εφήβων έχουν αποδειχθεί ότι συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ιστορίες και τις προσδοκίες του οικείου περιβάλλοντός τους. Υποστηρίζεται ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις μπορεί να ενισχυθούν μεταξύ των συνομηλίκων σε ένα σύστημα. Ως εκ τούτου, το θετικό αποτέλεσμα μεγιστοποιείται από τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων. Για παράδειγμα, η δημιουργία σχολικών προγραμμάτων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές

να προετοιμαστούν καλύτερα για τις πανεπιστημιακές σπουδές τους. Εξίσου βοηθητικό είναι η οργάνωση μαθημάτων διδασκαλίας για μαθητές με χαμηλή επίδοση, δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να ελπίζουν σε ένα καλύτερο μέλλον.

Γ) Σε οικογενειακό επίπεδο, παρατηρήθηκε πώς οι έφηβοι των οποίων η οικογένεια είχε μία καλύτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση, παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών και Ελπίδας. Οι έφηβοι από οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος επιδιώκουν επαγγελματικές θέσεις εργασίας και αναμένεται να παραμείνουν στο σχολείο, σε σύγκριση με εφήβους από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Ιδιαίτερα, τα έφηβα κορίτσια από οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος εκτιμούν περισσότερο την εργασία, κάτι που τους επιτρέπει να έχουν υψηλότερα επίπεδα φιλοδοξίας και να «στοχεύουν υψηλά» (Ashby & Shoon, 2010).

Μία πρόσφατη μελέτη της Αυστραλίας έδειξε ότι οι έφηβοι από υπόβαθρο οικογένειας υψηλού εισοδήματος ανέφεραν το ενδιαφέρον και το πάθος ως κίνητρο για τις επιλογές της σταδιοδρομίας τους, ενώ αντίστοιχα οι έφηβοι από υπόβαθρο οικογένειας χαμηλού εισοδήματος είχαν ως κριτήριο τα χρήματα (Gore et al., 2015). Σε χώρες βέβαια, όπως η Κίνα, αναφέρεται ότι οι φτωχότεροι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα φιλοδοξιών από ό,τι οι μη φτωχοί μαθητές (Yiang, 2011). Κάτι τέτοιο ίσως οφείλεται στην αυξανόμενη κυβερνητική στήριξη που χορηγείται για την άμβλυνση των οικονομικών δυσκολιών τους, γεγονός που βοηθάει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εφήβων και των κινήτρων τους για την επίτευξη των στόχων τους.

Έχει διαπιστωθεί ότι η καλύτερη οικογενειακή λειτουργία σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα φιλοδοξιών και ελπίδων μεταξύ των παιδιών και των εφήβων (Leung, Wu & Shek, 2016). Οι υποστηρικτικές και ασφαλείς γονικές σχέσεις, όπως η δυνατότητα αναζήτησης βοήθειας και ελεύθερης επικοινωνίας με τους γονείς, ωθούν τους εφήβους να διατηρήσουν τις μελλοντικές τους προσδοκίες και να ελπίζουν (McCoy & Bowen, 2015). Οι έφηβοι με υποστηρικτικούς γονείς είναι πιο αισιόδοξοι (Neblet & Cortina, 2006). Τα παιδιά που θεωρούν ότι οι γονείς τους τους αγαπούν και είναι υποστηρικτικοί, είναι πιο πρόθυμα να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στο μέλλον τους, έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη μελλοντική επιτυχία ως αποτέλεσμα των προσπαθειών τους και μεγαλύτερη πιθανότητα να επενδύσουν για την επίτευξη των μελλοντικών στόχων τους (Trommsdorff, 1983).

Οι Zhang και Zhang (2008) διαπίστωσαν ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού προέβλεπε σημαντικά τον προγραμματισμό της καριέρας του. Η συμμετοχή των γονέων καθορίζει επίσης την Ελπίδα και τον μελλοντικό προσανατολισμό των

εφήβων. Οι έφηβοι που αντιλαμβανόταν τους γονείς τους ως φιλικούς ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα μελλοντικού προσανατολισμού.

Στην ποιοτική μελέτη των Nurmi και Pulliainen (1991), οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι μεταξύ των 11 ετών, όσοι ανέφεραν υψηλότερο γονικό έλεγχο ήταν λιγότερο αισιόδοξοι για το μέλλον τους. Ωστόσο, για τους εφήβους 15 χρονών, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της συζήτησης με την οικογένεια, τόσο πιο αισιόδοξοι είναι για το μέλλον τους. Πράγματι, πιστεύεται ότι οι έφηβοι είναι πιο ικανοί να εκφράσουν τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με τον μελλοντικό προσανατολισμό, το φόβο τους δηλαδή ή την ελπίδα τους (Nurmi, 1991).

Σε μία διαπολιτισμική μελέτη που συγκρίνει νέους εφήβους από τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Κίνα, οι Lekes και οι συνάδελφοί τους (2010) διαπίστωσαν ότι οι γονείς που υποστηρίζουν την αυτονομία είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν τους εγγενείς στόχους της ζωής των εφήβων, προάγοντας την ευημερία των εφήβων. Θεωρείται ότι οι γονείς που έχουν μεγάλες προσδοκίες για τα παιδιά τους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ως ένα βαθμό να προσανατολιστούν σωστά, ανακαλύπτοντας τα κλίσεις τους, καθώς είναι πιο ανοιχτοί και πρόθυμοι να συζητήσουν και να επικοινωνήσουν για το μέλλον του παιδιού τους. Στην Κίνα, ο Hou και ο Leung (2011) διαπίστωσαν ότι οι γονείς αναμένουν ότι τα αγόρια θα συνεχίσουν ερευνητικά (π.χ. επιστημονικά) επαγγέλματα, ενώ τα επιχειρηματικά επαγγέλματα και για τα δύο φύλα.

Δ) Σε σχολικό επίπεδο, οι έρευνες έδειξαν ότι οι έφηβοι με υψηλή επίδοση είχαν και υψηλότερες μελλοντικές φιλοδοξίες (Stayhorn, 2009). Τέτοιοι μαθητές έχουν καλύτερη αυτογνωσία και υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, γεγονός που έχει βρεθεί ότι έχει θετικό αντίκτυπο στον μελλοντικό προσανατολισμό. Μερικοί μελετητές υποστήριξαν ότι μπορεί να υπάρξει συγκριτική επίδραση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων στο σχολείο, όπου οι μαθητές συγκρίνουν τις δικές τους ακαδημαϊκές επιδόσεις με αυτές των συνομηλίκων τους. Οι σπουδαστές που έχουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα μπορεί να έχουν έναν απαισιόδοξο μελλοντικό προσανατολισμό, λιγότερο αίσθημα Ελπίδας και να καθορίσουν χαμηλότερες προσδοκίες λόγω της αίσθησης της απελπισίας και της ανικανότητας (Chen, & Vazsonyi, 2013).

Επιπλέον, οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι ένα σχολικό κλίμα που προωθεί την ενίσχυση του μελλοντικού προσανατολισμού, επιδρά θετικά στους εφήβους με προβληματικές συμπεριφορές. Εκτός αυτού, οι έφηβοι που ανέφεραν ότι ήταν πιο

συνδεδεμένοι με τα σχολεία τους ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα μελλοντικού προσανατολισμού. Αυτοί οι μαθητές έχουν συχνά καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και έχουν σχέσεις υψηλής ποιότητας με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους. Είναι λογικό ότι όταν οι έφηβοι αισθάνονται πιο ικανοί στο σχολείο, είναι πιο έτοιμοι, πρόθυμοι, αισιόδοξοι και σίγουροι να σκέφτονται και να σχεδιάζουν το μέλλον τους (Crespo et al., 2013).

Επομένως, η Ελπίδα είναι μια προστατευτική λειτουργία ενάντια στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του. Τα χαρούμενα άτομα έχουν περισσότερη ζωντάνια και προσδοκίες για να δημιουργήσουν το μέλλον τους. Του προσφέρει τη δύναμη για να προστατευτεί από τις επιπτώσεις των επικίνδυνων γεγονότων της ζωής, αφού είναι πιο συναισθηματικά και αναρρώνουν με πιο γρήγορο ρυθμό. Μεταξύ των σημαντικών χαρακτηριστικών των ολοκληρωμένων σαν προσωπικότητα εφήβων είναι το αίσθημα της αισιοδοξίας και της Ελπίδας. Αυτές οι ιδιότητες είναι η ικανότητα ενός ατόμου να προσδιορίσει τους στόχους του για το μέλλον, να πιστέψει και να επιμείνει ότι μπορεί να επιτύχει ένα λαμπρό μέλλον. Τα σταθερά άτομα χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης για να ρυθμίσουν τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το άγχος, και αναπτύσσουν τα θετικά τους συναισθήματα με την πάροδο του χρόνου. Η Ελπίδα αποτελεί σημαντική διάσταση της ψυχολογικής ακεραιότητας. Όταν ένα άτομο με υψηλά επίπεδα ελπίδας έρθει αντιμέτωπο με ιδιαίτερα αγχώδεις καταστάσεις, αναπτύσσει περισσότερες στρατηγικές ενδογενώς προκειμένου να το ξεπεράσει. Δεν έχει θυμό και άλλα τέτοια παρόμοια αρνητικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να αποτελούν δυνητικά εμπόδιο για τους στόχους του, καθώς έχει αποκωδικοποιήσει όσα τον κάνουν ευτυχισμένο. Τέτοια ευέλικτα χαρακτηριστικά αποτρέπουν τις μακροχρόνιες καταστάσεις άγχους (Oktan, 2012).

Συμπερασματικά, όπως αναλύθηκε στις παραπάνω ενότητες, η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας καταδεικνύεται καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή, ολοκληρωμένη και σωστή ανάπτυξη των εφήβων στην μετέπειτα ζωή τους, και χρήζει περαιτέρω μελέτης. Καθώς οι δυσκολίες που καθημερινά αντιμετωπίζουν συνεχώς αυξάνονται, απαιτείται η ορθή προετοιμασία τους σε όλα τα επίπεδα, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν. Το στρες και το άγχος αποτελούν έντονα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ρυθμού ζωής, που επηρεάζει αρνητικά την εξέλιξή τους. Απαιτείται επομένως, οι έφηβοι να είναι ανθεκτικοί και να διακατέχονται από ελπίδα, προκειμένου να επιτύχουν.

Η Ψυχολογία προσπαθώντας να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της έχει στραφεί προς την έρευνα της επίδρασης που έχουν οι θετικές ψυχολογικές διαστάσεις στην ψυχική υγεία των ανθρώπων, και των εφήβων ειδικότερα. Από τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, φαίνεται πώς ποικίλοι προστατευτικοί παράγοντες, όπως ατομικοί, κοινωνικοί ή οικογενειακοί, είναι εκείνοι που ωθούν τα ανθεκτικά παιδιά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις καθημερινές προκλήσεις, είτε ζουν κάτω από αντίξοες είτε ευνοϊκές συνθήκες. Η θετικότητα θωρακίζει το άτομο, βοηθώντας το να κατακτήσει νέες δεξιότητες αντιμετώπισης, και του δίνει ελπίδα, ώστε να είναι λιγότερο ευάλωτο στις αρνητικές συνέπειες του στρες και του άγχους.

# Κεφάλαιο 4 Μέθοδος

Στο παρόν μέρος περιγράφεται με λεπτομέρεια η οργάνωση καθώς και η υλοποίηση της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατίθενται όλες οι πληροφορίες για τους στόχους της έρευνας, το δείγμα, το μέσο συλλογής των δεδομένων αλλά και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων.

## 4.1 Σκοπός έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την επιχειρηματολογία που αναλύθηκε σχετικά με τα ζητήματα ψυχικής ανθεκτικότητας, άγχους και ελπίδας η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό:

α) να αποτιμήσει το επίπεδο της ανθεκτικότητας των μαθητών κατά την εφηβεία,

β) να διερευνήσει τις επιπτώσεις της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες στην ψυχική ανθεκτικότητα τους,

γ) να μελετηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει η ελπίδα ως παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας και

δ) να αναζητήσει πιθανούς παράγοντες που συσχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων.

## 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Πριν από τη συνοπτική παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης και των αποτελεσμάτων της έρευνας, κρίνεται σκόπιμη η καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων αυτής. Με δεδομένο ότι το εύρος της βιβλιογραφίας είναι πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο περιορίσαμε το ερευνητικό πεδίο στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες των εφήβων;
2. Συνδέεται η ελπίδα με την ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων;
3. Επηρεάζεται η ελπίδα των εφήβων από το άγχος, την κατάθλιψη και το στρες;
4. Η οικογενειακή συνοχή σχετίζεται με την ελπίδα των εφήβων;

5. Ο αριθμός των αδερφών επηρεάζει την ελπίδα, την ψυχική ανθεκτικότητα, και τα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες των εφήβων;
6. Το μορφωτικό επίπεδο τον γονέων επηρεάζει την ελπίδα, την ψυχική ανθεκτικότητα, και τα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες των εφήβων;

## 4.3 Δείγμα έρευνας - Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική προσέγγιση του θέματος μας γίνεται με ποσοτική έρευνα. Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας, η συλλογή δεδομένων και πληροφοριών γίνεται με ερωτηματολόγια, τα οποία μοιράστηκαν από το Φεβρουάριο έως τον Ιούλιο του 2018. Το ερωτηματολόγιο είχε ερωτήσεις κλειστού τύπου των οποίων οι απαντήσεις ήταν προκαθορισμένες. Χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών και πρόκειται για ένα περιγραφικό εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών για τις σκέψεις και τις απόψεις των ατόμων για συγκεκριμένα θέματα (Johnson & Christensen, 2008). Οι έγκυρες στατιστικές διαδικασίες ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων που συλλέγονται μέσω ενός ερωτηματολογίου του προσδίδουν κύρος και αξιοπιστία στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου στο λεκανοπέδιο Αττικής. Για τις ανάγκες της έρευνας, συμπληρώθηκαν 259 ερωτηματολόγια , έπειτα από την έγκριση των κηδεμόνων τους. Οι σχετικές οδηγίες διαβάζονταν πριν από την υποβολή του ερωτηματολογίου και παρέχονταν οδηγίες σχετικά με την πορεία. Τονίστηκε ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής και ότι οι απαντήσεις θα κρατηθούν ανώνυμες και εμπιστευτικές. Η ανωνυμία προβλέπει τη δυνατότητα να αυξηθεί σημαντικά ο βαθμός απόκρισης και ειλικρίνειας των συμμετεχόντων.

Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε με στόχο τη διευκόλυνση της ερευνητικής διαδικασίας και τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της. Συνυπολογίστηκαν σημαντικοί παράμετροι προς αυτή την κατεύθυνση. Η πρώτη και κυριότερη ήταν ότι τα εργαλεία των αποτελεσμάτων προορίζονται για αυτές τις ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, ο όγκος των ερωτήσεων δεν ήταν μεγάλος, ώστε η κούραση να επηρεάσει στο ελάχιστο τους μαθητές στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Η επιλογή του θέματος, βασίστηκε στην ολοένα και αυξανόμενη παρουσία μαθητών-εφήβων που εμφανίζουν άγχος και κατάθλιψη. Επίσης, ως αφορμή για το

συγκεκριμένο θέμα στάθηκε η γενικότερη θεωρία και στάση της κοινωνίας, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι έφηβοι στο πρώτο τους άνοιγμα προς την κοινωνία αντιμετωπίζουν ποικίλες αγχογόνες καταστάσεις, που δεν μπορούν να διαχειριστούν καταλήγοντας «πληγωμένοι» ενήλικοι.

Η πρωτοτυπία της ερευνητικής αυτής προσπάθειας έγκειται στη μελέτη ενός θέματος που «ταλανίζει» τη σύγχρονη κοινωνία εγείροντας συζητήσεις και προβληματισμούς. Η σημαντικότητα του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος συνδέεται με την ανάδειξη ενός μείζονος κοινωνικού, και όχι ατομικού, ζητήματος, που αφορά τον κάθε έφηβο και ενδείκνυται να συνδράμει, ως μικρό λιθαράκι στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την εφηβεία. Συνεπώς, πρέπει να επισημανθεί ότι η παρούσα έρευνά συνεισφέρει επιστημονικά στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων, αλλά και στη βελτίωση της ζωής των εφήβων.

## 4.4 Εργαλεία

Στη φόρμα μελέτης δημογραφικών πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε το φύλο, η τάξη, με ποιον μένει ο έφηβος, η μόρφωση των γονέων, τα αδέρφια και η σειρά γέννησης .

Δόθηκαν τα παρακάτω τέσσερα εργαλεία:

### I. Children's Hope Scale

Η κλίμακα μέτρησης παιδικής ελπίδας είναι μια κλίμακα έξι ερωτήσεων που αξιολογεί την ελπίδα των παιδιών. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει μέσω μίας εξαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (από 1=Ποτέ, ως 6= Πάντα) πόσο συχνά έχει νιώσει έτσι.

Η κλίμακα βασίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά κατευθύνονται από το στόχο και οι σκέψεις που σχετίζονται με το στόχο τους μπορούν να κατανοηθούν σύμφωνα με δύο υποκλίμακες: την στοχοθέτηση (agency) και τα μονοπάτια (pathways) που θα οδηγήσουν στην επίτευξη του στόχου. Η κάθε υποκλίμακα περιλαμβάνει τρείς ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τρεις ερωτήσεις που αξιολογούν την στοχοθέτηση (agency) και τρεις ερωτήσεις που αξιολογούν τα μονοπάτια (pathways). Οι υψηλότερες βαθμολογίες εκφράζουν θετικά αποτελέσματα, δηλαδή ελπίδα. Αυτή η κλίμακα έχει

αποδειχθεί ότι είναι ένα σταθερό, ψυχομετρικά υγιές εργαλείο αυτό-αναφοράς. Η κλίμακα είναι επίσης εσωτερικά συνεπής (κυμαινόμενο από 0,72 έως 0,86) (Snyder et al., 1997).

## II. Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21)

Η Κλίμακα Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21) είναι σταθμισμένη στα ελληνικά (Lyrakos, Arvaniti, Smyrnioti, Kostopanagiotou, 2011). Η κλίμακα DASS-21 είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς το οποίο μετράει αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις. Αποτελείται απο 3 υποκλίμακες: κατάθλιψη, άγχος και στρες. Κάθε υποκλίμακα απαρτίζεται από 7 ερωτήσεις. Τις ερωτήσεις αυτές καλείται να απαντήσει ο έφηβος μέσω μίας τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (από 0=Δεν μου ταιριάζει καθόλου, ως 3= Μου ταιριάζει πάρα πολύ ή το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα) και αναφέρονται στην διάρκεια των προηγούμενων επτά ημερών. (Lovibond & Lovibond, 1995). Οι υψηλότερες βαθμολογίες εκφράζουν μεγαλύτερα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες αντίστοιχα.

## III. Resilience Scale for Adolescents (READ)

Η κλίμακα Resilience Scale for Adolescents (READ) είναι ένα ερωτηματολόγιο που μετρά την ανθεκτικότητα των εφήβων. Είναι μια κλίμακα αυτοελέγχου 22 ερωτήσεων στην οποία χρησιμοποιείται πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα ως 5= Συμφωνώ απόλυτα (Hjemdal, Aune, Reinfjell, Stiles & Friborg, 2007).

Οι υψηλότερες βαθμολογίες αντικατοπτρίζουν υψηλότερο βαθμό ανθεκτικότητας. Όλες οι ερωτήσεις εκφράζονται θετικά και οργανώνονται σε 5 υποκλίμακες: (1) Την οικογενειακή συνοχή που περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις. (2) Την κοινωνική ικανότητα που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (3) Την προσωπική ικανότητα που περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις. (4) Τους κοινωνικούς πόρους που περιλαμβάνουν τέσσερις ερωτήσεις και (5) τον προσανατολισμό στόχων που περιλαμβάνει τρείς ερωτήσεις. (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo & Villegas-Guinea, 2014).

### IV. Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12)

Το CYRM-12 είναι μια κλίμακα 12 ερωτήσεων που μετρά την ανθεκτικότητα των παιδιών και των νέων μέσα από ατομικές, σχεσιακές, κοινοτικές και πολιτιστικές πληροφορίες. Το μέτρο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Έργου Διεθνούς Ανθεκτικότητας, το οποίο διεξήχθη από το Κέντρο Έρευνας Ανθεκτικότητας σε συνεργασία με 14 κοινότητες σε 11 χώρες σε όλο τον κόσμο (Liebenberg, Ungar & LeBlanc, 2013).

Οι βαθμολογίες ανθεκτικότητας για κάθε συμμετέχοντα μπορούν να δείξουν ποιοι είναι οι ατομικοί, σχεσιακοί και σχετικοί πόροι που τον περιβάλλουν. Η μέση βαθμολογία για όλους τους συμμετέχοντες μπορεί να δώσει μια συνολική εικόνα. Δεν υπάρχουν υποκλίμακες για αυτήν την έκδοση. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε χρησιμοποιώντας κλίμακα τριών αποκρίσεων (Όχι, Μερικές Φορές, Ναι). Οι υψηλότερες βαθμολογίες αντικατοπτρίζουν υψηλότερο βαθμό ανθεκτικότητας. Το Alpha του Cronbach για τα 12 στοιχεία ήταν επίσης ικανοποιητικό (α = 0.840).

Η πιλοτική, δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε σε ένα μικρό αριθμό παιδιών, ώστε να ελεγχθεί η διάρθρωση του ερωτηματολογίου, η διάταξη, η ομαδοποίηση και η ποιότητα των ερωτήσεων, η κατανόηση και η δυνατότητα των μαθητών να απαντήσουν στις ερωτήσεις, οι ελλείψεις, οι αοριστίες και ασάφειες, αλλά και να υπολογισθεί ο μέσος χρόνος ολοκλήρωσής του. Μέσω της ανατροφοδότησης που επακολούθησε διαφοροποιήθηκαν σε μικρό βαθμό μερικές από τις ερωτήσεις, ενώ μερικές απαλείφθηκαν από το ερωτηματολόγιο.

