

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

---

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ: ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

### **Διπλωματική Εργασία**

«Μια Θετική Ψυχολογική Παρέμβαση για την προαγωγή της Ευημερίας και της Αυτό-αποτελεσματικότητας σε Εκπαιδευτικούς»

Κλαδούρη Μαρία (Α.Μ.: 0618M008)

Αθήνα, Οκτώβριος, 2020

Επόπτης: Σταλίκας Αναστάσιος

## Περίληψη

Η έρευνα γύρω από την Θετική Εκπαίδευση έχει αρχίσει να εστιάζει στη μελέτη της ευημερίας των εκπαιδευτικών και όχι μόνο των μαθητών. Η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών θεωρείται μείζονος σημασίας για τη Θετική Εκπαίδευση και τη προαγωγή της ευημερίας στα πλαίσια του σχολείου. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή Παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας που συμβάλλουν αντίστοιχα στην αύξηση της Ευημερίας και της Γενικευμένης Αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός μιας τέτοιου είδους παρέμβασης, καθώς και η μελέτη αποτελεσματικότητάς της αναφορικά με τη μελέτη της Γενικής Ευημερίας (PERMA Profiler) και της Γενικευμένης Αυτό-αποτελεσματικότητας (Generalized Self-Efficacy). Η παρέμβαση που μελετήθηκε, δομήθηκε με βάση το μοντέλο PERMA για την ευημερία και σύμφωνα με τις αρχές του προγράμματος Θετικής Εκπαίδευσης του Geelong Grammar School και αποτελεί μια πιλοτική προσπάθεια δόμησης και προσαρμογής του στα ελληνικά δεδομένα. Στη έρευνα συμμετείχαν 42 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 21 εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στην ομάδα θετικής παρέμβασης και οι υπόλοιποι 21 στην ομάδα ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο μία εβδομάδα πριν την παρέμβαση και μία εβδομάδα μετά το πέρας της. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή σχετικά με την Γενικευμένη Αυτό-αποτελεσματικότητα για την πειραματική ομάδα και μεταξύ των ομάδων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική μεταβολή αναφορικά με την Γενική Ευημερία των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας, αλλά και μεταξύ των ομάδων. Τέλος, για την ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε οριακά στατιστικά σημαντική μεταβολή στο επίπεδο της Γενικευμένης Αυτό-αποτελεσματικότητας και μη στατιστικά σημαντική μεταβολή στο επίπεδο της

Γενικής Ευημερίας. Για τον λόγο αυτό, παρατίθενται μελλοντικές κατευθύνσεις αναφορικά με τη βελτίωση της υπό μελέτης παρέμβασης και συζητούνται περιορισμοί.

**Λέξεις κλειδιά:** Θετική Εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, Ευημερία, Αυτό-αποτελεσματικότητα, Παρέμβαση

## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	3
Εισαγωγή.....	4
Θετική Εκπαίδευση.....	4
Η Ευημερία των Εκπαιδευτικών.....	5
Γιατί είναι σημαντική η Ευημερία των Εκπαιδευτικών; .....	6
Πώς ορίζεται η Ευημερία; .....	8
Τα συστατικά της ευημερίας κατά τον M.Seligman. ....	11
Αυτό-Αποτελεσματικότητα .....	19
Τα οφέλη της Αυτό- αποτελεσματικότητας.....	19
Θετικές Ψυχολογικές Παρεμβάσεις .....	21
Geelong Grammar School Model for Positive Education.....	22
Παρούσα έρευνα.....	27
Μέθοδος .....	27
Παρουσίαση Παρέμβασης .....	29
Παρέμβαση : «Την Άνοιξη, αν δεν την βρεις, την φτιάχνεις» .....	30
Αποτελέσματα.....	35
Συζήτηση και μελλοντικές κατευθύνσεις.....	40
Βιβλιογραφία.....	45
Παράρτημα .....	62

---

## Εισαγωγή

Η ολοένα αυξανόμενη παραδοχή ότι η καλή ψυχική και σωματική υγεία συνεπάγεται την ύπαρξη ευημερίας, αλλά και την απουσία παθολογίας και ασθένειας (Keyes, 2006), καθώς και η ανάπτυξη της Θετικής Ψυχολογίας, έχουν στρέψει το φακό της έρευνας προς την εξερεύνηση του βέλτιστου ανθρώπινου δυναμικού (Rusk & Waters, 2013). Η έλευση της Θετικής Ψυχολογίας, υπενθύμισε το χαμένο σκοπό της Ψυχολογίας γενικότερα, ορίζοντας τη Ψυχική Υγεία, όχι μόνο ως την απουσία ψυχικής ασθένειας, αλλά και την ύπαρξη της ευημερίας και της θετικής προσαρμογής (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Η νέα αυτή προσέγγιση έχει ως στόχο να συμπληρώσει παρά να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές και ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες είναι αποτελεσματικές όσον αφορά την ανακούφιση από τα συμπτώματα της ψυχικής ασθένειας, αλλά δεν κατάφεραν να δώσουν τα απαραίτητα εφόδια για Ψυχική Άνθιση (Norrish & Vella-Brodrick, 2009). Έκτοτε, δημιουργήθηκε άφθονη βιβλιογραφία, η οποία εμπλουτίστηκε με νέες γνώσεις αναφορικά με αυτό, όμως σχεδόν αναπάντητο παραμένει ακόμη το ερώτημα του πώς αυτή η γνώση μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες στο γενικό πληθυσμό.

## Θετική Εκπαίδευση

Σε γενικές γραμμές, τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν προσβάσιμα και σχετικά σταθερά πλαίσια, μέσα στα οποία μπορούν να εφαρμοστούν παρεμβάσεις που προάγουν την ευημερία (Bond et al., 2007). Ως εκ τούτου, η Θετική Εκπαίδευση είναι η απάντηση στο ερώτημα του πώς οι γνώσεις που προέκυψαν από ερευνητικά

δεδομένα, μπορούν να εφαρμοστούν στον γενικό πληθυσμό. Η Θετική εκπαίδευση αναφέρεται στην εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση (Green, Oades, & Robinson, 2011). Ο Seligman (2011) ορίζει τη Θετική Εκπαίδευση ως τη παραδοσιακή εκπαίδευση, η οποία αφενός, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και αφετέρου, σε προσεγγίσεις που καλλιεργούν την ευημερία και προάγουν τη καλή ψυχική υγεία. Επομένως, η Θετική Εκπαίδευση μπορεί θεωρηθεί ως συγκερασμός της Επιστήμης της Θετικής Ψυχολογίας με τις καλύτερες δυνατές πρακτικές διδασκαλίας που ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τα σχολεία, αλλά και τα άτομα να ανθίσουν (Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. , 2013). Σύμφωνα με τους Waters και White (2015), τα σχολεία που θεωρούνται πιο επιτυχημένα, έχουν μια πιο ολιστική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.

## **Η Ευημερία των Εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλαπλές προκλήσεις, οι οποίες μπορούν να ιδωθούν και ως παράγοντες κινδύνου στο επάγγελμά τους. Η ανάγκη προετοιμασίας των νεοδιοριζόμενων δασκάλων γι' αυτές τις προκλήσεις και η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων για την διαχείριση και αντιμετώπιση του άγχους τους και ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, εντοπίστηκε σε έρευνα των Mansfield, Beltman, και Price (2012).

Όπως αποκαλύπτει η βιβλιογραφία, οι ορισμοί για την ευημερία των εκπαιδευτικών έχουν ξεχωριστή διάσταση, εν συγκρίσει με τους ορισμούς για την ευημερία άλλων επαγγελματιών. Για παράδειγμα, οι Aelterman, Engels, Van Petegem και Verhaeghe (2007) και Bricheno, Brown, and Lubansky's (2009) ορίζουν την ευημερία των

εκπαιδευτικών ως μια «θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προκύπτει από την ισορροπία ανάμεσα σε συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες από τη μια πλευρά και τις προσωπικές ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την άλλη». Επιπρόσθετα, κατά τους Acton και Glasgow (2015), η ευημερία των εκπαιδευτικών νοείται ως «η αίσθηση της προσωπικής επαγγελματικής εκπλήρωσης, ικανοποίησης, σκοπού και ευτυχίας, μέσα από μια διαδικασία συνεργασίας με τους συνεργάτες και τους μαθητές τους»

### **Γιατί είναι σημαντική η Ευημερία των Εκπαιδευτικών;**

Κατά καιρούς η ευημερία έχει γίνει αντικείμενο συζήτησης για πάρα πολλά επαγγέλματα σε ποικίλα πλαίσια. Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μοναδικό, καθώς συγκρίνεται με τα υπόλοιπα επαγγέλματα, γιατί συχνά υπόκειται σε συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις (McCallum, Price, Graham, 2016). Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν τα επίπεδα ευημερίας τους αρκετά χαμηλά, συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα (Grenville-Cleave & Boniwell, 2012). Σύμφωνα με τον Coleman (2009) «υπάρχει η τάση να εστιάζουμε στη συναισθηματική υγεία των μαθητών σε ένα σχολείο, χωρίς να ασχολούμαστε ιδιαίτερα με τη συναισθηματική υγεία του προσωπικού. Χωρίς αμφιβολία, γίνεται φανερό ότι η συναισθηματική υγεία της μισής κοινότητας θα οδηγήσει στη συναισθηματική υγεία της άλλης μισής». Γι' αυτό το λόγο, είναι αναγκαία η ανύψωση του ηθικού του προσωπικού του σχολείου, η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η υποστήριξη σε όλους τους ενήλικες που εργάζονται στο σχολείο για την προαγωγή της ευημερίας της σχολικής κοινότητας (Coleman, 2009).

Αν οι εκπαιδευτικοί υιοθετήσουν στρατηγικές, οι οποίες διασφαλίζουν την αποδοτικότητά τους μέσα στην τάξη, αυτό θα έχει θετική επίδραση στην ευημερία των μαθητών (McCallum & Price, 2010). Η άποψη ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ευημερία των μαθητών (και το αντίστροφο) αποδεικνύεται από ερευνητικά δεδομένα. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ευημερίας είναι πιο πιθανό να βοηθούν μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας (Sisask et al., 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Watt και Richardson (2013) όταν οι δάσκαλοι εξουθενώνονται εργασιακά, είναι πιθανό να μειωθεί και η επίδοση των μαθητών τους, καθώς εκείνοι ανησυχούν περισσότερο για την δική τους επιβίωση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα εργασίας τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή απόδοση σε διάφορους τομείς ευημερίας, έχουν μεγαλύτερη δέσμευση προς το σχολείο, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με την υγεία, τη ζωή και την εργασία τους (Kern et al., 2014). Συγκεκριμένα, τα ευρήματα καταδεικνύουν πως τα θετικά συναισθήματα, το νόημα ζωής και τα επιτεύγματα συνδέονται περισσότερο με την ικανοποίηση από τη ζωή και την υγεία, ενώ η δέσμευση και οι σχέσεις με την ικανοποίηση από την εργασία και τη γενικότερη οργανωσιακή κουλτούρα.

Από την άλλη μεριά, το στρες που σχετίζεται με την εργασία είναι μια από τις αιτίες για χαμηλή εργασιακή επίδοση, απουσία και παραίτηση από την εργασία (Martínez, 2015· Seth 2016· Skaalvik· & Skaalvik, 2017). Οι Maslach και Jackson (1981b) ορίζουν το σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης ως αντίδραση στο χρόνιο εργασιακό στρες και υποστηρίζουν ότι εκφράζεται μέσα από σε τρία στοιχεία: υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη. Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στην έλλειψη ενέργειας και



συναισθηματικών πόρων, ώστε να ανταποκριθεί το άτομο στις απαιτήσεις της εργασίας του. Επιπλέον, η αποπροσωποποίηση είναι ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του συνδρόμου, η οποία εκφράζεται συνήθως με την αποξένωση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών και με την ανάπτυξη απρόσωπων σχέσεων με αυτούς. Τέλος, η προσωπική επίτευξη αναφέρεται στην ικανότητα να επιτύχει κανείς νέες προκλήσεις και να νιώσει εκπλήρωση.

Στα πλαίσια του σχολείου, ποικίλα εμπόδια και παράγοντες επικινδυνότητας μπορούν να προκαλέσουν χρόνιο στρες στους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση το σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων περιλαμβάνουν τον φόρτο εργασίας, ανάθεση συμπληρωματικής εργασίας, υπεράριθμες τάξεις, προβλήματα πειθαρχίας, διαμάχες με ανώτερους, συνεργάτες και γονείς, συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ελλιπή προγράμματα κατάρτισης, προαγωγή και επαγγελματική εξέλιξη, χαμηλοί μισθοί, ελλειπείς σχολικές εγκαταστάσεις, φτωχός προγραμματισμός και πίεση χρόνου (Bacharach et al., 1990· Byrne, 1994· Cunnigham, 1983· Inbar-Furst & Gumpel, 2015· Jackson et al., 1986· Kahn et al., 2012· Lee & Ashforth 1996· Moreno-Jiménez et al., 2000b· Schawb & Iwanicki, 1982· Starnaman & Miller, 1992).

