

Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (κωδικός ΟΠΣ 5004204 - ΕΣΠΑ 2014-2020)

Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»

ΠΕ 4.7: Ανάπτυξη επιμορφωτικού και υποστηρικτικού υλικού

Παραδοτέο Π.4.7.1 «Ειδικό επιμορφωτικό υλικό: Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων παιδικής και εφηβικής ηλικίας»

Ονοματεπώνυμο Ειδικού Επιστήμονα: Αικατερίνη Σουσαμίδου

Εισαγωγή

Οι κοινωνίες ήταν ανέκαθεν πολυπολιτισμικές, πράγμα που συμβαίνει και σήμερα, με την επικρατούσα ιδέα της παγκοσμιοποίησης να μην περιορίζεται στην οικονομία αλλά να παρέχει μια πολιτισμική διάσταση. Οι μετακινήσεις κάνουν επιτακτική την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και προκαλούν αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού, γενικού και μαθητικού. Ο «άλλος», στην έννοια του οποίου κατατάσσεται συνήθως ο μετανάστης, ο παλιννοστούντας ξένης υπηκοότητας ή ο πρόσφυγας, προσπαθεί να προσαρμοστεί στη χώρα υποδοχής, μεταφέροντας και δικά του πολιτιστικά στοιχεία. Ειδικότερα, στην περίπτωση των προσφύγων που θεωρούνται ότι εγκατέλειψαν ακούσια τον τόπο καταγωγής τους από το φόβο δίωξης ή εξαναγκασμού εξαιτίας της φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή των πολιτικών πεποιθήσεων τους η προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής είναι δυσκολότερη. Διακατέχονται από ενοχές και πένθος που κατάφεραν να διαφύγουν από τον κίνδυνο και τις αντίξοες συνθήκες διαβίωσης ενώ αγαπημένα τους πρόσωπα έχουν μείνει πίσω στην πατρίδα, μεταφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες της πατρίδας τους και έτσι αντιμετωπίζονται με καχυποψία και επιφυλακτική διάθεση από τη χώρα υποδοχής.

Στην περίπτωση των παιδιών και προσφύγων μαθητών γίνεται φανερό ότι αυτά τα άτομα έχουν να παλέψουν με πολλές αντιξοότητες στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον που εντάσσονται. Στην οικογένειά τους έχουν συνήθως γονείς που εμφανίζουν συμπτώματα μετατραυματικού στρες, καταθλιπτικές συμπεριφορές και επικρατούν έντονες διενέξεις μεταξύ τους λόγω της γρηγορότερης προσαρμογής των νεότερων μελών στα δεδομένα της νέα χώρας σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους ενήλικες που αρνούνται να δεχτούν τα νέα πραγματικότητα. Τα παιδιά γίνονται οι γονείς των μεγάλων, γονεοποιούνται, κατέχοντας καλύτερα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στο σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, πέρα από την ελλιπή γνώση της γλώσσας σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές, και ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνήθως με μεγαλύτερες απαιτήσεις από αυτό της χώρας προέλευσής τους. Κατά συνέπεια η πολύ πιθανή χαμηλή σχολική τους επίδοση επηρεάζει τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού, την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους που είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι αυτή η εικόνα χαρακτηρίζει το άτομο σε όλη του τη μετέπειτα ζωή. Επίσης, σε αυτήν την ηλικία και ιδιαίτερα στην εφηβεία σχηματίζεται η ταυτότητα του ατόμου, ποιος είμαι και τι θέλω, καθώς και η εθνική του ταυτότητα. Ζώντας ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς, της χώρας υποδοχής εντός του σχολικού πλαισίου και της τοπικής κοινωνίας και της χώρας καταγωγής εντός της οικογένειάς του, ο έφηβος προσπαθεί να διαμορφώσει την ταυτότητά του και να εναρμονιστεί με τα δεδομένα της νέα κοινωνίας, καταφέροντας να συνενώσει αρμονικά πολιτισμικά στοιχεία από τις δύο παραδόσεις. Σε αυτήν του την προσπάθεια ο κίνδυνος περιθωριοποίησης είναι μεγάλος, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτός επιφέρει, όπως παραβατικότητα, χρήση ουσιών, κατάθλιψη. Απέναντι στις αντίξοες συνθήκες ο νεαρός πρόσφυγας αναπτύσσει ψυχική ανθεκτικότητα, ικανότητα να επιμένει και να προσαρμόζεται με κοινωνική και ψυχολογική επάρκεια και με επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων που χαρακτηρίζουν την ηλικία του. Ως προστατευτικοί παράγοντες στη νέα του ζωή, πέρα από την οικογένεια, μπορεί να λειτουργήσουν οι συμμαθητές αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας σχολικό κλίμα βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι ομοεθνείς διατηρώντας έτσι τους δεσμούς του με τη χώρα καταγωγής. Όλη η δεύτερη παράγραφος αποτελεί τους σκοπούς συγγραφής αυτής της εργασίας, αποβλέποντας στη δημιουργία μιας υγιούς πολυπολιτισμικής κοινωνίας τουλάχιστον εντός του σχολικού πλαισίου.

Πίνακας περιεχομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	6
Η διαμόρφωση ταυτότητας παιδιών και εφήβων προσφύγων	
1.1 Εισαγωγή	6
1.2 Προσωπική ταυτότητα	7
1.2.1 Κοινωνική και εθνική ταυτότητα	9
1.3 Η ταυτότητα εφήβων προσφύγων και η τακτική του επιπολιτισμού	12
1.3.1 Η επίδραση των διακρίσεων στην προσαρμογή	16
Παραδείγματα	18
Ανακεφαλαίωση	19
Ερωτήσεις ανατροφοδότησης	20
Βιβλιογραφία	21
Οδηγός για περαιτέρω μελέτη	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	28
Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση παιδιών και εφήβων προσφύγων	
2.1 Εισαγωγή	28
2.2 Ορισμός αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης	29
2.2.1 Η αναπτυξιακή πορεία αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης	31
2.3 Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης	33
2.4 Κοινωνική στήριξη, κοινωνική αποδοχή και αυτοεκτίμηση	35
Παράδειγμα	37
Ανακεφαλαίωση	37
Ερωτήσεις ανατροφοδότησης	38
Βιβλιογραφία	38
Οδηγός για περαιτέρω μελέτη	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	44
Ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων προσφύγων	
3.1 Εισαγωγή	44
3.2 Ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας	45
3.2.1 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού παιδιού και εφήβου	46
3.2.2 Παράγοντες επικινδυνότητας και προστατευτικοί παράγοντες	47
3.2.3 Παράγοντες προσαρμογής εφήβου πρόσφυγα στο κοινωνικό πλαίσιο	50
Παράδειγμα	52
Ανακεφαλαίωση	52
Ερωτήσεις ανατροφοδότησης	53
Βιβλιογραφία	54
Οδηγός για περαιτέρω μελέτη	57
Παράρτημα	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η διαμόρφωση ταυτότητας και οι τακτικές προσαρμογής

1.1 Εισαγωγή

Η εξέλιξη του ατόμου χαρακτηρίζεται από στάδια και το καθένα από αυτά από δικούς του αναπτυξιακούς στόχους. Σύμφωνα με τον Erikson (1959) τα παιδιά που βρίσκονται στη μέση παιδική ηλικία ενδιαφέρονται κυρίως για την απόκτηση γνώσεων, για την εξερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει και αντλούν ικανοποίηση μέσα από τη γνωριμία του. Όταν κατακτούν τη γνώση διακρίνονται για τη φιλοπονία τους, ενώ όταν υστερούν, γιατί δέχονται αρνητική κριτική στις προσπάθειές τους, αποκτούν το αίσθημα της κατωτερότητας και περιορίζουν την έμφυτη τάση για εξερεύνηση. Αντίστοιχα στην περίοδο της εφηβείας, ξεκινά το ενδιαφέρον για τον εαυτό, η επιδίωξη της κατάκτησης της αυτογνωσίας, της γνωριμίας με τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και των προσωπικών του επιλογών, του συναισθηματικού του κόσμου, με άμεση επιδίωξη τη διαμόρφωση μιας σταθερής ταυτότητας του εγώ. Όταν ο κόσμος γύρω του αλλάζει δραματικά, οι αξίες και τα πρότυπα διαφοροποιούνται λόγω αλλαγής πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο καλείται ο έφηβος να ενταχθεί εκ νέου, όταν συγκρούεται ο στενός κόσμος της οικογένειάς του με τον ευρύτερο κόσμο του σχολείου του και των συμμαθητών του, ο έφηβος κινδυνεύει να αμφιταλαντεύεται για καιρό ανάμεσα στο παλιό και το νέο περιβάλλον, με αποτέλεσμα να έχει μια συγκεχυμένη ταυτότητα του εαυτού του.

Η επιλογή της τακτικής προσαρμογής που θα ακολουθήσει εξαρτάται από την αντίδραση των γηγενών στην παρουσία του στη χώρα τους, από την επαφή με ομοεθνείς του, από την υποδοχή του στο σχολείο και τη στάση των συνομηλίκων του.

Σκοπός στο παρόν κεφάλαιο αποτελεί ο εντοπισμός όλων εκείνων των παραγόντων που εμποδίζουν τον έφηβο πρόσφυγα να διαμορφώσει μια σταθερή προσωπική ταυτότητα, αφού πρώτα επισημανθεί πώς αυτή αποκτάται. Επίσης, επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι μορφές κοινωνικής και εθνικής/εθνοτικής ταυτότητας και να αποσαφηνιστούν οι διακρίσεις μεταξύ τους. Η διεξοδική παρουσίαση των τακτικών προσαρμογής που ακολουθεί το αναπτυσσόμενο άτομο στην επαφή του με το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής και τις αξίες που αυτή πρεσβεύει αποτελεί έναν

Λέξεις-κλειδιά: *προσωπική ταυτότητα, κοινωνική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα, επιπολιτισμός, επιπολιτισμικό στρες, προσαρμογή, διάκριση*

ακόμη στόχο στον παρόν κεφάλαιο. Διευκρινίζεται η έννοια του επιπολιτισμού, ως η πολιτισμική αλλαγή που είναι το αποτέλεσμα συνεχούς και άμεσης επαφής μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και του επιπολιτισμικού στρες που συνήθως εκδηλώνει η ομάδα που υφίσταται αλλαγή χώρας και τέλος, αναλύεται η επίδραση που ασκεί η προσλαμβανόμενη διάκριση σε βάρος της ομάδας των προσφύγων στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στα δεδομένα της χώρας υποδοχής. Γνωρίζοντας τον τρόπο διαμόρφωσης σταθερής ταυτότητας του εφήβου πρόσφυγα και τους κινδύνους που αυτή διατρέχει κατά την παραπάνω διαδικασία, ο αναγνώστης αναμένεται να είναι σε θέση να εκτιμά και να ιεραρχεί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν δυσμενώς αυτή τη διαδικασία, να εξετάζει και να ελέγχει τους λόγους μη εναρμόνισης του νεαρού ατόμου στα νέα δεδομένα και να σχεδιάζει τρόπους παρέμβασης που θα διευκολύνουν την προσαρμογή του εφήβου στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

1.2 Προσωπική ταυτότητα

Από την πρώιμη παιδική ηλικία, το μικρό παιδί αναρωτιέται για τον εαυτό του και βλέπει να προσδιορίζεται από το όνομα, το σπίτι του, τα χαρακτηριστικά ή τις ικανότητές του. Καθώς ο άνθρωπος αναπτύσσεται, αυτοπροσδιορίζεται σύμφωνα με την προσωπικότητά του και την ιδεολογία του (Moshman, 2005). Η έννοια του *εαυτού (self)* είναι ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί την προσωπικότητά του. Βασικοί άξονες στην επίτευξη αυτής της αξιολόγησης είναι:

α) η *αυτοαντίληψη (self-concept)*, το σύνολο των πεποιθήσεων, απόψεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του,

β) η *αυτοεκτίμηση (self-esteem)* Σφαιρική εκτίμηση που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου, η συναισθηματική πλευρά του εαυτού, ο βαθμός ικανοποίησης από τον εαυτό και γ) η *ταυτότητα (identity)*. Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στο σύνολο των χαρακτηριστικών που πρέπει να συγκεντρώνει ένα άτομο ώστε να μπορεί να αναλάβει έναν συγκεκριμένο ρόλο σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Με το σύνολο αυτό το άτομο είναι αναγνωρίσιμο ή γνωστό. Η *ταυτότητα* περιλαμβάνει το σύνολο της συμπεριφοράς και τα προσωπικά χαρακτηριστικά με τα οποία ένα άτομο είναι ορατό ως μέλος μιας ομάδας.

Ενώ η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση αρχίζουν να αναπτύσσονται από τα πρώτα χρόνια της μέσης παιδικής ηλικίας, η ταυτότητα διαμορφώνεται κυρίως κατά την εφηβεία, αποτελώντας μάλιστα και την κύρια αναπτυξιακή της απαίτηση (Cole & Cole, 2002. Ιστοσελίδα 1).

Η εφηβική περίοδος χαρακτηρίζεται από πολλές και απαιτητικές μεταβολές που αναγκάζουν το άτομο να προχωρήσει σε δραστηκές αλλαγές ώστε να δεχτεί το νέο του εαυτό. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι το τέλος της εφηβείας, από τα 12 έως τα 18 του χρόνια ο έφηβος καλείται: (α) να

διαμορφώσει και να σταθεροποιήσει την προσωπική του ταυτότητα, (β) να ορίσει σκοπούς και στόχους για το μέλλον του, (γ) να ανεξαρτητοποιηθεί συναισθηματικά και λειτουργικά από τους γονείς, (δ) να αναπτύξει την ικανότητα για σύναψη σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων και να προχωρήσει στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας οικειότητας με το άλλο φύλο, και (ε) να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αναστασόπουλος, 2000). Ως πρώτη βασική επιδίωξη στην εφηβεία προτάσσεται η διαμόρφωση της ταυτότητας και γι αυτό έχουν αναπτυχθεί κλασικές θα λέγαμε θεωρίες για τον τρόπο με τον οποίο ο έφηβος αποκτάει την προσωπική του ταυτότητα, όπως του Erikson (1968) του Marcia (1966) και του Meilman (1979).

Η *προσωπική ταυτότητα* περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του εαυτού που καθιστούν το άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τους άλλους (Brewer, 2001).

Είναι η προσωπική ιστορία και διαδρομή του ανθρώπου η οποία ξεκινά από τα πρώτα βήματα του μέχρι και την ενήλικη ζωή. Οι φυσικές ιδιότητες, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, οι πνευματικές ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις, όλα αυτά διαμορφώνεται μέσα στο χρόνο και μέσα από τη διαδρομή του ατόμου στην κοινωνία.

Ένας από τους πρώτους εξελικτικούς ψυχολόγους που μελέτησαν τη διαμόρφωση της ταυτότητας στην εφηβεία ήταν ο Erikson (1968), ο οποίος μάλιστα ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν πολλαπλές ταυτότητες, όπως είναι του φύλου, η επαγγελματική, η θρησκευτική, η πολιτική κτλ. Ο Erikson χρησιμοποίησε τον όρο *ταυτότητα του Εγώ* για να αναφερθεί στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί και να προβάλλει την ενότητα και τη συνέχεια της προσωπικότητάς του στους άλλους και ταυτόχρονα αυτό να γίνεται εμφανές και παραδεκτό και από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Η ταυτότητα του Εγώ διαμορφώνεται μέσα από μια μακροχρόνια διαδικασία κατά την οποία το Εγώ συνθέτει συνεχώς τις εκάστοτε εμπειρίες, τα βιώματα και τις ταυτίσεις του ατόμου σε ένα ενιαίο σύνολο.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ο άνθρωπος βιώνει σε κάθε στάδιο ανάπτυξής του μια σύγκρουση που θα τον οδηγήσει είτε στην ανάπτυξη μιας ψυχολογικής ποιότητας είτε στην αποτυχία να αναπτυχθεί αυτή η ποιότητα. Στη διάρκεια αυτών των χρόνων, η δυνατότητα για την προσωπική ανάπτυξη ή για την αποτυχία, είναι το ίδιο υψηλή. Αναγνωρίζει οκτώ στάδια ανάπτυξης από τη γέννηση ως την τρίτη ηλικία. Κάθε στάδιο διαρκεί ορισμένα χρόνια και χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση, την επίλυση της κρίσης και την προσαρμογή (Para, 2008). Το πέμπτο στάδιο είναι της εφηβείας που διακρίνεται από *την απόκτηση ταυτότητας ή τη σύγχυση ρόλων*. Στη φάση αυτή το άτομο έχει ήδη αποκτήσει την αφηρημένη συλλογιστική και μπορεί να διαμορφώνει θεωρίες και φιλοσοφικά συστήματα που συνενώνουν σε ένα αρμονικό σύνολο αντιθετικές πτυχές της κοινωνικής συμβίωσης. Αν ο έφηβος μπορέσει να συνενώσει σε ένα ενιαίο σύνολο όλες τις προηγούμενες εμπειρίες του και να δώσει την προοπτική της συνέχειας θα αποκτήσει μια ικανοποιητική ταυτότητα. Στην αντίθετη περίπτωση υπάρχει δυσκολία ανάληψης ρόλων και έλλειψη προτύπων. Θα πρέπει λοιπόν στην περίοδο αυτή να διαμορφώσει μια σταθερή ταυτότητα για να περάσει φυσιολογικά στην ενηλικίωση, ειδάλως η αίσθηση του εαυτού θα είναι προβληματική, με αρνητικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις του και την αντιμετώπιση των διάφορων συνθηκών της ζωής (ιστοσελίδα 2). Σημαντικός παράγοντας κινδύνου διαμόρφωσης δυνητικά αντικρουόμενων ταυτοτήτων αποτελεί η ανάγκη του εφήβου για διαφορετικότητα και μοναδικότητα από τη μία πλευρά και από την άλλη η ανάγκη του για την απόκτηση μίας ταυτότητας που θα γίνει αποδεκτή από τους «σημαντικούς άλλους» και την κοινωνία στην οποία ζει. Πρέπει ωστόσο να διευκρινιστεί ότι η ταυτότητα συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής του

ανθρώπου μέσα από τις συναλλαγές του ατόμου με το περιβάλλον (Schwartz, S., Luycckx, K. & Vignoles, 2011).

Αν και η θεωρία του Erikson είναι η πιο γνωστή ως σήμερα, ο Marcia (1966), όρισε την ταυτότητα, ως μία εσωτερική δυναμική οργάνωση των πεποιθήσεων, των αρχών, των δεξιοτήτων, των φιλοδοξιών και της προσωπικής ιστορίας του ατόμου. Από τις απόψεις του Erikson πήρε τις έννοιες της *διερεύνησης* και της *δέσμευσης* που αποτελούν δύο κινητήριες δυνάμεις για το σχηματισμό της ταυτότητας. Η πρώτη έννοια αναφέρεται στην περίοδο όπου το άτομο κάνει επιλογές, και επανεξετάζει τις παλιές αξίες και επιλογές. Περιλαμβάνει τη διερεύνηση τόσο του εαυτού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος και υποδηλώνει την αναζήτηση μιας πληρέστερης αίσθησης του εαυτού. Το αποτέλεσμα αυτής της επαναξιολόγησης είναι η δέσμευση σε ένα συγκεκριμένο ρόλο, σε μία συγκεκριμένη ιδεολογία (Schwartz, 2012).

Ο Marcia υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες ταυτότητας, ανάλογα με την παρουσία ή απουσία της διερεύνησης και της δέσμευσης στους διαφορετικούς τομείς της ζωής των εφήβων. Κάθε έφηβος ανήκει σε μία από τις τέσσερις παρακάτω κατηγορίες ταυτότητας (Σχήμα 1):

- Διάχυση ταυτότητας, όπου τα άτομα αυτής της κατηγορίας αλλάζουν εύκολα απόψεις, είναι απαθή και δεν έχουν αυτοπεποίθηση (Martin & Fabes, 2009).
- Δοτή ταυτότητα, όπου τα άτομα έχουν αποδεχτεί την ταυτότητα που συνήθως τους δίνεται από τους γονείς, είναι άκαμπτοι, αυταρχικοί, με χαμηλή αυτεκτίμηση (Shaffer, 2009).
- Μορατόριουμ, όπου τα άτομα ψάχνουν συνεχώς για μια ταυτότητα, χωρίς να καταλήγουν (Wayne, 2008). Από αυτή τη φάση πρέπει να περάσουν οι έφηβοι πριν αποφασίσουν για τη σταθερή ταυτότητά τους.
- Κατακτημένη ταυτότητα, όπου τα άτομα μετά από διερεύνηση κάνουν την προσωπική τους επιλογή όσον αφορά το ποια ταυτότητα θα υιοθετήσουν. Είναι η πιο επιθυμητή κατηγορία ταυτότητας.

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία για την αναπτυξιακή πορεία απόκτησης ταυτότητας του Meilman (1979), η κατάκτηση της ταυτότητας είναι μια πορεία που δεν τελειώνει στην εφηβεία. Συνήθως στην ηλικία των 13 με 15 ετών έχουν τη δοτή ταυτότητα που τους καθορίζουν οι γονείς, ενώ από τα 15 έως τα 18 παρουσιάζουν την ταυτότητα μορατόριουμ, όπου ψάχνουν να αποφασίσουν τι τους ταιριάζει και στην ύστερη εφηβεία μόνο οι μισοί καταφέρνουν να αποκτήσουν την κατακτημένη ταυτότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών είναι ανιχνεύσιμη η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, όπως δείχνουν τα ευρήματα εμπειρικής έρευνας με παιδιά ρομά στην Ελλάδα (Pneumatikos, Geka, & Divane, 2010).

Ωστόσο, κατά την εφηβεία προκύπτει επιτακτικά η ανάγκη διαμόρφωσης ταυτότητας, κυρίως μέσα από την αλληλεπίδραση του εφήβου με τους συνομηλικούς του (Μάνος, 2000). Οι έφηβοι συζητούν με τους συνομηλικούς για καθημερινά θέματα, που τους απασχολούν, όπως οι σχέσεις με το άλλο φύλο, η εξωτερική τους εμφάνιση, οι προτιμήσεις τους, ενώ με τους γονείς συζητούν θέματα που αφορούν το σχολείο και τις επαγγελματικές τους επιλογές. Φαίνεται, λοιπόν, πως η οικογένεια και οι συνομηλικοί ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της ταυτότητας του νεαρού ατόμου, αλλά σε διαφορετικούς τομείς ο καθένας (Meeus, Oosterwegel, & Vollebergh, 2002).

1.2.1 Κοινωνική και εθνική ταυτότητα

Καθώς οι κοινωνικές δομές μετασχηματίζονται στη σύγχρονη κοινωνία, ο εαυτός εμφανίζεται να διαθέτει πολλές και ανταγωνιστικές μεταξύ τους ταυτότητες, ενώ η γενική διαδικασία ταύτισης αναδεικνύεται περισσότερο προβληματική και επισφαλής. Πέρα λοιπόν από την προσωπική

ταυτότητα, υπάρχουν οι διάφορες συλλογικές ταυτότητες που αναφέρονται με μια λέξη ως κοινωνική ταυτότητα.

Ως *κοινωνική ταυτότητα* (social identity) θεωρείται η γνώση του ατόμου ότι ανήκει σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες ή κατηγορίες σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολογική σημασία που αποδίδει το ίδιο το άτομο στην ιδιότητα του μέλους αυτών των συγκεκριμένων ομάδων ή κατηγοριών (Tajfel, 1978).

Στην κοινωνική ταυτότητα το άτομο υποτάσσει το εαυτό του στην υπηρεσία του συνόλου που έχει επιλέξει να ενταχθεί (Γκότοβος, 2001). Η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη σύγκριση που κάνει το άτομο με τα μέλη της ομάδας που έχει επιλέξει να ενταχθεί και από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Μέσα σε αυτές τις ομάδες το άτομο αποκτά συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, ενώ παράλληλα αποκτά συναισθηματικούς και ιδεολογικούς δεσμούς με την ομάδα στην οποία ανήκει και συμμετέχει. Κατά την απόκτηση της κοινωνικής ταυτότητας, το άτομο ορίζει τον εαυτό του ως μέλος μιας ξεχωριστής κοινωνικής ομάδας, ενστερνίζεται τους στερεοτυπικούς κανόνες αυτής της ομάδας και αποδέχεται τους κανόνες αυτούς ως μέρος του εαυτού, καθώς η τήρησή τους, αυξάνει την επιρροή του μέσα στην ομάδα (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011)(εικόνα 1). Κάθε άτομο μπορεί να έχει ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες, που αντανακλούν τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες το ίδιο το άτομο νιώθει ότι ανήκει. Έτσι, για παράδειγμα κάποιος μπορεί να είναι Έλληνας, χριστιανός ορθόδοξος, εκπαιδευτικός, άνδρας κ.ο.κ. Το ανήκειν σε διακριτές ομάδες, δηλαδή η κοινωνική κατηγοριοποίηση, αρκεί για να προκαλέσει ενδοομαδική εύνοια σε βάρος της εξωομάδας. Η γνώση και μόνο της παρουσίας μιας εξωομάδας επαρκεί για να προκληθούν συμπεριφορές διάκρισης εκ μέρους της ενδοομάδας. Η *κοινωνική κατηγοριοποίηση* (social categorization) είναι αυτή που οδηγεί στη στερεοτυπική αντίληψη των μελών της ομάδας, ενώ η *κοινωνική σύγκριση* (social comparison) εξηγεί την επιλεκτικότητα των διαστάσεων σύγκρισης και κατ' επέκταση ρυθμίζει το μέγεθος των διομαδικών διαφορών και των ενδοομαδικών ομοιοτήτων. Ιδιαίτερα μέσω των συγκρίσεων σε σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής ταυτότητας ανάμεσα στην ενδοομάδα και τις άλλες σχετικές εξωομάδες επιδιώκεται η απόκτηση ή η διατήρηση μίας θετικής κοινωνικής ταυτότητας, γιατί αυτό βοηθά τα μέλη της ενδοομάδας να ενδυναμώσουν ή να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους σε σχέση με τη συγκεκριμένη ταυτότητα. Έτσι, μία κοινωνική ταυτότητα με βάση το ευνοϊκό ή δυσμενές αποτέλεσμα της σύγκρισης μπορεί να είναι θετική ή αρνητική αντίστοιχα. Εάν ένα άτομο συμμετέχει σε μία μη κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, είναι πολύ πιθανό ότι οι αξιολογήσεις του δε θα καταλήξουν σε κάποιο θετικό συναίσθημα για μία ή για περισσότερες από τις αυτοπεριγραφές του. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην εγκαθίδρυση απειλής για την ταυτότητα της ομάδας, στη άσκηση διακρίσεων, προκαταλήψεων ή πολιτικής βίας από εξωομάδες (Hogg & Abrams, 1998).

