

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



Έλεγχος της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος για ενίσχυση του Έν Ζην των

Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας

Βίκυ Ν. Χαραλάμπους (Α.Μ. 0614Δ07)

Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Διδακτορική Διατριβή

Επόπτης Καθηγητής: Αναστάσιος Σταλίκας

Ιανουάριος, 2023

Copyright © Βίκυ Χαραλάμπους, 2023

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

*Στον πατέρα μου, Νεόφυτο, που αποτέλεσε πηγή έμπνευσης
και στον σύζυγό μου, Χαράλαμπο, με τον οποίο συνεχίζουμε να συν δημιουργούμε και να
οραματιζόμαστε.*

Ευχαριστίες

«Στους γονείς οφείλομεν το ζην, στους δε διδασκάλους το ευ ζην» (Μέγας Αλέξανδρος).

Αν υπάρχει ένας «δάσκαλος» στον οποίο χρωστάω το πολύτιμο ταξίδι προς την αναζήτηση του ευ ζην είναι ο κύριος Σταλίκας. Ένα θερμό ευχαριστώ στον Δρ. Αναστάσιο Σταλικά, που με μύησε από το 2002 στη Θετική Ψυχολογία, την αγάπη για τα θετικά συναισθήματα, το ευ ζην και τις χαρές της ζωής. Στον καθηγητή – πρότυπο, λοιπόν, τον οποίο είχα την τύχη να γνωρίσω πριν από είκοσι χρόνια, όντας μεταπτυχιακή του φοιτήτρια στο τμήμα «Οργανωσιακής Ψυχολογίας», του Παντείου Πανεπιστημίου, εποπτεύοντας τότε την μεταπτυχιακή μου διατριβή με τίτλο «Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα Κύπριων εκπαιδευτικών». Σε έναν πραγματικό μέντορα, καθοδηγητή, φίλο και συνεργάτη όλα αυτά τα χρόνια. Τον ευχαριστώ που με έμαθε να εφαρμόζω αυτά που διδάσκουμε, να φροντίζουμε πρωτίστως για το δικό μας ευ ζην και να απολαμβάνουμε τις ομορφιές της ζωής. Τον ευχαριστώ για το πλούσιο ταξίδι και κυρίως για το γεγονός ότι ήταν πρωτίστως άνθρωπος και μετά καθηγητής, εμπνέοντας με διαρκώς με την μοναδικότητα, το χιούμορ, τη θετικότητα, την υποστήριξη και την αστείρευτη καλοσύνη του σε διάφορες φάσεις της ζωής μου. Εύχομαι πολλοί άνθρωποι και παιδιά να έχουν την τύχη να συναντήσουν τέτοιους δασκάλους – εμψυχωτές στο διάβα τους, που να τους εμπνέουν ώστε να απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης. Δε θα μπορούσα να φανταστώ καλύτερο μέντορα για να γίνει πράξη η παρούσα διατριβή.

Ευχαριστώ, επίσης, τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Δρ. Σμαράγδα Καζή και τον Δρ. Γεώργιο Αλεξιά, για την πολύτιμη ανατροφοδότηση που παρείχαν μέσα από δικό τους επιστημονικό πεδίο και οπτική.

Η προσπάθεια για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών αλλά και η προσπάθεια για περισσότερη ευτυχία στα σχολεία μας αποτελεί ένα ευρύτερο προσωπικό όραμα που η εκπόνηση

της διατριβής αποτέλεσε μέρος της ιδέας αυτής. Στο ταξίδι της έμπνευσης και της διαδικασίας υλοποίησης είχα την τύχη να συναντήσω πολλούς υποστηρικτές και εμπνευστές και θα ήθελα να ευχαριστήσω τους κυριότερους συνοδοιπόρους αυτής της διαδρομής.

Ευχαριστώ, τον οραματιστή πατέρα μου, Δρ. Νεόφυτο Χαραλάμπους, έναν πραγματικό παιδαγωγό – εμπνευστή και εκπαιδευτικό ψυχολόγο, που με έμαθε να αγαπώ τον χώρο της εκπαίδευσης, να αντιληφθώ το μεγάλο αντίκτυπο που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών και ότι αρχίζοντας από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αλλάξει ολόκληρη η κουλτούρα του σχολείου. Μαζί αρχίσαμε τις δύο πρώτες ενημερώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πρώτη έρευνα, αλλά λόγω της ασθένειας που ήρθε ξαφνικά, με βοήθησε στη συνέχεια εξ αποστάσεως με την ενθάρρυνση και την αγάπη του να συνεχίσω την προσπάθεια παρόλες τις αντιξοότητες. Είμαι σίγουρη ότι θα είναι πολύ περήφανος τώρα από κει που βρίσκεται, αφού ένα από τα κοινά μας όνειρα έχει επιτευχθεί. Τον ευχαριστώ που με έμαθε να χαμογελώ, να αγαπώ και να συνεχίσω να ονειρεύομαι.

Ευχαριστώ τον σύντροφο της ζωής μου, Δρ. Χαράλαμπο Βρασίδα, τον επίσης καθηγητή και ερευνητή, για την καθημερινή ηθική και έμπρακτη υποστήριξη σε κάθε μου απόφαση και που κάνει πράξη τα όνειρα μου. Τον ευχαριστώ για την υπομονή του, τη σχέση ανιδιοτελούς αγάπης, εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης αλλά και για την αστείρευτη αισιοδοξία του. Εύχομαι να συνεχίσουμε να συν δημιουργούμε στο παρόν και στο μέλλον ενισχύοντας τη δική μας ευζωία και των ανθρώπων που μας περιβάλλουν.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου, Διευθύντρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου που πίστεψε από την αρχή στη χρησιμότητα αυτής της προσπάθειας, εγκρίνοντας την πρόσβαση στα σχολεία τόσο για τη διεξαγωγή των δύο ερευνών όσο και για την πρόσβαση στις σχολικές μονάδες και στους χώρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για

την διεκπεραίωση των παρεμβάσεων. Την ευχαριστώ, επίσης, για τον συμβουλευτικό της ρόλο στην διαδικασία της έρευνας αλλά και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Ευχαριστώ, ιδιαιτέρως, τον μεγάλο παιδαγωγό και ψυχολόγο, Δρ. Ιωάννη Ν. Παρασκευόπουλο, για τις πολύτιμες και σοφές συμβουλές που μου παρείχε σε σχέση με τη μεθοδολογία της έρευνας, τα μαθήματα εκπαιδευτικής και εξελικτικής ψυχολογίας που παρακολούθησα μαζί του, τις χρήσιμες γνώσεις για τις θεωρίες μάθησης αλλά κυρίως για τις ατελείωτες συζητήσεις και τις συμβουλές ζωής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, οφείλω στον Δρ. Θέοδωρο Κυριάζο για την σημαντική βοήθεια κατά την επεξεργασία των δεδομένων και την πολύτιμη καθοδήγηση κατά την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Εκτιμώ πραγματικά τον χρόνο που αφιέρωσε και την όλη υποστήριξη.

Ευχαριστώ την φίλη και συνεργάτη, Δρ. Ειρήνη Καρακασίδου που ήταν το άτομο που με ενθάρρυνε να πάρω την απόφαση για να αρχίσω την υλοποίηση της διατριβής, την θερμή φιλοξενία κατά τις επισκέψεις μου στην Αθήνα, υποστηρίζοντας με ακόμη και με τα διαδικαστικά αλλά και για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε στην υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων. Την ευχαριστώ ακόμη που μου έμαθε την σημασία της αυτοφροντίδας και την αυτοσυμπόνια. Ευχαριστώ πολύ, επίσης, τον Δρ. Χρήστο Πεζirkιανίδη για την όμορφη συνεργασία σε έρευνες, τις πολύτιμες εμπειρίες και γνώσεις που μοιραστήκαμε στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας της «Ελληνικής Εταιρείας Θετικής Ψυχολογίας» αλλά κυρίως που μου έμαθε την αξία και τα συστατικά της φιλίας ενηλίκων. Τον ευχαριστώ και για την πολύτιμη ανατροφοδότηση στη συνολική μορφή της διατριβής και τα εύστοχα του σχόλια και διορθώσεις. Ευχαριστώ, επίσης, όλα τα υπέροχα άτομα που συμμετείχαν και συμμετέχουν στην ερευνητική ομάδα του Δρ. Σταλίκας για το μοίρασμα και κυρίως που μου έμαθαν την αξία της συνεργασίας και της ομαδικότητας.

Ευχαριστώ, επίσης, τους συναδέλφους μου στο Institute of Development, το ερευνητικό κέντρο CARDET και την INNOVADE, για τις σχέσεις αλληλοϋποστήριξης, για τα έργα με θετικό κοινωνικό αντίκτυπο στα οποία συμμετέχουμε ως ομάδα και που συμβάλλουν καθημερινά στην ενίσχυση της εργασιακής μου ευζωίας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά ευγνωμοσύνη μου για το πλούσιο ταξίδι και τα εφόδια που αποκόμισα μέχρι την κατάληξη στον τελικό στόχο. Αν και ήταν μακρύς ο δρόμος, εντούτοις ήταν γεμάτος από ευκαιρίες, χρήσιμα μαθήματα και σίγουρα ένας ακόμη τρόπος για βαθύτερη αυτογνωσία και αυτό-ανακάλυψη, κάνοντας με σοφότερη και καλύτερη ως άνθρωπο. Πρώτον, είχα την ηθική ικανοποίηση να δω το αποτέλεσμα εισπράττοντας την αμέριστη αγάπη και εκτίμηση από τους ίδιους του εκπαιδευτικούς κάτι που μου έδωσε δύναμη στο να μην τα παρατήσω. Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω όλες και όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις έρευνες και στις ομάδες παρέμβασης. Ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο τους, τη δεκτικότητα, τον ενθουσιασμό τους, την ενεργό συμμετοχή τους αλλά και την θετική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση τους σε όλα τα στάδια της υλοποίησης.

Δεύτερον, λόγω του ότι το ζήτησαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, εκφράζοντας τη συγκεκριμένη ανάγκη και μεταφέροντας την θετική τους ανατροφοδότηση, έχω την τιμή να συνεργάζομαι πλέον με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας) ως ερευνήτρια κι εξωτερική εκπαιδεύτρια σε προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση της ευζωίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και γονέων και παιδιών. Έχω, επίσης, την ευλογία να συνεργάζομαι με εξαιρετους συναδέλφους και ακαδημαϊκά ιδρύματα σε πολυάριθμα εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα, συντονίζοντας αυτή τη στιγμή ένα από τα μεγαλύτερα ερευνητικά προγράμματα στην Ευρώπη, το οποίο εστιάζεται στην ανάπτυξη πολιτικών, τεκμηριωμένων με εμπειρικά δεδομένα, που κύριο στόχο έχει την ενίσχυση της

ευζωίας των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, σύντομα θα δημιουργήσουμε το «European Teacher Wellbeing and Career Observatory», το οποίο θα συντονίζεται από την ομάδα μας στοχεύοντας στην συνεχή προσπάθεια για υποστήριξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μέσα από την έρευνα, ενημέρωση και κατάρτιση.

Και τέλος, αν και ήταν αρκετά τα εμπόδια και οι αναποδιές στην πορεία, πολλές ήταν οι φορές που εφάρμοσα τις θετικές παρεμβάσεις στον εαυτό μου, επωφελούμενη και η ίδια από την ευεργετική τους επίδραση. Ευχαριστώ που μέσα από την διαδικασία ανακάλυψα τον αληθινό εαυτό μου και το δικό μου νόημα: το να κάνεις αυτό που πραγματικά αγαπάς κι έχεις την κλίση, να βλέπεις το θετικό αντίκτυπο στους άλλους, έχοντας συνάμα παρέα όμορφους ανθρώπους-συνοδοιπόρους με παρόμοιο όραμα και σύστημα αξιών. Εύχομαι η γνώση που έχει αποκτηθεί να βρει κι άλλους τρόπους να αξιοποιηθεί. Στις εμπειρίες και τα ταξίδια ευτυχίας, λοιπόν, που έρχονται κι εύχομαι να θυμόμαστε πάντοτε, να εκτιμάμε και να απολαμβάνουμε την διαδρομή σε κάθε μονοπάτι της ζωής μας πέραν από τον τελικό προορισμό!

«Τα σχολεία δε θα πρέπει να παρέχουν μόνο στείρα γνώση, αλλά θα πρέπει επίσης να αποτελούν θεσμούς που να εκπαιδεύουν και να καλλιεργούν στα παιδιά καλό χαρακτήρα, αξίες και να προωθούν την ευτυχία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών» (Sha-en, 2011)

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Πίνακες	12
Περίληψη	13
Abstract	15
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	17
Η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών	17
Σκοπός της παρούσας μελέτης	22
Ερευνητικά ερωτήματα	23
Καινοτομία/ Σημαντικότητα έρευνας	23
Ορισμοί βασικών εννοιών	26
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	30
Εισαγωγή	30
Το στρες των εκπαιδευτικών	30
Αίτια	31
Πανδημία Covid –19	34
Συνέπειες	35
Θετικοί εργασιακοί πόροι	36
Ατομικές διαφορές ως προς τη βίωση του στρες	37
Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών	40
Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών στην Κύπρο	42
Η σημασία του ευ ζην των εκπαιδευτικών	45
Ορισμοί – Σχετικές έννοιες	45
Παράγοντες που συμβάλλουν στο ευ ζην των εκπαιδευτικών	48
Ευ ζην και οφέλη για τον εκπαιδευτικό	51
Ευ ζην των εκπαιδευτικών και συνέπειες στα παιδιά και το εκπαιδευτικό σύστημα	52
Θετική Ψυχολογία	56
Βασικές έννοιες και θεωρίες της Θετικής Ψυχολογίας που έχουν περιληφθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	58

Υποκειμενικό Ευ ζην (Subjective Wellbeing)	59
Αυθεντική Ευτυχία (Authentic Happiness)	64
Θεωρία ευ ζην PERMA	66
Θετικά συναισθήματα	68
Δέσμευση	73
Σχέσεις	76
Νόημα	80
Επιτεύγματα	82
Αισιοδοξία	86
Ευγνωμοσύνη	87
Καλοσύνη	88
Ψυχική Ανθεκτικότητα	90
Ορισμοί ανθεκτικότητας	90
Προστατευτικοί παράγοντες	92
Σύνδεση ανθεκτικότητας με ευζωία	95
Δυνατά στοιχεία χαρακτήρα (character strengths)	96
Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας	99
Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας σε εκπαιδευτικούς και σχολικό προσωπικό	106
Παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης	107
Παρεμβάσεις με βάση τα δυνατά στοιχεία χαρακτήρα	108
Πολυδιάστατες παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας (multi-dimensional positive psychology interventions)	110
Παρεμβάσεις για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών	110
Περίληψη ενότητας	114
Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης «Θετική Μάθηση» για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών	120
Εισαγωγή	120
Θετική Ψυχολογία.....	121
Η σημασία του ευ ζην των εκπαιδευτικών.....	122
Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας στους εκπαιδευτικούς	124
Σκοπός της έρευνας.....	129
Στόχος της παρέμβασης «Θετική Μάθηση»	129
Ερευνητικά ερωτήματα.....	130
Μέθοδος.....	130
Δείγμα	130

Εργαλεία	131
The PERMA Profiler	131
Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες (DASS-21)	132
Κλίμακα Ανθεκτικότητας (Connor-Davidson Resilience Scale - CD-RISC, 10)	133
Διαδικασία	135
Θέματα ηθικής – Δεοντολογίας	137
Δομή της παρέμβασης.....	137
Μέθοδοι κατάρτισης	138
Θετική Ψυχοεκπαίδευση	138
Καθοδηγούμενος αναστοχασμός	139
Ασκήσεις για το σπίτι/ τάξη	140
Περιεχόμενο Θετικής Ψυχοεκπαίδευσης	141
Στατιστική Ανάλυση	152
Αποτελέσματα.....	153
Συμπεράσματα	164
Κεφάλαιο 4: Η αποτελεσματικότητα της σύντομης εκδοχής του προγράμματος «Θετική Μάθηση» για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών	168
Εισαγωγή	168
Ερευνητικά ερωτήματα.....	169
Μεθοδολογία.....	169
Δείγμα	169
Ερωτηματολόγιο Ευ Ζην PERMA Profiler.	170
Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες (DASS)	171
Κλίμακα Connor, Davidson για την Ανθεκτικότητα (CD-RISC-10)	172
Διαδικασία	172
Θέματα ηθικής – Δεοντολογίας	174
Δομή της Θετικής Ψυχοεκπαιδευτικής Παρέμβασης	174
Στατιστική Ανάλυση	183
Αποτελέσματα.....	183
Συμπεράσματα	200
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση – Γενικά Συμπεράσματα	203
Συζήτηση.....	203
Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.....	203
Συνεισφορά της παρούσας στην επιστημονική γνώση και την εκπαιδευτική πρακτική.....	209
Συμβολή στην έρευνα	210

Συμβολή στην εκπαίδευση και την εργασιακή πρακτική	212
Συμβολή στην κοινωνία	214
Περιορισμοί	216
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	219
Συμπεράσματα	224
Κεφάλαιο 6: Βιβλιογραφία	229
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	229
Ελληνόφωνη βιβλιογραφία	293
Παραρτήματα	295
Παράρτημα I: Έντυπο Συμμετοχής Σχολείου στην Επαγγελματική Μάθηση.....	296
Παράρτημα II: Ερωτηματολόγια Έρευνας 1ης και Έρευνας 2ης	300
Παράρτημα III: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	306
Παράρτημα IV: Κατηγοριοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα - Values In Action (VIA) classification of Strengths (Peterson & Seligman, 2004).....	318

Πίνακες

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος της Ομάδας Παρέμβασης (N=27)	131
Πίνακας 2. Περιεχόμενο Θετικής Ψυχοεκπαίδευσης 12 συναντήσεων	141
Πίνακας 33	
Πίνακας 4. Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση πριν (Α) και μετά (Β) την Παρέμβαση	153
Πίνακας 5. Διαφορά των Μέσων Όρων πριν (Α) και μετά (Β) την Παρέμβαση	154
Πίνακας 6. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος (N=14)	158
Πίνακας 7. Έλεγχος Κανονικότητας	159
Πίνακας 8. Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου πριν (Α) και μετά (Β)	159
Πίνακας 9. Διαφορές στον Μέσο Όρο της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης	160
Πίνακας 10. Διαφορά μέσων όρων για τις μεταβλητές Κατάθλιψη, Άγχος και Νόημα	161
Πίνακας 11. Μέσος όρος (τυπική απόκλιση) κάθε μεταβλητής ως συνάρτηση του χρόνου και της κατάστασης	162
Πίνακας 12. Συντελεστές t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τη σύγκριση του μέσου όρου των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης ως συνάρτηση του χρόνου (Α) και (Β)	163
Πίνακας 13. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά της Ομάδας Παρέμβασης (N=21)	170
Πίνακας 14. Περιεχόμενο Θετικής Ψυχοεκπαίδευσης των 5 συναντήσεων.	177
Πίνακας 15. Έλεγχος κανονικότητας	184
Πίνακας 16. Μέσοι Όροι πριν (Α) και μετά (Β) την Παρέμβαση	184
Πίνακας 17. Διαφορά των Μέσων Όρων πριν (Α) και μετά (Β) την Παρέμβαση	185
Πίνακας 18. Κατάταξη των διαφορών των μέσων όρων των δύο μετρήσεων χρησιμοποιώντας το απαραμετρικό Wilcoxon Signed Ranked Test	186
Πίνακας 19. Διαφορά μέσων όρων για τις μεταβλητές Στρες και Νόημα πριν (Α) και μετά (Β)	186
Πίνακας 20. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος (N=11)	189
Πίνακας 21. Έλεγχος Κανονικότητας	190
Πίνακας 22. Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου πριν (Α) και μετά (Β)	190
Πίνακας 23. Διαφορά των Μέσων Όρων της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ πρώτης (Α) και δεύτερης (Β) μέτρησης	191
Πίνακας 24. Κατάταξη των διαφορών των μέσων όρων των δύο μετρήσεων χρησιμοποιώντας το Wilcoxon Signed Ranked Test	192
Πίνακας 25. Διαφορά στον μέσο όρο πριν (Α) και μετά (Β) την παρέμβαση	193
Πίνακας 26. Μέσος όρος (τυπική απόκλιση) κάθε μεταβλητής ως συνάρτηση του χρόνου και της κατάστασης	195
Πίνακας 27. Συντελεστές t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τη σύγκριση του μέσου όρου των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης ως συνάρτηση του χρόνου (Α) και (Β)	199

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν η δημιουργία, η υλοποίηση και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας για την ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εκδοχές του προγράμματος στη βάση του μοντέλου PERMA (Seligman, 2011): η μία εκδοχή αποτελείτο από δώδεκα συναντήσεις διάρκειας ογδόντα λεπτών και η δεύτερη εκδοχή, η οποία αποτελείτο από πέντε συναντήσεις διάρκειας δυόμισι ωρών η καθεμία. Το πρόγραμμα βασίστηκε σε έξι πυλώνες: Θετικά Συναισθήματα, Δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, Θετικές Σχέσεις, Ανθεκτικότητα, Νόημα και Επιτεύγματα. Χορηγήθηκαν ψυχομετρικά εργαλεία που μετρούν το ευ ζην (PERMA Profiler), τα συμπτώματα του στρες, του άγχους και της κατάθλιψης (DASS) και την ανθεκτικότητα (CD-RISC) πριν και μετά την παρέμβαση. Για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος διενεργήθηκαν δύο πιλοτικές έρευνες. Η πρώτη μελέτη αφορούσε στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της υλοποίησης του προγράμματος μεγάλης διάρκειας σε τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ενίσχυσε όχι μόνο το ευ ζην, αλλά αύξησε επίσης και τα επίπεδα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Η δεύτερη μελέτη είχε ως βασικό στόχο την εξέταση της αποτελεσματικότητας της δεύτερης εκδοχής του προγράμματος σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενισχύθηκε το ευ ζην των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα αλλά επίσης παρατηρήθηκε μείωση και στο επίπεδο στρες. Ωστόσο, τα επίπεδα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας δεν σημείωσαν μεταβολή.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας διατριβής δείχνουν ότι το πρωτότυπο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο και

στρατηγική αυτοδιαχείρισης για την ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της διατριβής συζητήθηκαν ως προς τη συνεισφορά τους στην προαγωγή της επιστημονικής θεωρίας και έρευνας, στην εκπαίδευση και το χώρο εργασίας. Επιπλέον, συζητήθηκαν οι θεωρητικοί και μεθοδολογικοί περιορισμοί και διατυπώθηκαν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Γενικά, και οι δύο εκδοχές του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οδήγησαν σε σημαντική αύξηση τόσο των επιμέρους διαστάσεων του PERMA, όσο και του συνολικού ευ ζην των συμμετεχόντων, γεγονός που επιφέρει σημαντική συνεισφορά κατά τον σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της ευζωίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Ευ ζην, Εκπαιδευτικοί, Θετική Ψυχολογία, Θετικές Παρεμβάσεις, Μοντέλο PERMA

Abstract

Testing the effectiveness of a programme to enhance teacher well-being with a Positive Psychology framework.

The purpose of this thesis was to develop, implement, and test the effectiveness of a training program, based on the Positive Psychology framework, to enhance teacher well-being. Two pilot versions of the training program were designed and implemented based on the PERMA model (Seligman, 2011): an extended one, which consisted of twelve eighty-minute sessions and the shortened version which consisted of five sessions of two and a half hours each. Two studies were carried out to test the effectiveness of the training program. The program was built on the following six pillars: Positive Emotions, Character Strengths, Positive Relationships, Psychological Resilience, Meaning and Achievement. Measures of wellbeing (PERMA profiler), Stress, Anxiety and Depression (DASS) and resilience (CD-RISC) were administered before and after the implementation of the training programs. The first study's aim was to test the effectiveness of the implementation of the long version of the program on three groups of teachers. The results showed that the teachers' participation in this programme not only enhanced their well-being, but also increased their levels of their psychological resilience. The second study had the main objective of examining the effectiveness of the short version of the programme with two groups of teachers. The results showed that the well-being of the participants in the programme was enhanced but also a reduction in their stress levels was observed. However, their levels of psychological resilience did not increase.

Overall, the findings of this thesis showed that the original training programme can be a useful tool to enhance teachers' well-being. The findings are discussed in terms of their contribution to the advancement of theory, research, education, and the workplace. Theoretical and

methodological limitations of the thesis are discussed and suggestions for future research are provided. Overall, both versions of the psychoeducation programme resulted in a significant increase in both the individual dimensions of PERMA and the overall well-being of the participants, which brings important contributions when designing future training programs aimed at enhancing teachers' well-being.

Keywords: Teacher Well-being, Positive Psychology, Positive Interventions, Teacher Training, PERMA model

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης ώστε να καταστεί μία γόνιμη εμπειρία για τον μαθητικό πληθυσμό. Όπως διαφαίνεται από την ανασκόπηση των Snoek et al. (2019), ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυσύνθετος και απαιτητικός καθώς το εργασιακό στρες που συχνά βιώνουν, αποτελεί έναν από τους πιο γνωστούς εργασιακούς κινδύνους στο σχολικό περιβάλλον. Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί εκτενώς με την ψυχική υγεία των δασκάλων και ο λόγος είναι ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα από τα πιο απαιτητικά και ψυχοφθόρα (McCallum et al., 2017. Travers, 2017). Το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς τη μελέτη του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης στη συγκεκριμένη επαγγελματική κατηγορία, ενδέχεται να προκαλείται εξαιτίας της ίδιας της φύσεως του επαγγέλματος που απαιτεί ευσυνειδησία και άψογη εκτέλεση των επαγγελματικών καθηκόντων. Η μεγάλη προσπάθεια τους για να διασφαλίσουν τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους συχνά αποβαίνει εις βάρος της δικής τους υγείας και ευζωίας. Οι πιέσεις εντός του σχολικού πλαισίου περιλαμβάνουν την πίεση για ολοκλήρωση της απαιτούμενης ύλης, την αντιληπτή απουσία διοικητικής υποστήριξης, την ύπαρξη αυξημένου φόρτου εργασίας (Κορωναίου, 2010. Skaalvik & Skaalvik, 2017). Συνδέεται επίσης με τις επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα με τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, την επικοινωνία με τους γονείς, την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, όπως και βίαιων συμπεριφορών μέσα στην τάξη, συμπεριλαμβανομένης και της έλλειψης σεβασμού, κινήτρων και προσπάθειας (Falecki & Mann, 2021. OECD, 2019).

Μάλιστα, το φαινόμενο του υψηλού εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών είναι διαπολιτισμικό καθώς στις περισσότερες χώρες το εργασιακό στρες και η εξουθένωση που βιώνουν, βρίσκεται σε επίπεδα πάνω από τον μέσο όρο τόσο σε σύγκριση με άλλες επαγγελματικές ομάδες όσο και σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό (Education Support Partnership, 2021. Falecki, 2015. Falecki & Mann, 2021. Kidger et al., 2016. Redin & Erro-Garces, 2020). Επιπλέον, η μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τα μέτρα πολιτικής για τη βελτίωση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη υπογραμμίζει το στρες ως έναν από τους παράγοντες που καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ιδιαίτερα δύσκολο (European Commission, 2021). Επιπλέον, η πανδημία από τον Covid-19, ήρθε για να επιδεινώσει την κατάσταση καθώς έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν χωρίς καμία προετοιμασία στην τηλεεκπαίδευση αλλά και στη συνέχεια με την επαναλειτουργία των σχολείων οι φόβοι και η ανασφάλεια για πιθανούς κινδύνους για την υγεία τους, αναδείχθηκαν ως μία πρόσθετη πηγή στρες και εξουθένωσης (García-Álvarez et al., 2021). Πολύ πρόσφατα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δήλωσε ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών διέρχεται επαγγελματική κρίση όχι μόνο λόγω της πανδημίας, αλλά και λόγω άλλων σημαντικών προκλήσεων που έχουν να διαχειριστούν, όπως οι συνθήκες εργασίας (European Commission, 2021. OECD, 2019).

Ως αποτέλεσμα της παρατεταμένης έκθεσης σε υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες προκύπτει η επαγγελματική εξουθένωση, φαινόμενο που παρατηρείται συχνά στα επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με εξυπηρέτηση και ενασχόληση με ανθρώπους (Αναγνωστόπουλος, 2012. Lubbadah, 2020). Η εξουθένωση του εκπαιδευτικού, όπως ορίζεται από την Maslach et al. (1996), αφορά σε τρεις διαστάσεις: την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το αίσθημα χαμηλής προσωπικής επίτευξης. Ως αποτέλεσμα της εξουθένωσης, εκτιμάται ότι το 20% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν πλήρως το επάγγελμα κατά τα τρία πρώτα χρόνια της

απασχόλησης τους κι ένα ποσοστό που φτάνει μέχρι και το 50% εγκαταλείπει ή επιθυμεί να εγκαταλείψει το επάγγελμα κατά τα πρώτα πέντε έτη της καριέρας του (Cherkowski, 2018. Madigan & Kim, 2021a.OFSTED, 2019).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εξαντλημένοι ή υπερφορτωμένοι και δεν διαθέτουν τρόπους και πόρους να το διαχειριστούν, δημιουργούνται αρνητικές συνέπειες όχι μόνο στους ίδιους αλλά και στην απόδοση των μαθητών/τριών καθώς επηρεάζεται η ποιότητα της διδασκαλίας τους (Falecki, 2015). Από την άλλη, περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι νιώθουν ότι η προσπάθεια και η ποιότητα της εργασίας τους συνεισφέρει στις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών (έχουν δηλαδή υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας), επιδεικνύουν πολύ χαμηλά επίπεδα στρες, καμία ένδειξη εξουθένωσης και πολύ υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Kyriacou, 2001. Yin et al., 2018).

Η έμφαση του ερευνητικού και ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος έχει δοθεί στους αρνητικούς δείκτες της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών και την προσέγγιση της εξουθένωσης από την οπτική της «παθολογίας» (McCallum et al., 2017). Οι περισσότερες έρευνες έχουν, όντως, επικεντρωθεί στην μελέτη της αρνητικής όψης της εργασίας και κυρίως στο στρες και την εξουθένωση (Dreer, 2020. Turner & Theilking, 2019a. Turner et al., 2021) που προκύπτουν από την άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, ελάχιστες πηγές υπάρχουν που αφορούν στον σχεδιασμό παρεμβάσεων με σκοπό την προώθηση του ευ ζην των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, πολύ περιορισμένοι είναι και οι μηχανισμοί και τα παρεμβατικά προγράμματα που έχουν υιοθετηθεί, τα οποία στοχεύουν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχύσουν την ικανότητά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα του ρόλου τους αλλά και τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν καθημερινά.

Με την εμφάνιση του πεδίου της Θετικής Ψυχολογίας, η τάση για επικέντρωση στα αρνητικά και δυσλειτουργικά στοιχεία έχει αρχίσει να μετατοπίζεται προς μία θετικότερη προσέγγιση για την διαχείριση των δυσκολιών και των δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Αν και το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας στο Πεδίο της Ψυχολογίας επικεντρώνεται στην ψυχοπαθολογία και στον τρόπο που τα άτομα αντιδρούν, επηρεάζονται ή/και αλλοτριώνονται μέσα από τις αρνητικές εμπειρίες της ζωής τους, αντίθετα, η Θετική Ψυχολογία προσεγγίζει την εξουθένωση από την οπτική της «άνθισης», αναζητώντας να κατανοήσει τα θετικά συστατικά της ζωής, δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες παρά στις ανθρώπινες αδυναμίες και εν τέλει στους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα των ατόμων, προστατεύοντας τους από το στρες και την εξουθένωση (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Πολύ λίγη έμφαση, επίσης, έχει δοθεί και στα οφέλη που προκύπτουν από την συστηματική άσκηση σε συμπεριφορές που εμπίπτουν στο φάσμα του «ευ ζην» - επιστημονικού όρου συνώνυμου της ευτυχίας (Seligman, 2010). Είναι αποδεδειγμένο, ότι τα άτομα που είναι πιο ευτυχισμένα τείνουν να έχουν και πιο δυνατές-υγιείς σχέσεις και απολαμβάνουν σωματική ευρωστία και μακροζωία αφού φαίνεται να έχουν πιο ενισχυμένο ανοσοποιητικό σύστημα (Diener & Tay, 2017). Επίσης, μπορούν να αντεπεξέρχονται καλύτερα στις στρεσογόνες καταστάσεις κι έχουν μειωμένο ρίσκο να αναπτύξουν προβλήματα ψυχικής υγείας (Burns & Crisp, 2022).

Η έρευνα, επίσης, έχει επιβεβαιώσει τη θετική συσχέτιση μεταξύ ευτυχίας και απόδοσης στην εργασία. Τα άτομα που δηλώνουν «ευτυχή» σε σχέση με τον μέσο όρο, ως εργαζόμενοι τείνουν να είναι περισσότερο παραγωγικοί κι επιτυχημένοι στην εργασία τους (Salas-Vallina et al., 2020) πιο δημιουργικοί (Csikszentmihalyi, 1997. Jalali & Heidari, 2016), κερδίζουν περισσότερα χρήματα και είναι πιο υποστηρικτικά προς τους συναδέλφους τους (Boehm & Lyubomirsky, 2009). Στο σχολικό πλαίσιο, διαφαίνεται ότι θετικοί παράγοντες που συμβάλλουν

στο ευ ζην, όπως το αίσθημα της πληρότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, συνδέονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών τους (Duckworth et al., 2009). Παράλληλα, φαίνεται ότι το ευ ζην των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας τόσο για τη δική τους επαγγελματική ικανοποίηση και αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους, όσο και για τη διατήρηση θετικού κλίματος στην τάξη, την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων-μαθητών/τριών, την ενίσχυση της μάθησης και την άνοδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων και του ευ ζην των μαθητών/τριών (James et al., 2019. Turner & Thielking, 2019a). Επιπρόσθετα, η έρευνα έχει δείξει ότι το ευ ζην, η ανθεκτικότητα και η αυτό-αποτελεσματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με την συνέχιση του επαγγέλματος και ότι η υποστήριξη που παρέχεται από τη σχολική ηγεσία, είναι σημαντικός καθοριστικός παράγοντας για τη δέσμευση και την παραμονή τους στο επάγγελμα (Arnup & Bowles 2016. Naegeli Costa et al., 2021). Επομένως, το υψηλό ευ ζην δεν είναι μόνο εξαιρετικά σημαντικό για τη σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων, αλλά είναι επίσης σημαντικό και για την προσωπική τους ανάπτυξη και την απόδοση τους στην εργασία και στη ζωή γενικότερα.

Ωστόσο, παρόλη τη σημαντικότητα του ευ ζην των εκπαιδευτικών, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί μέχρι προσφάτως που να εξετάζουν τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με στόχο την προώθηση και ενίσχυση του ευ ζην και της ευτυχίας τους (Falecki & Mann, 2021. McCallum et al., 2017. Liu et al., 2018).

Τα τελευταία χρόνια, πολλές έρευνες στο πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας, έχουν ασχοληθεί με την εφαρμογή παρεμβάσεων και στρατηγικών για την ενίσχυση του ευ ζην των ατόμων και την εξάλειψη της ψυχοπαθολογίας στο εργασιακό πλαίσιο. Αυτό το έντονο ενδιαφέρον για διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί η ευτυχία, προέκυψε από το γεγονός ότι το ευ ζην μπορεί να επιδρά θετικά σε πολλούς τομείς της ζωής των ανθρώπων (Diener & Tay, 2017. Efklides

& Moraitou, 2012. Lyubomirsky et al., 2005.). Η αξιολόγηση των παρεμβάσεων που έγιναν με σκοπό την ενίσχυση του ευ ζην αποδείχτηκε ότι όντως ήταν επιτυχείς, τόσο για την ανάπτυξη όσο και για τη διατήρηση του ευ ζην σε υψηλά επίπεδα (Sin & Lyubomirsky, 2009. Bolier et al., 2013. White et al., 2019). Μία τέτοια στρατηγική είναι και η εφαρμογή του μοντέλου ευ ζην PERMA (Seligman, 2018), το οποίο έχει σχεδιαστεί με στόχο να παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο για την επίτευξη του ευ ζην και της άνθησης των ανθρώπων και στηρίζεται με εμπειρικά τεκμηριωμένες πηγές που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητά του (Kern et al., 2014. Lai et al., 2018. Tansey et al., 2018). Ωστόσο, αν και έχουν εφαρμοστεί παγκοσμίως αρκετές παρεμβάσεις για ενίσχυση του ευ ζην με βάση το μοντέλο PERMA, εντούτοις μόνο μία παρέμβαση έχει διεξαχθεί μέχρι τώρα που να στοχεύει αποκλειστικά στην ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών ή που να αφορά στην επίδραση του ευ ζην τους ως προς την αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας τους ή/και την επιρροή που δύναται να έχει στους μαθητές/ τριες, χρησιμοποιώντας ως υπόβαθρο τη θεωρία PERMA (Turner & Thielking, 2019a). Επιπρόσθετα, δεν έχουν εντοπιστεί παρεμβάσεις, υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας για την ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών τόσο στον κυπριακό όσο και στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο.

Σκοπός της παρούσας μελέτης

Βασικός στόχος της παρούσας διατριβής είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που έχει ως απώτερο σκοπό την ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών, ακολουθώντας στοιχεία και δραστηριότητες που απορρέουν από το μοντέλο PERMA (Seligman, 2011). Η επιστημονική κοινότητα εξακολουθεί να διερευνά κυρίως τις αρνητικές όψεις και να επικεντρώνεται στους αρνητικούς παράγοντες που επηρεάζουν το ευ ζην των εκπαιδευτικών, όπως την επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό στρες (Falecki & Mann, 2021. McCallum et., 2017). Το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας προτείνει

μία εναλλακτική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στη θετική πτυχή και τη διερεύνηση των θετικών στοιχείων και στον τρόπο που τελικά μπορεί να ενισχυθεί το ευ ζην έχοντας ως αποτέλεσμα την πρόοδο, την ψυχική άνθιση και την ευημερία του ατόμου. Με άλλα λόγια, βασικός σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι να βοηθήσει το άτομο όχι μόνο να φτάσει στο σημείο μηδέν (δηλαδή την απουσία άγχους και εξουθένωσης), αλλά να προχωρήσει σε ένα ανώτερο επίπεδο όπου θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ψυχική άνθιση, ανάπτυξη και ευζωία.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην απάντηση των πιο κάτω βασικών ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Υπάρχει διαφορά στο επίπεδο των συστατικών του ευ ζην (θετικά συναισθήματα, δέσμευση, θετικές σχέσεις, νόημα ζωής, επιτεύγματα των συμμετεχόντων) πριν και μετά την παρέμβαση (θετική ψυχοεκπαίδευση);
2. Υπάρχει διαφορά στο επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση;
3. Υπάρχει διαφορά στα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και στρες πριν και μετά την παρέμβαση;

Καινοτομία/ Σημαντικότητα έρευνας

Έχοντας ως στόχο την ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών, η παρούσα διατριβή εξετάζει την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο έχει σχεδιαστεί στη βάση του μοντέλου PERMA, για το οποίο, όπως έχει προαναφερθεί υπάρχουν σημαντικές εμπειρικά τεκμηριωμένες ενδείξεις αποτελεσματικότητας (Gander et al., 2016. Kern et al., 2014. Lai et al., 2018. Tansey et al., 2018).

Όταν ξεκίνησε η έρευνα για τους σκοπούς του διδακτορικής διατριβής, δεν υπήρχε στη βιβλιογραφία έρευνα βασισμένη στο μοντέλο PERMA με έμφαση στην προώθηση του ευ ζην των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία δύο χρόνια και ως αποτέλεσμα της πανδημίας υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον τόσο ερευνητικό όσο και εκπαιδευτικό σε θέματα ενίσχυσης της ευζωίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών. Στην ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων εμπλουτίσαμε τη βιβλιογραφία και με τις πιο πρόσφατες έρευνες που έχουν τεκμηριωθεί σε ακαδημαϊκά περιοδικά τα τελευταία τρία χρόνια.

Όπως φαίνεται, μέχρι τώρα μόνο μία παρέμβαση έχει διεξαχθεί διεθνώς που έχει βασιστεί στο πολυδιάστατο μοντέλο PERMA και τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και που στοχεύει στην ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών, που όμως στηρίζεται στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Το διεθνώς αναπτυσσόμενο πεδίο της Θετικής Εκπαίδευσης εφαρμόζει τα ευρήματα της Θετικής Ψυχολογίας στα σχολεία και εκτός από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών στοχεύει στην ολιστική τους ανάπτυξη και ευζωία (Norrish & Seligman, 2015). Αν και οι περισσότερες έρευνες και παρεμβάσεις που έχουν διεξαχθεί για ενίσχυση του ευ ζην στα σχολεία, έχουν ως κύριο στόχο την ικανοποίηση των αναγκών και ενίσχυση του ευ ζην των μαθητών/τριών (Roffey, 2015. Broadbent & Papadopoulos, 2014. Waters, 2017), υπάρχουν αυξανόμενες εκκλήσεις στο να δοθεί προτεραιότητα στην ενδυνάμωση του ευ ζην των εκπαιδευτικών καθώς αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Cherkowski, 2018).

Και ο λόγος είναι ότι, προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν και να καλλιεργήσουν την ευτυχία και το ευ ζην στους μαθητές/τριες τους, χρειάζεται πρώτιστα οι ίδιοι να είναι ευτυχισμένοι (Turner & Theilking, 2019a). Είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλά επαγγελματικά κίνητρα και ενθουσιασμό για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης

(Keller et al., 2016) κι αυτό προϋποθέτει να διαθέτουν υψηλό επίπεδο ευ ζην. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού μετατοπίζεται πλέον από τον παροχέα στείρας γνώσης στον «παιδαγωγό- εμψυχωτή» που ενδιαφέρεται για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού καλλιεργώντας ταυτόχρονα συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Η δημιουργία και η καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων στην τάξη και στο σχολείο είναι η πιο βασική προϋπόθεση για την επιτυχία και τη δημιουργία θετικής στάσης του παιδιού απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι επιδράσεις των θετικών συναισθημάτων γίνονται εμφανείς μέσω της αύξησης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, του επιπέδου ικανοποίησης και της ενεργούς συμμετοχής στο σχολείο (Roffey, 2015. Turner & Theilking, 2019a). Η οικοδόμηση θετικών συναισθημάτων και ευτυχίας στην τάξη έχει συνδεθεί, επίσης, με αύξηση σε σημαντικούς προσωπικούς πόρους, όπως προσαρμοστικές δεξιότητες αντιμετώπισης δυσκολιών, αίσθηση νοήματος, υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη δημιουργία βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος (Corradino & Fogarty, 2016. Noble & McGrath, 2014) που βοηθούν τα παιδιά να διατηρούν την προσπάθεια και την αποφασιστικότητα ενώ αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες στη διαδικασία μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Ο «Παιδαγωγός – Εμψυχωτής» χρειάζεται να προκαλεί ενθουσιασμό, να κινητοποιεί, να εμπνέει, να ξεδιπλώνει τις δυνατότητες του κάθε παιδιού και να δημιουργεί τις συνθήκες για πιο ευτυχισμένα παιδιά, εντάσσοντας την ευτυχία και τα θετικά συναισθήματα στην καθημερινή σχολική μέρα. Για να το πετύχει, όμως αυτό είναι προφανώς σημαντική η δική του παρουσία στην τάξη και η κατάκτηση ενός υψηλού βαθμού ευ ζην.

Το Geelong Grammar School στην Αυστραλία, είναι παγκοσμίως γνωστό καθώς θεωρείται πρωτοπόρο στις εφαρμογές της Θετικής Ψυχολογίας στους μαθητές (Hoare et al., 2017). Αν και δεν μελετήθηκε η επίδραση που είχαν τα προγράμματα Θετικής Εκπαίδευσης στο ευ ζην των

εκπαιδευτικών, έδωσαν έμφαση στην αποτελεσματικότητα των συστημικών προσεγγίσεων. Οπότε, για δύο χρόνια ο Seligman και η ομάδα του εργάστηκαν με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να βοηθήσουν τους δασκάλους και το βοηθητικό προσωπικό στο να εκπαιδευτούν και να βιώσουν το ευ ζην πριν αρχίσουν να το διδάσκουν και να το ενσωματώσουν στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα (Norrish & Seligman, 2015).

Όσον αφορά στο σχολικό πλαίσιο της Κύπρου, δεν έχουν διεξαχθεί παρεμβάσεις μέχρι τώρα που να έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του ευ ζην και τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη προσβλέπει στο να προσθέσει καινούρια χρήσιμα ευρήματα, εργαλεία και στρατηγικές αυτό-φροντίδας, τις οποίες θα επιλέγουν συνειδητά οι εκπαιδευτικοί για εφαρμογή στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Συνεπώς αναμένεται να παρέχει ένα καινοτόμο και πολλά υποσχόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο δύναται να συνεισφέρει σημαντικά στην ενίσχυση του ευ ζην της ιδιαίτερης επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών.

Ορισμοί βασικών εννοιών

Παρακάτω παρατίθενται οι κυριότερες έννοιες που μελετώνται στην παρούσα διατριβή. Περισσότερες πληροφορίες για τα εργαλεία μέτρησης των μεταβλητών άγχος, στρες και κατάθλιψη, ψυχική ανθεκτικότητα όπως και του ευ ζην στη βάση του μοντέλου PERMA, παρέχονται στα κεφάλαια 3 και 4.

Άγχος/ στρες εκπαιδευτικών: το αντιληπτό στρες ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το άτομο θεωρεί γενικά τη ζωή του αγχωτική λόγω απρόβλεπτων, ανεξέλεγκτων και δυσχερών καταστάσεων και εμπειριών (Cohen et al., 2016. Kyriakou, 2011). Επιπρόσθετα, το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι συνδεδεμένο με αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα με τα

οποία έρχονται αντιμέτωποι και που συνήθως έχουν να κάνουν με την διαχείριση της τάξης, τις απαιτήσεις και τον φόρτο εργασίας όπως και τις επίσημες επιθεωρήσεις και αξιολογήσεις της απόδοσης τους (Kyriacou, 2001, 2011). Τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα μπορεί να περιλαμβάνουν θυμό, ένταση, σύγχυση, κατάθλιψη και διαφαίνεται ότι απειλούν την αυτοεκτίμηση και το ευ ζην τους (Howard & Johnson, 2004, σελ. 400).

Εξουθένωση εκπαιδευτικών: Το χρόνιο στρες που μπορεί να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση. Το ψυχολογικό αυτό σύνδρομο εμπερικλείει τρεις διαστάσεις: την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το αίσθημα χαμηλής προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1999). Η συναισθηματική εξάντληση ορίζεται ως το αίσθημα έντονης συναισθηματικής κόπωσης, λόγω του έντονου φόρτου εργασίας και των διαφόρων απογοητεύσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Αποπροσωποποίηση θεωρείται η αρνητική στάση ή τα αισθήματα αδιαφορίας που μπορεί να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί προς τους/τις μαθητές/τριες τους. Συνήθως εκφράζονται με το να αποστασιοποιούν τον εαυτό τους τόσο σωματικά όσο και συναισθηματικά από τους μαθητές/τριες τους. Τέλος, η χαμηλή προσωπική επίτευξη εκφράζεται με το αίσθημα ότι δεν μπορούν πλέον να αποδώσουν και να συνεισφέρουν στη μάθηση και την απόδοση των μαθητών/τριων τους στο πλαίσιο της τάξης.

Υποκειμενικό ευ ζην: Η έννοια περιλαμβάνει τρία διαφορετικά συστατικά: την ικανοποίηση από τη ζωή, τη συχνότητα βίωσης θετικής διάθεσης (positive affect) και την σπανιότητα βίωσης αρνητικής διάθεσης (negative affect) (Diener, 2009. Pavot & Diener, 2013). Η ικανοποίηση από τη ζωή ορίζεται ως «η γνωστική αξιολόγηση της ζωής ως σύνολο, από το ίδιο το άτομο, ή η ικανοποίηση από κάποιους τομείς της ζωής του, όπως η οικογένεια, οι φιλικές σχέσεις και η εργασία» (Diener et al., 2017, σελ. 3). Τα θετικά όπως και τα αρνητικά συναισθήματα αναφέρονται στις συναισθηματικές εμπειρίες της ζωής, οι οποίες έχουν ως επακόλουθο ευχάριστα

συναισθήματα (π.χ. ενθουσιασμό, χαρά, πάθος) ή αγχωτικές εμπειρίες (π.χ. θυμό, ενοχή, απόγνωση, φόβο, απέχθεια). Η συναισθηματική συνιστώσα αποτελείται από τη συχνότητα βίωσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Τα άτομα με υψηλό υποκειμενικό ευ ζην έχουν συνήθως μια καλή ισορροπία μεταξύ αυτών που επιθυμούν και αυτών που πραγματικά έχουν στη ζωή τους.

Ψυχική Ανθιση (Flourishing)/ Θεωρία PERMA: Η αντιληπτή επιτυχία του ατόμου βασίζεται στις προσωπικές του σχέσεις, στον σκοπό και το νόημα της ζωής του, στην αυτοεκτίμηση και στην προσωπική του αισιοδοξία. Το μοντέλο «PERMA» (Seligman, 2011) εξηγεί την άνθιση και εξέλιξη του ατόμου, προτείνοντας μέσα από τη θεωρία του μία ευρύτερη διάσταση του ευ ζην, η οποία εμπεριέχει πέντε χαρακτηριστικά: τα θετικά συναισθήματα (ευχάριστα συναισθήματα προς το παρελθόν, το παρόν αλλά και το μέλλον), τη δέσμευση (engagement) (βίωση ροής ή πλήρους απορρόφησης σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα προσωπικά ταλέντα, ικανότητες και ενδιαφέροντα του ατόμου), τις υγιείς σχέσεις (δημιουργία ενός δυνατού δικτύου στήριξης και επικοινωνίας με άλλα άτομα από τον κοινωνικό περίγυρο, περιλαμβανομένης της οικογένειας, των φίλων και των συνεργατών μέσω κυρίως της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων), εύρεση «νοήματος» (το άτομο επιδεικνύει αφοσίωση στην προσπάθειά του, για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με ένα απώτερο ωφέλιμο σκοπό που θα είναι επωφελής είτε για το ίδιο το άτομο και την εξέλιξή του ή το κοινό καλό) και τα επιτεύγματα (αίσθημα προσωπικής επιτυχίας, λόγω της εκπλήρωσης προκαθορισμένων στόχων). Χρησιμοποιώντας ως βάση το προαναφερόμενο μοντέλο του ευ ζην «PERMA», δύναται να σχεδιαστούν παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας. Στην συγκεκριμένη διατριβή μελετάται η έννοια του «ευ ζην» όπως ορίζεται από το μοντέλο PERMA.

Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας (ή Θετικές Παρεμβάσεις): είναι στρατηγικές, δράσεις και επιστημονικά εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την ενίσχυση του ευ ζην, της ευτυχίας και άλλων θετικών συναισθημάτων και συμπεριφορών (Bolier et al., 2013. Sheldon & Lyubomirsky, 2021). Κάθε παρέμβαση απορρέει από μία μεμονωμένη έννοια της Θετικής Ψυχολογίας, όπως τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, τα θετικά συναισθήματα, η αισιοδοξία, η ευγνωμοσύνη και η διαμόρφωση θετικών σχέσεων. Η χρήση θετικών παρεμβάσεων μπορεί να θεωρηθεί ως συμπληρωματική στρατηγική στην θεραπεία και προώθηση της ψυχικής υγείας (Bolier, et al., 2013).

Ψυχική Ανθεκτικότητα: Η έννοια της ανθεκτικότητας μπορεί να οριστεί ως «οι προσωπικές ιδιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να ευημερεί μπροστά στις αντιξοότητες» (Connor & Davidson, 2003, σελ. 76). Η ανθεκτικότητα μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως μέτρο της ικανότητας επιτυχούς αντιμετώπισης του στρες και μπορεί να συνδέεται με βελτιώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία του ατόμου (Connor & Davidson, 2003).

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Εισαγωγή

Η ευτυχία αποτελεί κοινό σκοπό και επιθυμία για κάθε κουλτούρα και πολιτισμό (Diener, 2009), μία αναζήτηση με την οποία καταπιάνεται εις βάθος το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας. Η παραδοσιακή Επιστήμη της Ψυχολογίας ασχολείται ως επί το πλείστον με τις αρνητικές εκφάνσεις της ανθρώπινης φύσης. Παρόμοια προσέγγιση παρατηρείται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αναζητά να διαχειριστεί αδυναμίες παρά να ενθαρρύνει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Bates-Krakoff et al., 2017). Όπως έχει προαναφερθεί, οι κλασικές προσεγγίσεις της Ψυχολογίας, επικεντρώνονται στην μελέτη και θεραπεία της ψυχοπαθολογίας και στη διαχείριση ανεπιθύμητων συναισθημάτων και συμπεριφορών που συσχετίζονται κυρίως με την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, όπως είναι το στρες και η εξουθένωση.

Παρόλα αυτά, ως μέθοδος αντενέργειας των ανθρώπινων αδυναμιών και ελλείψεων, προτείνεται στη βιβλιογραφία η έμφαση στα θετικά συναισθήματα και η επένδυση στα δυνατά στοιχεία των ατόμων (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014. Peterson & Park, 2011).

Το στρες των εκπαιδευτικών

Παρά το γεγονός ότι η ευζωία των εκπαιδευτικών αποτελεί ζωτικό συστατικό της ποιοτικής εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα οι ίδιοι δηλώνουν αποθαρρυνμένοι, αγχωμένοι και ανήμποροι να επιτελέσουν τους διάφορους ρόλους που αναμένονται από αυτούς προκειμένου να διασφαλίσουν την ποιοτική εκπαίδευση (Simbula et al., 2012).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Kyriacou (2001), το στρες των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να οριστεί ως «οι εμπειρίες από δυσάρεστα συναισθήματα, όπως ο θυμός, το άγχος, η ένταση, η απογοήτευση και /ή η κατάθλιψη, που απορρέουν από τη φύση της δουλειάς» (σελ. 28).

Οι εκπαιδευτικοί είναι μια ομάδα πληθυσμού, που ανήκουν στα λεγόμενα «επαγγέλματα υψηλού κινδύνου» όσον αφορά την ευαλωτότητα τους σε ψυχικές και συναισθηματικές παθήσεις, καθώς είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι η συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα ατόμων βιώνει από τα υψηλότερα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης (Falecki, 2015. Stoeber & Rennert, 2008).

Αίτια

Τα αίτια του στρες των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σύνθετα και ποικίλα και θα μπορούσαν να περιγραφούν καλύτερα από μία οικολογική οπτική όπου οι ατομικοί παράγοντες συνδέονται με τους σχολικούς παράγοντες και οι σχολικοί παράγοντες με τους συστημικούς παράγοντες (Falecki, 2015).

Στο σημερινό σχολείο, ο εκπαιδευτικός καλείται να εκτελέσει έναν πολύπλοκο ρόλο με ποικίλες απαιτήσεις, ενώ παράλληλα το σχολικό πλαίσιο επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τις συνεχείς μεταβολές άλλων κοινωνικοοικονομικών ζυμώσεων και την έξαρση της πολυπολιτισμικότητας (Glock et al., 2019). Ταυτόχρονα, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δέχονται σκληρή κριτική για τα φτωχά αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της χαμηλής εικόνας της νεολαίας καθώς θεωρούνται εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού συστήματος (Räsänen et al., 2020).

Οι Agai-Demjaha et al. (2015) σε μελέτη που διεξήγαγαν σε τριακόσιους εκπαιδευτικούς από εννέα δημοτικά σχολεία κατέληξαν σε έξι κύριες κατηγορίες παραγόντων, οι οποίες αποτελούν τις κυριότερες πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς: τις απαιτήσεις της εργασίας, τον έλεγχο, τις σχέσεις, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τις συχνές αλλαγές και την έλλειψη υποστήριξης.

Όσον αφορά στις απαιτήσεις της εργασίας ως στρεσογόνο παράγοντα, αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες, όπου μεταξύ πολλών παραγόντων αναφέρονται ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Kokkinos, 2007. OECD, 2019. Sandilos et al., 2015. Skaalvik &

Skaalvik, 2017), η πολυπολιτισμικότητα (Glock et al., 2019), η εμπλοκή με σωρεία καθηκόντων και ευθυνών, η διαχείριση τάξεων με μεγάλο πληθυσμό, η ανεπάρκεια χρόνου ξεκούρασης και χαλάρωσης καθώς επίσης και σε πολλές περιπτώσεις οι λιγοστές ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη και ανάπτυξη (Richards, 2012). Ένα από τα κυριότερα προβλήματα, επίσης, που θέτει η σχολική τάξη μπροστά στον σύγχρονο παιδαγωγό, είναι η ρύθμιση της ύλης των μαθημάτων, των αναλυτικών προγραμμάτων και της γνώσης που θα παρέχει στους/στις μαθητές/τριες του (Kyriacou, 2001). Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει διαρκώς το άγχος και την πίεση για ολοκλήρωση της απαιτούμενης εκπαιδευτικής ύλης. Θεωρείται καθήκον τους, επίσης, να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αφομοιώνουν την ύλη των μαθημάτων αποτελεσματικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε παιδί έχει διαφορετικό στυλ μάθησης, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους ανάλογα (Redín & Erro-Garcés, 2020).

Δημιουργούνται, επίσης, μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τον ρόλο των δασκάλων στη διαχείριση αυτών των αυξανόμενων αναγκών (McCallum et al., 2017). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να κάνουν πολύ περισσότερα με τους περιορισμένους πόρους που έχουν στη διάθεση τους και αυτό δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τον ήδη απαιτητικό τους ρόλο (Vandiyaa & Hidayatb, 2019).

Επιπλέον, η έλλειψη αυτονομίας και ελέγχου στην εργασία τους, η πίεση για ανταπόκριση στις συνεχείς αλλαγές όπως οι αναπληρώσεις συναδέλφων που απουσιάζουν και η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων φαίνεται να δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση (OECD, 2019).

Η συχνή ενασχόληση με ανθρώπους στο σχολικό πλαίσιο και η διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών αποτελεί συχνό φαινόμενο στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού. Είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτικός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έρχεται αντιμέτωπος με

προβληματικές συμπεριφορές μαθητών/τριών που πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες (Harrison et al., 2012). Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διαχείριση των ήπιων ή πιο σοβαρών καθημερινών προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης και η διαχείριση της πειθαρχίας (Kokkinos, 2007. OECD, 2019), καθώς και η διαχείριση του στρες, που πηγάζει από αυτές τις συμπεριφορές. Επιπλέον, άλλες ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών όπως η έλλειψη σεβασμού, η λεκτική βία, η επιθετικότητα και τα ακραία περιστατικά βίας και σχολικού εκφοβισμού όπως και η έλλειψη ενδιαφέροντος, κινήτρων και προσπάθειας από μέρους των παιδιών προκαλούν επιπρόσθετο φόρτο στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Amstad & Müller, 2020. Kokkinos, 2007. Shen et al., 2015).

Ένας άλλος σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας που παρατηρείται συχνά στη σχολική κοινότητα είναι οι αρνητικές σχέσεις τόσο μεταξύ συναδέλφων, όσο και μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικού προσωπικού, η σύγκρουση και η αβεβαιότητα ρόλων και γενικότερα οι άσχημες συνθήκες εργασίας και το αρνητικό κλίμα στο σχολείο (Kyriacou, 2001. Howard & Johnson, 2004. Grayson & Alvarez, 2008. Wolgast & Fischer, 2017).

Πολλές φορές, επίσης, η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης από τους αρμόδιους, τη Διεύθυνση και γενικότερα η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μια κατάσταση φθοράς (Granziera et al., 2021. Skaalvik & Skaalvik, 2016, 2017). Οι προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών μέσω αξιολογήσεων απόδοσης, έχουν αυξηθεί σημαντικά σε όλες τις χώρες (Hallinger et al., 2014). Μάλιστα, οι αξιολογήσεις οι οποίες ελέγχονται από έναν εξωτερικό φορέα και όπου το σχολείο δεν έχει λόγο στις περιοχές που κρίνεται θέτει ιδιαίτερη πίεση στους εκπαιδευτικούς.

Σε μία πολύ πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν ανέφεραν ως κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες το βάρος

που προκύπτει από την εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων, την ευθύνη για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών και τη συνεχή προσπάθεια ώστε να συμβαδίζουν με τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των εκάστοτε αρχών (European Commission-Eurydice, 2021).

Πανδημία Covid-19

Την άνοιξη του 2020, η πανδημία COVID-19 σάρωσε τον πλανήτη και επηρέασε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Η πανδημία ανάγκασε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς να επανεξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους παραδίδεται και λαμβάνεται η μάθηση, καθώς και τους τρόπους διατήρησης της κοινωνικής σύνδεσης. Η κοινωνική και συναισθηματική ευζωία έγινε προτεραιότητα. Η πανδημία είχε σαφή αντίκτυπο και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Brown et al., 2021. Pozo-Rico et al. 2020. Trybus, 2020).

Αυτό ωστόσο δεν ήταν καθόλου εύκολο στην πράξη, καθώς η εξ αποστάσεως εργασία αύξησε σημαντικά τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών (Varadharajan, 2020). Αυτές οι απρόβλεπτες αλλαγές επιδείνωσαν την κατάσταση, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται εξαντλημένοι και γεμάτοι θλίψη (Brown, et al., 2021. Emmart & Emmart, 2020).

Με το άνοιγμα των σχολείων τα αισθήματα ανησυχίας και ανασφάλειας εντάθηκαν. Σύμφωνα με τους Kamenetz και Isensee (2020), μια πρόσφατη δημοσκόπηση διαπίστωσε ότι τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανησυχούσαν μήπως διακινδυνεύσουν την υγεία τους επιστρέφοντας στην τάξη. Μια συστηματική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με την υγεία των εκπαιδευτικών σε περίοδο Covid-19 διαπίστωσε ότι η σωματική, η ψυχική και η κοινωνική τους ευζωία είχαν επηρεαστεί (Holguín, 2021).

Συνέπειες

Οι συνέπειες του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί περιέχουν πολλές διαστάσεις που εκδηλώνονται σε συναισθηματικό, εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο. Ο επηρεασμός της συναισθηματικής ισορροπίας των εκπαιδευτικών έχει ως κύρια πηγή το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση και επηρεάζει δραματικά το ευ ζην (Curry et al., 2018. Klassen & Chiu, 2011). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλά επίπεδα στρες τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα καταθλιπτικά συμπτώματα ως αποτέλεσμα (Collie et al., 2012).

Επιπρόσθετα, τα αυξημένα επίπεδα στρες για παρατεταμένο χρονικό διάστημα είναι πιθανόν να οδηγήσουν το άτομο σε εξουθένωση (Maslach, 1999). Η διαχείριση αυτής της έντονης συναισθηματικής διεργασίας, όπως διαφαίνεται στη συνέχεια, μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση της ευτυχίας, την αυτο-αποτελεσματικότητα (self- efficacy) και την ικανότητα των εκπαιδευτικών για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Collie et al., 2012. Φλάμπουρας και συν., 2018).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλότερο στρες και εξουθένωση, τείνουν να είναι λιγότερο παρακινημένοι και ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία και αναφέρουν μεγαλύτερη συχνότητα απουσιών αλλά και μεγαλύτερο συνολικό αριθμό ημερών απουσίας (Collie et., 2012). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, που φτάνουν στο όριο της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρουν ότι αισθάνονται ότι η αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία επηρεάζεται αρνητικά λόγω έλλειψης έμπνευσης και απώλειας ενδιαφέροντος (Richards et al, 2016). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί, επίσης, με διάφορα αρνητικά αποτελέσματα στην υγεία τους, όπως πονοκεφάλους, υπέρταση, ένταση των μυών όπως και με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα (Buonomo et al., 2017. Skaalvik & Skaalvik, 2017). Επιπρόσθετα, η εξουθένωση συνδέεται με υψηλότερο κόστος και οικονομικές

απώλειες λόγω των απουσιών των εκπαιδευτικών και της μειωμένης ποιότητας και ποσότητας της εργασίας τους (Redín & Erro-Garcés, 2020).

Επίσης, είναι αποδεδειγμένο ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι εξουθενωμένοι, τότε επηρεάζονται και οι αλληλεπιδράσεις με τους/ τις μαθητές/τριες τους (Jacobson, 2016) όπως και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών/τριών τους (Herman et al., 2018). Ακόμη, όταν οι δάσκαλοι βιώνουν έντονο στρες, τείνουν να κρίνουν πιο αυστηρά τον εαυτό τους. Η διαχείριση αυτής της έντονης συναισθηματικής κατάστασης μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευση, την παρακίνηση και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας όσον αφορά τις ικανότητες τους (Palos & Samfira, 2021. Skaalvik & Skaalvik, 2016. Shen et al., 2015).

Ο κοινωνικός αντίκτυπος σε σχέση με το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι η σταδιακή έλλειψη δασκάλων λόγω της απόφασης για πρόωρη λήξη της καριέρας τους (Dreer, 2022. European Commission /EACEA/Eurydice, 2021). Οι συναισθηματικές και νοητικές απαιτήσεις που έχουν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά καθώς και οι πολλές ευθύνες σε βάθος χρόνου αποτελούν τους βασικότερους στρεσογόνους παράγοντες που ευθύνονται για την πρόωρη αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα (Cross & Thomas, 2017). Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν, ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εγκαταλείπει το επάγγελμα κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας του (Redding & Henry, 2019) κι αυτός ο αριθμός αυξάνεται δραματικά στις υποδεέστερες σε πόρους και αγροτικές σχολικές κοινότητες (Kelly et al., 2019. Kraft et al. 2012. Rajendran et al., 2020).

Θετικοί εργασιακοί πόροι

Όπως φαίνεται, υπάρχουν βασικές μεταβλητές που μπορούν να συμβάλουν στη μείωση του στρες που προκύπτει λόγω των εργασιακών απαιτήσεων (Bakker et al., 2007) και περιλαμβάνουν έξι

εργασιακούς πόρους που έχουν αναγνωριστεί ότι λειτουργούν ως σημαντικά κίνητρα και ενισχύουν τη δέσμευση ή όταν απουσιάζουν αυξάνουν το στρες και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών: 1) ο έλεγχος στην εργασία, 2) η πρόσβαση σε πληροφορίες, 3) η υποστήριξη από τη διεύθυνση 4) το καινοτόμο σχολικό κλίμα 5) το οργανωσιακό κλίμα και 6) η εκτίμηση (Bakker et al., 2007. Bakker & Bal, 2010).

Στη συνέχεια άλλες μελέτες αναφέρουν: 1) την αυτονομία, 2) την κοινωνική υποστήριξη, 3) την ανατροφοδότηση της απόδοσης, 4) την καθοδήγηση από την διεύθυνση και 5) τις ευκαιρίες για μάθηση, ως σημαντικούς εργασιακούς πόρους (Bakker & Bal, 2010), ενώ οι Bermejo-Toro et al. (2015) περιόρισαν τους εργασιακούς πόρους σε τρεις: την υποστήριξη από τη Διεύθυνση του σχολείου, την υποστήριξη από τους συναδέλφους και την εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Σε ευθυγράμμιση με αυτές τις μελέτες, το Πλαίσιο Ποιότητας Εργασίας του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), θεωρεί σημαντικούς δύο τύπους πόρων: την αυτονομία στην εργασία, δηλαδή να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν ελεύθερα τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να μπορούν να τροποποιούν τα καθήκοντα όπως και να επιλέγουν τις επίσημες (π.χ. κατάρτιση) και άτυπες ευκαιρίες μάθησης στην εργασία και δεύτερον την ύπαρξη κοινωνικής υποστήριξης στην εργασία, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη από συναδέλφους και προϊστάμενους (Cazes et al., 2015).

Ατομικές διαφορές ως προς τη βίωση του στρες

Ωστόσο, η έρευνα υποδηλώνει ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές στη βίωση του στρες καθώς αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό για κάθε άτομο και εξαρτάται από την πολύπλευρη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφόρων προσωπικών τους χαρακτηριστικών (δηλαδή της

προσωπικότητας, των δεξιοτήτων του και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το άτομο τη δεδομένη στιγμή), την αντίληψη των καταστάσεων και τον αντίκτυπο του περιβάλλοντος του (Kyriacou, 2001). Επίσης, τόσο οι διαφορετικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης όσο και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μπορούν να μετριάσουν τον τρόπο που ανταποκρίνεται συναισθηματικά ο εκπαιδευτικός στην στρεσογόνα κατάσταση και την προσωπική εμπειρία της εξουθένωσης (Kim et al., 2019).

Σύμφωνα με την κοινωνική-γνωστική προσέγγιση (Lazarus & Folkman, 1984), το στρες εμφανίζεται όταν τα άτομα καταβάλλονται από τις καταστάσεις κατά τρόπο που παραβλέπουν άλλους θετικούς προσωπικούς πόρους για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων. Αυτό μπορεί συχνά να οδηγήσει τα άτομα σε συναισθηματική δυσφορία, η οποία εμποδίζει την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης για να ρυθμίζουν τα επίπεδα του στρες τους.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών για συναισθηματική ρύθμιση έχει διερευνηθεί και στο περιβάλλον της τάξης. Οι Jennings και Greenberg (2009) υποδεικνύουν ότι η παροχή των κατάλληλων πόρων προς τους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις στο πλαίσιο της τάξης μπορεί τελικά να επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες, συμπεριλαμβανομένης της ενίσχυσης των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι οι κοινωνικά και συναισθηματικά επιδέξιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες των μαθητών/τριών τους κατά τη διδασκαλία, επηρεάζουν θετικά το κλίμα της τάξης αναπτύσσοντας υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές σχέσεις με τους μαθητές/τριες τους. Αντίθετα, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν χρόνια συναισθηματική εξάντληση υιοθετούν ένα πιο αρνητικό παιδαγωγικό κλίμα, το οποίο περιορίζει την απόδοση των μαθητών/τριών.

Οι Jennings και Greenberg (2009) υπογραμμίζουν, επίσης, ότι η τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν ήδη τις απαραίτητες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη άσκηση του ρόλου τους. Ωστόσο, λόγω της πολύ απαιτητικής και συνεχώς μεταβαλλόμενης κατάστασης στην εργασία τους, οι προσδοκίες αυτές δεν είναι πάντα εφικτές.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού φαίνεται να γίνεται όλο και πιο πολυσύνθετος και υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι το στρες των εκπαιδευτικών έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο δικό τους ευ ζην, υγεία και την καριέρα αλλά δύναται να επηρεάσει τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας τους και τα κίνητρα των μαθητών/τριών τους όσο και την κοινωνία. Τα αίτια του στρες και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ποικίλουν και έχουν να κάνουν κυρίως είτε με τη φύση και τις απαιτήσεις της εργασίας, είτε με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην σχολική κοινότητα, είτε με την απουσία υποστήριξης και το αρνητικό σχολικό κλίμα, την έλλειψη αυτονομίας, ακόμα και με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Έχει, ωστόσο, να κάνει και με ατομικά χαρακτηριστικά και την ύπαρξη των κατάλληλων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι είναι πιο σημαντικό από ποτέ οι εκπαιδευτικοί να φροντίσουν το ευ ζην τους και να βρουν μηχανισμούς και στρατηγικές αυτοφροντίδας, που να είναι φυσικά εντός του ελέγχου τους, ώστε να αποκτήσουν τους απαραίτητους συναισθηματικούς και κοινωνικούς πόρους για να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα το στρες και την εξουθένωση που προκύπτουν κατά την άσκηση του ρόλου τους.

Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο και κομβικό σημείο αναφοράς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως ένας σημαντικός ενήλικας στη ζωή των παιδιών που προσφεύγουν στην γνώση και την μάθηση. Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς με βάση τις δικές τους θέσεις και ενέργειες σχεδιάζεται και υλοποιείται η εκπαιδευτική πράξη με ενεργητική ή παθητική συμμετοχή των παιδιών (Μπαμπάλης, 2012). Τις τελευταίες δεκαετίες, ο καθορισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στην ποιότητα των εκπαιδευτικών καθίσταται ακόμη πιο επιτακτικός, δεδομένων των συνεχών προσπάθειών για μεταρρύθμιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον που να διευκολύνει μεν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών και να παρέχει δε και θετικό συναισθηματικό κλίμα ώστε να υποστηρίξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές λειτουργίες και ανάγκες των παιδιών. Η παιδαγωγική αυτή ατμόσφαιρα ονομάζεται «παιδαγωγικό κλίμα» της σχολικής τάξης (Τριλιανός, 2013).

Έρευνες, όπως αυτή των Spilt et al. (2011), κατέδειξαν ότι η συναισθηματική ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού - εκπαιδευομένου είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην δέσμευση προς το σχολείο, την ακαδημαϊκή επιτυχία και το ευ ζην των μαθητών/τριών.

