

Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη και Προσαρμογή – Προαγωγή Θετικού Κλίματος στην τάξη και τη σχολική μονάδα

Χατζηχρήστου Χρυσή

Η αύξηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας και σχολικής προσαρμογής παιδιών και εφήβων που έχει παρατηρηθεί διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες σε συνδυασμό με την ανεπαρκή παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής εναλλακτικών πολυεπίπεδων παρεμβάσεων για την κάλυψη των ποικίλων αναγκών που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, οι σύγχρονοι ορισμοί της ψυχικής υγείας, και η πρόληψη σχετίζονται όχι μόνο με την απουσία προβλημάτων ή διαταραχών αλλά και με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία (Meyers & Meyers, 2003).

Οι μεταρρυθμίσεις που έχουν προωθηθεί διεθνώς για την αντιμετώπιση των νέων αυτών συνθηκών αφορούν κυρίως στην αναδιαμόρφωση των παρεχόμενων συμβουλευτικών - ψυχολογικών υπηρεσιών και στη διευρυμένη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών ψυχικής υγείας), καθώς και στη σύνδεση των σχολείων με την κοινότητα. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές συντέλεσαν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος εκτός από τις παραδοσιακές δραστηριότητες της ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης και της τριτογενούς παρέμβασης καλείται πλέον να παρέχει ένα ευρύτερο φάσμα υπηρεσιών, σύμφωνα με τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις της σχολικής ψυχολογίας αναφορικά με την παροχή ψυχολογικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2004).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι ποικίλες παράμετροι που καθορίζουν την επάρκεια, τη σχολική προσαρμογή και τη θετική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων συγκλίνουν σε δύο άξονες: Τον άξονα των *ομοιοτήτων* και τον άξονα της *διαφορετικότητας*. Ο άξονας



των ομοιοτήτων αφορά τα βασικά αναπτυξιακά επιτεύγματα, τα οποία αναμένεται να κατακτήσουν όλα τα παιδιά στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Ο άξονας της *διαφορετικότητας*, αφορά στα ακόλουθα πολλαπλά επίπεδα: α) ατόμου, β) οικογένειας, και γ) σχολείου. Στο επίπεδο του *ατόμου* η διαφορετικότητα αναφέρεται τόσο στο *μαθητή* όσο και στον *εκπαιδευτικό*. Στο επίπεδο του *μαθητή*, υπάρχουν ατομικές *διαφορές*, οι οποίες και αφορούν σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης (σωματικό, νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, μαθησιακό, προσωπικότητα - ιδιοσυγκρασία, κλίσεων-ενδιαφερόντων, το φύλο, την πολιτισμική καταγωγή κ.ά.). Στο επίπεδο του *εκπαιδευτικού*, ατομικές διαφορές αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά, εκπαίδευση, τρόπους διδασκαλίας, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα, αντιλήψεις και αιτιολογικούς προσδιορισμούς ως προς τους στόχους, την οργάνωση διδασκαλίας, τους τρόπους χειρισμού της τάξης κ.ά. Στο επίπεδο της *οικογένειας*, οι *διαφορές* αφορούν κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, τρόπους διαπαιδαγώγησης, εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία κ.ά. Στο επίπεδο του *σχολείου*, οι *διαφορές* αφορούν οργανωτικές-διοικητικές παραμέτρους, μεθόδους διδασκαλίας, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, κλίμα του σχολείου, παραμέτρους της κοινότητας, παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και παρεμβάσεων κ.ά. (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004. Hatzichristou, Lamproroulou & Lykitsakou, 2006).

Αποτελεσματικές παρεμβάσεις συνεκτιμούν τα διαφορετικά επίπεδα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον και βασίζονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην πολλαπλή νοημοσύνη (ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών σε όλους τους τομείς), στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της θετικής ανάπτυξης και στη συστημική προσέγγιση.