## 4.5 Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Πριν την οποιαδήποτε ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, κρίνεται απαραίτητο να μετρηθεί η αξιοπιστία του δείγματος. Η αξιοπιστία ενός εργαλείου δείχνει το κατά πόσο είναι πιθανό να παραχθούν παρόμοια αποτελέσματα ακόμα και αν το πείραμα ξαναγινόταν με άλλα δείγματα από τον ίδιο πληθυσμό. Η εσωτερική αξιοπιστία των εργαλείων μετρήθηκε με το δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach’ς α), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Σύμφωνα με τους George and Mallery (2003) τιμές του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας

alpha του Cronbach (Cronbach'ς α μεγαλύτερες ή ίσες του 0,9 θεωρούνται υπέροχες, τιμές μεταξύ 0,8 και 0,9 θεωρούνται καλές, τιμές μεταξύ 0,7 και 0,8 θεωρούνται αποδεκτές, τιμές μεταξύ 0,6 και 0,7 θεωρούνται οριακά αποδεκτές, τιμές μεταξύ 0,5 και 0,6 θεωρούνται φτωχές και τιμές κάτω από 0,5 θεωρούνται απαράδεκτες.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 4.1 *Αξιοπιστία του Children's Hope Scale*

| Υποκλίμακες | Ερωτήσεις | Cronbach'ς α |
|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | 3 | 0,694 |
| Μονοπάτια | 3 | 0,682 |

Πίνακας 4.2 *Αξιοπιστία του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21)*

| Υποκλίμακες | Ερωτήσεις | Cronbach'ς α |
|---|---|---|
| Κατάθλιψη | 7 | 0,865 |
| Άγχος | 7 | 0,854 |
| Στρες | 7 | 0,834 |

Πίνακας 4.3 *Αξιοπιστία του Resilience Scale for Adolescents (READ)*

| Υποκλίμακες | Ερωτήσεις | Cronbach'ς α |
|---|---|---|
| Οικογενειακή συνοχή | 6 | 0,832 |
| Κοινωνική ικανότητα | 5 | 0,846 |
| Προσωπική ικανότητα | 4 | 0,802 |
| Κοινωνικοί πόροι | 4 | 0,884 |
| Προσανατολισμός στόχων | 3 | 0,888 |

Πίνακας 4.4 *Αξιοπιστία του Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12)*

| Υποκλίμακες | Ερωτήσεις | Cronbach'ς α |
|---|---|---|
| Ανθεκτικότητα | 12 | 0,767 |

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν εν γένει παρουσιάζουν από αποδεκτή έως καλή αξιοπιστία, με τις περισσότερες τιμές να κυμαίνονται μεταξύ 0,8 και 0,9, δηλαδή να παραπέμπουν σε καλή αξιοπιστία.

## 4.6 Στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20 και μετρήθηκε η εσωτερική αξιοπιστία μέσω του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach΄s α.

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά %.

Για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξαρτήτων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T - test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent - samples T Test).

Για τη σύγκριση μέσων τιμών πάνω από δύο ανεξαρτήτων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) και στην περίπτωση που υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο των ομάδων, προκειμένου να εντοπιστούν οι ανά δύο διαφορές ως προς τη μέση τιμή χρησιμοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni.

Για τη συσχέτιση δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,31 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

Τέλος, παρουσιάσθηκαν τα διαγράμματα των μέσων τιμών των διαστάσεων των εργαλείων στην περίπτωση που διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς κάποιες από τις κατηγορικές μεταβλητές (φύλο, μορφωτικά επίπεδα γονέων κλπ).

# Κεφάλαιο 5 Αποτελέσματα

## 5.1 Δημογραφικά – ατομικά στοιχεία

Θα παρατεθεί ο πίνακας που περιέχει τον αριθμό ατόμων (N) και τα ποσοστά % (N%) των κατηγοριών που αφορούν το φύλο, την τάξη, το είδος της οικογένειας και τα μορφωτικά επίπεδα των γονέων καθώς και τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τον αριθμό των αδελφών και τη σειρά γέννησης των μαθητών του δείγματος.

Πίνακας 5.1 *Αριθμός ατόμων (N) και ποσοστά % των κατηγοριών που αφορούν το φύλο, την τάξη, το είδος της οικογένειας και τα μορφωτικά επίπεδα των γονέων, καθώς και μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τον αριθμό των αδελφών και τη σειρά γέννησης των μαθητών.*

| | | N | % | MT | TA |
|---|---|---|---|---|---|
| Φύλο | Αγόρι | 120 | 46,3% | | |
| | Κορίτσι | 139 | 53,7% | | |
| Τάξη | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 33,6% | | |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 15,4% | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 18,5% | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 32,4% | | |
| Οικογένεια | Πυρηνική | 231 | 89,2% | | |
| | Μονογονεική | 28 | 10,8% | | |
| Μόρφωση πατέρα | Δημοτικό | 24 | 10,2% | | |
| | Γυμνάσιο | 32 | 13,6% | | |
| | Λύκειο | 95 | 40,4% | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 35,7% | | |
| Μόρφωση μητέρας | Δημοτικό | 16 | 7,1% | | |
| | Γυμνάσιο | 14 | 6,3% | | |
| | Λύκειο | 78 | 34,8% | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 51,8% | | |
| Αριθμός αδελφών (Αγόρια) | | | | 1 | 1 |
| Αριθμός αδελφών (Κορίτσια) | | | | 1 | 1 |
| Σειρά γέννησης | | | | 2 | 1 |
| Αριθμός αδελφών | | | | 2 | 1 |

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα τα κορίτσια στο δείγμα είναι λίγο περισσότερα από τα αγόρια, τα μεγαλύτερα ποσοστά των μαθητών φοιτούν στην ΣΤ Δημοτικού και

στη Γ Γυμνασίου, η μεγάλη πλειοψηφία των οικογενειών είναι πυρηνικού τύπου και το μορφωτικό επίπεδο που κυριαρχεί για τους μεν πατέρες είναι το Λύκειο και για τις δε μητέρες είναι τα ΑΕΙ – ΤΕΙ. Ακόμη. κατά μέσο όρο οι μαθητές του δείγματος έχουν 2 αδέλφια (ένα ακόμη αδελφό και μια αδελφή) και είναι δεύτεροι κατά σειρά γέννησης.

Στη συνέχεια, θα εξετασθεί χωριστά κάθε ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και θα πραγματοποιηθούν συσχετίσεις των υποκλιμάκων / διαστάσεων που συγκροτούν το κάθε εργαλείο με τα δημογραφικά στοιχεία.

## 5.2 Children's Hope Scale

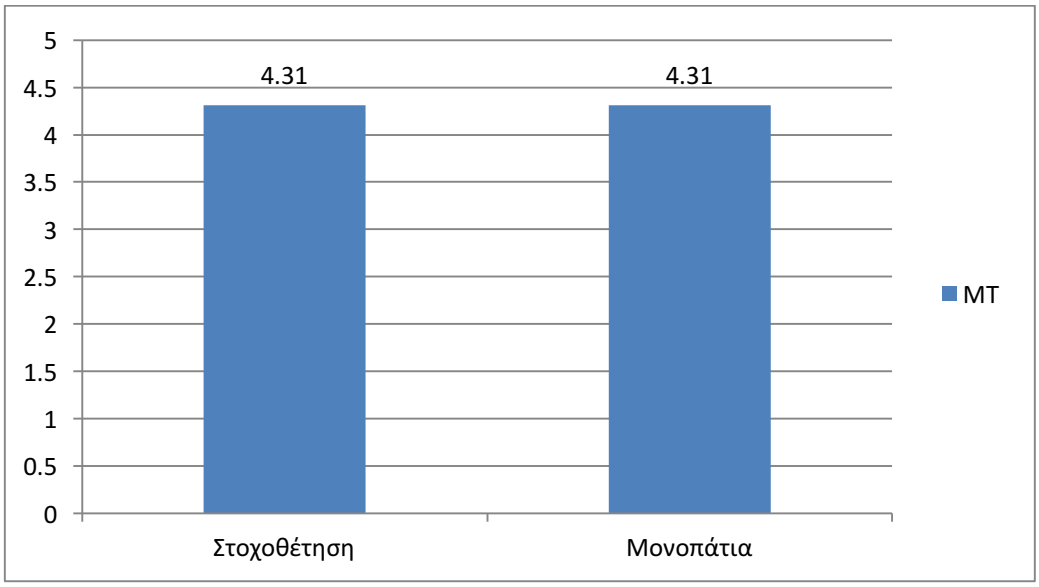
Πίνακας 5.2 *Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεων των διαστάσεων του εργαλείου Children's Hope Scale.*

| | N | ΜΤ | ΤΑ |
|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | 259 | 4,31 | ,981 |
| Μονοπάτια | 259 | 4,31 | 1,057 |

Σύμφωνα με τον πίνακα ο μέσος όρος των μαθητών (4,31) εκφράζει θετικά αποτελέσματα, δηλαδή ελπίδα και ως προς το στόχο και ως προς τα μονοπάτια που οδηγούν στην υλοποίηση του στόχου.

Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δίνονται σε μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert που περιέχει τα εξής σημεία: 1= Ποτέ, 2= Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5= Τις περισσότερες φορές, 6=Πάντα. Επομένως η τιμή 4,31 που είναι η μέση τιμή στη Στοχοθέτηση και στα Μονοπάτια δηλώνει ότι κατά μέσο όρο η ελπίδα υπερβαίνει τις Πολλές φορές.

Αμέσως παρακάτω παρατίθεται το Διάγραμμα μέσων τιμών για κάθε μια από τις διαστάσεις του Children's Hope Scale.




Γράφημα 5.1 Διάγραμμα μέσων τιμών για κάθε μια από τις διαστάσεις του Children's Hope Scale.

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του εργαλείου Children's Hope Scale και των δημογραφικών στοιχείων.

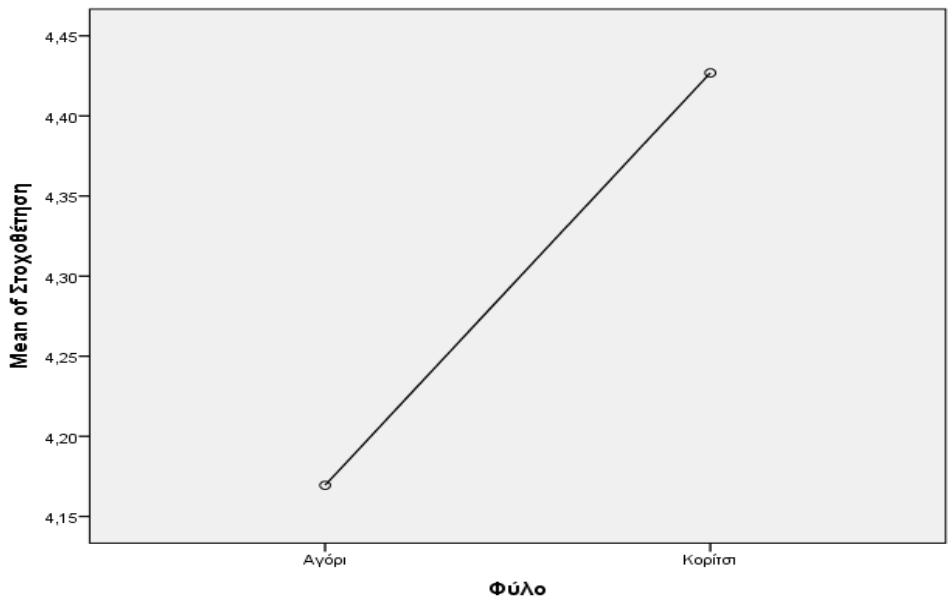
### 5.2.1 Συσχέτιση με το φύλο

Πίνακας 5.3 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του φύλου των μαθητών.*

| | Φύλο | N | MT | TA | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | Αγόρι | 120 | 4,17 | 1,128 | ,103 | 257 | 0,039 |
| | Κορίτσι | 139 | 4,43 | ,818 | ,069 | | |
| Μονοπάτια | Αγόρι | 120 | 4,25 | 1,103 | ,101 | 257 | 0,418 |
| | Κορίτσι | 139 | 4,36 | 1,017 | ,086 | | |

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα ως προς τη Στοχοθέτηση τα κορίτσια υπερτερούν σημαντικά σε σχέση με τα αγόρια (MTκοριτσιών=4,43, MT αγοριών=4,17, p=0,039<0,05) . Ως προς τα Μονοπάτια δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (p=0,418>0,05).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές αγοριών και κοριτσιών ως προς τη Στοχοθέτηση παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.2 Διάγραμμα μέσων τιμών του Φύλου ως προς την Στοχοθέτηση.

### 5.2.2 Συσχέτιση με την τάξη

Πίνακας 5.4 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της τάξης.*

| | | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 4,36 | 1,103 | 1,500 | 3, 255 | 0.,215 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 4,12 | ,974 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 4,15 | ,984 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 4,43 | ,826 | | | |
| | Σύνολο | 259 | 4,31 | ,981 | | | |
| Μονοπάτια | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 4,41 | 1,172 | 3,239 | 3, 255 | 0,023 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 3,96 | 1,033 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 4,10 | 1,009 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 4,49 | ,919 | | | |
| | Σύνολο | 259 | 4,31 | 1,057 | | | |

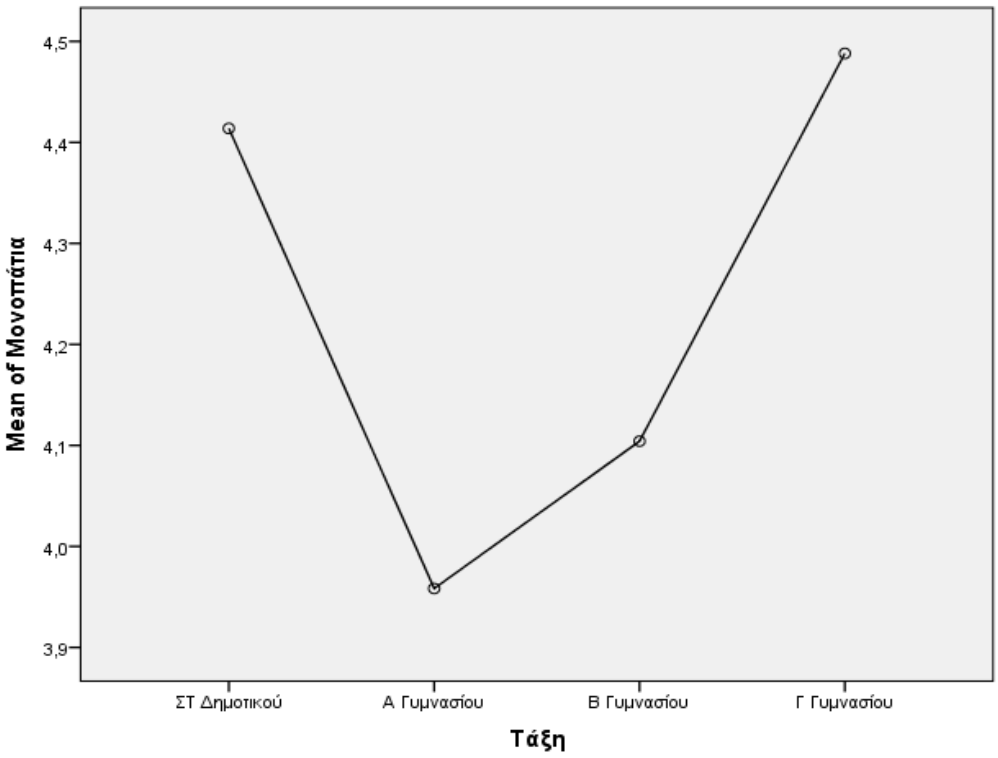
Στη Στοχοθέτηση δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές που να οφείλονται στην τάξη που φοιτά ο μαθητής ($F(3 , 255)=1,500$, $p=0,215>0,05$).

Σημαντικές διαφορές υπάρχουν στα Μονοπάτια ($F(3 , 255)=3,527$ , $p=0,023<0,05$).

Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιών τάξεων (ανά δύο) υφίσταται σημαντική διαφορά, πραγματοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων οι μαθητές της Γ Γυμνασίου (ΜΤ = 4,49) υπερέχουν σημαντικά από τους μαθητές της Α Γυμνασίου (ΜΤ = 3,96) και της Β Γυμνασίου (ΜΤ = 4,10) και οι μαθητές της ΣΤ Δημοτικού (ΜΤ = 4,41), υπερέχουν σημαντικά από τους μαθητές της Α Γυμνασίου (ΜΤ = 3,96).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Τάξης ως προς τα Μονοπάτια παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.3 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Τάξης ως προς τα Μονοπάτια.*

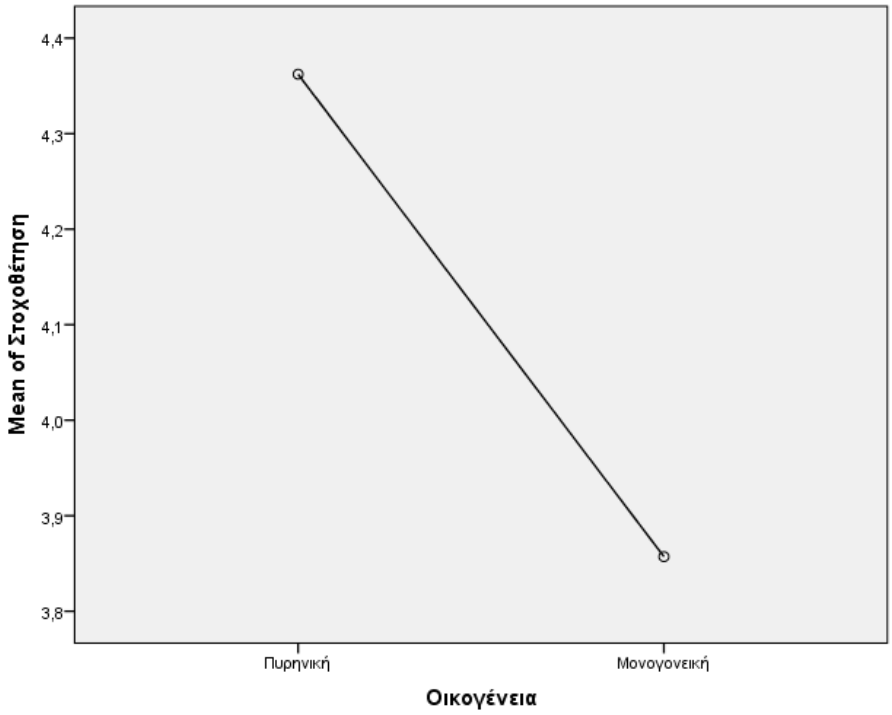
### 5.2.3 Συσχέτιση με την οικογένεια

Πίνακας 5.5 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας (df), επίπεδο σημαντικότητας (p) και μέση διαφορά που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της οικογένειας των μαθητών.*

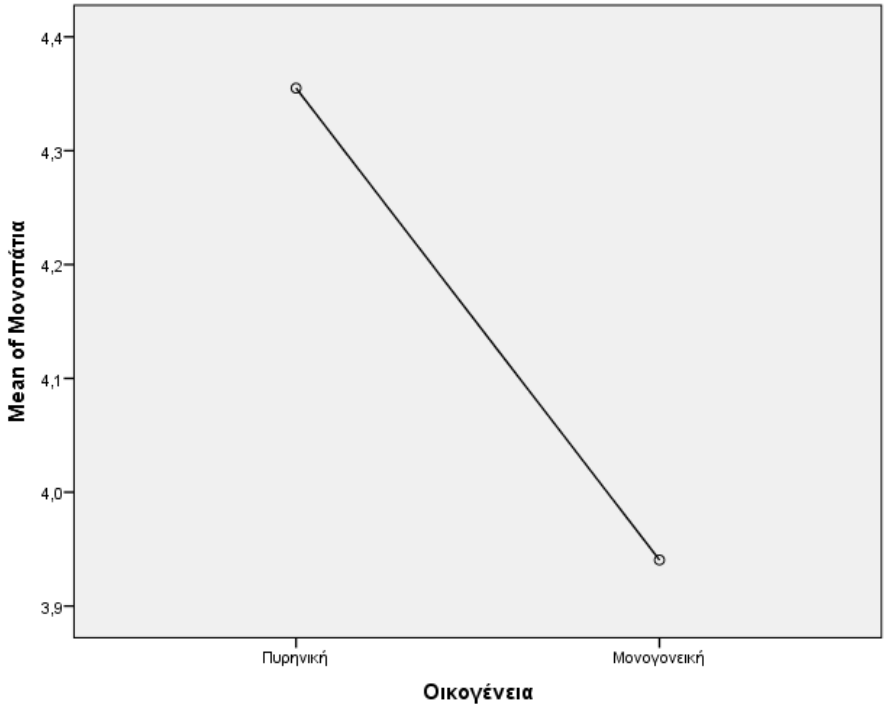
| | Οικογένεια | N | MT | TA | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | Πυρηνική | 231 | 4,36 | ,921 | 2,6 | 257 | 0,010 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 3,86 | 1,316 | | | |
| Μονοπάτια | Πυρηνική | 231 | 4,35 | 1,015 | 1.97 | 257 | 0,049 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 3,94 | 1,318 | | | |

Η Πυρηνική οικογένεια υπερέχει σημαντικά σε σχέση με την Μονογονεϊκή και ως προς τη Στοχοθέτηση (MT Πυρηνικής=4,36, MT Μονογονεικής=3,86, p=0,010<0,05) και ως προς τα Μονοπάτια (MT Πυρηνικής=4,35, MT Μονογονεικής=3,94, p=0,049<0,05).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Οικογένειας ως προς την Στοχοθέτηση και ως προς τα Μονοπάτια παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.




Γράφημα 5.4 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς την Στοχοθέτηση.




Γράφημα 5.5 Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς τα Μονοπάτια.

