



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ: ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΤΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Α' ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΘΕΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ
ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ
ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Διπλωματική Εργασία

ΌΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΛΕΪΜΟΝΗ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ: ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΤΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Α' ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Μαριδάκη- Κασσωτάκη Αικ.

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Όνομα Δεύτερου Καθηγητή: Αντωνοπούλου Αικ.

**Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Όνομα Τρίτου Καθηγητή: Κουτρούμπα Κ.

**Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Η Λεϊμονή Μαργαρίτα

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	σελ.9
Abstract	σελ.10
Εισαγωγή	σελ.11
Α΄ ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η Θετική Ψυχολογία	
1.1 Θετική Ψυχολογία: Ιστορική αναδρομή.....	σελ.13
1.2. Θετική Ψυχολογία: Ορισμός και βασικές παραδοχές.....	σελ.16
1.3. Η θεωρία των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson.....	σελ.20
1.4 Θετικότητα και θετικά συναισθήματα	σελ.25
1.4.1 Ευτυχία, ελπίδα, αισιοδοξία, περιέργεια.....	σελ.26
1.4.2 Ψυχολογική ροή	σελ.29
1.4.2.1 Η θεωρία της ψυχολογικής ροής	σελ.29
1.4.2.2 Τα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής ροής	σελ.30
1.4.3 Ψυχική ανθεκτικότητα.....	σελ.31
1.4.3.1 Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας	σελ.31
1.4.4. «Απολαμβάνειν»: Η απόλαυση της στιγμής	σελ.33
1.5 Η κατηγοριοποίηση των θετικών συναισθημάτων	σελ.34
1.6 Διαφοροποίηση ανάμεσα στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα και στα γνωρίσματα της προσωπικότητας, στις αξίες του ατόμου και	

στα	ταλέντα
του.....	σελ.35

Κεφάλαιο 2ο : Η Συναισθηματική Νοημοσύνη

2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις και ιστορική αναδρομή.....	σελ.37
---	--------

2.2 Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	σελ.38
--	--------

2.3 Μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	σελ.40
---	--------

2.3.1 Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Daniel Goleman.....	σελ.41
---	--------

2.3.2 Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso.....	σελ.42
--	--------

2.3.3 Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar – On.....	σελ.43
--	--------

2.3.4 Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του R. K. Cooper.....	σελ.44
---	--------

Κεφάλαιο 3^ο : Η Πνευματική Νοημοσύνη

3.1 Πνευματική Νοημοσύνη: εννοιολογικές διασαφήσεις και ορισμοί.....	σελ.45
--	--------

Β' ΜΕΡΟΣ- ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κεφάλαιο 4^ο: Εφαρμογές που βασίζονται στη Θετική Ψυχολογία στο χώρο της εκπαίδευσης

4.1 Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση	σελ.51
4.2 Εκπαιδευτικές ψυχολογικές παρεμβάσεις που στηρίζονται στη Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση.....	σελ.54
4.2.1 Παρεμβάσεις για την προώθηση της ελπίδας	σελ.58
4.2.2 Παρεμβάσεις για την καλλιέργεια της ευγνωμοσύνης.....	σελ.60
4.2.3 Παρεμβάσεις για την απόκτηση ηρεμίας	σελ.61
4.2.4 Παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	σελ. 62
4.2.5 Παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ενδυνάμωση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα	σελ.64
4.2.6 Παρεμβάσεις που αφορούν στην προαγωγή του ευ ζην.....	σελ.65
4.3 Προγράμματα που εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με στόχο την ενδυνάμωση θετικών συναισθημάτων.....	σελ.73
4.3.1 The Jigsaw Classroom	σελ.76
4.3.2 School Network KIPP	σελ.77
4.3.3 Bounce Back Program	σελ.78
4.3.4 Penn Resiliency Program	σελ.79
4.3.5 International Positive Education Network(IPEN)	σελ.79
4.3.6 Positive Education Schools Association.....	σελ.81

4.3.7 Geelong Grammar School Project	σελ.81
4.3.8 Gray's point public school well- being project	σελ.84
4.3.9 The Strath Haven Positive Psychology Curriculum.....	σελ.86
4.3.10 The MAPP program (Masters of Applied Positive Psychology).....	σελ.87

Κεφάλαιο 5ο: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης: Εφαρμογές

5.1 Η Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση στις Η.Π.Α	σελ. 89
5.2 Προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και η συμβολή τους στη σχολική επιτυχία – Η Εκπαίδευση Χαρακτήρα.....	σελ.91
5.3 Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης στην ελληνική πραγματικότητα.....	σελ.96
5.3.1 Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ II (DAPHNE II).....	σελ.102
5.3.2 Το πρόγραμμα της Χατζηχρήστου Χρυσής για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης, για την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο.....	σελ.104
5.3.3 Το πρόγραμμα ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της Πλωμαρίτου Βασιλική.....	σελ.106
5.3.4 Το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο σχολείο.....	σελ.107

Κεφάλαιο 6^ο: Θετική Ψυχολογία, Συναισθηματική Νοημοσύνη και Πνευματική Νοημοσύνη

6.1 Θετική Ψυχολογία και Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγκριση των προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί.....σελ.111

6.2 Πνευματική Νοημοσύνη και θετικά συναισθήματα.....σελ.124

6.3 Συζήτηση- Συμπεράσματασελ. 142

Βιβλιογραφία.....σελ.148

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να παρουσιάσει τις βασικές έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Πνευματικής Νοημοσύνης και στο να μελετήσει παρεμβάσεις και προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση στηριζόμενα στις αρχές τους. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη Θετική Ψυχολογία αναλύονται η ιστορική αναδρομή, οι βασικές παραδοχές και τα θετικά συναισθήματα. Σχετικά με την Συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφονται η ιστορική αναδρομή, οι ορισμοί που έχουν δοθεί γι' αυτή, καθώς και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί. Η Πνευματική Νοημοσύνη προσεγγίζεται μέσα από τους ορισμούς που έχουν δοθεί για αυτή και ερευνάται εάν υπάρχει σχέση μεταξύ Πνευματικής Νοημοσύνης και θετικών συναισθημάτων. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται ενδελεχής βιβλιογραφική ανασκόπηση των παρεμβάσεων και των προγραμμάτων που έχουν βασιστεί στη Θετική Ψυχολογία και στην Συναισθηματική Νοημοσύνη και πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και έρευνες για την σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με τα θετικά συναισθήματα. Η έρευνά μας έδειξε ότι τα προγράμματα που αφορούν στη Θετική Ψυχολογία και στην Συναισθηματική Νοημοσύνη έχουν περισσότερα κοινά μεταξύ τους παρά διαφορές και πως η υλοποίηση τους στην εκπαίδευση είναι καίριας σημασίας, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και ψυχικών- συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τέλος, οι έρευνες που έχουν γίνει για την Πνευματική Νοημοσύνη και τα θετικά συναισθήματα δείχνουν πως υπάρχει θετική σχέση μεταξύ αυτής και συναισθημάτων όπως η χαρά, η ευγνωμοσύνη, η ποιότητα και η ικανοποίηση από τη ζωή, η ελπίδα, η ψυχική ανθεκτικότητα και η ψυχική υγεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Θετική Ψυχολογία, Συναισθηματική Νοημοσύνη, εκπαιδευτικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας, εκπαιδευτικά προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Πνευματική Νοημοσύνη.

Abstract

This essay aims to present the basic meaning of Positive Psychology, Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence and to study interventions and programs that have been applied in education based on their foundations. More specifically, we analyze the chronology, the basic assumptions and positive emotions as regards Positive Psychology. For Emotional Intelligence, we describe the chronology, the definitions and the models that exist based on EI. Spiritual Intelligence is approached within its definitions and it is also examined if there is a relationship between Spiritual Intelligence and positive emotions. In the second part of the essay, we thoroughly examine the interventions and the programs which are based on Positive Psychology and Emotional Intelligence and take place in educational environments and moreover, researches which reveal the relationship between Spiritual Intelligence and positive emotions. Our research showed that programs which are based on Positive Psychology and Emotional Intelligence have more similarities rather than differences and their applications are imperative, because they facilitate the development of positive emotions and mental and emotional competences of children. Finally, researches for Spiritual Intelligence and positive emotions reveal a positive relationship between them, so it is crucial to teach both at schools with the help of the teachers.

Key-words: Positive Psychology, Emotional Intelligence, programs based on Positive Psychology, programs based on Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη στα οποία επιχειρείται η παρουσίαση παρεμβάσεων και προγραμμάτων που βασίζονται στη Θετική Ψυχολογία και στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, τα οποία έχουν εφαρμοστεί στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και η προσέγγιση της έννοιας της Πνευματικής Νοημοσύνης. Στο πρώτο μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της Θετικής Ψυχολογίας, ο ορισμός της, η ιστορική αναδρομή και οι βασικές παραδοχές της. Η επιστήμη της Ψυχολογίας παραδοσιακά ασχολείται με τα προβλήματα των ανθρώπων και με το πώς αυτά μπορούν να λυθούν. Επικεντρώνεται στα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία έχουν ως συνέπεια σωματικές ασθένειες, κατάθλιψη και ποικίλες διαταραχές. Ωστόσο, στις μέρες μας η επιστήμη της Ψυχολογίας έχει εστιάσει στα θετικά συναισθήματα και στο πώς αυτά μπορούν να ενισχυθούν, προκειμένου να ωφεληθεί το άτομο στο μέγιστο βαθμό. Η νέα τάση στην Ψυχολογία είναι ο κλάδος της Θετικής Ψυχολογίας. Όσον αφορά την Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση, εστιάζει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, βελτιώνοντας τη λειτουργικότητά τους και την πνευματική και ψυχική τους υγεία. Η Θετική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου έχει, κυρίως, προληπτική δράση και συντελεί στη δημιουργία μιας διαφορετικής οπτικής σχετικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τα διάφορα μοντέλα που υπάρχουν για αυτήν. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ή του EQ (Emotional Quotient) διαδόθηκε στο ευρύ κοινό, από τον Daniel Goleman με το ομώνυμο βιβλίο του το 1995. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη περιλαμβάνει την αυτοεπίγνωση, την διαχείριση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία, την συνεργασία και την επίλυση συγκρούσεων. Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι απολύτως αναγκαία, γιατί στις μέρες μας υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία για την ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων. Μεγάλο ποσοστό των νέων (περίπου 1 στους 5) έχουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς και επιθετικότητας, ενώ τα κορίτσια πιθανότερο να έχουν προβλήματα κατάθλιψης και άγχους. Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί ως βασικό μέσο πρόληψης αυτών των προβλημάτων αλλά και ως μέσο αντιμετώπισής τους. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της Πνευματικής Νοημοσύνης. Η πνευματική νοημοσύνη (SQ) θεωρείται η «υπέρτατη νοημοσύνη». Είναι κοντά στην συναισθηματική νοημοσύνη, όμως αφορά υψηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων. Επικεντρώνεται στις ικανότητες που έχει κάποιος να αντλεί στοιχεία από το πεδίο της πνευματικότητας, προκειμένου να είναι λειτουργικός και προσαρμοστικός. Η πνευματική νοημοσύνη δεν έχει απαραίτητα σχέση με τη θρησκεία. Για μερικούς ανθρώπους μπορεί να εκφραστεί μέσω της θρησκείας, αλλά το θρησκευτικό αίσθημα δεν ταυτίζεται με την υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη. Συνδέεται με το Όλο, βαθύτερα από το εγωιστικό μέρος του ατόμου, σαν μια δύναμη που τον ενώνει με τον αληθινό εσωτερικό του εαυτό και με όλους τους άλλους.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στην εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονται στη Θετική Ψυχολογία και στη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχολικά περιβάλλοντα. Πιο αναλυτικά, στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση των προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολεία και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης τόσο από το εξωτερικό όσο και προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μια ανακεφαλαίωση και προτείνεται η εφαρμογή προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο χώρο της

εκπαίδευσης, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν τα αναγκαία ψυχοσυναισθηματικά εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Δεδομένου ότι η Θετική Ψυχολογία εμπεριέχει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη θεωρείται σκόπιμο να οργανώνονται προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις βασικές αρχές και των δύο και να σχεδιάζονται δραστηριότητες με στόχο την προαγωγή των θετικών χαρακτηριστικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζεται η σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με τα θετικά συναισθήματα.

Α' ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο : Η Θετική Ψυχολογία

1.1.Θετική Ψυχολογία: Ιστορική αναδρομή

Η Θετική Ψυχολογία είναι ο κλάδος της Ψυχολογίας που έχει ως στόχο την επιστημονική και εφαρμοσμένη προσέγγιση και μελέτη των δυνατοτήτων του ανθρώπου και την προώθηση της ανθρώπινης λειτουργικότητας. Ιδρυτής της Θετικής Ψυχολογίας είναι ο Martin Seligman, ο οποίος αναφέρεται στο χρονικό της δημιουργίας του εν λόγω κλάδου, χρονικό το οποίο συμβαδίζει με την ιστορία της ίδιας της ψυχολογίας, ως επιστημονικής οντότητας και εφαρμογής(Seligman, 1998).

Αναλυτικότερα, η Ψυχολογία πριν από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο είχε στρέψει το ενδιαφέρον της σε τρεις σκοπούς, τη θεραπεία της ψυχικής νόσου, τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων και την αναγνώριση των ιδιαίτερων ταλέντων του ανθρώπου. (Terman, 1939· Watson, 1928· Jung, 1933). Ωστόσο, μετά τον Β' Παγκόσμιο η Ψυχολογία μετατράπηκε στην επιστήμη της «θεραπείας» προσπαθώντας να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τις ψυχικές ασθένειες, με συνέπεια οι δύο άλλοι σκοποί της Ψυχολογίας να παραγκωνιστούν. Το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στην παθολογία κι όχι στην ιδέα ενός ατόμου, και κατ' επέκταση μιας κοινωνίας, που ευημερεί. Προέκυψε λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο η Ψυχολογία μπορεί να ωφελήσει όχι μόνο τους ψυχικά νοσούντες αλλά και τους ανθρώπους που δεν εμφανίζουν συμπτώματα ψυχοπαθολογίας.