Μια από τις σύγχρονες προσεγγίσεις που διαμόρφωσε αντίστοιχα νέα οπτική όσο αφορά στην παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών είναι η *θετική ψυχολογία*, η οποία ορίζεται ως η επιστημονική μελέτη των δυνατοτήτων και των θετικών χαρακτηριστικών και εστιάζει όχι τόσο στην αποκατάσταση των «αδυναμιών», όσο στην ενίσχυση των θετικών γνωρισμάτων του ατόμου (Snyder & Lopez, 2002). Βασική συνεισφορά της θετικής ψυχολογίας αποτελεί η απομάκρυνση από την παραδοσιακή κλινική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στον εντοπισμό και στη βελτίωση και την αποκατάσταση δυσκολιών ή αδυναμιών, προς ένα μοντέλο το οποίο

εστιάζει στην πρόληψη, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και στην ενδυνάμωση των ατόμων και των περιβαλλόντων συστημάτων. Οι παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου θέτουν πλέον ως ευρύτερο βασικό στόχο την προαγωγή της *ψυχικής ανθεκτικότητας* και της *ευεξίας*, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη και στις δυνατότητες των ατόμων και των συστημάτων. Η τελευταία αυτή προσέγγιση ενισχύεται από την επίσης σύγχρονη τάση στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας που αφορά στον σχεδιασμό *παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος*, με στόχο την υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον και την παροχή καθοδήγησης και στήριξης στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας (Masten, 2007). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί ο προβληματισμός και το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τις συνιστώσες του *αποτελεσματικού σχολείου* όπου βασική επιδίωξη αποτελεί η προσαρμογή των στόχων και της λειτουργίας του σχολείου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Bickel, 1999).

Οι σύγχρονες αυτές τάσεις που επικρατούν στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας διαμορφώνουν το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο για την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και έχουν επηρεάσει συνολικά την αντίληψη για το ρόλο του σχολείου και τη συμβολή του στη θετική ανάπτυξη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας των μαθητών. Το σχολείο πλέον γίνεται αντιληπτό ως πλαίσιο που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών. Αυτή η προσέγγιση έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται πλέον στη μορφή της εκπαίδευσης, αλλά στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα, στο ρόλο που μπορούν να παίξουν στη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Baker, Terry, Bridger, & Winsor, 1997).

Ιδιαίτερη λοιπόν έμφαση αποδίδεται στο κλίμα που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία και που προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και άπτεται τόσο διαπροσωπικών όσο και οργανωτικών και εκπαιδευτικών διαστάσεων. Το σχολικό κλίμα μπορεί να οριστεί επίσης ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπι-



δράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το κλίμα της τάξης, οι οποίες συνηγορούν υπέρ των θετικών αποτελεσμάτων. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το καλό κλίμα οδηγεί στη βίωση μια σύνδεσης συναισθηματικής με το σχολείο συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ύπαρξη λιγότερων προβλημάτων. Οι σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές αποφεύγουν σχολικά πλαίσια που βιώνουν ένα αρνητικό κλίμα ή στα οποία αισθάνονται ότι δεν «ταιριάζουν». Επίσης, υποστηρίζεται ότι, το σχολικό κλίμα λειτουργεί και ως προστατευτικός παράγοντας, μειώνοντας την επίδραση ορισμένων παραγόντων επικινδυνότητας και ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Γενικά, έχει βρεθεί ότι η ύπαρξη ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και η αίσθηση όλων των μελών του σχολείου ότι το σχολείο τους αποτελεί μια κοινότητα, στην οποία ανήκουν και συμμετέχουν ενεργά φαίνεται να έχει συνδεθεί με μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων σε όλα τα επίπεδα για τους μαθητές.