### 5.2.4 Συσχέτιση με Μόρφωση πατέρα

Πίνακας 5.6 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα.*

| | | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | Δημοτικό | 24 | 3,61 | 1,258 | 6,235 | 3, 231 | 0,000 |
| | Γυμνάσιο | 32 | 4,25 | ,753 | | | |
| | Λύκειο | 95 | 4,32 | ,884 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 4,56 | ,988 | | | |
| | Σύνολο | 235 | 4,32 | ,981 | | | |
| Μονοπάτια | Δημοτικό | 24 | 3,94 | 1,547 | 3,923 | 3, 231 | 0,015 |
| | Γυμνάσιο | 32 | 4,07 | 1,093 | | | |
| | Λύκειο | 95 | 4,25 | 1,001 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 4,59 | ,903 | | | |
| | Σύνολο | 235 | 4,32 | 1,066 | | | |

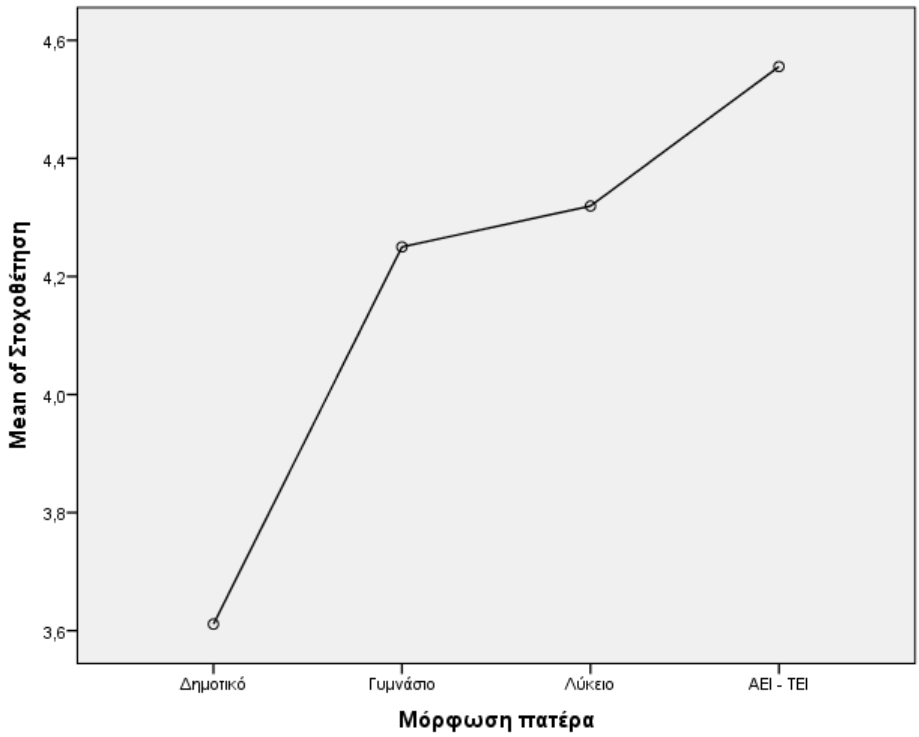
Στατιστικά σημαντικές διαφορές που να οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα υπάρχουν και στα Μονοπάτια (F(3 , 231)=3,923, p=0,015<0,05) και στη Στοχοθέτηση F(3 , 231)=3,231, p=0,000<0,05).

Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιών επιπέδων (ανά δύο) υφίσταται σημαντική διαφορά, πραγματοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni.

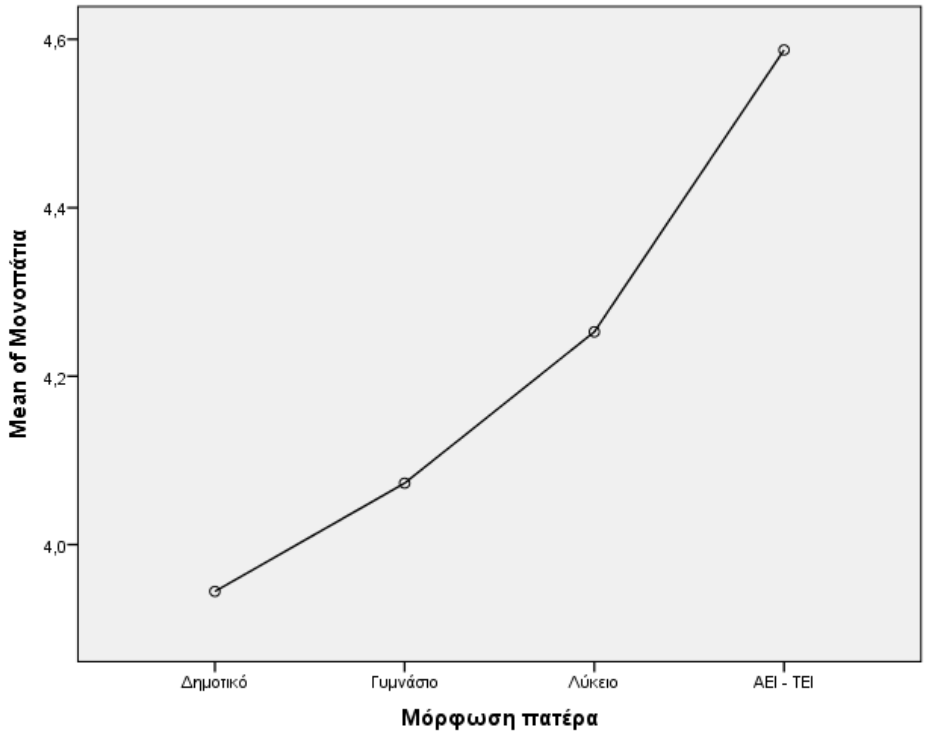
Στη Στοχοθέτηση υπερέχουν σημαντικά οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Γυμνασίου (ΜΤ=4,25) ή Λυκείου (ΜΤ=4,32) ή πτυχιούχος ΑΕΙ-ΤΕΙ (ΜΤ=4,56) , σε σχέση με τους μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Δημοτικού (ΜΤ=3,61) .

Στα Μονοπάτια υπερέχουν σημαντικά οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι πτυχιούχος ΑΕΙ-ΤΕΙ (ΜΤ=4,56), σε σχέση με τους μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Δημοτικού (ΜΤ=3,61) ή Γυμνασίου (ΜΤ=4,25) ή Λυκείου (ΜΤ=4,32).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές Μόρφωσης πατέρα ως προς την Στοχοθέτηση και ως προς τα Μονοπάτια παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.




Γράφημα 5.6 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης πατέρα ως προς την Στοχοθέτηση.*




Γράφημα 5.7 Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης πατέρα ως προς τα Μονοπάτια.

### 5.2.5 Συσχέτιση με Μόρφωση μητέρας

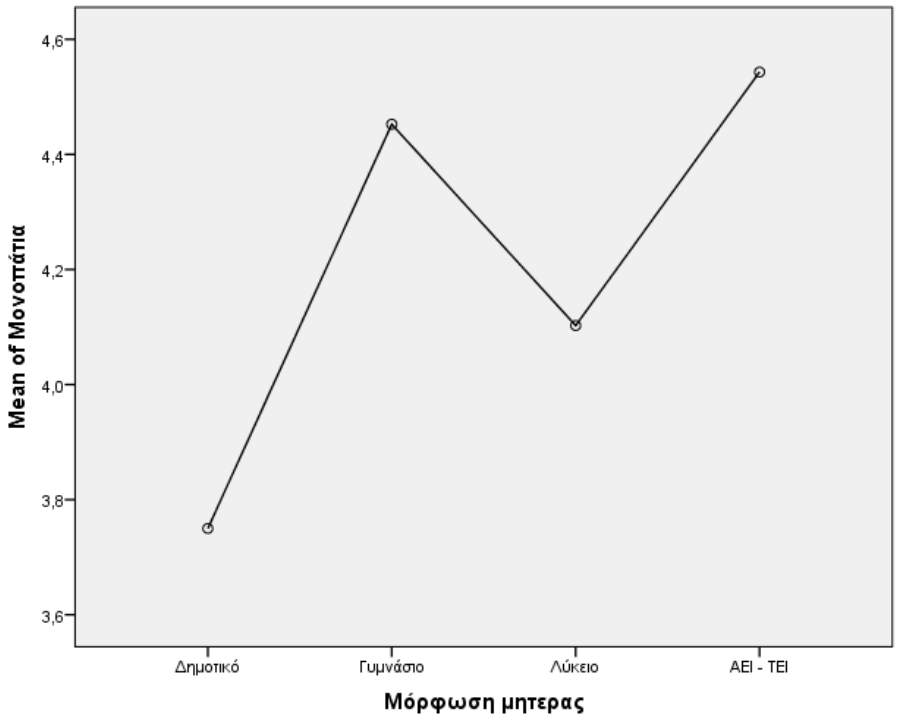
Πίνακας 5.7 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας.*

| | | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | Δημοτικό | 16 | 4,10 | 1,499 | 1,736 | 3, 220 | 0,160 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 4,21 | ,723 | | | |
| | Λύκειο | 78 | 4,23 | ,891 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 4,50 | ,961 | | | |
| | Σύνολο | 224 | 4,36 | ,977 | | | |
| Μονοπάτια | Δημοτικό | 16 | 3,75 | 1,561 | 4,786 | 3,220 | 0,003 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 4,45 | ,833 | | | |
| | Λύκειο | 78 | 4,10 | ,961 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 4,54 | ,984 | | | |
| | Σύνολο | 224 | 4,33 | 1,044 | | | |

Στατιστικά σημαντικές διαφορές που να οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας υπάρχουν μόνο στα Μονοπάτια (F(3 , 220)=4,786, p=0,003<0,05) . Στη Στοχοθέτηση δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές F(3 , 220)=1,736, p=0,160>0,05).

Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιών επιπέδων (ανά δύο) υφίσταται σημαντική διαφορά στα Μονοπάτια, πραγματοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των οποίων υπερέχουν σημαντικά οι μαθητές των οποίων η μητέρα είναι πτυχιούχος ΑΕΙ-ΤΕΙ (ΜΤ=4,54) σε σχέση με τους μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Δημοτικού (ΜΤ=3,75) ή Λυκείου (ΜΤ=4,10).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Μόρφωσης μητέρας ως προς τα Μονοπάτια παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.8 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς τα Μονοπάτια.*

### 5.2.6 Συσχέτιση με αριθμό αδελφών

Πίνακας 5.8 *Συσχέτιση των υποκλιμάκων του εργαλείου Children's Hope Scale με τον αριθμό αδελφών.*

| | Στοχοθέτηση | Μονοπάτια | Αριθμός αδελφών |
|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | 1 | ,621** | -,222** |
| Μονοπάτια | 0,621** | 1 | -245** |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ Στοχοθέτησης και αριθμού αδελφών (r=-0,222**, p=0,000) και μεταξύ Μονοπατιών και αριθμού αδελφών (r=-0,245**, p=0,000). Δηλαδή όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών σε μια οικογένεια, τόσο ελαττώνονται η Στοχοθέτηση και τα Μονοπάτια.

### 5.2.7 Συσχέτιση με σειρά γέννησης

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ Στοχοθέτησης και σειράς γέννησης καθώς και μεταξύ Μονοπατιών και σειράς γέννησης.

## 5.3 Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21)

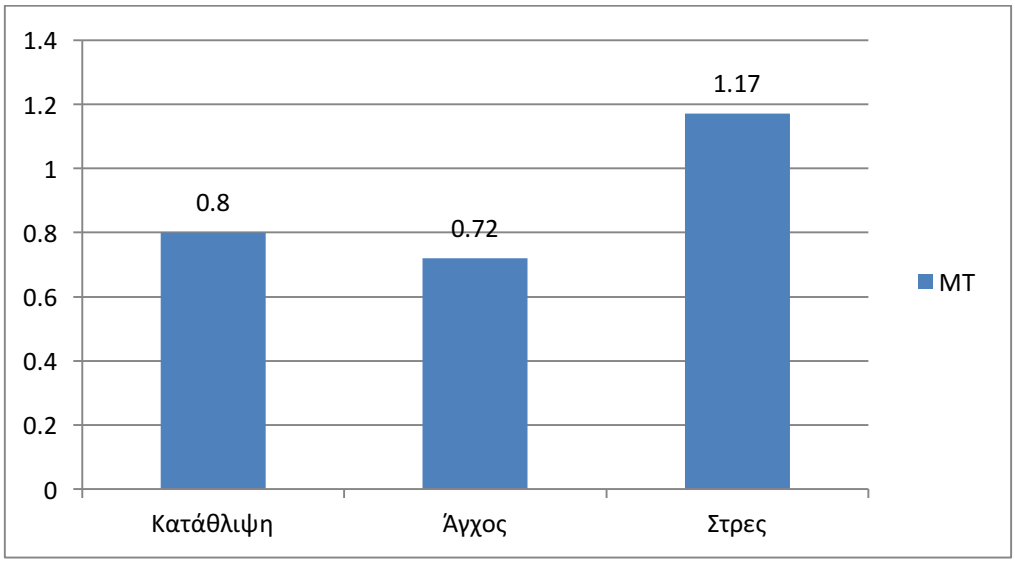
Πίνακας 5.9 *Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων του εργαλείου Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21).*

| Υποκλίμακες | N | MT | TA |
|---|---|---|---|
| Κατάθλιψη | 259 | ,80 | ,716 |
| Άγχος | 259 | ,72 | ,695 |
| Στρες | 259 | 1,17 | ,713 |

Σύμφωνα με τον πίνακα ο μέσος όρος των μαθητών εκφράζει θετικά αποτελέσματα (δηλαδή χαμηλές τιμές) ως προς την Κατάθλιψη και το Άγχος εφόσον οι μέσες τιμές είναι 0,80 και 0,72 αντίστοιχα, δηλαδή μεταξύ 0= Δεν μου ταιριάζει καθόλου και 1= Μου ταιριάζει σε κάποιο βαθμό ή κάποιες στιγμές. Ως προς το Στρες η μέση τιμή είναι 1,17 που είναι ελαφρώς μεγαλύτερη από το σημείο 1.

Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων σημείων: 0= Δεν μου ταιριάζει καθόλου, 1= Μου ταιριάζει σε κάποιο βαθμό ή κάποιες στιγμές, 2=Μου ταιριάζει σε μεγάλο βαθμό ή για μεγάλο χρονικό διάστημα , 3= Μου ταιριάζει πολύ ή το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Αμέσως παρακάτω παρατίθεται το Διάγραμμα μέσων τιμών για κάθε μια από τις διαστάσεις του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21).




Γράφημα 5.9 *Διάγραμμα μέσων τιμών για κάθε μια από τις διαστάσεις του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21).*

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του εργαλείου Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21) και των δημογραφικών στοιχείων.

### 5.3.1 Συσχέτιση με φύλο

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21) που να οφείλονται στο φύλο των μαθητών.

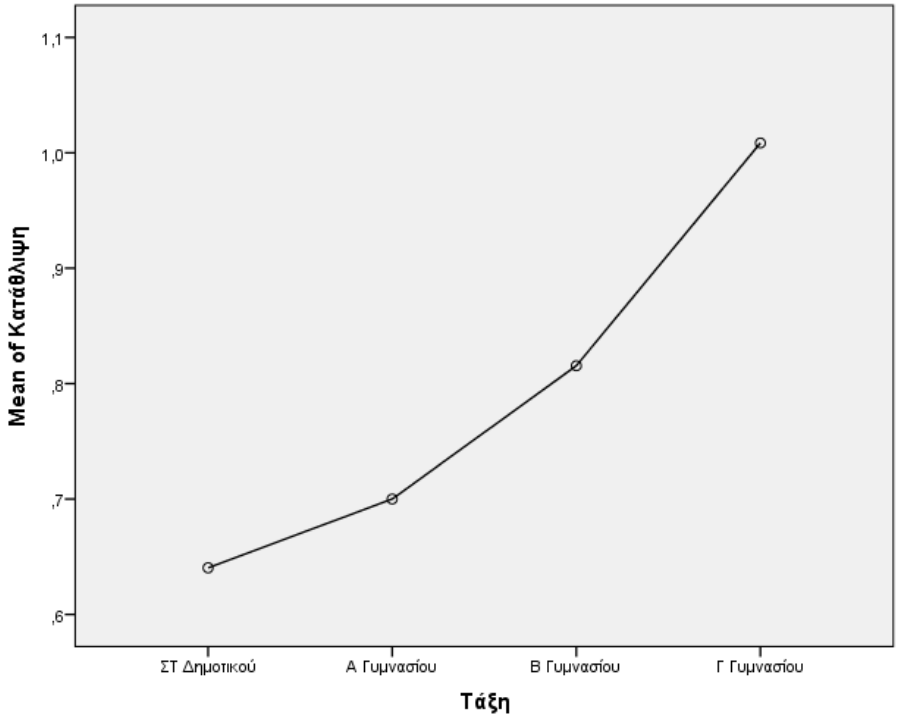
### 5.3.2 Συσχέτιση με την τάξη

Πίνακας 5.10 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της τάξης.*

| | | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Κατάθλιψη | ΣΤ Δημοτικού | 87 | ,64 | ,615 | 4,240 | 3, 255 | 0,006 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | ,70 | ,541 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | ,82 | ,769 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 1,01 | ,807 | | | |
| | Σύνολο | 259 | ,80 | ,716 | | | |
| Άγχος | ΣΤ Δημοτικού | 87 | ,64 | ,663 | 1,048 | 3, 255 | 0,372 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | ,65 | ,487 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | ,76 | ,828 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | ,81 | ,728 | | | |
| | Σύνολο | 259 | ,72 | ,695 | | | |
| Στρες | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 1,09 | ,710 | 1,024 | 3, 255 | 0,382 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 1,09 | ,629 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 1,23 | ,785 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 1,25 | ,712 | | | |
| | Σύνολο | 259 | 1,17 | ,713 | | | |

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων υπάρχουν μόνο στην Κατάθλιψη ($F(3 , 255)=4,240$, $p=0,006<0,05$). Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιων τάξεων (ανά δύο) υφίσταται σημαντική διαφορά, πραγματοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές της Γ Γυμνασίου εμφανίζουν σημαντικά περισσότερη Κατάθλιψη (MT= 1,01) σε σχέση με τους μαθητές της ΣΤ Δημοτικού (MT= 0,64) και της Α Γυμνασίου (MT= 0,70).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Τάξης ως προς την Κατάθλιψη παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.10 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Τάξης ως προς την Κατάθλιψη.*

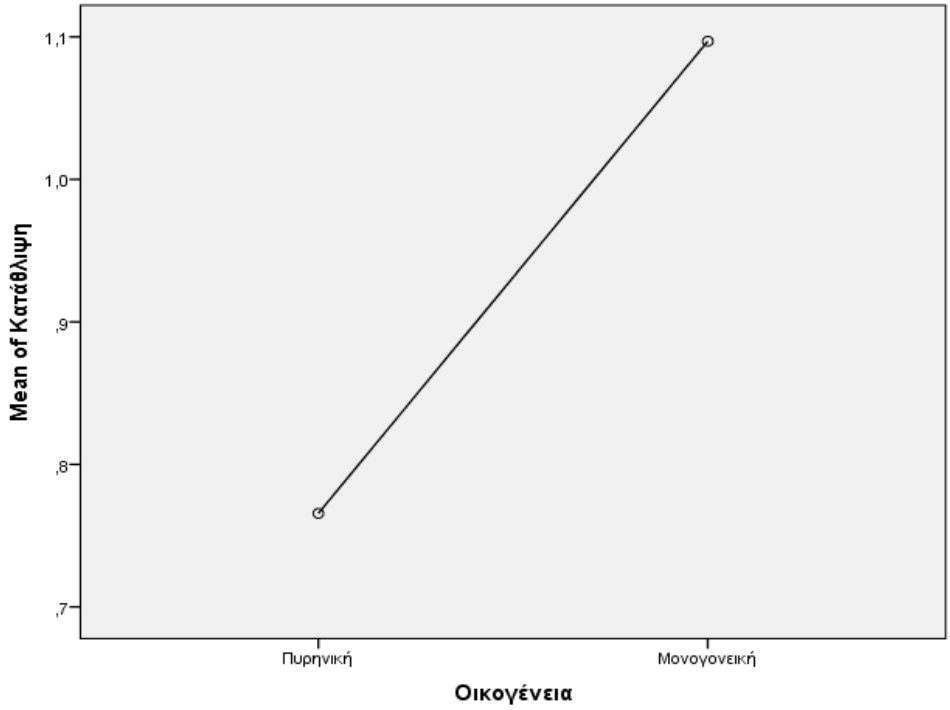
### 5.3.3 Συσχέτιση με την οικογένεια

Πίνακας 5.11 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της οικογένειας.*

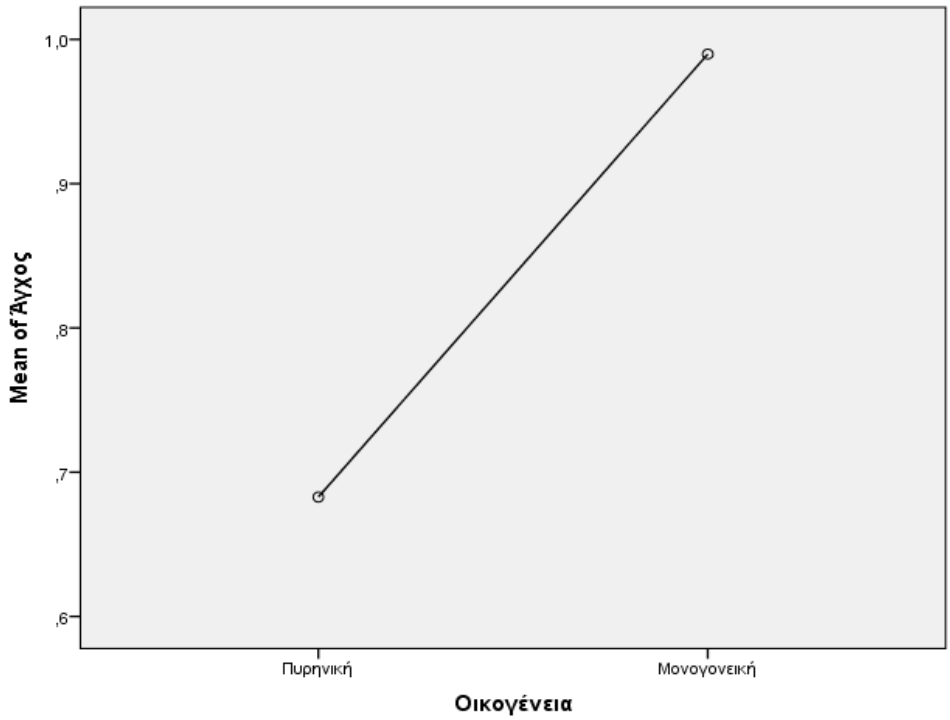
| | Οικογένεια | N | MT | TA | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Κατάθλιψη | Πυρηνική | 231 | ,77 | ,694 | -2,333 | 257 | 0,020 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 1,10 | ,828 | | | |
| Άγχος | Πυρηνική | 231 | ,68 | ,689 | -2,223 | 257 | 0,027 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | ,99 | ,703 | | | |
| Στρες | Πυρηνική | 231 | 1,13 | ,697 | -2,598 | 257 | 0,010 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 1,49 | ,772 | | | |

Οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνική οικογένεια εμφανίζουν σημαντικά λιγότερη Κατάθλιψη (ΜΤΠυρηνική= 0,77 , ΜΤΜονογονεϊκή=1,10, p=0,020), λιγότερο άγχος (ΜΤΠυρηνική 0,68 , ΜΤΜονογονεϊκή =0,99, p=0,027) και λιγότερο στρες (ΜΤΠυρηνική 1,13 , ΜΤΜονογονεϊκή =1,49, p=0,010) , σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από Μονογονεϊκή οικογένεια.

