



Building Resilience in Basic Education

RESET Methodology

ΒΔ2-Συνεργασία για την καινοτομία και
ανταλλαγή καλών πρακτικών

ΒΔ204-Στρατηγικές Συμπράξεις στον τομέα
της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Αριθμός έργου: 2019-1-AT01-KA204-051252

ΠΠ1: Ανάπτυξη Μεθοδολογίας RESET
Τελική Έκδοση

Εταίροι του Έργου:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην παραγωγή της παρούσας έκδοσης δεν συνιστά αποδοχή του περιεχομένου, το οποίο αντικατοπτρίζει αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών, και η Επιτροπή δεν μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

Συντονιστές:

Νάσσου Χριστίνα, nassou.c@kmop.gr

Σκούρτη Χαρά, skourti.c@kmop.gr

Συγγραφείς:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην παραγωγή της παρούσας έκδοσης δεν συνιστά αποδοχή του περιεχομένου, το οποίο αντικατοπτρίζει αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών, και η Επιτροπή δεν μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

Περιεχόμενα

Πρώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη βασική εκπαίδευση..... 4

1. Το πλαίσιο της Βασικής Εκπαίδευσης

1.1 Ορισμοί, Στόχοι και Αρχές της Βασικής Εκπαίδευσης.....	11
1.2 Η Βασική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	14
1.3 Ομάδες-Στόχοι της Βασικής Εκπαίδευσης.....	21

2. Υφιστάμενη κατάσταση: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Βασική Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1 Έρευνες για την Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	22
2.2 Παράγοντες που Ενθαρρύνουν ή Αποθαρρύνουν την Επιτυχία των Μαθητών στη Βασική Εκπαίδευση.....	30
2.3 Ο αντίκτυπος του τραύματος, των διακρίσεων και της βίας στη μάθηση.....	32
2.4 Υφιστάμενες πρακτικές που προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων και τις ψυχοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις.....	38
2.5 Ψυχική Ανθεκτικότητα στους Εκπαιδευτές Ενηλίκων.....	46
2.6 Πρακτικές της ΕΕ για την Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	50

3. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτών Βασικής Εκπαίδευσης για την Ψυχική Ανθεκτικότητα και την Αυτοφροντίδα

3.1 Δείγμα της Έρευνας Πεδίου.....	60
3.2 Αντιλήψεις για την Ψυχική Ανθεκτικότητα στη Βασική Εκπαίδευση.....	63
3.3 Εκπαιδευτικές Τεχνικές που Χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων για την Προώθηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	66
3.4 Η Τρέχουσα Κατάσταση και οι Ανάγκες των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	71
3.5 Τεχνικές που χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων για την Αυτοφροντίδα τους.....	74

4. Κατευθυντήριες Οδηγίες

4.1 Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευόμενων.....	79
4.2 Στρατηγικές Ψυχικής Ανθεκτικότητας για Εκπαιδευτές Ενηλίκων στη Βασική Εκπαίδευση.....	84

Βιβλιογραφία..... 111

Συμπληρωματική Βιβλιογραφία και Διαδικτυακές Πηγές..... 126

Παράρτημα Ι: Σύνοψη Ερωτηματολογίων Όλων των Χωρών Εταίρων.....	136
Παράρτημα ΙΙ: Δεδομένα των Ερωτηματολογίων ανά Χώρα-Εταίρο.....	140

Πρώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη Βασική Εκπαίδευση

Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) ως όρος εντοπίζεται σε πολλούς τομείς όπως η οικολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση. Εισήχθη αρχικά στη δεκαετία του 1970, προκειμένου να αποτυπώσει την ικανότητα ανάκαμψης των οικοσυστημάτων μετά από καταστροφές. Ωστόσο, στις κοινωνικές επιστήμες, η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφει τις προσαρμοστικές ικανότητες και τις δεξιότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών ενός ατόμου, μίας κοινωνίας ή μίας κοινότητας (Danilidou & Platsidou, 2018). Σε ό,τι αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα του ανθρώπου, δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία για έναν ενιαίο ορισμό στην ερευνητική κοινότητα (Fletcher & Sarkar, 2013). Οι πλέον διαδεδομένοι ορισμοί περιλαμβάνουν ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά όπως η ανθρώπινη δύναμη, η αυτοεκτίμηση, η ελπίδα, η αυτονομία και οι δεξιότητες όχι μόνο προσαρμογής στην αλλαγή, αλλά και αντιμετώπισης και ευημερίας παρά τις αντίξοες συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε «μία κατηγορία φαινομένων που χαρακτηρίζονται από καλά αποτελέσματα παρά τις σοβαρές απειλές για την προσαρμογή ή την ανάπτυξη» (Masten A. S., 2009). Αναφέρεται επίσης, ως η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία σημαντικές αλλαγές, αντιξοότητες ή κινδύνους (Leipold & Greve, 2009). Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να δώσουμε ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με την έννοια της προσαρμογής. Δεν αναφέρεται σε μία προσαρμογή αυτοβελτίωσης σε προβληματικές και μεροληπτικές συνθήκες. Αντιθέτως, θεωρείται ως μία διαδικασία προσωπικής ενδυνάμωσης που επιτρέπει στο άτομο να αντιμετωπίσει δυσκολίες, να ξεπεράσει εμπόδια και εν τέλει να ευδοκιμήσει. Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα έχει χαρακτηριστεί στο παρελθόν ως μία «συννηθισμένη μορφή μαγείας» (Masten A. S., 2009) με την έννοια ότι μπορεί να ενεργοποιηθεί σε καθημερινές προκλήσεις και όχι μόνο σε ακραίες αντίξοες συνθήκες.

Το εφελτήριο για την ψυχολογική έρευνα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα από πρωτοπόρους όπως η Emmy Werner εμπειριών (Werner, Bierman, & French, 1971) και ο Aaron Antonovsky (1997) ήταν το εξής ερώτημα: «πώς οι άνθρωποι εξακολουθούν να επιδιώκουν τους προσωπικούς τους στόχους

και να ζουν μία ευτυχισμένη ζωή παρά τις πλέον αντίξοες συνθήκες που αντιμετωπίζουν;» (π.χ. σοβαρή τραυματική ή κοινωνική περιθωριοποίηση, βία, κοινωνική αδικία, χαμηλές εκπαιδευτικές ευκαιρίες κλπ.). Αν και η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα συχνά απομακρύνεται από τις εμπειρίες της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, θεωρείται ότι μπορεί να βελτιωθεί και να ενισχυθεί μέσω της ανάπτυξης πόρων που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα λογίζεται ως μία έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου, την οποία μπορεί να αναπτύξει και να μάθει ο καθένας κατά τη διάρκεια της ζωής του (Masten & O'Dougherty Wright, 2010). Η ικανότητα αυτή, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της ενίσχυσης προσωπικών δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση συναισθημάτων, η δημιουργική και κριτική σκέψη, ο καθορισμός στόχων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία, η πίστη στις δυνάμεις του άλλου σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως τα κοινωνικά δίκτυα, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στη στήριξη του ατόμου και στη δημιουργία θετικών, διορθωτικών εμπειριών (Wald, Taylor, Lang, Asundson, & Stapleton, 2006).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ψυχική ανθεκτικότητα έχει αναδειχθεί ως μία μείζονος σημασίας έννοια. Αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους, υπό την έννοια ότι και οι δύο θα πρέπει να διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής.

Στη βιβλιογραφία, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται με τρεις συνήθως τρόπους: α) ως η ικανότητά τους να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους ελαττώματα και την πίεση του περιβάλλοντος και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, β) ως στρατηγικές που χρησιμοποιούν, όταν αντιμετωπίζουν δυσμενείς καταστάσεις στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, και γ) ως προσωπικό χαρακτηριστικό που τους βοηθά να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτητικές συνθήκες του επαγγέλματός τους και συγχρόνως να διατηρήσουν τα επίπεδα ικανοποίησής τους σε υψηλά επίπεδα (Daniilidou, 2018). Οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν την ανθεκτικότητά τους μπορούν να εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές, όπως για παράδειγμα, να εναλλάσσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, να δημιουργούν εποικοδομητικές σχέσεις με τους μαθητές τους και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους ή ακόμη και να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης προκειμένου να αναπτύξουν τις διδακτικές τους τεχνικές (Daniilidou & Platsidou, 2018).

Σε ό,τι αφορά την ανθεκτικότητα του μαθητή, ένα θέμα που έχει απασχολήσει έντονα την ερευνητική κοινότητα είναι ο λόγος για τον οποίο ορισμένοι μαθητές τείνουν να διαπρέπουν όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, ενώ άλλοι όχι (Reis, Colbert, & Hebert, 2004). Όπως έχει παρατηρηθεί, οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν υψηλά μαθησιακά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα καθώς και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης, όταν βρίσκονται σε δύσκολες καταστάσεις (Bernard, 2004). Δεδομένου ότι, όπως προαναφέρθηκε, η ψυχική ανθεκτικότητα εξαρτάται από εσωτερικές ιδιότητες και εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και οι συναφείς δομές μπορούν να παρεμβαίνουν, να ενισχύουν, να βελτιώνουν και να προωθούν την ανθεκτικότητα των μαθητών.

Παρά το γεγονός ότι έχει διεξαχθεί μεγάλο σώμα ερευνών με θέμα τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των νεότερων σε ηλικία μαθητών και την προώθησή της από τους/τις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, ελάχιστες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα στις δομές βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων και στα αντίστοιχα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η βασική εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στις μαθησιακές δραστηριότητες και τα μαθήματα που ανταποκρίνονται στις βασικές μαθησιακές ανάγκες ανθρώπων όλων των ηλικιών, όπως ο γραμματισμός, η αριθμητική, η γενική εκπαίδευση, οι ψηφιακές ικανότητες, οι στρατηγικές μάθησης σε τυπικά (επίσημα), μη τυπικά ή άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

Οι συμμετέχοντες σε μαθήματα βασικής εκπαίδευσης αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών και υπόβαθρου. Υπάρχουν άνθρωποι που δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ή έχουν μεταναστεύσει σε μία ξένη χώρα και χρειάζεται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και να αποκτήσουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που διαφέρουν σε σχέση με αυτές που ήδη έχουν. Επιπρόσθετα, είναι πιθανό να υπάρχουν άνθρωποι που λόγω οικονομικών, κοινωνικών και προσωπικών λόγων δεν ήταν σε θέση να αποκτήσουν αυτές τις βασικές ικανότητες, παρόλο που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Πολύ συχνά αυτή η ομάδα ανθρώπων περιγράφεται με τον όρο «χαμηλής ειδίκευσης» ή «λειτουργικά αναλφάβητοι», ο οποίος συνδέεται στενά με στιγματισμό και ενοχή. Θα ήταν πιο λογικό να «τους περιγράψουμε ως εκπαιδευτικά μειονεκτούντες ενήλικες με βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή απαιτήσεις» (Kastner, 2013). Η έννοια του μειονεκτήματος εκφράζει καλύτερα το γεγονός «ότι οι δομές και οι μηχανισμοί απενεργοποίησης και πρόληψης λειτουργούν, ενώ έχουν επηρεάσει αρνητικά, και εξακολουθούν να επηρεάζουν

τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τις μαθησιακές συνθήκες» (Kastner, 2013). Αυτό λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές αναπτυξιακές συνθήκες των ενηλίκων στις οποίες μεγάλωσαν ως παιδιά και έφηβοι στο οικογενειακό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επιμορφωτικό και επαγγελματικό σύστημα, καθώς και τις εμπειρίες που θα μπορούσαν να έχουν επηρεάσει την πρόδοό τους στη ζωή.

Μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων που παρακολουθεί μαθήματα βασικής εκπαίδευσης υφίσταται διακρίσεις, (δομική) βία και ψυχικά τραύματα – που συχνά προκαλούνται από τον πόλεμο και την φυγή – αβέβαιες καταστάσεις της ζωής, προσωπικές απώλειες, καθώς και ρατσισμό. Η συσσώρευση και η αλληλοεπικάλυψη αυτών των περιστάσεων που εισάγουν διακρίσεις ιδίως σε βάρος των εκπαιδευτικά και οικονομικά μειονεκτούντων ατόμων θέτουν ενδεχομένως σε κίνδυνο την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Οι εν λόγω εμπειρίες βίας και διακρίσεων, σε συνδυασμό με τις αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες, ενδέχεται να έχουν διαρκή επίδραση στις μαθησιακές διαδικασίες και να αντικατοπτρίζονται στη μείωση των προσδοκιών αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας κάποιου, όπως επίσης και στην ικανότητά του να εστιάζει και να βρίσκει κίνητρα. Αυτό είναι το σημείο εκκίνησης για τη δέσμευσή μας απέναντι στην ανθεκτικότητα στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης.

Το έργο RESET επιχειρεί να διερευνήσει τις δυνατότητες προώθησης και ένταξης της ανθεκτικότητας σε μαθήματα βασικής εκπαίδευσης με ενήλικες, ούτως ώστε το προσωπικό πεδίο δράσης τόσο των συμμετεχόντων όσο και των εκπαιδευτών να διευρύνεται ανάλογα με τις ανάγκες τους και την έννοια της προσωπικής ενδυνάμωσης, αναλαμβάνοντας παράλληλα την πολιτική ευθύνη του αγώνα για ίσες ευκαιρίες και δίκαιες κοινωνικές συνθήκες.

Η θεσμική εκπαίδευση (τυπική και μη τυπική) αποτελεί αφενός μία ευκαιρία και αφετέρου έναν κίνδυνο. Αν και μπορεί να προκαλέσει ανησυχίες και περιορισμούς και, ως εκ τούτου, να οδηγήσει σε αποκλεισμούς, προσφέρει ακόμη ρυθμιζόμενες δομές, θετικές σχέσεις, βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της αυτονομίας (Jäckle, 2016, p. 154). Με το άνοιγμα αυτών των δυνατοτήτων, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν ενισχυτικό παράγοντα που αναφέρεται

συχνά στις έρευνες για την ανθεκτικότητα (Werner E. E., 2011, σ. 38f), όπου οι ικανότητες των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο (Werner E. E., 1998, p. 155).

Στοχοθεσία του έργου και του Πνευματικού Προϊόντος 1

Το ευρωπαϊκό έργο Erasmus+ με τίτλο **“RESET – Building Resilience in Basic Education”** (Αναπτύσσοντας Ψυχική Ανθεκτικότητα στη Βασική Εκπαίδευση), με συντονιστή την οργάνωση Orient Express (Αυστρία), υλοποιείται με τη συμμετοχή ενός σχήματος συνεργαζόμενων φορέων που αποτελείται από τους εταίρους Verein Multikulturell (Αυστρία), το Κέντρο Κοινωνικής Δράσης και Καινοτομίας-ΚΜΟΠ (Ελλάδα), το Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci (Ιταλία) και το Volkshochschule Berlin Pankow (Γερμανία) και έχει διετή διάρκεια.

Στόχος του έργου είναι: (α) να βελτιώσει και να διευρύνει την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι οποίες θα είναι ειδικά σχεδιασμένες για να καλύψουν τις ανάγκες ενηλίκων με βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (β) να ενθαρρύνει τη δια βίου μάθηση της εν λόγω ομάδας, (γ) να προωθήσει την κοινωνική της ένταξη και (δ) να ενισχύσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Στο πλαίσιο της υλοποίησης του έργου RESET, θα θέλαμε να μοιραστούμε μαζί σας συγκεκριμένες ιδέες για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη βασική εκπαίδευση. Αυτό δεν σχετίζεται με τους εκπαιδευτές ενηλίκων που μετατοπίζουν την επαγγελματική τους κατανόηση προς τους εκπαιδευτές ανθεκτικότητας ή ακόμα και προς τους εκπαιδευτές αντιμετώπισης τραύματος. Πρόκειται περισσότερο για τη δημιουργία μίας θετικής ατμόσφαιρας στην οποία οι συμμετέχοντες μπορούν να αισθάνονται ασφαλείς και να αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους, γεγονός που θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και περισσότερο θετική στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση. Για τον λόγο αυτό, το έργο RESET αποσκοπεί στην ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτόμων μεθοδολογιών και εργαλείων για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε δομές βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, αποβλέπει στην παροχή ψυχοπαιδαγωγικής καθοδήγησης στους εκπαιδευτές ενηλίκων και λοιπούς ενδιαφερόμενους φορείς.

Το έργο χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο της πρόσκλησης υποβολής προτάσεων EACEA/1/2019 – Βασική Δράση 2: Συνεργασία

για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, ΚΑ204: Στρατηγικές Συμπράξεις στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και θα διαρκέσει από τον Νοέμβριο του 2019 έως τον Νοέμβριο του 2021.

Στόχος της παρούσας έκδοσης (ΠΠ1: Ανάπτυξη Μεθοδολογίας RESET) είναι η ανάπτυξη ενός κοινού μεθοδολογικού πλαισίου, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για όλες τις μελλοντικές πρωτοβουλίες του έργου. Το μεθοδολογικό πλαίσιο διερευνά και υπογραμμίζει τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας δίνοντας έμφαση στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης. Επίσης, παρέχει συγκεκριμένες ιδέες και καθοδήγηση στους εκπαιδευτές ενηλίκων, με απώτερο σκοπό να τους βοηθήσει να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις προκλήσεις που συνδέονται με τον πληθυσμό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στη βασική εκπαίδευση.

Μεθοδολογία

Για τους προαναφερθέντες λόγους, πραγματοποιήθηκε έρευνα πρωτογενών και δευτερογενών στοιχείων που περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο έρευνα γραφείου και, δεύτερον, επιτόπια έρευνα με συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτές του τομέα της βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

01

ΕΡΕΥΝΑ ΓΡΑΦΕΙΟΥ

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ενδελεχής βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να χαρτογραφηθεί η τρέχουσα κατάσταση που επικρατεί σε ό,τι αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα, παρουσιάζεται μία εισαγωγή που περιγράφει το πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Έπειτα, ακολουθεί μία περαιτέρω διερεύνηση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας τονίζοντας πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της στη βασική εκπαίδευση. Τέλος, οι υφιστάμενες στρατηγικές και τα πλαίσια στήριξης που παρέχονται στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές ενηλίκων αναλύονται σε συνδυασμό με τις σχετικές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί στην ΕΕ.

02

ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2020 πραγματοποιήθηκε επιτόπια έρευνα που περιλάμβανε συνολικά 16 συνεντεύξεις εκπαιδευτών ενηλίκων, από όλες τις χώρες εταίρους, και 40 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2020, προκειμένου να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών σχετικά με την ανθεκτικότητα και τις μεθόδους που ακολουθούν για την προώθησή της τόσο στους ενήλικες εκπαιδευόμενους μαθητές τους όσο και στους εαυτούς τους. Οι απαντήσεις τους κατέστησαν δυνατό από τη μία πλευρά, να προσδιοριστούν οι τρέχουσες ανάγκες τους και τα κενά που εντοπίζουν οι ίδιοι, και από την άλλη, να δημιουργηθεί ένας ενημερωμένος οδηγός που θα προτείνει καινοτόμες και ελκυστικές δραστηριότητες για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

03

**ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΡΑΦΕΙΟΥ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΠΕΔΙΟΥ**

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας γραφείου και πεδίου ήταν η έλλειψη προηγούμενων μελετών στον τομέα της έρευνας της ψυχικής ανθεκτικότητας στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που δεν μας επέτρεψε να βρούμε περισσότερα δεδομένα στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ωστόσο, αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα τα ευρήματα από παρεμφερή ερευνητικά θέματα, όπως η ανθεκτικότητα των νεότερων σε ηλικία μαθητών, προκειμένου να εντοπιστούν κοινές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πέραν αυτού, ο ορισμός της βασικής εκπαίδευσης και του περιεχομένου της σε συνδυασμό με τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται ποικίλλει σε όλα τα εθνικά περιβάλλοντα των χωρών-εταίρων. Για παράδειγμα σε ορισμένες από τις χώρες των εταίρων, η βασική εκπαίδευση απευθύνεται σε όσους δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ σε

άλλες απευθύνεται σε μαθητές δεύτερης γλώσσας. Ακόμη, μερικές άλλες προσφέρουν μαθήματα σε μαθητές πρώτης γλώσσας που ενδέχεται να έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά εξακολουθούν να έχουν βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτό, παραθέτουμε μία ενότητα στο παρόν κείμενο που καταδεικνύει αφενός τους διαφορετικούς ορισμούς που υπάρχουν και αφετέρου τους κοινούς στόχους και τις αρχές που πρέπει να τηρηθούν στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης.

1. Το πλαίσιο της Βασικής Εκπαίδευσης

Προτού προχωρήσουμε σε μία περαιτέρω ανάλυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, θεωρούμε σημαντικό να κάνουμε μία εισαγωγή στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να πραγματοποιήσουμε μία επισκόπηση των θεμελιωδών και ειδικών στόχων, αρχών και ομάδων-στόχου της βασικής εκπαίδευσης, καθώς και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτών στη βασική εκπαίδευση των ευρωπαϊκών χωρών που συμμετέχουν στην υλοποίηση του έργου RESET.

1.1 Ορισμοί, Στόχοι και Αρχές της Βασικής Εκπαίδευσης

Παρόλο που ο λόγος για τη βασική εκπαίδευση μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αφορούσε κυρίως τον αλφαριθμητικό των ανθρώπων (δηλαδή την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής), το 1949 στο πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Elsinore, η UNESCO ενσωμάτωσε τον αλφαριθμητικό σε μία πιο ολοκληρωμένη αντίληψη της θεμελιώδους εκπαίδευσης, η οποία περιλάμβανε επίσης την παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου καθώς και την αριθμητική. Το 1990, η UNESCO διεύρυνε την κατανόηση της βασικής εκπαίδευσης με την έννοια της βασικής εκπαίδευσης ως θεμέλιο για τη δια βίου μάθηση (Riekman & Euringer, 2016, p. 9).

Το 2006, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς στο οποίο περιέγραφε οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση ως εξής: ικανότητα στη μητρική γλώσσα, ικανότητα στις ξένες γλώσσες, μαθηματικές ικανότητες και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, ψηφιακή ικανότητα, μεταγνωστικές ικανότητες, κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες, πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, πολιτισμική ευαισθητοποίηση και έκφραση (European Parliament, 2006, p. 13).

Επομένως, ο όρος βασική εκπαίδευση καλύπτει διάφορους τομείς μάθησης και ικανοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν. Ο ορισμός που ακολουθεί επιχειρεί να επεξεργαστεί αυτά τα διαφορετικά περιεχόμενα:

Η Βασική Εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο «να καλύψουν βασικές μαθησιακές ανάγκες των ανθρώπων όλων των ηλικιών», όπως ο αλφαριθμητισμός, η αριθμητική, η γενική εκπαίδευση, οι ψηφιακές ικανότητες, οι στρατηγικές μάθησης και άλλες βασικές ικανότητες που επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Οι δεξιότητες βασικής εκπαίδευσης μπορούν να αποκτηθούν σε διάφορα τυπικά, μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

(World Conference on EFA, 1990).

Αν και η βασική εκπαίδευση μπορεί να ανατεθεί στην επίσημη εκπαίδευση, στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί μέρος της μη τυπικής εκπαίδευσης. Βασικός της στόχος είναι να στηρίξει τους ανθρώπους ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία στην οποία ζουν, από πλευράς εργασίας, κοινωνικής ζωής και συμμετοχής στα κοινά, καθώς και να δημιουργήσει θετικές μαθησιακές εμπειρίες. Οι ειδικοί στόχοι της βασικής εκπαίδευσης είναι ευρείς και ταυτόχρονα πολύ διαφορετικοί ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή: π.χ. αναπλήρωση των γνωστικών κενών λόγω της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, προετοιμασία για την απασχόληση, καλύτερη άσκηση των καθηκόντων των γονέων ανήλικων παιδιών, μεγαλύτερη ανεξαρτησία στην καθημερινή ζωή, απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη μίας χώρας, συμμετοχή στην κοινωνική ζωή μέσω της ανάπτυξης περισσότερων επαφών με τους συμπολίτες μας, συμμετοχή σε δραστηριότητες δικτύωσης κλπ.

Προκειμένου να εκπληρωθούν οι ανωτέρω στόχοι, υπάρχουν ορισμένες κοινές αρχές που διέπουν τη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Θεωρία της Ανδραγωγικής του Malcom Knowles¹). Πιο συγκεκριμένα, η πιο σημαντική αρχή είναι ότι οι **εκπαιδευόμενοι** και οι **ανάγκες** τους αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων, προτείνεται να καθοριστούν οι ατομικοί μαθησιακοί στόχοι σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες και καταβολές τους όσο και τον επιθυμητό προσανατολισμό τους προς τη ζωή. Επιπλέον, ξεκινώντας από τις ανάγκες των μαθητών, τα μαθήματα βασικής εκπαίδευσης θα πρέπει να στηρίζονται και να αναπτύσσουν περαιτέρω τις **υφιστάμενες ικανότητες των εκπαιδευόμενων**. Για τον λόγο αυτό, η μάθηση που τους παρέχεται είναι πάντα προσανατολισμένη προς το περιεχόμενο και τη θεματολογία προκειμένου να είναι χρήσιμη για τους εκπαιδευόμενους. Τα θέματα που επιλέγονται πρέπει να προσαρμόζονται σε τακτική βάση κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες, ούτως ώστε να συνάδουν με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους αλλά και να εμπλουτίζουν τις ικανότητές τους. Το τελευταίο μάλιστα, επιτρέπει στους συμμετέχοντες να έχουν πιο ενεργό ρόλο στη μάθηση τους και κατά συνέπεια, ενισχύει την **αυτονομία** τους και την **αυτοκατευθυνόμενη μάθηση**.

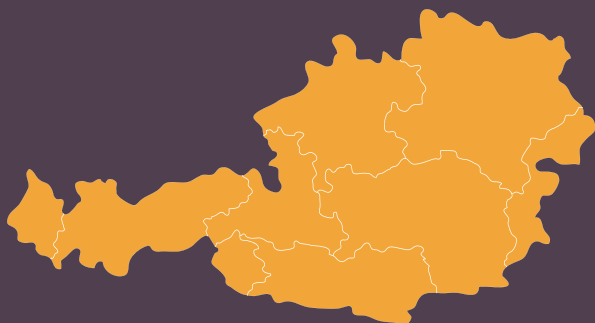
Όσον αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, προτείνεται ένα φιλικό προς τη μάθηση περιβάλλον, απαλλαγμένο από τον φόβο του λάθους, το οποίο καλλιεργεί την **εμπιστοσύνη** και τη **συνεργασία**, ώστε να μπορούν οι μαθητές να αποκομίζουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες και να γίνονται δια βίου εκπαιδευόμενοι. Μια νοοτροπία **διαλόγου, συστηματικού προβληματισμού, αμοιβαίου σεβασμού** (από την άποψη των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών, της ποικιλομορφίας, του φύλου) και μία **προσέγγιση μηδενικής ανοχής** στις διακρίσεις κρίνεται απαραίτητη αφενός για τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου για τους εκπαιδευόμενους. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι όλες αυτές οι αρχές θα πρέπει να αντικατοπτρίζονται τόσο στο μαθησιακό περιβάλλον όσο και στο εκπαιδευτικό υλικό (Fachgruppe Basisbildung, 2017, p. 4f).

1 <https://www.learning-theories.com/andragogy-adult-learning-theory-knowles.html>

1.2 Η Βασική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Τα πλαίσια βασικής εκπαίδευσης διαφέρουν σε ολόκληρη την ΕΕ όσον αφορά το περιεχόμενο των μαθημάτων και τις μεθόδους διδασκαλίας. Στην ενότητα που ακολουθεί, αναλύεται το πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης σε κάθε χώρα-εταίρο που συμμετέχει στο έργο RESET.

► Αυστρία



Στην **Αυστρία**, η παροχή εκπαίδευσης στον τομέα του αλφαριθμητισμού και της βασικής εκπαίδευσης συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο από το 2000 και απευθύνεται σε άτομα που επιθυμούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση και τη γραφή, τη γλωσσική επάρκεια, τις μαθηματικές και τις ψηφιακές ικανότητες. Από τη μία πλευρά, η βασική εκπαίδευση περιλαμβάνει μαθήματα για εκπαιδευτικά μειονεκτούντες ενήλικες που έχουν τη γερμανική ως πρώτη γλώσσα ή γλώσσα εκπαίδευσης οι οποίοι, αφού φοιτήσουν σε δομές της επίσημης εκπαίδευσης στην Αυστρία, επιθυμούν είτε να βελτιώσουν τις βασικές εκπαιδευτικές τους δεξιότητες είτε να αποκτήσουν απο-

λυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γνωστή και ως «εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας»). Από την άλλη, απευθύνεται σε ενήλικες που έχουν μεταναστεύσει στην Αυστρία και προσπαθούν να μάθουν γερμανικά ως δεύτερη γλώσσα και να βελτιώσουν τις βασικές εκπαιδευτικές τους δεξιότητες.

Από το 2012, έχει καθιερωθεί το πρόγραμμα *Initiative Erwachsenenbildung* (“Πρωτοβουλία για την Εκπαίδευση ενηλίκων”), το οποίο παρέχει χρηματοδότηση για την παροχή βασικής εκπαίδευσης και δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες να αποκτήσουν δωρεάν βασικές ικανότητες και εκπαιδευτικά προσόντα ².

2 <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/>

Σύμφωνα με τον ορισμό της, η βασική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει έτοιμο διδακτικό και μαθησιακό περιεχόμενο, αλλά είναι προσανατολισμένη προς τους μαθησιακούς στόχους και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, ενώ οι εκπαιδευτές προετοιμάζουν και σχεδιάζουν τα μαθήματά τους με βάση αυτά. Οι στόχοι που διατυπώνονται περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τους ακόλουθους τομείς: επίτευξη προσωπικών στόχων, ενίσχυση της εμπιστοσύνης του ατόμου στις ικανότητές του και συμμετοχή σε κοινωνικές διαδικασίες, μετάβαση σε εκπαιδευτικά μονοπάτια που στηρίζονται στις υφιστάμενες γνώσεις του ατόμου, αύξηση των ευκαιριών στην αγορά εργασίας. Η βασική εκπαίδευση για ενήλικες είναι προσηλωμένη στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της αναγνώρισης των πρώτων γλωσσών των συμμετεχόντων αλλά και της πολυγλωσσίας τους ως πόρου και δυναμικής που μπορεί να ενσωματωθεί με διάφορους τρόπους στη διδασκαλία.

Το 2019, θεσπίστηκε ένα πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, το οποίο αριθμεί έναν κατάλογο ικανοτήτων που προσδιορίζει τις δεξιότητες για τα αντίστοιχα επίπεδα μαθημάτων³. Η παροχή της βασικής εκπαίδευσης συνοδεύεται από υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στην εκπαίδευση. Οι ακόλουθοι τομείς εμπίπτουν στο πεδίο παροχής της βασικής εκπαίδευσης στην Αυστρία:

- **Μαθησιακές ικανότητες** (στρατηγικές ατομικής μάθησης, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων),
- **Δεξιότητες γερμανικής γλώσσας** (ομιλία, ανάγνωση, γραφή),
- **Μαθηματικές δεξιότητες,**
- **Ψηφιακός γραμματισμός, και**
- **Βασικές ικανότητες σε άλλη γλώσσα** (ομιλία, ανάγνωση, γραφή).

Η βασική εκπαίδευση αποτελεί μέρος του τομέα της μη τυπικής εκπαίδευσης και παρέχεται κυρίως από οργανισμούς και (μη κερδοσκοπικά) ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων ή κοινωνικές οργανώσεις. Οι εκπαιδευτές που εργάζονται στη βασική εκπαίδευση οφείλουν να έχουν ολοκληρώσει την κατάρτιση που έχει πιστοποιηθεί από το πρόγραμμα Initiative Erwachsenenbildung («Πρωτοβουλία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων»), η οποία διαφέρει σημαντικά από τα προσόντα που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτά τα μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών (train-the-trainer) που προσφέρονται από διάφορους φορείς διδάσκουν δεξιότητες σε διάφορους τομείς, όπως οι ακόλουθοι: βασικές παιδαγωγικές ικανότητες, αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, διδακτική στον αλφαριθμητισμό και τα μαθήματα ξένων γλωσσών, προώθηση των μαθησιακών ικανοτήτων, ανάπτυξη βασικών ψηφιακών και μαθηματικών ικανοτήτων, δυναμική των ομάδων κτλ.

3 https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf

► Γερμανία



Στη **Γερμανία**, η βασική εκπαίδευση απευθύνεται τόσο στους μαθητές πρώτης γλώσσας όσο και στους μαθητές δεύτερης γλώσσας. Καλύπτει τον γραμματισμό στη γερμανική γλώσσα (δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής) και τη χρήση του σε επαγγελματικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, αριθμητική, ψηφιακές δεξιότητες, υγεία, οικονομία και κοινωνικές δεξιότητες. Στη Γερμανία, ένα μεγάλο μέρος (6,2 εκατομμύρια⁴) των γερμανόφωνων ενηλίκων ηλικίας 18-64 ετών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή και έχουν ανάγκη από μαθήματα βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι προσπάθειες για τη σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού των ενηλίκων εντάθηκαν το 2016. Η Εθνική Δεκαετία Αλφαριθμητισμού και Βασικής Εκπαίδευσης (2016-2026) που ονομάζεται “AlphaDekade⁵” θα πραγματοποιηθεί και θα υποστηριχθεί από την ομοσπονδία της Γερμανίας, τα ομόσπονδα κρατίδια της και τους εταίρους. Στόχος της δράσης αυτής είναι

η βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, καθώς και του επιπέδου βασικής εκπαίδευσης μεταξύ των ενηλίκων στη Γερμανία. Οι ακόλουθοι τομείς εμπίπτουν στο πεδίο παροχής της βασικής εκπαίδευσης στη Γερμανία:

- **Γνώση της γερμανικής γλώσσας** (ομιλία, ανάγνωση, γραφή),
- **Αριθμητική,**
- **Γνώσεις πληροφορικής,**
- **Παιδεία για την υγεία,**
- **Χρηματοοικονομική παιδεία,**
- **Κοινωνικές Δεξιότητες, και**
- **Παιδεία στον χώρο εργασίας**

Οι φορείς που παρέχουν βασική εκπαίδευση στη Γερμανία είναι τόσο ιδιωτικοί οργανισμοί όσο και επιχειρήσεις και δημόσιοι οργανισμοί. Τα “Volkshochschulen” (ή αλλιώς κοινοτικά κολέγια ή κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων) είναι πάροχοι συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων που λαμβάνουν στήριξη από το κράτος. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, δεν υπάρχουν στη Γερμανία προγράμματα επίσημης κατάρτισης ή αντίστοιχα απαιτούμενα προσόντα. Ωστόσο, υπάρχουν διάφορες επιλογές στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και τα ειδικά προγράμματα για τη διασκαλία στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων ως συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Οι επαγγελματίες που ενδιαφέρονται να διδάξουν μη γηγενείς ομιλητές, οφείλουν να πληρούν ορισμένα κριτήρια για τη «διασκαλία μαθημάτων αλφαριθμητισμού», τα οποία ορίζει η Ομοσπονδιακή Υπηρεσία Μετανάστευσης και Προσφύγων.

⁴ <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>

⁵ <http://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html>

► Ελλάδα



Στην **Ελλάδα**, η βασική εκπαίδευση αποτελεί μέρος του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από το 2000 και εξής, η Ελλάδα εισήγαγε στο πλαίσιο της πολιτικής της για τη δια βίου μάθηση, περισσότερες πολιτικές και πρωτοβουλίες για την κάλυψη περισσότερων και διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (Eurydice, 2020). Ειδικότερα, περιλαμβάνει «ένα δίκτυο κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων, σχολείων δεύτερης ευκαιρίας και εκπαίδευσης ενηλίκων εξ αποστάσεως, προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών και ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) σε ολόκληρη τη χώρα» (Marseilles, 2008). Οι ομάδες στις οποίες απευθύνεται η βασική εκπαίδευση ενηλίκων είναι

εκπαιδευτικά μειονεκτούντες ενήλικες που επιθυμούν να βελτιώσουν τις βασικές εκπαιδευτικές τους δεξιότητες ή χρειάζεται να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ή ενδέχεται να «απειληθούν με κοινωνικό αποκλεισμό, όπως οι μετανάστες, οι μειονότητες και οι πρόσφυγες» (Marseilles, 2008). Η βασική εκπαίδευση παρέχεται με τη μορφή της μη τυπικής εκπαίδευσης σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) και ΜΚΟ. Η επίσημη βασική εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Τα ιδρύματα αυτά είναι δημόσια, με δωρεάν φοίτηση για όλους και απευθύνονται σε όσους δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, γηγενείς και μετανάστες, και τους δίνουν την ευκαιρία να ενταχθούν ομαλά στις κοινωνικές, οικονομικές και επαγγελματικές δομές του κράτους. Προσφέρουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους μέσω ενός διετούς εκπαιδευτικού προγράμματος να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου, ο οποίος αναγνωρίζεται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) και αντιστοιχεί στο επίπεδο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ISCED 2 (Eurydice, 2020). Υπάρχουν καθορισμένες βασικές

δεξιότητες και χαρακτηριστικά που πρέπει να αναπτυχθούν μέσω αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο βασίζεται σε ορισμένα υποχρεωτικά μαθήματα (ή αλλιώς μαθήματα κορμού). Το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών στηρίζεται στην έννοια των πολυγραμματισμών και δεν διευκρινίζεται, ούτως ώστε να είναι ευέλικτο να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα μαθήματα κορμού που διδάσκονται είναι τα εξής :

- **Ελληνική Γλώσσα**
(προφορικός και γραπτός λόγος)
- **Μαθηματικά**
- **ΤΠΕ**
- **Αγγλική Γλώσσα**
- **Κοινωνική Εκπαίδευση**
- **Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**
- **Φυσικές Επιστήμες**
- **Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή**

Η καινοτομία των ΣΔΕ έγκειται στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από έναν Σύμβουλο Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας και έναν Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο σε κάθε αντίστοιχη σχολική μονάδα.

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων εκπαιδεύονται αρχικά στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και οφείλουν να έχουν αποκτήσει εκπαιδευτική επάρκεια. Μετά την αναγνώριση και την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους ικανότητας από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), οι εκπαιδευτές ενηλίκων εγγράφονται στο Μητρώο Εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ΣΔΕ είναι εκπαιδευτικοί που ήδη εργάζονται στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μπορούν να τοποθετηθούν και να απασχοληθούν ως αποσπασμένοι ή ωρομίσθιοι στα εν λόγω σχολεία. Απαραίτητη προϋπόθεση για να υποβάλουν αίτηση οι εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ είναι να έχουν τουλάχιστον διετή εκπαιδευτική υπηρεσία από τον διορισμό τους σε σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον δημόσιο τομέα. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι υποβάλλουν αίτηση για τις διαθέσιμες θέσεις και κατόπιν, επιλέγονται με βάση ένα σύστημα μοριοδότησης κριτηρίων.

► Ιταλία



Στην **Ιταλία**, η βασική εκπαίδευση αναφέρεται σε εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στόχο έχουν να συμβάλουν στην απόκτηση τίτλου σπουδών και κατά συνέπεια, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επιπέδου του ενήλικου πληθυσμού (Euridyce, 2020). Στις μέρες μας, η έννοια αυτή εξομοιώνεται σε εθνικό επίπεδο συχνά με εκείνη της «Δια Βίου Μάθησης». Σύμφωνα με τον ιταλικό νόμο, η τελευταία συνίσταται «σε κάθε δραστηριότητα μάθησης που επιτελεί ένα άτομο με τυπικό, μη τυπικό, άτυπο

τρόπο, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μίας προσωπικής, πολιτικής, κοινωνικής οπτικής και μίας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση». (Ministero dell'Istruzione, 2018).

Η βασική εκπαίδευση στην Ιταλία στηρίζεται σε δύο πυλώνες: τα Τοπικά Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (CPIAs) και τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσφέρουν μαθήματα για ενήλικες (εσπερινά σχολεία), τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Τα εσπερινά σχολεία συνδέονται με τα CPIAs και παρέχουν δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή επαγγελματικά προσόντα. Τα CPIAs παρέχουν προγράμματα σπουδών πρώτου και δευτέρου επιπέδου, μαθήματα αλφαριθμητισμού και ιταλικών, τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως (EDEC, 2019). Στα CPIAs, τα αποτελέσματα των προγραμμάτων σπουδών πρώτου επιπέδου ορίζονται ως «μαθησιακά αποτελέσματα» και έχουν ομαδοποιηθεί με βάση τους ακόλουθους πολιτισμικούς άξονες:

- **Γλωσσικός άξονας,**
- **Κοινωνικός-ιστορικός άξονας,**
- **Μαθηματικός άξονας, και**
- **Επιστημονικός-τεχνολογικός άξονας (EURYDICE, 2018).**

Τα προγράμματα σπουδών δευτέρου

επιπέδου παρέχουν επαγγελματικά, τεχνικά και καλλιτεχνικά προσόντα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για κατηγορίες προσόντων που σχετίζονται με τη λογιστική, τη γεωμετρία, τη φιλοξενία, τις τέχνες και τις χειροτεχνίες, ναυτικές και βιομηχανικές γνώσεις κλπ. Οι ενήλικες με ανάγκες βασικής εκπαίδευσης μπορούν επίσης να παρακολουθήσουν δωρεάν μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχονται από περιφερειακούς διοικητικούς φορείς.