Στην κατηγορία των κοινωνικών ταυτοτήτων ανήκει η εθνική ταυτότητα¹ όπου το άτομο εντάσσεται μέσα σε μια ομάδα, στην ομάδα των ατόμων που έχουν κοινή γλώσσα, θρησκεία, ήθη, παραδόσεις,

¹Η *εθνική ταυτότητα* πολλές φορές ταυτίζεται με την *εθνοτική ταυτότητα*. Στα ελληνικά η σύγχυση επιτείνεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ξεχωριστοί όροι που να αποδίδουν τους αγγλικούς ethnic και national. Μια απόπειρα αποτύπωσης της σχετικής ορολογίας στη γλώσσα μας, λαμβάνοντας υπ' όψιν και την εννοιολογική επεξεργασία που προτείνει η Phinney (1990) για το θέμα αυτό, έχει ως εξής: Η *πολιτισμική ταυτότητα* (cultural identity) θεωρείται ως ο πλέον περιεκτικός ταυτοτικός όρος, καθώς αφορά την αίσθηση του ανήκειν σε μία εθνοπολιτισμική ομάδα, γενικά. Η προεξάρχουσα πολιτισμική ταυτότητα των μελών ενός κράτους-έθνους

Η *εθνική ταυτότητα* (national identity) μπορεί να θεωρηθεί ως επιμέρους όψη της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία περιγράφει την αίσθηση του ανήκειν σε συγκεκριμένη εθνοπολιτισμική ομάδα, καθώς και τις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που απορρέουν από την ένταξη στην ομάδα αυτή (Phinney, 1990).

ιστορία. *εθνική ταυτότητα* (national identity). Κατ' αντιδιαστολή, η πολιτισμική ταυτότητα ομάδων διαφορετικής καταγωγής από τη χώρα διαμονής, όπως οι πρόσφυγες, ορίζεται ως η πλευρά της διεργασίας του επιπολιτισμού, η οποία επικεντρώνεται στην υποκειμενική αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα ή ένα πολιτισμό, και του τρόπου σκέψης, των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών που το άτομο βιώνει, ως μέλος αυτής της ομάδας ή αυτού του πολιτισμού, δηλαδή στο σύνθετο σύνολο πεποιθήσεων και στάσεων που έχει το άτομο για τη σχέση του με την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει (Berry, 2001). Η εθνική ταυτότητα εμφανίζεται ως η κορωνίδα των ταυτοτήτων, η σημαντικότερη και αποκλειστική ταυτότητα του σύγχρονου ατόμου. Η ταυτότητα αυτή μοιάζει παγιωμένη, σταθερή, αμετάβλητη και κοινή για όλα τα μέλη ενός έθνους (Smith, 2000). Ο McCrone (2002) αντίθετα ισχυρίζεται ότι το αίσθημα της εθνικής ταυτότητας διαμορφώνεται στις διαδικασίες της καθημερινής ζωής. Δεν είναι παγιωμένο και μπορεί να μεταβάλλεται στο χώρο και το χρόνο. Η εθνική ταυτότητα δεν αναφέρεται σε μια αμετάβλητη ουσία, δεν είναι δεδομένη, μπορεί να υφίσταται αλλαγές, χωρίς να αποτελεί τη σημαντικότερη ταυτότητα για τους φορείς της. Σε συνθήκες ασφάλειας και ειρήνης άλλες κοινωνικές ταυτότητες ενδέχεται να είναι περισσότερο σημαντικές, λόγω χρήσης συμβόλων ή τελετουργικών γεγονότων, όπως η ένταξη του ατόμου σε μια ποδοσφαιρική ομάδα ως οπαδού. Όταν όμως απειλείται η ασφάλεια του έθνους τότε η παραμερισμένη εθνική ταυτότητα γίνεται πάλι η σημαντικότερη όλων (Dayan & Katz, 1996).

Η εθνική ταυτότητα περιλαμβάνει 2 διαστάσεις:

- την αντικειμενική ή κοινωνική διάσταση, η οποία αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις των μελών μιας ομάδας μεταξύ τους ή και με άτομα άλλης ομάδας και
- την υποκειμενική ή ψυχοπολιτισμική διάσταση, η οποία περιλαμβάνει τις εικόνες, τα στερεότυπα, την ιδεολογία των ομάδων (ιστοσελίδα 3).

Αν το άτομο δίνει βιολογική χροιά στην εθνική του ταυτότητα, τότε επικαλείται την έννοια του αίματος στην ανάπτυξη σχέσεων με τα μέλη της δικής του ομάδας και τα μέλη των άλλων ομάδων και αποκτά μια εσωστρέφεια προς την ομάδα του, η οποία του δημιουργεί φραγμούς στις σχέσεις του με τους «άλλους». Αν όμως δίνει κοινωνική-πολιτισμική χροιά, τότε βασίζεται στις κοινές εμπειρίες, αξίες, δράσεις, πεποιθήσεις και στόχους και μπορεί έτσι να επικοινωνεί με άλλες ομάδες ανταλλάσσοντας εμπειρίες. Είναι πολύ πιο πιθανό έτσι να καταφέρει να μπει σε μια διαδικασία κοινωνικοποίησης για την απόκτηση άλλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Βέβαια, το αν κάποιος διαλέξει να κοινωνικοποιηθεί ξανά σε μια νέα κουλτούρα, εξαρτάται από το πόσο θεωρεί την παραμονή του στο νέο περιβάλλον προσωρινή ή μόνιμη (όσο πιο μόνιμη τόσο πιο πιθανό να επιλέξει τη δεύτερη μορφή εθνικής ταυτότητας) (Hirschen, 2004).

αναφέρεται ως μετανάστες, αποδίδεται ως *εθνοτική ταυτότητα* (ethnic identity). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το ίδιο πολιτισμικό περιεχόμενο μπορεί να λάβει τον χαρακτήρα της *εθνικής* είτε της *εθνοτικής ταυτότητας*, ανάλογα με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου μελετάται, καθώς και τις εθνοπολιτισμικές ομάδες που συγκρίνονται κάθε φορά. Για παράδειγμα, η ελληνική πολιτισμική ταυτότητα συγκροτεί την *εθνική ταυτότητα* των Ελλήνων γηγενών και την *εθνοτική ταυτότητα* των ελληνικής καταγωγής μεταναστών που ζουν σε ξένες χώρες.

Τέλος, η εθνική ταυτότητα εμπεριέχει την ομοιότητα και τη διαφορά. Η ομοιότητα αφορά την εθνική ομάδα, αφού το έθνος ενοποιεί σε μια κοινωνική ομάδα και ταυτότητα άτομα που είναι έντονα διαφοροποιημένα σε όλους τους άλλους τομείς, όπως το οικονομικό, πολιτικό, ταξικό κτλ. επίπεδο, αποκρύπτοντας ενδεχομένως την ανομοιογένειά τους σε κάποιον βαθμό. Αντίθετα, η διαφορά απευθύνεται στους εθνικούς Άλλους και μπορεί να πάρει φαντασικό χαρακτήρα, όταν εγείρει αρνητικά συναισθήματα απέναντι σε όσους δεν ανήκουν στην εθνική ομάδα, ιδίως ενάντια σε άτομα όπως μετανάστες και ομάδες όπως μειονότητες που ενυπάρχουν εντός του εθνικού κράτους (Ψαρρού, 2005).

1.3 Η ταυτότητα εφήβων προσφύγων και η τακτική του επιπολιτισμού

Η επίδραση που ασκούν οι προσδοκίες των γονέων και το σχολείο, εκπαιδευτικοί και συνομήλικοι παίζουν σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό της εθνικής ταυτότητάς των εφήβων που έρχονται από άλλες χώρες. Οι προσδοκίες των γονέων συνήθως έρχονται σε αντίθεση με τις επιθυμίες του εφήβου για την ταυτότητα, διότι αυτές έχουν συντηρητική κατεύθυνση (Phinney & Ong, 2007). Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν ως επί το πλείστον να παράσχουν πολιτισμική καθοδήγηση και τα θετικά πρότυπα που χρειάζονται οι έφηβοι πρόσφυγες, ενώ οι συμμαθητές επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά ανάλογα σε ποια εθνοτική ομάδα ανήκουν (Motti-Stefanidi, Berry, Chryssochoou, Sam, & Phinney, 2012).

Η επίδραση αυτών των δύο παραγόντων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική στα παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας ή τα νήπια, διότι λόγω της σύντομης παραμονής τους στη χώρα προέλευσης δεν πρόλαβαν να αφομοιώσουν επαρκώς τα στοιχεία του πολιτισμού της ούτε έζησαν πολλές εμπειρίες προστατευμένα στο στενό κύκλο της οικογένειας και του σχολείου τους, αν είχαν βέβαια παρακολουθήσει (Ward, Bochner, Fumham, 2001). Έτσι, τα παιδιά δεν έχουν έντονες αναμνήσεις και δεσμούς με τη χώρα προέλευσης που να τα κρατά δέσμια συναισθηματικά με το παρελθόν και επειδή έχουν την τάση να προσκολλώνται σε νέα αντικείμενα (Bowlby & Ainsworth, 1991), δέχονται πιο γρήγορα και ανώδυνα τις αλλαγές που επιφέρει η αλλαγή χώρας διαμονής. Το παρελθόν της χώρας καταγωγής παραμένει ζωντανό μόνο μέσα από τις οικογενειακές αφηγήσεις, τα ήθη και έθιμα και τη γλώσσα των γονέων. Ωστόσο, οι άδηλες ταυτίσεις με τη χώρα καταγωγής αφυπνίζονται ιδιαίτερα όταν τα παιδιά βιώνουν αισθήματα απειλής της προσωπικής τους αξίας ή όταν γίνονται θύματα διακρίσεων από τους συνομηλικούς ή την ευρύτερη κοινότητα (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

Όσο πιο νέος είναι κανείς τόσο πιο εύκολα προσαρμόζεται. Οι έφηβοι λοιπόν που έχουν αρκετά βιώματα από τη χώρα προέλευσής τους, που απέκτησαν φίλους εκεί από τους οποίους χωρίστηκαν, συνήθως βίβια και απότομα, οφείλουν να κτίσουν την ταυτότητά τους, ατομική και συλλογική, μέσα από το νέο κύκλο συνομηλικών τους και την επίδραση των προσδοκιών των γονέων τους και της καταγωγής τους. Ορισμένοι προσαρμόζονται εύκολα στην καινούργια χώρα και η προσπάθεια τους κάνει ψυχολογικά πιο δυνατούς, ενώ άλλοι υποφέρουν από εντάσεις και εσωτερικές συγκρούσεις, ζώντας μια λογική σύγχυση.

Η μελέτη της προσαρμογής γίνεται συνήθως μέσα από τρεις διαστάσεις:

- i. τις πολιτισμικές και ψυχολογικές μεταβολές που συντελούνται κατά τη διάρκεια της άμεσης επαφής μεταξύ ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα,
- ii. το επιπολιτισμικό στρες που πυροδοτείται όταν η διαπολιτισμική επαφή προκαλεί ενδοψυχικές συγκρούσεις ή όταν η αδυναμία του ατόμου να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά στο καινούριο πλαίσιο αντιστρατεύεται την υιοθέτηση λειτουργικών συμπεριφορών, και

iii. την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον μέσω της πολιτισμικής μάθησης (Ward et al., 2001).
 Η πρώτη διάσταση περιγράφεται με τον όρο επιπολιτισμός.

Ο επιπολιτισμός (acculturation) αναφέρεται στις διεργασίες που προκύπτουν από αυτή την επαφή μεταξύ ομάδων διαφορετικών πολιτισμών και τις πολιτισμικές αλλαγές που προκύπτουν κυρίως στην μη κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα (Berry, 1997).

Η διεργασία του επιπολιτισμού αφορά όλες τις ομάδες που μετακινούνται από ένα πολιτισμικό πλαίσιο σε ένα άλλο, ανεξάρτητα από το χρόνο παραμονής και τους λόγους για αυτή τη μετακίνηση. Τέτοιες ομάδες είναι οι τουρίστες, οι φοιτητές, τα άτομα που ταξιδεύουν λόγω της εργασίας τους, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες. Ακόμη, ο επιπολιτισμός εκφράζει όλο το σύμπλεγμα μεταβολών που λαμβάνουν χώρα κατά την επαφή μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Σε ατομικό επίπεδο, σύνθετες επιπολιτισμικές αλλαγές εντοπίζονται στο γνωστικό και το συναισθηματικό τομέα (αξίες, στάσεις, συναισθήματα, συμπεριφορά), σε επίπεδο προσωπικότητας και εικόνας εαυτού, αλλά και στις σχέσεις του ατόμου με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Liebkind, 2006).

Η ανάπτυξη του ατόμου και ο επιπολιτισμός εμπλέκονται νοηματικά, για να αποδώσουν την ιδιαιτερότητα της θέσης που βρίσκεται ο νεαρός έφηβος πρόσφυγας. Γι αυτό είναι προτιμότερο να μιλάμε για *εξελικτικό επιπολιτισμό*. Πρόκειται για μια διαδικασία όπου το αναπτυσσόμενο άτομο πρέπει να ανταποκριθεί στα βασικά επιτεύγματα του σταδίου που διανύει και συγχρόνως να διαμορφώσει σχήματα συμπεριφοράς που συνδυάζουν τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης με τον τρόπο ζωής και τις αξίες της χώρας υποδοχής (Oppedal, 2006). Στα πλαίσια του εξελικτικού επιπολιτισμού, ο νεαρός μετανάστης πρέπει να καταφέρει να συνδυάσει με αρμονικό τρόπο στοιχεία της οικογένειας και της χώρας υποδοχής, να αποκτήσει ευφράδεια στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και σε καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες, να φτάσει στο στάδιο επίτευξης της εθνικής του ταυτότητας, αφού προηγουμένως διερευνήσει την εθνική ταυτότητα των γονιών του και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής, να κατανοήσει και να αποδεχτεί τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ της δικής του και της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, και να αναπτύξει θετικές στάσεις προς τους συμπατριώτες και τους ντόπιους μέσα από αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης της προκατάληψης και των διακρίσεων (Μόττη-Στεφανίδη, 2005). Η διαπολιτισμική ανάπτυξη, σε συνδυασμό με την ικανότητα του παιδιού να ανταποκριθεί στα αναπτυξιακά επιτεύγματα της ηλικίας του, συνθέτουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την επάρκεια αυτών των εφήβων. Στον εξελικτικό επιπολιτισμό δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο κατά πόσο η οικογένεια, το σχολείο, η τοπική κοινότητα προάγει ή παρεμποδίζει την προσαρμογή στη χώρα υποδοχής. Στην περίπτωση που παρεμποδίζεται η ανάπτυξη και η προσαρμογή των εφήβων προσφύγων τότε παρατηρείται οικογενειακή δυσλειτουργία, έντονο επιπολιτισμικό στρες και ρατσιστικές διακρίσεις από τους γηγενείς (García Coll et al., 1996).

Η προσπάθεια προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις του καινούργιου και διαφορετικού πολιτισμού αποτελεί μια στρεσογόνο κατάσταση. Η καινούργια αυτή κατάσταση αποτελεί πρόκληση για ορισμένους και την αντιμετωπίζουν με ενθουσιασμό και ενεργητικότητα. Αντίθετα, για άλλους, η προσαρμογή αυτή εκλαμβάνεται ως στρεσογόνος κατάσταση η οποία δημιουργεί άγχος και έχει ως συνέπεια τη δημιουργία ψυχοπαθολογικών και ψυχοσωματικών αντιδράσεων. Στην εμφάνισή αυτού του στρες αναφέρεται η δεύτερη διάσταση προσαρμογής της θεωρίας του Berry και ονομάζεται επιπολιτισμικό στρες.

Επιπολιτισμικό στρες (acculturative stress) είναι μια γενικευμένη σωματική και ψυχολογική κατάσταση στρες του οργανισμού που προέρχεται από την όλη κατάσταση του επιπολιτισμού (Berry & Kim, Minde, & Mok, 1987).

Θεωρεί ότι το επιπολιτισμικό στρες είναι το αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής και αυτόν της χώρας υποδοχής. Η επίλυση της σύγκρουσης εξαρτάται από τη συμφωνία της επιπολιτισμικής τακτικής του ατόμου με αυτή της κοινωνίας υποδοχής. Αν δεν υπάρχει τέτοια συμφωνία, τότε το άτομο βιώνει επιπολιτισμικό στρες (Berry, 2006). Τα ειδικά χαρακτηριστικά αυτού του στρες του είναι η μείωση της ψυχικής υγείας με συμπτώματα άγχους, κατάθλιψη, θυμού, δυσπιστίας, καχυποψίας, η αίσθηση της περιθωριοποίησης που μπορεί να εκδηλωθεί ακόμη και με αντικοινωνική συμπεριφορά και χρήση ουσιών, τα αυξημένα σωματικά συμπτώματα και η σύγχυση ταυτότητας (Vega & Gil, 1999). Οι απώλειες που βιώνει ο μετανάστης και ιδιαίτερα ο πρόσφυγας, όπως της πατρίδας, αγαπημένων προσώπων, οικείων σημείων αναφοράς τον οδηγούν σε ψυχολογική απομόνωση σε νοσταλγικό αποπροσανατολισμό, σε θλίψη και μείωση της ενεργητικότητάς του (Παπαδόπουλος 2012). Βιώνεται από όλους τους μετανάστες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό καθώς είναι αποτέλεσμα της μεταναστευτικής διαδικασίας και των πολιτισμικών προβλημάτων που ανακύπτουν.

Για την μείωση της επίδρασης του επιπολιτισμικού στρες στους εφήβους, ο Tartakovsky (2007) θεωρεί καθοριστικές την προηγούμενη προετοιμασία και την είσοδό τους σε ένα πλαίσιο που ευνοεί την ενσωμάτωση, ενώ οποιοσδήποτε στρεσογόνος παράγοντας μπορεί να συμβάλλει στην αύξησή του. Σημαντικό προστατευτικό ρόλο φαίνεται επίσης να παίζουν και οι συνθήκες που αντιμετωπίζει ο έφηβος στην κοινωνία υποδοχής. Όπως θα ήταν αναμενόμενο, η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου, ειδικά από άλλους μετανάστες με την οποία ο έφηβος μοιράζεται κοινή καταγωγή, διευκολύνει περισσότερο από την αντίληψη διακρίσεων στην αποφυγή του επιπολιτισμικού στρες.

Η προσαρμογή αποτελεί την τρίτη διάσταση της διαδικασίας ένταξης του ατόμου στο νέο

Η *προσαρμογή* (adaptation) αναφέρεται στις ενέργειες, τροποποιήσεις, αλλαγές που πρέπει να κάνει κάποιος ή να υποστεί κάποιος, ώστε να συμφωνεί, να ταιριάζει, να εναρμονίζεται με κάτι άλλο ή να εθιστεί, να εξοικειωθεί, να συμμορφωθεί προς κάτι νέο, διαφορετικό (ιστοσελίδα 4).

πολιτισμικό περιβάλλον.

Στη *θεωρία προσαρμογής του J. Berry* (1997) περιγράφονται τέσσερις τακτικές προσαρμογής που ακολουθεί το κάθε άτομο σε ένα ξένο πολιτιστικό περιβάλλον. Οι τακτικές προσαρμογής που θα ακολουθήσει το άτομο μπορούν να κατανοηθούν με βάση την απάντηση (ΝΑΙ-ΟΧΙ) σε δύο ερωτήματα:

1. Πόσο σημαντική είναι η διατήρηση πολιτισμικής ταυτότητας και των χαρακτηριστικών της ομάδας των ομοεθνών;
2. Πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν σχέσεις μεταξύ της ομάδας των ομοεθνών και των γηγενών της χώρας υποδοχής;

Ο συνδυασμός των δύο αυτών ερωτημάτων σχηματίζει τέσσερις εναλλακτικές τακτικές προσαρμογής: την εναρμόνιση, την αφομοίωση, τον διαχωρισμό και την περιθωριοποίηση (Σχήμα 2).

- ✓ Η *εναρμόνιση* (integration), όπου το άτομο ή η ομάδα διατηρεί την πολιτισμική ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά της εθνικής του ομάδας, αλλά αναπτύσσει συγχρόνως σχέσεις με

άτομα και ομάδες της χώρας υποδοχής. Καταφέρνει δηλαδή να συνενώσει αρμονικά πολιτισμικά στοιχεία από τις δύο παραδόσεις.

- ✓ *Η αφομοίωση (assimilation), όπου ενσωματώνει απόλυτα στον εαυτό του την πολιτισμική συνείδηση της καινούργιας χώρας και ταυτόχρονα απορρίπτει τα πολιτισμικά στοιχεία της πατρίδας του.*
- ✓ *Ο διαχωρισμός, (separation), με τακτική αυτή, το άτομο ή η ομάδα αντιμετωπίζει τη σύγκρουση ανάμεσα στο πολιτισμικό πλαίσιο της καινούργιας χώρας και την πολιτισμικά παράδοση της πατρίδας του με το να απορρίπτει ό, τι είναι καινούργιο και να διατηρεί επίμονα το γνώριμο και σίγουρο. Απομονώνεται σε ένα κλειστό σύστημα συμπατριωτών, σχηματίζει, δηλαδή, με τη θέλησή του ένα γκέτο στην ξένη χώρα σαν αναπαράσταση της πατρίδας του.*
- ✓ *Η περιθωριοποίηση (marginalization), αποτελεί μια ψυχολογική απόρριψη και των δύο πολιτισμικών ομάδων. Ουσιαστικά, η τακτική αυτή αποτελεί απόσυρση και απομόνωση του ατόμου από την κοινωνική ζωή (Γεώργας & Μπεζεβέγκης, 2007).*

Από τις παραπάνω τακτικές το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων επιλέγουν την τακτική της εναρμόνισης που είναι ο πιο λειτουργικός και ισορροπημένος τρόπος προσαρμογής των εφήβων στο νέο περιβάλλον, ακολουθούν η αφομοίωση και ο διαχωρισμός και μόνον ελάχιστα άτομα επιλέγουν την τάση για περιθωριοποίηση (Sam & Berry, 2006).

Τα άτομα που επιλέγουν την τακτική της εναρμόνισης έχουν λιγότερα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα, τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και τα χαμηλότερα επίπεδα στρες. Οι έφηβοι αυτής που διατηρούν τις θετικές και ισχυρές πλευρές του εαυτού τους και ταυτίζονται συγχρόνως με τα θετικά πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, έχουν και την πλέον θετική έκβαση τόσο στο κοινωνικοπολιτισμικό όσο και στο ψυχολογικό τομέα προσαρμογής. Στην περίπτωση της αφομοίωσης το πρόσωπο απορρίπτει στοιχεία από το παρελθόν του. Η απόρριψη ψυχικών στοιχείων του παρελθόντος από τον εαυτό πραγματοποιείται με ψυχολογικό κόστος στο άτομο. Ωστόσο, οι έφηβοι που ακολουθούν αυτήν την τακτική συνήθως παρουσιάζουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και ψυχοκοινωνική επάρκεια, χωρίς να υστερούν ιδιαίτερα από τους εφήβους που επιλέγουν την προσαρμογή. Στην περίπτωση του διαχωρισμού παρατηρείται απόρριψη πολιτισμικών στοιχείων της εθνικής ταυτότητας της χώρας υποδοχής. Με την απόρριψη αυτή, το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει έναν μύθο, αυτό της πατρίδας του εξασφαλίζοντας έτσι και τον δικό του παλιό εαυτό και χάνοντας από τη δημιουργική προσπάθεια εναρμόνισης με το καινούργιο. Οι έφηβοι αυτής της τακτικής σημειώνουν σχετικά καλή σχολική επίδοση αλλά εκδηλώνουν διαταρακτική συμπεριφορά στις σχέσεις τους με τους καθηγητές και συμμαθητές τους. Στην περιθωριοποίηση γίνεται ταυτόχρονη απόρριψη στοιχείων του παρελθόντος και του μέλλοντος, σημαίνει την άρνηση του ατόμου να ταυτιστεί με οποιαδήποτε ομάδα και το κλείσιμο στον εαυτό του. Οι έφηβοι που την ακολουθούν έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, υψηλή διαταρακτική συμπεριφορά και σύγχυση ταυτότητας (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι όταν ένα άτομο έρχεται σε μια χώρα ακολουθεί συνήθως την τακτική του διαχωρισμού, ερχόμενος σε επαφή πρώτα με ομοεθνείς του που ζουν στη χώρα υποδοχής και αργότερα με γηγενείς οπότε μόνο τότε μπορεί να ακολουθήσει την τακτική της εναρμόνισης (Coatsworth, Maldonado-Molina, Pantin, & Szarocznik, 2005). (εικόνα 2)

Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί την τακτική προσαρμογής είναι η πολιτική ενός κράτους για τους πρόσφυγες και τις μειονότητες. Η πολιτική καθορίζεται και πάλι από τις απαντήσεις στις δύο παραπάνω ερωτήσεις στο μοντέλο προσαρμογής του Berry (1997) το οποίο βασίζεται στο ίδιο πρότυπο των τακτικών προσαρμογής του ατόμου ή των ομάδων (Σχήμα 3). Η

κρατική πολιτική της *πολυπολιτισμικής κοινωνίας*) να υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των ομάδων και, συγχρόνως, να διατηρείται η εθνική ταυτότητα της χώρας καταγωγής, είναι αντίστοιχη της ατομικής τακτικής εναρμόνισης. Η πολιτική αυτή είναι της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς τα μέλη-κράτη της και ως προς τους μετανάστες και τις μειονότητες της. Η κρατική πολιτική της *συγχώνευσης*, δηλαδή, να υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των ομάδων αλλά, να μην διατηρείται η εθνική ταυτότητα της χώρας καταγωγής, είναι αντίστοιχη της τακτικής αφομοίωσης. Οι *διακρίσεις*, δηλαδή, να μην υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των ομάδων, αλλά, να διατηρείται η εθνική ταυτότητα της χώρας καταγωγής, είναι αντίστοιχη της τακτικής του διαχωρισμού, όπως το *απαρτχάιντ*. Τέλος, η κρατική πολιτική του *αποκλεισμού*, δηλαδή, να μην υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των ομάδων, και, επίσης, να μην διατηρείται η εθνική ταυτότητα της χώρας καταγωγής είναι αντίστοιχη της τακτικής προσαρμογής της περιθωριοποίησης, όπως στην καταδίκη των Εβραίων από τη Ναζιστική Γερμανία (Γεώργας & Μπεζεβέγκης, 2007).

Ένα πιο πρόσφατο μοντέλο προσαρμογής είναι των Motti-Stefanidi et al.(2012) (Σχήμα 4). Στη βάση του μοντέλου βρίσκονται τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και εφήβου, όπως είναι η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία και οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου. Τα παιδιά των μεταναστών, προσφύγων, μειονοτήτων δεν είναι παθητικοί δέκτες των επιδράσεων του περιβάλλοντος αλλά ανακαλύπτουν μέσα από δικές τους ενέργειες τρόπους για να κινούνται αποτελεσματικά ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς, επιλέγοντας να δεχτούν ή να απορρίψουν αξίες και στάσεις σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Η συνάφεια ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του παιδιού με αυτά του περιβάλλοντος είναι καθοριστική για την θετική προσαρμογή του, όπως και η απόσταση που χωρίζει τα δύο διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Eccles & Roeser, 2009). Τα τρία επίπεδα του μοντέλου, *το ενδοπροσωπικό, το διαπροσωπικό και το κοινωνικοπολιτισμικό* συνδέονται το ένα με το άλλο, χωρίς να δίνεται ο πρωταρχικός ρόλος σε κανένα από τα τρία. Ταυτόχρονα, όλες οι επιδράσεις είναι αμφίδρομες. Η προσαρμογή έχει αντίκτυπο σε ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η αυτο-εκτίμησή του και αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν μακροπρόθεσμα το κοινωνικό επίπεδο, και βραχυπρόθεσμα τις αλληλεπιδράσεις του με την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη, αντί στη διομαδική σύγκριση. Με τη διερεύνηση των ατομικών διαφορών στην προσαρμογή δίνεται έμφαση στους προστατευτικούς ή τους παράγοντες επικινδυνότητας, ενώ ταυτόχρονα αποφεύγεται η ανούσια και ίσως επικίνδυνη σύγκριση ομάδων που αντιμετωπίζουν διαφορετικά περιβαλλοντικά πλαίσια. Η πρόταση των Motti-Stefanidi και συνεργατών (2012) θα λέγαμε ότι καταφέρνει να συνθέσει σε ένα μοντέλο τις προσεγγίσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και του επιπολιτισμού.