## **Πώς ορίζεται η Ευημερία;**

Οι πιο πρόσφατοι ορισμοί αναγνωρίζουν δυο διαστάσεις της ευημερίας: την αντικειμενική και την υποκειμενική. Η αντικειμενική διάσταση αφορά εξωτερικούς παράγοντες και περιλαμβάνει τους οικονομικούς πόρους (π.χ. εισόδημα, υλικά αγαθά), τις πολιτικές συνθήκες, την υγεία και το μορφωτικό επίπεδο (Forgeard,

Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011). Από την άλλη, η υποκειμενική διάσταση της ευημερίας περιλαμβάνει την ευτυχία, τα συναισθήματα, τη δέσμευση, τον σκοπό της ζωής, την ικανοποίηση από τη ζωή, τις κοινωνικές σχέσεις, την αποτελεσματικότητα και τα επιτεύγματα (Forgeard et al., 2011). Ανεξαρτήτως από το εάν ο φακός στρέφεται στην υποκειμενική ή αντικειμενική διάσταση της ευημερίας, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η πολυπλοκότητα με την οποία προσεγγίζεται η έννοια της ευημερίας, τους ωθεί να χρησιμοποιούν έννοιες όπως «ευτυχία», «ποιότητα ζωής» και «ικανοποίηση από τη ζωή» ως συνώνυμά της (Forgeard et al., 2011).

Οι Deci και Ryan (2008) ορίζουν την ευημερία ως «βέλτιστη ψυχολογική εμπειρία και λειτουργικότητα». Σύμφωνα με τους τελευταίους υπάρχουν δυο φιλοσοφικές προσεγγίσεις, οι οποίες υπονοούν το να ζει κανείς μια καλή ζωή: η ηδονική και η ευδαιμονική προσέγγιση. Ο ηδονισμός είναι μια φιλοσοφική σχολή σκέψης, η οποία εστιάζει στα συναισθήματα και τις εμπειρίες (Keyes & Annas, 2009) και συχνά σχετίζεται με την μεγιστοποίηση της ευχαρίστησης και την ελαχιστοποίηση του πόνου (Ryan & Deci, 2001). Από αυτή την οπτική γωνία, η βίωση της καλής ζωής επιτυγχάνεται όταν το άτομο βιώνει συχνά θετικά συναισθήματα, καθώς και την αίσθηση ευτυχίας και ικανοποίησης (Norris et al., 2013). Η ευδαιμονία, ως μια άλλη φιλοσοφική προσέγγιση, υποστηρίζει πως επιτυγχάνεται, όταν το άτομο προχωρά στη πραγμάτωση του βέλτιστου δυναμικού του (Deci & Ryan, 2008). Με λίγα λόγια, η ευδαιμονική προσέγγιση δεν εστιάζει μόνο στο αίσθημα ευτυχίας αλλά συνεπάγεται προσωπική ανάπτυξη, προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και το να ζεις σύμφωνα με τις αξίες σου (Ryff & Singer, 2008). Ο Keyes (2002) ενσωματώνει τρία στοιχεία στον ορισμό του για την Άνθιση: 1) Τη συναισθηματική (ηδονική) ευημερία ή τα θετικά συναισθήματα για τον εαυτό και τη ζωή γενικότερα, 2) την κοινωνική ευημερία, η οποία περιλαμβάνει το αίσθημα ότι το άτομο συνδέεται με άλλους και ότι

έχει κάποια αξία για την κοινότητα και, 3) τη ψυχολογική (ευδαιμονική) ευημερία, ο οποία δίνει έμφαση στην καλή λειτουργικότητα. Ενώ, η έρευνα έχει την τάση να εστιάζει σε μία προσέγγιση κάθε φορά, πρόσφατα αναγνωρίστηκε πως αμφότερα είναι σημαντικά στοιχεία για τη ψυχολογική υγεία (Keyes & Annas, 2009). Έκτοτε, οι ορισμοί για την Άνθιση εστιάζουν και στα δύο αυτά στοιχεία, παρέχοντας μια πιο εμπειριστατωμένη και ολιστική προσέγγιση.

Για τους Day και Qing (2009), η ευημερία είναι μια ψυχολογική και κοινωνική κατασκευή, μια δυναμική κατάσταση κατά την οποία το άτομο μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό του, να εργαστεί παραγωγικά και δημιουργικά, να συνάψει στενές και θετικές σχέσεις και να συνεισφέρει στην κοινότητα. Μια πρόσφατη προσέγγιση παρουσιάζει την ευημερία «ως το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στους πόρους που διαθέτει το άτομο (ψυχικοί, κοινωνικοί, σωματικοί) και τις προκλήσεις (ψυχικές, κοινωνικές, σωματικές) που αντιμετωπίζει (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η έννοια της ψυχολογικής ευημερίας περιλαμβάνει έξι διαστάσεις: την αυτο- αποδοχή (το άτομο αξιολογεί θετικά τον εαυτό του και τη ζωή του), την προσωπική ανάπτυξη, την ύπαρξη σκοπού στη ζωή, τις θετικές σχέσεις με τους άλλους, τον περιβαλλοντικό έλεγχο (την ικανότητα να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη ζωή και το περιβάλλον του) και την αυτονομία (Ryff & Keyes, 1995· Ryff & Singer, 2006).

Ο Seligman (2002) αρχικά, υποστήριξε ότι υπάρχουν τρεις δρόμοι για την αυθεντική ευτυχία: α) η ευχάριστη ζωή, η οποία επιτρέπει στο άτομο να βιώνει υψηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος και ικανοποίησης από τη ζωή, β) η ευημερία, όπου το άτομο είναι διαρκώς απορροφημένο και βρίσκεται σε κατάσταση «ροής» και γ) η ζωή με νόημα, στην οποία το άτομο θέτει όλες του τις δυνάμεις στην υπηρεσία ενός

ανώτερου σκοπού. Εν συνεχεία, ο Seligman (2011) εμπλουτίζοντας το έργο του, υποστηρίζει πως υπάρχουν πέντε στοιχεία, τα οποία οδηγούν το άτομο στην ψυχική «Άνθιση»: τα Θετικά Συναισθήματα, η Δέσμευση, οι Σχέσεις, το Νόημα της ζωής και τα Επιτεύγματα. Παρομοίως, ο Diener (2010), όρισε την Άνθιση ως μια ψυχοκοινωνική έννοια, η οποία περιλαμβάνει ικανοποιητικές και θετικές σχέσεις, αίσθηση επάρκειας και αυτοπεποίθησης και πίστη ότι η ζωή έχει νόημα και σκοπό.

Αν και όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις δίνουν μια ελαφρώς διαφορετική οπτική, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ευημερία είναι μια πολυπαραγοντική και ολιστική έννοια, η οποία περιλαμβάνει ηδονικά αλλά και ευδαιμονικά στοιχεία.

## **Τα συστατικά της ευημερίας κατά τον M.Seligman.**

### Θετικά Συναισθήματα

Μια από τις κύριες διαστάσεις της ευημερίας, σύμφωνα με τον Seligman (2011) είναι η βίωση των θετικών συναισθημάτων. Η θεωρία Διεύρυνσης και Δόμησης των Θετικών Συναισθημάτων (Fredrickson, 1998) εξηγεί πως το να βιώνεις θετικά συναισθήματα συμβάλλει στην ευημερία του ατόμου (Lopez & Snyder, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η βίωση θετικών συναισθημάτων α) επιτρέπει την είσοδο σε νέες πληροφορίες και διευρύνει το ρεπερτόριο των σκέψεων και των δράσεων του ατόμου (Fredrickson 2004· Fredrickson & Branigan 2005), β) προκαλεί τη δόμηση σταθερών και μακρόχρονων σωματικών, γνωστικών, ψυχολογικών και κοινωνικών πόρων, οι οποίοι προστατεύουν τα άτομα απέναντι στις αντιξοότητες και σε καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες, λειτουργώντας ως πολεμοφόδια (Fredrickson et al., 2003· Garland et al., 2010· Tugade & Fredrickson 2004), γ) ενθαρρύνει τη ψυχική ανθεκτικότητα (Fredrickson, 2003), δ) ακυρώνει τις δυσάρεστες επιπτώσεις των

αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson, 2001· Fredrickson & Levenson 1998· Fredrickson et al., 2000), και προκαλεί σωματική και ψυχολογική ευημερία, όπως ευτυχία και ικανοποίηση από τη ζωή (Fredrickson, 2000· Fredrickson et al., 2008· Kok et al., 2013· Seligman, 2002). Αξίζει να σημειωθεί επιπλέον, πως καθώς αυτά αναπτύσσονται προκαλούν περισσότερα και βαθύτερα θετικά συναισθήματα, τα οποία συνεχίζουν να δομούν τα εφόδια, σε μια ανοδική σπειροειδή διαδικασία (Fredrickson & Joiner, 2002),

Η ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα επωφελής για την προσαρμογή, την ανάπτυξη και την ευημερία των ατόμων (Moreira et al., 2010· Shankland & Rosset, 2016· Valiente et al., 2012). Στα πλαίσια της τάξης, τα θετικά συναισθήματα και η ευτυχία στην τάξη σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα σημαντικών προσωπικών πόρων, όπως προσαρμοστικές δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων (Reschly et al., 2008) και ανθεκτικότητα (Tugade & Fredrickson, 2004. Waugh, & Fredrickson, 2006). Κατά συνέπεια, οι μαθητές διατηρούν την προσπάθεια και την αποφασιστικότητα, ενώ αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες στη διαδικασία μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Τέλος, ορισμένες μελέτες στρέφουν τον φακό στον ρόλο του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών όσον αφορά στη βίωση θετικών συναισθημάτων στους μαθητές (Graziano et al., 2007· Reschly et al., 2008).

### Δέσμευση

Η Δέσμευση συνεπάγεται μια ζωή γεμάτη ενδιαφέρον, περιέργεια και απορρόφηση, πετυχαίνοντας στόχους με αποφασιστικότητα και ζωτικότητα (Norris, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013). Αυτός είναι και ο πιο ουσιαστικός λόγος για τον οποίο η Δέσμευση συνδέεται με την ευημερία, τη μάθηση και την επίτευξη

σημαντικών στόχων (Froh et al., 2010· Hunter & Csikszentmihalyi, 2003). Η έννοια που έχει στενή σχέση με την εμπλοκή είναι η Ροή, η οποία ορίζεται «ως η έντονη βιωματική προσήλωση του ατόμου σε κάθε στιγμή της δραστηριότητάς του, προσήλωση που μπορεί να είναι είτε σωματική, είτε διανοητική. Το άτομο είναι πλήρως συγκεντρωμένο στο έργο που εκτελεί και λειτουργεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του» (Csikszentmihalyi, 2009). Συγκεκριμένα, η Ροή σχετίζεται με την έντονη δέσμευση σε μια δραστηριότητα στο παρόν, ενώ η απορρόφηση της προσοχής, η έλλειψη αυτό- συνειδητότητας, ο αποκλεισμός των αρνητικών συναισθημάτων αυξάνουν το εσωτερικό κίνητρο και την αίσθηση ελέγχου και το άτομο λειτουργεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Csikszentmihalyi, 1996, 2009· Hefferon & Boniwell, 2011).

Η ροή περιγράφεται ως μια πνευματική κατάσταση στην οποία το άτομο είναι πλήρως απορροφημένο και υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στο επίπεδο των ικανοτήτων μας και τις δυσκολίες του έργου που αντιμετωπίζουμε (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989· Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Επιπρόσθετα, είναι παρούσα και η αίσθηση ικανοποίησης σε κάθε στιγμή της δραστηριότητας, μια διαδικασία που έχει αυξημένη ανταποδοτική επίδραση (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009, 2014).

Πλήθος ερευνών έχει καταδείξει πως αυξημένα επίπεδα δέσμευσης συνδέονται με αυξημένα επίπεδα θετικών συναισθημάτων και ικανοποίησης από τη ζωή (Fritz & Avsec, 2007), και ευημερία (Bryce & Haworth, 2002). Επιπλέον, διάφοροι τρόποι προάγουν την δέσμευση σε διάφορα πλαίσια, όπως το σχολείο ή η εργασία, (Scott-Jackson & Mayo 2017· Castanheira & Story, 2016· Wang & Eccles, 2012). Καταλήγοντας και λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα πως η έννοια της δέσμευσης αφορά σε μια θετική μεταβλητή, η οποία βοηθά τα άτομα να

ανθίσουν ψυχικά (Pezirkianidis et al., 2019). Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, πως η αξιοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα, μπορεί να οδηγήσει στη βίωση της Ροής, καθώς ενισχύει την επίγνωση των δυνατών στοιχείων και βελτιώνει την αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του, εμπλέκοντάς το σε δραστηριότητες υψηλής πρόκλησης (Wesson & Boniwell, (2007)

### Θετικές σχέσεις

Η ανάπτυξη των ατόμων συμβαίνει πάντα σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο έχει ισχυρή επίδραση στη προσαρμοστική και υγιή εξέλιξή του (Bronfenbrenner, 2004). Οι θετικές σχέσεις υφίστανται όταν τα άτομα νιώθουν πως λαμβάνουν αγάπη, υποστήριξη και βιώνουν ικανοποίηση στα πλαίσια των σχέσεων με άλλους (Butler & Kern, 2016). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι θετικές σχέσεις, προάγουν την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου και την αίσθηση ότι φροντίζεται (Kern, Waters, Adler & White, 2015).