Είναι σαφές επομένως, ότι πρόκειται για μια διαφορετική αντίληψη, όχι μόνο όσον αφορά στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, αλλά και στο ρόλο του εν γένει, στο σύστημα αξιών και στην ιεράρχηση των εκπαιδευτικών του στόχων. Γίνεται, πλέον αναφορά για «*ένα διαφορετικό σχολείο, το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει*» (schools as caring communities). Η σύγχρονη αυτή προσέγγιση στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, στις έννοιες της “κοινότητας” και της “φροντίδας”. Το σχολείο, δηλαδή, δε στοχεύει μόνο στη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά “νοιάζεται” για τα παιδιά και τα στηρίζει με ποικίλους τρόπους και σε διάφορες περιστάσεις ή χρονικές στιγμές (Baker και συν., 1997. Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004). Οι μαθητές, με τη σειρά τους, νιώθουν μέλη μιας σχολικής κοινότητας που έχει συγκεκριμένους στόχους και οράματα, και ταυτόχρονα αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και, κατά συνέπεια, διευκολύνουν τη μάθηση και τη σχολική τους προσαρμογή.

Ο σύγχρονος πολυδιάστατος ρόλος του σχολικού ψυχολόγου και η διεύρυνση των παρεχόμενων συμβουλευτικών – ψυχολογικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός *διαφορετικού*

σχολείου, και επιπλέον να στηρίξει τον εκπαιδευτικό όχι μόνο στο εκπαιδευτικό έργο αλλά και να ενισχύσει τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του, μέσα από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθόδους συμβουλευτικής, όπως η διαλεκτική ψυχολογική συμβουλευτική (Brown, Pryzwansky & Schulte, 2007), καθώς και η συμβουλευτική για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα (Brock, Sandoval & Lewis, 2005). Μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις στη δημιουργία ενός *διαφορετικού* είναι η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών δίνοντας έμφαση στην πρόληψη και στις δυνατότητες των ατόμων και των συστημάτων. Το σύγχρονο μοντέλο της προαγωγής της ψυχικής υγείας και της πρόληψης επισημαίνει την αναγκαιότητα αλλαγής σε επίπεδο συστήματος και όχι απλά την αλλαγή των ατόμων, τονίζοντας τη σημασία ενός διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του σχολείου που θα οδηγήσει στην επίλυση των προβλημάτων, ενώ παράλληλα θα παρέχεται καθοδήγηση και στήριξη στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας (Durlak, 1995).

Τα παρεμβατικά προγράμματα στο χώρο του σχολείου αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται σε α) επίπεδο *πρωτογενούς πρόληψης*, β) επίπεδο *δευτερογενούς πρόληψης* ή *έγκαιρης παρέμβασης*, γ) επίπεδο *τριτογενούς πρόληψης* και δ) *παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος* (Χατζηχρήστου, 2004). Τα προγράμματα *πρωτογενούς πρόληψης* αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό και αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη για όλους τους μαθητές. Τα προγράμματα *δευτερογενούς πρόληψης* έχουν ως στόχο την υποστήριξη μαθητών που εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών ή που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εμφάνιση σοβαρότερων προβλημάτων λόγω της ύπαρξης ποικίλων παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον που ζουν. Τα προγράμματα *τριτογενούς πρόληψης* αφορούν κυρίως τους μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και αποσκοπούν στην κατάλληλη υποστήριξή τους σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και στην κοινότητα. Ένα τελευταίο επίπεδο εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης



αποτελεί η *παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος*, η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή του θετικού κλίματος, της συνεργασίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όχι μόνο του μαθητικού πληθυσμού αλλά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Την τελευταία δεκαετία, στο πλαίσιο της ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, της πρόληψης και γενικότερα της προαγωγής της ψυχικής υγείας, έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σε σχολεία πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων. Παρά τις ποικίλες διαφορές τους ως προς τα επίπεδα πρόληψης, το σκοπό, τις ομάδες-στόχους και τη μεθοδολογία, ο σχεδιασμός της δομής, η εφαρμογή και η αξιολόγησή τους ακολουθούν ορισμένα βασικά στάδια, αφορούν συγκεκριμένους τομείς και απαιτούν ειδικές γνώσεις και αντίστοιχη κατάρτιση. Ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι η σύνδεση της θεωρίας, των εμπειρικών ερευνών και της αξιολόγησης των αναγκών των συγκεκριμένων πλαισίων. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται διεθνώς στην αναγκαιότητα για *εμπειρική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας* των παρεμβάσεων με επιστημονικά μέσα και μεθόδους. Γενικά, τα εμπειρικά δεδομένα τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα ανάλογων προγραμμάτων, όσον αφορά στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, στη βελτίωση των αντίστοιχων δεξιοτήτων και στη συμβολή τους στην αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών μέσω της ευαισθητοποίησης, κατάρτισης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των γονέων και των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο προσπάθειών ανάπτυξης της σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής διαμορφώθηκε ένα εναλλακτικό μοντέλο παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών το οποίο αποτελείται από τέσσερις εξελικτικές φάσεις. Οι πρώτες τρεις φάσεις βασίζονται στην εμπειρική έρευνα με στόχο τη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων, ενώ στο πλαίσιο της τέταρτης φάσης του μοντέλου, εντάχθηκε η ίδρυση και η λειτουργία του *Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας* στον Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στους βασικούς άξονες δραστηριοτήτων του Κέντρου περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση παρεμβατικών προγραμμάτων, η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακών φοιτητών, η


ευαισθητοποίηση των γονέων και η σύνδεση του Πανεπιστημίου με τη σχολική κοινότητα και με άλλους φορείς.

Ένα από τα παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το Κέντρο είναι το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004α,β. 2008). Αποτελείται από δέκα θεματικές ενότητες και έχει ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης, τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, την ολόπλευρη θετική ανάπτυξη των παιδιών και την πρόληψη δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής.

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται επί σειρά ετών σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου και βασίζεται σε μια σύνθεση διαφόρων σύγχρονων θεωρητικών τάσεων και προσεγγίσεων. Η εφαρμογή του προγράμματος γίνεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους είτε από εκπαιδευτικούς κατόπιν εξειδικευμένης κατάρτισης και εποπτείας. Τα τελευταία χρόνια η έμφαση δίνεται στην εφαρμογή του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς, στην παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος με την εφαρμογή του τροχού της ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2002), καθώς και στη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων-κοινοτήτων που *νοιάζονται* και *φροντίζουν*.

Για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος έχει σχεδιαστεί ένα σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης. Το πρόγραμμα αξιολογείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές των σχολείων. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προκύπτει ότι υπάρχουν σημαντικά οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και αναδεικνύεται η σημασία ανάπτυξης και εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων στη σχολική κοινότητα (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Γεωργουλέας & Λαμπροπούλου, 2006).

Συνοψίζοντας, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν την άποψη ότι ένα σχολείο προσανατολισμένο στο συναισθηματικό κλίμα που περιβάλλει τη μάθηση είναι σε θέση να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών (ανάγκη για επάρκεια, για αυτονομία και για την αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα πλαίσιο ή μία ομάδα). Σκοπός λοιπόν του “διαφορετικού” σχολείου είναι η δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης και φροντίδας για τα παιδιά, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας των ειδικών από διάφορους κλάδους με τα σχολεία, την οικογένεια και την κοι-



νότητα. Τα εμπειρικά δεδομένα ενισχύουν την άποψη, ότι η συνεργασία αυτή μεγιστοποιεί τη δυνατότητα κάλυψης των *διαφορετικών* μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602.
- Bickel, W. E. (1999). The implications of the effective schools literature for school restructuring. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *Handbook of School Psychology* (3rd edition). (pp. 959-983). NY: Wiley.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Επιμέλεια: Χ. Γ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brown, D., Pryzwansky, W.B., & Schulte, A.C. (2007). *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή*. Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Α. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hatzichristou, C., & Lampropoulou, A. (2004). The future of school psychology conference: A cross-national approach to service delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(3&4), 313-333.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakou, K. (2006). Addressing cultural factors in development of system interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 22(2), 103-126.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2002). *Resiliency in Schools: Making it happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Meyers J. & Meyers B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), pp. 222-

229.

- Snyder, S. R. & S. J. Lopez (Eds) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. US. Oxford University Press.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004α, β. 2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Για Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19.