1.3.1 Η επίδραση των διακρίσεων στην προσαρμογή

Οι διακρίσεις (discrimination) είναι οι αδικαιολόγητες, αρνητικές ή επιβλαβείς σε βάρος των μελών μιας ομάδας πράξεις που προκαλούνται απλά από τη συμμετοχή τους σε αυτήν την μια ομάδα (Κοκκινάκη, 2006).

Σύμφωνα με το Ν. 3386/2005 προβλέπεται η αρχή της μη διάκρισης απέναντι σε άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, αποβλέποντας στην προστασία του δικαιώματός τους στη θρησκευτική και εθνική τους ταυτότητα.² Αν και προβλέπεται νομικά ή μη ύπαρξη διακρίσεων σε βάρος μεταναστών, στην πράξη αυτό συνήθως δεν τηρείται. Οι διακρίσεις που γίνονται αντιληπτές από τις ομάδες των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες (προσλαμβανόμενες διακρίσεις) αποτελούν μία από τις πιο μελετημένες μεταβλητές που φαίνεται να επηρεάζουν την προσαρμογή των μεταναστών (Pahl & Way, 2006). Σε έρευνα των Jasinskaja-Lahti, Liebkind και Solheim (2009) προέκυψε ότι η προσλαμβανόμενη διάκριση σε βάρος των μεταναστών οδηγεί σε αποεπένδυση από την πολιτισμική ταυτότητα της χώρας υποδοχής, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην αύξηση των εχθρικών στάσεων απέναντι στην ομάδα των γηγενών. Σε αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα προέκυψαν παρόμοια αποτελέσματα με συμμετέχοντες έφηβους μετανάστες (ιστοσελίδα 5). Η εθνοτική ταύτιση δεν προστατεύει αποτελεσματικά τους μετανάστες από τις αρνητικές επιπτώσεις των διακρίσεων. Επιπλέον, υποσκάπτει τη διαπολιτισμική επαφή εφόσον δεν συνοδεύεται από ανάλογη επένδυση στην ταυτότητα της χώρας υποδοχής. Μπορεί είναι ξεκάθαρες και ανοιχτές ή υπονοούμενες και αμφίσημες και μπορούν να διαπράττονται από άτομα ή ομάδες ατόμων ή και από θεσμούς. Η ύπαρξη διακρίσεων, μαζί με τον αποκλεισμό και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οδηγούν στο στιγματισμό μιας κοινωνικής ομάδας (Major & O'Brien, 2005). Η διάκριση ορίζεται από τα αρνητικά αποτελέσματα της και την προκατάληψη από την οποία προκύπτει. Παρότι οι διακρίσεις συναντώνται σχεδόν σε κάθε κοινωνία, είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτές από το άτομο, και συχνά, δεν αναφέρονται, ακόμα και όταν γίνονται αντιληπτές (Krieger, Smith, Naishadham, Hartman, & Barbeau, 2005). Συνήθως το άτομο ελαχιστοποιεί την αντίληψη των διακρίσεων, ώστε να μπορέσει να διατηρήσει την αίσθηση ελέγχου στη ζωή του.

Η αντίληψη των διακρίσεων αφορά δύο επίπεδα: α) τις διακρίσεις που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι δέχεται προσωπικά και β) τις διακρίσεις που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι δέχεται η ομάδα στην οποία ανήκει, η εσω-ομάδα του. Τα μέλη μειονοτικών ομάδων τείνουν να αντιλαμβάνονται πιο πολλές διακρίσεις σε βάρος της εσω-ομάδας, παρά ενάντια στα ίδια προσωπικά. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή τα περισσότερα άτομα δεν έχουν προσωπικές εμπειρίες διάκρισης, αλλά γνωρίζουν τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην ομάδα τους και επειδή η προσωπική εμπειρία διάκρισης αποτελεί μεγαλύτερη απειλή για την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Με άλλα λόγια, η ενδο-ομαδική πρόσληψη της διάκρισης αυξάνει την ταύτιση με την εθνοτική εσω-ομάδα και κατ'επέκταση προστατεύει την αυτοεκτίμηση, ελαχιστοποιώντας τις προσωπικές εμπειρίες υποτίμησης της ταυτότητας μέσα από ενδο-ομαδικές συγκρίσεις (Verkuyten, 2002).

² Ν. 3386/2005, ΦΕΚ Α' 212/23.8.2005, Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια, άρθρα 65 και 66. Πιο αναλυτικά: α. Η αποφυγή οποιασδήποτε μορφής διακρίσεων σε βάρος υπηκόων τρίτων χωρών λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής ή κοινωνικής προέλευσης, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων κ.ο.κ. β. Η επιδίωξη εφαρμογής ίσης μεταχείρισης, σε κάθε πτυχή της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, με στόχο την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής. γ. Ο σεβασμός των θεμελιωδών δικαιωμάτων τους, όπως αυτά διασφαλίζονται από την εσωτερική έννομη τάξη, σχετικά με την προστασία της πολιτισμικής και θρησκευτικής ιδιαιτερότητας.

Οι διακρίσεις αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επιτείνει τα προβλήματα προσαρμογής για τα παιδιά και τους εφήβους μειονοτικής εθνικής καταγωγής (Chryssochoou, 2003). Η ύπαρξη και η αντίληψη διακρίσεων από τα παιδιά, είτε ενάντια στον εαυτό είτε ενάντια στην ομάδα, είναι πιθανό να επιδράσει στο σχηματισμό ταυτότητας, την ακαδημαϊκή επίδοση, τις σχέσεις με τους συνομηλικούς, και γενικότερα την ψυχική και σωματική υγεία (Brown & Bigler, 2005). Ήδη από το νηπιαγωγείο τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι είναι άδικο να αποκλείεται κάποιος από μία δραστηριότητα, εξ' αιτίας του φύλου ή της φυλής του (Theimer, Killen, & Stangor, 2001). Στο δημοτικό είναι σε θέση να καταλάβουν και να αναφέρουν διακρίσεις που έχουν υποστεί, όπως το να τα φωνάζουν οι άλλοι με κάποιο υποτιμητικό παρατσούκλι, να τα αποκλείουν από παρέες ή να τα προσβάλλουν με βάση φυλετικά χαρακτηριστικά. Σε ό,τι αφορά την ικανότητα να διακρίνουν ανάμεσα στο ατομικό και το ομαδικό επίπεδο, τα παιδιά μπορούν να συμφωνήσουν με τα στερεότυπα σχετικά με την εθνική τους ομάδα, χωρίς να πιστεύουν ότι τους αφορούν προσωπικά, ενώ είναι πιο πιθανό να αντιληφθούν μία διάκριση απέναντι σε κάποιον άλλο, παρά απέναντι στον εαυτό τους (Simons, Murry, McLoyd, Lin, Cutrona, & Conger, 2002).

Στην εφηβεία, η αντίληψη διακρίσεων φαίνεται να αφορά περισσότερα πλαίσια και γίνεται συχνότερα αντιληπτή. Η αντίληψη διακρίσεων, ειδικά στην πρώιμη εφηβεία, μπορεί να έχει σημαντικές συνέπειες, καθώς το άτομο προσπαθεί να διαχειριστεί θέματα ταυτότητας και ένταξης στο κοινωνικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, όταν ο έφηβος αντιλαμβάνεται διακρίσεις όχι από τους ενήλικες, αλλά από τους συνομηλικούς του, τότε η επίδρασή τους είναι μεγαλύτερη, αλλά η θετική εικόνα που θεωρούν ότι έχουν οι άλλοι για την ομάδα που ανήκουν φαίνεται να λειτουργεί ρυθμιστικά (Rivas-Drake, Hughes, & Way, 2008).

Οι έφηβοι με μεταναστευτική καταγωγή αντιλαμβάνονται περισσότερες διακρίσεις σε προσωπικό επίπεδο, σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους. Αυτή η ατομική διάκριση επηρεάζει πολύ αρνητικά την ψυχολογική τους ευεξία, τις σχέσεις τους με τους γηγενείς συνομηλικούς, ενώ μπορεί να τους οδηγήσει σε περιθωριοποίηση και σύγχυση ταυτότητας. Ακόμη, υπάρχει σχέση μεταξύ αντίληψης των διακρίσεων και αυτο-εκτίμησης (Zeiders, Umaña-Taylor, & Derlan, 2013). Οι McCoy και Major (2003), βρήκαν ότι η αντίληψη διακρίσεων ενάντια στην ομάδα αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας για την αυτο-εκτίμηση νεαρών ενηλίκων, όταν μεσολαβεί υψηλή ταύτιση με την εθνική ομάδα. Φαίνεται πως αυτή δεν αποτελεί προστατευτικό παράγοντα ενάντια στις διακρίσεις. Ταυτόχρονα, οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται διακρίσεις παρουσιάζουν αυξημένο άγχος, κατάθλιψη και προβλήματα συμπεριφοράς.

Η γνώση των αρνητικών στερεοτύπων για την εθνική ομάδα και ο φόβος διάκρισης μπορεί να οδηγήσουν το παιδί να από-επενδύσει συναισθηματικά από την εμπλοκή του με την ακαδημαϊκή διαδικασία. Το σχολείο είναι πιθανό να αντιπροσωπεύει τις διακρίσεις που υφίστανται τα παιδιά άλλων χωρών, αφού αποτελεί μέρος της κυρίαρχης χώρας υποδοχής. Αυτή η πιθανότητα αυξάνεται αν ο αλλοδαπός μαθητής πιστεύει ότι οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες είναι άδικη. Με τον τρόπο αυτό, αρνούμενος τις καλές σχολικές επιδόσεις που θα μπορούσε να πετύχει, το άτομο προστατεύει την αυτο-εικόνα του, αλλά θυσιάζει την ακαδημαϊκή του επιτυχία (Major & O'Brien, 2005). Η πιθανή εμπειρία διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την εμπιστοσύνη του εφήβου στη μαθησιακή ικανότητα και συνδέεται με περισσότερη κατάθλιψη και θυμό (Eccles & Roeser, 2009). Το καλό σχολικό κλίμα, η αίσθηση του ανήκειν στο χώρο και η εμπλοκή με το σχολείο μπορούν να βοηθήσουν στο να αποτραπεί το παραπάνω αποτέλεσμα. Οι Motti-Stefanidi και Asendorpf (2012) βρήκαν ότι έφηβοι με θετικά χαρακτηριστικά, όπως η αυτοεκτίμηση, η δημοτικότητα, η ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες, η εξωστρέφεια και η προσήνεια, ελαχιστοποιούσαν την αντίληψη διακρίσεων σε προσωπικό

επίπεδο, ακόμη και όταν αντιλαμβάνονται πολλές διακρίσεις ενάντια στην ομάδα τους. Επομένως εκτός από τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος και τα ατομικά χαρακτηριστικά μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό των αρνητικών επιδράσεων των διακρίσεων σε βάρος αλλοδαπών μαθητών.

Παραδείγματα

Μαρτυρίες ασυνόδευτων εφήβων προσφύγων στην Ελλάδα

★ Το όνομά μου είναι Αζίζ, είμαι 16 χρονών, από το Αφγανιστάν. Γεννήθηκα στο Αφγανιστάν και από εκεί έχω όλες τις παιδικές μου αναμνήσεις. Πουθενά δεν είναι τόσο όμορφα όσο στην πατρίδα μου. Για ένα διάστημα ταξίδεψα με τους φίλους μου, πήγα στην Καμπούλ και πέρασα πολύ ωραία. Ονειρεύομαι, νοσταλγώ πολύ τη χώρα μου. Ελπίζω μια μέρα να μπορέσω να γυρίσω και να ζήσω εκεί. Το Αφγανιστάν είναι τα πάντα για μένα. Δεν θα το ξεχάσω ποτέ. Εκεί ζουν οι γονείς μου, εκεί είναι το σπίτι μου. Δεν υπάρχει σπίτι στην ξενιτιά. Τα αγαπημένα μου πρόσωπα είναι οι γονείς μου. Θέλω να τους ξαναδώ. Τους έχω τόσο επιθυμήσει! Το αγαπημένο μου μέρος είναι το γήπεδο ποδοσφαίρου. Ο αγαπημένος μου χώρος είναι εκεί όπου διαλογίζομαι και ηρεμώ. Το μεγαλύτερο πρόβλημα για μας στο Αφγανιστάν είναι η ασφάλεια, γιατί ανήκουμε σε μια συγκεκριμένη φυλή. Είμαστε Χαζαρά και οι Ταλιμπάν κόβουν κεφάλια και λένε: «Είσαι Χαζαρά, είσαι Χαζαρά!» Αναγκάστηκα να αφήσω την οικογένειά μου και να ταξιδέψω με χιλιάδες ελπίδες για να φτάσω στην Ευρώπη. Όμως, τα σύνορα της FYROM ήταν κλειστά. Τα τρία τελευταία χρόνια που ταξίδευα και ήμουν μακριά από την πατρίδα μου ήταν σαν να μην ζούσα. Δεν χαιρόμουν τη ζωή. Τρία χρόνια από τη ζωή μου πέρασαν, αλλά δεν συγκρίνονται ούτε με μια μέρα στο Αφγανιστάν. Εδώ στην Ελλάδα είμαι σχετικά χαρούμενος. Μου αρέσει η ζωή στον τόπο σας και νιώθω ασφαλής, όμως και πάλι δεν αισθάνομαι καλά, αφού δεν έχω εκπληρώσει ακόμα όσα αναζητώ. Στο μεταξύ, η ζωή μου μέχρι σήμερα όχι μόνο δεν καλυτέρευσε, αλλά χειροτέρευσε. Κάθε μέρα στην ξενιτιά περνά σαν χίλιες μέρες. Δυστυχώς, φαίνεται πως δεν υπάρχει άλλη λύση. «Πατρίδα, η αγάπη σου είναι η περηφάνια μου... Πατρίδα, για σένα να θυσιαστώ... Μπορώ να δώσω και ψυχή και σώμα για σένα...» Είτε γράψω είτε όχι, δεν έχει διαφορά. Γιατί κανένας δεν μπορεί να με καταλάβει. Αυτά που γράφω δείχνουν την νοσταλγία μου. Αφγανοί φίλοι μου, ελπίζω να μην μπορέσετε να διαβάσετε αυτά τα λόγια. Αν όμως τα διαβάσετε μην τα μεταφράσετε σε κανέναν άλλον.

★ Το όνομά μου είναι Αμάρ, είμαι 15 χρονών, από τη Συρία. Αγαπώ πολύ την πατρίδα μου και εύχομαι να γυρίσω πίσω, στην πόλη μου, στο Χαλέπι. Τώρα είμαι στην Ελλάδα. Νιώθω μεγάλη μοναξιά αυτό το διάστημα. Νιώθω σαν να είμαι τίποτα. Θα ήθελα να φύγω για τη Δανία για να συναντήσω τον αδελφό μου που είναι ήδη εκεί και να μείνω μαζί του. Ονειρεύομαι να γίνω διάσημος κολυμβητής. Χαιρετίσματα σ' όλους τους αγαπημένους μου.

Πηγή: *Μονόλογοι από το Αιγαίο: Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων* (σελ. 33,44-45)

http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/MonologoiAigaio/Monologoi_apo%20to%20aigaioWEB.pdf

Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαμόρφωση ταυτότητας κατά την εφηβική ηλικία και οι παράγοντες που την επηρεάζουν όσον αφορά συγκεκριμένα το άτομο που μεταβαίνει αναγκαστικά από μια χώρα σε άλλη. Η προσωπική ταυτότητα του ατόμου, αυτή που το χαρακτηρίζει περνά από στάδια μέχρι να αποκτήσει σταθερότητα κατά τα κρίσιμα χρόνια της εφηβείας. Σ αυτήν την περίοδο ο έφηβος πρόσφυγας πρέπει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ηλικίας του που κυρίως είναι η απόκτηση μιας σταθερής ταυτότητας αλλά και να πετύχει την προσαρμογή του στη χώρα υποδοχής. Πέρα από την προσωπική ταυτότητα, ο έφηβος αναγνωρίζει την κοινωνική του ταυτότητα, αυτή που αναφέρεται στην ένταξή του σε ομάδες και το συναίσθημα που συνοδεύει αυτήν του την επιλογή, αλλά και την εθνική του ταυτότητα που αφορά το ανήκειν σε συγκεκριμένη εθνοπολιτισμική ομάδα. Η μετακίνηση του εφήβου πρόσφυγα από την χώρα καταγωγής, που συνήθως γίνεται βίαια, απότομα και αναγκαστικά, στη χώρα υποδοχής προκαλεί επιπολιτισμό, δηλαδή όλες αυτές τις διεργασίες που προκύπτουν από την επαφή μεταξύ ομάδων διαφορετικών πολιτισμών και τις πολιτισμικές αλλαγές που επιφέρουν κυρίως στην μη κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα. Από αυτήν την κατάσταση προέρχεται το επιπολιτισμικό στρες που είναι μια γενικευμένη σωματική και ψυχολογική κατάσταση στρες του ατόμου που δέχεται αυτές τις επιρροές.

Για να πετύχει τη μείωση ή την απαλλαγή από αυτήν την ένταση πρέπει να προσαρμοστεί, δηλαδή να κάνει ενέργειες και αλλαγές ώστε να συμφωνεί με το νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Η εναρμόνιση όπου συνενώνονται αρμονικά πολιτισμικά στοιχεία από τις δύο παραδόσεις είναι η πιο επιθυμητή τακτική προσαρμογής, ακολουθεί η αφομοίωση, όπου το νεαρό άτομο αποδέχεται απόλυτα την πολιτισμική συνείδηση της καινούργιας χώρας και ταυτόχρονα απορρίπτει τα πολιτισμικά στοιχεία της πατρίδας του, ο διαχωρισμός κατά τον οποίο το άτομο εφαρμόζει ακριβώς την αντίθετη τακτική από την αφομοίωση και τέλος υπάρχει και η περιθωριοποίηση, μια μη επιθυμητή τακτική, που αποτελεί μια ψυχολογική απόρριψη και των δύο πολιτισμικών ομάδων. Η επιλογή της τακτικής που θα επιλέξει ή θα αναγκαστεί να ακολουθήσει ο έφηβος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σε αυτούς σημαντική θέση κατέχει ο παράγοντας των διακρίσεων, των αδικαιολόγητων αρνητικών πράξεων σε βάρος της ομάδας που ανήκει ο έφηβος. Οι διακρίσεις μπορούν να αφορούν το άτομο προσωπικά ή την ομάδα του και επιδρούν δυσμενώς στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, οδηγώντας τον σε σύγχυση ή σε ταύτιση με μια απόλυτη εθνική ταυτότητα, σε περιθωριοποίηση, σε αντικοινωνική συμπεριφορά, σε ψυχολογικές διαταραχές και σε πτώση της σχολικής επίδοσης. Για την αποφυγή όλων αυτών των δυσάρεστων συνεπειών στο σχολείο πρέπει να διαμορφωθεί ένα κλίμα αποδοχής του διαφορετικού από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς ενώ σε επίπεδο τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας να ακολουθηθεί η πολιτική της εναρμόνισης ώστε τα προσφυγόπουλα να ενσωματώσουν στην υπό διαμόρφωση ταυτότητά τους το παλιό με το νέο πολιτισμικό περιβάλλον σε ένα αρμονικό σύνολο.

Ερωτήσεις ανατροφοδότησης

1. Αντιστοιχίστε τις δύο στήλες που αφορούν τακτικές προσαρμογής προσφύγων στη χώρα υποδοχής

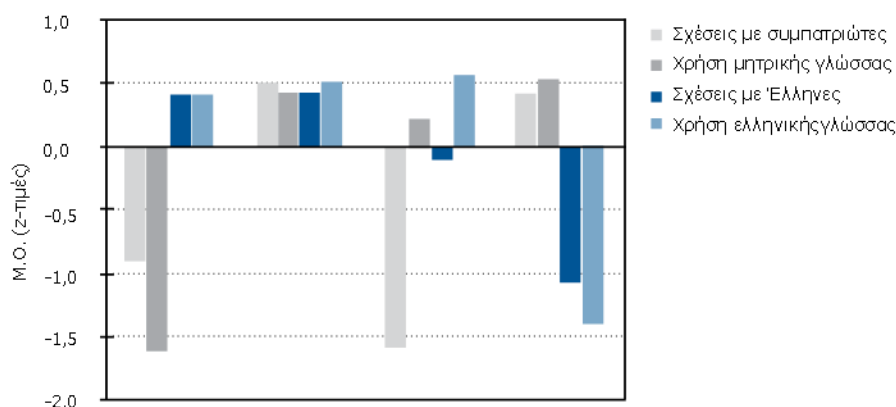
α) Αφομοίωση

1. το άτομο ή η ομάδα διατηρεί την πολιτισμική ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά της εθνικής του ομάδας, αλλά αναπτύσσει συγχρόνως σχέσεις με άτομα και ομάδες της χώρας υποδοχής.

- | | |
|--------------------|--|
| β) Εναρμόνιση | 2. το άτομο ή η ομάδα ενσωματώνει την πολιτισμικά στοιχεία της χώρα υποδοχής και απορρίπτει τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας καταγωγής του. |
| γ) Περιθωριοποίηση | 3. το άτομο ή η ομάδα απορρίπτει ό, τι είναι καινούργιο και να διατηρεί επίμονα τα πολιτισμικά στοιχεία της πατρίδας του. |
| δ) Διαχωρισμός | 4. το άτομο ή η ομάδα απορρίπτει και τις δύο πολιτισμικές ομάδες |

2. Αφού μελετήσετε το παρακάτω διάγραμμα, διακρίνετε ποια τακτική επιλέγουν να ακολουθήσουν τα άτομα της τέταρτης στη σειρά ομάδας, πώς τεκμηριώνετε την απάντησή σας και τι μέτρα προτείνετε να λάβετε ως εκπαιδευτικός ώστε να βοηθήσετε αυτά τα άτομα να εναρμονιστούν με την τάξη σας.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1
Προφίλ των στρατηγικών επιπολιτισμού των μεταναστών όσον αφορά τις διομαδικές σχέσεις και τη χρήση της γλώσσας



Πηγή: Μπεζεβέγκης, Η. & Παυλόπουλος, Β. (2008) Στρατηγικές επιπολιτισμού και προσαρμογή των μεταναστών. Στο Τ. Καβουνίδη, Β. Καρύδης, Η. Νικολακοπούλου-Στεφάνου, & Μ-Γ. Λιλυ Στυλιανίδο, (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-πολιτικές-προοπτικές* (τόμος Β, σσ. 142-161). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αναστασόπουλος, Δ. (2000). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία. Στο Ι.Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική* (τόμος 2^{ος}, τεύχος 1^ο, Εφηβεία, σσ. 31-73). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ), (2011), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γεώργας, Δ., & Μπεζεβέγκης, Η. (2007). Η ψυχολογική προσαρμογή μεταναστών στην Ελλάδα. Στο Δ. Γεώργας, Η. Μπεζεβέγκης, & Α. Γιώτσα, *Συμβουλευτική υποστήριξη γονέων μεταναστών, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων & ρομά* (σσ.22-31). Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Γκότοβος, Α. (2001), *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η Επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της Παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καλαμπόκου, Ε. (2008). Η αρχή της μη διάκρισης ως βασική αρχή κοινωνικής ένταξης των μεταναστών. Στο Τζ. Καβουνίδη, Β. Καρύδης, Η. Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Μ.-Γ. Λίλυ Στυλιανούδη, *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές – Προοπτικές* (Τόμος Β΄, σσ.58-69). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Κοκκινάκη, Ε. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μάνος, Κ. (2000). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες-παλιννοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 167-193). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Τσιμπουκλή, Α. (2000). *Θέματα εφηβείας*. (μέρος Ι). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαδόπουλος, Ρ.Κ. (2012). Αποδημία, νόστος και τραύμα. Στο Α. Παπαστυλιανού, (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχολογική διαδρομή* (σσ. 319-360). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδου, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή εφήβων μεταναστών στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16 (3), 402-424.
- Ψαρρού, Ν. (2005). Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology, An International Review*, 46, 1, 5-68.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
- Berry, J. W. Kim, U. Minde, T. & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (Eds), (2006). *Immigrant youth in cultural transition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. (1992). The origins of attachment theory. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Brewer, M., (2001). The Many Faces of Social Identity: Implications for Political Psychology. *Political Psychology*, 22 (1), 115-125.
- Brewer, M. & Hewstone, M. (2004). *Self and Social Identity, perspectives on social psychology*. Oxford UK.: Blackwell.
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2005). Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model. *Child Development*, 76 (3), 533-553.
- Chrysochoou, X. (2003). *Cultural diversity: Its social psychology*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

- Coatsworth, J. D., Maldonado-Molina, M., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2005). A person-centered and ecological investigation of acculturation strategies in Hispanic immigrant youth. *Journal of Community Psychology*, 33 (2), 157–174.
- Cole M. & Cole S. (2002). Η Ανάπτυξη των παιδιών. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Craig G.C., & Baucum, D. (2002). Human development. NY: Prentice Hall.
- Dayan, D., & Katz, E. (1996). *Media events: the live broadcasting of history*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and Stage-Environment Fit. Στο R. M. Lerner, & L. Steinberg (Επιμ.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3 ed., σσ. 404-434). Hoboken, NJ: Wiley.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton Company inc.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton Company inc.
- Garcia Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAddo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., & Vasquez Garcia, H. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891-1914.
- Hirschen, R. (2004). Η ταυτότητα και το Ελληνικό Κράτος. Μερικά Ενοιολογικά Ζητήματα και Παράδοξα. Στο Clogg R. (επιμ.), *Η Ελληνική Διασπορά στον 20° Αιώνα* (σσ. 292-293). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hogg, M.A., & Abrams, D., (1998). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., & Solheim, E. (2009). To identify or not to identify? National disidentification as an alternative reaction to perceived ethnic discrimination. *Applied Psychology: An International Review*, 58(1), 105-128.
- Krieger, N., Smith, K., Naishadham, D., Hartman, C., & Barbeau, E. M. (2005). Experiences of discrimination: validity and reliability of a self-report measure for population health research on racism and health. *Social Science Medicine*, 61, 1576–1596.
- Liebkind, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 78-96). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social Psychology*, 5, 551-558.
- Martin, C. & Fabes, R. (2009). *Discovering child development*. USA: Houghton Mifflin Company.
- McCoy, S. K., & Major, B. (2003). Group identification moderates emotional responses to perceived prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1005–1017.
- McCrone, D. (2002). Who do you say you are? Making sense of national identities in modern Britain. *Ethnicities*, 2 (3), 301-320.
- Meilman, P. (1979). Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence. *Developmental Psychology*, 15, 230-231.
- Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2012). Perceived Discrimination of Immigrant Adolescents in Greece: How Does Group Discrimination Translate Into Personal Discrimination? *European Psychologist*, 17 (2), 93–104.

- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social psychological perspectives. Στο A. S. Masten, K. Liebkind, & D. Hernandez (Επιμ.), *Capitalizing on migration: The potential of immigrant youth*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 97-113). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Para, A. E. (2008). The Role of Social Support in Identity Formation: A Literature Review, *Graduate Journal of Counseling Psychology*: Vol.1: Iss. 1, Article 9.
- Pahl, K., & Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents. *Child Development*, 77(5), 1403-1415.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108 (3), 499-514.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), 271-281.
- Pnevmatikos, D., Geka, M. & Divane, M. (2010). The emergence, development and structure of ethnic identity during childhood: The case of Roma identity. *International Journal of Psychology*, 45(6), 435-442.
- Rivas-Drake, D., Hughes, D., & Way, N. (2008). A Closer Look at Peer Discrimination, Ethnic Identity, and Psychological Well-being Among Urban Chinese American Sixth Graders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 12–21.
- Sam, D.L., & Berry, J. W. (Eds.). (2006). *Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schwartz, S., Luyckx, K. & Vignoles, V. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer.
- Shaffer, D. (2009). *Social and personality development (6th edition)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Simons, R. L., Murry, V., McLoyd, V., Lin, K., Cutrona, C., & Conger, R. D. (2002). Discrimination, crime, ethnic identity, and parenting as correlates of depressive symptoms among African American children: A multilevel analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 371–393.
- Smith, A. D. (2000). *Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Suarez- Orozco, C., & Suarez- Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Harvard University Press.
- Tajfel, H., (1979). Individuals and groups in Social Psychology. *British Journal of Social Psychology*, 18, 183- 190.
- Tartakovsky, E. (2007). A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: high-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42 (6), 485-494.
- Theimer, C. E., Killen, M., & Stangor, C. (2001). Preschool children’s evaluations of exclusion in gender-stereotypic contexts. *Developmental Psychology*, 37, 1–10.
- Transue, J. E. (2007). Identity Salience, Identity Acceptance, and Racial Policy Attitudes: American National Identity as a Uniting Force. *American Journal of Political Science*, 51 (1), 78-91.
- Vega, W.A., & Gil, A. G. (1999). A model for explaining drug use behavior among Spanish adolescences. *Drugs & Society*, 14(1-2), 57- 74.
- Verkuyten, M. (2002). Perceptions of ethnic discrimination by minority and majority early adolescents in the Netherlands. *International Journal of Psychology*, 37 (6), 321–332.
- Ward, C., Bochner, S., & Fumham, L. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. East Sussex: Routledge.
- Wayne, W. (2008). *Psychology: Themes & variations*. Wadsworth: Thomson Learning, Inc.

Zeiders, K. H., Umaña-Taylor, A. J., & Derlan, C. L. (2013). Trajectories of Depressive Symptoms and Self-Esteem in Latino Youths: Examining the Role of Gender and Perceived Discrimination. *Developmental Psychology*, 49(5), 951-963.

Ιστοσελίδες

1. http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/oikiaki_oikonomia/epimorfosisinedria/2017_2018_apokentromenes_epimorfoseis/deigmatiki_ppt.pdf

Η διαμόρφωση της ταυτότητας στην εφηβεία

2. <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1532/index.php?access=5742>

Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα: Θεωρίες Ανάπτυξης

3. <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

Πύλη του κέντρου ελληνικής γλώσσας.

4. http://users.uoa.gr/~vpavlop/memo/oral/2011_ELPSE_ccpsy1.pdf

B. Παυλόπουλος (2011). Επιπολιτισμοποίηση και προσαρμογή των μεταναστών στην Ελλάδα

Περαιτέρω μελέτη

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Ανδρούτσου, Α., & Ασκούνη, Ν., (επιμ.), (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.

Γιωτσίδη, Β., & Σταλίκας, Α. (2004). Η διαπολιτισμική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία σε πρόσφυγες: Ψυχοκοινωνικές ανάγκες και πολιτισμικές διαφορές. *Ψυχολογία*, 11(1), 34-52.

Κατέρη, Ε., & Καραδήμας, Ε.Χ. (2010). Η επίδραση της κατασκευής του εαυτού στον επιπολιτισμό Αλβανών και Ινδών μεταναστών στην Ελλάδα: Οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία. *Ψυχολογία*, 16, 302-320.

Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β., & Γεωργαντή, Κ. (2010). *Εθνοτική ταυτότητα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή: μια εμπειρική έρευνα σε εφήβους μετανάστες δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: Τομέας Ψυχολογίας ΕΚΠ & ΙΜΕΠΟ.

Motti-Stefanidi F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten, A.S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43, 45-58.

Παπαστυλιανού, Α. (2005). *Διαπολιτισμικές Διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16(3), 400-421.

Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιστοσελίδες

<http://opencourses.uoa.gr/modules/units/?course=PPP1&id=2732>

Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα: Εφηβική ηλικία (διαμόρφωση ταυτότητας)

<https://youtu.be/wXVF6JdHsl4>

Θεατρικό φεστιβάλ σχολείων 2017: «Μονόλογοι από το Αιγαίο» για ασυνόδετα προσφυγόπουλα

http://www.imepo.org/index.php?option=com_phocagallery&view=categories&Itemid=11&lang=en

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής πολιτικής

<https://metadras.org/%CF%86%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%AD%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7-%CE%AC%CF%81%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%AC%CE%B3%CE%BF%CF%82/>

Έκθεση φωτογραφίας εφήβου πρόσφυγα. Ένα παράδειγμα επιτυχούς προσαρμογής.

<https://metadras.org/campaigns/supported-semi-independent-living/>

Μετάδραση: Υποστηριζόμενη αυτόνομη διαβίωση ασυνόδετων προσφύγων

<http://www.arsis.gr/wp-content/uploads/2016/12/Passing%20Moments.pdf>

Αρσις: Βιβλίο με κόμικς από πρόσφυγες 8-17 ετών.

<https://youtu.be/frIGEyOPYBc>

Γιατροί του κόσμου: βίντεο με ασυνόδετα προσφυγόπουλα

<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4668>

Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία.

<https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/05/4%CE%BF-%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CC%81%CE%BF-%CE%94%CE%B1%CC%81%CF%86%CE%BD%CE%B7%CF%82.pdf>

Ηνωμένα έθνη: Εργασία μαθητών δημοτικού σχολείου για τη ζωή τριών προσφύγων

[http://www.mindigital.gr/attachments/article/2387/EN%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%94%CE%95%CE%9B%CE%A4%CE%99%CE%9F_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F\(2\).pdf](http://www.mindigital.gr/attachments/article/2387/EN%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%94%CE%95%CE%9B%CE%A4%CE%99%CE%9F_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F(2).pdf)

Το ταξίδι: θεατρική παράσταση σε συμπαραγωγή με την Unicef και με χρηματοδότηση της Γενικής Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Πολιτικής Προστασίας και Επιχειρήσεων Ανθρωπιστικής Βοήθειας (DG-ECHO), συμμετείχαν και έφηβοι πρόσφυγες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση παιδιών και εφήβων προσφύγων

2.1 Εισαγωγή

Η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει την προσαρμογή των γηγενών μαθητών, χωρίς τις περισσότερες φορές να υπάρχουν γλωσσικές ελλείψεις, πόσο μάλλον στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών που καλούνται να ενταχθούν σε μια σχολική πραγματικότητα, που είναι εντελώς διαφορετική απ' αυτήν που βίωναν στη χώρα προέλευσης και όπου η επικοινωνία γίνεται σε μια γλώσσα που τους είναι άγνωστη. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό αποτελούν ένα ακόμα πεδίο προσπαθειών. Συχνά μάλιστα έχουν να αντιμετωπίσουν και διενέξεις με τα μέλη της οικογένειας, δεδομένης της διαφορετικής ταχύτητας προσαρμογής τους στο νέο περιβάλλον από τους γονείς τους και τα άλλα ενήλικα μέλη της οικογένειά τους. Τέλος, δέχονται επιδράσεις και από τη διαφορετική κουλτούρα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ενώ ταυτόχρονα κουβαλούν ιδιαίτερα τα νεαρά άτομα και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους. Όλες αυτές οι κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις μαζί με του σχολικού περιβάλλοντος διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού που αποκτά σταδιακά το αναπτυσσόμενο άτομο και καθορίζει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τους τρόπους συμπεριφοράς του. Διαμορφώνεται δηλαδή η αυτοαντίληψη των διαφόρων πτυχών της προσωπικότητάς του και ταυτόχρονα επενδύει συναισθηματικά αυτές τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις του, σχηματίζοντας την αυτοεκτίμησή του εαυτού του.

Σκοπός στο παρόν κεφάλαιο αποτελεί η περιγραφή των δύο βασικών εννοιών του εαυτού: της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης και η ανάλυση της δεύτερης στους διάφορους τύπους της.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση, κοινωνική στήριξη, κοινωνική αποδοχή

Επιδιώκεται η συσχέτιση των δύο παραπάνω όρων με τη σχολική επίδοση ώστε να γίνουν κατανοητή η αλληλοσυσχέτισή τους και η επίδραση που ασκούν ιδιαίτερα στον πληθυσμό των προσφύγων, παιδιών και εφήβων. Ακόμη, πέρα από την παρουσίαση της αναπτυξιακής πορείας που ακολουθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη, στο παρόν κεφάλαιο εκτιμάται η επίδραση της κοινωνικής αποδοχής και στήριξης που τυγχάνει αυτός ο μαθητικός πληθυσμός από τους συνομηλικούς τους, τονίζοντας ταυτόχρονα και το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην όλη αποδοχή του διαφορετικού από τους συμμαθητές. Γνωρίζοντας τον τρόπο που σχηματίζεται και αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη ιδιαίτερα του παιδιού και του εφήβου πρόσφυγα και τους παράγοντες που τις διαμορφώνουν, ο αναγνώστης αναμένεται να δύναται να προσδιορίζει αυτούς τους παράγοντες, να κρίνει και να προβλέπει τις τυχόν αρνητικές τους επιδράσεις ώστε να μπορεί να τις προλαμβάνει στο μέτρο του δυνατού μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αλλά και σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας για την ομαλή και αποτελεσματική προσαρμογή του «άλλου» στη χώρα υποδοχής.

2.2 Ορισμός αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης

Όλα τα πρόσωπα του κοινωνικού περιβάλλοντος ενός ατόμου που προσφέρουν τη στήριξή τους σ' αυτό υπό μορφή αποδοχής, βοήθειας ή ενδιαφέροντος και συντελούν στον καθορισμό της

Η *αυτοαντίληψη* (self-perception) αποτελεί τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού, που αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του, ενώ η *αυτοεκτίμηση* (self-esteem) είναι η συναισθηματική πλευρά που αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου και καταδεικνύει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

αυτοεκτίμησής του, συναπαρτίζουν το δίκτυο των σημαντικών προσώπων του, των σημαντικών «άλλων». Οι φορείς της κοινωνικής στήριξης στην παιδική ηλικία είναι η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές και φίλοι, που όλοι συναποτελούν το πλαίσιο των σημαντικών προσώπων στη ζωή του παιδιού. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συντελούν στο σχηματισμό της έννοιας του εαυτού που αποτελείται από δύο βασικές συνιστώσες: η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση (Συγκολίτου & Λουράκη, 2005). Η αυτοεκτίμηση δεν πρέπει να συγχέεται με την αυτοαντίληψη (ιστοσελίδα 1).

Στην αυτοεκτίμηση σημαντικό ρόλο παίζουν οι υποκειμενικές αξιολογήσεις και οι προσωπικές φιλοδοξίες, βάσει των οποίων το άτομο αποφασίζει τι είναι επιτυχία και τι αποτυχία (Pajares & Schunk, 2002). Σχετίζεται με την αποδοχή της εικόνας που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του. Συμβάλλει στην ανάπτυξη συναισθημάτων αυτοσεβασμού και στη διατήρηση της προσωπικής ισορροπίας και συνιστά σημαντικό κίνητρο για την επίτευξη των στόχων κι επιθυμιών του (Rosenberg, 1986). Καταδεικνύει το βαθμό αυτοαποδοχής και αυτοεπιδοκιμασίας του ατόμου, ως απόρροια της ανάπτυξης των ικανοτήτων του, της αποδοχής του από τους άλλους και της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Αφορά σε μια γενική αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον

εαυτό του και υποδιαιρείται σε αυτοαντίληψεις, σε επιμέρους δηλαδή εικόνες του εαυτού σε διάφορους τομείς δράσης και συμπεριφοράς (Marsh, 1993). Η αυτοεκτίμηση είναι μια αξιολογική κρίση γύρω από τον εαυτό μας (Γουβιάς, 2003), και μάλιστα αυτή η αξία μπορεί να εκφραστεί και μαθηματικά ως το πηλίκο των επιτυχιών του προς τους στόχους, τις επιδιώξεις και προσδοκίες του. Αυτοεκτίμηση = επιτυχίες: προσδοκίες. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερες επιτυχίες σημειώνει το άτομο σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους του, τόσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση διαμορφώνει. Η επιτυχία, δηλαδή, σε ένα στόχο με υψηλό βαθμό προτεραιότητας για ένα άτομο έχει μεγαλύτερη συμβολή στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής του, σε σχέση με την επίτευξη ενός στόχου μικρότερης σημασίας για το συγκεκριμένο άτομο. Τα άτομα που διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση αποδίδουν μεγάλη σπουδαιότητα σε τομείς-στόχους, όπου έχουν υψηλή αυτοαντίληψη, και μικρή σπουδαιότητα σε τομείς-στόχους, όπου διαθέτουν χαμηλή αυτοαντίληψη. Αντίθετα τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση θεωρούν πολύ σημαντικούς τους τομείς, όπου έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη, και λιγότερο σημαντικούς τους τομείς, όπου έχουν υψηλή αυτοαντίληψη. Είναι δυνατό κάποιος να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του, αν μειώσει τη σημασία που έχει στη δομή της αυτοαντίληψής του κάποιος τομέας, όπου έχει χαμηλή αυτοαντίληψη ικανότητας και αν αυξήσει τη σημασία κάποιου τομέα, όπου έχει υψηλή αυτοαντίληψη (Harter, 1985). Το άτομο μπορεί να μεγαλώσει το πηλίκο της αυτοεκτίμησής του είτε αυξάνοντας τον αριθμό των επιτυχιών, πράγμα που προσκρούει πολλές φορές σε αντικειμενικές δυσκολίες λόγω έλλειψης ικανοτήτων ή σχετικών συνθηκών του περιβάλλοντος, είτε μειώνοντας τον αριθμό των προσδοκιών-στόχων του. Ο όρος αυτοαντίληψη χρησιμοποιείται ως δηλωτικό των πεποιθήσεων και της αξίας του ατόμου σε επιμέρους τομείς των δραστηριοτήτων, των σχέσεων και της προσωπικότητάς του. Η Harter (1988) δίνει μια περιγραφή των ειδών αυτοαντίληψης που συναντούμε στο άτομο. Αυτή περιλαμβάνει:

- ✓ τη σχολική ικανότητα (την αντίληψη που έχει το άτομο για την ικανότητα και την επάρκειά του εντός του πλαισίου της ακαδημαϊκής επίδοσης),
- ✓ την κοινωνική αποδοχή (αναφέρεται στο βαθμό που το άτομο είναι αποδεκτός από τους συνομηλίκους του),
- ✓ τη φυσική εμφάνιση (πόσο είναι ευχαριστημένος με την εμφάνισή του),
- ✓ την αθλητική ικανότητα (στις αντιλήψεις που έχει για τις αθλητικές του ικανότητες και την επάρκειά του στα σπορ),
- ✓ την εργασιακή ικανότητα (σε ποιο βαθμό αισθάνεται ότι κατέχει τις ικανότητες που απαιτούνται για να εργαστεί),
- ✓ την ερωτική έλξη (τις αντιλήψεις που έχει ο έφηβος σχετικά με το αν είναι ερωτικά ελκυστικός),
- ✓ τη διαγωγή (πόσο πολύ αισθάνεται ως σωστό τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται),
- ✓ τη στενή φιλία (την ικανότητα κάποιου να κάνει στενούς φίλους για να μοιράζεται προσωπικές σκέψεις και μυστικά) και
- ✓ τη σφαιρική αυτοαξία ή αυτοεκτίμηση (το βαθμό που το άτομο αποδέχεται τον εαυτό του πέρα από ικανότητες και δεξιότητες).

Μάλιστα η Harter υποστηρίζει ότι στους τομείς της αυτοαντίληψη ανήκουν κυρίως οι τρεις πρώτοι τομείς που και οι τρεις αλληλεπιδρούν με την αυτοεκτίμηση (Σχήμα 1). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι το άτομο διατηρεί πολλές αυτοεικόνες που αναδύονται μέσα από την επαφή του με τις απόψεις της κοινωνίας, ενώ μεγάλο ρόλο παίζει η σημασία που δίνει το άτομο σε καθεμιά από τις επιμέρους πτυχές της έννοιας του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2000β). Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου εξαρτώνται τόσο από τις απόψεις που διαμορφώνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του όσο και από τις απόψεις και τις αλληλεπιδράσεις στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο

δραστηριοποιείται (Brown, 1998). Ιδιαίτερα η αυτοεκτίμηση είναι έννοια που έχει το χαρακτήρα της προσωπικής θεωρίας του ατόμου για τον εαυτό του και υφίσταται συνεχείς αλλαγές υπό την επίδραση νέων ερεθισμάτων από το κοινωνικό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει οπωσδήποτε, και σ' αυτήν την περίπτωση, ο ρόλος της προγενέστερης αυτοεκτίμησης να θεωρείται καθοριστικός σε σχέση με τον τρόπο και την κατεύθυνση που θα γίνουν αυτές οι αλλαγές (Harter, 1986). Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρη.

Αναφερόμενοι στους πρόσφυγες μαθητές, που οι συνθήκες ζωής τους μοιάζουν αυτών των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, η εικόνα που προκύπτει από ερευνητικές μετρήσεις της αυτοεκτίμησής τους είναι συγκεχυμένη. Οι Verkyten και Thijs (2004), ο Cokley (2002), οι Phinney και Haas (2003) υποστηρίζουν πως τα αλλοδαπά παιδιά δεν διαφέρουν στην αυτοαντίληψη από τα γηγενή συνομήλικά τους, και σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα έχουν υψηλότερη από αυτά (Stalikas, & Gavaki, 1995). Στο βαθμό αυτοεκτίμησης μετρά και η μορφή προσαρμογής που επιλέγουν τα άτομα στη χώρα υποδοχής. Οι αφομοιωμένοι έφηβοι μετανάστες στην έρευνα των Eyou, Adair και Dixon (2000) βρέθηκαν να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση απ' ότι οι διαχωρισμένοι ή περιθωριοποιημένοι. Όμως, στο σχολικό περιβάλλον, όπου καλούνται να ενταχθούν τα αλλοδαπά παιδιά, πρέπει να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις γνωστικές και κοινωνικές απαιτήσεις του, για τις οποίες δεν διαθέτουν την ανάλογη προετοιμασία με αυτήν των παιδιών της πλειοψηφικής εθνικά ομάδας. Η ακαδημαϊκή και κοινωνική ανεπάρκεια με τις οποίες συνήθως έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά των μειονοτήτων, τα οδηγεί σε δυσάρεστα συναισθήματα και σε αρνητικές για τον εαυτό τους εκτιμήσεις (Καρατζίνης & Μαργάρα, 2006). Αν και υπάρχουν παιδιά μεταναστών και προσφύγων που η σχολική τους επίδοση ήταν υψηλότερου επιπέδου από των παιδιών της κυριάρχουσας τάξης, ωστόσο η πιθανότητά τους για μακροχρόνιες σπουδές ήταν πολύ λιγότερες λόγω κακών οικονομικών συνθηκών (Παπαθεοφίλου & Βοσνιάδου, 1998). Υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων συχνά εμφανίζονται να έχουν αρνητική αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά της πλειοψηφικής εθνικά ομάδας. Τα άτομα με χαμηλή αυτοαντίληψη διαμορφώνουν λιγότερο θετική άποψη για την εθνική τους ομάδα, πολύ περισσότερο όταν αυτή είναι «μειονοτική», σε σχέση με αυτά που έχουν υψηλή αυτοαντίληψη (Λεζέ, 2003). Αυτό προκύπτει και τα πορίσματα ερευνών για την ελληνική πραγματικότητα (Γεωργιογιάννης & Γιάννακα, 2007. Giannimis, et al, 2003). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συχνά οδηγεί σε δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής, σε αρνητική αυτοαξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων και επιτευγμάτων καθώς και σε υπερτίμηση των ανεπαρκειών (Elliot & Bempechat, 2002). Τα σημαντικότερα προβλήματα που συνάπτονται μ' αυτήν είναι το άγχος και η κατάθλιψη, οι αυτοκτονικές τάσεις, η χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ, η βία και η παραβατικότητα (Weiss, Politano, Carey, Nelson, & Finch, 1991). Τα άτομα με ανεπαρκή αυτοεκτίμηση επειδή βίωσαν καταστάσεις αποδοκιμασίας και απόρριψης, στιγματίστηκαν ως αποτυχημένα και ανίκανα, μεταχειρίζονται κάθε μέσο για να κερδίσουν τη χαμένη αναγνώρισή τους. Η ένταξή τους σε ομάδες ατόμων με παραβατική και αντικοινωνική συμπεριφορά, πέρα απ' το ότι εξυπηρετεί στόχους αντεκδίκησης προς ένα κοινωνικό σύνολο που τους απέρριψε και τους στιγματίσε, τους επιτρέπει να αποκαταστήσουν το τραυματισμένο κύρος τους και να κερδίσουν την αναγνώριση στα όρια ενός κοινωνικού υποσυνόλου που τους παρέχει πολλές ευκαιρίες και δυνατότητες καταξίωσης μέσα από τη παραπτωματική συμπεριφορά. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή μίσους και οργής, η οποία αν διοχετευθεί προς τον εαυτό, γίνεται κατάθλιψη και αν εκτονωθεί επιθετικά, εξισορροπεί την ελλειμματική αυτοεικόνα (Παπάνης, 2004). (εικόνα 1)

Τα οφέλη που έχει για τα αλλοδαπά παιδιά η δημιουργία θετικής εικόνας για τον εαυτό τους, είναι σημαντικά και μακροπρόθεσμα. Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι σίγουρα για τον εαυτό

τους, περισσότερο φιλόδοξα και νιώθουν περισσότερο ασφαλή. Ως ενήλικες αποδεικνύονται ικανότερα στο να αντλούν, να θυμούνται και να ανακαλούν χρήσιμες πληροφορίες, να παρατηρούν προσεκτικά αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και να αναλαμβάνουν με μεγαλύτερη ευκολία την ευθύνη των πράξεων τους. Ως εκ τούτου, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται ότι τα βγάζουν καλύτερα πέρα κάτω από συνθήκες άγχους, έχουν πιο ρεαλιστικές αντιδράσεις απέναντι στην επιτυχία αλλά και στην αποτυχία, ανταποκρίνονται λιγότερο αυταρχικά όταν τους δοθεί εξουσία και δύναμη, σημειώνουν μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιτυχίες και επιδεικνύουν χαμηλότερα ποσοστά παθολογικής συμπεριφοράς. Γίνονται, δηλαδή, περισσότερο αποτελεσματικά και επιτυχημένα στην κοινωνική τους ζωή (Μίλεση, 2006).

2.2.1 Η αναπτυξιακή πορεία αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης

Όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο η σπουδαιότητα που αποδίδουν τα παιδιά στα διάφορα σωματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους αλλάζει. Ήδη από την ηλικία των 5 ετών σχηματίζουν σφαιρική εκτίμηση του εαυτού τους, ενώ είναι σε θέση να κρίνουν αξιόπιστα τον εαυτό τους σε τέσσερις τομείς: τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τη σωματική ικανότητα και τις σχέσεις με τη μητέρα. Από όλο αυτό το πλαίσιο των εμπειριών του το παιδί έχει διαμορφώσει ένα δυναμικό προσδοκιών, επιτυχιών και ικανοτήτων που, συνιστούν ένα επίπεδο πρώιμης αυτοεκτίμησης που το συνοδεύει κατά την είσοδό του στη σχολική ζωή (Marsh, 1993). Η ατομική αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη του παιδιού συνδέεται με τις αναπαραστάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που βίωσαν την ασφάλεια και τη σταθερότητα στην οικογένειά τους διακρίνονται για την κοινωνική ικανότητα και αυτοεκτίμηση (Elicker, Englund & Sroufe, 1992) (εικόνα 2).

Τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας χάνουν ένα μέρος της αυτοεκτίμησής τους, γιατί πρέπει να ξεπεράσουν δυσκολίες που συναντούν με τους καινούριους συμμαθητές και τους νέους κανόνες. Ακόμη, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τις επιτυχίες τους, την επίδοσή τους στα αθλήματα και βέβαια με την επίδοσή τους στα μαθήματα (Ζίσκος & Παπαϊωάννου, 2007). Το παιδί της σχολικής ηλικίας βρίσκεται πλέον σε ένα διαφορετικό, ποιοτικά ανώτερο στάδιο νοητικής ανάπτυξης. Είναι η ηλικιακή περίοδος κατά την οποία στα παιδιά από ενός έχουν αναπτυχθεί οι γνωστικές ικανότητες και από ετέρου έχουν αυξηθεί οι κοινωνικές εμπειρίες, επιτρέποντάς τα και να διαμορφώνουν πιο ρεαλιστικές αυτοαντιλήψεις και, μέσω κοινωνικών συγκρίσεων, να αποκτούν καλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003). Τα παιδιά των 8 έως 11 ετών δίνουν έμφαση στα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά και περιγράφουν τον εαυτό τους καταφεύγοντας στην κοινωνική σύγκριση, δηλαδή στη σύγκριση με τα άλλα συνομηλικά παιδιά (Ruble & Frey, 1991). Αξιολογούν τον εαυτό τους σύμφωνα με τις κρίσεις των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών τους, ενώ η επίδραση των γονέων εξασθενεί (Μακρή-Μπότσαρη, 2000α. Ruble & Dweck, 1995).

Για τα παιδιά του προεφηβικού σταδίου οι «σημαντικοί άλλοι» που διαμορφώνουν το βαθμό αυτοεκτίμησης είναι οι συνομηλικοί. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι έχουν ισχυρή συνάφεια με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης στα παιδιά (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η γνώση του εαυτού διευρύνεται μέσω της γνώσης και της αλληλεπίδρασης με τους «άλλους», η αποκάλυψη και η ανάδειξη αθέατων πτυχών του και η ανάπτυξη των ικανοτήτων του μπορούν να επιτευχθούν μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Marsh, 1986). Η αυτοεκτίμηση συνάπτεται ισχυρότερα με τις αυτοαντιλήψεις της φυσικής εμφάνισης και των σχέσεων με τους συνομηλίκους και λιγότερο με τις άλλες (Makri-Botsari & Robinson, 1991). Οι εμπειρίες του εφήβου

με τις αυτοσυγκρίσεις του με άλλους αλλά και με τις συγκρίσεις των άλλων διαδραματίζουν ένα σημαντικότατο ρόλο και επιτρέπουν την αναθεώρηση ή την παγίωση των πρώιμων σχημάτων αυτοεκτίμησης, τα οποία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Αναφορικά με την αυτοαντίληψη αυτή αναπτύσσεται μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα ως ένα πολιτισμικό προϊόν. Στο σύστημα αυτό εντάσσονται όπως προαναφέρεται η οικογένεια, οι ομάδες συνομηλίκων, το σχολικό σύστημα κ.λ.π. Τα παιδιά παράγουν, διαμορφώνουν και διακινούν τα πολιτισμικά νοήματα που δέχονται από το περιβάλλον τους, αποτιμούν τις εμπειρίες τους και έτσι δομούν σταδιακά το περιεχόμενο της αυτοαντίληψής τους, παράγοντας συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζουν το κάθε άτομο ως αυτόνομο σύστημα (Wylie, 1989). Καθώς η αυτοαντίληψη δομείται κυρίως από υιοθέτηση των στάσεων που οι άλλοι έχουν για μια συγκεκριμένη ομάδα ή άτομο, είναι αναμενόμενο πως εάν έχει σχηματιστεί από την κοινωνικά κυριαρχούσα ομάδα μια αρνητική εικόνα για τα άτομα που ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη εθνική, θρησκευτική ή φυλετική ομάδα, θα επηρεαστεί αρνητικά η αυτοαντίληψη των μελών αυτής της συγκεκριμένης ομάδας (Mullen, Brown, Smith, 1992). Επομένως, η στάση της κοινωνίας απέναντι στο άτομο και οι ικανότητες του ίδιου του ατόμου, φυσικές, γνωστικές, κοινωνικές, επηρεάζουν κατά πολύ τη διαμόρφωση των τομέων αυτοαντίληψής του.