Έτσι, στόχος της Θετικής Ψυχολογίας είναι η μελέτη των ικανοτήτων και των θετικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου. Επομένως, η θεραπεία δεν αφορά μόνο στη διόρθωση του λάθους αλλά κυρίως στην οικοδόμηση του σωστού. Κύριο αντικείμενο της Θετικής Ψυχολογίας είναι οι θετικές υποκειμενικές εμπειρίες, όπως η ευημερία και η ικανοποίηση που αφορούν το

παρελθόν, η ροή, η χαρά και η ευτυχία που αφορούν το παρόν και η αισιοδοξία, η ελπίδα και η πίστη που σχετίζονται με το μέλλον(Seligman, 2005).

Οι ιστορικές καταβολές της Θετικής Ψυχολογίας συναντώνται σε παραδόσεις και αξίες τόσο του δυτικού όσο και του ανατολικού πολιτισμού. Όπως αναφέρεται στη συλλογική έκδοση για τη Θετική Ψυχολογία των Snyder και Lopez(2007) οι ιστορικές ρίζες της Θετικής Ψυχολογίας στο δυτικό πολιτισμό εντοπίζονται στην έννοια της ελπίδας, όπως αυτή παρουσιάζεται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Στον δυτικό πολιτισμό η ελπίδα είναι ένας τρόπος σκέψης που βοηθά το άτομο να συνδέσει παρόν και μέλλον. Για παράδειγμα, στην ελληνική μυθολογία συναντάμε μία ιστορία για την προέλευση της ελπίδας στον μύθο για το κουτί της Πανδώρας. Ο μύθος επιδέχεται δύο ερμηνειών, η πρώτη είναι ότι η ελπίδα είναι κάτι απρόσιτο για τον άνθρωπο και η δεύτερη είναι ότι η ελπίδα είναι ένα στήριγμα στα δεινά των ανθρώπων. Στην ιουδαϊκή- χριστιανική θρησκεία, η ελπίδα είναι αλληλένδετη με την προσδοκία της βασιλείας του Θεού στη γη, άρα αφορά στο μακροπρόθεσμο μέλλον. Αντίθετα, κατά την Αναγέννηση, η έμφαση δόθηκε στην ελπίδα για καλύτερες μέρες στο παρόν. Κατά τον Διαφωτισμό(17^{ος}-18^{ος} αι. μ. Χ) κυρίαρχη ήταν η άποψη ότι ο άνθρωπος μπορεί να χρησιμοποιήσει τη λογική και τη γνώση έναντι της άγνοιας και της προκατάληψης, συνεπώς η ελπίδα ήταν συνδεδεμένη με την αντίληψη ότι οι άνθρωποι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη λογική τους για να βελτιώσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους.

Τις θετικές αξίες τις συναντάμε και στην ανατολική κουλτούρα, με τη μορφή της αναζήτησης της ισορροπίας ανάμεσα στο καλό και στο κακό, εξάλλου η ανατολική φιλοσοφία στηρίζεται στην υπέρβαση και την πνευματική αναζήτηση. Πιο συγκεκριμένα, ο κομφουκιανισμός βασίζεται στην επιδίωξη της αρετής και ορίζει πέντε βασικές αρετές για τον άνθρωπο, την ανθρωπιά(zen), το καθήκον(vi), την τήρηση του τελετουργικού τυπικού(II), την σοφία(zhi) και την ειλικρίνεια(xin). Στον ταοϊσμό σκοπός του ανθρώπου είναι η πλήρης συμμετοχή στη ζωή, μέσα από το βίωμα του Δρόμου, του Τάο καθώς και η επιδίωξη της φυσικότητας και του

αυθορμητισμού. Ο βουδισμός διδάσκει ότι ο πόνος προκαλείται από τις επιθυμίες των ανθρώπων και ως εκ τούτου είναι αναπόφευκτος. Ο πόνος παύει όταν ο άνθρωπος φτάσει στη νιρβάνα, στην κατάσταση δηλαδή κατά την οποία ο εαυτός είναι ελεύθερος από τις επιθυμίες. Στην ινδουιστική παράδοση στόχος είναι η επίτευξη της πληρότητας στην παρούσα ζωή, η πλήρης αυτογνωσία και η αυτοβελτίωση, ώστε να μη χρειαστεί κανείς τη μετενσάρκωση. Τα άτομα ενθαρρύνονται να ενεργούν ορθά απέναντι στους άλλους και να βελτιώνονται οι ίδιοι. Οι καλές πράξεις δημιουργούν, σύμφωνα με τον ινδουισμό, καλό κάρμα, κατάσταση δηλαδή που θα βιώσουν τα άτομα στην επόμενη ζωή τους.

Η βασική διαφορά μεταξύ ανατολικού και δυτικού πολιτισμού εντοπίζεται στη θετική ψυχολογική έννοια της ευτυχίας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ευτυχία είναι μια επιθυμητή κατάσταση τόσο στην Ανατολή όσο και στη Δύση, όμως οι δύο πολιτισμοί την προσεγγίζουν διαφορετικά από φιλοσοφικής άποψης. Για ένα δυτικό η ευτυχία θα επιτευχθεί όταν ξεπεραστούν όλα τα εμπόδια και θα είναι παντοτινή. Για τους ανατολικούς όμως, οι οποίοι πιστεύουν στην ισορροπία των πραγμάτων και των καταστάσεων, το να κατακτήσουν την ευτυχία θα σήμαινε ότι η δυστυχία ήταν κι αυτή κοντά τους. Μια επιπλέον διαφορά έγκειται στην ατομικιστική κουλτούρα της Δύσης σε αντίθεση με την συλλογική κουλτούρα της Ανατολής. Για τους Δυτικούς η ελπίδα είναι η βασική κινητήριος δύναμη για μια καλύτερη ζωή, ενώ στην Ανατολή δίνεται έμφαση στην ομάδα, με την έννοια ότι για να επιτύχει κάποιος τους στόχους του πρέπει να βοηθήσει τους άλλους να επιτύχουν τους δικούς τους.

Παρ' όλες τις διαφορές μεταξύ ανατολικής και δυτικής παράδοσης, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι καμία δεν υπερτερεί έναντι της άλλης και ότι ένα χαρακτηριστικό μπορεί να θεωρηθεί πλεονέκτημα ή αδυναμία ανάλογα με το πολιτισμικό και χρονικό πλαίσιο κάθε φορά. Επίσης, και η ανατολική και η δυτική φιλοσοφία δίνουν έμφαση στην έννοια της συμπόνιας. Στη Δύση, ο Αριστοτέλης αναφέρθηκε γραπτά στην έννοια της συμπόνιας αλλά και οι ανατολικές παραδόσεις (κομφουκιανισμός, ταοϊσμός, βουδισμός και ινδουισμός) τονίζουν τις έννοιες της

συμπόνιας και της ανθρωπιάς. Οι Peterson και Seligman(2004) αναφέρουν πως η ανθρωπιά είναι ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό, είναι η ικανότητα να νιώθεις τους άλλους και αυτό βοηθά στην αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Η συμπόνια, κατ' επέκταση σημαίνει να νοιαζόμαστε για τους άλλους και να τους κατανοούμε. Με αυτόν τον τρόπο ερχόμαστε πιο κοντά στην αυτό-κατανόηση και την αυτό- βελτίωση. Ως κατακλείδα μπορούμε να επισημάνουμε ότι τα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία μελετά η Θετική Ψυχολογία, διαφοροποιούνται στις διάφορες παραδόσεις, εντούτοις οι έννοιες της ανθρωπιάς και της συμπόνιας είναι αναπόσπαστο κομμάτι κάθε κουλτούρας.

1.2. Θετική Ψυχολογία: Ορισμός και βασικές παραδοχές

Η Θετική Ψυχολογία εμφανίστηκε ως νέος κλάδος της Ψυχολογίας το 1998, όταν ο Martin Seligman κάλεσε τους ψυχολόγους να θυμηθούν τον πρωταρχικό στόχο της Ψυχολογίας, ο οποίος είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου. Η Θετική Ψυχολογία χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία, τη θεωρία και την έρευνα προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι Sheldon και King(2001) δίνουν έναν ορισμό της Θετικής Ψυχολογίας, με βάση τον οποίο καθιστούν σαφές πως η Θετική Ψυχολογία εστιάζει στον κανονικό- μέσο άνθρωπο και στο πως αυτός χρησιμοποιώντας τις κλίσεις του μπορεί να βελτιωθεί, είναι η επιστήμη εν ολίγοις που μελετά τους παράγοντες (δυνατότητες, συναισθήματα, κίνητρα) που ωθούν τα άτομα να προοδεύσουν. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Τι είναι η Θετική Ψυχολογία; Δεν είναι τίποτα παραπάνω από την επιστημονική διερεύνηση ανθρώπινων ικανοτήτων και αρετών. Η Θετική Ψυχολογία επαναφέρει στο επίκεντρο τον «κανονικό- μέσο» άνθρωπο, με απώτερο στόχο να κατανοήσει τι φέρνει αποτελέσματα γι' αυτόν, πώς αναπτύσσεται και πώς μπορεί να βελτιωθεί. Προσπαθεί να εξετάσει τη φύση της προσαρμοστικότητας και των εκμαθημένων ικανοτήτων. Διερωτάται σχετικά με το πώς η πλειοψηφία των ανθρώπων, παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες, καταφέρνει να επιβιώνει με αξιοπρέπεια, διατηρώντας μια αίσθηση σκοπού. Κατά συνέπεια, η Θετική Ψυχολογία ενσαρκώνει

μία τάση των ψυχολόγων να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τις ανθρώπινες δυνατότητες, τα κίνητρα και τα συναισθήματα» (Σταλίκας Α., Μυτσκίδου Π., 2011, σελ. 24).

Η Θετική Ψυχολογία, σε αντίθεση με την πεποίθηση των κλασικών ψυχολόγων, οι οποίοι αποδέχονται την αντίληψη του Φρόυντ ότι ο άνθρωπος καθορίζεται κυρίως από τα εγωιστικά του κίνητρα και δημιούργησε κοινωνίες, ακριβώς για να αυξήσει τις πιθανότητες του επιβίωσης και προσωπικού οφέλους, θεωρεί ότι οι άνθρωποι είναι κατά βάση «καλοπροαίρετοι» και η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να διαμορφώνεται με βάση το γενικό καλό και την αυτοπραγμάτωση. Μία από τις βασικές έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας είναι η «με νόημα και σκοπό ζωή». Μία ζωή δηλαδή κατά την οποία το άτομο βιώνει πολλά και διαφορετικά θετικά συναισθήματα και αξιοποιεί τις ικανότητες και τα ταλέντα του, προκειμένου να επιτύχει όχι μόνο τους δικούς του σκοπούς αλλά και να εξυπηρετήσει σκοπούς των άλλων συνανθρώπων του. Για να επιτευχθεί η «με νόημα και σκοπό ζωή» υπάρχουν τρεις προϋποθέσεις. Η πρώτη είναι η ύπαρξη θετικών και ουσιαστικών σχέσεων με τους άλλους, η δεύτερη η εξερεύνηση και κατόπιν η ενδυνάμωση θετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας και η βίωση θετικών συναισθημάτων και τέλος η αποφυγή της υπερβολής(Seligman, 2002).

Ο κλάδος της Θετικής Ψυχολογίας στηρίζεται σε οχτώ θεωρητικές παραδοχές, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: (Γαλανάκης, Μερτίκα & Σεργιάννη, 2011)

1)Οι άνθρωποι είναι προσαρμοστικοί και επιδιώκουν την κοινωνική συναναστροφή. Σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία, ο άνθρωπος είναι ένα ον κοινωνικό, το οποίο επιθυμεί να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, να δημιουργεί ουσιαστικούς δεσμούς με αυτό και να λειτουργεί ως μέρος μιας ομάδας(Buss, 2000). Η παραδοχή αυτή υπήρχε και σε προγενέστερα ψυχολογικά μοντέλα, η Θετική Ψυχολογία όμως θεωρεί την ανάγκη κοινωνικοποίησης του ανθρώπου ως ένα σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητάς του, ως μία σταθερή προδιάθεση, η οποία βέβαια καλλιεργείται με βάση τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

2) Οι άνθρωποι μπορούν να αναπτυχθούν και να ακμάσουν. Η Θετική Ψυχολογία εστιάζει στις ιδιαίτερες ικανότητες, τα ταλέντα και τις αρετές του ατόμου κι όχι στις διαταραχές, στην ψυχοπαθολογία και τις προβληματικές συμπεριφορές. Η Θετική Ψυχολογία πρεσβεύει πως οι κλίσεις του κάθε ατόμου μπορούν να εξελιχθούν, οδηγώντας το άτομο σε ευημερία. Η παραδοχή αυτή έρχεται σε αντίθεση με αυτό που τόσα χρόνια πίστευαν οι ψυχολόγοι, ότι ο άνθρωπος είναι δέσμιος της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνει, στοιχεία τα οποία καθορίζουν τα όρια της ανάπτυξης και της μετέπειτα πορείας του. Η Θετική Ψυχολογία λοιπόν διατείνεται πως τα όρια ανάπτυξης του κάθε ανθρώπου είναι απεριόριστα και πως κάθε άνθρωπος μπορεί να «ακμάσει» εφόσον το θελήσει και το επιδιώξει. Για την Θετική Ψυχολογία η εξάλειψη της ψυχικής ασθένειας αποτελεί το σημείο εκκίνησης για το άτομο από το οποίο ξεκινά για να αναζητήσει την αυτοπραγμάτωση και την ευτυχία.