Το ιταλικό σύστημα βασικής εκπαίδευσης στηρίζεται στην ιδέα ότι οι ενήλικες που εισέρχονται σε αυτό αποφασίζουν εκούσια να λάβουν βασική εκπαίδευση ή επαγγελματικό τίτλο, επειδή προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, ευπαθή ή μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Για τον λόγο αυτό, το εν λόγω σύστημα εστιάζει στις ανάγκες και τις φιλοδοξίες των μαθητών. Η γνωστή και ως «Συμφωνία Ατομικής Μάθησης» είναι μία σύμβαση που συνάπτεται μεταξύ του ενήλικα και της Επιτροπής Εκπαιδευτών Ενηλίκων, η οποία περιγράφει μία εξατομικευμένη προσφορά μάθησης και αντίστοιχη στοχοθεσία. Ένας εκπαιδευτής παίρνει συνέντευξη από τον ενήλικα σχετικά με τις ικανότητες που απέκτησε στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (ακόμη και αν τα προσόντα αυτά δεν επιτεύχθηκαν ποτέ), τις ικανότητες που απέκτησε στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. αθλητισμός, τέχνες, μη τυπική κατάρτιση, κλπ.), τις ικανότητες που απέκτησε στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης (π.χ. ένα επάγγελμα που διδάχθηκε από την οικογένειά του), καθώς και τα κίνητρά και τις ανάγκες του. Η Επιτροπή Εκπαιδευτών Ενηλίκων,

υπό την προεδρία της αρχής των CPIA, αξιολογεί τις πληροφορίες με τη βοήθεια, ορισμένες φορές, επαγγελματιών από διαφορετικούς κλάδους, όπως διαπολιτισμικών μεσολαβητών και ψυχολόγων, ιδίως στην περίπτωση ενηλίκων μεταναστών. Στη συνέχεια, συνοψίζει τα «Κεφάλαια του Σχεδίου Μάθησης» και τους μαθησιακούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Τα κεφάλαια και οι στόχοι της μάθησης εγγυώνται την εξατομίκευση της προσφοράς μάθησης (EDEC, 2019).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, όσοι διδάσκουν ήδη στην ιταλική δημόσια πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν κάλλιστα να διδάξουν στα CPIAs και τα εσπερινά σχολεία. Το μόνο που χρειάζεται είναι να υποβάλουν αίτηση για ανάθεση εργασίας σε CPIA ή σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχει εκπαίδευση ενηλίκων (CPIA Metropolitan di Bologna, 2016).

Εκτός από την επίσημη βασική εκπαίδευση που παρέχουν τα CPIAs, οι ΜΚΟ που προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες μπορούν να παρέχουν βασική εκπαίδευση σε άτομα εκτός του οργανισμού, π.χ. μαθήματα για άτομα με βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαίδευση για πολιτισμική και κοινοτική ανάπτυξη. Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη βασική εκπαίδευση σε ΜΚΟ, δεν υπάρχουν καθολικές ούτε υποχρεωτικές απαιτήσεις σε σχέση με τα εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά τους προσόντα.

1.3 Ομάδες-Στόχοι της Βασικής Εκπαίδευσης

Όπως επισημάνθηκε στις παραπάνω περιγραφές, η βασική εκπαίδευση αφορά ενήλικες μαθητές. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, γίνεται φανερό από την περιγραφή κάθε εθνικού πλαισίου ότι η βασική εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται κυρίως σε άτομα που υστερούν σε επίπεδο εκπαίδευσης.

Τα εκπαιδευτικά μειονεκτούντα άτομα είναι μία ανομοιογενής ομάδα ανθρώπων διαφόρων ηλικιών και κοινωνικών τάξεων που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Ακόμη, μπορεί να είναι άτομα που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο για κοινωνικούς, οικονομικούς και προσωπικούς λόγους. Εκτός από αυτό, μπορεί να είναι άτομα που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά για διάφορους λόγους έχουν ανάγκη από βασική εκπαίδευση. Οι μετανάστες που επιθυμούν να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν ως δεύτερη γλώσσα και για οποιονδήποτε λόγο έχουν βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν μία άλλη ομάδα συμμετεχόντων. Με δεδομένο τη σημερινή παγκόσμια κατάσταση, ένας σημαντικός αριθμός ανθρώπων που χρειάζονται βασική εκπαίδευση είναι οι πρόσφυγες, οι οποίοι είναι πιθανό να έχουν βιώσει στο παρελθόν πολέμους και συγκρούσεις. Οι επιπτώσεις αυτών των εμπειριών εξαρτώνται από μία ολόκληρη σειρά παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των βιαιοπραγιών που έχει βιώσει το άτομο, της ηλικίας που είχε εκείνη την εποχή, της διάρκειας ή της συχνότητας αυτών των περιστάσεων, των καταστάσεων της ζωής και των ευκαιριών ανάκαμψης στη συνέχεια και της παρουσίας ή της απουσίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Bodendorfer, 2019, p. 7).

Βέβαια, δεν προέρχονται όλοι οι συμμετέχοντες από εμπόλεμες ζώνες. Ορισμένοι έχουν μεταναστεύσει σε χώρες της ΕΕ από ασφαλείς χώρες προέλευσης για διάφορους λόγους. Αυτό που όλοι έχουν κοινό, εντούτοις, είναι ότι, λόγω της μικρής (ή μηδαμινής) σχολικής τους εμπειρίας, δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στις λεγόμενες κοινωνίες που βασίζονται στη γνώση. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν εκτενώς στην κοινωνική και την επαγγελματική ζωή της χώρας φιλοξενίας.

2. Υφιστάμενη κατάσταση: Ψυχική Ανθεκτικότητα και Βασική Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η ακόλουθη ενότητα παρουσιάζει την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας σε μία πιο λεπτομερή ανάλυση σε συνδυασμό με διάφορους τρόπους και στρατηγικές που εφαρμόζονται για την προώθηση της ανθεκτικότητας τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία σε αυτόν τον τομέα.

2.1 Έρευνες για την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Κατά την τελευταία δεκαετία, έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες σχετικά με την έννοια της «ψυχικής ανθεκτικότητας» και τις συνέπειές της σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, από την παιδική ηλικία και την εφηβεία έως την ενήλικη και την ακαδημαϊκή ζωή.

Για τους σκοπούς του παρόντος ερευνητικού έργου, κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε έναν ολοκληρωμένο ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το επιλεγμένο απόσπασμα που ακολουθεί προέρχεται από μία έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με το θέμα της ανθεκτικότητας και αποτελεί τον καλύτερο γενικό ορισμό για τους σκοπούς της έρευνάς μας:

«Το ζήτημα της «ανθεκτικότητας στη ζωή» ή αλλιώς «γενική ανθεκτικότητα» έχει λάβει μεγάλη προσοχή σε θεωρητικό, εμπειρικό και εφαρμοσμένο επίπεδο [π.χ. (Coleman & Hagell, 2007; Luthar, Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities, 2003; Masten A. , 2009; OECD, 2014; Ungar, 2005; Ungar, 2012; Werner E. , 2000)]. Η ψυχική ανθεκτικότητα — σε γενικές γραμμές — έχει οριστεί ως η ικανότητα, η διαδικασία ή το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής παρά τις απειλητικές ή δύσκολες συνθήκες (Howard & Johnson, 2004). Θεωρείται ως η ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται με επιτυχία στις περιστάσεις της ζωής και τις αναπτυξιακές διαδικασίες ενώπιον εξαιρετικά δυσμενών συνθηκών ή ενός κοινωνικού μειονεκτήματος (Windle, 1999). Συγκεκριμένα, οι περιστάσεις που λαμβάνονται

υπόψη είναι ουσιαστικές και τείνουν να πλαισιώνονται από την άποψη των «οξέων» και «χρόνιων» αντιξοοτήτων που μπορούν να θεωρηθούν ως «σημαντικές επιθέσεις» στις αναπτυξιακές διαδικασίες ενός ατόμου [π.χ. (Garmezy, 1981; Lindstrom, 2001; Luthar & Cicchetti, 2000; Martin & Marsh, 2008; Martin & Marsh, 2009; Masten A., 2009)] (Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018, p. 17).

Προτού εξετάσουμε την ψυχική ανθεκτικότητα ως στόχο που πρέπει να επιτευχθεί μέσω μαθησιακών προσεγγίσεων στη βασική εκπαίδευση, είναι χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μία εισαγωγή σχετικά με τα χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο σε μία πιο ανεπτυγμένη αίσθηση της ανθεκτικότητας στη ζωή και σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο αυτή την επιτυχημένη εξέλιξη.

Στην πραγματικότητα, κατά την εξέταση της ανθεκτικότητας στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων είναι χρήσιμο να υιοθετηθεί μία πιο ολιστική προσέγγιση του θέματος, δεδομένου ότι η ανθεκτικότητα συνδέεται με προσωπικούς, ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, λαμβάνει πολλές μορφές και προέρχεται από ένα ευρύτατο σύνολο καταστάσεων ζωής.

Στη μελέτη με τίτλο *Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources*⁷, ο Levine (2003) υπογράμμισε τα ατομικά χαρακτηριστικά (βλέπε τον Πίνακα 1. παρακάτω) που μπορούν να συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Αυτοί οι παράγοντες θεωρούνται από τη φύση τους ως «σωρευτικοί» και με «ραγδαίως αυξανόμενα», αλλά απρόβλεπτα αποτελέσματα. Κανένας από τους παρακάτω παράγοντες δεν επαρκεί από μόνος του, ώστε να καθορίσει την ψυχική ανθεκτικότητα ενός ατόμου, όμως μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη ισχυρής ψυχικής ανθεκτικότητας σε πολλές περιπτώσεις.

⁷ Levine, S. *Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources*, at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181637/>

Πίνακας 1.

Ατομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν θετικά την ψυχική ανθεκτικότητα.

Ασφαλείς συναισθηματικοί δεσμοί	Η διαθεσιμότητα ενός οικείου, στοργικού, συνεπούς, ταχέως ανταποκρινόμενου στις ανάγκες και στοργικού γονέα (φροντιστή) συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της αίσθησης εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης ενός ατόμου/παιδιού.
Ιδιοσυγκρασία	Ένα στυλ ιδιοσυγκρασίας που είναι ρευστό και εύκολο και όχι αλλοπρόσαλλο και εύθραυστο λειτουργεί ως παράγοντας που διευκολύνει και ενισχύει την κοινωνική συμμετοχή, την προσαρμοστικότητα, την αντιμετώπιση δυσκολιών, το αίσθημα του ανήκειν και την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου.
Ευφυΐα	Ένα ελάχιστο στοιχειώδες ποσοστό των διανοητικών/γνωστικών δεξιοτήτων είναι μείζονος σημασίας για την επαρκή κατανόηση. Ωστόσο, η ευστροφία δεν εγγυάται πάντοτε εξαιρετικές δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας.
Υγεία	Τόσο η σωματική υγεία όσο και η συναισθηματική σταθερότητα συσχετίζονται με τις δεξιότητες αντιμετώπισης δυσκολιών και την ψυχική ανθεκτικότητα. Ωστόσο, υπάρχουν αμέτρητα παραδείγματα χρόνιων ασθενών ή ψυχιατρικά διαταραγμένων ατόμων που έχουν επιδείξει εξαιρετικές δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας και έχουν ευδοκιμήσει.
Εξωτερική εμφάνιση	Αν και αυτό μπορεί να προσβάλλει ορισμένους αναγνώστες, είναι σαφές ότι μία ελκυστική εμφάνιση και συμπεριφορά ενθαρρύνει περισσότερες αλληλεπιδράσεις προσέγγισης παρά αποφυγής (και ακόμη περισσότερο εμπιστοσύνη παρά δυσπιστία), με αποτέλεσμα την κοινωνική ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ενός ανθρώπου.

Κοινωνικές δεξιότητες	Τα άτομα με θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, που μπορούν να αλληλεπιδρούν με άνεση και ζεστασιά, που μπορούν να αντιληφθούν τη διάθεση και τη δεκτικότητα του συνομιλητή τους, που έχουν ενσυναίσθηση για τις καταστάσεις που βιώνουν οι άλλοι, που εμπνέουν σιγουριά και εμπιστοσύνη, και που είναι επικοινωνιακά, έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να λάβουν βοήθεια και να τους προσφερθούν ευκαιρίες.
Αυτεπίγνωση	Όπως η ενσυναίσθηση για τους άλλους, έτσι και η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία και να αντιλαμβάνεται τη διάθεση του άλλου είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, των εμποδίων, των απογοητεύσεων και των αποτυχιών που θα συναντήσει αναπόφευκτα στη ζωή του.
Αισιοδοξία	Οι άνθρωποι που βλέπουν «το ποτήρι μισογεμάτο» καταφέρνουν σε μεγάλο βαθμό να ανταποκριθούν στα βάσανα της ζωής.
Αίσθηση του χιούμορ	Τα άτομα που είναι σε θέση να γελάσουν με τα ελαττώματα και τις αδυναμίες τους καθώς και τις ιδιοτροπίες της ζωής διαθέτουν ένα ξεχωριστό χαρακτηριστικό που μπορεί να δημιουργήσει ανθεκτικότητα στο άγχος.
Ικανότητα σχεδιασμού και προγραμματισμού (οργάνωση)	Τα άτομα που διαθέτουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται ότι είναι πιο αποφασιστικά και δεσμεύονται απέναντι σε μία οργανωμένη, αναλυτική προσέγγιση, καθώς και σε ένα διαδοχικό σχέδιο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών ή των προκλήσεων και την επίλυση τυχόν προβλημάτων.
Παραγωγικότητα	Οι ανθεκτικοί άνθρωποι τείνουν να είναι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι, προσανατολισμένοι στο έργο που έχουν αναλάβει, με στόχο την επιτυχή εκπλήρωση των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους.

Κατηγοριοποίηση	Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αντιμετωπίζουν τις αναπόφευκτες δυσκολίες της ζωής προσωρινά διαχωρίζοντας ή περιορίζοντας τις ανησυχίες για άλλα σημαντικά προβλήματα της ζωής τους, ούτως ώστε να μην εξουθενωθούν.
Ψυχαγωγία	Αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να παίζει, να χαλαρώνει, να απολαμβάνει τον ελεύθερο χρόνο του και παράλληλα να εκτιμά τον χρόνο και τον χώρο που παρέχονται.
Ικανότητα επικοινωνίας και οικειότητας	Αν και αυτή η ικανότητα σχετίζεται με το χαρακτηριστικό των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στην ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στην προσφορά του άλλου για βοήθεια, όταν βρίσκεται σε μια ιδιαίτερα δύσκολη στιγμή.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας σε *εκείνους τους παράγοντες κινδύνου* που μπορούν να υπονομεύσουν τις δυνατότητες της ψυχικής ανθεκτικότητας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Οι παράγοντες κινδύνου είναι εκείνοι που μπορούν να προκαλέσουν ανεπαρκή προσαρμοστικότητα σε ένα δύσκολο πλαίσιο για ένα μη ανθεκτικό άτομο. Επιπρόσθετα, είναι εκείνοι που καθορίζουν την ανθεκτικότητα ενός ατόμου, δηλαδή εάν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει μία προβληματική κατάσταση. Η κατηγορία του κινδύνου περιλαμβάνει γενετικούς, βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Επιπλέον, συνδέεται με την προσαρμοστικότητα σε ένα αρνητικό περιβάλλον, μία ευάλωτη κατάσταση της ζωής. Ο κίνδυνος, όπως αναφέρεται στην παράγραφο που ακολουθεί, είναι σωρευτικός και συνίσταται σε προβλέψεις και σε ένα ορισμένο επίπεδο πιθανότητας ανάπτυξης μίας μη ψυχικά ανθεκτικής προσέγγισης της ζωής. Αυτό που διακρίνει ένα άτομο υψηλού κινδύνου από ένα άλλο δεν είναι η ποσότητα έκθεσης σε έναν μόνο παράγοντα κινδύνου, αλλά ένα ιστορικό ζωής που χαρακτηρίζεται από πολλαπλούς παράγοντες κινδύνου. Είναι η έκθεση σε έναν ορισμένο αριθμό κινδύνων και ο συνδυασμός τους για να καθοριστεί μία προβληματική προσαρμοστικότητα σε ένα πλαίσιο ζωής και μία αδύναμη προσωπική ανάπτυξη από πλευράς ψυχικής ανθεκτικότητας (Peveri, 2009).

Ο Levine αναφέρει χαρακτηριστικά για τους σωρευτικούς παράγοντες κινδύνου και τις πιθανές συνέπειές τους:

«Οι πρώτοι παράγοντες κινδύνου συσχετίζονται με μεταγενέστερα προβλήματα. Αν όμως συνδυαστούν μεταξύ τους, μπορεί να προκύψει αθροιστικός κίνδυνος, με αποτέλεσμα οι πιθανότητες συμπτωματολογίας ή δυσλειτουργίας να παρουσιάζουν εκθετική αύξηση. Ωστόσο, πρέπει να επαναλάβουμε ότι κανένα από αυτά δεν είναι αποκλειστικά και οριστικά προγνωστικό των αναπόφευκτων προβλημάτων. Δυστυχώς, πολλοί από τους εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες και τις αντίστοιχες επιβαρύνσεις που αποτυπώνονται στον Πίνακα II συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν με αθροιστικό και αμοιβαία καταλυτικό (ενισχυτικό) τρόπο. Αντίθετα και ευτυχώς, οι περισσότεροι από αυτούς τους παράγοντες κινδύνου μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά ή ακόμα και να ξεπεραστούν» (Levine, 2003).

Ο Πίνακας 2.⁸ δείχνει τους συνηθέστερους παράγοντες κινδύνου της παιδικής ηλικίας που μπορούν να οδηγήσουν σε μία αδύναμη ψυχική ανθεκτικότητα στην ενήλικη ζωή ενός ανθρώπου.

Πίνακας 2.

Περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική ανθεκτικότητα: παράγοντες κινδύνου για ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Κακή προ-, περι- και μεταγεννητική φροντίδα της μητέρας και του παιδιού	Συνδέεται στενά με γνωστικές, συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δυσλειτουργίες.
Ακραία φτώχεια	Εντείνει τις στερήσεις και το άγχος των οικογενειών καθιστώντας την αντιμετώπιση των δυσκολιών πιο δύσκολη, ενώ συγχρόνως μειώνει τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη.

⁸ Levine, S. *Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources*, at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181637/>

Κατάχρηση/ παραμέληση/ σεξουαλική παρενόχληση	Σχετίζεται με δύσκολη ανάπτυξη του παιδιού και μετέπειτα εκδήλωση των συμπτωμάτων στην ενήλικη ζωή.
Οικογενειακές δυσλειτουργίες/ διαμάχες/ αναταράξεις	Επιβάλλει ένα περιβάλλον χάους και αστάθειας στα παιδιά που επωφελούνται περισσότερο από ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, προβλεψιμότητα, στοργή και φροντίδα.
Γονική ψυχοπαθολογία	Έχει αποδειχθεί ότι αν δεν θεραπευτεί ή δεν αντιμετωπιστεί, επηρεάζει τους απογόνους είτε προκαλώντας τους γενετική ευπάθεια είτε εντείνοντας το χάος και την αναταραχή που βιώνουν (βλ. παραπάνω).
Ανεπαρκή/κακά σχολεία	Το σχολείο είναι ένας από τους πιο ζωτικούς προληπτικούς και επανορθωτικούς συμμάχους που έχουμε στον αγώνα μας κατά της απώλειας παιδιών στην κοινωνία. Τα σχολεία συχνά αναπληρώνουν τα ψυχοκοινωνικά ελλείμματα του παιδιού.
Έλλειψη στοργικών ενηλίκων	Ενδεχομένως, πρόκειται για τη σημαντικότερη απώλεια στη ζωή ενός παιδιού.
Απουσία προτύπων και καθοδηγτών	Σχετίζεται με τον προηγούμενο παράγοντα αλλά είναι συχνά απαραίτητο συμπλήρωμα ή υποκατάστατο ειδικά για τους νέους μεγαλύτερων ηλικιών.
Πόλεμος/Πολιτισμός της βίας και του χάους	Δεν αφορά μόνο περιγραφές κατάφωρης βλάβης.
Ανωτέρα βία (φυσικές καταστροφές)	Μπορεί να καταστρέψει οικογένειες, να προκαλέσει βάνουσους τραυματισμούς και απώλειες καθώς και να αφαιρέσει κάθε έννοια σταθερότητας.

Επομένως, ποιοι είναι οι εξωτερικοί παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν θετικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας ενός ατόμου, σε όλα τα στάδια της ζωής του, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη την παράμετρο του σχολικού περιβάλλοντος;

Ο Πίνακας 3.⁹ παρουσιάζει έναν κατάλογο ορισμένων από τους βασικούς εξωτερικούς παράγοντες στο σχολείο που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις ποικίλες μορφές κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή επιπέδου εκπαίδευσης. Πράγματι, στη μελέτη όπου παρουσιάζεται ο ακόλουθος πίνακας, ο συγγραφέας τονίζει πόσο δύσκολο είναι να χωριστούν αυτοί οι νέοι παράγοντες που ενθαρρύνουν την ψυχική ανθεκτικότητα ενός μαθητή από εκείνους που χρησιμοποιούν ήδη οι επαγγελματίες (π.χ. δάσκαλοι, καθηγητές, εκπαιδευτικοί μη τυπικής εκπαίδευσης) ως επιμέρους τμήμα μίας μεθόδου.

Πίνακας 3.

Παράγοντες που προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα

ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ: Παράγοντες που προωθούν την ανθεκτικότητα σε όλα τα στάδια της ζωής	Ισχυρό δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης.
	Παρουσία τουλάχιστον ενός άνευ όρων υποστηρικτικού γονέα ή υποκατάστατου γονέα.
	Παρουσία ενός αφοσιωμένου καθοδηγητή ή άλλου προσώπου εκτός της οικογένειας
	Θετική σχολική εμπειρία.
	Αίσθηση της γνώσης και της πίστης στην προσωπική του προσπάθεια, η οποία μπορεί να κάνει τη διαφορά.
	Συμμετοχή σε μία σειρά εξωσχολικών δραστηριοτήτων.
	Η ικανότητα επαναπροσδιορισμού των αντιξοοτήτων, ούτως ώστε να αναγνωρίζονται τόσο οι ευεργετικές όσο και οι επιβλαβείς συνέπειες.
	Η ικανότητα ενός ατόμου – ή η ευκαιρία – να «κάνει τη διαφορά» βοηθώντας τους άλλους ή μέσω της μερικής απασχόλησης.
	Απουσία υπερπροστασίας από μία δύσκολη κατάσταση, η οποία δίνει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης δυσκολιών.

⁹ Ο Πίνακας 3. ελήφθη από: Tony Newman, *Promoting Resilience. A Review of Effective Strategies for Child Care Services*, Centre for Evidence Based Social Services, University of Exeter, 2002, pp. 69

Στην ίδια μελέτη, καθίσταται σαφές ότι κρίνεται απαραίτητη η προσοχή σε νέες προσεγγίσεις που προωθούν στρατηγικές προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Παράλληλα, το μήνυμα που προκύπτει από όλες τις μελέτες για το θέμα αξιολογείται ως αισιόδοξο: με την αναπαραγωγή των θετικών προσεγγίσεων, η ανθεκτικότητα μπορεί να επεκταθεί και σε έναν ευρύτερο πληθυσμό μαθητών (Newman, 2002).

2.2 Παράγοντες που Ενθαρρύνουν ή Αποθαρρύνουν την Επιτυχία των Μαθητών στη Βασική Εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που έχουν ζωτική σημασία για την ανάπτυξη κάθε ατόμου. Είναι πολύ σημαντικό να μην το ξεχνάμε, ιδιαίτερα όταν ασχολούμαστε με το θέμα της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι το περιβάλλον της μάθησης εξαρτάται συχνά από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, μεταξύ των οποίων οι διακρίσεις, το τραύμα και η βία που έχουν τυχόν υποστεί οι μαθητές στο παρελθόν. Οι λόγοι που οδηγούν σε μία εκπαιδευτική πορεία που ανακάττει στην ενήλικη ζωή είναι όντως πολύ σύνθετοι και διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή, αλλά σίγουρα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στους οποίους πρέπει να επικεντρωθούμε κατά την εξέταση του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη.

Σύμφωνα με μελέτη της Ευρωπαϊκής Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού (2018, p. 21), υπάρχουν τέσσερις βασικοί παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην επιτυχία ή στην αποτυχία των μαθητών στην εκπαιδευτική τους πορεία:

1. Ατομικά χαρακτηριστικά,
2. Χαρακτηριστικά οικογένειας και τοπικής κοινότητας,
3. Χαρακτηριστικά σχολείου, και
4. Εκπαιδευτικό σύστημα και εθνικά χαρακτηριστικά.

Σε ό,τι αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά, περιλαμβάνονται τα εξής: **ακαδημαϊκά κίνητρα, προσδοκίες και δέσμευση** ως παράγοντες που ενθαρρύνουν την εκπλήρωση του συνόλου των προσωπικών στόχων και την αύξηση των επιτευγμάτων· **Κοινωνικές δεξιότητες** ως ικανότητα δημιουργίας ενός δικτύου υποστήριξης· **Κοινωνικοδημογραφικοί** παράγοντες όπως το φύλο· τέλος, το

χρονικό διάστημα διαμονής στη χώρα φιλοξενίας σε περίπτωση μαθητή με μεταναστευτική καταγωγή.

Η δεύτερη ομάδα παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται: (α) **η κοινωνικοοικονομική κατάσταση**, η οποία εάν βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο θέτει εμπόδια στην οικονομική δυνατότητα που μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση – π.χ. την πρόσβαση και τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών υψηλής τεχνολογίας· (β) **η εκπαίδευση των γονέων**, η οποία σχετίζεται με το περιβάλλον στο οποίο υποστηρίζεται η εκπαιδευτική ανάπτυξη· (γ) **η σύνθεση και το επίπεδο συνοχής** στο σπίτι και (ε) **η ομιλούμενη γλώσσα**, διότι όταν στο σπίτι ομιλείται από τα μέλη μίας οικογένειας μία γλώσσα που διαφέρει από την εθνική και επίσημη γλώσσα ενδέχεται να έχουν λιγότερες πιθανότητες ένταξης στο κοινωνικό σύνολο και, κατά συνέπεια, στην εκπαίδευση.

Τα χαρακτηριστικά του σχολείου αποτελούν εξίσου σημαντικούς βασικούς παράγοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα και μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των μαθητών. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει την **κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σχολείου** και την τοποθεσία του, καθώς οι υψηλότερες βαθμίδες παρουσιάζουν συχνά θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. **Το μέγεθος του σχολείου** είναι ένας άλλος σπουδαίος παράγοντας, διότι συχνά τα μικρότερα σε μέγεθος σχολεία προσφέρουν καλύτερες υπηρεσίες στους μαθητές παρέχοντάς τους μαθήματα που είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που σημειώνεται στην εν λόγω μελέτη είναι **ο ρόλος των εκπαιδευτικών**, οι οποίοι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, καθώς και **το θετικό μαθησιακό περιβάλλον**.

Τέλος, ως παράγοντες που πρέπει να συμπεριληφθούν στο τέταρτο σημείο, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη τους εξής:

«σχολεία ή δικαιοδοσίες με συστήματα έγκαιρης επιλογής και παρακολούθησης μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τους μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, καθώς εφαρμόζονται προτού δοθούν στους μετανάστες μαθητές επαρκείς ευκαιρίες ακαδημαϊκής ανάπτυξης ή επιτυχίας (Schnell et al., 2013). Αντίθετα, η μεταπαρακολούθηση, όπως εφαρμόζεται στη Γαλλία, δίνει στους μαθητές περισσότερο χρόνο ώστε να αποκτήσουν επάρκεια στη

γλώσσα της χώρας φιλοξενίας, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και να προετοιμαστούν για κατάταξη σε διαφορετικές (ενδεχομένως υψηλότερες) ακαδημαϊκές ροές (Crul, et al., 2012)

(Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018, p. 24f)

2.3 Ο αντίκτυπος του τραύματος, των διακρίσεων και της βίας στη μάθηση

Δεν είναι εύκολη υπόθεση η ανίχνευση της ύπαρξης μίας κατάστασης τραύματος σε έναν μαθητή, ειδικά όταν είναι ενήλικας. Η εκπαίδευση ενηλίκων αυτή καθαυτή εμπεριέχει πολλές προκλήσεις, ενώ ακόμη περισσότερες προκλήσεις προστίθενται εάν ένας ενήλικος μαθητής έχει ιστορικό τραύματος, βίας ή διακρίσεων. Σχετικά με αυτό το θέμα, η Sandra Kerka (2003) έχει γράψει τα εξής:

«Ο αντίκτυπος των τραυμάτων είναι πράγματι πολύ ευρύς και ξεκινώντας από τους παράγοντες κινδύνου που μπορεί να βιώσει ένα παιδί στην παιδική ηλικία, υπάρχουν και άλλα είδη τραυματικών εμπειριών που μπορεί να συμβούν και στην ενήλικη ζωή, όπως ψυχολογική ή σωματική κακοποίηση, βιασμός, πόλεμος, εξαναγκαστική μετεγκατάσταση, διάγνωση μίας ασθένειας σε τελικό στάδιο, απώλεια της θέσης εργασίας, θάνατος ή αυτοκτονία ενός αγαπημένου προσώπου, διαζύγιο, ληστεία, φυσικές καταστροφές και τρομοκρατία. Ορισμένοι θεωρούν τη φτώχεια, την αστεγία και τα εγκλήματα μίσους ως μορφές συστημικής βίας που προκαλούν τραύμα (Pearce, 1999; Rosenwasser, 2000). Μεγάλο σώμα της βιβλιογραφίας που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων επικεντρώνεται στα τραύματα των γυναικών που βιώνουν ενδοοικογενειακή βία ή των προσφύγων που παρακολουθούν μαθήματα αλφαριθμητισμού, αν και σε όλα τα περιβάλλοντα και σε όλα τα επίπεδα οι ενήλικες μαθητές ενδεχομένως να έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα που έχουν αντίκτυπο στη μάθησή τους».

Ένας ενήλικας που βιώνει μία τραυματική εμπειρία και τον αντίκτυπό της στη μάθηση δεν είναι εύκολο να ενταχθεί σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο: ένας ενήλικος μαθητής που φέρει την επίδραση του τραύματος μπορεί να παρουσιάσει διάφορα είδη συμπτωμάτων όπως δυσκολία στην έναρξη νέων εργασιών, αίσθημα υπαιτιότητας, ενοχές, αυξημένη ανησυχία σε θέματα ασφάλειας, κατάθλιψη, αδυναμία να εμπιστευθεί άλλους ανθρώπους, φόβος ανάληψης κινδύνων, διακεκομμένος ύπνος, καταρρακωμένη αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση, αδυναμία συγκέντρωσης ή κρίσεις πανικού. Μερικοί άνθρωποι μπορεί να είναι ασυμπτωματικοί, ενώ άλλοι μπορούν να εκδηλώσουν συμπτώματα της “Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες” (PTSD), όπως επεισόδια αναβίωσης του τραυματικού γεγονότος (flashbacks), σύγχυση, εθισμό και κατάχρηση ουσιών, συνεχή αίσθηση κινδύνου ή περιορισμού. Στον ακαδημαϊκό ή ιατρικό λόγο και συχνά στις βέλτιστες πρακτικές για την εκπαίδευση, η εστίαση τίθεται στον μαθητή/εκπαιδευόμενο και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει «να ξεπεράσει» το τραύμα (Kerka, 2003). Αντίθετα, στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά την προσέγγιση του τραύματος, σύμφωνα με ορισμένες ακαδημαϊκές μελέτες (Pearce, 1999; Williamson, 2000; Horsman, 2003), θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μία μετατόπιση προς την προοπτική που εστιάζει, όχι στον μαθητή, αλλά στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθαυτή και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αναφέρει ο Horsman (1997) και ιδίως μία συμβουλή του για το πώς μπορεί να μετατοπιστεί ο λόγος από τον μαθητή/εκπαιδευόμενο στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι να κατανοήσουμε αυτή την αλλαγή προοπτικής:

«Αντί να κάνετε διαγνώσεις και να θεραπεύετε “θύματα”, βρείτε τρόπους να κάνετε το μαθησιακό περιβάλλον ασφαλέστερο για όλους».

Σύμφωνα με τη μελέτη της Kerka *“Trauma and Adult Learning”* (2003), είναι σημαντικό να εστιάσουμε στην ανταπόκριση του εκπαιδευτικού σε προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και να εντοπίσουμε μία άρτια μέθοδο για τη διαχείριση της ψυχικής τους δυσφορίας μέσω μίας προσέγγισης που θα συμβάλει στη δημιουργία ενός καλού περιβάλλοντος μάθησης και την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη μάθηση και την αντιμετώπιση αντιξοοτήτων. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στους μαθητές που έχουν βιώσει μία τραυματική εμπειρία μπορεί να περιοριστεί από διάφορους παράγοντες:

- Προσωπικές πεποιθήσεις ή θεσμικές πολιτικές σύμφωνα με τις οποίες η συμβουλευτική είναι ένας διαφοροποιημένος και ανεξάρτητος τομέας από την εκπαίδευση·
- Έλλειψη γνώσεων ή πρόσβασης του εκπαιδευτικού σε διαθέσιμους πόρους για παραπομπή·
- Συνειδητοποίηση και φόβος ότι οι αποκαλύψεις των μαθητών μπορεί να θέσουν τους εκπαιδευτικούς σε κίνδυνο ή να έχουν νομικές επιπτώσεις σε βάρος τους·
- Ανησυχία για την ενδεχόμενη παραβίαση της ιδιωτικής ζωής και της εμπιστευτικότητας των μαθητών·
- Συναισθηματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της εν λόγω αποκάλυψης και της αίσθησης συμμετοχής σε αυτή.

Για να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια και για να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές (και τους εκπαιδευτικούς) να ανακτήσουν τον έλεγχο, την επαφή και το νόημα, θα μπορούσαν να υιοθετήσουν μία πολύπλευρη προσέγγιση που να περιλαμβάνει τους ακόλουθους πυλώνες: «ολιστική προοπτική, δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, τεχνική αφήγησης ιστοριών, συνεργασία με τους κατάλληλους οργανισμούς, αυτοφροντίδα και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και χάραξη και προάσπιση πολιτικής» (Kerka, 2003).

Έπειτα, υπάρχει μία λίστα με σημαντικές προτάσεις που πραγματοποιήθηκαν από τον Isserlis, στη μελέτη του με τίτλο *Trauma and the Adult English Language Learner* (2001-2), η οποία διεξήχθη σε ενήλικες με προηγούμενη εμπειρία τραύματος που προσπαθούσαν να μάθουν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, για να καταστεί η τάξη ασφαλέστερος χώρος για όλους. Όπως αναφέρει ο ίδιος χαρακτηριστικά: «Ανεξάρτητα από την εμπειρία ενός ατόμου με τη βία, τα βασανιστήρια ή την κακοποίηση, το να είναι ένας ενήλικας μαθητής είναι για πολλούς τρομακτικό».

- **Να ακούτε τους μαθητές και να αφήνετε τις ανησυχίες τους σχετικά με τη βία να βγουν στην επιφάνεια με τη μία ή την άλλη μορφή.** Μια τάξη στην οποία χρησιμοποιείται μία προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή δίνει τη δυνατότητα στην κοινότητα να αναπτυχθεί στους κόλπους της ομάδας των εκπαιδευόμενων. Είναι σημαντικό να μην διαχωρίζουμε τη βία ή να θεωρούμε το τραύμα αποκλειστικά και μόνο ως ιατρικό ζήτημα, αλλά αντιθέτως χρειάζεται να κατανοήσουμε τις πολλαπλές

μορφές της/του. Βέβαια, ορισμένες πληροφορίες μπορεί να αναδείξουν άλλες πληροφορίες στην τάξη. Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής μπορεί να επωφεληθεί από την προσφορά υπηρεσιών συμβουλευτικής εκτός της τάξης.

• **Να προσφέρετε περιεχόμενο και δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να μοιράζονται όσο περισσότερες ή λιγότερες πληροφορίες για τον εαυτό τους θέλουν**, ιδιαίτερα όταν έχουν μόλις συναντηθεί στο περιβάλλον της τάξης. Ενημερώστε τους μαθητές ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να μοιράζονται λεπτομέρειες της ζωής τους, αλλά καλούνται να το πράξουν, μόνο εάν το επιθυμούν (Isserlis, Women at the centre of the curriculum, 1996). Εξίσου σημαντικό είναι να επιβεβαιώνετε τα δυνατά σημεία των μαθητών, ειδικά των ενηλίκων που έχουν λάβει αρνητικά μηνύματα για τον εαυτό τους ή τις μαθησιακές τους ικανότητες. Η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών για την εκμάθηση περιεχομένου, τις δραστηριότητες και τη συζήτηση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ομαδικότητας.

• **Να αφήνετε τους μαθητές να επιλέξουν το επίπεδο της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες στην τάξη.** Η Horsman περιγράφει τις ικανότητες των μαθητών να είναι παρόντες και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης ως «σχετικές καταστάσεις παρουσίας» (Horsman, 2000a, p. 84). Προτείνει να συζητήσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές τι σημαίνει να είσαι παρών στην τάξη και να δίνεις την άδεια να συμμετέχουν αρκετά σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης μέσω της δημιουργίας της «ήσυχης γωνιάς» που προορίζεται για άτομα που δεν θέλουν να συμμετάσχουν σε ορισμένες δραστηριότητες.

• **Ενημερωθείτε για τους πόρους της τοπικής κοινότητας.** Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να γίνουν σύμβουλοι, θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι όσον αφορά κατάλληλες υπηρεσίες και να είναι σε θέση να παρέχουν συμβουλές, όντας συγχρόνως έτοιμοι να εξηγήσουν πώς λειτουργούν στην πραγματικότητα οι εν λόγω υπηρεσίες. Μία ιδέα θα μπορούσε να είναι να προσπαθήσουμε να τηλεφωνήσουμε, για παράδειγμα, σε μία τηλεφωνική γραμμή έκτακτης ανάγκης και να δούμε τι θα συμβεί, ποιες πληροφορίες ζητούνται και ποιες γλώσσες είναι διαθέσιμες κλπ. Προτείνεται, εάν κρίνεται σκόπιμο, να δημιουργηθεί μία δραστηριότητα τάξης χρησιμοποιώντας τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για την κλήση σε μία τέτοια τηλεφωνική γραμμή και την έκκληση για βοήθεια.

- **Μην υποθέτετε ότι όλοι οι μετανάστες μαθητές έχουν υποστεί τραύμα.** Δεν είναι απαραίτητο, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ποιος από τους μαθητές τους έχει πέσει θύμα κακοποίησης στο παρελθόν. Ωστόσο, θα πρέπει να κατανοήσουν ότι ορισμένα θέματα που γίνονται συχνά αντικείμενο συζήτησης σε τμήματα εκμάθησης της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (ESL classes) σε ενήλικες (π.χ. οικογένεια και υγεία) ενδέχεται να προκαλέσουν δυσφορία σε ορισμένους μαθητές λόγω της κακοποίησης που έχουν υποστεί στο παρελθόν ή υφίστανται στο παρόν (Horsman, 2000a).

Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως εν συντομία κατά την παρουσίαση των προτάσεων της Kerka (2003), φροντίστε να λάβετε υπόψη μία **ολιστική προοπτική**. Αν και η εστίαση της εκπαίδευσης περιορίζεται συχνά στον νου, οι τραυματικές εμπειρίες επηρεάζουν τον νου, το σώμα, τα συναισθήματα και το πνεύμα. Επιπλέον, λάβετε υπόψη την αρχή του **εθελοντισμού**, διότι η άσκηση πίεσης είναι σχεδόν πάντα αντιπαραγωγική, ενώ κανονικά θα έπρεπε να είναι δυνατή η μη συμμετοχή ή απλώς η παρακολούθηση (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, p. 34).

Πράγματι, οι ολιστικές μέθοδοι επιτρέπουν τη δημιουργία εμπειριών και συμβάλλουν στη δημιουργία στρατηγικών για τη θεραπεία μέσω της ανταλλαγής ιστοριών, διεξαγωγής καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και της σύνθεσης ή της εκτέλεσης τραγουδιών, της συμβουλευτικής, της ποίησης, του θεάτρου και του χορού. Αυτές οι μέθοδοι έχουν πρόσβαση σε διαφορετικούς τρόπους γνώσης, απευθύνονται στην καθολική υπόσταση του ατόμου και βοηθούν στη δημιουργία ενός ασφαλούς και αξιόπιστου περιβάλλοντος εγγύτητας, ομαδικότητας και επικοινωνίας. Στη μελέτη της Kerka (2003), υπάρχουν αξιόλογες προτάσεις σχετικά με τις μεθόδους για τη μείωση της διστακτικότητας που ενδέχεται να βιώνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές:

- **Δημιουργία ενός Ασφαλούς Χώρου.** Το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν θα πρέπει να προκαλεί επιπρόσθετη συναισθηματική δυσφορία αλλά να λαμβάνει υπόψη τις πιθανές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών. Η προσοχή στην ψυχολογική και συναισθηματική ασφάλεια μπορεί να περιλαμβάνει: (α) την αποφυγή διαγνωστικών, κατατακτικών εξετάσεων, (β) τη δημιουργία βασικών κανόνων για μία ομάδα, (γ) την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας τονίζοντας πόσο σημαντική είναι η πλήρης

συμμετοχή κάθε μέλους και δίνοντας την επιλογή της εξαίρεσης από οποιαδήποτε δραστηριότητα και (δ) την ελευθερία στους μαθητές να αισθάνονται συνιδιοκτήτες του χώρου.