Αφθονη βιβλιογραφία επιβεβαιώνει πως η κοινωνική στήριξη είναι συνυφασμένη με την ευημερία και τη ψυχική υγεία. Αρχικά, οι κοινωνικές σχέσεις είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την ευημερία (Myers, 2000), θετικής ψυχολογικής ευζωίας και ψυχικής ευεξίας (Ryan & Deci, 2001· Ryff, 1989), το νόημα ζωής (Hicks & King, 2009) και τη σωματική υγεία (Uchino, Cacioppo, & Kiecolt-Glaser, 1996), και την επίδοση των μαθητών (Wentzel & Caldwell, 1997), , λιγότερα επίπεδα ψυχικού πόνου (Umberson, Chen, House, Hopkins & Slaten, 1996), μειωμένο κίνδυνο θνησιμότητας (Umberson & Montez, 2010) και ψυχιατρική και σωματική νοσηρότητα, όπως και με την ανάρρωση από ασθένειες (Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000). Επιπροσθέτως, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις θεωρούνται ως μια αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης των δυσκολιών της ζωής, η οποία μπορεί

να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση καταστάσεων που εμπεριέχουν άγχος (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Οι υποστηρικτικές σχέσεις στα πλαίσια του σχολείου συνδέονται με την ευημερία των παιδιών και των ενηλίκων, καθώς και με τη ψυχική ανθεκτικότητα (Stewart, Sun, Patterson, Lemerle, & Hardie, 2004). Από την άλλη, η κοινωνική απομόνωση είναι ένας επικίνδυνος παράγοντας για την κατάθλιψη, τη χρήση ουσιών, την αυτοκτονία και άλλα συμπτώματα που σχετίζονται με τη ψυχική ασθένεια (Hassed, 2008).

Ένα σημαντικό σημείο, το οποίο επηρεάζει τις θετικές σχέσεις αναφορικά με την ευημερία αρχίζει από τη πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Umberson & Montez, 2010). Το τελευταίο επισημαίνει το ρόλο των εκπαιδευτικών στη κατανόηση και τη προαγωγή των θετικών σχέσεων στη σχολική τάξη, από πολύ μικρή ηλικία και ιδίως στη περίπτωση ευάλωτων παιδιών.

### Νόημα Ζωής και Θετικός Σκοπός

Η ενασχόληση της Ψυχολογίας με το νόημα της ζωής ξεκίνησε με το έργο του Victor Frankl (Baumeister & Vohs, 2002). Ο τελευταίος ήταν Αυστριακός ψυχίατρος, ο οποίος έχοντας επιβιώσει του Ολοκαυτώματος και χρησιμοποιώντας την εμπειρία του από ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης, υποστήριξε ότι οι άνθρωποι κινητοποιούνται από μια έμφυτη τάση να βρουν νόημα στη ζωή τους (Frankl, 1963). Κατά τον Wong(1989) περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κινητήρια, τη σχεσιακή και την προσωπική. Το Νόημα της ζωής ορίζεται ως ο σκοπός και η κατεύθυνση στη ζωή, η οποία γεννά κίνητρο και πάθος (Pezirkiakidis et al., 2019). Ο σκοπός θεωρείται πως υπερβαίνει τον εαυτό μας, δίνει την αίσθηση ότι η ζωή έχει αξία και έχει άμεση σχέση με την αυτό-πραγμάτωση (Lopez & Snyder 2011 Steger· 2012). Το νόημα της ζωής αποτελείται από τρεις διαστάσεις: συνοχή,



σημασία και σκοπός (Heintzelman & King, 2014· Martela & Steger· 2016). Συγκεκριμένα, η ζωή προκειμένου να είναι ουσιώδης, (α) πρέπει να έχει νόημα και να είναι κατανοητή στο άτομο που τη βιώνει, (β) πρέπει να έχει σημασία ή αξία και (γ) πρέπει να έχει έναν σκοπό. Σύμφωνα με τον Seligman, για να έχει νόημα η ζωή μας, πρέπει να χρησιμοποιούμε τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα μας για να συμβάλλουμε στην ευημερία των άλλων και της κοινότητας (Seligman, 2011).

Είναι εμφανές πως η σχέση ανάμεσα στο νόημα της ζωής και τα θετικά συναισθήματα είναι αμφίδρομη (King et al., 2006· Pan et al. 2008). Η ύπαρξη του νοήματος της ζωής πυροδοτεί την ανοδική σπειροειδή έλικα των θετικών συναισθημάτων (Fredrickson 2000, 2001), σύμφωνα με την οποία διευρύνεται η σκέψη και δομούνται ατομικοί και διαπροσωπικοί πόροι, οι οποίοι βοηθούν τα άτομα να αποφεύγουν ανούσια εγχειρήματα και να αναζητούν το νόημα στη ζωή τους. Αξίζει να σημειωθεί, πως το νόημα της ζωής συνδέεται και μια άλλες διαστάσεις της ευημερίας, οι οποίες είναι οι θετικές σχέσεις, η ικανοποίηση από τη ζωή και η καλή σωματική υγεία (Bonebright et al., 2000· Reker & Chamberlain, 2000· Ryff et al., 2004· Steger & Shin, 2010). Από την άλλη μεριά σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, κατάθλιψη, άγχους, στρες, αυτοκτονικού ιδεασμού, κατάχρηση ουσιών και ρίσκο θνησιμότητας (Boyle et al., 2009· Pezirkianidis et al., 2016· Steger & Kashdan 2007· Steger et al., 2008, 2009). Ο σκοπός και το νόημα της ζωής είναι έννοιες συνυφασμένες με την ευημερία και την ψυχική άνθιση (Ryff & Singer, 2008· Seligman, 2011; Steger, 2009) και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και την επιτυχή προσαρμογή στις αντιξοότητες και τα αρνητικά γεγονότα στη ζωή (Park, 2010· Silver & Updegraff, 2013).

Η εσωτερική ανάγκη για προσφορά προς τους άλλους και την κοινότητα δίνει ένα ισχυρό επιχειρήμα για την έμφαση στο σκοπό στα πλαίσια του σχολείου (Norrish et

al., 2013). Σύμφωνα με την έρευνα, η προσφορά προς τους άλλους δίνει την αίσθηση ότι η ζωή έχει νόημα και σκοπό και συμβάλει στην ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών (Post, 2005). Όπως φαίνεται, τα άτομα με υψηλά επίπεδα νοήματος ζωής σαφείς στόχους ή σκοπούς έχουν την αίσθηση της κατεύθυνσης. Ο σκοπός νοείται ως μια σταθερή και γενικευμένη πρόθεση προς επίτευξη ενός συγκεκριμένου πράγματος, το οποίο είναι ταυτόχρονα σημαντικό για τον εαυτό μας αλλά και για τον κόσμο, μπορεί να είναι υλικό ή άυλο, εξωτερικό ή εσωτερικό, προσβάσιμο ή μη. Το απαραίτητο στοιχείο αυτού του επιτεύγματος είναι η αίσθηση κατεύθυνσης που παρέχει για τη δημιουργία ενός αντικειμενικού σκοπού (Damon, Menos & Bronk, 2003). Όπως γίνεται εύλογα κατανοητό, η ύπαρξη στόχων είναι μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις, αναφορικά με το έργο των εκπαιδευτικών και έχει διττή σημασία, καθώς εκτός από την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων συμβάλλουν στην ανάδειξη υψηλών στόχων για τους μαθητές (Allan, Duffy & Douglass, 2014). Όταν το άτομο αντλεί νόημα μέσα από την εργασία του έχει καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή, αντλεί μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτή (Sparks & Schenk, 2001) , δαπανά περισσότερο μη αμειβόμενο χρόνο σε αυτή και συμβάλλει στη προσωπική του ανάπτυξη (Steger, Dik & Duffy, 2012).

### Επιτεύγματα

Τα άτομα παρακινούνται από το ένστικτο τους να πετύχουν (Pezirkianidis et al., 2019·McClelland 1961· Nohria et al., 2008). Είναι γεγονός, πως η μέγιστη επίδοση σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής επιβραβεύεται από την κοινωνία, παρακινεί τους ανθρώπους να πετύχουν και τους κάνει πιο ευτυχισμένους (Nohria et al., 2008). Η εκπλήρωση των φιλοδοξιών, καθώς και η επιτυχία ενός στόχου μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως μια σημαντική κατάκτηση για το άτομο (Butler & Kern 2016). Σύμφωνα με τον Seligman (2010), τα επιτεύγματα θεωρούνται ένας σημαντικός

παράγοντας της θετικής ψυχολογίας, καθώς πολλοί άνθρωποι έχουν έμφυτη τη τάση της επιτυχίας, της δεξιοτεχνίας και της ικανότητας, ακόμα και αν αυτό δε συνεπάγεται θετικά συναισθήματα, δέσμευση, θετικές σχέσεις και νόημα ζωής. Παρομοίως, ο James (2005) υποστήριξε πως «μια ζωή με μερικά επιτεύγματα έχει περισσότερο νόημα από ότι μια ζωή με καθόλου. Εν κατακλείδι, οι ερευνητές θεωρούν τα επιτεύγματα ως σημαντικό στοιχείο της ευημερίας και όλο και περισσότερη βιβλιογραφία έχει δημιουργηθεί γύρω από το πώς αυτά μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή τη κατεύθυνση (Croom, 2014).

Παράλληλα, τα θετικά επιτεύγματα ορίζονται ως η εξέλιξη του δυναμικού του ατόμου, μέσω της καταβαλλόμενης προσπάθειας για την επίτευξη σημαντικών αποτελεσμάτων σε σημαντικούς τομείς της καθημερινής ζωής, παρά την εμφάνιση προκλήσεων και εμποδίων (Norris et al., 2013). Η έρευνα έχει καταδείξει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ψυχική Άνθιση και τα θετικά επιτεύγματα. Η Ψυχική Υγεία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση (Hendren, Weisen, & Orley, 1994) , τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στη δημιουργική και ευέλικτη σκέψη (Fredrickson, 2001) και ως επακόλουθο, η επίτευξη σημαντικών στόχων οδηγεί στη βίωση θετικών συναισθημάτων και την ευημερία (Sheldon et al., 2010). Τα επιτεύγματα δίνουν την αίσθηση προσπάθειας για επίτευξη των στόχων, επιδεξιότητας και αυτό-αποτελεσματικότητας για την πραγματοποίηση των στόχων (Butler & Kern, 2016). Σύμφωνα με την Θεωρία Αυτό-προσδιορισμού, η ικανότητα είναι μία από τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες (Ryan & Deci, 2000). Τέλος, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως η εκλαμβανόμενη στήριξη από τους άλλους συνδέεται με την επίμονη δέσμευση σε ένα στόχο και την κατάκτησή του (Lascano, 2016).

## **Αυτό-Αποτελεσματικότητα**

Η Αυτό-αποτελεσματικότητα γενικότερα, ορίζεται ως η πίστη ενός ατόμου ότι μπορεί να αντιμετωπίσει περίπλοκες καταστάσεις και θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες, ο οποίος καθοδηγεί τις πράξεις των ατόμων (Bandura, 1997). Σε τελική ανάλυση, η Αυτό-αποτελεσματικότητα είναι η αντίληψη του ατόμου για τις πιθανότητες που έχει να ολοκληρώσει επιτυχώς ένα συγκεκριμένο έργο (Maddux, 2009a). Γι' αυτό το λόγο είναι περιστασιακή και όχι μια γενική προσδοκία. Ο Bandura (1977, 1986, 1997) υποστηρίζει πως αυτή πηγάζει από τις προσωπικές μας εμπειρίες επίτευξης/κατάκτησης ικανοτήτων και μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από υποκατάστατες εμπειρίες, παρακολουθώντας δηλαδή τα επιτεύγματα και τις συμπεριφορές κάποιου άλλου. Ο Maddux(2002) συμπληρώνει ότι μπορούμε να αναπτύξουμε την Αυτό-αποτελεσματικότητα μέσω φαντασιακών εμπειριών, με το να φανταζόμαστε δηλαδή τον εαυτό μας ή τους άλλους να συμπεριφέρονται αποτελεσματικά σε υποθετικές καταστάσεις. Η Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την ικανότητά τους να διδάξουν ακόμα και σε δύσκολους μαθητές. Αυτές οι αντιλήψεις θεωρούνται ότι επηρεάζουν την διδακτική συμπεριφορά τους (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

