

# ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

## DETECTING SPECIAL EDUCATION TEACHERS' EMOTIONS AS TO THE SKILLS WORKSHOPS

Ελένη Κουβαρά

Εκπαιδευτικός Ε.Α. ΠΕ88.04

MSc. Ειδική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Frederick

Υποψ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

elena.kouvara@gmail.com

### Περίληψη

**Η** Θετική Ψυχολογία, αποτελεί την επιστημονική μελέτη των ανθρώπινων δυνατοτήτων και Ηαρετών (Sheldon & King, 2001). Πρόκειται για τον νεότερο, ταχύτερα αναπτυσσόμενο κλάδο της Ψυχολογίας και ασχολείται με την κατανόηση και ενίσχυση της ευημερίας. Διαδεδομένα είναι τα μαθήματα και σεμινάρια Θετικής Ψυχολογίας, που διδάσκονται σε Πανεπιστήμια (Seligman, 2002), ωστόσο η ενημέρωση του εν ενεργεία εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται σημαντική για την βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Θετικά συναισθήματα όπως η χαρά, η ικανοποίηση, το ενδιαφέρον και η αγάπη προκαλούν ασφάλεια (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000). Το άτομο βιώνοντας στιγμές με θετικά συναισθήματα, υποβάλλεται σε θετικά ερεθίσματα, εμπλουτίζεται με δεξιότητες, λειτουργώντας με ευελιξία, περιέργεια και δημιουργικότητα. Τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλένδετα μεταξύ τους, με τα αρνητικά να εστιάζουν στην δράση και στην συμπεριφορά και τα θετικά στη συλλογή πόρων, να χτίζουν άμυνες και στο να αποκτήσουν απαραίτητες δεξιότητες ζωής (Diener, Wirtz, Ton, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010).

Με αφορμή την εκπαιδευτική αναβάθμιση, το Υ.ΠΑΙ.Θ., εφάρμοσε πιλοτικά την σχολική χρονιά 2020-2021 τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Εγκύκλιος 94236/ΓΔ4/29-07-2021 Υ.Α.(Β' 3567)). Σκοπός της εργασίας ήταν η ανίχνευση συναισθημάτων των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στα σχολεία που εφαρμόστηκαν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Συμμετείχαν Εκπαιδευτικοί που α) εφάρμοσαν πιλοτικά το πρόγραμμα το σχολικό έτος 2020-2021 και β) εφάρμοσαν το πρόγραμμα κατόπιν υποχρεωτικής εισαγωγής τους στα Ωρολόγια Προγράμματα των σχολείων από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Το Ψυχομετρικό Εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (Positive and Negative Affect Scale - PANAS).

## *Λέξεις κλειδιά*

*Θετική ψυχολογία; εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής; εργαστήρια δεξιοτήτων; θετικά συναισθήματα.*

## **Summary**

**P**ositive Psychology is the scientific study of human potential and virtues (Sheldon & King, 2001). It is the newest, fastest growing, innovative branch of Psychology and deals with understanding and enhancing well-being. Positive Psychology courses and seminars are widespread, which are taught in Universities (Seligman, 2002), however, informing the active educational staff is considered important for the optimization of the educational process.

Positive emotions such as joy, contentment, interest and love evoke a sense of security (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000). Experiencing moments with positive emotions, the person is subjected to positive stimuli, enriched with skills, working with flexibility, curiosity and creativity. Positive and negative emotions are complementary and interrelated, with negative ones focusing on action and behavior and positive ones on gathering resources, building defenses, and acquiring essential life skills (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010).

On the occasion of the educational upgrade, the Ministry of Education piloted the Skills Workshops in the 2020-2021 school year (Circular 94236/GD4/29-07-2021 Ministerial Decision (B' 3567)). The purpose of the work was to detect the emotions of the Special Education Teachers in the schools where the Skills Workshops were implemented. Educators participated who a) implemented the program as a pilot in the 2020-2021 school year and b) implemented the program following their mandatory inclusion in the schools' Program Time Tables by the Ministry of Education. The Positive and Negative Affect Scale (PANAS) was the psychometric tool which was used.

## *Key words*

*Positive psychology; special education teachers; skill workshops; positive emotions.*

## **0. Εισαγωγή**

**Ο**ι ερευνητές που ασχολούνται με την Θετική Ψυχολογία, (Θ.Ψ.), εξετάζουν ποικίλες έννοιες, όπως τα Θετικά Συναισθήματα (Θ.Σ.) ή το νόημα ζωής σε διαφορετικούς τομείς της καθημερινότητας, της κοινωνικής, επαγγελματικής και οικονομικής ζωής, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εφαρμογή θετικών ερεθισμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης (Sheldon & King, 2001).

Θετικά στοιχεία του χαρακτήρα, μπορούν να συνεισφέρουν στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, ενισχύοντας την ψυχολογική ανθεκτικότητα, προστατεύοντάς το έναντι σε

ψυχικές ασθένειες (Seligman, 2002). Ο χαρακτήρας του ανθρώπου είναι πολύπλευρος, με διαφορετικές διαστάσεις, διαθέτει θετικά στοιχεία και αρετές που ευθύνονται για την υγιή ανάπτυξή του και βοηθάνε την ψυχολογική του ανθεκτικότητα. Δεν μεταβάλλονται με τη πάροδο του χρόνου, ενώ είναι σημαντικά κριτήρια για μια καλή ζωή, με νόημα και ποιότητα (Keyes & Haidt, 2003).

Η επίδραση των Θ.Σ., εξηγείται με τη Θεωρία Διεύρυνσης και Δόμησης, αναφέροντας ότι όσο υψηλότερες αποδόσεις έχουν τα άτομα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να καλλιεργήσουν θετικές πτυχές του εαυτού τους (Fredrickson, 2001). Ταυτόχρονα, τα Αρνητικά Συναισθήματα (Α.Σ.), στο σχολείο, επηρεάζουν αντίστροφα την διδακτική αποτελεσματικότητα, μειώνοντας την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών (Chan, 2004).

Οι Peterson & Seligman (2004), σε συνεργασία με το VIA-Institute, κατηγοριοποίησαν τις 6 αρετές και τα 24 θετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, δημιουργώντας τον αντίποδα του DSM, «un-DSM», όπως αναφέρει ο Peterson (2003). Το DSM κατηγοριοποιεί τις ψυχικές διαταραχές, αποτελώντας έναν κοινά αποδεκτό τρόπο επικοινωνίας σχετικά με την ατομική δυσλειτουργία, ενώ οι VIA, Peterson et.al (2004), εστίασαν στα θετικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου. Η δικαιοσύνη, η σοφία/γνώση, η εγκράτεια, το κουράγιο, η ανθρωπιά και η υπέρβαση, αποτελούν τις 6 αρετές.

Με αφορμή την ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών και της ενδυνάμωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών, το Υ.ΠΑΙ.Θ., διοργάνωσε και εφάρμοσε Ε.Δ., βασιζόμενα σε 4 διαφορετικούς τομείς που μοιάζουν αρκετά με τις κατηγοριοποιημένες αρετές του VIA.

## 1. Πρόβλημα

Σημαντική θα ήταν η εφαρμογή της Θ.Ψ. στο σχολικό πλαίσιο, υπό συνθήκες, όπως π.χ. με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την παροχή βοήθειας και στήριξης, τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης, την ενημέρωση των γονέων όλων των παιδιών και όχι μόνο των παιδιών-στόχων κ.ά., ώστε να αναπτύσσεται συναισθηματική υγεία και ισορροπία στα παιδιά (Κουδιγκέλη, 2011). Χρειάζεται ωστόσο η αναβάθμιση των προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), με ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, για ουσιαστική δουλειά σε ρεαλιστικό επίπεδο, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην καθημερινότητα των ελληνικών σχολείων, αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες και την πραγματικότητα που τα διέπει. Ωστόσο, η εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία με την αυστηρότητα που χαρακτηρίζεται, δεν επιτρέπει την ουσιαστική συμμετοχή τους σε διάφορες διαδικασίες, όπως στην λήψη αποφάσεων (Brown, Ralph & Brember, 2002).

Η διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) είναι μια διαδικασία απαιτητική. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του, αρχικά το προς διδασχή αντικείμενο κι έπειτα τις γνώσεις, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Παυτελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων που στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό και στην αναβάθμιση του σχολείου, θεωρείται απαραίτητη. Σύμφωνα με το Άρθρο 1 των Εργαστηρίων Δεξιότητων (Ε.Δ.) του Υ.ΠΑ.ΙΘ. (2020), κρίνεται αναγκαία η αναβάθμιση των σχολείων και η εφαρμογή τους «*με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές*».

### **1.1. Σημασία**

Σύμφωνα με τους Linley, Joseph, Maltby, Harrington & Wood (2006), σκοπός των εφαρμογών της Θ.Ψ. στην εκπαίδευση, είναι η ανάδειξη και συνεχής επιβράβευση των ατομικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων κάθε παιδιού, η καλλιέργεια κλίσεων και η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του, ώστε να αριστεύει και να αποκτά ικανότητες επίλυσης δύσκολων καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, καθώς και η ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (Ε.Ε.Α.), ώστε να προάγουν ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους. Η εστίαση της Θ.Ψ. είναι στην συναισθηματική πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με στόχο την ενίσχυση και ενδυνάμωση της αυτοεικόνας και της ικανοποίησης από τη ζωή (ΕΕΘΕΨΥ, 2016).

Τα Θ.Σ. ευνοούν την σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Όσο δέχεται το άτομο θετικά ερεθίσματα, βελτιώνει το επίπεδο της ζωής του, αναπτύσσει δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να εξελισστεί στην καθημερινότητα και αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα τα προβλήματα που εμφανίζονται (Γαλανάκης & Σταλίκας, 2007).

Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το κατεξοχήν περιβάλλον εφαρμογής και ανάπτυξης των Θ.Σ., με σταθερότητα εφαρμογής και σε βάθος χρόνου, που επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους όπως το παιχνίδι, το χιούμορ, κάθε μορφής τέχνη, παιχνιδιές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων, δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν νέα γνώση δημιουργικά (Larroque & Hendren, 1997).

## **2. Θετική Ψυχολογία**

Ιδρυτής της Θ.Ψ. ο Martin E. P. Seligman, όπου το 1998 ανέλαβε την προεδρία του APA (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) και αποφάσισε να την χρησιμοποιήσει για να ξεκινήσει μια αλλαγή στην εστίαση της θετικότερης ψυχολογίας (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Σκοπός της, είναι να επιτευχθεί η πρόληψη και όχι η αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως κατάθλιψη, δυσκολίες προσαρμογής, αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων, παιδική επιθετικότητα και εκφοβισμός στα σχολεία (Seligman, 2002), επιτυγχάνοντας την αποστασιοποίηση από το «μοντέλο της ασθένειας» και εστιάζοντας στις λειτουργικές πλευρές του ατόμου.