• **Αφήγηση της ιστορίας ενός ατόμου.** Η αφήγηση ιστοριών είναι ένα βασικό εργαλείο για τη δημιουργία νοήματος στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και μία θεραπευτική τεχνική. Είναι μείζονος σημασίας ο εκπαιδευτικός να ακούει με ενδιαφέρον και σεβασμό τους μαθητές του προσφέροντάς τους ταυτόχρονα περιεχόμενο και δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να μοιράζονται όσο το δυνατόν περισσότερες ή λιγότερες πληροφορίες για τον εαυτό τους ανάλογα με το πώς οι ίδιοι αισθάνονται¹⁰.

• **Συνεργασία και Παραπομπή.** Είναι σημαντικό να ενσωματωθεί η γνώση στην εκπαίδευση αναφορικά με την ισχύουσα νομοθεσία (ιδίως μεταναστευτικοί νόμοι), θέματα υγείας και συστήματα συμβουλευτικής, κοινωνικές υπηρεσίες, το άσυλο και την υγειονομική περίθαλψη στη βασική εκπαίδευση, προκειμένου να είναι ένα σημείο παραπομπής για κάθε μαθητή που μπορεί να έχει μία ιδιαίτερη ανάγκη.

• **Αυτοφροντίδα Εκπαιδευτικών.** Ένας σύμβουλος ή εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τη φροντίδα του εαυτού του, προκειμένου να αποφύγει τον κίνδυνο εξάντλησης (burn out) ή συναισθηματικής δυσφορίας. Ακόμη, καλό θα ήταν να παρέχεται επαγγελματική κατάρτιση στο προσωπικό για να αυξήσει την ευαισθητοποίησή του σχετικά με αυτό το θέμα και να το βοηθήσει να αναγνωρίζει την επίδραση του τραύματος.

• **Χάραξη και Προάσπιση Πολιτικής.** Είναι δύσκολο τα εκπαιδευτικά προγράμματα να είναι ευέλικτα και να ανταποκρίνονται με τη δέουσα ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών που έχουν υποστεί τραύμα. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να δοθεί προσοχή στην ανάπτυξη πολιτικών

¹⁰ Πιο συγκεκριμένα παραδείγματα που διαβάζουμε στην εν λόγω μελέτη είναι τα ακόλουθα: «Οι αφηγηματικές τεχνικές περιλαμβάνουν συχνά τη συγγραφή ημερολογίων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ενός ημερολογίου ευγνωμοσύνης που βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν τα δυνατά τους σημεία και να αντλήσουν δύναμη από κάτι θετικό αντί να εστιάζουν μόνο στον πόνο (Horsman, 2000b). Η αφήγηση ιστοριών μπορεί επίσης να λάβει μη λεκτική μορφή, όπως ένα ερευνητικό πρόγραμμα συμμετοχικής δράσης στο οποίο οι γυναίκες της Γουατεμάλας επιδίωξαν να καταγράψουν τις εμπειρίες τους από τη βία εν καιρώ πολέμου σε φωτογραφίες (Lykes, et al., 1999). Άλλες μέθοδοι για αφηγηματική έκφραση περιλαμβάνουν τους κύκλους συζητήσεων/talking circles (Horsman 2000b), καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Morrish, 2002) και ποίηση, τραγούδι και τελετουργίες (Rosenwasser, 2000)», σ. 5.

και την προσπάσιή τους με τρόπο που να διασφαλίζει το δικαίωμα αυτών των μαθητών να απουσιάσουν από το σχολείο, όποτε κρίνεται απαραίτητο, χωρίς να κατηγορηθούν για την απουσία τους.

2.4 Υφιστάμενες πρακτικές που προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων και τις ψυχοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Κατά την τελευταία δεκαετία, πολλές μελέτες έχουν επικεντρώσει τις προσπάθειές τους στη συλλογή ή/και τη δημιουργία προσεγγίσεων που προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω πολλών και διάφορων εργαλείων, όπως ατομικές πρακτικές, εργαστήρια (workshops), νέες ψυχολογικές προσεγγίσεις και παιχνίδια. Μερικά από εκείνα που σχετίζονται περισσότερο με την έρευνά μας παρουσιάζονται παρακάτω.

Πέραν αυτών, παρατίθενται ορισμένες πρόσθετες διαδικτυακές πηγές στο τέλος της παρούσας δημοσίευσης (Συμπληρωματική Βιβλιογραφία και Διαδικτυακές Πηγές). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι περισσότερες από τις πηγές που είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο αφορούν το θέμα της προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά την παιδική ηλικία και σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός αυτό, ορισμένες προσεγγίσεις θεωρούνται εξίσου χρήσιμες στο περιβάλλον των ενηλίκων μαθητών, αν και θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι όταν μεταβαίνουμε από τη θεωρία στην πράξη, θα πρέπει να δίνουμε προσοχή στο εύρος των δύσκολων καταστάσεων που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής χωριστά.

Ο Πίνακας 4., ο οποίος αντλήθηκε από τον Οδηγό με τίτλο *Trauma-Informed Practices for Postsecondary Education: A Guide*, Davidson (n.d., p. 15), παρουσιάζει έναν χρήσιμο κατάλογο των βασικών αξιών των πρακτικών που είναι ενημερωμένες ως προς το ψυχικό τραύμα, καθώς και μία λίστα με σχετικές ερωτήσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διανοητική προεργασία με στόχο την ανάπτυξη δραστηριοτήτων προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πίνακας 4.**Βασικές αξίες πρακτικών που είναι ενημερωμένες ως προς το τραύμα**

Βασικές αξίες	Ερωτήσεις για την καθοδήγηση της ανάπτυξης μίας πρακτικής ενημερωμένης ως προς το τραύμα
Ασφάλεια (σωματική και συναισθηματική)	• Πόσο ασφαλές είναι το κτήριο ή το περιβάλλον; Είναι καλά φωτισμένα τα πεζοδρόμια και οι χώροι στάθμευσης; Υπάρχουν έξοδοι με εύκολη πρόσβαση; • Είναι οι οδηγίες σαφείς και άμεσα διαθέσιμες; • Το προσωπικό ασφαλείας είναι παρόν; • Είναι τα σήματα και άλλα οπτικά υλικά σαφή και ευανάγνωστα; • Έχουν εύκολη πρόσβαση οι τουαλέτες (π.χ. καλή σήμανση και ουδετερότητα ως προς το φύλο); • Οι πρώτες επαφές ή συστάσεις γίνονται με φιλική διάθεση, σεβασμό και ενδιαφέρον;
Αξιοπιστία	• Οι μαθητές λαμβάνουν σαφείς εξηγήσεις και πληροφορίες σχετικά με τις εργασίες και τις διαδικασίες; • Γίνονται σαφείς συγκεκριμένοι στόχοι και σκοποί; • Πώς χειρίζεται το πρόγραμμα τις προκλήσεις μεταξύ της σαφήνειας των ρόλων και των προσωπικών/επαγγελματικών ορίων;
Επιλογή και έλεγχος	• Ενημερώνονται όλοι οι μαθητές για τις επιλογές που έχουν στη διάθεσή τους; • Οι μαθητές λαμβάνουν ένα σαφές και κατάλληλο μήνυμα σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους; Υπάρχουν αρνητικές συνέπειες για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων επιλογών; Πρόκειται για αναγκαστικές ή αυθαίρετες συνέπειες; • Οι μαθητές έχουν επιλογές σχετικά με την παρακολούθηση διαφόρων συναντήσεων; • Επιλέγουν οι μαθητές τον τρόπο επικοινωνίας (π.χ. μέσω τηλεφώνου, e-mail ή ταχυδρομείου στη διεύθυνση του σπιτιού τους ή σε άλλη διεύθυνση);

Συνεργασία	- Υπάρχει γνωμοδοτικό συμβούλιο μαθητών; Αν ναι, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των υπηρεσιών; Υπάρχουν μέλη που αυτοπροδιορίζονται ως επιζώντες τραύματος ή που προέρχονται από μία στοχευμένη ομάδα; - Δίνεται σημαντική βαρύτητα στη συμβολή και τις προτιμήσεις των μαθητών στον σχεδιασμό των υπηρεσιών, τον καθορισμό στόχων και την ανάπτυξη προτεραιοτήτων; - Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν εργασίες στις οποίες μπορούν να εργαστούν από κοινού με τους μαθητές (π.χ. συλλογή πληροφοριών και σύσταση επιτροπών);
Ενδυνάμωση	- Πώς αναγνωρίζονται τα δυνατά σημεία και οι δεξιότητες κάθε μαθητή; - Οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν μία αίσθηση ρεαλιστικής αισιοδοξίας σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να πετύχουν τους στόχους τους; - Πώς μπορεί κάθε τάξη, επαφή ή υπηρεσία να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη ή τη βελτίωση δεξιοτήτων;

Στην ίδια μελέτη υπάρχουν ορισμένες χρήσιμες πηγές με παραδείγματα προσεγγίσεων (p. 18), οι οποίες αναφέρθηκαν σε άλλες ενδιαφέρουσες μελέτες, όπως αυτές των Carello and Butler (2014)· Downey (2013)· Health Federation of Philadelphia (2010)· και των Wolpaw, Johnson, Hertel, and Kincaid (2009):

• **Ενδυναμώστε τους μαθητές.** Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αισθανθούν ότι έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους ενθαρρύνοντάς τους και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αναλάβουν ευθύνες και να λάβουν αποφάσεις που αφορούν την ατομική τους μάθηση. Επιπλέον, η επιβράβευση του εκπαιδευτικού για τα επιτεύγματα των μαθητών μπορεί να τους ασκήσει θετική επίδραση.

• **Επικοινωνήστε με τους μαθητές.** Πάντα να έχετε υπόψη ότι αν και η μάθηση είναι ο πρωταρχικός στόχος, η συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπλήρωση αυτού του στόχου. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει ποτέ να υποτιμούν τη σημασία του να

είναι ανοικτοί στους μαθητές και να τους ρωτούν αν όλα πάνε καλά. Αυτή η απλή ερώτηση δείχνει ενδιαφέρον και μπορεί να οδηγήσει σε διάλογο που θα παράσχει πληροφορίες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να κατανοήσουν καλύτερα και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Η απλή αυτή ερώτηση επιτρέπει στους μαθητές να γνωριστούν με τους εκπαιδευτικούς τους και η τοπική κοινότητα φαίνεται ότι ενδιαφέρεται και λειτουργεί χωρίς αποκλεισμούς.

- **Προετοιμαστείτε για σημαντικές επετείους.** Υπάρχουν συγκεκριμένες ημερομηνίες ή χρονικές περίοδοι κατά τη διάρκεια του έτους που θα μπορούσαν να επαναφέρουν στη μνήμη ορισμένων μαθητών μία τραυματική εμπειρία, όπως η μετάβαση σε ανάδοχη φροντίδα ή ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου. Εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αντίστοιχα περιστατικά, θα πρέπει να τα λάβουν σοβαρά υπόψη στο πλαίσιο της επικοινωνίας με τους μαθητές τους, καθώς θα τους βοηθήσουν να εντοπίσουν ενδεχομένως σημάδια που δείχνουν ότι έχουν ανάγκη πρόσθετης υποστήριξης.

- **Δείξτε ευαισθησία στη δομή της οικογένειας.** Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδείξουν τη δέουσα προσοχή στο γεγονός ότι οι μαθητές μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά οικογενειακά σχήματα, με αποτέλεσμα να πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο να αλλάξουν τη γλώσσα τους κατά ανάλογο τρόπο. Τα σχέδια μαθημάτων θα πρέπει να βασίζονται σε θέματα που περιλαμβάνουν την ύπαρξη διαφορετικών οικογενειακών σχημάτων.

- **Αποφύγετε την ωραιοποίηση αφηγήσεων τραυματικών εμπειριών στο περιεχόμενο του μαθήματος.** Βεβαιωθείτε ότι το περιεχόμενο του μαθήματος ή του διδακτικού σας αντικείμενου δεν απεικονίζει την έννοια του τραύματος με τρόπο ρομαντικό ή επιθυμητό.

Μία ιδιαιτέρως καινοτόμος προσέγγιση που προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα σε όλες τις ηλικίες και επισημαίνεται στην ίδια μελέτη είναι **η ενσυνειδητότητα στην τάξη**, η οποία μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη για τους μαθητές/εκπαιδευόμενους με τραυματικό υπόβαθρο. Για την ακρίβεια, μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και παράλληλα να ενισχύσει την ικανότητα να έχουν ενσυναίσθηση για τον εαυτό τους αλλά και για τους άλλους.

Μία άλλη προσέγγιση είναι **η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επίγνωσης του σώματος**. Η ικανότητα αντίληψης των σωματικών αισθήσεων και των προσωπικών αναγκών – που αποτελούν δύο εξίσου σημαντικές

πτυχές προώθησης της ανθεκτικότητας – ονομάζεται αυτοαντίληψη. Μερικοί εκπαιδευτές, όπως επίσης ορισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για το τραύμα τονίζουν επανειλημμένα την ανάγκη βελτίωσης της συνειδητοποίησης των συναισθημάτων που ακολουθούν ανοδική πορεία και των αποτελεσμάτων τους, προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να τα ρυθμίζει σε δεύτερη φάση. Η αναγνώριση και η έκφραση των υφιστάμενων συναισθηματικών καταστάσεων οδηγεί σε συνειδητή αντίληψη του εσωτερικού εαυτού και επιτρέπει την άσκηση θετικής επίδρασης στα συναισθήματα και τις αισθήσεις του σώματος. Η διαδικασία αυτή διευκολύνει την αναγνώριση των καταστάσεων έντασης στο σώμα τις οποίες το ίδιο το ανθρώπινο σώμα αντιλαμβάνεται ως μεταβαλλόμενες (Lang, 2016, p. 403). Το ίδιο ισχύει και με την αντίληψη της εικόνας του σώματος. Το να αισθάνεσαι καλά στο ίδιο σου το σώμα αποτελεί «ένα από τα βασικά συστατικά της αυτοεκτίμησης» και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ σωματικής και ψυχικής ευεξίας (Weiß, 2016, p. 297). Εκτός από αυτό, μπορούν να υιοθετηθούν αισθησιοκινητικές ασκήσεις προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση του ατόμου (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, pp. 40,43). Ένας συγκεκριμένος (προσεκτικά μετρημένος) βαθμός κινητικότητας μπορεί να εξουδετερώσει το αισθητό μούδιασμα που συχνά συνοδεύει καταστάσεις έντασης (Weiß, 2016, p. 297).

Σύμφωνα με μία μελέτη που διεξήχθη στο πλαίσιο του “Project Resilience” (1999)¹¹, μία άλλη ενδιαφέρουσα μέθοδος είναι **να αναπτυχθεί η τέχνη των δεξιοτήτων γραφής**, προκειμένου να ενισχυθεί η δύναμη και η ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει μία ολοκληρωμένη εικόνα και να αισθάνεται ενδυναμωμένο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ένα σχετικό απόσπασμα:

«Οι ζωές είναι ιστορίες και οι ιστορίες κάθε ατόμου έχουν τη δυνατότητα για πολλές αφηγήσεις. Κάθε αφήγηση είναι μία ερμηνεία. Οι συγγραφείς μπορούν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους όπως αυτοί επιθυμούν. Από πλήθος γεγονότων, μπορούν να επιλέξουν τα περιστατικά που τους εντυπωσιάζουν περισσότερο για να κατασκευάσουν μία πλοκή που να εξιστορεί τις ήττες, τις επιτυχίες και τις ευκαιρίες. Με τη σειρά της, η ιστορία που αφηγείται ένα άτομο ασκεί ισχυρή επιρροή στα συναισθήματα

¹¹ Πρόγραμμα με έδρα την Ουάσιγκτον, το οποίο προσφέρει διδακτικό υλικό και εκπαιδευτική υποστήριξη σε νέους και ενήλικες που επιθυμούν να ενισχύσουν την ανθεκτικότητά τους ή σε επαγγελματίες αυτού του κλάδου. <https://projectresilience.com/>

και τη συμπεριφορά τους. Καθώς συνθέτουν την ιστορία τους, συνθέτουν επίσης την περσόνα του εαυτού τους».

Παρόμοια προσέγγιση παρατηρείται και στο πρόγραμμα “Resilience Project” (2019) που υλοποιείται με την οικονομική υποστήριξη της ΕΕ και στοχεύει στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων. Εν προκειμένω ¹², μπορούμε να δούμε πώς αναπτύσσεται η εν λόγω προσέγγιση και πώς μεταδίδεται μέσω της τέχνης της **αφήγησης ιστοριών** ή καλύτερα μέσω της ικανότητας του ατόμου να κατασκευάσει την αυτοεικόνα του - ή να την ανακατασκευάσει - ενώ μιλά για τις εμπειρίες του παρελθόντος του και ένα σύνολο θεμάτων συζήτησης, όπως οι συνομήλικοι, η οικογένεια, τα δυνατά σημεία, τα χόμπι, ο τρόπος ζωής, το σχολείο, δηλαδή όλες εκείνες τις πτυχές της ζωής του που την καθιστούν μοναδική και ανεπανάληπτη. Σε ό,τι αφορά ορισμένες συγκεκριμένες ψυχοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις, υπάρχει ένας πολύ χρήσιμος κατάλογος στη μελέτη των Helmreich et. al (2017) *Psychological interventions for resilience enhancement in adults*, ο οποίος ακολουθεί παρακάτω.

Πίνακας 5.

Παραδείγματα εκπαιδευτικών μεθόδων για τη διαχείριση του παράγοντα της ανθεκτικότητας¹³

Παράγοντας ανθεκτικότητας βάσει αποδεικτικών στοιχείων	Παραδείγματα εκπαιδευτικών μεθόδων για τη διαχείριση του παράγοντα της ανθεκτικότητας
Νόημα της ζωής ή σκοπός της ζωής	Συζητήστε για τα οφέλη του να έχει ένας άνθρωπος έναν σκοπό στη ζωή του. Βοηθήστε τους μαθητές να εντοπίσουν σημαντικές πηγές νοήματος (π.χ. κοινωνικές σχέσεις, εργασία) καθώς και να ορίσουν προτεραιότητες και κατευθυντήριες αξίες στη ζωή τους [π.χ. (Sood, Prasad, Schroeder, & Varkey, 2011)].

¹² http://www.resilience-project.eu/uploads/media/Personal_Profile_05.pdf

¹³ Για μεγαλύτερη εμβάθυνση σε κάθε επιμέρους θέμα, ακολουθήστε τον παρακάτω σύνδεσμο: <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD012527/references#CD012527-bbs2-0129>

Αίσθηση συνοχής (κατανόηση, σημαντικότητα, διαχειρισσιμότητα)	Προωθήστε την κατανόηση των εξωτερικών προκλήσεων της ζωής, των προσωπικών πεποιθήσεων και συναισθημάτων. Ενθαρρύνετε τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν ως προς τους προσωπικούς (εσωτερικούς ή εξωτερικούς) τους πόρους και παρακινήστε τους να τους χρησιμοποιούν πιο συχνά [π.χ. (Tan, Chan, Wang, & Vehviläinen-Julkunen, 2016)].
Θετικά συναισθήματα ή θετική επίδραση	Ψυχοεκπαίδευση στα συναισθήματα: τεχνικές ενσυνειδητότητας: στήριξη ατόμων στον εντοπισμό ευχάριστων δραστηριοτήτων που εγείρουν θετικά συναισθήματα [π.χ. (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013)].
Αντοχή (πρόκληση, δέσμευση, έλεγχος)	αδόμηση κατάστασης (π.χ. φαντασίωση στρεσογόνων περιστάσεων): εστίαση (π.χ. αναστοχασμός ως προς τις σωματικές αισθήσεις σε περίπτωση συγκινησιακής φόρτισης) [π.χ. (Maddi, Kahn, & Maddi, 1998; Maddi, Harvey, Khoshaba, Fazel, & Resurreccion, 2009)].
Αυτοεκτίμηση	Βοηθήστε τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν τα δυνατά τους σημεία.
Ενεργός αντιμετώπιση (π.χ. επίλυση προβλημάτων, σχεδιασμός)	Παρουσιάστε το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων και εξοικειώστε τους συμμετέχοντες με τη χρήση στρατηγικών ενεργού αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων (π.χ. κατάρτιση σχεδίων δράσης) [π.χ. (Abbott, Klein, Hamilton, & Rosenthal, 2009; Bekki, Smith, Bernstein, & Harrison, 2013; Sahler, et al., 2013)].
Αυτοαποτελεσματικότητα	Βοηθήστε τους συμμετέχοντες: (α) στον εντοπισμό των δυνατών τους σημείων και λοιπών πηγών αυτοαποτελεσματικότητας (π.χ. κοινωνικές επαφές) και (β) στην πραγματοποίηση προηγούμενων επιτυχιών (π.χ. αντιμετώπιση άσχημων καταστάσεων).

Αισιοδοξία ή θετικό στυλ απόδοσης	Διδάξτε στους συμμετέχοντες να υιοθετήσουν ένα περισσότερο θετικό στυλ απόδοσης σε στρεσογόνες (π.χ. εξωτερικές, ασταθείς, ειδικές) αλλά και ευχάριστες (π.χ. εσωτερικές, σταθερές, παγκόσμιες) καταστάσεις. Ενθαρρύνετε τους συμμετέχοντες να βλέπουν με αισιοδοξία το μέλλον εστιάζοντας την προσοχή τους στην ανακάλυψη θετικών πτυχών της ζωής τους [π.χ. (Scheier & Carver, 1985; Sadow & Hopkins, 1993)].
Κοινωνική υποστήριξη	Ενθαρρύνετε τον προβληματισμό κάθε ατόμου σχετικά με το υφιστάμενο προσωπικό του δίκτυο (π.χ. μέγεθος του κοινωνικού δικτύου, θετικές ή αρνητικές πτυχές στις κοινωνικές σχέσεις). Συμβάλετε στη βελτίωση του δικτύου υποστήριξης κάθε ατόμου εφοδιάζοντάς το με κατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας [π.χ. (Kent, Davis, Stark, & Stewart, 2011; Schachman, Lee, & Lederma, 2004; Sood, Prasad, Schroeder, & Varkey, 2011; Steinhardt & Dolbier, 2008)].

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα ως παράγοντα της ανθεκτικότητας, μία άλλη μέθοδος που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία στηρίζεται στους υφιστάμενους πόρους των μαθητών. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως «η εσωτερική πεποίθηση ότι μπορείς να είσαι ικανός και επομένως πετυχημένος» (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, p. 39). Οι εκπαιδευτικοί τοποθετώντας τις υφιστάμενες στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθητών στο επίκεντρο της προσοχής (Antonovsky, 1997, p. 30) και ρωτώντας τους για το τι κάνουν ήδη (Weiß, 2016, p. 297), θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να προσδιορίσουν τις εσωτερικές δυνάμεις και τους πόρους που διαθέτουν. Ο προσδιορισμός των υφιστάμενων πόρων, όπως οι προηγούμενες στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την αντιμετώπιση απαιτητικών καταστάσεων ή οι αποκτηθείσες στο παρελθόν δεξιότητες και γνώσεις, ή οι θετικές ιδέες, οι δυνατές αναμνήσεις, οι στιγμές ευτυχίας και τα όνειρα μπορούν να αναπτύξουν ένα δίκτυο υποστήριξης που θα χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές στο μέλλον. Η προώθηση μίας «θετικής και ρεαλιστικής αυτοαντίληψης των ικανοτήτων ενός ατόμου» είναι σημαντική

τόσο για τις μαθησιακές διαδικασίες όσο και για την ψυχική ανθεκτικότητα που αποκτάται μέσω αυτών» (Fritz & Tobinski, 2018, p. 191). Η αξιοποίηση των υφιστάμενων πόρων δημιουργεί αυτοαποτελεσματικότητα. Η εμπιστοσύνη στις ικανότητες ενός ατόμου και οι στρατηγικές επίλυσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων μέσω των ενεργειών και των πράξεων του αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως παράγοντες προστασίας με θετικές προσδοκίες για το μέλλον και ρεαλιστικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Werner 2011, p. 37).

Όσον αφορά τα «θετικά συναισθήματα» ως παράγοντα της ανθεκτικότητας για τους μαθητές, θα μπορούσε να ενισχυθεί με την πραγματοποίηση «τελετουργιών» στην τάξη που «μεταφέρουν το αίσθημα του ανήκειν» (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, p. 32). Οι τελετουργίες με τη μορφή επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων στην αρχή και στο τέλος κάθε μαθήματος ή η δημιουργία χώρων συζήτησης που δίνουν τη δυνατότητα αναστοχασμού μπορούν να προωθήσουν τις συναισθηματικές και επικοινωνιακές πτυχές της ευημερίας των μαθητών. Πέραν αυτού, μπορούν να καλλιεργήσουν σταθερότητα, συνέπεια και εμπιστοσύνη, καθώς και να προαγάγουν το αίσθημα της ασφάλειας. Όλα αυτά τα αποτελέσματα των «τελετουργιών» μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να συνδέσει τον χρόνο που δαπανά παρακολουθώντας ένα μάθημα με θετικά συναισθήματα. Θα μπορούσαν ακόμη να βοηθήσουν το άτομο να συνδέσει τις μαθησιακές διαδικασίες με στιγμές μοιράσματος και αισθήματα ασφάλειας.

2.5 Ψυχική Ανθεκτικότητα στους Εκπαιδευτές Ενηλίκων

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά δύσκολο και με υψηλές διανοητικές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την προσπάθεια να διαφωτίσουν και να εμπνεύσουν τους μαθητές τους, καλούνται να αντιμετωπίσουν μία σειρά από ευθύνες, όπως η παρακολούθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών τους, και παράλληλα οφείλουν να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες λοιπών φορέων, όπως ο σύλλογος των διδασκόντων, η διεύθυνση, η μαθητική και η τοπική κοινότητα (Kamtsios & Lolis, 2016). Στην περίπτωση της βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων, οι εκπαιδευτές ενδέχεται να αντιμετωπίσουν μεγάλο αριθμό επιπρόσθετων προκλήσεων που απορρέουν από το υπόβαθρο των μαθητών τους, τις προηγούμενες εμπειρίες τους και την πιθανότητα να έχουν μία πιο σταθερή νοοτροπία και, κατά συνέπεια, να μην αποδέχονται αλλαγή του τρόπου σκέψης και των απόψεών τους. Αυτό σε

συνδυασμό με ένα ήδη επιβαρυνμένο παρελθόν μπορεί να επιφέρει στα μαθήματα βασικής εκπαίδευσης επιπρόσθετες δυσκολίες που καλούνται να χειριστούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων.

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να αντιμετωπίσουν πολλές στρεσογόνες καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν την παραγωγικότητα, τη σωματική υγεία, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Bobek, 2002). Στην πραγματικότητα, το στρες έχει καταγραφεί ως το νούμερο ένα πρόβλημα υγείας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Brown, Ralph, & Brember, 2002). Τα δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν ότι οι κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη κινήτρων των μαθητών, η αδυναμία διατήρησης της πειθαρχίας, ο φόρτος εργασίας και τα προβλήματα διαχείρισης του χρόνου, τα θέματα κύρους και οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους, τα ζητήματα που αφορούν τη διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας και οι ανεπαρκείς συνθήκες εργασίας.

Η αποτυχία αντιμετώπισης του εργασιακού στρες συχνά οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout), η οποία αναφέρεται σε ανθρώπους που δεν είναι πλέον σε θέση να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους και αντιμετωπίζουν συμπτώματα όπως εξάντληση, κατάθλιψη και συναισθηματική απόσυρση (Dworkin, Saha, & Hill, 2003). Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στο άγχος έχοντας αρνητικά συναισθήματα για τον χώρο όπου εργάζονται και τους ανθρώπους που βρίσκονται σε αυτόν σε συνδυασμό με την αίσθηση ότι είναι καταβεβλημένοι (Kamtsios & Lolis, 2016).

Σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με πληθυσμό μαθητών που έχουν υποστεί τραύμα, οι συνθήκες μπορεί να είναι ακόμη πιο δύσκολες. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, πολλοί δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αισθανθούν αισθήματα εξουθένωσης και αυξημένου στρες, διαταραχές ύπνου, αρνητική δυναμική της ομάδας και μία αλλαγμένη στάση απέναντι στον εαυτό τους και τον υπόλοιπο κόσμο (Jegodtka, 2016, p. 141). Τα συναισθήματα αυτά συνδέονται με φαινόμενα που περιγράφονται με όρους όπως «δευτερογενές τραυματικό στρες» ή «κόπωση ενσυναίσθησης» (Figley, 1995). Πρόκειται για καταστάσεις στις οποίες οι άνθρωποι αναπτύσσουν συμπτώματα στρες μέσω της απλής επαφής με ανθρώπους που έχουν υποστεί τραύμα χωρίς ποτέ να έχουν βρεθεί οι ίδιοι στις εν λόγω καταστάσεις. Για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, τα συμπτώματα των μαθητών τους τους καταλαμβάνουν ή/και συνδέονται με τις δικές τους αγχωτικές εμπειρίες από το παρελθόν, προκαλώντας, για παράδειγμα,

φόβους, εφιάλτες, δυσπιστία, αίσθημα απώλειας ελέγχου, ανικανότητας ή αδυναμίας, επιθετικότητας ή αισθήματα ενοχής και ντροπής, μεταξύ άλλων (Hantke & Görges, 2019, p. 46f; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, p. 82). Αυτή η μεταβίβαση καθίσταται εφικτή από την ικανότητα ενσυναίσθησης, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τους κατοπτρικούς νευρώνες που είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν «τα ίδια νευρωνικά δίκτυα με αυτά της προσωπικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου» (Bodendorfer, 2019, p. 25). Για παράδειγμα, όταν ακούμε «μία αφήγηση, ολόκληρος ο οργανισμός μας συσχετίζει αμέσως εικόνες, ήχους και την ένταση του σώματος». Ο εγκέφαλός μας επανέρχεται στη συνέχεια με τις δικές του εικόνες που σχετίζονται με την αντίστοιχη κατάσταση. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Hantke & Görges (2019, p.47): «Όσο λιγότερο επεξεργασμένη είναι η ιστορία με την οποία ερχόμαστε αντιμέτωποι προφορικά ή μη προφορικά, τόσο πιο απειλητικός μπορεί να γίνει ο αντικατοπτρισμός στην εσωτερική μας εμπειρία». Αυτό δεν οφείλεται στην έλλειψη επαγγελματισμού, αλλά πρόκειται για μία ενσυναισθητική αντίδραση (Jegodtka, 2016, p. 144).

Ανεξάρτητα από τις αιτίες που το προκαλούν, το κόστος του στρες θα μπορούσε να αποβεί τεράστιο για τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι επηρεάζει την αυτοπεποίθηση, τις σχέσεις, την απόδοσή τους, καθώς και την ικανοποίηση από την εργασία τους (Howard & Johnson, 2004; Brown, Ralph, & Brember, 2002). Παράλληλα, υπάρχουν στοιχεία που τεκμηριώνουν τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό πρόωρης συνταξιοδότησης εκπαιδευτικών εξαιτίας διαταραχών που σχετίζονται με το στρες και την κακή ψυχολογική υγεία. Στην πραγματικότητα, τα προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος δεν επηρεάζουν μόνο την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, αλλά και την προσωπική τους ζωή, όπως για παράδειγμα υψηλά επίπεδα ευερεθιστότητας στο σπίτι και ψυχοσωματικές ενοχλήσεις (Howard & Johnson, 2004).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν θα βιώσουν οπωσδήποτε συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης ή κόπωσης ενσυναίσθησης. Από τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας, προκύπτει ότι «όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν θετική γνωστική αξιολόγηση των στρεσογόνων παραγόντων και των προσαρμοστικών δράσεων αντιμετώπισης, οι στρεσογόνοι παράγοντες της εργασίας βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα και επομένως, οι ίδιοι βιώνουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης» (Kamtsios & Lolis, 2016, p. 207).

Η ανθεκτικότητα μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη δύναμη για τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να τους βοηθήσει να διαχειριστούν το άγχος και να αποφύγουν την επαγγελματική εξουθένωση (Twum-Antwi, Jefferies, & Ungar, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πώς να καλλιεργούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, πρώτον ως ανθρώπινα όντα και δεύτερον, στον επαγγελματικό ρόλο που ενσαρκώνουν.

Στη βιβλιογραφία, έχουν προσδιοριστεί αρκετοί τρόποι που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ψυχική ανθεκτικότητα, όπως η προώθηση θετικών σχέσεων με το προσωπικό, ένα σύστημα αλληλεγγύης όπου οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας θα βοηθούν τους νεότερους να προσαρμοστούν, οι ευκαιρίες περαιτέρω εκπαίδευσης και η υποστήριξη εκ μέρους της διεύθυνσης του σχολείου (Cefai C. , et al., 2015a). Το σύστημα αλληλεγγύης έχει αποδειχθεί ότι όντως σταματά τις αποχωρήσεις των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών (Smith & Ingersoll, 2004).

Επιπλέον, οι Cefai & Cavioni (2014) ¹⁴προτείνουν ασκήσεις χαλάρωσης και ενσυνειδητότητας για εκπαιδευτές, ως εργαλείο για την καλλιέργεια συνθηκών που προάγουν την υγιεινή διαβίωση και ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική τους ικανότητα. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτές διδάσκονται πώς να ελέγχουν τις εσωτερικές αντιδράσεις τους, προκειμένου να αναγνωρίζουν τότε πρέπει να κάνουν ένα βήμα πίσω και να ηρεμήσουν προτού αντιδράσουν. Επίσης, μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους με καλοσύνη και συμπόνια, ειδικά σε δύσκολες στιγμές (Roeser, et al., 2013). Οι προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση θεωρούνται ότι παρουσιάζουν καλά αποτελέσματα, ιδίως στη διαχείριση των συναισθημάτων, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και των υγιέστερων σχέσεων. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η εστίαση στο παρόν: (α) ενισχύει την αυτογνωσία, τη θετική στάση και την ενσυναίσθηση, (β) βελτιώνει τις σχέσεις ακόμη και σε αγχωτικές καταστάσεις και (γ) μειώνει την κατάθλιψη και το στρες (Cefai & Cavioni, 2014).

Άλλες πρακτικές που προτείνονται είναι οι ευκαιρίες για μία πιο ενεργή συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα, οι ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχονται από το σχολείο, καθώς και η αναγνώριση των δεξιοτήτων τους. Άλλες συμπληρωματικές πρακτικές περιλαμβάνουν ευκαιρίες για περαιτέρω εκπαίδευση σε ζητήματα, όπως η ανάπτυξη των μαθητών τους, η συμβουλευτική, η διαχείριση του άγχους, η εστίαση στο παρόν, η διαχείριση συμπεριφορών στην τάξη, οι ευκαιρίες

¹⁴ «Ένας ιδιαίτερος τρόπος ανάπτυξης της προσοχής και της ευαισθητοποίησης στην παρούσα στιγμή χωρίς συναισθηματική αντίδραση ή εννοιολογική κρίση» (Roeser, et al., 2013, p. 789).

φροντίδας για τη σωματική και ψυχική υγεία, οι διατάξεις για επαρκείς πόρους, οι καλές συνθήκες εργασίας και η εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (Cefai C., et al., 2015a).

2.6 Πρακτικές της ΕΕ για την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα, όπως έχουμε καταδείξει μέχρι στιγμής, είναι μία εξαιρετικά σπουδαία έννοια, ιδίως σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από οικονομική ύφεση, ανεργία και αναγκαστική μετανάστευση που οδηγεί τους ανθρώπους σε ευάλωτες θέσεις και εκείνοι, με τη σειρά τους, προσπαθούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Οι ενήλικες και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικά περιθωριοποιημένες ομάδες εκτίθενται σε μία σειρά από στρεσογόνους παράγοντες (ανεργία, έλλειψη κοινωνικής στήριξης και στέγασης, βία) που μπορούν να εμποδίσουν την ικανότητά τους να προσαρμοστούν σε αυτές τις νέες συνθήκες (Thomas, Roberts, Luitel, Upadhaya, & A Tol, 2011). Συνεπώς, η ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας θα πρέπει να θεωρηθεί απαραίτητη ειδικά στην Ευρώπη, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό πληθυσμών που προσπαθούν να ξεφύγουν από τον πόλεμο και τις διώξεις.

Οι ψυχικά ανθεκτικοί ενήλικες παρουσιάζουν μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, είναι πιο ευέλικτοι και ανταποκρίνονται καλύτερα επιλέγοντας προστατευτικούς πόρους¹⁵ είτε μεμονωμένα είτε από το περιβάλλον τους. Μοιάζουν να έχουν μία προκοινωνική συμπεριφορά, ενσυναίσθηση, θετική αυτογνωσία, είναι αισιόδοξοι και μπορούν να οργανώσουν με μεγαλύτερη ευκολία τη ζωή τους (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, & Martinussen, 2006).

Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι κάτι εξ ολοκλήρου έμφυτο που δεν μπορεί να μεταδοθεί σε άλλους ανθρώπους. Στην πραγματικότητα, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να ενισχυθεί σε πολλά και διάφορα περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν προγράμματα για την παροχή οικονομικής βοήθειας, επαγγελματικής κατάρτισης ή ακόμη και τοποθετήσεων σε θέσεις εργασίας. Επιπλέον, η πρόσβαση σε νομικές και κοινωνικές υπηρεσίες θα πρέπει να είναι ανεμπόδιστη ειδικά σε ευάλωτες ομάδες (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019). Για παράδειγμα, ένα Σχολείο

¹⁵ Οι προστατευτικοί πόροι μπορούν να διακριθούν σε ψυχολογικές ιδιότητες, οικογενειακή υποστήριξη και σύστημα εξωτερικής υποστήριξης.

Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα ¹⁶μέσω δραστηριοτήτων ομότιμης μάθησης (peer mentoring) διδάσκει στους ενήλικες μαθητές του πώς να συντάσσουν αιτήσεις που απευθύνονται σε δημόσιες υπηρεσίες ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους σε περίπτωση διαπληκτισμού με δημόσιους λειτουργούς.

Εντούτοις, η προσοχή στην παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στον χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα μέσα για την ένταξη των περιθωριοποιημένων ομάδων προωθώντας τις ίσες ευκαιρίες μέσω ανοικτών κοινοτήτων μάθησης (Cefai C. , et al., 2015a). Με βάση τα πορίσματα σχετικών ερευνών, για να καταστούν αποτελεσματικά τα προγράμματα ψυχικής ανθεκτικότητας, θα πρέπει να εφαρμοστεί μία συγκεκριμένη δομή. Με άλλα λόγια, πρέπει να υιοθετηθεί μία συντονισμένη διαδικασία, η οποία αξιοποιεί την ενεργό μάθηση και εστιάζει στη βελτίωση των δεξιοτήτων, ενώ εν τω μεταξύ θέτει σαφείς στόχους (Cefai C. , et al., 2015a).

Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού επηρεάζει τους μαθητές και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση. Η ανάπτυξη μίας ισχυρής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς παρακινεί τους μαθητές και τους βοηθά να επιτύχουν (Gardner & Stephens-Piseco, 2019). Το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις μεταξύ των ενήλικων μαθητών και των εκπαιδευτικών τους. Η στήριξη των μαθητών εντός και εκτός της επίσημης μάθησης τους βοηθά να αισθάνονται ασφαλείς και αρκετά δυνατοί, ώστε να αναλάβουν κινδύνους και να μάθουν από τα λάθη τους (Holdsworth, Turner, & Scott-Young, 2017).

Η ακαδημαϊκή κοινότητα προτείνει μία σειρά πρακτικών στους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση. Καταρχάς, ξεχωρίζουν τρεις συγκεκριμένες κατηγορίες πρακτικών που εφαρμόζονται με επιτυχία για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευομένων. Πρώτον, είναι η εδραίωση μίας θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών. Σχετίζεται επίσης με καλές σχέσεις μεταξύ ομοτίμων, έλεγχο των συναισθημάτων και μαθησιακή απόδοση. Δεύτερον, είναι η παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευόμενους προκειμένου να αναλαμβάνουν ευθύνες, να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές και να αλληλεπιδρούν κοινωνικά. Τρίτον, είναι οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους εκπαιδευόμενους τους

¹⁶ <http://sde-lesvou.les.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/drastiriotes/ekpaideytikes/52-peer-mentoring-ena-akoma-vima>

ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο μια αναπτυξιακή προσέγγιση που βοηθά τους πιο αδύνατους μαθητές να επιτύχουν (Cefai C. , et al., 2015a).

Συνεχίζοντας, προτείνεται, δεδομένου ότι σημειώνονται πάντα νέες εξελίξεις στην κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν τους μαθητές τους σε θέματα όπως η συναισθηματική και κοινωνική ευημερία, προκειμένου να είναι σε θέση να παρατηρούν τα τρωτά τους σημεία με την πάροδο του χρόνου. Η εν λόγω πρόταση θα μπορούσε να αποδειχθεί χρήσιμη για τους νεοαφικθέντες μετανάστες, καθώς αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες ως νεοεισερχόμενοι και προσπαθούν να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019). Μεταξύ των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να παρακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς είναι η αυτοεκτίμηση, η ανεξαρτησία, ο αυτοέλεγχος και άλλα χαρακτηριστικά που απαιτούν περισσότερο χρόνο παρατήρησης, όπως ηθική συλλογιστική, η διορατικότητα και οι αντανακλαστικές δεξιότητες.