2.3 Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Όσο χαμηλότερη είναι η επίδοση ενός παιδιού τόσο αρνητικότερη είναι η αυτοεκτίμηση αλλά και τόσο πιο υποβαθμισμένες οι εκτιμήσεις του για τις ικανότητές του, οι διαπροσωπικές του σχέσεις με γονείς και συνομηλίκους, οι στάσεις και το ενδιαφέρον για το σχολείο. Η αυτοεκτίμηση εξαρτάται τόσο πολύ από τη σχολική επίδοση, που η επιτυχία του ατόμου σε άλλους τομείς να μη μπορεί να εξισορροπήσει τα αισθήματα κατωτερότητας που συνοδεύουν την αποτυχία στο σχολείο. Ο σοβαρότερος κίνδυνος που αντιμετωπίζει ένα παιδί με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, είναι να συνδεθεί η σχολική αποτυχία του με τη νοητική ή την εν γένει ικανότητά του, γιατί τότε θα νιώσει έντονη την απειλή της αυτοεκτίμησής του (Χατζηχρήστου, 2003). Η ισχυρή αυτή θετική συνάφεια μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και εκτιμήσεων του «εαυτού», θα μπορούσε να αποδοθεί κυρίως στη μεγάλη σπουδαιότητα που έχει για τους γονείς και τους μαθητές η μόρφωση, η οποία αρκετές φορές θεωρείται συνώνυμη της επαγγελματικής επιτυχίας και της κοινωνικής ανέλιξης. Συνεπώς η χαμηλή σχολική επίδοση, επειδή προδιαθέτει δυσμενώς τους άλλους προς το μαθητή, επηρεάζει και την εικόνα που δημιουργεί αυτός για τον εαυτό του. Άλλωστε, η εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για τις νοητικές του ικανότητες, οι οποίες εκφράζονται έμπρακτα και με τη σχολική επίδοση, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της έννοιας του «εαυτού». Έτσι, μαθητές με τους χαμηλούς βαθμούς δεν έχουν μόνο χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη αλλά και χαμηλή αυτοαντίληψη συμπεριφοράς και χαμηλή συνολική αυτοαντίληψη (Μακρή-Μπότσαρη, 1999).

Η σχολική αυτοεκτίμηση ενός παιδιού θα επηρεάσει τη γενική αυτοεκτίμησή του, μόνο αν το παιδί θεωρεί σημαντικό να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο (Hoge, Smit, & Crist, 1995). Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν τη συσχέτιση των δύο παραγόντων αλλά αυτή δεν αρκεί για να καθορίσει και την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ τους. Η καλή επίδοση στα μαθήματα κάνει το μαθητή αποδεκτό από τον εκπαιδευτικό, ενισχύει την προσωπική του αξία και τα συναισθήματα αυτοαποτελεσματικότητάς του, σε αντίθεση με το μαθητή με χαμηλές επιδόσεις που λόγω απόρριψης από τον εκπαιδευτικό αισθάνεται ο ίδιος ως ανάξιος και αποτυχημένος (Ζαφειροπούλου & Μάτη-Ζήση, 2001). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συμβάλλει στην αποσταθεροποίηση του εαυτού και

στην εμφάνιση άγχους, παράγοντες που εμποδίζουν τη σχολική απόδοση (Cohen & Westhues, 1995). Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει δυσμενώς την επίδοση και επομένως και την αυτοεκτίμηση των μαθητών σε αυτή την ηλικία (Λεονταρή, 1996). Ωστόσο στην έρευνα του Martin και των συνεργατών του (2002) μαθητές με χαμηλές επιδόσεις έχουν καλύτερη αυτοεκτίμηση, επειδή έδιναν λιγότερη σημασία σε περιοχές που σχετίζονταν με το σχολείο από τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Επομένως, η σύνδεση της σχολικής επίδοσης με την εικόνα του εαυτού είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και όχι ξεκάθαρη (Kaplan, 1995). Θα λέγαμε ότι η σχέση της σχολικής επιτυχίας και της αυτοεκτίμησης βασίζεται στην ερμηνεία ότι η επιτυχής επίδοση σε περιοχή που έχει αξία, όπως το σχολείο, παράγει θετικές εκτιμήσεις και υψηλή αυτοεκτίμηση (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, & Χατζηδημητριάδου, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της σχολικής ικανότητας στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού στο μαθητή, παρά τα αναφερόμενα στην προηγούμενη παράγραφο, γίνεται κατανοητό γιατί επί χρόνια επικράτησε η άποψη πως τα αλλοδαπά παιδιά έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη (Βουλγαράκη, 2009). Η κατάσταση είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που έχουν να αντιμετωπίσουν και μια σειρά από ανυπέρβλητες δυσκολίες, πέρα απ' αυτές που ισχύουν για τους γηγενείς (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001). Με δεδομένο ότι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες προέρχονται από χώρες κατά πολύ φτωχότερες και με πολύ μικρότερη οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη από τις χώρες υποδοχής, μπορεί να υποθεθεί ότι τα παιδιά θα βρεθούν σε μια καινούρια σχολική τάξη στη χώρα υποδοχής, όπου το γενικό ακαδημαϊκό επίπεδο είναι υψηλότερο από αυτό της προηγούμενης στη χώρα καταγωγής και επομένως η γενική σχολική τους ικανότητα θα υποστεί τις αρνητικές συνέπειες αυτής της αλλαγής. Ακόμη, δεχόμενοι ότι η αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας έχει στενή συνάφεια με τη γενική αυτοεκτίμηση και των γηγενών μαθητών, γίνεται αντιληπτή η σημασία της για την αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών και κατά συνέπεια η επίδρασή της στη διαδικασία της ένταξής τους. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά μη ηθελημένα μεταναστών, έτειναν να έχουν χαμηλότερη απόδοση στο σχολείο και συνολικά χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκού επιτεύγματος. (Cokley, 2002. Wong, Eccles, & Sameroff, 2003. Verkuyten & Thijis, 2004). Η μειωμένη αυτοεκτίμηση ως προς τη σχολική επιτυχία επηρεάζει αρνητικά τη γενικότερη αυτοεκτίμηση των παιδιών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Οι διαφορές που εμφανίζονται στις σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών σε διεθνείς έρευνες οφείλονται στα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και τη νομοθεσία για την υποδοχή και αποδοχή μεταναστών. Το μοντέλο σχολικής ένταξης των μαθητών αυτών που ακολουθείται σε διάφορες χώρες (Tubergen & Kalmijn, 2005), η παροχή δυνατοτήτων στήριξής τους με στόχο την άρση μειονεκτημάτων και μαθησιακών εμποδίων και η αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας διαμορφώνουν καθοριστικά το βαθμό προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, η πρακτική εγγραφής των αλλοδαπών μαθητών σε τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους η οποία εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα στο ελληνικό σχολείο, δε διευκολύνει την προσπάθεια της σχολικής τους προσαρμογής, αφού επιδρούν αρνητικά τα αισθήματα αποξένωσης που δημιουργούνται σ' αυτούς εξ αιτίας των ελλιπών φιλικών σχέσεων με τους Έλληνες συμμαθητές τους λόγω των ηλικιακών διαφορών που υπάρχουν (Σκούρτου, Βρατσάλη, & Γκόβαρη, 2004).

Βάσει ερευνητικών δεδομένων υπάρχει συνάφεια μεταξύ ψυχολογικού κλίματος τάξης και αυτοεκτίμησης. Η ενθάρρυνση, η ικανοποίηση, η συνεργατικότητα, η οργάνωση, η συνεκτικότητα, η δημοκρατικότητα και η σαφής διατύπωση στόχων αποτελούν τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Αντίθετα αρνητικά επηρεάζουν τη μάθηση, την

αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη, η απόρριψη, η ειρωνεία, η ανασφάλεια, η ανταγωνιστικότητα, η αδιαφορία, η διάσπαση και η διενεκτικότητα (Burden, 1995). Ιδιαίτερα στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο κατανοείται σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός καλού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, ώστε να διευκολυνθούν οι αλλοδαποί μαθητές στην προσπάθειά τους για σχολική ένταξη. Η θετική αλλαγή του κλίματος της τάξης, μέσω της διαμόρφωσης συνθηκών αποδοχής και αναγνώρισης όλων των μαθητών αλλά και βελτίωσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζει τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και τις σχολικές τους επιδόσεις (Hodges & Wolf, 1997). Η θέση του εκπαιδευτικού έχει σημαίνουσα συμβολή στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και κατά συνέπεια της αυτοεκτίμησης, αλλά για να είναι αποτελεσματικότερη η συμβολή του δασκάλου, θα πρέπει αυτός να διαθέτει υψηλή αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου η συμπεριφορά και οι προσδοκίες του δασκάλου, που γίνονται αντιληπτές με διάφορους τρόπους από αυτά, επιδρούν και στην αυτοεκτίμηση και στις επιδόσεις τους. Οι εκτιμήσεις που έχουν οι συμμαθητές για το συμμαθητή τους καθορίζουν την κοινωνική αυτοαντίληψη του ατόμου και διαμορφώνουν αντίστοιχα την αυτοεκτίμησή του (Τσιπλητάρης, 1998). Οι διαμαθητικές και δασκαλομαθητικές σχέσεις συμβάλλουν στην κάλυψη ή όχι των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, συναισθηματικών αναγκών και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης (Ματσαγγούρας, 1998). Η συνάρτηση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης είναι ισχυρότερη για παιδιά που αποτυγχάνουν, ενώ τείνει να αποδυναμώνεται για τους μέτριους ή άνω του μετρίου μαθητές. Το γεγονός ότι η αποτυχία μπορεί να οδηγήσει στην αρνητική αυτοεκτίμηση του μαθητή είναι ζωτικής σημασίας για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι σε αλλοδαπά παιδιά που παρουσιάζουν υστέρηση είτε σε άλλα μαθήματα είτε στην ελληνική γλώσσα και δυσχεραίνεται η σχολική ένταξή τους. οι μαθητές που έχουν μάθει να συνεργάζονται, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, κατανόηση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας και των ανθρωπινων συστημάτων, επίλυση των προβλημάτων τους, επιδίωξη διαπραγματεύσεων και σωστή συμπεριφορά. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η αποδοχή του διαφορετικού, η ένταξη του αλλοδαπού μαθητή στην ομάδα, η πραγματική εκτίμηση της συνεισφοράς των άλλων και η αποδοχή της ποικιλίας, δομούν και ενισχύουν την αυτοεκτίμηση μέσα από ευκαιρίες για ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση (Blanton, Crocker και Miller, 2000).

2.4 Κοινωνική στήριξη, κοινωνική αποδοχή και αυτοεκτίμηση

Με βάση την άποψη ότι τα συναισθήματα που έχει το άτομο για τον εαυτό του αποτελούν αντανάκλαση των συναισθημάτων και των κρίσεων που έχουν οι άλλοι γι' αυτό, υπήρξαν πολλές μελέτες που διερεύνησαν τη σχέση της αυτοεκτίμησης με την κοινωνική στήριξη (Τσακιράκης & Παπαρούνας, 2004). Όσο μεγαλύτερη κοινωνική στήριξη παρέχεται στο άτομο, τόσο υψηλότερη

Η *κοινωνική στήριξη* (social support) είναι το διαπροσωπικό σύστημα σχέσεων που επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους (McCombs, 1991)

αυτοεκτίμηση εγκαθιδρύεται.

Η αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της θέσης που έχουν τα παιδιά ή του βαθμού που γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους. Η διαμόρφωση θετικής αυτοεικόνας εξαρτάται από την αναγνώριση των άλλων, δηλαδή των συνομηλικών (Brenner & Knight, 1990). Κατά την παιδική

ηλικία η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με τη γονεϊκή στήριξη είναι πολύ ισχυρή με τάση εξασθένησης κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οπότε εξισώνεται με τη συνάρτηση αυτοεκτίμησης και στήριξης από τους συνομηλίκους, η οποία συνεχώς ισχυροποιείται (Sorensen & Morgan, 2000). Το γεγονός ότι η στήριξη των συνομηλίκων επηρεάζει την αυτοεικόνα του ατόμου στους τομείς της φυσικής εμφάνισης, της αθλητικής ικανότητας ή των διαφυλικών σχέσεων, που αποτελούν βασικές συνιστώσες της αυτοεκτίμησης, την καθιστά ισχυρότατη δύναμη που συνδιαμορφώνει τόσο τη συμπεριφορά όσο και την κοινωνική του ένταξη. Μάλιστα μεγαλύτερη βαρύτητα έχει για την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου η στήριξή του από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων παρά από την ομάδα των στενών φίλων, των οποίων η γνώμη εκλαμβάνεται ως λιγότερο αντικειμενική και έγκυρη (Harter, 1996), ενώ οι έφηβοι που δέχονται ασθενή γονεϊκή στήριξη, παρουσιάζουν τάσεις ανάπτυξης ισχυρών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, ώστε έτσι να αντισταθμίσουν το έλλειμμα στήριξης που λαμβάνουν απ' τους γονείς τους (Fuligni & Eccles, 1993). Ο ασφαλής δεσμός των εφήβων με τους συνομηλίκους τους συμβάλει στην υψηλή αυτοεκτίμησή τους άσχετα από την καταγωγή τους, αν είναι γηγενείς ή αλλοδαποί (Λαγός, Σταυρακάκη, Κυρίτσης & Μόττη-Στεφανίδη, 2017), ενώ οι μαθητές που εμφάνιζαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και θετικότερες αυτοαντιλήψεις, έχουν και μεγαλύτερη αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003) και η αναγνώριση αυτή δεν συσχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με την καλή ακαδημαϊκή επίδοση (Χατζηχρήστου, 2003).

Ο αλλοδαπός μαθητής, όπως κάθε συνομηλίκός του, έχει ανάγκη από κοινωνική αποδοχή (εικόνα

Η *κοινωνική αποδοχή* (social acceptance) αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίον κάθε άτομο είναι περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτό ή επιθυμητό στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει (Davies, 1991).

3).

Αυτό του προσφέρει την απαραίτητη συναισθηματική ασφάλεια, η οποία στην περίπτωση του δεν είναι καθόλου δεδομένη (Νικολάου, 2000). Όμως για το μαθητή αυτό που εντάσσεται στο νέο πολιτισμό της χώρας υποδοχής, η κατάσταση διαγράφεται ακόμη δυσκολότερη. Η ταυτότητά του συντρίβεται από την ξαφνική αλλαγή, αφού στην περιοχή καταγωγής του ήταν κάποιος αναγνωρίσιμος μέσα στον οικογενειακό και κοινωνικό του κύκλο, ενώ τώρα κατηγοριοποιείται κάτω από το γενικό τίτλο «αλλοδαπός». (Χριστοδούλου, 2004). Η κατηγοριοποίηση των μαθητών των μεταναστευτικών μειονοτήτων σε ομάδες διαφορετικές από αυτές της πλειονότητας μπορεί να συντελέσει στο να παραμείνουν απομονωμένοι και αβοήθητοι στη φάση της ένταξής τους στο νέο περιβάλλον (Μίτιλης, 1998). Σε αυτή τη φάση σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικές παράμετροι της αυτοεκτίμησης, όπως οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι σχέσεις με τους γονείς και η εμφάνιση. Η θετική αυτοαντίληψη σ' αυτούς τους τομείς, θα επέτρεπε σε αυτά τα παιδιά να αναπτύξουν ταχύτερα θετικές κοινωνικές επαφές με τους άλλους συμμαθητές, πράγμα που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για γρηγορότερη και ομαλότερη ένταξη στο νέο περιβάλλον (Λεζέ, 2003). Έχοντας προβλήματα στην αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας λόγω γνωστικών ελλείψεων στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η διαμόρφωση συνθηκών βελτίωσης των αυτοαντιλήψεων στους κοινωνικούς τομείς της αυτοεκτίμησης αποτελεί σημαντικό θέμα, που μπορεί να συντελέσει στην αναπλήρωση των απωλειών και να λειτουργήσει εξισορροπητικά στη γενική αυτοεκτίμηση.

Η γνώση του τρόπου επίδρασης του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση του ατόμου είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς, που οφείλουν να καταστήσουν στους ημεδαπούς μαθητές κατανοητή τη συμπεριφορά και τη σκέψη των αλλοδαπών

συμμαθητών τους, να τους ευαισθητοποιήσουν και να συμβάλουν μ' αυτόν τον τρόπο στη μεγαλύτερη αποδοχή τους και την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους με όλα τα συνεπαγόμενα για το σύνολο της σχολικής τάξης αποτελέσματα. Η αναγνώριση των γνώσεων και των εμπειριών των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατό να ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Άλλωστε, τα άτομα των οποίων η κουλτούρα είτε αγνοείται είτε απορρίπτεται βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Cummins, 2005). Αντίθετα, η διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου, το οποίο υιοθετεί στρατηγικές μάθησης που εστιάζουν στη δράση και στο προσωπικό βίωμα, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης στα παιδιά (Mantzicopoulos, 1990).

Θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι το επίπεδο αλληλεπίδρασης και ο βαθμός αυτοεκτίμησης και ένταξης των αλλοδαπών παιδιών αλλά και των ενηλίκων εξαρτώνται από τη μορφή και την ένταση των προκαταλήψεων³ και των στερεοτύπων⁴ για τα μέλη των μειονοτικών ομάδων. Οι προκαταλήψεις της τοπικής κοινωνίας είναι ισχυρές και λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης στα παιδιά από άλλες χώρες (Ναυρίδης, 2005). Μάλιστα η χρησιμοποίηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων εντοπίζεται από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας αλλά τα στερεότυπα ενισχύονται πολύ περισσότερο σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς φαίνεται ότι εγκλωβίζονται περισσότερο στην παραμορφωτική λειτουργία της πλειονότητας των μεγάλων που βρίθεται από προκαταλήψεις (Αζίζι-Καλαντζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 1996). Έτσι τα παιδιά, πρόσφυγες και μετανάστες, αποκρύπτουν το οικογενειακό μεταναστευτικό παρελθόν τους, δηλώνοντας συγχρόνως χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Στο σχολικό περιβάλλον συμβαίνει η πρώτη ουσιαστικά αλληλεπίδραση με άτομα από μειονοτικές ομάδες. Καθώς το παιδί ενστερνίζεται απόψεις και στάσεις των ενηλίκων, που πιθανόν να καλλιεργούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις εθνικές διαφορές η ύπαρξη θετικών όρων διαπολιτισμικής παιδείας⁵ μπορεί να αμβλύνει αυτές τις επιρροές (ιστοσελίδα 2) . Μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης και παράλληλα με την εκπαιδευτική πορεία, είναι δυνατόν να τροποποιηθούν αρνητικές φυλετικές στάσεις και στερεότυπα και να ενθαρρυνθεί η θετική αποδοχή της εθνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Άλλωστε, η εξάλειψη των προκαταλήψεων δεν

³ Η προκατάληψη ορίζεται ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας ορισμένης κοινωνικά ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συμμετοχή τους στην ομάδα αυτή. Η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένου ανθρώπου παίζουν πολύ μικρό ρόλο. Αναφέρεται σε γνώμες ή στάσεις, που έχουν τα μέλη μιας ομάδας για τα μέλη μιας άλλης. Τονίζεται δε ότι οι απόψεις που έχουν εκ των προτέρων σχηματίσει οι προκατειλημμένοι άνθρωποι βασίζονται συνήθως σε φήμες μάλλον παρά σε αποδείξεις και δε μεταβάλλονται εύκολα. Έτσι, όταν είμαστε αρνητικά προκατειλημμένοι απέναντι σε μια ορισμένη ομάδα, αφενός μεν θα αρνηθούμε να την αντιμετωπίσουμε αμερόληπτα, αφετέρου δε θα μείνουμε αμετάβλητοι στις στάσεις μας οι οποίες έτσι παγιώνονται (Giddens, 2002).

⁴ Τα στερεότυπα ορίζονται ως οι πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα για τα χαρακτηριστικά των μελών των κοινωνικών ομάδων και αποτελούν γνωστικές δομές ή αναπαραστάσεις που αποθηκεύονται στη μνήμη και κατόπιν ανασύρονται για να καθοδηγήσουν τις αποκρίσεις των ατόμων προς τα μέλη των στερεοτυπημένων ομάδων. Από την άλλη μεριά τα στερεότυπα ως συλλογικές αναπαραστάσεις είναι «οι κοινές πεποιθήσεις για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας αλλά συχνά και για συμπεριφορές μιας ομάδας ατόμων» (Stangor & Schaller, 1996).

⁵ Την ελληνική πολιτεία απασχόλησε το θέμα της εκπαίδευσης των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών από το 1983 (Ν. 1404/83) και αργότερα με το Ν. 1894/90 άρθρο 2 γίνεται λόγος για Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, Συστηματικότερη όμως εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής γίνεται με το Ν. 2413/96, άρθρα 4,34,35,36 και 37 (Τριλιανός, 2006).

οφείλεται τόσο στην έλλειψη επαφής και στην άγνοια για τον άλλο, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη συνθηκών συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Phoenix, 1992). Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά μπορούν μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και ομαδικές εργασίες εντός του σχολικού χώρου να συμβάλλουν στην καλύτερη εκατέρωθεν κοινωνική ανταπόκριση και στην αποδοχή του διαφορετικού (Wong et al, 2003).

Παράδειγμα

Μαρτυρία δασκάλας για μαθήτρια προσφυγοπούλα Ε΄ τάξης στην Κω.

Η Ριχάνα είναι για δεύτερη χρονιά στην τάξη μου. Ήρθε πέρυσι μαζί με την οικογένειά της από τη Συρία. Ο πατέρας της είναι μηχανικός και υποστηρίζει θερμά τη φοίτηση των παιδιών του στο σχολείο. Είχε παρακολουθήσει δύο χρονιές σχολείο στην πατρίδα της και όταν ήρθε στην τάξη μου ήδη γνώριζε αρκετά καλά τα Αγγλικά, πράγμα που βοήθησε στην επικοινωνία μεταξύ μας. Ήταν ένα συνεσταλμένο παιδί. Καθόταν ήρεμα στο θρανίο της χωρίς να συμμετέχει. Μόνο αν τη ρωτούσα κάτι τότε απαντούσε με προθυμία. Κάθεται για δεύτερη χρονιά με μια μαθήτρια από την Ελλάδα, το ίδιο ήσυχη και αυτή. Κάνουν καλή παρέα στα διαλείμματα. Εμφανισιακά θα έλεγα ότι είναι ένα όμορφο κορίτσι με έντονα μαύρα μάτια, άσπρη επιδερμίδα και σγουρά μαλλιά, αρκετά ψηλή για την ηλικία της και λεπτή. Ντύνεται μοντέρνα και πολύ καθαρά. Αν και δεν υπολείπεται των συμμαθητών της σε γνώσεις, σημειώνει χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ ήμουν σίγουρη πώς θα μπορούσε να ήταν ακόμη και η πρώτη μαθήτρια. Δεν ήξερα πώς να τη βοηθήσω! Η λύση θα έλεγα ότι ήρθε μέσα από το μάθημα. Στην ευέλικτη ζώνη όπου ασχολούμαστε με το θέατρο, αρχαίο και μοντέρνο, θέλοντας να κατασκευάσουμε κούκλες για παίξουμε το θεατρικό έργο που γράψαμε για τη φίλια, η Ριχάνα έφερε διάφορα κομμάτια ύφασμα από το σπίτι της, όπως και τα άλλα παιδιά και κατασκεύασε μια κούκλα που τη θαύμασαν όλοι οι συμμαθητές της. Της είχε μάθε η γιαγιά της να φτιάχνει πάνινες κούκλες. Αυτό την έκανε το επίκεντρο της τάξης ιδιαίτερα την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης αλλά και στα διαλείμματα. Αναγκάστηκε να μιλά περισσότερο και να συνεργάζεται με όλους, αφού ήταν γύρω της και περίμεναν με τα επιδέξια χέρια της να τους βοηθήσει να ολοκληρώσουν την κούκλα που τους είχε δείξει πώς να την κάνουν. Αυτή η τέχνη θα έλεγα ότι την άλλαξε. Τώρα πια όλο και πιο συχνά συμμετέχει στο μάθημα χωρίς να φοβάται αν κάνει λάθος στα Ελληνικά, στο διάλειμμα παίζει μαζί και με άλλα κορίτσια πέρα από τη μία φίλη της και πρόσφατα έφερε στο σχολείο ένα παραμύθι από τη χώρα καταγωγής της που μιλούσε για τη φίλια καθώς και μια φωτογραφία της γιαγιάς της που της έμαθε αυτήν την τέχνη αλλά δεν ζει πια. Θα τολμούσα να πω ότι αυτό το παιδί έχει πλέον άλλον αέρα όταν μπαίνει στην τάξη, έχει αποκτήσει πίστη στον εαυτό της και τολμά να κάνει φανερό και στους άλλους την αξία της όσον αφορά την εμφάνισή της και τη σχολική της επίδοση, ενώ την κοινωνική αποδοχή την έχει πια κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό. Χαίρομαι γιατί αυτή η χαρούμενη εικόνα για τον εαυτό της θα τη συνοδεύει στη ζωή της, δεν της άξιζε η προηγούμενη.

Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται η αυτοαντίληψη και οι διάφοροι τύποι του καθώς και η αυτοεκτίμηση, δύο βασικές έννοιες που χαρακτηρίζουν το κάθε άτομο στην προσωπικότητά του και στις αντιδράσεις του. Διαμορφώνονται κατά την αναπτυξιακή περίοδο της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, αν και μέσα από έρευνες έχει επαληθευθεί ότι τα χρόνια της σχολικής ηλικίας παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και αυτή πολύ δύσκολα αλλάζει παρά τη συσσώρευση εμπειριών στα επόμενα χρόνια.