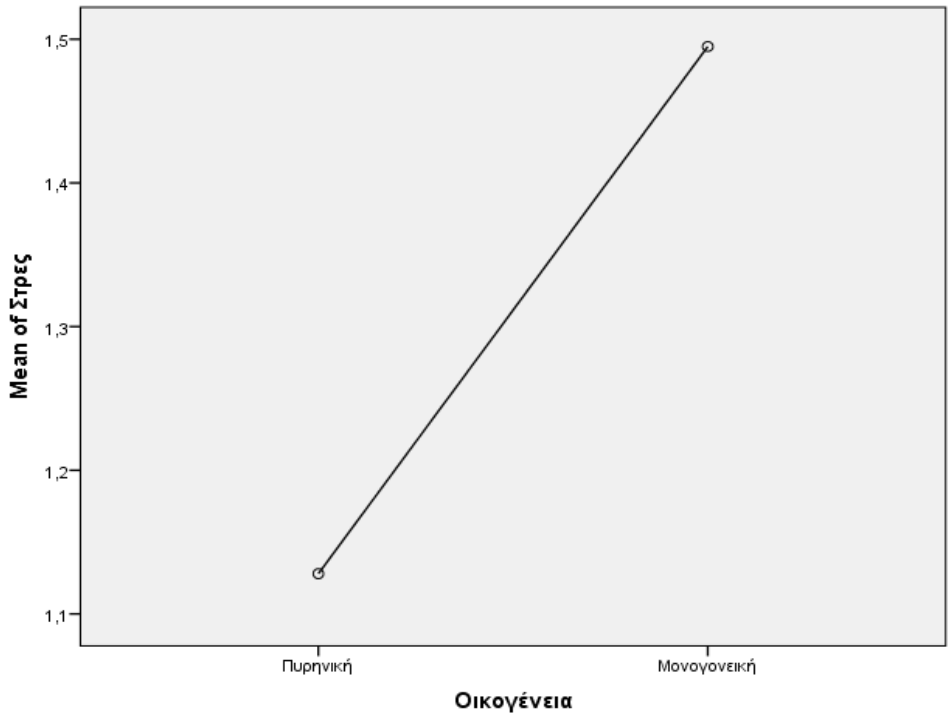
Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Οικογένειας ως προς την Κατάθλιψη, το Άγχος και το Στρες παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.




Γράφημα 5.11 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς την Κατάθλιψη.*




Γράφημα 5.12 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς το Άγχος.*




Γράφημα 5.13 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς το Στρες.*

### 5.3.4 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Πίνακας 5.12 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα.*

| | | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Κατάθλιψη | Δημοτικό | 24 | 1,17 | ,810 | 3,178 | 3, 231 | 0,025 |
| | Γυμνάσιο | 32 | ,89 | ,858 | | | |
| | Λύκειο | 95 | ,79 | ,683 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | ,68 | ,650 | | | |
| | Σύνολο | 235 | ,80 | ,721 | | | |
| Άγχος | Δημοτικό | 24 | 1,00 | ,889 | 2,099 | 3, 231 | 0,101 |
| | Γυμνάσιο | 32 | ,79 | ,791 | | | |
| | Λύκειο | 95 | ,67 | ,696 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | ,62 | ,583 | | | |
| | Σύνολο | 235 | ,70 | ,699 | | | |
| Στρες | Δημοτικό | 24 | 1,53 | ,946 | 3,289 | 3, 231 | 0,021 |
| | Γυμνάσιο | 32 | 1,18 | ,735 | | | |
| | Λύκειο | 95 | 1,15 | ,655 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 1,02 | ,690 | | | |
| | Σύνολο | 235 | 1,14 | ,723 | | | |

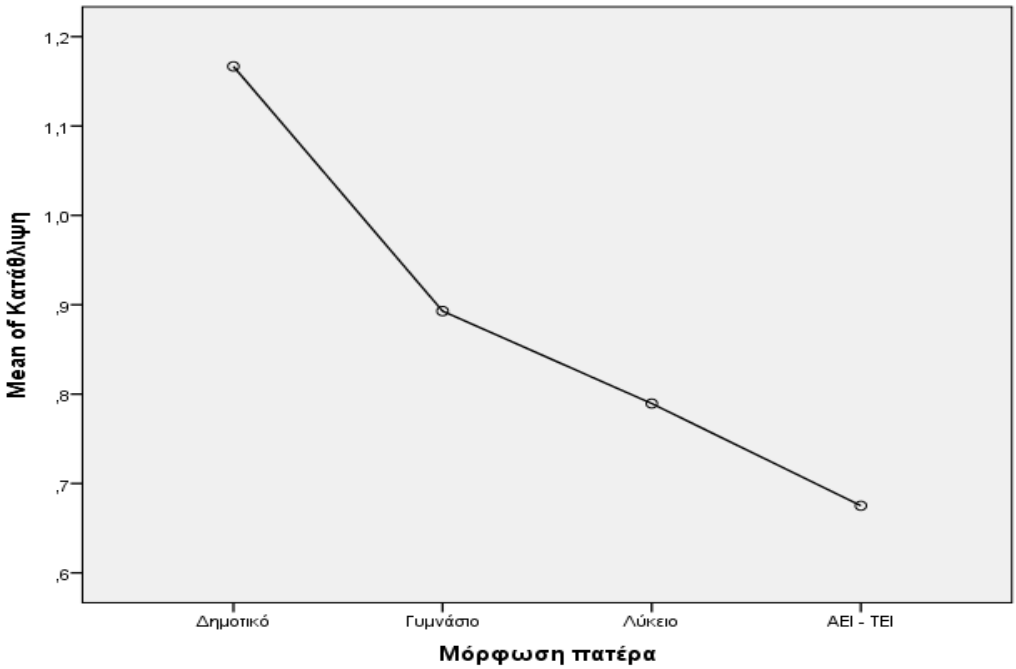
Σημαντικές διαφορές υπάρχουν στην Κατάθλιψη ($F(3 , 231)=3,231$ , $p=0,025<0,05$) και στο Στρες ($F(3 , 231)=3,289$ , $p=0,021<0,05$).

Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιών τάξεων (ανά δύο) υφίσταται σημαντική διαφορά, πραγματοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni.

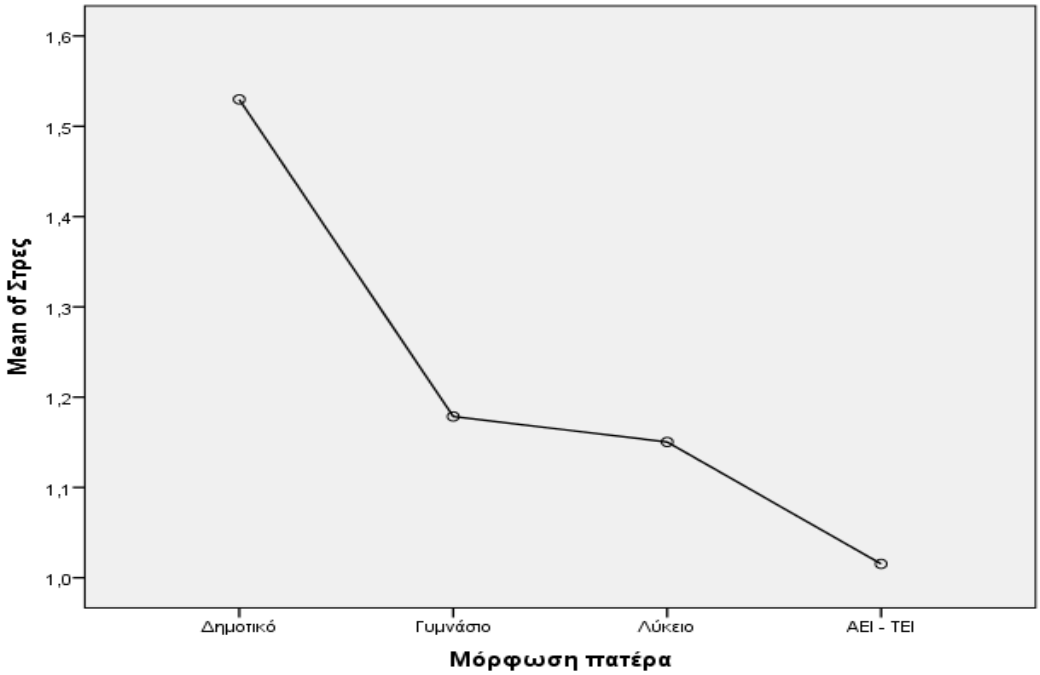
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Λυκείου (MT=0,79) ή πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (MT=0,84) εμφανίζουν σημαντικά λιγότερη κατάθλιψη σε σχέση με τους μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Δημοτικού (MT=0,117). Επίσης οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Λυκείου (MT=1,15) ή πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (MT=1,02) εμφανίζουν σημαντικά λιγότερο στρες σε σχέση με τους μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Δημοτικού (MT=1,53).

Ως προς το άγχος δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις που να οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Μόρφωσης πατέρα ως προς την Κατάθλιψη και το Στρες παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.




Γράφημα 5.14 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης πατέρα ως προς την Κατάθλιψη.*




Γράφημα 5.15 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης πατέρα ως προς το Στρες.*

### 5.3.5 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Πίνακας 5.13 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας.*

| | | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Κατάθλιψη | Δημοτικό | 16 | 1,63 | 1,047 | 9,549 | 3, 220 | 0,000 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 1,05 | ,628 | | | |
| | Λύκειο | 78 | ,72 | ,653 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | ,70 | ,646 | | | |
| | Σύνολο | 224 | ,80 | ,721 | | | |
| Άγχος | Δημοτικό | 16 | 1,32 | ,948 | 4,780 | 3, 220 | 0,003 |
| | Γυμνάσιο | 14 | ,82 | ,515 | | | |
| | Λύκειο | 78 | ,65 | ,733 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | ,66 | ,622 | | | |
| | Σύνολο | 224 | ,71 | ,701 | | | |
| Στρες | Δημοτικό | 16 | 1,77 | 1,046 | 5,465 | 3, 220 | 0,001 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 1,31 | ,722 | | | |
| | Λύκειο | 78 | 1,10 | ,620 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 1,06 | ,655 | | | |
| | Σύνολο | 224 | 1,14 | ,701 | | | |

Σημαντικές διαφορές υπάρχουν στην Κατάθλιψη ($F(3 , 220)=9,549$ , $p=0,000<0,05$) , στο Άγχος ($F(3 , 220)=4,780$ , $p=0,003<0,05$) , και στο Στρες ($F(3 , 220)=5,464$ , $p=0,001<0,05$) .

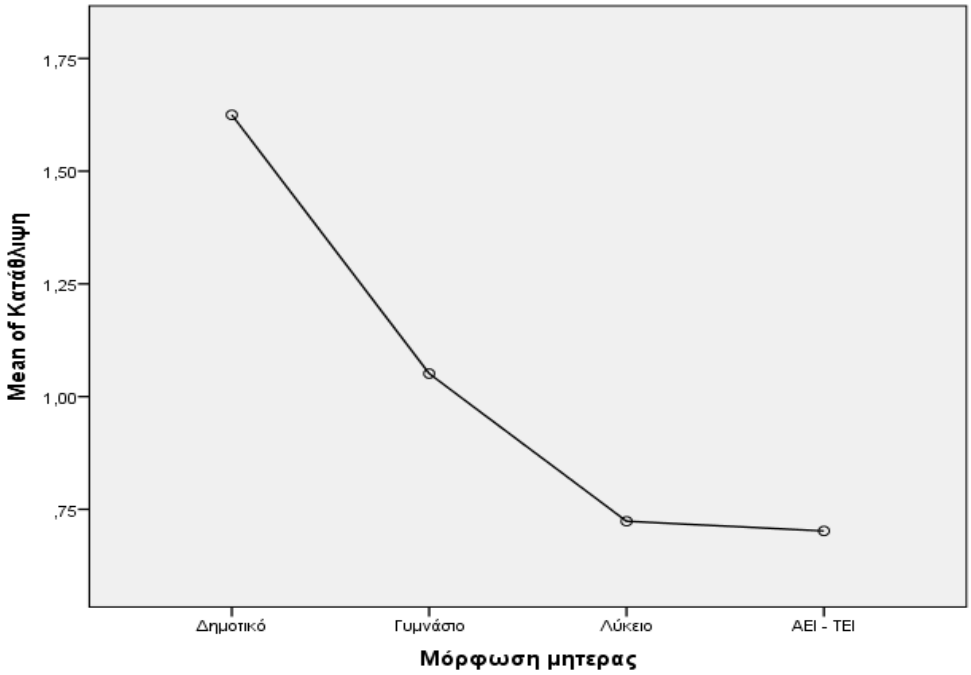
Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιών τάξεων (ανά δύο) υφίσταται σημαντική διαφορά, πραγματοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni.

Οι μαθητές που ο η μητέρα τους είναι απόφοιτη Λυκείου (MT=0,72) ή Γυμνασίου (MT=1,05) ή πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (MT=0,70) εμφανίζουν σημαντικά λιγότερη Κατάθλιψη σε σχέση με τους μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Δημοτικού (MT=1,63).

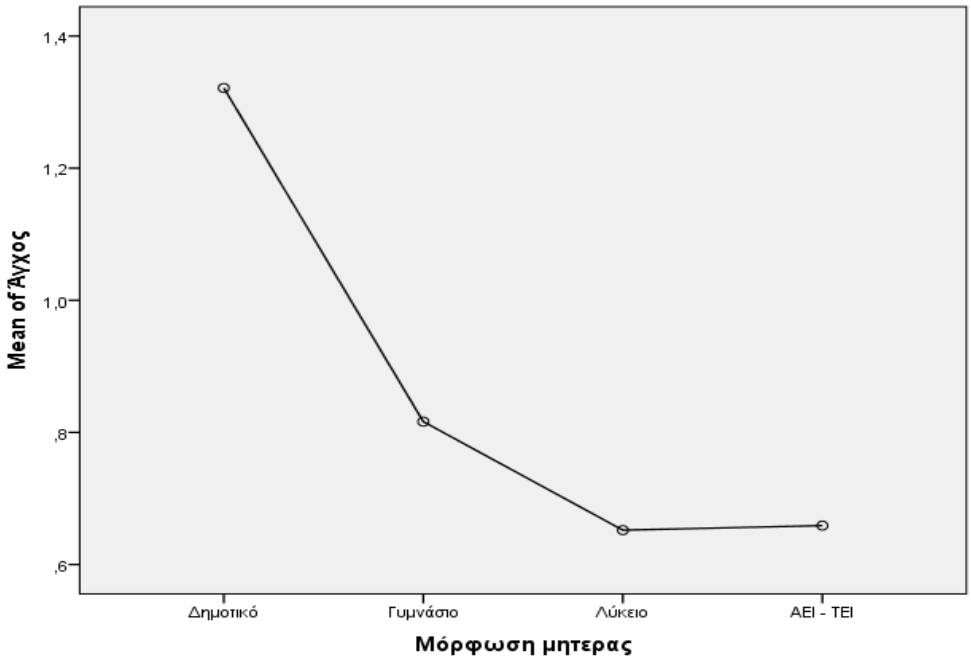
Οι μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Λυκείου (MT=0,65) ή Γυμνασίου (MT=0,82) ή πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (MT=0,66) εμφανίζουν σημαντικά λιγότερο Άγχος σε σχέση με τους μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Δημοτικού (MT=1,32).

Οι μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Λυκείου (ΜΤ=1,10) ή πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (ΜΤ=1,06) εμφανίζουν σημαντικά λιγότερο Στρες σε σχέση με τους μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Δημοτικού (ΜΤ=1,77).

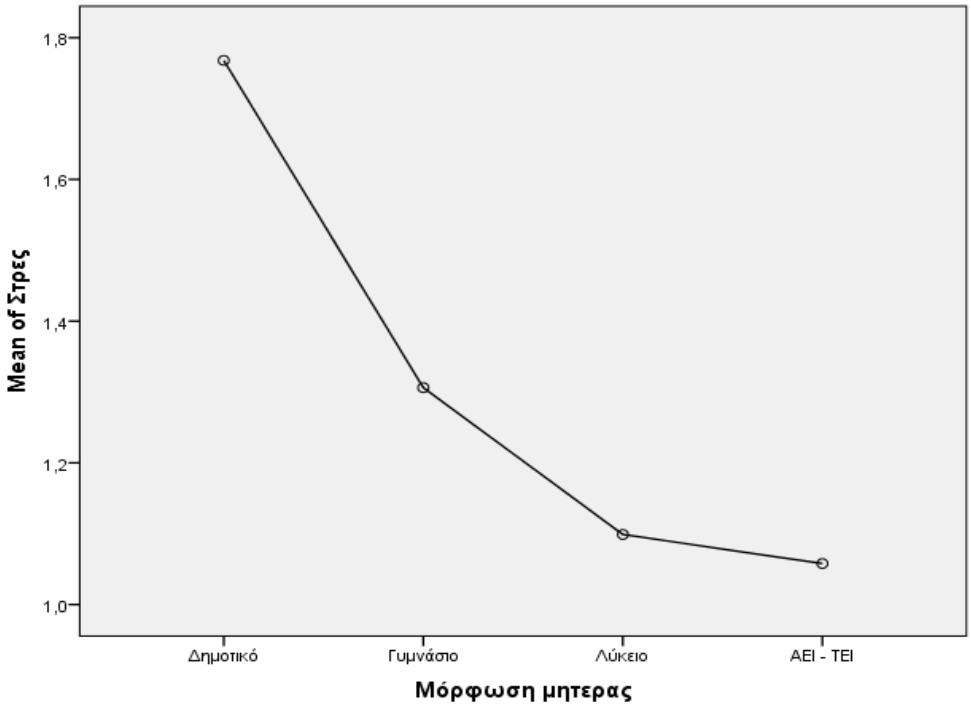
Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Μόρφωσης μητέρα ως προς την Κατάθλιψη, το Άγχος και το Στρες παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.




Γράφημα 5.16 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς την Κατάθλιψη.*




Γράφημα 5.17 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς το Άγχος.*




Γράφημα 5.18 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς το Στρες.*

### 5.3.6 Συσχέτιση με αριθμό αδελφών

Υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ Κατάθλιψης και αριθμού αδελφών (r=0,127* , p=0,41). Δηλαδή όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών σε μια οικογένεια, τόσο αυξάνεται η Κατάθλιψη.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ Άγχους και Στρες και αριθμού αδελφών

### 5.3.7 Συσχέτιση με τη σειρά γέννησης

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21) και της σειράς γέννησης.

## 5.4 Resilience Scale for Adolescents (READ)

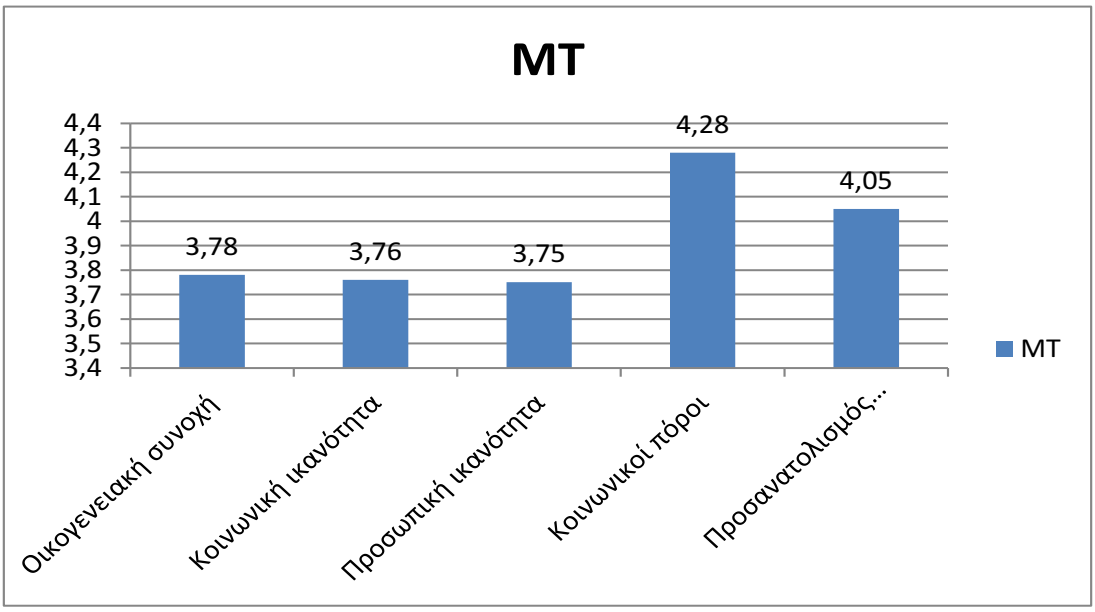
Πίνακας 5.14 *Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεων των διαστάσεων του εργαλείου Resilience Scale for Adolescents (READ).*

| Υποκλίμακες | N | MT | TA |
|---|---|---|---|
| Οικογενειακή συνοχή | 259 | 3,78 | ,783 |
| Κοινωνική ικανότητα | 259 | 3,76 | ,865 |
| Προσωπική ικανότητα | 259 | 3,75 | ,796 |
| Κοινωνικοί πόροι | 259 | 4,28 | ,790 |
| Προσανατολισμός στόχων | 259 | 4,05 | ,787 |

Σύμφωνα με τον πίνακα ο μέσος όρος των μαθητών εκφράζει συμφωνία (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) ως προς τις 5 υποκλίμακες που συγκροτούν το Resilience Scale for Adolescents (READ), εφόσον όλες οι μέσες τιμές είναι μεγαλύτερες από το ουδέτερο σημείο της κλίμακας (3=Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ).

Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων: 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα.

Αμέσως παρακάτω παρατίθεται το Διάγραμμα μέσων τιμών για κάθε μια από τις διαστάσεις Resilience Scale for Adolescents (READ).



Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του εργαλείου Resilience Scale for Adolescents (READ) και των δημογραφικών στοιχείων.

### 5.4.1 Συσχέτιση με το φύλο

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες του Resilience Scale for Adolescents (READ) που να οφείλονται στο φύλο των μαθητών.

### 5.4.2 Συσχέτιση με την τάξη

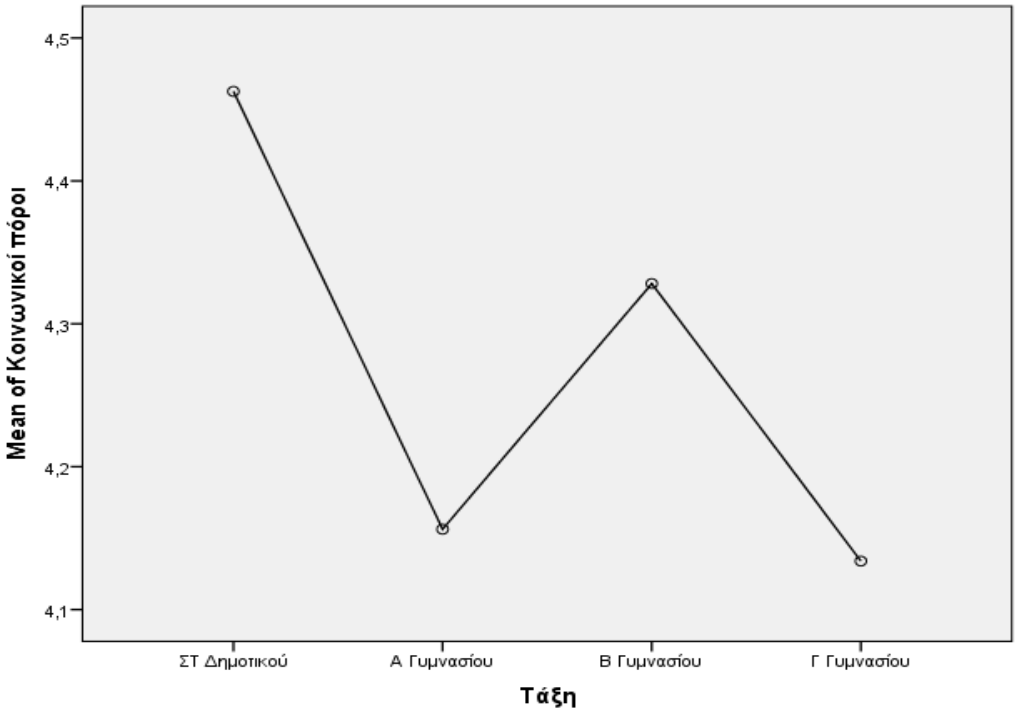
Πίνακας 5.15 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της τάξης.

| | | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Οικογενειακή συνοχή | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 3,94 | ,814 | 2,384 | 3,255 | 0,70 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 3,59 | ,848 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 3,68 | ,690 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 3,75 | ,746 | | | |
| | Σύνολο | 259 | 3,78 | ,783 | | | |
| Κοινωνική ικανότητα | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 3,84 | ,806 | 1,128 | 3,255 | 0,338 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 3,81 | ,804 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 3,57 | ,915 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 3,77 | ,918 | | | |
| | Σύνολο | 259 | 3,76 | ,865 | | | |
| Προσωπική ικανότητα | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 3,78 | ,809 | ,722 | 3,255 | 0.540 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 3,59 | ,688 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 3,73 | ,758 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 3,80 | ,854 | | | |
| | Σύνολο | 259 | 3,75 | ,796 | | | |
| Κοινωνικοί πόροι | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 4,46 | ,776 | 2,960 | 3,255 | 0.033 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 4,16 | ,854 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 4,33 | ,744 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 4,13 | ,770 | | | |
| | Σύνολο | 259 | 4,28 | ,790 | | | |
| Προσανατολισμός στόχων | ΣΤ Δημοτικού | 87 | 4,13 | ,744 | ,861 | 3,255 | 0,462 |
| | Α Γυμνασίου | 40 | 3,90 | ,792 | | | |
| | Β Γυμνασίου | 48 | 3,99 | ,829 | | | |
| | Γ Γυμνασίου | 84 | 4,07 | ,805 | | | |
| | Σύνολο | 259 | 4,05 | ,787 | | | |

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν μόνο στους Κοινωνικούς Πόρους (F(3,255)=2,960 , p=0,033), όπου, σύμφωνα με τα post Hoc tests, οι μαθητές της ΣΤ Δημοτικού (MT=4,46) εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερη συμφωνία σε σχέση με τους μαθητές της Α (MT=4,16) και Γ Γυμνασίου (MT=4,13) .

Στις υπόλοιπες διαστάσεις (Οικογενειακή συνοχή, Κοινωνική ικανότητα, Προσωπική ικανότητα, Προσανατολισμός στόχων) δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές.

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Τάξης ως προς τους Κοινωνικούς Πόρους παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.19 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Τάξης ως προς τους Κοινωνικούς Πόρους.*

### 5.4.3 Συσχέτιση με την οικογένεια

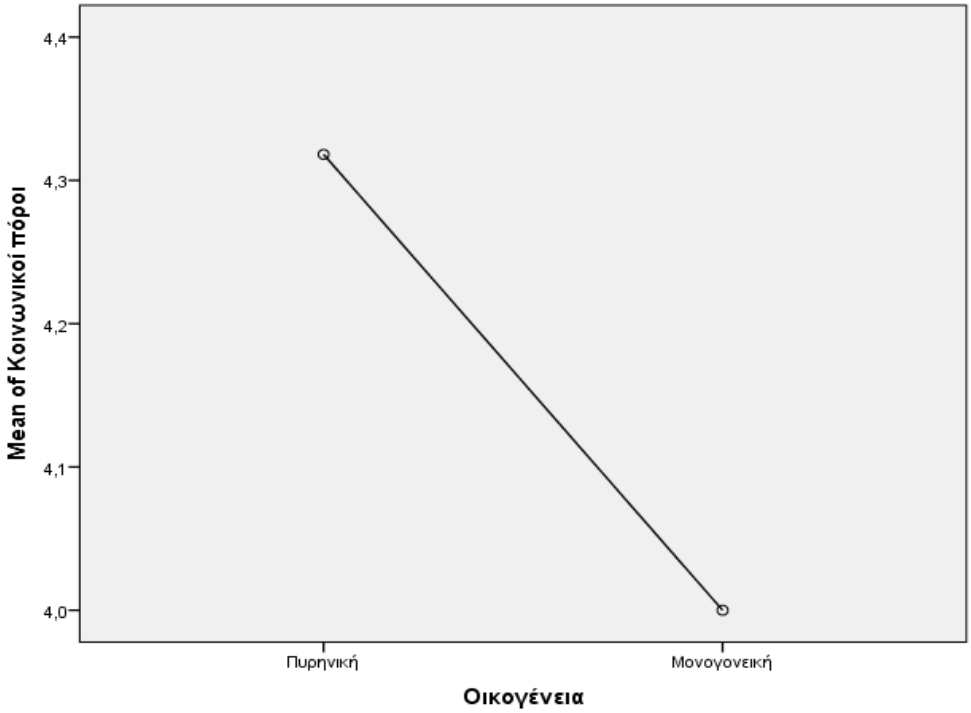
Πίνακας 5.16 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της οικογένειας.

| | Οικογένεια | N | MT | TA | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Οικογενειακή συνοχή | Πυρηνική | 231 | 3,80 | ,768 | 1,181 | 257 | 0,239 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 3,61 | ,891 | | | |
| Κοινωνική ικανότητα | Πυρηνική | 231 | 3,79 | ,842 | 1,247 | 257 | 0,114 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 3,57 | 1,030 | | | |
| Προσωπική ικανότητα | Πυρηνική | 231 | 3,77 | ,782 | 1,561 | 257 | 0,120 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 3,53 | ,888 | | | |
| Κοινωνικοί πόροι | Πυρηνική | 231 | 4,32 | ,751 | 2,026 | 257 | 0.044 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 4,00 | 1,030 | | | |
| Προσανατολισμός στόχων | Πυρηνική | 231 | 4,09 | ,764 | 2,464 | 257 | 0,017 |
| | Μονογονεϊκή | 28 | 3,71 | ,901 | | | |

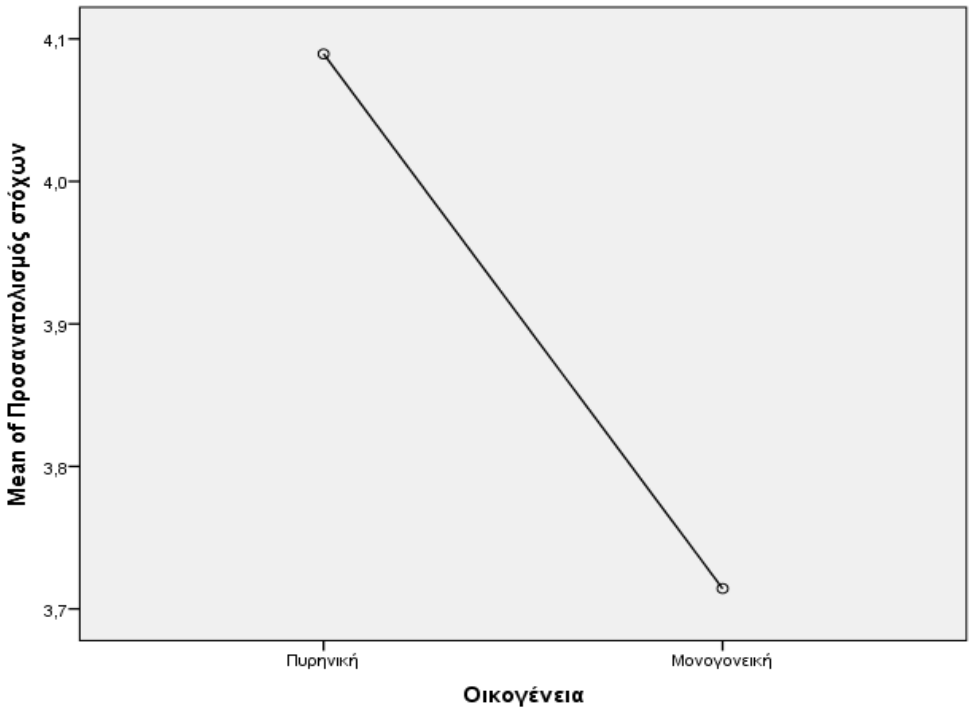
Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν στους Κοινωνικούς Πόρους (MTΠυρηνική=4,32 , MTΜονογονεϊκή=4,00, p=0,044 ) και στον Προσανατολισμό στόχων (MTΠυρηνική=4,09 , MTΜονογονεϊκή=3,71 , p=0,017) , όπου οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνική οικογένεια εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερη συμφωνία σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια.

Στις υπόλοιπες διαστάσεις (Οικογενειακή συνοχή, Κοινωνική ικανότητα, Προσωπική ικανότητα) δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές.

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Οικογένειας ως προς τους Κοινωνικούς Πόρους και τον Προσανατολισμό στόχων παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.




Γράφημα 5.20 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς τους Κοινωνικούς Πόρους.*




Γράφημα 5.21 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς τον Προσανατολισμό στόχων.*

### 5.4.4 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

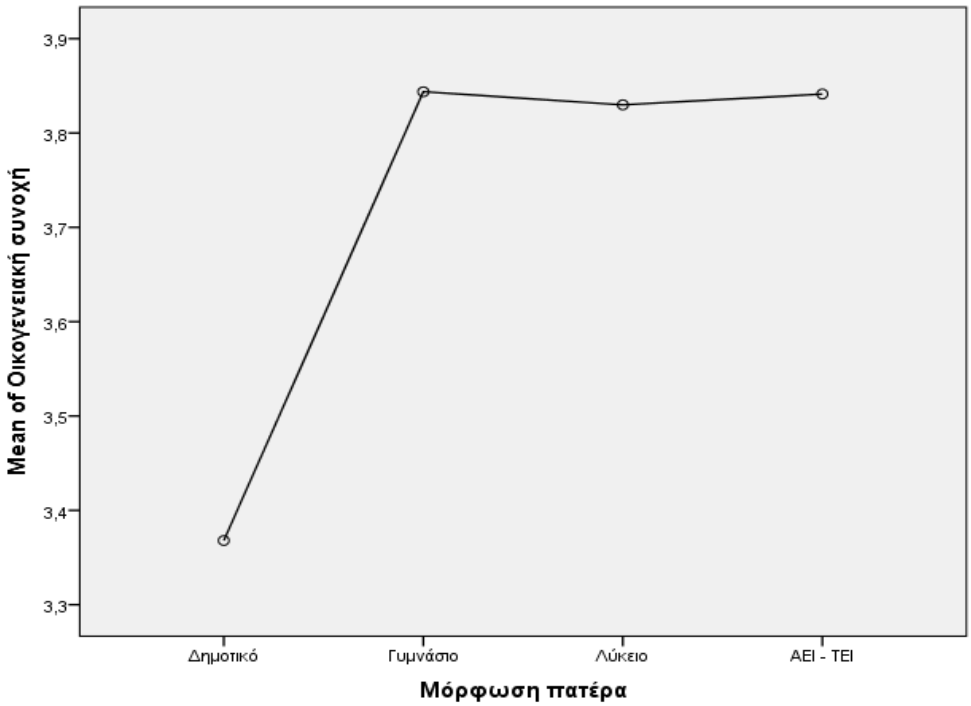
Πίνακας 5.17 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα.*

| | | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Οικογενειακή συνοχή | Δημοτικό | 24 | 3,37 | 1,116 | 2,554 | 3, 231 | 0,049 |
| | Γυμνάσιο | 32 | 3,84 | ,649 | | | |
| | Λύκειο | 95 | 3,83 | ,755 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 3,84 | ,756 | | | |
| | Σύνολο | 235 | 3,79 | ,794 | | | |
| Κοινωνική ικανότητα | Δημοτικό | 24 | 3,48 | 1,048 | 1,700 | 3, 231 | 0,168 |
| | Γυμνάσιο | 32 | 3,66 | ,667 | | | |
| | Λύκειο | 95 | 3,88 | ,823 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 3,79 | ,863 | | | |
| | Σύνολο | 235 | 3,78 | ,848 | | | |
| Προσωπική ικανότητα | Δημοτικό | 24 | 3,57 | 1,007 | 0,818 | 3, 231 | 0,485 |
| | Γυμνάσιο | 32 | 3,68 | ,664 | | | |
| | Λύκειο | 95 | 3,79 | ,774 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 3,83 | ,808 | | | |
| | Σύνολο | 235 | 3,77 | ,798 | | | |
| Κοινωνικοί πόροι | Δημοτικό | 24 | 3,97 | 1,138 | 1,576 | 3, 231 | 0,196 |
| | Γυμνάσιο | 32 | 4,34 | ,608 | | | |
| | Λύκειο | 95 | 4,35 | ,716 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 4,26 | ,821 | | | |
| | Σύνολο | 235 | 4,28 | ,796 | | | |
| Προσανατολισμός στόχων | Δημοτικό | 24 | 3,93 | 1,059 | 0,241 | 3, 231 | 0,867 |
| | Γυμνάσιο | 32 | 4,09 | ,673 | | | |
| | Λύκειο | 95 | 4,05 | ,763 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 4,08 | ,785 | | | |
| | Σύνολο | 235 | 4,05 | ,790 | | | |

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν μόνο στην Οικογενειακή συνοχή (F(3,231)=2,554 , p=0,049), όπου, σύμφωνα με τα post Hoc tests, οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Γυμνασίου (MT=3,84) ή Λυκείου (MT=3,83) ή πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (MT=3,84) εμφανίζουν μεγαλύτερη συμφωνία σε σχέση με τους μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Δημοτικού (MT=3,37) .

Στις υπόλοιπες διαστάσεις (Κοινωνική ικανότητα, Προσωπική ικανότητα, Κοινωνικοί πόροι, Προσανατολισμός στόχων) δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές που οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Μόρφωσης πατέρα ως προς την Οικογενειακή συνοχή παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.22 *Διάγραμμα μέσων τιμών Μόρφωσης πατέρα ως προς την Οικογενειακή συνοχή.*

### 5.4.5 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

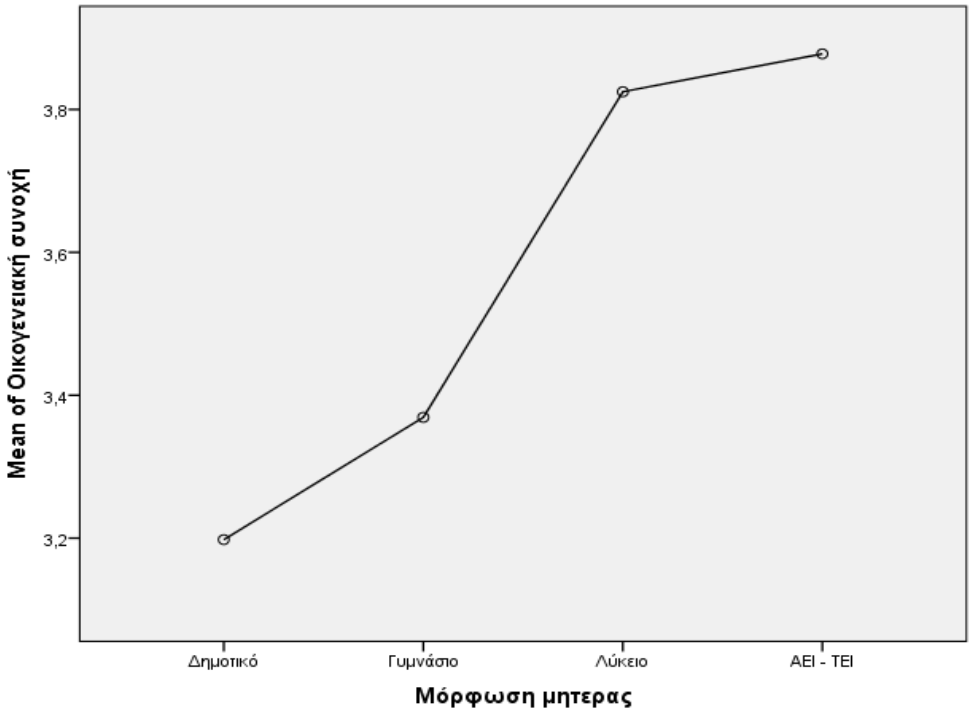
Πίνακας 5.18 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (ΜΤ), τυπική απόκλιση (ΤΑ), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας.*

| | | N | ΜΤ | ΤΑ | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Οικογενειακή συνοχή | Δημοτικό | 16 | 3,20 | 1,217 | 4,809 | 3, 220 | 0,003 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 3,37 | ,838 | | | |
| | Λύκειο | 78 | 3,82 | ,654 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 3,88 | ,801 | | | |
| | Σύνολο | 224 | 3,78 | ,812 | | | |
| Κοινωνική ικανότητα | Δημοτικό | 16 | 3,44 | 1,284 | 1,733 | 3, 220 | 0,161 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 3,46 | ,892 | | | |
| | Λύκειο | 78 | 3,73 | ,727 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 3,84 | ,847 | | | |
| | Σύνολο | 224 | 3,75 | ,852 | | | |
| Προσωπική ικανότητα | Δημοτικό | 16 | 3,70 | 1,225 | 0.815 | 3, 220 | 0,487 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 3,54 | ,777 | | | |
| | Λύκειο | 78 | 3,74 | ,653 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 3,84 | ,768 | | | |
| | Σύνολο | 224 | 3,78 | ,771 | | | |
| Κοινωνικοί πόροι | Δημοτικό | 16 | 3,89 | 1,242 | 2,000 | 3, 220 | 0,115 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 4,11 | ,602 | | | |
| | Λύκειο | 78 | 4,37 | ,644 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 4,31 | ,779 | | | |
| | Σύνολο | 224 | 4,29 | ,773 | | | |
| Προσανατολισμός στόχων | Δημοτικό | 16 | 3,85 | 1,047 | 3,966 | 3, 220 | 0,009 |
| | Γυμνάσιο | 14 | 3,64 | ,891 | | | |
| | Λύκειο | 78 | 3,96 | ,676 | | | |
| | ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 4,22 | ,760 | | | |
| | Σύνολο | 224 | 4,07 | ,779 | | | |

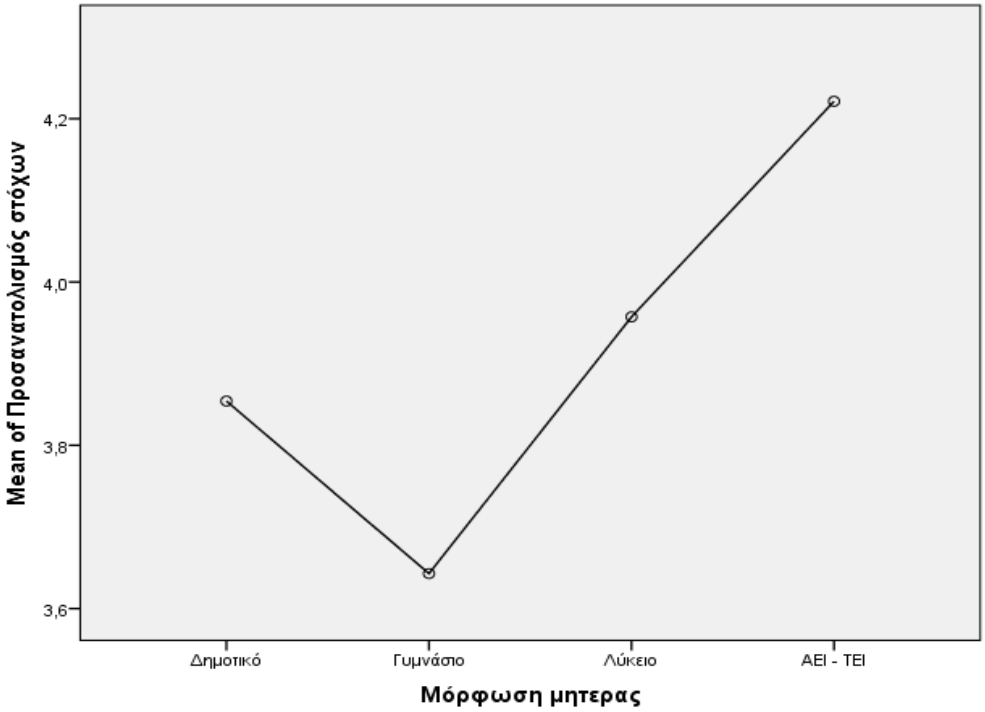
Σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στην Οικογενειακή συνοχή όπου, σύμφωνα με τα post Hoc tests, οι μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Λυκείου (ΜΤ=3,82) ή πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (ΜΤ=3,88) εμφανίζουν μεγαλύτερη συμφωνία σε σχέση με τους μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Δημοτικού (ΜΤ=3,20) ή Γυμνασίου (ΜΤ=3,37).