Το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο, καθώς πρέπει να είναι ένα ασφαλές περιβάλλον, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζονται. Για να το επιτύχουν αυτό οι εκπαιδευτές, θα μπορούσαν να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές τεχνικές που στοχεύουν στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης, της αποφασιστικότητας και των κινήτρων των μαθητών τους. Μέσω της απόδοσης επαίνων, μπορούν όχι μόνο να μειώσουν τον φόβο τους ότι θα αποτύχουν αλλά επίσης να τους βοηθήσουν να επιτύχουν. Ακόμη, ως εκπαιδευτική τεχνική, προτείνεται η συνεργασία των αδύνατων μαθητών με τους δυνατούς, ούτως ώστε οι ίδιοι οι συμμαθητές τους να τους βοηθήσουν να βελτιωθούν (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019).

Παρακάτω, παρουσιάζονται ορισμένα προγράμματα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα. Η πλειονότητα των εν λόγω προγραμμάτων επικεντρώνεται στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται και προωθούνται μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν και να εφαρμοστούν κάλλιστα και σε ενήλικες μαθητές.

Καταρχάς, ένα πρόγραμμα Comenius για τη δια βίου μάθηση ερεύννησε μεθόδους ψυχικής ανθεκτικότητας σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, την Κροατία, τη Μάλτα, την Ιταλία, την Πορτογαλία και τη Σουηδία, ενώ πρότεινε ορισμένες μεθόδους που μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν και στους ενήλικες. Άλλα αντίστοιχα προγράμματα διοργανώνουν ομάδες συζήτησης με στόχο να βελτιώσουν τις ικανότητες επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων (π.χ. εκμάθηση

του κατάλληλου τρόπου συμμετοχής σε έναν διάλογο, του τρόπου προσωπικής έκφρασης και ακρόασης των άλλων, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων) και να ενισχύσουν τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους. Επιπλέον, η καλλιέργεια ισχυρών σχέσεων θα μπορούσε να προωθήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων, ενώ η σκέψη για προσωπική εξέλιξη θα μπορούσε να προαχθεί από εμπόδια θετικής ψυχολογίας που γίνεται προσπάθεια να μετατραπούν σε ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη (Cefai C. , et al., 2015a).

Όπως τονίζουν οι Cefai, Spiteri & O’Riordon (2019), οι άνθρωποι που έχουν χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας και αντλούν μικρότερη ικανοποίηση από την εργασία, την υγεία και το βιοτικό τους επίπεδο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να διακόψουν τη φοίτησή τους από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με μία έρευνα που δείχνει ότι οι άνθρωποι που έχουν υποστεί τραύμα έχουν ακόμη περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, καθιστά φανερό ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος. Το DIDO-Dropping in the dropouts¹⁷, το οποίο είναι ένα έργο που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus+ της ΕΕ και υλοποιείται στη Σερβία, αποσκοπεί στη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σπουδών από προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω καλών πρακτικών. Μερικές από τις προτεινόμενες μεθόδους ήταν να προσφέρουν ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις, να ζητήσουν τη γνώμη των εκπαιδευόμενων και να τους εμπλέξουν στην παροχή συμβουλών σε συμμαθητές τους, προκειμένου να αισθάνονται ότι δεν περνούν απαρατήρητοι και ότι λαμβάνουν σχετική υποστήριξη (Silva & Rodrigues, 2018).

Επιπρόσθετα, οι Cefai, Spiteri, & O’Riordon (2019) στο έργο THRIVE, το οποίο χρηματοδοτείται από την ΕΕ στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+, διαπίστωσαν ότι τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας εφαρμόζουν διάφορες καλές πρακτικές, καθώς για παράδειγμα, εξηγούν στους μαθητές τους πώς λειτουργεί το τραύμα και πώς επηρεάζει τον εγκέφαλο και το σώμα, αλλά και πώς θα μπορούσε να επηρεάσει τη σχέση τους με τη μάθηση. Επιπλέον, τα σχολεία που συμμετείχαν στο έργο συνέλεξαν πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό των μαθητών τους διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο, μία ολιστική εικόνα του προφίλ τους.

¹⁷ <https://sites.google.com/prod/view/dido-project>

Μία άλλη πρόταση για την ενδυνάμωση των μαθητών στον χώρο της εκπαίδευσης είναι η θεατρική αγωγή, η οποία μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του εαυτού τους και του συνανθρώπου τους μέσω της ενεργού συμμετοχής. Η θεατρική αγωγή μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες επικοινωνίας. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η υιοθέτηση μίας μεθόδου που στηρίζεται στη θεατρική αγωγή μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη εποικοδομητικών και ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω στη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σε μία άλλη έρευνα που διεξήχθη σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας στην Αθήνα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονταν με το θέατρο επηρέαζαν θετικά την αυτοπεποίθηση, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την επικοινωνία και την έκφραση της συγκίνησης των μαθητών. Πέραν αυτών, φάνηκε να ενισχύεται και η εμπιστοσύνη προς την ομάδα (Giannakouli, 2016).

Το χρηματοδοτούμενο από την ΕΕ πρόγραμμα με τίτλο Not in Employment Education or Training (NetnonNEET-NNN)¹⁸ αποσκοπούσε, μεταξύ άλλων, στην ενδυνάμωση των τοπικών και ευρωπαϊκών δικτύων προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης ενθαρρύνοντας τους μαθητές που είχαν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο (ηλικίας 15-29 ετών) να συνεχίσουν την εκπαίδευση και την κατάρτισή τους. Η ενδυνάμωση των μαθητών πραγματοποιήθηκε δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις ανεπάρκειες του συστήματος απασχόλησης και εκπαίδευσης στα εργαστήρια διαλόγου (dialogue labs), να προτείνουν λύσεις και στη συνέχεια, να τις παρουσιάσουν στις τοπικές αρχές. Οι χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν η Ισπανία, η Ιρλανδία, η Ιταλία, η Ρουμανία, η Τουρκία και η Ελλάδα. Το έργο ολοκληρώθηκε το 2015.

Ακόμη, το Resilience Project¹⁹, το οποίο υλοποιήθηκε με την οικονομική υποστήριξη της ΕΕ και τη συμμετοχή χωρών, όπως η Αυστρία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ισλανδία, η Ιταλία, η Ελλάδα, η Φινλανδία και η Ισπανία, φιλοδοξούσε να πετύχει τους εξής στόχους: (α) να εισαγάγει την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων, (β) να δημιουργήσει μία εργαλειοθήκη στην οποία οι εκπαιδευτές θα μπορούν να βρουν ασκήσεις, μεθόδους ή/και διδακτικές προσεγγίσεις μάθησης για την προώθηση της

¹⁸ <https://thess.pde.sch.gr/jn/index.php/nnn-netnotnet/81-nnn-netnotnee>

¹⁹ <http://www.resilience-project.eu/index.php-id=4&L=12.html>

ψυχικής ανθεκτικότητας και (γ) ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης που απευθύνεται τόσο στους εκπαιδευτές όσο και στους μαθητές και μπορεί να τους βοηθήσει να αξιολογήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Στην εργαλειοθήκη, προτείνεται μία ποικιλία τεχνικών ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που υπάρχουν στην τάξη. Ενδεικτικά, μερικές από αυτές αφορούν τη συμβουλευτική καθοδήγηση σε θέματα κινήτρων/motivational coaching (π.χ. ένα σενάριο στο οποίο ένα άτομο βοηθά άλλα να φθάσουν σε ένα επιθυμητό σημείο με στόχο να ανοίξει διάλογο και να εγείρει προβληματισμό σχετικά με το μέλλον και τους προσδοκώμενους στόχους του) και τη συμβουλευτική καθοδήγηση σε θέματα αυτογνωσίας για το μέλλον.

Στην Αυστρία, στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας Bildungsberatung Österreich παρέχονται δωρεάν υπηρεσίες συμβουλευτικής σε ευάλωτους ενήλικες σε 16 γλώσσες. Οι ευάλωτοι ενήλικες μπορούν να επιλέξουν τα μέσα καθοδήγησης που επιθυμούν, όπως δια ζώσης συμβουλευτική, τηλεφωνική κλήση ή κλήση μέσω Skype ή ακόμη και chat. Ένα άλλο έργο που χρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ ήταν το Guidance and Orientation Interventions for Low Educated Adults (GOAL). Οι χώρες που συμμετείχαν στο εταιρικό σχήμα ήταν το Βέλγιο, η Τσεχική Δημοκρατία, η Ισλανδία, η Λιθουανία, η Ολλανδία και η Σλοβενία. Το έργο υλοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο 2015-2018. Στόχος του ήταν η ενίσχυση της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλή ειδίκευση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση μέσω της παροχής κατάλληλης καθοδήγησης (OECD, 2019).

Ένα άλλο σπουδαίο έργο πραγματοποιήθηκε στη Μάλτα το 2016 κατά τη διάρκεια του οποίου συνεγράφη το βιβλίο “Never Arrive”²⁰. Το βιβλίο αφηγείται την ιστορία του Farah Abdullahi Abdi ο οποίος αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι του στην Κένυα λόγω του σεξουαλικού του προσανατολισμού. Περιγράφει τόσο το ταξίδι του όσο και τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική του κατάσταση, τα όνειρα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στην προσπάθεια αναζήτησης ενός καλύτερου μέλλοντος. Το έργο «Never Arrive» έδωσε το έναυσμα για τη δημιουργία της οπτικοακουστικής έκθεσης τέχνης “Bodyless”²¹ από την Kopin, μία οργάνωση που υπερασπίζεται τα δικαιώματα των παιδιών. Η εν λόγω έκθεση περιελάμβανε μία εμπειρία εικονικής πραγματικότητας και

²⁰ <https://www.actionforrefugeeeducation.net/race-reaching-all-children-with-education-3>

²¹ <http://kopin.org/portfolio-items/bodyless/>

οκτώ εργαστήρια (workshops) για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το έργο είχε απήχηση σε περισσότερα από 60.000 άτομα, ενώ το υλικό του εξακολουθεί να είναι διαθέσιμο προς κάθε ενδιαφερόμενο.

Επιπλέον, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα με τίτλο “European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments” (ENABLE)²², το οποίο υλοποιήθηκε από το 2014 έως το 2016 σε συνεργασία με εταίρους από το Βέλγιο, τη Δανία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Κροατία και την Ελλάδα, στόχευε στην καταπολέμηση του εκφοβισμού μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέσο για την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας. Μέσω μίας ολιστικής προσέγγισης, προτάθηκαν δύο εκπαιδευτικές μέθοδοι για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) και η Υποστήριξη Συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις ΚΣΜ περιλαμβάνουν 10 μονώρα μαθήματα που έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες²³ σε συνδυασμό με την παροχή καθημερινών εκπαιδεύσεων και εβδομαδιαίων συναντήσεων υποστήριξης συνομηλίκων. Παράλληλα, για να ενισχυθεί η προσπάθεια αυτή, παρέχονται δια ζώσης και διαδικτυακά σεμινάρια. Συνολικά, εκτιμάται ότι επωφελήθηκαν από το πρόγραμμα 16.000 άτομα. Από την αξιολόγησή²⁴ του προγράμματος, φάνηκε ότι μετά τις εκπαιδεύσεις οι μαθητές αισθάνονταν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για να καταγγείλουν μία επιθετική συμπεριφορά, παρουσίασαν αυξημένα επίπεδα αυτοελέγχου, βελτιωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Οι επωφελούμενοι ήταν περισσότεροι από 8.000 μαθητές, ενώ 530 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις εκπαιδεύσεις. Κατά συνέπεια, δημιουργήθηκε διδακτικό υλικό 10 μαθημάτων²⁵, το οποίο διανέμεται δωρεάν στο διαδίκτυο και περιλαμβάνει μαθήματα με θέμα την αυτεπίγνωση, την κοινωνική ευσυνειδησία, την αυτοδιαχείριση και τη διαχείριση σχέσεων.

²² <http://enable.eun.org/about>

²³ Προσπάθησαν να καλύψουν τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης (Αυτεπίγνωση, Κοινωνική ευσυνειδησία, Αυτοδιαχείριση, Διαχείριση σχέσεων).

²⁴ http://enable.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=29ab4a7e-88b5-462c-8ff7-ca164816d5c9&groupId=4467490

²⁵ http://enable.eun.org/implementing_enable

Μια άλλη πρωτοβουλία που ξεκίνησε το 2015 ήταν το έργο I-YES ²⁶, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ στο πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Υλοποιήθηκε από ένα σχήμα συνεργαζόμενων φορέων στη Γαλλία, τη Γερμανία, την Πορτογαλία, την Ελλάδα, τη Ρουμανία και την Ιταλία. Η ομάδα στην οποία απευθυνόταν ήταν μειονεκτούντες νέοι ηλικίας 16 έως 25 ετών. Στόχος του ήταν να βοηθήσει τους νέους να διαχειριστούν το άγχος και τα συναισθήματά τους, να βελτιώσουν τη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν και να θέσουν στόχους για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η εν λόγω προσπάθεια είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός εγχειριδίου²⁷ για τους εκπαιδευτές, το οποίο τους παρέχει καθοδήγηση στη διεξαγωγή δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων τους.

Το Resilience Curriculum (Rescur)²⁸ είναι ένα άλλο τριετές πρόγραμμα Come-nius για τη δια βίου μάθηση, το οποίο υλοποιήθηκε από τη Μάλτα, την Ελλάδα, την Πορτογαλία, τη Σουηδία, την Ιταλία και την Κροατία από το 2012 έως το 2015. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών ψυχικής ανθεκτικότητας για την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο μπορούσε να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν οι μαθητές προκειμένου να επιτύχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και κοινωνική και συναισθηματική ευημερία. Εκτός από αυτό, δημιουργήθηκαν οδηγοί για νηπιαγωγούς/εκπαιδευτικούς και γονείς, οι οποίοι περιελάμβαναν προτεινόμενες δραστηριότητες όπως η αφήγηση ιστοριών, η οποία θεωρείται ως ένα ισχυρό μέσο για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ενσυνειδητότητας (Cefai C. , et al., 2015b).

Όταν γίνεται λόγος για την ψυχική ανθεκτικότητα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της ευημερίας των μαθητών τους παρά της δικής τους. Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνεπάγεται πολλές δυσκολίες, όπως ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οι συναισθηματικές απαιτήσεις, οι κακές συνθήκες εργασίας και η έλλειψη συμμετοχής σε αποφάσεις, που

²⁶ <https://www.iyes-project.eu/>

²⁷ <https://iyes-project.eu/pdf/04%20-%20Handbooks%20for%20teachers%20trainers.pdf>

²⁸ <https://www.rescur.eu/about-the-project/>

μπορούν αθροιστικά να οδηγήσουν σε υψηλά επίπεδα άγχους και δυσφορίας (Cefai C. , et al., 2015b). Όπως καθίσταται προφανές, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να τους βοηθήσει όχι μόνο στην ενδυνάμωση των μαθητών τους, αλλά επίσης στην αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης (Twum-Antwi, Jefferies, & Ungar, 2019), με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται με αυτό τον τρόπο ως μία σημαντική πτυχή του εκπαιδευτικού συστήματος (Cefai C. , et al., 2015a).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ενδεχομένως εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και διαμορφώνεται τόσο από μεμονωμένες όσο και από περιβαλλοντικές μεταβλητές (Silva, et al., 2018). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ποικίλα χαρακτηριστικά αυτοπροστασίας, όπως η αφοσίωση στο επάγγελμα, τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, οι δεξιότητες αντιμετώπισης του στρες, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης της τάξης, η σκέψη της προσωπικής ανάπτυξης και η ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (Cefai C. , et al., 2015a). Άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι ο τρόπος λειτουργίας του διδακτικού τους περιβάλλοντος, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι φιλοδοξίες που μπορεί να έχουν, η πίεση που δέχονται από το περιβάλλον τους και οι προσδοκίες για την απόδοσή τους, καθώς και η σύνθεση των εκπαιδευόμενων τους (Daniilidou, 2018). Παράλληλα, οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία του προγράμματος που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί – και κατά συνέπεια την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους – είναι, μεταξύ άλλων, η προσωπική τους ευημερία, η θετική επαγγελματική τους ταυτότητα και τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμα που ασκούν.

Το διδακτικό έργο οικοδομείται μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων, όπως η σχέση μεταξύ συναδέλφων, μαθητών κλπ. Οι θετικές σχέσεις βοηθούν στη διαμόρφωση ενός καλού εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερα στρεσογόνο, με αποτέλεσμα οι επαγγελματίες της εκπαιδευτικής κοινότητας να συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Cefai C. , et al., 2015a). Ειδικά στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με ευάλωτους μαθητές, όπως στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι μηχανισμοί αντιμετώπισης συνιστούν μία αναγκαιότητα. Σε μια έρευνα με επικεφαλής τους Cefai, Spiteri, & O’Riordon (2019), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά πάσχουν από επαγγελματική εξουθένωση και αισθάνονται ψυχική εξάντληση. Επιπλέον, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο ο εκπαιδευτικός να επηρεαστεί από το τραύμα που έχουν αντιμετωπίσει οι μαθητές του και να το αφήσει να επηρεάσει τον προσωπικό

χρόνο που αφιερώνει στους φίλους και την οικογένειά του. Μοιάζει να τους είναι πολύ δύσκολο να βρουν την κατάλληλη ισορροπία μεταξύ ενσυναίσθησης και αποστασιοποίησης. Ως εκ τούτου, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί βασικής εκπαίδευσης χρειάζονται εξατομικευμένες πρακτικές ψυχικής ανθεκτικότητας, δεδομένου ότι εκείνοι αποδεικνύουν ότι είναι πιο πιθανό να προσαρμοστούν καλύτερα σε διαφορετικές καταστάσεις και μακροπρόθεσμα αντιμετωπίζουν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Silva, et al., 2018).

Το πρόγραμμα Enhancing Teachers Resilience in Europe (ENTRÉE)²⁹, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και υλοποιήθηκε σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες από το 2013 έως το 2015, περιελάμβανε διαζώσης προγράμματα κατάρτισης που αποσκοπούσαν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία μέσω της καλλιέργειας των σχέσεων των εκπαιδευτικών, της ευημερίας και της δέσμευσης στην εκπαίδευση (Silva, et al., 2018). Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκαν έξι ενότητες, οι οποίες ενημέρωναν τους συμμετέχοντες σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, τις σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, τη διαχείριση συναισθημάτων και άγχους, ενώ στη συνέχεια, ακολούθησαν ομάδες εργασίας και καθοδήγηση ομάδων ομοτίμων (peer groups mentoring).

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε το έργο Fostering Resilience, Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools (FRIENDS)³⁰, το οποίο χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus+ στο πλαίσιο της Βασικής Δράσης 3. Επιδιώκει να προωθήσει την κοινωνική ένταξη στην εκπαίδευση μέσω ενός προγράμματος Υπερβατικού Διαλογισμού (πρόγραμμα «Χρόνος Ησυχίας»/ΥΔ). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για ένα 15-λεπτό διάλειμμα χρόνου ησυχίας στην αρχή και στο τέλος της σχολικής βάρδιας σε καθημερινή βάση, κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιείται ο Υπερβατικός Διαλογισμός. Η μέθοδος αυτή έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, δημιουργεί ένα πιο ήρεμο περιβάλλον και καθιστά τις κοινωνικές συμπεριφορές πιο ανεκτικές και συμπεριληπτικές, ενώ συγχρόνως βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται το άγχος τους. Η εν λόγω μέθοδος έχει εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία παγκοσμίως με πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα. Στην Ευρώπη, δύο σχολεία, ένα στην Ολλανδία και ένα στο Ηνωμένο Βασίλειο, χρησιμοποιούν αυτή την τεχνική εδώ και περίπου 30 χρόνια.

²⁹ <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=3205>

³⁰ <https://friends-project.eu/>

3. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτών Βασικής Εκπαίδευσης για την Ψυχική Ανθεκτικότητα και την Αυτοφροντίδα

3.1 Δείγμα της Έρευνας Πεδίου

Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 16 διεξοδικές συνεντεύξεις και διανεμήθηκαν 40 ερωτηματολόγια στις τέσσερις χώρες-εταίρους (Αυστρία, Γερμανία, Ελλάδα και Ιταλία) τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2020. Στο δείγμα της έρευνας που συμπλήρωσε ερωτηματολόγια συμμετείχαν 31 γυναίκες και 9 άνδρες με μέση ηλικία τα 51,5 έτη. Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, 3 άτομα εξ αυτών έχουν αποκτήσει Διδακτορικό Δίπλωμα, 24 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, 10 Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης, 1 Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης και 2 Απολυτήριο Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λυκείου).

Πιο συγκεκριμένα, στην Ιταλία ο εταίρος CSC Danilo Dolci διεξήγαγε 4 συνεντεύξεις³¹ και έλαβε 10 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στο πλαίσιο της έρευνας. Τα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ήταν 4 γυναίκες που εργάζονται στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Αναλυτικά, έλαβαν μέρος στη συνέντευξη: α) μία εκπαιδευτικός που εργάζεται σε κέντρο εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνεται σε ενήλικες που επιθυμούν να αποκτήσουν απολυτήριο λυκείου, ενώ έχει εργαστεί στον τομέα της τυπικής (επίσημης) εκπαίδευσης για τρία χρόνια στη Βόρεια Ιταλία, β) μία κοινωνική λειτουργός που εργάζεται με άτομα με μεταναστευτική καταγωγή και είναι υπεύθυνη για τη διαδικασία της προσαρμογής τους στην Ιταλία, γ) μία εκπαιδευτικός που εργάζεται σε μία μη κερδοσκοπική οργάνωση και για την ακρίβεια, σε ένα έργο που αφορά την κοινωνική στέγαση ενηλίκων με δύσκολο ιστορικό και δ) μία καθηγήτρια σε ιδιωτικό πανεπιστήμιο που έχει ορισμένους φοιτητές που παλαιότερα είχαν εγκαταλείψει το σχολείο για προσωπικούς λόγους. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι διαθέσιμο στο Limesurvey³², κοινοποιήθηκε μέσω των κοινωνικών διαύλων του CSC. Τα άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν 8 γυναίκες και 2 άνδρες, Ιταλοί/ίδες πολίτες, ενώ οι 7 κατάγονταν από το Παλέρμο. Εννέα (9)

31 Τρεις (3) συνεντεύξεις διεξήχθησαν διαδικτυακά μέσω του Skype, ενώ μόνο μία (1) πραγματοποιήθηκε δια ζώσης, καθώς ελήφθη πριν την επιβολή των μέτρων απαγόρευσης κυκλοφορίας (lockdown) στην Ιταλία λόγω της εξάπλωσης του Covid-19.

32 <https://resilienceinadulthoodeducation.limequery.com/993175 ?lang=it>

από αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και ένας/μία από αυτούς/ές είναι κάτοχος απολυτηρίου Λυκείου. Πέντε (5) από τα άτομα αυτά, εργάζονται στον τομέα της άτυπης εκπαίδευσης, τρεις (3) στην τυπική εκπαίδευση και δύο (2) τόσο στην άτυπη όσο και στην τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά διαφέρουν ως προς τον χρόνο προϋπηρεσίας και τους οργανισμούς όπου έχουν εργαστεί.

Στη Γερμανία, η έρευνα πεδίου της Volkshochschule Pankow πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο (ερωτηματολόγιο) και τον Μάρτιο (συνεντεύξεις) του 2020. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα γερμανικά και στη συνέχεια, δημοσιεύθηκε μέσω του Limesurvey. Ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος (link) διαδόθηκε μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση στο Βερολίνο μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). Στην έρευνα συμμετείχαν 10 γυναίκες εκπαιδευτικοί με μέση ηλικία τα 49,1 έτη. Οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι διαθέτουν κατά μέσο όρο 9,4 έτη επαγγελματικής πείρας στην εκπαίδευση ενηλίκων και 4,7 έτη στη βασική εκπαίδευση. Επιπλέον, τέσσερις (4) εκπαιδευτές ενηλίκων (τρεις γυναίκες, ένας άνδρας) έλαβαν μέρος σε συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν μέσω τηλεφώνου³³. Τρεις (3) από αυτούς εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στη βασική εκπαίδευση στο Volkshochschule Pankow (δύο από αυτούς με καθεστώς μερικής απασχόλησης, δηλαδή 3-4 ώρες την εβδομάδα, ένας/μία με καθεστώς πλήρους απασχόλησης στο Volkshochschule Pankow και ένας/μία άλλος/η στο Volkshochschule στο Βερολίνο). Ένας/Μία από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες είναι συντονιστής/ίστρια σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δικτύων στη βασική εκπαίδευση, το οποίο χρηματοδοτείται από την τοπική αυτοδιοίκηση και έρχεται σε με άμεση επαφή με τους εκπαιδευόμενους σε εβδομαδιαία βάση.

Η έρευνα πεδίου στην Αυστρία διεξήχθη από τους εταίρους Orient Express και Verein Multikulturell με τη συμμετοχή 14 εκπαιδευτών συνολικά από τη Βιέννη και το Ίνσμπρουκ. Τέσσερις (4) εκπαιδευτές βασικής εκπαίδευσης συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, ενώ η μία από αυτές πραγματοποιήθηκε με δύο συμμετέχοντες. Δέκα (10) άτομα έλαβαν μέρος σε μία συμπληρωματική διαδικτυακή έρευνα, το 100% της οποίας ήταν γυναίκες, γεγονός που οφείλεται στο υψηλό ποσοστό των γυναικών που εργάζονται στον τομέα των παιδαγωγικών. Έξι (6) άτομα

33 Εξαιτίας της γενικής απαγόρευσης κυκλοφορίας που επιβλήθηκε λόγω της διάδοσης του κορωνοϊού, δεν ήταν εφικτό να λάβουμε δια ζώσης συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Όλες οι συνεντεύξεις έχουν ηχογραφηθεί εν γνώσει των συνεντευξιζόμενων.

που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα διέμεναν στη Βιέννη και τέσσερα (4) στο Ίνσμπρουκ. Η μέση ηλικία τους ήταν τα 55 έτη. Από τις δέκα (10) συμμετέχουσες, μία (1) είναι κάτοχος Απολυτηρίου Λυκείου, εννέα (9) είναι κάτοχοι Πτυχίου Πανεπιστημίου (δύο (2) από αυτές έχουν αποκτήσει πρώτο πτυχίο και επτά (7) μεταπτυχιακό δίπλωμα). Επτά (7) από τα δέκα (10) άτομα δήλωσαν ότι εργάζονται εξ ολοκλήρου στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ τα υπόλοιπα τρία (3) τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση. Κατά μέσο όρο, έχουν εργαστεί στην εκπαίδευση ενηλίκων για 13 έτη και για 8,5 έτη στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων. Και τα τέσσερα (4) άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις έχουν λάβει πτυχίο στη βασική εκπαίδευση και διαθέτουν πολυετή πείρα στον τομέα αυτό.

Η έρευνα πεδίου στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε από το ΚΜΟΠ-Κέντρο Κοινωνικής Δράσης και Καινοτομίας τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2020. Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν δεκατέσσερις (14) συνολικά (10 συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και 4 έλαβαν μέρος σε συνέντευξη) δίδασκαν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας³⁴ στην περιφέρεια της Αττικής. Τον Φεβρουάριο του 2020, διεξήχθησαν συνεντεύξεις με τέσσερις (4) συμμετέχοντες εκ των οποίων οι τρεις (3) ήταν γυναίκες και ο ένας (1) άνδρας. Μία από τις συμμετέχουσες ήταν η διευθύντρια του σχολείου στο οποίο δίδασκε αγγλικά και διέθετε 16 χρόνια πείρας με ενήλικες στη βασική εκπαίδευση. Ο δεύτερος συμμετέχων δίδασκε μαθηματικά και είχε διετή πείρα στη διδασκαλία ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση. Η τρίτη συμμετέχουσα δίδασκε αγγλικά και διέθετε 14 χρόνια πείρας στη διδασκαλία ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση. Η τέταρτη συμμετέχουσα δίδασκε νέα ελληνικά και διέθετε τέσσερα χρόνια πείρας στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό περιβάλλον και είχαν διάρκεια 15-45 λεπτά. Σε ό,τι αφορά τα ερωτηματολόγια, μεταφράστηκαν στα ελληνικά και κατόπιν, διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Συνολικά,

34 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι σχολεία που ιδρύθηκαν κατά τη δεκαετία του 1980 και παρέχουν την ευκαιρία σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συν τρία έτη φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) να φοιτήσουν σε αυτά για δύο χρόνια και να αποκτήσουν απολυτήριο τίτλο ισότιμο προς το απολυτήριο του Γυμνασίου. Είναι σχολεία που λειτουργούν τις απογευματινές ώρες, στις εγκαταστάσεις των πρωινών σχολείων, και εκτός από τους μαθητές που επιλέγουν να φοιτήσουν σε αυτά, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να διδάξουν στα εν λόγω σχολεία συνάπτουν σύμβαση μίσθωσης έργου με το κράτος.

10 εκπαιδευτικοί, με μέση ηλικία που κυμαινόταν μεταξύ 41 και 62 ετών, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Επτά (7) εξ αυτών ήταν άνδρες και τρεις (3) γυναίκες. Όλοι τους ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, ενώ δύο (2) από αυτούς (ένας άνδρας και μία γυναίκα) είχαν αποκτήσει και Διδακτορικό Δίπλωμα. Αναφορικά με την επαγγελματική τους πείρα, διέθεταν από 2 έως 20 έτη πείρας στην εκπαίδευση ενηλίκων και από 4 μήνες έως 20 έτη στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων.

Παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας πεδίου που διαρθρώνονται σε επιμέρους κεφάλαια που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για την ψυχική ανθεκτικότητα, τις εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτών και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι δεύτεροι για την αυτοφροντίδα τους.

3.2 Αντιλήψεις για την Ψυχική Ανθεκτικότητα στη Βασική Εκπαίδευση

Αν και τα περισσότερα άτομα που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα από όλες τις προαναφερθείσες χώρες δεν ήταν εξοικειωμένα με τον επιστημονικό όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας, θεωρούν ότι είναι εξαιρετικά σημαντική για την αύξηση των πιθανοτήτων να συνεχίσουν οι ενήλικες τις σπουδές τους και να μην εγκαταλείψουν τον χώρο της εκπαίδευσης. Πέραν αυτού, όλοι αναφέρθηκαν στη σημασία της αυτοπεποίθησης και τον ρόλο που διαδραματίζει τόσο στη μάθηση όσο και στη ζωή γενικότερα και τη συνέδεσαν με τις δεξιότητες που προσφέρει η ανθεκτικότητα στους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, παρόλο που αναγνωρίζουν μερικές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος πληθυσμός, η πλειοψηφία τόνισε ότι δεν θεωρεί τον εν λόγω πληθυσμό μαθητών δύσκολο και ότι αισθάνεται κατάλληλα εκπαιδευμένη για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της διδασκαλίας ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, στην Αυστρία, η πλειονότητα των εκπαιδευτών απάντησε ότι θεωρεί την αυτοπεποίθηση σημαντικό παράγοντα στη ζωή ενός ατόμου. Παρά το γεγονός ότι δεν ήταν όλοι οι συμμετέχοντες εξοικειωμένοι με τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας, όλοι τους συμφώνησαν ότι είναι μείζονος σημασίας τόσο στη ζωή γενικά όσο και στη βασική εκπαίδευση ειδικότερα. Ακόμη, οι συμμετέχοντες συνέδεσαν την ψυχική ανθεκτικότητα με τη δια βίου μάθηση δηλώνοντας ότι η

εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία σχετίζεται με την επίγνωση αυτής της ικανότητας και ότι είναι σημαντικό για όλους τους ανθρώπους να αναπτύξουν μηχανισμούς αντιμετώπισης νέων προκλήσεων και αλλαγών. Παρόλο που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων περιέγραψε την ομάδα-στόχο ως δύσκολη, η αξιολόγηση διέφερε ως προς το κατά πόσον θεωρούσαν ότι ήταν επαρκώς καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εργασίας με ενήλικες που έχουν υποστεί διακρίσεις, βία και τραύμα, αφού οι περισσότεροι απάντησαν ότι ήταν σε κάποιον βαθμό.

Στην Ιταλία, η ψυχική ανθεκτικότητα ορίστηκε από τους εκπαιδευτές ως μία προσωπική δεξιότητα που διασυνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης μέσω της εκπαιδευτικής πορείας κάθε εκπαιδευόμενου. Η εκπαίδευση μοιάζει σαν έναν «επιταχυντή» της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ παράλληλα η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρείται βασικός παράγοντας που επιτρέπει τη διαδικασία της μάθησης. Αν και ο παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να μην είναι ο κύριος στόχος για τους ερωτηθέντες, είναι αναμφισβήτητα πολύ σημαντικός, διότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι απόψεις των συμμετεχόντων φαίνεται να δίστανται σε ό,τι αφορά στη δυσκολία ή μη του συγκεκριμένου πληθυσμού εκπαιδευόμενων. Μόνο οι μισοί από αυτούς θεωρούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν ενήλικες με δύσκολο ιστορικό.

Στη Γερμανία, παρόλο που ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν οικείος στους περισσότερους εκπαιδευτές, οι προσεγγίσεις τους ήταν περισσότερο διαισθητικής μορφής και όχι θεωρητικής διάκρισης, ενώ όπως ανέφεραν χρησιμοποιείται σπανίως με ενεργητικό τρόπο στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Η ανθεκτικότητα έγινε ως επί το πλείστον κατανοητή με την έννοια της «ψυχικής ανθεκτικότητας» στο πλαίσιο των καθημερινών ταλαιπωριών ή προκλήσεων της ζωής και ως ένα «ψυχικό εργαλείο» για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την υπέρβαση μίας ήττας. Με την ευρύτερη έννοια, θεώρησαν ότι αποτελεί μέρος της «ικανότητας του να φροντίζει κανείς την υγεία του». Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε μία γενική συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτών όσον αφορά την αλληλεπίδραση της δια βίου μάθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης θα μπορούσαν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων, ενώ η ψυχική ανθεκτικότητα αυτή καθαυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μάθηση. Ειδικά, σε ό,τι αφορά τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο που είχε και εξακολουθεί να έχει αρκετά εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσει στην πορεία της

προς τη(ν) μάθηση/εκπαίδευση, είναι εξαιρετικά σημαντικό να είναι ανοικτή και πρόθυμη να εισέλθει στην παρατεταμένη και κουραστική διαδικασία της μάθησης και να επιλέξει τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση έναντι της εγκατάλειψης των σπουδών. Όπως τονίστηκε, στην καλύτερη περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι θα αντιληφθούν την εκπαίδευση ως έναν παράγοντα ενδυνάμωσης που θα τους βοηθήσει να πετύχουν κάτι στη ζωή τους. Ωστόσο, υπάρχει ο ενδεχόμενος κίνδυνος να συνειδητοποιήσουν οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι ότι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Η σημασία της αυτοπεποίθησης ως αναπόσπαστης πτυχής της ζωής και ο θετικός αντίκτυπός της στη μάθηση κατατάχθηκε σε υψηλά επίπεδα στην έρευνα ή το αντίστροφο, ότι δηλαδή οι βαθιά ριζωμένες αμφιβολίες που τρέφουν για την αυτοπεποίθησή τους, απαιτούν μεγάλο αριθμό θετικών μαθησιακών εμπειριών και συνεχή θετική ανατροφοδότηση για να τις καταρρίψουν και να προοδεύσουν.

Τέλος, στην Ελλάδα, τα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις δεν φάνηκαν να γνωρίζουν τον επιστημονικό όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όταν μιλούσαν για την έννοια αυτή, έμοιαζαν σαν να έρχονται σε επαφή με κάτι νέο. Εντούτοις, αναγνώρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία ενδυνάμωσης των μαθητών τους, κάτι το οποίο θεωρούσαν ότι αποτελεί κυρίως ηθική τους υποχρέωση και όχι επαγγελματικό τους καθήκον. Όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως «δεξιότητες για την αντιμετώπιση δυσκολιών και την απόκτηση υπευθυνότητας», ως «δεξιότητες για να προσαρμόσουν τη στάση τους στις υφιστάμενες κοινωνικές νόρμες και να είναι σε θέση να βρουν την κατάλληλη συμπεριφορά» και ως «την εσωτερική δύναμη να βρουν αντοχή προκειμένου να διατηρήσουν το καλό επίπεδο δουλειάς». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός όρισε την ψυχική ανθεκτικότητα απλώς και μόνο ως την καλή διάθεση του ατόμου. Βέβαια, η καλή διάθεση για τον εν λόγω συμμετέχοντα ήταν ένας τρόπος για να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών του. Όλοι οι εκπαιδευτές θεώρησαν την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών τους ως τον σημαντικότερο ρόλο που εκπληρώνουν και για τον λόγο αυτό, υιοθετούν μία σειρά τεχνικών για την προώθησή της. Στόχος τους ήταν να συμμετέχουν οι μαθητές τους σε καθημερινές δραστηριότητες, προκειμένου να γίνουν ενεργοί πολίτες και να επανενταχθούν στην κοινωνία. Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, φάνηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτές εκτιμούν την αξία της ψυχικής ανθεκτικότητας και ενδιαφέρονται για την προώθησή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, η πλειοψηφία (με εξαίρεση τρεις εκπαιδευτές) θεωρεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων δεν είναι δύσκολη ειδικά αν συγκριθεί με άλλους ενήλικες ή εφήβους. Παρόλο που

εντοπίζουν τεράστιες διαφορές κατά τη σύγκριση της διδασκαλίας σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, δεν ανησυχούν, διότι, όπως δηλώνουν, ο πληθυσμός των εκπαιδευόμενων έρχεται στο σχολείο που διδάσκουν με τη θέλησή του και έχει ισχυρό κίνητρο, γεγονός που καθιστά το εκπαιδευτικό τους έργο ευκολότερο και με νόημα. Επτά (7) από τους συμμετέχοντες θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλα καταρτισμένους για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ όλοι τους πιστεύουν ότι μπορούν να συμπεριλάβουν αντίστοιχες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην τάξη τους.

3.3 Εκπαιδευτικές Τεχνικές που Χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων για την Προώθηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η πλειονότητα των εκπαιδευτών δήλωσε ότι προσπαθεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων τους - χωρίς να τον θέτει ως ρητό στόχο - εφαρμόζοντας ορισμένες τεχνικές, όπως η εστίαση στις δεξιότητές τους, η παροχή θετικής ανατροφοδότησης και η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης. Παράλληλα, έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στις δραστηριότητες οικοδόμησης σχέσεων, τόσο με τους ίδιους όσο και με τους άλλους συμμαθητές τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, ανέφεραν ότι διεξάγουν δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων, διαμορφώνουν έναν ασφαλή χώρο μέσα στην τάξη, δείχνουν ενσυναίσθηση στις ανάγκες των μαθητών τους και προσπαθούν να δημιουργήσουν αμοιβαία αισθήματα εμπιστοσύνης.