Αν και οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία για τα επιτεύγματα και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Adnot et al., 2017), δεν υπάρχει συναίνεση σε όλες τις χώρες ως προς τους συγκεκριμένους παράγοντες, ιδιότητες και κριτήρια που συνιστούν την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Η Goe (2007) προτείνει ένα ενοποιημένο πλαίσιο που καθορίζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών μέσω συγκεκριμένων προσόντων, χαρακτηριστικών, πρακτικών και αποτελεσμάτων που μπορούν να προβλέψουν τα υψηλά

επιτεύγματα των μαθητών/τριών τους (δηλαδή τις τυποποιημένες εθνικές βαθμολογίες εξεταστικών δοκιμίων).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να αποτελεί μόνο τον μεταδότη γνώσεων στο σχολείο, αλλά επιπλέον θα πρέπει να έχει και τον ρόλο του παιδαγωγού, του εμψυχωτή, του συμβουλάτορα και του υποστηρικτή. Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη μπορούν να προβλέψουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών (Khan et al., 2017). Επιπλέον, άλλες έρευνες, μελετώντας τα στοιχεία της ποιοτικής εργασίας των εκπαιδευτικών (όπως ο έλεγχος της τάξης, η προαγωγή θετικού κλίματος στην τάξη, η επαρκής επεξήγηση των μαθημάτων), έδειξαν ότι αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν σε μεγαλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της διδασκτέας ύλης και υψηλότερη δέσμευση των μαθητών/τριών (Cornelius-White, 2007. Hattie & Clinton, 2008. Peklaj, 2015).

Πολύ λίγες έρευνες, επίσης, έχουν διερευνήσει τον αντίκτυπο της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα στα επιτεύγματα των μαθητών/τριων. Με εξαίρεση, τους Ronfeldt et al. (2013), οι οποίοι διερεύνησαν τις συνέπειες των αποχωρήσεων των εκπαιδευτικών σε περίπου 850.000 παιδιά στα δημοτικά σχολεία της Νέας Υόρκης κατά τη διάρκεια οκτώ ακαδημαϊκών ετών. Διαπίστωσαν ότι οι συνεχείς αλλαγές και αποχωρήσεις μείωσαν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριων στη γλώσσα, τις τέχνες και τα μαθηματικά.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υψίστης και καθοριστικής σημασίας στις ζωές των μαθητών/τριών καθώς φαίνεται ότι αποτελεί πρότυπο και οι πρώτες σχολικές εμπειρίες είναι καθοριστικές στη μετέπειτα πορεία της ζωής των ανθρώπων. Μπορεί να επηρεάσει το κλίμα στην τάξη και το σχολείο, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όπως και τη δέσμευση και την ευζωία των παιδιών. Επομένως, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να κατέχει γνώσεις

και δεξιότητες, να γνωρίζει στρατηγικές και τεχνικές, ώστε να είναι ικανός να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις διάφορες προκλήσεις που παρουσιάζονται στην τάξη. Συνεπώς, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν εκλαμβάνεται μόνο ως εργασία με καθαρά οικονομικά οφέλη για τον εκπαιδευτικό αλλά και ως λειτουργήμα που επηρεάζει ποικιλοτρόπως τις επιδόσεις και το ευ ζην των μαθητών/τριών όπως και το ευ ζην των εκπαιδευτικών που αναλύεται στην παρούσα διατριβή.

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών στην Κύπρο

Παρόλο που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει προσελκύσει διεθνώς μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, εντούτοις στην Κύπρο δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα που να αναφέρεται στο ευ ζην των εκπαιδευτικών.

Αν και δεν υπάρχει πρόσφατο ερευνητικό ενδιαφέρον, απ' ότι φαίνεται από παλαιότερες έρευνες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Κύπρο επέλεξε το επάγγελμα λόγω του μισθού και των ωφελημάτων, των ωρών εργασίας και των διακοπών (Zembylas & Papanastasiou, 2004. Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Επιπρόσθετα, μια άλλη έρευνα στην Κύπρο έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένοι με το επάγγελμα τους (86,7%), ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό δήλωσε δυσαρέσκεια (13,3%) (Menon et al., 2008). Ωστόσο, παρόλο που το ποσοστό είναι μικρό, εξακολουθεί να θεωρείται ανησυχητικό, δεδομένου ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα για αποχώρηση από τα δημόσια σχολεία κι αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται δυσαρεστημένοι είναι υποχρεωμένοι να παραμείνουν στο επάγγελμα, καθώς δεν υπάρχει εναλλακτική επιλογή σταδιοδρομίας.

Στην Κύπρο, επίσης, έχει δειχθεί ότι το στρες των δασκάλων προκύπτει από τη διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη και τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεση τους (Kokkinos,

2007). Αυτοί οι παράγοντες βρέθηκαν να συσχετίζονται με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, τις δύο από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kokkinos, 2007). Οι Κύπριοι δάσκαλοι, ωστόσο, αναφέρουν λιγότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σύγκριση με το δείγμα εκπαιδευτικών από τις Η.Π.Α. (Maslach et al., 1996). Τα ποσοστά αισθήματος προσωπικής επίτευξης είναι συγκρίσιμα με το αμερικανικό δείγμα, ωστόσο τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης ήταν χαμηλότερα σε σχέση με το αμερικανικό δείγμα, επιδεικνύοντας μέτρια συμπτώματα σωματικού και ψυχολογικού στρες (Kokkinos et al., 2005).

Μια μελέτη σχετικά με την υγεία των δασκάλων στην Κύπρο διαπίστωσε ότι το 45% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η γενική κατάσταση της υγείας τους είναι κάτω από το μέσο όρο σε σχέση με την ηλικία τους. Οι ερευνητές συνέχισαν στο να προτείνουν την ανάγκη για «μεγαλύτερη στήριξη της υγειονομικής περίθαλψης (συμπεριλαμβανομένης της ψυχολογικής συμβουλευτικής) για τους δασκάλους που είναι πεσμένοι ψυχολογικά» (Fontana, & Apostolidou, 2002, σ. 76), καθώς τα χαμηλότερα επίπεδα αυτό-φροντίδας συσχετίζονται με την κατάθλιψη.

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της Κύπρου, όπως μετριοούνται με τις μέσες εθνικές βαθμολογίες στις έρευνες PISA (διεθνής αξιολόγηση που μετρά κάθε τρία χρόνια των αναγνωστικό, μαθηματικό και επιστημονικό αλφαριθμητισμό 15χρονων μαθητών/τριων) είναι χαμηλότερα από τα αναμενόμενα, δεδομένου του επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης της χώρας και της επένδυσης στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα, μάλιστα αυτά, τοποθετούν την Κύπρο σημαντικά χαμηλότερα από τον μέσο όρο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, κυρίως όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και την επιστήμη (The World Bank, 2014).

Η Κύπρος, επίσης, έχει αρχίσει να γίνεται ένα πολυπολιτισμικό νησί. Το γεγονός αυτό βρήκε ανέτοιμη την κοινωνία, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Angelides et al., 2004). Τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που έχουν γίνει δεκτά στα κυπριακά σχολεία έχουν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις όπως εθνικισμός, ρατσιστικές συμπεριφορές, περιθωριοποίηση από κάποιους/ες μαθητές/τριες και επιθετική συμπεριφορά (Frangoudaki & Dragona, 1997). Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι το 17% των μαθητών στην Κύπρο, εμπλέκεται σε κάποια μορφή εκφοβισμού και θυματοποίησης. Επιπρόσθετα, το 5,4% των μαθητών εμπλέκονται σε τέτοια γεγονότα ως αποκλειστικά θύτες, το 7,4% των παιδιών ως αποκλειστικά θύματα και το 4,2% ως θύματα εκφοβισμού που εκφοβίζουν άλλους (Stavrinides et al., 2011). Τα θέματα αυτά καθιστούν ιδιαίτερα την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση των δασκάλων αλλά και για αλλαγή και ανανέωση ολόκληρου του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού υλικού (Millas, 1991).

Μια έρευνα που διενεργήθηκε στην Κύπρο σχετικά με τις ανάγκες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αναφέρει ότι οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα και την ευκαιρία να διαφοροποιήσουν το έργο τους και ότι έχουν κίνητρο να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν σε σχέση με την προσωπική τους ανάπτυξη (Karagiorgi, & Symeou, 2007). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στα μεταβαλλόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι δυνατόν να ανταποκριθούν στις κατάλληλες προσπάθειες για να ενισχύσουν τη δική τους ψυχολογική και σωματική ευζωία (Fontana & Apostolidou, 2002).

Συμπερασματικά, τα προαναφερθέντα προβλήματα θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με την παροχή εκπαίδευσης στις παρεμβάσεις της Θετικής Ψυχολογίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να

επωφεληθούν οι ίδιοι αρχικά ενισχύοντας την προσωπική τους ευζωία και στη συνέχεια να εκπαιδεύσουν τους/τις μαθητές/τριες τους προς την ίδια κατεύθυνση μέσω θετικών παρεμβάσεων.

Η σημασία του ευ ζην των εκπαιδευτικών

Παρόλο που μεγάλος αριθμός ερευνών υπογραμμίζει την στρεσογόνα φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Falecki & Mann, 2021. Kidger et al., 2016. Redin & Erro-Garces, 2020) και τις πολλαπλές αρνητικές συνέπειες που μπορεί να προκύψουν λόγω του εργασιακού στρες που βιώνουν, εντούτοις υπάρχουν ελάχιστες ενδείξεις του τί είναι αυτό που τελικά διευκολύνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ευδοκιμήσουν και να ευημερήσουν στο χώρο εργασίας. Αν και η βιβλιογραφία σχετικά με τις θετικές εμπειρίες της σχολικής ζωής συνεχίζει να εξελίσσεται, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών γενικότερα, εστιάζει στους/στις μαθητές/τριες και γίνεται ελάχιστη αναφορά για τους εκπαιδευτικούς (Dicke et al., 2018. Falecki, & Mann, 2021).

Ορισμοί – Σχετικές έννοιες

Γενικά, ένα σημαντικό εμπόδιο στην έρευνα είναι ότι δεν υπάρχει ομοφωνία και κοινά αποδεκτός ορισμός του «ευ ζην» καθώς και του τρόπου που αυτό ενεργοποιείται, αφού η φύση του διαφαίνεται να είναι πολυδιάστατη και πολύπλευρη (McCallum et al., 2017).

Σχετικοί όροι που έχουν μελετηθεί στο παρελθόν περιλαμβάνουν έννοιες όπως **αυτό-αποτελεσματικότητα** (self-efficacy) των εκπαιδευτικών (π.χ. «κρίση που ασκούν στην ικανότητα τους να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα που αφορούν στη δέσμευση των μαθητών/τριών και τη μάθηση, ακόμα και με εκείνα τα παιδιά που είναι πιο δύσκολα ή μη παρακινημένα», Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), **«εργασιακό ευ ζην»** (occupational well-being) (π.χ., όταν υπάρχουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης και υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Brouskeli et al., 2018) και **«ακαδημαϊκή αισιοδοξία»** (academic optimism) (η

πίστη του εκπαιδευτικού στο ότι μπορεί να επιδράσει στην αλλαγή της μαθησιακής επίδοσης μέσω του χτισίματος εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες και γονείς αλλά και μέσω της πίστης στην προσωπική του ικανότητα (Wu & Lin, 2018). Οι μετρήσεις του ευ ζην έχουν παραδοσιακά επικεντρωθεί στην **ικανοποίηση** που προκύπτει από το επάγγελμα (McInerney et al., 2018. Parker & Martin, 2009), που μπορεί να οριστεί ως «η αντίληψη της εκπλήρωσης που απορρέει από τις καθημερινές εργασίες» (Klassen & Chiu, 2011, σελ. 742).

Παρόλο που αυτές οι έννοιες υποδηλώνουν μια θετική όψη, εντούτοις αδυνατούν να αποδώσουν μια ολοκληρωμένη απεικόνιση της πλήρους ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών. Η έγκυρη περιγραφή της ψυχικής υγείας δεν είναι ακριβώς η απουσία ψυχοπαθολογίας, αλλά η αναγνώριση και άλλων θετικών δεικτών της υγείας, συμπεριλαμβανομένης της υποκειμενικής εμπειρίας του ευ ζην, της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή αλλά και των αξιών που επικρατούν στο χώρο εργασίας (Diener & Tay, 2017).

Για παράδειγμα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2004) ορίζει την ψυχική υγεία ως «μια κατάσταση ευζωίας στην οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δικές του ικανότητες, μπορεί να ανταπεξέλθει στις φυσιολογικές πιέσεις της ζωής, μπορεί να δουλεύει παραγωγικά και γόνιμα και να είναι σε θέση να συμβάλει στην κοινότητα» (σελ. 12). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, οι Aelterman et al. (2007) χαρακτήρισαν το ευ ζην των εκπαιδευτικών ως «μια θετική συναισθηματική κατάσταση που είναι αποτέλεσμα της αρμονίας μεταξύ του συνόλου συγκεκριμένων περιβαλλοντικών παραγόντων αφενός και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την άλλη» (σελ. 286).

Ως ευ ζην των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί, επίσης «η αίσθηση της ατομικής επαγγελματικής εκπλήρωσης, ικανοποίησης, ευτυχίας, επίτευξης των στόχων, που προκύπτει

μέσα από τη διαδικασία συνεργασίας τόσο μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών όσο και με τους/τις μαθητές/τριες τους» (Soini et al., 2010). Αυτή η διαδικασία υποστηρίζεται από τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τους σκοπούς και τους στόχους τους στη διδασκαλία, να παρέχουν ρεαλιστικές και διαχειρίσιμες εργασιακές απαιτήσεις που να επιτρέπουν την αυτονομία, το σεβασμό, αναδεικνύοντας την επαγγελματική πείρα και τις εργασιακές τους πρακτικές (Acton & Glasgow, 2015).

Αν και δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της ευζωίας των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι ορισμοί συμφωνούν ότι η ευζωία είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει σωματικές, ψυχικές, συναισθηματικές και πνευματικές πτυχές. Οι Jarden et al. (2017) ορίζουν το ευ ζην με βάση την ευρεία έννοια του, δηλαδή «το να αισθάνονται καλά και να λειτουργούν καλά»: με άλλα λόγια, μια κατάσταση στην οποία οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία τους, βιώνουν θετικά συναισθήματα συχνότερα από ότι αρνητικά και λειτουργούν καλά τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και σε άλλους ρόλους στη ζωή (ως γονείς, σύζυγοι, μέλη της οικογένειας, φίλοι). Η καλή λειτουργία περιλαμβάνει τις υποστηρικτικές επαγγελματικές σχέσεις, την επαγγελματική ανάπτυξη και το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τους Acton & Glasgow (2015), το ευ ζην των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί ως «η ατομική αίσθηση προσωπικής επαγγελματικής εκπλήρωσης, ικανοποίησης, σκοπιμότητας και ευτυχίας», δομημένη μέσα από μία συνεργατική διαδικασία με συναδέλφους και μαθητές/τριες» (σελ. 102).

Πιο πρόσφατα, μία ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε στην Τουρκία από τους Çimen και Özgan (2018) εξέτασε το **ψυχολογικό κεφάλαιο** των εκπαιδευτικών (όρος που πηγάζει από τη Θετική Ψυχολογία και αναφέρεται στην ελπίδα, την αυτό-αποτελεσματικότητα, την αισιοδοξία

και την ανθεκτικότητα). Συγκεκριμένα, έδειξαν ότι το ψυχολογικό κεφάλαιο των δασκάλων αυξήθηκε όταν βοηθούσαν τους/τις μαθητές/τριες τους στο να ξεπεράσουν τα προβλήματα και να πετύχουν.

Από την οπτική γωνία της Θετικής Ψυχολογίας, η ευζωία μπορεί να αναλυθεί με μια πιο ολιστική προσέγγιση όπως το μοντέλο PERMA του Seligman (Seligman, 2012), το οποίο αναλύεται ενδελεχώς στη συνέχεια, καθώς και σε ευδαιμονικές διαστάσεις όπως το πολυδιάστατο μοντέλο ψυχολογικής ευζωίας που προτάθηκε από την Ryff (2014).

Παράγοντες που συμβάλλουν στο ευ ζην των εκπαιδευτικών

Το ευ ζην των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, τόσο θετικούς όσο και αρνητικούς, οι οποίοι μπορεί να είναι εντός ή και εκτός του ελέγχου των εκπαιδευτικών. Οι σχετικοί παράγοντες όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα: το ατομικό, το διαπροσωπικό και τους εξωγενείς παράγοντες (Acton & Glasgow, 2015).

Όσον αφορά στα **ατομικά χαρακτηριστικά**, οι McCallum et al. (2017) μετά από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση καταλήγουν σε τρεις σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το ευ ζην των εκπαιδευτικών:

- Την αυτό-αποτελεσματικότητα: Όπως έχει προαναφερθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα περιλαμβάνει την κρίση των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών τους, ακόμη και σε δύσκολα πλαίσια. Αποτελείται από προσωπικές δεξιότητες/ ικανότητες και παράγοντες του σχολικού πλαισίου (επαρκείς πόροι, αποτελεσματική διδασκαλία και υποστήριξη από τους μαθητές/τριες).
- Τις κοινωνικο – συναισθηματικές δεξιότητες/ συναισθηματική νοημοσύνη: Με βάση αυτή τη θεωρία των Mayer και Salovey (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από

τα ακόλουθα παρακλάδια: 1) την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων ώστε να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι στόχοι, 2) την κατανόηση των συναισθημάτων, της συναισθηματικής γλώσσας και των σημάτων που μεταδίδουν τα συναισθήματα, 3) την χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, 4) την ακριβή αντίληψη των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των άλλων. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται σε μια σειρά συναισθηματικών ικανοτήτων, όπως ο προσδιορισμός, η επεξεργασία και η ρύθμιση των συναισθημάτων (συμπεριλαμβανομένου και του στρες).

- Την υποκειμενική εμπειρία: Η έρευνα έχει δείξει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στις εργασιακές δυσκολίες (π.χ. κόπωση) έχει αντίκτυπο στο ευ ζην τους.

Επιπλέον, με βάση το τεστ προσωπικότητας MBTI, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εξωστρέφεια, συναίσθημα και λογική φάνηκε να αξιολογούν την κουλτούρα του σχολείου τους θετικότερα και να έχουν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους τύπους με υψηλή εσωστρέφεια, σκέψη και αντίληψη (Wong & Zhang, 2014).

Εκτός από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να συμβάλλει στην ευζωία των εκπαιδευτικών είναι η ύπαρξη πραγματικού ενδιαφέροντος για το επάγγελμα και η στάση τους απέναντι στο σχολείο. Σε πρόσφατη έρευνα της Mertoglu (2018) βρέθηκε ότι υπήρχε σημαντική διαφορά στο βαθμό ευτυχίας μεταξύ των δασκάλων που επιθυμούσαν να πάνε στο σχολείο σε σχέση με τους δασκάλους που δεν πήγαιναν με προθυμία στο σχολείο. Επίσης, άλλα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως οι ατομικές στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων τους, ο αυτοέλεγχος και η ευελιξία στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, φάνηκε ότι επηρεάζουν το ευ ζην και την απόδοση στη διδασκαλία τους

(McInerney et al., 2018. Yin et al., 2018).

Σε **επίπεδο σχέσεων**, το ευ ζην των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με το ευνοϊκό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, με τις θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλων και με τα επιθυμητά επίπεδα κινήτρων και επιδόσεων των μαθητών/τριών (Becker et al., 2014. Reyes et al., 2012). Οι παραπάνω έδωσαν έμφαση στα κοινωνικά πλαίσια, μέσα στα οποία μπορεί να αναπτυχθεί το ευ ζην των εκπαιδευτικών. Αυτά τα πλαίσια είναι η αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες, με τους συναδέλφους και τους γονείς (Price & McCallum, 2015. Yin et al., 2016). Φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι, όταν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντώνται στις αλληλεπιδράσεις αντιμετωπίζονται με επιτυχία, τότε το επίπεδο του «ευ ζην» είναι υψηλό. Τέτοιες δυσκολίες μπορεί να είναι η αδιαφορία για μάθηση από τους μαθητές/τριες, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, η μη υποστηρικτική διεύθυνση, η αδιαφορία των γονέων για την πορεία των παιδιών τους όπως και η αμφισβήτηση της δουλειάς των εκπαιδευτικών (Soini et al., 2010). Πολύ πρόσφατα, οι Turner et al. (2022) έχουν δείξει μέσα από ποιοτική έρευνα ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συνειδητή παροχή κοινωνικής υποστήριξης στους συναδέλφους είχε ως αποτέλεσμα το να βιώνουν αυξημένα συναισθήματα φροντίδας από τους άλλους, ενίσχυσε την κοινωνική σύνδεση, ένιωθαν περισσότερη ασφάλεια σε αυτές τις συνδέσεις όπως και μειωμένα αισθήματα μοναξιάς.

Ωστόσο, το ευ ζην των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται αποκλειστικά από τους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία αλλά επίσης διάφοροι άλλοι **εξωγενείς παράγοντες** μπορεί να διαδραματίζουν ρόλο, όπως το πλαίσιο της οικογένειας, των φίλων, των δικτύων καθώς και ευρύτεροι κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί, πολιτισμικοί και συστημικοί παράγοντες (McCallum et al., 2017).

Ευ ζην και οφέλη για τον εκπαιδευτικό

Γενικά, το υψηλό υποκειμενικό ευ ζην των ατόμων λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας κατά της κατάθλιψης και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Burić et al., 2019). Επιπρόσθετα, οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών έχειδειχθεί ότι συνδέονται με το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και την αυτοπεποίθηση στο ρόλο τους (Jennings & Greenberg, 2009). Έχει συνδεθεί, επίσης, με υψηλότερη παρακίνηση, εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Sarath & Manikandan, 2014. Skaalvik & Skaalvik 2018).

Σε μία από τις λίγες σχετικές έρευνες, οι Kern et al. (2014) εξέτασαν τα επίπεδα του ευ ζην 153 Αυστραλών που εργάζονταν σε σχολεία, εκ των οποίων το 60% του προσωπικού ήταν εκπαιδευτικοί. Η έρευνα έδειξε ότι το προσωπικό που είχε υψηλότερα επίπεδα ευ ζην ήταν επίσης και πιο ικανοποιημένο από την σωματική υγεία, τη ζωή και το επάγγελμα του καθώς επίσης είχαν και υψηλότερο βαθμό δέσμευσης προς το σχολείο.

Παρομοίως, οι Brouskeli et al. (2018), μελετώντας το ευ ζην και τη ψυχική ανθεκτικότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συμπεραίνοντας, τονίζουν ότι θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα η εφαρμογή προγραμμάτων για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών.

Οι Kun και Gadanecz (2019) χρησιμοποίησαν το πλαίσιο PERMA για τη μέτρηση της ευζωίας Ούγγρων εκπαιδευτικών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η εργασία τους έχει νόημα, η εμπλοκή σε θετικές σχέσεις και το θετικό συνολικό κλίμα στο χώρο εργασίας έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ευτυχία και την ευζωία στο χώρο εργασίας. Ομοίως και οι Zeng et al., (2019), σε μια έρευνα που συμμετείχαν

472 Κινέζοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξαν ότι η ευζωία των εκπαιδευτικών, όπως μετρήθηκε με το PERMA, συσχετίστηκε θετικά με τη νοοτροπία ανάπτυξης, την επιμονή στην προσπάθεια και την εργασιακή δέσμευση.

Συνοψίζοντας, τα ατομικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες, η ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων όπως και διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν επιδρώντας στο ευ ζην των εκπαιδευτικών, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την ομαλή άσκηση του ρόλου τους και την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Εν ζην των εκπαιδευτικών και συνέπειες στα παιδιά και το εκπαιδευτικό σύστημα

Η υψηλή παρακίνηση των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με την επίδοση των μαθητών/τριών, ίσως επειδή όταν είναι εξουθενωμένοι, ασχολούνται περισσότερο με την προσωπική τους επιβίωση και οι επιδόσεις των παιδιών φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά (Watt & Richardson, 2013). Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι δεσμευμένοι, απολαμβάνουν την εργασία τους και παρέχουν περισσότερη αυτονομία και υποστήριξη στους αποδέκτες τους, ενθαρρύνουν περισσότερο την εσωτερική παρακίνηση στους/στις μαθητές/τριες τους, την αυτό-καθοριζόμενη μάθηση και τις υψηλότερες επιδόσεις (Watt & Richardson, 2013).

Ένα καλό παράδειγμα είναι, επίσης, αυτό των Duckworth et al. (2009), οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (δηλαδή των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών/τριών) και των δεικτών ευ ζην των εκπαιδευτικών, που περιλάμβανε μετρήσεις αισιόδοξου επεξηγηματικού ύφους και γενικής ικανοποίησης από τη ζωή. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι τα υψηλότερα ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών μπορούσαν να προβλέψουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών κατά το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς. Παρομοίως, σε έρευνα τους οι Caprara et al. (2006), εξετάζοντας πάνω από

2000 εκπαιδευτικούς Γυμνασίου στην Ιταλία, κατέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες των καθηγητών που είχαν υψηλότερο επίπεδο ευ ζην (με την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης), έλαβαν υψηλότερους τελικούς βαθμούς.

Υπάρχουν, παρομοίως και ευρήματα που αποδεικνύουν ότι το ευ ζην των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα επίπεδα ευ ζην και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών/τριών τους (Cherkowski & Walker, 2018. McCallum et al., 2017). Επιπλέον, το ευ ζην των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με τη διατήρηση θετικού κλίματος στην τάξη, με την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών, με την παρακίνηση των παιδιών και τις επιδόσεις τους (Virtanen et al., 2019. Jennings & Greenberg, 2009. OECD, 2019. Becker et al., 2014).

Ιδιαίτερη σημασία για το χώρο της τάξης έχει η επίδραση της «συναισθηματικής μεταδοτικότητας», η συχνή μετάδοση δηλαδή θετικών συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές/τριες (Frenzel et al., 2018). Η συχνότητα έκφρασης θετικών συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς συνδέεται επίσης με την συχνή χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας (Moè et al., 2010). Για παράδειγμα, η Kunter (2013) απέδειξε ότι το συναισθηματικό ευ ζην (στην προκειμένη ο ενθουσιασμός για τη διδασκαλία) των καθηγητών μαθηματικών εξηγεί τις αλλαγές στις μαθηματικές επιδόσεις και την ευχαρίστηση που λαμβάνουν τα παιδιά από το μάθημα των μαθηματικών. Επιπλέον, η θετική διάθεση (positive affect) συνδέεται με την εσωτερική παρακίνηση και την ιδανική εικόνα του «παθιασμένου» εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι εξαιρετικά ικανός να διεγείρει και να παρακινεί τους μαθητές/τριες του ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Kunter & Holzberger, 2014). Οι έρευνες δείχνουν ότι η συμβολή των θετικών συναισθημάτων είναι εμφανής μέσω της αύξησης των ακαδημαϊκών επιδόσεων, των επιπέδων ικανοποίησης και της ενεργούς συμμετοχής στο σχολείο (Valiente et al., 2012), ενώ το θετικό κλίμα στην τάξη έχει συνδεθεί με την ψυχική ανθεκτικότητα

των παιδιών (Hatzichristou et al., 2017). Η χιουμοριστική διάθεση δε του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αποφόρτισης έντονων καταστάσεων ή και κρίσεων που δημιουργούνται συχνά στη σχολική τάξη ή να βοηθήσει τα παιδιά να χαλαρώσουν από την έντονη μαθησιακή πίεση που συχνά δέχονται (Χανιωτάκης, 2010).

Οι McCallum et al. (2017) υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να υπάρχει ολόκληρη στρατηγική που να υποστηρίζει το ευ ζην των εκπαιδευτικών, που να διασφαλίζει τόσο το προσωπικό τους ευ ζην όσο και την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Ακόμη, όπως συνεχίζουν, εάν οι δάσκαλοι αποτελούν θετικό πρότυπο, αυτό έχει θετικές συνέπειες και στο ευ ζην των μαθητών/τριών τους. Μάλιστα, οι Sisask et al. (2014) έδειξαν ότι οι δάσκαλοι με υψηλό επίπεδο ευ ζην ήταν πιο πιθανό να μπορέσουν να στηρίξουν τα παιδιά με προβλήματα ψυχικής υγείας.

Πιο πρόσφατα, οι Turner και Thielking (2019a), μέσω ομάδας εστίασης και ποιοτικής ανάλυσης, κατέληξαν ότι όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν συνειδητά πρακτικές για ενίσχυση του ευ ζην τους στη βάση του μοντέλου PERMA, τότε αυτό φαίνεται να επιδρά θετικά τόσο στην αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας τους (δήλωσαν πιο ήρεμοι, δεσμευμένοι, έκαναν πιο ενδιαφέρον το μάθημα και ανέπτυξαν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους) όσο και στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών/τριών τους (δήλωσαν συγκεκριμένα ότι οι μαθητές/τριες τους ήταν πιο ήρεμοι/ες στην τάξη και πιο δεσμευμένοι/ες ως προς τη μάθηση).

Οι Day και Gu (2014) υπογραμμίζουν ότι εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή υποστήριξη στο προσωπικό τους ευ ζην, είναι δύσκολο να μπορούν να καλύπτουν τις απαραίτητες ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Αρκετές έρευνες στο πεδίο της εφαρμογής της Θετικής Ψυχολογίας στο χώρο εργασίας εξετάζουν κοινωνικά θέματα στο μαθησιακό περιβάλλον και το πώς αυτό επηρεάζει όλους τους

ενδιαφερόμενους σε αυτό το πλαίσιο. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι το ευ ζην των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζει την ευτυχία και την ομαλή εξέλιξη των εκπαιδευόμενων (Roffey, 2015).

Όπως υποστηρίζεται από τους Falecki & Mann (2021) αν οι εκπαιδευτικοί έβρισκαν τον τρόπο να ενισχύσουν την ευζωία τους, θα ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι για να εκπληρώσουν τον πολύ σημαντικό ρόλο τους, θα ήταν πιο υποστηρικτικοί και στοργικοί εκπαιδευτικοί και θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις προκλήσεις που προκύπτουν στην εργασία τους.

Επιπρόσθετα, πολλές φορές οι δάσκαλοι μπορούν να αποτελέσουν τους βασικούς φορείς της αλλαγής και να έχουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εφαρμόζοντας και διαδίδοντας τα διάφορα παρεμβατικά προγράμματα στα σχολεία για διαχείριση της τάξης (Lochman & Wells, 2003).

Συμπερασματικά, τα παραπάνω ευρήματα παρέχουν σαφείς αποδείξεις ότι το ευ ζην των εκπαιδευτικών συνδέεται με πολλά επιθυμητά αποτελέσματα που είναι εξαιρετικά σημαντικά για τους μαθητές/τριες, για το εκπαιδευτικό σύστημα και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί το ευ ζην των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν και υπάρχουν τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό σχολικό περιβάλλον. Οι Naghie et al. (2015) υποστηρίζουν ότι οι πρωτοβουλίες που αφορούν στην ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών απευθύνονται περισσότερο στο άτομο και ως εκ τούτου δεν αντιμετωπίζουν τις αιτίες του στρες στον εργασιακό χώρο. Αντιθέτως, προτείνουν οι παρεμβάσεις να γίνονται σε οργανωσιακό επίπεδο παρέχοντας δυνητικές οδούς για προληπτικές προσεγγίσεις για το ευ ζην των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν αρκετές μελέτες για προγράμματα και πρωτοβουλίες που αφορούν σε προσπάθειες σε επίπεδο σχολείου, οι οποίες περιλαμβάνουν πέραν από την

ατομική αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και επιπρόσθετα ομαδικές πρωτοβουλίες καθώς και συστημικές προσεγγίσεις για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Lester et al., 2020).

Θετική Ψυχολογία

Μεγάλη συνεισφορά προς την προσπάθεια για ενίσχυση του ευ ζην του ατόμου, φαίνεται να παρέχουν οι επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις που προκύπτουν από το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας. Η Θετική Ψυχολογία είναι ένα νέο και ταχέως αναπτυσσόμενο πεδίο στην επιστήμη της ψυχολογίας που επικεντρώνεται στις θετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Σκοπός της είναι να αποκαλύψει, να κατανοήσει και να ενισχύσει τους παράγοντες που βοηθούν τους ανθρώπους να ευδοκιμήσουν και να λειτουργήσουν βέλτιστα ως άτομα, ως ομάδες και ως κοινωνίες (Gable et al., 2018). Με άλλα λόγια, η Θετική Ψυχολογία στοχεύει στη δόμηση και ανάπτυξη των θετικών χαρακτηριστικών στη ζωή. Σκοπός της Θετικής Ψυχολογίας είναι να ανακατευθύνει την ψυχολογική θεωρία, έρευνα και πρακτική, από το σύμπτωμα και πώς να το διορθώσουμε στο τί είναι καλό μέσα και έξω μας και πώς να το ενισχύσουμε. Η Θετική Ψυχολογία ανακατευθύνει το επίκεντρο της ψυχολογίας από το αποκλίνον άτομο στο κανονικό-μέσο ανθρώπινο ον, στη μελέτη κοινών ανθρώπινων ικανοτήτων και αρετών και στην βέλτιστη ανθρώπινη λειτουργία (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Δίνει επίσης έμφαση στη θετική ψυχική υγεία, τη θετική ανάπτυξη και τη θετική γήρανση, τις θετικές σχέσεις, τη θετική εκπαίδευση και το θετικό εργασιακό περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας υποστήριξε την τάση προς την επένδυση και το χτίσιμο θετικών και βέλτιστων ανθρωπίνων ιδιοτήτων αντί στην επικέντρωση στα λάθη και στις δυσάρεστες εμπειρίες της ζωής (Seligman, 2002).

Ιστορικά, η παραδοσιακή ψυχολογία έχει επικεντρωθεί στην παθολογία και στην απουσία ψυχικής νόσου, στις ανθρώπινες ατέλειες και τους τρόπους για να διορθωθούν. Απόδειξη αυτού είναι ο μεγάλος αριθμός άρθρων που έχουν παραχθεί στον τομέα της ψυχολογίας, με επίκεντρο κυρίως τις αρνητικές πτυχές. Ο Slavin (2012) αναφέρει ενδεικτικά ότι η ψυχολογία έχει δημοσιεύσει 375.000 άρθρα επικεντρωμένα σε αρνητικές πτυχές, ενώ μόνο 1.000 αφορούν σε θετικές πτυχές. Σε αυτή την παραδοσιακή προσέγγιση, η υγεία έχει θεωρηθεί περισσότερο ως απουσία ασθένειας, παρά ως ύπαρξη προσωπικού ευ ζην (Fava & Ruini, 2003). Ωστόσο, το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας, έρχεται να συμπληρώσει την παραδοσιακή ψυχολογία, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην προνοητικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αντί να επικεντρώνεται στα αρνητικά και τα ψυχολογικά ελλείμματα, επιδιώκει να προσδιορίσει τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην ευτυχία και του αισθήματος πληρότητας των ατόμων, των κοινοτήτων και των κοινωνιών (Seligman, 2002. Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας εκτείνεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα - το υποκειμενικό, το ατομικό και το συλλογικό (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Το υποκειμενικό επίπεδο περιλαμβάνει τη μελέτη θετικών εμπειριών των ανθρώπων, όπως τα θετικά συναισθήματα, η ευτυχία, το νόημα ζωής, η αισιοδοξία, η ελπίδα και η ροή. Το ατομικό επίπεδο περιλαμβάνει τη μελέτη των μεταβλητών, που ορίζουν τον «θετικό χαρακτήρα» (Boniniwell, 2012) και εστιάζει στα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, καθώς και στις αρετές, όπως η ικανότητα να αγαπάς και να προσφέρεις, το θάρρος, η ικανότητα για συγχώρεση, η δημιουργικότητα και η σοφία. Η Θετική Ψυχολογία, πέραν από το υποκειμενικό και ατομικό επίπεδο, περικλείει επίσης τη μελέτη θετικών θεσμών όπως η δημοκρατία ή η οικογένεια. Αυτοί οι θεσμοί αποτελούν τα θεμέλια των αρετών και των θετικών συναισθημάτων (Seligman, 2002). Σε αυτό το επίπεδο,

υπογραμμίζεται επίσης η σημασία θετικών συλλογικών και κοινωνικών μεταβλητών, όπως η κοινωνική ευθύνη, ο αλτρουισμός και η εργασιακή ηθική (Bonniwell, 2012).

Απώτερος στόχος της Θετικής Ψυχολογίας είναι να δημιουργηθούν παρεμβάσεις που επιδιώκουν τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Έχει δημιουργηθεί ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων που εστιάζουν σε διαφορετικούς πληθυσμούς και πολιτισμικά περιβάλλοντα με σκοπό την αύξηση της ευτυχίας και του ευ ζην, τη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας και το χτίσιμο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Parks & Schueller, 2014). Όλες αυτές οι παρεμβάσεις έχουν ένα κοινό στοιχείο: σκοπός τους δεν είναι μόνο να οδηγήσουν τους ανθρώπους από μια δυσλειτουργική κατάσταση σε μια μέση-ουδέτερη αλλά να τους ενισχύσουν, να προχωρήσουν δηλαδή προς τη βέλτιστη λειτουργικότητα τους, την ψυχική τους άνθηση (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Οι παρεμβάσεις της Θετικής Ψυχολογίας που στοχεύουν στη βελτίωση του ευ ζην και της ικανοποίησης από τη ζωή έχουν υποστηριχθεί από ερευνητικά ευρήματα, τα οποία αναφέρονται εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα.

Βασικές έννοιες και θεωρίες της Θετικής Ψυχολογίας που έχουν περιληφθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Κάτω από την ομπρέλα της Θετικής Ψυχολογίας, περιλαμβάνονται έννοιες, που αναφέρονται σε θετικά αποτελέσματα (όπως η ευτυχία, που αναφέρεται επίσης και ως υποκειμενικό ευ ζην), καθώς και οι μηχανισμοί που παράγουν αυτά τα θετικά αποτελέσματα. Οι πιο κοινά μελετώμενοι μηχανισμοί (επίσης γνωστοί ως προγνωστικοί παράγοντες ή συσχετίσεις που αφορούν την ευζωία) αντικατοπτρίζονται στις έννοιες, οι οποίες περιλαμβάνονται στο πλαίσιο ενίσχυσης της ευτυχίας που αναφέρει ο Seligman (2002), μέσω των εκ προθέσεως δραστηριοτήτων που καλλιεργούν θετικές νοοτροπίες σε σχέση με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση της ευτυχίας μέσω των εννοιών αυτών αναφέρονται ως παρεμβάσεις

θετικής ψυχολογίας ή θετικές παρεμβάσεις, οι οποίες αναλύονται εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα.

Στόχος αυτής της υπο-ενότητας είναι η επεξήγηση των εννοιών θετικής ψυχολογίας που έχουν περιληφθεί στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα, για καθεμία εκ των οποίων θα αναφερθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο, στην επεξήγηση της έννοιας και στα κύρια της χαρακτηριστικά, παρουσιάζοντας σχετικά ερευνητικά ευρήματα.

Συγκεκριμένα, θα γίνει περιγραφή έννοιας του υποκειμενικού ευ ζην, της αυθεντικής ευτυχίας, της θεωρίας ευ ζην PERMA και των πέντε βασικών συστατικών της, της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων, των εννοιών της αισιοδοξίας, καλοσύνης, της ψυχικής ανθεκτικότητας όπως και των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα. Η συλλογιστική για την επιλογή των συγκεκριμένων εννοιών για τους σκοπούς της μελέτης αυτής, στηρίζεται στο ότι οι έρευνες έχουν επιδείξει ξεκάθαρη θετική σύνδεση με διάφορους δείκτες ψυχικής υγείας, περιλαμβανομένου και του ευ ζην, των θετικών συναισθημάτων και αρνητική συσχέτιση με την ψυχοπαθολογία. Επιπρόσθετα, μπορούν να ενταχθούν κάτω από έναν ή περισσότερους παράγοντες του μοντέλου PERMA. Οι έννοιες αυτές, οι οποίες εξηγούνται παρακάτω, υπόκεινται σε αλλαγή μέσω των θετικών παρεμβάσεων και ειδικότερα στο συγκείμενο των εκπαιδευτικών.

Υποκειμενικό Ευ ζην (Subjective Wellbeing)

Πολλές έρευνες έχουν αναγνωρίσει ότι οι τρόποι με τους οποίους ο σύγχρονος άνθρωπος επιλέγει να αναζητήσει το δρόμο προς την ευτυχία, δεν είναι επαρκείς σε σχέση με τις ανάγκες της καθημερινότητας του και τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και στον περίγυρο του. Η επίτευξη της ευτυχίας έχει αναδειχθεί ως ένα πολύπλοκο εγχείρημα, ανάλογο της πολυπλοκότητας που επικρατεί στο σύγχρονο περιβάλλον, όπως το εργασιακό αλλά

και αυτό των διαπροσωπικών ανθρωπίνων σχέσεων. Πιο πρόσφατοι ορισμοί του ευ ζην το ταξινομούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: Το αντικειμενικό και το υποκειμενικό ευ ζην. Η αντικειμενική διάσταση του ευ ζην, γενικά θεωρείται εξωτερική ως προς το άτομο και μπορεί να περιλαμβάνει οικονομικές πηγές, πολιτικές καταστάσεις, την υγεία και τη μόρφωση (Forgeard et al., 2011). Η έρευνα όσον αφορά στην υποκειμενική διάσταση του ευ ζην επικεντρώνεται κυρίως στον τρόπο και την αιτία που οι άνθρωποι βιώνουν τη ζωή τους με θετικό τρόπο, εμπεριέχοντας όρους όπως η ευτυχία, τα θετικά συναισθήματα, ο σκοπός, η ικανοποίηση από τη ζωή, οι κοινωνικές σχέσεις, οι ικανότητες και τα επιτεύγματα (Diener, 1984, 2009).

Η Θετική Ψυχολογία αποτελεί ένα πεδίο μελέτης, μέσω του οποίου γίνεται συστηματική προσπάθεια ανάλυσης αλλά και κατανόησης της ανθρώπινης ευτυχίας. Η επιστημονικός όρος της ευτυχίας αποδίδεται και ως υποκειμενικό ευ ζην (subjective wellbeing) ή εναλλακτικά «ευ ζην» ή «ευζωία» και αποτελεί μία από τις βασικότερες έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας.

Υπάρχουν διάφορες μεταβλητές και θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στο ευ ζην, βάση των οποίων θα μπορούσε να ερμηνευθεί και να εκτιμηθεί ο τρόπος που ένας άνθρωπος αντιλαμβάνεται και αξιολογεί την ποιότητα της ζωής του (Lucas, 2007). Η έννοια του ευ ζην, όπως συναντάται στη σχετική βιβλιογραφία (Vázquez et al., 2009), έχει τις βασικές της ρίζες σε δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη ονομάζεται ηδονισμός, που ορίζει το ευ ζην ως την συχνή παρουσία θετικής διάθεσης (positive affect) και σπανιότητα παρουσία αρνητικής διάθεσης (negative affect). Η ηδονική προσέγγιση της ευτυχίας αναφέρεται στα ευχάριστα συναισθήματα και απολαύσεις που βιώνει το άτομο καθημερινά (Schimmack, 2008). Η δεύτερη προσέγγιση, η ευδαιμονική προσέγγιση της ευτυχίας, θεωρεί ότι η ευτυχία δεν συνίσταται στη μεγιστοποίηση των θετικών εμπειριών, ελαχιστοποιώντας τις αρνητικές, αλλά αφορά σε ό,τι είναι ενάρετο, ηθικά σωστό, με

νόημα για το άτομο και αληθινό προς τον εαυτό του (Ryff, 2014), βοηθώντας το άτομο να αναπτύξει ολόκληρο το δυναμικό του.

Με την έννοια του ευ ζην έχει ασχοληθεί έντονα ο Αμερικανός πανεπιστημιακός καθηγητής και ερευνητής της ψυχολογίας Dr. Ed Diener. Σύμφωνα με τους Diener et al., (2002, σελ. 63), το ευ ζην ορίζεται ως «οι γνωστικές και συναισθηματικές εκτιμήσεις ενός ατόμου για τη ζωή του». Με άλλα λόγια η έννοια του ευ ζην αφορά στην ικανότητα των ανθρώπων να αξιολογούν την ικανοποίηση από τη ζωή τους, αφενός γνωστικά και αφετέρου ανάλογα με την συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν κάθε δεδομένη στιγμή.

Οι Oishi et al. (2009), συνεχίζοντας, σημειώνουν ότι τα άτομα αξιολογούν συνεχώς τα γεγονότα της ζωής τους, τις διάφορες περιστάσεις αλλά και τον εαυτό τους μέσω ενός θετικού ή αρνητικού φακού, που συνεπάγεται είτε σε υψηλά είτε σε χαμηλά επίπεδα υποκειμενικού ευ ζην. Σύμφωνα με την θεωρία του Diener (1984, 2000), το ευ ζην αποτελείται από τρία βασικά συστατικά: την ικανοποίηση από τη ζωή (life satisfaction), την συχνότητα βίωσης θετικής διάθεσης (positive affect) και την σπανιότητα βίωσης αρνητικής διάθεσης (negative affect). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, κάθε συστατικό προκειμένου να γίνει κατανοητό θα πρέπει να εξεταστεί με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου αλλά και σε σχέση πάντα με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Diener et al., 1999).

Η ικανοποίηση από τη ζωή, θεωρείται ως η γνωστική συνιστώσα του υποκειμενικού ευ ζην (Diener, 2009), η οποία αντικατοπτρίζει μια συνολική αντίληψη της ζωής του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Η ικανοποίηση από τη ζωή μπορεί να μετρηθεί είτε σφαιρικά είτε να επιμεριστεί σε διαφορετικά επίπεδα των τομέων της ζωής (οικογένεια, εργασία, φίλοι, ερωτική ζωή, εαυτός). Τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα, θεωρούνται τα ηδονιστικά

συστατικά του υποκειμενικού ευ ζην και αφορούν στην συναισθηματική προέκταση της έννοιας. Συνοψίζοντας, το υποκειμενικό ευ ζην αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχική υγεία, χωρίς να ταυτίζονται οι δύο έννοιες (Diener, 2000). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι το υποκειμενικό ευ ζην επιδεικνύει σταθερότητα με την πάροδο του χρόνου, αλλά μπορεί να υπόκειται και σε αλλαγές ανάλογα με την έκθεση του ατόμου είτε σε ευχάριστα είτε σε δυσάρεστα και ανεπιθύμητα γεγονότα της ζωής (Eid & Diener, 2004). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η υποκειμενική αίσθηση του ευ ζην είναι ανεξάρτητη από την ηλικία και το φύλο (Myers, 2000).

Από αυτά προκύπτει ότι η ευτυχία έγκειται στην προσωπική εμπειρία του καθενός και την αξιολόγηση διαφόρων πτυχών της ζωής του. Συνεπώς, οι επιστήμονες μιλούν για υποκειμενική ευτυχία, καθώς οι παράγοντες που την καθορίζουν (εισόδημα, υγεία, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση) και οι συνθήκες που την διαμορφώνουν (οικονομικές, κοινωνικές) διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στο εισόδημα και το υποκειμενικό ευ ζην, αν και η συσχέτιση ήταν πολύ χαμηλή (Diener et al., 2010. Johnson et al., 2014). Επίσης, η συσχέτιση δεν φαίνεται να είναι γραμμική καθώς οι άνθρωποι εφόσον επιτύχουν συγκεκριμένο επίπεδο εισοδήματος (αρκετό για να ικανοποιήσει τις βιολογικές και ψυχολογικές τους ανάγκες), ο επιπρόσθετος πλούτος δε συνεισφέρει σε υψηλότερο επίπεδο ευτυχίας (Kahneman & Deaton, 2010). Η ανασκόπηση των Nelson et al. (2014), επίσης, δείχνει ότι η σχέση μεταξύ της γονικής ιδιότητας και της ευζωίας είναι εξαιρετικά πολύπλοκη. Για κάποιους, η ύπαρξη παιδιών αποτελεί μεγάλη πηγή ολοκλήρωσης, ενώ για άλλους γονείς αποτελεί πηγή συγκρούσεων και συζυγικών δυσκολιών. Φαίνεται ότι οι γονείς είναι δυστυχισμένοι όταν βιώνουν σχετικά υψηλότερα αρνητικά συναισθήματα, μεγεθυμένα οικονομικά προβλήματα, περισσότερες διαταραχές ύπνου και βρίσκονται σε προβληματικό γάμο. Αντίθετα, όταν οι γονείς βιώνουν

μεγαλύτερο νόημα στη ζωή, ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών, υψηλότερα θετικά συναισθήματα και ενισχυμένους κοινωνικούς ρόλους βιώνουν ευτυχία και χαρά.

Ενώ η πρόιμη έρευνα έχει επικεντρωθεί στις πηγές που συμβάλλουν στο υποκειμενικό ευ ζην, οι πιο πρόσφατες έρευνες έχουν ασχοληθεί κυρίως με τις συνέπειες του, διερευνώντας αν τελικά τα υψηλά επίπεδα ευ ζην ισοδυναμούν με θετική ή βέλτιστη ανθρώπινη λειτουργία. Όπως διαπιστώνεται, τα υψηλά επίπεδα ευ ζην και ικανοποίησης από τη ζωή βελτιώνουν σημαντικά τα αποτελέσματα σε πολλούς τομείς της ζωής, όπως η υγεία, η εργασία, τα προσωπικά κέρδη και οι κοινωνικές σχέσεις (Diener et al., 2009. Diener et al., 2017). Για παράδειγμα, τα υψηλά επίπεδα ευ ζην τείνουν να ενισχύουν τα υψηλά επίπεδα επιτυχίας στο χώρο εργασίας. Είναι διαπιστωμένο ότι, τα άτομα που θεωρούνται ευτυχισμένα τείνουν να είναι πιο παραγωγικά και να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στο εργατικό δυναμικό (De Neve, 2013. DiMaria, 2020). Ακόμη, τα άτομα που έχουν υψηλότερο επίπεδο ευτυχίας και θετικότητας, είναι πολύ πιο πιθανόν να προσληφθούν και να διατηρηθούν σε μια εργασία, σημειώνοντας επίσης και καλύτερες αξιολογήσεις της απόδοσης τους από τους προϊσταμένους τους (Cropanzano & Wright, 1999. Wright et al., 2007). Επιπλέον, οι εργαζόμενοι με υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικού ευ ζην τείνουν να παρουσιάζουν και υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Lyubomirsky et al., 2005), που με τη σειρά της συνεπάγεται σε υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας και γενικά καλύτερη ποιότητα εργασίας και άλλα επιθυμητά αποτελέσματα όπως η ενίσχυση του αισθήματος οργανωτικής ιθαγένειας (Diener & Biswas-Diener, 2008). Άλλα οφέλη που συνδέονται με τα υψηλά επίπεδα ευ ζην περιλαμβάνουν επίσης καλύτερα αποτελέσματα για την υγεία και λιγότερα δυσάρεστα σωματικά συμπτώματα (Diener & Tay, 2017). Οι ευτυχισμένοι εργαζόμενοι διαθέτουν επίσης ισχυρότερο ανοσοποιητικό σύστημα και βιώνουν πιο υγιεινό τρόπο ζωής (De Neve et al., 2013. Diener & Tay, 2017). Η έρευνα καταδεικνύει επίσης ότι το υποκειμενικό ευ ζην έχει συσχετιστεί με μειωμένη

θησιμότητα τόσο σε υγιείς όσο και σε ασθενείς πληθυσμούς (Martín-María et al., 2017. De Neve et al., 2013).

Επιπρόσθετα, τα υψηλά επίπεδα υποκειμενικού ευ ζην έχει δειχθεί ότι μειώνουν τον κίνδυνο εμφάνισης δυσάρεστων συμπτωμάτων ψυχικής υγείας (Diener et al., 2020), όπως συμπτώματα κατάθλιψης (Lyubomirsky et al., 2005). Τέλος, τα ευτυχισμένα άτομα δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις συντροφικές τους σχέσεις (Moore & Diener, 2019), γεγονός πολύ σημαντικό καθώς φαίνεται ότι η ικανοποίηση από τις στενές σχέσεις και την οικογενειακή ζωή θεωρείται ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες που συσχετίζονται με την ευτυχία (Diener et al., 2017). Συνεπώς, όπως παρατηρείται παραπάνω, η ύπαρξη υψηλών επιπέδων ευ ζην μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να γίνουν πιο παραγωγικά και να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα τόσο στην προσωπική όσο και την επαγγελματική τους ζωή.

Αυθεντική Ευτυχία (Authentic Happiness)

Μια από τις πρώτες θεωρίες περί ευτυχίας που αναπτύχθηκε, υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας, ήταν το μοντέλο αυθεντικής ευτυχίας, το οποίο προτάθηκε από τον πατέρα της Θετικής Ψυχολογίας, Martin Seligman το 2002. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, υπάρχουν τρία επίπεδα ευτυχίας: πρώτον, η ευχάριστη ζωή, δεύτερον, η καλή ζωή – που είναι υποκειμενική – και το τρίτο, η ζωή με νόημα, που θεωρείται εν μέρει αντικειμενική, καθώς αναφέρεται σε κάτι μεγαλύτερο και πιο αξιόλογο από τις προσωπικές απολαύσεις και επιθυμίες (Seligman, 2002).

Το πρώτο επίπεδο ευτυχίας αφορά στις απολαύσεις, τη βίωση θετικών συναισθημάτων (ενθουσιασμό, ευχαρίστηση, περηφάνια) και την ικανοποίηση καθημερινών απολαύσεων και ηδονικών εμπειριών. Δυστυχώς όμως, κατά τον Seligman, οι αισθητηριακές και σωματικές

απολαύσεις ξεθωριάζουν πολύ γρήγορα κι επίσης γίνονται συνήθεια, ώστε συχνά να απαιτούνται μεγαλύτερες δόσεις για να δώσουν την ίδια αίσθηση.

Το δεύτερο επίπεδο ευτυχίας αφορά στην αναγνώριση, τον εντοπισμό και την αξιοποίηση εκ μέρους του ατόμου των δυνατών του στοιχείων. Ως αποτέλεσμα, επιτυγχάνεται η προσωπική του εμπλοκή και η επίτευξη μιας κατάστασης «ροής», που επιφέρει βαθύτερα αισθήματα ικανοποίησης στο άτομο. Η ροή περιλαμβάνει την απώλεια της αυτεπίγνωσης, το «σταμάτημα» του χρόνου κατά τη διάρκεια μιας απορροφητικής διαδικασίας (Csikszentmihalyi, 1990). Φαίνεται μάλιστα, η ροή να είναι ακριβώς το αντίθετο από το θετικό συναίσθημα, καθώς όταν κάποιος απορροφάται σε κάτι που τον ευχαριστεί, όλες οι σκέψεις και τα συναισθήματα εξαφανίζονται και απλώς «χάνεται» σε αυτό που δημιουργεί ή απολαμβάνει. Με λίγα λόγια, το δεύτερο επίπεδο, αναφέρεται στην ανάπτυξη της ευτυχίας, μέσα από την καλλιέργεια των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα (όπως η ευγένεια, η γενναιοδωρία, η αυθεντικότητα και το χιούμορ), όταν δηλαδή τίθενται σε εφαρμογή οι υψηλότερες δυνάμεις και τα ταλέντα του ατόμου, για να έρθουν σε επαφή με τις προκλήσεις που συναντά. Η ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών οδηγεί στη βαθύτερη συναισθηματική ικανοποίηση και σε μια πιο θετική στάση ζωής.

Το τρίτο επίπεδο ευτυχίας, η ζωή με νόημα, γίνεται δυνατή όταν χρησιμοποιούμε τις δυνάμεις και τα ταλέντα μας για να υπηρετήσουμε κάτι ανώτερο, πέραν του εαυτού μας. Η ροή και το θετικό συναίσθημα μπορούν να βρεθούν σε ατομικές αναζητήσεις, όχι όμως το νόημα ή ο σκοπός. Το νόημα αυξάνεται μέσω της σύνδεσης μας με άλλους και περιλαμβάνει την κατανόηση και τη χρησιμοποίηση των υψηλότερων δυνατοτήτων μας για να κάνουμε κάτι αξιόλογο (Seligman, 2002), που να αφορά την κοινωνία ως σύνολο και όχι αποκλειστικά τον εαυτό μας.

Κατά τη θεωρία αυτή, πιστεύεται ότι για να ζήσει κανείς μία ζωή με πληρότητα χρειάζεται να εκπληρώνονται ταυτόχρονα και τα τρία επίπεδα ευτυχίας σε αντίθεση με την «άδεια ζωή» κατά

την οποία επικρατούν χαμηλά επίπεδα και στους τρεις παράγοντες ευτυχίας (Peterson et al., 2005). Κατ' αυτόν τον τρόπο η Αυθεντική Ευτυχία του Seligman, συνδυάζει τις παραδοσιακές θεωρίες περί ευτυχίας (Seligman & Royzman, 2003). Έτσι, η ευχάριστη ζωή βιώνεται ως αίσθηση ηδονισμού και απόλαυσης, η καλή ζωή ως αίσθηση επιθυμίας και η ζωή με νόημα ως αντικειμενική αίσθηση ικανοποίησης, ώστε να επιτρέπει μια ζωή με πληρότητα που να πληροί και τα τρία κριτήρια της ευτυχίας.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της Θετικής Ψυχολογίας, η ευτυχία δεν αποτελεί απλά την απουσία πόνου ή θλίψης αλλά αντανακλά τις θετικές όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας. Στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα, αναφερθήκαμε στην συγκεκριμένη θεωρία κατά την τελευταία συνάντηση, με στόχο να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες τις διάφορες μορφές ευτυχίας και πώς μπορούν να τις εντάξουν στη ζωή τους και την εργασία τους.

Θεωρία ευ ζην PERMA

Στη συνέχεια, ο Martin Seligman (2011) συμπλήρωσε την αρχική θεωρία του, προκειμένου να περιγράψει περισσότερα συστατικά του ευ ζην. Το νέο μοντέλο, αποτελεί εξέλιξη και επέκταση της αρχικής θεωρίας του Seligman περί ευτυχίας, που προαναφέρθηκε.

Σύμφωνα με την αναθεωρημένη θεωρία του Seligman (2011, 2018), που ονομάζεται PERMA, υπάρχουν πλέον πέντε πυλώνες ατομικής ψυχολογικής ευζωίας και ψυχικής άνθισης: η εμπειρία θετικών συναισθημάτων στην καθημερινή ζωή που μας κάνουν να νιώθουμε καλά (P: Positive emotions), η δέσμευση που απορρέει από τη βίωση ψυχολογικής ροής, η απορρόφηση και η ικανοποίηση από τις καθημερινές δραστηριότητες (E: Engagement), η οικοδόμηση θετικών σχέσεων που περικλείουν συναισθήματα κοινωνικής ένταξης, την αίσθηση ζεστασιάς, την αγάπη, τη φροντίδα και την υποστήριξη των άλλων, καθώς και το αίσθημα ικανοποίησης από τις

κοινωνικές σχέσεις, μέσα από τις οποίες συνδεόμαστε αυθεντικά και θετικά με τους άλλους (R: Relationships) και τέλος η αίσθηση νοήματος και σκοπού στη ζωή, η πεποίθηση δηλαδή του ατόμου ότι η ζωή του είναι πολύτιμη (M: Meaning) και η αίσθηση ότι είναι ικανό και αποτελεσματικό λόγω της επίτευξης προσωπικών στόχων που το γεμίζουν με μια αίσθηση ολοκλήρωσης και επιτυχίας (A: Achievement). Και στη νέα αυτή θεώρηση, η αίσθηση νοήματος στη ζωή προκειμένου να επιτευχθούν υψηλά επίπεδα ευζην κατέχει κεντρικό ρόλο (Seligman 2018).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι πέντε πυλώνες του μοντέλου PERMA, είναι εξίσου σημαντικοί και ως μεμονωμένοι αλλά σε συνδυασμό μεταξύ τους αποτελούν τον θεμέλιο δρόμο προς την επίτευξη υψηλών επιπέδων ψυχολογικού ευζην. Πολύ σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι τα συστατικά αυτά, με τις κατάλληλες δράσεις μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν (Kern et al., 2015).

Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι και το γεγονός ότι αν και το μοντέλο PERMA, αποτελεί σχετικά νέο μοντέλο, έχει επιδείξει υψηλή συσχέτιση με την ευρέως διαδεδομένη θεωρία του Υποκειμενικού Ευζην του Diener (1984), σε μία πρόσφατη έρευνα των Goodman et al., (2018), παρόλο που δεν ταυτίζονται επακριβώς στα συστατικά χαρακτηριστικά τους. Με άλλα λόγια, το PERMA φαίνεται να αντιπροσωπεύει το υποκειμενικό ευζην και πολύ πιθανό ένα άτομο που έχει υψηλό ευζην με βάση το PERMA να έχει επίσης και υψηλό υποκειμενικό ευζην (Goodman et al., 2018). Επιπρόσθετα, έρευνες που εξέτασαν την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του PERMA σε ενήλικες (Iasiello et al., 2017) και σχολικό προσωπικό (Kern et al., 2014) ανέδειξαν καλή συγκλίνουσα εγκυρότητα με υπάρχοντα και αξιόπιστα μέτρα ευζωίας.

Πιο κάτω εξετάζεται καθένας από τους πυλώνες του PERMA, παρουσιάζονται ευρήματα

που επιβεβαιώνουν τα οφέλη που προκύπτουν σε σχέση με το ευ ζην και τη βέλτιστη λειτουργία των ατόμων όπως επίσης και σε σχέση με στρατηγικές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τις προσωπικές τους επιδιώξεις αλλά και σε σχέση με άλλες οδούς που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Θετικά συναισθήματα

Τα θετικά συναισθήματα είναι το πρώτο και επομένως αποτελεί τη βάση των συστατικών του ευ ζην, σύμφωνα με το μοντέλο PERMA. Σύμφωνα, με τη θεωρία «διεύρυνσης και δόμησης» της Fredrickson (1998, 2006), η βίωση θετικών συναισθημάτων βοηθά τα άτομα στο να επικεντρώνονται στη θετική πλευρά των καταστάσεων που βιώνουν, συνεισφέροντας στην αναζήτηση αλλά και επέκταση των εναλλακτικών λύσεων που καλούνται να βρουν, μέσω της διεύρυνσης του πεδίου σκέψης και δράσης τους. Όλα αυτά έχουν πολλαπλά οφέλη σε διάφορα επίπεδα, καθώς σχετίζονται με τις ψυχικές και σωματικές συνθήκες υγείας του ατόμου, όπως το ευ ζην, τη θετική συναισθηματική διάθεση, την κοινωνικότητα, τον αλτρουισμό, την αγάπη του εαυτού και άλλων ανθρώπων, έχοντας πιο αποτελεσματικές δεξιότητες επίλυσης των προβλημάτων, μεγαλύτερη αντοχή στις προκλήσεις, θετική αντιμετώπιση και πιο καινοτόμο τρόπο σκέψης ή δημιουργικότητας (Conway et al., 2013. Fredrickson, 2013a. Isen, 2007. Lyubomirsky et al., 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η Θεωρία της «Διεύρυνσης και Δόμησης» των θετικών συναισθημάτων (Broaden-and-Build Theory) προτείνει ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων (όπως η χαρά, η ικανοποίηση, η αγάπη, το ενδιαφέρον και η υπερηφάνεια) διευρύνει τη στιγμιαία προσοχή των ανθρώπων και το ρεπερτόριο της σκέψης και δράσης τους (Fredrickson, 1998, 2001, 2013. Fredrickson & Branigan, 2005. Kok & Fredrickson, 2013). Η «διεύρυνση» βοηθά το άτομο στο να γίνει πιο πρόθυμο να εξερευνήσει, να απολαύσει προσωπικές εμπειρίες και να οραματιστεί τα

πιθανά του επιτεύγματα, ενώ η συχνή βίωση αρνητικών συναισθημάτων τα υποβοηθούν ή τα περιορίζουν. Όπως αναφέρει η Fredrickson (2001), τα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος, ο θυμός, η θλίψη και η απελπισία μπορούν να είναι κι αυτά χρήσιμα, εξυπηρετώντας στην προσαρμογή του ατόμου όταν έχει να αντιμετωπίσει απειλητικές καταστάσεις ή παλεύει για την επιβίωση. Ωστόσο, τα αρνητικά συναισθήματα περιορίζουν την δυνατότητα για δημιουργικότητα και ευτυχία που οδηγούν στην ψυχική άνθιση του ατόμου. Η διεύρυνση κατά συνέπεια, δημιουργεί ευκαιρίες για τη δόμηση διαχρονικών κοινωνικών, πνευματικών, ψυχολογικών και σωματικών πόρων, χάρη στη δημιουργία μοντέλων σκέψης πιο ανοιχτής στην πληροφόρηση, πιο ολοκληρωμένης, πιο ευέλικτης, πιο δημιουργικής και πιο ανοιχτής σε νέες επιλογές συμπεριφοράς (Fredrickson, 2013a). Οι πόροι αυτοί συσσωρεύονται και παράγουν επακόλουθες εμπειρίες θετικών συναισθημάτων προκαλώντας ανοδικά σπιράλ θετικών συναισθημάτων που με τη σειρά τους οδηγούν σε συναισθηματικό, ψυχικό και σωματικό ευ ζην και βέλτιστη λειτουργικότητα (Fredrickson & Joiner, 2002. Garland et al., 2010). Η διεύρυνση, συνεπώς, ωφελεί το άτομο καθώς η επίδραση της δεν είναι παροδική αλλά συνεχής, με την έννοια ότι στρέφει το άτομο στη βίωση κι άλλων θετικών συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε νέα διεύρυνση, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια αδιάκοπη αλυσίδα. Χάρη στην «ατέρμονα ανεμισσόμενη αλυσίδα», η ζωή του ατόμου κατακλύζεται από θετικά συναισθήματα. Με άλλα λόγια, μέσω της διεύρυνσης της προσοχής και της σκέψης, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να δημιουργήσουν τις ευκαιρίες για το «χτίσιμο» νέων ή την ενίσχυση των υφιστάμενων γνωστικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και σωματικών πόρων, οι οποίοι χρησιμεύουν και ως προστατευτικοί παράγοντες σε περιόδους υπερβολικής πίεσης ή κρίσεων.

Έρευνα σε βάθος χρόνου δείχνει ότι η καθημερινή συχνότητα βίωσης θετικών συναισθημάτων προβλέπει την αύξηση των πόρων αντιμετώπισης δυσκολιών και της ψυχικής

ανθεκτικότητας, της αυτοπεποίθησης, του αυτοελέγχου, της προσανατολισμένης προς το μέλλον σκέψης, της εμπιστοσύνης στις στενές σχέσεις και της κοινωνικής συνοχής (Cohn et al., 2009. Gable et al., 2006. Mauss et al., 2011. Pyone, & Isen, 2011). Αυτές οι αυξήσεις στα επίπεδα της ψυχολογικής λειτουργίας στη συνέχεια οδηγούν σε μεγαλύτερη συχνότητα βίωσης θετικών συναισθημάτων, πράγμα που επιβεβαιώνει τις διαδοχικές επιδράσεις τους στο άτομο (Garland et al., 2010).

Εκτός από τα παραπάνω, ένας άλλος ερευνητικός αντίκτυπος της θεωρίας Διεύρυνσης και Δόμησης είναι η «Ακυρωτική Υπόθεση» (Fredrickson, 2001, 2004). Πιο συγκεκριμένα, έχει προταθεί ότι η εμπειρία θετικών συναισθημάτων «αναιρεί» ή «ακυρώνει» τις αρνητικές επιπτώσεις της βίωσης αρνητικών συναισθημάτων. Τα αρνητικά συναισθήματα προκαλούν αρνητικές αντιλήψεις, οι οποίες προκαλούν αυτο-αρνητικές πεποιθήσεις, άκαμπτες πράξεις και σχέσεις χαμηλής ποιότητας (Garland et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να αντισταθμίσουν την επίδραση των αρνητικών αντιλήψεων (αρνητικά συναισθήματα) δημιουργώντας θετικές αντιλήψεις, ως εκ τούτου θετικές πεποιθήσεις και σχέσεις καλής ποιότητας (Fredrickson et al., 2000. Tugade & Fredrickson, 2004). Φυσικά, στη ζωή είναι αναπόφευκτο το να βιώνουν οι άνθρωποι άσχημες καταστάσεις και/ή δυσάρεστα συναισθήματα, καθώς στην καθημερινότητα, υπάρχουν πολλές δύσκολες καταστάσεις που επηρεάζουν αρνητικά τον τρόπο που αισθάνονται. Για παράδειγμα, σε περιβάλλοντα που σχετίζονται με την εργασία, μπορεί να προκύψουν πολλοί στρεσογόνοι παράγοντες. Αυτό που έχει σημασία είναι η αναλογία των θετικών προς τα δύσκολα συναισθήματα με την πάροδο του χρόνου. Είναι σημαντικό να βιώνουν οι άνθρωποι περισσότερα θετικά συναισθήματα ώστε να αντισταθμίζεται το αποτέλεσμα των αρνητικών-ανεπιθύμητων (Fredrickson, 2009. Fredrickson, 2013b).

Όπως φαίνεται, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να κατέχουν συμπληρωματικό ρόλο μεταξύ τους και γι' αυτό το λόγο η Θετική Ψυχολογία δεν απορρίπτει την ευεργετική επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων. Καθώς είναι ζωτικής σημασίας να μάθουμε πώς να ενισχύουμε τα θετικά συναισθήματα και να επωφεληθούμε από τις ευκαιρίες που προσφέρουν, είναι επίσης μεγάλης σημασίας να μάθουμε πώς να προσαρμοζόμαστε από τα αρνητικά συναισθήματα και να τα διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά. Όταν καταφέρουμε να αποδεχτούμε, να αγκαλιάσουμε και να εκμεταλλευτούμε τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα, δίνουμε στον εαυτό μας την καλύτερη ευκαιρία να ζήσουμε μία ισορροπημένη και με νόημα ζωή. Αυτός είναι και ο λόγος που το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας δεν εστιάζει μόνο στα θετικά συναισθήματα αλλά υποστηρίζει ότι είναι εξίσου σημαντικό να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να μετατρέψουμε τα αρνητικά σε μία θετική εμπειρία.

Συνοψίζοντας, τα ευεργετικά αποτελέσματα σύμφωνα με τη θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης (Fredrickson, 2001, 2004a) είναι τα εξής :

- 1) Τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τον ορίζοντα των σκέψεων και την ποικιλία των δράσεων των ανθρώπων (Fredrickson & Branigan, 2005).
- 2) Η διαδικασία ακύρωσης (undoing effect): τα θετικά συναισθήματα ανατρέπουν τα αρνητικά και βοηθούν στην αντιμετώπιση των συνεπειών τους (Fredrickson, 2004b)
- 3) Το χτίσιμο ψυχικής ανθεκτικότητας και την εξασφάλιση καλής ψυχικής υγείας (Fredrickson et al., 2003).
- 4) Η κινητοποίηση μηχανισμών που οδηγούν κλιμακωτά (ατέρμονα ανελίσσόμενη αλυσίδα) σε ενίσχυση της ψυχικής υγείας και του ευ ζην (Fredrickson 2001, 2013a).

Οι Lyubomirsky et al. (2005) σε μία μετα-ανάλυση (εξετάζοντας 293 έρευνες με συνολικό δείγμα 275,000 συμμετέχοντες), βρήκαν ότι τα θετικά συναισθήματα είχαν αιτιατή σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις, με θετικά αποτελέσματα στην εργασία (όπως παραγωγικότητα, μειωμένες απουσίες), στη σωματική υγεία αλλά και την ψυχική υγεία (όπως ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοπεποίθηση και αυτοδιαχείριση). Καταλήγοντας, οι Lyubomirsky et al., (2005), επιβεβαιώνουν ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων μπορεί να εξοπλίζει τα άτομα σωματικά, ψυχολογικά, και κοινωνικά ώστε να ευδοκιμήσουν και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής. Επιπρόσθετα, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στον εργασιακό χώρο ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τη συνεργασία και την απόδοση των οργανισμών (Fredrickson, 2006).

Όπως φαίνεται, η συχνή βίωση θετικών συναισθημάτων έχει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για το άτομο, καθώς συμβάλλουν στο ευ ζην του και διευκολύνουν παράλληλα την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όσο και για την ομάδα και τον οργανισμό, καθώς τα συναισθήματα μοιράζονται και διαχέονται (Diener et al, 2020). Όπως και τα αρνητικά, τα θετικά συναισθήματα είναι μεταδοτικά. Οι άνθρωποι που βιώνουν θετικά συναισθήματα, τα μεταδίδουν σε άλλους και δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο ένα θετικό εργασιακό κλίμα καθώς και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (Ashkanasy & Dorris, 2017).

Σύμφωνα με τον Seligman (2011), το συστατικό αυτό του ευ ζην αποτελεί μία υποκειμενική μεταβλητή, καθώς καθορίζεται από το τί σκέφτεται και τί αισθάνεται το άτομο. Σε αντίθεση με τα άλλα συστατικά του ευ ζην που περιγράφονται παρακάτω, αυτή η διαδρομή περιορίζεται από το πόσο ένα άτομο μπορεί να βιώσει θετικά συναισθήματα. Με άλλα λόγια, τα συναισθήματά τείνουν να κυμαίνονται μέσα σε ένα εύρος. Πολλοί άνθρωποι, λόγω της προσωπικής συναισθηματικής κατάστασης τους, έχουν χαμηλή εμπειρία θετικών συναισθημάτων.