Η Θ.Ψ. προκειμένου να κατανοήσει αποτελεσματικότερα τα ποικίλα πεδία της ανθρώπινης συμπεριφοράς - δημιουργικές, προσαρμοστικές, συναισθηματικές - εστιάζει και χρησιμοποιεί εξίσου την μεθοδολογία, τη θεωρία και την έρευνα. Μελετά την αποτελεσματικότητα των ανθρώπων, καταγράφοντας τον τρόπο που σημειώνουν επιτυχία, αποδεικνύει

επιστημονικά τους βασικούς παράγοντες προόδου και άνθισης των ατόμων και των κοινωνιών (Sheldon & King, 2001). Ασχολείται με τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του ανθρώπου, δίνοντας έμφαση στις δυνάμεις και όχι στις αδυναμίες του (Rashid & Seligman, 2018).

Η παιδαγωγική βάση της Θ.Ψ., είναι ο Κονστρουκτιβισμός. Η θεωρία αυτή, επικεντρώνεται στις διαδικασίες της μάθησης, όπου ο μαθητής αναζητά τη γνώση ή λύνει το πρόβλημα μόνος, χωρίς να του παρέχονται οδηγίες επίλυσης (Mahoney, 1996). Οι μαθητές συνθέτουν νέες ιδέες, μοντέλα και έννοιες, που συνδέουν με προϋπάρχουσες γνώσεις. Οι πραγματικές εμπειρίες είναι σημαντικές για τη μαθησιακή διαδικασία και δομούνται έτσι ώστε οι μαθητές να ταιριάζουν την πληροφορία με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες αλλά και με καταστάσεις της πραγματικής ζωής, κάτι το οποίο αποτελεί και τον πρωταρχικό στόχο εφαρμογής των Ε.Δ.

(<http://www.opengov.gr/yppepth/?p=5132&cpage=44>).

Τα συναισθήματα κατέχουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, χρωματίζοντας τη ζωή στην καθημερινότητά της και διευκολύνοντας την προσαρμογή στο εκάστοτε περιβάλλον (Μπούτρη, 2011: 63-65). Σύμφωνα με τους Tugade και Fredrickson (2004), τα «ανθεκτικά άτομα χρησιμοποιούν τα θετικά συναισθήματα για να ανακάμψουν από αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες», κάτι το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία σε περιπτώσεις έντονων κρίσεων/προβλημάτων. Τα ανθεκτικά άτομα συχνά μειώνουν το άγχος που βιώνουν χρησιμοποιώντας χιούμορ, αντιμετωπίζοντας τις δύσκολες καταστάσεις υπό ένα πιο θετικό πρίσμα και επαναξιολογώντας τα αρνητικά βιώματα (Kumprfer, 2002).

Ειδικότερα, ως προς τα Θ.Σ., ο Goleman (2011), αναφέρει ότι ο μαθητής που δε νιώθει χαρά, δυσκολεύεται να τα βγάλει πέρα με τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο ή με τα δύσκολα μαθήματα. Όσο ο μαθητής έχει θετική διάθεση που διαρκεί, βελτιώνεται η ικανότητά του την σύνθεση σκέψης, εφευρίσκοντας λύσεις στα επικείμενα προβλήματα. Τα Θ.Σ. συμβάλλουν στην ελευθερία σκέψης και συναναστροφών. Καθώς νιώθουν ευχάριστα, στρέφουν την μνήμη τους προς τη θετική κατεύθυνση και αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα στις προκύπτουσες καταστάσεις. Αποκτούν ευελιξία, αξιοποιούν κάθε εμπειρία, εστιάζοντας σε ότι αυτό προσφέρει, ανεξαρτήτου των αρχικών προσδοκιών.

Το 1998, η Fredrickson παρουσίασε την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία για τα Θ.Σ. και διατύπωσε το μοντέλο της Διεύρυνσης και Δόμησης, που αποτελείται από τέσσερις βασικές έννοιες: α) έννοια της Διεύρυνσης, (διεύρυνση της σκέψης, της ποικιλίας των δράσεων και της συμπεριφοράς), β) έννοια της Δόμησης, (χτίσιμο πόρων, μεγάλων ψυχολογικών αντοχών και εξασφάλιση καλής ψυχικής υγείας), γ) έννοια του αντισταθμιστικού ρόλου των Θ.Σ. και των Α.Σ. (αντιμετώπιση των συνεπειών των Α.Σ.), δ) έννοια της ατέρμονα ανεπισσώμενης αλυσίδας, (κινητοποίηση μηχανισμών που οδηγούν κλιμακωτά σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία), (Stalikas, Fitzpatrick, Mistkidou, Boutri & Serigianni, 2015).

Τα Θ.Σ. σχετίζονται με καλύτερη ποιότητα ύπνου, περισσότερη σωματική άσκηση, καλύτερες διατροφικές συνήθειες και χαμηλότερα επίπεδα ορμονών άγχους (Dockray & Steptoe, 2010). Συνδέονται με ισχυρότερη ανοσοποιητική λειτουργία, αν και σε εργαστηριακές έρευνες φάνηκε ότι οι αλλαγές στο ανοσοποιητικό σύστημα εξαρτώνται από το πόσο ενεργά είναι (Dockray & Steptoe, 2010).

### ***2.1. Θετική Ψυχολογία και Εκπαίδευση***

Ένα από τα πρώτα θέματα που απασχόλησε την Θ. Ψ. ήταν η καθοριστική επίδρασή της στην εκπαίδευση, καλλιεργώντας τα δυνατά σημεία για να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις, με παράλληλο συνδυασμό ενός σχολείου που θα αποτελεί για αυτά ένα «θετικό περιβάλλον», προσφέροντας στήριξη, αισιοδοξία, εστίαση στις δυνατότητες και στα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Μερτίκα, Μυτσκίδου & Σεργιάννη, 2011:236-237).

Η Θ.Ψ. και η Θεωρία των Θ.Σ. δείχνουν ότι πιθανόν να μπορέσουν να διευρυνθούν οι ορίζοντες της συμβατικής και αυστηρά παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας νέους ρόλους στους εκπαιδευτικούς και πλούσια πεδία δράσης. Μπορεί να αποτελέσει βοήθημα στο διδακτικό έργο, διαφοροποιώντας το ουσιαστικά απέναντι σε μια δύσκολη εκπαιδευτική διαδικασία (Κουδιγκέλη, 2011:249-251).

Η εφαρμογή της Θ.Ψ. και του βιώματος των Θ.Σ., θα μπορούσε να προσδώσει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ανθεκτικότητα ως προς την επαγγελματική κούραση που βιώνουν, θετικότερη αυτό-εικόνα, υψηλότερη ικανότητα αντιμετώπισης των επικείμενων αρνητικών συναισθημάτων, ορθότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών (Κουδιγκέλη, 2017).

Εκτός από τη γνωστική ικανότητα, το ταλέντο και τις ευκαιρίες που δύναται να συναντήσει στην ζωή κάθε άτομο, τα υψηλά επιτεύγματα παρουσιάζουν μια ποικιλία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών όπως δημιουργικότητα, δέσμευση, συναισθηματική νοημοσύνη, νοσοτροπία ανάπτυξης, ευγνωμοσύνη, αυτοπεποίθηση και συναισθηματική σταθερότητα (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007), κοινά με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της Θ.Ψ. Τέτοιες ιδιότητες έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν θετικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς και την ψυχολογική και σωματική ευεξία (Duckworth & Gross, 2014).

Η μελέτη του Calp, το 2020, εξέτασε την έννοια του «ειρηνικού και ευτυχισμένου σχολείου» με στόχο να περιγράψει ένα ειρηνικό και χαρούμενο σχολείο από την άποψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών δημοτικού. Στο τέλος της μελέτης, παρουσιάστηκαν οι ορισμοί των δασκάλων και των μαθητών, αποδεικνύοντας ότι και οι δυο πλευρές θέλουν να βελτιώσουν τα ίδια βασικά ζητήματα που σχετίζονται με ένα ειρηνικό και χαρούμενο σχολείο.

Η εφαρμογή Θ.Ψ. μπορεί να αποτελέσει τη βάση προληπτικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον. Παραδείγματα παρέχονται εντός κοινών ρόλων του σχολικού ψυχολόγου

(διαβούλευση, άμεση εργασία, εκπαιδευτική αξιολόγηση και σχεδιασμός) (Jacofsky, Froh & DiGiuseppe, 2004).

Η Θ.Ψ. είναι ικανή να προσφέρει στους ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς, την ευκαιρία να αναπτύξουν ένα διευρυμένο επαγγελματικό πρότυπο, το οποίο προάγει την παροχή πιο ολοκληρωμένων υπηρεσιών σε μαθητές στα σχολεία.

### 3. Εκπαιδευτικοί

**Ο**ι Εκπαιδευτικοί είναι μια ομάδα πληθυσμού, που ανήκει στα «επαγγέλματα κινδύνου», όσον αφορά στο εργασιακό περιβάλλον, στο επαγγελματικό άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση.

Για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο αποδοτικοί, πρέπει να αναπτύξουν μια αναβαθμισμένη επαγγελματική κουλτούρα που θα προάγει την ενεργητική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των νεοδιοριζόμενων και των έμπειρων εκπαιδευτικών και θα βοηθάει τους νεότερους να μοιράζονται τις ευθύνες, αναπτύσσοντας την αυτονομία τους (Kardos & Moore, 2007). Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, λόγω πολυπολιτισμικότητας και ποικιλομορφίας των σχολείων και η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφοροποιούν και αλλάζουν διαρκώς τον ρόλο ενός εκπαιδευτικού (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιοπούλου, 2007).

Τα Θ.Σ. των νέων εκπαιδευτικών ενισχύονται, όταν αντιληφθούν την πολύπλοκη και απρόβλεπτη φύση της δουλειάς τους, εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα και όχι στα μειονεκτημάτά της. Αντίστοιχα, ενισχύονται όταν οι πολιτικές του συστήματος χαρακτηρίζονται από δέσμευση με τις αρχές και τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εκπαιδευτικής εκπροσώπησης και της κοινωνικής εμπλοκής (Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter, 2010). Η ευημερία των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργεί έναν υγιή εκπαιδευτικό με ήρεμη επαγγελματική ζωή, δίνοντάς του την δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης, κίνητρα στην εργασία, θετικές σχέσεις με συναδέλφους, κοινωνική αναγνώριση και πνευματική ολοκλήρωση (Keyes, 1998).