Ειδικότερα, στην Αυστρία, κατέστη σαφές ότι η προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας θα μπορούσε να ενσωματωθεί στη βασική εκπαίδευση. Όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ρωτήθηκαν εάν ενίσχυαν ήδη την ψυχική ανθεκτικότητα της ομάδας-στόχου, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι το πράττουν κατά κάποιον τρόπο (αν και μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι δεν είναι ψυχοθεραπεύτρια και δεν είχε τη διάθεση να επιβλέπει, για παράδειγμα, ασκήσεις χαλάρωσης). Στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν πολύ συγκεκριμένες πτυχές για το εν λόγω ζήτημα, όπως ο χειρισμός των λαθών και η πραγματοποίηση διορθώσεων. Οι συνεντευξιζόμενοι θεώρησαν σημαντικό να επισημαίνουν στους μαθητές τους ότι τα λάθη δεν είναι ελλείμματα, αλλά αντιθέτως είναι σημαντικά και ευπρόσδεκτα καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Η επίτευξη ορατών, ακόμη και μικρών, βημάτων προόδου στην πορεία προς έναν μεγαλύτερο μαθησιακό στόχο είναι ουσιαστική προκειμένου να είναι σε θέση οι εκπαιδευόμενοι να βιώσουν την επιτυχία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτές υπογράμμισαν

πόσο σημαντική είναι η οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, διότι μπορεί να δημιουργήσει σταθερότητα, συνέχεια και εμπιστοσύνη, καθώς και να καλλιεργήσει ένα αίσθημα ασφάλειας, το οποίο θα μπορούσε με τη σειρά του να ενισχύσει την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Για να πετύχουν αυτόν τον στόχο, χρησιμοποιούν επαναλαμβανόμενες τελετουργίες στην αρχή και στο τέλος κάθε ημέρας μαθημάτων και δημιουργούν χώρους για συζήτηση παρέχοντας χώρο για προβληματισμό, κάτι το οποίο θεωρείται σημαντικό για την προώθηση των συναισθηματικών και επικοινωνιακών πτυχών της ευημερίας. Η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης ή των ικανοτήτων μάθησης (μαθαίνοντας να μαθαίνουν) θεωρείται καίριας σημασίας προκειμένου να είναι προετοιμασμένοι για περαιτέρω πρόοδο. Με αυτό τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καθώς και να αυξήσουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Οι δυσκολίες που ανέφεραν ότι συναντούν οι εκπαιδευτές στα μαθήματα βασικής εκπαίδευσης είναι πολλαπλές, όπως για παράδειγμα η ετερογένεια της ομάδας και η επακόλουθη ανάγκη για ενισχυμένη εσωτερική διαφοροποίηση στα μαθήματα, η εν μέρει χαμηλή συγκέντρωση των εκπαιδευόμενων, η αντιμετώπιση της αμηχανίας που νιώθουν στην αρχή των μαθημάτων, η έλλειψη πολύ βασικών δεξιοτήτων μάθησης των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι είναι άπειροι σε θέματα μάθησης και σχολείου, η ανάγκη διδασκαλίας διαφόρων διδακτικών αντικειμένων σε συνδυασμό με την αντιμετώπιση των προβλημάτων υγείας και ψυχολογικών προβλημάτων των ενήλικων μαθητών. Στη διαδικτυακή έρευνα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές για να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων τους και συγκεκριμένα, απαρίθμησαν τις ακόλουθες μεθόδους/αρχές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία:

- Δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης·
- Διδακτικό υλικό που είναι όσο το δυνατόν πιο εξατομικευμένο και δημιουργικά σχεδιασμένο. Η χρήση του θεωρείται επίσης ένας τρόπος επικοινωνίας με τους μαθητές με παράλληλη προσπάθεια να τους ενισχύσει·
- Λεκτική διατύπωση εφικτών μαθησιακών στόχων, ούτως ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αναστοχάζονται και να εκφράζουν σε τι θέλουν να εξασκηθούν·
- Επισήμανση, γνωστοποίηση και λεκτική διατύπωση του πλήθους των διαθέσιμων πόρων (και στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευόμενων·)

- Θετική αξιολόγηση της πρώτης γλώσσας και της πολυγλωσσίας γενικότερα·
- Προώθηση της κοινωνικής μάθησης και της αλληλεγγύης στην ομάδα, δραστηριότητες και παιχνίδια ανάπτυξης της δυναμικής της ομάδας, αμοιβαία υποστήριξη·
- Συμπερίληψη των συνθηκών διαβίωσης των γυναικών με μεταναστευτική καταγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία, εργασίες με βιογραφικό περιεχόμενο·
- Ανοικτές συζητήσεις σε σχέση με ιστορίες διαφυγής·
- Ασκήσεις για την αυτοαντίληψη και τη διαχείριση του στρες·
- Παιχνίδι ρόλων.

Στην Ιταλία, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ομόφωνα όσον αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας αποδίδοντας μεγαλύτερη έμφαση στον διάλογο. Όπως υποστήριξαν, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές να αφήνουν τους εκπαιδευόμενους να εκφράζονται ελεύθερα και να μην δίνουν τόση σημασία στα πιθανά λάθη που κάνουν, ενώ μαθαίνουν. Ο διάλογος είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να εκτιμήσουν την ικανότητα ενός μαθητή να προσαρμοστεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, να δείξει ενδιαφέρον, αυτοπεποίθηση, περιέργεια και, κατά συνέπεια, ψυχική ανθεκτικότητα ή ακόμη και να ανιχνεύσουν την έλλειψη όλων των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικτυακή έρευνα είναι πιο λεπτομερή: τέσσερα άτομα απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση σχετικά με την πραγματική χρήση συγκεκριμένων τεχνικών, ενώ τρεις ανέφεραν πιο αναλυτικά τις εξής τεχνικές:

- Δημιουργία εμπιστοσύνης/Ενεργητική ακρόαση·
- Δημιουργική σκέψη·
- Εκτίμηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων·
- Χοροθεραπεία·
- Δημιουργία γνώσεων μέσω της συμβολής των εκπαιδευόμενων σε μία διαδικασία διαρκούς διαπραγμάτευσης·
- Καλλιτεχνικές δραστηριότητες·
- Ενθάρρυνση των διαδικασιών ατομικού αναστοχασμού·

- Σύνταξη γραπτών κειμένων από τους εκπαιδευόμενους για τον εαυτό τους και τις εμπειρίες της ζωής τους·
- Ενίσχυση των δυνατών σημείων των εκπαιδευόμενων.

Στη Γερμανία, παρόλο που κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επιβεβαίωσε ότι η προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων συγκαταλέγεται στους σαφείς διδακτικούς του στόχους, οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι είναι ένας σημαντικός στόχος. Πρόκειται, κατά κύριο λόγο, για μία εκπαιδευτική προσέγγιση που συνεπάγεται την προώθηση ορισμένων χαρακτηριστικών – όπως η διασφάλιση των κινήτρων και της αυτοδιάθεσης των μαθητών, η παροχή θετικής ανατροφοδότησης ή απλώς η εστίαση στις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών – και όχι την επισήμανση των ελλειμμάτων τους. Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην προσωπική της πρωτοβουλία να διευρύνει το εκπαιδευτικό της έργο διοργανώνοντας επισκέψεις με τους εκπαιδευόμενους σε χώρους τέχνης ή εργαστήρια συγγραφής ποιημάτων και στη συνέχεια, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα αυτών των επισκέψεων για να διεγείρει την περιέργεια και τις δημιουργικές παρορμήσεις τους καθώς και για να συνδέσει τη βασική εκπαίδευση με άλλους τομείς της ζωής. Σε αντίθεση με αυτή την περίπτωση, ένας άλλος εκπαιδευτής αρνήθηκε να κάνει οποιαδήποτε νύξη στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ακόμη και σε έμμεσο επίπεδο. Εστίασε περισσότερο σε ζητήματα που αφορούσαν συγκεκριμένα μαθήματα και σε συμπληρωματικές προσφορές κοινωνικής πρόνοιας προς τους εκπαιδευόμενους λέγοντας χαρακτηριστικά: «θέλω να τους διδάξω ανάγνωση και γραφή». Οι περισσότεροι εκπαιδευτές όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να αυξήσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους, απάντησαν ότι ακόμη και αν μπορούσαν να ανιχνεύσουν την τρέχουσα κατάσταση της ευημερίας τους, δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο μαζί τους για να είναι σε θέση να κάνουν δηλώσεις για αυτό το θέμα. Μία άλλη εκπαιδευτριά, η οποία βρισκόταν σε επαφή με τους ίδιους εκπαιδευόμενους για μεγάλο χρονικό διάστημα ανέφερε διστακτικά ότι θα έπρεπε «να είναι ίσως λίγο πιο θαρραλέα».

Τέλος, στην Ελλάδα, όταν οι εκπαιδευτές προσπαθούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ενήλικων μαθητών τους, χρησιμοποιούν μία σειρά από τεχνικές που αναφέρονται είτε στο εκπαιδευτικό είτε στο ψυχολογικό κομμάτι. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι, εστιάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους στην ομαδική εργασία, το παιχνίδι ρόλων, την εφαρμογή διαφορετικών πρακτικών, καθώς και τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming) και την προσαρμογή των

προσδοκίων τους. Αξίζει να τονιστεί, ότι οι εκπαιδευτές, στην πλειοψηφία τους, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν στα μαθήματά τους τις τέχνες, όπως για παράδειγμα, το τραγούδι, τον χορό, την υποκριτική και το παιχνίδι ρόλων. Μέσω της ενεργού συμμετοχής των ενήλικων μαθητών τους σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι εκπαιδευτές προσπαθούν να τους διδάξουν πώς λειτουργούν οι ομάδες, να αυξήσουν την ενσυναίσθηση τους και να ενισχύσουν την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθησή τους. Όπως δήλωσε μάλιστα μία εκπαιδεύτρια ενηλίκων, η αυτοπεποίθηση ενός ατόμου φαίνεται ακόμη και από τη στάση του σώματός του. Έτσι, προσπαθώντας να βελτιώσει τη στάση του σώματος του μαθητή, πιστεύει ότι τελικά θα καταφέρει να βελτιώσει και την αυτοπεποίθησή του. Μία άλλη πρακτική που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτές σχετιζόταν με τις εκπαιδευτικές μεθόδους στις οποίες στηρίζεται η μάθηση μέσω ερευνητικής εργασίας (project based learning)³⁵, γνωστή και ως «μέθοδος Project». Χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη μέθοδο για να εμπλέξουν ενεργά τους ενήλικες μαθητές τους σε προβλήματα της πραγματικής ζωής, ώστε μέσω αυτής να τους δώσουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Σε ό,τι αφορά το ψυχολογικό κομμάτι, οι εκπαιδευτές ενηλίκων προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους, να τους ενθαρρύνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους και να καλλιεργήσουν τον σεβασμό μεταξύ των μελών της ομάδας παρακινώντας τους να συμμετάσχουν σε μία σειρά δραστηριοτήτων. Προσπαθούν, επίσης, να συμμερίζονται τις ανάγκες τους, προκειμένου να αυξήσουν τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων τους και να τους αποτρέψουν από το να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Επιπρόσθετα, επιστρατεύουν το χιούμορ ως έναν τρόπο για να βελτιώσουν τη διάθεση των μαθητών τους και για να χειριστούν στιγμές αμηχανίας ή έντασης μέσα στην τάξη. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι ότι ορισμένοι εκπαιδευτές ενηλίκων αναφέρθηκαν στη δημιουργία μίας έντιμης σχέσης με τους μαθητές τους και ότι ενδιαφέρονται ειλικρινά για την πρόοδό τους. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτές στις συνεντεύξεις εξισώνουν τον χώρο της εργασίας τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον.

³⁵ Πρόκειται για μία σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας που οργανώνει τις δραστηριότητες εκμάθησης σε μορφή ερευνητικών εργασιών. Οι εν λόγω εργασίες εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε ρεαλιστικά προβλήματα που χρειάζονται επίλυση καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο δεξιότητες, όπως η λήψη αποφάσεων, το ομαδικό πνεύμα, η επίλυση προβλημάτων και η παρουσίαση (Thomas J. , 2000).

3.4 Η Τρέχουσα Κατάσταση και οι Ανάγκες των Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Αναφορικά με την τρέχουσα κατάσταση και τις ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων, μπορούμε να παρατηρήσουμε μία ασάφεια. Αν και στο ερωτηματολόγιο δήλωσαν ότι έχουν ενέργεια όταν διδάσκουν στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων, από την ανάλυση των συνεντεύξεων μπορούμε να διακρίνουμε ότι αντιμετωπίζουν επίσης ορισμένες προκλήσεις που τους επιβαρύνουν. Για παράδειγμα, τόνισαν ότι υπάρχουν προβλήματα που συνδέονται με τη διακεκομμένη παρακολούθηση των μαθημάτων από τους ενήλικες μαθητές, οργανωτικά προβλήματα, προβλήματα υλικοτεχνικής υποστήριξης κλπ. Πέραν αυτών, ανέφεραν ότι δυσκολεύονται να χειριστούν τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος και συχνά αισθάνονται απεγνωσμένοι ή ότι παίρνουν τα προβλήματα των μαθητών τους στο σπίτι, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης για να αποφύγουν την επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, αισθάνονται ότι συμβάλλουν θετικά στη ζωή των μαθητών τους, γεγονός που δίνει νόημα στο επάγγελμά τους και εσωτερική δύναμη να συνεχίσουν. Ακόμη, όλοι οι εκπαιδευτές επισήμαναν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης σε θέματα όπως η καλλιέργεια δεξιοτήτων για τον αποτελεσματικό χειρισμό του ψυχικού τραύματος, καθώς και σε τεχνικές αυτοφροντίδας. Όπως συμπλήρωσαν, θα ήθελαν να έχουν συχνή επικοινωνία με τους συναδέλφους τους, προκειμένου να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, καθώς και ψυχολογική βοήθεια από ειδικούς όταν ασχολούνται με δύσκολες περιπτώσεις ενηλίκων μαθητών.

Στην Αυστρία, η πλειονότητα των συμμετεχόντων στη διαδικτυακή έρευνα δήλωσε ότι συνήθως νιώθει ότι έχει ενέργεια κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων και σπανίως νιώθει εξάντληση από την εν λόγω διδασκαλία. Βέβαια, δεν παρέλειψαν να αναφέρουν ότι μερικές φορές το διδακτικό τους έργο είναι ιδιαιτέρως στρεσογόνο. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι είναι αρκετά εύκολο για αυτούς να παρακολουθούν την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών τους. Σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι αισθάνονται συχνά ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή των ενηλίκων μαθητών τους. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα προβλήματα των μαθητών ενδέχεται να επηρεάζουν τους εκπαιδευτές σε προσωπικό επίπεδο αξιολογήθηκε διαφορετικά από τους συμμετέχοντες. Οι μισοί εξ αυτών ανέφεραν ότι όντως τους επηρεάζουν, ενώ οι υπόλοιποι μισοί εξέφρασαν την αντίθετη άποψη. Οι απαντήσεις ως προς το αν πρέπει να προστατευθούν συναισθηματικά για να συνεχίσουν να διδάσκουν στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων διέφεραν σημαντικά μεταξύ των

συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι από αυτούς, τουλάχιστον μερικές φορές, ζητούν βοήθεια από τους συναδέλφους τους και εξίσου συχνά από ανθρώπους εκτός του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος. Ακόμη πιο συχνά, καταφεύγουν στις ατομικές τους στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Όλα τα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είναι υπέρ της περαιτέρω επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν την ενίσχυση της αυτοφροντίδας τους. Όσον αφορά την υποστήριξη θα έπρεπε να παρέχεται στους εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται με τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων, θα ήθελαν να συμπεριληφθούν βασικές δεξιότητες στην παιδαγωγική τραύματος στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, καθώς και περαιτέρω επιμόρφωση σε αυτόν τον τομέα (π.χ. εργαλειοθήκη μεθοδολογίας), συμβουλευτική καθοδήγηση από ειδικούς στην παιδαγωγική του τραύματος, ατομική και ομαδική επίβλεψη αλλά και επίβλεψη υποθέσεων, να υπάρχουν βοηθοί στην τάξη και τακτικές συναντήσεις της ομάδας, στην οποία θα υπάρχει περιθώριο για ανταλλαγή συναδέλφων πέρα από οργανωτικά θέματα.

Στην Ιταλία, δεδομένου του διαφορετικού περιβάλλοντος εργασίας των συνεντευξιζόμενων, οι απαντήσεις ποικίλλουν, αλλά είναι παρόμοιες όσον αφορά τις ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων. Για παράδειγμα, υπάρχουν γραφειοκρατικά ζητήματα, κυρίως επειδή δεν υπάρχει αρκετή υποστήριξη στη διαδικασία παροχής βοήθειας στους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την έλλειψη επιμόρφωσης, ιδίως στον τομέα της συναισθηματικής υποστήριξης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Άλλοι ανέφεραν μία δυσκολία στη διαδικασία αναγνώρισης του ρόλου του εκπαιδευτικού και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναγνωρίζουν οι ίδιοι τον ρόλο τους. Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες πρόσθεσαν μία άλλη δυσκολία του επαγγέλματός τους που σχετίζεται με την «εύκολη» σύνδεση μεταξύ της αποτυχίας του μαθητή και της επακόλουθης αποτυχίας του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, όλοι συμφώνησαν στην ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για παρακολούθηση ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων όχι με στόχο να αποκτήσουν τεχνικές δεξιότητες, αλλά κυρίως για να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια των συναισθημάτων των μαθητών με την κατάλληλη ενσυναίσθηση και επίγνωση. Αναφορικά με τη διαδικτυακή έρευνα, οι περισσότερες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ικανοποίηση σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου, σχεδόν απουσία άγχους στη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου και επίγνωση του θετικού αντίκτυπου που ασκούν στη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. Από την άλλη πλευρά, οι μισές από τις απαντήσεις καταδεικνύουν τον φόβο ότι τα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα των μαθητών ενδέχεται να επηρεάσουν

τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι το να τα παρατήσουν, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία δεν είναι επιλογή, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόνισε ότι στηρίζεται σε προσωπικές στρατηγικές, όταν αντιμετωπίζει προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν άμεσα.

Στη Γερμανία, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν θεωρούν απαραίτητα τους εαυτούς τους άρτια καταρτισμένους και προετοιμασμένους για την αντιμετώπιση μαθητών που έχουν υποστεί διακρίσεις, βία ή/και ψυχικό τραύμα. Κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτές ανέφεραν ότι έχουν ένα φυσιολογικό επίπεδο άγχους και ως επί το πλείστον, υποθέτουν ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή των εκπαιδευόμενων μέσω των μαθημάτων που τους διδάσκουν. Εκτός από αυτό, αναφέρθηκε ο αντίκτυπος των κοινωνικών και προσωπικών προβλημάτων των μαθητών στη ζωή των εκπαιδευτών, ενώ κάποιοι δεν δίστασαν να τονίσουν την ανάγκη αποστασιοποίησης από αυτούς τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, η δήλωση ότι το να διδάσκει κανείς στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο δύσκολο από το να διδάσκει σε άλλες ομάδες επιβεβαιώθηκε μόνο εν μέρει από τους συμμετέχοντες στη διαδικτυακή έρευνα. Βέβαια, η εκτίμηση αυτή δεν αντικατοπτρίζεται κατ' ανάγκη στις συνεντεύξεις. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτές ξεκίνησαν απαριθμώντας διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε οργανωτικά, διαρθρωτικά ή υλικοτεχνικά ζητήματα, όπως θέματα επικαιρότητας, αξιοπιστίας και συνέχειας, καθώς και έλλειψη προτεραιότητας των μαθημάτων βασικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με άλλες πτυχές της ζωής των μαθητών (π.χ. αναζήτηση διαμερίσματος προς ενοικίαση, ψυχική και σωματική υγεία, αλκοόλ, φαρμακευτική αγωγή). Παράλληλα, δήλωσαν ότι οι ενήλικες μαθητές εκφράζουν κατά περίπτωση πολύ διαφορετική προθυμία και κίνητρα για μάθηση. Άλλες δυσκολίες που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες αφορούσαν τους εκπαιδευόμενους εκείνους που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους. Οι εκπαιδευτές κατέβαλαν προσπάθειες να τους προσεγγίσουν, και στη συνέχεια, επιχείρησαν να διατηρήσουν και να βελτιώσουν την επαφή αυτή αναπτύσσοντας μαζί τους μία σχέση εμπιστοσύνης και συνέπειας. Τέλος, όμως, το σημαντικότερο είναι ότι οι εκπαιδευτές αναφέρθηκαν και στα προβλήματα των μαθητών, στις προηγούμενες ή τις τρέχουσες προκλήσεις, ή σε δύσκολες καταστάσεις που, κατά τα λεγόμενά τους, ήταν ιδιαίτερα απαιτητικές και είχαν ως αποτέλεσμα να τους κάνουν να νιώθουν συχνά απεγνωσμένοι, «πελαγωμένοι», «απορροφημένοι στις σκέψεις τους», ότι «μεταφέρουν τα προβλήματα της δουλειάς στο σπίτι» και ότι αδυνατούν να χαλαρώσουν.

Στην Ελλάδα, όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να ενδιαφέρονται πολύ για την περαιτέρω ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αν και στη διαδικτυακή έρευνα σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι αισθάνονται επαρκώς εκπαιδευμένοι για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που συνεπάγεται η διδασκαλία ενηλίκων που έχουν υποστεί διακρίσεις, βία και ψυχικό τραύμα, στις συνεντεύξεις ανέφεραν ότι δεν έχει διεξαχθεί ποτέ κάποιο ειδικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπλέον, τόνισαν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτών, καθώς αυτά τα προγράμματα υλοποιήθηκαν μόνο κατά τις αρχές της ίδρυσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τη δεκαετία του 2000 και πλέον έχουν πάψει να υφίστανται. Μία εκπαιδεύτρια ενηλίκων επισήμανε ιδιαίτερα την έλλειψη γνώσεων σχετικά με τα θέματα φύλου και πώς αυτή η έλλειψη μπορεί να επηρεάσει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτές. Μία άλλη εκπαιδεύτρια τόνισε την ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για ψυχολογική υποστήριξη, υπηρεσία που παρέχεται μόνο στους μαθητές. Μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που ανέφεραν όλοι είναι ότι όταν διδάσκουν ενήλικες, δυσκολεύονται να αλλάξουν ή έστω να μετριάσουν τις εδραιωμένες απόψεις που έχουν για διάφορα ζητήματα. Μερικοί μάλιστα τόνισαν τη διαφορά που έχουν τα μαθήματα, δεδομένου ότι ορισμένα διδακτικά αντικείμενα, όπως η αγγλική γλώσσα, δεν συνυπολογίζουν τις ελλείψεις των προϋπαρχουσών γνώσεων των ενήλικων μαθητών. Αυτό που καθίσταται εμφανές από την έρευνα είναι ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν φαίνεται να αποθαρρύνονται από τη διδασκαλία, προσπαθούν να αναπτύξουν μία καλή σχέση με τους μαθητές τους, γεγονός που μπορεί να γίνει αγχωτικό και ψυχοφθόρο. Επομένως, η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων για τον τρόπο χειρισμού δύσκολων περιπτώσεων μαθητών διασφαλίζοντας συγχρόνως τον προσωπικό τους χώρο, θα μπορούσε κάλλιστα να αποδειχθεί ένας αποτρεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής τους εξουθένωσης μακροπρόθεσμα.

3.5 Τεχνικές που χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων για την Αυτοφροντίδα τους

Οι τεχνικές αυτοφροντίδας που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων περιλαμβάνουν μία σειρά τεχνικών για να διευκολύνουν τη διδασκαλία του μαθήματος και να διαχειριστούν το άγχος στην προσωπική τους ζωή αλλά με πιο διαισθητικό τρόπο. Για παράδειγμα, δήλωσαν ότι σχεδιάζουν

και προετοιμάζουν επαρκώς το μάθημα της ημέρας, ότι προσπαθούν να είναι αισιόδοξοι και ότι συμβουλεύονται τους συναδέλφους τους, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με αντίξοες καταστάσεις.

Παράλληλα, προσπαθούν να θέσουν τα όριά τους και να πουν «όχι» σε ορισμένες περιπτώσεις, ώστε να μην επωμίζονται τα προβλήματα των μαθητών τους στο σπίτι, και ασχολούνται με ποικίλες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (χόμπι) και μορφές σωματικής άσκησης (π.χ. γιόγκα, πιλάτες, ποδηλασία κτλ.).

Ειδικότερα, στην Αυστρία, 6 στους 10 συμμετέχοντες στη διαδικτυακή έρευνα απάντησαν καταφατικά, όταν ερωτήθηκαν αν εφαρμόζουν τεχνικές αυτοφροντίδας. Οι συμμετέχοντες τόσο στη διαδικτυακή έρευνα όσο και στις συνεντεύξεις ανέφεραν από κοινού τις ακόλουθες τεχνικές αυτοφροντίδας που χρησιμοποιούν:

- Εποπτεία (Δεν έχουν όλοι πρόσβαση!)
- Συζητήσεις σχετικά με τους συμμετέχοντες και διδακτικά σενάρια σε ομαδικές συναντήσεις (Δεν πραγματοποιούν όλοι ομαδικές συναντήσεις)
- (Μη αμειβόμενες) ανταλλαγές με συναδέλφους, ενδεχομένως κατά τη διάρκεια της κοινής χρήσης τροφίμων σε ένα ευχάριστο περιβάλλον
- Άτυπες συζητήσεις με φίλους
- Ατομικός αναστοχασμός και προσέγγιση επιστημονικής βιβλιογραφίας επί του θέματος
- Επαρκής προετοιμασία και μεταπαρακολούθηση των μαθημάτων
- Οικογενειακές δραστηριότητες και ψυχαγωγία
- Σωματική άσκηση (π.χ. Tai ji, Qigong, Yoga), ποικίλες τεχνικές χαλάρωσης
- Αθλητικές δραστηριότητες (π.χ. ποδηλασία, προπονήσεις)
- Τεχνικές χαλάρωσης για προστασία από την επαγγελματική εξουθένωση
- Ψυχική απενεργοποίηση μετά το μάθημα
- Θετική σκέψη.

Στην Ιταλία, οι τεχνικές αυτοφροντίδας που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τη διαδικτυακή έρευνα στην οποία απάντησαν καταφατικά τέσσερις ερωτηθέντες είναι οι ακόλουθες:

- Ανάγνωση βιβλίων·
- Τραγούδι·
- Ύπνος·
- Ελεύθερος προσωπικός χρόνος·
- Μουσική·
- Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης·
- Πόγκα·
- Διαλογισμός·
- Τεχνικές αναπνοής·
- Επίβλεψη από άλλο συνάδελφο·
- Συναισθηματική αποστασιοποίηση·
- Συζήτηση με μέλη της οικογένειας ή φίλους·
- Χορός·
- Θετική στάση ζωής·
- Μαγειρική·
- Ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών·
- Αποσυμφόρηση του μυαλού·
- Πρακτική της ευγνωμοσύνης·
- Αγαθή προαίρεση·
- Ομότιμη προσέγγιση.

Στη Γερμανία, οι απαντήσεις που ελήφθησαν από τα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν ενέργεια κατά τις ώρες των μαθημάτων και δεν αισθάνονται εξαντλημένοι. Όταν ερωτήθηκαν για τις τεχνικές αυτοφροντίδας που χρησιμοποιούν, απάντησαν ότι ως επί το πλείστον εφαρμόζουν στρατηγικές και τεχνικές σε διαισθητικό επίπεδο. Επίσης,

αναφέρθηκαν συχνά στη διεξαγωγή συζητήσεων και την ανταλλαγή απόψεων και συμβουλών με συναδέλφους αλλά και στην εποπτεία. Ακόμη, διατυπώθηκε ο προβληματισμός ως προς «τον ρόλο του εκπαιδευτή, ο οποίος δεν οφείλει να είναι συγχρόνως κοινωνικός λειτουργός ή ψυχοθεραπευτής», αλλά πρέπει «να θέτει όρια» και να είναι σε θέση «να λέει όχι». Μία εκπαιδύτρια συμπλήρωσε ότι η εστίαση στις ικανότητές της θα ήταν χρήσιμη όχι μόνο για τον εαυτό της αλλά και για τους ενήλικες μαθητές, καθώς θα συνέβαλε στην επίτευξη μίας «κανονικότητας» και μίας στέρεας δομής του μαθήματος. Ωστόσο, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια δήλωσαν ότι προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα, τα οποία προκύπτουν στη σχολική τάξη, και να αξιοποιήσουν τις στρατηγικές που ήδη γνωρίζουν. Εκτός από το επαγγελματικό περιβάλλον, ειπώθηκε επιπλέον, ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά ³⁶ που διαθέτει κάθε εκπαιδευτής θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αυτοφροντίδα του. Μία από τις πιο δημοφιλείς στρατηγικές που ανέφεραν οι συμμετέχοντες ήταν η καλή φροντίδα της σωματικής υγείας του ανθρώπου (π.χ. γιόγκα, πιλάτες, χαλάρωση, τεχνικές αναπνοής). Τα περισσότερα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή συναφή εργαστήρια με θέμα την αυτοφροντίδα και σχετικά με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές στη βασική εκπαίδευση, αλλά επιβεβαίωσαν ότι θα τους ενδιέφερε να συμμετάσχουν στο μέλλον. Οι προτάσεις τους για τη στήριξη που θα πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτές ενηλίκων περιελάμβαναν την εποπτεία ως μία συνεχή προσφορά, καθώς και την εντύπωση ότι υποστηρίζονται και γίνονται κατανοητοί από τους επικεφαλής και τη διεύθυνση του σχολείου. Επιπρόσθετα, προτάθηκε η διοργάνωση εργαστηρίων ή δράσεων επιμόρφωσης (π.χ. σχετικά με μεθόδους ή τον χειρισμό των ενήλικων μαθητών στη βασική εκπαίδευση). Όπως επεσήμανε μία εκπαιδύτρια, θα ήταν γενικό όφελος για τον τομέα της συμβουλευτικής και της εκπαίδευσης να καθιερωθεί μία προοπτική προσανατολισμένη στους πόρους αντί να αναπαράγει τη νοοτροπία της θυματοποίησης εστιάζοντας στα ελλείμματα των εκπαιδευόμενων.

36 π. χ. αισιοδοξία και μία περισσότερο προσανατολισμένη στους πόρους προοπτική, δηλαδή αναγνώριση μικρών επιτευγμάτων, ικανότητα προβληματισμού και αποστασιοποίησης, ενδιαφέρον και ενεργητικότητα, και το να έχεις ένα ισχυρό κοινωνικό δίκτυο και αντίστοιχη συμμετοχή, αλλά και αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «πραγματισμός» - αποδοχή της ζωής με τα σκαμπανεβάσματα της.

Στην Ελλάδα, αυτό που είχε αρκετό ενδιαφέρον ήταν ότι οι εκπαιδευτές δεν φαίνεται να επενδύουν σε τεχνικές που ενδυναμώνουν το επίπεδο της ευημερίας τους, αλλά επικεντρώνονται περισσότερο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του σχεδίου μαθήματος. Δίνουν έμφαση στον σωστό συντονισμό των ομάδων και στην ικανότητα πρόβλεψης μελλοντικών διδακτικών αποτελεσμάτων για να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι. Τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στη διαδικτυακή έρευνα, ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι προσπαθούν να είναι θετικοί για να μην αφήνουν τίποτα να τους πτοήσει ή να τους επηρεάσει. Αν και στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι δεν επηρεάζονται από τις προσωπικές ιστορίες και τις τραυματικές εμπειρίες των μαθητών, προσπαθούν να θέσουν τα προσωπικά τους όρια προκειμένου να πετύχουν ισορροπία μεταξύ του χρόνου που αφιερώνουν στην προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή. Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι η άποψη ενός εκπαιδευτή σύμφωνα με την οποία ακόμη και αν υπάρχει σοβαρός λόγος για να αισθάνεται συντετριμμένος, δεν πρόκειται να το δείξει, θυμίζοντας με αυτόν τον τρόπο το επάγγελμα του ηθοποιού, γεγονός που διαπιστώθηκε και σε άλλες έρευνες που μελετούσαν το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Skourti, 2019). Συνεχίζοντας, ένα ζευγάρι εκπαιδευτών ανέφερε ότι μερικές φορές νιώθουν ένα αίσθημα ντροπής, όταν αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι τους δεν επιτυγχάνονται και προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτό το συναίσθημα μειώνουν τις προσδοκίες τους. Παρόλο που το αίσθημα της διακριτικότητας είναι κοινό μεταξύ των εκπαιδευτών και ειδικά των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτών (Pillen, Beijgaard, & Den Brok, 2012), η βασική εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει σίγουρα περισσότερες περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτές αναγκάζονται να μειώσουν τις προσδοκίες τους, γεγονός που καθιστά ολοένα και πιο ψυχοφθόρο το διδακτικό τους έργο. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία του να ανήκουν σε μια ομάδα, κάτι που αισθάνονται ότι λείπει από τα σχολεία στα οποία διδάσκουν. Ωστόσο, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, απευθύνονται σχεδόν πάντα σε συναδέλφους τους προκειμένου να ζητήσουν συμβουλές ή ενθάρρυνση. Παράλληλα, ανέφεραν ότι προσπαθούν να γεμίσουν τον προσωπικό τους χρόνο με χόμπι και παρακολούθηση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων για να «αντιμετωπίζουν» τις αντιξοότητες του επαγγέλματός τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δύο εκπαιδευτές ενηλίκων εξέφρασαν την ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης, ενώ λόγω της έλλειψης τέτοιων υπηρεσιών από το κράτος, ζήτησαν οι ίδιοι πληροφορίες και συμβουλευτική καθοδήγηση.

4. Κατευθυντήριες Οδηγίες

4.1 Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευόμενων

Σύμφωνα με τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων θεωρείται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή πρόοδο της μάθησης τους και της μη διακεκομμένης φοίτησής τους. Όπως ανέφεραν οι εν λόγω εκπαιδευτές, χρησιμοποιούν κατά καιρούς ορισμένους τρόπους για να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευόμενους τους, όπως το χιούμορ, την παροχή θετικής ανατροφοδότησης, την ανάπτυξη μίας σχέσης εμπιστοσύνης μαζί τους και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Παράλληλα, όμως, η πλειονότητα των εκπαιδευτών σε όλες τις χώρες-εταίρους δεν ήταν ούτε εξοικειωμένη με τον επιστημονικό όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας ούτε επαρκώς εκπαιδευμένη, ώστε να συμβάλει στην προώθησή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονότα που υπογραμμίζουν την ανάγκη για ειδικές εκπαιδεύσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων λειτουργούν ως ένας σπουδαίος παράγοντας προστασίας για τους μαθητές τους. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί που στηρίζουν τους μαθητές τους, κατανοούν το ιστορικό τους και τα οικογενειακά τους προβλήματα και συγχρόνως έχουν πίστη στις δυνατότητες όλων ανεξαιρέτως, είναι εκείνοι που προωθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την ψυχική τους ανθεκτικότητά (Floyd, 1996). Σύμφωνα με έρευνες, η ανάπτυξη προσωπικών δυνατών σημείων όπως η αισιοδοξία, η θετική απεικόνιση του μέλλοντος (Sergeant & Mongrain, 2014) και η αυτοσυμπόνια (Neff & McGehee, 2009), μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια της ευημερίας των ανθρώπων και την αύξηση της ευτυχίας τους. Αν σας ενδιαφέρει να ενισχύσετε την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών σας, θα μπορούσατε να προσπαθήσετε να εφαρμόσετε τις εξής προτάσεις:

1. **Να αντιμετωπίζετε κάθε αλληλεπίδραση ως ευκαιρία και να θέτετε τους μαθητές σας στο επίκεντρο της προσοχής.** Κάντε τους ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να βρουν τις εσωτερικές τους δυνάμεις και τους προσωπικούς τους πόρους.
2. **Να παρέχετε στους μαθητές σας θετική ανατροφοδότηση.** Εστιάστε περισσότερο στα δυνατά τους σημεία και στις καλές τους επιδόσεις και όχι

στις ελλείψεις τους. Μην τους κάνετε να αισθάνονται ανίκανοι μετά από μία αποτυχία.

3. **Να αναγνωρίζετε και να επαινείτε την προσπάθεια και την πρόοδό τους συζητώντας μαζί τους ευαίσθητα ζητήματα.** Δείξτε τους ότι έχουν τη δύναμη να προχωρήσουν μπροστά αρκεί να πιστεύουν στις ικανότητές τους.
4. **Προσπαθήστε να αναπτύξετε μία σχέση επικοινωνίας μαζί τους, να κατανοήσετε και να αποδεχθείτε τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.** Με αυτόν τον τρόπο, θα τους ενθαρρύνετε να ορθώσουν το ανάστημά τους και να βρουν λύσεις.
5. **Διδάξτε τους να σέβονται τους άλλους και να δείχνουν ενδιαφέρον.** Μακροπρόθεσμα, εκτός από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ώστε να ζητούν βοήθεια όποτε τη χρειάζονται.
6. **Δημιουργήστε χώρο για προσωπική ενδυνάμωση.** Βοηθήστε τους μαθητές σας να αποκτήσουν τον έλεγχο στη ζωή τους ενθαρρύνοντας και επαινώντας τους κάθε φορά που κάνουν θετικές επιλογές.
7. **Επικοινωνήστε με τους μαθητές σας.** Να έχετε πάντα υπόψη ότι η συναισθηματική ασφάλεια είναι μία προϋπόθεση για τη διαδικασία της μάθησης. Προσπαθήστε να είστε ανοιχτοί και ρωτήστε τους αν όλα πάνε καλά. Αυτή η απλή ερώτηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε διάλογο και να παράσχει τις απαραίτητες πληροφορίες για να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών σας.
8. **Να επιδεικνύετε τη δέουσα ευαισθησία στη δομή της οικογένειας.** Θα πρέπει να λάβετε υπόψη ότι δεδομένου ότι υπάρχουν διαφορετικά οικογενειακά σχήματα (π.χ. οικογένειες που έχουν χάσει ένα μέλος τους, οικογένειες με ιδιαιτερότητες ως προς το φύλο κλπ.), θα πρέπει να προσαρμόσετε τα σχέδια των μαθημάτων σας, ούτως ώστε να περιλαμβάνουν τέτοιες ποικιλόμορφες οικογενειακές δομές.

Αν και οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε εκπαιδευόμενο, σε περιπτώσεις μαθητών που έχουν υποστεί τραύμα, καλό θα ήταν να ακολουθήσετε μία πιο ευαίσθητη προσέγγιση. Το πρόβλημα με το ψυχικό τραύμα είναι ότι δεν είναι πάντα ανιχνεύσιμο. Παρόλο που μερικοί άνθρωποι μπορεί να εκδηλώσουν μία σειρά από συμπτώματα, όπως δυσκολία με νέα καθήκοντα, αισθήματα ενοχής, ανησυχία σε θέματα ασφάλειας,

επιφυλακτικότητα απέναντι στους άλλους, φόβος ανάληψης κινδύνων, δυσκολίες συγκέντρωσης, καταρρακωμένη αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση ή ακόμη και κρίσεις πανικού, άλλοι ενδέχεται να είναι ασυμπτωματικοί. Στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές σας, θα ήταν χρήσιμο να προσπαθήσετε να διακρίνετε συμπεριφορές που είναι πιθανό να προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες βίας και ψυχικού τραύματος. Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να είναι οι εξής: στρατηγικές αποφυγής, απόσυρση, αντιδράσεις καχυποψίας απέναντι σε νέα περιβάλλοντα και ανθρώπους, γεγονότα «απομάκρυνσης», δυσκολία στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους συμμετέχοντες, αυξημένες απουσίες (μη τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων) (Bodendorfer, 2019, p. 4). Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις η απόκτηση γνώσεων μπορεί να θεωρηθεί ως «επικίνδυνη» από τους συμμετέχοντες, επειδή η αλλαγή των γνωστικών δομών και των δομών δράσης μπορεί να συνοδεύεται από μία ορισμένη συναισθηματική ανασφάλεια. Αυτό εξηγεί τον λόγο για τον οποίο η μάθηση μερικές φορές αποφεύγεται ή το νεοαποκτηθέν γνωστικό περιεχόμενο ξεχνιέται εύκολα (Jäckle, 2016, p. 159).

Σε κάθε περίπτωση, αν οι μαθητές σας έχουν υποστεί μία τραυματική εμπειρία στο παρελθόν, είναι πολύ σημαντικό να μην υποθέσουμε ότι πρέπει και θα την ξεπεράσουν, αλλά αντίθετα, οφείλουμε να βρούμε τρόπους για να διαμορφώσουμε ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης. Για παράδειγμα, θα μπορούσατε να μοιραστείτε ιστορίες, να ασχοληθείτε με καλλιτεχνικές δραστηριότητες (π.χ. ποίηση, θέατρο, χορός κτλ.), να παίξετε ή να γράψετε τραγούδια και να προσφέρετε συμβουλευτική καθοδήγηση ο ένας στον άλλο. Όλα τα παραπάνω μπορούν να αποδειχθούν ιδιαιτέρως ωφέλιμα για μαθητές με τραυματικό υπόβαθρο, καθώς μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να γνωρίσουν εμπειρίες και να δημιουργήσουν στρατηγικές για την επούλωση του ψυχικού τραύματος. Ανεξάρτητα από την προσέγγιση που θα επιλέξετε να ακολουθήσετε, θα πρέπει να λάβετε υπόψη τα εξής:

1. **Αποφύγετε την ωραιοποίηση αφηγήσεων τραυματικών εμπειριών στο περιεχόμενο του μαθήματος.** Βεβαιωθείτε ότι το περιεχόμενο του μαθήματός σας δεν απεικονίζει την έννοια του τραύματος με τρόπο ρομαντικό ή επιθυμητό.
2. **Αποφύγετε τις εκπαιδευτικές μεθόδους που προκαλούν δυσφορία.** Προσαρμόστε τις εκπαιδευτικές σας μεθόδους αποφεύγοντας τις διαγνωστικές κατατακτήριες εξετάσεις, συντάξτε βασικούς κανόνες ως ομάδα, δημιουργήστε μία κουλτούρα συνεργασίας τονίζοντας πόσο σημαντική είναι η πλήρης συμμετοχή κάθε μέλους δίνοντας την επιλογή

της εξαίρεσης από οποιαδήποτε δραστηριότητα και δώστε τη δυνατότητα στους μαθητές να αισθάνονται ως συνιδιοκτήτες του χώρου.