Οι παραδοσιακές αντιλήψεις περί ευτυχίας τείνουν να έχουν ως βάση το θετικό συναίσθημα, ώστε να μπορεί να αρχίσει να απελευθερώνεται το άτομο. Κατά τη Θετική Ψυχολογία, όμως, η βίωση θετικών συναισθημάτων δεν αποτελεί από μόνη της θετική συνθήκη για επίτευξη του ευ ζην. Υπάρχουν κι άλλες οδοί για την επίτευξη ευ ζην, οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως προαναφέρθηκε, απαιτεί έντονη συναισθηματική εμπλοκή από την φύση του και για αυτό το λόγο τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διδακτική τους πορεία και το επαγγελματικό ευ ζην. Τα θετικά συναισθήματα παρέχουν στους δασκάλους την αίσθηση ότι βρίσκονται σε αρμονία με τους εκπαιδευόμενους και με τον εαυτό τους, δείχνοντας έτσι μία σχετική προσαρμογή μεταξύ του επαγγέλματος και του ατόμου. Αυτό συνδέεται με την ανάγκη των εκπαιδευτικών για αυτό-αποτελεσματικότητα, αισθανόμενοι την ανάλογη εκτίμηση και ανταπόδοση για αυτό που διενεργούν (Gallo & Tassinari, 2017). Στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα έγινε αναφορά στην θεωρία της Fredrickson κατά την πρώτη συνάντηση ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν τα οφέλη που προκύπτουν από τη βίωση θετικών συναισθημάτων, παρέχοντας επιστημονικά τεκμηριωμένες πηγές, ώστε να κερδηθεί η εμπιστοσύνη και η δέσμευση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

Δέσμευση

Η έρευνα για την δέσμευση επικεντρώνεται περισσότερο σε μία έννοια γνωστή ως ψυχολογική «ροή» (flow), που εισήγαγε για πρώτη φορά μία επίσης σημαντική προσωπικότητα που δραστηριοποιήθηκε στον κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας, ο Mihalyi Csikszentmihalyi πριν από περίπου δύο δεκαετίες. Η έννοια της «ροής» αναφέρεται σε μια συνειδητή διεργασία κατά την οποία ο άνθρωπος αφοσιώνεται μέσω της συγκέντρωσης, της απορρόφησης και της εστίασης σε

μια συγκεκριμένη διαδικασία ή στόχο. Βρισκόμενο σε μια ψυχολογικά έντονη ζώνη, το άτομο λειτουργεί με την υψηλότερη δυναμική του ικανότητα, χάνοντας την αίσθηση του χρόνου, κάνοντας κάτι που αγαπά (Bowling III, 2010). Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990) όταν ο άνθρωπος βιώνει ψυχολογική ροή, θα πρέπει παράλληλα να έχει διασφαλίσει και μία ισορροπία ανάμεσα στις δεξιότητες του και στις γενικότερες δράσεις του σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, γνωρίζοντας καλά το τί πρόκειται να κάνει, μέσω της συγκέντρωσης και έχοντας αίσθηση ελέγχου.

Συνεχίζοντας, αναφέρει ότι η δέσμευση στο χώρο της εργασίας έχει προσδιοριστεί από τους όρους της αφοσίωσης και της πνευματικής απορρόφησης των εργαζομένων και συνδέεται με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του ατόμου. Κατά την κατάσταση της δέσμευσης οι ορμόνες που εκκρίνονται αυξάνουν την αίσθηση της ικανοποίησης και της χαράς και γενικότερα ενισχύουν το υποκειμενικό ευ ζην. Η ροή μπορεί να βιωθεί, μέσω της ενασχόλησης με μεγάλου εύρους και ποικιλίας δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα, με μια καλή συζήτηση, μία ενδιαφέρουσα αρμοδιότητα στην εργασία, με την ανάγνωση ενός βιβλίου, τη συγγραφή, τη ζωγραφική, την ενασχόληση με τον αθλητισμό.

Η δέσμευση μπορεί να εμπεριέχει τη ψυχολογική διάσταση, όταν για παράδειγμα τα άτομα είναι απορροφημένα και συγκεντρώνονται πλήρως σε μία δραστηριότητα (Schaufeli, 2013). Μπορεί, επίσης, να είναι και γνωστική και να αφορά στην εκτίμηση των διαφόρων δραστηριοτήτων, την στοχοθέτηση και την αυτορρύθμιση (Bandura 2008).

Η δέσμευση μπορεί, ακόμα, να προκύψει όταν το άτομο εντοπίζει και αξιοποιεί τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα του (character strengths), που αντικατοπτρίζονται στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του (Peterson & Seligman, 2004) και τα οποία αναλύονται

εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα. Η δέσμευση, δηλαδή, θα μπορούσε να οριστεί ως ψυχολογικός σύνδεσμος μεταξύ των δυνατοτήτων του ατόμου και συγκεκριμένων εργασιών ή δραστηριοτήτων που πραγματοποιεί (Bowling III, 2010).

Ο μηχανισμός στον οποίο στηρίζεται η δέσμευση μπορεί να ερμηνευθεί εν μέρει από την εσωτερική του παρακίνηση (Deci and Ryan, 2008), η οποία έχει να κάνει με το εσωτερικό κέντρο ελέγχου του ατόμου (locus of control), τη συνθήκη δηλαδή κατά την οποία τα άτομα θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για το τί τους συμβαίνει και βασίζονται στις ικανότητες τους για να διερευνήσουν νέα ερεθίσματα και να πετύχουν τους στόχους τους. Η παρακίνηση τους κατευθύνεται από εσωτερικές ανταμοιβές, όπως η ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον, το αίσθημα επίτευξης ή η κατάσταση ροής (Csikszentmihalyi, 1990), σε αντίθεση με εξωτερικούς παράγοντες όπως το στάτους, η αναγνώριση, το κύρος ή τα χρήματα. Αντίθετα, τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα των δράσεων τους και το τί τους συμβαίνει καθορίζεται από την μοίρα, την τύχη, το υπερφυσικό ή από ενέργειες που λαμβάνονται από πιο ισχυρά άτομα. Οι ατομικές διαφορές ως προς το κέντρο ελέγχου επηρεάζουν και το επίπεδο ευζην των ατόμων (Chandiramani, 2014). Τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου είναι πιθανόν να είναι περισσότερο ικανοποιημένα από τη ζωή τους καθώς έχουν περισσότερο έλεγχο στα αποτελέσματα των πράξεων τους, ενώ ο δρόμος προς την επιτυχία των ατόμων με εξωτερικό κέντρο ελέγχου μπορεί να είναι λιγότερο ικανοποιητικός και απρόβλεπτος (Quevedo & Abella, 2014). Έχειδειχθεί ότι τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου, βιώνουν περισσότερο την κατάσταση ροής (Mills & Fullagar, 2008) και με την πάροδο του χρόνου αυτό-παρακινούνται περισσότερο ώστε να βελτιώσουν ακόμη περισσότερο τις δεξιότητές τους και να ανεβάσουν τον εαυτό τους πέραν από το συνηθισμένο και αναμενόμενο (Rheinberg & Engeser, 2018).

Επιπρόσθετα, ο εντοπισμός και η χρήση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα στην εργασία μπορεί να ενισχύσει την ικανοποίηση από την εργασία, την παραγωγικότητα και τις σχέσεις, καθώς και να μειώσει το εργασιακό στρες (Lavy & Littman-Ovadia, 2017). Η επίγνωση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα μπορεί να βοηθήσει στην ανταλλαγή θετικής ανατροφοδότησης με τους συναδέλφους ως μέσο επαναπροσδιορισμού και να συμβάλει στην αυτο-αποτελεσματικότητα. Μέσω της ανάπτυξης κοινής γλώσσας κατανόησης των ομοιοτήτων και των διαφορών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν πιο θετικές σχέσεις με μεγαλύτερη εκτίμηση του εαυτού τους και των άλλων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας και ανθεκτικότητας (Donohoo, 2017).

Έρευνα που έγινε σε Έλληνες επαγγελματίες πυροσβέστες έδειξε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος ροής και ελπίδας με την επαγγελματική εξουθένωση (Yotsidi et al., 2018a). Υπάρχουν, επίσης, ενδείξεις ότι οι δάσκαλοι που βιώνουν ροή και δέσμευση επηρεάζουν τις εμπειρίες των μαθητών/τριών τους. Σε μία έρευνα με 150 δασκάλους μουσικής, ο Bakker (2005) έδειξε ότι η ροή, η εσωτερική παρακίνηση και η δέσμευση που βίωσαν οι δάσκαλοι συνδεόταν με την βίωση χαράς και την απορρόφηση στη μάθηση από πλευράς μαθητών/τριών. Με λίγα λόγια, η έρευνα αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από ενθουσιασμό, αυθεντικότητα και έμπνευση μπορούν να προκαλέσουν δέσμευση και ενδιαφέρον για μάθηση στους/στις μαθητές/τριες τους.

Σχέσεις

Η μελέτη των θετικών σχέσεων ως παράγοντα που συνεισφέρει στο ευ ζην του ανθρώπου κατέχει επίσης κεντρικό ρόλο στο μοντέλο PERMA. Όλα τα είδη θετικών σχέσεων, αποτελούν αδιαμφισβήτητες δυνάμεις, οι οποίες διευκολύνουν τα άτομα να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν υψηλά επίπεδα ευ ζην (Boehm & Lyubomirsky, 2009). Η ευτυχία δεν είναι

κατάσταση η οποία μπορεί να βιωθεί μόνο μέσα από μία ατομική πορεία. Συνεπώς, χρειάζεται η προσαρμογή στο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο ως μονάδα, είτε το επαγγελματικό, είτε και γενικότερα το κοινωνικό με στόχο να προαχθούν θετικά αποτελέσματα. Η υποστήριξη που γίνεται αντιληπτή από τα άλλα μέλη του συνόλου, αξιολογείται ως πολυτιμότερη και πιο θεραπευτική. Οι θετικές κοινωνικές σχέσεις, όπως οι στενοί δεσμοί με φίλους/ες, συνεργάτες και την οικογένεια οδηγούν σε μεγαλύτερη αίσθηση του «ανήκειν» (Sandstrom & Dunn, 2014) είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες για επίτευξη του ευ ζην, προσφέροντας στα άτομα καλύτερη υγεία, λιγότερα αρνητικά συναισθήματα, καθώς και αίσθηση ολοκλήρωσης και ικανοποίησης από την συναναστροφή τους με τους άλλους (Catalino & Fredrickson, 2011).

Οι συνδέσεις με άλλους μπορούν να δώσουν ζωή και νόημα στους ανθρώπους όπως και να αναπτύξουν τα εσωτερικά τους αποθέματα (Roffey, 2015). Η έρευνα δείχνει επίσης, ότι η άσκηση πράξεων καλοσύνης για τους άλλους, η φροντίδα, η συνεργασία και η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλλουν εκτός από την ενίσχυση του ευ ζην, σε καλύτερα επίπεδα σωματικής και ψυχικής υγείας (Schwartz et al., 2012) όπως και στην κοινωνική συμπερίληψη (Post, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι θετικές σχέσεις έχουν συσχετιστεί με τη διατήρηση καλής σωματικής υγείας (Proyer et al., 2018), υψηλού ευ ζην και καλύτερης ψυχικής υγείας και ευζωίας (Κατερέλος & συν., 2013. Mertika et al., 2020), μειωμένου κινδύνου θνησιμότητας (Holt-Lunstad & Smith, 2012), μειωμένου κινδύνου ψυχιατρικής και σωματικής νόσου καθώς και καλύτερης ανάρρωσης από ορισμένες ασθένειες (Umberson & Karas Montez, 2010).

Ένα σημαντικό στοιχείο προς επιβεβαίωση των παραπάνω είναι ότι οι θετικές επιδράσεις των σχέσεων στο ευ ζην ξεκινούν από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζονται καθ' όλη τη

διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (Umberson & Karas Montez, 2010). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία του ρόλου των δασκάλων στην κατανόηση και προώθηση των θετικών σχέσεων στο περιβάλλον της τάξης από νεαρή ηλικία.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι υποστηρικτικές σχέσεις στο σχολείο, όπως αυτές μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών, καθώς και εκείνες μεταξύ των συμμαθητών/τριών αυξάνουν το κίνητρο, την ενεργή συμμετοχή και τη μάθηση (Shernoff et al., 2017). Επίσης, η ποιότητα των σχέσεων στο σχολείο και ειδικά οι σχέσεις με τα παιδιά επηρεάζουν επίσης και το ευ ζην των εκπαιδευτικών (Roffey, 2012). Επιπρόσθετα, οι De Nobile & McCormick (2008) σε έρευνα τους συνοψίζουν την σπουδαιότητα της υποστηρικτικής επικοινωνίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τόσο μεταξύ συναδέλφων όσο και από την Διοίκηση του σχολείου (Bermejo-Toro et al., 2015. Cann et al., 2021). Η διδασκαλία αποτελεί συνέργεια που χρειάζεται να υπάρχουν ανοιχτές, ειλικρινείς και σχέσεις εμπιστοσύνης απαλλαγμένες από κρίσεις. Οι θετικές σχέσεις είναι επίσης απαραίτητες στο να ενθαρρύνουν την αναζήτηση υποστήριξης, δημιουργώντας ευκαιρίες για χτίσιμο ανθεκτικότητας.

Μία σημαντική εξήγηση, που οι σχέσεις συσχετίζονται έντονα με την σωματική και ψυχική υγεία, είναι το γεγονός ότι οι άνθρωποι αποτελούν κοινωνικά όντα και έχουν βασική βιολογική και ψυχολογική ανάγκη για κοινωνική αλληλεπίδραση και δέσιμο (Baumeister & Leary, 2017). Για παράδειγμα, μαζί με την αυτονομία και την επάρκεια (competence), η κοινωνική σύνδεση, αποτελεί μία από τις τρεις βασικές ανθρώπινες ανάγκες σύμφωνα με την θεωρία της αυτό-διάθεσης (self- determination theory) της εσωτερικής παρακίνησης (Ryan & Deci, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι Ryan και Deci (2000) αναφέρουν ότι οι άνθρωποι έχουν βαθιά ανάγκη να νιώθουν ασφάλεια στις σχέσεις τους και να νιώθουν ότι είναι άξιοι φροντίδας, αγάπης και σεβασμού. Η σημασία του «ανήκειν», τονίζεται επίσης και στη θεωρία «προσκόλλησης»

(attachment theory), όπου από την παιδική ηλικία οι άνθρωποι έχουν ισχυρή ανάγκη να βιώσουν ασφάλεια και σιγουριά κατά τη σωματική και ψυχολογική επαφή με τους γονείς και τα άλλα άτομα που τους φροντίζουν (Kennedy & Kennedy, 2004).

Μια σημαντική στρατηγική για προώθηση των θετικών σχέσεων είναι μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικής νοημοσύνης που έχει συσχετιστεί με το ευ ζην (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008). Η κοινωνική νοημοσύνη αποτελεί ένα από 24 δυνατά στοιχεία του πλαισίου VIA, που περιγράφεται σε επόμενη ενότητα και ορίζεται ως η κατανόηση τόσο των ενδοπροσωπικών όσο και των διαπροσωπικών κινήτρων και η ικανότητα για ψυχική άνθιση στις κοινωνικές περιστάσεις (Peterson et al., 2005). Η ανάπτυξη της κοινωνικής νοημοσύνης περιλαμβάνει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ενσυναίσθηση, τις τεχνικές ερωτήσεων και των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης (Elbertson et al., 2010. Kourmoussi et al., 2018. Van Nieuwerburgh, 2020).

Μία σύγχρονη εξέλιξη στην κατανόηση της ανθρώπινης επικοινωνίας προέρχεται από την μελέτη της «ενεργητικής εποικοδομητικής ανταπόκρισης» (active constructive responding). Σύμφωνα με τους Gable et al. (2006), το μοίρασμα θετικών νέων συνεισφέρει στο ευ ζην, περισσότερο ακόμη κι από την ίδια τη θετική είδηση. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, υπάρχουν τέσσερις τρόποι αντίδρασης στα θετικά νέα: 1) ενεργητική-εποικοδομητική ή υποστηρικτική, επικοινωνιακή και ενθουσιώδης, 2) παθητική-εποικοδομητική, υποστηρικτική αλλά μονολεκτική και μη επικοινωνιακή, 3) εποικοδομητική- καταστροφική, μη υποστηρικτική και κριτική και 4) παθητική – καταστροφική, κριτική, μονολεκτική και μη επικοινωνιακή. Είναι αξιοσημείωτο, ότι τέσσερις διαφορετικές έρευνες σε ενήλικες έδειξαν ότι η ανταπόκριση σε ειδήσεις με ενεργητικό και εποικοδομητικό τρόπο, ήταν πολύ ωφέλιμη στο ευ ζην και την ικανοποίηση από τις σχέσεις (Gable et al., 2006. Gable et al., 2018).

Επιπρόσθετα, τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, η ευγνωμοσύνη και η συγχώρεση, φαίνεται να συνεισφέρουν στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, πέραν από τα σημαντικά οφέλη στο ευ ζην, η ευγνωμοσύνη έχειδειχθεί ότι συσχετίζεται θετικά με την ικανότητα για ανάπτυξη σχέσεων και την ικανοποίηση από τις σχέσεις (Algoe et al., 2010), την ενσυναίσθηση (Breen et al., 2010), την εμπιστοσύνη και τη συμπεριφορά αρωγής (Bartlett & DeSteno, 2006). Η συγχώρεση έχει βρεθεί να συσχετίζεται με περισσότερη ευζωία (Bono et al., 2008).

Νόημα

Ένας εξίσου βασικός παράγοντας που ενισχύει το ανθρώπινο ευ ζην είναι η λεγόμενη αίσθηση και αντίληψη του νοήματος της ζωής. Είναι αδιαμφισβήτητο, ότι η αναζήτηση νοήματος και σκοπού στη ζωή αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα της ανθρώπινης ύπαρξης. Το νόημα της ζωής αναφέρεται στην πίστη ότι η ζωή ενός ατόμου είναι πολύτιμη και αποτελεί συναίσθημα που συνδέεται συνήθως με ένα σύνολο πνευματικών πεποιθήσεων δηλαδή με κάτι ανώτερο από τον εαυτό του. Συνώνυμο, με το νόημα στη ζωή είναι η αίσθηση κατεύθυνσης, δηλαδή το να νιώθει κανείς ότι συνδέεται με κάτι ανώτερο, ότι η ζωή του είναι πολύτιμη και έχει αξία, καθώς και ότι υπάρχει ένας σκοπός σε όσα κάνει (Steger et al., 2012).

Για παράδειγμα, η θρησκεία και η πνευματικότητα παρέχουν σε πολλούς ανθρώπους νόημα και πίστη ότι οι αντιξοότητες στη ζωή μπορούν να ξεπεραστούν και πάντα θα υπάρχει κάτι παραπάνω από μας με βαθύτερο νόημα. Υπάρχουν διάφοροι κοινωνικοί θεσμοί που ενεργοποιούν την αίσθηση νοήματος, όπως η θρησκεία, η οικογένεια, η επιστήμη, η πολιτική, οι επαγγελματικοί σύνδεσμοι, η δικαιοσύνη και η κοινότητα. Το νόημα, υποδηλώνει τη χρήση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα όχι μόνο για προσωπική ικανοποίηση, αλλά για την εκπλήρωση ενός ανώτερου σκοπού που θεωρείται σημαντικός, όπως για παράδειγμα η προώθηση της υγείας, το

ανήκειν σε μία κοινότητα, πολιτική ή θρησκευτική ομάδα μέχρι και η δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με την οικογένεια (Seligman et al., 2006. Steger et al., 2012).

Η έρευνα έχει δείξει ότι όταν η ζωή και η εργασία μας έχει νόημα και σκοπό, είναι πιο πιθανό να βιώσουμε αυξημένα επίπεδα ευ ζην, καλύτερη σωματική υγεία και μειωμένη δυσφορία (McKnight & Kashdan, 2009. Savvides & Stavrou, 2020. Steger et al., 2012). Για παράδειγμα, πολλές έρευνες αναφέρουν ότι όταν οι άνθρωποι έχουν σκοπό και νόημα στη ζωή τους, βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα και μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή και η αίσθηση μειωμένου νοήματος ζωής έχει συνδεθεί με περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους (Steger et al., 2009). Άτομα έχουν αναφέρει ότι όσο πιο αυξημένο είναι το νόημα στη ζωή τους, τόσο μεγαλύτερο είναι και το επίπεδο ευ ζην που βιώνουν και αυτό ισχύει σε όλα τα στάδια της ζωής τους (Steger et al., 2009).

Υπάρχει, επίσης, μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ νοήματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Platsidou & Daniilidou, 2021). Όταν οι άνθρωποι έχουν την αίσθηση ότι η ζωή τους έχει νόημα και σκοπό, είναι σε θέση να χειριστούν καλύτερα τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν.

Όσον αφορά στο χώρο εργασίας, η ύπαρξη νοήματος έχει συνδεθεί με αυξημένο ευ ζην και μειωμένα αισθήματα εχθρότητας, άγχους και κατάθλιψης (Steger et al., 2006). Επιπλέον, η ενασχόληση με την εργασία που επιφέρει νόημα μπορεί να αυξήσει τη δέσμευση, τις συνδέσεις, την ευτυχία, την εργασιακή ικανοποίηση, το αίσθημα αυτοπραγμάτωσης και την επαγγελματική απόδοση (Geldenhuys et al., 2014. Wrzesniewski et al., 2013). Ομοίως, άλλοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι τα άτομα που βρίσκουν νόημα στην εργασία τους αναφέρουν αυξημένα εργασιακά κίνητρα και ευζωία (Damásio et al., 2013. Savvides & Stavrou, 2020. Steger et al., 2012) και μεγαλύτερη δέσμευση στην εργασία (Dan et al., 2020).

Ο καθορισμός στόχων είναι μια άλλη χρήσιμη στρατηγική για την οικοδόμηση νοήματος και συνδέεται στενά με τη «θεωρία της ελπίδας», κατά την οποία η ελπίδα αποτελεί μία ανθρώπινη δύναμη που συντηρεί τη ζωή και αποτελείται από τρία διακριτά αλλά συναφή συστατικά: τη σαφή σύλληψη πολύτιμων στόχων, την ικανότητα ανάπτυξης συγκεκριμένων στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων και την ικανότητα να γίνονται πράξη και να διατηρείται το κίνητρο για τη χρήση αυτών των στρατηγικών (Snyder et al., 1991).

Η ύπαρξη αυθεντικών στόχων ευθυγραμμισμένων με τις βασικές αξίες της ζωής ενός εκπαιδευτικού μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία εσωτερικών και ουσιαστικών στόχων με νόημα. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, που συνδέουν την εργασία τους με το όραμα και την αποστολή του σχολείου είναι πιο πιθανό να βιώνουν περισσότερο νόημα στην εργασία τους (Vaughn & Faircloth, 2013). Είναι αποδεδειγμένο ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα στην εργασία τους μέσω του αντίκτυπου που έχουν στη ζωή των μαθητών/τριών τους και μέσω των θετικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες και τους συναδέλφους τους (Turner & Thielking, 2019b). Συνεπώς, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να βρίσκουν νόημα στην εργασία τους και να ασχολούνται με δραστηριότητες που έχουν νόημα, μπορεί να χρησιμεύσει στη βελτίωση του ευ ζην των εκπαιδευτικών.

Επιτεύγματα

Η πορεία προς την αυτοπραγμάτωση ή προσωπική επίτευξη, περιλαμβάνει τις επιτυχίες που εκπληρώνονται ως αποτέλεσμα των προσπαθειών και της χρήσης των ικανοτήτων του ατόμου σε σχέση με συγκεκριμένους και προκαθορισμένους στόχους. Το βήμα αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα προς την επίτευξη των στόχων, το κίνητρο για επιμονή παρόλες τις προκλήσεις ή τις αποτυχίες και την επιτυχία σε διάφορους τομείς της ζωής (Seligman 2011).

Στον τομέα της Ψυχολογίας, η έννοια της αυτοπραγμάτωσης έχει τις ρίζες της στην Ανθρωπιστική Ψυχολογία όπου οι ψυχολόγοι Abraham Maslow (1943) και Carl Rogers (1947) μίλησαν για την αναζήτηση της πνευματικής ανάγκης του ανθρώπου για συνεχή βελτίωση και την αναζήτηση της αυτοπραγμάτωσης. Ο Maslow ιεράρχησε τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου και τοποθέτησε στην κορυφή αυτών την αυτοπραγμάτωση, την ανάγκη δηλαδή για επίτευξη αισθήματος πληρότητας. Υποστήριξε ότι η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο του ανθρώπου (Maslow, 1943). Ο Rogers, επίσης, μίλησε για την τάση της ανθρώπινης προσωπικότητας να εξελίσσεται από μια απλή σε σύνθετη οντότητα, οδηγώντας προς την επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης (Rogers, 1947).

Επιπλέον, η τάση του ανθρώπου να εξελίσσεται όσο το δυνατόν περισσότερο μέσω των ικανοτήτων του, αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη της αίσθησης της ολοκλήρωσης και της ευτυχίας. Η αυτοπραγμάτωση βασισμένη στην βαθιά αυτογνωσία του ατόμου, εμπεριέχει την αίσθηση πληρότητας και εσωτερικής ισορροπίας, καθώς περιλαμβάνει την πρόοδο προς τους ατομικούς στόχους, δίνοντας μια αίσθηση εκπλήρωσης και ικανοποίησης όταν επιτυγχάνονται (Lopez et al., 2004). Η ύπαρξη στόχων θεωρείται σημαντικός παράγοντας παρακίνησης για το μέλλον επειδή ενθαρρύνουν την αυτοδιαχείριση, τον αποτελεσματικό προγραμματισμό και την ενεργοποίηση των πόρων (Hennecke & Freund, 2017). Τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών στόχων που επιτυγχάνουν παρακίνηση αντιπροσωπεύονται από το μοντέλο SMART, σύμφωνα με το οποίο οι στόχοι θα πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, ελκυστικοί, ρεαλιστικοί και σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο (Hassed, 2008) και οδηγούν σε ακόμη υψηλότερη παρακίνηση ειδικά εάν είναι αυτο-καθοριζόμενοι (Sheldon & Elliot, 1999). Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι το να εργάζεται κάποιος

προς καθορισμένους στόχους είναι σημαντικό τόσο για το ευ ζην όσο και για την επιτυχία του (Oishi & Diener, 2009).

Οι άνθρωποι επιδιώκουν την επιτυχία και τη βίωση του αισθήματος της αυτοπραγμάτωσης σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένου του χώρου εργασίας, του αθλητισμού, του παιχνιδιού, των χόμπι. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζεται ότι για να ευδοκιμήσουν στο επάγγελμα, χρειάζεται να αναγνωρίζουν και να επιβεβαιώνουν τα επιτεύγματα τους σε τακτική βάση, γεγονός που δεν το συνηθίζουν (Falecki & Mann, 2021). Συνεχίζοντας, οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν «την λίστα επιτευγμάτων» ως έναν απλό τρόπο για να το επιτυγχάνουν. Αυτός ο κατάλογος αποτελεί ένα σύνολο στόχων, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύουν τη θέληση, τη δράση και την αποτελεσματικότητά τους προκειμένου να τους επιτύχουν. Απαιτείται, επίσης, ανθεκτικότητα για να ξεπεραστούν πιθανές προκλήσεις και να παραμείνουν ευέλικτοι κατά τη διάρκεια της πορείας προς την επίτευξη (Falecki & Mann, 2021).

Συνοψίζοντας, τα πέντε στοιχεία του μοντέλου PERMA του Seligman οριοθετούν ένα σύνολο που λειτουργεί ως εργαλείο στοχεύοντας στο να μεταφέρει το θεωρητικό υπόβαθρο της Θετικής Ψυχολογίας σε πρακτικό επίπεδο, οδηγώντας στην αναζήτηση και την επίτευξη του ευ ζην. Το μοντέλο αυτό, σύμφωνα με τον Seligman (2011), μας βοηθά να έχουμε μια ζωή γεμάτη ευτυχία και νόημα. Η κατάλληλη εφαρμογή όλων των παραπάνω συστατικών σε οποιοδήποτε τομέα της ζωής του ατόμου, σύμφωνα με το μοντέλο, ενισχύει το ευ ζην. Οι έρευνες αναδεικνύουν, βέβαια, ότι χρειάζεται εξάσκηση καθώς και συχνή χρήση των διαφόρων δράσεων που προτείνονται προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο κατάλληλος συνδυασμός και των πέντε συστατικών μπορεί να αποτελέσει το κλειδί της αποτελεσματικής εφαρμογής αυτού του μοντέλου.

Στην παρούσα διατριβή ορίζουμε το ευ ζην από την σκοπιά της Θετικής Ψυχολογίας, η οποία δίνει έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας ζωής εστιάζοντας στα δυνατά στοιχεία και στους ήδη υπάρχοντες πόρους (Seligman, 2011), παρά από την οπτική της προσπάθειας βελτίωσης των αδυναμιών. Στην παρούσα μελέτη, τόσο ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος όσο και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων επηρεάστηκαν από την κατανόηση των πέντε πυλώνων του ευ ζην του Seligman (2011), δηλαδή τα **θετικά συναισθήματα** (οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται καλά όταν έρχονται στην εργασία τους και για την καθημερινή τους εργασία, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων ευχαρίστησης, χαράς, ζεστασιάς και άνεσης), τη **δέσμευση** (οι εκπαιδευτικοί θα είναι απορροφημένοι από την εργασία τους, θα ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και θα αναζητούν ενεργά τρόπους για να το κάνουν αυτό αξιοποιώντας τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους), τις **σχέσεις** (οι εκπαιδευτικοί θα επωφελούνται από την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες), το **νόημα** (οι εκπαιδευτικοί θα βρίσκουν σκοπό στην εργασία τους) και τα **επιτεύγματα** (οι εκπαιδευτικοί θα βιώνουν μια αίσθηση ολοκλήρωσης και επιτυχίας στην εργασία τους).

Αυτά τα πέντε στοιχεία, τα οποία συνοψίστηκαν στο πολυδιάστατο μοντέλο PERMA, χρησιμοποιήθηκαν για να παρέχουν ένα εννοιολογικό και αναλυτικό πλαίσιο για την κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητες Θετικής Ψυχολογίας προάγουν το ευ ζην τους και για την καθοδήγηση της επιλογής των δραστηριοτήτων μας για την προώθηση του ευ ζην των εκπαιδευτικών.

Αισιοδοξία

Πριν την εισαγωγή του μοντέλου PERMA, ο Seligman (2002) πρότεινε την έννοια της «εκμαθημένης αισιοδοξίας» και υποστήριξε ότι μπορούμε να καλλιεργήσουμε μια θετική προοπτική. Ως αισιόδοξο ορίζεται το άτομο εκείνο το οποίο ερμηνεύει την κάθε του ήττα ως μία περιστασιακή και όχι οριστική κατάσταση, περιορισμένη στο συγκεκριμένο επεισόδιο της αρνητικής εμπειρίας που βίωσε (Seligman, 2002). Οι αισιόδοξοι/ες αποδίδουν συγκεκριμένες προσωρινές αιτίες στα αρνητικά γεγονότα και πιστεύουν ότι η αποτυχία οφείλεται σε κάτι που μπορεί να αλλάξει, ενώ οι απαισιόδοξοι/ες αποδίδουν μόνιμες αλλά και γενικευμένες αιτίες για τα αρνητικά γεγονότα που τους συμβαίνουν (Seligman, 2002). Η εκμαθημένη αισιοδοξία είναι το αντίθετο της «εκμαθημένης αδυναμίας»: ένα φαινόμενο κατά το οποίο τα άτομα πιστεύουν ότι είναι ανίκανα να αλλάξουν τις συνθήκες τους μετά από επανειλημμένη εμπειρία ενός στρεσογόνου γεγονότος (Seligman, 1972. Maier & Seligman, 2016).

Η αισιοδοξία ως ψυχική διάθεση είναι η τάση των ανθρώπων να αναμένουν γενικά θετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς της ζωής τους και να πιστεύουν ταυτόχρονα ότι τα θετικά θα αντισταθμίσουν τα αρνητικά (Boman & Mergler, 2014). Οι αισιόδοξοι άνθρωποι στην αντιμετώπιση μιας αντιξοότητας έχουν την ικανότητα να παρατηρούν όλες τις πλευρές των πραγμάτων και όχι μόνο την κατά συνθήκη πλευρά στην οποία συνέβη κάποιο γεγονός, συνήθως την αρνητική.

Τα οφέλη από μια αισιόδοξη προοπτική είναι πολλά. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που αποδεικνύουν ότι η αισιοδοξία έχει θετικό αντίκτυπο στην υγεία. Συγκεκριμένα, έρευνες που έγιναν σε καρκινοπαθείς έδειξαν ότι οι αισιόδοξοι ασθενείς ανέφεραν υψηλότερη ποιότητα ζωής τόσο πριν όσο και μετά τη θεραπεία, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αισιόδοξη προοπτική τους αντιστάθμισε το στρες σχετικά με την κατάσταση της υγείας τους (Roseman et al., 2010).

Σε σχέση με την εργασία, η αισιοδοξία έχει συνδεθεί με την εσωτερική παρακίνηση για περισσότερη εργασία, την αντοχή κατά τη διάρκεια στρεσογόνων περιστάσεων και την πιο εστιασμένη ως προς τον στόχο συμπεριφορά (Youssef & Luthans, 2007). Επίσης, έχειδειχθεί ότι η αισιοδοξία μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της σταδιοδρομίας όπως και τη δέσμευση στην επαγγελματική ανάπτυξη (Bharti & Rangnekar, 2019).

Επιπλέον, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι τα αισιόδοξα άτομα διαθέτουν αυξημένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και διαμόρφωσης στρατηγικών (Fontaine et al., 1993) όπως και υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα (Gómez Molinero et al., 2018). Η ύπαρξη αισιοδοξίας, τέλος, έχει επιδείξει βελτίωση στο συνολικό ευ ζην (Mohindru & Sharma, 2019). Ένας από τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος μας είναι η μετατόπιση της οπτικής των εκπαιδευτικών από τον αρνητικό πόλο προς μία πιο αισιόδοξη προοπτική μέσω αφήγησης σχετικών ιστοριών, συζητήσεων και ασκήσεων για καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων γενικότερα.

Ευγνωμοσύνη

Η ευγνωμοσύνη περιγράφεται ως μια χρήσιμη θετική ψυχολογική παρέμβαση για τη βελτίωση του ευ ζην και τη βελτίωση της ικανοποίησης από τη ζωή (Seligman et al., 2005). Μπορεί να ερμηνευθεί ως το συναίσθημα που εμφανίζεται ως έκφραση εκτίμησης σε κάτι ή ανταπόδοση ή έκφραση ευχαριστίας στις ευγενικές και γενναϊόδωρες πράξεις των άλλων (Emmons & Shelton, 2002. Wood et al., 2010). Η έκφραση ευγνωμοσύνης δεν βοηθά μόνο τα άτομα να κατανοήσουν τα καλά που έχουν δεχθεί στη ζωή τους αλλά βοηθά επίσης στο να αισθανθούν ότι έχουν ανταποδώσει σε αυτούς που τους έχουν βοηθήσει.

Οι ερευνητές Emmons και Shelton (2002) εξετάζοντας την επίδραση της ευγνωμοσύνης στο ψυχολογικό και σωματικό ευ ζην, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η συνειδητή εστίαση στις

ευλογίες μπορεί να έχει συναισθηματικά και διαπροσωπικά οφέλη. Η Fredrickson (2004b) παραθέτει ότι η ευγνωμοσύνη θα μπορούσε να χρησιμεύσει, όπως και άλλα θετικά συναισθήματα, στο να διευρύνει τη γνώση και τη συμπεριφορά ενός ατόμου, καθώς ενισχύει τη δυνατότητα δημιουργίας ψυχολογικών και κοινωνικών πόρων και την επέκταση των κοινωνικών δικτύων, για την οικοδόμηση καλύτερης κοινωνικής υποστήριξης.

Οι μελέτες έχουν αποδείξει ότι η έκφραση ευγνωμοσύνης οδηγεί σε μεγαλύτερη ώθηση για ικανοποίηση από τη ζωή και αυξημένο ευ ζην με την πάροδο του χρόνου (Lyubomirsky et al., 2011. McCullough et al., 2002. Watkins et al., 2015. Wood et al., 2010). Η διατήρηση στάσης ευγνωμοσύνης, επίσης, μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα έναντι στο στρες και την εξουθένωση (Lee et al., 2018). Επιπλέον, η έκφραση ευγνωμοσύνης μπορεί να παρακινήσει το άτομο ώστε να γίνει καλύτερος άνθρωπος (Armenta et al., 2017).

Στο εργασιακό πλαίσιο, η ευγνωμοσύνη θεωρείται θεμελιώδης ατομικός πόρος και μία πολλά υποσχόμενη ατομική δυνατότητα (Emmons & Shelton, 2002), η οποία συμβάλλει στην εργασιακή ευζωία (Badri et al., 2021). Στην πραγματικότητα, η ευγνωμοσύνη φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας για την αποδοτικότητα, την επιτυχία, την παραγωγικότητα και την ευζωία των εργαζομένων. Στο ψυχοεκπαιδευτικό μας πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν παρεμβάσεις για καλλιέργεια της ευγνωμοσύνης όπως το «γράμμα της ευγνωμοσύνης», η «επίσκεψη ευγνωμοσύνης» και «μετρώ τις ευλογίες μου (βλ. Κεφάλαιο 3 και Κεφάλαιο 4).

Καλοσύνη

Η έννοια της καλοσύνης αποτελεί, επίσης, κοινό στόχο των θετικών παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ενίσχυση του υποκειμενικού ευ ζην (Parks & Titova, 2016). Εάν θεωρηθεί ως δυνατό στοιχείο χαρακτήρα, η καλοσύνη αποτελείται από τρία συστατικά: την ικανότητα

αναγνώρισης της καλοσύνης σε άλλους ανθρώπους, το κίνητρο για παροχή καλοσύνης και ευγένειας σε άλλους και την πρακτική εμπλοκή σε συμπεριφορές καλοσύνης στην καθημερινότητα (Otake et al., 2006). Μια «Τυχαία Πράξη Καλοσύνης» θεωρείται το να δίνεις τον καλύτερο εαυτό σου στους άλλους χωρίς να ζητάς ή να υπόσχεται ανταπόδοση της επένδυσης. Είναι απλά το να κάνεις κάτι καλό για κάποιο άλλο άτομο, χωρίς να το έχει ζητήσει και χωρίς να το κάνεις εσύ για κάποιο αντάλλαγμα. Το ενδιαφέρον των τυχαίων πράξεων καλοσύνης είναι ότι δεν υπάρχουν οφέλη μόνο για τον αποδέκτη αλλά και για το άτομο που κάνει τις καλές πράξεις αφού ενισχύεται ακόμη περισσότερο το ευ ζην του ατόμου που προβαίνει στην αλτρουιστική πράξη (Achor, 2012). Για παράδειγμα, η έρευνα των Pressman et al., (2015) έδειξε ότι τα άτομα που είχαν προβεί σε πράξεις καλοσύνης είχαν σημαντικά αποτελέσματα στο ευ ζην τους (όπως ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων και μείωση των αρνητικών). Παράλληλα, και οι αποδέκτες πράξεων καλοσύνης είχαν επωφεληθεί σημαντικά καθώς αυξήθηκε η συχνότητα του χαμόγελου τους και σε επαναληπτική μέτρηση φάνηκε ότι προέβησαν και οι ίδιοι σε πράξεις καλοσύνης συνεχίζοντας την αλυσίδα των καλών πράξεων.

Έρευνα των Otake et al. (2006) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η καλοσύνη συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το ευ ζην των ενηλίκων. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι άνθρωποι με ευγενή συναισθήματα βιώνουν περισσότερη ευζωία κι έχουν ευχάριστες αναμνήσεις, καθώς οι συμμετέχοντες εκτός από πιο ευτυχισμένοι, έγιναν και πιο ευγενικοί και ευγνώμονες μέσα από την παρέμβαση της καλοσύνης.

Επιπρόσθετα, μία πρόσφατη έρευνα των Rowland & Curry (2019) διερεύνησε την αποτελεσματικότητα στην εκτέλεση διαφορετικών πράξεων καλοσύνης όπου ανέδειξε διαφορετικές επιπτώσεις στην ευζωία. Στην έρευνα συμμετείχαν 683 εθελοντές (88% γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας 30-45 ετών από 29 χώρες). Οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης

κλήθηκαν να πραγματοποιούν τουλάχιστον μία πράξη καλοσύνης κάθε μέρα για επτά ημέρες και να τις καταγράψουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έκφραση ευγενών συμπεριφορών, με την εφαρμογή πράξεων καλοσύνης για επτά συναπτές ημέρες μπορεί να αυξήσει το αίσθημα της ευτυχίας. Επιπλέον, όσο περισσότερες ήταν οι πράξεις καλοσύνης, τόσο μεγαλύτερη ήταν αναλόγως και η ενίσχυση της ευτυχίας.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι πράξεις καλοσύνης ενισχύουν την ευτυχία και αποκαλύπτουν ότι η εκτέλεση ευεργετικών πράξεων αυξάνει σημαντικά την αίσθηση της ευτυχίας και το ευ ζην των ενηλίκων. Έχοντας αυτό ως γνώμονα, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας προγράμματος ενθαρρύνουμε τους συμμετέχοντες να επιδοθούν σε «τυχαίες πράξεις καλοσύνης» για μία εβδομάδα.

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του ευ ζην και της ανθεκτικότητας και ότι τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στο χτίσιμο ανθεκτικότητας (Fredrickson et al., 2000, 2003. Tugade & Fredrickson, 2004). Για τον σκοπό αυτό, έχει συμπεριληφθεί και η έννοια της ανθεκτικότητας ως μια από τις μεταβλητές των δύο μελετών.

Ορισμοί ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μία έννοια, για την οποία κατά καιρούς έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί και θεωρητικά μοντέλα που προσπαθούν να τη διερευνήσουν και να την προσδιορίσουν. Γενικά, φαίνεται να προσδίδονται στην έννοια δύο διαφορετικοί ορισμοί (Harms et al., 2018). Από τη μία, η έννοια της ανθεκτικότητας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται στην κατάρρευση μετά από τραύματα και αντιξοότητες, την αποτελεσματική δηλαδή αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και αντίστοιχων συνθηκών, ενώ από την άλλη, η ανθεκτικότητα ορίζεται

ως η εύκολη ανάκαμψη ή αποκατάσταση από αυτά τα τραύματα ή τις κακουχίες, την προσαρμογή δηλαδή και ανάκαμψη των ατόμων στις αντιξοότητες, τις αποτυχίες, τις τραυματικές εμπειρίες και την αβεβαιότητα (Masten, 2001. Harms et al., 2018).

Ο πρώτος ορισμός θεωρεί την ανθεκτικότητα ως ένα χαρακτηριστικό που χρειάζεται ένα άτομο για να επιβιώσει ενώ ο δεύτερος ορισμός δίνει έμφαση στην ανθεκτικότητα ως διαδικασία και το μέσο για να ευδοκιμήσουν τελικά τα άτομα. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική, καθώς κάποια άτομα που αντιμετωπίζουν αντιξοότητες μπορεί να προχωρήσουν πέρα από την απλή προσαρμογή, βρίσκοντας το νόημα μετά τις τραυματικές εμπειρίες και αξιοποιώντας αυτό το νόημα για ενίσχυση του ευ ζην τους. Αυτός ο όρος είναι γνωστός ως «μετατραυματική ανάπτυξη» και αντικατοπτρίζει τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο συνδέει γνωστικά τα οφέλη που μπορεί να αντληθούν μέσα από τις δυσάρεστες καταστάσεις ή γεγονότα που προκάλεσαν το τραύμα (Jayawickreme & Blackie, 2014).

Αυτοί οι διαφορετικοί ορισμοί έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη δύο κάπως ανεξάρτητων ερευνητικών προσεγγίσεων στην μελέτη της ανθεκτικότητας. Από τη μία πολλοί υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό ή ιδιότητα που διαθέτει το άτομο. Από την άλλη πλευρά, είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να αξιολογηθεί μόνο μέσω των αντιδράσεων του ατόμου σε ανεπιθύμητα συμβάντα και δύσκολες καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλά μοντέλα και μετρήσεις της ανθεκτικότητας που τη θεωρούν ως χαρακτηριστικό που κατέχει το άτομο και που μπορεί να ανακαλέσει με βάση προηγούμενες εμπειρίες (Britt et al., 2016). Τα μοντέλα αυτά προσεγγίζουν την ανθεκτικότητα είτε ως μονοδιάστατη έννοια (Smith et al., 2008) είτε ως σύνθετη, αποτελούμενη από πολλά χαρακτηριστικά ή δεξιότητες. Ανάμεσα στα μέτρα με ποικιλία χαρακτηριστικών περιλαμβάνεται και η Κλίμακα Ανθεκτικότητας, Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC, Connor &

Davidson, 2003), που έχουμε χρησιμοποιήσει στην παρούσα μελέτη. Σύμφωνα με τους Connor & Davidson (2003), η ανθεκτικότητα αποτελεί πολυδιάστατη έννοια καθώς διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο και τις εκάστοτε συνθήκες κι επίσης υπάρχουν ατομικές διαφορές ως προς το επίπεδο και το βαθμό που εμφανίζεται στα άτομα, περιλαμβάνοντας συγκεκριμένες ιδιότητες που το καθιστούν ικανό να ανταπεξέλθει σε δύσκολες καταστάσεις. Οι Connor & Davidson (2003) καταλήγουν ότι η ανθεκτικότητα: (1) είναι μετρήσιμη και επηρεάζεται από την κατάσταση της υγείας (άτομα που αντιμετωπίζουν ψυχική ασθένεια εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας από το γενικό πληθυσμό), (2) μπορεί να τροποποιηθεί και να βελτιωθεί με την κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση και (3) βελτίωση στην ανθεκτικότητα αντιστοιχεί σε υψηλότερα επίπεδα σφαιρικής βελτίωσης στη ζωή του ατόμου (Connor & Davidson, 2003).

Προστατευτικοί παράγοντες

Όπως υποστηρίζεται, υπάρχουν προστατευτικοί παράγοντες που διαφοροποιούν τα άτομα ως προς το επίπεδο της ανθεκτικότητας τους. Πρώτον, υπάρχουν ατομικοί παράγοντες που συμβάλλουν στον βαθμό ανθεκτικότητας όπως η προσωπικότητα και το ατομικό στυλ αντιμετώπισης, τα οποία μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ των αντιξοοτήτων και του ευ ζην (Luthar et al., 2000. Masten, 2001).

Δεύτερον, υπάρχουν οι κοινωνικοί παράγοντες που αφορούν στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου και το κατά πόσο μπορεί να προσφύγει σε αυτές, αναμένοντας στήριξη σε περιόδους κρίσης. Οι σχέσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την οικογένεια, φίλους, συνεργάτες ή κάποιον από το κοινωνικό δίκτυο του ατόμου που θα μπορούσε να προσφέρει κοινωνική, συναισθηματική ή και οικονομική στήριξη στο άτομο. Όπως αναφέρουν οι Seligman et al., (2009), η ανθεκτικότητα συνδέεται με την ύπαρξη θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων, προκύπτει από τους δεσμούς που αναπτύσσουμε με τους άλλους, τις υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς, την οικογένεια και τις

φιλίες και οι καλές σχέσεις βοηθούν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής. Η στήριξη αυτή μπορεί να αφορά συναισθηματική υποστήριξη (π.χ. ενεργητική ακρόαση και επίδειξη ενσυναίσθησης) ή και απτή βοήθεια που μπορεί να αποσκοπεί στην επίλυση ενός προβλήματος (Adams et al., 1996). Έχει δειχθεί ότι η ύπαρξη τέτοιου είδους σχέσεων μπορεί να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το κατά πόσο ένα άτομο μπορεί να αντιμετωπίσει στρεσογόνους παράγοντες όπως η απώλεια εργασίας, η διάλυση ενός γάμου ή η χρόνια σωματική ασθένεια. Συνεπώς, οι άνθρωποι που είναι ανθεκτικοί αντλούν από τις δυνάμεις τους, τις σχέσεις τους και την κοινότητα τους, για να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες.

Τρίτον, υπάρχουν και οι παράγοντες που αναφέρονται στην Κοινότητα. Αυτός το τύπος ανθεκτικότητας, υπερβαίνει τις ατομικές ικανότητες και αναφέρεται στις οικονομικές, θεσμικές, οικολογικές και υποδομικές δυνατότητες ανταπόκρισης, το πόσο καλά για παράδειγμα ανταποκρίνονται οι υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης από άποψη επικοινωνίας και συντονισμού, ενόψει τραγωδιών όπως οι φυσικές καταστροφές, οι πανδημίες, οι τρομοκρατικές επιθέσεις ή ακόμη και η οικονομική κρίση (Cutter, 2017. Norris et al., 2008).

Σίγουρα, πέραν από τους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες έχει σημασία και ο βαθμός των δυσκολιών στις οποίες εκτίθεται το άτομο αλλά και η χρονική τους διάρκεια (Bonanno & Diminich, 2013).

Η προσέγγιση της ανθεκτικότητας ως διαδικασίας, εξετάζει περισσότερο τον τρόπο κατά τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες και συνδέεται συχνά με την αξιολόγηση των επιπέδων ευ ζην με την πάροδο του χρόνου, ώστε να προσδιοριστεί ποια άτομα είναι ανθεκτικά σε περιόδους στρες (Becker & Ferry, 2016). Έχει προταθεί, ότι υπάρχουν τρεις γενικές συμπεριφορές των ατόμων που χαρακτηρίζουν την ανθεκτικότητα: η ομαλή λειτουργία κάτω από

αντίξοες συνθήκες, η σχετικά γρήγορη ανάκαμψη στην κανονική λειτουργία μετά την αντιμετώπιση δυσμενών συνθηκών και η ανάπτυξη των ατόμων παρόλες τις αντιξοότητες (Bonanno, 2004, 2021. Masten, 2001). Η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία και αναπτύσσεται καθώς ωριμάζουμε, αποκτούμε εμπειρίες, δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων.

Αν και έχει διατυπωθεί από πολλούς ότι η ανθεκτικότητα έχει τις ρίζες της στην παιδική ηλικία και κάποια τραύματα να καθιστούν πιο ευάλωτα τα άτομα (Masten & Tellegen, 2012), υποστηρίζεται ταυτόχρονα ότι τα δύσκολα περιβάλλοντα και συνθήκες δύναται να βοηθήσουν τα άτομα να χτίσουν ανθεκτικότητα, καθώς οι πρώιμες εμπειρίες μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την υπερπήδηση των εμποδίων (Duckworth et al., 2009). Με άλλα λόγια, τα άτομα που δεν βίωσαν ποτέ προκλήσεις και εμπόδια μπορεί να βιώνουν ευ ζην στην καθημερινότητα τους, αλλά είναι επίσης πιο πιθανόν να καταρρεύσουν όταν τελικά αντιμετωπίσουν αντιξοότητες (Davydov et al., 2010).

Η ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται ως προσωπικός πόρος. Δηλαδή, ενόψει των δυσμενών συνθηκών στο περιβάλλον που οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα, το ανθεκτικό άτομο παρουσιάζει πλεονεκτήματα ικανά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα. Ορισμένες ιδιότητες των ανθεκτικών ατόμων είναι η κοινωνική ικανότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αυτονομία και η αίσθηση του μελλοντικού σκοπού. Οι ανθεκτικοί άνθρωποι φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα από ότι οι μη ανθεκτικοί επειδή αντιμετωπίζουν καλύτερα τις αλλαγές, τις αντιξοότητες και τους κινδύνους (Everly et al., 2012). Όλα αυτά συνιστούν την ανθεκτικότητα ως έναν πολύτιμο πόρο στον σημερινό κόσμο της εργασίας. Παρά το γεγονός ότι μπορεί να θεωρηθεί ως μια κατάσταση, τα χαρακτηριστικά που την διαμορφώνουν μπορούν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν με εκπαιδευτικά

προγράμματα, παρόμοια με εκείνα που αναπτύσσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Everly et al., 2012).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών έχουν δείξει ότι οι κοινωνικοί παράγοντες που προωθούν την ανθεκτικότητα μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους ατομικούς και ότι οι καλά σχεδιασμένες παρεμβάσεις θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας σε όλα τα επίπεδα προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα.

Σύνδεση ανθεκτικότητας με ευζωία

Κάποιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι τα υψηλότερα επίπεδα ευ ζην προηγούνται και χρησιμεύουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Kuntz et al., 2016). Συγκεκριμένα, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στο χτίσιμο ανθεκτικότητας (Tugade & Fredrickson, 2004). Όπως υποστηρίζεται, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να συντελέσουν σε υψηλότερη ανθεκτικότητα επειδή προωθούν την ευέλικτη σκέψη (Isen, 2007) και διευκολύνουν την προσαρμοστική αντιμετώπιση (Folkman & Moskowitz, 2000).

Άλλοι, προτείνουν ότι η σχέση μεταξύ ευ ζην και ανθεκτικότητας μπορεί επίσης να λειτουργεί και αντίστροφα. Για παράδειγμα, πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει την ανθεκτικότητα για να προβλέψουν άμεσα μία σειρά από ευεργετικά αποτελέσματα, όπως η κατάθλιψη (Loh et al., 2014) και το υποκειμενικό ευ ζην (Cohn et al., 2009. Liu et al., 2014).

Οι πρωτοβουλίες για την προώθηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών έχουν ασχοληθεί με την πολύπλοκη φύση της εργασίας και των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών με δεξιότητες προσαρμοστικότητας ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε σύνθετες εμπειρίες (Bobek, 2002) αποτελεί θεμελιώδη προσέγγιση τόσο για το ευ ζην των μαθητών/τριών όσο και για το ευ ζην των εκπαιδευτικών.

Υποστηρίζεται ότι η εμπέδωση της ανθεκτικότητας από τη φάση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα (Johnson et al., 2014).

Στο παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφιερώσαμε ειδική ξεχωριστή ενότητα, στο πλαίσιο του πυλώνα «επιτεύγματα» του PERMA, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν την έννοια της ανθεκτικότητας και να προσπαθήσουν να την εντάξουν στη ζωή τους.

Δυνατά στοιχεία χαρακτήρα (character strengths)

Ως δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα μπορούν να οριστούν τα θετικά και σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που γίνονται εμφανή στις σκέψεις (γνωστική λειτουργία), στα συναισθήματα, στην προθυμία (βούληση) και στη δράση (συμπεριφορά) και έχουν ηθική αξία (Peterson & Seligman, 2004). Έχουν ηθική αξία και ωφελούν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και τους άλλους. Θεωρούνται ως τα βασικά δομικά στοιχεία της ανθρώπινης καλοσύνης και ανάπτυξης. Ένα δυνατό στοιχείο του χαρακτήρα είναι διαφορετικό από το ταλέντο καθώς το πρώτο αποτιμάται για ηθικούς και εγγενείς λόγους ενώ το τελευταίο αποτιμάται για τα απτά αποτελέσματά του (Peterson & Seligman, 2004).

Όλοι οι άνθρωποι έχουν ένα μοναδικό προφίλ δυνατών στοιχείων χαρακτήρα, καθώς μπορούν να κατέχουν σε υψηλά ή χαμηλά επίπεδα διαφορετικά δυνατά στοιχεία. Αυτά μπορούν να εκφραστούν σε διαφορετικές καταστάσεις και σε διαφορετικό βαθμό (Peterson & Seligman, 2004). Τα δυνατά στοιχεία είναι πολλαπλά και σε συνδυασμό σχηματίζουν ένα σύνθετο προφίλ και συνήθως εκφράζονται και συνδυαστικά (π.χ. αγάπη και ταπεινοφροσύνη). Κατά αυτόν τον τρόπο, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μπορούν να αυξήσουν ή να μειώσουν άλλα δυνατά στοιχεία. Είναι σχετικά σταθερά αλλά μπορούν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου, λόγω

σημαντικών γεγονότων της ζωής ή ως αποτέλεσμα παρεμβάσεων ή συνειδητών αλλαγών στον τρόπο ζωής και εκτιμώνται σχεδόν σε κάθε κουλτούρα.

Πιο συγκεκριμένα, έχει αναπτυχθεί ένα μοντέλο, το οποίο αναφέρεται σε μια πολυδιάστατη οπτική του χαρακτήρα, με 24 δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα που ταξινομούνται σε έξι κατηγορίες, τις αρετές. Η σοφία περιλαμβάνει δυνατά στοιχεία, όπως η δημιουργικότητα, η περιέργεια, η κριτική ικανότητα, η αγάπη για μάθηση και η προοπτική. Το κουράγιο περικλείει τη γενναιότητα, την επιμονή, την ειλικρίνεια και τον ενθουσιασμό. Η ανθρωπιά περιλαμβάνει δυνατά στοιχεία, όπως η αγάπη, η καλοσύνη και η κοινωνική νοημοσύνη. Η δικαιοσύνη περικλείει την ομαδικότητα, την αμεροληψία και την ηγεσία. Η εγκράτεια περιλαμβάνει τη συγχώρεση, την ταπεινοφροσύνη, τη σύνεση και τον αυτοέλεγχο. Η υπέρβαση εμπεριέχει την εκτίμηση της ομορφιάς και της τελειότητας, την ευγνωμοσύνη, την ελπίδα, το χιούμορ και την πνευματικότητα (βλ. Παράρτημα IV για αναλυτικούς ορισμούς).

Επιπρόσθετα, το πιο γνωστό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την μέτρηση των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα είναι το Values in Action Inventory of Strengths (Peterson et al., 2005). Το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί μέσω διαδικτύου, τα άτομα λαμβάνουν τα αποτελέσματα για τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους σε ιεραρχική σειρά (από 1 έως 24) και τα πρώτα πέντε αντιπροσωπεύουν το προφίλ των πιο δυνατών στοιχείων του ατόμου (Peterson & Seligman, 2004). Αυτά τα εξέχοντα πέντε δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα είναι αυτά που οι ίδιοι οι άνθρωποι αναγνωρίζουν ότι κατέχουν και συχνά εφαρμόζουν. Αν και μπορεί να διαθέτουν όλα τα δυνατά στοιχεία, η διαφορά είναι ο βαθμός κατοχής κάθε στοιχείου (Park & Peterson, 2009).

Η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι ορισμένα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα μπορούν να προβλέψουν την γενική ευτυχία σε μεγαλύτερο βαθμό από κάποια άλλα. Για παράδειγμα, η αγάπη, η περιέργεια, η ελπίδα, η ευγνωμοσύνη και ο ενθουσιασμός έχουν επιδείξει ισχυρή συσχέτιση με

την ικανοποίηση από τη ζωή και το συνολικό ευ ζην. Η έρευνα έχει, επίσης, καταδείξει ότι τα δυνατά στοιχεία χαρακτήρα μπορεί να λειτουργήσουν ως προστατευτικός παράγοντας από τις διάφορες εξωτερικές προκλήσεις και να επιτρέψουν στα άτομα να ευδοκιμήσουν (Park & Peterson, 2009). Τα άτομα που αξιοποιούν τα δυνατά τους στοιχεία δηλώνουν υψηλότερη ζωτικότητα και ψυχολογικό ευ ζην (Leontopoulou & Triliva, 2012. Wagner et al., 2020) και υψηλότερη ανθεκτικότητα μετά από στρεσογόνα γεγονότα (Peterson & Seligman, 2003). Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι οι άνθρωποι που αρχικά τα αναγνωρίζουν και στη συνέχεια τα εφαρμόζουν με νέους τρόπους σε καθημερινή βάση είναι πιο ευτυχισμένοι (Seligman et al., 2005), αφού βιώνουν ένα αίσθημα εκπλήρωσης. Αυτά τα δυνατά στοιχεία σχετίζονται με την αίσθηση του εαυτού, της ταυτότητας και της αυθεντικότητας των ατόμων (Peterson & Seligman, 2004).

Τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα είναι καλό να εξασκούνται, όπως και οι αρετές, για να γίνουν συνήθειες. Ωστόσο, εάν δεν ενθαρρυνθούν, ενδέχεται να χαθούν κατά την πορεία ανάπτυξής τους (Peterson, 2006). Συνεπώς, τα δυνατά στοιχεία ενδυναμώνονται μέσω της τακτικής εξάσκησης και εφαρμογής τους είτε στην προσωπική είτε στην επαγγελματική ζωή (Seligman et al., 2005).

Οι ερευνητές έχουν αρχίσει να εξετάζουν τον αντίκτυπο των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα τόσο στους μαθητές/τριες όσο και στους εκπαιδευτικούς μέσα στο περιβάλλον της τάξης και στο συνολικό σχολικό περιβάλλον (Weber, 2018). Σύμφωνα με τους Weber & Ruch (2012) τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών/τριών μπορούν να προβλέψουν την μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση τους, την αυτό-αποτελεσματικότητα καθώς και τις θετικές συμπεριφορές τους στην τάξη. Οι Peterson και Seligman (2004) επίσης διαπίστωσαν ότι κάποια από τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα και συγκεκριμένα η περιέργεια, η ελπίδα, η αυτορρύθμιση, η επιμονή, η κοινωνική νοημοσύνη και η ευγνωμοσύνη συσχετίζονται περισσότερο με την καλή

απόδοση των μαθητών/τριων και επηρεάζουν θετικά τη ζωή των ανθρώπων. Μια άλλη έρευνα που εκπονήθηκε από τον Chan (2009) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν τα δυνατά στοιχεία, όπως γενναιότητα, αυτορρύθμιση, καθώς ελπίδα και ενθουσιασμό, αποτελούσαν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες του υποκειμενικού ευ ζην. Επίσης, πιο πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποίησαν συχνότερα την ευγένεια, την ηγεσία, τη δικαιοσύνη, την ελπίδα, την αγάπη, την αυτορρύθμιση, την επιμονή, τη συγχώρεση και την ταπεινότητα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στο χώρο εργασίας που σχετίζονται με τη συνεργασία με τα παιδιά, τους συναδέλφους, τους γονείς και τον εαυτό τους (Haslip & Donaldson, 2021).

Συνοψίζοντας, οι έννοιες που έχουν περιγραφεί παραπάνω, έχουν επιδείξει ξεκάθαρη θετική σύνδεση με διάφορους δείκτες ψυχικής υγείας, περιλαμβανομένου και του ευ ζην, των θετικών συναισθημάτων και αρνητική συσχέτιση με την ψυχοπαθολογία. Η καθεμία από αυτές υπόκειται σε αλλαγή μέσω των θετικών παρεμβάσεων, οι οποίες εξηγούνται παρακάτω. Στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα, υπάρχει συγκεκριμένη ενότητα που στοχεύει στον εντοπισμό και αξιοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, κάτω από την ομπρέλα του πυλώνα «Δέσμευση του PERMA».

Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας

Μελέτες έχουν δείξει ότι το ευ ζην μπορεί να επιτευχθεί και να ενισχυθεί μέσω διαφόρων διαύλων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, των πρακτικών ευγνωμοσύνης και των γνωστικών αλλαγών. Έτσι, όλοι αυτοί οι παράγοντες ενσωματώθηκαν σε πρακτικές τεχνικές που κατονομάζονται ως «Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας», ή αλλιώς «Θετικές Παρεμβάσεις» (Parks & Schueller, 2014).

Οι θετικές παρεμβάσεις είναι ένα σύνολο επιστημονικών εργαλείων και στρατηγικών που επικεντρώνονται στην αύξηση της ευτυχίας, του ευ ζην και των θετικών συναισθημάτων (Parks & Schueller, 2014). Οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια των ετών, οι ψυχολόγοι έχουν επικεντρωθεί περισσότερο στη θεραπεία παρά στην πρόληψη (Bolier et al., 2013). Η ψυχοθεραπεία και οι εκτιμήσεις που αναπτύχθηκαν και διαδόθηκαν στο παρελθόν προσφέρουν συνήθως λύσεις σε διαταραχές όπως η κατάθλιψη, το άγχος, ο πανικός και το τραύμα. Ωστόσο, η έρευνα πλέον αναφέρεται σε παρεμβάσεις που στοχεύουν σε θετικές αλλαγές, ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα και επικεντρώνονται στην ενεργοποίηση και βελτίωση των συνθηκών ζωής, οικοδομώντας προσωπικές δυνατότητες αντί να θεραπεύουν τις αδυναμίες των ανθρώπων (Sin & Lyubomirsky, 2009. Seligman et al., 2005. Seligman, 2010).

Μέχρι τις τελευταίες δύο δεκαετίες, υπήρχαν λίγοι πόροι διαθέσιμοι σε εργαλεία που θα μπορούσαν να προωθήσουν το ατομικό ευ ζην, ακόμη και όταν δεν υπήρχαν ψυχοπαθολογικές συνθήκες. Οι Sin και Lyubomirsky (2009) ορίζουν τις θετικές παρεμβάσεις ως «μεθόδους θεραπείας ή δραστηριότητες εκ προθέσεως που στοχεύουν στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, θετικών συμπεριφορών ή θετικών γνωστικών λειτουργιών» (σελ. 467). Τέτοιες παρεμβάσεις αφορούν σε συγκεκριμένες έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας και περιλαμβάνουν συνήθως τον καθορισμό προσωπικών στόχων, την έκφραση ευγνωμοσύνης, την διενέργεια πράξεων καλοσύνης, την απαρίθμηση των ευλογιών και τη χρήση των προσωπικών δυνατοτήτων ή δυνατών στοιχείων χαρακτήρα για τη βελτίωση του ευ ζην ή και τη μείωση των συμπτωμάτων ψυχικής υγείας, όπως η κατάθλιψη (Seligman et al., 2005).

Οι τεχνικές αυτές εφαρμόστηκαν τόσο σε κλινικούς όσο και σε υγιείς πληθυσμούς και τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά και στις δύο περιπτώσεις (Bolier et al., 2013). Ο πιο λεπτομερής ορισμός προτάθηκε από τους Parks και Biswas-Diener το 2013, οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι

θετικές παρεμβάσεις είναι αυτές που έχουν μια ερευνητική βάση για να υποστηρίξουν την αξιοπιστία, αντιμετωπίζουν μία ή περισσότερες εννοιολογικές κατασκευές της Θετικής Ψυχολογίας, είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες, βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία και γενικά είναι επωφελείς για τη ζωή. Σήμερα, οι παρεμβάσεις αυτές, εκτός από το χώρο εργασίας, χρησιμοποιούνται ευρέως σε τομείς όπως η καθοδήγηση ζωής (life coaching), η συμβουλευτική των σχέσεων και η ψυχοθεραπεία. Ο λόγος για τον οποίο πολλοί θεραπευτές συμπληρώνουν πλέον τις παραδοσιακές τους μεθόδους με τη θετική ψυχολογική παρέμβαση είναι η ερευνητική τους τεκμηρίωση (Bolier et al., 2013. Κοτσώνη & συν., 2020).

Πρωτοπόροι στην ανάπτυξη και την εφαρμογή των θετικών παρεμβάσεων ήταν ο Seligman και οι συνεργάτες του το 2005. Η πρώτες παρεμβάσεις που εφάρμοσαν ήταν: 1) «Η επίσκεψη ευγνωμοσύνης», 2) «Τα τρία καλά πράγματα στη ζωή», 3) «εσύ στα καλύτερα σου», 4) «Χρήση των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα με νέο τρόπο», 5) «εντοπισμός των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα» (Seligman et al., 2005). Σε μία από αυτές τις πρώτες έρευνες που αφορούσαν θετικές παρεμβάσεις, εφαρμόστηκαν οι πιο πάνω παρεμβάσεις με απώτερο στόχο την αύξηση του ευ ζην. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 411 άτομα τα οποία κατανεμήθηκαν τυχαία σε ομάδες παρέμβασης και σε ομάδα ελέγχου. Τα άτομα αυτά για έξι μήνες συμμετείχαν στην έρευνα υποβαλλόμενα σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις (π.χ. «τρία καλά πράγματα», «επίσκεψη ευγνωμοσύνης»). Το αποτέλεσμα ήταν οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν μεγάλο όφελος καθώς το ευ ζην τους ενισχύθηκε και τα αρνητικά συναισθήματα μειώθηκαν και μάλιστα τα θετικά αποτελέσματα διήρκεσαν για διάστημα έως και έξι μήνες μετά την παρέμβαση. Από το σύνολο των παρεμβάσεων ξεχώρισε ιδιαίτερα η άσκηση «τρία καλά πράγματα», προκαλώντας μεσαίες έως μεγάλες μακροπρόθεσμες επιδράσεις. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να γράψουν τρία πράγματα που πήγαιναν καλά κάθε μέρα και να δώσουν μία αιτιώδη εξήγηση για

το κάθε καλό. Η καθοδήγηση για την παρέμβαση έγινε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά και εκτελέστηκε για μία εβδομάδα. Οι συμμετέχοντες (μη κλινικό δείγμα) κατάφεραν να αυξήσουν σημαντικά το ευ ζην τους και να μειώσουν τα καταθλιπτικά τους συμπτώματα τόσο άμεσα όσο και για έξι μήνες μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε απλά να γράψουν για τις πρώτες παιδικές αναμνήσεις τους κάθε βράδυ για μία εβδομάδα (Seligman et al., 2005). Αυτές οι παρεμβάσεις ενέπνευσαν μια πληθώρα διαφορετικών θετικών προσεγγίσεων όπως: το απολαμβάνειν, τα γράμματα ευγνωμοσύνης, η εκμαθημένη αισιοδοξία, η αναπαραγωγή θετικών εμπειριών, η καλοσύνη, η προώθηση θετικών σχέσεων και η επιδίωξη της ελπίδας και του νοήματος, τόσο για μη κλινικά δείγματα όσο και για κλινικά δείγματα (Chakhssi et al., 2018. Schueller & Parks, 2014. Sin & Lyubomirsky, 2009).

Παρόμοια μεταγενέστερη έρευνα έδειξε ότι η εφαρμογή τριών θετικών παρεμβάσεων (επίσκεψη ευγνωμοσύνης, τρία καλά πράγματα, χρήση των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα με νέο τρόπο) ενίσχυσε το ευ ζην των συμμετεχόντων ενώ δύο από τις παρεμβάσεις (τρία αστεία πράγματα και αξιοποίηση των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα) οδήγησαν σε μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης (Proyer et al., 2014).

Άλλες έρευνες αφορούν σε πιο σύνθετα προγράμματα παρεμβάσεων, τα οποία περιλαμβάνουν πολλαπλές ασκήσεις αλλά και βασικές πληροφορίες για τις συνθήκες και τις συνέπειες της ύπαρξης υψηλού ευ ζην. Ένα καλό παράδειγμα παρέχεται από τους Feich et al. (2013), οι οποίοι αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα επτά εβδομάδων που αφορούσε σε «εκπαίδευση στην ευτυχία», το οποίο είχε διεξαχθεί διαδικτυακά. Η κύρια εστίαση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αφορούσε σε ενημερωτικά βίντεο και κείμενα, διάφορες θετικές παρεμβάσεις (π.χ. «τρία καλά πράγματα», «γράμμα ευγνωμοσύνης») και ασκήσεις αναστοχασμού σχετικά με την προσωπική συμπεριφορά και εμπειρία από την εκπαίδευση και τις βιωματικές ασκήσεις. Τα

δεδομένα της έρευνας έδειξαν μεγάλες επιδράσεις στις διάφορες μετρήσεις ευ ζην όπως και μείωση στο επίπεδο στρες των εκπαιδευομένων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης.

Η Θετική Ψυχοθεραπεία, εφαρμόζεται κυρίως από ψυχοθεραπευτές σε κλινικά πλαίσια, και περιέχει στοιχεία πληροφόρησης και προβληματισμού σε ομάδες όπως επίσης και θετικές παρεμβάσεις ως εργασία για το σπίτι, στα ενδιαμέσια των συνεδριών. Σε μία μελέτη σε κλινικό περιβάλλον, κυρίως σε άτομα με κατάθλιψη, οι Furchtlehner et al. (2019), για παράδειγμα, διαπίστωσαν καλύτερα αποτελέσματα μετά από 14 ομαδικές συνεδρίες θετικής ψυχοθεραπείας από ό,τι μετά από συμβατικές συνεδρίες γνωσιακής-συμπεριφορικής θεραπείας.

Οι Gadner et al. (2016) πραγματοποίησαν την πρώτη πιλοτική παρέμβαση στη βάση των πέντε συστατικών στοιχείων του μοντέλου PERMA. Οι συμμετέχοντες στην παρέμβαση έλαβαν οδηγίες να καταγράψουν τις εμπειρίες τους εκείνη την ημέρα που σχετίζονταν με τα θετικά συναισθήματα, τη δέσμευση, το νόημα, τις θετικές σχέσεις και τα επιτεύγματα ενώ οι συμμετέχοντες στην εικονική συνθήκη ελέγχου περιέγραφαν μια διαδρομή που είχαν να ακολουθήσουν κάθε μέρα. Και οι δύο παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε καθημερινή βάση για μία εβδομάδα. Οι ερευνητές ανέφεραν αύξηση στο υποκειμενικό ευ ζην (δηλαδή, αύξηση της ικανοποίησης από τη ζωή και των θετικών συναισθημάτων και μείωση των αρνητικών συναισθημάτων) στην ομάδα παρέμβασης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, για διάστημα που κράτησε έως και τέσσερις εβδομάδες. Επιπλέον, διαπίστωσαν αύξηση και στις πέντε συνιστώσες του ευ ζην στη συνθήκη παρέμβασης, ενώ στη συνθήκη ελέγχου παρατηρήθηκε αύξηση μόνο στον παράγοντα «Σχέσεις». Αυτή η πιλοτική μελέτη παρείχε τις πρώτες ενδείξεις ότι οι πέντε συνιστώσες του ευ ζην μπορούν να αντιμετωπιστούν από κοινού σε μια παρέμβαση και ότι αυτό μπορεί να συσχετίζεται με την ικανοποίηση από τη ζωή.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα που αφορούσε στο ρόλο της εστίασης του χρόνου και της αποτελεσματικότητας των θετικών παρεμβάσεων, αποκάλυψε ότι οι δύο λειτουργικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία αυτών των παρεμβάσεων είναι η στρόφη της προσοχής από το αρνητικό στο θετικό και η εσωτερίκευση των θετικών συναισθημάτων (Wellenzohn et al., 2016). Η έρευνα διεξήχθη σε 695 άτομα και καθένας από τους συμμετέχοντες ανατέθηκε είτε σε πειραματική ομάδα είτε σε ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το υποκειμενικό ευ ζην βελτιώθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στην πραγματική ζωή.