Οι κύριες πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και συναντώνται στη βιβλιογραφία αναφέρονται: στην έλλειψη υποστήριξης από τις κυβερνήσεις, στις συνεχείς αλλαγές, στην έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με την πραγματοποίηση των αλλαγών, στο μειωμένο σεβασμό στο επάγγελμα εκ μέρους της κοινωνίας, στον, μη αντίστοιχο προς το φόρτο εργασίας, μισθό, στην αντίληψη πως η ικανότητα του δασκάλου δε συνεπάγεται και την προαγωγή του (Zurlo, Pes & Cooper, 2007), στην απουσία προσωπικών αξιών, στην υποτιμητική συμπεριφορά που εκδηλώνεται από τους γονείς, στην εργασιακή ανασφάλεια (Majeed, Zia-ur-Rehman & Rashid, 2011), στην αποδιοργάνωση σε επίπεδο σχολείου, στις πολιτικές λογοδοσίας (Shernoff, Mehata, Atkins, Torf & Spencer, 2011), στη διάβρωση των θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους ενήλικες, στην έλλειψη εμπιστοσύνης στις μεταξύ τους σχέσεις (Troman, 2000) και στο αυστηρά



ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης των σχολείων που αποτρέπει τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων με ουσιαστικό τρόπο (Brown, Ralph & Brember, 2002).

Οι Ε.Ε.Α. έχουν πολύπλευρο έργο να καλύψουν μιας και οι αρμοδιότητές τους ποικίλουν. Σύμφωνα με τον Heward: 15, (2011), δεν πρέπει μόνο να διδάξουν, αλλά να βρουν πολλούς, διαφορετικούς τρόπους υποστήριξης του παιδιού σε συνεργασία με τους γονείς και να παρέμβουν. Χρειάζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) προκειμένου να δοθεί η απαραίτητη έμφαση στον μαθητή και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.). Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία, πρέπει να λάβει υπόψη πέραν του γνωστικού αντικειμένου, τις ανάγκες του κάθε μαθητή που αφορούν στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Οι Ε.Ε.Α., αναλαμβάνουν να διδάξουν, ενώ οι ελλείψεις στον τομέα της εκπαίδευσης είναι τεράστιες: ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας (αποθήκες ή βοηθητικοί χώροι), χώροι πολύ μικρότερων διαστάσεων από τις υπόλοιπες αίθουσες, πολλές φορές χωρίς επαρκή φυσικό φωτισμό. Οι συνθήκες στέγασης ίσως αντανακλούν στο σεβασμό που δίνεται στις ανάγκες των μαθητών και στην εκπαίδευσή τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2008).

Με αφορμή την ανάγκη για προγράμματα περισσότερο εστιασμένα στην ενσυναίσθηση, στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοεικόνα, στα Θ.Σ. και με γνώμονα την Θ.Ψ., τον Ιούλιο του 2020 εκδίδεται η Υ.Α. με αρ. Φ.7/86136/ΓΔ4/6-7-2020(ΦΕΚ 2847/Β/13-7-2020), όπου ορίζονται διακόσιες δεκαοκτώ (218) σχολικές μονάδες (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια) για την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης “Ε.Δ.” στην υποχρεωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα Σχολεία Ειδικής Αγωγής(Ε.Α.) που συμμετείχαν στο πιλοτική εφαρμογή των Ε.Δ., ήταν μόλις δύο: το Ειδικό Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πόλεως Ρόδου και το Ειδικό Γυμνάσιο Αθηνών.

Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται, κατηγοριοποιούνται στους τέσσερις (4) ακόλουθους Κύκλους Δεξιοτήτων:1. Ζω καλύτερα - Ευ Ζην, 2.Φροντίζω το Περιβάλλον, 3. Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη και 4. Δημιουργώ και Καινοτομώ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία).

#### 4. Μεθοδολογία

Σκοπός της εργασίας ήταν η ανίχνευση συναισθημάτων που αναπτύχθηκαν σε Ε.Ε.Α. στα σχολεία που εφαρμόστηκαν τα Ε.Δ. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 104 Ε.Ε.Α, εκ των οποίων α) 22 που εφάρμοσαν πιλοτικά το πρόγραμμα το σχολικό έτος 2020-2021 και β) 82 που εφάρμοσαν το πρόγραμμα το εκπαιδευτικό έτος 2021-2022, κατόπιν υποχρεωτικής εισαγωγής τους στα Ωρολόγια Προγράμματα (Ω.Π.), των σχολείων από το Υ.ΠΑΙ.Θ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

Α) Πώς σχετίζεται η πιλοτική και η υποχρεωτική εφαρμογή των Ε.Δ. με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών και πως συνδέεται με τα Θ.Σ.;



Β) Πως αξιολογούν οι Ε.Ε.Α. τα Ε.Δ. σχετικά με την επιμόρφωση που έλαβαν και την εφαρμογή τους στις ειδικές εκπαιδευτικές δομές;

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου, PANAS (Positive and Negative Affect Scale). Σύμφωνα με την επεξήγηση του ερευνητικού σκοπού και σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, κρίθηκε ότι ο καλύτερος τρόπος απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων, ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για ελευθερία απόψεων και έκφρασης πιθανών δυσαρεσκειών των Ε.Ε.Α. σχετικά με τα Ε.Δ.

### *3.1. Δείγμα*

Για την υλοποίηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε δείγμα Ε.Ε.Α. της Υποχρεωτικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν 76 Ε.Ε.Α. από την Πρωτοβάθμια και 28 από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε μεγάλο εύρος των περιοχών που συμμετείχαν στην έρευνα.

### *3.2. Ψυχομετρικό Εργαλείο*

Το ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο: Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος [PANAS] (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Είναι μια κλίμακα που αξιολογεί το θετικό και αρνητικό θυμικό και αναφέρεται στη συχνότητα και την ένταση θετικής διάθεσης και Θ.Σ. που το άτομο έχει την τάση να αισθάνεται. Αποτελείται από 10 θετικά και 10 αρνητικά επίθετα, αξιολογώντας δύο παράγοντες τον αρνητικό και τον θετικό. Πρόκειται για μια κλίμακα 5 σημείων, τ. Likert, που κυμαίνεται από το 1 (πολύ λίγο) έως το 5 (πολύ) και χρησιμοποιείται από τους συμμετέχοντες για να δηλώσουν σε τι βαθμό αισθάνονται αυτό που περιγράφουν τα επίθετα.

### *3.3. Στατιστική Ανάλυση*

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS\_20. Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας. Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση, ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων με το συντελεστή Cronbach  $\alpha$ .

Αναλύοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το δείγμα αποτελείται από 104 άτομα με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, κατανεμημένα ως προς την ηλικία, **Πίνακας 1** και το φύλο, **Πίνακας 2**.

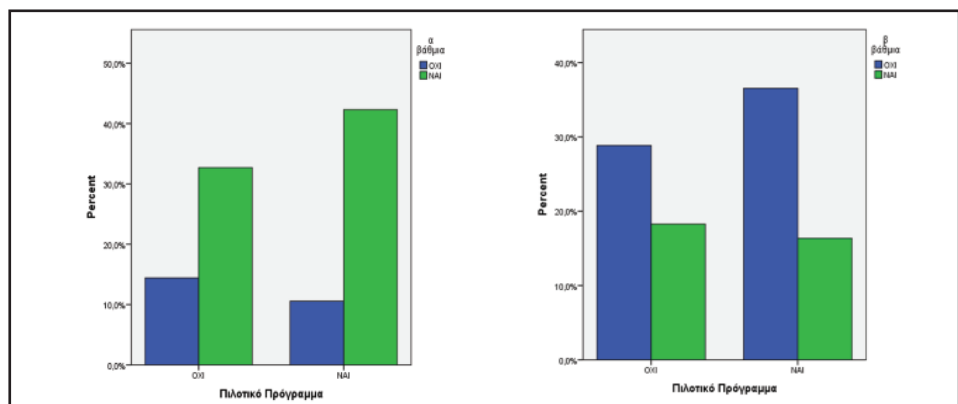
**Πίνακας 1:** Πίνακας συχνοτήτων - Ηλικία

		Ηλικία				Πληθυσμιακό Πηγή ΕΛΣΤΑΤ
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Μέχρι 30 ετών	15	14,4	14,4	85,6	21,55
	Μεταξύ 31 και 40	35	33,7	33,7	33,7	38,16
	Μεταξύ 41 και 50	39	37,5	37,5	71,2	14,9
	Πάνω από 51 ετών	15	14,4	14,4	100,0	25,39
	Total	104	100,0	100,0		100

**Πίνακας 2:** Πίνακας Συχνοτήτων - Φύλλο

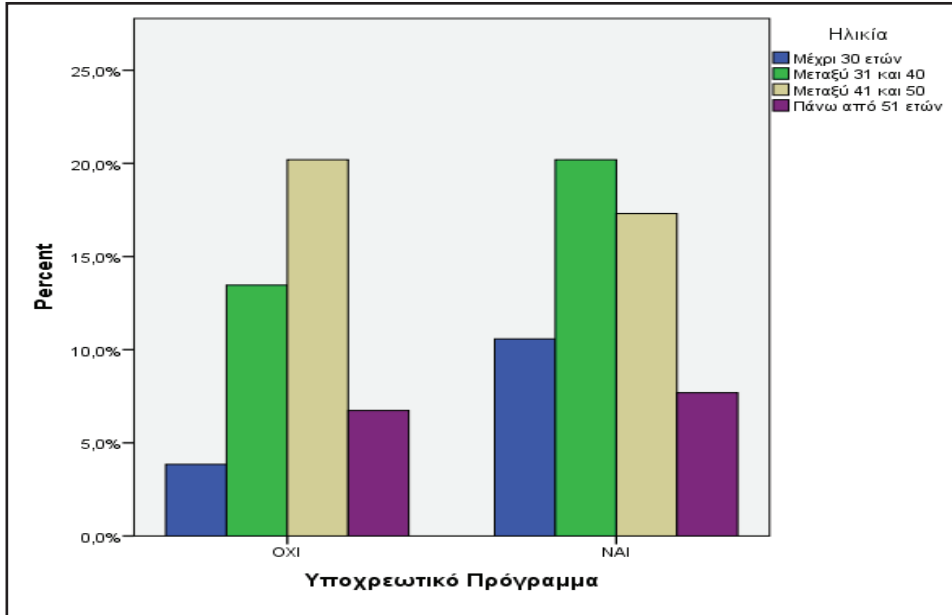
		Φύλλο				Πληθυσμιακό Πηγή ΕΛΣΤΑΤ
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Άντρας	15	14,4	14,4	14,4	23,95
	Γυναίκα	89	85,6	85,6	100,0	76,05
	Total	104	100,0	100,0		100

Διακρίνεται σημαντική σχέση των Ε.Ε.Α. της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα των Ε.Δ., βλ. **Πίνακα 3**. Τα Ε.Δ. εφαρμόστηκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό, ενώ στην Δευτεροβάθμια εφαρμόστηκε στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, οπότε είναι λογική η μεγαλύτερη συμμετοχή των Ε.Ε.Α. στην Α' βάρθμια συγκριτικά με την Β' βάρθμια.