## **Τα οφέλη της Αυτό-αποτελεσματικότητας**

Τα άτομα με υψηλά επίπεδα Αυτό- αποτελεσματικότητας επιδεικνύουν υψηλής ποιότητας λειτουργικότητα, ανθεκτικότητα απέναντι στις αντιξοότητες και λιγότερη ευαισθησία στο στρες και την κατάθλιψη (Maddux, 2002), σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, ώστε οι χαμηλές προσδοκίες Αυτό- αποτελεσματικότητας να αποτελούν χαρακτηριστικό της κατάθλιψης, του άγχους και της αποφευκτικής συμπεριφοράς. Υψηλά επίπεδα Αυτό- αποτελεσματικότητας, συνδέονται επίσης, με ευημερία, διαχείριση του στρες, αυτό-πεποίθηση, καλή φυσική κατάσταση, καλή προσαρμογή και ανάρρωση από ασθένειες (Bandura, 1997· Bisschop, Knegsman, Beekman, & Deeg, 2004· Kuijer & de Ridder, 2003). Σύμφωνα με τον Bandura (2006), η δυνατή αίσθηση Αυτό- αποτελεσματικότητας συμβάλλει στην ψυχολογική ευημερία. Ομοίως, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως προβλέπει αντίστροφα την θλίψη (Fry & Debats, 2002), τα καταθλιπτικά συμπτώματα (Chen et al., 2010) και το άγχος (Endler et al., 2001). Χαμηλά επίπεδα Αυτό- αποτελεσματικότητας σχετίζονται με περισσότερα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Faure & Loxton, 2003· Kashdan & Roberts, 2004· Shnek, Irvine, Stewart, & Abbey, 2001), καθώς και με χαμηλά επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας (Barlow, Wright, & Cullen, 2002· Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003· Caprara, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα Αυτο- αποτελεσματικότητας θεωρείται πως εργάζονται σκληρότερα, ασχολούνται με άτυπες δραστηριότητες μάθησης, είναι πιο επίμονοι και βιώνουν λιγότερο στρες (Bandura, 1997· Lohman, 2006). Επιπρόσθετα, αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων σχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006· Ross, 1992) και τα κίνητρα (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989), με την ευημερία των δασκάλων (Brouwers & Tomic, 2000· Schwerdtfeger, Konermann, & Schonhofen, 2008· Skaalvik & Skaalvik, 2007), την ικανοποίηση από την εργασία (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003)

καθώς και με διδακτικές πρακτικές (TschannenMoran et al., 1998). Τέλος, η υψηλή Αυτό- αποτελεσματικότητα θεωρείται μια σημαντική πλευρά του επαγγελματισμού των δασκάλων , η οποία ενθαρρύνει την ανάμειξη σε προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης (Ross & Bruce, 2007). Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η Αυτό- αποτελεσματικότητα επηρεάζει τις επιλογές που κάνουμε, την προσπάθεια που καταβάλλουμε καθώς και την επιμονή που θα επιδείξουμε όταν αντιμετωπίσουμε κάποιο εμπόδιο.

## **Θετικές Ψυχολογικές Παρεμβάσεις**

Οι Layous και Lyubomirsky (2014) υποστηρίζουν ότι ο πιο αξιόπιστος τρόπος να αυξήσουμε τα επίπεδα ευημερίας είναι η εκούσια υιοθέτηση στρατηγικών σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, παρά η βελτίωση των συνθηκών της ζωής του ατόμου (Dimitropoulou & Leontopoulou, 2017). Στρατηγικές, οι οποίες στοχεύουν στη καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων, των θετικών συμπεριφορών και των θετικών γνωστικών λειτουργιών (Sin & Lyubomirsky, 2009), συνοψίζονται υπό τον όρο των Θετικών Ψυχολογικών Παρεμβάσεων (Positive Psychology Interventions , PPIs). Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων και σύμφωνα με τα αποτελέσματα μετα- αναλύσεων, θετικές δραστηριότητες και προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν στην προαγωγή της υποκειμενικής και ψυχολογικής ευημερίας, αλλά και στην ανακούφιση από καταθλιπτικά συμπτώματα (Bolier et al., 2013· Sin & Lyubomirsky, 2009). Τέλος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη θεωρία για την ευημερία έχουν το πλεονέκτημα ότι οι υποθέσεις μπορούν να αντληθούν κατευθείαν από τη θεωρία και τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευτούν μέσα από τη θεωρία (Lewin, 1951· et al., 2007).

## Geelong Grammar School Model for Positive Education

Το Geelong Grammar School, ένα σχολείο στην Αυστραλία, με μαθητές ηλικιών 5-12, εστιάζει στη σημασία της ευημερίας τόσο των μαθητών του όσο και του υπόλοιπου προσωπικού. Το Μοντέλο Geelong Grammar School για τη Θετική Εκπαίδευση, που διέπει ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών και την σχολική κουλτούρα, διαθέτει ένα οπλοστάσιο επιστημονικής γνώσης που βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα για την εφαρμογή του στη σχολική κοινότητα, με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές αλλά και το προσωπικό του να «ανθίσει» ψυχικά (Norrish, J., Robinson, J. & Williams, P. · 2011). Συγκεκριμένα, βασίζεται στην επιστημονική έρευνα πάνω σε διαστάσεις που εξετάζει η Θετική Ψυχολογία και είναι προϊόν δημιουργίας μέσω της παρατήρησης και μάθησης από εφαρμοσμένες παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας στη σχολική κοινότητα. Από το 2008, ο καθηγητής Martin Seligman, ένας από τους ιδρυτές της Θετικής Ψυχολογίας, συνεργάστηκε με το εν λόγω σχολείο, για την διεξαγωγή ενός προγράμματος, το οποίο θεωρείται πρωτοποριακό για την δημιουργία και την εφαρμογή της Θετικής Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Θετικής Εκπαίδευσης (Institute of Positive Education), το Μοντέλο GGS για τη Θετική εκπαίδευση αποτελείται από έξι αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις, οι οποίες είναι βασικές για την προαγωγή της Ψυχικής Ανθισης. Αυτές είναι τα Θετικά συναισθήματα, η Θετική δέσμευση, οι Θετικές σχέσεις, ο Θετικός σκοπός, τα Θετικά επιτεύγματα και η Θετική υγεία (Norrish et al., 2011). Σύμφωνα με τους τελευταίους, τα Θετικά Συναισθήματα εστιάζουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να προσδοκούν, να προκαλούν, να βιώνουν, να παρατείνουν και να χτίζουν θετικές συναισθηματικές εμπειρίες, όπως και να ανταποκρίνονται στα αρνητικά συναισθήματα με πιο υγιή τρόπο (π.χ., ευγνωμοσύνη, «Απολαμβάνει», αναλογία

Θετικότητας). Η Θετική Εμπλοκή δίνει έμφαση στο να ωθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν και να βιώσουν πλήρη απορρόφηση σε δραστηριότητες βέλτιστης εμπειρίας, μέσω της κατανόησης της φύσης της δέσμευσης, τα μονοπάτια προς αυτή και τη λειτουργικότητά του, όσον αφορά την προαγωγή της ατομικής ευημερίας (π.χ., ροή, θεωρία κινήτρων, Θετικά στοιχεία χαρακτήρα, εξερεύνηση του πάθους). Οι Θετικές Σχέσεις αναγνωρίζουν την σημασία της σύνδεσης και των σχέσεων που ευδοκιμούν και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες γαλουχούν τις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους (π.χ., κοινωνική νοημοσύνη, επικοινωνία, συγχώρεση, ομαδικότητα). Ο Θετικός Σκοπός εστιάζει στην κατανόηση, τη πίστη και υπηρετήση ενός σκοπού, ο οποίος υπερβαίνει τον εαυτό μας και μας εμπλέκει σε δραστηριότητες προς όφελος των άλλων (π.χ., νόημα κι σκοπός στη ζωή, κοινωνική συνειδητότητα, εγχειρήματα που έχουν σκοπό, υπηρεσία κοινότητας). Τα Θετικά Επιτεύγματα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη του δυναμικού του ατόμου μέσω της προσπάθειας για επίτευξη στόχων με νόημα (π.χ., νοοτροπία, θεωρία στοχοθεσίας, αξιολόγηση, θεωρία για την ελπίδα). Και τέλος, η Θετική Υγεία εστιάζει στην υιοθέτηση συνηθειών για βέλτιστη σωματική και ψυχολογική υγεία (π.χ., ενσυνειδητότητα, ψυχική ανθεκτικότητα, σωματική υγεία) (Norrish et al., 2011).

Η Άνθιση αποτελεί τον κύριο στόχο του GGS Model για τη Θετική Εκπαίδευση και ορίζεται συνοπτικά ως το «να νιώθεις καλά» και «να πράττεις καλά» (Huppert & So, 2011). Το «να νιώθεις καλά» συγκλίνει προς τις ηδονικές προσεγγίσεις που αφορούν την ευημερία και περιλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων και εμπειριών, όπως ευχαρίστηση για το παρελθόν, ευτυχία για το παρόν και ελπίδα για το μέλλον. Επιπλέον, σχετίζεται με τη δύναμη και την ψυχική ανθεκτικότητα αναφορικά με τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και των εμπειριών με ένα υγιή και



προσαρμοστικό τρόπο. Το «να πράττεις καλά» είναι περισσότερο συνυφασμένο με την ευδαιμονική θεωρία για την ευημερία και δίνει έμφαση στον εξοπλισμό των μαθητών, αλλά και του προσωπικού με δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες τους βοηθούν να ευημερούν όταν έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις και ευκαιρίες. Ενσωματώνει πρακτικές αποτελεσματικής λειτουργικότητας μέσα από ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων εμπειριών. Σημαντική είναι τέλος, η δέσμευση σε προ-κοινωνικές συμπεριφορές και επιλογές, οι οποίες ωφελούν στους άλλους αλλά και την ευρύτερη κοινότητα.

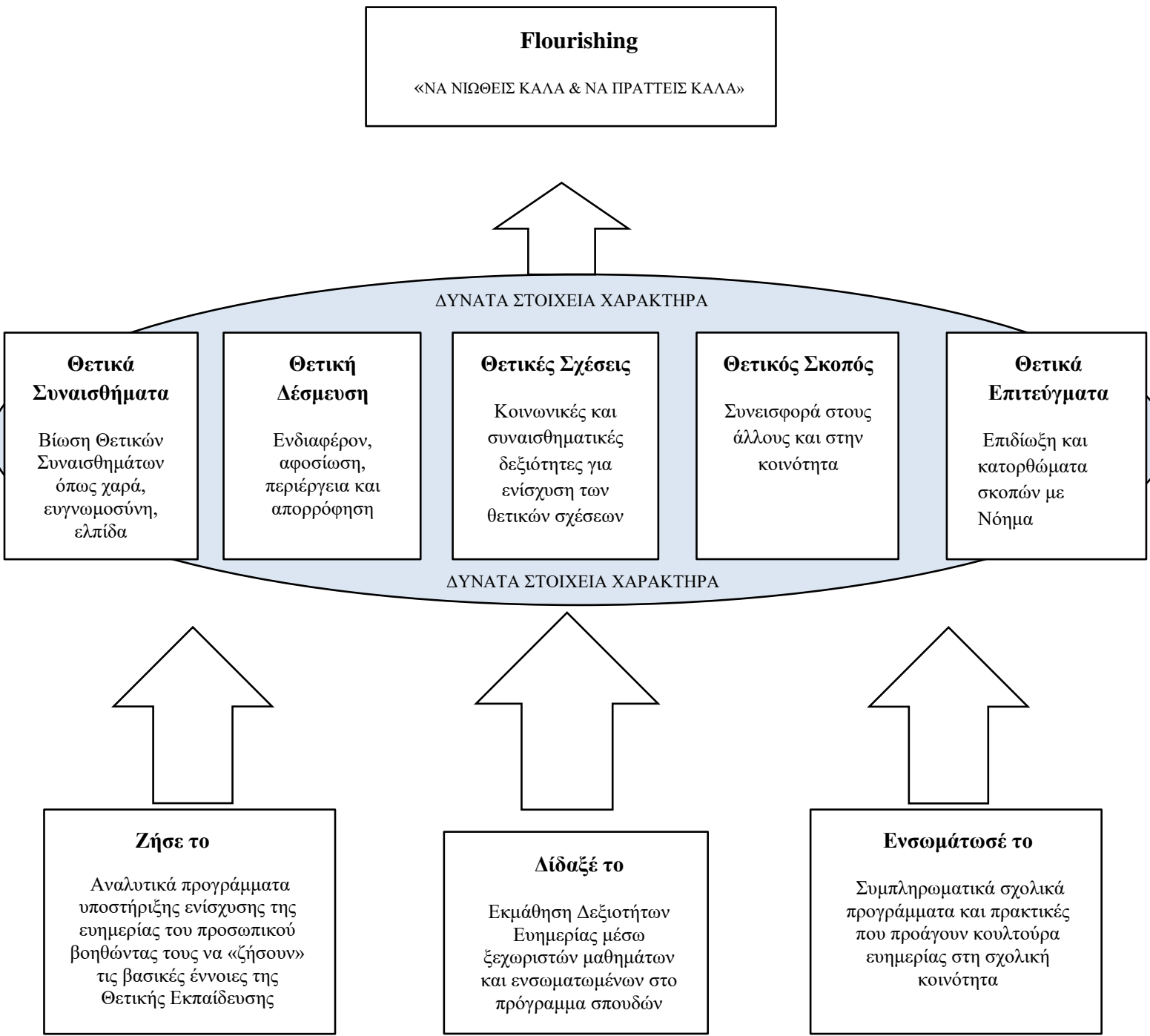
Αξίζει να σημειωθεί ότι, τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα αποτελούν τα θεμέλια για το μοντέλο GGS (Linley & Harrington, 2006). Συνδέουν τις διαστάσεις της ευημερίας και αποτελούν σημείο πρόσβασης για τα άτομα. Κατανοώντας τα δυνατά στους στοιχεία και χρησιμοποιώντας τα με διαφορετικούς τρόπους δομούν την αυτοπεποίθηση αλλά και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Το GGS Model για τη Θετική Εκπαίδευση αποτελείται από ένα ευέλικτο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των γνώσεων αναφορικά την εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση. Το εν λόγω μοντέλο μπορεί να αξιολογήσει τομείς που είναι αποτελεσματικοί αλλά και να βελτιώσει άλλους. Στόχος του είναι να ενθαρρύνει αλλά και να προάγει την ευημερία στη σχολική κοινότητα, αλλά και να συνεισφέρει στο γενικό πληθυσμό, βοηθώντας ένα μεγάλο κομμάτι του να ζει όσο καλύτερα γίνεται. Κάθε διάστασή του βασίζεται σε τέσσερα στοιχεία: α) δεξιότητες και γνώσεις που αντλούνται από επιστημονικά δεδομένα, β) Θετικές δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς να εξερευνούν και να εφαρμόζουν έννοιες με αξία, γ) θετικές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική κοινότητα, και γ) στρατηγικές αξιολόγησης, οι οποίες διασφαλίζουν την επίτευξη των επιθυμητών

στόχων. Το προσωπικό του σχολείου μπορεί να ανθίσει όταν βιώνει θετικά συναισθήματα, αντλεί νόημα από την εργασία του και αισθάνεται σημαντικό μέλος της σχολικής κοινότητας. Συνοψίζοντας, η υπό συζήτηση Παρέμβαση για εκπαιδευτικούς, αποτελεί ένα κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος του Geelong Grammar School (βλ. Πίνακας 1) και ενσωματώνει τα τρία επίπεδα: «ζήστε το», «διδάξτε το», «ενσωματώστε το». Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και εστιάζει στις πέντε διαστάσεις την ευημερίας, όπως έχει προταθεί από τον M.Seligman (2011).