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, η μετα-ανάλυση των Sin και Lyubomirsky (2009) έδειξε ότι οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας μπορούν να είναι αποτελεσματικές στη βελτίωση του συνολικού ευ ζην και στη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Συγκεκριμένα, συμπεριέλαβαν 49 μελέτες με μέγεθος δείγματος 4235 άτομα. Επιπρόσθετα, η μετέπειτα μετα-αναλυτική ανασκόπηση που διενεργήθηκε από τους Bolier et al. (2013) εξέτασε και τις ενδιάμεσες μεταβλητές (τον τύπο, τη διάρκεια και την ποιότητα του ερευνητικού σχεδιασμού), οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Ο στόχος και των δύο παρεμβάσεων ήταν να εξαχθεί το ένα συμπέρασμα σχετικά με τη γενική αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων για τον γενικό πληθυσμό, δηλαδή τους μη κλινικούς πληθυσμούς (Sin & Lyubomirsky, 2009. Bolier et al., 2013). Τα συνολικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας όντως μπορούν να ενισχύσουν στατιστικά σημαντικά το συνολικό ευ ζην.

Τέλος, οι Chakhssi et al. (2018), σε μετα-ανάλυση τους συμπεριέλαβαν τριάντα μελέτες που είχαν διεξαχθεί μεταξύ του 1998 και 2017 και που στόχευαν σε κλινικά δείγματα με συνολικό μέγεθος δείγματος 1864 συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι θετικές παρεμβάσεις

έχουν τη δυνατότητα τόσο να αυξήσουν το ευ ζην του ατόμου όσο και να μειώσουν την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες. Δεν εξέτασαν, όμως, εάν οι πέντε παράγοντες του PERMA συσχετίζονταν με υψηλότερα μεγέθη στις μετρήσεις του ευ ζην, της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες.

Παρόλες τις πιο πάνω θετικές ενδείξεις, υπάρχει ένας προβληματισμός για την εγκυρότητα των θετικών παρεμβάσεων καθώς οι περισσότερες επιτυχημένες παρεμβάσεις βασίζονται σε μετρήσεις αυτό- αναφοράς, συγχρονικές μελέτες και συσχετίσεις. Συνεπώς, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων καθώς οι μετρήσεις αυτές δεν συνεπάγονται αιτιατή σχέση (Diener et al., 2009).

Επιπλέον, οι περισσότερες αξιολογήσεις των θετικών παρεμβάσεων εξετάζουν τη μέση ανταπόκριση στη θεραπεία. Ωστόσο, αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εκτελούν τις παρεμβάσεις επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους (Layous & Lyubomirsky, 2014). Για παράδειγμα, τέτοια χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις (Lyubomirsky et al., 2011), την προσπάθεια (Layous et al., 2013), τα προηγούμενα επίπεδα ευ ζην και καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Sergeant & Mongrain, 2011), ακόμη και την αξία που δίνουν οι άνθρωποι στην ευτυχία και το ευ ζην (Mauss et al., 2011). Ένα βασικό εύρημα των Parks et al. (2012) ήταν ότι οι άνθρωποι που αναζητούν ενεργά ευκαιρίες για να αυξήσουν την ευζωία τους είναι πιο πιθανό να επωφεληθούν από τις παρεμβάσεις.

Συνεπώς, κατά τον σχεδιασμό παρεμβάσεων είναι υψίστης σημασίας να γίνεται διάγνωση αναγκών ώστε να κατανοούμε περισσότερα για τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων προτού υποτεθεί ότι το όφελος προκύπτει μέσω της εξάσκησης και της απόκτησης νέων δεξιοτήτων. Γενικά, μπορεί να υποτεθεί ότι οι Θετικές Παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν την ευ ζην μακροπρόθεσμα αλλάζοντας τις ατομικές εμπειρίες και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Σε

μια μετα-ανάλυση των πολυ-συνθετικών παρεμβάσεων που πραγματοποίησαν οι Hendricks et al. (2019) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι έχουν «μικρή επίδραση στο υποκειμενικό ευ ζην και την κατάθλιψη και μικρή έως μέτρια επίδραση στο ψυχολογικό ευ ζην» (σελ. 1). Ωστόσο, καμία από τις 50 μελέτες που συμπεριλήφθηκαν δεν είχε ως στόχο την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Παρόλο που όλο και περισσότερα προγράμματα Θετικής Εκπαίδευσης, που στοχεύουν στην προώθηση της ευζωίας των μαθητών/τριών, αναπτύσσονται διεθνώς (Norris & Seligman, 2015) και τα περισσότερα από αυτά περιλαμβάνουν εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Θετική Ψυχολογία, η αξιολόγηση των ψυχο-εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν τη βελτίωση του ευ ζην των εκπαιδευτικών έχει μέχρι στιγμής παραμεληθεί.

Συμπερασματικά, τα παραπάνω ευρήματα, παρόλους τους μεθοδολογικούς περιορισμούς που αναφέρονται, φαίνονται πολύ υποσχόμενα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων τόσο σε κλινικούς όσο και σε μη κλινικούς πληθυσμούς. Η ενότητα που ακολουθεί παρέχει ανασκόπηση των τρεχουσών παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας που έχουν εφαρμοστεί σε πληθυσμούς ενηλίκων στο χώρο εργασίας. Επιπλέον, αναφέρονται παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί μέχρι τώρα στα σχολεία, θεωρώντας τα ως χώρους εργασίας, και που στοχεύουν ειδικά στην ψυχική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου σχολικού προσωπικού.

Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας σε εκπαιδευτικούς και σχολικό προσωπικό

Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια οι δάσκαλοι ταξινομούνται ως μία από τις πιο ευάλωτες επαγγελματικές κατηγορίες, η οποία βιώνει υψηλά επίπεδα άγχους και εξουθένωσης, οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στη Θετική Ψυχολογία χρησιμοποιούν προγράμματα ενίσχυσης του κλάδου αυτού, αναγκαία για την διατήρηση της λειτουργικότητας τους, αλλά ακόμη και για την επαγγελματική επιβίωση τους. Οι ψυχολογικές παρεμβάσεις επίσης, μπορούν να βοηθήσουν τους

εκπαιδευτικούς στο γενικότερο ευ ζην τους αλλά και στην επίτευξη ισορροπίας στην καθημερινότητά τους. Αν και τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας στο χώρο εργασίας, συνεχώς επιβεβαιώνονται, οι έρευνες που αφορούν παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς ή σχολικό προσωπικό, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι πολύ περιορισμένες.

Οι διάφοροι ερευνητές, μεταξύ των οποίων και οι Gibbs και Miller (2014), έχουν υπογραμμίσει τη σημαντική επίδραση που θα μπορούσαν να έχουν οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα είναι σε θέση να προωθούν θετικό περιβάλλον μάθησης για τους/τις μαθητές/τριες τους. Παρόλο που η έρευνα σχετικά με τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων στο συνολικό ευ ζην των εκπαιδευτικών είναι σε αρχικό στάδιο, τα θετικά και ελπιδοφόρα αποτελέσματα που περιγράφονται στη συνέχεια, παρέχουν μία ισχυρή συλλογιστική για τη σημασία της επέκτασης και διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας. Παρακάτω αναφέρονται συγκεκριμένες δράσεις και προγράμματα και παρεμβάσεις που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα με στόχο την υποστήριξη ή ψυχική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης

Η ευγνωμοσύνη αποτελεί τόσο θετικό συναίσθημα όσο και δυνατό στοιχείο του χαρακτήρα του ανθρώπου. Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ευγνωμοσύνη συσχετίζεται στενά με το ευ ζην και αποτελεί ένα κοινό στόχο των θετικών παρεμβάσεων, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση του (Portocarrero et al., 2020).

Έρευνες του Chan (2010, 2011) έδειξαν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένης παρέμβασης, εστιασμένης στην ευγνωμοσύνη, που αφορούσε το υποκειμενικό ευ ζην των

εκπαιδευτικών σε σχέση με τα αρνητικά αποτελέσματα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν τρία πράγματα για οχτώ εβδομάδες για τα οποία ήταν ευγνώμονες και να περιγράψουν με λεπτομέρεια το γιατί πίστευαν ότι τους συνέβησαν αυτά. Και στις δύο έρευνες μετρήθηκε το ευ ζην των δασκάλων με την κλίμακα Orientations to Happiness Scale, η οποία αναπτύχθηκε με βάση τα τρία επίπεδα της ευτυχίας, σύμφωνα με τη θεωρία της αυθεντικής ευτυχίας του Seligman (2002). Η πρώτη έρευνα του Chan (2010) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, πιο θετική αντιμετώπιση των συνθηκών που βιώνουν και πιο αυξημένα επίπεδα ευγνωμοσύνης μετά την παρέμβαση. Οι επιδράσεις της παρέμβασης ευγνωμοσύνης ήταν εμφανείς, ειδικά για την ομάδα των δασκάλων που χαρακτηρίζονταν από χαμηλά επίπεδα ευγνωμοσύνης πριν την παρέμβαση. Στη δεύτερη έρευνα του Chan (2011), κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε ο ίδιος ερευνητικός σχεδιασμός, μετρήθηκε η ικανοποίηση από τη ζωή και η σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση των δασκάλων. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τις θετικές επιδράσεις τόσο στην ικανοποίηση από τη ζωή όσο και στην συναισθηματική εξάντληση αλλά και στην μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης, με μεγαλύτερο αντίκτυπο στους δασκάλους με υψηλή εκτίμηση για αναζήτηση μιας ζωής με νόημα. Ως εκ τούτου, τα παραπάνω ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν την καλλιέργεια ευγνωμοσύνης, φαίνεται να είναι πολύ υποσχόμενες στην προώθηση της ψυχικής υγείας και του συνολικού ευ ζην.

Παρεμβάσεις με βάση τα δυνατά στοιχεία χαρακτήρα

Οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας περιλαμβάνουν συχνά τη χρήση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές Park και Peterson (2009) διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων με βάση τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα όπως η καλοσύνη, η αγάπη και η κοινωνική νοημοσύνη, βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν και να αυξήσουν το ευ ζην τους. Όπως

έχει ήδη αναφερθεί, οι Peterson και Seligman (2004) δημιούργησαν μια κατηγοριοποίηση των δυνατών προσωπικών χαρακτηριστικών, την ταξινόμηση με βάση τις «Αξίες σε Δράση» (Values In Action-V.I.A.), η οποία εστιάζει και εξηγεί λεπτομερώς 24 δυνατά στοιχεία χαρακτήρα. Ταξινομούνται σε 6 κατηγορίες αρετών, οι οποίες είναι η σοφία, το κουράγιο, η ανθρωπιά, η δικαιοσύνη, η εγκράτεια και η υπέρβαση (βλ. Παράρτημα IV). Κατά συνέπεια οι παρεμβάσεις, βασισμένες στα δυνατά στοιχεία του ανθρώπινου χαρακτήρα αποτελούν προγράμματα ή δραστηριότητες που επικεντρώνονται στα θετικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου και όχι στα αδύναμα και αναμενόμενα αποτελέσματα.

Το κάθε άτομο διαθέτει το δικό του σύνολο «χαρακτηριστικών δυνάμεων». Άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τα δυνατά στοιχεία περιλαμβάνουν το αίσθημα ενθουσιασμού και παρακίνησης από τη χρήση τους, την αναζήτηση νέων τρόπων για τη χρήση τους και ένα αίσθημα αναζωογόνησης κατά την εφαρμογή τους (Peterson & Seligman, 2004, σελ. 18). Η υιοθέτηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα έχει συσχετιστεί με το ευ ζην και τα άτομα που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα ανέφεραν επίσης μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή τους. Για τους λόγους αυτούς, πολλές θετικές παρεμβάσεις στοχεύουν ρητά στις δυνάμεις του χαρακτήρα ως τρόπο για αύξηση του ευ ζην.

Έρευνα των Ghielen et al. (2017) πραγματοποιήθηκε με σκοπό την προώθηση του ευ ζην ή άλλων θετικών αποτελεσμάτων από την χρήση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα. Τα αποτελέσματα των 18 μελετών έδειξαν ότι όλες οι παρεμβάσεις σε σχέση με τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα είχαν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά το ευ ζην, την αποτελεσματικότητα στην εργασία, αλλά και στα επίπεδα ομαδικής εργασίας.

Σε πρακτικό επίπεδο για τους εκπαιδευτικούς, οι παρεμβάσεις με βάση τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα μπορεί να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο, καθώς μπορούν να ενισχύουν τόσο τη δική τους ευζωία όσο και τις καλές σχέσεις με τους μαθητές/τριες τους.

Πολυδιάστατες παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας (multi-dimensional positive psychology interventions)

Οι πολυδιάστατες παρεμβάσεις είναι μοντέλα που περιλαμβάνουν παραπάνω από μια παρεμβάσεις. Προσανατολίζονται στην αύξηση του ευ ζην όταν αυτό ήδη προϋπάρχει και την ανάδειξη του όταν δεν υπάρχουν επαρκή ίχνη ύπαρξής του. Στις επιστημονικές μελέτες, οι πολυδιάστατες παρεμβάσεις εξετάζουν περισσότερα στοιχεία και κατά συνέπεια αναλύουν τις διάφορες συσχετίσεις μεταξύ τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα των Kern et al. (2014) όπου καταγράφεται μια προσπάθεια να εφαρμοστεί μία πολυδιάστατη παρέμβαση του ευ ζην σε εργαζόμενους στα σχολεία. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι διαστάσεις του μοντέλου PERMA του Seligman (2011) σε σχέση με την σωματική υγεία, την ικανοποίηση από τη ζωή και την αποτελεσματικότητα στην εργασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας, κατέδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ευ ζην με τις παραπάνω μεταβλητές. Με άλλα λόγια, όταν οι συμμετέχοντες επέδειξαν υψηλά επίπεδα στο σύνολο των διαστάσεων του ευ ζην, είχαν αντίστοιχα και περισσότερη δέσμευση στο σχολείο, ήταν πιο ικανοποιημένοι από τη ζωή, τις θέσεις εργασίας τους ενώ τέλος παρουσίαζαν και καλύτερη σωματική υγεία.

Παρεμβάσεις για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών

Η ποσοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των θετικών παρεμβάσεων που ενισχύουν το ευ ζην των εκπαιδευτικών, όπως αυτή έχει καταγραφεί σε διάφορες σχετικές έρευνες παγκοσμίως, μπορεί να ειπωθεί ότι δεν είναι αρκετή επί του παρόντος.

Σε μία από τις πρόσφατες έρευνες των Trent et al. (2019) μελετάται η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος με την ονομασία RISE, που είχε ως στόχο την βελτίωση του ψυχολογικού και εργασιακού ευ ζην των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αυτό απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων και βασιζόταν στην τεχνική της σωματικής και πνευματικής άσκησης με ρίζες από την Άπω Ανατολή επανομαζόμενη ως «γιόγκα». Περιλάμβανε επίσης την ανθεκτικότητα, την ολοκλήρωση, την αυτογνωσία και τη δέσμευση. Επίσης, οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να εμπλακούν και σε άλλες δραστηριότητες όπως πεζοπορία, χορό και μαγειρική. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, καθώς και δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστούν οι αλλαγές στο ψυχολογικό και εργασιακό ευ ζην των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς βρέθηκε πως το πρόγραμμα RISE είναι αποτελεσματικό για την ψυχική υγεία και το εργασιακό ευ ζην των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν βελτίωση σε όλες μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν για το ψυχολογικό ευ ζην, καθώς επέδειξαν σταθερές σε βάθος χρόνου βελτιώσεις στις μετρήσεις του επαγγελματικού ευ ζην. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, σκοπός του παρεμβατικού προγράμματος RISE ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων όπως η ανθεκτικότητα σε επαγγελματίες, με στόχο τη βελτίωση της γενικής τους υγείας και του ευ ζην, τόσο στην εργασία όσο και στην καθημερινή τους ζωή, που εν τέλει αποδείχθηκε αποτελεσματική για την ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών (Trent et al, 2019).

Υπάρχει μία αυξανόμενη ανάγκη για αναζήτηση περισσότερων εργαλείων που συμπληρωματικά θα βοηθήσουν τους δασκάλους να διατηρήσουν την ψυχική τους υγεία και να αυξήσουν το ευ ζην τους. Στην μελέτη των Kokores et al. (2017), παρουσιάζεται μια προσπάθεια του International Positive Education Network (IPEN) να αναπτύξει ένα εργαλείο για τους

εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχυθεί περαιτέρω το ευ ζην και η ανθεκτικότητα τους. Ζητήθηκε από την ομάδα Indigo, η οποία αποτελείται μέλη του MAPP (Master of Applied Positive Psychology – μεταπτυχιακό πρόγραμμα που επικεντρώνεται στο ευ ζην και τις βασικές έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας) να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα από στρατηγικές και έρευνες που θα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς. Αυτή η προσέγγιση λειτουργεί ως «αντίδοτο» για το στρες των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, η ομάδα Indigo θεωρεί ότι οι ενέργειες για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω του δικτύου IPEN, θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπο για άλλες προσπάθειες που παρέχουν ικανοποιητικές πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, το ευ ζην τους και πολλών άλλων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο επάγγελμά τους.

Πολύ πρόσφατα, η θετική παρέμβαση του Dreer (2022), η οποία είχε διεξαχθεί διαδικτυακά και περιλάμβανε έξι τεκμηριωμένες παρεμβάσεις (θετικά της εργασίας, περιήγηση ευγνωμοσύνης, δυναμωτικά της ευτυχίας, αξιοποίηση δυνατών στοιχείων χαρακτήρα, έμβλημα νοήματος και πράξη καλοσύνης) έδειξε αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, δύο εβδομάδες μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μακροπρόθεσμη μείωση της συναισθηματικής εξάντλησης.

Πρόσφατη έρευνα, επίσης, των Turner και Thielking (2019a), αναφέρει μια ποιοτική φαινομενολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση του βιβλιογραφικού κενού σχετικά με την υποκειμενική εμπειρία των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα για το πώς η συνειδητή χρήση στρατηγικών της θετικής ψυχολογίας επηρέασε τη διδακτική τους πρακτική και τη μάθηση των μαθητών/τριών τους. Οι ερευνητές υλοποίησαν τρεις συνεντεύξεις σε βάθος με πέντε συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Μια πρώτη συνέντευξη διεξήχθη για έλεγχο (οι εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να έχουν γνώση των στρατηγικών της θετικής ψυχολογίας). Η δεύτερη συνέντευξη

επικεντρώθηκε στο να περιγράψουν οι εκπαιδευτικοί πώς εφαρμόζουν πρακτικές που εμπίπτουν σε τέσσερις στρατηγικές στη βάση του PERMA (δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, εύρεση νοήματος, προσφορά κοινωνικής υποστήριξης και αναζήτηση θετικών πτυχών). Στη συνέχεια, ακολούθησε 15ήμερη εφαρμογή στην εργασία με αυτοπαρατήρηση, αναστοχασμό και αναζήτηση περισσότερων ευκαιριών για την εφαρμογή τους. Η τρίτη συνέντευξη λειτούργησε ως αξιολόγηση μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα έδειξαν επιπτώσεις τόσο στη διδακτική πρακτική και στη μάθηση των μαθητών/τριών όσο και στο ευ ζην των εκπαιδευτικών, παρέχοντας υποστήριξη για περισσότερες έρευνες. Τα αποτελέσματα αναφέρθηκαν στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών που χρησιμοποιούσαν θετικές στρατηγικές, όπου οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο με κατ' ιδίαν συναντήσεις με κάθε μαθητή/τρια τους, γεγονός που οδήγησε σε καλύτερες σχέσεις και καλύτερη κατανόηση των μαθητών/τριών τους, εξετάζοντας περισσότερο τα θετικά χαρακτηριστικά των παιδιών, δίνοντάς τους πιο θετική ανατροφοδότηση και επιτρέποντάς τους περισσότερα διαλείμματα και χρόνο για να ολοκληρώσουν την εργασία τους, ως προσπάθεια να ανταποκριθούν περισσότερο στις ανάγκες τους. Σχετικά με το ευ ζην των εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι αισθάνονταν την τάξη πλέον ως σύμπραξη και τα μαθήματά τους ήταν βαθύτερα, πιο ουσιαστικά, ελκυστικά και ευχάριστα. Σχετικά με το αποτέλεσμα στους μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρατήρησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε αυτούς, η εργασία τους βελτιώθηκε, εργάστηκαν πιο αυτόνομα, ανέλαβαν περισσότερες πρωτοβουλίες στη μάθησή τους, ήταν πιο ανεξάρτητοι/ες και εξέπληξαν τους εκπαιδευτικούς τους με τη δουλειά τους. Οι μαθητές/τριες έγιναν επίσης πιο ήρεμοι/ες, αφοσιωμένοι/ες και ολοκλήρωσαν περισσότερες εργασίες. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, τα ποιοτικά αυτά ευρήματα μπορούν να εφαρμοστούν και να διερευνηθούν και σε άλλα παρόμοια πλαίσια, σε εθνικό ή/και διεθνές επίπεδο (Turner & Thielking, 2019a).

Συνοψίζοντας, στόχος αυτής της ενότητας ήταν ο εντοπισμός των προσπαθειών που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών είτε μέσω θετικών παρεμβάσεων είτε μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όπως διαφαίνεται, οι δράσεις για υποστήριξη και ψυχική ενδυνάμωση είναι πολύ περιορισμένες και εστιάζονται κυρίως σε παρεμβάσεις που αφορούν την ευγνωμοσύνη ή δραστηριότητες για διαχείριση του στρες και της εξουθένωσης. Επιπρόσθετα δεν έχει διερευνηθεί το αποτέλεσμα αυτών των παρεμβάσεων ως προς το ευ ζην υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας, αλλά το ευ ζην θεωρήθηκε κυρίως ως η έλλειψη στρες ή επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, αν και έχουν διεξαχθεί κάποιες παρεμβάσεις στον εργασιακό χώρο κι έχει επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητά τους, εντούτοις μόνο ένα πρόγραμμα έχει διεξαχθεί μέχρι τώρα στη βάση του μοντέλου PERMA με στόχο την αύξηση του ευ ζην των εκπαιδευτικών, αναλύοντας ποιοτικά δεδομένα.

Περίληψη ενότητας

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα, το οποίο συχνά χαρακτηρίζεται ως «λειτουργήμα», όρος που προσδίδει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στο έργο τους. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στο πλαίσιο της τάξης, προωθώντας την ψυχική υγεία, τη κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριων, μέσω αξιολόγων πρακτικών διδασκαλίας και δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού μετατοπίζεται πλέον από τον απλό παροχέα γνώσης στον «παιδαγωγό-εμπνευστή» που ενδιαφέρεται για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριων - πνευματική, κοινωνική, ψυχολογική και ηθική ανάπτυξη και η ολοκλήρωση του μαθητή, που σημαίνει ότι πρέπει να είναι συνοδοιπόρος στη ζωή του, να του αναπτύσσει περαιτέρω δεξιότητες, πέρα από αυτές που προστάζουν τα αναλυτικά προγράμματα. Η δημιουργία και η καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων στην τάξη και στο σχολείο είναι, ίσως, η πιο βασική προϋπόθεση για την επιτυχία

και τη δημιουργία θετικής στάσης των μαθητών/τριων απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι γνωστό ότι αποτελούν μία ευάλωτη εργασιακή ομάδα στο στρες και στην εξουθένωση, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, καθώς υπάρχει μεγάλη πολυπλοκότητα και έντονες απαιτήσεις στον ρόλο τους. Το έργο ενός εκπαιδευτικού σήμερα είναι πολυδιάστατο, καθώς περιλαμβάνει πέραν από τη διδασκαλία, την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και πληροφοριών, την ενημέρωση με νέες γνώσεις και καινοτομίες αλλά και την επικοινωνία και διατήρηση σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς της εκπαίδευσης. Τα αίτια του στρες των εκπαιδευτικών φαίνεται να ταυτίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία και απορρέουν από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, την έλλειψη επαρκών πόρων και αυτονομίας, την έλλειψη παρακίνησης, ενδιαφέροντος και σεβασμού από πλευράς των παιδιών, τη διαχείριση τάξεων με μεγάλο πληθυσμό, τις βίαιες συμπεριφορές των μαθητών/τριών και τη διαχείριση της πειθαρχίας, τη συχνή επιθετικότητα από μαθητές/τριες και γονείς όπως και το σχολικό κλίμα και πολλές φορές την έλλειψη υποστήριξης από τη Διεύθυνση και τις αρνητικές σχέσεις με συναδέλφους. Όλα αυτά έχουν αρνητικές συνέπειες στους ίδιους, όπως η μειωμένη εργασιακή δέσμευση, αλλά επίσης η παρατεταμένη βίωση υψηλού στρες δύναται να τους προκαλέσει επαγγελματική εξουθένωση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας τους και την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Ως εκ τούτου, μεγάλος αριθμός ικανών και έμπειρων εκπαιδευτικών εγκαταλείπει (ή επιθυμεί να εγκαταλείψει το επάγγελμα) ή λαμβάνει πρόωρη συνταξιοδότηση.

Συνεπώς, υπάρχει αυξανόμενη ανάγκη να ληφθεί μέριμνα για το ευ ζην των εκπαιδευτικών, όπως συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση, η οποία θα τους βοηθήσει σε ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης και αυτοφροντίδας και θα μπορέσει να τους κατευθύνει σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Ο μικρός αριθμός ερευνών που έχει εξετάσει μεταβλητές σχετικές με το ευ ζην των εκπαιδευτικών έχει δείξει ότι, το αυξημένο ευ ζην των εκπαιδευτικών συνδέεται με σημαντικά οφέλη τόσο για τους ίδιους όσο και για τους αποδέκτες της διδασκαλίας τους. Συγκεκριμένα, οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με υψηλότερη ανθεκτικότητα, αυτό-αποτελεσματικότητα και περισσότερη αυτοπεποίθηση στον ρόλο τους αλλά επίσης με μεγαλύτερη παρακίνηση, ικανοποίηση από την εργασία, την ζωή και την υγεία τους. Επιπρόσθετα, η έρευνα έχει δείξει ότι το ευ ζην, η ανθεκτικότητα και η αυτό-αποτελεσματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με την παραμονή στο ρόλο και τη συνέχιση του επαγγέλματος. Η επένδυση στο ευ ζην των εκπαιδευτικών έχει επίσης σημαντικά οφέλη για τους αποδέκτες της διδασκαλίας καθώς συνδέεται με το αυξημένο ευ ζην των μαθητών/ τριών τους και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τη διατήρηση θετικού κλίματος στην τάξη και με την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών/ τριών. Ο σύγχρονος «Παιδαγωγός – Εμπυχωτής» χρειάζεται να προκαλεί ενθουσιασμό, να κινητοποιεί, να εμπνέει, να ξεδιπλώνει τις δυνατότητες του κάθε παιδιού και να δημιουργεί τις συνθήκες για πιο ευτυχισμένα παιδιά, εντάσσοντας την ευτυχία και τα θετικά συναισθήματα στην καθημερινή σχολική μέρα. Για να το πετύχει, όμως αυτό είναι σημαντική η δική του παρουσία στην τάξη και η κατάκτηση ενός υψηλού επιπέδου ευ ζην.

Παρόλη τη σημαντικότητα του ευ ζην των εκπαιδευτικών, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα που να εξετάζουν τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με στόχο την προώθηση και ενίσχυση του ευ ζην και της ευτυχίας τους. Η έρευνα, στο πεδίο αυτό είναι ακόμη πολύ περιορισμένη, δεδομένης και της έλλειψης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να περιγράφει την έννοια του ευ ζην. Επιπλέον, η έμφαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σχετικά με το ευ ζην των εκπαιδευτικών έχει επικεντρωθεί στο ελλειμματικό μοντέλο, στους αρνητικούς

δείκτες της ψυχικής υγείας (στρες, εξουθένωση) και στον «ασθενή» εκπαιδευτικό και όχι στο πώς μπορεί τελικά να προωθηθεί το ευ ζην, η ανάπτυξη και η ψυχική άνθιση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, πολύ περιορισμένοι είναι και οι μηχανισμοί και τα παρεμβατικά προγράμματα που έχουν υιοθετηθεί, τα οποία στοχεύουν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχύσουν την ικανότητά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα του ρόλου τους αλλά και τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν καθημερινά.

Μια σημαντική συνεισφορά στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών απορρέει από το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας, το επιστημονικό πεδίο δηλαδή που αναζητά να διερευνήσει και να προωθήσει τους παράγοντες που βοηθούν τα άτομα και τις κοινωνίες να ευδοκιμήσουν και να ανθίσουν ψυχικά. Με άλλα λόγια, η Θετική Ψυχολογία είναι η επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης ευζωίας και αποτελεί εφαρμοσμένη προσέγγιση για τη βέλτιστη λειτουργία, δίνοντας έμφαση στα δυνατά στοιχεία των ανθρώπων παρά τις αδυναμίες τους, χτίζοντας το «καλό» στη ζωή, παρά να επιδιωρθώνονται τα «άσχημα». Μία σημαντική συνεισφορά της προσέγγισης της Θετικής Ψυχολογίας είναι η εφαρμογή εμπειρικά τεκμηριωμένων θετικών παρεμβάσεων, που όπως έχει αποδειχθεί ότι έχουν σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι και γενικότερα τα άτομα, διαχειρίζονται με επιτυχία τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν στον εργασιακό τους χώρο και αντιμετωπίζουν στρεσογόνα γεγονότα. Η αξιολόγηση των παρεμβάσεων που έγιναν με σκοπό την ενίσχυση του ευ ζην αποδείχτηκε ότι όντως ήταν επιτυχείς, τόσο στο να το αναπτύξουν όσο και στο να διατηρήσουν το ευ ζην σε υψηλά επίπεδα σε βάθος χρόνου.

Μία τέτοια στρατηγική είναι και η εφαρμογή του μοντέλου ευ ζην PERMA (Seligman, 2011), το οποίο έχει σχεδιαστεί με στόχο να παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο για την επίτευξη του ευ ζην και της άνθησης των ανθρώπων και στηρίζεται με εμπειρικά τεκμηριωμένες πηγές που

επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του. Το PERMA αποτελεί ακρωνύμιο για τις πέντε πτυχές του ευζην οι οποίες είναι: τα θετικά συναισθήματα, η δέσμευση, οι θετικές σχέσεις, το νόημα και τα επιτεύγματα. Οι πέντε πυλώνες του μοντέλου PERMA είναι εξίσου σημαντικοί μεμονωμένα, αλλά σε συνδυασμό μεταξύ τους αποτελούν το θεμέλιο για την επίτευξη υψηλών επιπέδων ευζην. Παρόλο που το μοντέλο PERMA έχει σημαντικές εμπειρικά τεκμηριωμένες αποδείξεις για την αποτελεσματικότητά του σε σχολεία, ενήλικες και στο χώρο εργασίας, μέχρι στιγμής δεν έχει διεξαχθεί έρευνα που να εξετάζει τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την προώθηση και ενίσχυση του ευζην και της ευτυχίας τους, στη βάση αυτού του μοντέλου στην Κύπρο και τον ευρύτερο ελληνικό χώρο. Η επικέντρωση στην καλλιέργεια του ευζην, μέσω ενίσχυσης των στρατηγικών αντιμετώπισης και ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν αποτελεί μόνο αντίδοτο για τις δυσάρεστες συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων και αποτελεσματικό τρόπο για διαχείριση του στρες αλλά προχωράει κι ένα βήμα παραπέρα, βοηθώντας τα άτομα να ανθίσουν ψυχικά και να ευδοκιμήσουν.

Έχοντας ως στόχο την ενίσχυση του ευζην των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας, η παρούσα διατριβή εξετάζει την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο έχει σχεδιαστεί στη βάση του μοντέλου PERMA και του θεωρητικού υπόβαθρου της Θετικής Ψυχολογίας. Μέχρι τώρα έχει διενεργηθεί μόνο μία προσπάθεια διεθνώς, που να έχει βασιστεί στο μοντέλο PERMA και τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και που να στοχεύει στην ενίσχυση του ευζην των εκπαιδευτικών, αναλύοντας ωστόσο ποιοτικά δεδομένα. Παρόλο, που η έμφαση έχει δοθεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ενίσχυση του ευζην και την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών/τριών, είναι εύλογο να διαπιστωθεί ότι προτεραιότητα θα πρέπει να δίνεται στους εκπαιδευτικούς καθώς προκειμένου να

καλλιεργήσουν τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και την ευτυχία στα παιδιά θα πρέπει πρωτίστως να είναι καλά οι ίδιοι. Σίγουρα, το ευ ζην των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα και προκειμένου να μεγιστοποιηθεί, απαιτείται ολιστική προσέγγιση. Αν και είναι πολλοί οι παράγοντες που φαίνεται να αλληλεπιδρούν και να συντελούν στο ευ ζην των εκπαιδευτικών (ατομικοί, διαπροσωπικοί, περιβαλλοντικοί, εξωγενείς) το πρόγραμμά μας στηρίζεται σε θετικές παρεμβάσεις και στρατηγικές αυτοδιαχείρισης και αυτοφροντίδας, που μπορεί να εφαρμόσει συνειδητά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μέσα από την καθοδήγηση ενός διευκολυντή (εκπαιδευτή/τριας) με στόχο την ενίσχυση του ευ ζην του.

Το μοντέλο PERMA ως εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως οδηγός τόσο για την δική τους προσωπική ευζωία όσο και για την αποτελεσματικότητα στον σημαντικό τους ρόλο στο πλαίσιο της τάξης αλλά και ως πρόληψη του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης που συχνά βιώνουν.

Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης «Θετική Μάθηση» για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στον μαθητικό πληθυσμό που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του αλλά και να προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή. Γι' αυτό και η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, που αποτελεί τον κύριο παροχέα εκπαίδευσης και γνώσης, είναι κριτικής σημασίας ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στον απαιτητικό αυτό ρόλο και να αξιοποιήσει το δυναμικό των μαθητών/τριων στο έπακρο. Κατά συνέπεια, για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό, αυτοί που παρέχουν την εκπαίδευση να είναι ενδυναμωμένοι, ώστε να μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Αν και υπάρχουν εκτεταμένες έρευνες που έχουν εξετάσει στο παρελθόν γενικά την ευημερία των εκπαιδευτικών, εντούτοις η έμφαση έχει δοθεί στις αρνητικές πτυχές, όπως το στρες και η εξουθένωση και όχι στους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη και την ψυχολογική τους άνθιση (Falecki & Mann, 2021. McCallum et al., 2017).

Όπως έχει ήδη συζητηθεί οι κύριοι παράγοντες που προκαλούν στρες και εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με τις επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, την έλλειψη υποστήριξης από τη Διεύθυνση, την επικοινωνία με τους γονείς, τη διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη, την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένης και της έλλειψης σεβασμού, κινήτρων και προσπάθειας όπως και βίαιων συμπεριφορών μέσα στην τάξη (Falecki, 2015. Viac & Fraser, 2020). Η εξάπλωση της πανδημίας λόγω του COVID-19 ήρθε για να επιδεινώσει την κατάσταση καθώς φαίνεται το στρες των εκπαιδευτικών να ενισχύθηκε λόγω του κλεισίματος των σχολείων και της ταχείας μετάβασης τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και λόγω της ανασφάλειας

για την υγεία τους με την εξάπλωση του ιού στα σχολεία (Allen et al., 2020. Varadharajan, 2020).

Ωστόσο, είναι αποδεδειγμένο ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι εξουθενωμένοι, αυτό επηρεάζει τόσο τη δική τους απόδοση όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Madigan & Kim, 2021b). Ως αποτέλεσμα της βίωσης έντονου στρες, εκτιμάται ότι το 20% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν πλήρως το επάγγελμα κατά τα τρία πρώτα χρόνια εργοδότησης τους κι ένα ποσοστό που φτάνει μέχρι και το 50% εγκαταλείπει ή επιθυμεί να εγκαταλείψει το επάγγελμα κατά τα πρώτα πέντε έτη της υπηρεσίας του (Cherkowski, 2018. Madigan & Kim, 2021a. OFSTED, 2019. Viac & Fraser, 2020). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλότερο στρες και εξουθένωση, τείνουν να είναι λιγότερο παρακινημένοι και ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία και αναφέρουν μεγαλύτερη συχνότητα απουσιών όπως και μεγαλύτερο συνολικό αριθμό ημερών απουσίας (Collie et al., 2012). Η εξουθένωση συνδέεται, επίσης, με υψηλότερο κόστος και οικονομικές απώλειες λόγω των απουσιών των εκπαιδευτικών και της μειωμένης ποιότητας και ποσότητας της εργασίας τους (Albulescu et al., 2018). Από την άλλη, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι εξουθενωμένοι, τότε επηρεάζονται και οι αλληλεπιδράσεις με τους/τις μαθητές/τριές τους (Madigan & Kim, 2021b), όπως και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των ίδιων των μαθητών/τριών (Richardson et al., 2013. Turner & Theilking, 2019b).

Θετική Ψυχολογία

Με την εμφάνιση του πεδίου της Θετικής Ψυχολογίας, η τάση για επικέντρωση στα αρνητικά και δυσλειτουργικά στοιχεία έχει αρχίσει να μετατοπίζεται προς μία πιο θετική προσέγγιση για την διαχείριση των δυσκολιών και των δυσλειτουργικών συμπεριφορών, η οποία στοχεύει στην προώθηση ατομικής ανάπτυξης και συμβάλλει στην πλήρη ανάπτυξη και αξιοποίηση του δυναμικού του ατόμου. Η Θετική Ψυχολογία προσεγγίζει την εξουθένωση από την οπτική της

«άνθισης», αναζητώντας να κατανοήσει τα θετικά συστατικά της ζωής, δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες των ατόμων παρά τις αδυναμίες τους και εν τέλει στους παράγοντες που συντελούν στην ανθεκτικότητα των ατόμων, προστατεύοντας τους από το στρες και την εξουθένωση (Seligman & Chiksentmihalyi, 2014). Η Θεωρία «Διεύρυνσης και Δόμησης» των θετικών συναισθημάτων (Broaden-and-Build Theory) προτείνει ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων (όπως η χαρά, η ικανοποίηση, η αγάπη, το ενδιαφέρον και η υπερηφάνεια) διευρύνει τη στιγμιαία προσοχή των ανθρώπων και το ρεπερτόριο της σκέψης και δράσης τους (Fredrickson, 1998, 2001, 2004a, 2013. Conway et al., 2013). Η «διεύρυνση» βοηθά το άτομο στο να γίνει πιο πρόθυμο να εξερευνήσει, να απολαύσει προσωπικές εμπειρίες και να οραματιστεί τα πιθανά του επιτεύγματα, ενώ η συχνή βίωση αρνητικών συναισθημάτων τα υποβοηθούν ή τα περιορίζουν. Η διεύρυνση κατά συνέπεια, δημιουργεί ευκαιρίες για τη δόμηση διαχρονικών κοινωνικών, πνευματικών, ψυχολογικών και σωματικών πόρων, χάρη στη δημιουργία μοντέλων σκέψης πιο ανοιχτής στην πληροφόρηση, πιο ολοκληρωμένης, πιο ευέλικτης, πιο δημιουργικής και πιο ανοιχτής σε νέες επιλογές συμπεριφοράς. Οι πόροι αυτοί συσσωρεύονται και παράγουν επακόλουθες εμπειρίες θετικών συναισθημάτων προκαλώντας ανοδικά σπιράλ θετικών συναισθημάτων που με τη σειρά τους οδηγούν σε συναισθηματικό, ψυχολογικό και σωματικό ευ ζην και βέλτιστη λειτουργικότητα (Fredrickson, 2013a. Fredrickson & Joiner, 2018).

Η σημασία του ευ ζην των εκπαιδευτικών

Το αναπτυσσόμενο πεδίο της Θετικής Εκπαίδευσης, που αφορά στις εφαρμογές της Θετικής Ψυχολογίας στα σχολεία, εκτός από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τονίζει ότι στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προώθηση του ευ ζην όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα (Norrish et al., 2015. Larsen, 2016).

Οι σημαντικότεροι καταλύτες για την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι οι ίδιοι

εκπαιδευτικοί (Iwu et al., 2018). Αν πρόκειται να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση, θα ήταν πολύ πιο ευνοϊκό να διασφαλιστεί μια καλή κατάσταση υγείας και ακόμη περισσότερο ένα υψηλό επίπεδο ευ ζην γι' αυτούς. Υπάρχουν ενδείξεις ότι το υψηλό ευ ζην και η βίωση θετικών συναισθημάτων λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στην κατάθλιψη και την επαγγελματική εξουθένωση (Buonomo et al., 2017. Lyubomirsky & Lepper, 1999). Στο σχολικό πλαίσιο, διαφαίνεται ότι θετικοί παράγοντες που συμβάλλουν στο ευ ζην, όπως το αίσθημα της πληρότητας και αυτό-αποτελεσματικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, συνδέονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/ τριών (Duckworth et al., 2009). Παράλληλα, φαίνεται ότι το ευ ζην των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας τόσο για τη δική τους επαγγελματική ικανοποίηση και αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους, όσο και για την διατήρηση θετικού κλίματος στην τάξη, την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων- μαθητών/τριών, την ενίσχυση της μάθησης και την άνοδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων και του ευ ζην των μαθητών/τριών (Turner & Thielking, 2019a. Jennings & Greenberg, 2009. McCallum & Price, 2010). Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με την εσωτερική παρακίνηση και την ιδανική εικόνα του «παθιασμένου παιδαγωγού», ο οποίος μπορεί να εμπνέει τους μαθητές/τριες του και να τους παρακινεί να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Kunter & Holzberger, 2014). Υπάρχουν ενδείξεις, ακόμη ότι η επένδυση στο ευ ζην των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδεθεί με αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα (Brouskeli et al., 2018. Lester et al., 2020).

Επιπρόσθετα, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης με τη χρήση του εργαλείου PERMA. Αν και με 60% διδακτικό προσωπικό και 40% μη διδακτικό προσωπικό, οι Kern et al. (2014) αξιολόγησαν την ευζωία των εργαζομένων στα σχολεία χρησιμοποιώντας την πολύπλευρη προσέγγιση PERMA και βρήκαν συσχετίσεις με τη σωματική υγεία, την ικανοποίηση από τη ζωή και την επαγγελματική ευζωία. Ομοίως, οι Kun et al., (2017) διενήργησαν πιλοτική

έρευνα ενός ερωτηματολογίου ευζωίας των εργαζομένων χρησιμοποιώντας ως βάση το μοντέλο PERMA. Και οι δύο έρευνες διαπίστωσαν ότι η χρήση μετρήσεων αξιολόγησης με βάση το PERMA απέδωσε μια ολοκληρωμένη εικόνα της ευζωίας των ατόμων και θα μπορούσε να βοηθήσει όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση να κατανοήσουν και να βελτιώσουν την ευζωία του προσωπικού.

Συνεπώς, τα ευρήματα παρέχουν σαφείς ενδείξεις ότι το ευ ζην συνδέεται με πολλά επιθυμητά αποτελέσματα που είναι, επίσης, εξαιρετικά σημαντικά για το εκπαιδευτικό σύστημα και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η αύξηση του ευ ζην των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της υγείας τους και να έχει θετικό αντίκτυπο στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία.

Γενικά, ένα σημαντικό εμπόδιο στην έρευνα είναι ότι δεν υπάρχει ομοφωνία και κοινά αποδεκτός ορισμός του «ευ ζην». Ως ευ ζην των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί «η αίσθηση της ατομικής επαγγελματικής εκπλήρωσης, ικανοποίησης, ευτυχίας, επίτευξης των στόχων, που προκύπτει μέσα από τη διαδικασία συνεργασίας τόσο μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών όσο και με τους/τις μαθητές/τριές τους» (Soini et al., 2010).

Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας στους εκπαιδευτικούς

Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι το υποκειμενικό ευ ζην των ανθρώπων μπορεί να βελτιωθεί. Πολλές έρευνες στο πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας, έχουν ασχοληθεί με την εφαρμογή παρεμβάσεων – στρατηγικών για την ενίσχυση του ευ ζην των ατόμων και την εξάλειψη της ψυχοπαθολογίας, οι οποίες έχουν εφαρμοστεί και στο εργασιακό πλαίσιο. Οι παρεμβάσεις της Θετικής Ψυχολογίας δεν είναι απλώς αποτελεσματικές, αλλά έχουν σημαντική αξία στην ζωή του ατόμου, αφού έχει αποδειχθεί ότι υποστηρίζουν την ευζωία τόσο στον εργασιακό χώρο όσο και

στην εκπαίδευση (Parks & Schueller, 2014). Οι θετικές παρεμβάσεις που αυξάνουν την ευζωία και μειώνουν τα καταθλιπτικά συμπτώματα περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ευγνωμοσύνης, τον εντοπισμό των δυνατών σημείων του χαρακτήρα, τον καθορισμό στόχων, την απόλαυση των θετικών συναισθημάτων, τη δημιουργία θετικών σχέσεων και τον εορτασμό των επιτευγμάτων (Seligman, 2002).

Η αξιολόγηση των παρεμβάσεων που έγιναν με σκοπό την ενίσχυση του ευ ζην αποδείχτηκε ότι όντως ήταν επιτυχείς, τόσο στο να το αναπτύξουν όσο και στο να διατηρήσουν το ευ ζην σε υψηλά επίπεδα (Sin & Lyubomirsky, 2009. Bolier et al., 2013. White et al., 2019). Μία τέτοια στρατηγική είναι και η εφαρμογή του μοντέλου για το ευ ζην «PERMA» (Seligman, 2012), το οποίο έχει σχεδιαστεί με στόχο να παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο για την επίτευξη του ευ ζην και της άνθησης των ανθρώπων και στηρίζεται με εμπειρικά τεκμηριωμένες πηγές που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητά του (Kern et al., 2014. Lai et al., 2018. Tansey et al., 2018). Υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας, το μοντέλο «PERMA» (Seligman, 2011), προτείνει μία ευρύτερη διάσταση του ευ ζην, η οποία εμπεριέχει πέντε χαρακτηριστικά: τα θετικά συναισθήματα (ευχάριστα συναισθήματα προς το παρελθόν, το παρόν αλλά και το μέλλον), τη δέσμευση (βίωση ροής ή πλήρους απορρόφησης σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα προσωπικά ταλέντα, ικανότητες και ενδιαφέροντα του ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα), τις υγιείς σχέσεις (δημιουργία ενός δυνατού δικτύου στήριξης και επικοινωνίας με άλλα άτομα από τον κοινωνικό περίγυρο, περιλαμβανομένης της οικογένειας, των φίλων και των συνεργατών μέσω κυρίως της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων), εύρεση «νοήματος» (το άτομο επιδεικνύει αφοσίωση στην προσπάθειά του, για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με ένα απώτερο ωφέλιμο σκοπό που θα είναι επωφελής είτε για το ίδιο το άτομο και την εξέλιξή του ή το κοινό

καλό) και τα επιτεύγματα (αίσθημα προσωπικής επιτυχίας, λόγω της εκπλήρωσης προκαθορισμένων στόχων, διαχείρισης των αντιξοοτήτων και τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Falecki et al., 2018).

Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι μπορούν να βρουν νόημα μέσα από την εργασία τους και αυτό συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ευ ζην (Damásio et al., 2013. Steger, et al., 2012). Όπως φαίνεται, οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι νιώθουν ότι η ποιότητα της εργασίας τους συνεισφέρει στις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών (έχουν δηλαδή υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας), επιδεικνύουν πολύ χαμηλά επίπεδα στρες, καμία ένδειξη εξουθένωσης και πολύ υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Kyriacou, 2001. Yin & Huang, 2018). Ομοίως, οι Platsidou και Daniilidou (2021) υπογραμμίζουν στην έρευνα τους τον σημαντικό ρόλο της παρουσίας του νοήματος στην ενίσχυση των ανθεκτικών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας ότι η αναζήτηση νοήματος, όταν συνδυάζεται με υψηλή αίσθηση νοήματος, σχετίζεται με την καλύτερη χρήση των προστατευτικών παραγόντων και πόρων ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι έρευνα των Turner και Thielking (2019b), απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να βρουν περισσότερο νόημα στην εργασία τους όταν νιώθουν ότι έχουν, μέσα από τις δράσεις τους και τη βελτίωση της παιδαγωγικής τους πρακτικής, θετικό αντίκτυπο στη ζωή των μαθητών τους και μέσω των θετικών σχέσεων με τους μαθητές αλλά και τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί βρήκαν νόημα όταν φρόντιζαν για την ευζωία των μαθητών τους, βοηθώντας τους να αντιληφθούν την σημαντικότητα της καλοσύνης και βοηθώντας τους επίσης στο να βιώσουν προσωπική, συναισθηματική και κοινωνική επιτυχία (Turner & Thielking, 2019b). Αυτό έχει να κάνει, βέβαια και με ατομικά χαρακτηριστικά και την ύπαρξη των κατάλληλων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Vesely et al., 2014).

Καθίσταται σαφές, ότι είναι πιο σημαντικό από ποτέ οι εκπαιδευτικοί να φροντίσουν το ευ ζην τους και να βρουν μηχανισμούς και στρατηγικές αυτοφροντίδας, ώστε να αποκτήσουν τους απαραίτητους συναισθηματικούς και κοινωνικούς πόρους για να μπορούν να διαχειριστούν το στρες και την εξουθένωση που προκύπτουν κατά την άσκηση του ρόλου τους.

Ωστόσο, παρόλη τη σημαντικότητα του ευ ζην των εκπαιδευτικών, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα που να εξετάζουν τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με στόχο την προώθηση και ενίσχυση του ευ ζην και της ευτυχίας τους (Spilt et al., 2011. Liu et al., 2018). Ένα παράδειγμα, είναι η έρευνα των Rahm και Heise (2019) που εξέτασε την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας (τρεις ευχάριστες στιγμές, ημερολόγιο συναισθημάτων, γράμμα ευγνωμοσύνης, απολαμβάνειν, ημέρα ευτυχίας), και έδειξε ενίσχυση στο υποκειμενικό ευ ζην των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν αμέσως μετά την παρέμβαση, ένα μήνα αλλά και πέντε μήνες μετά. Επιπρόσθετα, οι Turner & Thielking (2019a) αναλύοντας ποιοτικά δεδομένα διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της συνειδητής χρήσης παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας στην διδακτική τους πρακτική και στην μάθηση των μαθητών/τριών τους. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συνειδητά παρεμβάσεις για να ενισχύσουν την ευζωία τους υπό το πρίσμα του μοντέλου PERMA, συνεπάγονταν επίσης οφέλη και στην διδακτική τους πρακτική αλλά και στα αποτελέσματα των μαθητών τους ως εξής (Turner & Thielking, 2019a. Turner & Thielking, 2019b):

1. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αισθάνονταν λιγότερο αγχωμένοι, πιο χαλαροί, πιο θετικοί και πιο ήρεμοι στην τάξη.

2. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αισθάνονταν πιο αφοσιωμένοι στη διδασκαλία, γεγονός που θεωρούσαν ότι βελτιώνει την ποιότητα των μαθημάτων τους.
3. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αφιέρωναν περισσότερο χρόνο, σε συναντήσεις ένας προς έναν με τους μαθητές τους και ως αποτέλεσμα, ανέπτυξαν καλύτερη σχέση και κατανόηση των μαθητών τους.
4. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν πιο συνειδητά τα θετικά στοιχεία στους μαθητές τους και έδιναν στο παιδιά πιο θετικά σχόλια για τις εργασίες τους.
5. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν λιγότερο στην καθορισμένη διδακτέα ύλη και περισσότερο στο να κάνουν τα μαθήματά τους βαθύτερα, πιο ουσιαστικά, πιο ελκυστικά και πιο ευχάριστα για τους μαθητές.
6. Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους, δίνοντάς τους περισσότερη «φωνή» στην τάξη συμπεριλαμβάνοντας περισσότερες δραστηριότητες που καθοδηγούσαν οι ίδιοι οι μαθητές.
7. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη αναγνώριση των αναγκών των μαθητών στην τάξη.
8. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές τους έγιναν πιο ήρεμοι στην τάξη, ασχολήθηκαν περισσότερο με τη μάθηση και ότι ορισμένοι μαθητές ολοκλήρωσαν περισσότερες εργασίες.

Αν και υπάρχουν κάποιες ενδείξεις και προσπάθειες σχεδιασμού παρεμβάσεων για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών στη βάση του μοντέλου PERMA, εντούτοις στην Κύπρο και στο σχολικό πλαίσιο της Ελλάδας γενικότερα, δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα που να αφορά

σε θετικές παρεμβάσεις για ενίσχυση του ευ ζην ή άλλων θετικών αποτελεσμάτων για ενδυνάμωση της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας ψυχοεκπαιδευτικής πιλοτικής παρέμβασης υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας (Θετική Ψυχοεκπαίδευση) στη βάση του μοντέλου PERMA. Ενώ έχουν γίνει αρκετές παρεμβάσεις σε εργασιακά πλαίσια με στόχο την ενίσχυση του ευ ζην των εργαζομένων, έχοντας ως άξονα τις διαστάσεις του πλαισίου PERMA, δεν έχει διεξαχθεί παρά ταύτα μέχρι σήμερα καμία σχετική έρευνα που να στοχεύει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στη βάση του συγκεκριμένου πλαισίου. Επομένως, σκοπός της πρώτης έρευνας της παρούσας διατριβής ήταν ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της νεοσύστατης παρέμβασης «Θετική Μάθηση». Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι διαφορές στο επίπεδο του ευ ζην, στο επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως και στα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση.

Σημειώνεται ότι, αν και το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα στηρίχθηκε σε τεκμηριωμένες θετικές παρεμβάσεις για ενίσχυση του ευ ζην σε διεθνές επίπεδο, εντούτοις χαρακτηρίζεται από την δική του ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα, έχοντας προσαρμοστεί στις ανάγκες, τον τρόπο εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές τεχνικές που εφαρμόζονται στα κυπριακά δεδομένα.

Στόχος της παρέμβασης «Θετική Μάθηση»

Γενικά, τα αποτελέσματα της ερευνητικής ανασκόπησης δείχνουν ότι τα υψηλά επίπεδα ευ ζην είναι ευεργετικά σε διάφορους τομείς της ζωής και ιδιαίτερα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και ότι το υποκειμενικό ευ ζην και η συχνότητα βίωσης θετικών συναισθημάτων τυγχάνουν βελτίωσης μέσω θετικών παρεμβάσεων και ψυχοεκπαίδευσης. Επομένως, ο κύριος στόχος της

παρούσας παρέμβασης ήταν να επηρεάσει την ατομική συμπεριφορά και την εμπειρία των συμμετεχόντων κατά τέτοιο τρόπο ώστε (1) τα θετικά συναισθήματα να βιώνονται συχνότερα, (2) τα αρνητικά συναισθήματα να βιώνονται λιγότερο συχνά, (3) να ενισχυθεί η δέσμευση των συμμετεχόντων μέσω της βίωσης ροής, (4) να ενισχυθεί η ικανοποίηση από τις σχέσεις, (5) να ενισχυθεί το νόημα ζωής όπως και το (6) το αίσθημα της επίτευξης των στόχων. Οι μέθοδοι για την επίτευξη αυτών των στόχων ήταν η θετική ψυχοεκπαίδευση, οι ασκήσεις και οι εργασίες για την τάξη ή το σπίτι με την έννοια της γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας καθώς και ο αναστοχασμός σχετικά με την εμπειρία και τη συμπεριφορά στην καθημερινή ζωή και στην εμπειρία που αποκτάται κατά τη διάρκεια των ασκήσεων.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο των συστατικών του ευ ζην (θετικά συναισθήματα, δέσμευση, θετικές σχέσεις, νόημα ζωής, επίτευξη) των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση;
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα του άγχους, της κατάθλιψης και του στρες πριν και μετά την παρέμβαση ;

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 41 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, από τρία δημόσια δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Κύπρου (επαρχία Λευκωσίας). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 20 μέχρι 59 ετών. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και περιλάμβανε τη γραπτή συγκατάθεση των συμμετεχόντων προς τη Διεύθυνση του σχολείου. Από

τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 27 συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης και οι υπόλοιποι 14 στην ομάδα ελέγχου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ομάδα παρέμβασης συμμετείχαν 46 συνολικά δάσκαλοι και δασκάλες, εκ των οποίων μόνο οι 27 συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια τόσο πριν όσο και μετά την εκπαίδευση. Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά της ομάδας παρέμβασης.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος της Ομάδας Παρέμβασης (N=27)

Ηλικία	20 έως 29 ετών: 7.4% 30 έως 39 ετών: 63.0% 40 έως 49 ετών: 25.9% 50 έως 59 ετών : 3.7% > 60 ετών: 0%
Φύλο	Άνδρες: 0% Γυναίκες: 100%
Αριθμός παιδιών	Κανένα: 40.7% 1 παιδί: 18.5% 2 παιδιά: 25.9% 3 παιδιά: 11.1% 4 παιδιά: 3.7%
Εκπαίδευση	Πτυχίο: 29.6% Μεταπτυχιακό: 70.4% Διδακτορικό: 0.0%
Τόπος κατοικίας	Πόλη 77.8% Χωριό 22.2%

Εργαλεία

The PERMA Profiler

Για τη μέτρηση του ευ ζην χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο PERMA Profiler. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Butler & Kern (2013) με βάση τη θεωρία του Seligman (2011) για τα πέντε βασικά συστατικά του ευ ζην. Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς και σκοπός του είναι να μετρήσει τα ακόλουθα συστατικά: θετικά συναισθήματα,

δέσμευση, θετικές σχέσεις, νόημα στη ζωή και επιτεύγματα. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, περιλαμβάνονται επίσης και δύο συμπληρωματικές κλίμακες που αφορούν στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων καθώς και την κατάσταση της υγείας του ατόμου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 23 δηλώσεις που απαντώνται σε 11 βάρη κλίμακα Likert διαβαθμίσεων (0= καθόλου/ποτέ, 10= απολύτως/πάντα). Σε κάθε συνιστώσα του ευ ζην αντιστοιχούν 3 ερωτήσεις. Το άθροισμα των ερωτημάτων που αφορούν τα πέντε κύρια συστατικά του ευ ζην, συν μια ερώτηση που αφορά τη συνολική εκτίμηση του ευ ζην που βιώνει το άτομο, διαμορφώνουν τη συνολική βαθμολογία του ευ ζην. Τρεις ερωτήσεις αναλογούν, επίσης, στην κλίμακα μέτρησης των αρνητικών συναισθημάτων, καθώς και σ' αυτήν της αξιολόγησης της υγείας του ατόμου. Ενώ μια ερώτηση αφορά στη μέτρηση της μοναξιάς. Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά από τους Pezirkianidis et al., (2019). Τα αποτελέσματα της στάθμισης επέδειξαν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια για τους παράγοντες θετικά συναισθήματα (Cronbach α = 0.83), δέσμευση (Cronbach α = 0.56), θετικές σχέσεις (Cronbach α = 0.74), νόημα ζωής (Cronbach α = 0.78), επίτευξη (Cronbach α = 0.72), συνολικό ευ ζην (Cronbach α = 0.91), αρνητικά συναισθήματα (Cronbach α = 0.68), και σωματική υγεία (Cronbach α = 0.85). Η συγκλίνουσα εγκυρότητα όπως και η διακρίνουσα εγκυρότητα ήταν επίσης ικανοποιητικές. Στο παρόν δείγμα των Κύπριων εκπαιδευτικών ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach α για το εργαλείο μέτρησης ευ ζην PERMA κυμάνθηκε μεταξύ 0.91- 0.94.

Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες (DASS-21)

Για τη μέτρηση του βαθμού της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (Depression Anxiety Stress Scale, DASS-21) των Lovibond & Lovibond (1995), η οποία αξιολογεί παραμέτρους της ψυχικής υγείας που χαρακτηρίζουν

αρνητική συναισθηματική κατάσταση. Η κλίμακα DASS έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών και αποτελείται από 21 δηλώσεις αυτό-αναφοράς, οι οποίες ταξινομούνται σε τρεις επιμέρους υποκλίμακες-παράγοντες: α) «κατάθλιψη», β) «άγχος» και γ) «στρες». Οι απαντήσεις δίνονται σε 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση από 0 (δεν ισχύει καθόλου για μένα) έως 3 (ίσχυε για μένα πάρα πολύ ή τις περισσότερες φορές). Συγκεκριμένα, αξιολογείται η παρουσία των εν λόγω συμπτωμάτων που το άτομο βίωσε κατά τη διάρκεια της τελευταίας εβδομάδας. Το υψηλότερο σκορ των υποκλιμάκων και της συνολικής κλίμακας εκφράζει και υψηλότερα επίπεδα ψυχικής επιβάρυνσης. Στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη και σταθμισμένη για την Ελλάδα εκδοχή της κλίμακας (Pezirkianidis et al., 2018). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η κλίμακα διαθέτει καλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (συγκλίνουσα και αποκλίνουσα), ενώ η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας είναι επίσης ικανοποιητική: Υποκλίμακα κατάθλιψης ($\alpha = 0.85$), άγχους ($\alpha = 0.84$), στρες ($\alpha = 0.84$).

Η άθροιση του σκορ του υποκειμένου στο DASS (21) γίνεται με το άθροισμα των αντικειμένων και τον πολλαπλασιασμό τους επί δύο. Για κάθε χαρακτηριστικό που μετράμε, αθροίζουμε και τα αντίστοιχα αντικείμενα: D= depression, A=anxiety και S=stress. Στο παρόν δείγμα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach α για το εργαλείο μέτρησης της κατάθλιψης, άγχους και στρες (DASS) κυμάνθηκε μεταξύ 0.90 – 0.97.

Κλίμακα Ανθεκτικότητας (Connor-Davidson Resilience Scale - CD-RISC, 10)

Για την μέτρηση της Ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (CD-RISC). Σύμφωνα με τους Connor και Davidson (2003) η ανθεκτικότητα εμπερικλείει τις προσωπικές ιδιότητες που καθιστούν το άτομο να ακμάσει και να αναπτυχθεί παρά τις αντιξοότητες. Σκοπός της κλίμακας είναι η ποσοτική μέτρηση της ανθεκτικότητας στο

γενικό πληθυσμό και η εκτίμηση της μεταβλητότητας της ανθεκτικότητας σε κλινικά δείγματα. Έρευνες τα τελευταία 30 περίπου χρόνια έχουν δείξει ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο, το χρόνο, την ηλικία, το φύλο και την κουλτούρα. Η κλίμακα αποτελείται από 25 δηλώσεις αυτό-αναφοράς, οι οποίες αξιολογούνται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (όπου 0= Καθόλου αληθές, 1=Σπάνια αληθές, 2=Κάποιες φορές αληθές, 3=Συχνά αληθές και 4=Σχεδόν πάντα αληθές). Η ελληνική έκδοση της κλίμακας ανθεκτικότητας Connor-Davidson επιβεβαίωσε τους πέντε παράγοντες που αντικατοπτρίζουν την έννοια της ανθεκτικότητας (1) Προσωπική επάρκεια, Υψηλά κριτήρια και Επιμονή, (2) Εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, Μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση/ Ενδυναμωτική επίδραση του στρες, (3) Θετική Αποδοχή της αλλαγής και Ασφαλείς Σχέσεις, (4) Έλεγχος, και (5) Πνευματικού χαρακτήρα επιρροές (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003. Dimitriadou & Stalikas, 2012). Η στάθμιση της κλίμακας τόσο σε γενικό πληθυσμό όσο και σε κλινικά δείγματα έδειξε καλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach $\alpha=0,89$) και επίσης καλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (συντελεστής ενδοσυσχέτισης= 0,87).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η πιο σύντομη έκδοση της κλίμακας ανθεκτικότητας (CD-RISC-10). Το σκορ των ερωτώμενων μπορεί να κυμαίνεται από 0-40 και αποτελείται από τις ερωτήσεις 1,4, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 17 και 19 της αρχικής κλίμακας των 25 στοιχείων. Η έκδοση των 10 ερωτημάτων της κλίμακας αναπτύχθηκε από τους Drs. Campbell-Sills & Stein (2007), από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια και βασίστηκε σε παραγοντική ανάλυση. Η κλίμακα αποτελείται από 10 αυτο-αναφορικές δηλώσεις, οι οποίες αξιολογούνται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (όπου 0= Καθόλου αληθές, 1=Σπάνια αληθές, 2=Κάποιες φορές αληθές, 3=Συχνά αληθές και 4=Σχεδόν πάντα αληθές). Η βαθμολόγηση γίνεται με κριτήριο το πώς έχουν αισθανθεί τα άτομα κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα, το μέγιστο σκορ είναι 40, με

υψηλότερες τιμές να υποδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Για τη δημιουργία αυτής της εκδοχής, θεωρήθηκε πιο ικανοποιητικό αντί να ταξινομείται στους πέντε παράγοντες, να αξιολογεί το συνολικό σκορ (ένας παράγοντας), το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επανακάμπτει από τις διάφορες προκλήσεις και αντιξοότητες που προκύπτουν στη ζωή. Η σύντομη αυτή έκδοση φαίνεται να έχει εξίσου καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και έχει δείχθει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια (Connor & Davidson, 2003. Notario-Pacheco et al., 2011. Wang et al., 2010). Το CD-RISC-10 επικυρώθηκε στα Ελληνικά από τους Tsigkaropoulou et al. (2018). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α) της κλίμακας CD-RISC-10 ήταν $\alpha=0,86$. Στο παρόν δείγμα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach α , για το εργαλείο της ψυχικής ανθεκτικότητας (CD-Risc) κυμάνθηκε μεταξύ 0.86 - 0.89.

Διαδικασία

Πριν από την έναρξη του προγράμματος, έγιναν συναντήσεις τον μήνα Νοέμβριο 2015 με τη Διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, αρμόδιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), ώστε να γίνει ενημέρωση για τους στόχους και το περιεχόμενο του προγράμματος. Εφόσον υπήρξε θετική ανταπόκριση και εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες για διεξαγωγή των εκπαιδύσεων στα σχολεία, οι αρμόδιοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επικοινωνήσαν με τρία σχολεία, τα οποία είχαν δηλώσει εξ αρχής την ανάγκη να μπουν σε προγράμματα Επαγγελματικής Μάθησης, δηλώνοντας συγκεκριμένο έντυπο (βλ. Παράρτημα Ι). Κατά τον μήνα Δεκέμβριο 2015 η εκπαιδύτρια/ ερευνήτρια πραγματοποίησε επισκέψεις και στα τρία Δημοτικά Σχολεία της ευρύτερης περιοχής Λευκωσίας (Δημοτικό Σχολείο Πέρα Χωριού Νήσου, Δημοτικό Σχολείο Κλήρου και Δημοτικό Σχολείο Αποστόλου Βαρνάβα). Συγκεκριμένα, έγινε συνάντηση γνωριμίας με τη Διεύθυνση του σχολείου καθώς και παρουσίαση σε όλο το

εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε σχολικής μονάδας. Ο σκοπός ήταν να ενημερωθούν για το περιεχόμενο και τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος όπως και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, ζητήθηκε να δηλωθεί γραπτώς η επιθυμία τους να συμμετάσχουν είτε στην έρευνα είτε στην ομάδα παρέμβασης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των τριών σχολείων εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν τόσο στην ψυχοεκπαίδευση όσο και στην έρευνα, ως ομάδα παρέμβασης (N=27). Επίσης, 15 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν στα 3 Δημοτικά σχολεία, συμμετείχαν στην έρευνα ως ομάδα-ελέγχου (N=15), οι οποίοι λόγω άλλων υποχρεώσεων δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε ποσοτικές μετρήσεις με χρήση εργαλείων, πριν την παρέμβαση και αμέσως μετά την παρέμβαση μέσα σε διάστημα 3 μηνών. Η ομάδα-ελέγχου συμπλήρωσε τα ίδια ερωτηματολόγια με την ομάδα παρέμβασης, ωστόσο δεν έλαβαν την ψυχοεκπαίδευση.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες (τόσο η ομάδα – παρέμβασης όσο και η ομάδα ελέγχου) συμπλήρωσαν πακέτο ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς που δόθηκε στα σχολεία τους από την ερευνήτρια, τα οποία συμπλήρωσαν ανώνυμα και τοποθέτησαν σε κλειστό φάκελο που είχε υποδειχθεί, δύο εβδομάδες πριν από την έναρξη των εκπαιδεύσεων. Υπήρχαν, δύο διαφορετικές κάλπες για την τοποθέτηση των κλειστών ερωτηματολογίων: μία για την ομάδα – παρέμβασης και ένα για την ομάδα-ελέγχου. Η συμπλήρωση των ίδιων ερωτηματολογίων έγινε επίσης και μέσα σε διάστημα δύο εβδομάδων μετά τη λήξη της ψυχοεκπαίδευσης, και από τις δύο ομάδες.

Για την ψυχοεκπαίδευση, η ομάδα παρέμβασης χωρίστηκε σε τρεις διαφορετικές υποομάδες, ανάλογα με το σχολείο στο οποίο ανήκαν, η οποίες έλαβαν ακριβώς την ίδια θετική ψυχοεκπαίδευση, κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, σε κάθε ομάδα παρέμβασης είχαν διεξαχθεί δώδεκα συναντήσεις διάρκειας 80 λεπτών (συνολική διάρκεια του προγράμματος 16 ώρες). Η ψυχοεκπαίδευση πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο Ιανουαρίου – Απριλίου

2016, με συχνότητα μία φορά τη βδομάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στα τρία σχολεία οι εκπαιδευτές λάμβαναν χώρα αμέσως μετά την ολοκλήρωση του σχολικού χρόνου εκτός των ωρών εργασίας (40 λεπτά από την καθιερωμένη συνεδρία προσωπικού και άλλα επιπλέον 40 λεπτά πέραν από τον καθιερωμένο εργάσιμο χρόνο).

Θέματα ηθικής – Δεοντολογίας

Για την εφαρμογή του παρούσας ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης έγινε αίτηση για διεξαγωγή έρευνας σε δημόσια σχολεία μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ), ο οποίος είναι ο αρμόδιος φορέας στην Κύπρο. Στη συνέχεια, εγκρίθηκαν τα ερωτηματολόγια από το ΚΕΕΑ και χορηγήθηκε επίσης άδεια διεξαγωγής έρευνας τόσο από τη Διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου όσο και από το ΚΕΕΑ. Η εκπαιδύτρια είχε ήδη εγκριθεί από επιτροπή ώστε να μπορεί να περιληφθεί στο Μητρώο εκπαιδευτών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ακολουθώντας αυστηρά την επίσημη διαδικασία, μετά από σχετική προκήρυξη και διαγωνισμό, έχοντας τα απαιτούμενα προσόντα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική, αφού προηγήθηκε ενημέρωσή τους και υπογράφηκε σχετικό έντυπο συναίνεσης, διασφαλίζοντας τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας.

Δομή της παρέμβασης

Η παρέμβαση, που είχε ως κύριο στόχο την ενίσχυση του ευ ζην, περιλάμβανε ψυχοεκπαιδευτικές ασκήσεις και δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν στη βάση του μοντέλου PERMA. Σημειώνεται ότι, αρκετές από τις δραστηριότητες και το περιεχόμενο δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης παρέμβασης και προσαρμόστηκαν στην κυπριακή πραγματικότητα και ιδιαίτερα στο απαιτητικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των Κυπρίων δασκάλων.

Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις σχεδιάστηκαν στη βάση των εννοιών που περιγράφονται

στο Κεφάλαιο 2, για τις οποίες η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει αποδείξει ότι συσχετίζονται με το ευ ζην. Το πρόγραμμα περιλάμβανε, επίσης, τεκμηριωμένες θετικές παρεμβάσεις (όπως «Το γράμμα της ευγνωμοσύνης», «3 ευχάριστες στιγμές»). Ειδικότερα, οι δραστηριότητες στόχευαν στην ενίσχυση και βίωση θετικών συναισθημάτων, τον εντοπισμό και αξιοποίηση των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα και αρετών, το χτίσιμο θετικών σχέσεων, την ενίσχυση του αισθήματος της επίτευξης και της ανεύρεση νοήματος στη ζωή και την εργασία και επιλέγηκαν με τη σειρά των παραγόντων του μοντέλου PERMA. Επιπρόσθετα, δύο από τις δώδεκα συναντήσεις αφιερώθηκαν στην ψυχική ανθεκτικότητα καθώς δόθηκαν στους συμμετέχοντες τεκμηριωμένες ασκήσεις και εργαλεία αυτό-φροντίδας ώστε να χτίσουν και να ενδυναμώσουν την ανθεκτικότητά τους.