Επίσης σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στον Προσανατολισμό στόχων όπου , σύμφωνα με τα post Hoc tests, οι μαθητές που η μητέρα τους είναι πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (ΜΤ=4,11) εμφανίζουν μεγαλύτερη συμφωνία σε σχέση με τους μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Λυκείου (ΜΤ=3,96), ή Γυμνασίου (ΜΤ=3,64) ή Δημοτικού (ΜΤ=3,85).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Μόρφωσης μητέρας ως προς την Οικογενειακή συνοχή και τον Προσανατολισμό στόχων παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα.




Γράφημα 5.23 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης μητέρας ως προς την Οικογενειακή συνοχή.*




Γράφημα 5.24 *Διάγραμμα μέσων της Μόρφωσης μητέρας ως προς τον Προσανατολισμό στόχων.*

### 5.4.6 Συσχέτιση με αριθμό αδελφών

Πίνακας 5.19 *Συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων του Resilience Scale for Adolescents (READ) (Οικογενειακή συνοχή, Κοινωνική ικανότητα, Κοινωνικοί πόροι, Προσωπική ικανότητα, Προσανατολισμός στόχων) και του αριθμού αδελφών.*

| | Αριθμός αδελφών |
|---|---|
| Οικογενειακή συνοχή | -0,290** |
| Κοινωνική ικανότητα | -0,231** |
| Προσωπική ικανότητα | -0,161** |
| Κοινωνικοί πόροι | -0,305** |
| Προσανατολισμός στόχων | -0,202** |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ όλων των διαστάσεων του Resilience Scale for Adolescents (READ) (Οικογενειακή συνοχή, Κοινωνική ικανότητα, Κοινωνικοί πόροι, Προσωπική ικανότητα, Προσανατολισμός στόχων) και

του αριθμού αδελφών. Δηλαδή όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών σε μια οικογένεια, τόσο ελαττώνεται η συμφωνία με κάθε μια από τις 5 διαστάσεις.

### 5.4.7 Συσχέτιση με σειρά γέννησης

Πίνακας 5.20 Συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων του Resilience Scale for Adolescents (READ) (Οικογενειακή συνοχή, Κοινωνική ικανότητα, Κοινωνικοί πόροι, Προσωπική ικανότητα, Προσανατολισμός στόχων) και της σειράς γέννησης.

| | |
|---|---|
| Οικογενειακή συνοχή | -,074 |
| Κοινωνική ικανότητα | -,083 |
| Προσωπική ικανότητα | -,043 |
| Κοινωνικοί πόροι | -,135** |
| Προσανατολισμός στόχων | ,009 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Κοινωνικών πόρων, και της σειράς γέννησης. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η σειρά γέννησης, τόσο ελαττώνεται η συμφωνία με τους κοινωνικούς πόρους.

## 5.5 Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12)

Πίνακας 5.21 *Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεων των διαστάσεων του εργαλείου Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12).*

| | N | MT | TA |
|---|---|---|---|
| Ανθεκτικότητα παιδιών | 259 | 2,54 | ,334 |

Ο μέσος όρος ανθεκτικότητας των μαθητών είναι 2,54, επομένως εκφράζει υψηλό βαθμό ανθεκτικότητας μέσα από ατομικές, σχεσιακές, κοινοτικές και πολιτιστικές πληροφορίες.

Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα τύπου Likert τριών σημείων: 1= Όχι, 2= Μερικές φορές, 3=Ναι.

### 5.5.1 Συσχέτιση με το φύλο

Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην ανθεκτικότητα των μαθητών που να οφείλονται στο φύλο.

### 5.5.2 Συσχέτιση με την τάξη

Πίνακας 5.22 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της τάξης.*

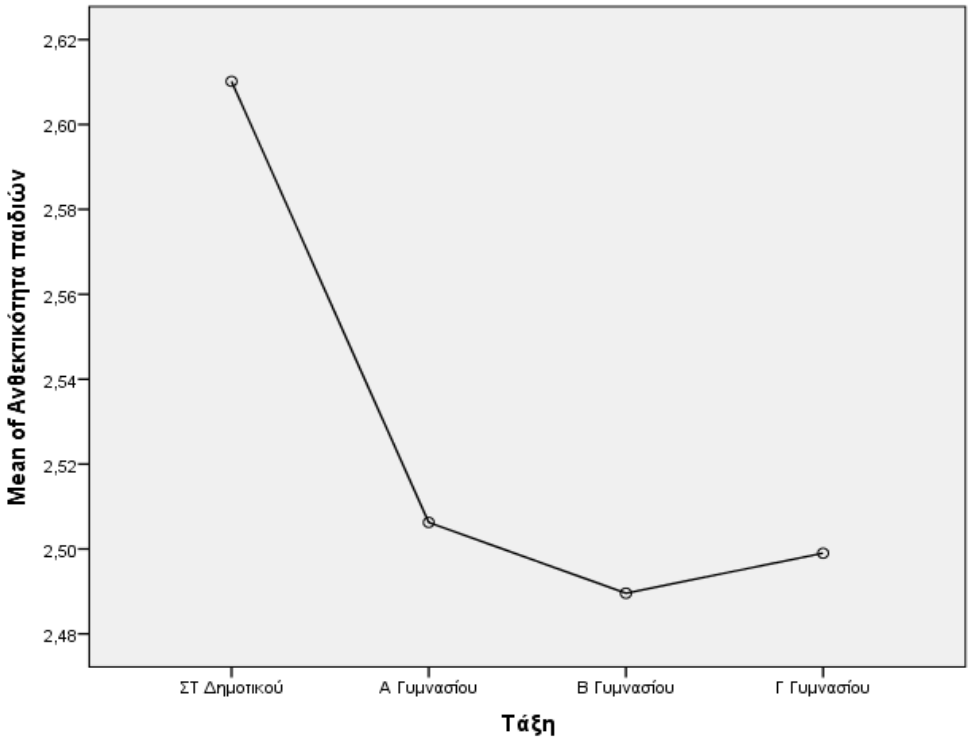
| | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΣΤ Δημοτικού | 87 | 2,61 | ,329 | 2,225 | 3, 255 | 0,049 |
| Α Γυμνασίου | 40 | 2,51 | ,366 | | | |
| Β Γυμνασίου | 48 | 2,49 | ,318 | | | |
| Γ Γυμνασίου | 84 | 2,50 | ,324 | | | |
| Σύνολο | 259 | 2,54 | ,334 | | | |

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την Ανθεκτικότητα που οφείλονται στην τάξη των μαθητών (F(3 , 255)=2,225 , p=0,049<0,05).

Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιών τάξεων (ανά δύο) υφίσταται σημαντική διαφορά, πραγματοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni.

Οι μαθητές της ΣΤ Δημοτικού (ΜΤ = 2,61) υπερέχουν σημαντικά ως προς τους μαθητές της Γ Γυμνασίου (ΜΤ = 2,50), της Β Γυμνασίου (ΜΤ = 2,49) και της Α Γυμνασίου (ΜΤ=2,51).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Ανθεκτικότητα που οφείλονται στην τάξη των μαθητών παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.

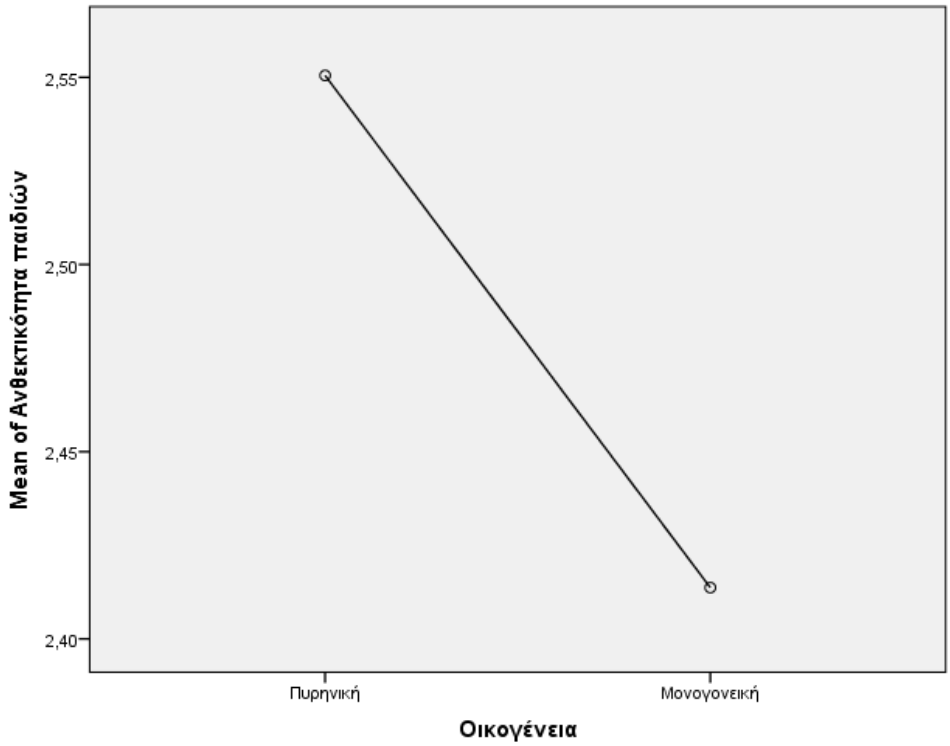



Γράφημα 5.25 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Τάξης ως προς την Ανθεκτικότητα.*

### 5.5.3 Συσχέτιση με την οικογένεια

Οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνική οικογένεια εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από μονογονεική οικογένεια (ΜΤΠυρηνικής =2,55, ΜΤΜονογονεικής=2,41, p=0,040)

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Ανθεκτικότητα που οφείλονται στην Οικογένεια των μαθητών παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.26 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Οικογένειας ως προς την Ανθεκτικότητα.*

### 5.5.4 Συσχέτιση με μορφωτικό επίπεδο πατέρα

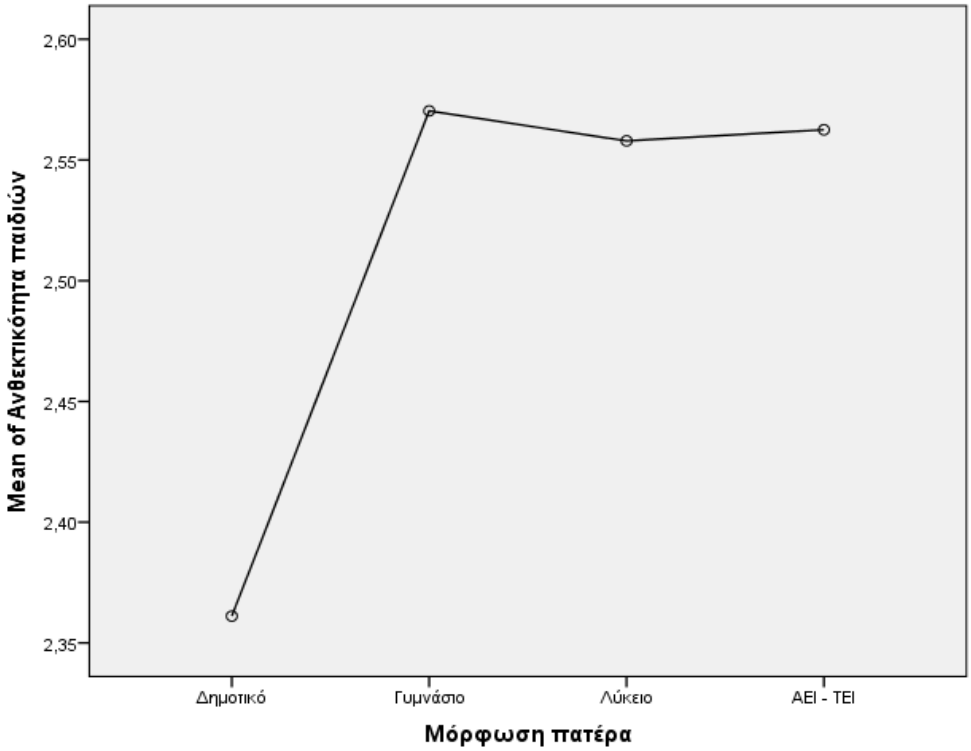
Πίνακας 5.23 Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα.

| | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Δημοτικό | 24 | 2,36 | ,453 | 2,712 | 3 , 231 | 0,046 |
| Γυμνάσιο | 32 | 2,57 | ,258 | | | |
| Λύκειο | 95 | 2,56 | ,313 | | | |
| ΑΕΙ - ΤΕΙ | 84 | 2,56 | ,323 | | | |
| Σύνολο | 235 | 2,54 | ,331 | | | |

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ως την Ανθεκτικότητα που οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητών ($F(3 , 231)=2,712$ , $p=0,046<0,05$).

Σύμφωνα με τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni οι μαθητές που ο πατέρας του είναι απόφοιτος Γυμνασίου (MT=2,58) ή Λυκείου (MT=2,56) ή πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (MT=2,56) εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε σχέση με τους μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Δημοτικού (MT=2,36).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Ανθεκτικότητα που οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητών παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.27 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης του πατέρα ως προς την Ανθεκτικότητα.*

### 5.5.5 Συσχέτιση με μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Πίνακας 5.24 *Αριθμός ατόμων (N), μέση τιμή (MT), τυπική απόκλιση (TA), τιμή του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας.*

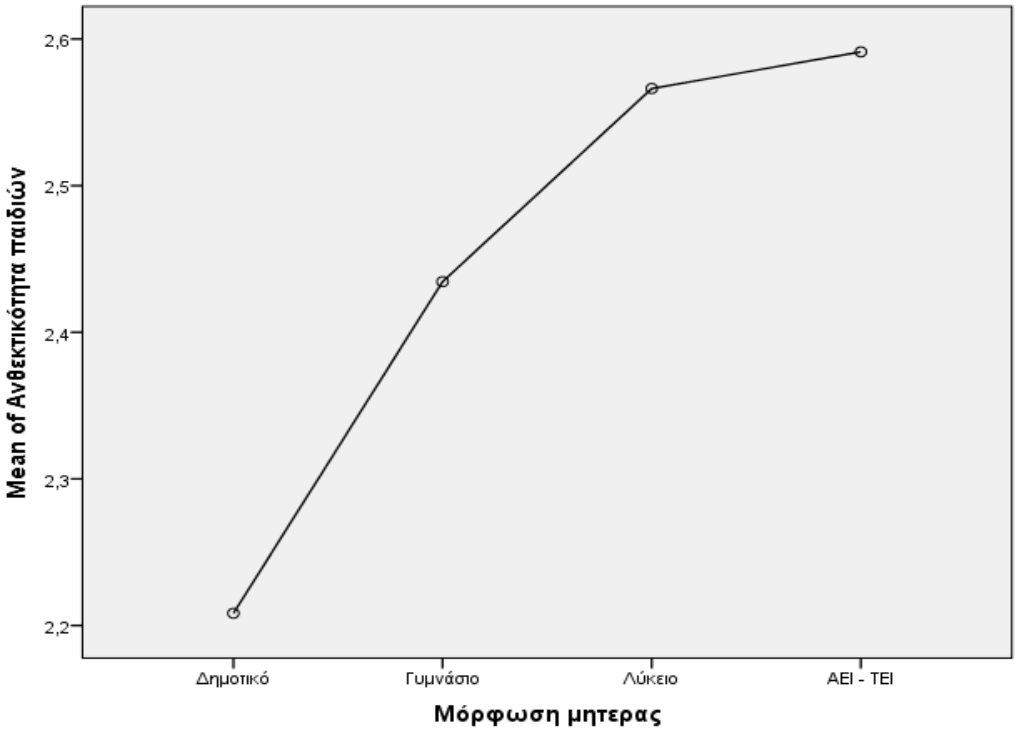
| | N | MT | TA | F | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Δημοτικό | 16 | 2,21 | ,590 | 7,17 | 3, 220 | ,000 |
| Γυμνάσιο | 14 | 2,43 | ,302 | | | |
| Λύκειο | 78 | 2,57 | ,270 | | | |
| ΑΕΙ - ΤΕΙ | 116 | 2,59 | ,312 | | | |
| Σύνολο | 224 | 2,55 | ,338 | | | |

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ως την Ανθεκτικότητα που οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών ($F(3 , 220)=7,170$ , $p=0,000<0,05$).

Σύμφωνα με τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post – hoc tests) με τη διόρθωση Bonferroni, οι μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Λυκείου (MT=2,57) ή

πτυχιούχος ΑΕΙ – ΤΕΙ (ΜΤ=2,59) εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε σχέση με τους μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτη Δημοτικού (ΜΤ=2,21).

Οι διαφορές στις μέσες τιμές της Ανθεκτικότητα που οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.




Γράφημα 5.28 *Διάγραμμα μέσων τιμών της Μόρφωσης της μητέρας ως προς την Ανθεκτικότητα.*

### 5.5.6 Συσχέτιση με αριθμό αδελφών

Υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ανθεκτικότητας του αριθμού αδελφών (r=-0,245**, p=000). Δηλαδή όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών σε μια οικογένεια, τόσο ελαττώνεται η ανθεκτικότητα.

### 5.5.7 Συσχέτιση με σειρά γέννησης

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση της ανθεκτικότητας με τη σειρά γέννησης.

## 5.6 Συσχετίσεις μεταξύ υποκλιμάκων των εργαλείων

Πίνακας 5.25 *Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του Children's Hope Scale και των υποκλιμάκων του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21).*

| | Κατάθλιψη | Άγχος | Στρες |
|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | -,350** | -,275** | -,318** |
| Μονοπάτια | -317** | -179** | -237** |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Στοχοθέτησης και των Μονοπατιών αφενός και της Κατάθλιψης, του Άγχους και του Στρες αφετέρου.

Δηλαδή όσο αυξάνονται η Στοχοθέτηση και τα Μονοπάτια τόσο ελαττώνονται η Κατάθλιψη, το Άγχος και το Στρες και αντίστροφα.

Πίνακας 5.26 *Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του Children's Hope Scale και των υποκλιμάκων των Resilience Scale for Adolescents (READ) και Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12).*

| | Οικογενειακή συνοχή | Κοινωνική ικανότητα | Προσωπική ικανότητα | Κοινωνικοί πόροι | Προσανατολισμός στόχων | Ανθεκτικότητα παιδιών |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Στοχοθέτηση | ,381** | ,450** | ,544** | ,446** | ,518** | ,380** |
| Μονοπάτια | ,388** | ,436** | ,564** | ,314** | ,500** | ,342** |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Στοχοθέτησης αφενός και της Οικογενειακής συνοχής, της Κοινωνικής ικανότητας, της Προσωπικής ικανότητας, των Κοινωνικών πόρων, του Προσανατολισμού στόχων και της Ανθεκτικότητας αφετέρου. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των Μονοπατιών αφενός και της Οικογενειακής συνοχής, της Κοινωνικής ικανότητας, της Προσωπικής ικανότητας, των Κοινωνικών πόρων, του Προσανατολισμού στόχων και της Ανθεκτικότητας αφετέρου.

Δηλαδή όσο αυξάνονται η Στοχοθέτηση και τα Μονοπάτια τόσο αυξάνονται η Οικογενειακή συνοχή, η Κοινωνική ικανότητα, η Προσωπική ικανότητα, οι Κοινωνικοί πόροι, ο Προσανατολισμός στόχων και η Ανθεκτικότητα και αντίστροφα.

Πίνακας 5.27 *Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21), των υποκλιμάκων του Resilience Scale for Adolescents (READ) και του Child and Youth Resilience Measure (THE CYRM-12).*

| | Κατάθλιψη | Άγχος | Στρες | Οικογενειακή συνοχή | Κοινωνική ικανότητα | Προσωπική ικανότητα | Κοινωνικοί πόροι | Προσανατολισμός στόχων | Ανθεκτικότητα παιδιών |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Κατάθλιψη | 1 | | | | | | | | |
| Άγχος | ,730** | 1 | | | | | | | |
| Στρες | ,805** | ,728** | 1 | | | | | | |
| Οικογενειακή συνοχή | -,376** | -,264** | -,301** | 1 | | | | | |
| Κοινωνική ικανότητα | -,269** | -,181** | -,214** | ,430** | 1 | | | | |
| Προσωπική ικανότητα | -,410** | -,288** | -,339** | ,488** | ,503** | 1 | | | |
| Κοινωνικοί πόροι | -,427** | -,327** | -,288** | ,575** | ,466** | ,504** | 1 | | |
| Προσανατολισμός στόχων | -,375** | -,224** | -,251** | ,470** | ,463** | ,612** | ,585** | 1 | |
| Ανθεκτικότητα παιδιών | -,528** | -,409** | -,415** | ,533** | ,405** | ,463** | ,581** | ,455** | 1 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αφενός της Κατάθλιψης, του Άγχους και του Στρες και αφετέρου της Οικογενειακής συνοχής, της Κοινωνικής ικανότητας, της Προσωπικής ικανότητας, των Κοινωνικών πόρων, του Προσανατολισμού στόχων και της Ανθεκτικότητας.