3) Βασικοί άξονες της ψυχολογικής ευημερίας είναι οι ικανότητες και οι αρετές του ατόμου. Για να βιώσει το άτομο ψυχολογική ευημερία πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει τα θετικά του στοιχεία και τις ικανότητές του και να τα εντάξει στις καθημερινές του δραστηριότητες σε όλα τα επίπεδα. Οι ικανότητες και οι αρετές όμως διαφέρουν από άτομο σε άτομο, συνεπώς ο καθένας θα πρέπει να αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα του. Η Θετική Ψυχολογία δεν προσφέρει έτοιμες συνταγές και λύσεις και ούτε λειτουργεί ως ηθικοπλαστική επιστήμη. Αντίθετα, θέτει τα θεμέλια έτσι ώστε το άτομο να ανακαλύψει και να καλλιεργήσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που τον κάνουν μοναδικό, αξιοποιώντας τα για την κατάκτηση της ευτυχίας του.

4) Η ευτυχία είναι ένα κοινωνικό αγαθό. Όπως ακριβώς ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, η ευτυχία δεν μπορεί να νοηθεί ως μία ατομική και μοναχική πορεία, αλλά αντίθετα μπορεί να βιωθεί μέσα από τη συνύπαρξη και με τους άλλους. Άτομο και κοινωνία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους, καθώς ο άνθρωπος για να ακμάσει θα πρέπει και το κοινωνικό σύνολο να τον

βοηθήσει, από την άλλη αν ο κοινωνικός του περίγυρος να είναι «θετικός» βοηθά τα άτομα να αναπτυχθούν.

Παρόλα αυτά, η Θετική Ψυχολογία αναγνωρίζει πως η ευτυχία διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, στο δυτικό πολιτισμό η ευτυχία βιώνεται περισσότερο ως ατομικό συναίσθημα ανάλογα με το αν έχουν επιτευχθεί οι προσωπικοί στόχοι του ατόμου. Αντιθέτως, στον ανατολικό πολιτισμό η ευτυχία βιώνεται ως συλλογικό συναίσθημα με γνώμονα την πραγματοποίηση ομαδικών στόχων.

5) Η βίωση θετικών συναισθημάτων έχει συγκεκριμένες αιτίες, οι οποίες είναι μοναδικές, σταθερές και διαφορετικές από αυτές που προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα. Για πολλά χρόνια βασική αντίληψη της Ψυχολογίας ήταν πως η εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων αυτόματα σημαίνει και θετικά συναισθήματα, αν δηλαδή μειώσουμε τη λύπη θα αισθανθούμε χαρά. Ωστόσο, αυτή η πεποίθηση έχει καταρριφθεί και έχει αντικατασταθεί από την άποψη πως η εξάλειψη του αρνητικού συναισθήματος ισοδυναμεί με την συναισθηματική ουδετερότητα. Η Θετική Ψυχολογία πιστεύει πως το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα μπορεί να έχουν παρόμοιες αιτίες, όμως είναι δύο ξεχωριστές ψυχολογικές έννοιες. Καλείται λοιπόν να μελετήσει τις αιτίες και τις συνέπειες της βίωσης των θετικών συναισθημάτων.

6) Τα θετικά συναισθήματα διακρίνονται μεταξύ τους στη βάση διαφορετικών χαρακτηριστικών και οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Τα θετικά συναισθήματα δεν είναι όλα ίδια μεταξύ τους ούτε προκαλούνται από τις ίδιες αιτίες. Υπάρχουν δύο επίπεδα θετικών συναισθημάτων. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τα συναισθήματα που σχετίζονται με την κάλυψη σωματικών αναγκών, ενώ το δεύτερο σχετίζεται με την επίτευξη ανώτερων στόχων και επιθυμιών. Σημαντικός παράγοντας στην Θετική Ψυχολογία είναι το πώς ερμηνεύει και νοηματοδοτεί το άτομο τα θετικά του συναισθήματα, πως τα εσωτερικεύει και πως τα βιώνει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο.

7) Η ηδονή δεν αποτελεί από μόνη της θετική συνθήκη για την ψυχολογική ευημερία. Ο κλάδος της Θετικής Ψυχολογίας δεν ασπάζεται την ηδονιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία κίνητρο και σκοπός όλων των ενεργειών των ανθρώπων είναι η αναζήτηση της ηδονής, αλλά αντίθετα διακρίνει τρία διαφορετικά επίπεδα ζωής. Το πρώτο είναι η καλή ζωή, που σημαίνει την βίωση πολλών και διαφορετικών θετικών συναισθημάτων και στην αναζήτηση ηδονών. Το δεύτερο είναι η χαρούμενη ζωή που συνεπάγεται την αναγνώριση και την αξιοποίηση των θετικών χαρακτηριστικών του ατόμου και το τρίτο είναι η «με νόημα και σκοπό ζωή», στην οποία ο άνθρωπος κάνει χρήση των θετικών του χαρακτηριστικών και αρετών για να ικανοποιήσει σκοπούς πέραν του εγωιστικού επιπέδου. Σύμφωνα με έρευνες μόνο το δεύτερο και το τρίτο επίπεδο ζωής συντελούν στην ψυχολογική ευημερία. Κατά συνέπεια, τα θετικά συναισθήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την κοινωνική ζωή.

8) Τα αρνητικά συναισθήματα είναι εξίσου σημαντικά με τα θετικά. Στόχος της Θετικής Ψυχολογίας είναι η ανάπτυξη και η βελτίωση του ατόμου. Όμως, τα αρνητικά συναισθήματα παίζουν κι αυτά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οπότε η μελέτη των θετικών συναισθημάτων χωρίς προηγουμένως να έχουν διερευνηθεί τα αρνητικά είναι μονόπλευρη. Άρα, η εξέταση των θετικών συναισθημάτων θεωρείται ολοκληρωμένη μόνο όταν κατανοηθούν και τα αρνητικά συναισθήματα.

1.3 Η θεωρία των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson

Η Fredrickson (2001) υποστηρίζει ότι το συναίσθημα είναι μια πολυσύνθετη αντιδραστική τάση απέναντι σε κάποιο ερέθισμα που εκδηλώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Είναι δηλαδή το συναίσθημα, μια μορφή αντίδρασης του οργανισμού στις εξελίξεις του περιβάλλοντος. Το συναίσθημα επομένως, όπως το ορίζει η Fredrickson, δεν πρέπει να συνδέεται με τη διάθεση. Η διάθεση χρωματίζει το συναίσθημα, αλλά δεν προέρχεται από συγκεκριμένο ερέθισμα και είναι μια πιο γενική αντίδραση. Επίσης, η διάθεση έχει μεγάλη διάρκεια και μικρή ένταση, σε

αντίθεση με το συναίσθημα που έχει μεγάλη ένταση και μικρή διάρκεια. Η Fredrickson μετά την παραπάνω διάκριση διάθεσης - συναισθήματος μελέτησε τα θετικά συναισθήματα σε συνεργασία με τον Levenson. Σε έρευνα που πραγματοποίησε το 1998 διαπίστωσε τη διαφορά θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Δηλαδή, τα αρνητικά συναισθήματα «φυλακίζουν» τον άνθρωπο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ενώ αντίθετα τα θετικά τον «απελευθερώνουν» και του επιτρέπουν να δράσει και να συμπεριφερθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η στιγμιαία βίωση ενός θετικού συναισθήματος επιτυγχάνει μεγαλύτερη εσωτερική ισορροπία του ατόμου που το οδηγεί σε πιο ώριμο τρόπο ζωής. Μια άλλη σημαντική ιδέα της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων είναι η λεγόμενη υπόθεση του αντιδότου, που υποστηρίζει ότι τα θετικά συναισθήματα μπορούν να θωρακίσουν το άτομο απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα λειτουργώντας ως αντίδοτο (Fredrickson & Mancuso, 2000).

Η Fredrickson αναφέρει τέσσερις βασικές λειτουργίες της θετικότητας (Γαλανάκης, Μερτίκα, Σεργιάννη, 2011). Σύμφωνα με την πρώτη, η θετικότητα βελτιώνει τον τρόπο και την ποιότητα ζωής. Σε αντίθεση με την αρνητικότητα, η οποία επικεντρώνει την ενέργεια του ατόμου σε μία δράση, η θετικότητα κάνει το άτομο περισσότερο ανοιχτό σε νέες εμπειρίες, πιο δημιουργικό στο να εξερευνήσει καινούριους τρόπους προσέγγισης μιας κατάστασης ή να αντιδράσει στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η θετικότητα σηματοδοτεί μια νέα στάση ζωής παρά μια συγκεκριμένη απάντηση σε ένα ερέθισμα. Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να βιώσουν τη θετικότητα, αρκεί να νιώσουν έντονα και σε βάθος το θετικό στη ζωή τους. Η θετικότητα ισοδυναμεί, με άλλα λόγια, με μια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους. Η αλλαγή θα πρέπει να είναι ουσιαστική, ειδικά η προσποιητή θετική διάθεση ενέχει κινδύνους για τον άνθρωπο και τον επιβαρύνει ακόμα περισσότερο με αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, άγχος και φόβο.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η θετικότητα είναι ιδιαίτερα εύθραυστη. Έρευνες της Fredrickson και των συνεργατών της (Fredrickson & Losada, 2005) έδειξαν ότι προκειμένου το

άτομο να βιώσει τη θετικότητα στη ζωή του πρέπει τα θετικά συναισθήματα να είναι περισσότερα από τα αρνητικά, και μάλιστα να ισχύει η αναλογία 3/1, που σημαίνει ότι σε μία αρνητική εμπειρία πρέπει να υπάρχουν τρεις θετικές εμπειρίες που να την εξισορροπούν. Συνεπώς, η θετικότητα απαιτεί συστηματική προσπάθεια από την πλευρά του ανθρώπου, για να αντιληφθεί και να νιώσει τις θετικές εμπειρίες της καθημερινότητάς του. Χρειάζεται συνεπώς συνειδητή προσπάθεια, έτσι ώστε ο άνθρωπος να μην υποτιμά τα θετικά συναισθήματα που βιώνει καθημερινά. Υπάρχουν δέκα βασικά θετικά συναισθήματα, τα οποία, σύμφωνα με την Fredrickson(2009), βοηθούν στην καλλιέργεια της θετικότητας. Αυτά είναι η χαρά, η γαλήνη, το ενδιαφέρον, η ευγνωμοσύνη, η ελπίδα, η διασκέδαση, η έμπνευση, η υπερηφάνεια, το δέος και η αγάπη. Θα πρέπει όμως να υπογραμμίσουμε σε αυτό το σημείο πως ο κάθε άνθρωπος βιώνει τα συναισθήματα αυτά με διαφορετικό τρόπο και για διαφορετικές αιτίες, ενώ διαφέρουν σε ένταση και σημαντικότητα για τον καθένα από εμάς.

Η δεύτερη λειτουργία της θετικότητας είναι ότι αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον μας. Σύμφωνα με έρευνες, η θετικότητα βοηθά το άτομο να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα, να διαπραγματεύεται καλύτερα, να συνάπτει πιο ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί τα θετικά συναισθήματα επιδρούν αλλάζοντας τις γνωστικές λειτουργίες, τις ικανότητες και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Isen, 2008 στο Σταλίκας, Μυτσκίδου,2011). Οι Fredrickson και Branigan(2005) σε πειράματά τους διαπίστωσαν ότι τα άτομα που βίωναν θετικά συναισθήματα αντιλαμβανόταν περισσότερα ερεθίσματα και η προσοχή τους ήταν αυξημένη. Την εξήγηση των πειραμάτων δίνουν οι Waldlinger και Isaacowitz(2006), σύμφωνα με τους οποίους τα άτομα που βίωναν θετικά συναισθήματα εστίαζαν το βλέμμα τους στο σύνολο της εικόνας, κι όχι σε συγκεκριμένα σημεία. Η θετικότητα λοιπόν συνδέεται με την γενική εικόνα του κόσμου κι όχι με μεμονωμένες πληροφορίες. Σε έρευνα της Fredrickson και Joiner(2002) και των Burns, Brown και συνεργατών(2008) μελετήθηκε ο τρόπος που άνθρωποι αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Βρέθηκε ότι τα άτομα που βίωναν θετικά συναισθήματα ήταν πιο δημιουργικά στην επίλυση

προβλημάτων και στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Ακόμα, βρέθηκε ότι τα άτομα αυτά έδειχναν περισσότερη εμπιστοσύνη στους άλλους, επομένως η θετικότητα φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά.

Η τρίτη λειτουργία της θετικότητας αφορά στην ενίσχυση των σωματικών, γνωστικών, ψυχολογικών και κοινωνικών πόρων του ατόμου. Έχει βρεθεί πως όταν οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα το κυκλοφοριακό και το ανοσοποιητικό τους σύστημα λειτουργούν καλύτερα(Fredrickson et al., 2000· Davidson et al., 2003· Cohen et al., 2003 · Steptoe, Wardle & Marmot, 2005), μειώνεται ο σωματικός πόνος(Gil et al., 2004) και βελτιώνεται η ποιότητα ύπνου(Bardwell et al., 1999), ενώ αντίθετα τα αρνητικά συναισθήματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη σωματική υγεία, όπως υψηλή αρτηριακή πίεση, διαβήτη, πιθανότητες εμφράγματος(Steptoe, Wardle & Marmot, 2005). Επομένως, φαίνεται η θετικότητα να βοηθά στην σωματική υγεία του ανθρώπου (Richman et al., 2005).