# ΠΙΝΑΚΑΣ 1

*Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, (2011)*



## Παρούσα έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη την αποτελεσματικότητα του προγράμματος Geelong Grammar School για τη Θετική Εκπαίδευση και την ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων Θετικής Εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς, έγινε μια προσπάθεια δόμησης μια νέας σύντομης παρέμβασης που να στοχεύει στην ενίσχυση της Ψυχικής Άνθισης και τη Αυτό- αποτελεσματικότητά τους. Επομένως, υποθέτουμε ότι τα επίπεδα Γενικής Ευημερίας και Αυτό- αποτελεσματικότητας της ομάδας Θετικής Ψυχολογικής Παρέμβασης θα αυξηθούν στη μέτρηση μετά την εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογικής Παρέμβασης, ενώ αναμένουμε διατήρηση στα επίπεδα για την ομάδα ελέγχου. Και δεύτερον, αναμένουμε διαφορά στα επίπεδα Γενικής Ευημερίας και Αυτό- αποτελεσματικότητας ανάμεσα στη πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, ιδίως στη μέτρηση μετά την παρέμβαση.

## Μέθοδος

### *Συμμετέχοντες*

Για την άντληση συμμετεχόντων στην έρευνα έγινε κάλεσμα μέσω του Facebook. Η πρόσκληση αυτή έλαβε τη μορφή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Την Άνοιξη, αν δεν τη βρεις, τη φτιάχνεις!». Από τους 59 συμμετέχοντες που εκδήλωσαν ενδιαφέρον, οι 42 πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής και κατανεμήθηκαν στη «συνθήκη παρέμβασης» και τη «συνθήκη ελέγχου». Τα κριτήρια συμμετοχής ήταν: κατώτατο όριο ηλικίας τα 20 έτη, να έχουν την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, να μη λαμβάνουν ψυχοθεραπευτική βοήθεια ή ψυχοφαρμακευτική αγωγή, να μη λαμβάνουν παράνομες ουσίες και η συγκατάθεσή τους.

Από το σύνολο 42 Εκπαιδευτικών το 16.7% ήταν άνδρες και το 83.3% ήταν γυναίκες μεταξύ ηλικιών 20-54 με μέση ηλικία τα 32.92 έτη. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί

κατείχαν διάφορες ειδικότητες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και διέμεναν στην Ελλάδα. Ο μέσος όρος εκπαιδευτικής εμπειρίας ήταν τα 7.74 έτη.

## *Μέτρηση*

### Δημογραφικά στοιχεία

Ζητήθηκε αρχικά, από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως: το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

### Ερωτηματολόγιο PERMA Profiler

Η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου PERMA Profiler, οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα και σταθμίστηκε από τον Πεζηρκιανίδη και τους συνεργάτες του(2019) αφορά στην μέτρηση των πέντε πυλώνων της ευημερίας σύμφωνα με τη θεωρία του Seligman (2011): θετικά συναισθήματα, δέσμευση, θετικές σχέσεις, νόημα ζωής, επιτεύγματα. Κάθε διάσταση μετριέται με τρεις ερωτήσεις, συμπεριλαμβανομένων 8 ερωτήσεων που αξιολογούν τη συνολική ευημερία (1 ερώτηση), αρνητικά συναισθήματα (τρεις ερωτήσεις), μοναχικότητα (1 ερώτηση) και σωματική υγεία (τρεις ερωτήσεις). Το σκορ για τη συνολική ευημερία υπολογίζεται από το άθροισμα των ερωτήσεων των πέντε διαστάσεων. Κάθε ερώτηση αποτελείται από 11βάθμια κλίμακα Likert, από το «0=ποτέ έως το 10=πάντα», «0=καθόλου έως το 10=πάρα πολύ», «0=πολύ κακή έως εξαιρετική».

### Κλίμακα Γενικευμένης Αυτο-αποτελεσματικότητας (Generalized Self-Efficacy scale GSE, Jerusalem & Schwarzer, 1995).

Η κλίμακα Γενικευμένης Αυτο-αποτελεσματικότητας, προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα και βρίσκεται σε διαδικασία στάθμισης από τη Λεοντοπούλου (Θετική Ψυχολογία, θεωρία, έρευνα και εφαρμογές) και αποτελείται από 10 προτάσεις. Πρόκειται για μια 4βάθμια κλίμακα Likert, η οποία υποδεικνύει το βαθμό συμφωνίας με κάθε πρόταση και κυμαίνεται από το 1=Δεν ισχύει καθόλου έως το 4=ισχύει απόλυτα. Για τον υπολογισμό της τελικής βαθμολογίας προτείνεται το άθροισμα της βαθμολογίας των προτάσεων και η διαίρεσή τους με τον αριθμό των προτάσεων.

## *Διαδικασία*

Η παρέμβαση έλαβε χώρα με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Webex και τη μορφή τηλεδιασκέψεων. Πλήθος ερευνών υποστηρίζει πως οι θετικές παρεμβάσεις

μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά και μέσω Διαδικτύου (Proyer et al., 2014·Abbott, Klein, Hamilton, & Rosenthal, 2009· Gander και συν., 2013· Mitchell, Stanimirovic, Klein, & Vella-Brodrick, 2009· Mongrain & Anselmo-Matthews, 2012· Schueller & Parks, 2012· Seligman et al., 2005· Shapira & Mongrain, 2010).

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα, όπου εφαρμόστηκε η παρέμβαση, και την ομάδα ελέγχου, η οποία αποτελούνταν από άτομα, τα οποία για τις ανάγκες της έρευνας βρίσκονταν σε λίστα αναμονής.

Η παρέμβαση αποτελούνταν από πέντε ζωντανές τηλεδιασκέψεις, οι οποίες πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα και με διάρκεια τριών ωρών. Μια εβδομάδα πριν από την έναρξη της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες και των δυο ομάδων συμπλήρωσαν τα δύο ερωτηματολόγια που περιγράφονται παραπάνω στα εργαλεία. Τα ίδια ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν και μια εβδομάδα μετά το πέρας της παρέμβασης.

## **Παρουσίαση Παρέμβασης**

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε για τους σκοπούς της έρευνας δεν αποτελεί δομημένη παρέμβαση και ως εκ τούτου δημιουργήθηκε από την αρχή, βασισμένη σε πλήθος ερευνητικών δεδομένων, μοντέλα και υπάρχοντα προγράμματα. Προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη τις τωρινές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας γενικότερα. Αποτελεί μια πιλοτική προσπάθεια δόμησης μιας παρέμβασης για εκπαιδευτικούς, για την προαγωγή της ευημερίας και την αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα να δημιουργηθούν και να δοκιμαστούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς, καθώς και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος “Geelong Grammar School for Positive Education” (<https://www.ggs.vic.edu.au/Positive-Education2/Model-for-Positive-Education>), σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την προαγωγή της ευημερίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, μέσω

της μέτρησης των επιπέδων της ευημερίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας (βλ. Μέθοδος).

## **Παρέμβαση : «Την Άνοιξη, αν δεν την βρεις, την φτιάχνεις»**

Η παρέμβαση που σχεδιάστηκε, δομεί τις συναντήσεις της βάσει του Μοντέλου PERMA για την ψυχική Άνθιση και εστιάζει στα Θετικά Συναισθήματα, την Ψυχολογική ροή, τις Θετικές σχέσεις, το Νόημα ζωής, στα Επιτεύγματα καθώς και στα Δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, χρησιμοποιώντας ποικίλες τεχνικές, σύμφωνα με την αναθεώρηση Μοντέλου του (Seligman, 2011) για την Ψυχική Άνθιση. Συνολικά, η παρούσα έρευνα δομήθηκε με βάση τη θεωρία του Seligman (2011) για την ευημερία και το πρόγραμμα Θετικής Εκπαίδευσης του Geelong Grammar School και άντλησε ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό από το ήδη δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα HOPEs (<http://hopeschools.eu/>). Το εν λόγω πρόγραμμα, σχεδιάστηκε με σκοπό την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία, της αυτό- πεποίθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευτυχίας, της ικανότητας αυτό-ρύθμισης και του βαθμού δέσμευσής τους. Με αυτό τον τρόπο, θεωρείται ότι τα σχολεία θα είναι περισσότερο προσανατολισμένα στις λύσεις παρά στα προβλήματα και η δημιουργία θετικής κουλτούρας μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της ευημερίας κι στην πρόληψη συμπεριφορικών προβλημάτων στους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε συνάντηση είχε ως κύρια θεματολογία κάθε ένα από τα γράμματα του ακρωνύμιου PERMA. Ο σκοπός της κάθε ενότητας ήταν διπλός. Αρχικά, οι συμμετέχοντες έρχονταν σε επαφή με την εκάστοτε έννοια της Θετικής Ψυχολογίας, καθώς και τους βασικούς πυλώνες της. Κατά τη διάρκειά της κάθε συνάντησης, πραγματοποιούνταν δραστηριότητες, οι οποίες είχαν βιωματικό χαρακτήρα και αφορούσαν κάθε φορά και από μια έννοια. Στη συνέχεια, με βάση τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να εμπλουτίσουν στη διδασκαλία τους, αλλά και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου με δραστηριότητες για κάθε διάσταση της Ευημερίας ξεχωριστά, όπως ορίζει το Μοντέλο για τη Θετική Εκπαίδευση του Geelong Grammar School και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα HOPEs. Τέλος, στο τέλος κάθε ενότητας οι συμμετέχοντες καλούνταν να εφαρμόσουν κατά τη

διάρκεια της εβδομάδας, προτεινόμενες ασκήσεις που σχετίζονταν με τη θεματολογία κάθε συνάντησης. Παρακάτω παρατίθεται αναλυτικά η ροή των συναντήσεων.

### *Παρουσίαση Παρέμβασης*

#### Συνάντηση 1<sup>η</sup>: Γνωριμία και Θετικά Συναισθήματα

Η πρώτη συνάντηση περιλάμβανε γνωριμία με τα μέλη της ομάδας, μέσω μια άσκησης, η οποία είχε βιωματικό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να συστηθούν στην ομάδα με το όνομά τους, να παρουσιάσουν την ιστορία του και τρεις λόγους για τους οποίους νιώθουν περήφανοι γι' αυτό (από «205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων», Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003). Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν με έννοιες όπως η Θετική Ψυχολογία, η Θετικότητα, τα Θετικά συναισθήματα. Επιπλέον, συζητήθηκαν τρόποι με τους οποίους μπορούμε να προάγουμε τα θετικά συναισθήματα στη σχολική κοινότητα και προτάθηκε η εφαρμογή της άσκησης «Επίσκεψη Ευγνωμοσύνης» από τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια της επόμενης εβδομάδας.

#### Συνάντηση 2<sup>η</sup>: Δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα και «Ροή».

Αρχικά, πριν τη διεξαγωγή της προγραμματισμένης συνάντησης στάλθηκε οδηγία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου για τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα ( VIA-Institute, ελληνική έκδοση). Στην αρχή της συνάντησης προβλήθηκε βίντεο σχετικά με τη Θετική εκπαίδευση (πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=ogr1dkDhpGo>). Έπειτα, ακολούθησε βιωματική άσκηση αναφορικά με τον αντίκτυπο που έχει η αλλαγή της αφήγησης για τον εαυτό μας με τη χρήση όρων που αφορούν τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα μας (Αλλαγή λέξεων → Αλλαγή Αφήγησης → Αλλαγή Συναισθήματος). Τέλος, οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν με την έννοια της ροής και κλήθηκαν να καταγράψουν τρία δυνατά τους στοιχεία που τους βοηθούν να ανθίσουν στο επάγγελμά τους ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, δόθηκε η οδηγία να εστιάσουν σε ένα από αυτά και να το χρησιμοποιούν στην εργασία τους. Το καινούριο στοιχείο που προστέθηκε εδώ είναι η έννοια της ροής, όπου καλούνταν να παρατηρήσουν καταστάσεις όπου βίωναν «ροή», κάνοντας χρήση του δυνατού τους στοιχείου.