**Πίνακας 3:** Κατανομή Συχνοτήτων Συμμετοχής ΕΕΑ Α' Βάρθμιας και Β' Βάρθμιας στο πιλοτικό πρόγραμμα

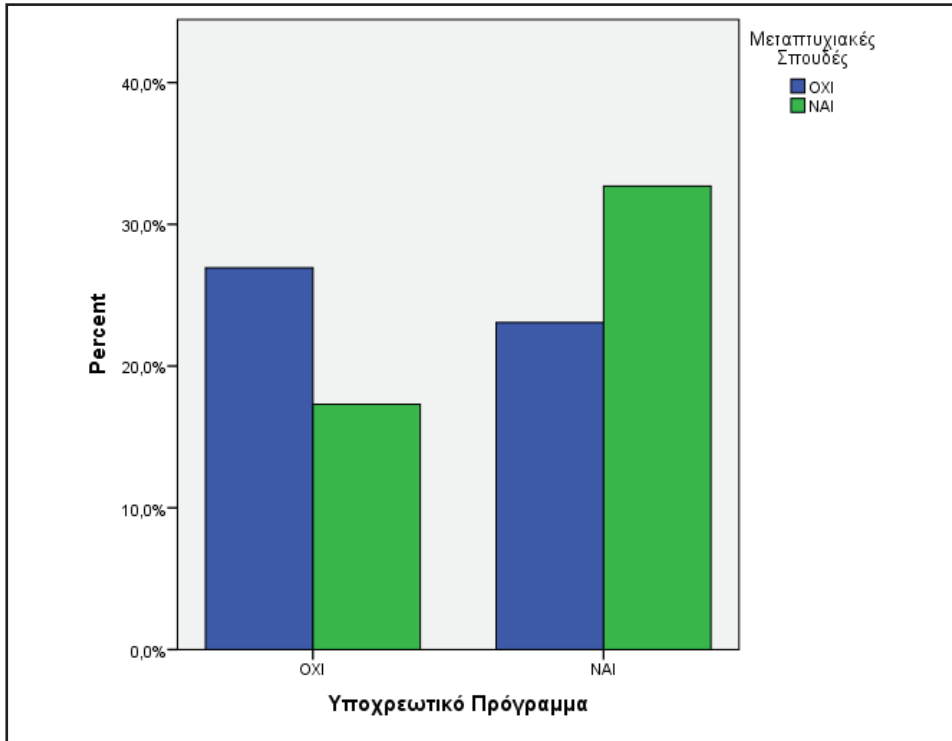
Στον **Πίνακα 4**, είναι εμφανής η αύξηση συμμετοχής και στις μικρές ηλικίες (μέχρι 30 ετών). Η ηλικία φαίνεται πως παίζει σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα, ενώ η πάροδος αυτής μειώνει τον ενθουσιασμό για συμμετοχή.

**Πίνακας 4:** Ηλικία ΕΕΑ συμμετοχής στο Υποχρεωτικό Πρόγραμμα Ε.Δ.



Με παρεμφερή τρόπο, οι Μεταπτυχιακές Σπουδές (Μ.Σ.) στον **Πίνακα 5**, παρουσιάζουν το φαινόμενο της αντιστροφής των κλάσεων και δείχνουν την πιθανή ύπαρξη θετικής συσχέτισης στον πληθυσμό μεταξύ της κατοχής Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών (Μ.Τ.Σ.) (συμπεριλαμβανομένων και των δυο Διδακτορικών Τίτλων) και της συμμετοχής σε τέτοιου είδους καινοτόμα προγράμματα, αποδεικνύοντας την σημαντικότητα και την αξία της περαιτέρω γνώσης και επιμόρφωσης των Ε.Ε.Α., προκειμένου να αντιμετωπίσουν κατά το βέλτιστο την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011:278).

**Πίνακας 5:** Συμμετοχή στο Υποχρεωτικό Πρόγραμμα Ε.Δ.  
ανάλογα το επίπεδο σπουδών

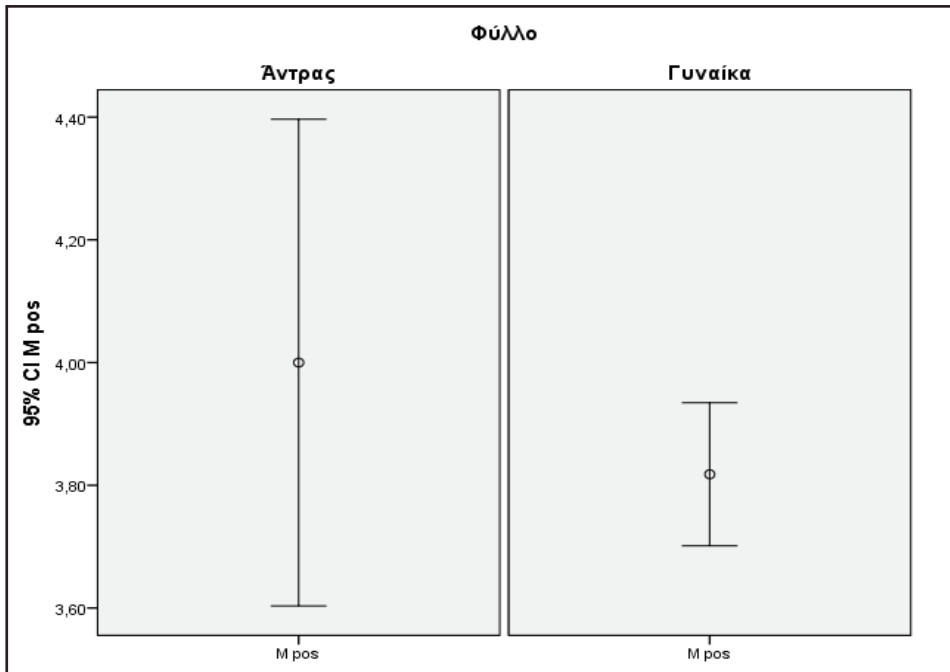


Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου υπήρχαν 20 ερωτήσεις ικανοποίησης, που αποτελούσαν τους δύο βασικούς παράγοντες αυτού, τον θετικό και τον αρνητικό, **Πίνακας 6**.

**Πίνακας 6:** Πίνακας Συχνοτήτων μεταβλητών ερωτηματολογίου

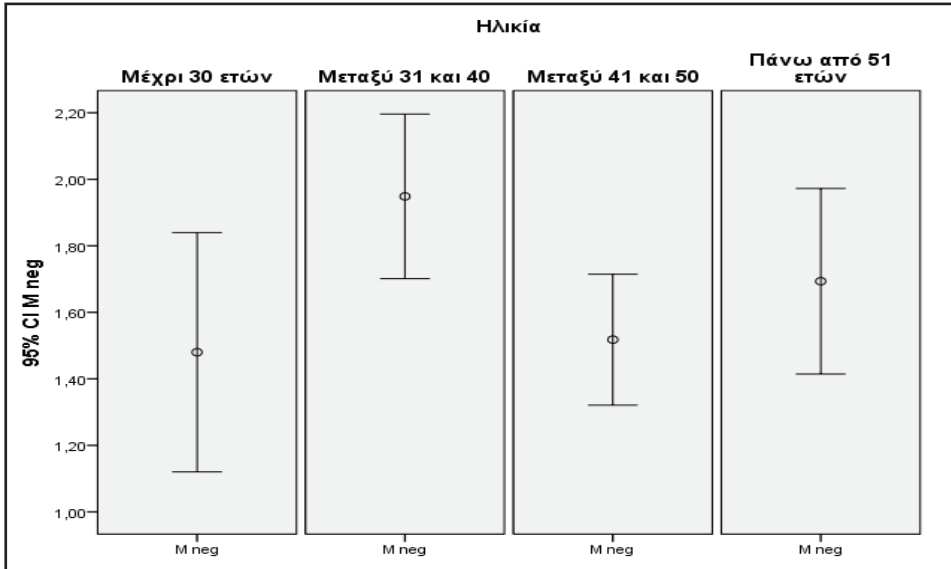
Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
attent	104	2	5	4,20	,716
energ	104	2	5	4,20	,805
devast	104	1	5	1,62	,987
interest	104	2	5	4,08	,759
nervous	104	1	5	2,23	1,117
alert	104	1	5	3,77	,873
guilt	104	1	5	1,70	1,131
excit	104	1	5	2,81	1,207
agile	104	1	5	2,11	1,165
enthus	104	1	5	3,79	,889
shock	104	1	5	1,66	,877
strong	104	2	5	3,81	,813
scary	104	1	5	1,85	1,086
shame	104	1	5	1,33	,769
insp	104	1	5	3,82	,993
hostile	104	1	4	1,27	,595
determ	104	1	5	3,98	,859
upset	104	1	5	1,73	1,054
proud	104	1	5	3,99	,960
terrif	104	1	5	1,33	,717
Valid N (listwise)	104				

Σύμφωνα με τον **Πίνακα 7**, δλδ το Διάγραμμα Εμπιστοσύνης 95%, ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των γυναικών για τις 10 *θετικά* φορτισμένες ερωτήσεις είναι περίπου 3,8. Ο αντίστοιχος Μ.Ο. των αντρών βρίσκεται κοντά στο 4. Συνεπώς, για τους θετικούς θυμικούς παράγοντες, οι γυναίκες εμφανίζουν χαμηλότερη κ.μ.ο. ικανοποίηση από τους άντρες και με μικρότερο εύρος τιμών, δεδομένο που ίσως να μπορούσε να ερμηνευτεί λογικό, μιας και η πλειοψηφία των γυναικών στην σημερινή κοινωνία καλείται να έχει περισσότερους από έναν ενεργούς ρόλους γεγονός που την αποσπά από την ομαλότητα που πιθανόν να διακρίνει το αντρικό φύλο.