Μέθοδοι κατάρτισης

Η μέθοδος κατάρτισης ήταν η κατά-πρόσωπο-εκπαίδευση και τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν ήταν η συνεργατική μάθηση, οι δημιουργικές τέχνες (θέατρο, τέχνη, κίνηση, μουσική, αφήγηση ιστοριών), οι μελέτες περιπτώσεων, προβολή video, η βιωματική μάθηση, ο καταγισμός ιδεών, η υπόδυση ρόλων, ατομικές και ομαδικές ασκήσεις και δραστηριότητες για το σπίτι. Παρακάτω, παρουσιάζεται πιο αναλυτικά η δομή του προγράμματος των δώδεκα 80-λεπτων συναντήσεων (Πίνακας 2).

Θετική Ψυχοεκπαίδευση

Η ψυχοεκπαίδευση στην ψυχοθεραπεία νοείται ως οι «συστηματικές διδακτικές-ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις οι οποίες είναι κατάλληλες για την ενημέρωση των ασθενών και των συγγενών τους σχετικά με την διαταραχή και τη θεραπεία της, να προωθήσουν την κατανόηση και τον αυτο-υπεύθυνο χειρισμό της διαταραχής και να τους υποστηρίξουν στην αντιμετώπιση της νόσου» (Lukens, & McFarlane, 2006). Αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές και τεκμηριωμένες πρακτικές που έχουν προκύψει τόσο σε κλινικές δοκιμές όσο και στην Κοινότητα.

Πολλές μορφές ψυχοκοινωνικής παρέμβασης βασίζονται σε παραδοσιακά ιατρικά μοντέλα που έχουν σχεδιαστεί για τη θεραπεία της παθολογίας, της ασθένειας, της ευθύνης και της δυσλειτουργίας. Αντίθετα, η ψυχοεκπαίδευση αντικατοπτρίζει μία πιο ολιστική προσέγγιση, έχοντας ως βάση τις ικανότητες του ατόμου, δίνοντας έμφαση στην υγεία, τη συνεργασία, τις στρατηγικές αντιμετώπισης και την ενδυνάμωση (Dixon, 1999. Lukens, & McFarlane, 2004, 2006). Βασίζεται στις δυνατότητες των ατόμων και επικεντρώνεται στο παρόν.

Κατά συνέπεια, μέσω της ψυχοεκπαίδευσης στη θετική ψυχολογία, οι συμμετέχοντες πρόκειται να γίνουν εμπειρογνώμονες για τις συνθήκες υπό τις οποίες αναδύεται το ευ ζην. Αν και η ψυχοεκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί ατομικά, τα μοντέλα ομαδικής ψυχοεκπαίδευσης έχουν το πλεονέκτημα ότι δημιουργούν ευκαιρίες για ομαδικό διάλογο, κοινωνική μάθηση, επέκταση της υποστήριξης και της συνεργασίας, τη δυνατότητα για ομαδική ενίσχυση της θετικής αλλαγής και τη δημιουργία δικτύωσης (Penninx et al., 1999). Μέσω της διαδραστικής μεταφοράς πληροφοριών μαθαίνουν να επηρεάζουν τη συχνότητα και την ένταση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων, την ικανοποίηση από τη ζωή, την αντίληψη για το στρες, την προσωπική ανάπτυξη και το ευ ζην. Οι τεχνικές γνωστικής συμπεριφοράς όπως η υπόδυση ρόλων και η επίλυση προβλημάτων ενισχύουν την παρουσίαση του διδακτικού υλικού, επιτρέποντας στα άτομα να εξασκούνται και να επεξεργάζονται την νέα πληροφόρηση και δεξιότητες σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Αυτός ο τύπος θετικής ψυχοεκπαίδευσης εφαρμόστηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τη μορφή σύντομων διαλέξεων για συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, ακολουθούμενες από αναστοχασμό κατά το τέλος της κάθε συνάντησης.

Καθοδηγούμενος αναστοχασμός

Τα διαλείμματα αναστοχασμού χρησιμοποιήθηκαν για εμπέδωση του περιεχομένου που διδάχθηκε. Μετά από κάθε ενότητα, οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν χρόνο να προβληματιστούν

στις σημαντικές πληροφορίες και γνώσεις που είχαν διδαχθεί. Στόχος του αναστοχασμού ήταν: (1) να επανεξετάσουν τις πληροφορίες που έλαβαν, (2) να καταγράψουν μία έως τρεις προτάσεις προσωπικής σημασίας, και (3) να ανταλλάξουν ιδέες και σκέψεις σχετικά με το θέμα με έναν/μία ή δύο άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες. Τέλος, τα κυριότερα θέματα που προέκυπταν από τον αναστοχασμό συζητιόνταν στην ολομέλεια και γίνονταν διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Ασκήσεις για το σπίτι/ τάξη

Η εξάσκηση είναι ένας σημαντικός μηχανισμός για την εδραίωση των αλλαγών στην συμπεριφορά και εμπειρία. Ο Hattie (2008) αναφέρει ένα συνολικό μέγεθος επίδρασης μόνο $d = 0,29$ για την κατ' οίκον εργασία στην επιτυχία της μάθησης, αλλά επισημαίνει ότι οι επιδράσεις είναι υψηλότερες εάν οι εκπαιδευόμενοι είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και περισσότερο αυτορυθμιζόμενοι και αν η εργασία στο σπίτι αφορά την εξάσκηση ή την επανάληψη του μαθησιακού περιεχομένου. Επίσης η κατ' οίκον εργασία λαμβάνει χώρα παράλληλα με τα μαθησιακά αποτελέσματα στις συνεδρίες και επομένως μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός εμπλουτισμός. Η κατ' οίκον εργασία παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στη γνωστική συμπεριφορική θεραπεία (CBT) και στις εκπαιδεύσεις που βασίζονται σε αυτήν. Επομένως, μετά από το τέλος κάθε συνάντηση δίνονταν ενδεικτικές ασκήσεις για εξάσκηση είτε στο σπίτι είτε στην τάξη. Επιπλέον, η έρευνα (Greenberg et al., 2017) αποδεικνύει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης για τα παιδιά, αυτό μπορεί να χρησιμεύσει ως διπλή προσέγγιση, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και το ευ ζην όχι μόνο των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών (ενισχυμένη προσωπική αποτελεσματικότητα, χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και κατάθλιψης, υψηλότερη ποιότητα αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά στην τάξη, υψηλότερη δέσμευση από μέρους τους και μεγαλύτερο αίσθημα ελέγχου).

Περιεχόμενο Θετικής Ψυχοεκπαίδευσης

Πίνακας 2. Περιεχόμενο Θετικής Ψυχοεκπαίδευσης 12 συναντήσεων

Βδομάδες	Περιεχόμενο	Εργαλεία/Ασκήσεις	Ασκήσεις για το σπίτι/τάξη
1η	Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία και Θετική Εκπαίδευση	Σύντομη παρουσίαση Άσκηση αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης 5 εαυτοί (ενεργοποιητής) Video για την ευτυχία στα σχολεία (Geelong) Συζήτηση- Αναστοχασμός Video για τη σημασία του χαμόγελου	Εβδομάδα χαμόγελου σε όλο το σχολείο
2η	P: Θετικά Συναισθήματα Θεωρία Fredrickson Οφέλη θετικών συναισθημάτων στη ζωή και στην εκπαίδευση	Καταγραφή συναισθημάτων συναισθημάτων/αναγνώριση θετικών συναισθημάτων Παρουσίαση θετικών συναισθημάτων με δημιουργικό τρόπο Σύντομη παρουσίαση συζήτηση	3 ευχάριστες στιγμές Το κουτί της ευτυχίας (Τι πήγε καλά σήμερα);
3η	Ευγνωμοσύνη, Αισιοδοξία	Θετικό αλφαβητάρι (ενεργοποιητής) Σύντομη παρουσίαση Συζήτηση Μετατροπή αρνητικών δηλώσεων σε θετικές Γράμμα ευγνωμοσύνης 3 ευχαριστώ (είμαι-έχω-μπορώ)	3 ευχάριστες στιγμές (συνέχεια) Παράδοση γράμματος ευγνωμοσύνης στον παραλήπτη Καλλιέργεια ευγνωμοσύνης στην τάξη («το τετράδιο των ευλογιών»)

4η	E: Δέσμευση Εισαγωγή στην εκπαίδευση χαρακτήρα Ροή	Σύντομη παρουσίαση Συζήτηση Υπόδυση ρόλων: Παρουσίαση συγκεκριμένων αρετών	Συνέχιση προηγούμενων ασκήσεων (3 ευχάριστες στιγμές)
5η	Δυνατά στοιχεία χαρακτήρα, ατομικές ασκήσεις Via strengths	Σύντομη παρουσίαση Εντοπισμός δυνατών στοιχείων χαρακτήρα (ερωτηματολόγιο VIA Strengths) Συζήτηση Ανατροφοδότηση	Αξιοποίηση των 5 δυνατών στοιχείων χαρακτήρα Σχέδια μαθήματος για καλλιέργεια αρετών στο σχολείο (προαιρετικό) Ο εαυτός μου στα καλύτερα του
6η	Δυνατά στοιχεία χαρακτήρα Θετική ανατροφοδότηση (strengths-based feedback) ομαδικές ασκήσεις	Σύντομη παρουσίαση Εντοπισμός θετικών στοιχείων χαρακτήρα του διπλανού μου (δυνάδες) Ζεστό ντους (εντοπισμός δυνατών στοιχείων συναδέλφων)	Ζεστό ντους στην τάξη
7η	R: Θετικές Σχέσεις Επικοινωνία- Δεξιότητες Ακρόασης- Μη λεκτική επικοινωνία Το προφίλ του/της «θετικού/ής δασκάλου/ας»	Σύντομη παρουσίαση Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τις συναδελφικές σχέσεις/ σχέση δασκάλου-μαθητή/ σχέσεις μεταξύ μαθητών/σχέση εκπαιδευτικού- γονέων (Μέθοδος συνεργατικής μάθησης: Jigsaw)	Εφαρμογές των τεχνικών επικοινωνίας στα 4 επίπεδα σχέσεων
8η	Θετικές Σχέσεις 2/ Προώθηση θετικής συμπεριφοράς στο σχολείο Εισηγήσεις σύμφωνα με θεωρίες μάθησης Στρατηγικές πρόληψης στο σχολείο	Πρακτικές εισηγήσεις (συζήτηση) Video: Πράξεις καλοσύνης Ιστορία: Καλοτυχία, κακοτυχία, ποιος ξέρει;	3 κομπλιμέντα ή πράξεις καλοσύνης Δραστηριότητες ομαδικότητας και εμπιστοσύνης

	Καλοσύνη		
9η	Ψυχική Ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών Ανθεκτικά σχολεία Προστατευτικοί παράγοντες	Αναστοχασμός δύσκολης στιγμής Στρατηγικές αντιμετώπισης Ερωτηματολόγιο ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών ABCD (αυτοαξιολόγηση)	Εφαρμογή εισηγήσεων για ενίσχυσης της ανθεκτικότητας
10η	Ψυχική ανθεκτικότητα στην τάξη και το σχολείο Χαρακτηριστικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών Στήριξη παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων Αυτοφροντίδα	Εμψυχωτική ιστορία ανθεκτικότητας Παρουσίαση Ερωτήσεις – Απαντήσεις Συζήτηση	Ερωτηματολόγιο VIA Character Strengths Survey
11η	M: Νόημα Ζωής A: Επιτεύγματα	Σύντομη παρουσίαση Άσκηση στοχοθέτησης Ο καλύτερος δυνατός μου εαυτός- Ταξίδι στο μέλλον (διαλογισμός) Νόημα	3 στόχοι της βδομάδας
12η	Τονωτικά της ευτυχίας Σύνοψη προηγούμενων συναντήσεων/ποιοτική αξιολόγηση	Το σχολείο της ευτυχίας: 1. Τα σκεπτόμενα καπέλα του Debono 2. Νοητικός χάρτης 3. Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης	

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη συνάντηση, επισημάνθηκαν οι στόχοι του προγράμματος. Προσδιορίστηκε, επίσης στους συμμετέχοντες η έννοια της Θετικής Εκπαίδευσης (Norris & Seligman, 2015), της Θετικής Ψυχολογίας (Seligman et al., 2005. Peterson, 2008) και οι καταβολές της, καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από τις θετικές παρεμβάσεις τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό. Στη συνέχεια, δόθηκε μία άσκηση αυτογνωσίας ως ενεργοποιητής και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν το επίπεδο που φροντίζουν τον εαυτό τους σε σχέση με πέντε διαστάσεις (σωματική, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική), αλλά και το τι θα ήθελαν να βελτιώσουν, ορίζοντας τους προσωπικούς τους στόχους. Κατά την πρώτη συνάντηση δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον πρώτο πυλώνα του PERMA (θετικά συναισθήματα) και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αγοράσουν το «θετικό τους ημερολόγιο»/ αναστοχασμού καθώς και τον προσωπικό τους φάκελο ώστε να αρχειοθετούν τις ασκήσεις των συναντήσεων. Την επόμενη μέρα, τους στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η πρώτη παρουσίαση καθώς και η πρώτη άσκηση: πρώτον να προσπαθήσουν να χαμογελούν περισσότερο και δεύτερο να εντάξουν εβδομάδα χαμόγελου στο σχολείο τους (Gonot-Schoupsinsky et al., 2020). Σκοπός ήταν να σκεφτούν δημιουργικούς τρόπους για να ενισχύσουν τα χαμόγελα τόσο μεταξύ συναδέλφων όσο και στην τάξη τους, ώστε να γίνει το πρώτο βήμα για καλλιέργεια πιο θετικού κλίματος στο Σχολείο (Cappella, 1993).

Στην αρχή της δεύτερης συνάντησης έγινε μία εισαγωγή για υπενθύμιση του περιεχομένου της πρώτης συνάντησης και ερωτήθηκαν οι συμμετέχοντες να μοιραστούν την εμπειρία τους και τις δραστηριότητες που εφάρμοσαν για πιο θετικό κλίμα στο σχολείο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν δοκιμάσει να το καλλιεργήσουν κυρίως στο πλαίσιο της τάξης τους και

εισέπραξαν την ένθερμη απήχηση και ενθουσιασμό από τους μαθητές/τριες τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί, λόγω πίεσης χρόνου δεν πρόλαβαν να εφαρμόσουν πολλά. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε μια εισαγωγή στα θετικά συναισθήματα και τον ευεργετικό τους ρόλο στην υγεία, την προσωπική και την επαγγελματική ζωή (Fredrickson, 2013a). Αφού παρουσιάστηκε η θεωρία της Fredrickson (2001), οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρουσιάσουν τα θετικά συναισθήματα με παραστατικό τρόπο. Ακολούθησε μία άσκηση καταγραφής των συναισθημάτων που βίωσαν το τελευταίο 24ωρο. Σκοπός ήταν να εντοπίσουν πόσα θετικά και πόσα αρνητικά συναισθήματα μπόρεσαν να καταγράψουν. Το συμπέρασμα ήταν ότι σε όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες υπερεπέρσεν η βίωση αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος, στάλθηκε την επόμενη μέρα και η 2^η παρουσίαση όπως και η άσκηση για το σπίτι που ήταν να καταγράφουν στο θετικό τους ημερολόγιο τις 3 ευχάριστες στιγμές της ημέρας για διάστημα 21 ημερών (Lai & O' Carroll, 2017. Sexton & Adair, 2019). Ενθαρρύνθηκαν, επίσης, να πράξουν παρόμοια παραλλαγή της ίδιας δραστηριότητας και στο πλαίσιο της τάξης, ενεργοποιώντας τα παιδιά να καταγράφουν σε ένα κουτί την ευχάριστη στιγμή της ημέρας και να το ανοίγουν κάθε Παρασκευή.

Κατά την τρίτη συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν την εμπειρία τους με την άσκηση για το σπίτι. Πολλοί από αυτούς δυσκολεύτηκαν να διατηρήσουν συνέπεια στην εφαρμογή της άσκησης, δεσμεύτηκαν ωστόσο να προσπαθήσουν ξανά. Σκοπός της τρίτης συνάντησης ήταν να γίνει εμβάθυνση στο θέμα των θετικών συναισθημάτων αλλά να εξεταστούν και έννοιες όπως και η ευγνωμοσύνη. Σε δυάδες οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να σκεφτούν εναλλάξ και γρήγορα (σε στυλ παιχνιδιού) θετικές λέξεις χρησιμοποιώντας όλα τα γράμματα του αλφαβήτου. Επιπρόσθετα, σε ομάδες των τεσσάρων, κλήθηκαν να μετατρέψουν μία σειρά από αρνητικές δηλώσεις σε πιο θετικές και εποικοδομητικές. Δόθηκε στους συμμετέχοντες, στη συνέχεια, μία κάρτα με σκοπό να γράψουν ένα μήνυμα ευγνωμοσύνης σε κάποιο πρόσωπο που

θα ήθελαν να ευχαριστήσουν (Toepfer & Walker, 2009). Πολλοί από τους συμμετέχοντες δάκρυσαν καθώς βρήκαν την άσκηση αυτή ιδιαίτερα «δυνατή». Σχολιάστηκε από τους συμμετέχοντες το πόσο τελικά θεωρούμε δεδομένο το «ευχαριστώ» και την ευγνωμοσύνη για τα θετικά που υπάρχουν στη ζωή μας. Η νέα δραστηριότητα για το σπίτι ήταν να παραδώσουν την κάρτα ευγνωμοσύνης στον παραλήπτη της (εφόσον ήταν εν ζωή) αλλά και να προσπαθήσουν να εμπλέξουν και τους μαθητές τους σε παρόμοιες δραστηριότητες, όπως το να σημειώνουν στο «τετράδιο των ευλογιών» (Ozimek, 2007. Stefan et al., 2021). Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με το να συζητήσουν και να καταγράψουν οι συμμετέχοντες τα «τρία ευχαριστώ» να αναστοχαστούν και να καταγράψουν δηλαδή τις ευλογίες τους (Chan, 2013).

Κατά την τέταρτη συνάντηση έγινε αρχικά ο καθιερωμένος αναστοχασμός της προηγούμενης συνάντησης αλλά και των εμπειριών τους από τις ασκήσεις για το σπίτι. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες είχαν δείξει ενθουσιασμό με τις δραστηριότητες και τις εφάρμοσαν όχι μόνο στον εαυτό τους αλλά σκέφτηκαν από μόνοι τους πολλές δημιουργικές παραλλαγές ώστε να εμπλέξουν και τους μαθητές τους στις δραστηριότητες ευγνωμοσύνης. Αρκετοί μοιράστηκαν με συγκίνηση την εμπειρία τους όταν έδωσαν την κάρτα ευγνωμοσύνης στον παραλήπτη της, καθώς είπαν ότι ήταν πολύ δυνατή εμπειρία και τους έδωσε την ευκαιρία να δουν αγαπημένα τους πρόσωπα από το παρελθόν που είχαν παραμελήσει. Στη συνέχεια, η θεματική επικεντρώθηκε κυρίως στην εισαγωγή στον δεύτερο πυλώνα του PERMA (Δέσμευση μέσω της ενεργοποίησης των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα), όπου παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης χαρακτήρα και ακολούθησε συζήτηση (Berkowitz & Bustamante, 2013). Η συνάντηση έκλεισε με παιγνιώδη τρόπο, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανά ζευγάρι έλαβαν ένα φάκελο που είχε μέσα κρυμμένη μία αρετή. Σκοπός ήταν με υπόδυση ρόλων να προκαλέσουν τους συναδέλφους τους να μαντέψουν την συγκεκριμένη αρετή.

Η πέμπτη συνάντηση ξεκίνησε με το μοίρασμα της εμπειρίας από την άσκηση «τρεις ευχάριστες στιγμές». Κάποιοι από τους συμμετέχοντες (μικρός αριθμός) δήλωσε ότι σημείωνε στο θετικό ημερολόγιο κάθε μέρα τις τρεις ευχάριστες στιγμές για 21 συναπτές ημέρες. Οι περισσότεροι όμως ανέφεραν ότι ενώ ξεκίνησαν την άσκηση κάπου στην πορεία την αμέλησαν. Δεσμεύτηκαν, ωστόσο, να το ξαναπροσπαθήσουν. Ως αφορμή για ένταξη στη θεματική αυτής της συνάντησης, δόθηκε εμπνευστικό κείμενο με θέμα «Πριν γίνεις δάσκαλος, πρέπει άνθρωπος να'σαι». Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η ταξινόμηση σε δυνατά στοιχεία χαρακτήρα και αρετές με βάση το μοντέλο VIA-Values In Action (Peterson et al., 2005). Δόθηκε, επίσης, στους συμμετέχοντες το ερωτηματολόγιο VIA strengths (ώστε να αυτοαξιολογηθούν και να εντοπίσουν τα πέντε επικρατέστερα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Στη συνέχεια τα συζήτησαν με τον διπλανό/ διπλανή τους και το κατά πόσο τα αξιοποιούν στην καθημερινότητα τους. Έπειτα, συζητήθηκε στην ολομέλεια το πόσο σημαντικό είναι πρώτον να εντοπίζουμε τα δυνατά μας στοιχεία αλλά και να προσπαθούμε να τα αξιοποιούμε καθημερινά και με διάφορους τρόπους (Park et al., 2004). Κλείνοντας η εισήγηση για το σπίτι ήταν να προσπαθήσουν να αξιοποιήσουν τα επικρατέστερα δυνατά τους στοιχεία με διαφορετικούς τρόπους. Συγκεκριμένα, στάλθηκε το άρθρο των Rashid και Anjum (2005) με ιδέες για το πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους με ποικίλους τρόπους. Επίσης, για όσους το επιθυμούσαν, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν οι ίδιοι σχέδια μαθήματος με στόχο την καλλιέργεια συγκεκριμένων αρετών στους μαθητές τους.

Η έκτη συνάντηση έδωσε συνέχεια στο θέμα των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα, υποδηλώνοντας μέσω παρουσίασης τη σημασία της επικέντρωσης στη θετική ανατροφοδότηση στις σχέσεις μας και ιδιαίτερα στη σχέση μας με τους μαθητές, τονίζοντας τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Έπειτα, οι συνάδελφοι χωρίστηκαν σε δυάδες, προσπαθώντας να εντοπίσει ο

ένας τα θετικά στοιχεία του άλλου (Niemiec, 2017). Μετά τις δυάδες, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παίξουν το «ζεστό ντους», όπου ένα άτομο κάθεται στην καρέκλα με γυρισμένη την πλάτη και οι υπόλοιποι έπρεπε να λένε μόνο τα θετικά του συναδέλφου στην καρέκλα. Κάποιοι με ενθουσιασμό σχολίασαν στο τέλος ότι ενώ γνωρίζονταν αρκετά χρόνια με τους συναδέλφους τους, ήταν η πρώτη φορά που έμαθαν τα θετικά που έβλεπαν σ' αυτούς. Μάλιστα, μία εκπαιδευτικός με χαρά διαπίστωσε ότι τελικά οι συνάδελφοι της την συμπαθούν, ενώ νόμιζε το αντίθετο προηγουμένως. Για το σπίτι, οι συμμετέχοντες είχαν να αναστοχαστούν μία στιγμή στην εργασία τους που έδωσαν τον «καλύτερο τους εαυτό» και ποια δυνατά στοιχεία αξιοποίησαν τη δεδομένη στιγμή (Seligman et al., 2005. Vega, 2018). Επίσης, είχαν να δοκιμάσουν το «ζεστό ντους» στην τάξη τους.

Κατά τον έναρξη της έβδομης συνάντησης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν εκπλαγεί με το αποτέλεσμα τη άσκησης «ζεστό ντους». Μάλιστα κάποιοι το είχαν συνεχίσει με τους συναδέλφους τους, κατασκευάζοντας ένα κουτί με κάρτες όπου κάθε κάρτα αντιστοιχούσε σε ονόματα συναδέλφων. Στις ώρες που είχαν κενό έγραφαν τα θετικά των συναδέλφων τους για μία εβδομάδα. Αυτό, τους είχε κάνει, όπως δήλωσαν, να δεθούν ακόμη περισσότερο μεταξύ τους. Ακόμα πιο αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πολλοί συνάδελφοι που το είχαν δοκιμάσει στην τάξη με τα παιδιά είδαν τα παιδιά πιο χαρούμενα μετά και μερικά κυρίως από άλλες χώρες ή με μαθησιακές δυσκολίες, ένιωσαν αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, έγινε μία παρουσίαση στη θεματική της έβδομης ενότητας, που αφορούσε στις σχέσεις (ο τρίτος πυλώνας του PERMA), τονίζοντας την σημασία και τα οφέλη των θετικών σχέσεων στο ευ ζην μας (Split et al, 2011). Συζητήθηκαν τρόποι για ανάπτυξη ενσυναίσθησης, δεξιοτήτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας όπως και την ικανότητα ενεργούς ακρόασης (Haramati & Weissinger, 2015). Έπειτα, οι συμμετέχοντες αφού χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες συζήτησαν ιδέες για το

πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, μεταξύ μαθητών/τριών, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πήραν πολλές ιδέες μετά το μοίρασμα με τους συναδέλφους τους. Για εξάσκηση είχαν να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τις τεχνικές επικοινωνίας που έμαθαν στα τέσσερα επίπεδα σχέσεων που συζητήθηκαν.

Η όγδοη συνάντηση επικεντρώθηκε κυρίως σε περισσότερη έκταση στο θέμα των θετικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να επεκταθούμε περισσότερο στο θέμα της ανάπτυξης θετικότερων σχέσεων με τους μαθητές τους, καθώς ένα από τα κυριότερα ζητήματα που τους δυσκολεύει και τους αγχώνει είναι η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη. Συνεπώς, συζητήθηκαν τρόποι για χτίσιμο θετικότερης αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Παρουσιάστηκαν επίσης θεωρητικά μοντέλα από σύγχρονες και παλαιότερες θεωρίες μάθησης (όπως ο συμπεριφορισμός, η κοινωνιογνωστική θεωρία, ο κονστρουκτιβισμός, ψυχοδυναμικά μοντέλα, ανθρωπιστικές θεωρίες, οικοσυστημική προσέγγιση) και δόθηκαν πρακτικές εισηγήσεις και στρατηγικές πρόληψης για εφαρμογή στην τάξη, σύμφωνα με το κάθε μοντέλο. Επιπρόσθετα, προβλήθηκε video με ιδέες για πράξεις καλοσύνης και συζητήθηκαν τα οφέλη που προκύπτουν στις σχέσεις μας διενεργώντας καθημερινά πράξεις καλοσύνης (Buchanan & Bardi, 2010). Για το σπίτι είχαν να κάνουν τρεις πράξεις καλοσύνης καθημερινά ή να παρέχουν τρία κομπλιμέντα σε συνανθρώπους τους (Nobel, 2018. Symeonidou et al., 2019). Κάποιοι εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να εφαρμόσουν παρόμοιες δραστηριότητες στο πλαίσιο της τάξης εφαρμόζοντας τη μέθοδο της συνεργατικής μάθησης. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα που προβαίνουν σε πέντε πράξεις καλοσύνης την ημέρα, βιώνουν υψηλότερο υποκειμενικό ευ ζην, με το αίσθημα να διαρκεί για αρκετές ημέρες μετά (Layous et al., 2017).

Η κύρια θεματική της ένατης ενότητας ήταν η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ως αφορμή ζητήθηκε από όσους συμμετέχοντες επιθυμούσαν να μοιραστούν στην ομάδα μία δύσκολη στιγμή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν την προσωπική τους δυσάρεστη ιστορία. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που έθεσαν σε εφαρμογή για να διαχειριστούν τη δυσκολία. Ακολούθησε σύντομη παρουσίαση για τον ορισμό της ανθεκτικότητας και των προκλήσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν ως εκπαιδευτικοί (Connor & Davidson, 2003). Δόθηκε, επίσης, ερωτηματολόγιο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού, ώστε να αυτοαξιολογηθούν (Cefai et., 2015). Τέλος, παρουσιάστηκαν διάφοροι προστατευτικοί παράγοντες όπως και συγκεκριμένες στρατηγικές που οδηγούν σε ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν στο να αρχίσουν να εφαρμόζουν κάποιες από αυτές (όπως την ανάπτυξη υγιεινών συνθηκών, το χτίσιμο υποστηρικτικού δικτύου, την αισιοδοξία).

Η δέκατη συνάντηση επεκτάθηκε εκτενέστερα στο ζήτημα της ανθεκτικότητας, συζητώντας τρόπους για ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην τάξη και το Σχολείο (Doll et al., 2014). Ως αφορμή δόθηκε ένα κείμενο που σκοπό είχε να μεταδώσει το μήνυμα ότι οι δυσκολίες μπορούν να θεωρηθούν είτε κακοτυχία είτε και ως ευκαιρία, ανάλογα με τον τρόπο που ο καθένας μας ερμηνεύει την πραγματικότητα. Έπειτα συζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών εκπαιδευτικών καθώς και το πώς μπορούν να παρέχουν στον εαυτό τους και στα παιδιά στήριξη σε καταστάσεις κρίσεων. Τέλος, δόθηκαν πρακτικές εισηγήσεις για τόνωση της ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και της αυτοφροντίδας. Για το σπίτι δόθηκε ο σύνδεσμος για να απαντήσουν στην ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου VIA strengths.

Με την έναρξη της ενδέκατης συνάντησης παρουσιάστηκαν η έννοια της ροής (Δέσμευση του PERMA και στο πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα για

ενίσχυση του νοήματος ζωής (Csikszentmihalyi, 1997). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν δραστηριότητες που τους προκαλούν ροή, συσχετίζοντας τες στη συνέχεια με την αξιοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα τους. Σε ομάδες συζήτησαν, επίσης, το τι τους δίνει νόημα στη ζωή τους ή το τι θα μπορούσε να αποτελέσει νόημα στη ζωή και την εργασία τους. (Dik et al, 2013). Με ιδεοθύελλα κατέγραψαν, έπειτα, διάφορα τονωτικά της ευτυχίας τους (Ben-Shahar, 2007). Τέλος, η συνάντηση έκλεισε με έναν οραματισμό όπου εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να «ταξιδέψουν στο μέλλον» (Sheldon & Lyubomirsky, 2006. Loveday et al., 2018). Να φανταστούν δηλαδή και να καταγράψουν το πώς οραματίζονται «τον καλύτερο δυνατό εαυτό τους στο μέλλον» (προσωπικό οικογενειακό, επαγγελματικό επίπεδο) και να αναγνωρίσουν και τα συναισθήματα που τους προκαλεί αυτός ο οραματισμός. Για το σπίτι είχαν να καταγράψουν τρεις εβδομαδιαίους στόχους για καθένα από τους τομείς της ζωής τους (προσωπικό, οικογενειακό, επαγγελματικό) ώστε να μουν σε μία διαδικασία βίωσης του αισθήματος της επίτευξης (πυλώνας «Επιτεύγματα» του PERMA).

Στη δωδέκατη και τελευταία συνάντηση, έγινε μία παρουσίαση-ανασκόπηση όλων των προηγούμενων θεματικών, εφόσον ερωτήθηκαν προηγουμένως οι συμμετέχοντες για το τι θυμούνται από τα θέματα που καλύψαμε. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες των έξι ατόμων και φόρεσαν από ένα καπέλο σε διαφορετικό χρώμα (λευκό, κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο και μαύρο) εφαρμόζοντας τη μέθοδο δημιουργικότητας και εστίασης στη λύση των «6 σκεπτόμενων καπέλων» De Bono (2017). Σκοπός των συμμετεχόντων ήταν να σχεδιάσουν το «Σχολείο της Ευτυχίας», εφόσον είχαν τον ρόλο του διοικητικού συμβουλίου για μεταρρυθμίσεις στην παιδεία. Τις ιδέες τους της αποτύπωσαν σε νοητικό χάρτη και τις παρουσίασαν στην ολομέλεια. Οι ιδέες των που προέκυψαν ήταν εξαιρετικές, επιβεβαιώνοντας ότι έχουν αντιληφθεί τις έννοιες που είχαν διδαχθεί στις προηγούμενες ενότητες, αφού μπορούσαν να προτείνουν από μόνοι τους ιδέες για

την πρακτική εφαρμογή τους. Τέλος, δόθηκε έντυπο για γραπτή ανατροφοδότηση (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) και έγινε μία γενική συζήτηση τόσο για την εμπειρία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα όσο και για τα οφέλη του ευ ζην. Η προφορική τους ανατροφοδότηση ήταν πάρα πολύ ενθαρρυντική καθώς πολλοί ανέφεραν ότι μετά τις συναντήσεις άλλαξε ο τρόπος που σκέφτονται, έγιναν πιο θετικοί, πιο δεμένοι οι συνάδελφοι μεταξύ τους αλλά επίσης και πώς βελτιώθηκε η σχέση τους με τους μαθητές και ένιωσαν να είναι πιο καλοί εκπαιδευτικοί. Πολλοί εξέφρασαν την πρόθεση να εφαρμόσουν κάποιες από τις δραστηριότητες τόσο με τα παιδιά τους στο σπίτι όσο και με τους μαθητές τους. Εν κατακλείδι, κάποιοι εξέφρασαν ότι λυπούνται που σταματούν οι συναντήσεις μας και οι περισσότεροι δε εισηγήθηκαν να γίνει το πρόγραμμα σε περισσότερα σχολεία, ώστε να επωφεληθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σε μικρότερο όμως αριθμό συναντήσεων, ώστε να ανταποκρίνεται στο δύσκολο και απαιτητικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού. Τους δόθηκαν, επίσης, ξανά τα ερωτηματολόγια της έρευνας με την οδηγία να τα συμπληρώσουν σε διάστημα 15 ημερών και να τα αφήσουν σε κλειστό φάκελο στο γραφείο της Διεύθυνσης.

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του λογισμικού προγράμματος «R 4» και του SPSS 25. Η περιγραφική ανάλυση περιλάμβανε την κατανομή συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές (απόλυτη και σχετική % συχνότητα, καθώς και εκτιμήσεις των παραμέτρων θέσης και διασποράς για τις ποσοτικές μεταβλητές (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή). Η επαγωγική ανάλυση περιλάμβανε παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους μέσων και ελέγχους συσχετίσεων. Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και το αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 5%.

Αποτελέσματα

Προκαταρκτικές Αναλύσεις

Αρχικά ελέγχθηκε αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάποιο από τα δημογραφικά στοιχεία ή σε κάποια από τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση. Από τις αναλύσεις φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές πριν από την έναρξη της παρέμβασης (Πίνακας 11). Άρα οι δύο ομάδες μπορούν να θεωρηθούν ως ισάξιες ως προς τις έννοιες για τις οποίες ερωτήθηκαν.

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος κανονικότητας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 όλες οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή. Για το λόγο αυτό έχει γίνει στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο paired sample t-test. Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας όλων των εργαλείων στην παρούσα έρευνα ήταν πολύ ικανοποιητικός.

Πίνακας 3. Έλεγχος Κανονικότητας

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Shapiro-Wilk</i>	<i>p</i>
Ανθεκτικότητα	.951	.579
Κατάθλιψη	.950	.558
Άγχος	.897	.102
Στρες	.903	.125
Θετικά Συναισθήματα	.891	.084
Δέσμευση	.936	.374
Σχέσεις	.971	.894
Νόημα	.938	.396
Επιτεύγματα	.990	.999
Σωματική Υγεία	.982	.986
Αρνητικά συναισθήματα	.975	.930
Συνολικό Ευ ζην	.890	.081

Σύγκριση μέσων όρων της Ομάδας Παρέμβασης στις δύο μετρήσεις

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά την παρέμβαση. Ο πίνακας 4

παρουσιάζει τους μέσους όρους, την τυπική απόκλιση και το μέγεθος του δείγματος της ομάδας παρέμβασης σε κάθε μία από τις αξιολογούμενες μεταβλητές πριν και μετά.

Πίνακας 4. Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση πριν (Α) και μετά (Β) την Παρέμβαση

Μεταβλητή	<i>M.O</i>	<i>N</i>	<i>T.A.</i>
Ανθεκτικότητα_A	26,00	27	6,99
Ανθεκτικότητα_B	28,81	27	7,12
Κατάθλιψη_A	4,71	27	4,40
Κατάθλιψη_B	3,76	27	4,23
Άγχος_A	3,00	27	3,36
Άγχος_B	2,89	27	3,23
Στρες_A	6,65	27	3,63
Στρες_B	5,46	27	3,69
Θετικά Συναισθήματα_A	6,56	27	2,05
Θετικά Συναισθήματα_B	7,59	27	1,50
Δέσμευση_A	7,08	27	1,56
Δέσμευση_B	7,95	27	1,15
Σχέσεις_A	7,22	27	1,40
Σχέσεις_B	8,21	27	1,05
Νόημα_A	7,15	27	1,68
Νόημα_B	8,04	27	1,28
Επιτεύγματα_A	6,76	27	1,77
Επιτεύγματα_B	7,58	27	1,17
Σωματική Υγεία_A	7,02	27	2,19
Σωματική Υγεία_B	7,81	27	1,70
Αρνητικά Συναισθήματα_A	5,16	27	1,78
Αρνητικά Συναισθήματα_B	4,31	27	1,68
Συνολικό ευ ζην_A	7,03	27	1,39
Συνολικό ευ ζην_B	7,98	27	,94

Πίνακας 5. Διαφορά των Μέσων Όρων πριν (Α) και μετά (Β) την Παρέμβαση

Ζεύγη Μεταβλητών πριν και μετά	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Cohens D</i>
Ανθεκτικότητα Α – Ανθεκτικότητα Β	-3,468	26	,002	,68
Κατάθλιψη Α – Κατάθλιψη Β	1,427	26	,169	,31
Άγχος Α – Άγχος Β	,193	26	,848	,04
Στρες Α – Στρες Β	1,572	26	,129	,30

Θετικά Συναισθήματα Α – Θετικά Συναισθήματα Β	-4,225	26	0	,81
Δέσμευση Α – Δέσμευση Β	-2,935	26	,007	,57
Σχέσεις Α – Σχέσεις Β	-3,761	26	,001	,74
Νόημα Α – Νόημα Β	-3,522	26	,002	,70
Επιτεύγματα Α – Επιτεύγματα Β	-2,828	26	,009	,55
Σωματική Υγεία Α – Σωματική Υγεία Β	-2,953	26	,007	,56
Αρνητικά Συναισθήματα Α – Αρνητικά Συναισθήματα Β	2,328	26	,028	,45
Συνολικό Ευ Ζην Α – Συνολικό Ευ Ζην Β	-5,050	26	0	1,07

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα 1, εάν δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των συστατικών του ευ ζην των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση ακολουθήσαμε τη στατιστική μέθοδο paired sample t-test (Πίνακας 1.5). Πιο κάτω περιγράφονται τα αποτελέσματα για κάθε παράγοντα του PERMA όπως και για το συνολικό ευ ζην.

Συγκεκριμένα, για τη βίωση θετικών συναισθημάτων βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση, [$t(26) = -4,225, p=0$]. Τα επίπεδα της βίωσης θετικών συναισθημάτων μετά από την παρέμβαση αυξήθηκαν (Χρονική Στιγμή Α: Μ.Ο.= 6,56, Τ.Α.= 2,05, Χρονική στιγμή Β: Μ.Ο.=7,59, Τ.Α.=1,50)

Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στα επίπεδα της Δέσμευσης της ομάδας παρέμβασης, μεταξύ του χρόνου πριν από την έναρξη της παρέμβασης και μετά την λήξη αυτής [$t(26) = -2,935, p=,007$]. Τα επίπεδα της Δέσμευσης των συμμετεχόντων αυξήθηκαν μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=7,08, Τ.Α.=1,56, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 7,95, Τ.Α.= 1,15).

Όσον αφορά την τιμή της μεταβλητής Σχέσεις, βρέθηκε κι εδώ στατιστικώς σημαντική

διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση [$t(26) = -3,761, p = ,001$]. Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα της ικανοποίησης από τις Σχέσεις μετά την παρέμβαση αυξήθηκαν (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=7,22, Τ.Α.=1,40, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 8,21, Τ.Α.= 1,05). Επιπρόσθετα, η τιμή των επιπέδων Νοήματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης, είχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του χρόνου πριν από την έναρξη της παρέμβασης σε σχέση με τον χρόνο λήξης της παρέμβασης [$t(26) = -3,522, p = ,002$]. Η αίσθηση Νοήματος αυξήθηκε μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=7,15, Τ.Α.=1,68, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 8,04, Τ.Α.= 1,28). Επιπλέον, τα επίπεδα αισθήματος Επίτευξης είχαν στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση [$t(26) = -2,828, p = ,009$]. Η τιμή των Επιτευγμάτων σημείωσε αύξηση μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=6,76, Τ.Α.=1,77, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 7,58, Τ.Α.= 1,17). Η βίωση Αρνητικών Συναισθημάτων ήταν επίσης στατιστικά σημαντική πριν και μετά την παρέμβαση [$t(26) = 2,328, p = ,028$]. Η βίωση αρνητικών συναισθημάτων μειώθηκε μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=5,16, Τ.Α.=1,78, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 4,31, Τ.Α.= 1,68). Τέλος, όσον αφορά στο Συνολικό Ευ ζην της Ομάδας Παρέμβασης, είχε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση [$t(26) = -5,050, p = 0$]. Τα επίπεδα του συνολικού Ευ Ζην είχαν αυξηθεί μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=7,03, Τ.Α.=1,39, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 7,98, Τ.Α.= ,94).

Για να απαντήσουμε στο Ερώτημα 2, εάν δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας πριν και μετά την παρέμβαση ακολουθήσαμε τη στατιστική μέθοδο paired sample t-test (Πίνακας 1.5). Πιο συγκεκριμένα, αποδεικνύεται ότι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν στατιστικώς σημαντικά πριν και μετά την παρέμβαση [$t(26) = -3,468, p = ,002$]. Παρατηρείται ότι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας αυξήθηκαν μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=26,00, Τ.Α.=6,99, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 28,81, Τ.Α.=

7,12).

Για να απαντήσουμε στο Ερώτημα 3, δηλαδή εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και στρες μετά την παρέμβαση, διεξήγαμε στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο paired sample t-test για τις μεταβλητές κατάθλιψη και άγχος και στρες. Πιο κάτω περιγράφονται τα αποτελέσματα. Γενικά, παρατηρείται ότι τα επίπεδα κατάθλιψης της Ομάδας Παρέμβασης δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την Παρέμβαση [$t(26) = 1,427, p = ,169$]. Αν και τα επίπεδα κατάθλιψης μειώθηκαν (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=4,71, Τ.Α.=4,40, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 3,76, Τ.Α.= 4,23), εντούτοις η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

Το ίδιο ισχύει και για τα επίπεδα Άγχους καθώς δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση [$t(26) = ,193, p = ,848$]. Φαίνεται ότι τα επίπεδα Άγχους δεν σημείωσαν σημαντική μεταβολή μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=3,00, Τ.Α.=3,36, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 2,89, Τ.Α.= 3,23).

Τέλος, ούτε στα επίπεδα του στρες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση [$t(25) = 1,572, p = ,129$]. Αν και υπήρξε μείωση στα επίπεδα του Στρες των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=6,65, Τ.Α.=3,36, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 5,46, Τ.Α.= 3,69), εντούτοις η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Ομάδας Ελέγχου

Το δείγμα της Ομάδας Ελέγχου αποτέλεσαν 14 δασκάλες δημοτικής εκπαίδευσης, συνάδελφοι των δασκάλων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από τα τρία ίδια δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου (επαρχία Λευκωσίας), από τα οποία προήλθε και η πειραματική ομάδα. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 30 ετών μέχρι 59 ετών. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και περιλάμβανε και σ' αυτή την περίπτωση τη γραπτή συγκατάθεση των

συμμετεχόντων προς τη Διεύθυνση του σχολείου και την ερευνήτρια. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ομάδα ελέγχου δεν έτυχε καμίας σχετικής παρέμβασης στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ενώ, είχαν βρει ενδιαφέρον το πρόγραμμα εξ αρχής, είχαν δηλώσει ότι οι άλλες υποχρεώσεις που είχαν στον απογευματινό τους χρόνο δεν τους επέτρεπαν να το παρακολουθήσουν. Γι' αυτό και δεν τους προτάθηκε μελλοντική σχετική ή άλλου είδους ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση.

Πίνακας 6. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος (N=14)

Ηλικία	30 έως 39 ετών: 28.6% 40 έως 49 ετών: 57.1% 50 έως 59 ετών : 14.3% > 60 ετών: 0%
Φύλο	Άνδρες: 0% Γυναίκες: 100%
Αριθμός παιδιών	Κανένα: 21.4% 1 παιδί: 14.3% 2 παιδιά: 42.9% 3 παιδιά: 14.3% 4 παιδιά: 7.1%
Εκπαίδευση	Πτυχίο: 7.1% Μεταπτυχιακό: 85.7% Διδακτορικό: 7.1%
Τόπος κατοικίας	Πόλη 71.4% Χωριό 28.6%

Έλεγχος κανονικότητας

Αρχικά, έγινε έλεγχος κανονικότητας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 όλες οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή εκτός από τρεις: την κατάθλιψη, το άγχος και το νόημα. Για τις μεταβλητές που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή έγινε στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο paired sample t-test εξαρτημένων δειγμάτων. Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ της αρχικής μέτρησης και της δεύτερης μέτρησης. Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τους μέσους όρους, την τυπική απόκλιση και το μέγεθος του δείγματος στις αξιολογούμενες

μεταβλητές κατά την χρονική στιγμή Α και κατά την χρονική στιγμή Β.

Πίνακας 7. Έλεγχος Κανονικότητας

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Shapiro-Wilk</i>	<i>p</i>
Ανθεκτικότητα	.957	.676
Κατάθλιψη	.729	.001
Άγχος	.780	.003
Στρες	.950	.563
Θετικά Συναισθήματα	.887	.074
Δέσμευση	.923	.239
Σχέσεις	.956	.653
Νόημα	.761	.002
Άγχος	.936	.371
Σωματική Υγεία	.913	.176
Αρνητικά Συναισθήματα	.862	.033
Συνολικό Ευ ζην	.887	.074

Πίνακας 8. Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου πριν (Α) και μετά (Β)

<i>Μεταβλητή</i>	<i>M.O.</i>	<i>N</i>	<i>T.A.</i>
Ανθεκτικότητα_A	28,00	14	5,46
Ανθεκτικότητα_B	28,93	14	6,50
Στρες_A	7,43	14	5,37
Στρες_B	6,79	14	5,19
Θετικά Συναισθήματα_A	7,19	14	1,99
Θετικά Συναισθήματα_B	7,19	14	2,04
Δέσμευση_A	7,14	14	1,37
Δέσμευση_B	6,88	14	1,38
Σχέσεις_A	7,40	14	1,59
Σχέσεις_B	7,50	14	1,35
Επιτεύγματα_A	7,57	14	1,10
Επιτεύγματα_B	7,45	14	1,13
Συνολικό Ευ ζην_A	7,37	14	1,26
Συνολικό Ευ ζην_B	7,30	14	1,25

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι διαφορές στο μέσο όρο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, όπως και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Όπως αναμενόταν η ομάδα ελέγχου δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Πιο κάτω περιγράφονται αναλυτικότερα τα αποτελέσματα.

Πίνακας 9. Διαφορές στον Μέσο Όρο της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης

Ζεύγη Μεταβλητών πριν και μετά	t	df	p
Ανθεκτικότητα A- Ανθεκτικότητα B	-,958	13	,355
Στρες A - Στρες_B	1,883	13	,082
Θετικά Συναισθήματα A – Θετικά Συναισθήματα B	,000	13	1,000
Δέσμευση A – Δέσμευση B	1,592	13	,136
Σχέσεις A – Σχέσεις B	-,540	13	,598
Επιτεύγματα A- Επιτεύγματα B	,836	13	,418
Αρνητικά Συναισθήματα A – Αρνητικά Συναισθήματα B	,737	13	,474
Συνολικό Ευ Ζην A – Συνολικό Ευ ζην_B	,839	13	,417

Όσον αφορά το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας της ομάδας ελέγχου φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων [$t(13) = -,958, p = ,355$]. Τα επίπεδα στρες, επίσης, δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μέτρησης κατά την χρονική περίοδο A και της μέτρησης κατά τη χρονική περίοδο B [$t(13) = 1,883, p = ,082$]. Για τη βίωση Θετικών συναισθημάτων δεν βρέθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά [$t(13) = ,000, p = 1,000$]. Επιπλέον, η Δέσμευση δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών: $t(13) = 1,592, p = ,136$. Σχετικά με την τιμή των Θετικών Σχέσεων, καταλήγουμε επίσης στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων: $t(13) = -,540, p = ,598$. Παρομοίως, για την τιμή των Επιτευγμάτων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά: $t(13) = ,836, p = ,418$. Όσον αφορά στα Αρνητικά Συναισθήματα, και πάλι δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων: $t(13) = ,737, p = ,474$. Τέλος, ούτε για το συνολικό ευ ζην φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών: $t(13) = ,839, p = ,417$. Για της

μεταβλητές που δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος Wilcoxon Signed Ranks Test και παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10. Διαφορά μέσων όρων για τις μεταβλητές Κατάθλιψη, Άγχος και Νόημα

	Κατάθλιψη_B - Κατάθλιψη_A	Άγχος_B - Άγχος_A	Νόημα_B - Νόημα_A
Z	-1,186 ^b	-,061 ^b	-1,403 ^b
p	,236	,951	,161

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της Ομάδας Ελέγχου είχαν ως εξής: Στα επίπεδα Κατάθλιψης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της χρονικής στιγμής Α και της χρονικής στιγμής Β: $Z = -1,186$, $p = ,236$. Στην τιμή του Άγχους, επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών: $Z = -,061$, $p = ,951$. Τέλος, το αίσθημα Νοήματος της Ομάδας ελέγχου δεν βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά: $Z = -1,403$, $p = ,161$.

Επιπρόσθετα, για να συγκρίνουμε τις δύο ομάδες μεταξύ τους (πριν και μετά την παρέμβαση), πραγματοποιήσαμε σύγκριση μέσων όρων σε ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα, για να ερμηνεύσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ Χρόνου και Κατάστασης, πραγματοποιήσαμε t-test ζεύγους για κάθε ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης και Ομάδα Ελέγχου) μεταξύ ζευγών των δύο χρονικών σημείων και t-test ανεξάρτητων δειγμάτων μεταξύ των ομάδων για τα δύο χρονικά σημεία. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στις δύο χρονικές στιγμές.

Πίνακας 11. Μέσος όρος (τυπική απόκλιση) κάθε μεταβλητής ως συνάρτηση του χρόνου και της κατάστασης

Μεταβλητή	Χρονική στιγμή	Ομάδα Παρέμβασης	Ομάδα Ελέγχου
Ανθεκτικότητα	A	25,89 (6,89)	28,00 (5,46)
	B	28,81 (7,12)	28,93 (6,50)
Κατάθλιψη	A	4,57 (4,33)	5,07 (5,44)
	B	3,83 (4,53)	4,64 (5,00)
Άγχος	A	3,00 (3,36)	4,07 (5,44)
	B	2,89 (3,23)	3,79 (5,15)
Στρες	A	6,74 (3,59)	7,43 (5,37)
	B	5,46 (3,69)	6,79 (5,19)
Θετικά Συναισθήματα	A	6,56 (2,05)	7,19 (1,99)
	B	7,59 (1,50)	7,19 (2,04)
Δέσμευση	A	7,08 (1,56)	7,14 (1,37)
	B	7,96 (1,13)	6,88 (1,38)
Σχέσεις	A	7,31 (1,45)	7,40 (1,59)
	B	8,21 (1,05)	7,50 (1,35)
Νόημα	A	7,04 (1,73)	7,64 (1,56)
	B	8,05 (1,26)	7,48 (1,52)
Επιτεύγματα	A	6,76 (1,77)	7,57 (1,10)
	B	7,59 (1,15)	7,45 (1,13)
Σωματική Υγεία	A	7,02 (2,19)	7,60 (1,07)
	B	7,81 (1,70)	7,69 (1,29)
Αρνητικά Συναισθήματα	A	5,12 (1,78)	5,71 (1,86)
	B	4,35 (1,66)	5,52 (1,74)
Συνολικό Ευ ζην	A	7,01 (1,44)	7,37 (1,26)
	B	7,98 (,90)	7,30 (1,25)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12 δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου και της Ομάδας Παρέμβασης κατά την χρονική στιγμή Α (πριν από την έναρξη της παρέμβασης. Επιπλέον, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο συνθηκών στη δεύτερη χρονική στιγμή όσον αφορά τα επίπεδα της Δέσμευσης [$t(38) = 2,694, p = ,010$]. Με βάση τον πίνακα 12, οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Δέσμευσης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα παρέμβασης: Μ.Ο = 7,96, Τ.Α. = 1,13- Ομάδα Ελέγχου: Μ.Ο. = 6,88, Τ.Α. = 1,38). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, βρέθηκε επίσης στατιστικώς σημαντική διαφορά στη βίωση Αρνητικών Συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή: [$t(38) = -2,117, p = ,041$]. Συγκεκριμένα, με βάση των Πίνακα 11, οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα παρέμβασης: Μ.Ο = 4,35, Τ.Α. = 1,66 - Ομάδα Ελέγχου: Μ.Ο. = 5,52, Τ.Α. = 1,74). Δεν προέκυψαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά το δεύτερο χρονικό σημείο.

Πίνακας 12. Συντελεστές t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τη σύγκριση του μέσου όρου των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης ως συνάρτηση του χρόνου (Α) και (Β)

Μεταβλητές με βάση το χρόνο	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ανθεκτικότητα Α	-,994	39	,326
Ανθεκτικότητα Β	-,053	38	,958
Κατάθλιψη Α	-,313	35	,756
Κατάθλιψη Β	-,512	36	,612
Άγχος Α	-,780	39	,440
Άγχος Β	-,686	39	,497
Στρες Α	-,489	39	,627
Στρες Β	-,937	38	,355
Θετικά Συναισθήματα Α	-,949	39	,348
Θετικά Συναισθήματα Β	,718	39	,477
Δέσμευση Α	-,133	38	,895
Δέσμευση Β	2,694	39	,010
Σχέσεις Α	-,195	39	,847

Σχέσεις B	1,827	38	,076
Νόημα A	-1,087	38	,284
Νόημα B	1,281	38	,208
Επιτεύγματα A	-1,563	38	,126
Επιτεύγματα B	,372	39	,712
Σωματική Υγεία A	-,916	39	,365
Σωματική Υγεία B	,240	39	,812
Αρνητικά Συναισθήματα A	-1,000	38	,323
Αρνητικά Συναισθήματα B	-2,117	39	,041
Συνολικό Ευ Ζην A	-,770	36	,446
Συνολικό Ευ Ζην B	1,964	37	,057

Συμπεράσματα

Τα πρώτα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής έρευνας είναι αρκετά ενθαρρυντικά καθώς καταδεικνύουν θετική βελτίωση σε όλους τους παράγοντες του ευ ζην των δασκάλων που συμμετείχαν στην ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση, στη βάση του μοντέλου PERMA. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την ομάδα παρέμβασης. Συνεπώς το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα των δώδεκα (12) εβδομάδων, φαίνεται να έχει σημαντικά οφέλη στους δείκτες του ψυχολογικού ευ ζην. Ένα από τα σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, το οποίο απαντά και στο βασικό ερώτημα, είναι ότι το ευ ζην μπορεί να ενισχυθεί και να καλλιεργηθεί, να αναπτυχθεί και να διδαχθεί. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες, οι οποίες κατέδειξαν την αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων στο να αναπτύξουν το ευ ζην των συμμετεχόντων (Sin & Lyubomirsky, 2009. Bolier et al., 2013. White et al., 2019). Επιβεβαιώνει, επίσης, προηγούμενες θετικές παρεμβάσεις που έγιναν σε εκπαιδευτικούς που έδειξαν ενίσχυση στο υποκειμενικό ευ ζην των συμμετεχόντων (Rahm & Heise, 2019) αλλά και παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν στην βάση του μοντέλου PERMA και έδειξαν ότι μπορούν να συνδεθούν με υψηλότερο ευ ζην των εκπαιδευτικών κυρίως όσον αφορά στο νόημα, τα θετικά συναισθήματα και τις θετικές σχέσεις στο πλαίσιο της τάξης

(Turner & Thielking, 2019a. Turner & Thielking, 2019b).

Παράλληλα με την αύξηση του ευ ζην, υπήρξε και μία σημαντική αύξηση της τιμής ψυχικής ανθεκτικότητας, γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι οι στρατηγικές που στοχεύουν στην αύξηση του ευ ζην δύνανται να ενισχύουν ταυτόχρονα και τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, γεγονός που έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Brouskeli et al., 2018. Lester et al., 2020. Hascher et al., 2021). Πιο συγκεκριμένα, απαντώντας στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας, φάνηκε ότι κάνοντας δράσεις για την ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών, στη βάση του μοντέλου PERMA, ενισχύεται ταυτόχρονα και η ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτό συνάδει, επίσης, με προηγούμενα ευρήματα που έχουν καταδείξει ότι τα θετικά συναισθήματα συντελούν στο χτίσιμο ανθεκτικότητας (Fredrickson et al., 2003. Ong et al., 2010. Tugade & Fredrickson, 2004). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα θετικά συναισθήματα μπορούν να συντελέσουν σε υψηλότερη ανθεκτικότητα επειδή προωθούν την ευέλικτη σκέψη (Isen et al., 1987) και διευκολύνουν τόσο την προσαρμοστική αντιμετώπιση (Folkman & Moskowitz, 2000) όσο και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων (Keltner & Bonanno, 1997).

Απαντώντας στο τρίτο ερώτημα, δεν διαπιστώθηκε μεταβολή στα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες του δείγματος, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που κατέδειξαν ότι οι θετικές παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης (Sin & Lyubomirsky, 2009. Chakhssi et al., 2018. Kotsoni et al., 2020). Οι έρευνες αυτές βέβαια είχαν διεξαχθεί σε δείγματα με σοβαρά έως πολύ σοβαρά συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης. Άρα, μία πιθανή εξήγηση γι' αυτό το εύρημα είναι ότι οι τιμές κατάθλιψης, άγχους και στρες, της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών, κατατάσσονταν σε χαμηλά επίπεδα εξ αρχής, οπότε ενώ υπήρξε μείωση στις τιμές τους εντούτοις δεν ήταν στατιστικά σημαντική η διαφορά (Lovibond και Lovibond, 1995. Pezirkianidis et al., 2018).

Οι περιορισμοί αυτής της έρευνας προσφέρουν σημαντικές κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα το αποτελούσαν μόνο γυναίκες δασκάλες και συνεπώς πιθανή μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει το αν υπάρχουν διαφορές φύλου που να σχετίζονται με τις αλλαγές στα επίπεδα του ευ ζην και της ανθεκτικότητας. Επιπλέον, το δείγμα αποτελούσαν δασκάλες από την ευρύτερη περιοχή της επαρχίας Λευκωσίας, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν σε εκπαιδευτικούς όλης της Κύπρου ή σε άλλους πληθυσμούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει, επίσης, αντικείμενο μελέτης μελλοντικής έρευνας. Αξιοσημείωτο είναι ότι με το τέλος του προγράμματος, οι συμμετέχοντες έδωσαν ενθουσιώδη θετική ανατροφοδότηση για το πώς τους βοήθησε να γίνουν πιο θετικοί και ευτυχισμένοι τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή. Επιπλέον, με την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δόθηκαν σημαντικές κατευθύνσεις για βελτιώσεις τόσο στην διάρκεια όσο και στον εμπλουτισμό των ασκήσεων του προγράμματος. Μία από τις εισηγήσεις τους ήταν να το παρακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου, αλλά μελλοντικά να πραγματοποιείται σε μικρότερο αριθμό συναντήσεων και σε μεγαλύτερη διάρκεια χρόνου, λαμβάνοντας ως δεδομένο το πιεστικό πρόγραμμα και τις πολλές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Αξίζει, επίσης, να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε βάθος χρόνου και με μεγαλύτερο δείγμα. Επιπρόσθετα, θα είχε ενδιαφέρον να εφαρμοστεί και σε συγκεκριμένους κλινικούς πληθυσμούς όπως άτομα με κατάθλιψη ή αγχώδεις διαταραχές.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε εάν το πρόγραμμα αυτό, με κάποιες προσαρμογές, επαναλαμβανόταν και σε άλλες εργασιακές ομάδες, όπως εργαζόμενους σε επιχειρήσεις, νοσηλευτές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας γενικότερα, καθώς τα υψηλότερα επίπεδα ευ ζην και ανθεκτικότητας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο να διαχειριστούν τις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον εργασιακό τους χώρο αλλά

και να οδηγηθούν σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής απόδοσης.

Συμπεραίνοντας, είναι αδιαμφισβήτητο ότι το υψηλό επίπεδο του ευ ζην των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας, καθώς όπως έχει αποδειχθεί όταν δεσμεύονται σε δραστηριότητες για ενίσχυση του ευ ζην και δράσεις για την αυτοφροντίδα τους, νιώθουν μεγαλύτερο αίσθημα αυτό-αυτοτελεσματικότητας τόσο για τις επαγγελματικές όσο και για τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες. Πέραν από τα ευεργετικά αποτελέσματα για τους ίδιους, η έρευνα αποδεικνύει ότι το υψηλό ευ ζην των δασκάλων συνδέεται με το ευ ζην και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών τους. Ωστόσο, ενώ οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι εμφανείς, πολύ λίγα προγράμματα έχουν γίνει για την ψυχολογική τους υποστήριξη ως εργαζομένους. Μάλιστα, τα περισσότερα απ' αυτά στοχεύουν κυρίως στο να τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν από τις αντιξοότητες και ελάχιστα για την ανάπτυξη και την άνθιση τους. Αν και έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται προγράμματα Θετικής Εκπαίδευσης στα σχολεία, με απώτερο στόχο την ενίσχυση του ευ ζην και της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών, προτεραιότητα θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, αφού η πρόοδος και το ευ ζην των μαθητών/τριών είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με αυτά των εκπαιδευτικών τους.

Κεφάλαιο 4: Η αποτελεσματικότητα της σύντομης εκδοχής του προγράμματος «Θετική Μάθηση» για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Σκοπός της δεύτερης πιλοτικής έρευνας ήταν να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα του προηγούμενου προγράμματος «Θετική Μάθηση» των δώδεκα συναντήσεων για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών, σε πιο σύντομη παραλλαγή, λαμβάνοντας υπόψη τις εισηγήσεις που λήφθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά την υλοποίηση του πρώτου πιλοτικού προγράμματος. Το ανανεωμένο αυτό πρόγραμμα στηρίζεται στους ίδιους άξονες με της μεγαλύτερης σε διάρκεια εκδοχής και πάλι στη βάση του μοντέλου PERMA, το οποίο αν και έχει εξεταστεί η αποτελεσματικότητά του μέσω αρκετών παρεμβάσεων σε εργασιακά πλαίσια, μέχρι σήμερα δεν έχει εξεταστεί ιδιαίτερα η αποτελεσματικότητά της εφαρμογής του στην εργασιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Επομένως, σκοπός της νέας έρευνας ήταν ο επανασχεδιασμός, η υλοποίηση και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της πιο σύντομης έκδοσης του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα υλοποιείται αυτή τη φορά σε πέντε συναντήσεις των δυόμισι ωρών. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν και πάλι οι διαφορές στις τιμές του ευ ζην, της ψυχικής ανθεκτικότητας όπως και στις τιμές των συμπτωμάτων κατάθλιψης, άγχους και στρες των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση.

Σημειώνεται, ότι το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα στηρίχθηκε στην προηγούμενη πιλοτική παρέμβαση των δώδεκα συναντήσεων διάρκειας ογδόντα λεπτών όπως, έχοντας ως βάση τους ίδιους άξονες και σχεδόν το ίδιο περιεχόμενο, στην προσπάθεια να προσαρμοστεί στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της Κύπρου και στο ιδιαίτερα απαιτητικό τους πρόγραμμα, αφού ακολούθησε το ωράριο και των αριθμό συναντήσεων που διεξάγονται συνήθως οι προαιρετικές απογευματινές επιμορφώσεις στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο των συστατικών του ευ ζην (θετικά συναισθήματα, δέσμευση, θετικές σχέσεις, νόημα ζωής, επίτευξη) των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση/ εκπαίδευση;
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων πριν και μετά την εκπαίδευση;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα του άγχους, της κατάθλιψης και του στρες πριν και μετά την εκπαίδευση;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 32 εκπαιδευτικοί (26 γυναίκες και 6 άνδρες) όλοι από σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας. Συγκεκριμένα, 21 εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν την Ομάδα Παρέμβασης (17 γυναίκες και 4 άνδρες) δημοτικής εκπαίδευσης και 11 συμμετείχαν στην Ομάδα Ελέγχου (9 γυναίκες και 2 άντρες) . Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από τα 30 έτη μέχρι τα 59 έτη. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και περιλάμβανε τη γραπτή συγκατάθεση των συμμετεχόντων προς την ερευνήτρια πριν από την έναρξη των εκπαιδεύσεων.

Στον Πίνακα 13 απεικονίζονται περισσότερα στοιχεία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της Ομάδας Παρέμβασης.

Εργαλεία

Για την μέτρηση των μεταβλητών της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία που ακολούθησε και η προηγούμενη έρευνα που εξέτασε την πιο μακρά έκδοση της παρέμβασης (βλ. Παράρτημα II).

Πίνακας 13. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά της Ομάδας Παρέμβασης (N=21)

Ηλικία	20 έως 29 ετών: 0.0% 30 έως 39 ετών: 33.3% 40 έως 49 ετών: 61.9% 50 έως 59 ετών : 4.8% > 60 ετών: 0%
Φύλο	Ανδρες: 19% Γυναίκες: 81%
Αριθμός παιδιών	Κανένα: 0.0% 1 παιδί: 9.5% 2 παιδιά: 57.1% 3 παιδιά: 23.8% 4 παιδιά: 9.5%
Εκπαίδευση	Πτυχίο: 47.6% Μεταπτυχιακό: 52.4% Διδακτορικό: 0.0%
Τόπος κατοικίας	Πόλη 42.9% Χωριό 57.1%

Ερωτηματολόγιο Ευ Ζην PERMA Profiler.

Πιο συγκεκριμένα, για τη μέτρηση του ευ ζην χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο PERMA Profiler των Butler & Kern (2013), σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Pezirkianidis et al. (2019). Το PERMA Profiler (2016) είναι ένα πολυδιάστατο ερωτηματολόγιο 23 ερωτημάτων, το οποίο μετρά πέντε συστατικά του ευ ζην σύμφωνα με τη θεωρία του Seligman (2011): τα θετικά συναισθήματα, τη δέσμευση, τις θετικές σχέσεις, το νόημα και τα επιτεύγματα. Καθένας από τους πέντε αυτούς παράγοντες μετριέται από τρία στοιχεία, ενώ οκτώ στοιχεία χρησιμοποιούνται ως συμπληρωματικά και μετρούν την ικανοποίηση από τη ζωή (ένα στοιχείο), τα αρνητικά συναισθήματα (τρία στοιχεία), τη μοναξιά (ένα στοιχείο) και την κατάσταση της σωματικής υγείας (τρία στοιχεία). Μπορεί να προκύψει κι ένας συνολικός δείκτης ευ ζην από τον συνυπολογισμό των πέντε PERMA συστατικών και του στοιχείου της ικανοποίησης από τη ζωή. Κάθε στοιχείο του εργαλείου βαθμολογείται σε μία εντεκαβάθμια κλίμακα ίσων

διαστημάτων τύπου Likert, στην οποία οι ακραίες τιμές περιγράφονται ανάλογα με το περιεχόμενο του κάθε ερωτήματος από 0 = ποτέ έως 10 = πάντα, 0 = καθόλου έως 10= πάρα πολύ ή 0 = πολύ κακή έως 10 = εξαιρετική. Στην παρούσα έρευνας ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach α κυμαινόταν μεταξύ 0.92 και 0.93.

Κλίμακα κατάθλιψης, άγχους και στρες (DASS)

Για τη μέτρηση του βαθμού της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (Depression Anxiety Stress Scale, DASS-21) των Lovibond και Lovibond (1995), προσαρμοσμένη και σταθμισμένη σε ελληνικό πληθυσμό (Pezirkianidis et al., 2018). Η Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες είναι μία ποσοτική κλίμακα μέτρησης της ψυχικής δυσφορίας, αποτελούμενη από τρεις υποκλίμακες αυτοαναφοράς που έχουν σχεδιαστεί για τη μέτρηση των αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων όπως είναι η κατάθλιψη, το άγχος και στρες. Για κλινική χρήση υπάρχουν «δείκτες» για τον χαρακτηρισμό του βαθμού σοβαρότητας της κάθε κατηγορίας σε σχέση με τον πληθυσμό. Καθορίζονται επίσης διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας των αποτελεσμάτων της κλίμακας που χωρίζονται στις κατηγορίες ήπια / μέτρια / σοβαρή / εξαιρετικά σοβαρή βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα του DASS. Οι δείκτες σοβαρότητας χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το πλήρες φάσμα των βαθμολογιών στον πληθυσμό, έτσι «ήπια» για παράδειγμα, σημαίνει ότι το άτομο είναι πάνω από τη μέση τιμή του πληθυσμού, αλλά ίσως ακόμα πολύ κάτω από τη χαρακτηριστική βαρύτητα κάποιου που πρέπει να ζητήσει επαγγελματική βοήθεια (δηλαδή δεν σημαίνει ένα ήπιο επίπεδο της διαταραχής) (Lyraeos et al., 2011). Στο δείγμα αυτής της έρευνας, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κυμαινόταν μεταξύ 0,90 – 0,97.

Κλίμακα Connor, Davidson για την Ανθεκτικότητα (CD-RISC-10)

Η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor Davidson [CD-RISK-25] αποτελείται από 25 προτάσεις αναφοράς, οι οποίες απαντώνται μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων από το 0 (= καθόλου αληθές) έως το 4 (=σχεδόν πάντα αληθές). Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις σκεπτόμενοι πως έχουν αισθανθεί κατά την διάρκεια του τελευταίου μήνα. Για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα CD-RISC-10, η οποία είναι μια σύντομη εκδοχή της κλίμακας μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας που κατασκευάστηκε από τους Connor και Davidson (2003). Περιέχει 10 από τα 25 στοιχεία της αρχικής κλίμακας και αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς σε ερευνητικό επίπεδο κλίμακες μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Η βαθμολόγηση της πραγματοποιείται με τη χρήση κλίμακας Likert, όπου κάθε απάντηση βαθμολογείται και πάλι με 0 έως 4 βαθμούς. Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 0 έως 40 βαθμούς. Η μεγαλύτερη βαθμολογία υποδηλώνει μεγαλύτερη Ψυχική Ανθεκτικότητα. Το CD-RISC-10 επικυρώθηκε στα Ελληνικά από τους Tsigaropoulou et al. (2018). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α) της κλίμακας CD-RISC-10 ήταν $\alpha=0,856$. Cronbach's α μεταξύ 0,80 και 0,90 χαρακτηρίζονται ως «καλοί». Στο δείγμα της παρούσας διατριβής, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κυμαινόταν μεταξύ 0,86 – 0,88.

Διαδικασία

Για να υπάρξει η ανάλογη έγκριση για διεξαγωγή σεμιναρίων σε εκπαιδευτικούς, η εκπαιδύτρια αιτήθηκε τον Ιούνιο του 2016 για εγγραφή στο μητρώο εκπαιδευτών και πέρασε επιτυχώς από τη νόμιμη διαδικασία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Το σεμινάριο προγραμματίστηκε για το 2017, ανακοινώθηκαν τον Ιανουάριο του 2017 και ήταν ανοιχτά σε εκπαιδευτικούς από διαφορετικά σχολεία, οι οποίοι θα μπορούσαν να τα παρακολουθήσουν προαιρετικά σε

απογευματινό χρόνο. Σύμφωνα με τους κανονισμούς, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανακοίνωσε τις θεματικές των σεμιναρίων και μπορούσαν να δηλώσουν συμμετοχή, όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν μέσω της σχετικής πλατφόρμας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, το ενδιαφέρον ήταν μεγάλο και για το λόγο αυτό οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, οι οποίες έτυχαν ακριβώς της ίδιας παρέμβασης. Σημειώνεται, ότι και σε αυτή την έρευνα εξέφρασαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν τόσο στην έρευνα όσο και την εκπαίδευση κυρίως γυναίκες. Λόγω των κανονισμών του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν προαιρετικά στα συγκεκριμένα σεμινάρια. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ενημέρωσε επίσημα τους συμμετέχοντες ότι έγινε αποδεκτό το αίτημα τους για εγγραφή στο πρόγραμμα. Στη συνέχεια, η εκπαιδύτρια επικοινωνήσε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου καλωσορίζοντας τους και ενημερώνοντας τους για τους στόχους του προγράμματος και για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε ποσοτικές μετρήσεις μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, πριν την εκπαίδευση και αμέσως μετά την εκπαίδευση μέσα σε διάστημα ενάμιση μήνα. Κατά την πρώτη συνάντηση, ζητήθηκε να δηλωθεί γραπτώς η επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και δόθηκε το πρώτο ερωτηματολόγιο λίγα λεπτά πριν την έναρξη της πρώτης εκπαίδευσης. Η συμπλήρωση των ίδιων ακριβώς ερωτηματολογίων έγινε επίσης και μετά το τέλος της πέμπτης και τελευταίας συνάντησης. Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια τόσο πριν όσο και μετά την εκπαίδευση ήταν στο σύνολο είκοσι ένας (N=21). Επίσης, 11 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν συνάδελφοι των εκπαιδευομένων, συμμετείχαν στην έρευνα ως ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη συνάντηση η εκπαιδύτρια έδωσε δύο ερωτηματολόγια στον καθένα από τους εκπαιδευόμενους, ζητώντας τους να τα δώσουν σε συναδέλφους τους που επιθυμούσαν να τα συμπληρώσουν. Η ομάδα- ελέγχου συμπλήρωσε τα ίδια ερωτηματολόγια με την ομάδα παρέμβασης τόσο κατά τον μήνα Φεβρουάριο 2017 όσο και

μετά την εκπαίδευση, ωστόσο δεν έλαβαν την εκπαίδευση. Τα ερωτηματολόγια της ομάδας - ελέγχου είχαν επιστραφεί στην εκπαιδευτρία/ ερευνήτρια μέσα σε κλειστό φάκελο. Η Ομάδα Ελέγχου δεν είχε δηλώσει εξ αρχής ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οπότε δεν προσφέρθηκε η ψυχοεκπαίδευση ή οποιαδήποτε άλλη σχετική εκπαίδευση σε μεταγενέστερο στάδιο.