Σχετικά με τους γνωστικούς πόρους, η Fredrickson τονίζει την σημασία του ενδιαφέροντος, η οποία ενισχύεται και από τη θεωρία προσκόλλησης του Bowlby. Με βάση τη θεωρία αυτή, δημιουργείται ένας ισχυρός συναισθηματικός δεσμός ανάμεσα στο βρέφος και στο άτομο που το φροντίζει. Ο δεσμός αυτός παρέχει στο παιδί μια ασφαλή βάση για την εξερεύνηση του κόσμου(Kafetsios K., 2003). Η εξερεύνηση αυτή εάν συνοδεύεται και από το ενδιαφέρον του ατόμου που φροντίζει το παιδί, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των γνωστικών πόρων του παιδιού(Fredrickson, 1998). Επιπλέον, η ίδια παραθέτει και πειράματα που δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν τη μάθηση. Για παράδειγμα, ζητήθηκε από τετράχρονα παιδιά να ανακαλέσουν κάποιο γεγονός το οποίο το έχουν συνδέσει με θετικά συναισθήματα και στη συνέχεια να εκτελέσουν κάποιο έργο που αφορούσε στη μάθηση. Βρέθηκε ότι τα παιδιά αυτά είχαν υψηλότερες επιδόσεις στο έργο μάθησης, σε σύγκριση με εκείνα τα οποία είχαν αρνητικά συναισθήματα ή ουδέτερη συναισθηματική κατάσταση(Masters, Barden & Ford, 1979).

Κι άλλες έρευνες δείχνουν παρόμοια αποτελέσματα σε μαθητές (Bryan, Mathur & Sullivan, 1996 · Yasutake & Brian, 1995).

Σχετικά με τους κοινωνικούς πόρους, η Fredrickson (1998) υποστηρίζει πως οι εμπειρίες βίωσης θετικών συναισθημάτων δημιουργούν ισχυρές φιλίες και ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς που αντέχουν στον χρόνο. Έρευνες των Gervais και Wilson (2005) και Gable και συνεργατών (2004) έδειξαν ότι άτομα που μοιράζονται θετικές εμπειρίες μεταδίδουν το συναίσθημα της θετικότητας και στους γύρω τους και συσφίγγουν τις σχέσεις τους. Τέλος, έρευνες από τον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας δείχνουν πως η θετική διάθεση αυξάνει την πιθανότητα να δείξουν τα άτομα αλτρουισμό (Isen, 1987). Ο αλτρουισμός βοηθά τα άτομα να νιώθουν άξια ενώ κι εκείνος που δέχεται την αλτρουιστική πράξη νιώθει ευγνωμοσύνη, και είναι πιθανό να θελήσει να την ανταποδώσει (Oatley & Jenkins, 1996).

Όσον αφορά τους ψυχολογικούς πόρους, όπως έχει προαναφερθεί, η θετικότητα είναι ένας παράγοντας που κάνει τα άτομα να έχουν διευρυμένη και δημιουργική σκέψη και να είναι αισιόδοξα. Η Fredrickson (2009) επισημαίνει πως η θετικότητα, η οποία συνεπάγεται μια σειρά θετικών χαρακτηριστικών, μπορεί να καλλιεργηθεί σε όλους τους ανθρώπους, αρκεί να υπάρχει ισχυρή θέληση και ουσιαστική προσπάθεια από την πλευρά τους.

Τέλος, η τέταρτη λειτουργία της θετικότητας είναι ότι μειώνει την αρνητικότητα. Μέσω της θετικότητας αναπτύσσεται η ψυχολογική ανθεκτικότητα. Η ψυχολογική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίζει και να ξεπερνά τις δύσκολες εμπειρίες και τις δυσάρεστες συνέπειές τους στη σωματική και ψυχολογική τους υγεία (Block & Kremen, 1996). Τα ψυχολογικά ανθεκτικά άτομα εμφανίζουν ευέλικτο τρόπο σκέψης, ο οποίος τα διευκολύνει στο να ξεπεράσουν επώδυνα γεγονότα (Bonanno, 2004, Bonanno et al., 2004). Δεν σημαίνει ότι τα ψυχολογικά ανθεκτικά άτομα δεν νιώθουν αρνητικά συναισθήματα, όπως λύπη, άγχος ή πόνο. Όμως, διαφέρουν από τα μη ψυχολογικά ανθεκτικά άτομα σε δύο τομείς, αρχικά στο ότι δεν ανησυχούν για το τι αρνητικό πρόκειται να συμβεί και δεύτερον στο ότι δεν αφήνουν την

αρνητικότητα να κατακυριεύσει τη ζωή τους(Waugh, Fredrickson, Taylor, 2008). Τα ψυχολογικά ανθεκτικά άτομα ζουν την κάθε στιγμή και είναι ανοιχτά στο καινούριο, αφού διακρίνονται για τον διευρυμένο τρόπο που σκέφτονται. Θετικότητα και ανθεκτικότητα αλληλοτροφοδοτούνται, με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή. (Cohn et al., 2009). Κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται πως η ψυχολογική ανθεκτικότητα οφείλεται στο γενετικό προφίλ του ανθρώπου(Caspi et al., 2003), ενώ άλλοι επιμένουν πως είναι μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί(Rutter, 2000).

1.4 Θετικότητα και θετικά συναισθήματα

Η θετικότητα(positivity) είναι ένας όρος που εισήγαγε η Barbara Fredrickson το 2005(Fredrickson & Losada, 2005)για να περιγράψει των σωματική, συναισθηματική και γνωστική κατάσταση του ατόμου, όταν αυτό βιώνει θετικά συναισθήματα. Η θετικότητα περιλαμβάνει συναισθήματα όπως η αγάπη, η χαρά, η ελπίδα, η ευγνωμοσύνη, η υπερηφάνεια. Τα συναισθήματα αυτά φαίνονται και στις εκφράσεις του προσώπου του ατόμου που τα βιώνει αλλά βιώνονται και σωματικά αλλάζοντας τη βιοχημική ισορροπία του σώματός μας. Σύμφωνα με την Fredrickson (2009),η θετικότητα είναι ήπια σε ένταση και ιδιαίτερα εύθραυστη. Η θετικότητα θα μπορούσε να παραλληλιστεί με την ευχαρίστηση που νιώθουμε μέσω των αισθήσεών μας, ωστόσο θετικότητα και ευχαρίστηση λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο. Η ευχαρίστηση αφορά σε κάτι συγκεκριμένο, και προσδιορισμένο χρονικά, όπως για παράδειγμα μια καλή ταινία που παρακολουθήσαμε μια δεδομένη στιγμή, ενώ η θετικότητα είναι μια γενικότερη θετική διάθεση και πιο μακροπρόθεσμη.

Το αντίθετο της θετικότητας είναι η αρνητικότητα(negativity), η οποία δηλώνει την γενική αρνητική διάθεση του ατόμου εξαιτίας αρνητικών συναισθημάτων και αρνητικών σκέψεων. Τα αρνητικά συναισθήματα συνοδεύονται με υψηλή αρτηριακή πίεση και πόνους στο σώμα, ενώ η

αρνητικότητα διακρίνεται για την έντασή της και την απορρόφηση της ενέργειας του ατόμου, εμποδίζοντάς το να δράσει αποτελεσματικά.

Η Θετική Ψυχολογία είναι ο επιστημονικός κλάδος που μελετά τα θετικά συναισθήματα, τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς και το πώς αυτά μπορούν να καλλιεργηθούν. Υπάρχει πληθώρα θετικών συναισθημάτων όπως είναι η ευτυχία, η ευγνωμοσύνη, η αγάπη, η καλοσύνη, η ευαισθησία, η ικανοποίηση, η χαρά, η συμπόνια, η αισιοδοξία, το θάρρος, η συγχώρεση, η αποδοχή, η ανακούφιση. Θεμέλιος λίθος της Θετικής Ψυχολογίας είναι τα θετικά συναισθήματα και για το λόγο αυτό ο κλάδος έχει εισάγει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο ασχολείται με την περιγραφή των θετικών συναισθημάτων, την σχέση τους με τα αρνητικά και την επίδρασή τους στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς και την ερευνητική μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία για την μελέτη των παραπάνω. Η Θετική Ψυχολογία θεμελιώνεται πάνω σε τέσσερα βασικά συναισθήματα, τα οποία είναι η ευτυχία, η ελπίδα, η αισιοδοξία και η περιέργεια. Αργότερα, προστέθηκαν σε αυτά η ψυχολογική ροή και η ψυχική ανθεκτικότητα. Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε κάθε ένα από αυτά τα συναισθήματα.

1.4.1 Ευτυχία, ελπίδα, αισιοδοξία, περιέργεια

Αρχικά, όσον αφορά στην ευτυχία, αυτή διαφέρει από μικρές στιγμές χαράς ή απόλαυσης και αφορά περισσότερο σε μια γενική αίσθηση χαράς και ικανοποίησης. Ο Veenhoven(2005) αναφέρεται σε αυτήν ως γενική εκτίμηση ενός ατόμου για τη ζωή του και ο Seligman(2002) κάνει λόγο για διαχρονική αίσθηση της ευτυχίας. Αυτή η συνολική αίσθηση για την ευτυχία προκύπτει από ποικίλους παράγοντες. Για παράδειγμα, Ο Brandburn(1969) αναφέρει πως η ευτυχία είναι μια υποκειμενική εκτίμηση της ισορροπίας ανάμεσα σε θετικές και αρνητικές εμπειρίες, ενώ για άλλους η ευτυχία οικοδομείται από θετικά βιώματα ζωής, τα οποία είναι αντικειμενικά(Campbell, Converse & Rodgers, 1976). Επιπλέον, παγκόσμιες έρευνες δείχνουν ότι η υποκειμενική αίσθηση της ευτυχίας είναι ανεξάρτητη από την ηλικία και το φύλο(Myers,

2007). Ο Fordyce(1983) μελέτησε τριακόσιες έρευνες για την ευτυχία και με βάση αυτές διατύπωσε ένα μοντέλο που περιέχει δεκατέσσερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που έχουν τα ευτυχισμένα άτομα. Αυτά είναι η ενεργητικότητα, η κοινωνικοποίηση, η παραγωγικότητα, ο προγραμματισμός, τα χαμηλά επίπεδα ανησυχίας, οι μειωμένες φιλοδοξίες, η θετική σκέψη, ο προσανατολισμός στο παρόν, εστίαση στην υγιή προσωπικότητα, η εξωστρέφεια, η αυθεντικότητα, η μείωση των αρνητικών συναισθημάτων, η διαμόρφωση στενών διαπροσωπικών σχέσεων, η επίτευξη της ευτυχίας. Το συναίσθημα της ευτυχίας επιφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα για τον άνθρωπο(Fredrickson, 1998). Τα άτομα που βιώνουν την ευτυχία έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στην εκπαίδευση(Frisch et al., 2007)και στο εργασιακό τους περιβάλλον(Cropanzano & Wright,1999 · Wright & Staw, 1999), ενώ εμφανίζουν και χαμηλότερες πιθανότητες απόσυρσης και επαγγελματικής εξουθένωσης(Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren & de Chermont, 2003).

Σχετικά με την έννοια της ελπίδας, ο Snyder και οι συνεργάτες του (Snyder, Harris et al., 1991· Snyder, Irving & Anderson, 1991) όρισαν την ελπίδα ως μια γνωστική διαδικασία που σχετίζεται με τον στόχο και την επίτευξή του. Αποτελείται από δύο βασικά συστατικά. Πρώτον, την αίσθηση του ατόμου ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει την ενέργειά του αποτελεσματικά και δεύτερον την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου ότι χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα θα πετύχει τους στόχους του. Οι πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τους στόχους που θέτει και σχετικά με την ικανότητά του να τους επιτύχει διαμορφώνονται με βάση το αναπτυξιακό του ιστορικό, το οποίο νοείται ως προδιάθεση του ατόμου σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του. Έρευνες σε παιδιά έχουν δείξει ότι τα επίπεδα ελπίδας σχετίζονται θετικά με την αντίληψη της σχολικής τους ικανότητας και την υψηλή αυτοεκτίμηση(Snyder et al., 1997) και επιπλέον τα παιδιά με υψηλότερα επίπεδα ελπίδας εμφανίζουν μειωμένα ποσοστά κατάθλιψης(Snyder, Hoza et al., 1997).

Σύμφωνα με τους Sheier και Carver(1985), η αισιοδοξία είναι μια σταθερή τάση του ανθρώπου να πιστεύει πως θα συμβούν καλά πράγματα. Ο όρος «εκμαθημένη αισιοδοξία» είναι αντίθετος με τον όρο «εκμαθημένη αβοηθησία» που σημαίνει απαισιοδοξία (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978). Ο κάθε άνθρωπος αποδίδει νόημα σε αυτά που του συμβαίνουν με βάση τρεις μεταβλητές: εσωτερική- εξωτερική, σταθερή- μη σταθερή, γενικευμένη – συγκεκριμένη απόδοση. Οι άνθρωποι με εκμαθημένη αβοηθησία έχουν την τάση να αποδίδουν τις κακοτυχίες τους σε αίτια εσωτερικά, σταθερά και γενικευμένα, ενώ εκείνοι με εκμαθημένη αισιοδοξία δίδουν εξωτερικές, μη σταθερές και συγκεκριμένες ερμηνείες. Ακόμα, το αισιόδοξο άτομο θα ερμηνεύσει μια επιτυχία σαν αποτέλεσμα των δικών του χειρισμών, ενώ το απαισιόδοξο θα την ερμηνεύσει σαν ένα τυχαίο γεγονός (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Τα οφέλη της αισιοδοξίας είναι πολλά (Μπούτρη, 2011). Τα αισιόδοξα άτομα νιώθουν λιγότερη μοναξιά, προσαρμόζονται καλύτερα σε νέες καταστάσεις, έχουν λιγότερο άγχος, λιγότερη καταθλιπτική διάθεση και περισσότερη ψυχική ευεξία.