**Πίνακας 7:** Θετικοί παράγοντες ανά φύλο\_Διάστημα Εμπιστοσύνης

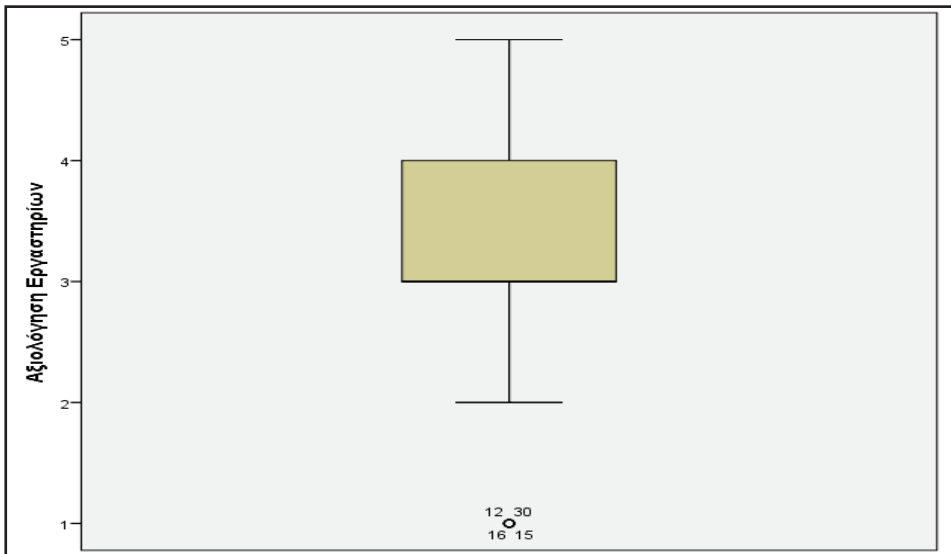
Ως προς την ηλικία, στον **Πίνακα 8**, στις αρνητικά φορτισμένες ερωτήσεις, που εκδηλώνουν Α.Σ., η ηλικιακή ομάδα 31-40 εμφανίζει τον υψηλότερο Μ.Ο. αριθμητικώς, κοντά στο 2, ενώ οι υπόλοιποι βρίσκονται κοντά στο 1,6, δεδομένο που μπορεί να οφείλεται στην δομή της σημερινής οικογένειας, στις υποχρεώσεις που καλούνται να φέρουν εις πέρας, το βεβαρημένο καθημερινό πρόγραμμα που έχουν αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, όπου αρκετοί αναπληρωτές εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα μετά την ηλικία των 28 ετών, προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και να μοριοδοτηθούν για μια θέση στους πίνακες του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Πίνακας 8: Αρνητικά Συναισθήματα\_Ηλικία

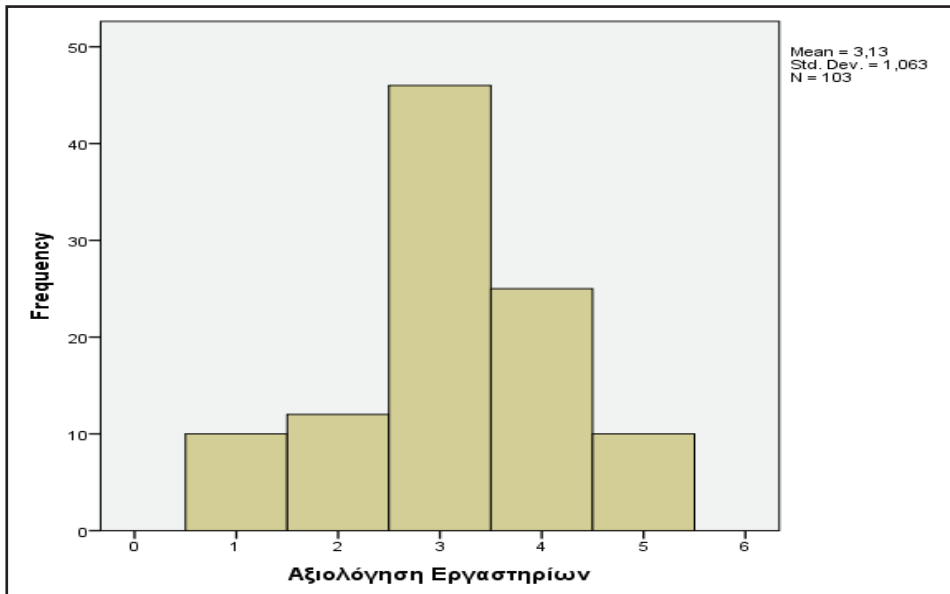


Η τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου «Σε γενικές γραμμές ένιωσε Ο.Σ. για τα Ε.Δ;», αφορούσε την γνώμη για το πρόγραμμα. Στο Box-Plot διάγραμμα, φαίνεται η μέση τιμή κοντά στο 3, με επίπεδο εμπιστοσύνης 95 %, το άνω όριο στο 5, το κάτω στο 2 και 4 και outliers στο 1. Μία σωστή απεικόνιση είναι αυτή, στους Πίνακες 9 και 10.

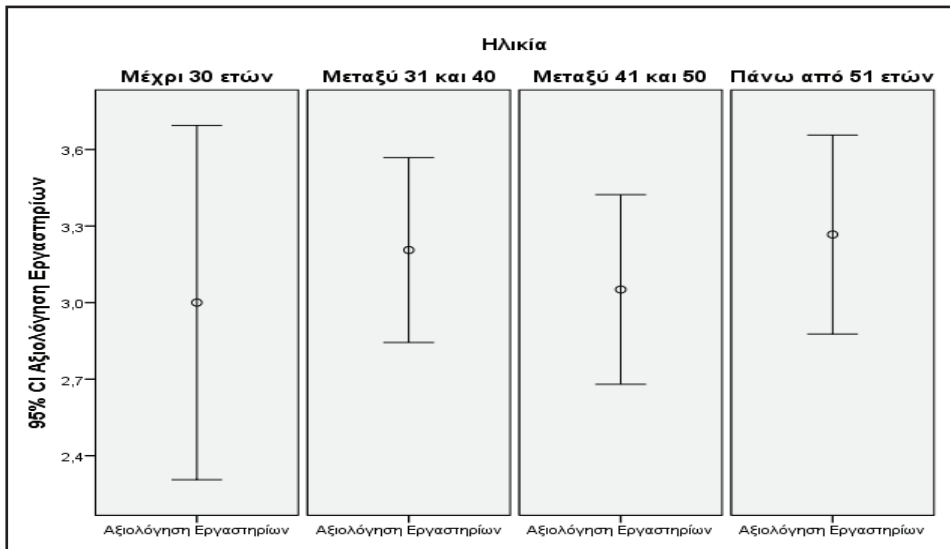
Πίνακας 9: Άποψη ΕΕΑ για την Ολική Αξιολόγηση Εργαστηρίων





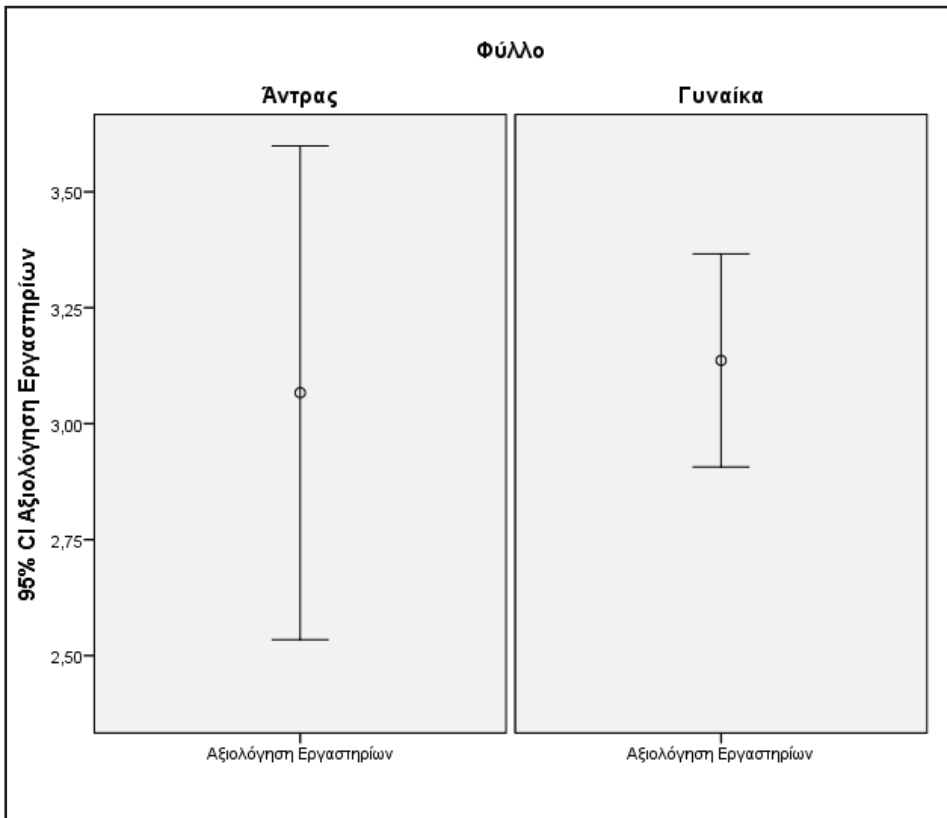
**Πίνακας 10:** Συχνότητα Βαθμολόγησης Αξιολόγησης Εργαστηρίων

Επεξηγώντας την μεταβλητή ηλικία στον **Πίνακα 11**, παρατηρείται διαφορετικό εύρος με στατιστικά ασήμαντες διαφορές στους μέσους της εκάστοτε ηλικιακής κλάσης. Αυτό δείχνει την αναγκαιότητα της ουσιαστικής αναβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου ηλικίας.