Όσον αφορά στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε κάθε ομάδα παρέμβασης είχαν διεξαχθεί πέντε συναντήσεις διάρκειας 150 λεπτών (συνολική διάρκεια του προγράμματος 12,5 ώρες). Οι εκπαιδευση και στις δύο ομάδες παρέμβασης (N=21) πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο Φεβρουαρίου – Μαρτίου 2017, με συχνότητα μία φορά τη βδομάδα. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι έλαβαν χώρα σε απογευματινό χρόνο (4.00-6.30 μ.μ.).

Θέματα ηθικής – Δεοντολογίας

Η εκπαιδευτρία είχε ήδη εγκριθεί για να εγγραφεί στο Μητρώο εκπαιδευτών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ακολουθώντας την επίσημη διαδικασία, μετά από σχετική προκήρυξη για αγορά υπηρεσιών για προαιρετικά σεμινάρια. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική, αφού υπογράφηκε σχετικό έντυπο συναίνεσης, διασφαλίζοντας τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας.

Δομή της Θετικής Ψυχοεκπαιδευτικής Παρέμβασης

Η ψυχοεκπαίδευση, που είχε ως κύριο στόχο την ενίσχυση του ευ ζην, περιλάμβανε τις ίδιες θετικές παρεμβάσεις και δραστηριότητες που είχαν αξιοποιηθεί στην μακρύτερη έκδοση του προγράμματος, οι οποίες σχεδιάστηκαν στη βάση του μοντέλου PERMA, ειδικά προσαρμοσμένες ώστε να ανταποκρίνονται στην νέα πιο σύντομη μορφή του προγράμματος. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες στόχευαν και πάλι στην ενίσχυση και βίωση θετικών συναισθημάτων, στον

εντοπισμό και την χρήση των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα και αρετών, το χτίσιμο θετικών σχέσεων, την ενίσχυση του αισθήματος της επίτευξης και της ανεύρεση νοήματος στη ζωή και την εργασία. Παρομοίως, μία από τις πέντε συναντήσεις αφιερώθηκε στην ψυχική ανθεκτικότητα καθώς δόθηκαν στους συμμετέχοντες τεκμηριωμένες ασκήσεις και εργαλεία αυτό-φροντίδας ώστε να χτίσουν και να ενδυναμώσουν την ανθεκτικότητα τους. Πέραν των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονταν σε κάθε συνάντηση, δίνονταν αυτή τη φορά πιο οργανωμένα στους συμμετέχοντας δραστηριότητες για εφαρμογή στο σπίτι ή στο σχολείο, εκ των οποίων κάποιες ήταν υποχρεωτικές και κάποιες προαιρετικές.

Η μέθοδος κατάρτισης ήταν η κατά-πρόσωπο-εκπαίδευση και οι τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν ήταν η ατομική μάθηση, συνεργατική μάθηση, αλληλεπίδραση σε ζευγάρια, δημιουργική παραγωγή ιδεών, νοητικός χάρτης, οι δημιουργικές τέχνες (υπόδυση ρόλων, εικαστικά, κίνηση, μουσική, αφήγηση ιστοριών), οι μελέτες περιπτώσεων, προβολή video, η βιωματική μάθηση, ο καταγισμός ιδεών, ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες για το σπίτι.

Παρακάτω, παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή του προγράμματος των πέντε συναντήσεων (Πίνακας 14). Αξίζει να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν σχεδόν πανομοιότυπο με αυτό της πρώτης παρέμβασης των δώδεκα. Προστέθηκε η έννοια της ενεργής εποικοδομητικής ανταπόκρισης με μια πρακτική εφαρμογή μέσω υπόδυσης ρόλων (Gable et al., 2018) και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης στη βάση του μοντέλου ευτυχίας του Shahaar (Ben-Shahaar, 2007). Οι νέες δραστηριότητες διακρίνονται στον πίνακα με πιο έντονη γραμματοσειρά. Από το εκπαιδευτικό υλικό της πρώτης παρέμβασης, αφαιρέθηκε η αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο για διαχείριση αρνητικών συμπεριφορών στο πλαίσιο της τάξης και διατηρήθηκαν μόνο οι πρακτικές εισηγήσεις για προώθηση των θετικών σχέσεων στο πλαίσιο του σχολείου.

Πίνακας 14. Περιεχόμενο Θετικής Ψυχοεκπαίδευσης των 5 συναντήσεων.

Συνάντηση	Περιεχόμενο	Εργαλεία/Ασκήσεις	Ασκήσεις για το σπίτι/τάξη
1η	Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία και Θετική Εκπαίδευση P: Θετικά Συναισθήματα Θεωρία Fredrickson Ευγνωμοσύνη, Αισιοδοξία Θετικά συναισθήματα στην τάξη	Παγοθραύστης-Γνωριμία Η πιο όμορφη στιγμή της χθεσινής μέρας Τα δέκα θετικά συναισθήματα: (Παρουσίαση με δημιουργικό τρόπο) Κάρτα ευγνωμοσύνης Μετατροπή αρνητικών δηλώσεων σε θετικές Σύντομη παρουσίαση Συζήτηση Video («η μαγεία του γέλιου», «η δύναμη των θετικών λέξεων»)	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΕΣ: 3 ευχάριστες στιγμές για 21 μέρες Εντοπισμός αποφθεγμάτων για τα θετικά συναισθήματα ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ: Παράδοση κάρτας ευγνωμοσύνης Εβδομάδα χαμόγελου σε όλο το σχολείο 3 ευχάριστες στιγμές στο τέλος του μαθήματος Το τετράδιο των ευλογιών Πίνακας/ Τοίχος με ευχαριστήρια σημειώματα στην τάξη
2η	E: Δέσμευση Δυνατά στοιχεία χαρακτήρα Θετική ανατροφοδότηση (strengths-based feedback) Έννοια «ροής»	Ενεργοποιητής Σύντομη παρουσίαση 5 εαυτοί (ενεργοποιητής) Εντοπισμός δυνατών στοιχείων χαρακτήρα (ερωτηματολόγιο VIA-strengths) Τι μου προκαλεί ροή; Υπόδυση ρόλων: Παρουσίαση συγκεκριμένων αρετών Συζήτηση Αναστοχασμός	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΕΣ Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου Via strengths Ιδέες για αξιοποίηση των πέντε επικρατέστερων δυνατών στοιχείων χαρακτήρα Συνέχεια προηγούμενης άσκησης (3 ευχάριστες στιγμές) ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ: Ο εαυτός μου στα καλύτερα του Συζητήσεις για τα θετικά χαρακτηριστικά των συναδέλφων «Ζεστό ντους» στην τάξη- Εντοπισμός θετικών στοιχείων χαρακτήρα των συμμαθητών μου
3η	R: Θετικές Σχέσεις	Σύντομη παρουσίαση 4 τρόποι ανταπόκρισης στα καλά νέα – Εξάσκηση (Active Constructive Responding)	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΕΣ 3 κομπλιμέντα ή πράξεις καλοσύνης για μία εβδομάδα Εφαρμογές των τεχνικών επικοινωνίας στα 4

	Επικοινωνία- Δεξιότητες Ακρόασης- Μη λεκτική επικοινωνία	Οι 6 κύκλοι των σχέσεων – Συναισθηματική απόσταση	επίπεδα σχέσεων Παράδοση γράμματος ευγνωμοσύνης
	Κοινωνική νοημοσύνη, Ενσυναίσθηση	Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τις συναδελφικές σχέσεις/ σχέση	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ
	Καλοσύνη, Συγχώρεση	δασκάλου-μαθητή/ σχέσεις μεταξύ μαθητών/σχέση εκπαιδευτικού- γονέων	Δραστηριότητες ευγνωμοσύνης, ομαδικότητας και εμπιστοσύνης
	Το προφίλ του «θετικού δασκάλου»	-Υπόδυση ρόλων (Ο αρνητικός γονιός, μαθητής, συνάδελφος, σύντροφος) Video: Πράξεις καλοσύνης	Τετράδιο των «ευλογιών» Κοινωνιόγραμμα της τάξης μου Πώς θέλω το δάσκαλό μου (στην τάξη τους)
4η	Ψυχική Ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών	Ιστορία: Καλοτυχία, κακοτυχία, ποιος ξέρει;	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΕΣ
	Ανθεκτικά σχολεία	Αναστοχασμός δύσκολης στιγμής	Εφαρμογή εισηγήσεων για ενίσχυσης της ανθεκτικότητας
	Προστατευτικοί παράγοντες	Στρατηγικές αντιμετώπισης	Λίστα επιτυχιών καθημερινά
	Χαρακτηριστικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών	Ερωτηματολόγιο ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών ABCDE (αυτοαξιολόγηση)	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ
	-Στήριξη παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων	Εμψυχωτική ιστορία ανθεκτικότητας	Ιδέες για ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών
	-Αυτοφροντίδα/ Αυτεπάρκεια	Παρουσίαση Ερωτήσεις – Απαντήσεις	Πρόσωπα που με βοήθησαν/στήριξαν
5η	M: Νόημα Ζωής	Αυτοαξιολόγηση ευτυχίας (Το μοντέλο της ευτυχίας του Shahar)	3 στόχοι της εβδομάδας
	Μοντέλα Ευ ζην	Δραστηριότητες «Ροής» Άσκηση στοχοθέτησης Best Possible Self	Σχέδιο δράσης για ενίσχυση προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ευτυχίας
	A: Επιτεύγματα	Οραματιζόμαστε, συζητάμε και σχεδιάζουμε το «Σχολείο της Ευτυχίας».	
	Συνθετικά της ευτυχίας	Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης	

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη συνάντηση, αφού έγινε αρχικά η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας, παρουσιάστηκαν στη συνέχεια οι στόχοι του προγράμματος κι έγινε μία εισαγωγή επί του θέματος. Στη συνέχεια, διενεργήθηκε μία ατομική άσκηση γνωριμίας, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και να περιγράψουν ένα ταλέντο τους με παντομίμα. Η πρώτη δραστηριότητα, που αποτέλεσε ενεργοποιητή, ήταν μία άσκηση αυτοσυγκέντρωσης κατά την οποία οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν τη φλόγα ενός κεριού, υπό την υπόκρουση χαλαρωτικής μουσικής (Rodríguez-Carvajal & Lecuona, 2014). Ακολούθως, κλήθηκαν να αναφέρουν μία ευχάριστη στιγμή που τους συνέβη κατά το τελευταίο εικοσιτετράωρο. Οι συμμετέχοντες σχολίασαν ότι ήταν πιο εύκολο να ανακαλέσουν τις αρνητικές στιγμές παρά τις θετικές. Ακολούθησε μία σύντομη παρουσίαση, όπου προσδιορίστηκε η έννοια της Θετικής Ψυχολογίας, της Θετικής Εκπαίδευσης καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από τις θετικές παρεμβάσεις τόσο στην προσωπική ζωή όσο και στην εκπαίδευση. Έπειτα, αφού αναφέρθηκε η θεωρία της Fredrickson με απλά λόγια, δόθηκαν δέκα θετικά συναισθήματα (πρώτος πυλώνας του μοντέλου PERMA) σε κλειστούς φακέλους σε δυάδες και κάθε ζευγάρι θα έπρεπε να παρουσιάσει στην ολομέλεια το συναίσθημα που κρατούσε με δημιουργικό τρόπο, ώστε να το μαντέψουν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, συζήτησαν μεταξύ τους για το πώς μπορούν να καλλιεργήσουν τα θετικά συναισθήματα και στο σχολείο. Ακολούθησε η προβολή video και συζητήθηκαν τα οφέλη του γέλιου. Στη συνέχεια, συζητήθηκε η έννοια της αισιοδοξίας, προβλήθηκε το δεύτερο βίντεο και έγινε σύντομη επεξήγηση της σημασίας της χρήσης θετικού λεξιλογίου. Η άσκηση που ακολούθησε αφορούσε την παράφραση συγκεκριμένων αρνητικών δηλώσεων με πιο θετική διατύπωση και οι εκπαιδευόμενοι εργάστηκαν σε τετράδες. Η τελική άσκηση ήταν η «κάρτα της ευγνωμοσύνης» και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν ένα πρόσωπο που θέλουν να ευχαριστήσουν και να του γράψουν αυτά που

αισθάνονται. Τέλος, αφού έγινε ο αναστοχασμός της ημέρας σε κύκλο, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αγοράσουν το «θετικό τους ημερολόγιο» καθώς και τον προσωπικό τους φάκελο ώστε να αρχειοθετούν τις ασκήσεις των συναντήσεων. Σημειώνεται, ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν πολύ θετική ανατροφοδότηση για την πρώτη εμπειρία τους και έφυγαν με ενθουσιασμό. Την επόμενη μέρα, τους στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η πρώτη παρουσίαση καθώς και η περιγραφή τόσο των υποχρεωτικών όσο και των ενδεικτικών ασκήσεων.

Στην αρχή της δεύτερης συνάντησης έγινε μία εισαγωγή για υπενθύμιση του περιεχομένου της πρώτης συνάντησης και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μοιραστούν την εμπειρία τους από τις δραστηριότητες που είχαν να εφαρμόσουν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν αρχίσει να καταγράφουν στο θετικό τους ημερολόγιο. Μερικοί μάλιστα, με ενθουσιασμό μοιράστηκαν τις δραστηριότητες που εφάρμοσαν και στο πλαίσιο της τάξης τους. Η δεύτερη ενότητα, ξεκίνησε με μία άσκηση χαλάρωσης, η οποία αξιοποιήθηκε ως ενεργοποιητής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να συγκεντρωθούν στην αναπνοή τους ακούγοντας συγκεκριμένους ήχους της φύσης (Hwang et al., 2019). Στη συνέχεια, δόθηκε μία άσκηση αυτογνωσίας και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν το επίπεδο που φροντίζουν τον εαυτό τους σε σχέση με 5 διαστάσεις (σωματική, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική) αλλά και το τί θα ήθελαν να βελτιώσουν, ορίζοντας τους προσωπικούς τους στόχους. Ακολούθησε μία σύντομη παρουσίαση των δυνατών στοιχείων χαρακτήρα (δεύτερος πυλώνας τους PERMA) και επεξήγηση του ερωτηματολογίου VIA Inventory of Strengths. Δόθηκε, στη συνέχεια, να συμπληρώσουν μία σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου, ώστε να εντοπίσουν τα πέντε επικρατέστερα τους χαρακτηριστικά και ακολούθησε συζήτηση για το κατά πόσο αξιοποιούν τα πέντε πιο δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Ακολούθως, ύστερα από κλήρωση, δόθηκαν σε δυάδες από 2 εκ των 24 αρετών. Σκοπός ήταν να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια με υπόδυση

ρόλων και στη συνέχεια να γίνει συζήτηση για το πώς μπορούμε να τις καλλιεργήσουμε τόσο στον εαυτό μας όσο και στο σχολικό πλαίσιο. Τέλος, στάλθηκε την επόμενη μέρα και η δεύτερη παρουσίαση όπως και οι περιγραφές των ασκήσεων για το σπίτι/σχολείο. Επιπρόσθετα, στάλθηκε συγκεκριμένο άρθρο με ιδέες για το πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους με ποικίλους τρόπους.

Κατά την τρίτη συνάντηση, τονίστηκε η σημασία και τα οφέλη των θετικών σχέσεων (τρίτος πυλώνας του μοντέλου PERMA) στο ευ ζην. Πιο συγκεκριμένα, έγινε παρουσίαση και συζήτηση των δεξιοτήτων που συντελούν στην δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων όπως οι δεξιότητες ακρόασης, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η κοινωνική νοημοσύνη, η ευγνωμοσύνη, η συγχώρεση και το χιούμορ. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες έκαναν εξάσκηση στην ενεργητική εποικοδομητική ανταπόκριση έχοντας συγκεκριμένο σενάριο (RefLearn, 2008. Passmore & Oades, 2022). Μετά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και κάθε μία είχε ως θέμα προς συζήτηση να καταγράψουν ιδέες είτε για βελτίωση των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων, είτε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, είτε μεταξύ μαθητών/τριών, είτε μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων (στις ομάδες δόθηκαν συγκεκριμένοι ρόλοι: συντονιστής, γραμματέας, παρουσιαστής, προμηθευτής, χρονομέτρης). Η άσκηση αυτή είχε ως προέκταση να υποδυθούν ρόλους (είτε του αρνητικού γονέα, είτε μαθητή, είτε συνάδελφου είτε συντρόφου, με στόχο να προσπαθήσουν να τον διαχειριστούν με βάση τις τεχνικές και ιδέες που συζητήθηκαν προηγουμένως. Η συνάντηση έκλεισε με το να καταλήξουμε στο προφίλ του «Θετικού Δασκάλου». Για το σπίτι είχαν να κάνουν τρεις πράξεις καλοσύνης καθημερινά ή να παρέχουν τρία κομπλιμέντα σε συνανθρώπους τους. Κάποιοι εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να εφαρμόσουν παρόμοιες δραστηριότητες στο πλαίσιο της τάξης, έτσι δόθηκαν και ενδεικτικές ασκήσεις.

Η κύρια θεματική της τέταρτης ενότητας ήταν η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ως αφόρμηση ζητήθηκε από όσους συμμετέχοντες επιθυμούσαν να μοιραστούν στην ομάδα μία δύσκολη στιγμή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν την προσωπική τους δυσάρεστη ιστορία. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που έθεσαν σε εφαρμογή για να διαχειριστούν τη δυσκολία. Έπειτα, έγινε αφήγηση ενός διδακτικού κειμένου με τίτλο «Καλοτυχία, Κακοτυχία ποιος ξέρει;», το οποίο συζητήθηκε στην ομάδα. Ακολούθησε σύντομη παρουσίαση για τον ορισμό της ανθεκτικότητας και των προκλήσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Δόθηκε, επίσης, ερωτηματολόγιο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού, ώστε να αυτοαξιολογηθούν. Τέλος, παρουσιάστηκαν διάφοροι προστατευτικοί παράγοντες όπως και συγκεκριμένες στρατηγικές που οδηγούν σε ενίσχυση της ανθεκτικότητας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν στο να αρχίσουν να εφαρμόζουν κάποιες από αυτές (όπως την ανάπτυξη υγιεινών συνηθειών και αυτοφροντίδας, το χτίσιμο υποστηρικτικού δικτύου, την αισιοδοξία). Επίσης, δόθηκαν ασκήσεις για ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας όπως η «λίστα των επιτυχιών» όπως και ιδέες για ενίσχυση της ανθεκτικότητας στην τάξη και το σχολείο, όπως οι ίδιοι το ζήτησαν (η έννοια της ανθεκτικότητας και τους σθένους συνδέεται με τον πέμπτο πυλώνα του PERMA, τα «επιτεύγματα»).

Με την έναρξη της πέμπτης και τελευταίας συνάντησης παρουσιάστηκαν οι έννοιες της ροής και του νοήματος ζωής (τέταρτος πυλώνας του PERMA). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν δραστηριότητες που τους προκαλούν ροή, συσχετίζοντας τες στη συνέχεια με την αξιοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα τους (Ben-Shahar, 2007). Σε ομάδες συζήτησαν, επίσης, το τί τους δίνει νόημα στη ζωή τους ή το τι θα μπορούσε να αποτελέσει νόημα

στη ζωή και την εργασία τους. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε και συζητήθηκε το Μοντέλο Ευτυχίας τους Shahaar και έγινε σύνδεση τους παράγοντες που συμβάλλουν τελικά στην ευζωία (Ben-Shahaar, 2007). Με ιδεοθύελλα κατέγραψαν, έπειτα, διάφορα τονωτικά της ευτυχίας τους. Ακολούθησε η εισαγωγή στον πέμπτο πυλώνα του PERMA (επιτεύγματα), όπου έγινε άσκηση θετικού οραματισμού, κατά την οποία όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να «ταξιδέψουν στο μέλλον». Να φανταστούν δηλαδή και να καταγράψουν τον καλύτερο δυνατό εαυτό που οραματίζονται να βιώσουν στο μέλλον (σε προσωπικό, οικογενειακό και επαγγελματικό επίπεδο) και να αναγνωρίσουν και τα συναισθήματα που τους προκαλεί αυτός ο οραματισμός (Meevissen, 2011). Τέλος, έγινε μία παρουσίαση-ανασκόπηση όλων των προηγούμενων θεματικών. Τις ιδέες τους τις αποτύπωσαν σε νοητικό χάρτη δουλεύοντας σε ομάδες, σχεδιάζοντας το «σχολείο της ευτυχίας». Η δραστηριότητα αυτή είχε ως στόχο να αναστοχαστούν και να αποτυπώσουν αυτά που είχαν διδαχθεί στις προηγούμενες ενότητες, προτείνοντας οι ίδιοι ιδέες για την πρακτική εφαρμογή των εννοιών αυτών. Τέλος, δόθηκε γραπτή ανατροφοδότηση και έγινε μία γενική συζήτηση τόσο για την εμπειρία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα όσο και για τα οφέλη του ευζην. Για το σπίτι έγινε εισήγηση να καταγράψουν τρεις εβδομαδιαίους στόχους για καθένα από τους τομείς της ζωής τους (προσωπικό, οικογενειακό, επαγγελματικό) ώστε να μουν σε μία διαδικασία βίωσης του αισθήματος της επίτευξης.

Τόσο η προφορική όσο και η γραπτή ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων ήταν εξαιρετικά θετικές, αναφέροντας ότι η σειρά των πέντε συναντήσεων ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη τόσο για τη δική τους αυτοφροντίδα και αυτοβελτίωση αλλά και για το ότι πήραν και αρκετές ιδέες για προέκταση αυτών των δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους. Τόνισαν ότι τους άρεσε ο βιωματικός χαρακτήρας, καθώς τους βοήθησε να αντιληφθούν τις βασικές έννοιες της θετικής ψυχολογίας, με ευχάριστο τρόπο, χωρίς να κουραστούν. Οι περισσότεροι

ζήτησαν να υπάρξει και συνέχεια ως δεύτερος κύκλος σεμιναρίων για να εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο ειδικά στα θέματα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πολλοί επίσης εξέφρασαν την εισήγηση να εφαρμόζεται υποχρεωτικά αυτό το πρόγραμμα στα σχολεία, ώστε να το παρακολουθήσουν ακόμα περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του λογισμικού προγράμματος «R 4» και του SPSS-25). Η περιγραφική ανάλυση περιλάμβανε την κατανομή συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές (απόλυτη και σχετική % συχνότητα, καθώς και εκτιμήσεις των παραμέτρων θέσης και διασποράς για τις ποσοτικές μεταβλητές (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή). Η επαγωγική ανάλυση περιλάμβανε παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους μέσων και ελέγχους συσχετίσεων. Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και το αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 5%.

Αποτελέσματα

Προκαταρκτικές Αναλύσεις

Αρχικά ελέγχθηκε αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάποιο από τα δημογραφικά στοιχεία ή σε κάποια από τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση. Από τις αναλύσεις φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές. Άρα οι δύο ομάδες μπορούν να θεωρηθούν ως ισάξιες ως προς τις έννοιες για τις οποίες ερωτήθηκαν. Στη συνέχεια έγινε έλεγχος κανονικότητας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15 όλες σχεδόν οι μεταβλητές μας ακολουθούν την κανονική κατανομή εκτός από τον παράγοντα «στρες» της κλίμακας DASS και τον παράγοντα «Νόημα» της κλίμακας του PERMA. Για το λόγο αυτό έχει γίνει στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο paired sample t-test για τις μεταβλητές που ακολουθούν την κανονική

κατανομή και ανάλυση με τη μέθοδο Wilcoxon για τις δύο μεταβλητές που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά την παρέμβαση. Ο πίνακας 16 παρουσιάζει τους μέσους όρους, την τυπική απόκλιση και το μέγεθος του δείγματος σε κάθε μία από τις αξιολογούμενες μεταβλητές πριν και μετά.

Πίνακας 15. Έλεγχος κανονικότητας

Μεταβλητή	<i>Shapiro-Wilk</i>	<i>p</i>
Θετικά Συναισθήματα	.961	.657
Δέσμευση	.910	.102
Σχέσεις	.937	.287
Νόημα	.860	.015
Επιτεύγματα	.965	.743
Υγεία	.962	.671
Αρνητικά Συναισθήματα	.949	.446
Συνολικό Ευ ζην	.958	.608
Ανθεκτικότητα	.959	.616
Κατάθλιψη	.901	.071
Άγχος	.907	.089
Στρες	.891	.048

Πίνακας 16. Μέσοι Όροι πριν (Α) και μετά (Β) την Παρέμβαση

Μεταβλητή	M.O.	N	T.A.
Θετικά Συναισθήματα_A	22,19	21	3,57
Θετικά Συναισθήματα_B	23,52	21	3,53
Δέσμευση_A	20,81	21	4,30
Δέσμευση_B	22,86	21	4,18
Σχέσεις_A	22,26	21	3,60
Σχέσεις_B	23,68	21	4,00
Επιτεύγματα_A	21,67	21	3,67
Επιτεύγματα_B	23,48	21	3,17
Υγεία_A	22,29	21	4,36
Υγεία_B	23,10	21	4,24
Αρνητικά Συναισθήματα_A	16,05	21	5,17
Αρνητικά Συναισθήματα_B	13,50	21	4,93
Συνολικό Ευ ζην_A	118,74	21	16,44
Συνολικό Ευ ζην_B	127,47	21	16,52
Ανθεκτικότητα_A	37,80	21	6,95

Ανθεκτικότητα_B	39,15	21	6,38
Κατάθλιψη_A	3,63	21	3,33
Κατάθλιψη_B	2,37	21	3,48
Άγχος_A	2,81	21	3,21
Άγχος_B	2,00	21	3,24

Ο πίνακας 17 παρουσιάζει την διαφορά των μέσων όρων της ομάδας παρέμβασης, πριν και μετά.

Πίνακας 17. Διαφορά των Μέσων Όρων πριν (Α) και μετά (Β) την Παρέμβαση

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Cohens D</i>
Θετικά Συναισθήματα_A – Θετικά Συναισθήματα_B	-3,081	20	,006	,67
Δέσμευση_A - Δέσμευση_B	-3,462	20	,002	,70
Σχέσεις_A - Σχέσεις_B	-2,891	20	,010	,66
Επιτεύγματα_A - Επιτεύγματα_B	-3,516	20	,002	,55
Υγεία_A - Υγεία_B	-1,246	20	,227	,27
Αρνητικά Συναισθήματα_A – Αρνητικά Συναισθήματα_B	2,708	20	,014	,45
Συνολικό Ευ Ζην_A – Συνολικό Ευ ζην_B	-4,724	20	,000	1,08
Ανθεκτικότητα_A - Ανθεκτικότητα_B	-1,394	20	,180	,31
Κατάθλιψη_A - Κατάθλιψη_B	1,621	20	,122	,37
Άγχος_A - Άγχος_B	1,068	20	,298	,23

Ο πίνακας 18 παρουσιάζει την κατάταξη των διαφορών των μέσων όρων των δύο μετρήσεων χρησιμοποιώντας το απαραμετρικό Wilcoxon Signed Ranked Test.

Πίνακας 18. Κατάταξη των διαφορών των μέσων όρων των δύο μετρήσεων χρησιμοποιώντας το απαραμετρικό Wilcoxon Signed Ranked Test

		<i>N</i>	M.O.	Sum of Ranks
Στρες_B-Στρες_A	Negative Ranks	13 ^a	8,85	115,00
	Positive Ranks	3 ^b	7,00	21,00
	Ties	5 ^γ		
	Total	21		
Νόημα_B-Νόημα_A	Negative Ranks	4 ^δ	9,00	36,00
	Positive Ranks	14 ^ε	9,64	135,00
	Ties	3 ^{στ}		
	Total	21		

Σημείωση.

a. $\Sigma\sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_B < \Sigma\sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_A$

β. $\Sigma\sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_B > \Sigma\sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_A$

γ. $\Sigma\sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_B = \Sigma\sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_A$

δ. $\text{Νόημα\_B} < \text{Νόημα\_A}$

ε. $\text{Νόημα\_B} > \text{Νόημα\_A}$

στ. $\text{Νόημα\_B} = \text{Νόημα\_A}$

Ο πίνακας 19 παρουσιάζει την διαφορά μέσων όρων για τις μεταβλητές Στρες και Νόημα πριν (A) και μετά (B).

Πίνακας 19. Διαφορά μέσων όρων για τις μεταβλητές Στρες και Νόημα πριν (A) και μετά (B)

	Στρες B - Στρες A	Νόημα B - Νόημα A
Z	-2,438 ^b	-2,176 ^c
p	,015	,030

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα 1, εάν δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των συστατικών του ευ ζην των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση ακολουθήσαμε την στατιστική μέθοδο T-Test για τις μεταβλητές που ακολουθούν την κανονική κατανομή, ενώ για τη μεταβλητή «Νόημα», η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη μέθοδο Wilcoxon. Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε παράγοντα του PERMA όπως και για το συνολικό ευ ζην. Όσον αφορά τη βίωση Θετικών Συναισθημάτων βρέθηκε στατιστικώς

σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση, [$t(20) = -3,081, p = ,180$]. Συγκεκριμένα, τα επίπεδα βίωσης θετικών συναισθημάτων μετά την παρέμβαση αυξήθηκαν (Χρονική Στιγμή A: M.O.= 22,19, T.A.= 3,57, Χρονική στιγμή B: M.O.=23,52, T.A.=3,53). Επιπρόσθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στα επίπεδα της Δέσμευσης της ομάδας παρέμβασης, μεταξύ του χρόνου πριν από την έναρξη της παρέμβασης και μετά την λήξη αυτής [$t(20) = -3,462, p = ,002$]. Τα επίπεδα της Δέσμευσης των συμμετεχόντων αυξήθηκαν μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή A: M.O.=20,81, T.A.=4,30, Χρονική Στιγμή B: M.O.= 22,86, T.A.= 4,18). Όσον αφορά την τιμή της μεταβλητής Σχέσεις βρέθηκε παρομοίως ότι είχε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση [$t(20) = -2,891, p = 0,010$]. Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα της ικανοποίησης από τις Σχέσεις αυξήθηκαν μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή A: M.O.=22,26, T.A.=3,60, Χρονική Στιγμή B: M.O.= 23,68, T.A.= 4,00). Σχετικά με τη μεταβλητή Νόημα, βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μέσης τιμής πριν την παρέμβαση και αμέσως μετά την παρέμβαση ($W_{(20)}=9,64, Z = -2,438, p = ,030$). Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων η αίσθηση νοήματος ζωής σημείωσε αύξηση μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, τα επίπεδα αισθήματος Επίτευξης φαίνεται ότι έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση [$t(20) = -3,516, p = ,002$]. Συγκεκριμένα, η τιμή των Επιτευγμάτων φαίνεται ότι αυξήθηκε μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή A: M.O.=21,67, T.A.=3,67, Χρονική Στιγμή B: M.O.= 23,48, T.A.= 3,17). Όσον αφορά στη βίωση Αρνητικών Συναισθημάτων ήταν στατιστικά σημαντική πριν και μετά την παρέμβαση : $t(20) = 2,708, p = ,014$. Φαίνεται ότι η βίωση αρνητικών συναισθημάτων μειώθηκε μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή A: M.O.=16,05, T.A.=5,17, Χρονική Στιγμή B: M.O.= 13,50, T.A.= 4,93). Τέλος, όσον αφορά στο Συνολικό Ευ ζην της Ομάδας Παρέμβασης, είχε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση: $t(20) = -4,724, p = ,000$. Τα επίπεδα του συνολικού Ευ

Ζην είχαν αυξηθεί μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=118,74, Τ.Α.=16,44, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 127,47, Τ.Α.= 16,52).

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα 2, δηλαδή εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων πριν και μετά την εκπαίδευση, διεξήγαμε στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο T-Test. Φαίνεται ότι η μεταβλητή της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση: $t(20) = -8,000$, $p = ,180$. Παρατηρείται ότι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας αυξήθηκαν μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.= 37,80, Τ.Α.=6,95, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 39,15, Τ.Α.= 6,38), εντούτοις η αύξηση δεν ήταν στατιστικώς σημαντική.

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα 3, δηλαδή εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και στρες μετά την παρέμβαση, διεξήγαμε στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο paired sample t-test για τις μεταβλητές κατάθλιψη και άγχος που ακολουθούν την κανονική κατανομή και στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο Wilcoxon για τη μεταβλητή «στρες», η οποία δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Σχετικά με την τιμή της Κατάθλιψης της ομάδας παρέμβασης, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση: $t(20) = 1,621$, $p = ,122$. Αν και τα επίπεδα κατάθλιψης μειώθηκαν (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=3,63, Τ.Α.=3,33, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 2,37, Τ.Α.= 3,48), εντούτοις η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Το ίδιο ισχύει και για τα επίπεδα Άγχους καθώς δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση [$t(20) = 1,068$, $p = ,298$]. Τα επίπεδα Άγχους δεν σημείωσαν στατιστικά σημαντική μείωση μετά την παρέμβαση (Χρονική στιγμή Α: Μ.Ο.=2,81, Τ.Α.=3,21, Χρονική Στιγμή Β: Μ.Ο.= 2,00, Τ.Α.= 3,24). Τέλος, όσον αφορά στην μεταβλητή στρες, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση: $W(20) = 8,85$, $Z = -2,438$,

$p = ,015$. Υπήρξε μείωση στην τιμή του στρες μετά την παρέμβαση.

Ομάδα Ελέγχου

Το δείγμα της Ομάδας Ελέγχου αποτέλεσαν 11 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης (9 γυναίκες και 2 άντρες), συνάδελφοι των δασκάλων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από διαφορετικά δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου (επαρχία Λευκωσίας), από τα οποία προήλθε και η πειραματική ομάδα. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 30 ετών μέχρι 59 ετών (Πίνακας 20). Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και περιλάμβανε και σ' αυτή την περίπτωση τη γραπτή συγκατάθεση των συμμετεχόντων προς την ερευνήτρια. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ομάδα ελέγχου δεν έτυχε καμίας σχετικής εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Πίνακας 20. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος (N=11)

Ηλικία	30 έως 39 ετών: 36.4% 40 έως 49 ετών: 54.5% 50 έως 59 ετών : 9.1% > 60 ετών: 0%
Φύλο	Άνδρες: 18.2% Γυναίκες: 81.8%
Αριθμός παιδιών	Κανένα: 54.5% 1 παιδί: 18.2% 2 παιδιά: 18.2% 3 παιδιά: 9.1% 4 παιδιά: 7.1%
Εκπαίδευση	Πτυχίο: 18.2% Μεταπτυχιακό: 63.6% Διδακτορικό: 18.2%
Τόπος κατοικίας	Πόλη 72.7% Χωριό 27.3%

Αποτελέσματα

Έλεγχος κανονικότητας

Αρχικά, έγινε έλεγχος κανονικότητας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 21 όλες οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή εκτός από έξι: το Άγχος, το Στρες, την Δέσμευση, τις Σχέσεις, την Σωματική Υγεία και το συνολικό Ευ ζην.

Πίνακας 21. Έλεγχος Κανονικότητας

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Shapiro-Wilk</i>	<i>p</i>
Θετικά Συναισθήματα	.926	.379
Δέσμευση	.809	.012
Σχέσεις	.721	9.00E-04
Νόημα	.974	.931
Επιτεύγματα	.892	.147
Σωματική Υγεία	.737	.001
Αρνητικά Συναισθήματα	.941	.542
Συνολικό Ευ ζην	.787	.006
Ψυχική Ανθεκτικότητα	.965	.841
Κατάθλιψη	.894	.158
Άγχος	.500	<0.001
Στρες	.719	8.00E-04

Για τις μεταβλητές που ακολουθούν την κανονική κατανομή έγινε στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο T-Test εξαρτημένων δειγμάτων.

Σύγκριση μέσων όρων της Ομάδας Ελέγχου στις δύο μετρήσεις

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ της αρχικής μέτρησης και της δεύτερης μέτρησης. Ο Πίνακας 22 παρουσιάζει τους μέσους όρους, την τυπική απόκλιση και το μέγεθος του δείγματος στις αξιολογούμενες μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 22. Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου πριν (Α) και μετά (Β)

Μεταβλητή	M.O.	N	T.A.
Θετικά Συναισθήματα_A	6,30	11	1,32
Θετικά Συναισθήματα_B	6,24	11	1,23
Νόημα_A	6,93	11	1,43
Νόημα_B	6,87	11	1,35
Επιτεύγματα_A	6,88	11	1,24
Επιτεύγματα_B	6,87	11	1,15
Συνολικό Ευ ζην_A	6,66	11	1,08
Συνολικό Ευ ζην_B	6,57	11	1,01
Ανθεκτικότητα	26,91	11	6,41
Ανθεκτικότητα	25,82	11	4,33
Κατάθλιψη_A	8,18	11	5,12
Κατάθλιψη_B	7,55	11	4,76

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται οι διαφορές στο μέσο όρο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, όπως και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μεταβλητών που ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Πίνακας 23. Διαφορά των Μέσων Όρων της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ πρώτης (Α) και δεύτερης (Β) μέτρησης

Ζεύγη Μεταβλητών πριν και μετά	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Θετικά Συναισθήματα_A – Θετικά Συναισθήματα_B	,454	10	,659
Νόημα_A - Νόημα_B	,410	10	,690
Επιτεύγματα_A - Επιτεύγματα_B	,000	10	1,000
Αρνητικά Συναισθήματα_A -Αρνητικά Συναισθήματα_B	,922	10	,378
Ανθεκτικότητα_A - Ανθεκτικότητα_B	1,128	10	,286
Κατάθλιψη_A - Κατάθλιψη_B	1,347	10	,208

Για τις μεταβλητές που δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος Wilcoxon Signed Ranks Test. Στον πίνακα 24 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των μεταβλητών που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Πίνακας 24. Κατάταξη των διαφορών των μέσων όρων των δύο μετρήσεων χρησιμοποιώντας το Wilcoxon Signed Ranked Test

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Άγχος Β – Άγχος Α	Negative Ranks	3 ^α	2,00	6,00
	Positive Ranks	0 ^β	,00	,00
	Ties	8 ^γ		
	Total	11		
Στρες Β – Στρες Α	Negative Ranks	4 ^δ	4,88	19,50
	Positive Ranks	5 ^ε	5,10	25,50
	Ties	2 ^{στ}		
	Total	11		
Δέσμευση Β – Δέσμευση Α	Negative Ranks	6 ^ζ	3,50	21,00
	Positive Ranks	0 ^η	,00	,00
	Ties	5 ^θ		
	Total	11		
Σχέσεις Β – Σχέσεις Α	Negative Ranks	2 ^ι	3,00	6,00
	Positive Ranks	4 ^κ	3,75	15,00
	Ties	5 ^λ		
	Total	11		
Σωματική Υγεία Β – Σωματική Υγεία Α	Negative Ranks	6 ^μ	4,83	29,00
	Positive Ranks	3 ^ν	5,33	16,00
	Ties	2 ^ξ		
	Total	11		
Συνολικό Ευ ζην Β – Συνολικό Ευ ζην Α	Negative Ranks	8 ^ο	6,38	51,00
	Positive Ranks	3 ^π	5,00	15,00
	Ties	0 ^ρ		
	Total	11		
Ανθεκτικότητα Β – Ανθεκτικότητα Α	Negative Ranks	6 ^σ	5,42	32,50
	Positive Ranks	3 ^τ	4,17	12,50
	Ties	2 ^υ		
	Total			

α. $\bar{A}\gamma\chi\omicron\varsigma\_B < \bar{A}\gamma\chi\omicron\varsigma\_A$

β. $\bar{A}\gamma\chi\omicron\varsigma\_B > \bar{A}\gamma\chi\omicron\varsigma\_A$

γ. $\bar{A}\gamma\chi\omicron\varsigma\_B = \bar{A}\gamma\chi\omicron\varsigma\_A$

- δ. $\Sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_B < \Sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_A$
 ε. $\Sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_B > \Sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_A$
 στ. $\Sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_B = \Sigma\tau\rho\epsilon\varsigma\_A$
 ζ. $\text{Επιτεύγματα\_B} < \text{Επιτεύγματα\_A}$
 η. $\text{Επιτεύγματα\_B} > \text{Επιτεύγματα\_A}$
 θ. $\text{Επιτεύγματα\_B} = \text{Επιτεύγματα\_A}$
 ι. $\Sigma\chi\acute{\epsilon}\sigma\epsilon\iota\varsigma\_B < \Sigma\chi\acute{\epsilon}\sigma\epsilon\iota\varsigma\_A$
 κ. $\Sigma\chi\acute{\epsilon}\sigma\epsilon\iota\varsigma\_B > \Sigma\chi\acute{\epsilon}\sigma\epsilon\iota\varsigma\_A$
 λ. $\Sigma\chi\acute{\epsilon}\sigma\epsilon\iota\varsigma\_B = \Sigma\chi\acute{\epsilon}\sigma\epsilon\iota\varsigma\_A$
 μ. $\text{Σωματική Υγεία\_B} < \text{Σωματική Υγεία\_A}$
 ν. $\text{Σωματική Υγεία\_B} > \text{Σωματική Υγεία\_A}$
 ξ. $\text{Σωματική Υγεία\_B} = \text{Σωματική Υγεία\_A}$
 ο. $\text{Συνολικό Ευ ζην\_B} < \text{Συνολικό Ευ ζην\_A}$
 π. $\text{Συνολικό Ευ ζην\_B} > \text{Συνολικό Ευ ζην\_A}$
 ρ. $\text{Συνολικό Ευ ζην\_B} = \text{Συνολικό Ευ ζην\_A}$
 σ. $\text{Ανθεκτικότητα\_B} = \text{Ανθεκτικότητα\_A}$
 τ. $\text{Ανθεκτικότητα\_B} = \text{Ανθεκτικότητα\_A}$
 υ. $\text{Ανθεκτικότητα\_B} = \text{Ανθεκτικότητα\_A}$

Πίνακας 25. Διαφορά στον μέσο όρο πριν (Α) και μετά (Β) την παρέμβαση

	Άγχος_B - Άγχος_A	Στρες_B - Στρες_A	Δέσμευση_ B - Δέσμευση_ A	Σχέσεις_B - Σχέσεις_A	Υγεία B- Υγεία A	Συνολικό Ευ Ζην B - Συνολικό Ευ ζην A	Ανθεκτικότητα A _Ανθεκτικότητ α B
Z	-1,633 ^β	-,367 ^γ	-2,214 ^β	-1,000 ^γ	-,795 ^β	-1,612 ^β	-1,196 ^β
p	,102	,714	,027	,317	,427	,107	,232

α. Wilcoxon Signed Ranks Test

β. Based on positive ranks.

γ. Based on negative ranks.

Απαντώντας στο πρώτο ερώτημα, δηλαδή εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών του ευ ζην της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ των δύο μετρήσεων (Χρονική Στιγμή Α και Χρονική Στιγμή Β), περιγράφονται στη συνέχεια τα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η βίωση Θετικών Συναισθημάτων δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μέτρησης κατά τη χρονική στιγμή Α και της τιμής κατά τη χρονική στιγμή Β: $t(10) = ,454$, $p=$

,659. Αντίθετα, τα επίπεδα Δέσμευσης της Ομάδας Ελέγχου φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των χρονικών στιγμών Α και Β: [$W_{(10)} =$, $Z = -2,214$, $p =$,027]. Συγκεκριμένα, τα επίπεδα Δέσμευσης φαίνεται να μειώθηκαν κατά την δεύτερη μέτρηση. Σχετικά με την μεταβλητή Σχέσεις δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών των δύο χρονικών στιγμών: $Z = -1,000$, $p = ,317$. Η αίσθηση Νοήματος της Ομάδας Ελέγχου, επίσης, δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων: $t(10) = ,410$, $p = ,690$. Σχετικά με την τιμή των Επιτευγμάτων φαίνεται και πάλι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μέτρησης κατά την χρονική στιγμή Α και της μέτρησης κατά τη χρονική στιγμή Β [$t(10) = ,000$, $p = 1,000$]. Παρομοίως, η τιμή των Αρνητικών Συναισθημάτων δεν παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων [$t(10) = ,922$, $p = ,378$]. Επιπρόσθετα, η τιμή της Σωματικής Υγείας της Ομάδας Ελέγχου δεν εμφανίζει στατιστικώς σημαντική διαφορά συγκρίνοντας την τιμή κατά την χρονική στιγμή Α και την τιμή κατά τη χρονική στιγμή Β [$Z = - ,795$, $p = ,427$]. Τέλος, ούτε το Συνολικό Ευ ζην των συμμετεχόντων στην Ομάδα Ελέγχου φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων $Z(10) = -1,612$, $p = ,107$.

Απαντώντας στο ερώτημα 2, δηλαδή εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει τελικά στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ της μέτρησης κατά τη χρονική στιγμή Α σε σχέση με την μέτρηση κατά τη χρονική στιγμή Β: $Z = 1,196$, $p = ,232$.

Απαντώντας στο ερώτημα 3, δηλαδή αν υπάρχουν στατιστικές σημαντικές διαφορές στην ομάδα ελέγχου μεταξύ των δύο μετρήσεων στις μεταβλητές κατάθλιψη, άγχος και στρες, περιγράφονται στη συνέχεια πιο αναλυτικά οι παράγοντες του εργαλείου DASS. Όσον αφορά στα

επίπεδα της Κατάθλιψης, δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων: $t(10)=1,347, p=,208$. Σχετικά με τα επίπεδα Άγχους δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων [$Z(10)=-1,633, p=,102$]. Τέλος, τα επίπεδα Στρες της Ομάδας Ελέγχου δεν έχουν στατιστικώς σημαντική διαφοράς μεταξύ της μέτρησης κατά τη χρονική στιγμή Α σε σχέση με την μέτρηση κατά την χρονική στιγμή Β: $Z=-,367, p=,714$.

Επιπρόσθετα, για να συγκρίνουμε τις δύο ομάδες μεταξύ τους (πριν και μετά την παρέμβαση), πραγματοποιήσαμε σύγκριση μέσων όρων σε ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα, για να ερμηνεύσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ Χρόνου και Κατάστασης, πραγματοποιήσαμε T-test ζεύγους για κάθε ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης και Ομάδα Ελέγχου) μεταξύ ζευγών των δύο χρονικών σημείων και T-test ανεξάρτητων δειγμάτων μεταξύ των ομάδων για τα δύο χρονικά σημεία. Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στις δύο χρονικές στιγμές (Α και Β).

Πίνακας 26. Μέσος όρος (τυπική απόκλιση) κάθε μεταβλητής ως συνάρτηση του χρόνου και της κατάστασης

Μεταβλητή	Χρονική στιγμή	Ομάδα Παρέμβασης	Ομάδα Ελέγχου
Ανθεκτικότητα	A	37,80 (6,96)	26,91 (6,41)
	B	38,76 (6,47)	25,82 (4,33)
Κατάθλιψη	A	3,85 (3,39)	8,18 (5,12)
	B	3,15 (4,87)	7,55 (4,76)
Άγχος	A	2,81 (3,22)	3,64 (4,57)
	B	2,00 (3,24)	3,00 (3,66)
Στρες	A	6,90 (4,05)	9.91 (5,30)
	B	4,81 (4,57)	9,45 (4,28)

Θετικά Συναισθήματα	A	7,43 (1,25)	6,30 (1,32)
	B	7,84 (1,18)	6,66 (1,08)
Δέσμευση	A	6,95 (1,40)	6,48 (1,27)
	B	7,62 (1,40)	6,24 (1,23)
Σχέσεις	A	7,11 (1,99)	6,76 (,99)
	B	7,49 (2,14)	6,06 (1,22)
Νόημα	A	7,79 (1,32)	6,94 (1,44)
	B	8,17 (1,14)	6,94 (,952)
Επιτεύγματα	A	7,22 (1,23)	6,88 (1,24)
	B	7,83 (1,06)	6,88 (1,35)
Σωματική Υγεία	A	7,43 (1,45)	6,61 (2,30)
	B	7,70 (1,41)	6,88 (1,16)
Αρνητικά Συναισθήματα	A	5,10 (2,05)	5,76 (1,38)
	B	4,56 (1,62)	6,64 (1,90)
Συνολικό Ευ ζην	A	7,29 (1,27)	5,61 (1,32)
	B	7,81 (1,25)	6,57 (1,01)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 27 δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου και της Ομάδας Παρέμβασης κατά την χρονική στιγμή Α (πριν από την έναρξη της παρέμβασης) εκτός από τέσσερις μεταβλητές για τις οποίες προϋπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, προϋπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στα επίπεδα της Ανθεκτικότητας: $t(28) = 4,284, p = < ,001$. Με βάση τον πίνακα 26 οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Ανθεκτικότητας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα παρέμβασης: Μ.Ο = 37,80, Τ.Α. = 6,96- Ομάδα Ελέγχου: Μ.Ο. = 26,91, Τ.Α. = 6,41). Προϋπήρχε, επίσης, στατιστικώς σημαντική διαφορά και στα επίπεδα της Κατάθλιψης: $t(28) = -2,836, p = ,008$. Φαίνεται ότι, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης δήλωναν εξ αρχής χαμηλότερα συμπτώματα Κατάθλιψης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα

παρέμβασης: M.O = 3,5, T.A. = 3,39 - Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 8,18, T.A. = 5,12). Τα επίπεδα βίωσης θετικών συναισθημάτων φαίνεται, επίσης, να έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου: $t(29) = 2,376, p = ,024$. Με βάση τον πίνακα 26, οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης ανέφεραν εξ αρχής υψηλότερα επίπεδα βίωσης Θετικών Συναισθημάτων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα παρέμβασης: M.O = 7,43, T.A. = 1,25- Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 6,30, T.A. = 1,32). Επίσης, το συνολικό ευ ζην των συμμετεχόντων είχε εξ αρχής στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου: $t(29) = 3,503, p = ,001$. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 26, η ομάδα παρέμβασης βίωνε υψηλότερα επίπεδα ευ ζην σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα παρέμβασης: M.O = 7,29, T.A. = 1,27- Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 5,61, T.A. = 1,32).

Όσον αφορά στις μετρήσεις κατά την δεύτερη χρονική στιγμή βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περισσότερες από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο συνθηκών στη δεύτερη χρονική στιγμή όσον αφορά τα επίπεδα της Ανθεκτικότητας [$t(29) = 5,948, p < ,001$]. Με βάση τον πίνακα 26, οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Ανθεκτικότητας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα παρέμβασης: M.O = 38,76, T.A. = 6,47- Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 25,82, T.A. = 4,33). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 27, βρέθηκε επίσης στατιστικώς σημαντική διαφορά και στα επίπεδα Κατάθλιψης κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή: [$t(28) = -2,423, p = ,022$]. Συγκεκριμένα, με βάση των Πίνακα 26, οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα Παρέμβασης: M.O = 3,15, T.A. = 4,87- Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 7,55, T.A. = 4,76). Όσον αφορά το στρες, κι εδώ φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου: $t(29) = -2,791, p = ,009$. Όπως φαίνεται,

κατά τη δεύτερη μέτρηση, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης δήλωναν χαμηλότερο στρες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα Παρέμβασης: M.O = 4,81, T.A. = 4,57- Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 9,45, T.A. = 4,28). Επίσης, τα Θετικά Συναισθήματα είχαν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή: $t(29) = 2,758, p = ,010$. Όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 26, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης δήλωναν υψηλότερη βίωση θετικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα Παρέμβασης: M.O = 7,84, T.A. = 1,18- Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 6,66, T.A. = 1,08). Παρομοίως, η τιμή της Δέσμευσης φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων: $t(29) = 2,755, p = ,010$. Όπως αποδεικνύεται, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης δήλωναν υψηλότερη Δέσμευση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα Παρέμβασης: M.O = 7,62, T.A. = 1,40- Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 6,24, T.A. = 1,23). Η μεταβλητή Σχέσεις είχε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων: $t(29) = 2,045, p = ,050$. Όπως εμφανίζεται στον Πίνακα 26, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης δήλωναν υψηλότερα επίπεδα θετικών σχέσεων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα Παρέμβασης: M.O = 7,49, T.A. = 2,14 - Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 6,06, T.A. = 1,22). Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσίασε και η μεταβλητή Νόημα κατά την δεύτερη χρονική στιγμή: $t(29) = 3,063, p = ,005$. Πιο συγκεκριμένα, , οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης δήλωναν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης Νοήματος σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα Παρέμβασης: M.O = 8,17, T.A. = 1,14 - Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 6,94, T.A. = ,952). Επιπλέον, η μεταβλητή Επιτεύγματα παρουσίασε στατιστικώς σημαντική μεταβολή ανάμεσα στις δύο ομάδες: $t(29) = 2,185, p = ,037$. Όπως αποδεικνύεται, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης δήλωναν υψηλότερο αίσθημα επίτευξης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα Παρέμβασης: M.O = 7,83, T.A. = 1,06 - Ομάδα Ελέγχου: M.O. = 6,88, T.A. = 1,35). Όσον αφορά στα Αρνητικά Συναισθήματα, κι εδώ φαίνεται

να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων: $t(29) = -3,249, p = ,003$. Όπως αναφέρεται στον Πίνακα 26, οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης δήλωναν χαμηλότερη βίωση αρνητικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα Παρέμβασης: Μ.Ο = 4,56, Τ.Α. = 1,62- Ομάδα Ελέγχου: Μ.Ο. = 6,64, Τ.Α. = 1,90). Τέλος, το συνολικό ευ ζην είχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στη δεύτερη χρονική στιγμή: $t(29) = 2,822, p = ,008$. Με βάση τον πίνακα 26, οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συνολικού ευ ζην σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ομάδα παρέμβασης: Μ.Ο = 7,81, Τ.Α. = 1,25 - Ομάδα Ελέγχου: Μ.Ο. = 6,57, Τ.Α. = 1,01).

Πίνακας 27. Συντελεστές t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τη σύγκριση του μέσου όρου των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης ως συνάρτηση του χρόνου (Α) και (Β)

Μεταβλητές με βάση το χρόνο	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ανθεκτικότητα Α	4,284	29	<,001
Ανθεκτικότητα Β	5,948	30	<,001
Κατάθλιψη Α	-2,836	29	,008
Κατάθλιψη Β	-2,423	29	,022
Άγχος Α	-,597	30	,555
Άγχος Β	-,793	30	,434
Στρες Α	-1,792	30	,083
Στρες Β	-2,791	30	,009
Θετικά Συναισθήματα Α	2,376	30	,024
Θετικά Συναισθήματα Β	2,758	30	,010
Δέσμευση Α	,927	30	,361
Δέσμευση Β	2,755	30	,010
Σχέσεις Α	,549	30	,587
Σχέσεις Β	2,045	30	,050
Νόημα Α	1,689	30	,102
Νόημα Β	3,063	30	,005
Επιτεύγματα Α	,750	30	,459
Επιτεύγματα Β	2,185	30	,037
Σωματική Υγεία Α	1,240	30	,225
Σωματική Υγεία Β	1,651	30	,109

Αρνητικά Συναισθήματα Α	-,962	30	,344
Αρνητικά Συναισθήματα Β	-3,249	30	,003
Συνολικό Ευ Ζην Α	3,503	30	,001
Συνολικό Ευ Ζην Β	2,822	30	,008

Συμπεράσματα

Τα πρώτα αποτελέσματα αυτής της πρώτης πιλοτικής διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της πιο σύντομης εκδοχής του εκπαιδευτικού προγράμματος «ΘΕΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ» είναι αρκετά αισιόδοξα. Απαντώντας στο πρώτο ερώτημα, έχει παρατηρηθεί θετική βελτίωση σε όλες τις διαστάσεις του ευ ζην των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης, σύμφωνα με το μοντέλο PERMA, όπως παρατηρήθηκε και στην μακρύτερη εκδοχή του προγράμματος. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες που έδειξαν ότι οι θετικές παρεμβάσεις λειτουργούν αποτελεσματικά στην ενίσχυση του ευ ζην των συμμετεχόντων (Seligman et al., 2005. Sin & Lyubomirsky, 2009. Bolier et al., 2013). Επιπρόσθετα, στις πέντε κύριες διαστάσεις του PERMA, του «Αρνητικού συναισθήματος», όπως και του συνολικού ευ ζην παρατηρήθηκε βελτίωση και η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, σε γενικές γραμμές η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση των πέντε εβδομάδων, φάνηκε να έχει σημαντικά οφέλη στους σημαντικότερους δείκτες του ψυχολογικού ευ ζην.

Απαντώντας στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας, δε φάνηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή στην τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας μετά την εκπαίδευση, σε αντίθεση με την μεγαλύτερη σε έκταση εκδοχή του προγράμματος. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνα που έδειξε ότι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογικής ήταν αποτελεσματικές στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας γυναικών με πολλαπλή σκλήρυνση (Rahimi et al., 2015). Μία λογική εξήγηση γι' αυτό το εύρημα είναι ότι συγκρίνοντας του συμμετέχοντες στην δεύτερη έρευνα με τους συμμετέχοντες στην μεγαλύτερης εκδοχής της παρέμβασης, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες στην σύντομη εκδοχή

της παρέμβασης είχαν αρκετά υψηλότερα ανθεκτικότητα εξ αρχής (Connor & Davidson, 2003. Tsigkaropoulou et al., 2018), οπότε προφανώς δεν υπήρχαν πολλά περιθώρια για περαιτέρω αύξηση της. Από την άλλη, μπορεί η ψυχική ανθεκτικότητα να χρειάζεται περισσότερο χρονικό διάστημα για να καλλιεργηθεί και να είναι πιο αποτελεσματική όταν οι παρεμβάσεις λαμβάνουν χώρα σε περισσότερες συναντήσεις. Τέλος, απαντώντας στο τρίτο ερώτημα, δεν διαπιστώθηκε μεταβολή στα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης. Αντίθετα, η τιμή του παράγοντα «στρες» ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μετά την παρέμβαση. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι και σε αυτή τη δεύτερη έρευνα το δείγμα είχε χαμηλά συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους εξ αρχής. Ωστόσο, το στρες ήταν υψηλότερο από τις άλλες δύο μεταβλητές, όπως και ελαφρώς υψηλότερο από το στρες των συμμετεχόντων της πρώτης έρευνας (Lovibond & Lovibond, 1995. Pezirkianidis et al., 2018).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μεταβλητή ανάμεσα στις δύο μετρήσεις, εντούτοις η τιμή της «δέσμευσης» φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη κατά τη δεύτερη μέτρηση. Αυτό, πολύ πιθανόν να οφείλεται σε εξωγενείς τυχαίους παράγοντες που στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να επηρέασε τη δέσμευση τους. Οι περιορισμοί και αυτής της έρευνας προσφέρουν σημαντικές κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα το αποτελούσαν στην πλειοψηφία γυναίκες δασκάλες και συνεπώς πιθανή μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει το αν υπάρχουν διαφορές φύλου που να σχετίζονται με τις αλλαγές στα επίπεδα του ευ ζην και της ανθεκτικότητας. Πολύ ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι με το τέλος του προγράμματος, οι συμμετέχοντες έδωσαν εξαιρετική άτυπη ανατροφοδότηση για τα οφέλη που αποκόμισαν, δηλώνοντας την πρόθεση τους να υπάρξει και συνέχεια με σειρά σεμιναρίων με εμβάθυνση σε ορισμένες θεματικές, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα. Συνεπώς, αξίζει να επαναληφθεί η σύντομη

εκδοχή του προγράμματος, ίσως με περισσότερη ενίσχυση στη θεματική της ψυχικής ανθεκτικότητας, να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών όπως και να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος σε βάθος χρόνου. Επιπρόσθετα, θα είχε ενδιαφέρον να εφαρμοστεί και σε συγκεκριμένους κλινικούς πληθυσμούς όπως άτομα με κατάθλιψη ή αγχώδεις διαταραχές ώστε να συγκριθεί η αποτελεσματικότητά του.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε εάν το πρόγραμμα αυτό, με κάποιες προσαρμογές επαναλαμβανόταν και σε άλλες εργασιακές ομάδες όπως εργαζόμενους σε επιχειρήσεις, νοσηλευτές, ψυχολόγους και επαγγελματίες υγείας γενικότερα, καθώς τα υψηλότερα επίπεδα ευζην και ανθεκτικότητας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο να διαχειριστούν τις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον εργασιακό τους χώρο αλλά και να οδηγηθούν σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής απόδοσης.

Συμπεραίνοντας, η πρώτη εκδοχή του προγράμματος των δώδεκα συναντήσεων φαίνεται να υπερέχει σε σχέση με την παρέμβαση των πέντε συναντήσεων καθώς φάνηκε να είναι αποτελεσματική και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Εντούτοις, και η σύντομη εκδοχή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος «Θετική Μάθηση» καταδεικνύεται επίσης αποτελεσματική στην ενίσχυση τόσο του ευζην όσο και του στρες των εκπαιδευτικών και μπορεί να ανταποκριθεί πολύ καλύτερα στο βαρυφορτωμένο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, και τα δύο εκδοχές της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση και την επαγγελματική μάθησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των εκάστοτε ενδιαφερομένων.

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση – Γενικά Συμπεράσματα

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να σχεδιάσει μία πολυπαραγοντική καινοτόμα θετική ψυχοεκπαίδευση, το πρόγραμμα «Θετική Μάθηση», όπως και να εξετάσει την αποτελεσματικότητα δύο πιλοτικών προγραμμάτων: τόσο της μακρύτερης εκδοχής του προγράμματος (δώδεκα συναντήσεις) όσο και της σύντομης εκδοχής (πέντε συναντήσεις), ως μεθόδου για τη βελτίωση των δεικτών ευζωίας των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη την αξία και τη σημαντικότητα του ευ ζην των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκαν τα επίπεδα του ευ ζην των εκπαιδευτικών, όταν χρησιμοποιούσαν συνειδητά θετικές παρεμβάσεις. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σκόπιμα στρατηγικές Θετικής Ψυχολογίας στη βάση του μοντέλου PERMA αναφέρουν και υψηλότερο ψυχολογικό ευ ζην. Συνοψίζοντας, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι και οι δύο εκδοχές της συγκεκριμένης ψυχοεκπαίδευσης, είχαν θετική ανταπόκριση στους συμμετέχοντες και συνέβαλαν στην αύξηση το ευ ζην τους, τουλάχιστον αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης.

Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Προτάθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα για να προσδιοριστεί κατά πόσο οι δύο εκδοχές του προγράμματος ήταν αποτελεσματικές. Στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου, παρουσιάζεται μια συζήτηση που επικεντρώνεται στα συνολικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και στην ενσωμάτωση αυτών των ευρημάτων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Σημειώνεται ότι λόγω του μειωμένου αριθμού θετικών παρεμβάσεων που έχουν γίνει μέχρι τώρα σε εκπαιδευτικούς και λόγω του καινοτόμου περιεχομένου του προγράμματος «Θετική Μάθηση», δεν ήταν δυνατόν να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων με πανομοιότυπα προγράμματα. Επομένως, τα αποτελέσματα των δύο ερευνών της διατριβής συγκρίθηκαν κυρίως με τα

αποτελέσματα που βρέθηκαν μέσω θετικών παρεμβάσεων που διεξήχθησαν σε ενήλικες και με τις ελάχιστες παρεμβάσεις που βασίζονται στο πλαίσιο της Θετικής Ψυχολογίας και πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς. Επίσης, συζητούνται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και συστάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις. Τέλος, θα παρουσιαστεί η συνεισφορά των ευρημάτων της παρούσας διατριβής στην έρευνα, στην εκπαίδευση και την εργασιακή πρακτική και την κοινωνία.

Ερευνητικό ερώτημα 1: *Υπάρχει διαφορά στο επίπεδο των συστατικών του ευ ζην (θετικά συναισθήματα, δέσμευση, θετικές σχέσεις, νόημα ζωής, επιτεύγματα των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση (θετική ψυχοεκπαίδευση);*

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τόσο η πρώτη όσο και δεύτερη πιο σύντομη εκδοχή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος «Θετική Μάθηση» μπόρεσαν να πετύχουν τον βασικό στόχο της διατριβής και να συμβάλουν στην προώθηση του ψυχολογικού ευ ζην των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την μεγαλύτερης διάρκειας εκδοχή του προγράμματος (Κεφάλαιο 3), φάνηκε ότι με την ολοκλήρωση της Θετικής Ψυχοεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν επέδειξαν στατιστικά σημαντικές αυξήσεις στα επίπεδα και των πέντε κύριων συστατικών του μοντέλου ευ ζην PERMA (θετικά συναισθήματα, δέσμευση, σχέσεις, νόημα και επιτεύγματα και το συνολικό ευ ζην).

Το ίδιο αποτέλεσμα επιβεβαιώθηκε και με την εξέταση της αποτελεσματικότητας της δεύτερης και πιο σύντομης εκδοχής του προγράμματος (Κεφάλαιο 4), αφού υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους πέντε κύριους παράγοντες του μοντέλου PERMA και στο συνολικό ευ ζην. Συνεπώς, απαντώντας στο ερώτημα 1 και των δύο ερευνών, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν συνειδητά ατομικές στρατηγικές Θετικής Ψυχολογίας,

δήλωσαν και υψηλότερο βίωμα ευ ζην. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να αναπτύξουν και να βελτιώσουν το ευ ζην τους, ακόμη και σε περιβάλλοντα με δυσκολίες.

Μέχρι τώρα, υπάρχουν τρεις μεταanalύσεις που αφορούν στην αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων (Sin & Lyubomirsky, 2009. Bolier et al., 2013. Hendricks et al., 2019), αποκαλύπτοντας μικρά έως μεσαία μεγέθη επίδρασης για την ενίσχυση του ευ ζην και τη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Τα ευρήματα μας συνάδουν επίσης με τις έρευνες των Seligman et al., (2005), οι οποίοι έλεγξαν την αποτελεσματικότητα σχετικών παρεμβάσεων όπως τα «τρία καλά πράγματα» και η «επίσκεψη ευγνωμοσύνης» και βρήκαν θετικές συσχετίσεις με την ευζωία των συμμετεχόντων.

Επίσης, τα αποτελέσματα συνάδουν με προηγούμενες έρευνες που εξέτασαν την αποτελεσματικότητα πολύ-παραγοντικών θετικών παρεμβάσεων ή παρεμβάσεων σχεδιασμένων στη βάση του μοντέλου PERMA. Συγκεκριμένα, συμφωνούν με παρόμοια ευρήματα των Gander et al. (2016) που πραγματοποίησαν παρεμβάσεις στη βάση των πέντε συστατικών στοιχείων του μοντέλου PERMA και βρήκαν αύξηση στο υποκειμενικό ευ ζην (δηλαδή, αύξηση της ικανοποίησης από τη ζωή και των θετικών συναισθημάτων και μείωση των αρνητικών συναισθημάτων) στην ομάδα παρέμβασης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, διαπίστωσαν αύξηση και στις πέντε συνιστώσες του ευ ζην στη συνθήκη παρέμβασης.

Όπως έχει προαναφερθεί, μόνο μία παρέμβαση έχει σχεδιαστεί διεθνώς μέχρι τώρα για εκπαιδευτικούς στη βάση του μοντέλου PERMA (Turner & Thielking, 2019a) και τα αποτελέσματα της συνάδουν με τα ευρήματα του προγράμματος μας, που είχε επίσης ως αποτέλεσμα την ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών. Συνάδει επίσης και με μία δεύτερη

έρευνα των Turner & Thielking (2019b) η οποία αναφέρει ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών να βρουν νόημα στην εργασία τους και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους αποφέρουν νόημα μπορεί να χρησιμεύσει για να βελτιώσει την ευζωία των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της διατριβής συνάδουν με άλλα προηγούμενα παρόμοια ευρήματα. Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, ότι σε αυτές τις μεταanalύσεις έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές μετρήσεις του ευ ζην ή βασίστηκαν στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (Turner & Thielking, 2019a. Turner & Thielking, 2019b). Τα αποτελέσματα μας, συνάδουν επίσης με την έρευνα των Rahm και Heise (2019) που εξέτασε την αποτελεσματικότητα κάποιων από τις παρεμβάσεις που χρησιμοποιήσαμε στο πρόγραμμα «Θετική Μάθηση» (τρεις ευχάριστες στιγμές, ημερολόγιο συναισθημάτων, γράμμα ευγνωμοσύνης) και έδειξε ενίσχυση στο υποκειμενικό ευ ζην των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν αμέσως μετά την παρέμβαση, ένα μήνα αλλά και πέντε μήνες μετά. Βέβαια, η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε διαφορετικά εργαλεία για την μέτρηση του ευ ζην των εκπαιδευτικών.

Αν και λίγες έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει το πλαίσιο PERMA για να εξετάσουν την ευζωία των εκπαιδευτικών από μια θετική προοπτική, έχει αποδειχθεί ότι τα υψηλά επίπεδα ευ ζην των εκπαιδευτικών έχουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς. Οι Kun και Gadanecz (2019) στην ποιοτική και ποσοτική μελέτη της εργασιακής ευτυχίας 300 Ούγγρων εκπαιδευτικών, χρησιμοποίησαν το PERMA profiler για τη μέτρηση της ευζωίας των εκπαιδευτικών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη της εργασίας ως ουσιαστικής και με νόημα, οι προσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου και το θετικό κλίμα στο χώρο εργασίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ευτυχία και την ευημερία των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας.

Ερευνητικό ερώτημα 2: *Υπάρχει διαφορά στο επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση;*

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα της διατριβής, φαίνεται ότι η αξιοποίηση στρατηγικών για ενίσχυση του ευ ζην οδήγησε ταυτόχρονα και στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πρώτη έρευνα και μεγαλύτερης διάρκειας εκδοχής του προγράμματος. Αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενα ευρήματα που έδειξαν ότι διαστάσεις του ευ ζην μπορούν να συμβάλουν και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Για παράδειγμα, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να συντελέσουν σε υψηλότερη ανθεκτικότητα επειδή προωθούν την ευέλικτη σκέψη (Isen, 2007) και διευκολύνουν την προσαρμοστική αντιμετώπιση (Folkman & Moskowitz, 2000. Tugade & Fredrickson, 2004).

Επίσης, συνάδει με προηγούμενη διαπίστωση των Kun & Gadanecz (2019), ότι η εργασιακή ευτυχία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις του μοντέλου PERMA καθώς και τους παράγοντες του ψυχολογικού κεφαλαίου όπως η ελπίδα, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η ανθεκτικότητα και η αισιοδοξία. Η αύξηση στην ανθεκτικότητα πιθανόν να οφείλεται στην ταυτόχρονη αύξηση των διαστάσεων του ευ ζην καθώς φαίνεται ότι οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται (Brouskeli et al., 2018). Το εύρημα αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι στρατηγικές που στοχεύουν στην αύξηση του ευ ζην δύναται να ενισχύουν ταυτόχρονα και τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, γεγονός που έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Lester et al., 2020. Hascher et al., 2021).

Ωστόσο, αυτό δεν επιβεβαιώθηκε στους συμμετέχοντες της δεύτερης έρευνας, οι οποίοι παρακολούθησαν την πιο σύντομη εκδοχή. Μια εξήγηση είναι ότι, η τιμή της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων στη δεύτερη εκδοχή του προγράμματος, ήταν εξ αρχής σε πιο υψηλά επίπεδα σε σχέση με την ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πρώτη εκδοχή

του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος (Connor & Davidson, 2003. Tsigkaropoulou et al., 2018). Οπότε ενώ δήλωσαν αύξηση στην ανθεκτικότητα τους, εντούτοις η αύξηση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό πιθανόν να υποδηλώνει ότι το πρόγραμμα έχει αποτέλεσμα σε πληθυσμούς με συγκεκριμένο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, στοιχείο που αξίζει περαιτέρω διερεύνησης. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι η ψυχική ανθεκτικότητα πιθανόν να χρειάζεται παρέμβαση μεγαλύτερης διάρκειας για να καλλιεργηθεί.