#### Συνάντηση 3<sup>η</sup> : Θετικές σχέσεις



Η τρίτη συνάντηση ξεκίνησε με μια άσκηση Διαλογισμού Αγάπης και Καλοσύνης και έπειτα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μοιραστούν την εμπειρία τους. Στη συνέχεια, δόθηκε έμφαση στον τρόπο απόκρισης που απαντάμε όταν λαμβάνουμε καλά νέα και τον αντίκτυπο που αυτό έχει στις σχέσεις μας με τους άλλους. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε βιωματική άσκηση, η οποία εστίαζε στα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα και στο πως αυτά συμβάλλουν στη δημιουργία των θετικών σχέσεων. Επιπροσθέτως, δόθηκε έμφαση στον ρόλο των θετικών σχέσεων γενικότερα, αλλά και στα πλαίσια του σχολείου, αναφορικά με τους μαθητές μέσω του παραδείγματος του γονεϊκού στυλ, (Baumrind, 1967. Maccoby & Martin, 1983) και την ενεργητικής ακρόασης. Τέλος, προτάθηκαν ασκήσεις ενδυνάμωσης των σχέσεων στα πλαίσια της τάξης. Τα άτομα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας χρειάστηκε να προσπαθούν να απαντούν ενεργά και εποικοδομητικά στο άκουσμα ευχάριστων ειδήσεων από άτομα του επαγγελματικού περιβάλλοντός τους ή μαθητές τους.

#### Συνάντηση 4<sup>η</sup> : Νόημα ζωής και Θετικός σκοπός

Η ενότητα αυτή ξεκινά με τη βιωματική άσκηση «silver lining», η οποία έχει ως στόχο να ενεργοποιήσει τους συμμετέχοντες, αλλά και να τους υπενθυμίσει ότι η ζωή ποτέ δε σταματά να έχει νόημα, ακόμα και μέσα από τις συμφορές και τον θάνατο (Victor Frankl, 1978). Έπειτα, η παρουσίαση που ακολούθησε είχε ως στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με έννοιες όπως το νόημα ζωής, ο σκοπός και οι στόχοι, με παραδείγματα και βιωματικές ασκήσεις. Τέλος, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να σχεδιάσουν ένα έμβλημα που θα αναπαριστά τους προσωπικούς λόγους εμπλοκής στη διδασκαλία. Επίσης, δόθηκε η οδηγία να τοποθετήσουν το έμβλημα αυτό σε σημείο που θα το συναντούν σε καθημερινή βάση (π.χ., ημερολόγιο, γραφείο, τοίχο).

#### Συνάντηση 5<sup>η</sup> : Απολαμβάνειν και Θετικά επιτεύγματα.

Η πέμπτη και τελευταία συνάντηση, ξεκινά με μια βιωματική άσκηση, κατά την οποία, οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να ανακαλέσουν ένα επίτευγμα που τους έχει διαμορφώσει σ' αυτό που είναι τώρα και να μιλήσουν γι' αυτό με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες γίνεται. Έπειτα, έγινε προσπάθεια εξοικείωσης με τις στρατηγικές του «Απολαμβάνειν», μέσα από την παρουσίαση της θεωρίας, τη συζήτηση και προσωπικά παραδείγματα. Τέλος, ενθαρρύνονται να καταγράψουν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας διάφορα επιτεύγματα που σχετίζονται με την

εργασία τους και να τα απολαύσουν, κάνοντας κάθε φορά χρήση διαφορετικής στρατηγικής. Όπως γίνεται αντιληπτό, η κάθε συνάντηση περιελάμβανε εξάσκηση σε συγκεκριμένες τεχνικές κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, οι οποίες σχετίζονταν με την αντίστοιχη θεματολογία της κάθε συνάντησης (βλ. Πίνακα Ασκήσεων)

## Πίνακας Ασκήσεων

Έννοια	Άσκηση	Οδηγίες	Βιβλιογραφία
<b>Θετικά Συναισθήματα</b>	Επίσκεψη Ευγνωμοσύνης	Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να κάνουν μια βόλτα «νοητικά» στον χώρο εργασίας τους και να παρατηρήσουν πράγματα για τα οποία νιώθουν ευγνωμοσύνη σε σχέση με την εργασία τους.	Chan 2013· Emmons & McCullough 2003
<b>Ροή &amp; Δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα</b>	Εστίαση στα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα και σε στιγμές ροής.	Οι συμμετέχοντες καλούνται καταγράψουν τρία δυνατά τους στοιχεία που τους βοηθούν να ανθίσουν στο επάγγελμά τους ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, δόθηκε η οδηγία να εστιάσουν σε ένα από αυτά και να το χρησιμοποιούν στην εργασία τους. Το καινούριο στοιχείο που προστέθηκε εδώ είναι η έννοια της ροής, όπου καλούνταν να παρατηρήσουν καταστάσεις όπου βίωναν «ροή», κάνοντας χρήση του δυνατού τους στοιχείου.	McCullough,2015
<b>Θετικές σχέσεις</b>	Ενεργή- επικοινωνιακή απόκριση	τα άτομα χρειάζεται να απαντούν ενεργά και επικοινωνιακά στο άκουσμα ευχάριστων ειδήσεων από άτομα του επαγγελματικού περιβάλλοντός τους ή μαθητές τους.	Gable et al, 2004
<b>Νόημα Ζωής</b>	Προσωπικό έμβλημα	Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να σχεδιάσουν ένα έμβλημα που θα αναπαριστά τους προσωπικούς λόγους εμπλοκής στη διδασκαλία. Επίσης, δόθηκε η οδηγία να τοποθετήσουν το έμβλημα αυτό σε σημείο που θα το συναντούν σε καθημερινή βάση (π.χ., ημερολόγιο, γραφείο, τοίχο)	Dik et al. 2009
<b>Επιτεύγματα &amp; Απολαμβάνειν</b>	Εργασιακά επιτεύγματα	Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να καταγράψουν διάφορα επιτεύγματα που σχετίζονται με την εργασία τους	Bryant et al. 2005

## Αποτελέσματα

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν μπορούν να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητοι παραμετρικοί έλεγχοι για τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων για κάθε μία από τις μεταβλητές στην προ-μέτρηση και στην μετα-μέτρηση, ξεχωριστά για την πειραματική ομάδα και για την ομάδα ελέγχου. Για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Shapiro-Wilk, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων ( $N < 200$ ). Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή ( $p > .05$ ) για όλες τις μεταβλητές της μελέτης, και στις δύο ομάδες (Πίνακας 1).

*Πίνακας 1. Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων Shapiro - Wilk για την Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα και την Ψυχολογικής Ευημερία των συμμετεχόντων στην προ-μέτρηση και την μετα-μέτρηση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.*

Ομάδα	Μεταβλητή	Shapiro-Wilk	df	p
Πειραματική	Γενική Ευημερία – Pretest	.971	21	.760
	Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Pretest	.947	21	.292
	Γενική Ευημερία – Post-test	.958	21	.475
	Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Post-test	.908	21	.050
Ελέγχου	Γενική Ευημερία – Pretest	.935	21	.174
	Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Pretest	.873	21	.051
	Γενική Ευημερία – Post-test	.810	21	.093
	Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Post-test	.928	21	.127

Ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των μετρήσεων πραγματοποιήθηκε με την χρήση του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$ . Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε

ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια στις μετρήσεις τόσο πριν όσο και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2. Δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's για τις μετρήσεις της Γενικής Ευημερίας και της Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης.**

Μέτρηση	<i>a</i>	N Στοιχείων
Γενική Ευημερία – Pretest	.85	23
Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Pretest	.75	10
Γενική Ευημερία – Post-test	.87	23
Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Post-test	.93	10

**Πίνακας 3. Μέτρα θέσης και διασποράς για κάθε μέτρηση της Γενικής Ευημερίας και της Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας, για την πειραματική ομάδα (n=21) και την ομάδα ελέγχου (n=21).**

Ομάδα	Μέτρηση	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Πειραματική Ομάδα	Γενική Ευημερία – Pretest	21	5.13	8.30	7.12	.78
	Γενική Ευημερία – Post-test	21	5.96	8.13	7.11	.62
	Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Pretest	21	17.00	42.00	33.42	5.32
	Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Post-test	21	17.00	37.00	29.61	5.21
Ομάδα Ελέγχου	Γενική Ευημερία – Pretest	21	4.52	7.91	6.94	1.01
	Γενική Ευημερία – Post-test	21	4.43	8.04	6.58	1.05
	Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Pretest	21	20.00	38.00	28.66	5.60
	Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα - Post-test	21	18.00	34.00	25.95	5.47

Προκειμένου να ελεγχθεί η μεταβολή των μέσων όρων πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα. Από τους στατιστικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Γενικής Αυτό-αποτελεσματικότητας στην πειραματική ομάδα ( $t_{(20)} = 2.376, p < .05, MD = 3.81$ ), με τους συμμετέχοντες να αναφέρουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο επίπεδο Γενικής Αυτό-αποτελεσματικότητας στη μέτρηση μετά την υλοποίηση της παρέμβασης (βλ. Πίνακα

4). Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή στο επίπεδο της Γενικής Ευημερίας για την πειραματική ομάδα μετά την υλοποίηση της παρέμβασης ( $t_{(20)} = .009$ ,  $p > .05$ ,  $MD = .01$ ) (βλ. Πίνακα 5). Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν στην ομάδα ελέγχου, όπου εντοπίστηκε οριακά στατιστικά σημαντική μεταβολή στο επίπεδο της Γενικής Αυτό-αποτελεσματικότητας στην δεύτερη μέτρηση ( $t_{(20)} = 2.114$ ,  $p < .05$ ,  $MD = 2.71$ ), αλλά καμία στατιστικά σημαντική μεταβολή στην μέτρηση της Γενικής Ευημερίας ( $t_{(20)} = 1.572$ ,  $p > .05$ ,  $MD = .35$ ) (βλ. Πίνακα 5 για μέσους όρους των μετρήσεων).

**Πίνακας 4. Μέσοι όροι και στατιστικοί δείκτες για τον έλεγχο του στατιστικού κριτηρίου  $t$  για εξαρτημένα δείγματα, μεταξύ των μετρήσεων πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης ( $N=42$ ,  $n=21$ ,  $n=21$ ).**

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Πειραματική Ομάδα	Γενική Ευημερία – Pretest	7.11	.62	.01	.009	20	.993
	Γενική Ευημερία – Post-test	7.12	.79				
	Γενική Αυτόαποτελεσματικότητα – Pretest	29.62	5.22	3.81	2.376	20	.028
	Γενική Αυτόαποτελεσματικότητα - Post-test	33.43	5.33				
Ομάδα Ελέγχου	Γενική Ευημερία – Pretest	6.58	1.05	.35	1.572	20	.132
	Γενική Ευημερία – Post-test	6.94	1.02				
	Γενική Αυτόαποτελεσματικότητα – Pretest	25.95	5.47	2.71	2.114	20	.047
	Γενική Αυτόαποτελεσματικότητα - Post-test	28.66	5.61				

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, τόσο για την μέτρηση πριν όσο και για την μέτρηση μετά την υλοποίηση της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα της παρούσας μελέτης(Πίνακας5).

*Πίνακας 5. Αποτελέσματα των ελέγχων του στατιστικού κριτηρίου  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα, για τον έλεγχο των διαφορών μέσω των όρων στο επίπεδο της Γενικής Ευημερίας και της Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για την πρώτη και την δεύτερη μέτρηση.*

Μέτρηση	Ομάδα	$N$	$M$	$SD$	$MD$	$t$	$df$	$p$
Γενική Ευημερία – Pretest	Πειραματική Ομάδα	21	7.11	.62	.53	1.987	32.443	.054
	Ομάδα Ελέγχου	21	6.58	1.05				
Γενική Ευημερία – Post-test	Πειραματική Ομάδα	21	7.12	.78	.18	.633	40	.530
	Ομάδα Ελέγχου	21	6.94	1.01				
Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα – Pretest	Πειραματική Ομάδα	21	29.61	5.21	3.66	2.222	40	.032
	Ομάδα Ελέγχου	21	25.95	5.47				
Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα – Post-test	Πειραματική Ομάδα	21	33.42	5.32	4.76	2.822	40	.007
	Ομάδα Ελέγχου	21	28.66	5.60				



Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο επίπεδο της Γενικής Ευημερίας ούτε στην πρώτη ( $t_{(32,443)} = 1.987, p > .05, MD = .53$ ) αλλά ούτε και στην δεύτερη μέτρηση ( $t_{(40)} = .633, p > .05, MD = .18$ ). Αντίθετα, στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα εντοπίστηκαν στον έλεγχο των διαφορών στο επίπεδο της Γενικής Αυτό-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι – αν και εξαρχής στην Πειραματική Ομάδα το επίπεδο Γενικής Αυτό-αποτελεσματικότητας ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο ( $t_{(40)} = 2.222, p < .05, MD = 3.66$ ), η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες αυξήθηκε στην δεύτερη μέτρηση, δηλαδή μετά την υλοποίηση της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα ( $t_{(40)} = 2.822, p < .05, MD = 4.76$ ), οδηγώντας έτσι σε ακόμη υψηλότερο επίπεδο Γενικής Αυτό-αποτελεσματικότητας τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας ( $M = 33.42, SD = 5.32$ ) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ( $M = 28.66, SD = 5.60$ ).