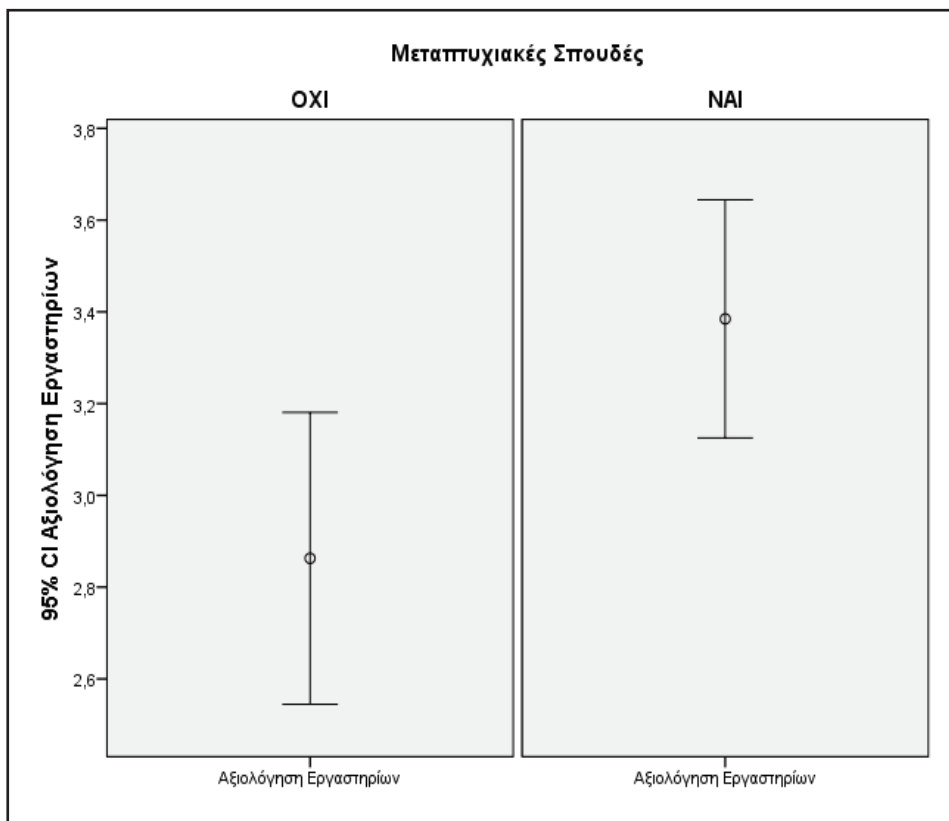
**Πίνακας 11:** Αξιολόγηση Ε.Δ. ανά Ηλικιακή κλάση

Αντίστοιχα στον **Πίνακα 12**, παρατηρείται πως το φύλλο δεν επηρεάζει την αξιολόγηση των εργαστηρίων αφού οι δύο μέσοι (Μ) είναι πολύ κοντά (Μγυναικών = 3,2 και Μαντρών=3,1), διαφέροντας αρκετά ως προς το εύρος. Πληροφορία που λαμβάνουμε από το παρακάτω διάγραμμα, είναι ότι άντρες και γυναίκες, επιθυμούν την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω του καινοτόμου αυτού προγράμματος των Ε.Δ. δεδομένου των ελλείψεων που βιώνουν καθημερινά στις τάξεις, αλλά απαιτείται καλύτερη οργάνωση και προετοιμασία για την τελική υλοποίησή του στις σχολικές δομές και πιο συγκεκριμένα στις ειδικές δομές, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν και στα σχόλιά τους.

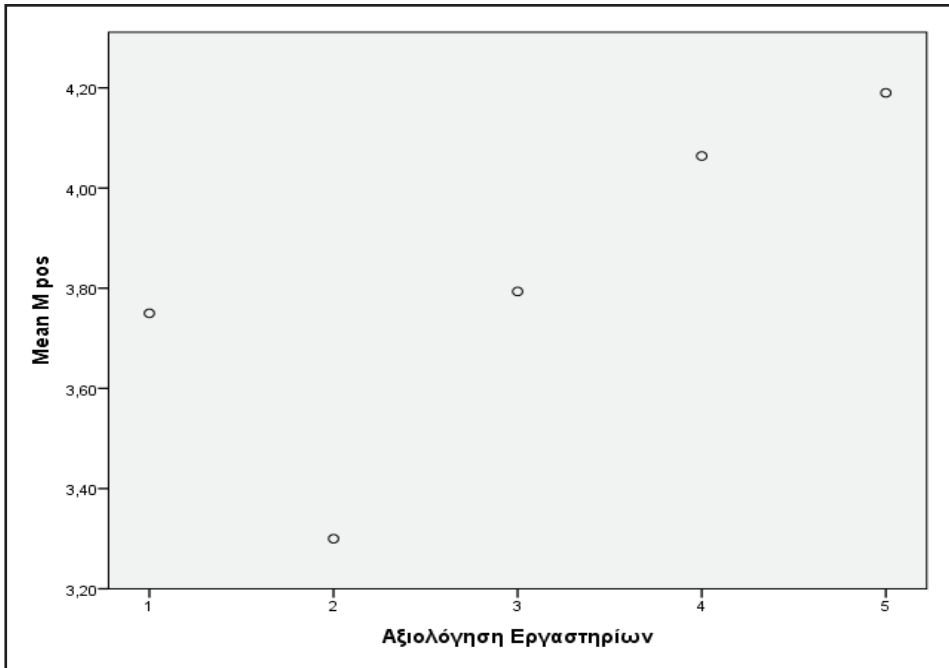
**Πίνακας 12:** Αξιολόγηση Ε.Δ. ανά φύλλο



Οι Μ.Σ. αυξάνουν την αξιολόγηση αισθητά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 13**. Ε.Ε.Α. που έχουν Μ.Σ. αξιολογούν το πρόγραμμα γύρω στο 3,4 ενώ αυτοί που δεν έχουν το αξιολογούν στο 2,8, δηλώνοντας την γνώση και την ανοχή για το καινοτόμο πρόγραμμα, αλλά και την θετική διάθεση για την αλλαγή που θα προκύψει από αυτό, που σίγουρα θα χρειαστεί κάποιο χρονικό διάστημα για την εδραίωσή του και πιθανές διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 13:** Συσχέτιση Αξιολόγησης Ε.Δ. με Μεταπτυχιακές Σπουδές

Σημαντικό ήταν το δεύτερο υποερώτημα του πρώτου, βασικού ερωτήματος της εργασίας αυτής «Πώς συνδέεται η πιλοτική και η υποχρεωτική εφαρμογή των Ε.Δ. με τα Θ.Σ.», όπου στον **Πίνακα 14**, φαίνεται ότι είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και ότι υπάρχει τάση και θετική γραμμική συσχέτιση.

**Πίνακας 14:** Summary Point Plot\_Θ.Σ.

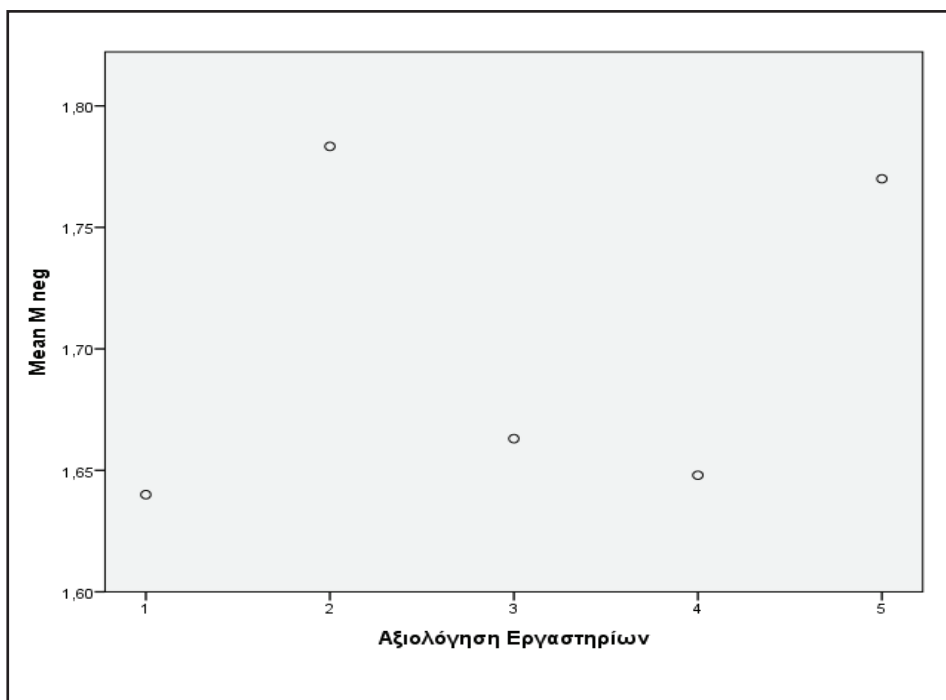
Σύμφωνα με τον **Πίνακα 15**, όσο πιο πολύ αυξάνονται τα Θ.Σ., αυξάνεται και η κ.μ.ο. βαθμολογία της αξιολόγησης από τους Ε.Ε.Α. Για τα Mpositive, δεν μπορούμε να απορρίψουμε σε επίπεδο εμπιστοσύνης 99% την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης των δεδομένων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα Γραμμικής Συσχέτισης Spearman ως προς τα Θ.Σ και την αξιολόγηση των Ε.Δ. Στα Α.Σ. διαφαίνεται τυχαιότητα και μη ύπαρξη κάποια τάσης, όπως δείχνει ο **Πίνακας 16**.

**Πίνακας 15:** Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης Spearman\_Θ.Σ.

<b>Correlations</b>				
			Αξιολόγηση Εργαστηρίων	M pos
Spearman's rho	Αξιολόγηση Εργαστηρίων	Correlation Coefficient	1,000	,341**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	103	103
M pos		Correlation Coefficient	,341**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	103	104

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 16: Summary Point Plot\_Α.Σ.



## 5. Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, σχετικά με το καινοτόμο πρόγραμμα των Ε.Δ. που εφαρμόστηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ. λήφθηκαν ικανοποιητικά αποτελέσματα, όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση μέσω προγράμματος SPSS 20.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων με ιδιαίτερη έμφαση στην ηλικιακή κλάση των Ε.Ε.Α., έδειξε ύπαρξη προβλήματος του δείγματος δεδομένου της αναντιστοιχίας του ελλαδικού πληθυσμού με το δείγμα. Παρ' όλα αυτά η ένδειξη του φύλου των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε πολύ σημαντικό στοιχείο για την αυθεντικότητα του δείγματος, έχοντας ελαφριά απόκλιση σε σχέση με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2022).

Η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος των Ε.Δ., παρουσίασε ασθενείς ενδείξεις στις ηλικιακές ομάδες των 31-40 χρονών, σε σχέση με αυτές των 41-50, όπου όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών μειώνεται η συμμετοχή στο πρόγραμμα του ΥΠΑΙΘ. Σύμφωνα με τους Κάμτσιος και Λώλης (2016), όσο μεγαλύτερη η χρονολογική ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερο το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης και χαμηλότερη η διάθεση συμμετοχής σε προγράμματα αλλαγής. Δεδομένου των νέων συνθηκών εργασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, απαιτούνται εργαζόμενοι οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα με όσα προβλήματα τις χαρακτηρίσουν και θα έχουν την διάθεση να

εξελίσσονται και να επιμορφώνονται για το καλύτερο αποτέλεσμα (Tiedao, 2002). Ανεξαρτήτου ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζονται στα δεδομένα της εκπαίδευσης, εφόσον υπάρχει οποιαδήποτε μορφή ενίσχυση από το κράτος και την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται.