Η επιθυμία για γνώση, για εμπειρία ή για βίωμα, η οποία κινητοποιεί την εξερευνητική συμπεριφορά για την απόκτηση νέας γνώσης, αποτελεί τον ορισμό της περιέργειας (Collins, Litman & Spielberger, 2004). Ο Seligman (2002), ορίζει την περιέργεια σαν μία από τις 24 δυνάμεις του ανθρώπινου χαρακτήρα και συνδέει την ανάπτυξή της με την ευτυχία. Τα περίεργα άτομα όχι μόνο ανέχονται την αβεβαιότητα και το καινούριο, αλλά το επιδιώκουν και το απολαμβάνουν.

Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να κατηγοριοποιήσουν διαφορετικά είδη περιέργειας. Για παράδειγμα, ο Berlyne(1967) προτείνει δύο τύπους περιέργειας, τη διάχυτη περιέργεια, που σχετίζεται με την αναζήτηση καινούριων ερεθισμάτων και τη συγκεκριμένη περιέργεια, που αφορά στην αναζήτηση γνώσης που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο θέμα. Η περιέργεια είναι συνδεδεμένη με πολλά θετικά χαρακτηριστικά. Συμβάλλει στη διαμόρφωση κοντινών διαπροσωπικών σχέσεων, βίωση της αίσθησης του σκοπού, εμπλοκή σε δραστηριότητες και

ενδιαφέρον για γνώση, κινητοποίηση του ατόμου προς τη διερεύνηση και την κατανόηση των καινοτόμων ερεθισμάτων. Το άτομο επιτυγχάνει έτσι την προσωπική του ανάπτυξη (Μπούτρη, 2011).

1.4.2 Ψυχολογική ροή

Η ψυχολογική ροή, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1982, 1988, 1990), αποτελεί μια κατάσταση στην οποία το άτομο είναι απόλυτα συγκεντρωμένο στο έργο του, έχει υψηλή συγκέντρωση προσοχής, σαφείς στόχους, εσωτερικά κίνητρα, ευχαρίστηση, ικανοποίηση, έλεγχο των συναισθημάτων του. Από όλα τα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής ροής αυτό που είναι κυρίαρχο είναι η ευχαρίστηση και η απόλαυση. Γενικότερα η ψυχολογική ροή εμφανίζεται σε άτομα που συμμετέχουν σε δομημένες δραστηριότητες όπως η τέχνη, ο αθλητισμός, η εργασία. Και αυτό γιατί τα παραπάνω έχουν συγκεκριμένους στόχους και επιτρέπουν στο άτομο να ασκήσει έλεγχο. Παρακάτω περιγράφεται αναλυτικότερα η θεωρία της ψυχολογικής ροής.

1.4.2.1 Η θεωρία της ψυχολογικής ροής

Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχολογικής ροής, για να μπορέσει ένα άτομο να τη βιώσει πρέπει να έχει αποκτήσει ισορροπία μεταξύ της υποκειμενικής αντίληψης για τις δεξιότητές του και τις δυνατότητες – προκλήσεις του ίδιου για δράση. Η επίτευξη ή όχι αυτής της ισορροπίας οδηγεί το άτομο σε μία από τις παρακάτω τέσσερις καταστάσεις (Σεργιάννη, Καρακασίδου, 2011):

α) όταν οι προκλήσεις είναι υψηλότερες από τις δεξιότητες, το άτομο βιώνει άγχος.

β) όταν οι προκλήσεις και οι δεξιότητες είναι χαμηλές, το άτομο βιώνει απάθεια.

γ) όταν οι προκλήσεις είναι χαμηλότερες από τις δεξιότητες, το άτομο βιώνει ανία.

δ) όταν οι προκλήσεις και οι δεξιότητες είναι υψηλές, το άτομο βιώνει την ψυχολογική ροή.

Η ψυχολογική ροή εμφανίζεται όταν υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δυνατοτήτων του ατόμου να ασκήσει έλεγχο. Η ψυχολογική ροή εμφανίζεται επίσης όταν υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δυνατοτήτων του ατόμου και των απαιτήσεων της δραστηριότητάς του. Με αυτό τον τρόπο, το άτομο, συγκεντρώνει την προσοχή του στο παρόν, εξαφανίζονται οι αρνητικές σκέψεις και βιώνει το αίσθημα υπέρβασης εαυτού, το οποίο συχνά οδηγεί σε απώλεια χρόνου. Επίσης, κατά τη στιγμή που το άτομο βιώνει ψυχολογική ροή υπάρχει μια ιδανική ισορροπία μεταξύ των προκλήσεων και των δεξιοτήτων του, πράγμα το οποίο οδηγεί στην αναδόμηση ισορροπίας περιβάλλοντος και ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990) κατάλληλες συνθήκες βίωσης ψυχολογικής ροής μπορεί να δημιουργηθούν μέσα από την οριοθέτηση της πραγματικότητας σε κάθε πληροφόρηση αποκλείοντας καθετί άλλο σχετικό.

1.4.2.2 Χαρακτηριστικά της ψυχολογικής ροής

Σύμφωνα με τους Jackson και Csikszentmihalyi (1999), η ψυχολογική ροή έχει μια σειρά από χαρακτηριστικά. Το πρώτο από αυτά είναι η ισορροπία μεταξύ δεξιοτήτων και προκλήσεων, πρέπει δηλαδή οι δεξιότητες του ατόμου να είναι σύμφωνες με τις απαιτήσεις της κάθε κατάστασης. Το δεύτερο είναι η συγχώνευση δράσης και επίγνωσης, που σημαίνει πως τα άτομα απορροφούνται πλήρως από τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται. Άλλο χαρακτηριστικό είναι οι σαφείς στόχοι, καθώς το άτομο θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τι πρόκειται να κάνει. Το επόμενο αφορά στην άμεση ανατροφοδότηση, έτσι ώστε η συμμετοχή του ατόμου στη δραστηριότητα να είναι συνεχής. Επιπλέον, είναι αναγκαία η συγκέντρωση και η προσοχή στο έργο που επιτελείται. Ακόμα ένα γνώρισμα της ψυχολογικής ροής είναι το αίσθημα ελέγχου. Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi, τα άτομα που βιώνουν ψυχολογική ροή βιώνουν ταυτόχρονα ένα αίσθημα ελέγχου της δραστηριότητας, αλλά ταυτόχρονα και μια αίσθηση απώλειας αυτό-συνειδητότητας (Σταλίκας, Μυτσκίδου, 2011). Επίσης, κατά τη βίωση της ψυχολογικής ροής τα

άτομα βιώνουν μετασχηματισμό του χρόνου, η αίσθηση του χρόνου αλλάζει, αφού το άτομο απορροφάται πλήρως από τη δραστηριότητά του. Τέλος, το άτομο αισθάνεται ευχαρίστηση και απόλαυση και μια μεγάλη ανταμοιβή για όσα βίωσε. Οι μαθητές που βιώνουν ψυχολογική ροή παρουσιάζουν μεγαλύτερη κινητοποίηση στο σχολείο (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005), ενώ φάνηκε ότι εμφάνιζαν μεγαλύτερα επίπεδα ψυχολογικής ροής όταν συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία και όταν η μάθηση ήταν συνεργατική (Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider, 2003).

1.4.3 Ψυχική ανθεκτικότητα

Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από τη θετική προσαρμογή ατόμων στο πλαίσιο αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Πρόκειται για μια διαδικασία θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και στρεσογόνων εμπειριών που βιώνει ή βίωσε ο άνθρωπος (Masten, 2007). Οι πρώτοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την ανθεκτικότητα μελέτησαν παιδιά που μεγάλωναν σε περιβάλλοντα με δυσχερείς συνθήκες και τα οποία είχαν πολλές πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα. Όμως, συνάντησαν και παιδιά, τα οποία παρά τις αντίξοες συνθήκες, αναπτύχθηκαν κανονικά. Έτσι λοιπόν, ξεκίνησε η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας, εστιάζοντας στις δυνατότητες των ατόμων και στους προστατευτικούς για αυτά παράγοντες.

1.4.3.1 Διαστάσεις ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι περισσότεροι ερευνητές και θεωρητικοί ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη θετική προσαρμογή του ατόμου, παρά την ύπαρξη δύσκολων συνθηκών, και την αποτελεσματική

αντιμετώπιση τους(Luthar, Cicchetti & Becker,2000 · Masten, 2001 ·Masten & Obradovic, 2008· Rutter, 1999). Σύμφωνα με τους Masten & Obradovic(2008) η ανθεκτικότητα έχει τέσσερις διαστάσεις ή μορφές. Η πρώτη μορφή ανθεκτικότητας σχετίζεται με την έννοια της αντίστασης, όταν δηλαδή το άτομο διατηρεί τη λειτουργικότητά του κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τραυματικό γεγονός. Η δεύτερη μορφή ανθεκτικότητας είναι η ανθεκτικότητα με την έννοια της ανάρρωσης. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο πλήττεται από την αντιξοότητα, αλλά καταφέρνει να επανέλθει. Η τρίτη μορφή ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η ομαλοποίηση. Αυτή η διάσταση εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά που γεννιούνται σε αντίξοα περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα σε ορφανοτροφεία ή σε συνθήκες ένδειας, αλλά παρόλα αυτά καταφέρνουν να αναπτυχθούν φυσιολογικά. Τέλος, η τέταρτη διάσταση της ανθεκτικότητας είναι η ανασυγκρότηση, η οποία αφορά στην αναδόμηση αντιλήψεων και συμπεριφορών του ατόμου, έτσι ώστε αυτό να προσαρμοστεί μετά το τραυματικό γεγονός(Lepore & Revenson, 2006).

Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με κάποιους παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στα χαρακτηριστικά του ατόμου, στα χαρακτηριστικά της οικογένειας και στα χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Όλοι αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθορίζοντας την ανθεκτικότητα που θα επιδείξει το άτομο σε κάθε περίπτωση(Mancini & Bonanno, 2010). Πιο αναλυτικά, όταν μελετάμε την ψυχική ανθεκτικότητα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις δυνατότητες του ατόμου, στις πηγές στήριξης και στους προστατευτικούς παράγοντες. Οι δυνατότητες έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως είναι το χιούμορ, η αισιοδοξία, οι νοητικές ικανότητες. Για παράδειγμα, ένα καλό νοητικό δυναμικό αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για καλή γνωστική ανάπτυξη (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, 2014). Οι πηγές στήριξης είναι τα εφόδια που έχει κάποιος, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι ένα σημαντικό εφόδιο για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, 2014). Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες αφορούν πολλά επίπεδα της ζωής του ανθρώπου (Χατζηχρήστου, 2011). Υπάρχουν οι ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες, όπως η ύπαρξη νοήματος, η προσαρμοστικότητα, η θετική

αυτοαντίληψη, οι οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες, δηλαδή οι καλές σχέσεις με τους γονείς, το θετικό οικογενειακό κλίμα, και τέλος οι ευρύτεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες, που σχετίζονται με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

1.4.4. «Απολαμβάνειν»: Η απόλαυση της στιγμής

Η διαδικασία του «απολαμβάνειν» ορίζεται ως μια σειρά από νοητικές και πρακτικές λειτουργίες που μετατρέπουν ένα θετικό ερέθισμα ή γεγονός σε θετικά συναισθήματα, στα οποία κάποιος επικεντρώνει την προσοχή του (Σταλίκας και Μυτσκίδου, 2011). Το «απολαμβάνειν» προϋποθέτει την ικανότητα των ανθρώπων να στέκονται στη θετική εμπειρία, ενδυναμώνοντας την επιρροή της (Bryant & Veroff, 2007 στο Σταλίκας και Μυτσκίδου, 2011). Οι διαδικασίες του «απολαμβάνειν» στο χρόνο αναφέρονται στην αναπόληση (reminiscence) και στην προσμονή (anticipating). Στην περίπτωση της αναπόλησης το άτομο είτε σκέπτεται θετικά συναισθήματα που ανασύρει από το παρελθόν ή απολαμβάνει θετικά συναισθήματα αυτή τη στιγμή που θυμάται το παρελθόν. Στη δεύτερη περίπτωση της προσμονής το άτομο στέκεται στα θετικά συναισθήματα που φαντάζεται για το μέλλον ή πιστεύει ότι πράγματι το μέλλον του θα είναι θετικό. Η αναπόληση των θετικών γεγονότων έχει γίνει αντικείμενο μελέτης κυρίως σε πληθυσμό τρίτης ηλικίας (Butler, 1963· Coleman, 1974). Η τελική μορφή της έννοιας του «απολαμβάνειν» διατυπώθηκε το 2007 από τους Bryant και Veroff και συχνά μοιάζει με έννοιες που αναπτύχθηκαν από κάποιους παλαιότερους συγγραφείς όπως π.χ. εκτίμηση (Adler & Fagley, 2005), ροή (Csikszentmihalyi, 1990· 1996), εκτίμηση της ομορφιάς και της αρίστευσης και ευγνωμοσύνης (Peterson & Seligman, 2004). Οι Bryant και Veroff (2007) κατέγραψαν δέκα διαφορετικές στρατηγικές για την απόλαυση των θετικών εμπειριών δηλαδή: α) απορροφώμαι στη στιγμή β) εκφράζω θετικά συναισθήματα με λόγια και κινήσεις γ) οξύνω τις αισθήσεις μου δ) γεμίζω τη μνήμη μου με θετικές στιγμές ε) συγχαίρω τον εαυτό μου ζ) μοιράζομαι με κάποιον τη θετική στιγμή η) έχω επίγνωση του χρόνου που περνάει θ) μετρώ τις ευλογίες μου ι) σταματώ τις σκέψεις που σκοτώνουν τη χαρά (Kill joy thinking). Σύμφωνα με τους Bryant και Veroff

(2007), η διαδικασία του «απολαμβάνειν» είναι κάτι που διδάσκεται. Ωστόσο, δεν υπάρχουν συνολικά ομαδικά προγράμματα ούτε στη χώρα μας αλλά ούτε και στο εξωτερικό για κάτι τέτοιο (Seligman, Rashid & Parks, 2006) παρά μόνο μεμονωμένες ασκήσεις «παρέμβασης για την ευτυχία». Σε μια εποχή οικονομικής και γενικότερης κρίσης, οι Γαλανάκης & Σταλίκας (2007) τονίζουν την αναγκαιότητα να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων ώστε να έχουμε ανθρώπους με θετικά συναισθήματα που όχι μόνο να μη νοσούν από ψυχικές ασθένειες αλλά και να είναι λειτουργικοί, αξιοποιώντας το μέγιστο του δυναμικού τους και απολαμβάνοντας την κάθε στιγμή (Μπενέτου - Μαλικιώση, επιμ. Σταλίκας - Μυτσκίδου, 2011).