3. **Συμπεριλάβετε την τεχνική αφήγησης ιστοριών.** Μπορείτε να εισαγάγετε αφηγηματικές τεχνικές στο μάθημα, όπως η αρθρογραφία σε περιοδικά, ημερολόγια ευγνωμοσύνης, η καταγραφή εμπειριών μέσα από φωτογραφίες, βίντεο, ποίηση, τραγούδια, χορό κλπ. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές συμμετέχουν σε κάτι δημιουργικό και συγχρόνως αναπτύσσουν εκ νέου θετικά συναισθήματα.
4. **Αφιερώστε χρόνο στους μαθητές σας.** Μία από τις σημαντικότερες ανησυχίες που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση είναι η διακεκομμένη παρακολούθηση των μαθημάτων από τους ενήλικες μαθητές. Είναι δύσκολο τα εκπαιδευτικά προγράμματα να είναι ευέλικτα και συνάμα να επιδεικνύουν ευαισθησία προς τις ανάγκες των μαθητών που έχουν υποστεί τραύμα. Ωστόσο, προσπαθήστε να τους δώσετε χρόνο ανάπαυσης όταν τον χρειάζονται, διότι είναι πολύτιμος για την επούλωση του ψυχικού τους τραύματος.
5. **Προετοιμαστείτε για σημαντικές επετείους.** Λάβετε σοβαρά υπόψη στο πλαίσιο της επικοινωνίας με τους μαθητές σας σημάδια που ενδεχομένως δείχνουν ότι έχουν ανάγκη πρόσθετης υποστήριξης, όπως ημερομηνίες που θα μπορούσαν να επαναφέρουν στη μνήμη ορισμένων μαθητών μία τραυματική εμπειρία.
6. **Ενημερωθείτε σχετικά με τις κατάλληλες πολιτικές.** Ενημερωθείτε σχετικά με την ισχύουσα νομοθεσία (ιδίως μεταναστευτικοί νόμοι), θέματα υγείας και συστήματα συμβουλευτικής, κοινωνικές υπηρεσίες, το άσυλο και την υγειονομική περίθαλψη στη βασική εκπαίδευση, προκειμένου να γίνει ένα σημείο παραπομπής για κάθε μαθητή που μπορεί να έχει μία ιδιαίτερη ανάγκη.

Παράλληλα, αν και δεν είστε σύμβουλος, στην πορεία της επαγγελματικής σας ζωής και ειδικά όταν συναλλάσσετε με ενήλικες στη βασική εκπαίδευση, θα πρέπει να είστε σε θέση να χρησιμοποιείτε ορισμένες τεχνικές που θα συμβάλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών σας. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσατε:

1. **Να είστε ένα πρόσωπο που εμπιστεύονται και στο οποίο μπορούν να εκμυστηρευτούν προσωπικά τους ζητήματα.** Προσπαθήστε να οικοδομήσετε μία μη επικριτική και σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους. Αν τρέφουν εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό σας και γνωρίζουν ότι έχετε ενσυναίσθηση απέναντί τους, θα έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες και μακροπρόθεσμα δεν θα εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι μέσω της χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών στην εκμάθηση περιεχομένου, στις δραστηριότητες και τη συζήτηση.
2. **Να ακούτε τους μαθητές σας με προσοχή και να αφήνετε τις ανησυχίες τους σχετικά με τη βία να βγουν στην επιφάνεια.** Είναι σημαντικό να μην διαχωρίζουμε τη βία ή να θεωρούμε το τραύμα αποκλειστικά και μόνο ως ιατρικό ζήτημα, αλλά αντιθέτως χρειάζεται να κατανοήσουμε τις πολλαπλές μορφές της/του.
3. **Να παρέχετε περιεχόμενο και δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές σας να μοιράζονται όσο περισσότερες ή λιγότερες πληροφορίες για τον εαυτό τους θέλουν με τους συμμαθητές τους.** Ωστόσο, ενημερώστε τους ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να μοιράζονται λεπτομέρειες της ζωής τους, αλλά μπορείτε να τους παροτρύνετε να το πράξουν, μόνο εάν το επιθυμούν πραγματικά.
4. **Να τους εξηγήσετε πώς λειτουργούν οι πόροι της τοπικής κοινότητας.** Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, θα πρέπει να γνωρίζετε τους κατάλληλους πόρους σε περίπτωση που κάποιος χρειάζεται να απευθυνθεί σε έναν φορέα παραπομπής. Παράλληλα, θα πρέπει να είστε έτοιμοι να εξηγήσετε πώς λειτουργούν στην πραγματικότητα οι κρατικές υπηρεσίες. Μια ιδέα θα μπορούσε να είναι να προσπαθήσουμε να καλέσουμε, για παράδειγμα, μία τηλεφωνική γραμμή έκτακτης ανάγκης και να δούμε τι θα συμβεί, ποιες πληροφορίες ζητούνται και ποιες γλώσσες είναι διαθέσιμες κλπ. Ομοίως, θα μπορούσατε να δημιουργήσετε μία δραστηριότητα για την τάξη στην οποία θα καλείτε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για να τηλεφωνήσουν σε μία τέτοια τηλεφωνική γραμμή και να ζητήσουν βοήθεια.

Πάνω απ' όλα:

5. **Να μην κάνετε υποθέσεις.** Δεν εγκατέλειψαν το σχολείο όλοι οι ενήλικες που φοιτούν στη βασική εκπαίδευση, επειδή τους συνέβη κάποιο τραυματικό γεγονός. Ούτε οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ποιος από τους μαθητές τους έχει πέσει θύμα κακοποίησης στο παρελθόν. Όμως, θα πρέπει πάντα να έχετε κατά νου ότι ορισμένα θέματα που γενικά αποτελούν αντικείμενο συζήτησης σε τάξεις ενηλίκων (π.χ. οικογένεια και υγεία), ενδέχεται να προκαλέσουν δυσφορία λόγω της κακοποίησης που έχουν υποστεί ή εξακολουθούν να υφίστανται κάποιοι από τους μαθητές σας.

4.2 Στρατηγικές Ψυχικής Ανθεκτικότητας για Εκπαιδευτές Ενηλίκων στη Βασική Εκπαίδευση

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε αυτή την έρευνα ανέφερε ότι έχει ενέργεια όταν διδάσκει στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ δεν θεωρεί τον συγκεκριμένο πληθυσμό πιο δύσκολο από άλλες ομάδες μαθητών (π.χ. παιδιά, έφηβοι, ενήλικες στη μη βασική εκπαίδευση κλπ.). Ωστόσο, στην περίπτωση των ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτές ενδέχεται να αντιμετωπίσουν πρόσθετες προκλήσεις λόγω του ιστορικού και των εμπειριών των μαθητών τους. Σε συνδυασμό με τις τραυματικές εμπειρίες που μπορεί να έχουν βιώσει οι μαθητές, οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων αυξάνονται. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτές που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται να περνούν δύσκολες στιγμές και να αισθάνονται καταβεβλημένοι σε θέματα όπως το ότι παίρνουν τα προβλήματα των μαθητών τους στο σπίτι και προσπαθούν να πετύχουν την κατάλληλη ισορροπία για να αποστασιοποιηθούν χωρίς όμως αυτό να βλάψει τη σχέση εμπιστοσύνης που προσπαθούν να δημιουργήσουν.

Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως το αυξημένο άγχος, η νευρική κατάσταση, η εξάντληση, η ευερεθιστότητα, οι διαταραχές του ύπνου, η αρνητική δυναμική της ομάδας και μία αλλαγμένη στάση απέναντι στον εαυτό τους και τον υπόλοιπο κόσμο (Jegodtka, 2016, p. 141), μπορούν να οδηγήσουν σε δυσφορία

και επαγγελματική εξουθένωση, με αποτέλεσμα ορισμένοι από αυτούς να αποφασίσουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, & Boradley, 2016).

Εντούτοις, δεν είναι απόλυτο ότι ένας εκπαιδευτικός θα φτάσει σε αυτό το σημείο. Αν και θα μπορούσε κάλλιστα να υποστηριχθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι απαραίτητη μόνο σε περιόδους αντιξοότητας, πολλοί ερευνητές σε θέματα ανθεκτικότητας έχουν προβάλει την έννοια της καθημερινής ψυχικής ανθεκτικότητας, την οποία θεωρούν απαραίτητη για τη διαχείριση των καθημερινών καθηκόντων των εκπαιδευτικών και την αβεβαιότητα που συχνά τους ακολουθεί. Προφανώς, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αναγνωρίζεται μόνο ως ένα χαρακτηριστικό που βοηθά τους ανθρώπους να ανακάμπτουν μετά από δύσκολες στιγμές, αλλά συγχρόνως ως ένα χαρακτηριστικό που τους βοηθά να διαχειρίζονται τις συνεχείς απαιτήσεις της καθημερινής ζωής που τους επιτρέπουν να ευδοκιμήσουν τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, & Boradley, 2016).

Οι στρατηγικές που ακολουθούν και αντλούνται από την επιστημονική βιβλιογραφία για την ψυχική ανθεκτικότητα, στοχεύουν στην ανάδειξη της σημασίας όχι μόνο της αντιμετώπισης των προκλήσεων αλλά και της «παροχής ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη και πρόοδο δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς όχι απλώς να επιβιώσουν αλλά να «ευδοκιμήσουν» (Beltman, Mansfield, & Price, 2011).

1. **Ατομικός Αναστοχασμός:** Για την προώθηση της ανθεκτικότητας, απαιτούνται ασφαλώς ορισμένες παιδαγωγικές δεξιότητες από τους εκπαιδευτές που εργάζονται στον εν λόγω τομέα. Εκτός από τις προσωπικές, κοινωνικές και συστημικές ικανότητες, άλλες ικανότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων, όπως μία ευαίσθητη προσέγγιση, η ικανότητα υιοθέτησης της προοπτικής ενός άλλου ατόμου, η διαμόρφωση μίας σχέσης μέσω του διαλόγου ή της συνεργασίας σε μία ομάδα (Dauber&Fuhr (eds.) ,2002 quoted in Jäckle, 2016, p. 157) θεωρούνται υψίστης σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, θα θέλαμε να τονίσουμε τις ακόλουθες πτυχές:
2. **Αναστοχαστείτε ως προς τη βιογραφία σας.** Αναστοχαστείτε ως προς την επαγγελματική σας ταυτότητα ως εκπαιδευτής και τις προσδοκίες που έχετε. Όπως και σε άλλους τομείς δραστηριότητας, οι αποφάσεις για την επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας δεν είναι άσχετες με την αυτοβιογραφία μας. Αυτού του είδους ο αναστοχασμός μπορεί να

σας βοηθήσει να ανακαλύψετε τις προσωπικές σας στάσεις, τα κίνητρα και τις προσδοκίες σας σχετικά με την εργασία σας. Για παράδειγμα, αναλογιστείτε τα εξής: «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου σε σχέση με τους συμμετέχοντες; Σε έναν υποστηρικτικό ή απαιτητικό ρόλο;», «Κάνω εικασίες ή έχω υποκειμενικές απόψεις για τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζομαι;».

3. **Αναστοχαστείτε ως προς την κοινωνική σας θέση.** Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να λάβετε υπόψη ότι το κοινωνικό σας υπόβαθρο μπορεί να διαφέρει από ενός μαθητή σας, ειδικά από πλευράς εκπαιδευτικών ευκαιριών. Για τον λόγο αυτό, είναι ζωτικής σημασίας να αναστοχαστείτε σχετικά με αυτά τα προνόμια και να αποφύγετε την ενίσχυση πατερναλιστικών προτύπων τοποθετώντας τον εαυτό σας στη θέση του ανθρώπου που γνωρίζει καλύτερα τι χρειάζονται οι μαθητές του (Busch-Geertsma 2019, p. 130).
4. **Αναστοχαστείτε ως προς τη δυναμική της ομάδας από την άποψη ότι συνεργάζεστε με άτομα που πλήττονται ιδιαίτερα από τις διακρίσεις, την περιθωριοποίηση και τη βία.** Μερικές φορές, είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι ο θυμός, η επιθετικότητα και η διάσταση απόψεων στην ομάδα μπορεί να σχετίζονται με τραυματικά κατάλοιπα, στα οποία το άτομο μερικές φορές αναλαμβάνει αυτόματα συγκεκριμένους ρόλους, όπως «ο διασώστης», «ο μάρτυρας», «ο συνεργός» κλπ. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, όταν ένα βίαιο επιχείρημα εκφράζεται ξαφνικά σε μία συνάντηση της ομάδας ή όταν αργά αλλά σταθερά καθιερώνονται καταστροφικά πρότυπα επικοινωνίας, ο αναστοχασμός μπορεί να βοηθήσει στη διακοπή αυτών των επαναλαμβανόμενων προβλημάτων.

Τέλος, η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων ενός ατόμου, καθώς και της αυτοφροντίδας, αποτελεί μία σπουδαία ικανότητα, η οποία θα εξεταστεί λεπτομερέστερα παρακάτω.

Στρατηγικές Αυτοφροντίδας

Αν θέλουμε να δημιουργήσουμε μία θετική, ευγνώμων και ασφαλή μαθησιακή ατμόσφαιρα με τους συμμετέχοντες, πρέπει να έχουμε «καθαρό μυαλό» (Hantke & Görges 2019, p. 47) και φυσικά να μπορούμε να στηριχθούμε στους εαυτούς

μας (Reddemann et al. 2019, 24). Οι παιδαγωγοί που είναι επαγγελματικά εξουθενωμένοι δεν είναι σε θέση να διαμορφώσουν ένα υποστηρικτικό και θετικό περιβάλλον για κανέναν (Busch-Geertsema, 2019, p. 133), αλλά κινδυνεύουν να μεταφέρουν το δικό τους άγχος, σε συνδυασμό με εντάσεις που προέρχονται από την ίδια την ομάδα, στους συμμετέχοντες. Ειδικά, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με ανθρώπους στον χώρο της εργασίας σας δεν αρκεί «να πέσετε με τα μούτρα στη δουλειά, αλλά θα πρέπει επίσης να αφιερώσετε χρόνο στην ανάπτυξη σχέσεων, ικανοτήτων ρύθμισης και διαχείρισης συγκρούσεων» (Hantke& Görges 2019, p. 19).

Όπως και σε άλλους τομείς εργασίας, δεν είναι πάντα εύκολο να ικανοποιηθεί αυτή η απαίτηση στη βασική εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά, οι ενίοτε επισφαλείς συνθήκες εργασίας, η έλλειψη οικονομικών πόρων και εκτίμησης, που συχνά χαρακτηρίζουν το παιδαγωγικό περιβάλλον, προκαλούν στους εκπαιδευτικούς ορισμένες φορές ένα αίσθημα αναποτελεσματικότητας και συνεχούς έντασης ή την αίσθηση ότι δεν έχουν πετύχει σε ικανοποιητικό βαθμό τους διδακτικούς τους στόχους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση βρίσκονται μερικές φορές αντιμέτωποι με εξαιρετικά αγχωτικές καταστάσεις, έντονα συναισθήματα και πίεση στην καθημερινή επαγγελματική τους ζωή, οι οποίες μπορούν δυνητικά να μεταδοθούν σε αυτούς (πρβλ. κόπωση συμπόνιας). Επομένως, οι επαγγελματίες που εργάζονται με ανθρώπους με αφοσίωση και συνέπεια θα μπορούσαν να εξετάσουν σοβαρά το ενδεχόμενο να ενσωματώσουν την αυτοφροντίδα στην επαγγελματική τους ρουτίνα (Baer, 2016, p. 12).

Έτσι, η αυτοφροντίδα, η οποία νοείται ως μέσο διατήρησης του εργατικού δυναμικού και, ως εκ τούτου, της αύξησης της «αποτελεσματικότητας», μπορεί ασφαλώς πάντα να αποτελεί έναν τρόπο αυτοβελτιστοποίησης και νομιμοποίησης του status quo ανεξάρτητα από τις εκάστοτε επισφαλείς συνθήκες εργασίας και τους κοινωνικούς αποκλεισμούς (v. Freyberg 2011, p. 230).

Η αυτοφροντίδα καλύπτει πολλούς τομείς και εκτείνεται τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Ένα πρώτο απαραίτητο βήμα θα μπορούσε να είναι «να επιτρέψετε στον εαυτό σας να φροντίσει τον εαυτό σας» (Jegodtka, 2016, p. 149). Για τον σκοπό αυτό, δυνητικά είναι δυνατά όλα όσα ευνοούν τη γαλήνη και την ισορροπία ενός ατόμου, αλλά και την ικανότητα του να αναστοχάζεται και να ανοίγεται στους άλλους, κάνοντας, για παράδειγμα, προσεκτική χρήση ιδίων πόρων και επαρκή διαλείμματα, φροντίζοντας να κοιμάται αρκετά, χαλαρώνοντας στη φύση, αναζητώντας υποστήριξη (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018,

ρ. 82) ή απλώς «χορεύοντας, γιορτάζοντας, γελώντας, τραγουδώντας, συναντώντας φίλους και πηγαίνοντας στον κινηματογράφο» (Jegodtka 2016, ρ. 149). Βέβαια, η προσεκτική χρήση του σώματος ενός ατόμου είναι εξίσου μεγάλης σημασίας, δεδομένου ότι η ευημερία είναι πιο δύσκολο να επιτευχθεί σε ένα ταλαιπωρημένο σώμα γεμάτο ένταση – αυτό ισχύει τόσο για τους ενήλικες μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτές βασικής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, πολλοί από αυτούς διδάσκουν παράλληλα διάφορες τεχνικές σωματικής και ψυχικής χαλάρωσης, όπως η yoga ή το Qi Gong, καθώς και αθλήματα.

Η αναγνώριση των πρώιμων προειδοποιητικών σημαδιών και των συμπτωμάτων της υπερεργασίας, όπως η **ευερεθιστότητα**, η **ανυπομονησία**, ο **κυνισμός**, οι **διαταραχές ύπνου** ή απλώς η εκδήλωση δυσφορίας μόλις σκέφτεστε τη δουλειά σας αποτελούν επίσης κομμάτι της αυτοφροντίδας (Baer, 2016, ρ. 12f.). Τα εν λόγω συμπτώματα μπορεί να οφείλονται σε διάφορες αιτίες, όπως το άγχος στον χώρο εργασίας που ενδεχομένως να σας καταβάλλει σε τέτοιο βαθμό που να μην μπορείτε να το ελέγξετε καθόλου ή να μπορείτε μόλις ελάχιστα. Πέραν αυτού, δεν πρέπει αυτόματα κάθε επιβάρυνση να εξελίσσεται σε μείζον πρόβλημα και ένα σενάριο λύσης σε μία σημερινή δύσκολη κατάσταση πιθανότατα είναι να ασχοληθείτε περισσότερο με την αυτοφροντίδα σας ή να υιοθετήσετε μία εναλλακτική αντίληψη ή διαχείριση των προκλήσεων (Baer 2016, ρ. 13).

Υπό την έννοια της προσωπικής ενδυνάμωσης, πρόκειται για ένα ζήτημα βολιδοσκόπησης «των χώρων αναστοχασμού για την αντίληψη και την αποδοχή των ορίων του άγχους ενός ατόμου» (Jegodtka 2016, ρ. 149) και αναζήτησης εξατομικευμένων στρατηγικών που θα συμβάλουν στην προσωπική του αναγέννηση (ibid.).

Θα θέλαμε απλώς να σας προτείνουμε να δοκιμάσετε διάφορες ασκήσεις από αυτές που έχουμε συγκεντρώσει στην παρούσα δημοσίευση. Αν δεν σας αρέσει μία συγκεκριμένη προσέγγιση ή αν δεν σας πείσει, αγνοήστε την και προχωρήστε στην επόμενη.

1. **Αποδεχθείτε την πραγματικότητα μίας κατάστασης, ορίστε την με θετικό τρόπο και χρησιμοποιήστε την ως ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη.** Προσπαθήστε να βρείτε πρακτικές λύσεις και να αναλάβετε άμεση δράση για να αλλάξετε μία κατάσταση.

2. **Όταν βρίσκεστε σε μία δύσκολη κατάσταση, επιστρατεύστε το χιούμορ σας ως μία βιώσιμη στρατηγική αντιμετώπισης.**
3. **Όταν αντιμετωπίζετε δυσκολίες, να είστε προετοιμασμένοι και να σκέφτεστε μεθόδους για την αντιμετώπισή τους, όπως η κατάρτιση ενός σχεδίου.**
4. **Εστιάστε σε γεγονότα του παρελθόντος, τα οποία έχετε ξεπεράσει,** και προσπαθήστε να εντοπίσετε ορισμένους μηχανισμούς και τεχνικές που έχετε χρησιμοποιήσει, οι οποίοι μπορούν να εφαρμοστούν και σε δύσκολες καταστάσεις στο μέλλον. Μερικές από τις ερωτήσεις που θα μπορούσατε να απευθύνετε στον εαυτό σας είναι οι ακόλουθες: «Τι είδους γεγονότα ήταν πιο αγχωτικά για εμένα;»· «Πώς με επηρέασαν αυτά τα γεγονότα;»· «Τι έχω μάθει για τον εαυτό μου και τις αλληλεπιδράσεις μου με τους άλλους σε δύσκολες στιγμές;»· «Μου φάνηκε χρήσιμο το να βοηθήσω κάποιον άλλο που υφίσταται μία παρόμοια εμπειρία;»· «Ήμουν σε θέση να ξεπεράσω τα εμπόδια, και αν ναι, με ποιον τρόπο;»· «Τι με βοήθησε να νιώσω πιο αισιόδοξος για το μέλλον;».
5. **Να ενθαρρύνετε την αυτοαντίληψή σας και να διακόπτετε πού και πού τη ρουτίνα της εργασίας σας.** Κατά πάσα πιθανότητα, είστε εξοικειωμένοι με αυτό τον φαύλο κύκλο: όταν κάποιες καταστάσεις γίνονται αγχωτικές και η προσωπική ευημερία μας είναι περιορισμένη, έχουμε την αίσθηση ότι δεν έχουμε καθόλου χρόνο για ευχάριστες ανάπαυλες. Τα πρότυπα συμπεριφοράς αναπαράγονται σχεδόν αυτόματα χωρίς πολλές επιλογές, ενώ τυχόν παρεκκλίσεις από αυτά δεν φαίνεται να είναι εφικτές. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διατηρείτε την ψυχραιμία σας σε τέτοιες στιγμές. Εάν είναι δυνατόν, να δίνετε πάντα την ευκαιρία στον εαυτό σας να κάνει ένα ευχάριστο διάλειμμα κατά τη διάρκεια της ρουτίνας της εργασίας σας. Είναι πολύ πιθανό ότι θα εκπλαγείτε με τα θετικά αποτελέσματα της σύντομης αυτής διακοπής της δραστηριότητάς σας σε μία στιγμή που νιώθετε ότι σας κατακλύζουν αισθήματα εξάντλησης, ανησυχίας, νευρικότητας, πλήξης ή ευερεθιστότητας (Hantke & Görges 2019, σ. 117). Οι άνθρωποι που νοιάζονται από νωρίς και ρυθμίζουν την πίεση που νιώθουν χωρίς να αγνοούν διαρκώς τις σωματικές και συναισθηματικές τους ανάγκες, συχνά καταφέρνουν να αποτρέψουν κάποιες αγχωτικές καταστάσεις έντασης, προτού γίνουν κρίσιμες (Hantke & Görges 2019, p. 71). Με αυτόν τον τρόπο, το σώμα και ο νους σας μαθαίνουν να στηρίζονται στις προσωπικές σας δυνάμεις.

- 6. Βρείτε τη σωστή ισορροπία μεταξύ συναισθηματικής εμπλοκής και αποστασιοποίησης.** Οι παιδαγωγοί μερικές φορές τείνουν να αγνοούν τις αντιδράσεις στρες και να αρνούνται τη δική τους ευπάθεια (Siebert & Pollheimer-Pühringer 2018, p. 81). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Siebert & Pollheimer-Pühringer, «αν και η ενσυναίσθηση με τους ανθρώπους που συναντάμε στην καθημερινή μας εργασία και η αμοιβαία μας συμμετοχή σε αυτή καθιστά εφικτή και ουσιαστική την ίδια την εργασία, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι αξιόπιστες ευκαιρίες για την ανάπτυξη σχέσεων στη βασική εκπαίδευση προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα, θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι ένας ορισμένος βαθμός εσωτερικής απόστασης είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της ικανότητας δράσης ενός ατόμου. Αυτή ακριβώς διακυβεύεται, όταν μεταφέρεται υψηλό επίπεδο άγχους από το ένα άτομο στο άλλο» (2018, σ. 34). Επομένως, χωρίς να χρειάζεται να αποστασιοποιηθείτε υπερβολικά, είναι χρήσιμο σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης να θέσετε ένα όριο μεταξύ του εαυτού σας και ενός συγκεκριμένου συμμετέχοντα (ή συναδέλφου).
- 7. Δημιουργήστε ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον.** Οι ευρύχωρες και καθαρές αίθουσες διδασκαλίας που ενισχύουν την προσοχή των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αισθάνονται άνετα (Siebert & Pollheimer-Pühringer 2018, p. 40). Εξίσου σημαντικό, όμως, είναι να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί άνετα στις αίθουσες στις οποίες αφιερώνουν αρκετές ώρες την ημέρα. Για τον λόγο αυτό, καλό θα ήταν να αναρωτηθείτε αν θεωρείτε το εργασιακό σας περιβάλλον ευχάριστο ή αν υπάρχουν ορισμένες δυνατότητες να βελτιωθεί. Υπάρχει κάποιου είδους διακόσμηση που μπορεί να γίνει χωρίς μεγάλη οικονομική επιβάρυνση, όπως η τοποθέτηση μίας γλάστρας με ένα φυτό, η ανάρτηση μίας όμορφη αφίσας ή φωτογραφίας που μπορεί να σας φτιάξει τη διάθεση; (Hantke & Görges 2019, p. 79). Συχνά αυτές οι μικρές λεπτομέρειες, στις οποίες σπανίως δίνουμε προσοχή και οι οποίες πάντα αναβάλλονται για αργότερα, είναι εκείνες που έχουν ισχυρή επίδραση. Θα μπορούσατε να σημειώσετε μία ημέρα στο ημερολόγιο απλώς και μόνο για να χαρίσετε στον εαυτό σας και τους μαθητές σας την πολυτέλεια ενός ευχάριστου χώρου εργασίας;
- 8. Σηματοδοτήστε τη μετάβαση.** Είναι πολύ σημαντικό να διαχωρίσετε την επαγγελματική από την προσωπική σας ζωή. Για να μετακινηθείτε από τη μία πλευρά στην άλλη, θα ήταν χρήσιμο να φύγετε συνειδητά από τον χώρο όπου εργάζεστε. Για παράδειγμα, κλείστε συνειδητά

την πόρτα και κλειδώστε την, προκειμένου να δημιουργήσετε χωρική και ψυχική απόσταση από την εργασία σας και φανταστείτε τα μέσα μαζικής μεταφοράς που χρησιμοποιείτε για να επιστρέψετε στο σπίτι σας προκειμένου να δημιουργήσετε ένα υγιές χάσμα μεταξύ του εαυτού σας και της δουλειάς σας (Hantke & Görges 2019, p. 137).

Επιπλέον, παρόλο που η ψυχική ανθεκτικότητα ενός ατόμου ενισχύεται από μία σειρά μεμονωμένων στρατηγικών και πρακτικών που χρησιμοποιεί κάθε άτομο, αναγνωρίζεται ευρέως (Mansfield & Beltman, 2015) ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή της. Για την ακρίβεια, μπορούν να διαδραματίσουν υποστηρικτικό ρόλο για το άτομο, αλλά και να λειτουργήσουν παράλληλα ως παράγοντας κινδύνου για την ψυχική του ανθεκτικότητα. Ως εκ τούτου, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μία κοινή διαδικασία και ιδίως όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η ανθεκτικότητά τους επηρεάζεται «από προσωπικές, επαγγελματικές και χωροθετημένες διαστάσεις» (Gu & Day, 2007) της ζωής τους. Ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο επηρεάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα ενός εκπαιδευτικού από το περιβάλλον του είναι το εξής: ένας από τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι η αντιμετώπιση των συναδέλφων τους. Ωστόσο, μία από τις άμεσες ενέργειες στις οποίες καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, όταν νιώθουν άγχος και προσπαθούν να εξαλείψουν τις αιτίες που το προκαλούν, είναι να αναζητήσουν υποστήριξη από τους συναδέλφους τους (Howard & Johnson, *Resilient teachers: Resisting stress and burnout*, 2004). Οι Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, & Boradley (2016) τονίζουν τη σημασία των καλών σχέσεων και των καταστάσεων που διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Οι δυνατές σχέσεις με τους μαθητές, άλλους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και με τον διευθυντή, μπορούν να τους ενδυναμώσουν και να τους βοηθήσουν να ευδοκιμήσουν και να νιώσουν ότι λαμβάνουν υποστήριξη. Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ένα ισχυρό δίκτυο που μπορεί να τους παρέχει υποστήριξη όταν την έχουν ανάγκη. Επιπρόσθετα, ένας από τους πιο συνηθισμένους τρόπους για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας που προτείνεται στον τομέα αυτό, είναι η δημιουργία επαφών, η ιεράρχηση των σχέσεων με τους ανθρώπους με τους οποίους μπορούμε να επικοινωνήσουμε και ο εντοπισμός των δικτύων που μπορούν να μας παράσχουν υποστήριξη σε περιόδους που αντιμετωπίζουμε δυσκολίες. Για τους εκπαιδευτικούς, ένα από τα πλησιέστερα δίκτυα είναι οι συνάδελφοί τους γενικά, αλλά και συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τις ίδιες καταστάσεις, ανησυχίες και δυσκολίες. Η καθιέρωση

τακτικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης για κάθε εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας ότι μπορούν να στραφούν στους συναδέλφους τους όποτε χρειάζονται συμβουλές, γνωμοδότηση ή απλή συζήτηση μπορούν να γίνουν περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί στις προκλήσεις. Αν σας ενδιαφέρει να επενδύσετε περισσότερο στο δίκτυό σας, μπορείτε να δοκιμάσετε τα εξής:

1. **Αναζητήστε υποστήριξη και ανατροφοδότηση σχετικά με τις ενέργειές σας από συναδέλφους σας.** Στηρίζτε με τη σειρά σας κάποιον άλλο συνάδελφο και δημιουργήστε το δικό σας δίκτυο με αυτόν τον τρόπο. Εξετάστε με προσοχή τις καταστάσεις στις οποίες μπορείτε να βοηθήσετε πραγματικά.
2. **Μην φοβηθείτε να ζητήσετε ή να δώσετε συμβουλές.** Θα σας βοηθήσει στην ανάπτυξη και τη διατήρηση σχέσεων και θα συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη της παιδαγωγικής πρακτικής σας.
3. **Συζητήστε με συναδέλφους/Ζητήστε εποπτεία.** Η γεμάτη ικανοποίηση συζήτηση με συναδέλφους ή άτομα εκτός εργασίας αποτελεί μία πτυχή της αυτοφροντίδας που δεν θα πρέπει να υποτιμάται. Στην ιδανική περίπτωση, υπάρχει η δυνατότητα εξωτερικής εποπτείας κατά τη διάρκεια της οποίας μπορείτε να αναφέρετε ζητήματα που σας αγχώνουν ή σας πιέζουν και να βρείτε από κοινού λύσεις με τον επόπτη. Όταν δεν υπάρχει τέτοια δυνατότητα, καλό θα ήταν να συνεργαστείτε με την ομάδα σας. Στις ομαδικές συνεδρίες θα πρέπει να διατίθεται ο κατάλληλος χώρος για να εκφράσει την κατάσταση ηρεμίας ή έντασης στην οποία βρίσκεται ένας συνάδελφος, ούτως ώστε να ξεκινήσει μία συζήτηση σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες και τους εποικοδομητικούς τρόπους αντιμετώπισής τους για τους οποίους υπάρχουν κατάλληλα βαρόμετρα και κλίμακες διάθεσης (Jiresch, 2018, p. 11). Μπορείτε επίσης να οργανώσετε συναντήσεις με ένα βαρόμετρο πόρων για να παρατηρείτε κατά πόσον είναι παρόντες όλοι οι συμμετέχοντες στην τρέχουσα κατάσταση. Μία άλλη ιδέα είναι η έναρξη μίας ομαδικής συζήτησης στη διάρκεια της οποίας όλοι θα έχουν τη δυνατότητα στην αρχή, να εκφράσουν σε μία πρόταση τι δεν πήγε καθόλου καλά και στη συνέχεια, να συγκεντρώσουν τις θετικές εμπειρίες και εξελίξεις αυτής της κατάστασης (Hantke & Görges 2019, p. 129). Μια άλλη δυνατότητα που προχωρά ακόμη περισσότερο είναι να διορίζεται ένας εκπρόσωπος αυτοφροντίδας σε κάθε συνάντηση, του οποίου το έργο θα είναι να ασχοληθεί με την ευημερία των

παρευρισκόμενων και να διακόψει τη συνάντηση μόλις παρατηρήσει ότι αισθάνονται κουρασμένοι. Αν τα επιθυμεί, μπορεί να διεξαγάγει μία ομαδική άσκηση ή να συζητήσει με όλους τον λόγο αυτής της δυσφορίας. Βέβαια, είναι σημαντικό να αλλάζει αυτή η λειτουργία κάθε φορά και έτσι, οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν για την ύπαρξη διαφορετικών προοπτικών. Εάν εργάζεστε σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον χωρίς αυστηρή δομή της ομάδας, η άτυπη συζήτηση είναι ιδιαίτερα σημαντική (όπως ανέφεραν πολλοί εκπαιδευτές ενηλίκων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα), ενδεχομένως με τη μορφή μίας κατ' ιδίαν συζήτησης με συναδέλφους ή σε άτυπες συναντήσεις εκτός του ωραρίου εργασίας.

4. **Διαμορφώστε μία οργανωτική κουλτούρα που προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα.** Όπου υπάρχουν δομές ομάδων στον χώρο που εργάζεστε, είναι σημαντικό να συμβάλετε στη διαμόρφωση μίας οργανωτικής κουλτούρας που θα περιλαμβάνει την ανάπτυξη πόρων και την αυτοφροντίδα, ενώ παράλληλα θα καθορίζει δομημένες και ρυθμιζόμενες διαδικασίες εργασίας. Η προσωπική ενδυνάμωση μπορεί επίσης να προβλεφθεί για όλη την ομάδα και να περιλαμβάνει την «εστίαση της προσοχής στους πόρους εντός της ομάδας» (Jegodtka 2016, p. 148). Περιλαμβάνει έναν γεμάτο ευγνωμοσύνη και σεβασμό τρόπο αντιμετώπισης του ατόμου που εκτιμά την αξία διαφόρων προοπτικών υπενθυμίζοντας στη σπουδαιότητα των διαλειμμάτων χωρίς να καταδικάζει τις στρατηγικές αυτοφροντίδας των συναδέλφων. Η φιλικότητα προς τα λάθη θα πρέπει θεωρείται ως σημαντική αρχή στην οργανωτική κουλτούρα (Hantke & Görges 2019, p. 131), η οποία επιτρέπει στις διαδικασίες να προχωρούν χωρίς φόβο αλλά με αλληλεγγύη. Ο τρόπος με τον οποίο συζητιούνται οι πιέσεις και οι ενοχλητικές καταστάσεις είναι εξίσου καθοριστικής σημασίας, καθώς είναι απαραίτητο να διατηρηθεί η σύνδεση με το εδώ και το τώρα και να μην παρασυρθούμε όλοι μαζί σε τρομερά ή αγχωτικά σενάρια (Hantke & Görges 2019, p. 49). Σε γενικές γραμμές, θα πρέπει να προωθηθούν οι θετικές εμπειρίες, η αισιοδοξία και το χιούμορ (Bodendorfer 2018, p. 29) αντί να επαναλαμβάνονται συνεχώς οι αρνητικές και δύσκολες πτυχές της εργασίας. Η θετική σκέψη είναι επίσης μέρος της ψυχικής ανθεκτικότητας και των τεχνικών αυτοφροντίδας σύμφωνα με την άποψη ενός συναδέλφου στη διαδικτυακή έρευνα. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Hantke & Görges (2019, p. 130): «Μάθετε να ακούτε περισσότερο ο ένας τον άλλον και να γελάτε περισσότερο μαζί».

Τέλος, στην παρούσα έκδοση, έχουμε αναπτύξει μία σειρά από προτεινόμενες

δραστηριότητες τις οποίες θα μπορούσατε να υλοποιήσετε είτε μόνοι σας είτε με τους συναδέλφους σας. Οι εν λόγω δραστηριότητες δημιουργήθηκαν με σκοπό να σας εφοδιάσουν με ορισμένα πρακτικά εργαλεία και να σας βοηθήσουν με τις καταστάσεις με τις οποίες έρχεστε καθημερινά αντιμέτωποι. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν με όποια σειρά κρίνετε εσείς ως καταλληλότερη. Έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ευέλικτες και να προσαρμόζονται ευκολότερα σε διάφορα πλαίσια. Η διάρκεια των προτεινόμενων δραστηριοτήτων ποικίλλει σκόπιμα, ούτως ώστε να είστε σε θέση να ανταπεξέρχεστε στις καθημερινές σας εργασίες ανεξάρτητα από το πόσο πιεσμένοι είστε. Για παράδειγμα, υπάρχουν δραστηριότητες που θα μπορούσαν να ολοκληρωθούν σε μόλις πέντε λεπτά προκειμένου να σας προσφέρουν μία ευχάριστη ανάπαυλα, αλλά υπάρχουν και δραστηριότητες που μπορεί να χρειαστούν περισσότερο χρόνο προκειμένου να επαναπροσδιορίσετε τη δυναμική της ομάδας στο πλαίσιο των σχέσεων με τους συναδέλφους σας.

► The Resilience Plan / Σχέδιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας

The Four S's/Τα Τέσσερα S - Alberts, 2019



20 λεπτά

Έχει ως στόχο να σας βοηθήσει να αναγνωρίσετε τους προσωπικούς σας πόρους για να ενισχύσετε την ψυχική σας ανθεκτικότητα δημιουργώντας ένα εξατομικευμένο σχέδιο ψυχικής ανθεκτικότητας.



Στην αρχή, μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας ένα περιστατικό που σας έφερε σε δύσκολη θέση και έπρεπε να το αντιμετωπίσετε (π.χ. έναν τραυματισμό, ένα αρνητικό σχόλιο, έναν διαπληκτισμό κτλ.). Έπειτα, θυμηθείτε τους ανθρώπους που σας στήριξαν και σας βοήθησαν σε αυτή την περίπτωση, ενώ παράλληλα σκεφτείτε τις προσωπικές προσπάθειες που καταβάλατε για να ανταποκριθείτε σε αυτή τη δυσκολία (π.χ. ακρόαση μουσικής, διαλογισμός, σωματική άσκηση κá.). Αν θέλετε, μπορείτε να κρατήσετε σημειώσεις σε ένα φύλλο χαρτί. Υπάρχουν κάποια σοφά λόγια που ακούσατε κάποτε και σας βοήθησαν αφενός να κρατηθείτε στο ύψος των περιστάσεων

και αφετέρου να ξεπεράσετε αυτή τη δυσκολία; Αν ναι, μπορείτε να τα γράψετε και αυτά στο χαρτί.

Τώρα, μπορείτε με τη σειρά σας να γράψετε μία νέα πρόκληση που αντιμετωπίζετε και πώς θα μπορούσατε να τη διαχειριστείτε με βάση τις στρατηγικές και την ομάδα υποστήριξης που αναφέρατε ότι σας βοήθησε προηγουμένως.

Συμβουλή: Για να γίνει πιο εύκολη η όλη διαδικασία, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το ακόλουθο παράδειγμα.

Παράδειγμα: Απόρριψη στη συνέντευξη για δουλειά

Support Network (Δίκτυο Υποστήριξης) Τηλεφωνώ σε μέλος της οικογένειας. Τηλεφωνώ σε έναν/μία φίλο/η.	Strategies that helped you Cope (Στρατηγικές Αντιμετώπισης) Απασχολώ το μυαλό μου με άλλες ενδιαφέρουσες ιδέες. Βελτιώνω το Βιογραφικό μου Σημείωμα.
Sagacity (Words of Wisdom)/ Οξυδέρκεια (Σοφά Λόγια) This is temporary The right job will come along	Solution Seeking (Αναζήτηση Λύσεων) Ζητώ από έναν/μία φίλο/η να με βοηθήσει να προετοιμαστώ για επόμενες συνεντεύξεις εργασίας.



- Στιλό
- Κόλλες χαρτί



- Δημιουργία ενός ατομικού σχεδίου ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση τις εμπειρίες σας
- Εντοπισμός του Δικτύου Υποστήριξής σας και των Στρατηγικών Αντιμετώπισης που διαθέτετε

- Συναισθηματικό δέσιμο της Ομάδας και Ανταλλαγή Εμπειριών (σε περίπτωση διεξαγωγής της δραστηριότητας σε ομαδικό επίπεδο).

► **Journal of Gratitude / Ημερολόγιο Ευγνωμοσύνης**³⁷



20 λεπτά

Η άσκηση αυτή προτείνεται να διεξαχθεί κατά την τελευταία ώρα του μαθήματος.



Μπορείτε να γράψετε σε μία κόλλα χαρτί τρία πράγματα για τα οποία νιώθετε ευγνωμοσύνη ή τρία καλά πράγματα που σας συνέβησαν τη συγκεκριμένη ημέρα. Εναλλακτικά, μπορείτε να σκεφτείτε/ προβληματιστείτε σχετικά με κάτι που σας αναστάτωσε εκείνη την ημέρα (π.χ. μία μικρή απογοήτευση) και στη συνέχεια, αντί να επικεντρωθείτε στη δυσφορία που σας προκάλεσε αυτή η κατάσταση, δοκιμάστε να σκεφτείτε τρεις θετικές πτυχές που προέκυψαν από αυτή.



- Στιλό
- Κόλλες χαρτί



- Αύξηση της ευαισθητοποίησης για τα αγαθά ή τα πράγματα για τα οποία μπορεί κανείς να είναι ευγνώμων στη ζωή του.
- Αλλαγή νοοτροπίας εστιάζοντας περισσότερο στις θετικές πτυχές της ζωής και όχι στις αρνητικές.

³⁷ <https://positivepsychology.com/resilience-activities-exercises/>

► Body Scan / Σάρωση Σώματος³⁸



3 λεπτά

Για την άσκηση αυτή, θα σας προτείναμε να ξαπλώσετε ή να καθίσετε, αλλά μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε άλλη άνετη θέση.