Ο κοινωνικός ιστός που περιβάλλει το παιδί, η οικογένεια, οι συμμαθητές και η κοινότητα στην οποία ζει διαμορφώνουν την αντίληψη που έχει για τις ικανότητες που διαθέτει ή που υπολείπεται σε σύγκριση κυρίως με τους συμμαθητές του, την αξία που δίνει στον εαυτό του. Αν ληφθεί υπόψη η αλλαγή που υφίσταται το παιδί και ο έφηβος πρόσφυγας κατά τη μετάβασή του από το σχολικό περιβάλλον της χώρας του σε αυτό της νέας χώρας γίνεται αντιληπτό πόσο πρέπει να προσπαθήσει ώστε να πετύχει αυτήν την προσαρμογή χωρίς απώλειες που αφορούν την αξία του ως άτομο. Η αποδοχή του από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς του, επιτρέποντας το να φέρει στην τάξη τις εμπειρίες και τα βιώματα από τη δική του πατρίδα, τονώνουν την αυτοεκτίμησή του και διευκολύνουν την προσαρμογή του. Η προσανατολισμένη συστηματικά στις αρχές της διαπολιτισμικότητας σχολική διδασκαλία μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές, γηγενείς και μετανάστες, να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες αναστοχασμού των εθνοτικών στερεοτύπων και να νοηματοδοτήσουν θετικά τις αλλαγές προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων έναντι των «άλλων». Η εργασία σε ομάδες φέρνοντας κοντά παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς βοηθούν να καταρριφθούν οι προκαταλήψεις που συνήθως καλλιεργούνται από νωρίς στα παιδιά προς τις μειονότητες. Τα εμπόδια που προκύπτουν στην επαφή μεταξύ των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών, από τα στερεότυπα που επικρατούν στη χώρα υποδοχής μπορούν έτσι να καταπολεμηθούν.

Η θετική αυτοεκτίμηση που μπορεί αναπτύξει με τη βοήθεια του σχολείου κυρίως ο έφηβος αλλοδαπός συμβάλουν σε μια πιο υγιή κοινωνία, χωρίς συγκρούσεις και έντονη βία, αφού τους προστατεύει από την παραβατική συμπεριφορά και την περιθωριοποίησή τους με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Ερωτήσεις ανατροφοδότησης

1. Η αυτοαντίληψη αποτελεί τη πλευρά της έννοιας του εαυτού ενώ η αυτοεκτίμηση (self-esteem) είναι η πλευρά που αναφέρεται στη άποψη που έχει κάποιος για την του ως ατόμου.
2. Αφού παρακολουθήσετε το ολιγόλεπτο βίντεο στη διεύθυνση <https://www.rescue.org/video/inside-syrian-crisis-social-therapy-jordan> που αφορά σε πρόγραμμα προαγωγής της αυτοεκτίμησης σε έφηβες από τη Συρία, προτείνετε αντίστοιχες τεχνικές που θα μπορούσατε και εσείς να εφαρμόσετε στην τάξη σας για τον ίδιο σκοπό.

Πηγές

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αζίζι-Καλαντζή, Α. - Ζώνιου-Σιδέρη, Α. - Βλάχου, Α., (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Γεν. Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, ,
 Βουλγαράκη, Μ. (2009). *Η ψυχολογική ταυτότητα των παιδιών μεταναστών. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις*. Θεσ/νίκη: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης.
 Γεωργογιάννης, Π. & Γιάννακα, Χ. (2007). Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες, συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 5ος*, Πάτρα, 69-87.

- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες: Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 79-94.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (επιμ. Ι. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαφειροπούλου, Μ, & Μάτη-Ζήση, Ε. (2001). Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. *Ψυχολογία*, 8(4), 451-468.
- Καρατζίνης, Θ. & Μαργάρα, Θ. (2006). Διαπολιτισμική ψυχολογία και διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. *Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, 7, 2-6.
- Λαγός, Ε., Σταυρακάκη, Μ., Κυρίτσης, Α., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2017, Οκτώβριος). *Τύποι δεσμού με συνομηλικούς και ψυχική υγεία γηγενών και μεταναστών μαθητών*. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Βόλος.
- Λεζέ, Γ.Ε. (2003). *Η στάση των εφήβων Ελληνοπονητίων παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σελ. 59-73). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000α). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7(1), 88-113.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000β). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοαντίληψη. *Ψυχολογία*, 7(2), 223-239.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μίλεση, Χ. (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στην σχολική τάξη*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Ναυρίδης, Κ. (2005). Παλιννόστηση και ταυτοτική αναδόμηση. Στο Παπαστυλιανού Α. (Επιμ.) *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σ.107-123). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Νικολάου, Ν. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοφίλου, Π. & Βοσνιάδου, Σ. (1998). *Η εγκατάλειψη του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σίσκος, Β. & Παπαϊωάννου, Α. (2007). Μεταβολές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, λόγω της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *Μέντορας*, 10, 155-170.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης _ προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γρ., & Χατζηδημητριάδη, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ ορθολογικότητας, αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(1), 72-87.
- Συγκολλίτου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12(2), 210-231.
- Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία*, 10

(1), 96-118.

Τσακιράκης, Ν. & Παπαρούνας, Η. (2004). *Αυτοεκτίμηση και εκπαίδευση: Οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν και ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Εισήγηση στο Ε' Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης.

Τριλιανός, Α. (2006). Προλεγόμενα. Στο Ρ. Tiedt & Ι. Tiedt, *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, (σ.23-27). Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία σχολικής τάξης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Σχολικής Ψυχολογίας, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας.

Ξερόγλωσση

Blanton, H., Crocker, J., & Miller, D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(5), 519-530

Brenner, K. J., & Knight, J. G. (1990). When failure elevates self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(2), 200-209.

Brown, J.D. (1998). *The Self*. Boston: McGraw Hill.

Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt: Rinehart and Winston.

Cohen, J.S., & Westhues, A. (1995). A comparison of self-esteem, school achievement and friends between intercountry adoptees and their siblings. *Early Child Development and care*, 106, 205-224.

Cokley, K.O. (2002). Ethnicity, gender, and academic self-concept: a preliminary examination of academic disidentification and implications for psychologists. *Cultural diversity of Ethnic Minority Psychology*, 8(4), 378-388.

Cummins, J. (2000). *Power, language and pedagogy: Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Davies J. A. (1991). Adolescent Subculture,. In Donald Ratcliff and James A.Davies (eds.), *Handbook of Youth Ministry* (pp. 7 – 41), Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L.A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent – child relationships. Στο Parke R. & Ladd G. (eds.). *Family – peer relationships: Models of linkage* (pp.77-106). Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Elliott, J. & Bempechat, J. (2002). The culture and contexts of achievement motivation. *New directions for Child and Adolescent Development*, 96, 7-26.

Eyou, M., Adair, V., & Dixon, R. (2000). Cultural identity and psychological adjustment of adolescent Chinese immigrants in New Zealand. *Journal of Adolescence*, 23(5), 531-43.

Harter, S. (1982) The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. CO: University of Denver Press.

Harter, S.: (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In Suls J & Greenwald A (Eds), *Psychological Perspectives on the Self*, 3, 137-181. Hillsdale, N.J.

Harter, S. (1988), Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. La Greca (Ed.), *Childhood assessment: Through the eyes of a child* (pp. 292-325). Allyn & Bacon.

Harter, S. (1996b). Teacher and classmate influence on scholastic motivation, self-esteem and level of voice adolescents. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation* (pp. 11-42). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Hoge, D.R., Smit, E.K., & Crist, J.T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 295-304.
- Hodges, L. & Wolf, C. (1997). *Promoting self-esteem in a caring positive classroom. Master's Action research Project*, Saint Xavier University & IRI/ Skylight.
- Giavrimis, P., Konstantinou, E., & Hatzichristou, C., et al., (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14 (4), 423-434.
- Fulgini, A. J. & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.
- Kaplan, L.S. (1995). Self-esteem is not our national wonder drug. *School Counselor*, 42, 341-345.
- McCombs, B. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 6(2), 117-127
- Makri-Botsari, E., & Robinson, P. (1991). Harter's Self-Perception Profile for Children: A cross cultural validation in Greece. *Evaluation and Research in Education*, 5, 135-143.
- Mantziopoulos, P. (1990). Coping with school failure: characteristics of children employing successful and unsuccessful coping strategies. *Psychology in the Schools*, 27, 138-143.
- Marsh, H.W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age. *American Educational research Journal*, 30, 841-860.
- Martins, A., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I. (2002). Self-esteem and Academic Achievement among adolescents. *Journal of experimental Educational Psychology*, 22(1), 51-62.
- Mullen, B. Brown, R.S. & Smith, S.: (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance and status: An integration. *European Journal of Social Psychology*, 22, 103-122.
- Pajares, F., & Schunk, D.H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. In J. Adorson (Ed.) *Improving Academic Achievement*. Academic press.
- Phinney, J.S. & Haas, K. (2003). The process of coping among ethnic minority first-generation college freshmen: a narrative approach. *Journal of Social Psychology*, 143(6), 707-726.
- Phoenix, A. (1992). Comments on active and autonomous children: Social play which fosters or hinders their developments. Στο ENSAC. *The children's experience. Third European Conference on School-Age Childcare*. London: Thomas Coram Research Unit.
- Rosenberg, M. (1986), Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol.3, pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruble, D.N., & Dweck, C.S. (1995). Self-conceptions, person conceptions, and their development. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 15. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruble, D.N., & Frey, K.S. (1991). Changing patterns of comparative behavior as skills are acquired: A functional model of self evaluation. In J. Sults & T.H. Wells (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sorensen, A. B. & Morgan, S. L. (2000). School effects: Theoretical and methodological issue. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 137-160). New York: Kluwer.
- Stalikas, A. & Gavaki, E. (1995). The importance of ethnic identity: "Self-esteem and academic achievement of second-generation Greeks in secondary school". *Canadian Journal of School Psychology*, 11 (1), 1-9.
- Stangor, C. Sullivan, L. A., & Ford, T.E. (1991). Affective and cognitive determinants of prejudice. *Social cognition*, 9, 359-380.
- Tubergen, F. V. & Kalmijn, M. (2005). Destination-language proficiency in cross-national perspective: a study of immigrant groups in nine western countries. *American Journal*

of *Sociology*, 110, 1412-1457.

Verkuyten, M. & Thijis, G. (2004). Psychological dididentification with academic domain among ethnic minority adolescents in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 109-125.

Weiss, B. Weiss, J. R. Politano, M. Carey, M. Nelson, W. M. & Finch, A.J. (1991). Developmental differences in the factor structure of the Children's Depression Inventory. *Psychological Assessment*, 3(1), 38-45.

Wong, C. A. Eccles, J. S. & Sameroff, A.: (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197-1232.

Wylie, R.C. (1989). *Measures of self – concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Ιστοσελίδες

1. <https://opencourses.auth.gr/modules/units/?course=OCRS338&id=3690>
Ανοικτά Ακαδημαϊκά μαθήματα: Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση
2. <http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/04/EY1-auth.diapolis.odigos.pdf>
Οδηγός επιμόρφωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή

Οδηγός για περαιτέρω μελέτη

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Argyle, M. (2002). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Θυμάρι.

Hogg M.A. & Vaughan G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg

Goldstein, N. (2008). *Αυτοεκτίμηση-Δυναμική*. Αθήνα: Ψυχογίος.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Α', Β' και Γ' Λυκείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8, 266- 288.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2005). *Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρηση της*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπάνης, Ε. (2011). *Αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.

Ράπτη, Α. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά*. Αθήνα: Λαμπράκη.

Shaffer, D. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία: παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Ελλήν-Ίων.

Τριλίβα, Σ. (2002). *Αυτογνωσία και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.

Χατζηνεοφύτου-Δημητρίου, Λ. (2001). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ιστοσελίδες

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/4303/P0004303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ο αλλοδαπός μαθητής στο Δημοτικό σχολείο

<https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/05/%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%B1%CC%81%CE%BC-%CE%95%CE%BB%CE%B5%CC%81%CE%BD%CE%B7-%CE%94%CE%B1%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%B1%CC%81%CF%84%CE%BF%CF%85.pdf>

Το χαμόγελο της Ναζλί (μια δεύτερη ευκαιρία)

<https://symvstathmos.wordpress.com/2014/10/04/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C-%CE%BA%CE%B1/>

Εκπαιδευτικό υλικό για τον αντιρατσισμό

<https://symvstathmos.files.wordpress.com/2015/09/drastiriotes-viwmatikes-dikaiwmata-prosfygnwn.pdf>

Βιωματικές ασκήσεις για αντιρατσιστική εκπαίδευση

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1631/1/08_chapter_8.pdf

Παιδαγωγική των αλλοδαπών

http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T1/029/10067.pdf

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης: Ο Δήμος Αθηναίων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων προσφύγων

3.1 Εισαγωγή

Η έρευνα του φαινομένου της, *ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience)*, η οποία αναφέρεται στην επιτυχημένη προσαρμογή κάτω από αντίξοες συνθήκες ανάπτυξης βασίζεται κατά κύριο λόγο στην προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας (positive psychology). Σ αυτήν διερευνάται η προσαρμογή των ατόμων με θετική εξέλιξη στη ζωή τους, που τα καταφέρνουν καλά παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν. Το ενδιαφέρον για την ψυχική ανθεκτικότητα μετέφερε το επίκεντρο των ερευνών από τη μελέτη της αιτιολογίας διαφόρων μορφών ψυχοπαθολογίας στη μελέτη της αποτελεσματικής προσαρμογής στο περιβάλλον και της ψυχολογικής επάρκειας (Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος, Τάκης, Ντάλλα, Παπαθανασίου, & Masten, 2005).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν είναι στατική αλλά εμπεριέχει τη δυναμική αλληλεπίδραση των διεργασιών της ανάπτυξης. Μεταξύ του βιολογικού μέρους και των εξωτερικών παραγόντων, όπως η οικογένεια, η κοινωνία και το σχολείο υπάρχει αλληλεπίδραση που επηρεάζει με διάφορους τρόπους την ανάπτυξη. Οποιοδήποτε από αυτά μπορεί να είναι το ίδιο ψυχικά ανθεκτικό και να λειτουργήσει προστατευτικά για την προσαρμογή, ενώ τα υπόλοιπα να δυσλειτουργούν ή να θέτουν σε κίνδυνο το αναπτυσσόμενο άτομο (Riley & Masten, 2005).

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να γίνει κατανοητή η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και να προβληθούν οι διαστάσεις που την προσδιορίζουν. Για το λόγο αυτό το κείμενο περιλαμβάνει διάφορους ορισμούς της ψυχικής ανθεκτικότητας, τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα παιδιά και οι έφηβοι που χαρακτηρίζονται ως επιτυχώς προσαρμοσμένοι σε αντίξοες συνθήκες, οι παράγοντες επικινδυνότητας, όπως η οικονομική ένδεια της οικογένειας, η διαταραγμένη ψυχική υγεία των γονέων, το ανήκειν σε κάποια φυλετική ή εθνική μειονότητα και οι προστατευτικοί παράγοντες, όπως η αισιοδοξία, η επιμονή, η αναπτυσσόμενη ενσυναίσθηση του παιδιού και εφήβου ή οι υγιείς και ασφαλείς σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Τέλος, περιγράφονται οι παράγοντες που διευκολύνουν την προσαρμογή των νεαρών προσφύγων στη χώρα υποδοχής, όπως η γνώση των δύο γλωσσών, η διαμόρφωση της ταυτότητας, η υποστήριξη από τους ομοεθνείς, η θετική αποδοχή από το σχολείο. Με τη γνώση των παραπάνω αναμένεται οι αναγνώστες να είναι σε θέση *διακρίνουν το ψυχικά ανθεκτικό ή μη παιδί και έφηβο που προέρχεται από άλλη χώρα, να εντοπίζουν τους παράγοντες που ενεργούν βλαπτικά και να σχεδιάζουν τρόπους παρέμβασης* ώστε να ελαχιστοποιούν τις αρνητικές επιπτώσεις αυτών των παραγόντων, αποβλέποντας ταυτόχρονα στην ενδυνάμωση των προστατευτικών παραγόντων (ιστοσελίδα 1).

Λέξεις-κλειδιά: *ψυχική ανθεκτικότητα, προστατευτικοί παράγοντες, παράγοντες επικινδυνότητας, προσαρμογή, επάρκεια, αντιξοότητα*

3.2 Ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η λέξη *ανθεκτικότητα* έχει λατινική προέλευση (resilire) που σημαίνει επανέρχομαι ή ανακάμπτω μετά την πίεση (Moore, 2013). Ο όρος αυτός εισήχθη στον τομέα των κοινωνικών επιστημών στη

Οι Reivich και Shatte (2002) ορίζουν την *ψυχική ανθεκτικότητα* ως την ικανότητα των ατόμων να επιμένουν και να προσαρμόζονται όταν οι συνθήκες δεν είναι καλές, υποστηρίζοντας ότι η ψυχική ανθεκτικότητα εξαρτάται από τη γνωστική εκτίμηση και αξιολόγηση μιας κατάστασης.

δεκαετία του '70. Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται κυρίως στην διατήρηση της επάρκειας κάτω από συνθήκες υψηλού κινδύνου για την προσαρμογή (Rutter, 1990). Περιγράφει την *ψυχική ευελιξία* (flexibility), την ικανότητα για επιτυχημένη κοινωνική προσαρμογή και αντιμετώπιση των κινδύνων που απειλούν την ανάπτυξη (Cicchetti & Cohen, 1995).

Οι δύο κεντρικές έννοιες στον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας των Masten και Coatsworth (1998), είναι η *αντιξοότητα* (adversity) και η *επιτυχημένη προσαρμογή* (adaptation).

- Η *αντιξοότητα* (adversity), η οποία αναφέρεται συχνά και ως επικινδυνότητα, αφορά τις αρνητικές συνθήκες διαβίωσης και περιβαλλοντικές επιδράσεις για τις οποίες έχει διαπιστωθεί στατιστικά ότι σχετίζονται συστηματικά με δυσκολίες στην προσαρμογή.
- Η *επιτυχημένη προσαρμογή* (adaptation), η οποία ορίζεται συνήθως στο πλαίσιο της *κοινωνικής και ψυχολογικής επάρκειας* (competence), καθώς και της επίτευξης των αναπτυξιακών στόχων του εκάστοτε σταδίου της ανάπτυξης, όπως αυτοί ορίζονται σε κάθε πολιτισμό (Μόττη- Στεφανίδη, 2004). Ως επιτυχημένη προσαρμογή δεν νοείται απλά η έλλειψη ψυχοπαθολογίας, αλλά πρόκειται για μια δυναμική διεργασία που περικλείει τις ικανότητες του ατόμου, ενώ η επάρκεια είναι η προσαρμοστική χρήση των ικανοτήτων του ατόμου σε συνδυασμό με την αξιοποίηση περιβαλλοντικών παραγόντων για την επιτυχή αντιμετώπιση των αναπτυξιακών προκλήσεων (Χριστοπούλου, 2008).

Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής μπορούν να τροποποιήσουν σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα ενός ατόμου και έτσι να αντιμετωπίσει με επιτυχία σημαντικούς περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες σε ένα σημείο της ζωής του, αλλά να αντιδράσει αρνητικά σε άλλους παράγοντες άγχους σε μεταγενέστερο χρόνο (Luthar, 2006). Προϋπόθεση για την εκδήλωση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η παρουσία από τη μια ενός κινδύνου και από την άλλη των προστατευτικών παραγόντων που θα βοηθήσουν στην προαγωγή θετικών αποτελεσμάτων ή θα μειώσουν τα αρνητικά (Fergus & Zimmerman, 2005). Ιδιαίτερα τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν προκλήσεις που μπορεί να κυμαίνονται από βραχυπρόθεσμες σοβαρές πιέσεις ως μακροχρόνιες αγχωτικές καταστάσεις ή στρεσογόνα γεγονότα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει έλλειψη συμφωνίας πάνω σε έναν λειτουργικό ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας, επειδή αυτή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του ατόμου, της οικογένειας και της κοινωνίας του. Υπάρχουν παράγοντες και συστήματα που συμβάλλουν σε μια αλληλεπιδραστική δυναμική διαδικασία που μπορεί να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία μπορεί να είναι συγκεκριμένη ανά πλαίσιο και χρονική στιγμή και να μην είναι παρούσα σε όλα τα πεδία της ζωής (Masten, 2001). Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα *δεν αποτελεί χαρακτηριστικό προσωπικότητας* για να αποφευχθεί ο κίνδυνος να θεωρηθεί ότι είναι κάτι που το άτομο το διαθέτει ή όχι. Υπάρχουν ωστόσο χαρακτηριστικά προσωπικότητας που συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα όπως είναι η συνείδηση. Το ίδιο χαρακτηριστικό προσωπικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας επικινδυνότητας ή ως προστατευτικός παράγοντας, ανάλογα με τον τομέα της προσαρμογής, την ηλικία ή το φύλο του ατόμου και το κοινωνικοπολιτιστικό του περιβάλλον (Shiner & Masten, 2012).

3.2.1 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού παιδιού και εφήβου

Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ή ένας

έφηβος ως *ψυχικά ανθεκτικός*, πρέπει να πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις:

α) να είναι καλά προσαρμοσμένος και *ψυχολογικά επαρκής* (επάρκεια είναι η θετική έκβαση της προσαρμογής σε αντίξοες συνθήκες)

β) να βιώνει ή να έχει αντιμετωπίσει στο παρελθόν αντίξοες συνθήκες που θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή ανάπτυξή του.

Ωστόσο το υψηλό επίπεδο επάρκειας δεν είναι πάντα ο πιο ενδεδειγμένος δείκτης για την αξιολόγηση της προσαρμογής. Η απουσία συναισθηματικών διαταραχών και προβληματικών συμπεριφορών, παρά την ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον του παιδιού ή του εφήβου, είναι το επαρκές κριτήριο. Τα δύο παραπάνω κριτήρια διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, το αναπτυξιακό στάδιο και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει. Θα λέγαμε ότι ανθεκτικά χαρακτηρίζονται τα παιδιά που στην παρουσία μιας απειλής απέναντι στην ευημερία τους κατάφεραν να παρουσιάσουν θετική προσαρμογή, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Υπάρχει λοιπόν ένας δισδιάστατος χαρακτηρισμός που περιλαμβάνει πλευρές των συνθηκών ζωής των παιδιών και τεκμήρια της θετικής προσαρμογής τους (Luthar, Sawyer, & Brown, 2006).

Τα παιδιά και οι έφηβοι που αναγνωρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικά διακρίνονται για την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την επιμονή, την αυτοκυριαρχία, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τις αποτελεσματικές τακτικές διαχείρισης άγχους που χρησιμοποιούν. Ακόμη, έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και πίστη στον εαυτό τους, καταστρώνουν μακροπρόθεσμα σχέδια και μπορούν να αναβάλλουν την ικανοποίηση των επιθυμιών τους, προκειμένου να αποκομίσουν μεγαλύτερα οφέλη στο μέλλον, είναι υπεύθυνα και αντιστέκονται στην πίεση των συνομηλίκων για εμπλοκή σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (Anthony, 2008). Είναι πολύ καλοί ακροατές, διακρίνονται από ενσυναίσθηση, ευελιξία, δεξιότητες επικοινωνίας και έχουν αισιόδοξη στάση για τη ζωή. Συνοπτικά, υπάρχουν επτά σημαντικά χαρακτηριστικά που οριοθετούν τον ψυχικά ανθεκτικό που είναι τα εξής:

1. καινοτομία,
2. δημιουργική σκέψη,
3. αποφασιστικότητα για δράση και ανάληψη ευθυνών,
4. επιμονή,
5. ειλικρίνεια,
6. αυτοέλεγχο και
7. αισιοδοξία (Everly, Smith & Lobo, 2013).

Στο σχολείο επιδιώκουν να είναι καλοί μαθητές, διαθέτουν πολλές δεξιότητες και συμμετέχουν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εργαζόμενοι με επιμονή για την επιτυχία (Sameroff, Gutman, & Peck, 2003).

Βέβαια είναι σχεδόν αδύνατο όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά να τα διαθέτει ένα παιδί ή ένας έφηβος. Ωστόσο, αν έχει έστω και ένα από αυτά μπορεί να είναι αρκετό για να υπερβεί τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες της ζωής του. Τα επιπλέον χαρακτηριστικά μπορούν να αναπτυχθούν πάνω σε μια αρχική δυνατότητα και να τον κάνουν πιο ανθεκτικό και θετικά προσαρμοσμένο. Στην παιδική και εφηβική ηλικία μπορεί να γίνουν παρεμβάσεις για την προαγωγή των ικανοτήτων τους ώστε στη συνέχεια να ανασταλεί η αρνητική επίδραση των αντίξοων συνθηκών. Αυτό που πρέπει να ενισχυθεί όταν αντιμετωπίζουν αρνητικές προκλήσεις στη ζωή τους είναι η *επάρκεια* και η

αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)⁶ και

όχι η απομάκρυνση του άγχους και της αντιστότητας. Δηλαδή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να καλλιεργούνται στα παιδιά δεξιότητες ώστε να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, να βρουν μια ασφαλή βάση στη ζωή τους και ταυτόχρονα να τους παρέχονται ευκαιρίες που να μειώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και (Gilligan, 2000).

1.2.2 Παράγοντες επικινδυνότητας και προστατευτικοί παράγοντες

Η ψυχική ανθεκτικότητα εμπεριέχει την έννοια της απειλής, αφού αυτή γίνεται φανερή μέσα από δύσκολες καταστάσεις και ομαλή προσαρμογή σ αυτές. Η απειλητική συνθήκη ονομάζεται παράγοντας επικινδυνότητας.

Η επικινδυνότητα (risk factor) αναφέρεται σε συνθήκες ή χαρακτηριστικά που συνήθως προβλέπουν δυσκολίες στην εκπλήρωση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων και τα συνεπαγόμενα προβλήματα στη συμπεριφορά, το συναίσθημα ή την ψυχική υγεία (Masten & Motti-Stefanidi, 2009).

Τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν διάφορους κινδύνους στην πορεία τους προς την ενηλικίωση. Κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν αντιστότες όμως συνεχίζουν με επιτυχία παρά τις δυσκολίες, ενώ άλλα που απειλούνται εμφανίζουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές και δεν μπορούν ανταπεξέλθουν πλήρως σε αυτές (Goldstein & Brooks, 2013). Από τους παράγοντες επικινδυνότητας οι κυριότεροι είναι:

- η οικονομική ένδεια της οικογένειας,
- το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων,
- το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας,
- η διαταραγμένη ψυχική υγεία των γονέων,
- η χρήση τοξικών ουσιών ή αλκοόλ από τους γονείς,
- το ανήκειν σε κάποια φυλετική ή εθνική μειονότητα

Οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν συσχετίζονται με χαμηλή σχολική επίδοση, διαταραχές συμπεριφοράς και συναίσθηματος, δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις και προβλήματα με το νόμο. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των παραγόντων επικινδυνότητας είναι ότι συσσωρεύονται,

Αυτοί οι παράγοντες ονομάζονται προστατευτικοί παράγοντες (protective factors). Αποτελούν τους παράγοντες που τροποποιούν τα αποτελέσματα του κινδύνου προς μια θετική κατεύθυνση, επιφέρουν θετικές συνέπειες και είναι χρήσιμοι και ευεργετικοί (Luthar, 2006).

και έχουν ως αποτέλεσμα την επιπρόσθετη επιβάρυνση του ατόμου. Το γεγονός ότι κάποια παιδιά καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις δυσκολίες που συναντούν στην ανάπτυξή τους δείχνει ότι κάποιοι άλλοι παράγοντες, τα προφυλάσσουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας (Μόττη- Στεφανίδη, 2005).

Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι:

- α) *ατομικοί ή εσωτερικοί* που αφορούν στις ειδικές ικανότητες και δεξιότητες που εντοπίζονται στο άτομο και το ωθούν στην ψυχική ανθεκτικότητα ή στην ευαλωτότητα και
- β) *εξωτερικοί προστατευτικοί* παράγοντες που αντισταθμίζουν τους παράγοντες επικινδυνότητας.

⁶ Αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να τα καταφέρει, ότι διαθέτει τις ικανότητες για να ανταπεξέλθει με επιτυχία στην επίδιωξη ενός ή περισσότερων στόχων στόχου (Bandura, 1995).

Στους εξωτερικούς παράγοντες

περιλαμβάνονται η οικογένεια και οι υγιείς και ασφαλείς σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, το σχολείο και οι θετικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, καθώς και οι σχέσεις στην κοινότητα. Η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των κινδύνων για την ανάπτυξη και των προστατευτικών παραγόντων είναι αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση του φαινομένου της ψυχικής ανθεκτικότητας (Masten, Burt & Coatsworth, 2005). Ανάλογα με τον συνδυασμό αυτών των παραγόντων θα προκύψει ή προστασία ή μη του ατόμου (Χατζηχρήστου, 2011).

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται το μοντέλο που βασίζεται στους Masten και Coatsworth (1998), καθώς και στους Luthar, Cichetti και Becker (2000), όπου ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα μιας εξίσωσης, η οποία αποτελείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων επικινδυνότητας και των προστατευτικών παραγόντων που διαθέτει το παιδί ή έφηβος ή ενυπάρχουν στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον και το αποτέλεσμα της είναι η ανάπτυξη ή η διατήρηση της ψυχολογικής επάρκειας μέσα σε συνθήκες αντιξοότητας (Σχήμα 1).

Στην περίπτωση των προσφύγων η αναχώρηση από την πατρίδα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για έκφραση *ψυχικής ευαλωτότητας*. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών η ηλικία κατά την αναγκαστική αλλαγή χώρας είναι μια βασική μεταβλητή, διότι ανάλογα με την ηλικία διαφέρει ο βαθμός στον οποίο έχει σταθεροποιηθεί η δομή της προσωπικότητας και το επίπεδο της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης, που αυτά με τη σειρά τους επιδρούν στη μετέπειτα ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου.

Τα νήπια και τα μικρά παιδιά του Δημοτικού σχολείου επηρεάζονται με έμμεσο τρόπο από τη διαδικασία της μετανάστευσης που αφορά κυρίως στις ψυχικές αντιδράσεις των γονέων τους. Αν οι γονείς βιώνουν έντονο πένθος για τη χαμένη πατρίδα είναι πιθανόν να μειωθεί η ικανότητά τους να προσφέρουν την απαιτούμενη υποστήριξη στο παιδί τους και έτσι αυτό να παρουσιάσει προβλήματα στην προσαρμογή του. Οι τύψεις και τα αισθήματα ενοχής, οι ενδοιασμοί για το μεγάλο βήμα προς την ανεξαρτησία και μια καλύτερη ζωή και το άγχος για το άγνωστο περιβάλλον που θα συναντήσουν είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή λειτουργία και μπορούν να διαταράξουν τις ενδο-οικογενειακές σχέσεις, ενώ μπορούν να οδηγήσουν και στην κατάθλιψη (Bonovitz & Ergas, 1999). Το πένθος και το έντονο *στρες του επιπολιτισμού* των γονέων αναστέλλει την ικανότητά τους να είναι διαθέσιμοι και υποστηρικτικοί για τα παιδιά τους. Ωστόσο, τα μικρά παιδιά δεν βιώνουν ιδιαίτερο άγχος από γεγονότα για τα οποία δεν αντιλαμβάνονται την αρνητική επίδρασή τους. Δεν νιώθουν να ταπεινώνονται όταν δεν καταφέρνουν να χειριστούν μια δύσκολη κατάσταση για την οποία δεν είναι υπεύθυνα και δεν αναστατώνονται από την κριτική που μπορεί να τους ασκήσει κάποιος αφού ακόμα δεν έχουν την ανάγκη να φαίνονται δυνατοί στους άλλους, όπως ένας έφηβος. Φαίνεται λοιπόν πως προστατεύονται από τις αρνητικές επιδράσεις της προσφυγιάς χάρη στο νεαρό της ηλικίας τους και την στενή σχέση με τους γονείς (όταν αυτοί ανταποκρίνονται στο ρόλο τους) ή με άλλον ενήλικα που τα φροντίζει (Garcia- Coll & Magnuson, 1997).

(ιστοσελίδα 2, εικόνες 1,2)

Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και οι έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερα προβλήματα από τα μικρότερα παιδιά σε σχέση με τις επιβεβλημένες αλλαγές λόγω προσφυγιάς. Στην περίοδο αυτή το άτομο πρέπει να γνωρίσει τον εαυτό του, να αποκτήσει την ταυτότητά του διότι διαφορετικά θα προκύψει σύγχυση ρόλων και ταυτότητας. Ο έφηβος, όπως και οι υπόλοιποι συνομήλικοί του, καλείται να τοποθετηθεί και να πάρει αποφάσεις σχετικά με το επάγγελμα που θα ακολουθήσει, τη σχέση του με τη θρησκεία, την πολιτική του ιδεολογία καθώς και το γεγονός ότι ανήκει σε μια εθνική μειονότητα και δεν είναι μέλος της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (Phinney, 1990).

Το ενδιαφέρον του στρέφεται προς τους συνομηλικούς, αναζητώντας υποστήριξη και ασφάλεια. Στην περίπτωση όμως της προσφυγιάς όπου η παρέα των συνομηλικών και το κοινωνικό- πολιτιστικό πλαίσιο εξαφανίζεται ξαφνικά, η προσωπικότητά του κλυδωνίζεται και απειλείται η δυνατότητα για ψυχική ανάπτυξη (Erikson, 1959). Οι αντίξοες συνθήκες που επικρατούν συχνά στη χώρα προέλευσης μπορούν επίσης να αποτελέσουν πηγή έντονου στρες για την προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων στο νέο τους περιβάλλον. Γι αυτό έχουν μεγάλες πιθανότητες να εκδηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, κατάθλιψη και άλλες σοβαρές ψυχιατρικές διαταραχές. Οι έφηβοι μετανάστες και πρόσφυγες είναι πιο πιθανό να κάνουν χρήση τοξικών ουσιών και αλκοόλ, να παρουσιάσουν συμπτώματα κατάθλιψης και άλλων ψυχοπαθολογικών διαταραχών σε σχέση με τους γηγενείς συνομηλικούς τους (Sack, 1985). Μάλιστα, τα παιδιά των προσφύγων επειδή αντιμετωπίζουν περισσότερες ανεπιθύμητες μεταβολές σε σύγκριση με τα παιδιά των μεταναστών, εκτιθέμενα σε πολλά τραυματικά γεγονότα, καθίστανται ιδιαίτερος ευάλωτα στην εκδήλωση *μετατραυματικό στρες*⁷ (Hodes, 2000).

Ένας βασικός δείκτης της ψυχολογικής επάρκειας των εφήβων που προέρχονται από άλλες χώρες είναι η ικανότητά τους να λειτουργούν αποτελεσματικά και στα δύο πολιτισμικά πλαίσια, να αντλούν ικανοποίηση από τη διαβίωση τους στη χώρα υποδοχής, να κατανοούν και να εκτιμούν την εθνική τους καταγωγή και, τέλος, να αποδέχεται τις διαπολιτιστικές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στην εθνική του ομάδα και την κυρίαρχη εθνότητα. Έφηβοι που επιλέγουν την τακτική της εναρμόνισης, συνδυάζοντας στοιχεία από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο με τον τρόπο ζωής της χώρας υποδοχής επιδεικνύουν θετική προσαρμογή (Berry, 1997).

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την ομαλή προσαρμογή του εφήβου πρόσφυγα ή αλλοδαπού στη χώρα υποδοχής είναι η φοίτηση του στο σχολείο, όπου μπορεί να βιώσει έντονο άγχος επειδή εκτίθενται σε δυο διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια: σ' αυτό της οικογένειας και σ' αυτό του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ακόμη πιο δύσκολη γίνεται η θέση τους όταν αναλαμβάνουν να διαχειρίζονται τις υποθέσεις που αφορούν την επαφή της οικογένειας με τους θεσμούς της κοινωνίας υποδοχής, επειδή γνωρίζουν καλύτερα τη γλώσσα από τους γονείς τους. Λειτουργώντας ως γέφυρες είναι πιθανόν να παρουσιάσουν χρόνιο άγχος και σύγχυση ταυτότητας, αφού αναλαμβάνουν τις ευθύνες των γονέων τους που δεν τους αναλογούν. Αν μάλιστα ζουν περιορισμένα στο στενό πλαίσιο της οικογένειάς τους και χωρίς ιδιαίτερες επαφές με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν στρες επιπολιτισμού. Άλλωστε, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως οικογένειες προσφύγων που έχουν αναγκαστεί λόγω πολιτικών ή θρησκευτικών διώξεων να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους βιώνουν εντονότερο επιπολιτιστικό στρες και παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής από αυτές μεταναστών, που έφυγαν από τη χώρα προέλευσης οικειοθελώς (Barwick, Beiser & Edwards, 2002). Συνοψίζοντας, η προσαρμογή παιδιών και εφήβων προσφύγων εξαρτάται από τη στάση που τηρούν οι γονείς απέναντι στη χώρα υποδοχής, αν θα θελήσουν να διατηρήσουν τον τρόπο ζωής της πατρίδας τους ή να ενταχθούν και να αποτελούν μέρος της κυρίαρχης κοινωνίας. Αν ακολουθήσουν

⁷ Ψυχική διαταραχή που αναπτύσσεται όταν το άτομο βιώνει συναισθηματικό στρες τέτοιας έντασης, ώστε να είναι τραυματικό για τον εαυτό του. Έχει προηγηθεί ένα ή και περισσότερα γεγονότα που προκάλεσαν σε υπέρμετρο βαθμό το αίσθημα της απειλής, τον έντονο τρόμο ή την απόγνωση, δημιουργώντας ψυχικό τραύμα. Τέτοια γεγονότα είναι η βία, τα βασανιστήρια, η απαγωγή, η μαρτυρία ενός εγκλήματος ή τραγικού δυστυχήματος κλπ. Το άτομο αναπτύσσει συγκεκριμένη ψυχοπαθολογία, με κυρίαρχο σύμπτωμα την αναβίωση του τραυματικού γεγονότος, την παθολογική αποφυγή ερεθισμάτων ανάκλησης, ευερεθιστότητα, άγχος και κατάθλιψη (Walsh, 2006).

την τακτική της περιθωριοποίησης, τότε δυσχεραίνεται η δική τους προσαρμογή και των εφήβων παιδιών τους στο νέο κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον. Η τακτική αυτή συνδέεται με έντονα συναισθήματα άγχους, σύγχυση προσωπικής ταυτότητας, κατάθλιψη και κοινωνική απόσυρση και μπορεί να εκδηλωθεί στους πρόσφυγες ως αντίδραση στην επιβεβλημένη απώλεια της πατρίδας ή να είναι το αποτέλεσμα του κοινωνικού αποκλεισμού και των διακρίσεων που υφίστανται από τους γηγενείς κατοίκους της χώρας υποδοχής. Θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί πως σε όσο πιο νεαρή ηλικία μεταβεί το άτομο σε διαφορετική κοινωνία, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να μην αντιμετωπίσει δυσκολίες προσαρμογής κατά την ανάπτυξή του (Saraiwa Leão, Sundquist, Johansson, & Sundquist, 2009).

3.2.3 Παράγοντες προσαρμογής εφήβου πρόσφυγα στο κοινωνικό πλαίσιο

Η προσαρμογή του ατόμου εκτιμάται πάντοτε σε συνάρτηση με το αναπτυξιακό στάδιο και το οικολογικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο διαβιώνει. Η ποιότητα της προσαρμογής του κρίνεται από το βαθμό ολοκλήρωσης των αναπτυξιακών επιτευγμάτων του αναπτυξιακού σταδίου το οποίο διανύει, αλλά όπως αυτά ορίζονται από τον πολιτισμό που ανήκει (Μόττη-Στεφανίδη, 2003).

Η *επιτυχημένη προσαρμογή* του εφήβου που προέρχεται από άλλη χώρα στη χώρα υποδοχής μπορεί να επιτευχθεί με:

1. *την επαρκή γνώση και τον άρτιο χειρισμό της μητρικής του γλώσσας αλλά και της γλώσσας της χώρας υποδοχής.* Η ικανότητα πολλών εφήβων να χρησιμοποιούν με ευχέρεια και τις δυο γλώσσες σχετίζεται επίσης με υψηλό επίπεδο διαπολιτιστικής επάρκειας, ενώ αρκετοί ερευνητές θεωρούν πως μπορεί να λειτουργήσει και σαν προστατευτικός παράγοντας για την ανάπτυξη. Οι έφηβοι που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα της χώρας προορισμού βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση ως προς την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Η διγλωσσία μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των γνωστικών και πολιτισμικών τους δεξιοτήτων με μακροπρόθεσμα οφέλη σε οικονομικό και εργασιακό επίπεδο (Hernandez, Denton, & Macartney, 2008).
2. *τη διαμόρφωση ισχυρής και σταθερής εθνικής ταυτότητας που μαζί με την αποδοχή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας προέλευσης ασκούν θετικές επιδράσεις στην ψυχική υγεία και την προσαρμογή του εφήβου.* Η επιλογή της ταυτότητας της χώρας προέλευσης, της χώρας υποδοχής ή στοιχείων και από τα δυο πολιτιστικά πλαίσια, εξαρτάται από τέσσερις περιβαλλοντικούς παράγοντες: το είδος της επαφής ανάμεσα στην κοινωνία υποδοχής και τον πολιτισμό της εκάστοτε μειονοτικής εθνικής ομάδας, τη στάση της κοινωνίας υποδοχής απέναντι στις μειονότητες, την ανοικτότητα της εθνικής ομάδας και της κοινωνίας υποδοχής στην εισαγωγή νέων στοιχείων σε αυτήν και τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Σε περίπτωση που το άτομο αποποιηθεί την πολιτιστική του κληρονομιά εμφανίζει πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αν εμμένει στην εθνική ταυτότητα της καταγωγής του κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί οπότε στερείται τη δυνατότητα κοινωνικής στήριξης και αποδοχής (Berry, 1997). Στη συναισθηματική ανατροφοδότηση και υποστήριξη του ατόμου συμβάλλει η κοινότητα των ομοεθνών όπου μπορεί να βοηθήσει τους νεαρούς να γνωρίσουν πλευρές της εθνικής τους ταυτότητας που δεν γνώριζαν. Η συμμετοχή σε θρησκευτικές γιορτές, παραδοσιακά έθιμα και πολιτιστικές εκδηλώσεις, η αγορά προϊόντων από μαγαζιά ομοεθνών είναι δραστηριότητες που δημιουργούν στην κοινότητα των

αλλοδαπών μια αίσθηση συνοχής και ταυτόχρονα προσφέρουν στα άτομα μια ανανέωση και τόνωση του εθνικού τους αισθήματος (Παπαστυλιανού, 2000).

3. τις αναπτυσσόμενες κοινωνικές δεξιότητες, που επιτρέπουν τον έφηβο να γίνει αποδεκτός από την ομάδα των συνομήλικων ομοεθνών και μη. Στην περίοδο της εφηβείας σπουδαιότερο ρόλο από τους γονείς κατέχει η ομάδα των συνομηλίκων και με αυτήν επιθυμεί να ταυτιστεί κάθε έφηβος. Όταν διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες, όπως ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, χιούμορ, προθυμία για σύναψη σχέσεων και ευγένεια στους τρόπους γίνεται δημοφιλής και έχει μεγάλο φάσμα επιλογής φίλων (Kumrfer, 1999). Έτσι αποφεύγει την περιθωριοποίηση και γίνεται μέλος της επιθυμητής ομάδας των συνομηλίκων.
4. τη θετική στάση του σχολείου απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, προσφέροντας τους το αγαθό της Εκπαίδευσης χωρίς προσκόμματα. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η στάση της επίσημης πολιτείας απέναντι στην ύπαρξη αυτών των μαθητών στους κόλπους της και η υποδοχής τους από τους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν συχνά σαν «πολιτιστικοί διαμεσολαβητές» για τα παιδιά από άλλες χώρες, καθώς αναλαμβάνουν να τους φέρουν σε επαφή με τον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνίας. Συχνά αποτελούν πρότυπα προς μίμηση και η επιρροή τους στην δόμηση της ταυτότητας των εφήβων είναι ιδιαίτερα σημαντική (εικόνα 3, ιστοσελίδα 3)
5. Ωστόσο, οι έφηβοι που φοιτούν σε σχολείο βρίσκονται πολλές φορές σε μια εσωτερική σύγκρουση, όπως αναφέρεται και πιο πάνω, ανάμεσα στις αξίες της χώρας προέλευσής του τις οποίες υποστηρίζουν συνήθως οι γονείς του και σε αυτές που η νέα χώρα προσφέρει και καλλιεργεί. Για να έχει επιτυχία στο σχολείο οφείλει να ακολουθεί τις αρχές, τις αξίες και τις στάσεις της κυρίαρχης κοινωνίας, οι οποίες συχνά έρχονται σε σύγκρουση με τις αρχές και τις αξίες των γονέων του. Το αποτέλεσμα είναι να βιώνει έντονο στρες, καθώς νιώθει διχασμένο ανάμεσα σε δυο κόσμους και δέχονται αντιφατικά μηνύματα, πράγμα που συνήθως οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται (Crompton, 1983). Αυτή η αντίφαση μπορεί να αντιμετωπιστεί ομαλά όταν το σχολείο δεν καλλιεργεί την ξеноφοβία και τις φυλετικές διακρίσεις. Τότε ο αλλοδαπός μαθητής μπορεί να υιοθετήσει στοιχεία και από τα δυο πολιτιστικά πλαίσια με τα οποία έρχεται σε επαφή. Επιπλέον, οι έφηβοι με διαπολιτιστική εθνική ταυτότητα έχουν συνήθως περισσότερο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλότερη σχολική επίδοση από αυτούς που επιλέγουν την εθνική ταυτότητα μόνο της χώρας προέλευσης ή της χώρας υποδοχής (Rotheram- Borus, 1993).

Η κοινωνικοποίηση των εφήβων και το είδος του δεσμού που θα αναπτύξουν με τη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής εξαρτάται από τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της οικογένειας, την ψυχολογική δυναμική της οικογένειας και τις προσδοκίες των γονέων (Berwick, Beiser & Edwards, 2002). Αυτό που ωστόσο προέχει είναι η επαφή τους με το σχολείο, ο χώρος που αρμόζει στην ηλικία τους ώστε μέσα από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για αλλοδαπούς μαθητές να διευκολυνθούν σε μεγάλο βαθμό στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτά τα προγράμματα διδάσκεται αρχικά η γλώσσα της χώρας υποδοχής και παραδίδονται ορισμένα προπαρασκευαστικά μαθήματα, που αποβλέπουν στην ομαλή μετάβαση των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης σε αυτό της χώρας υποδοχής. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη σχολική προσαρμογή των αλλοδαπών εφήβων και αργότερα να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση τους για επαγγελματική αποκατάσταση. Αρκεί βέβαια ο έφηβος να μην αποτελεί βασική πηγή οικονομικής ενίσχυσης της οικογένειάς του και αναγκαστεί να καταφύγει σε εργασία αντί στο χώρο του σχολείου.

Παράδειγμα

Μαρτυρία δασκάλου για πρόσφυγα μαθητή Στ τάξης:

«Φέτος στην τάξη μου ήρθε ένας μαθητής από το Αφγανιστάν. Είναι ένα χρόνο μεγαλύτερος από τους συμμαθητές του και τον λένε Αμίρ. Μεγάλωσε αρκετά χρόνια στο Ιράν. Η μητρική του γλώσσα είναι τα φαρσί. Ήρθε μέσω Τουρκίας στη χώρα μας. Στο Ιράν πήγε δύο χρόνια σε ισλαμικό σχολείο. Στη χώρα μας μετά από πολλές μετοικήσεις ήρθε στη Θεσσαλονίκη πέρυσι όπου πήγε για πρώτη φορά σε ελληνικό σχολείο και έμαθε να διαβάζει και να γράφει. Στο δικό μας σχολείο ήρθε φέτος (2017-18). Είναι ένα παιδί πρόσχαρο, φιλότιμο, ευαίσθητο, ευγενικό και πολύ πρόθυμο να βοηθά μέσα στην τάξη. Έχει διάθεση να μάθει Ελληνικά, αν και θέλει να πάει στη Γερμανία. Είναι ιδιαίτερα φιλομαθής και πηγαίνει σε απογευματινά μαθήματα ελληνικών και αγγλικών στη ΧΑΝΘ (και μάλιστα μαζί με τη μητέρα του που επιθυμεί και αυτή να μάθει ελληνικά και με τη μικρή του αδελφή), ενώ παρακολουθεί και δύο ώρες εβδομαδιαία ενισχυτική διδασκαλία. Είναι δραστήριο παιδί. Μαθαίνει kick-boxing και περιστασιακά συμμετέχει και σε ποδοσφαιρική ομάδα της περιοχής. Είναι πολύ ανοικτός σε διαπολιτισμικές συζητήσεις. Πρόσφατα μας παρουσίασε έθιμα του τόπου του, ενώ στην ώρα των Θρησκευτικών κάνει πολλές ερωτήσεις για το χριστιανισμό, διότι λέει πως είναι πολύ ωραίο να γνωρίζεις διαφορετικά πράγματα. Έχει πολύ καλές σχέσεις και με τους συμμαθητές του. Παρουσιάζει μια ωριμότητα που αρέσει και στα διαλείμματα τον περιστοιχίζουν για να τους λέει λεπτομέρειες από την περιπετειώδη ζωή του. Ήδη από την ηλικία των 7 ετών δούλευε σε καφενείο για να βοηθήσει την οικογένειά του. Ο πατέρας του δεν δούλευε και τους κακοποιούσε στο σπίτι. Μάλιστα η μητέρα νοσηλεύτηκε σε νοσοκομείο λόγω βίαιης συμπεριφοράς του άνδρα της. Στην Ελλάδα κρύβονται για να μην τους βρει ο πατέρας ή οι συγγενείς του και τους αναγκάσουν να είναι πάλι μαζί. Η μητέρα στην αρχή του Ραμαζανιού έφερε πίτες σε όλους τους δασκάλους. Ο Σοράμπ ντύνεται μοντέρνα με τζιν και μπλουζάκια, όπως και οι συμμαθητές του Είναι ένα παιδί με όνειρα. Θέλει να γίνει οδοντίατρος. Μας μιλά συχνά μέσα στην τάξη για τις εμπειρίες του στο Ιράν και το Αφγανιστάν, γεγονότα που φαίνονται πολύ αλλιώτικα στα μάτια των συμμαθητών του. Στον ελεύθερο χρόνο του κάνει παρέα με ομοεθνείς του που κατοικούν και αυτοί στη Θεσσαλονίκη. Μέσα σε λίγους μήνες κατάφερε να είναι το επίκεντρο της τάξης και να αποτελεί την ήρεμη δύναμη στην οποία προσφεύγουν πολλοί συμμαθητές για να βρουν έναν καλό ακροατή.»

Ανακεφαλαίωση

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί την επιτυχημένη προσαρμογή κάτω από αντίξοες συνθήκες ανάπτυξης και έκανε την εμφάνισή της τη δεκαετία του '70 βασιζόμενη στην προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας. Η διαπίστωση ότι υπάρχουν άτομα με θετική εξέλιξη στη ζωή τους, που τα καταφέρνουν καλά παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν οδήγησε στη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την αντιμετώπιση κινδύνων στη ζωή του αναπτυσσόμενου ατόμου και αυτών που του παρέχουν προστασία ώστε να προσαρμοστεί με επιτυχία παρά τις αντιξοότητες. Διαπιστώθηκε ότι στους παράγοντες επικινδυνότητας εντάσσονται η οικονομική ένδεια της οικογένειας, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η διαταραγμένη ψυχική υγεία των γονέων, η χρήση τοξικών ουσιών ή αλκοόλ από τους γονείς, το ανήκειν σε κάποια φυλετική ή εθνική μειονότητα, ενώ στους προστατευτικούς ανήκουν οι ατομικοί παράγοντες, όπως η αποφασιστικότητα για δράση και ανάληψη ευθυνών, η

επιμονή, η ειλικρίνεια, ο αυτοέλεγχος και η αισιοδοξία και οι εξωτερικοί, όπως η οικογένεια και οι υγιείς και ασφαλείς σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, το σχολείο και οι θετικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, καθώς και οι σχέσεις στην κοινότητα. Η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των κινδύνων για την ανάπτυξη και των προστατευτικών παραγόντων είναι αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση του φαινομένου της ψυχικής ανθεκτικότητας, διότι ανάλογα με τον συνδυασμό αυτών των παραγόντων θα προκύψει ή προστασία ή μη του ατόμου.

Από την προσφυγιά φαίνεται πως επηρεάζεται πιο έντονα ο έφηβος που βρίσκεται στο δύσκολο στάδιο της διαμόρφωσης ταυτότητας. Παρουσιάζεται πιο ευάλωτος στις δραματικές αλλαγές της ζωής του από τα μικρότερα παιδιά που τους αρκεί η στοργικότητα και αγκαλιά των γονιών τους. Υπάρχουν βέβαια στηρίγματα που τον προστατεύουν από την ευαλωτότητα, όπως είναι η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η σταθερότητα της εθνικής ταυτότητας, οι ασφαλείς διαπροσωπικές σχέσεις με γονείς και συνομήλικους και η εγκάρδια αποδοχή του στους κόλπους του σχολείου. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να ενισχυθεί όταν τα νεαρά άτομα αντιμετωπίζουν αρνητικές προκλήσεις στη ζωή τους είναι η επάρκεια και η αυτοαποτελεσματικότητά τους και όχι η απομάκρυνση του άγχους και της αντιξοότητας από τη ζωή τους. Αυτό που τελικά διαπιστώνεται είναι ότι σε όσο πιο νεαρή ηλικία μεταβεί το άτομο σε διαφορετική κοινωνία, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να μην αντιμετωπίσει δυσκολίες προσαρμογής κατά την ανάπτυξή του.

Ερωτήσεις ανατροφοδότησης

1. Η ψυχικήαναφέρεται στηδιαδικασία τηςπροσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες
Στο ψυχικά μηπαιδί ή έφηβο θα πρέπει να ενισχυθεί, όταν αντιμετωπίζει αρνητικές προκλήσεις στη ζωή του, ηκαι η του.

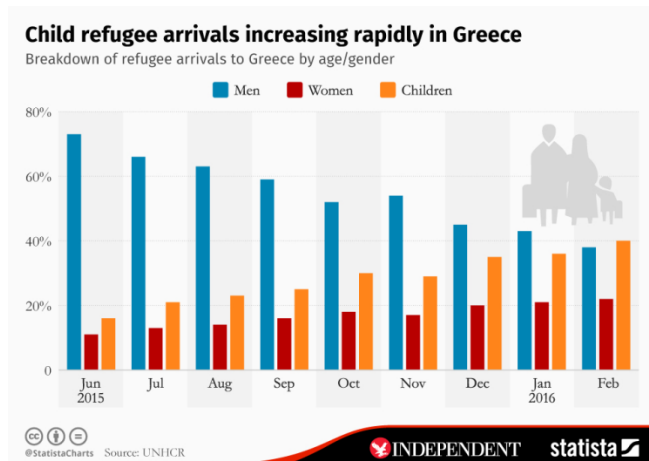
2. Στην Ελλάδα, τον Φεβρουάριο του 2016 τα παιδιά προσφύγων ξεπέρασαν για πρώτη φορά τους άνδρες, με ποσοστό 40% έναντι 38%, αναφέρεται συγκεκριμένα στο [σχετικό διάγραμμα](#) που παρουσιάστηκε.