Σημαντική μεταβλητή, είναι η κατοχή Μ.Τ.Σ., που αναδεικνύει την διεύρυνση του γνωστικού επιπέδου των Ε.Ε.Α, την ανοχή στο διαφορετικό και την θετική διάθεση για διαφοροποίηση/βελτίωση του εκπαιδευτικού ελλαδικού συστήματος. Η ολοένα και περισσότερο επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρουσίασε ενδιαφέρον για μελέτη από την δεκαετία του 1980, μιας και οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν διαδικασίες σχετικές με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Campbell, 2003). Αντίστοιχα σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (E.C, 2012), τονίζεται ότι «*Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Continuing Professional Development) θεωρείται ως εκπαιδευτική υποχρέωση στους εκπαιδευτικούς σε 24 ευρωπαϊκές χώρες*», αν και στην Ελλάδα δεδομένου της οικονομικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί η περαιτέρω διάρκεια των σπουδών και η επί χρήμασει εκπαίδευση για την απόκτηση Μ.Τ.Σ., αποτελεί σοβαρό εμπόδιο συμμετοχής σε αυτά και σε περαιτέρω επιμορφωτικά προγράμματα.

Σύμφωνα με την Evans (2008), η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι διαδικασία που ενισχύει την αίσθηση του κύρους, αυξάνει το επίπεδο γνώσεων προάγοντας εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό τομέα, εμπλουτίζει τις δεξιότητες και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στο επάγγελμά τους. Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει τον επαγγελματισμό και την επαγγελματικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Επίσης η Evans (2011), αναφέρει ότι κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό θα δημιουργήσει αυτόματα και αλλαγή στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις, υπό την μορφή καινοτόμων προγραμμάτων των εκπαιδευτικών για παράδειγμα, που τείνουν να μεταβάλλουν τον επαγγελματισμό της συγκεκριμένης ομάδας εργαζομένων, έχουν βασικό στόχο την διαμόρφωση πρακτικών που «*θα συγκλίνουν με τους κυβερνητικούς οραματισμούς, ώστε να επιτυγχάνονται οι σχεδιασμένοι πολιτικοί στόχοι*». Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός αποκτά νέες γνώσεις, ενισχύοντας τις παλιότερες και εμβαθύνοντας τις νεοαποκτηθείσες (Jovanova-Mitkovska, 2010), αλλά επίσης αποκτά περαιτέρω εξειδίκευση σε διδακτικά θέματα και σε θέματα χρήσης Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Bredeson, 2002).

Σημαντική πληροφορία της εργασίας αυτής, αποτέλεσε η συσχέτιση των Ε.Δ. με τα Θ.Σ. που ανέπτυξε στους Ε.Ε.Α. Όσο αυξάνονται τα Θ.Σ., αυξάνεται και η κατά μέσο όρο βαθμολογία της αξιολόγησης από τους Ε.Ε.Α. Οι αρχές και οι άξονες της Θ.Ψ., μπορούν με ελκυστικό και ευέλικτο τρόπο να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να βελτιωθούν οι ακαδημαϊκές ικανότητες και η προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, να ενισχυθούν οι δεξιότητες σε διάφορους τομείς, να είναι ικανά τα παιδιά να διαπραγματευτούν διαφορές, συγκρούσεις και δυσκολίες αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα πρωτοβουλίας (Σταλίκας, 2011:279).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αξιολογούν μέτρια την εφαρμογή των Ε.Δ., δείχνουν όμως έντονη δυσαρέσκεια στην υλοποίησή τους και στον τρόπο που επιμορφώθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν με την πλατφόρμα εφαρμογής και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, καθώς όπως ανέφεραν «*Ήταν μεγάλος όγκος πληροφοριών που δεν μπορούσε να βγει στο χρονικό περιθώριο που είχαμε*» ή «*Λόγω της μεγάλης ύλης που έπρεπε να καλυφθεί, θεωρώ ότι απαιτούνταν περισσότερες ώρες και εργαστήρια για να είναι αποδοτική*», επίσης «*Η διαδικασία ήταν αρκετά κουραστική με την ανταλλαγή στα βίντεο και pdf αρχεία, με μεγάλο όγκο πληροφοριών. Το περιβάλλον της πλατφόρμας δεν ήταν λειτουργικό*».

Οι Ε.Ε.Α. χρειάζονται στήριξη και ενίσχυση στον σημαντικό και πολύμορφο ρόλο τους, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά με τα οποία συναναστρέφονται. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και οι ετερογενείς τάξεις, ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε μία τάξη, λόγω της αδυναμίας να σταλούν αρκετοί Ε.Ε.Α. σε ένα σχολείο, δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών, που μέλημά τους είναι να προσαρμόσουν την εκπαίδευση ανάλογα με τους μαθητές τους.

Οι Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn & Winn, (2012) αναφέρουν πως οι κύριες δυσκολίες των Ε.Ε.Α., σχετίζονται με τον ασαφή τους ρόλο, την έλλειψη υποστήριξης ως προς τους μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες, Μ.Δ. ή οποιεσδήποτε άλλες διαταραχές, την μη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, τον ανεπαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό ή τις σχολικές υποδομές που δεν πληρούν τα απαραίτητα κριτήρια για τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ανεπάρκεια διοικητικής υποστήριξης και την χρονοβόρα γραφειοκρατική διαδικασία.

Το εκπαιδευτικό ελλαδικό σύστημα απαιτεί μια ουσιαστική με τις κατάλληλες βάσεις αλλαγή, που θα καινοτομήσει και θα βελτιώσει τις συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα διαφοροποιήσει τους στόχους του και θα προάγει ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα από τους εκπαιδευτικούς για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι αποτέλεσμα υιοθέτησης στοιχείων από τα εκπαιδευτικά μοντέλα της κεντρικής Ευρώπης και διαθέτει μια βασική κεντρική διοίκηση, με συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Επικρατεί η ιεραρχία, όπου ο βασικός σχεδιασμός, η ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, η νομοθεσία και ο κεντρικός έλεγχος διοχετεύονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ., στις Περιφερειακές Διοικήσεις με τελικό αποδέκτη τις σχολικές μονάδες. Ως τελικός αποδέκτης, τα σχολεία δεν έχουν ρόλο στην διαμόρφωση που πολιτικής που θα ακολουθηθεί δεν τους επιτρέπεται η παρέμβαση, αλλά απαιτείται να την ακολουθήσουν ανεξαρτήτου κάλυψης αναγκών της εκάστοτε μονάδας και των εκπαιδευτικών τους ή των αναγκών που τα χαρακτηρίζουν (Χατζηπαναγιώτου, 2008:213). Η αλλαγή μέσω καινοτομιών στο ελληνικό σχολείο, ίσως να φαντάζει δύσκολη, καθώς η κάθε προσπάθεια αλλαγής σχετίζεται με μεταρρυθμίσεις στο σύστημα από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, παραγκωνίζοντας την εισαγωγή καινοτομιών. Ανασταλτικοί παράγοντες είναι η απουσία ενός κεντρικού συντονισμού για την εφαρμογή των δράσεων, οι ασαφείς οδηγίες και αρμοδιότητες των



συντελεστών που τα απαρτίζουν, η δέσμευση του εκπαιδευτικού να ακολουθήσει τις παλαιότερες, παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας χρησιμοποιώντας νέες μεθόδους ή να λάβει αποσπασματική ή ελλιπή επιμόρφωση (Μαυροσκούφης, 2002:21). Ωστόσο η επιτυχία και η προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, συνδέεται με την συμμετοχή και ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, 2006:391), κάτι το οποίο όπως ανέφερε ένας ΕΕΑ πραγματοποιήθηκε από την υπάρχουσα Εκπαιδευτική Πολιτική του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την εφαρμογή των Ε.Δ. *«Ήταν αξιολογημένο ότι δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικούς».*

Ωστόσο κάθε φορά που επιχειρείται μια οποιασδήποτε μορφής αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, συνήθως γίνεται και αντίστοιχη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλυθούν και να εξηγηθούν οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος που θα εφαρμόσουν στην πράξη. Κατά κύριο λόγο η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης έχει άμεση σύνδεση με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών ως προς την διδασκαλία τους επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (Day, 2003). Αξιόλογοι είναι οι λόγοι της αναποτελεσματικότητας, διότι όσο οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν αρνητική στάση για τέτοιου είδους προγράμματα και κατά συνέπεια δημιουργούν Α.Σ., προκαλούν εντάσεις και αμφιβολίες του τρόπου σχεδιασμού των προγραμμάτων και προφανώς της υλοποίησής τους.

Οι συμμετέχοντες, έδειξαν έντονη δυσάρεσκεια σχετικά με το είδος, την ποιότητα και την χρησιμότητα της επιμόρφωσης που δέχτηκαν, όπως φαίνεται στα παρακάτω σχόλια: *«Θέλει δουλειά».* *«Ναι, όμως θεωρώ πως δεν ήταν επαρκής η επιμόρφωση σίγουρα χρειάζεται ενίσχυσή της και περισσότερες κατευθύνσεις για τις πρακτικές εφαρμογές».* *«Πολλή θεωρία, υπερβολική χρήση επιστημονικής γλώσσας χωρίς να χρειάζεται η εφαρμογή τους, αφού έχουμε άλλους τρόπους να εφαρμόσουμε τους στόχους των εργαστηρίων».* *«Ναι, την παρακολούθησα! Μου φάνηκε αδιάφορη, διότι δε μου παρείχε καμία επιπλέον γνώση από όσες είχα και επίσης δεν είχε καμία πρακτική εφαρμογή».* *«Ελλιπής, Αδιάφορη».* *«Λιγάκι απρόσωπη θα έλεγα, πολύ υλικό και ειδικά λόγω του ότι ήταν κάτι καινούριο θα έπρεπε να υπάρχει καλύτερη καθοδήγηση, μιας και είναι κάτι καινοτόμο και ενδιαφέρον».* *«Η διαδικασία ήταν κουραστική με την ανταλλαγή βίντεο και pdf, με μεγάλο όγκο πληροφοριών. Το περιβάλλον της πλατφόρμας δεν ήταν λειτουργικό».*

Ένα αξιολογικό φαινόμενο που αντιμετωπίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με την καινοτομία στα εκπαιδευτικά προγράμματα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι η αντίσταση των τελευταίων. Αυτό συνήθως προκαλείται εκ των έσω, από μία αρνητικά διαμορφωμένη άποψη που έχει ένας εκπαιδευτικός για την εισαγωγή νέων στοιχείων που αφορούν στο εκπαιδευτικό έργο. Παρατηρείται το παράδοξο, όπου αφενός οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου όταν πρόκειται να αρχινήσει, το αντιμετωπίζουν αρνητικά. Ίσως αυτό σχετίζεται με την ασφάλεια που νιώθουν οι εργαζόμενοι με την ρουτίνα και δυσκολεύονται να διαχειριστούν την καινοτομία, που προφανώς θα επιφέρει επιπλέον χρόνο από την ζωή τους, περισσότερη εργασία από

μεριάς τους και αναζήτηση του κατάλληλου υλικού για την σωστή «αλλαγή». Κάτι τέτοιο θα προκαλέσει άγχος, μιας και οι συνήθειες που ήδη έχουν, θα αλλάξουν με δυσκολία και για αυτό διακρίνεται τόσο μεγάλη και συχνή αντίσταση στις αλλαγές (Bliese & Jex, 2002).