Ξεκινήστε με ένα λεπτό προσκόλλησης στο τώρα, π.χ. εστιάζοντας στην αναπνοή και στη συνέχεια μετακινώντας την προσοχή μέσα από το σώμα με κατεύθυνση από τα πόδια προς το κεφάλι. Με μη επικριτικό πνεύμα φιλοπερίεργης διάθεσης, στρέψτε την προσοχή - ή μάλλον την ενσυνειδητότητα - από τα πέλματα στα πόδια, στους γοφούς, στον κορμό, στην πλάτη και το στήθος, στους βραχίονες και τα χέρια, στον ώμο και από εκεί στο λαιμό και στη συνέχεια, το πρόσωπο. Εισπνεύστε, εκπνεύστε και αφήστε να φύγει από μέσα σας καθετί που σας αγχώνει και δεν είναι χρήσιμο για τη συγκεκριμένη στιγμή. Χαλαρώστε για λίγο στη σιωπή και την ακινησία και παρατηρήστε πώς αισθάνεστε το σώμα σας. Η σάρωση σώματος είναι μια μορφή καθοδηγούμενου διαλογισμού ενσυνειδητότητας που επικεντρώνεται στη φυσική βίωσή της ως εμπειρία.



- Ανακούφιση από το στρες
- Εκπαίδευση του εγκεφάλου στην Ενσυνειδητότητα.

³⁸ <https://elishagoldstein.com/videos/3-minute-body-scan/>

► **Emergency Kit Packing / Εργαλειοθήκη Έκτακτης Ανάγκης**

(Hantke & Gorge, Ausgangspunkt Selbstfürsorge: Strategien und Übungen für den psychosozialen Alltag, 2019, p. 84)



15 λεπτά



Μία εργαλειοθήκη έκτακτης ανάγκης μπορεί να σας βοηθήσει να ενισχύσετε την αυτοφροντίδα σας. Για να πετύχετε αυτό τον στόχο, πάρτε ένα κουτί (που μπορείτε επίσης να ζωγραφίσετε εξωτερικά αν θέλετε) και γεμίστε το με πράγματα που θεωρείτε χρήσιμα σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Τι θα βάζατε μέσα στο κουτί; Μία φωτογραφία που σας θυμίζει μία αστεία, όμορφη στιγμή, μία ευχάριστη μυρωδιά; Μήπως καλύτερα ένα φτερό που σας θυμίζει την ξέγνοιαστη και αισιόδοξη διάθεση;



- Κουτί
- Μαρκαδόροι



- Ρυθμιστική ικανότητα
- Ενίσχυση αυτο-αποτελεσματικότητας.

► Collecting positive moments / Συλλογή θετικών στιγμών

(Hantke & Gorge, Ausgangspunkt Selbstfürsorge: Strategien und Übungen für den psychosozialen Alltag, 2019, p. 105)



5 λεπτά



Δημιουργήστε μία μικρή συλλογή από βώλους, όμορφα βότσαλα, ή σπόρους λουλουδιών (περίπου 10-20) και τοποθετήστε τα σε ένα μπολ (ή σε μία από τις τσέπες σας). Κάθε φορά που συμβαίνει κάτι θετικό ή αξιοσημείωτο, μετακινήστε μία «ευτυχισμένη στιγμή» σε ένα δεύτερο μπολ (ή στην άλλη τσέπη σας). Στο τέλος της ημέρας, συγκεντρώστε όλα αυτά τα αντικείμενα και ανακαλέστε στη μνήμη σας ευχάριστες στιγμές που συνδέονται με αυτά.



- Βότσαλα, Βώλοι, Σπόροι Λουλουδιών
- 2 μπολ



- Ομαδικό πνεύμα (σε περίπτωση διεξαγωγής της δραστηριότητας σε ομαδικό επίπεδο)
- Αναγνώριση θετικών γεγονότων

► **Passing trains / Διερχόμενα Τρένα**

(Gräber & Hovermann, 2019)



10 λεπτά



Καθίστε κάπου χαλαρά και έπειτα, φανταστείτε ότι κάθεστε σε ένα παγκάκι σε έναν σιδηροδρομικό σταθμό. Πώς είναι τα τρένα που διέρχονται; Τι χρώμα έχουν; Τι ήχους παράγουν, όταν εισέρχονται και εξέρχονται από το σταθμό; Τώρα, φανταστείτε προβλήματα, έγνοιες και σκέψεις. Φανταστείτε ότι βάζετε τη μία αρνητική σκέψη μετά την άλλη σε ένα βαγόνι τρένου και την παρακολουθείτε να φεύγει από τον σταθμό και να απομακρύνεται όλο και περισσότερο μέχρι να εξαφανιστεί. Τώρα, φύγετε από τον σταθμό και παρατηρήστε πώς αισθάνεστε σε αντίθεση με προηγουμένως.



- Αποβολή αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων

► **Inner garden / Ο Κήπος του Εσωτερικού μας Κόσμου**

(Reddemann, Imagination als heilsame Kraft. Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen - vollständig überarbeitete Neuausgabe, 2001, p. 66)



15 λεπτά



Φανταστείτε ένα αναξιοποίητο κομμάτι γης. Μπορείτε να το καλλιεργήσετε σύμφωνα με τις ιδέες και τις ανάγκες που έχετε. Ποια λουλούδια, φυτά, δέντρα πρέπει να φυτευτούν εκεί; Τα λουλούδια πρέπει να αναπτυχθούν απλώς σε ένα μεγάλο λιβάδι ή καλύτερα σε ένα τακτοποιημένο παρτέρι; Θα θέλατε να προσθέσετε άλλα στοιχεία, όπως έναν βιότοπος ή μία μικρή λίμνη; Αφήστε τη φαντασία σας

ελεύθερη και σχεδιάστε τον κήπο σας όπως ακριβώς τον θέλετε, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο προσωπικό σας γούστο. Για όλα εκείνα τα πράγματα που αποδεικνύονται δεν είναι πλέον χρήσιμα, φανταστείτε ότι υπάρχει ένας κάδος κομποστοποίησης σε μία γωνία του κήπου σας. Μπορείτε να τοποθετήσετε εκεί ό,τι θέλετε και αυτό θα γίνει λίπασμα που θα επιστρέψει στη γη για να την κάνει ξανά εύφορη. Μόλις τελειώσετε, επιλέξτε ένα άνετο μέρος για να ξεκουραστείτε. Μπορείτε επίσης να έχετε παρέα, έναν άνθρωπο ή ένα ζώο, στον φανταστικό κήπο σας. Αφού απολαύσετε τη θέα αυτού του κήπου, επιστρέψτε στο εδώ και το τώρα με όλη την προσοχή σας. Μπορείτε να επιστρέψετε στον εσωτερικό σας κήπο για να φορτίσετε τις μπαταρίες σας ή να χειριστείτε μία έντονη στιγμή.



- Ανακούφιση από το στρες.
- Διαχείριση των Συναισθημάτων.

► Wall of memories / Ο Τοίχος των αναμνήσεων



15 λεπτά



Στόχος αυτής της άσκησης είναι να αναδείξει θετικές εμπειρίες και αναμνήσεις που έχουν δημιουργηθεί στο χώρο εργασίας.

Αφιερώστε 15 λεπτά με τους συναδέλφους σας. Αποφασίστε από κοινού μερικά θέματα συζήτησης που σχετίζονται με την εργασία, όπως: «Η πρώτη μου μέρα στη δουλειά», «Η καλύτερη μέρα με τους μαθητές μου», «Η αγαπημένη μου μέθοδος διδασκαλίας», «Η αγαπημένη μου μέχρι στιγμής ερευνητική εργασία», και στη συνέχεια, να τα γράψετε σε ένα μεγάλο χαρτί. Το επόμενο στάδιο είναι καθένας από εσάς

να γράψει σε ένα μικρότερο χαρτί τις αναμνήσεις του σχετικά με τα θέματα που έχετε αποφασίσει να συζητήσετε με τους συναδέλφους σας. Ύστερα, καθένας με τη σειρά του, θα μοιραστεί με την υπόλοιπη ομάδα ό, τι έχει γράψει. Αν θέλετε, μπορείτε να κολλήσετε με blue tack τις σημειώσεις σας για το συγκεκριμένο θέμα σε ένα μεγάλο χαρτί. Με αυτό τον τρόπο, όλοι θα έχετε την ευκαιρία να κάνετε ένα ταξίδι πίσω στις αναμνήσεις σας και να το μοιραστείτε με τους άλλους, καθώς και να γνωριστείτε καλύτερα μεταξύ σας.



- Κόλλες χαρτί και στιλό
- Κόλλα σε μορφή πλαστελίνης (Blue tack) αν θέλετε να κολλήσετε τις αναμνήσεις σας στον τοίχο.



- Ομαδικό πνεύμα
- Κοινές θετικές αναμνήσεις.

► **Together we stand / Μαζί θα τα καταφέρουμε!**



5 λεπτά



Όλοι οι συνάδελφοι χωρίζονται σε ζεύγη. Τα μέλη κάθε ζεύγους κάθονται στο έδαφος με την πλάτη τους γυρισμένη ο ένας στον άλλο. Όλοι οι συνάδελφοι ανοίγουν τα χέρια τους ώσπου να πιάσουν τα χέρια των άλλων συναδέλφων τους. Με τα χέρια τους ενωμένα, τα μέλη κάθε ζεύγους θα πρέπει να προσπαθήσουν να σηκωθούν και να σταθούν μαζί όρθια.



- Συνεργασία
- Σιωπηλή εμπιστοσύνη στον συνάδελφο.

► **Circle of appreciation / Ο Κύκλος της εκτίμησης**



10-15 λεπτά



Όλοι οι συνάδελφοι σχηματίζουν έναν κύκλο. Καθένας από τους εκπαιδευτικούς καλείται να μοιραστεί κάτι που εκτιμά στον συνάδελφο που στέκεται στα δεξιά του. Μόλις ολοκληρωθεί ο κύκλος, η διαδικασία ακολουθεί την αντίστροφη πορεία και κάθε εκπαιδευτικός μοιράζεται κάτι που εκτιμά στον συνάδελφο που στέκεται στα αριστερά του.



- Κατανόηση της δύναμης της εκτίμησης
- Κίνητρα για την ανταλλαγή θετικών συναισθημάτων με τους συναδέλφους.

► **Prepare your workshops! / Προετοιμάστε τα εργαστήριά σας!**



30-45 λεπτά, κατά προτίμηση, μία φορά το μήνα



Λίγο πριν την έναρξη του μαθήματος ή της σχολικής χρονιάς, όταν συγκεντρώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα, μπορεί

καθένας τους να μοιραστεί με τους υπόλοιπους συναδέλφους μία ικανότητα στην οποία είστε καλός/ή. Αφιερώστε 30 έως 45 λεπτά τον μήνα για αυτή τη δραστηριότητα και προσκαλέστε έναν/μία συνάδελφο κάθε φορά για να σας παρουσιάσει σε ένα μίνι εργαστήριο την ικανότητα στην οποία είναι καλός.



Υλικά που απαιτούνται για κάθε (workshop)

- Ομαδικό πνεύμα·
- Συναισθηματικό δέσιμο με τους συναδέλφους·
- Ανταλλαγή εμπειριών·
- Προσωπική αναγνώριση·
- Εκμάθηση μίας νέας δεξιότητας.

► Help Box! / Κουτί Βοήθειας



Διάρκεια: προτείνεται να πραγματοποιείται σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση.



Βρείτε ένα άδειο χαρτοκιβώτιο με τους συναδέλφους σας και κάντε μία τομή στην επάνω πλευρά του, ώστε να δημιουργηθεί μία σχισμή. Συμφωνήστε με τους συναδέλφους σας ότι κάθε φορά που κάποιος από εσάς θα χρειάζεται βοήθεια σε κάτι, θα γράφει σε ένα χαρτί τι είδους βοήθεια χρειάζεται. Στη συνέχεια, θα διπλώνει το χαρτί και θα το τοποθετεί στο κουτί. Μία φορά την εβδομάδα (ή σε μηνιαία βάση), όλοι οι συνάδελφοι θα επιλέγουν ένα διπλωμένο χαρτί από το κουτί. Κατόπιν, θα προσπαθούν να δώσουν συμβουλές και να βοηθήσουν τον συνάδελφο που έγραψε το συγκεκριμένο χαρτί.



- Ένα χαρτοκιβώτιο και ένα ψαλίδι για να κόψετε την πάνω πλευρά του κουτιού.
- Κόλλες χαρτί και στιλό



- Δημιουργία δικτύου υποστήριξης
- Ομαδικό πνεύμα
- Ενίσχυση της εμπιστοσύνης.

► **My teaching reaction / Η διδακτική μου αντίδραση**



30 λεπτά



Λάβετε μέρος σε μία εποικοδομητική συζήτηση με τους συναδέλφους σας. Σε αυτή τη δραστηριότητα, καλείστε να παρουσιάσετε μία διδακτική αντίδραση από την επαγγελματική σας σταδιοδρομία που θεωρείτε ότι δεν ήταν κατάλληλη τη δεδομένη στιγμή. Πρώτα, θα παρουσιάσετε την εμπειρία σας, έπειτα, τους λόγους για τους οποίους θεωρείτε ότι η αντίδρασή σας δεν ήταν κατάλληλη και τι κάνατε στη συνέχεια για να επανορθώσετε. Ύστερα, οι συνάδελφοί σας θα συζητήσουν τι θα έκαναν αν βρίσκονταν στη θέση σας και με τη σειρά τους θα μοιραστούν και εκείνοι μία από τις όχι και τόσο κατάλληλες διδακτικές τους αντιδράσεις. Η δραστηριότητα αυτή, θεωρείται «δύσκολη», επειδή απαιτεί προσωπική έκθεση. Ωστόσο, τα αποτελέσματά της μπορεί να είναι πολύ εποικοδομητικά και η παρεχόμενη ανατροφοδότηση μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη αυτοδιαχείριση. Επιπλέον, θα σας βοηθήσει να αποδεχθείτε ότι όλοι έχουμε στη ζωή μας κάποιες ατυχείς στιγμές.



- Εποικοδομητική κριτική
- Δημιουργία δικτύου υποστήριξης
- Συναισθηματικό δέσιμο με τους συναδέλφους.

► Carpet of Resources / Το Χαλί των Πόρων



20 λεπτά



Αυτή η δραστηριότητα αφορά κυρίως την απαρίθμηση πόρων (του εαυτού σας, της ομάδας ή σε ευρύτερα περιβάλλοντα). Η απαρίθμηση αυτή μπορεί να γίνει γραπτώς ή να απεικονιστεί με κάποιον άλλο τρόπο, όπως ένα «χαλί» στο οποίο έχουμε τοποθετήσει τους πόρους. Ένας άλλος τρόπος είναι το «θησαυροφυλάκιο πόρων», το οποίο μπορεί φυλαχθεί για μελλοντικές ανάγκες. Συμπληρώνοντας, το «χαλί των πόρων» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, όπου μπορούμε να ελέγξουμε ποιοι πόροι είναι διαθέσιμοι και μας διευκολύνουν σε πρακτικό επίπεδο.



- Στιλό (προαιρετικά)
- Κόλλες χαρτί (προαιρετικά)
- Κουτί (προαιρετικά)



- Έμφαση στους πόρους και τις ικανότητες
- Ενθάρρυνση της αντιμετώπισης μίας πρόκλησης με διορατικότητα.

► Resource Barometer / Το Βαρόμετρο των Πόρων

(Hantke & Gorge, Ausgangspunkt Selbstfürsorge: Strategien und Übungen für den psychosozialen Alltag, 2019, p. 56f)



10 λεπτά



Προσπαθήστε να αντιληφθείτε για μία στιγμή ένα σημείο όπου το σώμα σας αγγίζει τον εξωτερικό κόσμο. Αυτό θα μπορούσε να είναι, για παράδειγμα, το κάθισμα ή η πλάτη της πολυθρόνας ή το γραφείο στο οποίο στηρίζεται ο αγκώνας σας. Τώρα, προσπαθήστε να βαθμολογήσετε την προσοχή σας σε μία κλίμακα 1-10. Ο αριθμός 1 εκφράζει ένα ασαφές συναίσθημα, ενώ το 10 αντιστοιχεί σε μία πολύ σαφή αντίληψη. Το επίπεδο της κλίμακας δεν δείχνει μόνο πόσο προσκολλημένος είστε στην παρούσα στιγμή, αλλά και πόσο καλή επαφή έχουν οι περιοχές του εγκεφάλου σας. Δεν υπάρχει λόγος να βαθμολογείτε τον εαυτό σας συνέχεια με 10. Το 2 ή το 3 είναι αρκετά καλό για πολλές δραστηριότητες. Ποιον αριθμό της κλίμακας χρειάζεστε για να προετοιμάσετε μία άσκηση για τη βασική σας εκπαιδευτική ομάδα και ποιον για να ακούσετε τα λόγια ενός μαθητή;



- Ενίσχυση της ικανότητας συγκέντρωσης και σύνδεσης μεταξύ των περιοχών του εγκεφάλου.
- Επίγνωση του σώματος.

► Temporary Storage / Προσωρινή Αποθήκευση

(Hantke & Gorge, Ausgangspunkt Selbstfürsorge: Strategien und Übungen für den psychosozialen Alltag, 2019, p. 135f)



5 λεπτά



Η άσκηση αυτή, έχει ως θέμα την προσωρινή αποθήκευση αγχωτικών ή ενοχλητικών σκέψεων, ούτως ώστε να μπορείτε να αποσυμφορήσετε το μυαλό σας, π.χ. όταν θέλετε να κοιμηθείτε το βράδυ ή να απολαύσετε μία ευχάριστη βραδιά με τους φίλους σας. Μπορείτε να επιλέξετε ένα φανταστικό μέσο αποθήκευσης στο οποίο θα θέλατε να αποθηκεύετε αυτές τις σκέψεις, π.χ. ένα USB stick, ένα άλμπουμ φωτογραφιών, ένα κουτί ή κάτι παρόμοιο, το οποίο είναι κατάλληλο για τον σκοπό αυτό. Στο επόμενο βήμα, εξετάστε πού μπορείτε να αποθηκεύσετε αυτό το μέσο για τώρα. Καλό θα ήταν να επιλέξετε ένα μέρος από το οποίο δεν περνάτε συχνά ή που είναι εντελώς φανταστικό. Ωστόσο, αναλογιστείτε πώς θα φτάσετε εκεί (νοερά) αργότερα, όταν θα είστε έτοιμοι να ασχοληθείτε με το πρόβλημα και να βρείτε μία λύση.



- Ρύθμιση του στρες

► A Safe Place / Ένα Ασφαλές Μέρος

(Hantke & Gorge, Ausgangspunkt Selbstfürsorge: Strategien und Übungen für den psychosozialen Alltag, 2019, p. 111f)



15 λεπτά



Όταν αντιμετωπίζετε ένα άμεσο ή επίμονο αρνητικό συναίσθημα – ενόχληση λόγω μίας κατάστασης στην τάξη, φόρτος εργασίας, απογοήτευση, άγχος, θλίψη, θυμό ή απλώς χασμουρητό πλήξης

– του δίνετε ένα συγκεκριμένο σχήμα ή εμφανίζεται με τη μορφή κάποιου χαρακτήρα; Μήπως βλέπετε ένα (ανθρώπινο) ον, έναν χαρακτήρα κινουμένων σχεδίων, ένα ζώο ή κάτι παρόμοιο μπροστά σας; Συλλογιστείτε το για μία στιγμή και στη συνέχεια, προσπαθήστε να σκεφτείτε ένα μέρος, όπου αυτό το ον θα αισθανόταν πολύ άνετα. Βεβαιωθείτε ότι θα επιλέξετε ένα μέρος από όπου δεν περνάτε συνέχεια στην καθημερινότητά σας, αλλά ο εν λόγω χαρακτήρας αρέσκεται να συχνάζει εκεί (και ως εκ τούτου δεν θέλει να φύγει). Δώστε του όλα όσα επιθυμεί, π.χ. ένα ασυνήθιστα νόστιμο γεύμα, μία ασυνήθιστη παιδική χαρά, μία αιώρα κτλ.



- Ρυθμιστική ικανότητα.
- Ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας.

► **Carousel of expectations and assignments /** **Το Καρουζέλ των Προσδοκιών και των Αναθέσεων** (Kriz & Schlippe, 1996)



45 λεπτά



Όπως και σε όλους τους άλλους παιδαγωγικούς τομείς δραστηριότητας, ορισμένες προσδοκίες τίθενται στους εκπαιδευτές από την αρχή, είτε προέρχονται από τους εκπαιδευόμενους στα μαθήματα είτε από άλλους φορείς ή από την κοινωνία με την ευρύτερη έννοια. Οι επιμέρους αναθέσεις μπορεί να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους ή να περιέχουν μη ρεαλιστικούς στόχους. Ορισμένες από αυτές τις αναθέσεις διατυπώνονται με σαφήνεια (π.χ. όροι χρηματοδότησης), ενώ άλλες χαρακτηρίζονται από μία σιωπηρή ασάφεια. Το «καρουζέλ των προσδοκιών και των αναθέσεων» μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για να διαφωτίσει το αμφιλεγόμενο θέμα της ένταξης των εκπαιδευτών βασικής εκπαίδευσης που αναγκάζονται να διεκπεραιώνουν (συχνά επισφαλείς) εργασίες όσο το δυνατόν πιο

επαγγελματικά. Η άσκηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με όλη την ομάδα με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτή βασικής εκπαίδευσης που θα σταθεί στο κέντρο. Καταρχάς, ο εκπαιδευτής βασικής εκπαίδευσης, γράφει σε ένα κομμάτι χαρτί όλες τις σχετικές (ομάδες) ατόμων ή τις πηγές των προσδοκιών (π.χ. των συμμετεχόντων, των εργοδοτών, των ιδρυμάτων, της κοινωνίας κλπ.). Για καθέναν από τους εκπαιδευόμενους, αναθέτει μία εργασία που πρέπει να εκτελέσουν, συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών που συνδέονται με αυτή. Ύστερα, το άτομο κάθεται στη μέση και κάποιος από την ομάδα ή ο επόπτης μοιράζει τις κάρτες με κυκλική φορά. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μπορούν να διαβάσουν τις αναθέσεις ή τις προσδοκίες το ένα μετά το άλλο (με αυξανόμενη ταχύτητα) και ο εκπαιδευτής στη μέση προσπαθεί να κατανοήσει από πού προέρχεται η αντίσταση. Μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα, το καρουζέλ ακινητοποιείται και ο εκπαιδευτής ρωτά το άτομο ποια εντολή προκάλεσε τη μεγαλύτερη ενόχληση. Κατόπιν, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να αλλάξει αυτό, έτσι ώστε να έχει λογική, ή εάν δεν υπάρχει τρόπος, εξετάζεται η δυνατότητα απόρριψης αυτής της εντολής. Το άτομο προσπαθεί να εξηγήσει τι προκαλεί την εν λόγω δυσaráεσκεια. Το μέλος της ομάδας που έχει διαβάσει την ανάθεση μπαίνει αθόρυβα στον ρόλο αυτού του συγκεκριμένου πελάτη, ενώ το πρόσωπο που καθοδηγεί ή ο επόπτης διαβάζει δυνατά την ανάθεση. Ο εκπαιδευτής έχει την ευκαιρία είτε να αναδιατυπώσει την ανάθεση είτε να την απορρίψει. Η αναδιατυπωμένη εντολή μπορεί τώρα να ανακοινωθεί εκ νέου και ο εκπαιδευτής συμφωνεί με αυτή την αλλαγή. Αφού επαναληφθεί η ίδια διαδικασία και για άλλες εντολές, πραγματοποιείται ομαδικός αναστοχασμός.



- Στιλό.
- Κάρτες.



- Συναισθηματικό δέσιμο της ομάδας

Βιβλιογραφία

- Abbott, J. A., Klein, B., Hamilton, C., & Rosenthal, A. J. (2009). The impact of online resilience training for sales managers on wellbeing and performance. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, 5(1), 89-95.
- Alberts, H. (2019). 3 Resilience Exercises for Helping Professionals. Maastricht: Positive Psychology.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Aschemann, B. (2018). Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Vol. 33, 2018, 05/1-12. Ανακτήθηκε από: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33.pdf>
- Baer, U. (2016). *Selbstfürsorge - Wie Helfende das Helfen gut überleben*. Berlin: Semnos.
- Bekki, J. M., Smith, M. L., Bernstein, B., & Harrison, C. (2013). Effects of an on-line personal resilience training program for women in STEM doctoral programs. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 19(1).
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Bobek, B. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 202-205.
- Bodendorfer, C. (2019). *Stabilisierung- und Interventionstechniken*. Unpublished Manuscript.
- Brown, M., Ralph, S., & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress

in British teachers. *Research in Education*, 1-13.

Busch-Geertsema, F. (2019). Eine ausgebrannte Feuerwehr kann keine Brände löschen. Selbstüberlastung in der Flüchtlingssozialarbeit. Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Vol.152,125-135

Carello, J., & Butler, L. (2014). Potentially Perilous Pedagogies: Teaching Trauma is not the same as trauma-informed teaching. *Journal of trauma & dissociation: the official journal of the international society for the study of dissociation*, 15. doi:10.1080/15299732.2014.867571

CDC. (2019, 4 2). About the CDC-Kaiser ACE Study: Major Findings. Centers for Disease Control and Prevention. Ανακτήθηκε από: https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/acestudy/about.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fviolenceprevention%2Facestudy%2Fabout.html

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice*. New York: New York.

Cefai, C., Miljevic, R. D., Matsopoulos, A., Zanetti, M., Bartolo, P., Simoes, C., . . . Eriksson, C. (2015b). RESCUR: Surfing the Waves. Malta: Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta. Ανακτήθηκε από: <https://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2016/03/English-manual.pdf>

Cefai, C., Miljevic, R., D., Bouillet, T. I., Milanovic, M., Matsopoulos, A., . . . Eriksson, C. (2015a). RESCUR: One Obstacle, One Chance. Curriculum of Resilience for Kindergartens and Primare Schools. University of Crete.

Cefai, C., Spiteri, R., & O’Riordon, M. (2019). *Trauma Informed Practices in Second Chance Education*. University of Malta.

Citizens Information Board. (2019, 7 9). Early school leavers programmes. Ireland. Ανακτήθηκε από: https://www.citizensinformation.ie/en/education/primary_and_post_primary_education/educational_supports/early_school_leavers_programmes.html

- Coleman, J., & Hagell, A. (2007). The nature of risk and resilience in adolescence. *Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds*, 1-16.
- CPIA Metropolitano di Bologna. (2016). Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti. Bologna. Ανακτήθηκε από: D.ITALS.: http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/12/Paideia_opuscolo-1_verde_def.pdf
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slootman, M., & Gómez, R. A. (2012). School careers of second- generation youth in Europe. *The European Second Generation Compared*, 101.
- Cutuli, J., Long, J., C.K., C., Desjardins, C., Herbers, J., Heistad, D., & Hinz, E. (2013). Academic Achievement Trajectories of Homeless and Highly Mobile Students: Resilience in the Context of Chronic and Acute Risk. *Child Development*, 84(3), 841-857. doi:10.1111/cdev.12013
- Daniilidou, A. (2018). Investigating the Resilience of Greek Primary and Special Education Teachers: Protective and Risk Factors and Empowering Strategies in the Greece of Financial Crisis. Thessaloniki: PhD Dissertation, University of Macedonia.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' Resilience Scale: An Integrated Instrument for Assessing Protective Factors of Teachers' Resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15-39. Ανακτήθηκε από: https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/05/Volume15_Issue1_Daniilidou.pdf
- Davidson, S. (n.d.). Trauma-Informed Practices for Postsecondary Education: A Guide. Education Northwest. Ανακτήθηκε από: <https://education-northwest.org/sites/default/files/resources/trauma-informed-practices-postsecondary-508.pdf>
- Delaney, M. (2017). Non-formal Education Activities for Skaramagas Refugee Camp in Greece. British Council.
- Department of Education and Skills. (n.d.). Vocational Education and Training Options (VTOS). Ireland. Ανακτήθηκε από: <https://www.education.ie/en/Learners/Information/Vocational-Education/>
- Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2018). Policy Strategy and Evaluation, Against the Odds – Academically resilient

students with a migrant background and how they succeed. Luxembourg : Publications Office of the European.

Dworkin, A., Saha, L., & Hill, A. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.

EDEC. (2019). Report on the functioning of Adult Education Systems in the Partnering Countries. Erasmus+ Programme.

Education Encyclopedia. (n.d.). Nonformal Education. Italy. Ανακτήθηκε από: <https://education.stateuniversity.com/pages/721/Italy-NONFORMAL-EDUCATION.html>

Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13(1), 38-44.

EOPPEP. (n.d.). Hellenic Qualifications Framework & Certification of Qualification . Greece: <https://www.eoppep.gr/index.php/en/qualifications-certification-en>. Ανακτήθηκε από: National Organisation for the Certification of Qualifications & Vocational Guidance, Greece : <https://www.eoppep.gr/index.php/en/qualifications-certification-en>

European Parliament. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life-long learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union* L 394/10-18. Council of the European Union. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>

EURYDICE. (2018, November 16). Italia:Principali tipologie di offerta. Ανακτήθηκε από: European Commission: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-types-provision-38_it

Eurydice. (2020, January 7). Italia:Istruzione e formazione degli adulti. Ανακτήθηκε από: European Commission: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-39_it

Eurydice. (2020). Report on National Education Systems, Greece, Adult Education and Training. EACEA, available here: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-33_en published on 14/02/2020 accessed at 25/05/2020.

- Fachgruppe Basisbildung . (2017). Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung .Bundesministerium für Bildung, Austria (Ed.). Ανακτήθηκε από: https://www.initiativeerwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf
- Farchi, M., & Gidron, Y. (2010). The effects of “psychological inoculation” versus ventilation on the mental resilience of Israeli citizens under continuous war stress. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(5), 382-4.
- Figley, C. (1995). *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat the traumatized*. New York: Brunner/Routledge.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*. 18, 12-23.
- Floyd, C. (1996). Achieving Despite the Odds: A Study of Resilience Among a Group of Africa American High School Seniors. *The Journal of Negro Education*, 65(2), 181-189.
- Freyberg, T. von(2011). Resilienz – mehr als ein problematisch es Modewort? In Zander,M.,Roemer,M.(eds) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften,219-239.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J., & Martinussen, M. (2006). A New Rating Scale for Adult Resilience: What are the Central Protective Resources behind Healthy Adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), pp. 65-76.
- Fritz, A. & Tobinski, D.(2018). Emotion. In A. Fritz, W. Hussy, & D. Tobinsky, *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: UTB .
- Gardner, R., & Stephens-Pisecco, T. (2019). Empowering Educators to Foster Student Resilience. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. doi:<https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1621258>
- Garmezy, N. (1981). Children under stress: Perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In A.

- Rabin, J. Aronoff, A. Barclay, & R. Zucker, Further explorations in personality (pp. 196-269). New York: John Wiley & Sons.
- Gesslbauer, E. (2014). The Austrian Education System. Second Chance Education. Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research (OeAD-GmbH). National Agency Erasmus+ Education (Ed.). Ανακτήθηκε από: Ανακτήθηκε από: <https://www.bildungssystem.at/en/>
- Giannakouli, K. (2016). Cultivation of Problem Solving Skills in Adults Through Drama Education. A case study in students in Second Chance Schools. Nafplio: Unpublished Dissertation. University of Peloponnese.
- Gräßer, M., & Hovermann, E. (2019). Ressourcenübungen für Erwachsene. Beltz.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's Resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 1302-1316. doi:10.1016/j.tate.2006.06.006
- Hantke, L., & Görges, H-J (2019). Ausgangspunkt Selbstfürsorge: Strategien und Übungen für den psychosozialen Alltag. Junfermann Verlag.
- Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(2). doi:10.1002/14651858.CD012527
- Holdsworth, S., Turner, M., & Scott-Young, C. (2017). ...Not Drowning, Waving. Resilience and University: A student Perspective. *Studies in Higher Education*. doi:10.1080/03075079.2017.1284193
- Horsman, J. (2000a). Moving forward: Approaches and activities to support women's learning. Toronto, Ontario: Parkdale Project Read. Ανακτήθηκε από: <http://www.jennyhorsman.com/Movingforward.pdf>
- Horsman, J. (2000b). Too scared to learn: Women, Violence, and Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horsman, J. (2003). But I am not a therapist: furthering discussion about literacy work with survivors of trauma. . In S. Kerka, Trauma and Adult

- Learning. Toronto, Ontario: Canadian Congress for Learning Opportunities for Women. Ανακτήθηκε από: <https://www.ericdigests.org/2003-4/trauma.html>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- ISCED: International Standard Classification of Education. (2011). Glossary: Non-formal education. Ανακτήθηκε από: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/non-formal-education>
- Isserlis, J. (2001-2). Trauma and the Adult English Language Learner. Ανακτήθηκε από: ERIC Digest: <https://www.ericdigests.org/2001-2/trauma.html>
- Isserlis, J. (1996). Women at the centre of the curriculum. In K. Nonesuch, Making connections: Literacy and EAL curriculum from a feminist perspective (pp. 13-14). Toronto: Canadian Congress for Learning Opportunities.
- Jäckle, M. (2016). Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In Weiss,W., Kessler,T. & Gahleitner,S (eds), Handbuch Traumapädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 154-164
- Jegodtka, R. (2016). Sekundäre Traumatisierung. Existenzielle Berührung und Selbstfürsorge in pädagogischen Arbeitsfeldern. In Weiss,W., Kessler,T. & Gahleitner,S. Handbuch Traumapädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 139-151
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374.
- Jiresch, A. (2018). Diagnostik/Grundlagen der Traumapädagogik. Unpublished Manuscript.
- Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Investigating Burnout in Greek teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 196-216.

- Kastner, M. (2013). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) & Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) (Ed.). Erwachsene mit Basisbildungsbedarf. Ανακτήθηκε από: https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/erwachsene_mit_basisbildungsbedarf.php
- Kent, M., Davis, M. C., Stark, S. L., & Stewart, L. A. (2011). A resilience-oriented treatment for posttraumatic stress disorder: Results of a preliminary randomized clinical trial. *Journal of Traumatic Stress*, 24(5), 591-595.
- Kerka, S. (2003). Trauma and Adult Learning. Ανακτήθηκε από: ERIC Digest: <https://www.ericdigests.org/2003-4/trauma.html>
- Kriz, J., & Schlippe, A. (1996). Das "Auftragskarussell" Eine Möglichkeit der Selbstsupervision in systemischer Therapie und Beratung. *System Familie*, 9(3), 106-110.
- Lang, T. (2016). Trauma und Körper. In Weiss, W., Kessler, T. & Gahleitner, S. (eds), *Handbuch Traumapädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag. 394-405
- Lee Samuels, S. (2015). Resilience Among Immigrant Adult Learners: Experiences in Postsecondary Education--A Mixed- Methods Study. Unpublished Dissertation, Walden University.
- Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50.
- Levine, S. (2003). Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources. *Dialogues in clinical neuroscience*, 5(3), 273-280. Ανακτήθηκε από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181637/>
- Lindstrom, B. (2001). The meaning of resilience. *International journal of adolescent medicine and health*, 13, 7-12. doi:10.1515/IJAMH.2001.13.1.7
- Löffler, C. (2011). Professionalisierung in der Grundbildung [Professionalisation in basic education]. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35(3), 33-51. Ανακτήθηκε από: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39075>

- Luthar, S. (2003). Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788>
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885. doi:10.1017/S0954579400004156
- Lykes, M., Mateo, A., A. J., C. A., Ruiz, U., & Williams, J. (1999). Telling stories- rethreading lives: community education, women's development and social change among the Maya Ixil. *International Journal of Leadership in Education*, 2(3), 207-227. doi:10.1080/136031299293039
- Macedo, T., Wilhelm, L., Goncalves, R., Coutinho, E., Vilete, L., Figueira, I., & Ventura, P. (2014). Building Resilience for Future Adversity: A systematic Review of Interventions in Non-Clinical Samples of Adults. *BMC Psychiatry*, 14(227). doi:<http://www.biomedcentral.com/1471-244X/14/227>
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 566-577.
- Maddi, S. R., Kahn, S., & Maddi, K. L. (1998). The effectiveness of hardiness training. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 50(2), 78.
- Mansfield, C., & Beltman, S. (2015). Annotated Bibliography if Teacher Resilience- BriTE. Retrieved 04 03, 2020, from <https://www.brite.edu.au/annotated-bibliography-of-teacher-resilience>
- Mansfield, C., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., & Boradley, T. (2016). Classroom Ready? Building Resilience in Teacher Education. In R. Brandeberg, S. McDonough, J. Burke, & S. White, *Teacher Education: Innovation, intervention and impact* (pp. 211-229). Singapore: Springer.
- Marseilles, M. (2008, 3 16). GREECE: Adult education- pathway to the future. Ανακτήθηκε από: University World News: <https://www.universityworld-news.com/post.php?story=20080314090722888>
- Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards and understand-

- ing of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A., & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. doi:10.1080/03054980902934639
- Masten, A. (2009). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2009). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. . *Education Canada*, 49, 28-32.
- Masten, A. S., & O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery and transformation. In A. J. J. W. Reich, *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213-236). New York.
- Ministero dell'Istruzione. (2018). Istruzione degli Adulti. Ανακτήθηκε από: Ministero dell'Istruzione: <https://www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti>
- Morrish, E. (2002). Reflections on the Women, Violence, and Adult Education Project. *Focus on Basics*(3).
- Neff, K., & McGehee, P. (2009). Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. doi:10.80/15298860902979307
- Newman, T. (2002). Promoting Resilience. A Review of Effective Strategies for Child Care Services. Centre for Evidence Based Social Services. University of Exeter. Ανακτήθηκε από: <https://www.cumbria.gov.uk/eLibrary/Content/Internet/537/6942/6944/6954/42191163412.pdf>
- NRDC. (2010). Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy . Ανακτήθηκε από: http://www.anc.edu.ro/uploads/images/Legislatie/adultreport_en.pdf
- OECD. (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing.