## Συζήτηση και μελλοντικές κατευθύνσεις

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος για την προαγωγή της ευημερίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στα πλαίσια του «ΠΜΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ: ΘΕΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ», αποτελεί μια πιλοτική προσπάθεια σχεδιασμού της και μελετά την αποτελεσματικότητά της. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

A) Στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας για την πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

B) Μη σημαντικά στατιστική διαφορά στα επίπεδα ευημερίας για την πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Γ) Οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα Γενικευμένης Αυτό-αποτελεσματικότητας για την ομάδα ελέγχου στην μετα-μέτρηση.

Δ) Μη στατιστικά σημαντική μεταβολή στην μέτρηση της Γενικής Ευημερίας για την ομάδα ελέγχου στη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Ε) Μη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο επίπεδο της Γενικής Ευημερίας ούτε στην πρώτη αλλά ούτε και στην δεύτερη μέτρηση.

ΣΤ) Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα εντοπίστηκαν στον έλεγχο των διαφορών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στο επίπεδο της Γενικής Αυτό-αποτελεσματικότητας και στις δυο μετρήσεις. Μια διαφορά που φαίνεται να μεγαλώνει στην μέτρηση μετά την εφαρμογή της Θετικής Παρέμβασης.

Όπως φαίνεται παραπάνω από τα αποτελέσματα, οι υποθέσεις αναφορικά με την αύξηση των επιπέδων Γενικευμένης Αυτό-αποτελεσματικότητας μετά την παρέμβαση αλλά και μεταξύ των ομάδων επιβεβαιώθηκαν. Αντιθέτως, δεν επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις για την αύξηση των επιπέδων ευημερίας, τόσο μετά την παρέμβαση όσο κι μεταξύ των ομάδων. Οι λόγοι που ενδεχομένως συνέβαλλαν σε αυτό αναλύονται παρακάτω.

Αρχικά, η διεξαγωγή της έρευνας και η εφαρμογή της παρέμβασης εν μέσω πανδημίας και απαγόρευσης κυκλοφορίας, ενδεχομένως αποτελεί έναν από τους λόγους για τους οποίους δεν παρατηρείται αύξηση των επιπέδων Ευημερίας. Η παρατήρηση της πορείας της πανδημίας σε ζωντανό χρόνο, σε συνδυασμό με την κοινωνική απομόνωση και την οικονομική ανασφάλεια, ως επακόλουθα της καραντίνας, ενδεχομένως να επηρεάζει τα επίπεδα ψυχικής υγείας και κατ' επέκταση της ευημερίας (Sibley et al., 2020). Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν πόσο επίζημιες είναι για τη ψυχική υγεία διάφορου είδους καταστροφές (φυσικές καταστροφές, πόλεμος, φωτιές, τρομοκρατικές επιθέσεις (Bonanno, Brewin, Kaniasty, & Greca, 2010; Norris, Friedman, & Watson, 2002). Πρόσφατα και σχετικά γρήγορα αποτελέσματα από έρευνες στην Κίνα υποδεικνύουν υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, ως αποτέλεσμα της πανδημίας (COVID-19), ιδιαίτερα ανάμεσα σε εκείνους που, πριν το ξέσπασμά της, ανέφεραν για τον εαυτό τους φτωχή υγεία. (Qiu

et al., 2020; Wang et al., 2020). Επομένως, γίνεται ακόμα και πιο κατανοητή η μη αύξηση επιπέδων της ευημερίας ακόμα και μετά την παρέμβαση. Κάτι τέτοιο μπορεί να υπονοεί εμπλουτισμό της παρέμβασης με στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ενδεχομένως, ένα πιο ολιστικό πρόγραμμα, το οποίο να περιέχει περισσότερες διαστάσεις της ευημερίας να ήταν πιο αποτελεσματικό, αναφορικά με την αύξηση των επιπέδων της ευημερίας, τη δεδομένη στιγμή. Τέλος, κρίνεται σκόπιμο, οι μεταγενέστερες έρευνες να ενσωματώνουν μετρήσεις που να αφορούν και άλλες μεταβλητές, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, το σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης.

Επιπροσθέτως, η συνειδητοποίηση της ευημερίας αργεί να επέλθει και ίσως χρειάζεται μεγαλύτερη απόσταση από το πέρας της παρέμβασης και της μεταμέτρησης. Επιπλέον, το γεγονός ότι η παρέμβαση ήταν σύντομη, με διάρκεια περίπου ένα μήνα, ίσως συνετέλεσε στη μη μεταβολή των επιπέδων της ευημερίας στη μετά-μέτρηση. Από την άλλη μεριά, η εκτίμηση της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι κάτι πιο απτό που μπορεί να ενισχύεται ακόμη πιο εύκολα σε σχέση με την εκτίμηση της ευημερίας.

Σύμφωνα με το μοντέλο για την ευημερία (Lyubomirsky et al., 2005; Sheldon & Lyubomirsky, 2004), η ευτυχία είναι πιθανή μόνο εάν τα άτομα έχουν κίνητρο να εφαρμόσουν τις θετικές ασκήσεις που τους ανατίθενται, όταν επιδεικνύουν προσπάθεια και επιμονή και όταν οι ίδιες οι ασκήσεις έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές. Συνεπώς, η ευημερία είναι ένας συνδυασμός παραγόντων που δε σχετίζεται άμεσα με τις θετικές ασκήσεις αλλά περιλαμβάνει και την προσπάθεια από τη πλευρά του ατόμου αναφορικά με την επιδίωξη και την επίτευξη στόχων (Brunstein, 1993)

Τέλος, είναι προφανές ότι οι εξ αποστάσεως παρεμβάσεις χάνουν τον βιωματικό χαρακτήρα που θα είχαν οι δια ζώσης, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Στα πλαίσια της παρέμβασης, εφαρμόστηκαν δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, ο οποίος ενδεχομένως να μειώθηκε σε ένταση λόγω της εξ αποστάσεως εφαρμογή της. Γι' αυτό το λόγο, συνίσταται η δια ζώσης μελλοντική εφαρμογή της εν λόγω παρέμβασης, με τις προσθήκες και τις προτάσεις βελτίωσης που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι η άντληση του δείγματος μέσω μιας και μόνο εφαρμογής κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό σημαίνει πως το δείγμα αποτελείται από άτομα που είχαν πρόσβαση στο Διαδίκτυο, έχουν υπολογιστή ή κινητό και λογαριασμό στο Facebook. Επιπλέον, λόγω του ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα απαιτούσε επιδεξιότητα, όσον αφορά τη χρήση εφαρμογών τηλεδιασκέψεων, συμμετείχαν άτομα τα οποία μπορούσαν να χειριστούν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παρά το γεγονός ότι είναι ένας εύκολος τρόπος προσέλκυσης δείγματος, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε στο μέλλον να επινοηθούν διαφορετικοί τρόποι άντλησης του. Παράλληλα, ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι πως τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται αποκλειστικά από αυτό-αναφορές, γεγονός που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, οι οποίες πολλές φορές δεν είναι αντικειμενικές. Κρίνεται αναγκαίο οι μελλοντικές έρευνες να ενσωματώνουν μετρήσεις που να μη βασίζονται αποκλειστικά σε αυτό-αναφορές, αλλά να επεκτείνονται, με σκοπό την παρατήρηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων σε πραγματικά πλαίσια.

Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθεί πως η υπό συζήτηση εργασία δεν μελετά την αποτελεσματικότητα μιας ήδη υπάρχουσας και δομημένης εργασίας. Αντιθέτως, αποτελεί μια πιλοτική προσπάθεια δόμησής της, βασισμένη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και έχοντας ως βάση υπάρχοντα προγράμματα Θετικής Εκπαίδευσης, τα οποία διέπουν ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών σε σχολεία του εξωτερικού και δεν αποτελούν ξεχωριστά προγράμματα με συγκεκριμένη διάρκεια. Ωστόσο, δε μπορούμε να παραβλέψουμε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αναφορικά με την αύξηση επιπέδων αυτό-αποτελεσματικότητας, κάτι το οποίο αποτελεί σημαντικό εύρημα και εμμέσως υπονοεί τη συμβολή που έχει στη γενική ευημερία του ατόμου.

## Βιβλιογραφία

Abbott, J.-A., Klein, B., Hamilton, C., & Rosenthal, A. J. (2009). The impact of online resilience training for sales managers on wellbeing and performance. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(1), 89–95. doi:10.7790/ejap.v5i1.145

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8).

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285- 297.

Bacharach, S. B., Bamberger, P., & Mitchell, S. (1990). Work design, role conflict and role ambiguity: The case of elementary and secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 415–432.

Barlow, J., Wright, C. & Cullen, L. (2002). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, 37–53.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608–618). New York, NY: Oxford University Press.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bisschop, M. I., Knegsman, D. M. W., Beekman, A. T. F. & Deeg, D. J. H. (2004). Chronic diseases and depression: the modifying role of psychosocial resources. *Social Science and Medicine*, *59*, 721–733.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, *13*(1), Article 119. doi: 10.1186/1471-2458-13-119
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & Greca, A. M. L. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, *11*, 1– 49. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100610387086>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, *40*(4), 357e9-357.e18.
- Bonebright, C., Clay, D., & Ankenmann, R. (2000). The relationship of workaholism with work–life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, *47*(4), 469–477.
- Boyle, P., Barnes, L., Buchman, A., & Bennett, D. (2009). Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. *Psychosomatic Medicine*, *71*(5), 574–579.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). Teacher wellbeing: A review of the evidence. *Teacher Support Network*, p.55.
- Bryant, F. B., Smart, C. M., & King, S. P. (2005). Using the past to enhance the present: Boosting happiness through positive reminiscence. *Journal of Happiness Studies*, *6*, 227–260
- Bryce, J., & Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in sample of male and female office workers. *Leisure Studies*, *21*(3–4), 249–263.
- Butler, J., & Kern, M.L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3), 1-48.

- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645–673.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267- 283.
- Castanheira, F., & Story, J. (2016). Making good things last longer: The role of savoring on the relationship between HRM and positive employee outcomes. *Human Resource Management*, 55(6), 985– 1000.
- Chan, D., W., (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.005>
- Cohen, S., Gottlieb, B.H., & Underwood, L.G. (2000). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676.
- Coleman, J. (2009). Wellbeing in schools: Empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35(3), 281-292.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow*. In S. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 394–400). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins
- Cuningham, W. J. (1983). Teacher burnout—Solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37–49.
- Damon, W., Menon, J. & Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7, 119-128. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2).



- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne', M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930–942.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-Y., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37, 424–450. doi: 10.1177/0011000008316430
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4
- Duffy, R. D., Allan, B. A., Autin, K. L., & Douglass, R. P. (2014). Living a calling and work well-being: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 605–615. <https://doi.org/10.1037/cou0000042>
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84, 377-389.
- Faure, S. & Loxton, H. (2003). Anxiety, depression and self-efficacy levels of women undergoing first trimester abortion. *South African Journal of Psychology*, 33, 28–38.
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79-106. doi:10.5502/ijw.v1i1.15
- Frankl, V. E. (1963). Man's search for meaning: An introduction to Logotherapy. *New York, NY: Washington Square Press.*

Fredrickson BL. *What good are positive emotions? Review of General Psychology*. (1998)

Fredrickson, B., & Levenson, R. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, *12*(2), 191–220.

Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., & Tugade, M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, *24*(4), 237–258.

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

Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, *13*(2), 172–175.

Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, *91*(4), 330–335.

Fredrickson, B., Tugade, M., Waugh, C., & Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(2), 365–376.

Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, *359*, 1367–1377.

Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, *19*(3), 313–332.

Fredrickson, B., Cohn, M., Coffey, K., Pek, J., & Finkel, S. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through Loving-Kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(5), 1045–1062.

Fritz, B., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective wellbeing of music students. *Horizons of Psychology*, *16*(2), 5–17

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Yurkewicz, C., Fan, J., Allen, J., & Glowacki, J. (2010). The benefits of passion and absorption in activities: Engaged living in adolescents and its role in psychological well-being. *Journal of Positive Psychology, 5*(4), 311-332. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2010.498624>

Frydenberg, A.J. Martin and R.J. Collie (eds.), Positive Education in Australia: Practice Measurement, and Future Directions, Social and Emotional

Learning in Australia and the Asia-Pacific, DOI 10.1007/978-981-10-3394-0\_6

Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 228-245. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.228>

Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies, 14*, 1241–1259. doi:10.1007/s10902-012-9380-0

Garland, E., Fredrickson, B., Kring, A., Johnson, D., Meyer, P., & Penn, D. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 849–864.

Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007) The Role of emotion regulation and children academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002

Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *In Psych (April)*.

Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and wellbeing than other professions? *Management in Education, 26*(1), 3-5.