Σε προσωπικό επίπεδο κάποιοι λόγοι που τα άτομα δεν δέχονται την διαφοροποίηση της υπάρχουσας κατάστασης αντιδρώντας στις αλλαγές και που ίσως να προάγουν την αντίσταση των εκπαιδευτικών είναι: φόβος-αβεβαιότητα, απώλεια ελέγχου, συνήθεια, επιπλέον εργασία, μη αναγνώριση της σημαντικότητας/χρησιμότητας της αλλαγής, αντιδράσεις στον φορέα αλλαγής, απειλή στις κοινωνικές σχέσεις, διαφορετικές αντιλήψεις.

## Συμπεράσματα

Καταληκτικά οι συμπεριφορές, οι σκέψεις και τα συναισθήματα απέναντι στην αλλαγή δεν είναι απαραίτητα καλά ή άσχημα, αλλά τείνουν περισσότερο σε θετικά ή αρνητικά (Lines, 2005) και υπέρ ή κατά της αλλαγής (Giangrecco & Peccei, 2005). Οι έρευνες του μέλλοντος θα μπορούσαν να εστιάσουν στην περισσότερο οργανωμένη και ορθά προετοιμασμένη εφαρμογή των βασικών πυλώνων και των αρχών που ενστερνίζεται η Θ.Ψ., προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών και η ομαλή κοινωνική τους ένταξη.

Αξιόλογη η προσπάθεια του Ι.Ε.Π. και του Υ.ΠΑΙ.Θ., για την δημιουργία ενός καινοτόμου προγράμματος που εστιάζει στην καλλιέργεια συγκεκριμένων αρετών και δεξιοτήτων των παιδιών, παρ' όλα αυτά η ενεργότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ε.Α., θα αποτελούσε ενισχυτικό παράγοντα για ακόμη καλύτερα αποτελέσματα, για τα οποία τόσο οι φορείς (Ι.Ε.Π., Υ.ΠΑΙ.Θ.), όσο και οι τελικοί αποδέκτες (ΕΕΑ) θα είναι πολύ περήφανοι στα επόμενα χρόνια, στην περίπτωση που αυτό το πρόγραμμα εδραιωθεί και εξελιχθεί.

## Βιβλιογραφία

- Βαβουράκη, Α. (2006) *Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός;* Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 389-397. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bliese, P.D. & Jex, S.M. (2002) Incorporating a multilevel perspective into occupational stress research: Theoretical, methodological, and practical implications. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 265-276. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.265>
- Bredeson, P.V. (2002) The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International journal of educational research*, 37(8), 661-675.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. (2002) Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, Vol. 67, pp. 1-13.

- Γαλανάκης Μ. & Σταλίκας Μ. (2007) Ο ρόλος της βίωσης των θετικών συναισθημάτων στην ομαδική αποτελεσματικότητα. *Ψυχολογία*, 14(1), 42-57.
- Calp, S. (2020) Peaceful and Happy Schools: How to build positive learning environments. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 12 (4), pp. 311-320. <https://DOI:10.26822/iejee.2020459460>
- Campbell, A. (2003) Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3), 375-388.
- Chan, D.W. (2004) Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Pers. Individ. Differ.* Vol. 36, pp. 1781-1795. <https://doi:10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007) Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123. Ανακτήθηκε από [www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf](http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf)
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*. Μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.W., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2010) New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, Vol. 97(2), pp. 143-156. <https://doi:10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dockray, S. & Steptoe, A. (2010) Positive affect and psychobiological processes. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. Volume 35(1), 69-75. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.01.006>
- Ελληνική Εταιρεία Θετικής Ψυχολογίας (Ε.Ε.Θ.Ε.Ψ.Υ.) (2016) Η Θετική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.positiveemotions.gr>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92, pp. 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. & Gross, J. J. (2014) Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 23, pp. 319 - 325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- European Commission (EC) (2012) Supporting the teaching professions for better learning outcomes. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:P>
- Evans, D.F.L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011) The "shape" of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851- 870.

- Fredrickson, B.L. (1998) *What good are positive emotions? Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion*. pp. 280-309.
- Fredrickson, B.L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist: Special Issue, Vol. 56*, pp. 218-226.
- Fredrickson, B.L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M.M. (2000) The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion, Vol. 24*, pp. 237-258. [https://doi: 10.1023/A:1010796329158](https://doi.org/10.1023/A:1010796329158)
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007) Stress in teaching. A study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health, Vol. 23* (3), pp. 231-241.
- Giangreco, A. & Peccei, R. (2005) The nature and antecedents of middle manager resistance to change: evidence from an Italian context, *The International Journal of Human Resource Management*, 16:10, 1812-1829, DOI: [10.1080/09585190500298404](https://doi.org/10.1080/09585190500298404)
- Goleman, D. (2011) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»; Μετάφραση Παπασταύρου Α. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.*
- Heward W.L. (2011) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.* Εκδόσεις Τόπος.
- Jacofsky, M., Froh, J. & DiGiuseppe, R. (2004) Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in Schools, Vol. 41* (1), pp. 163-172, <https://doi.org/10.1002/pits.10148>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2010) Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at the Australian Teacher Education Association Conference. Townsville, Qld. [http://www.ectr.edu.au/publications\\_/8-full-publication-list/42-ateaconference-2010.html](http://www.ectr.edu.au/publications_/8-full-publication-list/42-ateaconference-2010.html)
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010) The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2921-2926.
- Κάμτσος Σ. & Λώλης Θ. (2016) Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>
- Κουδιγκέλη, Φ. (2011) Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο: Α. Σταλίκας & Π. Μυσκίδου (επιμ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. σελ. 243-288. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2017) *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή.* Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.
- Kardos, S. & Moore J.S. (2007) On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *The Teachers College Record. Vol. 109* (9), pp. 2083-2106

- Keyes, C.L.M. (1998) Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 61 (2), pp. 121-140.
- Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (2003) *Flourishing: Positive psychology and the life well lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kilgore, K., Griffin, C., Otis-Wilborn, A. & Winn, J. (2012) The Problems of Beginning Special Education Teachers: Exploring the Contextual Factors Influencing Their Work. *Action in Teacher Education*, 25 (1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463291>
- Kumpfer, K.L. (2002) *Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework*. In M. D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic Publishers.
- Larroque, E. & Hendren, R.L. (1997) *Individual and Group Interventions*. In R.T. Ammerman & M. Hersen (Eds.), *Handbook of prevention and Treatment with children and adolescents*. New York: Wiley (pp.91-105).
- Lines, R. (2005) The Structure and Function of Attitudes Toward Organizational Change. *Human Resource Development Review*, 4(1), 8-32. <https://doi.org/10.1177/1534484304273818>
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A.M. (2006) Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*. Vol. 1 (1), pp 3-16.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002) Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. Στο: *Νέα Παιδεία* (103): 16-23.
- Μερτίκα, Α., Μυτσκίδου, Π. & Σεργιάννη, Χ. (2011) Στο: Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (επιμ.). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. σελ. 231=240. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Μπούτρη, Α. (2011) Ευτυχία - Ελπίδα - Αισιοδοξία - Περιέργεια. Στο: Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (επιμ.) (σελ. 63-78). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* Αθήνα: Τόπος.
- Majeed, S. S., Zia-ur-Rehman, M. & Rashid, M. (2011) Leading Stress Factor among School Teachers (An empirical Study of Pakistani school teachers). *World Review of Business Research*, Vol. 1(3),179-191.
- Mahoney, M. J. & Albert, C.J. (1996) *Worlds of words: The changing vocabulary of psychology. Constructivism in the Human Sciences*. pp 22-26.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά*. Εκδόσεις Γράφημα, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου Φ. (2008) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Εκδόσεις Γράφημα, Βόλος.
- Peterson, C. (2003) The virtues in action research program. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θετικής Ψυχολογίας 2003*. Available at <https://www.gallup.hu/pps/Peterson.pdf>

- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004) *Character Strengths and virtues: A Handbook and Classification*. Washington,DC: Oxford University Press and American Psychological Association
- Rashid, T. & Seligman, M. (2018) *Positive Psychotherapy Clinical Manual*. Oxford University Press.
- Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (2011) *Εισαγωγή στη Θετική ψυχολογία*. σ. 63-136, σελ. 231-240 και 276-280. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Seligman, M.E.P. (2000) *Positive psychology network concept*. Available at: <https://www.positivepsychology.org/ppgrant.html>
- Seligman, M.E.P. (2002) *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *The handbook of positive psychology*. pp. 3-12. New York: Oxford Press.
- Seligman M.E.P. & Csikszentmihalyi M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 5-14.
- Sheldon, K. & King, L.A. (2001). Why Positive Psychology is Necessary, *American Psychologist*, Vol. 56 (3), pp 216-217. <https://doi:10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Stalikas A., Fitzpatrick M., Mistkidou P., Boutri A. & Seryianni C.(2015). *Positive Emotions in Psychotherapy: Conceptual Propositions and Research Challenges*. In: Gelo O., Pritz A. & Rieken B. (eds) *Psychotherapy Research*. Springer, Vienna. [https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1382-0\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1382-0_17)
- Tiedao, Z. (2002). *Reorientating Teachers as Lifelong Learners. A personal Account for Experiential Learning Programs*. In: Medel-Anonuevo, C. (Eds.), *Integrating Lifelong Perspectives*, *Institute of Education*, Hamburg, UNESCO pp. 302-306.
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21 (3), pp. 331-353.
- Tugade, M. & Fredrickson, B.L.(2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 86, pp. 320.
- Χατζηπαναγιώτου Π.(2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*. Στο: Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>  
<http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothesis/skill-labs>  
<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED41/>