Στη θέση των νέων ανδρών, που πράγματι τον Ιούνιο του 2015 αποτελούσαν την πλειοψηφία των αφίξεων με ποσοστό 73%, βρίσκονται παιδιά, κάθε μήνα και περισσότερα, όπως διαπιστώθηκε.

Η άλλη σημαντική αλλαγή, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, είναι ότι αυξάνεται και ο αριθμός των γυναικών που προσπαθούν να ξεφύγουν από τον πόλεμο.

Περαιτέρω δεδομένα από η UNHCR δείχνουν ότι τον Φεβρουάριο, πάνω από το ήμισυ των αφίξεων στην Ελλάδα ήταν από τη Συρία, ενώ το ένα τέταρτο προέρχεται από το Αφγανιστάν.

Σχήμα 2: Οι αφίξεις των παιδιών προσφύγων ξεπέρασε τον αριθμό των ενηλίκων προσφύγων στην Ελλάδα <http://www.ert.gr/eidiseis/ellada/ip-armostia-oie-ta-pedia-xeperasan-tous-andres-sta-statistika-stichia-ton-afixeon-prosfigon-stin-ellada/>



Με τα δεδομένα του παραπάνω κειμένου, έχοντας ένα παιδί πρόσφυγα στην τάξη σας σήμερα πώς θα μπορούσατε να το φροντίσετε ώστε να είναι ψυχικά ανθεκτικό; Ποιους παράγοντες θα λαμβάνατε υπόψη σας και πού θα στρεφόταν οι προσπάθειες σας ανάλογα με την ηλικία του (παιδί μέσης ηλικίας ή έφηβος);

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Μόττη- Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ. Παπαθανασίου, Α. & Masten, A (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας: Μια μελέτη μεταναστών και παλινοστούτων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12(3),349-367.

Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (2003). Ο ψυχολογικά επαρκής έφηβος: Οι αντιλήψεις των ειδικών ψυχικής υγείας, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Συγκολίτου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Ψυχολογία*, 10(4), 449-461.

Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (2004). Η πολιτισμική διάσταση στις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη επάρκεια των παιδιών και των εφήβων. *Νέα Παιδεία*, 111, 101-115.

Μόττη- Στεφανίδη, Φ.(2005). Ψυχικά ανθεκτικά μετανάστες/παλινοστούτες μαθητές: προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές παλινοστέηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Γ,Δ,, ΣΤ Δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χριστοπούλου, Α. (2008). Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία του ενήλικα. Αθήνα: Τόπος.

Ξενογλώσση

Anthony, E. K. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: Factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32(1), 6-17.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. UK: Cambridge University Press.

Barwick, C. L., Beiser, M., Edwards, G., (2002). Refugee children and their families: Exploring mental health risk and protective factors. In F. J. Cramer Azima and N. Grizenko (Eds.) *Immigrant and refugee*

and training issues. International Universities Press, Connecticut.

Berry, J. W. (1987). Finding identity: Separation, integration, assimilation, or marginality. In L. Driedger (Ed.) *Ethnic Canada: Identities and inequalities* (pp. 223-239). Copp Clark Pittman Ltd.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology, An International Review*, 46, 1, 5-68.

Bonovitz, J., & Ergas, R. (1999). The affective experience of the child immigrant: issues of loss and mourning. *Mind and Human Interaction*, 10:15-25.

Cicchetti, D., & Cohen, D. (1995). *Developmental Psychopathology Voi. 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York: John Wiley and Sons.

Cropley, A. J. (1983). *The education of immigrant children*. London: Croom Helm.

Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton Company inc.

Everly, G. S., Smith, K. J., & Lobo, R. (2013). Resilient Leadership and the Organizational Culture of Resilience: Construct Validation International. *Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 15(2), 123-128.

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.

Garcia Coll, H., & Magnuson, K. (1997). The psychological experience of immigration: A developmental perspective. In A. Booth, A. C. Crouter, & N. Landale (Eds.), *Immigration and the family* (pp. 91-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14, 37-47.

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2013). Why Study Resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd ed., pp. 3-14). New York. NY: Springer.

Hernandez, D. J., Denton, N. A., & Macartney, S. E. (2008). Children in Immigrant Families: Looking to America's Future. *Social Policy Report*, XXII (III), σελ. 3-24.

Hodes, M. (2000). Psychologically Distressed Refugee Children in the United Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review*, Voi. 5, No.2, pp. 57-68.

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. In M.D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.) *Resilience and development: Positive life adaptations*, (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., Vol. 3, pp. 739-795). New York, NY: Wiley.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience: Past, Present, and Future Research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115.

Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Masten, A. S., Burt, K. B. & Coatsworth, J. D. (2005). Competence and psychopathology in development. In Press: D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation, Volume 3 (2nd edition)*. New York: Wiley.

- Masten, A. S. & Coatsworth, J.D. (1998) The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 2, 205-220.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. Στο T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Επιμ.), *The handbook of school psychology* (4 ed., σελ. 721–738). New York: Wiley.
- Moore, J. (2013). *Resilience and At-Risk Children and Youth*. USA: National Centre for Homeless Education, University North Carolina.
- Παπαστυλιανού, Α. (2000). Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στρες σε αγγλόφωνους, Πόντιους, και Βορειοηπειρώτες εφήβους μαθητές στην Ελλάδα. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*. 2(1). 112-132.
- Reivich, K., & Shatte, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York, NY: Broadway Books.
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. Στο R. D. Peters, B. Leadbeater, & R. J. McMahon (Επιμ.), *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (σσ. 13-25). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rotheram, M. J., & Phinney, J. S. (1987). Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization . Στο J. S. Phinney, & M. J. Rotheram (Επιμ.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Newbury Park: Sage Publications.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S.
- Sack, W. H. (1985). Post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Integrative Psychiatry*, 3: 162-164.
- Sameroff, A., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: Prospective research findings. In S. S. Luther (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 213-243). New York, NY: Cambridge University Press.
- Saraiva Leão, T., Sundquist, J., Johansson, S. E., & Sundquist, K. (2009). The influence of age at migration and length of residence on self-rated health among Swedish immigrants: a cross sectional study. *Ethnicity & Health*, 14 (1), 93-105.
- Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2012). Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 507-528.
- Walsh, F., (2006). *Strengthening Family Resilience*. New York: Guilford Press

Ιστοσελίδες

1. <https://merimna.org.gr/program-merimna-unicef-ekka/#video> βίντεο για την ψυχική ανθεκτικότητα ασυνόδευτων παιδιών
2. https://www.huffingtonpost.gr/2017/05/15/eidiseis-koinonia-imer-a-oikogeneias-eseis-tha-filoksenousate-ena-asunodeuto-paidi-oi-marturies-anthropou-pou-to-ekanan-n_16582176.html?utm_hp_ref=greece η υιοθεσία ασυνόδευτων παιδιών
3. <https://opencourses.auth.gr/modules/units/?course=O CRS220&id=3672>
Ανοικτά Ακαδημαϊκά μαθήματα: ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαίδευση

Οδηγός για περαιτέρω μελέτη

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Γιωτσίδη Β. & Σταλίκας Α. (2004) . Η

διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Ψυχοθεραπεία σε Πρόσφυγες : Ψυχοκοινωνικές ανάγκες και πολιτισμικές διαφορές. *Ψυχολογία*, 11, 34-52.

Δημάκος, Ι., & Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμος 24, σελ. 68-90. Ιωάννινα: ΠΤΔΕ.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Flouri, E., Tzavidis, N., & Kallis, C. (2010). Adverse life events, area socioeconomic disadvantage, and psychopathology and resilience in young children: The importance of risk factors' accumulation and protective factors' specificity. *European Child Adolescent Psychiatry*, 19(6), 535-546.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Τυπωθήτω Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York. NY: Springer.

Λεοντοπούλου, Σ. (2005). Η έννοια της ανθεκτικότητας: Θέματα θεωρητικού ορισμού και μεθοδολογικού σχεδιασμού. Στο *Ελευθέρα*, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης, τόμος 2, σελ. 151-174. Ρέθυμνο: Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.

Ματσόπουλος, Α. (2011). Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και την οικογένεια. Αθήνα: Παπαζήση.

Παπακωνσταντινοπούλου, Α., & Δημάκος, Ι. (2015). Ατομικά χαρακτηριστικά και ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός*, (σσ. 104-112). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση.

Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children & Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303.

Ιστοσελίδες

<https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>

Η Αμερικανική Ένωση Ψυχολόγων για την ψυχική ανθεκτικότητα.

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39286#page/1/mode/2up>

«Τα φιλαράκια», εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών Δημοτικού

http://merimna.org.gr/wp-content/uploads/2018/04/Unicef_Merimna_gr.pdf

Ψυχοκοινωνική στήριξη για παιδιά και οικογένειες που πήραν το δρόμο της προσφυγιάς

<https://mdmgreece.gr/open-minds-episkopisi-apotelesmaton-programmatos-2018/>

Πρόγραμμα των γιατρών του κόσμου για την ψυχική υγεία ευάλωτων ομάδων, όπως πρόσφυγες και μετανάστες.

[www.hamogelo.gr/gr/el/collaborations/amesi-kai-olistiki-psichokoinoniki-kai-iatriki-paremvasi-gia-
paidia-prosfiges-kai-metanastes-se-kindino-stin-ellada/](http://www.hamogelo.gr/gr/el/collaborations/amesi-kai-olistiki-psichokoinoniki-kai-iatriki-paremvasi-gia-paidia-prosfiges-kai-metanastes-se-kindino-stin-ellada/)

Το χαμόγελο του παιδιού: Πρόγραμμα για την ψυχική και σωματική υγεία μεταναστών και προσφύγων.

https://youtu.be/rH_-8esc1Gs

Τρία προσφυγόπουλα θυμούνται: Αρβελέρ- Σαμίου-Καψής

<https://youtube/Q1mMbi6pD9A>

Ντοκιμαντέρ με τίτλο «Τα ξεχασμένα χαμόγελα» της Lynda Thalie, πρόσφυγας και η ίδια από την Αλγερία.

Κακοποιημένοι ανήλικοι αλλοδαποί

Παράρτημα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

α) Προτεινόμενες απαντήσεις

1. α ► 2, β ► 1, γ ► 4, δ ► 3

2. Με βάση τα στοιχεία του διαγράμματος η τέταρτη ομάδα ατόμων ακολουθεί την τακτική του διαχωρισμού, αφού παρατηρείται ότι δεν έχουν σχέσεις με τους Έλληνες και δεν χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, ενώ διατηρούν απόλυτα σχέσεις με τους συμπατριώτες τους και κάνουν χρήση μόνο της μητρικής γλώσσας. Επιλέγουν δηλαδή να προσκολληθούν σε καθετί που θυμίζει τη χώρα καταγωγής κι απορρίπτουν στοιχεία της χώρας υποδοχής, όπως την επαφή με γηγενείς και τη χρήση της γλώσσας τους. Σε περίπτωση που βρισκόταν στην τάξη μου μαθητής κυρίως έφηβος με παρόμοια χαρακτηριστικά (παρέα μόνο με ομοεθνείς και μη χρήση της γλώσσας) θα φρόντιζα να ανιχνεύσω σε το επίπεδο γνώσης της ελληνικής ώστε να εντοπίσω τα αίτια μη χρήσης: ελλιπής γνώση ή άρνηση; και ανάλογα θα έπραττα. Σε περίπτωση ελλιπούς γνώσης, επειδή πιθανό βρίσκεται ελάχιστο χρόνο στη χώρα υποδοχής, θα φρόντιζα για την ένταξη του μαθητή σε τμήμα υποδοχής ή σε παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας ώστε να αποκτήσει άνεση και αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Αν υπάρχει άρνηση, τότε θα προσπαθούσα να κατανοήσω τους λόγους (όπως επιθυμία μετάβασης σε άλλη χώρα, φόβος ότι αν μάθει τη γλώσσα θα πρέπει να παραμείνει σε αυτή τη χώρα, επιθυμία επιστροφής στην πατρίδα) και θα προσέγγιζα τη σκέψη και επιθυμία του με λεπτούς χειρισμούς ώστε να μπορέσει ο έφηβος να απαλλαγεί από τις αντιστάσεις του που δεν διευκολύνουν την προσαρμογή του. Όσον αφορά την επαφή του μόνο με ομοεθνείς και όχι με γηγενείς, θα εφάρμοζα προγράμματα διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης για να ενισχυθούν οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης. Όποιο πρόγραμμα και αν επέλεγα θα το εφάρμοζα στο σύνολο της τάξης μου για την αποφυγή περαιτέρω στιγματισμού του πρόσφυγα μαθητή.

β) Κατάλογος

Σχήμα 1: Οι τέσσερις κατηγορίες της ταυτότητας του Marcia (1966)

	Διερεύνηση	Έλλειψη Διερεύνησης
Δέσμευση	Κατακτημένη Ταυτότητα	Δοτή Ταυτότητα
Έλλειψη Δέσμευσης	Μορατόριουμ	Διάχυση Ταυτότητας

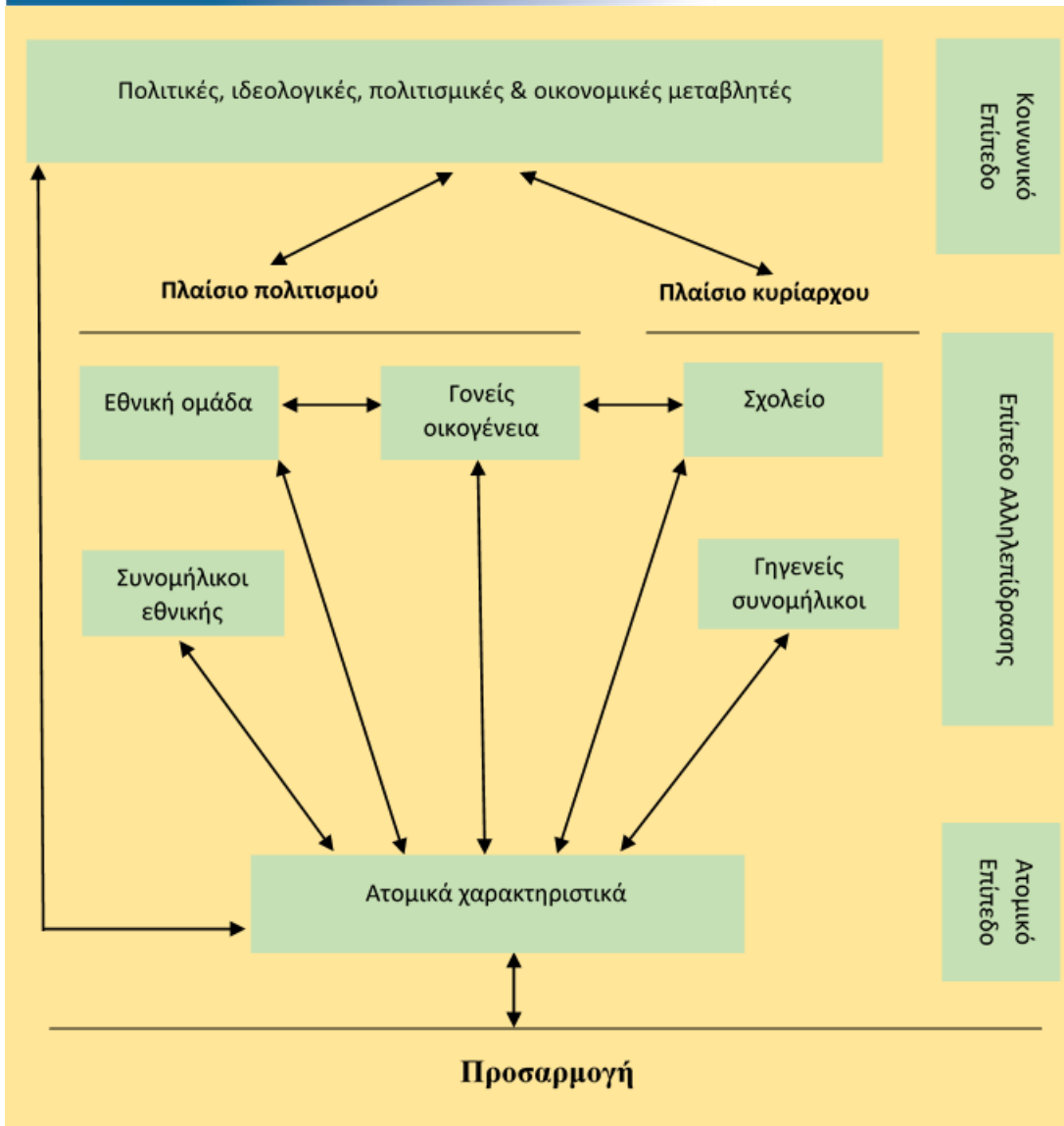
Σχήμα 2: Οι τακτικές προσαρμογής σύμφωνα με τη θεωρία του Berry (1997)

		Είναι σημαντικό να διατηρούν οι μετανάστες την πολιτιστική ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά της εθνικής του ομάδας;	
		Ναι	Όχι
Είναι σημαντικό να υπάρχουν σχέσεις μεταξύ της ομάδας των ομοεθνών και της χώρας υποδοχής;	Ναι	Εναρμόνιση	Αφομοίωση
	Όχι	Διαχωρισμός	Περιθωριοποίηση

Σχήμα 3: Κρατικές πολιτικές για μετανάστες, πρόσφυγες και μειονότητες

		Είναι σημαντική η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας της χώρας καταγωγής;	
		Ναι	Όχι
Είναι σημαντικό να υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των ομάδων;	Ναι	Πολυπολιτισμική κοινωνία	Συγχώνευση
	Όχι	Διακρίσεις	Αποκλεισμός

Σχήμα 4: Πολυεπίπεδο ενοποιητικό μοντέλο για τον επιπολιτισμό και την προσαρμογή των παιδιών και εφήβων μεταναστών των Motti-Stefanidi, Berry, Chrysochoou, Sam & Phinney, (2012)



Εικόνα 1: Ομάδα ασυνόδευτων προσφύγων

<https://metadrasi.org/%CF%83%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%B3%CF%85%CE%BB%CE%AE-%CF%84%CF%81%CE%AC%CF%80%CE%B5%CE%B6%CE%B1-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7/>



Εικόνα 2: Πανελλήνιος διαγωνισμός 2015: και αν ήσουν εσύ στη θέση του Αζίζ;

<https://www.unhcr.org/gr/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-2015-%CE%B1%CE%BD-%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%B5%CF%83%CF%8D>



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

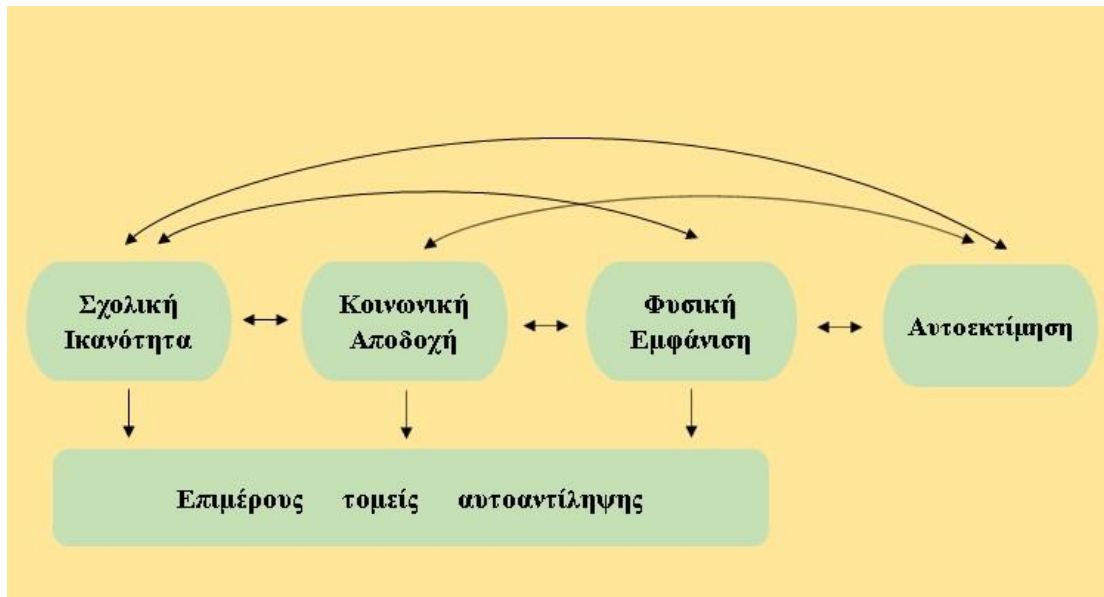
α) Προτεινόμενες απαντήσεις

1. Η αυτοαντίληψη αποτελεί τη *γνωστική* πλευρά της έννοιας του εαυτού, που αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του, ενώ η αυτοεκτίμηση είναι η *συναισθηματική* πλευρά που αναφέρεται στη *σφαιρική* άποψη που έχει κάποιος για την *αξία* του ως ατόμου.

2. Έχοντας παρακολουθήσει το σχετικό βίντεο, με δεδομένο ότι έχω στην τάξη μου αλλοδαπές μαθήτριες και με πιθανή χαμηλή αυτοεκτίμηση (διότι επικρατεί συγκεχυμένη εικόνα με βάση τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών) θα τις ενέπλεκα σε εργασίες ομαδικές ώστε να έρθουν σε επαφή με γηγενείς μαθητές και μαθήτριες για τον περιορισμό των πιθανών προκαταλήψεων μεταξύ τους. Επίσης, θα έδινα τη δυνατότητα στις αλλοδαπές μαθήτριες να ξεδιπλώσουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους πχ στη μουσική, στο χορό, στις κατασκευές, για να αισθανθούν ότι έχουν αξία τουλάχιστον σε τομείς χωρίς πολλές γλωσσικές απαιτήσεις στις οποίες πολύ πιθανό να υστερούν. Μέσα από την επιτυχία βιώνουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, ενσωματώνονται σταδιακά στο σχολικό περιβάλλον, γίνονται πιο αποδεκτές από την ομάδα των ομηλικών, ομοεθνών και γηγενών, και τέλος ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στο έργο του σχολείου.

β) Κατάλογος

Σχήμα 1: Το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter (1982)



Εικόνα 1: Ύπατη αρμοστέια: Εκδήλωση για την παγκόσμια ημέρα προσφύγων

https://www.google.com/search?q=%CF%8B%CF%80%CE%B1%CF%84%CE%B7+%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1+%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CE%AE%CE%B%CF%89%CF%83%CE%B7+%CE%B3%CE%B9%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%B1+%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%B1+%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiU3M-53qTfAhVQ1BoKHZN6D5kQ_AUIDygC&biw=1336&bih=696#imgrc=BPnyazPfqCpsZM



Εικόνα 2: Ο Σύριος καλλιτέχνης Νιζάρ Αλί Μπαντέρ αφηγείται το δράμα της πατρίδας του μέσα από έργα που έχουν θέμα τον θάνατο, την προσφυγιά και την δυστυχία του πολέμου



Εικόνα 3: Ύπατη αρμοστεία: Μαθητικός διαγωνισμός «Υπάρχουμε μαζί»

<https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/05/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CC%81%CE%BF-%CE%91%CF%81%CE%B3%CF%85%CF%81%CF%85%CC%81%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B7%CF%82-%CE%A1%CE%B5%CE%B8%CF%85%CC%81%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CF%82.jpg>



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

α) Προτεινόμενες απαντήσεις

1. Η ψυχική *ανθεκτικότητα* αναφέρεται στη *δυναμική* διαδικασία της *θετικής* προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες *επικινδυνότητας*.

Στο ψυχικά μη ανθεκτικό παιδί ή έφηβο θα πρέπει να ενισχυθεί, όταν αντιμετωπίζει αρνητικές προκλήσεις στη ζωή του, η επάρκεια και η αυτοαποτελεσματικότητα του.

2. Μιλώντας για παιδί πρόσφυγα που συμμετέχει ως μαθητής στην τάξη μου και παρουσιάζει σημάδια μη ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως εκνευρισμό, γρήγορη ματαίωση προσπαθειών, άρνηση συμμετοχής, αδιαφορία στη μάθηση κλπ θα φρόντιζα ώστε να αποτελέσει το σχολείο μια ανοικτή αγκαλιά για να επουλώσει τις πληγές του μέσα από εργασίες που θα αφορούσαν την αποδοχή του διαφορετικού απευθυνόμενες στο σύνολο της τάξης. Στο παιδί πρόσφυγα θα έδινα ασκήσεις που θα τόνωναν την πίστη του ότι θα τα καταφέρει (τέτοιες που να είναι ελάχιστα πιο δύσκολες από το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του ώστε να βελτιωθεί η αυτοαποτελεσματικότητά του) και θα φρόντιζα για την θετική προσαρμογή του, την επάρκεια του, τουλάχιστον στο χώρο του σχολείου ώστε να αισθανθεί επιθυμητό μέλος της τάξης του, μέσα από ομαδικές εργασίες, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (εξασφαλίζοντας την οικονομική πρόσβαση σ αυτές) ώστε παρά τις

αντιξοότητες της ζωής του η συμμετοχή στο χώρο του σχολείου να διακρίνεται από επιτυχίες και θετικά συναισθήματα. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η επιτυχημένη προσαρμογή του εξαρτάται και από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που κάθε παιδί διαθέτει.

Στην περίπτωση του εφήβου, εκτός από τα παραπάνω, θα έδινά σημασία στη συμμετοχή του στην ομάδα των συνομήλικων, θα του έδινά ευκαιρίες να εκφράσει την εθνική του ταυτότητα στην τάξη μέσα από ομαδικές κυρίως εργασίες ώστε να διαμορφώσει τον δικό του κόσμο χωρίς σύγχυση ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς.

β) Κατάλογος

Σχήμα 1: Μοντέλο Ψυχικής Ανθεκτικότητας: Παράγοντες Επικινδυνότητας, Προστατευτικοί Παράγοντες και Ψυχολογική Επάρκεια

Παράγοντες Επικινδυνότητας: Αντιξοότητα	Προστατευτικοί Παράγοντες	Επιτυχημένη Προσαρμογή: Ψυχολογική Επάρκεια
1. Οξύ τραύμα	1. Ατομικοί	1. Προσωπική Επάρκεια
2. Στρεσογόνες καταστάσεις	2. Οικογενειακοί	2. Σχολική Επάρκεια
3. Χρόνια αντιξοότητα	3. Κοινωνικοί	3. Κοινωνική Επάρκεια

Εικόνα 1: παιδιά πρόσφυγες με τη μητέρα τους. http://merimna.org.gr/wp-content/uploads/2018/04/Unicef_Merimna_gr.pdf



Εικόνα 2: Στην αγκαλιά εθελοντή της ύπατης αρμοστείας <http://help.unhcr.org/greece> Ύπατη αρμοστεία του ΟΗΕ



Εικόνα 3: Κοριτσάκι πρόσφυγας σε σχολείο

<http://www.unhcr.org/the-struggle-for-equality.html?query=school>