1.5 Η κατηγοριοποίηση των θετικών συναισθημάτων

Τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα και οι αρετές αφορούν σε χαρακτηριστικά του ατόμου που ευνοούν την ανάπτυξή του και ενισχύουν την ψυχική του ανθεκτικότητα (Seligman, 2002). Έχει γίνει προσπάθεια για να κατηγοριοποιηθούν τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα. Μια πρώτη προσπάθεια κατηγοριοποίησης έγινε από το VIA Institute, αρχικός σκοπός του οποίου ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εμπψύχωσης των νέων. Αργότερα, το εύρος της εργασίας διευρύνθηκε, για να συμπεριλάβει και τα θετικά χαρακτηριστικά. Η κατηγοριοποίηση του VIA Institute για τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα αναφέρεται στις «υγιείς λειτουργίες» του ατόμου και συμπληρώνει το DSM, το οποίο αφορά στην κατηγοριοποίηση των ψυχικών διαταραχών του ανθρώπου. Σύμφωνα λοιπόν με το VIA Institute υπάρχουν είκοσι τέσσερα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα, τα οποία, σύμφωνα με τους Peterson και συνεργάτες (Peterson et al., 2004) κατηγοριοποιούνται σε έξι αρετές, οι οποίες είναι η σοφία, το κουράγιο, η ανθρωπιά, η δικαιοσύνη, η υπέρβαση και η αυτοσυγκράτηση. Η σοφία είναι η αρετή που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, την περιέργεια, την κριτική σκέψη, την αγάπη για μάθηση. Το κουράγιο συνδέεται με την επιμονή, το ζήλο και την εργατικότητα, την

αυθεντικότητα και την ζωτικότητα, με την έννοια του ενθουσιασμού και της ενεργητικότητας. Η αρετή της ανθρωπιάς περιλαμβάνει την αγάπη, την καλοσύνη και την κοινωνική νοημοσύνη, ενώ η αρετή της δικαιοσύνης περικλείει την ομαδικότητα, την αμεροληψία και τέλος, την ηγεσία, με την έννοια της συνεισφοράς και καθοδήγησης μιας ομάδας. Η εγκράτεια έχει σχέση με την συγχώρεση, την ταπεινοφροσύνη, την σύνεση και τον αυτοέλεγχο, ενώ η αρετή της υπέρβασης αφορά στο θαυμασμό και την εκτίμηση της ομορφιάς, στην έκφραση ευγνωμοσύνης, στην ελπίδα, στο χιούμορ και στην πνευματικότητα.

1.6 Διαφοροποίηση ανάμεσα στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα και στα γνωρίσματα της προσωπικότητας, στις αξίες και στα ταλέντα του ατόμου

Σύμφωνα με τον Peterson και τους συνεργάτες του(2004) τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα και τα γνωρίσματα της προσωπικότητας έχουν κάποια κοινά στοιχεία αλλά δεν ταυτίζονται. Αρχικά, τόσο τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα αλλά και τα γνωρίσματα της προσωπικότητας είναι σταθερά μέσα στο χρόνο, εκδηλώνονται μέσω σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών και αξιολογούνται ως ατομικές διαφορές. Ωστόσο, είναι φανερό πως το περιβάλλον και οι διάφορες συνθήκες καθορίζουν την εμφάνιση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα και των γνωρισμάτων της προσωπικότητας, καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους(Μόττη-Στεφανίδη, 1996). Όμως, το περιβάλλον παίζει σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα, παρά στα γνωρίσματα της προσωπικότητας, κι αυτό γιατί τα τελευταία έχουν κυρίως γενετική βάση(Pervin, 2001).

Τόσο τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα όσο και οι αξίες του ατόμου παρουσιάζουν σχετική σταθερότητα, ανεξαρτήτως κατάστασης. Επίσης, κάποιες αξίες και κάποια θετικά στοιχεία έχουν οικουμενική ισχύ, ισχύουν δηλαδή σε κάθε κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι οι αξίες αφορούν αντιλήψεις του ανθρώπου σχετικά με το τι είναι σωστό να πράξει, ενώ τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα είναι σταθερά γνωρίσματα του ατόμου.

Ακόμα, στη διαμόρφωση των αξιών βασικό ρόλο διαδραματίζει το περιβάλλον, ενώ τα θετικά στοιχεία επηρεάζονται και από γενετικούς παράγοντες.

Τα ταλέντα και οι ικανότητες είναι έμφυτα χαρακτηριστικά στο άτομο, τα οποία μπορεί να αναπτυχθούν, μπορεί όμως και όχι, ανάλογα με τις ευκαιρίες που θα δοθούν από το περιβάλλον. Αντίθετα, τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα είναι δύσκολο να μην αξιοποιηθούν και μπορούν να διαπλαστούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Ακόμα, οι ικανότητες δεν έχουν ηθική αξία, εν αντιθέσει με τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα που έχουν μεγάλη ηθική βαρύτητα, καθώς η εκδήλωσή τους προκαλεί θαυμασμό και ψυχική ικανοποίηση (Peterson et al., 2004).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα δεν επιβάλλονται έξωθεν, αλλά το ίδιο το άτομο επιλέγει να τα καλλιεργήσει με δική του προσωπική ευθύνη (Seligman, 2002). Τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα είναι επιθυμητά, ενώ εάν δεν υπάρχουν είναι πιθανό το άτομο να εκδηλώσει ψυχικές ασθένειες (Δημητριάδου - Ζύμνη, επιμ. Σταλίκας - Μυτσκίδου, 2011). Η αναγνώριση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα οδήγησε στην κατασκευή διάφορων ψυχομετρικών εργαλείων.

Κεφάλαιο 2^ο : Η Συναισθηματική Νοημοσύνη

2.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις και ιστορική αναδρομή

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ή EQ (Emotional Intelligence, Emotional Quotient) είναι μια σχετικά νέα έννοια, η οποία έχει προταθεί από τους επιστήμονες, προκειμένου να περιγράψει χαρακτηριστικά που φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των ατόμων στη ζωή τους και την εργασία τους. Ο Αριστοτέλης είναι ο πρώτος που έδωσε έμφαση στη σημασία των συναισθημάτων στις ανθρώπινες πράξεις (Goleman, 1995), ενώ η θεωρία του Thorndike το 1920 για την κοινωνική νοημοσύνη αποτέλεσε τον πρόδρομο για τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το 1940 ο David Wechsler υποστήριξε πως τα συναισθηματικά στοιχεία της νοημοσύνης μπορεί να είναι καθοριστικά για την επιτυχία στη ζωή του ατόμου, ενώ το 1975 ο Howard Gardner περιγράφει την ιδέα της πολλαπλής νοημοσύνης. Το ενδιαφέρον για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ξεκίνησε το 1973 με μία εργασία του McClelland, ο οποίος θεώρησε πως μια ομάδα ειδικών ικανοτήτων, μεταξύ των οποίων η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και η πρωτοβουλία, έκαναν τους πιο επιτυχημένους εργαζόμενους να ξεχωρίζουν, από αυτούς που τα πήγαιναν απλά καλά, βάσει των αναμενόμενων προσδοκιών απόδοσης. Ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον φοιτητή Leon Payne το 1985, ο οποίος τον συμπεριέλαβε στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο «A study of emotion: Developing emotional intelligence». Αργότερα, το 1990 οι Salovey και Mayer όρισαν την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως το σύνολο των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να αναγνωρίζουν και να αντιδρούν κατάλληλα στα συναισθήματα που εισπράττουν από τους άλλους αλλά και από τον ίδιο τους τον εαυτό. Ο πιο δημοφιλής όμως ορισμός δόθηκε από τον Goleman το 1995, ο οποίος υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να διαχειρίζεται τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις του, ώστε να παραμένει κινητοποιημένος και αισιόδοξος.

Στη συνέχεια, το 1997 οι Salovey και Mayer παρουσίασαν ένα αναθεωρημένο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης των συναισθημάτων του (Mayer & Salovey, 1997). Επίσης, ο Bar-On υποστήριξε ότι η ΣΝ είναι το σύνολο των μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Bar-On, 1997). Αργότερα, ο ίδιος υποστήριξε πως συναισθηματική- κοινωνική νοημοσύνη αποτελεί «μια σύνδεση των αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καθορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και εκφράζουμε με επιτυχία τους εαυτούς μας, αναγνωρίζουμε τους άλλους και επικοινωνούμε μαζί τους, ενώ ταυτόχρονα ανταποκρινόμαστε στις απαιτήσεις της καθημερινότητάς μας» (Bar-On, 2005, σελ.3).

2.2 Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Στην εισαγωγή του βιβλίου του για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ο Goleman (1995) αναφέρεται στο παρακάτω απόφθεγμα από τον Αριστοτέλη για να ορίσει την ουσία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: «*Το να είσαι οργισμένος είναι εύκολο. Το να εξοργιστείς όμως με το σωστό άτομο, για το σωστό λόγο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για το σωστό σκοπό και με το σωστό τρόπο, αυτό είναι δύσκολο*» (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια). Ο Goleman μιλά για τη “νοημοσύνη της καρδιάς” και ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως “την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του” (Goleman, 1998). Γενικά στον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη συμπεριλαμβάνονται σύμφωνα με τον Goleman η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή και η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κίνητρα αυτοπαρώθησης (Goleman, 1995). Οι Bradberry & Greaves στο βιβλίο τους “Συναισθηματική Νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο” (2006) κάνουν μια προσπάθεια να παρουσιάσουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με έναν πιο κατανοητό τρόπο, σε σχέση με τον Goleman.

Ορίζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του και να χρησιμοποιεί την επίγνωση αυτή για να χειρίζεται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του. Τονίζουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε, χειριζόμαστε την πολυπλοκότητα των κοινωνικών μας σχέσεων και παίρνουμε προσωπικές αποφάσεις που καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα.

Για τους Salovey & Mayer η ΣΝ αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματά τους: *«Η ΣΝ παριστά την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η ΣΝ είναι η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα, όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους.»* (Mayer & Salovey, 1997, σ.2).

Με άλλα λόγια η ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και η χρησιμοποίησή τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος. Στο μοντέλο των Mayer & Salovey η ΣΝ διακρίνεται σε τέσσερις κλάδους (Salovey, Mayer & Caruso, 2002) : 1) Αναγνώριση & Έκφραση των Συναισθημάτων, 2) Αφομοίωση των Συναισθημάτων στη Σκέψη- Συναισθηματική Διαχείριση της Σκέψης, 3) Κατανόηση και Ανάλυση των Συναισθημάτων, 4) Συναισθηματική Διαχείριση.

Ο Reuven Bar-On θεωρεί την κοινωνική ευφυΐα και την Συναισθηματική Νοημοσύνη αλληλοσχετιζόμενες γι' αυτό και στο μοντέλο του τις χειρίζεται ενοποιητικά. Διαχωρίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες και ορίζει τη συναισθηματική – κοινωνική νοημοσύνη (ΚΣΝ) *«..ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο*

αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες» (Bar-On, 1997, σ.14).

Τέλος, οι Petrides και οι συνεργάτες του παρουσιάζουν τις δεκαπέντε εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006), οι οποίες είναι η προσαρμοστικότητα, δηλαδή η ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις, η διεκδικητικότητα, που συνεπάγεται την έντιμη και ειλικρινή διεκδίκηση των δικαιωμάτων, η αντίληψη των συναισθημάτων, η έκφραση των συναισθημάτων, η διαχείριση των συναισθημάτων, η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, η χαμηλή παρορμητικότητα, οι προσωπικές σχέσεις, η αυτοεκτίμηση, τα εσωτερικά κίνητρα, η κοινωνική αντίληψη, η διαχείριση του άγχους, η ενσυναίσθηση, που σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να βλέπει τα πράγματα από τη μεριά του άλλου, η ευτυχία, η αισιοδοξία.

2.3 Μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (Mayer et al., 2000) ταξινόμησαν τα μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) σε δύο γενικές κατηγορίες, στα μοντέλα ικανότητας και στα μικτά μοντέλα. Τα μοντέλα ικανότητας είναι εκείνα που περιγράφουν τη ΣΝ ως νοημοσύνη με την παραδοσιακή έννοια του όρου. Οι θεωρίες που βασίζονται στα μοντέλα ικανότητας υποστηρίζουν ότι η ΣΝ συνίσταται από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων, οι οποίες επικεντρώνονται στην ικανότητά τους να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες συναισθηματικές πληροφορίες (Mayer & Salovey, 1997). Μικτά μοντέλα είναι τα μοντέλα που περιγράφουν τη ΣΝ ως σύνθετη εννοιολογική σύλληψη, η οποία απαρτίζεται από διάφορες συναισθηματικές

ικανότητες, που προέρχονται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Άρα, τα μικτά μοντέλα πρεσβεύουν ότι η ΣΝ είναι ένας συνδυασμός μη γνωστικών- συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων προσαρμογής(Bar-On,2000)με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας(Petrides & Furnham, 2001), οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους.