Δηλαδή όσο αυξάνονται η Κατάθλιψη, το Άγχος και το Στρες τόσο ελαττώνονται η Οικογενειακή συνοχή, η Κοινωνική ικανότητα, η Προσωπική ικανότητα, οι Κοινωνικοί πόροι, ο Προσανατολισμός στόχων και η Ανθεκτικότητα και αντίστροφα.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Ανθεκτικότητας αφενός και αφετέρου της Οικογενειακής συνοχής, της Κοινωνικής ικανότητας, της Προσωπικής ικανότητας, των Κοινωνικών πόρων και του Προσανατολισμού στόχων.

Δηλαδή όσο αυξάνεται η Ανθεκτικότητα τόσο αυξάνονται η Οικογενειακή συνοχή, η Κοινωνική ικανότητα, η Προσωπική ικανότητα, οι Κοινωνικοί πόροι και ο Προσανατολισμός στόχων και αντίστροφα.

# Κεφάλαιο 6 Συμπεράσματα και Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως παρουσιαστήκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στους στόχους της έρευνας που τέθηκαν από την ερευνήτρια και όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και διατυπώθηκαν μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την επιχειρηματολογία που αναλύθηκε σχετικά με ζητήματα ψυχικής ανθεκτικότητας, άγχους και ελπίδας η παρούσα έρευνα είχε ως απώτερο σκοπό την αποτίμηση του επιπέδου της ανθεκτικότητας των μαθητών κατά την εφηβεία, την διερεύνηση των επιπτώσεων της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες στην ψυχική ανθεκτικότητα τους και την μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει η ελπίδα ως παράγων της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη σχετική βιβλιογραφία συμβάλλει στην ανάπτυξη νέας επιστημονικής γνώσης.

Στον επίλογο της έρευνας, τα σημαντικότερα στατιστικά αποτελέσματα που θα βοηθήσουν στην κατανόηση της έρευνας, έδειξαν ότι αναφορικά με τον παράγοντα της ελπίδας σε συσχέτιση με το φύλο, τα κορίτσια ως προς τους στόχους υπερέχουν. Επίσης, έχουν σημειωθεί σε έρευνες στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ψυχική ανθεκτικότητα των κοριτσιών έναντι των αγοριών (Sun & Stewart, 2007).

Παρόλα αυτά, αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην ελπίδα και τον παράγοντα της τάξης όπου φοιτούν οι μαθητές, καθώς και τους τρόπους που επιλέγουν να επιτύχουν τους στόχους τους, βρέθηκε ότι υπερέχουν οι μαθητές της Γ τάξης του Γυμνασίου και της τελευταίας τάξης του Δημοτικού σχολείου. Συν τοις άλλοις, διαφάνηκε ότι τόσο ο παράγοντας της οικογένειας, όσο και η συνισταμένη του μορφωτικού επιπέδου των γονέων συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια της ελπίδας.

Συνεπώς, από τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνεται το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην αρχή της έρευνας, για το εάν η οικογενειακή συνοχή δύναται να επηρεάσει τη δημιουργία της ελπίδας σε μαθητές εφηβικής ηλικίας. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι όταν η οικογένεια «λειτουργεί» αρμονικά, οι έφηβοι έχουν μεγαλύτερες ελπίδες (Leung, Wu & Shek, 2016). Αντιθέτως, όταν οι νέοι βιώνουν αρκετές οικογενειακές συγκρούσεις ενισχύεται το άγχος και η κατάθλιψη.

Όπως αναφέρουν και οι μελέτες, ένα σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από μικρό αριθμό συγκρούσεων μεταξύ των γονέων, η στενή σχέση με τουλάχιστον ένα γονέα, η ζεστασιά στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι θετικές σχέσεις μεταξύ αδελφών, το αποτελεσματικό γονικό στυλ ανατροφής, το καλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων και η εμπλοκή τους στη μάθηση του παιδιού, η ύπαρξη υψηλών -αλλά ρεαλιστικών- προσδοκιών της οικογένειας από το παιδί, είναι παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού, ενώ παράλληλα δρουν ανασταλτικά όσον αφορά στην εκδήλωση προβληματικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Συν τοις άλλοις, μειώνοντας το άγχος και το στρες ενισχύουν την ελπίδα. Θετικά προς την κατεύθυνση αυτή δρουν επίσης οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ συγγενών, αλλά και η πίστη και διασύνδεση με τη θρησκεία (Ματσόπουλος, 2011· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η σύνθεση της πυρηνικής οικογένειας υπερέχει της μονογονεϊκής, αλλά και αναφορικά με τη μόρφωση του πατέρα και της μητέρας, υπάρχει υπεροχή των μαθητών των οποίων οι γονείς είναι πιο μορφωμένοι. Αναφορικά με τον αριθμό αδερφών, βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Με άλλα λόγια, όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδερφών μειώνεται η ελπίδα των εφήβων του δείγματος. Απαντήθηκε θετικά, λοιπόν το ερευνητικό ερώτημα που έθεσε η ερευνήτρια για το εάν ο αριθμός των αδερφών επηρεάζει την ελπίδα, την ψυχική ανθεκτικότητα, και τα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες των εφήβων. Αυτό ίσως να συμβαίνει διότι καλλιεργούνται διαφορετικές προσδοκίες από τους γονείς για κάθε ένα από τα παιδιά και έτσι οι έφηβοι σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του εαυτού μέσα από τους άλλους, να νιώθουν ιδιαίτερα αγχωμένοι ή στρεσαρισμένοι. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν έρευνες που αν διερευνούν το συγκεκριμένο ζήτημα. Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες με στόχο τη διερεύνηση του θέματος.

Στην κλίμακα μέτρησης της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες (DASS21), βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Με άλλα λόγια, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η ελπίδα, είναι μειωμένο το ποσοστό που οι μαθητές εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους και στρες. Συνεπώς, επιβεβαιώθηκε το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην αρχή της έρευνας για το εάν επηρεάζεται η ελπίδα των εφήβων από το άγχος, την κατάθλιψη και το στρες.

Συν τοις άλλοις, αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα που εμφανίζουν οι έφηβοι ή όχι, διαπιστώθηκε μέσα από τα κατάλληλα εργαλεία (READ, CYRM-12), ότι υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Τουτέστιν, όταν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συνοχή εντός του οικογενειακού πλαισίου, ανεπτυγμένες κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες, ποικιλία κοινωνικών πόρων, προσανατολισμός σε συγκεκριμένους στόχους, η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών «παροπλίζεται» και τελικά «δημιουργείται» και «καλλιεργείται» η ελπίδα. Η ψυχική ανθεκτικότητα αν και είναι μία έννοια σχετικά καινούρια στον τομέα της έρευνας, έχει αποδειχθεί σε πολλές μελέτες η άμεση σχέση που έχει με το στρες (Καλλιαντά & Κατσίρα, 2017). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αναφορικά με το εάν υφίσταται σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες των εφήβων, καθώς και το εάν συνδέεται η ελπίδα με την ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να γίνουν περαιτέρω έρευνες με στόχο τη καλύτερη και πιο διεξοδική διερεύνηση του θέματος. Το γεγονός ότι υπήρξαν σημαντικά οφέλη και ευρήματα μέσα από την έρευνα αυτή καθιστά αναγκαία την περαιτέρω ενασχόληση της επιστήμης με τον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας και της σχέσης που αυτή έχει με το στρες ώστε προγράμματα προαγωγής υγείας που εφαρμόζονται στα σχολεία να συμπεριλάβουν και αυτήν την πολύ σημαντική έννοια για την ψυχική υγεία των εφήβων.

Πιο συγκεκριμένα, αξίζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, την κλίμακα Resilience Scale for Adolescents (READ) που μετρά την ανθεκτικότητα των εφήβων, διαπιστώθηκε ότι στη συνισταμένη των κοινωνικών πόρων ότι υπερέχουν οι μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου. Αναφορικά με τον παράγοντα της οικογένειας, αποδείχτηκε ότι οι μαθητές που προέρχονται από μία πυρηνική οικογένεια έχουν ένα μεγαλύτερο προβάδισμα.

Επιπρόσθετα, η μόρφωση των γονέων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ανθεκτικότητα που εμφανίζει ένας έφηβος. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά η μόρφωση του πατέρα έδειξε ότι επηρεάζει την οικογενειακή συνοχή και από την άλλη πλευρά η μόρφωση της μητέρας επενεργεί τόσο στην οικογενειακή συνοχή, όσο και στον προσανατολισμό των στόχων.

Αντιθέτως, βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση, αναφορικά με τον αριθμό των αδερφών μέσα σε μία οικογένεια. Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδερφών που υπάρχει μέσα στην οικογένεια, τόσο μειώνεται η συμφωνία σε καθεμιά από τις 5 υποκλίμακες της Resilience Scale for Adolescents (READ). Η ίδια συσχέτιση βρέθηκε και αναφορικά με τη σειρά γέννησης. Όσο μεγαλύτερη ήταν η σειρά γέννησης, τόσο ελαττώνεται η συμφωνία στους κοινωνικούς πόρους.

Ακόμα, αναφορικά με την έννοια της ελπίδας, η συσχέτιση αξιολογήθηκε ως θετική στατιστικά σημαντική, αφού όταν οι οικογένεια είναι ενωμένη, υπάρχει ενισχυμένη η κοινωνική ικανότητα και η προσωπική δεξιότητα, αλλά και οι κοινωνικοί πόροι βελτιώνονται και ο προσανατολισμός στους στόχους επιτυγχάνεται, τότε οι μαθητές στόχων ελπίζουν.

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου (CYRM-12) (κλίμακα 12 ερωτήσεων που μετρά την ανθεκτικότητα των παιδιών και των νέων μέσα από ατομικές, σχεσιακές, κοινοτικές και πολιτιστικές πληροφορίες), αναδείχθηκαν ζητήματα που έδειξαν ποιοι είναι οι ατομικοί, σχεσιακοί και σχετικοί πόροι που περιβάλλουν και επηρεάζουν τον κάθε συμμετέχοντα.

Αναφορικά με τη συσχέτιση ως προς τη τάξη και την οικογένεια, επιβεβαιώθηκαν τα προηγούμενα ευρήματα. Στο ίδιο συμπέρασμα με προγενέστερα, κατέληξε η ερευνήτρια και σχετικά με τον παράγοντα της μόρφωσης του πατέρα και της μητέρας. Δηλαδή, ότι υπερέχουν οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι πιο μορφωμένοι. Τα ίδια αποτελέσματα εξήχθησαν και αναφορικά με τον αριθμό των αδερφών και τη συνισταμένη της «ελπίδας». Έχει παρατηρηθεί δηλαδή, ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών τόσο ενισχύεται το άγχος και το στρες.

Σημαντική επίσης κρίνεται η σχέση των εφήβων στο οικογενειακό πλαίσιο όχι μόνο με τους γονείς αλλά και με τα αδέρφια τους (Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006· Soysal, 2016). Οι σχετικές έρευνες φαίνεται να επικεντρώνονται σε μια πλειάδα χαρακτηριστικών των σχέσεων των εφήβων με τα αδέρφια τους καταρχάς ως πηγές στήριξης, τρυφερότητας και οικειότητας (Soysal, 2016). Οι σχέσεις με τα αδέρφια αποτελούν ένα εμφανές πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων, όπου κατά την πρώιμη ειδικότερα εφηβεία όμως εντοπίζονται και οι περισσότερες συγκρούσεις σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο άτομο, εκτός ίσως από την μητέρα (Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006).

Έτσι πολλές φορές οι σχέσεις αυτές συνδέονται άμεσα με τον διαπροσωπικό ανταγωνισμό, την επιθετικότητα, αλλά και την αμφιθυμία. Η σχέση και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με τα αδέρφια τους αφορούν σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο την ανεξάρτητη διαπροσωπική τους σύγκρουση αλλά σχετίζονται άμεσα και με τον διαφοροποιημένο τρόπο που οι γονείς τείνουν να συμπεριφέρονται στα παιδιά μέσα από προοπτικές αδικίας ή διακρίσεων που εντείνουν το μεταξύ τους χάσμα (Soysal, 2016).

Σύμφωνα με την κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (Depression, Anxiety And Stress Scale (DASS 21) που είναι σταθμισμένη στην ελληνική γλώσσα, διαπιστώθηκε ότι μόνο στην κατάθλιψη βρέθηκε ότι υπερέχουν οι μαθητές Γ' Γυμνασίου (συσχέτιση με τη τάξη). Ακόμα, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η κλίμακα DASS-21 είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς το οποίο μετράει αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις.

Αποτελείται από 3 υποκλίμακες: κατάθλιψη, άγχος και στρες. Οι υψηλότερες βαθμολογίες εκφράζουν μεγαλύτερα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες αντίστοιχα. Αναφορικά με τη συσχέτιση με τον αριθμό των αδερφών. Βρέθηκε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση, αφού όσο αυξάνονται τα αδέρφια αυξάνεται η κατάθλιψη. Αντίθετα, σε συσχέτιση με ελπίδα, βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική. Τουτέστιν, όσο αυξάνεται η ελπίδα τόσο λιγότερο εμφανίζουν οι μαθητές κατάθλιψη, άγχος και στρες.

Τέλος, διαπιστώθηκε όπως και στα προηγούμενα ευρήματα ότι η πυρηνική οικογένεια και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζουν θετικά στατιστικά σημαντικά το άγχος, την κατάθλιψη και το στρες. Γεγονός που οδηγεί αναπόφευκτα στη μείωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων. Ταυτόχρονα, όπως αναφέρει ο Ανδρόγιαννης (2015), το επίπεδο άγχους των παιδιών σχετίζεται με εκείνο των γονέων, ως αποτέλεσμα μίμησης συγκεκριμένων συμπεριφορών. Συνεπώς, καταλήγει στην υπόθεση ότι οι συμμετέχοντες που παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα άγχους και στρες προέρχονται από γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, και πιθανόν να σχετίζονται με αυξημένες τιμές άγχους των ίδιων των γονέων.

## 6.2. Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αναφορικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, η μελέτη περιορίστηκε σε 259 μαθητές που φοιτούν σε σχολεία του Λεκανοπεδίου Αττικής. Αυτό που θα μπορούσε να γίνει σε μια περαιτέρω μελέτη είναι η σύγκριση ανάμεσα σε ομάδες εφήβων που φοιτούν σε σχολεία της πόλης και σε έφηβους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της επαρχίας. Μια τέτοιου είδους έρευνα θα είχε ως αποτέλεσμα να διαπιστωθούν αν τα επίπεδα άγχους-στρες και αντίθετα της ελπίδας, τροποποιούνται λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα του τόπου – τρόπου ζωής, δεδομένου ότι η ζωή στη πόλη διαφέρει με τη ζωή στην επαρχία.

Συν τοις άλλοις, θα μπορούσε να περιλαμβάνει μεγαλύτερο εύρος δείγματος. Με άλλα λόγια, η έρευνα μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές, ώστε να καλύψει μια πανελλαδική όψη της κατάστασης. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να διευρύνουν αυτό το δείγμα σε μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού και σε διάφορες ηλικίες, ώστε τα αποτελέσματα να καλύπτουν όλο το ηλικιακό φάσμα της εφηβείας.

Επιπροσθέτως, θα μπορούσαν να διεξαχθούν και ατομικές συνεντεύξεις με τους έφηβους μαθητές, έτσι ώστε η έρευνα να εισχωρήσει σε βάθος στο υπό μελέτη θέμα. Γενικά, η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα μιας διερευνητικής ματιάς, παρόλα αυτά το μέγεθος του δείγματος πρέπει να είναι περιορισμένο λόγω του όγκου των δεδομένων.

Επίσης, θα μπορούσε να γίνει μια συγκριτική μελέτη που να περιλαμβάνει δείγμα διαφορετικών ηλικιών, αναλύοντας πως τα παιδιά «αντιλαμβάνονται» το άγχος και το στρες κατά την παιδική ηλικία και πως κατά την εφηβική, δείχνοντας έτσι το συνεχές. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μια έρευνα που να συγκρίνει τις απόψεις των γονέων και των εφήβων σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Αυτό θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί καθώς θα δώσει τη δυνατότητα στον ερευνητή να «δει» τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αναλύοντας τη διαφορετική σκέψη του κάθε συμμετέχοντα.

Με τα σύγχρονα δεδομένα, αποδεικνύεται ότι η εμφάνιση της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες στην εφηβεία είναι συχνή, ενώ υπάρχει αυξημένος κίνδυνος παθολογίας κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής. Ποικίλοι γενετικοί, περιβαλλοντικοί, οικογενειακοί, δημογραφικοί, ψυχοκοινωνικοί, γνωσιακοί και βιολογικοί παράγοντες συνδεόμενοι με την έναρξη και την πορεία της νόσου, έχουν αναγνωριστεί. Η εν δυνάμει σοβαρότητα της εφηβικής κατάθλιψης απαιτεί τη μεγαλύτερη προσοχή στη

διαγνωστική εκτίμηση και στη θεραπευτική αντιμετώπιση. Η τελευταία οφείλει να εστιάζει στον έφηβο, αλλά και να συμπεριλαμβάνει και την οικογένεια. Η περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα αναμφισβήτητα θα συμβάλλει στη βελτίωση της κατάστασης.

# Βιβλιογραφικές αναφορές


Abolgashemi, A. & Varanyab, S. T., (2010). Resilience and perceived stress: predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 748–752.

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε., (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ανδρόγιαννης, Η. (2015). *Άγχος και κίνητρα μάθησης παιδιών σχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2002). *Ζώντας με στρες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιανού Α.Ε.

Αντωνίου, Α.-Σ., (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιανού Α. Ε. (α' τόμος*)*.

Ashby, J. S. & Schoon, I., (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 350–360.

Aspelin, J., (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social and psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education, 22*(1), 41-56.

Aspinall, P., Panagiotis, M., Coyne, P. & Roe, J., (2013). The urban brain. *British Journal of Sports Medicine, 49*(4), 272-6.

Bandura, A., (1982). The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum*,* 3- 39.

Bandura, A., et al., (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122.

Bastounis, A., Callaghan, P., Banerjee, A. & Michail, M., (2016). The effectiveness of the Penn Resiliency Programme (PRP) and its adapted versions in reducing depression

and anxiety and improving explanatory style: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Adolescence, 52*, 37-48.

Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J., (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences, 34*(1), 77-95.

Bell, A. C., & Dyment, J. E., (2008). Grounds for Health: the intersection of green school grounds and health-promoting schools. *Environmental Education Research, 14*(1), 77-90.

Belsky, J., & Pluess, M., (2009). The nature (and nurture?) of plasticity in early human development. *Perspectives on Psychological Science, 4*(4), 345-351.

Benard, B., (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.

Besthorn, F. H., (2005). Beetles, bullfrogs, and butterflies: contributions of natural environment to childhood development and resilience. In: Ungar, M. (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 121–132.

Blum, R. W. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74(7), 229–299.

Blum, R., W. (1998). Healthy Youth Development as a Model for Youth Health Promotion. *Journal of Adolescent Health, 22*, 368-375.

Brooks, R. B., & Goldstein, S., (2001). Raising resilient children. *Chicago, ILL: Contemporary Books.*

Brooks, R. B., (2001). Fostering Motivation, Hope, and Resilience in Children with Learning Disorders. *Annals of Dyslexia, 5*, 9-20.

Brougham, R.R., Zail, Ch.M., Mendoza, C.M. & Miller, J.R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28, 85-97.

Brunwasser, S. M., Gillham, J. E. & Kim, E. S., (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *American Psychological Association, 77*(6), 1045–1054.

Carver, C.S., Scheier, M.E, & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryans, J.A., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D., (1998). *Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs.* Washington, DC: Office of Assistant Secretary for Planning and Evaluation.

Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A. & Arthur, M. W., (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health, 31*, 230–239.

Celik, D. A., Cetin, F., & Tutkun, E., (2014). The Role of Proximal and Distal Resilience Factors and Locus of Control in Understanding Hope, Self-Esteem and Academic Achievement among Turkish Pre-adolescents. *Current Psychology, Springer, New York*, 1-25.

Chawla, L., Keena, K., Pevec, I. & Stanley, E., (2014). Green schoolyards as heavens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health and Place, 28*, 1-13.

Chen, P. & Vazsonyi, A. T., (2013). Future orientation, school contexts, and problem behaviors: a multilevel study. *Journal of Youth Adolescence, 42,* 67–81.

Chrousos, G. & Gold, W. P., (1992). The concepts of stress and stress system disorders. *Jama, 267*(9), 1244- 1252.

Cicchetti, D., & Blender, J. A., (2004). A multiple-level-of-analysis approach to the sutdy of developmental processes in maltreated children. *Proceedings of the National Academy of Science, 101*(50), 17325–17326.

Cicchetti, D., & Rogosch, F. A., (2009). Adaptive coping under conditions of extreme stress: Multilevel influences on the determinants of resilience in maltreated children. *New Directions for Child and Adolescent Development, 124*, 47-59.

Cicchetti, D., & Sroufe, L. A., (Eds). (2000). Reflecting on the past and planning for the future of developmental psychopathology [Special issue]. *Development and Psychopathology, 12*(3), 255–550.

Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M., (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion, 9,* 361-368.

Cranton, P. & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 7.

Crespo, C., Jose, P. E., Kielpikowski, M. & Pryor, J., (2013). "On solid ground": family and school connectedness promotes adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence, 36*, 993–1002.

Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M., (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 6*, 1257–1267.

Cutuli, J. J., Chaplin, T. M., Gillham, J. E., Reivich, K. J. & Seligman, M. E. P., (2006). Preventing co-occurring depression symptoms in adolescents with conduct problems: the Penn Resiliency Program. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 282–286.

Dew, T. & Huebner, E. S., (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology, 33*, 185– 199.

Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K., (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση.* Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου., Μτφ. Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, B., Bailey, J., Small, T. Palazzi, K., Oldmeadow, C. & 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 Adolescence and Child Psychiatry, 56*(10), 813-824.