- OECD. (2019). Getting Skills Right. Engaging Low-Skilled Adults in Learning. OECD. Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf>
- Pearce, C. E. (1999). Informal Learning of Homeless Women: A Feminist Study of Surviving the Everyday. 40TH ANNUAL ADULT EDUCATION RESEARCH. Northern Illinois University. Ανακτήθηκε από: <https://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/34>
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H., & Cortes, R. (2009). Academic Resilience Among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(149), 149-181. doi:10.1177/0739986309333020
- Peveri, L. (2009). Resilienza e regolazione delle emozioni. Un approccio multimodale. Milano: Università degli studi di Milano Bicocca. Ανακτήθηκε από: https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/7893/12430/phd_unimib_707899.pdf
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2012). Professional Identity Tensions of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 660-678.
- Reddemann, L. (2001). *Imagination als heilsame Kraft. Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen - vollständig überarbeitete Neuausgabe.* Stuttgart: Klett- Cotta.
- Reddemann, L., Joksimovic, L., Kaster, S.D., Gerlach, Ch. (2019): *Trauma ist nicht alles. Ein*
- Mutmach-Buch für die Arbeit mit Geflüchteten, Stuttgart: Klett-Cotta
- Reis, S., Colbert, R., & Hebert, T. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120. doi:10.1080/02783190509554299
- Riekman, W., & Euringer, C. (2016, 04 20). Was ist Grundbildung? Definition, Abgrenzung, Zielgruppen und Themenfelder von Grundbildung [What is basic education? Definition, delimitation, target groups and

thematic fields of basic education]. Hamburg: Universitat Hamburg. Ανακτήθηκε από: https://www.rat-der-weiterbildung.de/wp-content/uploads/2016/04/Fachtagung-Grundbildung-Vortrag_Euringer_Riek-mann.pdf

- Roeser, R., Jha, A., Schonert-Reichl, K., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Thomson, K. (2013). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results from two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. doi:10.1037/a0032093
- Rosenwasser, P. (2000). Tool for Transformation: Cooperative inquiry as a process for healing from oppression. In AERC: An International Conference. Cancouver: University of British Columbia.
- Sadow, D., & Hopkins, B. (1993). Resiliency training and empowerment among homeless, substance-abusing veterans: Increasing a sense of self-efficacy and internal attribution of control as a result of resiliency training. *Research Communications in Psychology, Psychiatry & Behavior*.
- Sahler, O. J., Dolgin, M. J., Phipps, S., Fairclough, D. L., Askins, M. A., & Butler, R. W. (2013). Specificity of problem-solving skills training in mothers of children newly diagnosed with cancer: Results of a multisite randomized clinical trial. *Journal of clinical oncology*, 31(10), 1329.
- Schachman, K. A., Lee, R. K., & Lederma, R. P. (2004). Baby boot camp: facilitating maternal role adaptation among military wives. *Nursing research*, 53(2), 107-115.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219.
- Scott Yeager, D., & S. Dweck, C. (2012). Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe that Personal Characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805
- Sergeant, S., & Mongrain, M. (2014). An online Optimism Intervention Reduces Depression in Pessimistic Individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. doi:10.1037/a0035536

- Siebert, G., & Pollheimer-Pühringer, M. (2018). *Flucht und Trauma im Kontext Schule*. Handbuch für PädagogInnen. Wien: UNHCR Austria.
- Silva, J., Pipa, J., Renner, C., O'Donnel, M., Cefai, C., & Mansfield, C. (2018). Enhancing Teacher Resilience Through Face-to-Face Training: Insights from ENTREE Project. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Ed.), *Resilience in Education* (pp. 255-274). Springer Cham.
- Silva, M., & Rodrigues, P. (2018). *Dropping in the Drop outs*. Research Report. AidLearn.
- Skourti, C. (2019). *Professional Identity of Teachers in Secondary Education. The Case of those who Teach in Exemplar and Experimental Schools*. Athens: Unpublished Dissertation. National and Kapodistrian University.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Songprakun, W., & McCann, T. V. (2012). Effectiveness of a self-help manual on the promotion of resilience in individuals with depression in Thailand: a randomised controlled trial. *BMC psychiatry*, 12(1), 12.
- Sood, A., Prasad, K., Schroeder, D., & Varkey, P. (2011). Stress management and resilience training among Department of Medicine faculty: a pilot randomized clinical trial. *Journal of general internal medicine*, 26(8), 858-861.
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American college health*, 56(4), 445-453.
- Tan, K. K., Chan, S. W., Wang, W., & Vehviläinen-Julkunen, K. (2016). A salutogenic program to enhance sense of coherence and quality of life for older people in the community: A feasibility randomized controlled trial and process evaluation. *Patient education and counseling*, 99(1), 108-116.
- Thomas, J. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Retrieved 04 14, 2020,

- from https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Thomas, F., Roberts, B., Luitel, N., Upadhaya, N., & A Tol, W. (2011). Resilience of Refugees Displaced in the Developing World: A Qualitative Analysis of Strengths and Struggles of Urban Refugees in Nepal. *Conflict and Health*, 5(20).
- Tomassini, M. (2016). Overcoming the low- learning scar effect: narratives of learning and resilience of Italian low skilled. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 185-197. doi:10.1080/03069885.2016.1145193
- Twum-Antwi, A., Jefferies, P., & Ungar, M. (2019). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-12.
- Ungar, M. (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. In M. Ungar, *Handbook for working with children and youth: Pathways to Resilience across cultures and contexts* (pp. xv-xxxix). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ungar, M. (2012). Social Ecologies and their Contribution to Resilience. In M. Ungar, *The Social Ecology of Resilience*. New York: Springer.
- Ungar, M. (n.d.). What Works. A Manual for Designing Programs that Build Resilience. Canada: Resilience Research Centre. Ανακτήθηκε από: <https://resilienceresearch.org/files/WhatWorks-Ungar-WebVersion.pdf>
- Wald, J., Taylor, S., Lang, K., Asundson, G., & Stapleton, J. (2006). *Literature Review of Concepts: Psychological Resiliency*. Toronto: Defence R&D Canada.
- Weiß, W. (2016). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode. In W. Weiss, T. Kessler, & S. B. Gahleitner, *Handbuch Traumapädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 290-302
- Werner, E. (2000). Protective Factors and individual resilience. In J. Shonkoff, & S. Meisels, *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CB09780511529320.008>

- Werner, E. E. (1998). *Reluctant Witnesses. Children's Voices from the Civil War*. Boulder: Westview Press.
- Werner, E. E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multi-ethnischen Familien. In Zander,M,Roemer,M. (eds.) *Handbuch Resilienzförderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-45 .doi:https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6_2
- Werner, E. E., Bierman, J. M., & French, F. E. (1971). *The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Williamson, B. (2000). Learning in Extremis. In A. e. al. (Ed.), *Lifelong Learning inside and outside schools. Collected Papers* (Vol. 2, pp. 676-697). Roskilde, Denmark: Roskilde University.
- Windle, M. (1999). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. In M. Glantz, & J. Johnson, *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 161-176). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2009). *The heart of learning and teaching: Compassion,resiliency, and academic success*. . Olympia: WashingtonState Office of Superintendent of Public Instruction,Compassionate Schools.
- World Conference on EFA. (1990). *Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand. Ανακτήθηκε από: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/basic-education>

Συμπληρωματική Βιβλιογραφία και Διαδικτυακές Πηγές

Συμπληρωματικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abel MH. Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research* 2002;15(4):365–81. [DOI: 10.1515/humr.15.4.365]
- Abel MH, Maxwell D. Humor and affective consequences of a stressful task. *Journal of Social and Clinical Psychology* 2002;21(2):165-90. [DOI: 10.1521/jscp.21.2.165.22516]
- Alessandri G, Vecchio GM, Steca P, Caprara MG, Caprara GV. A revised version of Kremen and Block's Ego Resiliency Scale in an Italian sample. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology* 2007;14(3-4):165-83.
- Alim TN, Feder A, Graves RE, Wang Y, Weaver J, Westphal M, et al. Trauma, resilience, and recovery in a high-risk African-American population. *American Journal of Psychiatry* 2008;165(12):1566-75. [PUBMED: 19015233]
- Aniței M, Chraif M, Chiriac G. Resilience to stress evidence-based improvements in integrative psychotherapy working groups. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2012;33:1042-6. [DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.281]
- Antonovsky A. *Health, Stress and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-being*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Atal S, Cheng C. Socioeconomic health disparities revisited: coping flexibility enhances health-related quality of life for individuals low in socioeconomic status. *Health and Quality of Life Outcomes* 2016;14:7. [DOI: 10.1186/s12955-016-0410-1; PMC4709869; PUBMED: 26758624]
- Atri A, Sharma M, Cottrell R. Role of social support, hardiness, and acculturation as predictors of mental health among international students of Asian Indian origin. *International Quarterly of Community Health Education* 2007;27(1):59-73. [DOI: 10.2190/IQ.27.1.e; PUBMED: 18039629]

- Bailey A, Sharma M, Jubin M. The mediating role of social support, cognitive appraisal, and quality health care in black mothers' stress-resilience process following loss to gun violence. *Violence and Victims* 2013;28(2):233-47. [PUBMED: 23763109]
- Beck AT, Steer RA. *Beck Anxiety Inventory Manual*. San Antonio (TX): Psychological Corporation, 1993.
- Bekki JM, Smith ML, Bernstein BL, Harrison C. Effects of an online personal resilience training program for women in stem doctoral programs. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering* 2013;19(1):17-35. [DOI: 10.1615/JWomenMinorScienEng.2013005351]
- Bernas KH, Major DA. Contributors to stress resistance: testing a model of women's work-family conflict. *Psychology of Women Quarterly* 2000;24(2):170-8. [DOI: 10.1111/j.1471-6402.2000.tb00198.x]
- Besser A, Weinberg M, Zeigler-Hill V, Neria Y. Acute symptoms of posttraumatic stress and dissociative experiences among female Israeli civilians exposed to war: the roles of intrapersonal and interpersonal sources of resilience. *Journal of Clinical Psychology* 2014;70(12):1227-39. [DOI: 10.1002/jclp.22083; PUBMED: 24619400]
- Block J, Kremen AM. IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology* 1996;70(2):349-61. [PUBMED: 8636887]
- Bonanno GA, Papa A, Lalande K, Westphal M, Coifman K. The importance of being flexible: the ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science* 2004;15(7):482-7. [DOI: 10.1111/j.0956-7976.2004.00705.x; PUBMED: 15200633]
- Bonanno GA, Pat-Horenczyk R, Noll J. Coping flexibility and trauma: The Perceived Ability to Cope With Trauma (PACT) scale. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 2011;3(2):117-29. [DOI: 10.1037/a0020921]
- Bonanno GA, Diminich ED. Annual Research Review: positive adjustment to adversity-trajectories of minimal-impact resilience and emergent re-

- silience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* 2013;54(4):378-401. [DOI: 10.1111/jcpp.12021; PMC3606676; PUBMED: 23215790]
- Carver CS, Scheier MF, Segerstrom SC. Optimism. *Clinical Psychology Review* 2010;30(7):879-89. [DOI: 10.1016/j.cpr.2010.01.006; NIHMS174994; PMC4161121; PUBMED: 20170998]
- Chen G, Goddard TG, Casper WJ. Examination of the relationships among general and work-specific self-evaluations, work-related control beliefs, and job attitudes. *Applied Psychology* 2004;53(3):349-70. [DOI: 10.1111/j.1464-0597.2004.00175.x]
- Cheng C, Lau HP, Chan MP. Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 2014;140(6):1582-607. [DOI: 10.1037/a0037913; PUBMED: 25222637]
- Cohen S, Hoberman HM. Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology* 1983;13(2):99-125. [DOI: 10.1111/j.1559-1816.1983.tb02325.x]
- Connor KM, Zhang W. Resilience: determinants, measurement, and treatment responsiveness. *CNS Spectrums* 2006;11(Suppl S12):5-12. [DOI: 10.1017/S1092852900025797]
- Cushway D, Tyler PA, Nolan P. Development of a stress scale for mental health professionals. *British Journal of Clinical Psychology* 1996;35(2):279-95. [DOI: 10.1111/j.2044-8260.1996.tb01182.x]
- Cutrona CE, Russell DW. The provisions of social relationships and adaptation to stress. In: Jones WH, Perlman D editor(s). *Advances in Personal Relationships*. Greenwich (CT): JAI Press, 1987:37-67.
- Demerouti E, Mostert K, Bakker AB. Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology* 2010;15(3):209-22. [DOI: 10.1037/a0019408; PUBMED: 20604629]
- Dyrbye LN, Power DV, Massie FS, Eacker A, Harper W, Thomas MR, et al. Factors associated with resilience to and recovery from burnout: a prospective, multi-institutional study of US medical students. *Medical Educa-*

- tion 2010;44(10):1016-26. [DOI: 10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x; PUBMED: 20880371] 2008
- Farchi M, Gidron Y. The effects of “psychological inoculation” versus ventilation on the mental resilience of Israeli citizens under continuous war stress. *Journal of Nervous and Mental Disease* 2010;198(5):382-4. [DOI: 10.1097/NMD.0b013e3181da4b67; PUBMED: 20458203]Fe
- Feder A, Ahmad S, Lee EJ, Morgan JE, Singh R, Smith BW, et al. Coping and PTSD symptoms in Pakistani earthquake survivors: purpose in life, religious coping and social support. *Journal of Affective Disorders* 2013;147(1-3):156-63. [DOI: 10.1016/j.jad.2012.10.027; PUBMED: 23196198]Fernández-Lnsac122012
- Forgeard MJC, Seligman MEP. Seeing the glass half full: a review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques* 2012;18(2):107-20. [DOI: 10.1016/j.prps.2012.02.002]F2009
- Forstmeier S, Kuwert P, Spitzer C, Freyberger HJ, Maercker A. Posttraumatic growth, social acknowledgment as survivors, and sense of coherence in former German child soldiers of World War II. *American Journal of Geriatric Psychiatry* 2009;17(12):1030-9. [DOI: 10.1097/JGP.0b013e-3181ab8b36; PUBMED: 20104060]Fredrickson 2003
- Fredrickson BL, Tugade MM, Waugh CE, Larkin GR. What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology* 2003;84(2):365-76. [NIHMS141511; PMC2755263; PUBMED: 12585810]Fresco 26
- Fresco DM, Alloy LB, Reilly-Harrington N. Association of attributional style for negative and positive events and the occurrence of life events with depression and anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology* 2006;25(10):1140-60.Friborg 2003
- Friborg O, Hjemdal O, Rosenvinge JH, Martinussen M. A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?. *International Journal of Methods in Psychiatric Research* 2003;12(2):65-76. [PUBMED: 12830300]Friborg00519992008

- Fuller-Iglesias H, Sellars B, Antonucci TC. Resilience in old age: social relations as a protective factor. *Research in Human Development* 2008;5(3):181-93. [DOI: 10.1080/15427600802274043]Galatzer-Le012
- Galatzer-Levy IR, Burton CL, Bonanno GA. Coping flexibility, potentially traumatic life events, and resilience: a prospective study of college student adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology* 2012;31(6):542-67. [DOI: 10.1521/jscp.2012.31.6.542]Geschw2010
- Geschwind N, Peeters F, Jacobs N, Delespaul P, Derom C, Thiery E, et al. Meeting risk with resilience: high daily life reward experience preserves mental health. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 2010;122(2):129-38. [DOI: 10.1111/j.1600-0447.2009.01525.x; PUBMED: 20064128]
- Geschwind N, Peeters F, Drukker M, Os J, Wichers M. Mindfulness training increases momentary positive emotions and reward experience in adults vulnerable to depression: a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2011;79(5):618-28. [DOI: 10.1037/a0024595; PUBMED: 21767001]Gloria 2016
- Gloria CT, Steinhardt MA. Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. *Stress Health* 2016;32(2):145-56. [DOI: 10.1002/smi.2589]GR
- Grote NK, Bledsoe SE, Larkin J, Lemay EP, Brown C. Stress exposure and depression in disadvantage women: the protective effects of optimism and perceived control. *Social Work Research* 2007;31(1):19-33. [DOI: 10.1093/swr/31.1.19]Guard72003
- Harvey MR, Liang B, Harney PA, Koenen K, Tummala-Narra P, Lebowitz L. A multidimensional approach to the assessment of trauma impact, recovery and resiliency. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma* 2003;6(2):87-109. [DOI: 10.1300/J146v06n02_05]Hasson 20052004
- Hayes SC, Follette VM, Linehan MM. *Mindfulness and Acceptance. Expanding the Cognitive-Behavioral Tradition*. New York (NY): The Guilford Press, 2004.Hayes6200720062011b011c2011d201200101

- Iacoviello BM, Charney DS. Psychosocial facets of resilience: implications for preventing posttrauma psychopathology, treating trauma survivors, and enhancing community resilience. *European Journal of Psychotraumatology* 2014;5:1-10. [PMC4185137]Jackson 207
- Jackson D, Firtko A, Edenborough M. Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review. *Journal of Advanced Nursing* 2007;60(1):1-9. [DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x; PUBMED: 17824934]Jackson 2014013
- Jennings PA, Frank JL, Snowberg KE, Coccia MA, Greenberg MT. Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarter* 2013;28(4):374-90. [DOI: 10.1037/spq0000035; PUBMED: 24015983]Johnson 2009010005201420112014
- Kent M, Davis MC, Reich JW. *The Resilience Handbook: Approaches to Stress and Trauma*. New York: Routledge, 2014.Kilic 201319981996
- Klohn EC. Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology* 1996;70(5):1067-79. [PUBMED: 8656335]014
- Krause N. Evaluating the stress-buffering function of meaning in life among older people. *Journal of Aging and Health* 2007;19(5):792-812. [DOI: 10.1177/0898264307304390; PUBMED: 17827448]Kuiper 1992
- Kuiper NA, Martin RA, Dance KA. Sense of humour and enhanced quality of life. *Personality and Individual Differences* 1992;13(12):1273-83. [DOI: 10.1016/0191-8869(92)90169-P]Kuiper 2012
- Kuiper NA. Humor and resiliency: towards a process model of coping and growth. *Europe's Journal of Psychology* 2012;8(3):475-91. [DOI: 10.5964/ejop.v8i3.464] 20142011
- Luszczynska A, Benight CC, Cieslak R. Self-efficacy and health-related outcomes of collective trauma. *European Psychologist* 2009;14(1):51-62. [DOI: 10.1027/1016-9040.14.1.51]0
- Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development* 2000;71(3):543-62. [NIHMS21559; PMC1885202]Lyon 21

- Macedo T, Wilhelm L, Gonçalves R, Coutinho ESF, Vilete L, Figueira I, et al. Building resilience for future adversity: a systematic review of interventions in non-clinical samples of adults. *BMC Psychiatry* 2014;14:227. [DOI: 10.1186/s12888-014-0227-6]9872001
- Nezu AM, Nezu CM, Blissett SE. Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: a prospective analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 1988;54(3):520-5. [PUBMED: 3361423] 2013
- Nezu AM, Nezu CM, D' Zurilla TJ. *Problem-Solving Therapy. A Treatment Manual*. New York (NY): Springer Publishing Company, 2013.Norris 2009
- Norris FH, Tracy M, Galea S. Looking for resilience: understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science and Medicine* 2009;68(12):2190-8. [PUBMED: 19403217]02
- Nowlan JS, Wuthrich VM, Rapee RM. Positive reappraisal in older adults: a systematic literature review. *Aging and Mental Health* 2015;19(6):475-84. [DOI: 10.1080/13607863.2014.954528; PUBMED: 25204368]Nugent 1993Owens 20092015
- Robertson IT, Cooper CL, Sarkar M, Curran T. Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: a systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 2015;88(3):533-62. [DOI: 10.1111/joop.12120]Rose 20131989
- Ryff CD. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 1989;57(6):1069-81.Rücker 2011
- Schaefer SM, Morozink Boylan J, Reekum CM, Lapate RC, Norris CJ, Ryff CD, et al. Purpose in life predicts better emotional recovery from negative stimuli. *PLoS One* 2013;8(11):e80329. [DOI: 10.1371/journal.pone.0080329; PMC3827458; PUBMED: PMC3827458]002
- Schaufeli WB, Salanova M, González-Romá V, Bakker AB. The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 2002;3(1):71-92.Scheier 1994

- Schwarzer R, Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology* 2008;57(s1):152-71. [DOI: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x] [Computer program]
- Smith C, Hancock H, Blake-Mortimer J, Eckert K. A randomised comparative trial of yoga and relaxation to reduce stress and anxiety. *Complementary Therapies in Medicine* 2007;15(2):77-83. [DOI: 10.1016/j.ctim.2006.05.001; PUBMED: 17544857] Smith 2008
- Southwick SM, Pietrzak RH, White G. Interventions to enhance resilience and resilience-related constructs in adults. In: Southwick SM, Litz BT, Charney DS, Friedman MJ editor(s). *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011:289-306. [DOI: 10.1017/CB09780511994791.022] Southwick 2012
- Southwick SM, Charney DS (editors). *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Spielberger 1970 2015
- Vanhove AJ, Herian MN, Perez ALU, Harms PD, Lester PB. Can resilience be developed at work? A meta-analytic review of resilience-building programme effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 2015;89(2):278-307. [DOI: 10.1111/joop.12123] 2015 2004
- Waite PJ, Richardson GE. Determining the efficacy of resiliency training in the work site. *Journal of Allied Health* 2004;33(3):178-83. [PUBMED: 15503750] Walker 1987 2001
- Waysman M, Schwarzwald J, Solomon Z. Hardiness: an examination of its relationship with positive and negative long term changes following trauma. *Journal of Traumatic Stress* 2001;14(3):531-48. [DOI: 10.1023/A:1011112723704; PUBMED: 11534884] Weiss 2002
- Winwood PC, Colon R, McEwen K. A practical measure of workplace resilience: developing the resilience at work scale. *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 2013;55(10):1205-12. [DOI: 10.1097/JOM.0b013e3182a2a60a; PUBMED: 24064782] 2013

Wu G, Feder A, Cohen H, Kim JJ, Calderon S, Charney DS, et al. Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience* 2013;7:10. [DOI: 10.3389/fnbeh.2013.00010; PMC3573269]010

Πηγές από το Διαδίκτυο:

- **Project Resilience**

<http://projectresilience.com/framesproducts.htm>

Project Resilience is a private organization based in Washington, DC. They offer teaching materials and products, provide training and disseminate information for professionals working in education, treatment, and prevention. They promote a strengths-based approach to both youth and adults struggling to overcome hardship, for instance family disruption, poverty, violence, substance abuse, and racism.

- **IoConto**

https://www.cesvi.org/wp-content/uploads/2019/11/IoConto_manuale_operativo-2.pdf

It is a set of workshops promoting resilience in childhood, but they can be used as a starting point to reflect on the same approaches to be used in the context of adult learners. See the appendix for the workshop

- **Trauma Informed Teaching Workshops**

<https://www.sabes.org/sites/sabes.org/files/resources/Trauma%20Informed%20Teaching%20Advising%20and%20Learning%20Resource%20Packet.pdf>

It is a set of strategies explaining how to develop a workshop about the topic of resilience.

- **Building group resilience: A three-day curriculum**

<https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=edspec201019>

Resource made available by Andrew Willis Garcés of James Madison University, it is a complete workshop not intended for an educational context, but its usage is broader and it applies to all the group contexts where there is a certain level of cohesion.

- **Skills for Health**

https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skill-s4health_03.pdf

A programme, Skills for Health, developed by the World Health Organization, which seeks to create the base for building health-promoting schools.

- **Resilience Project**

<http://www.resilience-project.eu/>

European funded project revolving around the topic of adult resilience and with dozens of online tools to create workshops and to develop a set of methods fostering resilience and personal strength in all the contexts.

- **EU Projects**

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/updates/20170215-adult-education-projects-empower-adult-learners-fewer-opportunities_en

European projects that have the aim to empower adult learners with fewer opportunities

- **Resilience: Stories of Adult Learning**

<https://www.derbyshire.gov.uk/site-elements/documents/pdf/education/adult-education/resilience-stories-of-adult-learning.pdf>

Stories of adult learners who achieved a resilient status in education and through education.

Παράρτημα Ι: Σύνοψη Ερωτηματολογίων Όλων των Χωρών Εταίρων

Παρακάτω, ακολουθεί μία σύνοψη των ερωτηματολογίων στην οποία παρουσιάζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων από κάθε χώρα-εταίρο σε κάθε ερώτηση.

Α) ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Φύλο: 31 γυναίκες, 9 άνδρες | **Ηλικία:** 42,3 ετών κατά μέσο όρο

Επίπεδο Εκπαίδευσης: Διδακτορικές Σπουδές: 3, Μεταπτυχιακές Σπουδές: 24, Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης: 10, Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης: 1, Απολυτήριο Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: 2

Β) ΕΡΓΑΣΙΑ

Χώρα εργασίας: 10 Ελλάδα, 10 Γερμανία, 10 Αυστρία, 10 Ιταλία

Πόλη/Κωμόπολη: 10 Αθήνα, 10 Βερολίνο, 6 Βιέννη, 4 Ίνσμπρουκ, 7 Παλέρμο, 2 Βόρεια Ιταλία, 1 Σαντ' Αγκάτα

Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 19 / Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 15 / Τυπική και μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 6

Γ) ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την εκπαίδευση ενηλίκων:

1 Διαφωνώ απόλυτα, **2** Διαφωνώ, **3** Δεν είμαι σίγουρος/η, **4** Συμφωνώ, **5** Συμφωνώ απόλυτα / Μ.Ο.

1. Το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση είναι σημαντικό για τη ζωή του.	4.6
2. Θεωρώ ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.	4.5
3. Θεωρώ ότι το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις διαδικασίες μάθησης.	4.6
4. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να αναπτύξω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μέσω της διδασκαλίας.	4.7
5. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, προσπαθώ να ενισχύσω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μου.	4.1
6. Θεωρώ ότι το να διδάσκει κανείς στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο δύσκολο από το να διδάσκει σε άλλες ομάδες (π.χ. ενήλικες με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εφήβους).	3.3
7. Θεωρώ ότι είμαι επαρκώς εκπαιδευμένος/η για να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες που συνεπάγεται η διδασκαλία ενηλίκων που συχνά υφίστανται διακρίσεις, βία, ψυχικό τραύμα κτλ.	3.2
8. Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω στη διδασκαλία μου παιδαγωγικές μεθόδους για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων.	4.3

Διαφορετικά συναισθήματα και καταστάσεις με τις οποίες ένας/μία εκπαιδευτής/εύτρια μπορεί να έρθει αντιμέτωπος/η

1 Ποτέ, **2** Σπάνια, **3** Μερικές φορές, **4** Συχνά, **5** Πάντα | Μ.Ο.

1. Νιώθω ότι έχω ενέργεια κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	3.9
2. Νιώθω εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	2.3
3. Είναι αγχωτικό για εμένα να δουλεύω με τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	2.4
4. Μπορώ με ευκολία να παρακολουθώ την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευόμενων.	3.7
5. Νιώθω ότι μέσα από τη δουλειά μου επηρεάζω θετικά τη ζωή των εκπαιδευόμενων.	4.1
6. Νιώθω ότι τα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι με επηρεάζουν ως εκπαιδευτή/εύτρια.	3.2
7. Νιώθω ότι χρειάζεται να προστατεύσω τον εαυτό μου συναισθηματικά για να συνεχίσω να διδάσκω στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	2.9
8. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητώ βοήθεια από τους συναδέλφους μου.	3.5

9. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν προσπαθώ να βρω λύσεις.	1.4
10. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από άτομα εκτός του εργασιακού μου χώρου.	3
11. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιστρατεύω τις δικές μου στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.	4.1

Παράρτημα II: Δεδομένα των Ερωτηματολογίων ανά Χώρα-Εταίρο

Αυστρία

A) ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Φύλο: 10 γυναίκες | **Ηλικία:** 50 ετών κατά μέσο όρο (ελάχ. 36 ετών – μέγ. 68 ετών)

Επίπεδο Εκπαίδευσης: Απολυτήριο Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: 1, Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης: 2, Μεταπτυχιακές Σπουδές: 7

B) ΕΡΓΑΣΙΑ

Χώρα εργασίας: 10 Αυστρία | **Πόλη/Κωμόπολη:** 6 Βιέννη, 4 Ινσμπρουκ

Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 7 | **Τυπική και μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων:** 3

Επαγγελματική Πείρα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: 13,6 έτη κατά μέσο όρο

Επαγγελματική πείρα στη Βασική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 8,5 έτη κατά μέσο όρο

C) ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την εκπαίδευση ενηλίκων:

1 Διαφωνώ απόλυτα, **2** Διαφωνώ, **3** Δεν είμαι σίγουρος/η, **4** Συμφωνώ, **5** Συμφωνώ απόλυτα / Μ.Ο.

1. Το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση είναι σημαντικό για τη ζωή του.	4.6
2. Θεωρώ ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.	4.6
3. Θεωρώ ότι το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις διαδικασίες μάθησης.	4.6
4. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να αναπτύξω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μέσω της διδασκαλίας.	4.6
5. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, προσπαθώ να ενισχύσω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μου.	4.0
6. Θεωρώ ότι το να διδάσκει κανείς στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο δύσκολο από το να διδάσκει σε άλλες ομάδες (π.χ. ενήλικες με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εφήβους).	4.4

7. Θεωρώ ότι είμαι επαρκώς εκπαιδευμένος/η για να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες που συνεπάγεται η διδασκαλία ενηλίκων που συχνά υφίστανται διακρίσεις, βία, ψυχικό τραύμα κτλ.	3.5
8. Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω στη διδασκαλία μου παιδαγωγικές μεθόδους για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων.	4.3

Ειδικές εκπαιδευτικές μέθοδοι/πρακτικές για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Ναι: 5, Όχι: 5

Διαφορετικά συναισθήματα και καταστάσεις με τις οποίες ένας/μία εκπαιδευτής/εύτρια μπορεί να έρθει αντιμέτωπος/η

1 Ποτέ, **2** Σπάνια, **3** Μερικές φορές, **4** Συχνά, **5** Πάντα | Μ.Ο.

1. Νιώθω ότι έχω ενέργεια κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	4.1
2. Νιώθω εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	2.2
3. Είναι αγχωτικό για εμένα να δουλεύω με τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	2.5
4. Μπορώ με ευκολία να παρακολουθώ την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευόμενων.	4.2

5. Νιώθω ότι μέσα από τη δουλειά μου επηρεάζω θετικά τη ζωή των εκπαιδευόμενων.	4.3
6. Νιώθω ότι τα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι με επηρεάζουν ως εκπαιδευτή/εύτρια.	2.6
7. Νιώθω ότι χρειάζεται να προστατεύσω τον εαυτό μου συναισθηματικά για να συνεχίσω να διδάσκω στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	2.6
8. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από τους/τις συναδέλφους μου.	3.0
9. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν προσπαθώ να βρω λύσεις.	1.2
10. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από άτομα εκτός του εργασιακού μου χώρου.	2.6
11. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιστρατεύω τις δικές μου στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.	4.0

Ειδικές τεχνικές για την ενίσχυση της αυτοφροντίδας και την πρόληψη του αισθήματος της κόπωσης που μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Ναι: 6, Όχι: 4

Γερμανία

A) ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Φύλο: 10 γυναίκες | **Ηλικία:** 49,1 ετών κατά μέσο όρο (ελάχ. 29 – μέγ. 69)

Επίπεδο Εκπαίδευσης: 1 Διδακτορικές Σπουδές, 8 Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης, 1 Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης

B) ΕΡΓΑΣΙΑ

Χώρα εργασίας: 10 Γερμανία | **Πόλη/Κωμόπολη:** 10 Βερολίνο

Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 6 / **Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων:** 3 / **Τυπική και Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων:** 1

Χώρος εργασίας: 6 Κοινοτικό Κολλέγιο, 4 Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, 3 Άλλο

Επαγγελματική Πείρα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: 9,4 έτη κατά μέσο όρο

Επαγγελματική πείρα στη Βασική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 4,7 έτη κατά μέσο όρο

Γ) ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την εκπαίδευση ενηλίκων:

1 Διαφωνώ απόλυτα, 2 Διαφωνώ, 3 Δεν είμαι σίγουρος/η, 4 Συμφωνώ, 5 Συμφωνώ απόλυτα / Μ.Ο.	
1. Το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση είναι σημαντικό για τη ζωή του.	4,6
2. Θεωρώ ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.	4,4
3. Θεωρώ ότι το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις διαδικασίες μάθησης.	4,7
4. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να αναπτύξω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μέσω της διδασκαλίας.	4,5

5. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, προσπαθώ να ενισχύσω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μου.	3,7
6. Θεωρώ ότι το να διδάσκει κανείς στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο δύσκολο από το να διδάσκει σε άλλες ομάδες (π.χ. ενήλικες με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εφήβους).	3,2
7. Θεωρώ ότι είμαι επαρκώς εκπαιδευμένος/η για να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες που συνεπάγεται η διδασκαλία ενηλίκων που συχνά υφίστανται διακρίσεις, βία, ψυχικό τραύμα κτλ	3,6
8. Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω στη διδασκαλία μου παιδαγωγικές μεθόδους για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων.	4,4

Ειδικές εκπαιδευτικές μέθοδοι/πρακτικές για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας:

Ναι: 4, Όχι: 3, Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ: 3

Πρακτικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας:

Το «Βαρόμετρο της Διάθεσης» ("Mood Barometer"), μορφές συνεργατικής μάθησης, ανάλυση σφαλμάτων και ανάπτυξη στρατηγικών, βοήθεια, όπου είναι εφικτό, εκτίμηση και παροχή κινήτρων, εχέμυθες συνομιλίες, τεχνικές χαλάρωσης, κατ' ιδίαν συζητήσεις για την υφιστάμενη κατάσταση, τι θα ήθελαν να μάθουν, χειρισμός δυσάρεστων καταστάσεων, τι μπορεί να αλλάξει εύκολα ένας άνθρωπος, βοηθητικά εργαλεία ενθάρρυνσης, έλεγχος του στρες.

Διαφορετικά συναισθήματα και καταστάσεις με τις οποίες ένας/μία εκπαιδευτής/εύτρια μπορεί να έρθει αντιμέτωπος/η

1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές φορές, 4 Συχνά, 5 Πάντα Μ.Ο.	
1. Νιώθω ότι έχω ενέργεια κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	4
2. Νιώθω εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων	2,3
3. Είναι αγχωτικό για εμένα να δουλεύω με τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	2,5
4. Μπορώ με ευκολία να παρακολουθώ την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευόμενων.	3,8
5. Νιώθω ότι μέσα από τη δουλειά μου επηρεάζω θετικά τη ζωή των εκπαιδευόμενων.	4,3
6. Νιώθω ότι τα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι με επηρεάζουν ως εκπαιδευτή/εύτρια.	2,7
7. Νιώθω ότι χρειάζεται να προστατεύσω τον εαυτό μου συναισθηματικά για να συνεχίσω να διδάσκω στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	3
8. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από τους συναδέλφους μου.	2,5
9. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν προσπαθώ να βρω λύσεις.	1,8
10. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από άτομα εκτός του εργασιακού μου χώρου.	3
11. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιστρατεύω τις δικές μου στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.	3,7

Ειδικές τεχνικές για την ενίσχυση της αυτοφροντίδας και την πρόληψη του αισθήματος της κόπωσης που μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας:

Ναι: 4, Όχι: 2, Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ: 4

Τεχνικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας ως εκπαιδευτές/εύτριες ενηλίκων:

Συμμετοχή σε ομάδες εποπτείας, συζητήσεις με συναδέλφους και ειδικούς, ατομικός αναστοχασμός και διαλογισμός, έρευνα, αθλητισμός, επαφή με τη φύση, τεχνικές χαλάρωσης.

Ιταλία

A) ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Φύλο: 8 γυναίκες | **Ηλικία:** 33 ετών κατά μέσο όρο (ελάχ. 23 ετών – μέγ. 47 ετών)

Επίπεδο Εκπαίδευσης: Απολυτήριο Ανώτερης Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης: 1, Μεταπτυχιακές Σπουδές: 9

B) ΕΡΓΑΣΙΑ

Χώρα εργασίας: 10 Ιταλία | **Πόλη/Κωμόπολη:** 7 Παλέρμο (Σικελία),
2 Βόρεια Ιταλία, 1 Σαντ' Αγκάτα (Σικελία)

Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 3 / Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 5 /

Τυπική και Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 2

Επαγγελματική Πείρα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: 3,5 έτη κατά μέσο όρο

Επαγγελματική πείρα στη Βασική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 2,2 έτη κατά μέσο όρο

C) ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την εκπαίδευση ενηλίκων:

1 Διαφωνώ απόλυτα, **2** Διαφωνώ, **3** Δεν είμαι σίγουρος/η, **4** Συμφωνώ, **5** Συμφωνώ απόλυτα / Μ.Ο.

1. Το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση είναι σημαντικό για τη ζωή του.	4.5
2. Θεωρώ ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.	4.3

3. Θεωρώ ότι το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις διαδικασίες μάθησης.	4.5
4. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να αναπτύξω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μέσω της διδασκαλίας.	4.6
5. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, προσπαθώ να ενισχύσω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μου.	4
6. Θεωρώ ότι το να διδάσκει κανείς στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο δύσκολο από το να διδάσκει σε άλλες ομάδες (π.χ. ενήλικες με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εφήβους).	3
7. ρώ ότι είμαι επαρκώς εκπαιδευμένος/η για να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες που συνεπάγεται η διδασκαλία ενηλίκων που συχνά υφίστανται διακρίσεις, βία, ψυχικό τραύμα κτλ.	2.7
8. Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω στη διδασκαλία μου παιδαγωγικές μεθόδους για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων.	4.2

Ειδικές εκπαιδευτικές μέθοδοι/πρακτικές για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Ναι: 4

Όχι: 6

Διαφορετικά συναισθήματα και καταστάσεις με τις οποίες ένας/μία εκπαιδευτής/εύτρια μπορεί να έρθει αντιμέτωπος/η

1 Ποτέ, **2** Σπάνια, **3** Μερικές φορές, **4** Συχνά, **5** Πάντα | **Μ.Ο.**

1. Νιώθω ότι έχω ενέργεια κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	3.5
2. Νιώθω εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	2.4
3. Είναι αγχωτικό για εμένα να δουλεύω με τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	2.4
4. Μπορώ με ευκολία να παρακολουθώ την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευόμενων.	3.5
5. Νιώθω ότι μέσα από τη δουλειά μου επηρεάζω θετικά τη ζωή των εκπαιδευόμενων.	3.9
6. Νιώθω ότι τα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι με επηρεάζουν ως εκπαιδευτή/εύτρια.	3.6
7. Νιώθω ότι χρειάζεται να προστατεύσω τον εαυτό μου συναισθηματικά για να συνεχίσω να διδάσκω στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	3
8. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από τους συναδέλφους μου.	4.2

9. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν προσπαθώ να βρω λύσεις.	1.4
10. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από άτομα εκτός του εργασιακού μου χώρου.	3.3
11. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιστρατεύω τις δικές μου στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.	4.1

Ειδικές τεχνικές για την ενίσχυση της αυτοφροντίδας και την πρόληψη του αισθήματος της κόπωσης που μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Ναι: 6, Όχι: 4

Ελλάδα

A) ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Ηλικία: 3 γυναίκες | **Ηλικία:** 50 ετών κατά μέσο όρο (ελάχ. 41 ετών – μέγ. 62 ετών)

Επίπεδο Εκπαίδευσης: Διδακτορικές Σπουδές: 2, Μεταπτυχιακές Σπουδές: 8

B) ΕΡΓΑΣΙΑ

Χώρα εργασίας: 10 Ελλάδα | **Πόλη/Κωμόπολη:** 10 Αθήνα

Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 10

Επαγγελματική Πείρα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: 11,8 κατά μέσο όρο

Επαγγελματική πείρα στη Βασική Εκπαίδευση Ενηλίκων: 6,9 κατά μέσο όρο

Γ) ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την εκπαίδευση ενηλίκων:

1 Διαφωνώ απόλυτα, **2** Διαφωνώ, **3** Δεν είμαι σίγουρος/η, **4** Συμφωνώ, **5** Συμφωνώ απόλυτα / Μ.Ο.

1. Το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση είναι σημαντικό για τη ζωή του.	4.9
2. Θεωρώ ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.	4.9

3. Θεωρώ ότι το να έχει κανείς αυτοπεποίθηση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις διαδικασίες μάθησης	4.9
4. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να αναπτύξω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μέσω της διδασκαλίας.	4.9
5. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, προσπαθώ να ενισχύσω την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευόμενων μου.	4.5
6. Θεωρώ ότι το να διδάσκει κανείς στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο δύσκολο από το να διδάσκει σε άλλες ομάδες (π.χ. ενήλικες με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εφήβους).	3.3
7. Θεωρώ ότι είμαι επαρκώς εκπαιδευμένος/η για να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες που συνεπάγεται η διδασκαλία ενηλίκων που συχνά υφίστανται διακρίσεις, βία, ψυχικό τραύμα κτλ	3.8
8. Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω στη διδασκαλία μου παιδαγωγικές μεθόδους για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων.	4.4

Ειδικές εκπαιδευτικές μέθοδοι/πρακτικές για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Ναι: 10

Πρακτικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας:

Αποδοχή διαφορετικών απόψεων, βιωματική μάθηση, ενθάρρυνση της συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες, διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων, ασκήσεις προσομοίωσης, αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτών/ριών και απευθείας αξιολόγηση από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ενθάρρυνση της έκφρασης, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, όλοι οι μαθητές/ήτριες έχουν ιδιαίτερες κλίσεις ή ταλέντα και προσπάθεια να επισημανθούν για να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα για γνώση, εξατομικευμένη διδασκαλία, παιχνίδια ρόλων, προσωπική καθοδήγηση (mentoring), χιούμορ, ειλικρινής επικοινωνία, προαιρετικές δράσεις (π.χ. ερευνητικές εργασίες, πολιτιστικές εκδηλώσεις κτλ.), καταιγισμός ιδεών (brainstorming), συμβουλευτική.

Διαφορετικά συναισθήματα και καταστάσεις με τις οποίες ένας/μία εκπαιδευτής/εύτρια μπορεί να έρθει αντιμέτωπος/η

1 Ποτέ, **2** Σπάνια, **3** Μερικές φορές, **4** Συχνά, **5** Πάντα | Μ.Ο.

1. Νιώθω ότι έχω ενέργεια κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	4.7
2. Νιώθω εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.	1.8
3. Είναι αγχωτικό για εμένα να δουλεύω με τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	1.8

4. Μπορώ με ευκολία να παρακολουθώ την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευόμενων.	3.4
5. Νιώθω ότι μέσα από τη δουλειά μου επηρεάζω θετικά τη ζωή των εκπαιδευόμενων.	4.3
6. Νιώθω ότι τα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι με επηρεάζουν ως εκπαιδευτή/εύτρια.	2.9
7. Νιώθω ότι χρειάζεται να προστατεύσω τον εαυτό μου συναισθηματικά για να συνεχίσω να διδάσκω στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων.	2.8
8. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από τους συναδέλφους μου.	3
9. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν προσπαθώ να βρω λύσεις.	1.2
10. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ζητάω βοήθεια από άτομα εκτός του εργασιακού μου χώρου.	2.5
11. Όταν αντιμετωπίζω προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιστρατεύω τις δικές μου στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.	4.3

Ειδικές τεχνικές για την ενίσχυση της αυτοφροντίδας και την πρόληψη του αισθήματος της κόπωσης που μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Ναι: 6, Όχι: 4

Τεχνικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας ως εκπαιδευτές/εύτριες ενηλίκων: Προετοιμασία του μαθήματος, εργασία σε ομάδες, η οποία μειώνει την κόπωση σε σχέση με μία ατομική παρουσίαση, εναλλασσόμενος ρυθμός διδασκαλίας ανάλογα με την ενέργεια που λαμβάνει ο/η εκπαιδευτής/εύτρια από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, αποστασιοποίηση από τα προβλήματα της δουλειάς, διαλογισμός, ανταλλαγή σκέψεων και ανησυχιών με συναδέλφους, εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας αν κάτι πάει στραβά, καλή προετοιμασία, εμπλοκή σε εικαστικές δραστηριότητες, θετική στάση απέναντι σε κάθε πρόβλημα, συμμετοχή σε ευρωπαϊκές δράσεις και επικοινωνία με συναδέλφους από χώρες του εξωτερικού, δημιουργία θετικών εικόνων, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (χόμπι).



ΒΔ2-Συνεργασία για την καινοτομία και
ανταλλαγή καλών πρακτικών
ΒΔ204-Στρατηγικές Συμπράξεις στον τομέα
της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Αριθμός έργου: 2019-1-AT01-KA204-051252

ΠΠ1: Ανάπτυξη Μεθοδολογίας RESET
Τελική Έκδοση

Εταίροι του Έργου:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην παραγωγή της παρούσας έκδοσης δεν συνιστά αποδοχή του περιεχομένου, το οποίο αντικατοπτρίζει αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών, και η Επιτροπή δεν μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.