Hassed, C. (2008). *The essence of health*. Sydney: Random House Australia.

- Hendren, R., Weisen, R. B., & Orley, J. (1994). Mental health programmes in schools. *Geneva: World Health Organization, Division of Mental Health.*
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). Positive psychology: Theory, research and applications. *London: McGraw-Hill.*
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). Life is pretty meaningful. *American Psychologist, 69(6)*, 561–574.
- Hicks, J., & King, L. (2009). Positive mood and social relatedness as information about meaning in life. *The Journal of Positive Psychology, 4(6)*, 471–482.
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 32(1)*, 27-35. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021028306392>
- Inbar-Furst, H., & Gumpel, T. P. (2015). Factors affecting female teachers' attitudes toward help-seeking or help-avoidance in coping with behavioral problems. *Psychology in the Schools, 52(9)*, 906–922. <https://doi.org/10.1002/pits.21868>.
- Jackson, S. E., Schawb, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71(4)*, 630–640.
- Kahn, J. H., Jones, J. L., & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools, 49(8)*, 784–793. <https://doi.org/10.1002/pits.21632>
- Kashdan, T. B. & Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research, 28*, 119–141.
- Kern, M.L., Waters, L.E., Adler, A., & White, M.A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology, 10(3)*, 262-271.
- Kern, M. L., Siokou, C., Spong, C., & Oades, L. G. (2017). *Positive systems science*. Unpublished manuscript.

Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2) 207-222. <http://dx.doi.org/10.2307/3090197>

Keyes, C. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>

Keyes, C., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197-201. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760902844228>.

Kok, B., Coffey, K., Cohn, M., Catalino, L., Vacharkulksemsuk, T., Algeo, S., Brantley, M., & Fredrickson, B. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123–1132.

King, L., Hicks, J., Krull, J., & Del Gaiso, A. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179–196.

Lascano, D. (2016). *Transitioning to university: The effect of changes in academic engagement and pressure and support from friends on grades* (Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada).

Layous, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive activity interventions. In J. Gruber & J. T. Moskowitz (Eds.), *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides* (pp. 473-495). *Oxford, United Kingdom: Oxford University Press*.

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright.). Harpers.

Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18, 141–156. doi: 10.1108/13665620610654577

Lopez, S., & Snyder, C. (2011). *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd Ed.). New York: Oxford University Press.

Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology (1-101)*. New York: Wiley.

Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357- 367.

Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal Kern*, M.L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513.

Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento (How secondary school teachers protect themselves from stress: Burnout and coping strategies). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1–9.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981b). The measurement of experience of burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.

Mccullough, Mollie Marie, "Improving Elementary Teachers' Well-Being through a Strengths-Based Intervention: A Multiple Baseline Single-Case Design" (2015). Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/5990>

McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. Routledge, NY

McCallum, F., & Price, D. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Sydney, Australia: The Association of Independent Schools of NSW.

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.

Mitchell, J., Stanimirovic, R., Klein, B., & Vella-Brodrick, D. (2009). A randomised controlled trial of a self-guided Internet intervention promoting well-being. *Computers in Human Behavior, 25*, 749–760. doi:10.1016/j.chb.2009.02.003

Mongrain, M., & Anselmo-Matthews, T. (2012). Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman et al. (2005). *Journal of Clinical Psychology, 68*, 382–389. doi:10.1002/jclp.21839

Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I. Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International, 25* (3), 309-317. doi:10.1093/heapro/daq029

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., & González, J. (2000b). La evaluación específica de los procesos de burnout: burnout del profesorado y enfermería (The specific evaluation of burnout processes: Teacher and nursing burnout). *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 20*(1), 36–54.

Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist, 55*(1), 56-67 <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56>

Nohria, N., Groysberg, B., & Lee, L. (2008). Employee motivation. *Harvard Business Review, 86*(7–8), 78–84.

Norrish, J. M., & Vella-Brodrick, D. A. (2009). Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here? *Australian Psychologist, 44*(4), 270-278. doi:10.1080/00050060902914103

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2

Norrish, J. (2015). Positive education: The Geelong Grammar School journey. *Oxford, England: Oxford University Press*.  
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001>

Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., & the Summary and Implications of the Disaster Mental Health Research. (2002). 60,000 Disaster victims speak: Part II. Summary and implications of the disaster mental health research. *Psychiatry*, 65, 240–260. <http://dx.doi.org/10.1521/psyc.65.3.240.20169>

Pan, J.-Y., Wong, D., Chan, C., & Joubert, L. (2008). Meaning of life as a protective factor of positive affect in acculturation: A resilience framework and a cross-cultural comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(6), 505–514.

Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin*, 136(2), 257-301.

Pezirkianidis, C., Stalikas, A., Efstathiou, E., & Karakasidou, E. (2016). The relationship between meaning in life, emotions and psychological illness: The moderating role of the effects of the economic crisis. *The European Journal of Counselling Psychology*, 4(1), 77–100.

Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., Dimitriadou, D., & Stalikas, A. (2017). Translation and adaptation of psychometric instruments. In M. Galanakis, C. Pezirkianidis, & A. Stalikas (Eds.), *Basic aspects of psychometrics* (pp. 489–512). Athens: Topos Publications.

Positive Education (Seligman, M. E. P., Adler, A. (2019). Positive Education. In J.F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness and Wellbeing Policy Report: 2019*

Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66-77. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327558ijbm1202\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15327558ijbm1202_4)



Proyer, R., T., Gander, F., Wellenzohn, S., Ruch, W., (2014). Positive psychology interventions in people aged 50–79 years: long-term effects of placebo-controlled online interventions on well-being and depression. *Aging & Mental Health*, *18*(8):997-1005.

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, *33*, e100213. <http://dx.doi.org/10.1136/gpsych2020-100213>

Reker, G., & Chamberlain, K. (2000). *Exploring existential meaning: Optimizing human development across the life span*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 419-431. doi: 10.1002/pits.20306

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, *17*, 51– 65. doi:10.2307/ 1495395

Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, *101*, 50 – 60. doi:10.3200/JOER.101.1.50-60

Rusk, R. D., & Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, *8*, 207-221. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081.

- Ryff, C.D., Keyes, C.L.M., 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, 719–727.
- Ryff, C., Singer, B., & Love, G. (2004). Positive health: Connecting wellbeing with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359, 1383–1394.
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103–1119.
- Schawb, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity and teacher Burnout. *Educations Research Quarterly*, 18, 60–74.
- Schueller, S. M., & Parks, A. C. (2012). Disseminating self-help: Positive psychology exercises in an online trial. *Journal of Medical Internet Research*, 14(3), 4–13 doi:10.2196/jmir.1850
- Scott-Jackson, W., & Mayo, A. (2017). Transforming engagement, happiness and well-being: Enthusing people, teams and nations. *Cham: Springer*.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.) (2000). Positive psychology [Special issue]. *The American Psychologist*, 55(1). doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. London: Nicholas Brealey.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shapira, L. B., & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 377–389. doi:10.1080/17439760.2010.516763
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, 1- 30. doi: 10.1007/s10648-016-9357-3

- Shnek, Z. M., Irvine, J., Stewart, D. & Abbey, S. (2001). Psychological factors and depressive symptoms in ischemic heart disease. *Health Psychology, 20*, 141–145.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology, 27*, 358–368. doi:10.1037/0278-6133.27.3.358
- Silver, R. C., & Updegraff, J. A. (2013). Searching for and finding meaning following personal and collective traumas. In K. D. Markman, T. Proulx, & M. J. Lindberg (Eds.), *The psychology of meaning* (pp. 237–255). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 65*(5), 467–487. doi:10.1002/jclp.20593
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., & Cosman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological wellbeing affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal, 73*(4), 382–393.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher-efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G. . . . & Waters, L. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In E. Fryenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific* (pp. 101–122). Singapore: Springer.
- Starnaman, S. M., & Miller, K. I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education, 1*(1), 40–53.
- Steger, M., Kashdan, T., Sullivan, B., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive Curr Psychol style, and dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality, 76*(2), 199–228.

Steger, M., Mann, J., Michels, P., & Cooper, T. (2009). Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients. *Journal of Psychosomatic Research*, *67*(4), 353–358.

Steger, M., & Shin, J. (2010). The relevance of the meaning in life questionnaire to therapeutic practice: A look at the initial evidence. *International Forum for Logotherapy*, *33*(2), 95–104.

Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life – Optimal functioning at the nexus of wellbeing, psychopathology, and spirituality. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed.) (pp. 165–184). New York, NY: Routledge.

Stewart, D., Sun, J., Patterson, C., Lemerle, K., & Hardie, M. (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, *6*(3), 26-33. <http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2004.9721936>

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, *35*, 57-75.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*, 202–248. doi:10.3102/00346543068002202

Tugade, M., & Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*(2), 320–333.

Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., & Kiecolt-Glaser, J. K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, *119*(3), 488-531. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.119.3.488>

Umberson, D., Chen, M.D., House, J.S., Hopkins, K., & Slaten, E. (1996). The effect of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different? *American Sociological Review*, *61*(5), 837-857.

- Umberson, D., & Karas Montez, J. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior, 51*(1), 54-66.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives, 6* (2), 129-135. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877–895
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 1729. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2013). Teacher Motivation and Student Achievement Outcomes. In J. Hattie & E.M. Anderman (Eds) *International guide to student achievement*. Routledge.
- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school well-being initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Well-being, 5*, 19–32.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*(6), 1198-1209. <http://dx.doi.org/10.2307/1132301>
- Wesson, K., & Boniwell, I. (2007). Flow theory—its application to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review, 2*(1), 33-43.
- White, M. A., Slemp, G. R., Murray, A. S., & Cooperrider, D. L. (2017). *Future directions in well-being: Education, organizations and policy*. Cham, Switzerland: Springer.

White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning *and* teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. doi:10.5502/ijw.v8i1.588

Wong, P. T. P. (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile (PMP). In P. T. P. Wong, & P. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 111-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.

*Αρχοντάκη, Φιλίππου (2003), 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων, Εκδόσεις Καστανιώτη*

Ηλεκτρονικές πηγές

<https://www.ggs.vic.edu.au/Positive-Education2/Model-for-Positive-Education>

<http://hopeschools.eu/>

## Παράρτημα

### ΜΗΝΥΜΑ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ

Διαδικτυακή Θετική Ψυχολογική Παρέμβαση «Την Άνοιξη, αν δεν την βρεις, την φτιάχνεις»

Αγαπητοί/ -ές,

Η παρούσα Παρέμβαση πραγματοποιείται στα πλαίσια του ΠΜΣ Ψυχολογίας: Θετική Ψυχολογία, του Παντείου Πανεπιστημίου, υπό την επίβλεψη του καθηγητή και Αναστάσιου Σταλικά. Πρόκειται για μια Διαδικτυακή Θετική Ψυχολογική παρέμβαση, η οποία έχει στόχο την Ψυχική Άνθιση, αλλά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία με ένα πιο δημιουργικό και θετικό τρόπο. Το πρόγραμμα αποτελείται από πέντε ζωντανές τηλεδιασκέψεις, το περιεχόμενο του οποίου αντλείται από τη Θεωρία για τη Θετική Ψυχολογία. .

Απαραίτητη προϋπόθεση για την παρακολούθηση της παρέμβασης είναι: κατώτατο όριο ηλικίας τα 20 έτη, η ιδιότητα του εκπαιδευτικού, μη λήψη Ψυχοθεραπευτικής ή Ψυχοφαρμακευτικής Αγωγής και παράνομων ουσιών.

Ο κάθε συμμετέχοντας συμπληρώνει αρχικά ένα ερωτηματολόγιο.

Όλοι οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα και να απαιτήσουν τη διαγραφή των στοιχείων τους.

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, η συμμετοχή σας θα πάρει δέκα με δεκαπέντε λεπτά, είναι εθελοντική και ανώνυμη.

Οι απαντήσεις που θα προκύψουν διέπονται από τις αρχές περί προστασίας προσωπικών δεδομένων. Θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά από την ερευνήτρια που ονομάζεται παρακάτω, με τη μορφή συνολικών αριθμητικών δεδομένων από όλους τους συμμετέχοντες για στατιστική ανάλυση.

Οφέλη από μια τέτοια έρευνα σαν και αυτήν προκύπτουν όταν οι απαντήσεις είναι ειλικρινείς και αυθόρμητες. Γι αυτό σας ζητάμε να απαντάτε χωρίς ενδοιασμούς, δείχνοντας με κάθε απάντηση τι προσωπικά εσείς κάνετε ή νιώθετε.

Μετά τη λήξη των συναντήσεων θα χρειαστεί εκ νέου συμπλήρωση ερωτηματολογίου, η οποία είναι απαραίτητη για τη λήψη βεβαίωσης συμμετοχής.

Υπεύθυνη έρευνας: Κλαδούρη Μαρία

Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του ΠΜΣ Ψυχολογία του Παντείου Πανεπιστημίου, [kladumaria@gmail.com](mailto:kladumaria@gmail.com)

Συνεχίζοντας στην επόμενη σελίδα, συναινείτε να συμμετάσχετε στην έρευνά μας γνωρίζοντας τους όρους εθελούσιας συμμετοχής, της ανωνυμίας και της προστασίας των δεδομένων σας.

Ευχαριστούμε για τη πολύτιμη συμμετοχή σας!