Dray, J., Bowman, J., Freund, M., Campbell, E., Wolfenden, L., Hodder, R. K. & Wiggers, J., (2014). Improving adolescent mental health and resilience through a resilience-based intervention in schools: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials, 15*(289), 1-9.

Duncan, B., Miller, S. & Sparks, J. (2004). *The heroic client*. New York, NY: Jossey-Bass.

Dutt, I., (2012). School design and student's relationships with the natural world. *Children, Youth and Environment, 22*(1), 198-226.

Eiland, L. & Romeo, R. D., (2013). Stress and the developing adolescent brain. *Neuroscience, 249*, 162-171.

El-Sayegh, S., Bea, S. & Agelopoulos, A., (2003). Obsessive-compulsive disorder: Unearthing a hidden problem. *Cleveland clinic journal of medicine*, 70(10), 824-840.

Emmons, R. A. & Diener, E. (1985). Personality correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 11*(1), 89-97.

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.

Faber Taylor, A., Kuo, F. E. & Sullivan, W. C., (2002). Views of nature and self-displine: evidence from inner-city children. *Journal of Environmental Psychology, 22*, 49-63.

Feldt, T., Metsäpelto, R., Kinnunen, U. & Pulkkinen, L., (2007). Sense of Coherence and five factor approach to personality: Conceptual relationships. *European Psychologist, 12*(3), 165-172.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist: Special Issue, 56*, 218-226.

Fredrickson, B. L. & Branigan, C A., (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313-332.

Fredrickson, B. L. & Joiner, T., (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172-175.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H. & 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*, 65–76.

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon

Glendos, M., (2017). Students' dreams for the future and perspectives on resilience-building aspects of their lives: The view from East Greenland. *Children and Youth Services Review*, 1-22.

Gore, J., Holmes, K., Smith, M., Southgate, E. & Albright, J., (2015). Socioeconomic status and the career aspirations of Australian school students: testing enduring assumptions. *Australian Educational Researcher, 42*, 155–177.

Gullone, E. & Cummins, R. A., (1999). The Comprehensive quality of life scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change, 16*, 127–139.

Hammen, C., (2005). Stress and depression. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 293-319.

Han, T., (2009). Influence of limitedly visible leafy indoor plants on the psychology, behavior, and health of students at a junior high school in Taiwan. *Environment and Behavior, 41*(5), 658-692.

Harrell, J. P., Hall, S. & Taliaferro, J., (2003). Psychological responses to racism and discrimination: an assessment of the evidence. *American Public Health Association, 93*, 243-248.

Hartig, T., Evans, G. W., Jamner, L. D., Davis, D. S. & Garling, T., (2003). Tracking restoration in natural and urban field settings. *Journal of Environmental Psychology, 23*, 109-123.

Hedberg, A. G., (1972). Review of State-Trait Anxiety Inventory. *Professional Psychology, 3*(4), 389-390.

Heinze, H., (2013). Beyond a bed: Support for positive development for youth residing in emergency shelters. *Children and Youth Services Review, 35*, 278–286.

Henderson, N., & Milstein, M. M., (2008) Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. (Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Βασσαρά Β.) *Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.*

Henderson, N., (2013). Heavens of Resilience. *Resilience and Learning, 71*(1), 22-27.

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M. & Rosenvinge, J. H., (2006a). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39*, 84–96.

Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K. & Stiles, T. C., (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive–compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18(4), 214–321.

Horton, T. V. & Wallander, J. L., (2001). Hope and social support as resilience factors against psychological distress of mothers who care for children with chronic physical conditions. *Rehabilitation Psychology, 46*(4), 382–399.

Hou, Z. J. & Leung, S. A., (2011). Vocational aspirations of Chinese high school students and their parents' expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 349–360.

Huebner, E. S., (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research, 66*, 3–33.

Jiang, Y. J., (2011). The status quo and features of poor college students' level of aspiration. *Journal of Henan University (Social Science), 51*, 139–143.

Johns, L. E., Aiello, A. E., Cheng, C., Galea, S., Koenen, K. C. & Udiin, M., (2012). Neighborhood social cohesion and posttraumatic stress disorder in a community-based sample: findings from the Detroit Neighborhood Health Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 47*, 1899-1906.

Johnson, B., (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro- level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling, 36*(4), 385-398.

Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Jones, V. L., Higgins, K., Brandon, R. R., Cote, D. L. & Dobbins, N. (2013). A focus on resiliency: Young children with disabilities. *Young Exceptional Children, 16*(4), 3-16.

Jones-Sears, S. & Milburn, J. (1990). School-age stress. In L. E. Arnold (Ed.) *Childhood stress* (pp. 223-246). New York: Wiley.

Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundation of hedonic psychology.* New York: Russel Sage Foundation.

Καλλιαντά, Μ. Ν. & Κατσίρα, Χ., (2017). *Στρες και ψυχική ανθεκτικότητα σε εφήβους 11- 17 ετών*. Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Kaplan, R. & Kaplan, S., (1989). *The experience of Nature*. Cambridge University Press, New York.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R. & Kahn, S., (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 168-177.

Kraftl, P., (2013). *Geographies of Alternative Education*. Bristol: Policy Press.

Kumpfer, K. L., (2002). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In M. D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic Publishers.

Lackaye, T. & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432-446.

Λαζαράτου, Ε. & Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., (2001). *Εφηβεία και Κατάθλιψη*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 18(5), 466-474.

Lazarus, R. & Folkman, S., (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Λακιώτη, Α., (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο Α. Σταλίκας και Π. Μυτσκίδου (επιμ.): *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία, Αθήνα*, 117-136.

Lee, T. Y., Cheung, C. K. & Kwong, W. M. (2012). Resilience as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–9.

Lekes, N., Gingras, I., Philippe, F. L., Koestner, R. & Fang, J., (2010). Parental autonomy-support, intrinsic life goals, and well-being among adolescents in China and North America. *Journal of Youth Adolescence, 39*, 858–869.

Lent, R. W., Taveira, M. B., Sheu, H. B. & Singley, D., (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior, 74,* 190–198.

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*, 95–126.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., et al., (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescent's findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence, 25*, 17–71.

Leung H., Wu Florence, K. Y. & Shek, D. T. L., (2016). Hope, aspirations, and resilience in children and adolescents: a review of research on measurement and related antecedents. *International Journal of Disability and Human Development*, 1-8.

Leung, J. P. & Leung, K., (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 2*1, 653–665.

Li, Q., (2010). Effect of forest bathing on human immune function. *Environmental Health and Preventive Medicine, 15*, 9-17.

Lloyd, T. J. & Hastings, R., (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(12), 9 57–968.

Louv, R., (2008). Last Child in the Woods, second ed. Algonquin Books, *Chapel Hill, NC.*

Lucas, A. J. & Dyment, J. E., (2010). Where do children choose to play on the ground? The influence of the green design. *Education 3-13, 48*, 177-189.

Lupien, S., (2012). Well stressed: *Manage stress before it turns toxic*. Canada: John Wiley & Sons.

Luthar, S. S. & Zelazo, L. B., (2003). Research on resilience: An integrative review. *In S. S. Luthar (Ed.), Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities.* Cambridge University Press*,* 510-549.

Luthar, S. S., (1991). "Vulnerability and resilience: A study of high–risk adolescents." *Child Development, 62*, 600–616.

Luthar, S. S., (2006). Resilience in Development: A synthesis of research across five decades, in D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds). *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaption (2nd ed.).* New York: Wiley, 739-795.

Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, D., (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Maas, J., Verheij, R. A., de Vries, S., Spreeuwenberg, P., Schellevis, F. G. & Groenewegen, P. P., (2009). Morbidity is related to a green living environment. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63*(12), 967-973.

Madianos, M. G., Gefou-Madianou, D. & Stefanidis, C. N., (1993). Depressive symptoms and suicidal behavior among general population adolescents and young adults across Greece. *European Psychiatry, 8*, 139-146.

Magaletta, P. R. & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self- efficacy, optimism, and general well- being. *Journal of clinical psychology, 55*(5), 539-551.

Margalit, M. & Idan, O., (2004). Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disabilities research. *Thalamus, 22*(1), 58-64.

Margalit, M., (2012). Children's resilience, loneliness and hope: The Positive Psychology perspectives. *Journal of Psychology and Education, 7*(1), 45-54.

Μαρίνος, Γ. (1992). Το άγχος, οι νευρώσεις και θεραπεία τους. Αθήνα: Γλάρος.

Martensson, F., Boldemann, C., Soderstrom, M., Blennow, M., Englund, J. & Grahn, P., (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for pre-school children. *Health Place, 15*, 1149-1157.

Masten, A. S. & Obradovic, J., (2008). Disaster preparation and recovery: lessons learned from research on resilience in human development. *Ecology and Society, 13*(1), 9.

Masten, A. S., & Reed, M. J., (2002). Resilience in development. In Sidner C., Lopez. S. (Eds), Handbook of Positive Phycology. *Oxford University Press, New York*, 74-88.

Masten, A. S., (2011) Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23*(2), 493-506.

Masten, A. S., Shiner, R. L. & Tellegen, A., (2002). A developmental perspective on personality in emerging adulthood: childhood antecedents and concurrent adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1165-77.

Ματσόπουλος, Α. (2011). Χαρτογράφηση βασικών εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα και ένα νέο μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο, Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια* (σελ. 26-81). Αθήνα: Παπαζήσης

Matsuoka, R. H., (2010). Student performance and high school landscapes. *Landscape and Urban Planning, 97*, 273-282.

McCoy, H. & Bowen, E. A., (2015). Hope in the social environment: factors affecting future aspirations and school self-efficacy for youth in urban environments. *Child and Adolescent Social Work Journal, 32*, 131–141.

Meng, Q. F., Zhong, Y. H. & Tian, Y. H., (2015). Relationship of subjective wellbeing and belief in a just world and hope of AIDS-affected children. *Chinese Journal of Mental Health, 29*, 28–33.

Misra, R. & McKean, M., (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*, 41–51.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2006). Το άγχος και η φοβία στα παιδιά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο-Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ.288-327). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Neblett, N. G. & Cortina, K. S., (2006). Adolescents' thoughts about parents' jobs and their importance for adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence, 29,* 795–811.

Nedovic, S. & Morrissey, A., (2013). Calm active and focused: children's responses to an organic outdoor living environment. *Learning Environment Research, 16*, 281-295.

Newcomb, M. D., Huba, G. J. & Bentler, P. M., (1981). A multidimensional assessment of stressful life events among adolescents: Derivation and correlates. *Journal of Health and Social Behavior, 22*, 400-415.

Ng, E. & Lee, K., (2015). Effects of trait test anxiety and state anxiety on children's working memory task performance. *Learning and Individual Differences, 40*, 141-148.

Niclasen, J., Esbjorn, B., Breinholst, S., Scovgaard, S., Lange, K. & Reinholdy-Dunne, M. L., (2015). Identifying the Best-Fitting Factor Structure of the Experience of Close Relations - Revised in a Scandinavian Example. *Plos One, 10*(9), 1-9.

Nikolayenko, O., (2011). Adolescents' hopes for personal, local, and global future: insights from Ukraine. *Youth and Society, 43*, 64-89.

Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F. & Pfefferbaum, R. L., (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Pchycology, 41*, 127-151.

Nurmi, J. E., (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1–59.

Nurmi, J. E. & Pulliainen, H., (1991). The changing parent-child relationship, self-esteem, and intelligence as determinants of orientation to the future during early adolescence. *Journal of Adolescence, 14*, 35–51.

Oken, B. S., Chamine, I. & Wakeland, W. (2015). A systems approach to stress, stressors and resilience in humans. *Behavioural brain research*, 282, 144-154.

Oktan, V., (2012). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde bir moderator olarak umut. *International Journal of Human Sciences [Online], 2*(9), 1691-1701.

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

Paolini, L., Yanez, A. P. & Kelly, W. E., (2006). An Examination of Worry and Life Satisfaction Among College Students. *Individual Differences Research, 4*(5), 331-339.

Patterson, Joan, N. M., (2002). Integrating Family Resilience and Family Stress Theory. *Journal of Marriage and Family, 64*, 349–360.

Patton, G. C., Coffey, C., Posterino, M., Carlin, J. B. & Bowes, G., (2003). Life events and early onset depression: Cause or consequence? *Psychological Medicine 33*(7), 1203–1210.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W., (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458.

Pine, D. S., Cohen, P., Johnson, J. G. & Brook, J. S., (2002). Adolescent life events as predictors of adult depression. *Journal of Affective Disorders, 68*, 49–57.

Πνευματικός, Δ., (2011). *Στρες και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, Προβλήματα συμπεριφοράς & κοινωνικής ένταξης των μαθητών.* Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/endo/28.doc. Ανακτήθηκε στις 28.10.2018.

Roe, J. & Aspinall, P. (2011). The restorative outcomes of forest school and conventional school in young people with good and poor behavior. *Urban Forestry and Urban Journal, 10*(3), 205-212.

Roeser, R., W., Eccles, J. S. & Freedman-Doan, C., (1999). Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research, 14*, 135–174.

Romeo, R. D., (2015). Perspectives on stress resilience and adolescent neurobehavioral function. *Neurobiology of Stress, 1*, 128-133.

Romeo, R. D., Tang, A. C. & Sullivan, R. M., (2009). Early-life experiences: enduring behavioral, neurological, and endocrinological consequences. In: Pfaff, D. W., Etgen, A. M., Fahrbach, S. E., Rubin, R. T. (Eds). *Hormones, Brain and Behavior,* New York, 1975-2004.

Romer, G. (1993). Assessing stress in children: A literature review. *Presentation at the 1993 Mid-South Educational Research Association Conference*, New Orleans, LA, 1-17.

Roussi, P., (2001). The adaptation of the Coping Orientations to Problems Experienced Scale to the Greek population (in Greek). In E. Vassilaki, S. Triliva and E. Bezevengis (eds.). *Stress, Anxiety and Their Handling* (in Greek) (Ellinika Grammata, Athens), 281–296.

Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J., (2006). Peer interactions, relationships, and groups. New York: Wiley. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (6th ed., Social, emotional, and personality development),* 894–941.

Rutter, M., (1985). Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry, 147*, 598-611.

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

Rutter, M., (2013). Annual research review: resilience-clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*, 474-487.

Ryan, R. M. & Deci, E. L., (2001). "On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being." *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.

Sanders, J., Munforda, R., Thimasarn-Anwar, T., Liebenbergc, L. & Ungar, M., (2015). The role of positive youth development practices in building resilience and enhancing wellbeing for at-risk youth. *Child Abuse and Neglect, 42*, 40-53.

Schmitt-Rodermund, E. & Vondracek, F. W., (2002). Occupational dreams, choices and aspirations: adolescents' enterpreneurial prospects and orientations. *Journal of Adolescence, 25*, 65–78.

Segal, J., (1988). Teachers have enormous power in affecting a child's self-esteem. *The Brown University Child Behavior and Development Newsletter, 10*, 1-3.

Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M., (2000). Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist, 55*, 5–183.

Seligman, M., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C., (2005). Positive Psychology Progress: Empirical validation of Interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410 – 421.

Shastri, P. C., (2013). Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry, 55*(3), 221-234.

Sheldon, K. M. & King, L. (Eds.), (2001). Positive Psychology [special issue]. *American Psychologist, 56*(3), 216-263.

Shorey, H. S., Snyder, C. R. et al., (2002). "Somewhere over the rainbow: Hope Theory weathers its first decade." *Psychological Inquiry, 13*(4), 322–331.

Smetana, J. G., Campione-Barr, N. & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annu. Rev. Psychol*., 57, 255-284.

Smith, G. A. & Sobel, D., (2010). *Place and Community-based Education in Schools*. Routledge, New York.

Snyder, C. R., (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development, 73*, 355–360.

Snyder, C. R., (2002). "Hope theory: Rainbows in the mind." *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275.

Snyder, C. R., Feldman, D. B., et al., (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling, 5*(5), 298-308.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., et al., (2003). Hope theory, measurement, and applications to school Psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122-139.

Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R., (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. D. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology.* New York: Oxford University Press, 257–266.

Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A. & Higgins, R. L., (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 321–335.

Southwick, S. M. & Charney, D. S., (2012). The science of resilience: implications for the prevention and treatment of depression. *Science, 338*, 79-82.

Soysal, F. S. Ö. (2016). A study on sibling relationships, life satisfaction and loneliness level of adolescents. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 58-67.

Spielberger, C. D. & Reheiser, E. C., (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(3), 271-302.

Stein, M. B., Fuetsch, M., Muller, N., Hofler, M., Lieb, R. & Wittchen, H. U., (2001). Social anxiety disorder and the risk for depression. *Archives of General Psychiatry, 58*, 251–256.

Steinberg L., Graham S., O'Brien L., Woolard J., Cauffman E. & Banich M., (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development, 80*, 28–44.

Steketee, G. & Barlow, D. H., (2002). Obsessive–compulsive disorder. In D.H. Barlow (Ed.), *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic (2nd ed.)*. New York: Guildford, 516–550.

Strayhorn, T. L., (2009). Different folks, different hopes: the educational aspirations of black males in urban, suburban, and rural high schools. *Urban Education, 44*, 710–731.

Sun, J. & Stewart, D. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health education*, *107*(6), 575-599.

Sun, J. & Stewart, D. E., (2010). Promoting student resilience and wellbeing: Asia-Pacific resilient children and communities project. *In International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing. Edited by Lovat T, Toomey R, Clement N.* New York, NY: Springer Science and Business Media, 409–426.

Sun, R. C. & Shek, D. T., (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: A conceptual review. Article ID 527038. *Scientific World Journal,* 8.

Tellnes, G. (2009). How can nature and culture promote health?, *Scandinavian Journal of Public Health, 37*(6), 559-561.

Theron, L. C. & Engelbrecht, P., (2012). Caring teachers: Teacher-youth transactions to promote resilience. In M. Unger (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice.* New York: Springer, 265–280.

Tidball, K. G. & Krasny, M. E., (Eds), (2014*). Greening in the Red Zone*. Springer, Dordrecht.

Τριλίβα, Σ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2011). Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη. *Στο: Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια.* Τόμος Α΄ (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σελ. 211-258.

Trommsdorff, G., (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology, 18*, 381–406.

Troy, A. S. & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan, 1*(2), 30-44.

Tusaie, K. & Dyer, J., (2004). Resilience: A historical review of the construct, *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3-8.

Tyrer, P., (1989). *Classification of neurosis*. New York: Wiley.

Ulrich, R. S., (1983). Aesthetic and affective response to natural environment. In: Altman, I., Wohlwill, J. F. (Eds), *Behavior and the Natural Environment. Plenum Press*, New York, 85-125.

Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Navigation and negotiation. *In Child and youth care forum, 34*(6), 423-444. Kluwer Academic Publishers-Human Sciences Press.

Van de Vliert, Huang, E., X., et al., (2004). Do colder and hotter climates make richer societies more, but poorer societies less, happy and altruistic?, *Journal of Environmental Psychology, 24*(1), 17-30.

Van den Berg, A. & Custers, M. H. G., (2011). Gardening promotes neuroendocrine and affective restoration of stress. *Journal of Health Psychology, 16*(1), 3-11.

Vancampfort, D., Probst, M., Scheewe, T., Maurissen, K., Sweers, K., Knapen, J. & De Hert, M., (2011). Lack of physical activity during leisure time contributes to an impaired health related quality of life in patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research, 129*(2), 122-127.

von Soest, T., Mossinge, S., Stefansen, K. & Hjemdal, O., (2010). A validation study of the Resilience Scale for Adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment, 32*, 215–225.

Wahl, H. W., Martin, P., Minnemann, E., Martin, S. & Oster, P., (2001). Article Predictors of Wellbeing and Autonomy Before and After Geriatric Rehabilitation. *Journal of Health Psychology, 6*(3), 339-354.

Ward Thompson, C., Roe, J., Aspinall, P., Mitchell, R., Clow, A. & Miller, D., (2012). 'More green space is linked to less stress in deprived communities: evidence from salivary cortisol patterns'. *Landscape and Urban Planning*, 105, 221-229.

Waterman, A. S., (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudemonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 678-691.

Wells, N. & Rollings, K., (2012). The natural environment in residential settings: Influences on human health and function. In Clayton S., (Eds), *The Oxford Handbook*

*of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford University Press, Oxford, 509-523.

Wells, N., (2000). At home with Nature: effect of greenness on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior, 32*(6), 775-795.

Wentzel, K. R. R., Shannon, X. & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 242–255.

Werner, E. E., (2000). Protective factors and individual resilience. *Handbook of early childhood intervention, 2*, 115-132.

Werner, E. & Smith, R., (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood.* New York, NY: Cornell University Press.

Williams, D. R. & Dixon, P. S., (2013). Impact of Garden-Based Learning on Academic Outcomes in Schools. Synthesis of Research between 1990 and 2010. *Review of Educational Research, 83*(2), 211-235.

Wylds, K. M., (2017). Role of self-efficacy and anxiety in resilience effects on performance and well-being. Thesis, *Department of Psychology, Wright State University.*

Χατζηχρήστου, Χρ., Λαμπροπούλου Αι. & Αδαμοπούλου Ε., (2017). Ψυχική Ανθεκτικότητα. Διαθέσιμο στο: https://www.slideshare.net/italianoascuola/ss-58983346. Ανακτήθηκε στις 6/06/2018.

Yates, T. M., Egeland, B. & Sroufe, A., (2003). Rethinking resilience. In: Luthar S, editor. *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversity.* Cambridge: Cambridge University Press, 243–66.

Zhang, L. L. & Zhang, W. X. (2008). Personal future planning in middle and late adolescence and its relation to adolescents' communication with parents and friend. *Acta Psychologica Sinica, 40*, 583–592.

Zimmerman, M. A. & Brenner, A. B. (2010). Resilience in adolescence: Overcoming neighborhood disadvantage. In J. Reich, A. J. Zautra & J. *S.* Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience.* New York, NY: Guilford Press, 283-308.

Zong, J. S. & Li, X. P., (2015). Relationship between vocational students' characteristics of hope, self-esteem and career decision-making self-efficacy. *Journal of Southwest Jiaotong University, 15*, 84–88.

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E. & Drane, W. J., (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescent substance abuse. *Journal of Adolescent Health, 29*, 279–288.