Ερευνητικό ερώτημα 3: *Υπάρχει διαφορά στα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και στρες πριν και μετά την παρέμβαση;*

Τέλος, σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε ότι στην Ομάδα Παρέμβασης, η οποία συμμετείχε στη μεγαλύτερης διάρκειας εκδοχή του προγράμματος δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις τρεις μεταβλητές κατάθλιψη, άγχος και στρες. Αυτό δεν επιβεβαιώνει προηγούμενα ευρήματα που έδειξαν ότι οι θετικές παρεμβάσεις δύναται να είναι αποτελεσματικές στη μείωση των συμπτωμάτων στρες και κατάθλιψης (Chakhssi et al., 2018. Kotsoni et al., 2020. Seligman et al., 2006. Sin & Lyubomirsky, 2009). Βέβαια, οι παρεμβάσεις αυτές έγιναν σε πληθυσμούς που χαρακτηρίζονταν από υψηλά έως πολύ υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και στρες (Furchtlehner et al., 2019. Pan et al., 2022). Αντίθετα, η ομάδα παρέμβασης που συμμετείχε στο μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα μας είχε εξ αρχής χαμηλά συμπτώματα άγχους, στρες και κατάθλιψης, οπότε μία πιθανή εξήγηση για το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες μεταβολές πιθανόν να είναι αυτή (Lovibond και Lovibond, 1995. Pezirkianidis et al., 2018).

Όσον αφορά την εξέταση της αποτελεσματικότητας της σύντομης εκδοχής του προγράμματος, παρομοίως δεν φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα συμπτώματα

άγχους και κατάθλιψης της δεύτερης Ομάδας Παρέμβασης. Ωστόσο, εδώ υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα συμπτώματα του στρες. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες έρευνες που συμμετείχαν σε πολυπαραγοντική θετική παρέμβαση σχεδιασμένη στη βάση του πλαισίου PERMA, ανέφεραν ότι αισθάνονταν λιγότερο στρες, ήταν πιο χαλαροί, πιο θετικοί και πιο ήρεμοι στην τάξη (Turner & Thielking, 2019a). Αυτό πιθανόν να εξηγείται από το γεγονός ότι τα επίπεδα στρες της δεύτερης Ομάδας Παρέμβασης (που συμμετείχε στη σύντομη εκδοχή του προγράμματος Θετική Μάθηση) ήταν ελαφρώς υψηλότερα από τα συμπτώματα στρες των συμμετεχόντων στην πρώτη παρέμβαση (μεγαλύτερης διάρκειας εκδοχή του Θετική Μάθηση). Συνεπώς, υπάρχουν ενδείξεις ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να έχει αποτέλεσμα στην μείωση του στρες, του άγχους και της κατάθλιψης των ατόμων εφόσον έχουν εξ εξαρχής ήπια έως πολύ υψηλά επίπεδα στρες, άγχους και κατάθλιψης ή τουλάχιστον συγκεκριμένο επίπεδο στις τιμές άγχους, στρες και κατάθλιψης και άνω.

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου που συμμετείχε στην έρευνα για την εξέταση της αποτελεσματικότητας της μακρύτερης εκδοχής του προγράμματος «Θετική Μάθηση», φάνηκε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Σχετικά με την ομάδα ελέγχου που συμμετείχε στην δεύτερη έρευνα, η οποία αφορούσε στην εξέταση της αποτελεσματικότητας της σύντομης εκδοχής του προγράμματος, δεν υπήρξαν ούτε κι εδώ στατιστικές διαφορές στα επίπεδα των εξεταζόμενων στις εξεταζόμενες μεταβλητές μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών. Υπήρξε μόνο στατιστικά σημαντική μείωση στα επίπεδα της δέσμευσης, η οποία αποδίδεται σε τυχαίο γεγονός και εξωγενή παράγοντα.

Συνεισφορά της παρούσας στην επιστημονική γνώση και την εκπαιδευτική πρακτική

Παρακάτω παρουσιάζεται η συμβολή της παρούσας διατριβής σε ερευνητικό επίπεδο αλλά και

στην εκπαιδευτική και εργασιακή πρακτική. Επίσης, γίνεται αναφορά στην συνεισφορά των ευρημάτων τόσο στο σχολικό σύστημα αλλά και το σύνολο της Κοινωνίας, αναδεικνύοντας τη σημασία της επένδυσης στο ευ ζην των εκπαιδευτικών.

Συμβολή στην έρευνα

Η παρούσα διατριβή προσθέτει στην περιορισμένη έρευνα σχετικά με το μοντέλο PERMA και την ανθρώπινη ευζωία τόσο στην Κύπρο όσο και διεθνώς και στο πώς μπορεί να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικούς και το σχολικό πλαίσιο. Η σημαντικότητα των δύο ερευνών της παρούσας διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά στην Κύπρο και τον ευρύτερο ελληνικό χώρο, μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της υλοποίησης ενός καινοτόμου και δομημένου προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που βασίζεται στο να αξιοποιούν στρατηγικές αυτοφροντίδας βασισμένες σε θετικές παρεμβάσεις για ενίσχυση της ευζωίας τους.

Φαίνεται ότι, όσον αφορά στο ερευνητικό ενδιαφέρον στην Κύπρο, έχουν διεξαχθεί περισσότερες έρευνες, και μάλιστα όχι πρόσφατες, σχετικά με τις αρνητικές πτυχές της ευζωίας των εκπαιδευτικών και τις επιζήμιες επιπτώσεις της στους μαθητές, από ό,τι έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις θετικές πτυχές του ευ ζην των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιήσουν οι ίδιοι για ανάπτυξη και ψυχική άνθιση. Είναι άγνωστο, βέβαια αν αυτό το κενό στην έρευνα οφείλεται στην έλλειψη αξίας που αποδίδεται στην ευζωία των εκπαιδευτικών στην Κύπρο σε σύγκριση με άλλες χώρες. Η μελλοντική έρευνα θα ήταν καλό να διερευνήσει τους λόγους για την έλλειψη σχετικών μελετών στην Κύπρο και τον ευρύτερο ελληνικό χώρο.

Επιπρόσθετα, αποτελεί την μοναδική έρευνα διεθνώς, η οποία εξετάζει την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης σχεδιασμένης στη βάση του μοντέλου PERMA, κατά την οποία η έννοια του ευ ζην των εκπαιδευτικών μετρήθηκε χρησιμοποιώντας ποσοτικά δεδομένα

και συγκεκριμένα το εργαλείο PERMA Profiler. Αν και υπάρχουν προηγούμενες έρευνες που αφορούν στην ευζωία των εκπαιδευτικών εντούτοις δεν συμφωνούν σε έναν κοινό ορισμό της έννοιας του ευ ζην αλλά ούτε το μετρούν με τον ίδιο τρόπο (McCallum et al., 2017).

Δεδομένου ότι τα αποτελέσματα της διατριβής δείχνουν ότι η συγκεκριμένη Θετική Ψυχοεκπαίδευση (τόσο η σύντομη όσο και η μακρύτερη εκδοχή του προγράμματος «Θετική Μάθηση») βοήθησε τους συμμετέχοντες να ενισχύσουν το ευ ζην τους σε όλες τις διαστάσεις του PERMA, είναι σημαντικό να διεξαχθούν πρόσθετες μελέτες για τη συλλογή περισσότερων δεδομένων σχετικά με αυτό το φαινόμενο.

Τέλος, επειδή οι έρευνες δείχνουν ότι πολλά προβλήματα ψυχικής υγείας που ταλαιπωρούν τους εκπαιδευτικούς μπορούν να προληφθούν (McKinsey Global Institute, 2020. Institute of Health Metrics and Evaluation, 2020) και επειδή υπάρχουν στρατηγικές για τη βελτίωση της υγείας των εκπαιδευτικών (Achor, 2012. Diaz-Silveira, 2020. VanderWeele, 2020), το πρόβλημα μπορεί να έγκειται στην άγνοια ή και στο κίνητρο των ίδιων εκπαιδευτικών να φροντίσουν τον εαυτό τους. Ως εκ τούτου, απαιτούνται περισσότερες έρευνες από τη σκοπιά των επιστημών της συμπεριφοράς που να εξετάζουν την ψυχολογία που διέπει την πιθανή απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν δράση. Η ανακάλυψη νέων και πλουσιότερων ευρημάτων θα μπορούσε να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και άλλους στον τομέα της εκπαίδευσης να δώσουν προτεραιότητα στη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και ψυχική υγεία και ευζωία, βελτιώνοντας κατά συνέπεια τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως άτομα και κατά συνέπεια τα παιδιά και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση της έννοιας του ευ ζην και σύνδεσής της με άλλες μεταβλητές.

Συμβολή στην εκπαίδευση και την εργασιακή πρακτική

«Η ευζωία είναι τεράστιο ζήτημα, όχι μόνο για εμάς, αλλά για όλους όσους ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση» (Watson, 2014, σελ. 1) και «οι εκπαιδευτικοί είναι το πολυτιμότερο οργανωσιακό και κοινωνικό περιουσιακό στοιχείο μας» (Rothmann & Redelinghuys, 2020). Δεδομένης της σημασίας των σχολείων και της ποιοτικής εκπαίδευσης στις ανεπτυγμένες κοινωνίες, η προώθηση του ευ ζην των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας καθώς μπορεί να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών/τριών και να εμπνεύσει τη συνολική ευζωία των παιδιών αλλά και τον γονέων και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Η συγκεκριμένη διατριβή αποτελεί ένα παράδειγμα του πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αρχίσουν να αναλαμβάνουν δράση για να βελτιώσουν τις δικές τους αντιλήψεις για το ευ ζην μέσα σε δύσκολα εργασιακά πλαίσια. Εκτός από τη συνολική αποτελεσματικότητά και των δύο εκδοχών του προγράμματος «Θετική Μάθηση», η σύντομη εκδοχή έχει το πλεονέκτημα της διαχειρίσιμης και προσιτής χρονικής διάρκειας στο φορτωμένο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, η οποία θα μπορούσε να διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή τους. Συγκεκριμένα, ο συνολικός χρόνος των δια ζώσης συναντήσεων ήταν συνολικά μόνο δώδεκα ώρες, χωρισμένος σε πέντε εβδομαδιαίες συναντήσεις. Η ανατροφοδότηση που ελήφθη κατά τη διάρκεια της κατάρτισης (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ), τα αποτελέσματα της έρευνας και τα ανοικτά σχόλια έδειξαν ότι το πρόγραμμα έγινε δεκτό με εξαιρετική επιτυχία και ενθουσιασμό από όλους τους συμμετέχοντες. Άρα, θα μπορούσε εύκολα να ενσωματωθεί στα προαιρετικά σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, τα οποία λαμβάνουν χώρα σε απογευματινό χρόνο, συνήθως σε πέντε συναντήσεις και στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το 2018, το πρόγραμμα έχει ήδη ενταχθεί στα προαιρετικά εργαστήρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Επίσης, το πρόγραμμα μακρύτερης διάρκειας θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολικής βάσης και να ενταχθεί στο πλαίσιο της Επαγγελματικής Μάθησης που εφαρμόζεται στην Κύπρο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο πλαίσιο του αναπτυσσόμενου πεδίου της Θετικής Εκπαίδευσης, η έμφαση στο ευ ζην των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης για διαδικασίες σχολικής ανάπτυξης με στόχο την προώθηση του ευ ζην τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών τους.

Οι συστάσεις για τη μελλοντική πρακτική είναι να περιληφθεί και η ανθρώπινη ευζωία στην επαγγελματική μάθηση ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αυτή σχετίζεται με τη διδακτική πρακτική και το σχολικό κλίμα. Όπως αποδεικνύεται, η επένδυση στην ευζωία των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται μόνο με την προσωπική βελτίωση της υγείας τους αλλά συνδέεται συστηματικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Rahm & Heise, 2019). Επιπλέον, όλες η επαρχίες της Κύπρου και τα τοπικά σχολεία θα πρέπει να αναπτύξουν προγράμματα προώθησης της συνολικής ευζωίας των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση θα πρέπει να συνδέεται με την καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών, να υποστηρίζεται από τη Διεύθυνση του σχολείου και να περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων (Street, 2018).

Βέβαια, η πρόκληση παραμένει στο ότι τέτοιες προσεγγίσεις θα πρέπει να υιοθετούνται συνήθως κατά την βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή ακόμα καλύτερα να εντάσσονται στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών παρά να αποτελεί ατομική πρωτοβουλία και η συμμετοχή τελικά να εναπόκειται στην διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού. Θα μπορούσαν, επίσης, κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές να ενταχθούν παρεμβάσεις που αφορούν σε συμπληρωματικές έννοιες, όπως η ελπίδα, αφού όπως φαίνεται αποτελεί μία σημαντική μεταβλητή για παρακίνηση και την μετέπειτα ευζωία και απόδοση στην εργασία (Yotsidi et al., 2018b).

Αξίζει αν σημειωθεί ότι το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσφέρεται από τον Οκτώβριο του 2021 και σε μορφή elearning, όπου παρέχεται ελεύθερα σε τέσσερις γλώσσες (Ελληνικά, Αγγλικά, Πορτογαλικά και Ρουμάνικα). Με αυτή την εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί έχουν πλέον τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται στο μοντέλο PERMA σε δικό τους χρόνο και αποτελεί άλλο ένα εργαλείο για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να παρακολουθήσουν δια ζώσης προγράμματα. Επίσης, διευκολύνει εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατοικούν σε απομακρυσμένες ή αγροτικές περιοχές, όπου δεν υπάρχουν οι ανάλογες ευκαιρίες για εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Τέλος, οι ασκήσεις, οι οποίες προτάθηκαν μέσα από τις δύο έρευνες, αξιολογήθηκαν και λειτούργησαν αποτελεσματικά ως προς την αύξηση των επιπέδων του ευ ζην, μπορούν με μικρές προσαρμογές να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και σε άλλα πεδία, όπως για παράδειγμα, τον αθλητισμό και γενικά σε άλλες ομάδες εργαζομένων. Όπως προαναφέρθηκε η ευζωία μπορεί να επιδράσει σε πολλά πλαίσια, βοηθώντας το άτομο να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε διάφορους τομείς .

Συμβολή στην κοινωνία

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2002 τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες-κλειδιά για οποιαδήποτε στρατηγική στοχεύει στην προώθηση της ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας, ενώ αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σημαντικά δίνοντας στα παιδιά τα εργαλεία ένταξης σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει και επομένως χρειάζονται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (De Schoutheete & Wallace, 2002). Το στρες των εκπαιδευτικών, λόγω των συναισθηματικών, κοινωνικών και νοητικών απαιτήσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά, είναι κατά πολύ υψηλότερο και η ευζωία τους χαμηλότερη από εκείνη του γενικού πληθυσμού (Education Support Partnership 2021. Redin & Erro-Garces, 2020).

Ο κοινωνικός αντίκτυπος όσον αφορά το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι η σταδιακή έλλειψη δασκάλων (Dreer, 2022) λόγω της απόφασης για πρόωρη λήξη της καριέρας τους ή και η εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Cross & Thomas, 2017. Redding & Henry, 2019). Επίσης, συνέπεια του στρες και της εξουθένωσης που συχνά βιώνουν είναι, πέραν από την μειωμένη ποιότητά της διδασκαλίας, ο αυξημένος αριθμός απουσιών λόγω ασθένειας, το οικονομικό κόστος της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και των ταμείων κοινωνικών ασφαλίσεων όπως και το κόστος των αντικαταστάσεων (Albulescu et al., 2018). Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί με προβλήματα υγείας δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό και τις ικανοτήτων τους, γεγονός που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους απόδοση (Klusmann et al., 2008) και προκαλεί επίσης σημαντικό οικονομικό κόστος. Συνεπώς, η βελτίωση της υγείας των εκπαιδευτικών παραμένει ένας σημαντικός στόχος. Η οικοδόμηση της ευζωίας των εκπαιδευτικών είναι μια προσέγγιση αξιοσημείωτης πολυπλοκότητας, με σημαντικές επιπτώσεις τόσο σε συστημικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Συνεπώς, η φροντίδα της ευζωίας των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική.

Η παρούσα μελέτη καλύπτει ένα κενό στην τρέχουσα βιβλιογραφία και ανταποκρίνεται στην έκκληση για περαιτέρω έρευνα γύρω από τη βελτιστοποίηση του ευ ζην των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της διατριβής έχουν επιπτώσεις για μελλοντική έρευνα και για την ενημέρωση σχετικά με αλλαγές σε παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ευζωία των εκπαιδευτικών. Τέτοιες στρατηγικές μπορούν ίσως να αμβλύνουν τον αντίκτυπο της στρεσογόνας φύσης της διδασκαλίας και να οδηγήσουν σε βελτιωμένα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικός πόρος στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου, πρέπει να τους δίνονται ευκαιρίες να μάθουν δεξιότητες ανθεκτικότητας και ευζωίας για να διασφαλιστεί η επαγγελματική βιωσιμότητα.

Συνεπώς, θα πρέπει να τους παρέχεται χρόνος, ευκαιρίες και εργαλεία για να επικεντρωθούν στην ψυχική τους υγεία και ευζωία. Τα παρόντα ευρήματά μας, υποδηλώνουν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με στρατηγικές αυτοδιαχείρισης μέσω θετικών παρεμβάσεων δύναται να συμβάλει αποτελεσματικά στην προσπάθεια για υποστήριξη της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών. Οπότε, το πρόγραμμα «Θετική Μάθηση» προσφέρει πρακτικά εργαλεία και εκπαιδευτικό υλικό, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια του μαθητικού πληθυσμού, της σχολικής κοινότητας και της Κοινωνίας γενικότερα.

Περιορισμοί

Στη συγκεκριμένη έρευνα, έχουν εντοπιστεί συγκεκριμένοι περιορισμοί που θα ήταν καλό να ληφθούν υπόψη. Οι περιορισμοί της παρούσας διατριβής περιλαμβάνουν, κυρίως, τον τρόπο προσέλκυσης και επιλογής των συμμετεχόντων, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Πρώτον, η πληροφόρηση που έχει ληφθεί από τους συμμετέχοντες βασίζεται σε δηλώσεις αυτό - αναφοράς. Μέσω πολλαπλών αλληλεπιδράσεων σε συνεχή βάση, η ερευνήτρια μπορεί να είχε ακούσια θετικό αντίκτυπο στους συμμετέχοντες και τις απαντήσεις τους, παρά μόνο η παρέμβαση από μόνη της. Η ερευνήτρια-εκπαιδύτρια ανέπτυξε σχέσεις με τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι οποίες ενδέχεται να επηρέασαν τους συμμετέχοντες να δώσουν πιο επωφελείς απαντήσεις. Έτσι, οι συμμετέχοντες μπορεί να είχαν την τάση να παρέχουν πιο κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ή να απάντησαν με τρόπο που θεωρούσαν ότι επιθυμούσε η ερευνήτρια. Περιορισμοί και οριοθετήσεις υπάρχουν βέβαια σε όλες τις ποσοτικές έρευνες αυτό - αναφοράς (Bloomberg & Volpe, 2019. Merriam & Tisdell, 2016). Για το λόγο αυτό, σε μελλοντικές μελέτες, τα δεδομένα αυτό - αναφοράς θα πρέπει να συνδέονται με πιο αντικειμενικές προσεγγίσεις συλλογής δεδομένων, όπως οι αξιολογήσεις σε ολόκληρο το σχολείο και θα πρέπει

να περιλαμβάνουν διάφορες άλλες πηγές δεδομένων, όπως επιτόπιες παρατηρήσεις, δεδομένα πρωτοκόλλου ή αξιολόγηση ημερολογίων (Dreer, 2022). Εκτός από το ότι οι παρεμβάσεις βασίζονται σε μετρήσεις αυτό- αναφοράς αφορούν επίσης και συσχετίσεις των εξεταζόμενων μεταβλητών. Συνεπώς, δεν μπορούν να εξαχθούν σαφή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων καθώς οι μετρήσεις αυτές δεν συνεπάγονται αιτιατή σχέση (Diener, 2009).

Δεύτερον, ένας πιθανός περιορισμός σχετίζεται με ανησυχίες σχετικά με την εγκυρότητα του πληθυσμού, δεδομένου ότι οι δύο έρευνες διεξήχθησαν με μικρό μέγεθος δείγματος. Η μικρή φύση του δείγματος μπορεί επίσης να συνέβαλε στο να μην ανιχνευθούν με ακρίβεια ορισμένες συσχετίσεις που αφορούν τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Η δυνατότητα γενίκευσης του δείγματος περιορίζεται επίσης σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό (δηλαδή εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης) που βασίστηκε σε δείγμα ευκολίας (οι δάσκαλοι συμμετείχαν εθελοντικά) και όχι σε τυχαία δειγματοληψία, αν και η ομοιογενής φύση του δείγματος αυξάνει τη δυνατότητα γενίκευσης σε άλλους πληθυσμούς με παρόμοια χαρακτηριστικά. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και στις δύο έρευνες ήταν γυναίκες. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο σε μελλοντική έρευνα να τεθούν κριτήρια στην επιλογή δείγματος και ένταξης του στην έρευνα όπως τα χρόνια υπηρεσίας, εάν εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση, εάν έχουν συγκεκριμένο αριθμό μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, η τοποθεσία και το περιβάλλον του σχολείου. Θα ήταν καλό, συνεπώς, να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό προφίλ (είδος σχολείου, σχολική τάξη που διδάσκουν, ηλικία καθώς και άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών).

Επειδή η έρευνα περιλάμβανε την αξιολόγηση παρεμβάσεων, ήταν απαραίτητη η συνεργασία με σχολεία και με εκπαιδευτικούς που είχαν κίνητρο να συμμετάσχουν στην

πρωτοβουλία για την ενίσχυση της ευζωίας τους. Το γεγονός ότι το δείγμα οικειοθελώς επέλεξε να συμμετάσχει πολύ πιθανόν να επηρέασε και τα αποτελέσματα. Το κίνητρο των συμμετεχόντων όπως έχει δειχθεί από προηγούμενες έρευνες, είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλει στην επιτυχία των θετικών παρεμβάσεων (Lyubomirsky et al., 2011. Parks et al., 2012) καθώς οι άνθρωποι που αναζητούν ενεργά ευκαιρίες για να αυξήσουν την ευζωία τους είναι πιο πιθανό να επωφεληθούν από τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Εκτός από το εύρημα αυτό, ότι αυτοί που μπαίνουν σε μία διαδικασία να δεσμευτούν και να συμμετάσχουν σε παρεμβάσεις είναι άνθρωποι που ήδη έχουν κίνητρο είτε γιατί τους ενδιαφέρει και συνεχίζουν να ενδυναμώνουν τον εαυτό τους, που είτε είναι ήδη ενδυναμωμένος, μπορεί να έχουν κίνητρο επίσης επειδή τα συγκεκριμένα άτομα χρειάζονται θεραπεία.

Άλλος περιορισμός των ερευνών της διατριβής αφορά στη μέθοδο επιλογής του δείγματος της Ομάδας Ελέγχου. Παρόλο που η σκόπιμη/βασισμένη σε κριτήρια δειγματοληψία θα ήταν η κατάλληλη για το σχεδιασμό της, η συγκεκριμένη μέθοδος, το να ζητηθεί δηλαδή από συναδέλφους των εκπαιδευτικών της Ομάδας Παρέμβασης να συμμετάσχουν στην Ομάδα Ελέγχου, περιόρισε τους δυνητικούς συμμετέχοντες σε άτομα που η ερευνήτρια γνώριζε άμεσα ή που ήταν φίλοι συναδέλφων. Η προσέλκυση μέσω συστάσεων από συναδέλφους αποτέλεσε περιορισμό επειδή ήταν μικρότερος ο αριθμός της Ομάδας Ελέγχου, παρά αν προσεγγίζονταν με άλλο τρόπο (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης). Η στήριξη σε ένα μικρό δίκτυο για την προσέλκυση περιόρισε, επίσης, τις δυνατότητες ποικιλομορφίας με βάση τον αριθμό των ετών διδασκαλίας, την ηλικία και το φύλο. Επιπλέον, η προσέλκυση από ένα μικρό δίκτυο περιόρισε την ευκαιρία συμμετοχής εκπαιδευτικών μόνο από την επαρχία Λευκωσίας.

Οι περιορισμοί αυτής της έρευνας περιλαμβάνουν, επίσης, το σύντομο χρονικό διάστημα κατά το οποίο έγιναν οι μετρήσεις, το οποίο ήταν σχεδόν αμέσως με το τέλος της εκπαίδευσης χωρίς να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε βάθος χρόνου.

Επιπλέον, θα ήταν καλό να εξεταστεί ο αριθμός των ετών διδασκαλίας κατά την προσέλευση των συμμετεχόντων, δόθηκε μικρή έμφαση σε αυτή τη μεταβλητή, λόγω του μικρού μεγέθους τους δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των ετών στον τομέα, αυξάνεται και η αυτοπεποίθηση και μειώνονται τα αισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις διαστάσεις του ευ ζην (Cross & Thomas, 2017). Επίσης, η κατανόηση και η εξάρτηση των εκπαιδευτικών από τις πρακτικές ευζωίας μπορεί να αλλάζει κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Κάτι επίσης που δεν ήταν δυνατόν να εξετάσουμε με απόλυτη ακρίβεια είναι το γεγονός ότι ενώ δόθηκαν και κάποιες δραστηριότητες για περαιτέρω εξάσκηση στο σπίτι ή την τάξη, δεν γνωρίζουμε ποιοι από τους συμμετέχοντες και σε ποιο βαθμό ακολούθησαν πιστά τις οδηγίες μας και εφάρμοσαν τελικά τις δραστηριότητες στον δικό τους χρόνο, πράγμα που κι αυτό μπορεί να επηρέασε τον βαθμό αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αν και τα αποτελέσματα αποκάλυψαν την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης θετικής ψυχοεκπαίδευσης στην προώθηση της ευζωίας των εκπαιδευτικών Δημοτικής εκπαίδευσης, περαιτέρω έρευνα είναι επιβεβλημένη για να προσδιοριστεί ο αντίκτυπός της τόσο στους εγγύς (δηλαδή τα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς και την τάξη) όσο και στους απώτερους (αποτελέσματα για τους μαθητές) παράγοντες που συμβάλλουν σε ένα θετικό περιβάλλον στην

τάξη. Τα αποτελέσματα αυτής της διατριβής υποδηλώνουν διάφορα πιθανά οφέλη και των δύο εκδοχών της παρέμβασης, ειδικά για την ευζωία των εκπαιδευτικών σε όλους παράγοντες του μοντέλου PERMA, σύμφωνα με μετρήσεις που έγιναν κατά τη λήξη του προγράμματος.

Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να προσδιοριστεί αν οι αλλαγές αυτές ήταν άμεσο αποτέλεσμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην παρέμβαση που βασίζεται στους παράγοντες του μοντέλου PERMA έναντι άλλων παρεμβατικών παραγόντων.

Επιπλέον, απαιτείται έρευνα για την καλύτερη κατανόηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης της παρέμβασης. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλό να αξιολογήσουν περαιτέρω τον αντίκτυπο της παρέμβασης σε βάθος χρόνου (π.χ. έξι μήνες μετά την παρέμβαση), ώστε να αποσαφηνιστεί η διάρκεια του θετικού αντίκτυπου στο ευ ζην των εκπαιδευτικών. Τέτοια δεδομένα θα μπορούσαν να αποκαλύψουν ότι ορισμένα αποτελέσματα της παρέμβασης χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να εμφανιστούν, ενώ άλλα αποτελέσματα τελικά ξεθωριάζουν.

Επιπρόσθετα, απαιτείται μελλοντική έρευνα για να προσδιοριστεί η συμβολή της παρέμβασης στους παράγοντες που αφορούν στο κλίμα της τάξης (π.χ. σχέσεις μαθητών-δασκάλων, η διαχείριση της τάξης) και στα αποτελέσματα που αφορούν τα παιδιά (π.χ. κοινωνική-συναισθηματική ικανότητα των μαθητών, δέσμευση στην τάξη, συμπεριφορά και μαθησιακή επίδοση). Όπως τονίζεται στο μοντέλο των Jennings και Greenberg (2009), τα υγιή περιβάλλοντα στην τάξη διατηρούνται μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας και της ευζωίας των εκπαιδευτικών, η οποία υποστηρίζει την ικανότητά τους να δημιουργούν υγιείς σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές για διαχείριση της τάξης και να προωθούν την ποιοτική κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση μέσα στην τάξη. Συνδυαστικά, όλοι αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν σε ένα συνολικά θετικό κλίμα στην τάξη που επιτρέπει στους μαθητές να ευδοκιμήσουν τόσο κοινωνικο-συναισθηματικά όσο

και ακαδημαϊκά. Επιπλέον, οι παράγοντες αυτοί μπορούν επίσης να θεωρηθούν συναλλακτικοί, δεδομένου ότι ένα ακμάζον περιβάλλον στην τάξη μπορεί να συνεχίσει να υποστηρίζει τη χαρά του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και την αυτό-αποτελεσματικότητά του, γεγονός που υποστηρίζει περαιτέρω τη δέσμευσή του στο επάγγελμα. Ως παρέμβαση που αναπτύχθηκε για την υποστήριξη της ευζωίας και της θετικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης, η περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην εξέταση του αντίκτυπου της παρέμβασης σύμφωνα με τα στοιχεία που σχετίζονται με το θεωρητικό μοντέλο, καθώς και στους μεσολαβητικούς παράγοντες αλλαγής που θα αποκάλυπταν συγκεκριμένες οδούς που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Επιπλέον, θα μπορούσε να μετρηθεί η επίδραση της παρέμβασης στην ποιότητα του εκπαιδευτικού με βάση συγκεκριμένα κριτήρια απόδοσης. Σε μια τρίτη παρέμβαση θα μπορούσε να εξετασθεί ο ρόλος της Θετικής σχολικής ηγεσίας και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων σε σχέση με την ευζωία των εκπαιδευτικών.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο πέραν των ποσοτικών μετρήσεων να μελετηθούν παράλληλα και εις βάθος ποιοτικά δεδομένα για καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν το ευ ζην των εκπαιδευτικών

Ένας προβληματισμός των ερευνητών έγκειται στο ότι, αν και η παρέμβαση φαίνεται να ήταν αποτελεσματική στο σύνολο της, εντούτοις δεν είναι γνωστό το ποιο από τα επιμέρους συστατικά ωφέλησε περισσότερο. Καθώς χρειάζεται ακόμη περισσότερη έρευνα σχετικά με τους μηχανισμούς που καθιστούν αποτελεσματικές τις θετικές παρεμβάσεις (Mongrain & Anselmo-Matthews, 2012. Chow, 2018), θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μία αξιολόγηση των συνιστωσών για να ελεγχθεί ποια επιμέρους συστατικά είναι υπεύθυνα για τα αποτελέσματα. Θα μπορούσε να γίνεται μέτρηση στο τέλος κάθε παρέμβασης (ανάλογα με τον πυλώνα του PERMA) και αξιολόγηση τόσο με ποσοτικές όσο και με ποιοτικές μετρήσεις. Θα ήταν καλό,

επίσης, σε μελλοντικές έρευνες να επιλεγεί το περιεχόμενο που περιλαμβάνεται για να ελεγχθούν υποθέσεις σχετικά με το κατά πόσον ορισμένο περιεχόμενο (π.χ. νόημα και σκοπός) είναι πιο χρήσιμο από άλλο περιεχόμενο (π.χ. θετικά συναισθήματα). Θα μπορούσαν αυτές οι ανεξάρτητες ενότητες να εφαρμοστούν με διαφορετική σειρά σε διάφορες ομάδες για να διαπιστωθεί ποιες ενότητες επηρεάζουν περισσότερο ποιες πτυχές της ευζωίας. Πιστεύουμε ότι η παρούσα μελέτη υποδεικνύει διάφορες πιθανές κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Σε αυτό το πλαίσιο, θα άξιζε τον κόπο να ενσωματωθούν έλεγχοι γνώσεων στο περιεχόμενο για να αξιολογηθεί η κατανόηση και η ικανότητα διατήρησης των πληροφοριών των συμμετεχόντων.

Θα ήταν, επίσης, σημαντικό να εξεταστεί η επιρροή που είχε η παροχέας της παρέμβασης (εκπαιδευτρια) στην υποστήριξη της ευζωίας των εκπαιδευτικών- συγκεκριμένα, η σχέση που οικοδομήθηκε με την εκπαιδευτρια ή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή δεξιότητες της εκπαιδευτριας που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αλλαγές στους εκπαιδευτικούς. Αυτή η ιδέα συνάδει με τις επιδράσεις των κοινών παραγόντων στις βελτιώσεις που παρατηρούνται στις ψυχολογικές παρεμβάσεις- μερικές φορές, η στρατηγική παρέμβασης (π.χ. νέα χρήση των δυνατών σημείων του χαρακτήρα) είναι λιγότερο ισχυρή από τη θετική επίδραση της ελπίδας ή μιας θερμής, στοργικής σχέσης μεταξύ παροχέα της παρέμβασης και αποδέκτη της παρέμβασης (Wampold & Imel, 2015).

Αξίζει, επίσης, να επαναληφθεί η παρέμβαση με μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος και να συγκριθούν κι άλλα δημογραφικά στοιχεία όπως τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας, ο αριθμός παιδιών στην τάξη και η πόλη εργασίας. Εκτός από την κατανόηση της συναισθηματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να συνεχίσουμε να μελετάμε το τί είναι αποτελεσματικό στην υποστήριξη μιας θετικής συναισθηματικής εμπειρίας ειδικά για τους νέους εκπαιδευτικούς. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλό να περιλάβουν περισσότερους άνδρες και να

εξεταστούν οι διαφορές φύλου ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Όσον αφορά στις ενδοσχολικές εκπαιδεύσεις, με διάφορα συμμετέχοντα σχολεία ως σύνολο, θα ήταν καλό να διερευνηθεί και η επίδραση κι άλλων μεταβλητών που σχετίζονται με το σχολείο, όπως η υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων, το άνοιγμα στην αλλαγή, η εμπειρία του στρες, το είδος ηγεσίας και το γενικότερο σχολικό κλίμα στην βιωσιμότητα της επιτυχίας της παρέμβασης. Για παράδειγμα, οι Ebersold et al. (2019) έδειξαν ότι η ευζωία των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε σημαντικά από την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της αυτονομίας από τη Διεύθυνση. Μπορεί να υποτεθεί ότι τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων για ενίσχυση της ευζωίας θα διαρκέσουν περισσότερο σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον.

Προκειμένου να ταξινομηθούν καλύτερα τα αποτελέσματα από παρεμβάσεις όπως οι εκπαιδεύσεις ευζωίας και οι εφαρμογές θετικών παρεμβάσεων, θα ήταν χρήσιμο να αποκτήσουμε πιο ακριβείς πληροφορίες σχετικά με τις διακυμάνσεις της ευζωίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του (σχολικού) έτους. Τα ευρήματα σχετικά με αυτές τις γενικές διακυμάνσεις θα μπορούσαν επίσης να συμβάλουν στην εξήγηση των αποτελεσμάτων των πολυ-συνθετικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, η γνώση σχετικά με τις περιόδους που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα ή χαμηλότερα επίπεδα ευζωίας ή στρες, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τον προσδιορισμό του κατάλληλου χρόνου για εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Στις εξεταζόμενες ομάδες της διατριβής το στρες, το άγχος και η κατάθλιψη ήταν εξ αρχής σε χαμηλά επίπεδα. Θα είχε ενδιαφέρον να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος και σε κλινικό πληθυσμό, που να χαρακτηρίζεται δηλαδή εξ αρχής από υψηλά έως πολύ υψηλά επίπεδα άγχους, στρες και κατάθλιψης.

Μια άλλη πρόταση είναι, το πρόγραμμα «Θετική Μάθηση» με μικρές προσαρμογές να εφαρμοστεί και να διερευνηθεί και σε προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση του ευ ζην κι άλλων εργασιακών ομάδων, που θεωρούνται επίσης ευάλωτες όπως οι νοσηλευτές/τριες, οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

Μια σημαντική εισήγηση είναι, λόγω της αυξανόμενης πλέον ζήτησης για παροχή διαδικτυακών σεμιναρίων, το πρόγραμμα «Θετική Μάθηση» να προσφερθεί με την μορφή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να εξεταστεί εκ νέου η αποτελεσματικότητά του.

Όπως δήλωσε η Larrivee (2013), η προσπάθεια για βελτίωση στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει διττό χαρακτήρα - τα σχολεία και τα σχολικά συστήματα θα πρέπει να αναλάβουν τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας (θέματα προσωπικού, θέματα χρηματοδότησης) καθώς και την παροχή υποστήριξης για την ατομική ευζωία των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές που υποστηρίζουν αυτούς τους δύο τομείς. Πρόσθετοι τομείς έρευνας θα μπορούσαν να περιλάβουν το πώς θα μπορούσε η Διεύθυνση των σχολείων να χρησιμοποιήσει πρακτικές ευζωίας για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ή να εξεταστούν ποιες άλλες θετικές παρεμβάσεις επηρεάζουν το ευ ζην και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να αποτελεί μια παγκόσμια πρόκληση που έχει μεγεθυνθεί από την πανδημία του COVID-19, η οποία δεν έχει τελειώσει ακόμη. Καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί στρέφονται προς την πρόωρη συνταξιοδότηση ή τη μετάβαση σε άλλου είδους καριέρα και την εγκατάλειψη τελικά του επαγγέλματος, οι συστάσεις για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών συνεχίζουν να επικεντρώνονται σε τεχνικές αυτοφροντίδας που μπορούν να εφαρμόσουν οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί για να βελτιώσουν τη δική τους ευζωία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ακούγονται συχνά οι απόψεις και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για να κατανοήσουμε τους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην αίσθηση της ευζωίας τους αλλά και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν αρνητικά τους την ευημερία τους.

Ενώ οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι προφανείς, πολύ λίγα προγράμματα έχουν εφαρμοστεί για την ψυχολογική τους υποστήριξη και ακόμη λιγότερα για την ενίσχυση της ευζωίας τους. Η ευζωία των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύπλοκο ζήτημα και για να μεγιστοποιηθεί, απαιτείται μια πιο ολιστική προσέγγιση που να ενισχύει τις ατομικές στρατηγικές. Συνεπώς, δεν αποτελεί μόνο ατομική ευθύνη, αλλά αποτελεί κοινό οργανωσιακό, κοινωνικό και παγκόσμιο μέλημα. Αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι υπάρχουν διαρθρωτικοί και οργανωσιακοί παράγοντες που οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να προσαρμόσουν και να βελτιώσουν για να αυξήσουν την ευζωία των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει, επίσης, να εξεταστούν στρατηγικές που ενισχύουν την συνεργατική παιδαγωγική και να δοθούν ευκαιρίες για ενίσχυση της κοινωνικής σύνδεσης και της συναδελφικότητας εντός του σχολικού πλαισίου (Turner et al., 2022).

Μέσω της Θετικής Εκπαίδευσης καταβλήθηκε προσπάθεια να ενισχυθεί η ευζωία των μαθητών/τριων. Ενώ υπάρχουν ακόμη πολλά να μάθουμε και να μετρήσουμε σχετικά με την αποτελεσματική ανάπτυξη της ευζωίας των εκπαιδευτικών στα σχολεία, αυτό που γνωρίζουμε είναι ότι οι ίδιες στρατηγικές και τεκμηριωμένες παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη προγραμμάτων ευζωίας των μαθητών θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη προγραμμάτων για ενίσχυση του ευ ζην των εκπαιδευτικών (Falecki & Mann, 2021). Αν και δόθηκε μέχρι τώρα έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, υπάρχουν εκκλήσεις να δοθεί προτεραιότητα και να υποστηριχθεί καλύτερα η ευζωία των εκπαιδευτικών, διότι για να

είναι καλά τα παιδιά, θα πρέπει πρωτίστως να είναι καλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η ευζωία των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τη βέλτιστη λειτουργία των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Είτε πρόκειται για μεμονωμένες ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης είτε για πιο ολιστικά μοντέλα έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τακτικές ευκαιρίες για να μαθαίνουν, να συζητούν και να προβληματίζονται για τους προστατευτικούς παράγοντες που αναπτύσσουν το προσωπικό τους ευ ζην, την ελπίδα, την αποτελεσματικότητα, την ανθεκτικότητα και την αισιοδοξία τους. Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για τον προσδιορισμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων που μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ευζωίας των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των αυξημένων δεικτών ανθεκτικότητας και ευζωίας που σχετίζονται με την εργασία, καθώς και των μειωμένων συμπτωμάτων ψυχικής υγείας (π.χ. στρες και επαγγελματική εξουθένωση).

Αυτή η αρχική μελέτη της καινοτόμου παρέμβασης παρέχει μια προκαταρκτική ένδειξη των πιθανών οφελών του προγράμματος «Θετική Μάθηση» που βασίζεται στο μοντέλο PERMA όσον αφορά την προώθηση των δεικτών ευζωίας. Κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν τη Θετική Ψυχολογία τόσο στη δική τους ζωή όσο και να εφαρμόζουν τις αρχές της στο πλαίσιο της τάξης, ενισχύοντας τον νόημα που λαμβάνουν ασκώντας τα καθήκοντα τους. Γενικά, και οι δύο εκδοχές του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οδήγησαν σε σημαντική αύξηση τόσο των επιμέρους διαστάσεων του PERMA όσο και του συνολικού ευ ζην των συμμετεχόντων, γεγονός που επιφέρει σημαντική συνεισφορά κατά τον σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της ευζωίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα συνολικά αποτελέσματα παρέχουν κάποιες ενδείξεις ότι αυξήθηκαν σημαντικά οι δείκτες ευ ζην των συμμετεχόντων. Επιπλέον, υπήρχαν

ενδείξεις θετικής συμβολής όσον αφορά στην ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και μείωσης του στρες. Αν και υπάρχουν πολλοί εξωγενείς παράγοντες που συμβάλλουν στο ευ ζην των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο του προγράμματος «Θετική Μάθηση» μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για αυτοβοήθεια. Τα αποτελέσματα αυτά παρέχουν, επίσης, χρήσιμες ενδείξεις για τους ερευνητές και τους επαγγελματίες που ενδιαφέρονται να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν παρεμβάσεις που αυξάνουν την ευζωία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά μπορεί να έχουν εφαρμογή και σε άλλα παρόμοια πλαίσια τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να προσπαθήσουν να μειώσουν την εξάρτηση από εξωγενείς πηγές και να πάρουν τον έλεγχο, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη δική τους ευζωία. Θα ήταν καλό κάθε εκπαιδευτικός να προκαλέσει τον εαυτό του να ανακαλύψει τις απαντήσεις του και να εφαρμόσει πρακτικές αυτοφροντίδας ειδικά προσαρμοσμένες στις ανάγκες του, που θα του επιτρέψουν να ενισχύσει την ευζωία του. Αυτό περιλαμβάνει την αφιέρωση επαρκούς χρόνου για τη συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης της ευζωίας αλλά και την εφαρμογή στρατηγικών Θετικής Ψυχολογίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Αξίζει να τονιστεί, επίσης, ότι σε περίπτωση που εμφανιστεί μια άλλη παγκόσμια πανδημία ή οποιαδήποτε άλλη αντιξοότητα, το να έχουν ισχυρούς πόρους και θεμέλια σωματικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ευζωίας, θα μπορούσε να προλάβει ή να ελαχιστοποιήσει τον κίνδυνο σοβαρών συμπτωμάτων και να σταθεροποιήσει τα συναισθήματα τους.

Το γεγονός ότι η ευζωία είναι κάτι που μπορεί να μαθευτεί αυξάνει την ανάγκη για ευτυχισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους θα ωθήσουν την ανατροφή ευτυχισμένων και επιτυχημένων μαθητών/τριών. Είναι σαφές ότι οι μαθητές/τριες επωφελούνται όταν ένας εκπαιδευτικός βρίσκει χαρά στη διδασκαλία, ασχολείται και ενδιαφέρεται για τη

δουλειά του, δημιουργεί θετικές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους του, αντιλαμβάνεται ότι η εργασία του αποδίδει νόημα, έχοντας θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών. Το ευ ζην του ενός ενισχύει την ευζωία πολλών και συνεπώς με την επένδυση στην ευζωία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, αρχίζοντας από την ανανέωση των εκπαιδευτικών, δημιουργούνται οι κατάλληλες βάσεις και προϋποθέσεις για μια πιο θετική κουλτούρα στα σχολεία μας. Στην δύσκολη και αβέβαιη περίοδο που διανύουμε, τα σχολεία μας, κάθε άλλο παρά ποτέ, χρειάζεται να αποτελούν αχτίδες χαράς και αισιοδοξίας τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 6: Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Achor, S. (2012). Positive intelligence. *Harvard Business Review*, 90(1), 100-102.
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Adams, G. A., King, L. A., & King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work–family conflict with job and life satisfaction. *Journal of applied psychology*, 81(4), 411. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.411>
- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76.
<https://doi.org/10.3102%2F0162373716663646>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Agai-Demjaha, T., Minov, J., Stoleski, S., & Zafirova B. (2015) Stress Causing Factors Among Teachers in Elementary Schools and Their Relationship with Demographic and Job Characteristics. *Open Access Maced Jour of Med Sci*, 3(3), 493-499.
<https://doi.org/10.3889/oamjms.2015.077>
- Albulescu, P., Tușer, A., & Sulea, C. (2018). Effective strategies for coping with burnout. A study on Romanian teachers. *Psihologia Resurselor Umane Revista Asociației de*

Psihologie Industrială și Organizațională, 16(2), 59–74.

Algoe, S. B., Gable, S. L., & Maisel, N. C. (2010). It's the little things: Everyday gratitude as a booster shot for romantic relationships. *Personal relationships*, 17(2), 217-233.

<https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2010.01273.x>

Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing. *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO) Working Paper*, 1, 20-15.

Amstad, M., & Müller, C. M. (2020). Students' problem behaviors as sources of teacher stress in special needs schools for individuals with intellectual disabilities. In *Frontiers in Education* (p. 159). Frontiers.

Anagnostopoulos, F., Liolios, E., Persefonis, G., Slater, J., Kafetsios, K., & Niakas, D. (2012). Physician burnout and patient satisfaction with consultation in primary health care settings: evidence of relationships from a one-with-many design. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 19, 401-410.

Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2004). Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation? *Intercultural Education*, 15(3), 307-315.

<https://doi.org/10.1080/1467598042000262590>

Armenta, C. N., Fritz, M. M., & Lyubomirsky, S. (2017). Functions of positive emotions: Gratitude as a motivator of self-improvement and positive change. *Emotion Review*, 9(3), 183-190. <https://doi.org/10.1177/1754073916669596>

Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for

- teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>
- Ashkanasy, N. M., & Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 67-90. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113231>
- Badri, S. K. Z., Yap, W. M., & Ramos, H. M. (2021). Workplace affective well-being: gratitude and friendship in helping millennials to thrive at work. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(2), 479-498. <https://doi.org/10.1108/IJOA-04-2020-2148>
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(1), 189-206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, 66(1), 26-44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. *Positive psychology*, 1, 167-196.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological science*, 17(4), 319-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

[9280.2006.01705](https://doi.org/10.9280.2006.01705)

- Bates-Krakoff, J., McGrath, R. E., Graves, K., & Ochs, L. (2017). Beyond a deficit model of strengths training in schools: Teaching targeted strength use to gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 102-117. <https://doi.org/10.1177/02614294166462>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2017). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal development*, 117(3), 57-89.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Becker, T. E., & Ferry, D. L. (2016). Profiles as a way of learning more about resilience. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 503-508.
<https://doi.org/10.1017/iop.2016.47>
- Ben-Shahar, T. (2007). *Happier: Learn the secrets to daily joy and lasting fulfillment* (Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, M. W., & Bustamante, A. (2013). Using research to set priorities for character education in schools: A global perspective. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7-20.
<https://doi.org/10.1080/00224540903365554>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. and Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement,

- Educational Psychology. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(3), 481-501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Bharti, T., & Rangnekar, S. (2019). Optimism and career engagement in employees: an empirical test. *International Journal of Business Excellence*, 19(3), 429-446.
<https://doi.org/10.1504/IJBEX.2019.102834>
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2019). *Completing Your Qualitative Dissertation* (Fourth Eds.). Sage, Los Angeles, CA.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2009). The promise of sustainable happiness. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 667–677). Oxford University Press.
- 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), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, 59(1), 20.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A. (2021). The resilience paradox. *European journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1942642. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1942642>
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to

- adversity–trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 378-401. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12021>
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness: The science of happiness*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bono, G., McCullough, M. E., & Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: Two longitudinal studies. *Personality and social psychology bulletin*, 34(2), 182-195. <https://doi.org/10.1177/0146167207310025>
- Boman, P., & Mergler, A. (2014). *Optimism: What it is and its relevance in the school context*. Handbook of positive psychology in schools, (2nd Eds.) 51-66.
- Bowling III, D. S. (2010). *Happy at work: How the science of positive psychology will revolutionize the workplace*. Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects.
- Breen, W. E., Kashdan, T. B., Lenser, M. L., & Fincham, F. D. (2010). Gratitude and forgiveness: Convergence and divergence on self-report and informant ratings. *Personality and individual differences*, 49(8), 932-937. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.033>
- Britt, T. W., Shen, W., Sinclair, R. R., Grossman, M. R., & Klieger, D. M. (2016). How much do we really know about employee resilience?. *Industrial and Organizational Psychology*, 9, 378–404. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.107>
- Broadbent, R., & Papadopoulos, T. (2014). Improving mental health and wellbeing for young men in the building and construction industry. *Journal of Child Adolescent Mental Health*, 26(3), 217-27. <https://doi.org/10.2989/17280583.2014.923431>

- Brown, J., McLennan, C., Mercieca, D., Mercieca, D. P., Robertson, D. P., & Valentine, E. (2021). Technology as thirdspace: teachers in Scottish schools engaging with and being challenged by digital technology in first COVID-19 lockdown. *Education Sciences*, 11(3), 136. <https://doi.org/10.3390/educsci11030136>
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in education Research*, 28, 43–60.
- Buchanan, K. E., & Bardi, A. (2010). Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. *The Journal of social psychology*, 150(3), 235-237. <https://doi.org/10.1080/00224540903365554>
- Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile: Risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, 10(1), 190-201, <https://doi.org/10.2174/1874350101710010190>.
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>.
- Burns, R. A., & Crisp, D. A. (2022). Prioritizing happiness has important implications for mental health, but perhaps only if you already are happy. *Applied Research in Quality of Life*, 17(1), 375-390. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09891-6>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2013). The PERMA-Profler: A brief measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*.

- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3). <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). An introduction to positive organizational scholarship. *Positive organizational scholarship*, 3(13), 2-21.
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A Model of Positive School Leadership to Improve Teacher Wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 195-218. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>
- 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(6), 473-490.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cappella, J. N. (1993). The Facial Feedback Hypothesis in Human Interaction: Review and Speculation. *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1-2), 13-29.
<https://doi.org/10.1177/0261927X93121002>
- Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2011). A Tuesday in the life of a flourisher: the role of positive emotional reactivity in optimal mental health. *Emotion*, 11(4), 938-950.
<https://doi.org/10.1037/a0024889>
- Cazes, S., Hijzen, A., & Saint-Martin, A. (2015). *Measuring and assessing job quality: the OECD job quality framework*. OECD Library, 174. <https://doi.org/10.1787/5jrp02kjl1mr-en>
- Cefai, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanovic, M., Matsopoulos, A.,

- & Caetano Santos, A. (2015). *RESCUR: surfing the waves-a resilience curriculum for early years and primary schools-a teacher's guide*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta. Retrieved from:
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/21977>
- Chan, D. W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 867-875.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.010>
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30(2), 139-153.
<https://doi.org/10.1080/01443410903493934>
- Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31(7), 809-823.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525>
- Chan, D. W. (2013). Counting blessings versus misfortunes: Positive interventions and subjective well-being of Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33(4), 504-519. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785046>
- Chandiramani, K. (2014). Locus of control and subjective wellbeing: Examining gender differences. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5(3), 325-329.
- Chakhssi, F., Kraiss, J. T., Sommers-Spijkerman, M., & Bohlmeijer, E. T. (2018). The effect of positive psychology interventions on well-being and distress in clinical samples with psychiatric or somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*,

- 18 (1). 211. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1739-2>
- Cherkowski, S. (2018). Positive Teacher Leadership: Building Mindsets and Capacities to Grow Wellbeing. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 63-78.
- Cherkowski, S., & Walker, K. D. (2018). *Teacher wellbeing: Noticing, nurturing, sustaining, and flourishing in schools*. Word & Deed Publishing Inc.
- Chow, P. I. (2018). Psychology therapies and interventions that raise subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI:nobascholar.com.
- Çimen, İ., & Ozgan, H. (2018). Contributing and damaging factors related to the psychological capital of teachers: A qualitative analysis. *Issues in Educational Research*, 28(2), 308-328.
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. In *Handbook of resilience in children* (pp. 411-423). Springer, Boston, MA.
- Cohen, S., Gianaros, P. J., & Manuck, S. B. (2016). A stage model of stress and disease. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 456-463.
<https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.03.001>
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
<http://dx.doi.org/10.1002/da.10113>
- Conway, A. M., Tugade, M. M., Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2013). The broaden-and-build theory of positive emotions: Form, function and mechanisms. *The Oxford handbook of happiness*, 17-34.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Corradino, C., & Fogarty, K. (2016). Positive emotions and academic achievement. *Applied psychology opus*. New York University.
- Cropanzano, R., & Wright, T. A. (1999). A 5-year study of change in the relationship between well-being and job performance. *Consulting psychology journal: practice and research*, 51(4), 252-265. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.4.252>
- Cross, S. B., & Thomas, C. (2017). Mitigating first year burnout: How reimagined partnerships could support urban middle level teachers. *Middle Grades Review*, 3(1), 3.
<https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol3/iss1/3/>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93–94. <https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and creativity. *The Futurist*, 31(5), S8-S12.
- Curry, O. S., Rowland, L. A., Van Lissa, C. J., Zlotowitz, S., McAlaney, J., & Whitehouse, H.

- (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 320-329. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.02.014>
- Cutter, S. L. (2017). The perilous nature of food supplies: natural hazards, social vulnerability, and disaster resilience. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 59(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/00139157.2017.1252603>
- Damásio, B. F., Melo, R. L. P. D., & Silva, J. P. D. (2013). Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23, 73-82.
- Dan, C., Roca A. C. & Mateizer, A. (2020). Job crafting and performance in firefighters: The role of work meaning and work engagement. *Frontiers in Psychology*, 11, 894-894. Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2020.00894>
- Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K., & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical psychology review*, 30(5), 479-495. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.003>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: Misrepresentations of teacher resilience and hope. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 409-412. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.948707>
- De Bono, E. (2017). *Six Thinking Hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. Penguin UK.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). “Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains”. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.

- De Neve, J. E., Diener, E., Tay, L., & Xuereb, C. (2013). The objective benefits of subjective well-being. *World happiness report*. Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/255483372_The_Objective_Benefits_of_Subjective_Well-Being
- De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122. <https://doi.org/10.1177/1741143207084063>
- De Schoutheete, P., & Wallace, H. S. (2002). The European Council. Paris: Notre Europe.
<https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Diaz-Silveira, C., Alcover, C-M., Burgos, F., Marcos, A., & Santed, M.A. (2020). Mindfulness vs physical exercise: Effects of two recovery strategies on mental health, stress, and immunoglobulin A during lunch breaks. A Randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8).
<https://doi.org/10.3390/ijerph17082839>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. *The science of well-being*, 11-58.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Oxford: Blackwell Publishing.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(2), 87–104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>
- Diener, E., Kesebir, P., & Tov, W. (2009). Happiness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 147–160). The Guilford Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of positive psychology*, 2, 463-473.
- Diener, E., Ng, W., Harter, J., & Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of personality and social psychology*, 99(1), 52-61. <https://doi.org/10.1037/a0018066>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276-302. 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., & Tay, L. (2017). A scientific review of the remarkable benefits of happiness for

successful and healthy living. *Happiness: Transforming the development landscape*, 90-117.

Diener, E., Thapa, S., & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 451-477.

<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>

Dik, B. J., Byrne, Z. S., & Steger, M. F. (2013). *Purpose and meaning in the workplace*. American Psychological Association.

DiMaria, C. H., Peroni, C., & Sarracino, F. (2020). Happiness matters: Productivity gains from subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 139-160.

<https://doi.org/10.1007/s10902-019-00074-1>

Dixon, L., Goldman, H., & Hirad, A. (1999). State policy and funding of services to families of adults with serious and persistent mental illness. *Psychiatric Services*, 50(4), 551-553.

<https://doi.org/10.1176/ps.50.4.551>

Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. Guilford Publications.

Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101-116.

<https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2016-0027>

Dreer, B. (2020). Positive psychological interventions for teachers: A randomised placebo-controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1), 77-97.

<https://doi.org/10.1007/s41042-020-00027-7>

Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1), 2044583.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2022.2044583>

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>

Ebersold, S., Rahm, T., & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22(4), 921-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1>

Education Support Partnership (2021) *Teacher Wellbeing Index 2021*. Retrieved from: www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing-index

Efklides, A., & Moraitou, D. (2012). Introduction: Looking at quality of life and well-being from a positive psychology perspective. In *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 1-14). Springer, Dordrecht.

Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social indicators research*, 65(3), 245-277. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000003801.89195.bc>

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. *Second international handbook of*

educational change, 1017-1032. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57

Emmart, M., & Emmart, J. (2020). Reinventing connection with students and families: Conversations worth having for educators in the midst of Covid-19. *AI Practitioner*, 22(4), 40. [dx.doi.org/10.12781/978-1-907549-45-8-9](https://doi.org/10.12781/978-1-907549-45-8-9)

Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). "Gratitude and the science of positive psychology," in *Handbook of Positive Psychology*, eds C. R. Snyder and S. J. Lopez (New York, NY: Oxford University Press), 459–471.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.researchgate.net/publication/355202777_Teachers_in_Europe_Careers_Development_and_Well-being

Everly, G., McCormack, D., & Strouse, D. (2012). Seven characteristics of highly resilient people: Insights from Navy SEALs to the 'Greatest Generation'. *International Journal of Emergency Mental Health*, 14(2), 137-143.

Falecki, D. (2015). *Teacher Stress and Wellbeing Literature Review*. Retrieved from <http://www.teacher-wellbeing.com.au/wp-content/uploads/Teacher-Stress-Wellbeing-Literature-Review-2015.pdf>

Falecki, D., & Mann, E. (2021). Practical applications for building teacher wellbeing in education. *Cultivating Teacher Resilience*, 175. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_11

Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing

psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 34(1), 45-63. [https://doi.org/10.1016/S0005-7916\(03\)00019-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7916(03)00019-3)

Feicht, T., Wittmann, M., Jose, G., Mock, A., Von Hirschhausen, E., & Esch, T. (2013).

Evaluation of a seven-week web-based happiness training to improve psychological well-being, reduce stress, and enhance mindfulness and flourishing: a randomized controlled occupational health study. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 676953, <https://doi.org/10.1155/2013/676953>

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American psychologist*, 55(6), 647. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American psychologist*, 55(6), 647-654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>

Fontaine, K. R., Manstead, A. S., & Wagner, H. (1993). Optimism, perceived control over stress, and coping. *European Journal of personality*, 7(4), 267-281. <https://doi.org/10.1002/per.2410070407>

Fontana, D., & Apostolidou, M. (2002). A survey of teachers' health lifestyles in Cyprus. *Health education journal*, 61(1), 70-77. <https://doi.org/10.1177/00178969020610010>

Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1). 79-106. <https://doi:10.5502/ijw.v1i1.15>

Frangoudaki, A., & Dragona, T. (1997). *What's our Country? Nationalism in education*. Athens: Alexandraia.

- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300-319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (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. L. (2004a). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L. (2004b). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. *The psychology of gratitude*, 145-166. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0008>
- Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 57–59. <https://doi.org/10.1080/17439760500510981>
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3-to-1 ratio that will change your life*. Harmony.
- Fredrickson, B. L. (2013a). Positive emotions broaden and build. In *Advances in experimental social psychology*, 47, 1-53, Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236->

[7.00001-2](#)

Fredrickson, B. L. (2013b). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814–822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313-332.
<https://doi.org/10.1080/02699930441000238>

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194-199.
<https://doi.org/10.1177/1745691617692106>

Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and emotion*, 24(4), 237-258.
<https://doi.org/10.1023/A:1010796329158>

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>

Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student

enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–

639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>

Furchtlehner, L. M., Schuster, R., & Laireiter, A.-R. (2019). A comparative study of the efficacy of group positive psychotherapy and group cognitive behavioral therapy in the treatment of depressive disorders: A randomized controlled trial. *The Journal of Positive Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1663250>.

Gable, S. L., Gonzaga, G. C., & Strachman, A. (2006). Will you be there for me when things go right? Supportive responses to positive event disclosures. *Journal of personality and social psychology*, 91(5), 904-917. <https://doi.org/10.1037/0022->

Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2018). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *In Relationships, Well-Being and Behaviour* (pp. 144-182). Routledge.

Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and individual differences*, 44(7), 1551-1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>

Gallo, E., & Tassinari, M. G. (2017). “Positive feelings about my work: I needed it!” Emotions and emotion self-regulation in language teachers. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 55-84. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708233539>

Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: A randomized, placebo-controlled online

- study. *Frontiers in psychology*, 7, 686. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.0068>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., & Achard-Braga, L. (2021). Psychological Well-Being in Teachers During and Post-Covid-19: Positive Psychology Interventions. *Frontiers in psychology*, 5971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769363>
- Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (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. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.002>
- Geldenhuys, M., Laba, K., & Venter, C. M. (2014). Meaningful work, work engagement and organisational commitment, *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), article 1098. <https://doi.org/10.4102/sajip.v40i1.1098>
- Geldenhuys, M., Taba, K., & Venter, C. M. (2014). Meaningful work, work engagement and organisational commitment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-10. doi: [10.1177/2319510X19872632](https://doi.org/10.1177/2319510X19872632)
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Meyers, M. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *Journal of Positive Psychology*, 13, 573–585. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>

- Glock, S., Kleen, H., & Morgenroth, S. (2019). Stress among teachers: Exploring the role of cultural diversity in schools. *The Journal of Experimental Education*, 87(4), 696-713.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574700>
- Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. *National comprehensive center for teacher quality*. ETS. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED521219>.
- Gómez Molinero, R., Zayas García, A., Ruiz González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología*, 1(1), 147.
<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1179>
- Gonot-Schoupinsky, F. N., Garip, G., & Sheffield, D. (2020). Laughter and humour for personal development: A systematic scoping review of the evidence. *European Journal of Integrative Medicine*, 37, 101144. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2020.101144>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In *Cultivating teacher resilience*. 229-244. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Grayson, J.L., & Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32. DOI: [10.1353/foc.2017.0001](https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001)

Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5>

Hansen A, Buitendach JH & Kanengoni H (2015). Psychological capital, subjective well-being, burnout and job satisfaction amongst educators in the Umlazi region in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*. 13(1), 1–9. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v13i1.621>

Haramati, A., & Weissinger, P. A. (2015). Resilience, empathy, and wellbeing in the health professions: an educational imperative. *Global advances in health and medicine*, 4(5), 5-6. <https://doi.org/10.7453/gahmj.2015.092>

Harms, P. D., Brady, L., Wood, D., & Silard, A. (2018). Resilience and well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI: nbascholar.com

Harrison, J. R., Vannest, K., Davis, J., Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 55–64. doi: [10.1177/1063426611421157](https://doi.org/10.1177/1063426611421157)

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an

integrative model. *Educational research*, 63(4), 416-439.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>

Haslip, M. J., & Donaldson, L. (2021). What character strengths do early childhood educators use to address workplace challenges? Positive psychology in teacher professional development. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 250-267.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1893666>

Hassed, C. 2008. *The Essence of Health*. Ebury Press, North Sydney.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Clinton, J. (2008). Identifying accomplished teachers: A validation study. In L. Ingvarson & Hattie, J (Eds.) *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards* (pp. 313-344). Amsterdam: JAI/Elsevier Science

Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(3), 192-206.

<https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1276816>

Hendriks, T., Warren, M. A., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Graafsma, T., Bohlmeijer, E., & de Jong, J. (2019). How WEIRD are positive psychology interventions? A bibliometric analysis of randomized controlled trials on the science of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 14(4), 489-501.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1484941>

Hennecke, M., & Freund, A. M. (2017). The development of goals and motivation.

In *Personality development across the lifespan* (pp. 257-273). Academic Press.

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100.

Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3). <https://doi.org/10.5502/ijw.v7i3.645>

Holguín, E. C. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente.

Revisión sistemática. *Rev. Temas Sociol.* 28, 113–142. [doi: 10.29344/07196458.28.2794](https://doi.org/10.29344/07196458.28.2794)

Holt-Lunstad, J., & Smith, T. B. (2012). Social relationships and mortality. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(1), 41-53. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00406>

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology Education*, 7, 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>

Hwang, Y. S., Noh, J. E., Medvedev, O. N., & Singh, N. N. (2019). Effects of a mindfulness-based program for teachers on teacher wellbeing and person-centered teaching practices. *Mindfulness*, 10(11), 2385-2402. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01236-1>

Iasiello, M., Bartholomaeus, J., Jarden, A., & Kelly, G. (2017). Measuring PERMA+ in South Australia, the State of Wellbeing: A comparison with national and international

norms. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 53-72.

Institute of Health Metrics and Evaluation (2020). *The Lancet: Latest global disease estimates reveal perfect storm of rising chronic diseases and public health failures fueling COVID-19 pandemic*. Retrieved from: <http://www.healthdata.org/news>

Isen, A. M. (2007). Positive affect, cognitive flexibility, and self-control. *Persons in context: Building a science of the individual*, 48(3), 130-147.

Iwu, C. G., Ezeuduj, I. O., Iwu, I. C., Ikebuaku, K., & Tengeh, R. K. (2018). Achieving quality education by understanding teacher job satisfaction determinants. *Social sciences*, 7(2), 25. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101758>

Jacobson, D. A. (2016). *Causes and effects of teacher burnout*. Doctoral dissertation, Walden University.

Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The relationship between happiness, subjective well-being, creativity and job performance of primary school teachers in Ramhormoz city. *International Education Studies*, 9(6), 45-52. DOI:10.5539/ies.v9n6p45

James, C., Strevens, C., Field, R., & Wilson, C. (2019). Student wellbeing through teacher wellbeing: A study with law teachers in the UK and Australia. *Student Success*, 10(3), 76-83. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1338>

Jarden, R., Jarden, A., & Oades, L. G. (2017). Wellbeing policy in Australia and New Zealand. In M. Slade, L. Oades, & A. Jarden (Eds.), *Wellbeing, recovery and mental health* (pp. 207–214). Cambridge University Press.

Jayawickreme, E., & Blackie, L. E. (2014). Post-traumatic growth as positive personality

- change: Evidence, controversies and future directions. *European Journal of Personality*, 28, 312–331. <https://doi.org/10.1111/jopy.12591>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi: 10.3102/0034654308325693>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the national academy of sciences*, 107(38), 16489-16493.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107>
- Kamenetz, A., & Isensee, L. (2020, August 6). *Most teachers concerned about in-person school; 2 in 3 want to start the year online*. [Radio broadcast transcript]. Retrieved from:
<https://wamu.org/story/20/08/06/most-teachers-concerned-about-in-person-school-2-in-3-want-to-start-the-year-online/>
- Kanske, P., & Kotz, S. A. (2011). Emotion triggers executive attention: Anterior cingulate cortex and amygdala responses to emotional words in a conflict task. *Human Brain Mapping*, 32, 198-208. doi: 10.1002/hbm.21012
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European journal of teacher education*, 30(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/02619760701275487>

- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 93-113.
DOI:[10.14221/ajte.2018v44n3.6](https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6)
- Kennedy, T. (2018). *Why negative emotions aren't that bad (and how to handle them)*. Lifehack.
Retrieved from <https://www.lifehack.org/articles/communication/how-handle-negative-emotions.html>
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Keltner, D., & Bonanno, G. A. (1997). A study of laughter and dissociation: distinct correlates of laughter and smiling during bereavement. *Journal of personality and social psychology*, 73(4), 687. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.4.687>
- 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.
<https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, 192, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>

Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational psychology review*, 31(1), 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>

Kok, B. E., & Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotion: How positive emotions broaden and build. In J. J. Froh & A. C. Parks (Eds.), *Activities for teaching positive psychology: A*

- guide for instructors* (pp. 61–63). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14042-010>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243.
<https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
<https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Kokores, S., Johnstone, A., King, J., & Jones, A. (2017). *Teacher well-being and resilience: Podcasts as a tool for global reach*. Masters of Applied Psychology. Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/316681780_Teacher_well-being_and_resilience_Podcasts_as_a_tool_for_global_reach
- Kotsoni, A., Mertika, A., & Stalikas, A. (2020). Be Your Best You: An Evaluation of a Positive Psychology Intervention Programme in Greece. *Psychology*, 11, 1021-1036.
<https://doi.org/10.4236/psych.2020.117067>
- Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences*, 7(7), 117. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>
- Kraft, M. A., Papay, J. P., Charner-Laird, M., Johnson, S. M., Ng, M., & Reinhorn, S. K. (2012). *Committed to their students but in need of support: How school context influences teacher turnover in high-poverty, urban schools*. Unpublished manuscript.

- Kun, Á., Balogh, P., & Krasz, K. G. (2017). Development of the work-related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 25(1), 56-63. <https://doi.org/10.3311/PPso.9326>
- Kun, A., & Gadancz, P. (2019). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(1), 185–199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Kunter, M. (2013). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers results from the COACTIV Project*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Kunter, M., & Holzberger, D. (2014). Loving teaching: research on teachers' intrinsic orientation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 83–99). London: Routledge.
- Kuntz, J. R., Näswall, K., & Malinen, S. (2016). Resilient employees in resilient organizations: Flourishing beyond adversity. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 456-462. [doi:10.1017/iop.2016.39](https://doi.org/10.1017/iop.2016.39)
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. *Handbook of stress in the occupations*, 161-173. <https://doi.org/10.4337/9780857931153.00027>
- Lai, S. T., & O'Carroll, R. E. (2017). 'The Three Good Things'—The effects of gratitude practice

on wellbeing: A randomized controlled trial. *Health Psychology Update*, 26(1), 10-18.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00584>

Lai, M. K., Leung, C., Kwok, S. Y., Hui, A. N., Lo, H. H., Leung, J. T., & Tam, C. H. (2018). A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in psychology*, 9, 1090.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01090>

Larrivee, B. (2013). *Cultivating teacher renewal: guarding against stress and burnout*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Larsen, T. M. (2016). Shifting towards positive youth development in schools in Norway—challenges and opportunities. *International Journal of Mental Health Promotion*, 18(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/14623730.2015.1079427>

Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2017). My better self: Using strengths at work and work productivity, organizational citizenship behavior, and satisfaction. *Journal of Career Development*, 44(2), 95-109. <https://doi.org/10.1177/0894845316634056>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.

Layous, K., Lee, H., Choi, I., & Lyubomirsky, S. (2013). Culture matters when designing a successful happiness-increasing activity: A comparison of the United States and South Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(8), 1294-1303.

<https://doi.org/10.1177/0022022113487591>

- Layous, K. T. I. N., & Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness. *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides*, 473-495.
- Layous, K., Nelson, S. K., Kurtz, J. L., & Lyubomirsky, S. (2017). What triggers prosocial effort? A positive feedback loop between positive activities, kindness, and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 385-398.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1198924>
- Lee, J. Y., Kim, S. Y., Bae, K. Y., Kim, J. M., Shin, I. S., Yoon, J. S., & Kim, S. W. (2018). The association of gratitude with perceived stress and burnout among male firefighters in Korea. *Personality and Individual Differences*, 123, 205-208.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.010>
- Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek University student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 251-270. [doi:10.5502/ijw.v2.i3.6](https://doi.org/10.5502/ijw.v2.i3.6)
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. (2020). A Whole-School Approach to Promoting Staff Wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 1-22.
[DOI:10.14221/ajte.2020v45n2.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1)
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2004). Role of affect in cognitive processing in academic contexts. In *Motivation, emotion, and cognition* (pp. 71-102). Routledge.
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and individual differences*, 66, 92-97.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.023>

- Liu, L., Song, H., & Miao P. (2018) Navigating individual and collective notions of teacher wellbeing as a complex phenomenon shaped by national context, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48:1, 128-146. DOI: [10.1080/03057925.2017.1283979](https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1283979)
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2003). Effectiveness of the coping power program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy*, 34(4), 493-515. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(03\)80032-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80032-1)
- Loh, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Be happy: The role of resilience between characteristic affect and symptoms of depression. *Journal of Happiness Studies*, 15(5), 1125-1138. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9467-2>
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., Turner, J. L., & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 388–404). John Wiley & Sons, Inc.
- Loveday, P. M., Lovell, G. P., & Jones, C. M. (2018). The best possible selves intervention: A review of the literature to evaluate efficacy and guide future research. *Journal of Happiness Studies*, 19(2), 607-628. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9824-z>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Lubbadeh, T. (2020). Job burnout: a general literature review. *International Review of*

Management and Marketing, 10(3), 7-15. <https://doi.org/10.32479/irmm.9398>

Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: Does happiness change after major life events? *Current directions in psychological science*, 16(2), 75-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.0047>

Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as Evidence-Based Practice: Considerations for Practice, Research, and Policy. *Brief Treatment & Crisis Intervention*, 4(3), 205–225. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhh019>

Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2006). Psychoeducation as evidence-based practice. In A. R. Roberts & K. R. Yeager (Eds.), *Foundations of evidence-based social work practice* (pp. 291–313). Oxford University Press.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

Lyrakos, G. N., Arvaniti, C., Smyrnioti, M., & Kostopanagiotou, G. (2011). Translation and validation study of the depression anxiety stress scale in the Greek general population and in a psychiatric patient's sample. *European Psychiatry*, 26(S2), 1731-1731.

Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: an experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391-402. <https://doi.org/10.1037/a0022575>

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-

155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, 9(2), 111-131.

<https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021a). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021b). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 105, 101714.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological review*, 123(4), 349- 367. <https://doi.org/10.1037/rev0000033>

Martín-María, N., Miret, M., Caballero, F. F., Rico-Urbe, L. A., Steptoe, A., Chatterji, S., & Ayuso-Mateos, J. L. (2017). The impact of subjective well-being on mortality: a meta-analysis of longitudinal studies in the general population. *Psychosomatic medicine*, 79(5), 565-575. doi: [10.1097/PSY.0000000000000444](https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000444)

Maslach, C. (1999). 12. Progress in understanding teacher burnout. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 211-222.

Retrieved from: <https://smartlib.umri.ac.id/assets/uploads/files/ac963-teacher-burn-out.pdf#page=227>

- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslow, A. H. (1943). Preface to motivation theory. *Psychosomatic Medicine*, 5, 85–92. <https://doi.org/10.1097/00006842-194301000-00012>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and psychopathology*, 24(2), 345-361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20(2), 275-298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Mauss, I. B., Tamir, M., Anderson, C. L., & Savino, N. S. (2011). Can seeking happiness make people unhappy? Paradoxical effects of valuing happiness. *Emotion*, 11(4), 807-815. <https://doi.org/10.1037/a0022010>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York:Basic Books.
- McCallum, F. (2021). Teacher and staff wellbeing: Understanding the experiences of school staff. In *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 715-740). Palgrave Macmillan,

Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34. <https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599>

McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). Teacher wellbeing: A review of the literature. *AIS: NSW, The University of Adelaide, Australia*, 34. Retrieved from: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf>

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 112-127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>

McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020>

McKinsey Global Institute (2020, July 8). *How prioritizing health could help rebuild economies*. Retrieved from: <https://www.mckinsey.com/industries/healthcare-systems-and-services/our-insights/how-prioritizing-health-could-help-rebuild-economies>

McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of general Psychology*, 13(3), 242-251. <https://doi.org/10.1037/a0017152>

Meevissen, Y. M., Peters, M. L., & Alberts, H. J. (2011). Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two-week intervention. *Journal of behavior therapy and*

- experimental psychiatry*, 42(3), 371-378. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.02.012>
- Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-86.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Designing your study and selecting a sample. *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 67(1), 73-104.
- Mertika, A., Mitskidou, P., & Stalikas, A. (2020). “Positive Relationships” and their impact on wellbeing: A review of current literature. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 115-127. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25340
- Mertoğlu, M. (2018). Happiness Level of Teachers and Analyzing Its Relation with Some Variables. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 396-402. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.44.396.402>
- Millas, H. (1991, April). History textbooks in Greece and Turkey. In *History Workshop* (pp. 21-33). Oxford University Press.
- Mills, M. J., & Fullagar, C. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *The Journal of psychology*, 142(5), 533-556. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.5.533-556>.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1145-1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Mohindru, E., & Sharma, H. (2019). Hope and optimism: Wheels of wellbeing among

- adults. *Pramana Research Journal*, 9(4), 910-929.
- Mongrain, M., & Anselmo-Matthews, T. (2012). Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman et al. (2005). *Journal of clinical psychology*, 68(4), 382–389. <https://doi.org/10.1002/jclp.21839>
- Moore, S., & Diener, E. (2019). Types of subjective well-being and their associations with relationship outcomes. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 3(2), 112-118.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American psychologist*, 55(1), 56. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56>
- Naegeli Costa, C., Park, N., & Kira, M. (2021). #ArmMeWith: resources for teacher wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 11, 20–37. [doi: 10.5502/ijw.v11i2.1365](https://doi.org/10.5502/ijw.v11i2.1365)
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8 (4). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>
- Nelson, S. K., Kushlev, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? *Psychological bulletin*, 140(3), 846-895. <https://doi.org/10.1037/a0035444>
- Niemiec, R. M. (2017). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe Publishing.
- Nobel, K. H. (2018). *Promoting Well-Being Through Compliments and Positive Writing: An Experimental Study* (Master's thesis). Retrieved from:

<https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/38765>

Noble, T., & McGrath, H. (2014). Well-being and resilience in school settings. In *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp. 135-152). Springer, Dordrecht.

Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive education: The Geelong grammar school journey*. Oxford University Press, USA.

Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American journal of community psychology*, 41(1), 127-150.

<https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>

Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and quality of life outcomes*, 9(1), 1-6.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Ofsted. (2019). *Teacher well-being at work in schools and further education providers*.

Retrieved from:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/936253/Teacher_well-being_report_110719F.pdf

Oishi, S., & Diener, E. (2009). Goals, culture, and subjective well-being. In *Culture and well-*

- being* (pp. 93-108). Springer, Dordrecht.
- Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. E. (2009). The optimum level of well-being: Can people be too happy? In *The science of well-being* (pp. 175-200). Springer, Dordrecht.
- Ong, A. D. (2010). Pathways linking positive emotion and health in later life. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 358-362. <https://doi.org/10.1177/0963721410388>
- Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. L. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of happiness studies*, 7(3), 361-375. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3650-z>
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>
- Ozimkowski, K. M. (2007). *The gratitude visit in children and adolescents: An investigation of gratitude and subjective well-being* (Doctoral dissertation, Hofstra University).
- Palos, R., & Samfira, E. M. (2021). Teachers’ personality, perfectionism, and self-efficacy as predictors for coping strategies based on personal resources. *Frontiers in psychology*, 5043. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.75193>
- Pan, S., Ali, K., Kahathuduwa, C., Baronía, R., & Ibrahim, Y. (2022). Meta-Analysis of Positive Psychology Interventions on the Treatment of Depression. *Cureus*, 14(2). e21933.
doi:10.7759/cureus.21933
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal*

of social and Clinical Psychology, 23(5), 603-619.

<https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>

Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of college and character*, 10(4), 1-10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>

Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68-75. [doi: 10.1016/j.tate.2008.06.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.009)

Parks, A. C., & Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present and future (Eds.) *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being*, 140-165. New Harbinger Publications, Inc

Parks, A. C., Della Porta, M. D., Pierce, R. S., Zilca, R., & Lyubomirsky, S. (2012). Pursuing happiness in everyday life: The characteristics and behaviors of online happiness seekers. *Emotion*, 12(6), 1222–1234. <https://doi.org/10.1037/a0028587>

Parks, A. C., & Schueller, S. M. (Eds.). (2014). *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118315927>

Parks, A. C., & Titova, L. (2016). Positive psychological interventions: An overview. *The Wiley handbook of positive clinical psychology*, 305-320.

Passmore, J., & Oades, L. G. (2022). Positive psychology techniques—Active constructive responding. In *Coaching Practiced*, (pp.457-460). <https://doi.org/10.1002/9781119835714.ch47>

Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. In

- S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134–151). Oxford University Press.
- Peklaj, C. (2015). Teacher competencies through the prism of educational research. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(3), 183-204.
- Penninx, B. W., Van Tilburg, T., Kriegsman, D. M., Boeke, A. J. P., Deeg, D. J., & Van Eijk, J. T. M. (1999). Social network, social support, and loneliness in older persons with different chronic diseases. *Journal of aging and health*, 11(2), 151-168.
<https://doi.org/10.1177/0898264399011002>
- Peterson, C. (2006). Strengths of character and happiness: Introduction to special issue. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 289-291. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3645-9>
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Assessment of character strengths. *Psychologists' desk reference*, 2, 93-98.
- Peterson, C., & Park, N. (2011). Character strengths and virtues: Their role in well-being. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society* (pp. 49–62). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., Lakioti, A., Stalikas, A., & Galanakis, M. (2018). Psychometric properties of the depression, anxiety, stress scales-21 (DASS-21) in a Greek sample. *Psychology*, 9(15), 2933-2950. [DOI: 10.4236/psych.2018.915170](https://doi.org/10.4236/psych.2018.915170)

- Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., Stalikas, A., Moraitou, D., & Charalambous, V. (2020). Character strengths and virtues in the Greek cultural context. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 35-54. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25335
- Pezirkianidis, C., Stalikas, A., Lakioti, A., & Yotsidi, V. (2019). Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA profiler. *Current Psychology*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00236-7>.
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2021). Meaning in life and resilience among teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 97-109. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.259>
- Portocarrero, F. F., Gonzalez, K., & Ekema-Agbaw, M. (2020). A meta-analytic review of the relationship between dispositional gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 164, 110101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110101>
- Post, S. G. (2014). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *Positive Psychology in Behavioral Medicine*, 66-76. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1202_4
- Poulin, P. A., Mackenzie, C. S., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion and Education*, 46(2), 72-80. <https://doi.org/10.1080/14635240.2008.10708132>.
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public*

Health, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>

Pressman, S. D., Kraft, T. L., & Cross, M. P. (2015). It's good to do good and receive good: The impact of a 'pay it forward' style kindness intervention. *Issue: Journal of Positive Psychology*, 10 (4), 293-302. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.965269>

Price, D., & McCallum, F. (2015). Ecological influences on teachers' well-being and "fitness". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195-209.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932329>

Proyer, R. T., Gander, F., Bertenshaw, E. J., & Brauer, K. (2018). The positive relationships of playfulness with indicators of health, activity, and physical fitness. *Frontiers in Psychology*, 9, 1440. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01440>

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.
<https://doi.org/10.1080/13607863.2014.899978>

Pyone, J. S., & Isen, A. M. (2011). Positive affect, intertemporal choice, and levels of thinking: Increasing consumers' willingness to wait. *Journal of marketing research*, 48(3), 532-543.
<https://doi.org/10.1509/jmkr.48.3.532>

Qiao-Tasserit, E., Corradi-Dell'Acqua, C., & Vuilleumier, P. (2018). The good, the bad, and the suffering. Transient emotional episodes modulate the neural circuits of pain and empathy. *Neuropsychologia*, 116, 99-116.

Quevedo, R. M., & Abella, M. C. (2014). Does locus of control influence subjective and

psychological well-being?. *Personality and Individual Differences*, 60, S55, 99-116.

<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.12.027>

Rahimi, S., Borjali, A., & Sohrabi, F. (2015). Effectiveness of positive psychology interventions on resiliency of female patients with multiple sclerosis. *Positive Psychology Research*, 1(3), 1-10.

Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 2703.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>

Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500.

<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837-859.

<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>

Rashid, T., & Anjum, A. (2005). *340 ways to use VIA character strengths*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

Redding, C., & Henry, G. T. (2019). Leaving school early: An examination of novice teachers' within-and end-of-year turnover. *American Educational Research Journal*, 56(1), 204-236.

<https://doi.org/10.3102/0002831218790542>

Redín, C. I., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across

Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623, DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>

RefLearn. (2008). *Active & constructive responding* [Video]. Retrieved from:

<https://www.youtube.com/watch?v=MU3y2ApnG7Y>

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Rheinberg, F., & Engeser, S. (2018). Intrinsic motivation and flow. In *Motivation and action* (pp. 579-622). Springer, Cham.

Richards, J. (2012) *Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot*, *The Educational Forum*, 76:3, 299-316, DOI: [10.1080/00131725.2012.682837](https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837)

Richards, A., Levesque-Bristol, C., Templin, T., & Graber, K. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19, 511–536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>

Richardson, P. W., Watt, H. M., & Devos, C. (2013). Types of professional and emotional coping among beginning teachers. In *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Emerald Group Publishing Limited.

Rodríguez-Carvajal, R., & Lecuona, O. (2014). Mindfulness and music: A promising subject of an unmapped field. *International Journal of Behavioral Research and Psychology*, 2(301), 1-9.

- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of educational psychology, 105*(3), 787-804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Roffey, S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational & Child Psychology, 32*(1), 21-30.
- Rogers, C. R. (1947). Some observations on the organization of personality. *American Psychologist, 2*(9), 358-368. <https://doi.org/10.1037/h0060883>.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American educational research journal, 50*(1), 4-36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Roseman, M., Milette, K., Zhao, Y., & Thombs, B. D. (2010). Is Optimism Associated with Physical Health? A Commentary on Rasmussen et al. *Annals of Behavioral Medicine, 39*(2), 204-206. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9159-7>
- Rothmann, S., & Redelinghuys, K. (2020). Exploring the prevalence of workplace flourishing amongst teachers over time. *SA Journal of Industrial Psychology, 46*(1), 1-7. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1f4ac37242>
- Rowland, L., & Curry, O. S. (2019). A range of kindness activities boost happiness. *The Journal of social psychology, 159*(3), 340-343. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1469461>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68–

78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.

<https://doi.org/10.1159/000353263>

Salas-Vallina, A., Pozo-Hidalgo, M., & Gil-Monte, P. R. (2020). Are happy workers more productive? The mediating role of service-skill use. *Frontiers in psychology*, 11, 456.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.0045>

Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Hammer, C. S., Sawyer, B. E., Lopez, L., & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching in preschool classrooms. *Early Education & Development*, 26(8), 111– 1127.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027624>

Sandstrom, G. M., & Dunn, E. W. (2014). Social interactions and well-being: The surprising power of weak ties. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(7), 910-922.

<https://doi.org/10.1177/0146167214529799>

Sarath, P., & Manikandan, K. (2014). Work engagement and work-related wellbeing of school teachers. *SELP Journal of Social Science*, 5(22), 93-100.

Savvides, E., & Stavrou, E. (2020). Purpose, Meaning, and Wellbeing at Work. *The Palgrave handbook of workplace well-being*, 1-27. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_36-2

Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? In *Employee engagement in theory and practice* (pp. 29-49). Routledge.

Schimmack, U. (2008). The structure of subjective well-being. *The science of subjective well-*

being, 54, 97-123.

- Schueller, S. M., & Parks, A. C. (2014). The science of self-help: Translating positive psychology research into increased individual happiness. *European Psychologist*, 19(2), 145-155. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000181>
- Schwartz, C. E., Quaranto, B. R., & Gray, K. (2012). Altruism and health: Theoretical perspectives. In *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 107-124). Springer, Dordrecht.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. (2010). Flourish: Positive psychology and positive interventions. *The Tanner lectures on human values*, 31(4), 1-56.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. [doi: 10.1080/17439760.2018.1437466](https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466)
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow*

and the foundations of positive psychology (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.

- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774-788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E., & Royzman, E. (2003). Happiness: The three traditional theories. *Authentic happiness newsletter*. Retrieved from:
<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/de/content/happiness-three-traditional-theories-0>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410-421.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sergeant, S., & Mongrain, M. (2011). Are positive psychology exercises helpful for people with depressive personality styles? *The Journal of Positive Psychology*, 6(4), 260-272.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2011.577089>
- Sexton, J. B., & Adair, K. C. (2019). Forty-five good things: a prospective pilot study of the Three Good Things well-being intervention in the USA for healthcare worker emotional exhaustion, depression, work–life balance and happiness. *BMJ open*, 9(3), e022695.
<http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022695>
- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A., & Sinha, S. (2017). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School psychology international*, 38(2), 201-218. <https://doi.org/10.1177/0143034316666413>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-

- being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The journal of positive psychology*, 1(2), 73-82. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2021). Revisiting the Sustainable Happiness Model and pie chart: can happiness be successfully pursued? *The Journal of Positive Psychology*, 16(2), 145–154. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689421>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Simbula, S., Panari, C., Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2012). Teachers' well-being and effectiveness: The role of the interplay between job demands and job resources. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 729-738. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.467>
- 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. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., & Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health education journal*, 73(4), 382-393. <https://doi.org/10.1177/0017896913485742>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785. DOI: [10.4236/ce.2016.713182](https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>.
- Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: Theory and practice*. London: Pearson.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413-425. <https://doi.org/10.1111/ejed.12350>
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285–305). Pergamon Press.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and

well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 735-751.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.

<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Stavrinides, P., Paradeisioutou, A., Tziogouros, C., Lazarou, C. (2011). Prevalence of Bullying Among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*, 11, 114-128.

Stefan, D. R., Lefdahl-Davis, E. M., HSPP, A., Alayan, A. J., Decker, M., Wittwer, J. L., & Parsell, J. S. (2021). The impact of gratitude letters and visits on relationships, happiness, well-being, and meaning of graduate students. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 110-126.

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of career Assessment*, 20(3), 322-337.

Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43-52. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 21(1), 37–53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>

Street, H. (2018). *Contextual wellbeing*. Subiaco, Australia: Wise Solutions Books.

Symeonidou, D., Moraitou, D., Pezirkianidis, C., & Stalikas, A. (2019). Promoting subjective

wellbeing through a kindness intervention. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 1-21.

<https://doi.org/10.26262/hjp.v16i1.7888>

Tansey, T. N., Smedema, S., Umucu, E., Iwanaga, K., Wu, J. R., Cardoso, E. D. S., & Strauser, D. (2018). Assessing college life adjustment of students with disabilities: Application of the PERMA framework. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 61(3), 131-142.

<https://doi.org/10.1177/003435521770213>

Tanzer, J. R. (2021). Developing authentic happiness: Growth curve models to assess lifelong happiness. *The Journal of Positive Psychology*, 16(1), 11-19.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689419>

The World Bank. (2014). Analysis of the Function and Structure of the Ministry of Education and Culture of the Republic of Cyprus. Poverty Reduction and Economic Management Unit Southern Europe Program Europe & Central Asian Region. Retrieved from:

[http://www.crcs.gov.cy/crcs/crcs.nsf/0/058FEC4D1454A2C5C2257E34002D6449/\\$file/Final%20Report%20MOEC.pdf](http://www.crcs.gov.cy/crcs/crcs.nsf/0/058FEC4D1454A2C5C2257E34002D6449/$file/Final%20Report%20MOEC.pdf)

Toepfer, S. M., & Walker, K. (2009). Letters of gratitude: Improving well-being through expressive writing. *Journal of Writing Research*, 1(3), 181-198.

<https://doi.org/10.17239/jowr-2009.01.03.1>

Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 23–54). Springer.

- Trent, N. L., Borden, S., Miraglia, M., Pasalis, E., Dusek, J. A., & Khalsa, S. B. S. (2019). Improvements in psychological and occupational well-being in a pragmatic controlled trial of a yoga-based program for professionals. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 25(6), 593-605. <https://doi.org/10.1089/acm.2018.0526>
- Trybus, M. (2020). Teachers' Perspectives: Facing the Controversies of COVID-19. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(1).
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783– 805. [doi: 10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsigkaropoulou, E., Douzenis, A., Tsitas, N., Ferentinos, P., Liappas, I., & Michopoulos, I. (2018). Greek version of the Connor-Davidson resilience scale: Psychometric properties in a sample of 546 subjects. *In vivo*, 32(6), 1629-1634. <https://doi.org/10.21873/invivo.11424>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Turner, K., & Theilking, M. (2019a). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960. [doi: 10.25916/5e4c8eeca2765](https://doi.org/10.25916/5e4c8eeca2765)
- Turner, K., & Thielking, M. (2019b). How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n9.5>

- Turner, K., Thielking, M., & Meyer, D. (2021). Teacher wellbeing, teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1293-1311.
- Turner, K., Thielking, M., & Prochazka, N. (2022). Teacher wellbeing and social support: a phenomenological study. *Educational Research*, 1-18. 64 (1), 77-94. DOI: [10.1080/00131881.2021.2013126](https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013126)
- Umberson, D., & Karas Montez, J. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of health and social behavior*, 51(1_suppl), S54-S66. <https://doi.org/10.1177/0022146510383501>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Vandiyaa, V., & Hidayatb, A. E. (2019, August). The Relation of Job Demands to Teacher and Staff Stress: Impact of a Job Crafting Intervention. In *2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2018)* (pp. 975-989). Atlantis Press.
- VanderWeele, T.J. (2020). Activities for flourishing: An evidence-based guide. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 4, 79–91.
- Van Nieuwerburgh, C. (2020). *An introduction to coaching skills: A practical guide*. Sage.
- Varadharajan, M. (2020). Teacher wellbeing and COVID-19: CSI response for teachers and schools. Centre for Social Impact 2020. Retrieved from: <https://apo.org.au/node/309789>
- Vaughn, M., & Faircloth, B. (2013). Teaching with a Purpose in Mind: Cultivating a Vision. *Professional Educator*, 37(2), n2.

- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of clinical and health psychology*, 5(2009), 15-27.
- Vega, A. C. (2018). *My best self': efficacy and underlying mechanisms of a positive psychology intervention* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and individual differences*, 65, 81-85.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers 213*, OECD Publishing.
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- Vo, D. T., Allen, K. A., & Kern, M. L. (2022). The Use of Positive Psychology Intervention to Foster Teacher Well-Being. In *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 542-558). Routledge.
- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 307-328.
<https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z>

- Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2015). *The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work*. Routledge.
- Wang, L., Shi, Z., Zhang, Y., & Zhang, Z. (2010). Psychometric properties of the 10-item Connor–Davidson Resilience Scale in Chinese earthquake victims. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 64(5), 499-504. 0 <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2010.02130.x>
- Waters, L. (2017). Visible wellbeing in schools: The powerful role of instructional leadership. *Australian Educational Leader*, 39(1), 6-10.
- Watkins, P. C., Uhder, J., & Pichinevskiy, S. (2015). Grateful recounting enhances subjective well-being: The importance of grateful processing. *The Journal of Positive Psychology*, 10(2), 91-98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.927909>
- Watson, T. (2014). *Teachers' wellbeing: Under scrutiny and under-appreciated*. The Guardian (1 July). Retrieved from: <http://www.theguardian.com/teachernetwork/teacher-blog/2014/jul/01/teacherswellbeing-under-scrutiny-underappreciated>
- Watt, H., & Richardson, P. (2013). Teacher motivation and student achievement outcomes. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (Ch. 6.17, pp. 271-273). New York: Routledge.
- Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self–other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *The journal of positive psychology*, 1(2), 93-106. <https://doi.org/10.1080/17439760500510569>
- Weber, M. (2018). Character strengths in the context of positive schooling. In A. Kumar, TS George, and NT Sudhesh (eds) *Character Strength Development: Perspectives From*

Positive Psychology (1-30), New Delhi: Sage.

Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5(2), 317-334.

<https://doi.org/10.1007/s12187-011-9128-0>

Wellenzohn, S., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Humor-based online positive psychology interventions: a randomized placebo-controlled long-term trial. *The Journal of Positive Psychology*, 11(6), 584-594. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137624>

White, C. A., Uttl, B., & Holder, M. D. (2019). Meta-analyses of positive psychology interventions: The effects are much smaller than previously reported. *PloS one*, 14(5), e0216588. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216588>

Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(1), 97-114. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9366-1>

Wong, Y. H. P., & Zhang, L. F. (2014). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 100-108. <https://doi.org/10.1177/18369391140390021>

Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical psychology review*, 30(7), 890-905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>

Wright, T. A., Cropanzano, R., & Bonett, D. G. (2007). The moderating role of employee positive well being on the relation between job satisfaction and job performance. *Journal*

of occupational health psychology, 12(2), 93-104. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.2.93>

Wu, J. H., & Lin, C. Y. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 53-62.

<https://doi.org/10.1007/s12564-017-9514-5>

Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>

Yotsidi, V., Kourmoussi, N., Dermitzaki, E., Pezirkianidis, C., & Kounenou, K. (2018a). “Add Flow to the Fire”: Flow and Hope as a Shield against Burnout of Fire Service Workers. *Psychology*, 9(6), 1291-1305. DOI: [10.4236/psych.2018.96079](https://doi.org/10.4236/psych.2018.96079)

Yotsidi, V., Pagoulatou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018b). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology*, 9, 385-402. doi: [10.4236/psych.2018.93024](https://doi.org/10.4236/psych.2018.93024).

Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of management*, 33(5), 774-800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>

Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers’ stress. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(1), 97–114. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9366-1>

World Health Organization. (2004). Promoting mental health: Concepts, emerging evidence,

practice (Summary report). *Report of the World Health Organization Department of Mental Health and Substance Abuse*. Retrieved from:

http://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf

Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E., & Berg, J. M. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. In A. B. Bakker (Ed.), *Advances in positive organizational psychology* (pp. 281–302). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S2046-410X\(2013\)0000001015](https://doi.org/10.1108/S2046-410X(2013)0000001015)

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
<https://doi.org/10.1108/09578230410534676>

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators. *Frontiers in Psychology*, 10, article 839.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>

Zinchenko, A., Obermeier, C., Kanske, P., Schröger, E., & Kotz, S. A. (2017). Positive emotion impedes emotional but not cognitive conflict processing. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 17(3), 665-677. <https://doi.org/10.3758/s13415-017-0504-1>

Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

- Κατερέλος, Ι., Τσέκερης, Χ., & Δημητρίου, Κ. (2013). Κοινωνιοδυναμική Συμβουλευτική Ανθρώπινων Σχέσεων και Συμπεριφοράς: Η προσέγγιση HESIOD. Στο Κ. Σιώμος & Γ. Φλώρος (επιμ.), *Οφέλη και κίνδυνοι στη χρήση του διαδικτύου* (σ. 172-180). Λάρισα: Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο.
- Κορωναίου, Α. (2010). *Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια – Το στρες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοτσώνη, Α., Γιωτσίδη, Β., Σταλίκας, Α., Καρακασίδου, Ε. (2020). Η εμπειρική τεκμηρίωση των θετικών παρεμβάσεων και τεχνικών. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη, & Ε. Καρακασίδου, *Κατακτώντας την Ενημερία: Θετικές παρεμβάσεις, τεχνικές και βιωματικές ασκήσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003α). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία -Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπενέτου, Α., & Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). «Απολαμβάνειν»: Μία διαδικασία ενδυνάμωσης των θετικών εμπειριών. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία* (σ. 97-115). Αθήνα: Τόπος.
- Πεξηρκιανίδης, Χ., Καρακασίδου, Ε., Δημητριάδου, Δ., & Σταλίκας, Α. (2017). Μετάφραση και προσαρμογή ψυχομετρικών εργαλείων. Στο Μ. Γαλανάκης, Χ. Πεξηρκιανίδης, & Α. Σταλίκας (επιμ.), *Βασικά θέματα ψυχομετρίας* (σ. 489- 512). Αθήνα: Τόπος.

Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Φλάμπουρας-Νιέτος, Η., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε., & Κουστέλιος, Α. (2018).

Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 6(1), 50–64.

Χαρισιάδης, Α. (2020). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος εκπαίδευσης στο απολαμβάνειν*

και εφαρμογή του σε ομαδικό πλαίσιο (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πάντειο

Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Χανιωτάκης, Ν. (2010). *Το χιούμορ στη διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι: Έντυπο Συμμετοχής Σχολείου στην Επαγγελματική Μάθηση

ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ «ΘΕΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ»

ΣΤΟΙΧΕΙΑ	
Ονοματεπώνυμο Υποστηρικτή/ών	
Ονοματεπώνυμο Διευθυντή/ντριας	
Σχολείο	
Επαρχία	
1^η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	
2^η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	
3^η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον	

υποστηρικτή	
4^η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια Συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	
5^η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια Συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	

6^η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια Συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	
7^η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια Συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	

υποστηρικτή	
8η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια Συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	
9η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια Συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	
10η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια Συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	
11η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:
Αρ. Συμμετεχόντων	
Διάρκεια Συνάντησης	Από: Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή	

12η Συνάντηση	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:	
	ΣΚΟΠΟΣ/ΘΕΜΑ:	
Αρ. Συμμετεχόντων		
Διάρκεια Συνάντησης	Από:	Μέχρι:
Όνομα λειτουργού/ών που συμμετείχε/αν στη συνάντηση, εκτός από τον υποστηρικτή		

Ημερομηνία: _____ Σφραγίδα:

_____ Υπογραφή
Διευθυντή/τριας Σχολείου

Παράρτημα II: Ερωτηματολόγια Έρευνας 1ης και Έρευνας 2ης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.

Συγκατάθεση Για Συμμετοχή Σε Επιστημονική Έρευνα

Υπογράφοντας αυτό το έγγραφο συμφωνείτε στο να συμμετάσχετε εθελοντικά στην επιστημονική έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής, η οποία γίνεται κάτω από την επίβλεψη του Δρ. Αναστάσιου Σταλίκας. Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετηθούν η ευημερία και ευτυχία σε σχέση με άλλες μεταβλητές όπως τα συναισθήματα και το άγχος των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Τα ερευνητικά αρχεία θα κρατηθούν εμπιστευτικά και δεν θα μπορεί να αναγνωρισθείτε σε καμιά γραπτή και προφορική αναφορά. Δεν θα σας ζητηθεί να δώσετε προσωπικά στοιχεία που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να αποκαλυφθεί η ταυτότητα σας. Μετά το τέλος της έρευνας τα ερωτηματολόγια θα φυλαχτούν σε ασφαλές μέρος για δυο χρόνια και έπειτα θα καταστραφούν.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα ή νιώθετε ότι η έρευνα σας έχει προκαλέσει οποιαδήποτε αναστάτωση μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον διεξάγοντα ή τον επιστημονικό υπεύθυνο της έρευνας.

Η διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθήσετε είναι απλή, καθώς θα κληθείτε να συμπληρώσετε μια σειρά ερωτηματολογίων. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, απλά θέλουμε την γνώμη σας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων απαιτεί περίπου 10 - 15 λεπτά. Απαντήστε αυθόρμητα και ειλικρινά! Σας παρακαλούμε θερμά να απαντήσετε σε ΟΛΑ τα ερωτήματα. **Παρακαλούμε κρατήστε τον προσωπικό σας κωδικό γιατί θα επαναληφθεί η μέτρηση.**

Τα ρίσκα είναι μηδαμινά και εάν επιλέξετε μπορείτε να μην συμμετέχετε σε αυτή την έρευνα. Η συμμετοχή σας είναι εντελώς εθελοντική και εάν επιθυμείτε μπορείτε να αποσυρθείτε σε οποιαδήποτε στιγμή.

Επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Ερευνήτρια: Βίκυ Χαραλάμπους

Email: vickycha@cytanet.com.cy, 99378624

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Δρ. Αναστάσιος Σταλίκας

Email: stalikas.anastasios@gmail.com

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας!

ΜΕΡΟΣ Α

ΚΩΔΙΚΟΣ (Για σκοπούς κωδικοποίησης για διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας, παρακαλούμε συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία σας):

☐ Πρώτο γράμμα ονόματος πατρός

☐ Πρώτο γράμμα ονόματος μητρός

☐ Πρώτο γράμμα της διεύθυνσης

☐ Μήνας γέννησης (αριθμός)

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία 20-29 ☐

30-39 ☐

40-49 ☐

50-59 ☐

60-69 ☐

70-79 ☐

3. Αριθμός παιδιών

Κανένα ☐

Έχω 1 παιδί ☐

Έχω 2 παιδιά ☐

Έχω 3 παιδιά ☐

Έχω 4 παιδιά ☐

4. Κατοικία: Πόλη ☐ Χωριό ☐

5. Μόρφωση

Πανεπιστημίου ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

6. Έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα σεμινάρια/ εργαστήρια στη Θετική Ψυχολογία ή Θετική Εκπαίδευση

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ΜΕΡΟΣ Β

The PERMA Profiler

Οι προτάσεις που ακολουθούν αφορούν σε διάφορες συνιστώσες του ευ ζην. Για κάθε μία από αυτές παρακαλώ κύκλωσε έναν αριθμό από το 0 έως το 10, που περιγράφει καλύτερα τον βαθμό στον οποίο συμφωνείς με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης με βάση την παρακάτω κλίμακα:

0= καθόλου/ποτέ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10= απολύτως/πάντα

1. Σε γενικές γραμμές, σε τι βαθμό βιώνεις μια ζωή με σκοπό και νόημα;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Πόσο μόνος/-η νιώθεις στην καθημερινή σου ζωή;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Πόσο συχνά νιώθεις ότι κάνεις πρόοδο προς την επίτευξη των στόχων σου;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Γενικά, πόσο συχνά νιώθεις αγχωμένος/-η;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Πόσο συχνά απορροφάσαι σε αυτό που κάνεις;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Σε γενικές γραμμές, πώς είναι η υγεία σου;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Γενικά, πόσο συχνά νιώθεις χαρούμενος/-η;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Σε τι βαθμό λαμβάνεις βοήθεια και στήριξη από τους άλλους, όταν τις χρειάζεσαι;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Γενικά, πόσο συχνά νιώθεις θυμωμένος/-η;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Πόσο συχνά επιτυγχάνεις τους σημαντικούς στόχους, που έχεις θέσει για τον εαυτό σου;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Γενικά, σε τι βαθμό νιώθεις πως αυτά, που κάνεις στη ζωή σου, είναι σημαντικά και άξια λόγου;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Σε γενικές γραμμές, πόσο συχνά νιώθεις θετικά;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Γενικά, σε τι βαθμό νιώθεις ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για αυτά, που συμβαίνουν γύρω σου;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Σε τι βαθμό νιώθεις ότι σε αγαπούν;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με την τρέχουσα κατάσταση της σωματικής σου υγείας;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Γενικά, πόσο συχνά νιώθεις λυπημένος/-η;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Πόσο συχνά νιώθεις ικανός/-ή να διαχειριστείς τις ευθύνες σου;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Σε τι βαθμό νιώθεις, γενικά, ότι έχεις μια αίσθηση κατεύθυνσης στη ζωή σου;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Σε σύγκριση με άλλους της ίδιας ηλικίας και φύλου, πως είναι η υγεία σου;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με τις προσωπικές σου σχέσεις;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Πόσο συχνά χάνεις την αίσθηση του χρόνου κάνοντας κάτι, που σε ευχαριστεί;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Γενικά, σε τι βαθμό νιώθεις πλήρης;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Ζυγίζοντάς τα όλα, πόσο ευτυχισμένος/-η θα έλεγες ότι είσαι;	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ΜΕΡΟΣ Γ:***Des-mod***

Για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις, παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα **τον μεγαλύτερο βαθμό στον οποίο νιώσατε κατ' αυτόν τον τρόπο τις τελευταίες δύο εβδομάδες**. Στην κλίμακα αυτή **1** σημαίνει ότι δεν νιώσατε καθόλου αυτό το συναίσθημα και **5** ότι νιώσατε έτσι πάρα πολύ συχνά.

1= καθόλου 2=λίγο 3= σε μέτριο βαθμό 4= αρκετά 5= πάρα πολύ

1. Ένιωσα να διασκεδάζω, να μου αρέσει που περνάω καλά, να βλέπω τα πράγματα από την ανάλαφρη πλευρά τους	1	2	3	4	5

2. Ένωσα θυμωμένος/η, εκνευρισμένος/η, ενοχλημένος/η	1	2	3	4	5
3. Ένωσα ντροπιασμένος/η, ταπεινωμένος/η, ατιμωμένος/η	1	2	3	4	5
4. Ένωσα δέος, θαυμασμό, κατάπληξη	1	2	3	4	5
5. Ένωσα περιφρονητικός/ή, απορριπτικός/ή, ακατάδεκτος/η	1	2	3	4	5
6. Ένωσα ικανοποίηση, γαλήνη, ηρεμία	1	2	3	4	5
7. Ένωσα αηδία, απέχθεια, αποστροφή	1	2	3	4	5
8. Ένωσα ότι βρέθηκα σε δύσκολη θέση, σε αμηχανία, ότι κοκκίνισα	1	2	3	4	5
9. Ένωσα χαρούμενος/η, ευτυχής, χαρμόσυνος/η	1	2	3	4	5
10. Ένωσα να ευγνωμονώ, να εκτιμώ, να θέλω να ευχαριστήσω κάποιον	1	2	3	4	5
11. Ένωσα γεμάτος ελπίδα, αισιοδοξία, κουράγιο	1	2	3	4	5
12. Ένωσα ενδιαφέρον, ενεργοποίηση, περιέργεια	1	2	3	4	5
13. Ένωσα αγάπη, συναισθηματική εγγύτητα, εμπιστοσύνη	1	2	3	4	5
14. Ένωσα υπερηφάνεια, αυτοπεποίθηση, αυτο-επιβεβαίωση	1	2	3	4	5
15. Ένωσα μεταμελημένος/η, ένοχος/η, αξιοκατάκριτος/η	1	2	3	4	5
16. Ένωσα λυπημένος/η, αποθαρρυνμένος/η, δυστυχισμένος/η	1	2	3	4	5
17. Ένωσα τρομαγμένος/η, έντρομος/η, φοβισμένος/η	1	2	3	4	5
18. Ένωσα ερωτικός/ή, γεμάτος/η επιθυμία, με διάθεση για φλερτ	1	2	3	4	5
19. Ένωσα έκπληκτος/η, έκθαμβος/η, κατάπληκτος/η	1	2	3	4	5
20. Ένωσα συμπάθεια, νοιάξιμο, συμπόνια	1	2	3	4	5
21. Γενικά, ποιο από τα παραπάνω συναισθήματα βιώσατε πιο έντονα κατά τις προηγούμενες 2 εβδομάδες;	(Για την επόμενη ερώτηση συμπληρώστε μόνο μία επιλογή (1-20))				

21 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20
 Ο

ΜΕΡΟΣ Δ

Dass

Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση και κυκλώστε έναν αριθμό 0 ..1 ..2 ή ..3 που προσδιορίζει πόσο η δήλωση σας αντιπροσώπευσε *κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας*. Δεν υπάρχει καμία σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Μην ξοδέγετε πάρα πολύ χρόνο σε οποιαδήποτε δήλωση.

Βαθμολογήστε σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

0: Δεν ίσχυσε καθόλου για μένα

1: Ίσχυε για μένα σε έναν ορισμένο βαθμό ή για μικρό χρονικό διάστημα

2: Ίσχυε για μένα σε έναν ιδιαίτερο βαθμό ή για μεγάλο χρονικό διάστημα

3: Ίσχυε για μένα πάρα πολύ ή τις περισσότερες φορές

1	Δεν μπορούσα να ηρεμήσω τον εαυτό μου	0	1	2	3
2	Ένιωθα ότι το στόμα μου ήταν ξηρό	0	1	2	3
3	Δεν μπορούσα να βιώσω κανένα θετικό συναίσθημα	0	1	2	3
4	Δυσκολευόμουν ν' ανασάνω (π.χ., υπερβολικά γρήγορη αναπνοή, κόψιμο της ανάσας μου χωρίς να έχω κάνει σωματική προσπάθεια)	0	1	2	3
5	Μου φάνηκε δύσκολο να αναλάβω την πρωτοβουλία να κάνω κάποια πράγματα	0	1	2	3
6	Είχα την τάση να αντιδρώ υπερβολικά στις καταστάσεις που αντιμετωπίζα	0	1	2	3
7	Αισθάνθηκα τρεμούλα (π.χ. στα χέρια)	0	1	2	3
8	Αισθανόμουν συχνά νευρική	0	1	2	3
9	Ανησυχούσα για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσα να πανικοβληθώ και να φανώ ανόητος/η στους άλλους	0	1	2	3
10	Ένιωσα ότι δεν είχα τίποτα να προσμένω με ενδιαφέρον	0	1	2	3
11	Βρήκα τον εαυτό μου να νιώθει ενοχλημένος/η	0	1	2	3
12	Μου ήταν δύσκολο να χαλαρώσω	0	1	2	3
13	Ένιωθα μελαγχολικός/η και απογοητευμένος/η	0	1	2	3
14	Δεν μπορούσα να ανεχτώ οτιδήποτε με κρατούσε από το να συνεχίσω με αυτό που έκανα	0	1	2	3
15	Ένιωσα πολύ κοντά στον πανικό	0	1	2	3
16	Τίποτα δεν μπορούσε να με κάνει να νιώσω ενθουσιασμό	0	1	2	3
17	Ένιωσα ότι δεν άξιζα πολύ ως άτομο	0	1	2	3
18	Ένιωσα ότι ήμουν αρκετά ευερέθιστος/η	0	1	2	3
19	Αισθανόμουν την καρδιά μου να χτυπάει χωρίς να έχει προηγηθεί σωματική άσκηση (ταχυπαλμία, αρρυθμία)	0	1	2	3
20	Ένιωσα φοβισμένος/η χωρίς να υπάρχει λόγος	0	1	2	3
21	Ένιωσα πως η ζωή δεν είχε νόημα	0	1	2	3

ΜΕΡΟΣ Ε: Παρακαλούμε διαβάστε την κάθε πρόταση και επιλέξτε την απάντηση που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πώς αισθάνεστε ή ενεργείτε συνήθως (CD-RISC 10).

α/ α	Καθόλου αληθές	Σπάνια αληθές	Κάποιες φορές αληθές	Συχνά αληθές	Σχεδόν πάντα αληθές

1	Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή	1	2	3	4	5
2	Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει	1	2	3	4	5
3	Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων	1	2	3	4	5
4	Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη	1	2	3	4	5
5	Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια	1	2	3	4	5
6	Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου	1	2	3	4	5
7	Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά	1	2	3	4	5
8	Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία	1	2	3	4	5
9	Με θεωρώ δυνατό άτομο	1	2	3	4	5
10	Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα	1	2	3	4	5

Παράρτημα ΙΙΙ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος



ΚΥΠΡΟΥ

ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΘΕΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ»

Συμπληρώστε το πιο κάτω ερωτηματολόγιο χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5

1= καθόλου 2=λίγο 3= σε μέτριο βαθμό 4= αρκετά 5= πάρα πολύ						
1.	Το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν καλό					
2.	Μου άρεσε ο τρόπος επικοινωνίας					
3.	Οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες					
4.	Η εκπαιδύτρια ήταν καλή					
5.	Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν βοηθητικά					
6.	Το περιβάλλον μάθησης ήταν καλό					

7.	Συμμετείχα στις δραστηριότητες της ομάδας					
8.	Το υλικό που μας δόθηκε ήταν βοηθητικό					
9.	Το πρόγραμμα ήταν καλά οργανωμένο					
10.	Ένιωθα άνετα να εκφράσω τις απόψεις μου					
11.	Η διάρκεια του προγράμματος ήταν ικανοποιητική					
12.	Είχαμε ευκαιρίες να επικοινωνήσουμε στην ομάδα					
13.	Ο χώρος των εργαστηρίων ήταν καλός					
14.	Έμαθα καινούρια πράγματα					
15.	Μπορώ να εφαρμόσω αυτά που έμαθα					
16.	Θα ήθελα να συμμετάσχω σε παρόμοια προγράμματα					
17.	Το πρόγραμμα με βοήθησε να γνωρίσω τον εαυτό μου καλύτερα					
18.	Το πρόγραμμα με βοήθησε να γίνω καλύτερος/η δάσκαλος/δασκάλα					
19.	Το πρόγραμμα με βοήθησε να γίνω καλύτερος άνθρωπος					
20.	Νιώθω τυχερός/ή που συμμετείχα στο πρόγραμμα αυτό.					

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι ΣΚΕΨΕΙΣ μου για το πρόγραμμα «ΘΕΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ».....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τα ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ μου για το πρόγραμμα «ΘΕΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ».....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ που

πήρα.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Πίνακας Α1: Ποσοτική ανατροφοδότηση του προγράμματος «ΘΕΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ» από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα των 12 συναντήσεων

1= καθόλου 2=λίγο 3= σε μέτριο βαθμό 4= αρκετά 5= πάρα πολύ

1.	Το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν καλό	4.53
2.	Μου άρεσε ο τρόπος επικοινωνίας	4.69
3.	Οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες	4.53
4.	Η εκπαιδεύτρια ήταν καλή	4.69
5.	Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν βοηθητικά	4.37
6.	Το περιβάλλον μάθησης ήταν καλό	4.19
7.	Συμμετείχα στις δραστηριότητες της ομάδας	4.64

8.	Το υλικό που μας δόθηκε ήταν βοηθητικό	4.67
9.	Το πρόγραμμα ήταν καλά οργανωμένο	4.83
10.	Ένιωθα άνετα να εκφράσω τις απόψεις μου	4.50
11.	Η διάρκεια του προγράμματος ήταν ικανοποιητική	4.14
12.	Είχαμε ευκαιρίες να επικοινωνήσουμε στην ομάδα	4.64
13.	Ο χώρος των εργαστηρίων ήταν καλός	3.81
14.	Έμαθα καινούρια πράγματα	4.53
15.	Μπορώ να εφαρμόσω αυτά που έμαθα	4.42
16.	Θα ήθελα να συμμετάσχω σε παρόμοια προγράμματα	4.58
17.	Το πρόγραμμα με βοήθησε να γνωρίσω τον εαυτό μου καλύτερα	4.25
18.	Το πρόγραμμα με βοήθησε να γίνω καλύτερος/η δάσκαλος/δασκάλα	4.14
19.	Το πρόγραμμα με βοήθησε να γίνω καλύτερος άνθρωπος	4.22
20.	Νιώθω τυχερός/ή που συμμετείχα στο πρόγραμμα αυτό	4.56

Ποιοτική ανατροφοδότηση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος 12 συναντήσεων

Η ποιοτική αξιολόγηση που έγινε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση των 12 συναντήσεων, δείχνει πολύ μεγάλη ικανοποίηση και ενθουσιασμό για το πρόγραμμα. Πιο κάτω παραθέτουμε ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Οι ΣΚΕΨΕΙΣ μου για το πρόγραμμα «ΘΕΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ»

«Πολύ ωραίο πρόγραμμα. Σου δίνεται η ευκαιρία να εκφραστείς και να σε γνωρίσει ο άλλος καλύτερα».

«Είναι πολύ αξιολόγο πρόγραμμα που μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και έμμεσα τα παιδιά».

«Μια προσπάθεια τόσο υπέροχη, που θα ήταν καλό να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Να βοηθήσουμε τα παιδιά όλων των ηλικιών να βρουν το ταλέντο τους, τις αξίες της ζωής και να γίνουν μελλοντικοί, δημιουργικοί, άξιοι, ευτυχισμένοι πολίτες της γης».

«Είναι πραγματικά ένα εξαιρετικό πρόγραμμα που έχει να προσφέρει πολλά. Αγωνιούσα για κάθε συνάντηση και συνήθως έφευγα γεμάτη ενέργεια και αισιοδοξία. Με βοήθησε να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου και τους συναδέλφους μου. Μου δημιουργούσε διάθεση για δημιουργική δράση και με βοήθησε να ξεπεράσω κάποιες δυσκολίες με τους μαθητές μου».

«Ήταν ένα πρόγραμμα ολοκληρωμένο και σφαιρικό. Βοηθά αρκετά στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και υιοθέτηση θετικών συνηθειών».

«Είναι πάρα πολύ καλό. Βοηθά να σκέφτεσαι πιο θετικά και να βρίσκεις τρόπους να αντιμετωπίζεις τα προβλήματα πιο ψύχραιμα».

«Πολύ καλό πρόγραμμα. Βοηθητικές δραστηριότητες που μπορούμε να εφαρμόσουμε και στην τάξη».

«Πολύ αξιολόγο και εποικοδομητικό το πρόγραμμα».

«Με βοήθησε να λύσω δικά μου θέματα και να γίνω καλύτερη ως άνθρωπος και δασκάλα».

«Είναι ένα πολύ καλό πρόγραμμα. Θα πρέπει να συνεχίσετε αυτή την αξιολόγηση προσπάθεια».

«Είναι πολύ σημαντικό τόσο για τη διδασκαλία των παιδιών με το σωστό παιδαγωγικό τρόπο, σκορπώντας το χαμόγελο και την αισιοδοξία στα παιδιά».

«Πολύ καλό. Ακόμα κι αν γνωρίζεις κάποια πράγματα σε θυμίζει να τα λες /κάνεις».

«Ένα πολύ ενδιαφέρον πρόγραμμα με τα αποτελέσματα του να είναι άμεσα εφαρμόσιμα και χρήσιμα στη τάξη και γενικότερα. Προωθεί μόνο θετικά συναισθήματα».

«Είναι όλες θετικές και πραγματικά σε μια μεταβατική περίοδο της ζωής μου για να αφήσω πίσω το παρελθόν με βοήθησε πάρα πολύ».

«Να εκτιμώ τη ζωή. Τίποτα δεν είναι δεδομένο».

«Ένα βοηθητικό πρόγραμμα που σου επιτρέπει να προβληματιστείς σχετικά με το πώς διαχειρίζεσαι ορθά τα συναισθήματά σου. Πως μπορείς να γίνεις ο ίδιος πραγματικά ευτυχισμένος αλλά και να βοηθήσεις τους γύρω σου προς αυτή την κατεύθυνση».

«Μια εξαιρετική προσπάθεια που πιστεύω θα βοηθήσει πολύ και τους δασκάλους και τα σχολεία και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα».

«Πολύ βοηθητικό και καλά οργανωμένο. Από τα πιο ευχάριστα!»

«Αυτό το πρόγραμμα θα έπρεπε να περιλαμβανόταν στο πρόγραμμα σπουδών για απόκτηση όσων πτυχίων αφορούν επαφή με τους ανθρώπους και ιδιαίτερα με την εκπαίδευση ανθρώπων και περισσότερο με παιδιά».

«Ένα πρόγραμμα που παρακολουθείται ευχάριστα και δημιουργικά. Μου έδωσε την ευκαιρία να θέσω κάποιες προτεραιότητες όσον αφορά τον εαυτό μου και την υγεία μου».

«Ήταν μια πάρα πολύ καλή ευκαιρία για την επιμόρφωση και την θετικότητα».

«Ένα μεγάλο ευχαριστώ □ keep working Vicky! I feel so blessed I was part of something so wonderful! □»

«Πολύ ωραίο, θετικά συναισθήματα □»

«Πιστεύω ότι είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών».

«Άκουσα, είδα και σκέφτηκα πολύ ωραία πράγματα / λόγια. Θα ήθελα περισσότερο πρακτική εφαρμογή κάποιων ιδεών στο σπίτι».

«Πολύ χρήσιμο πρόγραμμα για όλους. Μας έδωσε την ευκαιρία να δουλέψουμε ως ομάδα. Μας έδωσε ιδέες για τη διδασκαλία μας (εναλλακτικές δραστηριότητες)».

«Είναι πολύ καλό πρόγραμμα. Μάθαμε πολλά και εφόρμωσα διάφορα που μάθαμε στην τάξη. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν, το ίδιο και εγώ. Μάθαμε να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, δάσκαλοι και παιδιά».

«Ήταν πολύ ενδιαφέρον, ψυχοθεραπευτικό, βοήθησε τους συναδέλφους να συνδεθούν μεταξύ τους, να γνωριστούν καλύτερα, να μάθουν να συνεργάζονται».

«Ήταν ένα πρόγραμμα μέσα από το οποίο γνώρισα καλύτερα τον εαυτό μου και τους συναδέλφους

μου και μοιραστήκαμε εμπειρίες και βιώματα που μπορεί να μην τα μοιραζόμασταν αν δεν είχαμε αυτή την ευκαιρία».

«Ήταν πολύ ωφέλιμα τα όσα μάθαμε ή μπήκαμε στον κόπο. Είχαμε την ευκαιρία να επεξεργαστούμε και να προβληματιστούμε ή να αναλύσουμε σε βάθος κάποιες δικές μας συμπεριφορές και κατ' επέκταση των μαθητών μας ή άλλων συνανθρώπων μας».

Τα ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ μου για το πρόγραμμα «ΘΕΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ»

«Θετικά».

«Πολύ θετικά συναισθήματα».

«Αρκετά θετικά. Ένιωθα όμορφα και δόθηκε η ευκαιρία να γνωριστούμε καλύτερα μεταξύ μας οι συνάδελφοι του σχολείου».

«Είμαι χαρούμενη που συμμετείχα σ' αυτό και ικανοποιημένη για όσα έμαθα».

«Αισιοδοξία, ευτυχία, χαρά».

«Άψογο πρόγραμμα. Περισσότερα θετικά συναισθήματα παρά αρνητικά. Γέλιο».

«Χαρά και ευτυχία (γέλιο!!) σε όλη τη διάρκεια του. Άνοιξα το κουτί των συναισθημάτων σε πολλές περιπτώσεις».

«Ικανοποίηση».

«Ενδιαφέρον, εκτίμηση, προβληματισμός, αξιολόγηση, χαρά, αισιοδοξία».

«Χαρά. Νιώθω τυχερή που είχα τέτοια ευκαιρία».

«Ευγνωμοσύνη για όσα κατέκτησα!».

«Χαρά που συμμετείχα στο πρόγραμμα, γιατί έμαθα σημαντικά για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής. Αποφασιστικότητα να δημιουργήσω πιο θετικά στοιχεία στην καθημερινή ζωή!».

«Όλα θετικά. Νιώθω τυχερή για όσα άκουσα και έζησα μέσα από το πρόγραμμα. Ευγνωμοσύνη που μπόρεσα να δω τη ζωή και τη μάθηση από τη σκοπιά που έπρεπε ΟΛΟΙ να δούμε».

«Θέλεις να είσαι ή να γίνεις δυνατός/ή πρέπει τότε να περάσεις δυσκολίες και να παλέψεις».

«Μου άρεσε αρκετά, με βοήθησε σε διάφορους τομείς (οικογένεια - δουλειά) και πιστεύω λειτούργησε θετικά».

«Μια πραγματικά ευχάριστη και αισιόδοξη νότα στη σχολική ζωή που σε βοηθά να γεμίσεις τις μπαταρίες σου και να επαναδραστηριοποιηθείς. Συναισθήματα που βίωσα: ανακούφιση, χαρά, ελπίδα, αισιοδοξία (υπάρχουν λύσεις για όλα φτάνει να προσπαθούμε να δράσουμε με θετικό τρόπο)».

«Το πρόγραμμα ενίσχυσε την άποψη μου, πως όλα μαθαίνονται. Η θετικότητα και η χαρά της μάθησης θα έπρεπε να είναι πρωταρχικοί στόχοι της εκπαίδευσης. Ένιωσα τυχερή που συμμετείχα σ' αυτό το πρόγραμμα και είμαι αισιόδοξη πως θα συνεχιστεί και θα επεκταθεί σε άλλα σχολεία».

«Ικανοποιημένη νιώθω από το πρόγραμμα. Δεν αισθάνθηκα ποτέ ανία».

«Είμαι χαρούμενη γιατί μπόρεσα να παρακολουθήσω το πρόγραμμα αυτό. Είμαι ικανοποιημένη γιατί μέσω του προγράμματος μπόρεσα να συγκρίνω και να τοποθετήσω τον εαυτό μου σε κάποια κλίμακα ως προς το πόση θετική ψυχολογία διαθέτω και πόση θετική μάθηση μπορώ να εκπέμψω ως εκπαιδευτικός βελτιώνοντας τον επαγγελματισμό μου. Είμαι ευγνώμων προς τους συντελεστές του προγράμματος για την εξαιρετική εμπειρία που μου πρόσφεραν».

«Είμαι χαρούμενη που συμμετείχα σ' αυτό το πρόγραμμα. Ενθουσιάστηκα με αρκετές δραστηριότητες και τις εφάρμοσα στην τάξη μου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ένιωθα ξεκούραστη, ενθουσιασμό που συνεργάστηκα με τους συναδέλφους μου και ανταλλάξαμε τις απόψεις μας, εκφράσαμε τα συναισθήματά μας».

«Πολύ θετικά, ευχάριστα και αισιόδοξα».

«Νοσταλγία, Αγάπη, Ευγνωμοσύνη ▯».

«Αγάπη, αισιοδοξία, δημιουργία».

«Νιώθω τυχερή που μου δόθηκε η δυνατότητα να το παρακολουθήσω. Με έχει βοηθήσει να ισορροπήσω κάποια πράγματα στο ψυχικό μου κόσμο. ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!»

«Περάσαμε ευχάριστα! Πήρα πράγματα που δεν περίμενα. Ξεκαθάρισα στόχους ζωής. Μίλησα με αγαπημένα πρόσωπα και συμβούλεψα η ίδια σε θέματα διάφορα (με βάση τα θετικά συναισθήματα)».

«Πέρασα πολύ όμορφα, ήταν οι πιο όμορφες συνεδρίες προσωπικού. Ήρθαμε πιο κοντά με τους συναδέλφους. Διασκεδάσαμε, ηρεμήσαμε...»

«Ενθουσιασμός, Αισιοδοξία».

«Πολύ θετικά».

«Ικανοποίηση, ενδιαφέρον, ενθουσιασμός, αυτογνωσία, φιλία».

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ που πήρα

«Θα χρησιμοποιήσω κάποιες από τις δραστηριότητες στα μαθήματά μου».

«Πρέπει να χαλαρώνω. Να βρω τρόπους χαλάρωσης διάφορες ώρες της μέρας. Να αποβάλω το άγχος και να σκέφτομαι περισσότερο θετικά».

«Να ασχοληθώ περισσότερο με δραστηριότητες που με ενισχύουν θετικά. Να περάσω στους μαθητές τη διάθεση και τη νοοτροπία της θετικότητας στη ζωή του και στις μεταξύ τους σχέσεις».

«Να εστιάζω στη λύση του προβλήματος και όχι στο πρόβλημα, να σκέφτομαι θετικά».

«Να σημειώνω τρεις θετικές σκέψεις / ενέργειες κάθε μέρα. Να είμαι πιο αισιόδοξη. Να βλέπω περισσότερο τους φίλους μου».

«Να είμαι θετική και να βλέπω το ποτήρι μισογεμάτο και όχι μισοάδειο. Η ζωή είναι μικρή αλλά γλυκιά».

«Να φροντίζω καλύτερα τον εαυτό μου».

«Να χαμογελώ πάντα στη ζωή μου να εκτιμώ πολύ και τα μικρά χαρούμενα στιγμιότυπα της ζωής μου. Κάθε εμπόδιο μπορεί να είναι αφορμή για αυτοβελτίωση».

«Να παραμείνω θετική, χαρούμενη και κεφάτη».

«Να είμαι πιο θετική. Όλα αντιμετωπίζονται με τη λογική».

«Ότι και να μας φέρει η ζωή ή μας πάρει εμείς πρέπει να δώσουμε λύσεις και να μην ασχολούμαστε με το πρόβλημα. Η θετική σκέψη μας δίνει φτερά να κατακτήσουμε τον κόσμο».

«Να εστιάζομαι στις λύσεις (επιλογές και όχι στο πρόβλημα). Να προστατεύω όλες τις πτυχές του εαυτού μου».

«Θα προσπαθήσω να δώσω στους μαθητές μου τις ευκαιρίες να γίνουν χαρούμενοι μέσα από τις δραστηριότητες που έμαθα».

«Ότι δύσκολο συναντώ να θυμάμαι ότι είναι προσωρινό, στο χέρι μου είναι να καταφέρω να παλέψω και να το διώξω μακριά μου. Αισιοδοξία για όλα. Απόλαυση της στιγμής. Θα τα καταφέρω, ΜΠΟΡΩ!».

«Να προσπαθήσω περισσότερο τόσο για τον εαυτό μου όσο και για τους γύρω μου ώστε να αισθάνομαι καλύτερα».

«Να βλέπω τη ζωή με μεγαλύτερη αισιοδοξία. Να θυμάμαι τις ευχάριστες στιγμές. Να δημιουργώ ευχάριστες στιγμές. Να δέχομαι την κριτική (εποικοδομητική). Να πάψω να ελέγχω τα πάντα. Να πάψω να νιώθω ότι όλα είναι δική μου ευθύνη. Να δείχνω περισσότερη κατανόηση».

«Βασικά συνεχίζω το έργο μου, πιστεύοντας πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα και ως κοινωνία πρέπει να προβληματιστούμε στο ότι χρειάζεται αλλαγή πλεύσης και επιτέλους στροφή προς την ουσία. Στα σχολεία πρέπει να επικρατεί η χαρά, η ευτυχία και η αγάπη προς τους άλλους και τη μάθηση».

«Να σκέφτομαι με κύριο γνώμονα τη θετική πλευρά που μπορεί να έχουν τα πράγματα».

«Να θυμάμαι και να εφαρμόζω αυτά που αποκρυστάλλωσα μέσα από την εμπειρία του προγράμματος».

«Να ασχολούμαι περισσότερο με τον εαυτό μου και με θέματα που με ευχαριστούν και με γεμίζουν ως άνθρωπο».

«Να προσπαθήσω να είμαι πιο θετικός και αισιόδοξος άνθρωπος».

«Αλλαγή διατροφής και τρόπου ζωής. Θετική σκέψη».

«Να βρω τη ροή μου».

«Να είμαι ευτυχισμένη και να μην επιτρέπω τα μικροπράγματα να με επηρεάζουν. Ότι έχω πάρει εγώ ως άνθρωπος θα προσπαθήσω να το μεταφέρω σε άλλους ανθρώπους».

«Νιώθω ευτυχισμένη με όσα έχω στη ζωή μου. Εκφράζω ευγνωμοσύνη σε αγαπημένα πρόσωπα. Εντάσσω δραστηριότητες θετικής μάθησης στη διδασκαλία μου».

«Να βρω τη ροή μου μέσα από πράγματα που μου αρέσουν. Εκδρομές, παρέες ...»

«Να είμαι πιο θετική, να ψάξω να βρω τη ροή μου».

«Είναι ότι πρέπει να βρίσκω χρόνο να κάνω πράγματα που με ευχαριστούν».

«Να κάνω περισσότερα πράγματα που με ευχαριστούν ως προσωπικότητα για να είμαι πιο ικανοποιημένη από τη ζωή μου και να μπορώ να προσφέρω στα παιδιά μου, στο σύζυγο μου και στους μαθητές μου περισσότερα πράγματα με ζωντάνια αλλά και με ηρεμία».

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

«Να προωθηθεί το πρόγραμμα γενικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς για να δοθεί τέρμα στη μιζέρια και τη «γνωσιοκρατία» του εκπαιδευτικού μας συστήματος».

«Να γίνει το πρόγραμμα αυτό μια δράση έστω και σε πιο περιορισμένο χρονικό πλαίσιο που να προσφέρεται στα σχολεία κάθε χρόνο. Να γίνονται συνδιδασκαλίες με τους εμπυχωτές. Να γίνονται παράλληλα συνεδρίες και με τους γονείς. Να γίνονται και κάποιες συνεδρίες με γονείς και εκπαιδευτικούς που προάγουν την ενσυναίσθηση».

«Η ώρα διεξαγωγής του σεμιναρίου ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ να γίνεται αμέσως μετά το σχολείο. Είναι τέλειο πρόγραμμα και θέλεις να είσαι ξεκούραστος και όχι φορτισμένος».

«Θα μπορούσε να γίνει σε λιγότερες συναντήσεις».

«Να γίνεται σε πιο κατάλληλη ώρα το πρόγραμμα».

«Το πρόγραμμα να γίνεται σε πιο κατάλληλη ώρα (απογευματινή) όχι την ώρα τη συνεδρίας που είμαστε λίγο κουρασμένοι».

«Υπήρχε λίγο η ανησυχία για το χρόνο διεξαγωγής».

«Να γίνεται σε άλλο χώρο και χρόνο. Όμως... (προβληματισμός) Σε τόσο λίγο χρόνο δεν είναι τόσο εύκολο για όλους, για να εκφραστούν ελεύθερα – μπορεί να υπάρχουν κάποια άτομα με τα οποία δεν θέλεις να μοιραστείς ιδιαίτερα προσωπικά συναισθήματα – εμπειρίες».

«Να γίνει σε όλα τα σχολεία, με τη Βίκυ δασκάλα».

«Να μπορέσω να εξασκούμαι συνεχώς πάνω στη θετική ψυχολογία γιατί ότι αφήνεις σε αφήνει».

«Να υπάρχει η ευκαιρία για παρακολούθηση παρόμοιων σεμιναρίων και σε άλλες σχολικές χρονιές ή μονάδες».

«Συζητώ ένα πρόβλημα με ένα φίλο/φίλη».

«Εισηγούμαι να επεκταθεί και να εφαρμοστεί στα σχολεία αυτό το πρόγραμμα. Να γίνει υποχρεωτική η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σ' αυτό το πρόγραμμα και να υπάρχει ειδικό πρόγραμμα Θετικής Ψυχολογίας στα σχολεία. Η στείρα γνώση δεν οδήγησε πουθενά. Οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν επειδή θέλουν να μαθαίνουν».

«Να καθιερωθεί το πρόγραμμα συστηματικά στο χώρο της εκπαίδευσης γιατί θα αποτελεί εφόδιο και στάση ζωής».

«Οι δώδεκα συναντήσεις είναι μεγάλο χρονικό διάστημα και κάπου στο τέλος μας κούρασε. Ιδανικό θα ήταν αν περιοριζόταν στις οκτώ συναντήσεις».

«Αλλαγή χώρου που έγιναν τα σεμινάρια. Περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες».

«Θα ήταν πολύ καλό να γίνονται τέτοια προγράμματα σε σχολεία».

«Θεωρώ ότι οι δραστηριότητες που προτείνονται ταιριάζουν πολύ να ενταχθούν στο μάθημα της Αγωγής Υγείας».

«Θα προτιμούσα λιγότερη θεωρία, περισσότερο θεατρικό παιχνίδι, συνεργασία, μίμηση ρόλων».

«Πολλά από τα στοιχεία του προγράμματος όπως η καλλιέργεια των αρετών, το να λέμε ευχαριστώ, να δείχνουμε ευγνωμοσύνη, να κάνουμε καλά στους άλλους, η καλλιέργεια σε γενικές γραμμές του ανθρώπου μέσα μας είναι απαραίτητα να καλλιεργούνται στην τάξη γιατί σίγουρα κάνουν τις σχέσεις μεταξύ μας πιο στενές, δημιουργούν σίγουρα πιο ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον αλλά η ενασχόληση με αυτές τις δραστηριότητες παίρνει πολύτιμο διδακτικό χρόνο, κάτι που είναι λυπηρό γιατί σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τρέχουμε να καλύψουμε την ύλη των μαθημάτων και ίσως στερούμε άλλες ευχάριστες στιγμές στους μαθητές».

Παράρτημα IV: Κατηγοριοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα - Values In Action (VIA) classification of Strengths (Peterson & Seligman, 2004).

- 1) **Σοφία-Γνώση:** Γνωστικά στοιχεία του χαρακτήρα που συνεπάγονται την απόκτηση και χρήση της γνώσης.
 - **Δημιουργικότητα** (πρωτοτυπία, εφευρετικότητα): Σκέψη νέων και παραγωγικών τρόπων ώστε το άτομο να κατανοεί και να κάνει πράγματα. Περιλαμβάνει καλλιτεχνικά επιτεύγματα αλλά δεν περιορίζεται σε αυτά.
 - **Περιέργεια** (ενδιαφέρον, αναζήτηση καινοτομίας, δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες): Ενδιαφέρον για εν εξελίξει εμπειρίες, εύρεση συναρπαστικών θεμάτων, εξερεύνηση κι ανακάλυψη.
 - **Κρίση & ανοιχτό πνεύμα** (κριτική σκέψη): Εξέταση ζητημάτων από όλες τις πλευρές, όχι βιαστικά συμπεράσματα, να είναι σε θέση το άτομο να αλλάξει τη γνώμη κάποιου υπό το πρίσμα αποδεικτικών στοιχείων, σταθμίζοντας όλες τις αποδείξεις.
 - **Αγάπη για μάθηση:** Τελειοποίηση νέων δεξιοτήτων, θεμάτων και φορέων της γνώσης.
 - **Προοπτική** (σοφία): Παροχή σοφών συμβουλών σε άλλους, θεώρηση του κόσμου με τέτοιο τρόπο που να κάνει αίσθηση στον εαυτό και στους άλλους.
- 2) **Κουράγιο:** δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα που συνεισφέρουν στη συνειδητή επιδίωξη για την επίτευξη στόχων, ακόμη κι αν παρουσιάζονται εμπόδια (εσωτερικά κι εξωτερικά).
 - **Γενναιότητα** (ανδρεία): Δεν αποθαρρύνεται από την απειλή, την πρόκληση, τη δυσκολία ή τον πόνο, υποστήριξη του σωστού ακόμη κι αν υπάρχουν αντιρρήσεις, το άτομο ενεργεί για καταδικαστικές αποφάσεις, ακόμη και αν είναι μη δημοφιλείς, περιλαμβάνει φυσικό θάρρος αλλά δεν περιορίζεται σε αυτό.
 - **Επιμονή** (επιμονή, εργατικότητα): Το άτομο ολοκληρώνει κάτι που ξεκινά, εμμονή σε μια πορεία δράσης, παρά τα εμπόδια, λαμβάνει ευχαρίστηση με την ολοκλήρωση των εργασιών.
 - **Εντιμότητα** (αυθεντικότητα, ακεραιότητα): Έμπρακτη αγάπη για την αλήθεια, αλλά γενικότερα και παρουσίαση του αληθινού εαυτού, χωρίς προσποίηση. ανάληψη ευθύνης για τα συναισθήματα και τις ενέργειες κάποιου.
 - **Ζωτικότητα** (ζωντάνια, ενθουσιασμός, σθένος, ενέργεια): Προσέγγιση της ζωής με ενθουσιασμό και ενέργεια, ανάληψη δραστηριοτήτων στις οποίες το άτομο θέλει

πραγματικά να εμπλακεί, ζει τη ζωή ως μια περιπέτεια, αίσθηση ζωντάνιας κι ενεργοποίησης.

- 3) **Ανθρωπότητα:** Διαπροσωπικά στοιχεία του χαρακτήρα που αφορούν στη φροντίδα και την προσέγγιση ενός άλλου ατόμου.
 - **Αγάπη:** Η αποτίμηση των στενών σχέσεων με τους άλλους, ιδίως εκείνες στις οποίες υπάρχει αμοιβαιότητα, να είναι κοντά στους ανθρώπους.
 - **Καλοσύνη** (γενναιοδωρία, προστασία, φροντίδα, συμπόνια, αλtruιστική αγάπη, «λεπτότητα»: Το άτομο κάνει χάρες και καλές πράξεις για άλλους, παρέχει βοήθεια και φροντίδα.
 - **Κοινωνική Νοημοσύνη** (συναισθηματική νοημοσύνη, προσωπική νοημοσύνη): Επίγνωση των κινήτρων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και του εαυτού, γνώση τρόπων συμπεριφοράς σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.
- 4) **Δικαιοσύνη:** δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα που συνεισφέρουν στην καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου και μιας ομάδας άλλων ατόμων.
 - **Ομαδικότητα** (αίσθημα κοινωνικού καθήκοντος, κοινωνικής ευθύνης, αφοσίωση): το άτομο λειτουργεί καλά ως μέλος ενός γκρουπ ή μιας ομάδας, είναι πιστός στην ομάδα, φέρνει εις πέρας το έργο που έχει αναλάβει.
 - **Αμεροληψία:** Αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων σύμφωνα με τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να επηρεάζεται από προσωπικά συναισθήματα και παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους.
 - **Ηγεσία:** Τάση του ατόμου για κινητοποίηση της ομάδας, διασφάλιση ύπαρξης καλών σχέσεων μέσα στην ομάδα, διοργάνωση δραστηριοτήτων και πραγματοποίηση τους.
- 5) **Εγκράτεια:** δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα που προστατεύουν από την υπερβολή.
 - **Συγχώρεση & Ευσπλαχνία:** Συγχώρεση όσων που έχουν κάνει λάθος, αποδοχή των ελαττωμάτων των άλλων, ύπαρξη δεύτερης ευκαιρίας, έλλειψη εκδικητικότητας.
 - **Ταπεινοφροσύνη & Μετριοφροσύνη:** να μη θεωρεί κάποιος τον εαυτό του επίκεντρο της προσοχής των άλλων και να αφήνει τα επιτεύγματά των άλλων να μιλούν για εκείνους.
 - **Σύνεση:** Το άτομο είναι προσεκτικό σχετικά με τις επιλογές του, δεν παίρνει ρίσκο χωρίς ιδιαίτερο λόγο, δεν λέει ή κάνει πράγματα που αργότερα μετανιώνει.
 - **Αυτορρύθμιση** (αυτοέλεγχος): Έλεγχος που ασκεί το άτομο στον εαυτό του για τη ρύθμιση των σκέψεων, συναισθημάτων, ενορμήσεων και πράξεων του.

- 6) **Υπέρβαση:** δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα που δίνουν νόημα στη ζωή του ατόμου και συνεισφέρουν στη σύνδεση του με ένα ανώτερο κι ευρύτερο σύνολο.
- **Εκτίμηση της ομορφιάς και της τελειότητας** (δέος, ανύψωση): ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να εκτιμά την ομορφιά και την τελειότητα και βίωση θαυμασμού μπροστά σε αυτό που είναι όμορφο.
 - **Ευγνωμοσύνη:** Επίγνωση των καλών πραγμάτων που συμβαίνουν κι διάθεση για έκφραση ευχαριστιών.
 - **Ελπίδα** (αισιοδοξία, προσανατολισμός στο μέλλον): Αναμένοντας το καλύτερο για το μέλλον και δράση για την επίτευξη του, πίστη ότι ένα καλό μέλλον είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί.
 - **Χιούμορ** (παιγνιώδης στάση): Ικανότητα του ατόμου να κάνει τους άλλους να γελούν, αντιμετώπιση της ζωής με χαρούμενη στάση.
 - **Θρησκευτικότητα & Πνευματικότητα** (πίστη, σκοπός): Συνεκτικές πεποιθήσεις σχετικά με τον υψηλότερο σκοπό και το νόημα του σύμπαντος, πεποιθήσεις σχετικά με το νόημα της ζωής που καθοδηγούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο νοηματοδοτεί τα γεγονότα της ζωής του.