2.3.1 Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Daniel Goleman

Στο μοντέλο του ο Goleman επικεντρώνεται στις συνειδητές διαδικασίες κατανόησης των συναισθημάτων. Υποστηρίζει ότι η ΣΝ επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου, την υγεία, την μάθηση, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις του και μπορεί να προβλέψει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία του και την επίλυση προβλημάτων. Με βάση τον Goleman, η ΣΝ αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει πέντε συναισθηματικές δεξιότητες. Οι κατηγορίες είναι η αυτεπίγνωση(self-awareness), η οποία σχετίζεται με την επίγνωση, αυτοαξιολόγηση και σιγουριά των ατόμων για τα συναισθήματά τους, ο αυτοέλεγχος (self-regulation), που σχετίζεται με την αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση και την προσαρμοστικότητα του ατόμου, τα κίνητρα συμπεριφοράς (motivation), την τάση δηλαδή των ατόμων να δεσμεύονται και να πετυχαίνουν τους στόχους τους, την ενσυναίσθηση (empathy), η οποία αφορά την κατανόηση των άλλων και την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους και τέλος οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills), οι δεξιότητες των ατόμων να επικοινωνούν με τους άλλους και να καλλιεργούν δεσμούς μαζί τους, καθώς και να προωθούν την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Goleman, 1998). Από τη ΣΝ ενός ατόμου προκύπτει η

συναισθηματική του επάρκεια, με άλλα λόγια η ικανότητά του να σημειώσει υψηλές επιδόσεις στους στόχους που έχει θέσει (Πλατσίδου, 2004).

2.3.2 Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso

Σύμφωνα με το μοντέλο της ΣΝ των Mayer, Salovey και Caruso, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner αλλά και άλλες ικανότητες γνωστικές και συναισθηματικές. Η ΣΝ, αν και λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει ικανότητες που διακρίνονται σε τέσσερις διαστάσεις. Η πρώτη είναι η αντίληψη και η αναγνώριση των συναισθημάτων, η ικανότητα δηλαδή να αντιλαμβάνεται κανείς τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων. Η δεύτερη είναι η αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, που σημαίνει την ικανότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών, η οποία επηρεάζει τη γνωστική κατάσταση του ατόμου και τη σκέψη του. Η τρίτη είναι η κατανόηση των συναισθημάτων, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων και των συναισθηματικών αντιδράσεων που προκύπτουν από αυτά. Η ικανότητα αυτή βοηθά στις διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, η τέταρτη διάσταση αφορά στη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο του ατόμου όσο και των άλλων ανθρώπων, με τρόπο ώστε να ανταπεξέρχεται σε συναισθήματα όπως φόβος, άγχος ή θυμός (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000). Για τη μέτρηση της ΣΝ οι εισηγητές του μοντέλου κατασκεύασαν δύο κλίμακες, που στόχευαν στην αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων. Η πρώτη κλίμακα ήταν η Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) και έπειτα εκδόθηκε μια αναθεωρημένη έκδοση η Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence, Scale (MSCEIS). Το κάθε τεστ περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες, οι οποίες μετρούν τις τέσσερις διαστάσεις που περιγράφονται στο μοντέλο. Το κάθε άτομο παίρνει μια βαθμολογία για καθεμία από τις τέσσερις διαστάσεις και μια βαθμολογία που δείχνει τη γενική συναισθηματική του νοημοσύνη.

2.3.3 Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On

Ο Bar-On επικεντρώθηκε στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της ΣΝ. Θεωρεί ότι η ΣΝ επηρεάζει τις γενικές ικανότητες των ατόμων σχετικά με την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών πιέσεων. Οι ικανότητες αυτές οργανώνονται σε πέντε κατηγορίες, οι οποίες είναι οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες, όπως η αυτεπίγνωση, ο αυτοσεβασμός και η ανεξαρτησία, οι διαπροσωπικές ικανότητες, όπως η ενσυναίσθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ικανότητα προσαρμογής, που περιλαμβάνει την ευελιξία και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η διαχείριση του άγχους και η γενική διάθεση, όπως για παράδειγμα αισιοδοξία και ευτυχία (Πλατσίδου, 2004). Ο Bar-On ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με την μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και υποστήριξε ότι όπως χρησιμοποιούμε ένα δείκτη για να μετρήσουμε τη γνωστική νοημοσύνη, έτσι μπορούμε να χρησιμοποιούμε ένα δείκτη για να μετράμε τη ΣΝ. Έτσι, κατασκεύασε το Emotional Quotient Inventory (EQ-I), ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 133 προτάσεις, όπου το άτομο δηλώνει το βαθμό στον οποίο ισχύει η κάθε πρόταση για εκείνο σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (Bar-On, 1997· Bar-On & Parker, 2000). Το EQ-I δίνει ένα γενικό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και πέντε επιμέρους δείκτες που ο καθένας αντιστοιχεί σε μία από τις πέντε κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τον Bar-On υψηλή επίδοση στο EQ-I σημαίνει ότι το άτομο αυτό έχει υψηλή κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα, είναι κοινωνικά και συναισθηματικά ευφυές.

2.3.4 Το μοντέλο συναισθηματικής Νοημοσύνης του R. K. Cooper

Σύμφωνα με το μοντέλο του Cooper, η ΣΝ απαρτίζεται από πέντε γενικές διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, που περιλαμβάνουν επιμέρους δεξιότητες. Η πρώτη διάσταση είναι το περιβάλλον, το οποίο σχετίζεται με τις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις από τη ζωή, η δεύτερη διάσταση είναι ο συναισθηματικός αλφαριθμητισμός, που περιλαμβάνει την επίγνωση των συναισθημάτων και την έκφρασή τους. Η τρίτη διάσταση είναι οι ικανότητες του δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας, δηλαδή η ικανότητα δέσμευσης σε ένα στόχο και η επίτευξη αυτού και η ανθεκτικότητα σε δυσχερείς συνθήκες. Η τέταρτη διάσταση είναι οι αξίες και οι στάσεις του συναισθηματικού δείκτη, με άλλα λόγια οι προσδοκίες, η συμπόνια, η εμπιστοσύνη και η ολοκλήρωση του εαυτού. Τέλος, η τελευταία διάσταση είναι η γενική κατάσταση υγείας και η ποιότητα ζωής των ατόμων. Για τη μέτρηση της ΣΝ οι Cooper και Sawaf κατασκεύασαν το χάρτη του συναισθηματικού δείκτη, ο Χάρτης του Δείκτη Συναισθήματος(EQ-Map) όπως λέγεται, που είναι μια κλίμακα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η οποία βασίζεται στη μέθοδο των αυτοαναφορών (Cooper και Sawaf, 1997).

Κεφάλαιο 3^ο: Η Πνευματική Νοημοσύνη

3.1 Πνευματική Νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις και ορισμοί

Για πολλές δεκαετίες οι ψυχολόγοι ήταν προσηλωμένοι στην νοητική λειτουργία, στο νοητικό πηλίκο, το λεγόμενο IQ. Όσο υψηλότερος ο δείκτης IQ τόσο πιο έξυπνος ήταν κάποιος. Έτσι κατασκευάστηκαν τεστ νοημοσύνης που αξιολογούσαν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με λογικό τρόπο. Στη δεκαετία του 1990 ο Daniel Goleman εισήγαγε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη(EQ). Σύμφωνα με αυτόν, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι εξίσου σημαντική με το IQ. Το 2000 οι συγγραφείς Dana Zohar και Ian Marshall εισήγαγαν μια νέα διάσταση στην έννοια της νοημοσύνης, την Πνευματική Νοημοσύνη, Spiritual Quotient (SQ), την λεγόμενη απόλυτη νοημοσύνη. Αυτή η νοημοσύνη χρησιμοποιείται για να επιλύουμε προβλήματα και βαθύτερες ανησυχίες, όπως για παράδειγμα «Παίρνω ικανοποίηση από τη δουλειά μου;», «Σχετίζομαι ουσιαστικά με τους γύρω μου, ώστε να λαμβάνω χαρά από αυτούς και αυτοί από εμένα;» Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά καθορίζουν αν θα είμαστε ευτυχισμένοι ή όχι. Το IQ και το EQ είναι ανεπαρκή σε τέτοιου είδους αναζητήσεις.

Έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για την Πνευματική Νοημοσύνη. Ο Danah Zohar(2000) ισχυρίζεται πως αυτή βασίζεται στην αυτοεπίγνωση, δηλαδή στη βαθιά γνώση του εαυτού μας και των κινήτρων μας, και στον αυθορμητισμό, στη βίωση του «εδώ και τώρα». Ο Emmons(2000) ορίζει την πνευματική νοημοσύνη ως την πνευματική πληροφορία που μας διευκολύνει στην καθημερινότητα και στην επίτευξη των στόχων μας. Ο Frances Vaughan(2002), θεωρεί την Πνευματική Νοημοσύνη ως ένα τρόπο να ζωής, γαλήνης με τον εσωτερικό μας εαυτό και σύνδεσης με τον υπόλοιπο κόσμο. Η Cindy Wigglesworth(2014) την βλέπει ως ικανότητα να συμπεριφερόμαστε με σοφία και συμπόνια, διατηρώντας την εσωτερική μας γαλήνη, ανεξάρτητα από τις περιστάσεις. Ο David B. King(2008) θεωρεί πως η Πνευματική Νοημοσύνη είναι ένα σύνολο ψυχικών και διανοητικών ικανοτήτων που στηρίζονται σε μη

υλικές όψεις της πραγματικότητας, και περιλαμβάνουν συνειδητότητα, υπέρβαση του εγώ, δόμηση προσωπικού νοήματος, ολοκλήρωση του εαυτού.

Θα πρέπει ωστόσο να γίνει διαχωρισμός μεταξύ Πνευματικής Νοημοσύνης και θρησκευτικότητας, καθώς δεν είναι έννοιες ταυτόσημες. Η θρησκεία είναι ένα σύνολο πεποιθήσεων που προσπαθούν να εξηγήσουν τη φύση και τον σκοπό της ζωής και συμπεριλαμβάνουν συγκεκριμένες ηθικές αξίες και τρόπο ζωής, ενώ ενυπάρχει και μια ανώτερη δύναμη, ένας Θεός. Η θρησκεία είναι ένα κομμάτι του πολιτισμού και είναι τόσο ισχυρή, ώστε να καθορίζει τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Ωστόσο, η πνευματικότητα ή αλλιώς η Πνευματική Νοημοσύνη είναι πιο προσωπική παρά συλλογική, όπως η θρησκεία, είναι ένα προσωπικό ταξίδι προς την αυτογνωσία, προς την αυθεντικότητα, προς την ολοκλήρωση. Η Park περιγράφει την Πνευματική Νοημοσύνη ως έμφυτη, υπό το πρίσμα ότι ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο και ως υπερβατική, με την έννοια ότι τον υπερβαίνει, ξεπερνά το εγωιστικό κομμάτι του(Park,2000).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τις τελευταίες δεκαετίες οι θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης περιλαμβάνουν εκτός από την νοητική νοημοσύνη, το IQ, και άλλα είδη νοημοσύνης όπως την συναισθηματική, την δημιουργική, την πρακτική, την κοινωνική, την υπαρξιακή και την πνευματική(Bar- On, 2002, Gardner, 1983, Emmons, 1999· Goleman, 2001· Mayer, Salovey & Caruso, 2004 ·Stenberg, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η Πνευματική Νοημοσύνη ασχολείται με τις ικανότητες που μπορούν να προβλέψουν την προσαρμογή και την λειτουργικότητα του ανθρώπου(Emmons, 1999). Έρευνες υποστηρίζουν πως υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της Πνευματικής Νοημοσύνης και της ικανοποίησης από τη ζωή, της υγείας και της ευημερίας(George, Larson Koenig & McCullough, 2000· Kass,Friedman, Leserman, Zuttermeister & Benson, 1991). Έρευνα των Elmer, MacDonald & Friedman(2003) έδειξε πως η υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη συμβάλλει σε καλύτερη ζωή με λιγότερες πιθανότητες αρρώστιας. Η Πνευματική Νοημοσύνη αποτελείται από διάφορα στοιχεία, μερικά από αυτά

είναι η συνειδητότητα(consciousness), που αφορά στην επίγνωση του παρόντος και του εαυτού μας, η ύπαρξη νοήματος στη ζωή, η υπέρβαση, υπό το πρίσμα ότι πρέπει να υπερβούμε το εγωιστικό κομμάτι του εαυτού μας για να μπορέσουμε να συνδεθούμε ουσιαστικά με τους ανθρώπους γύρω μας, η αλήθεια, με την έννοια της αποδοχής του εαυτού μας και των άλλων χωρίς προκαταλήψεις, η γαλήνη και η ηρεμία με την έννοια της εσωτερικής ειρήνης, της υπομονής και της αυτό-συμπόνιας και τέλος η εσωτερική ευθύτητα και ειλικρίνεια που συνεπάγεται την εσωτερική ελευθερία, την ανάληψη ευθυνών, την εντιμότητα, την οξυδέρκεια(Amram, 2007).

Ο Vaughan ορίζει την Πνευματική Νοημοσύνη ως το ενδιαφέρον του ανθρώπου για την εσωτερική του ζωή, το βαθύτερο νόημα της ύπαρξής του, τις σχέσεις του με τους γύρω του και με τον κόσμο. Οι Amram και Dryer την ορίζουν ως την ικανότητα προσαρμογής και επίλυσης προβλημάτων με αποτελεσματικό τρόπο στην καθημερινή ζωή, ενώ ο Wigglesworth λέει ότι είναι η ικανότητα να συμπεριφερόμαστε έξυπνα και με ευγνωμοσύνη διατηρώντας την εσωτερική μας γαλήνη και ηρεμία(Mahasneh et al.,2015).

Ο King(2008)διέκρινε τα συστατικά της Πνευματικής Νοημοσύνης. Το πρώτο είναι η κριτική υπαρξιακή σκέψη, που σημαίνει την βαθιά κατανόηση της ύπαρξής μας και την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων, το δεύτερο η προσωπική δόμηση νοήματος, η εύρεση δηλαδή ενός σκοπού στη ζωή μας που θα νοηματοδοτεί όλα όσα συμβαίνουν, το τρίτο είναι η υπερβατική συνείδηση, που συνεπάγεται την ικανότητα να κατανοούμε την σύνδεσή μας με όλα τα πλάσματα του κόσμου και τις μεταξύ μας σχέσεις και τέλος το τέταρτο η ενσυνειδητότητα, που δηλώνει την επικέντρωση στο στόχο μας, την ακριβή επίγνωση της κατάστασής μας κάθε φορά, την συγχώρεση και την συμπόνια για τον εαυτό μας και τους άλλους.

Η Πνευματική Νοημοσύνη είναι οδηγός για την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς μας οδηγεί να διαλέξουμε τι είναι σωστό και μας επιτρέπει να προσαρμοζόμαστε με επιτυχία στη ζωή, προσφέροντας σε βάθος κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων. Ακόμα, ενισχύει τις καλές

συμπεριφορές, όπως είναι η συμπόνια, η ενσυναίσθηση, η σοφία και η ανεκτικότητα(Bolghan-Abadi et al., 2014). Από την άλλη πλευρά, η ικανοποίηση από τη ζωή έχει τρεις παραμέτρους, την αποδοχή της ζωής όπως ακριβώς είναι, τα επιτεύγματα (εργασιακά, οικογενειακά, προσωπικά) και την αποδοχή του εαυτού μας και των άλλων(Diener, 2000). Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί επιχειρώντας να διερευνήσουν την σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη ζωή. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσά τους(Amram & Dryer, 2008·Koohbanani et al., 2013·Bigdeloo & Bozorgi, 2016·Yaghuobi, Sadeghian & Soveyzi, 2017). Δεδομένων των παραπάνω, οι Alghraibeh & Alotaibi(2017) μελέτησαν την σχέση Πνευματικής Νοημοσύνης και ικανοποίησης από τη ζωή σε χαρισματικούς μαθητές. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πνευματική νοημοσύνη ανάλογα με το φύλο των μαθητών, αν υπάρχουν διαφορές στην ικανοποίηση από τη ζωή ανάλογα με το φύλο, αν υπάρχει σχέση μεταξύ Πνευματικής Νοημοσύνης και ποιότητας ζωής και τέλος αν η Πνευματική Νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την ποιότητα ζωής. Στην έρευνα συμμετείχαν 57 χαρισματικοί μαθητές, 29 αγόρια και 28 κορίτσια από το σχολείο της πόλης Kingdom στη Σαουδική Αραβία. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια, το Spiritual Intelligence test του Al-Shawi(2012), το οποίο αξιολογεί την Πνευματική Νοημοσύνη και συγκεκριμένα την εύνοια (δηλαδή κατά πόσο οι συμμετέχοντες νιώθουν ευγνωμοσύνη και ευλογία για τη ζωή τους), το νόημα, την συνείδηση-επίγνωση, την τελειότητα- αριστεία και την φιλαλήθεια. Η εγκυρότητα του τεστ μετρήθηκε σε δείγμα 20 μαθητών και είναι 0.77, ενώ η αξιοπιστία του, η οποία μετρήθηκε ξαναδίνοντας το τεστ στους συμμετέχοντες δύο εβδομάδες αργότερα βρέθηκε 0.84. Ακόμα, χορηγήθηκε το τεστ αξιολόγησης της ικανοποίησης από τη ζωή, το Life satisfaction test(Al- Dasoqi, 1998), το οποίο περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις και αξιολογεί έξι παραμέτρους, την χαρά, την κοινωνικότητα, την ασφάλεια, την ψυχολογική σταθερότητα, την κοινωνική εκτίμηση και την ικανοποίηση. Η εγκυρότητα του τεστ είναι 0.44 -0.80 ενώ η αξιοπιστία του 0.77-0.88. Και στα δύο τεστ οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα (αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Πνευματική Νοημοσύνη ανάλογα με το φύλο των μαθητών) τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις κλίμακες «εύνοια» και «φιλαλήθεια», με τις γυναίκες να έχουν σημειώσει καλύτερες βαθμολογίες στο τεστ. Αυτό οφείλεται αφενός στο ότι οι γυναίκες είναι από τη φύση τους πιο ευαίσθητες και συναισθηματικές, γεγονός που τις οδηγεί να νιώθουν ευγνωμοσύνη όσον αφορά την κλίμακα της «εύνοιας» και αφετέρου οι γυναίκες αναζητούν περισσότερο από τους άντρες την κοινωνική και οικογενειακή αποδοχή, για αυτό και αποφεύγουν τις συγκρούσεις όσον αφορά στην «φιλαλήθεια»(Akhtar et al., 2017). Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα (αν υπάρχουν διαφορές στην ικανοποίηση από τη ζωή ανάλογα με το φύλο) παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα «χαρά», «ψυχολογική σταθερότητα» και «κοινωνική εκτίμηση» με τους άντρες να έχουν καλύτερες βαθμολογίες σε σύγκριση με τις γυναίκες. Το αποτέλεσμα αυτό ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας τα κοινωνικά πρότυπα και πως αυτά επιβάλλονται πάνω στα άτομα, για παράδειγμα η κοινωνία μας θέλει τους άντρες σκληρούς και ανθεκτικούς και να χαίρουν εκτίμησης από τους γύρω τους, πράγμα για το οποίο δεν είναι τόσο επιτακτικό για τις γυναίκες. Το κοινωνικό αυτό στερεότυπο ισχύει πολύ περισσότερο στον αραβικό κόσμο(Diener, 2000). Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν η Πνευματική Νοημοσύνη και η ικανοποίηση από τη ζωή σχετίζονται. Τα αποτελέσματα δείχνουν στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσά τους. Η Πνευματική Νοημοσύνη βοηθά τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν τη ζωή τους διαφορετικά από εκείνους που δεν διαθέτουν, μάλιστα οι άνθρωποι με Πνευματική Νοημοσύνη είναι αισιόδοξοι, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στη ζωή, γεγονός που τους στηρίζει στην αντιμετώπιση ακόμα και δύσκολων καταστάσεων και αυξάνει την ικανοποίηση από τη ζωή(Emmons, 2000). Σχετικά με το τέταρτο ερώτημα για το αν μπορεί η Πνευματική Νοημοσύνη να προβλέψει την ικανοποίηση από τη ζωή, η απάντηση είναι θετική. Η αποδοχή του εαυτού μας και των άλλων, η προσαρμογή στις συνθήκες ζωής, η ευγνωμοσύνη που νιώθει κάποιος και η εύρεση νοήματος

ζωής, που είναι διαστάσεις της πνευματικής νοημοσύνης, αυξάνουν την ποιότητα ζωής. Υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη συνεπάγεται και υψηλή ποιότητα ζωής(Baum, 1986).

Σε έρευνα των George και Adhikari(2017) ερευνήθηκε η επίδραση της Πνευματικής και Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην ευημερία των ενηλίκων. Το δείγμα ήταν 90 ενήλικοι, 30 Χριστιανοί, 30 Ινδουιστές και 30 Μουσουλμάνοι. Χρησιμοποιήθηκαν το Spiritual Intelligence Self- Report Inventory, SISRI, του King(2008), το Mangal Emotional Intelligence Inventory(Mangal, 2001), το Ryff's Psychological Well- Being Scale, PWB(Ryff, 1989) και το Kuppuswamy's socio-economic status scale(2015). Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η Πνευματική Νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την Συναισθηματική Νοημοσύνη, μάλιστα όσο αυξάνεται η πρώτη αυξάνεται και η δεύτερη, επίσης, η Πνευματική Νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ευημερία και όσο η πρώτη αυξάνεται αυξάνεται και η δεύτερη. Τέλος, ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ευημερίας (θετική συσχέτιση και αύξηση της πρώτης συνεπάγεται αύξηση της δεύτερης). Δηλαδή μπορούμε να πούμε πως η Πνευματική και η Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορούν να προβλέψουν την ευημερία. Οι άνθρωποι που έχουν Πνευματική και Συναισθηματική Νοημοσύνη απολαμβάνουν μια οργανωμένη ζωή χωρίς εντάσεις και στρες και νιώθουν ευημερία(Sahebalzamani, Farahani, Abasi & Talebi, 2013 ·Subramaniam & Panchanatham, 2014).

Β' ΜΕΡΟΣ - ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κεφάλαιο 4^ο: Η Θετική Ψυχολογία στο χώρο της εκπαίδευσης: εφαρμογές

4.1.Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα ψυχικής υγείας, σε σύγκριση με προηγούμενες δεκαετίες(Rutter & Smith, 1995). Επομένως, είναι αναγκαίο για αυτά να μάθουν να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά που μπορούν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και είναι περισσότερο ανθεκτικά στο άγχος(Gottman, 2000).

Ο Goleman (Goleman, 1995) εισήγαγε την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η οποία έχει πέντε χαρακτηριστικά, την επίγνωση των συναισθημάτων, τον έλεγχο και τη διαχείρισή τους, την εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας, την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση) και τη διαχείριση των διαπροσωπικών μας σχέσεων. Ο άνθρωπος που θα μπορέσει να καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες χαρακτηρίζεται συναισθηματικά ευφυής. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν θα πρέπει να κατανοήσουν την σύνδεση των συναισθημάτων με την μάθηση, υποστηρίζοντας τη βιωματική μάθηση, την ενεργητική εμπλοκή δηλαδή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι βιωματικές δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να μαθαίνουν να τα διαχειρίζονται, αφού απαιτούν ουσιαστική εμπλοκή σε αυτές.

Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος, όπου μπορεί το παιδί να αναπτυχθεί νοητικά, γνωστικά και συναισθηματικά. Η προσφορά της Θετικής Ψυχολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης, επειδή το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην παροχή ευκαιριών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Για το λόγο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί, ώστε να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την βιωματική μάθηση και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του παιδιού. Εφόσον σκοπός της Θετικής Ψυχολογίας είναι η ενδυνάμωση των θετικών χαρακτηριστικών του ατόμου, η Θετική Ψυχολογία, όσον αφορά τα παιδιά, εστιάζει στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ικανοτήτων του παιδιού, στην αύξηση της λειτουργικότητάς του και στην προάσπιση της ψυχοσυναισθηματικής του υγείας και ευημερίας. Γι' αυτό κρίνεται σκόπιμο να υπάρχει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στην σχολική τάξη αλλά και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα υποβοηθή και θα ενισχύει τη βίωση θετικών συναισθημάτων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ελπίδα, η αισιοδοξία και η ψυχική ανθεκτικότητα είναι τα βασικά συναισθήματα στον κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας, που συμβάλλουν στην ψυχολογική ευεξία. Ο τομέας της εκπαίδευσης θα μπορούσε να δώσει έμφαση σε αυτές τις αξίες, συμβάλλοντας έτσι στη διάπλαση ευτυχισμένων παιδιών και κατ' επέκταση ευτυχισμένων ενηλίκων σε βάθος χρόνου. Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα βασικά αυτά συναισθήματα και η σχέση τους με την εκπαίδευση και στη συνέχεια οι παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί προκειμένου να καλλιεργηθούν τα συναισθήματα αυτά. Έτσι λοιπόν ακολουθούν η ελπίδα, η αισιοδοξία και η ψυχική ανθεκτικότητα.

Στη ψυχολογία της μάθησης, η ελπίδα ορίζεται ως προκαθορισμένη αντίδραση σε ένα επικείμενο γεγονός και θεωρείται σημαντική για τον έλεγχο της συμπεριφοράς (Παπαδόπουλος, 2005). Οι μαθητές που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ελπίδας έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο,

αφοσίωση στο στόχο τους και υψηλή αυτοεκτίμηση(Snyder, Cheavens & Michael,1999). Οι ερευνητές ισχυρίζονται πως μπορούν να υλοποιηθούν προγράμματα παρέμβασης που να ενισχύουν την ελπίδα βασισμένα σε διηγήσεις ιστοριών, παίξιμο ρόλων, συζητήσεις σχετικά με ιστορίες(όπως διαφορετική εξέλιξη της ιστορίας, διαφορετικό τέλος), έτσι ώστε οι μαθητές να συνηθίσουν να εντάσσουν την έννοια της ελπίδας στη ζωή τους.

Υπάρχουν τέσσερις πηγές προέλευσης της αισιοδοξίας, κατά τον Seligman(Seligman, 1995), α) η γενετική, β) αυτή που προέρχεται από τα επίπεδα αισιόδοξης συμπεριφοράς των γονιών, τα οποία επηρεάζουν την αισιόδοξη στάση των παιδιών γ) η κριτική που δέχεται το παιδί από τους δασκάλους και τους γονείς και το βοηθά να δομήσει αισιόδοξη ή απαισιόδοξη στάση και δ) οι εμπειρίες της ζωής, οι οποίες διαμορφώνουν το χαρακτήρα του παιδιού. Η αισιοδοξία βοηθά τα άτομα να θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους, να είναι επίμονα και ανθεκτικά(Snyder, 1994). Σύμφωνα με έρευνες, για να αναπτύξουν τα παιδιά την αισιοδοξία χρειάζεται να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τα σημαντικά πρόσωπα για αυτά. Η ενσυναίσθηση συνδέεται με την αισιοδοξία, επειδή το άτομο όταν συνδέεται με τους άλλους κατανοεί τη σπουδαιότητά του (Τριλίβα & Ρούσση, 2000). Ο Seligman υποστηρίζει πως η αισιοδοξία διδάσκεται και είναι πολύτιμη βοήθεια για παιδιά και εφήβους για όλη τους τη ζωή, αφού λειτουργεί ως πρόληψη και αντίδοτο στα προβλήματά τους(Roberts, Brown, Johnson & Reinke, 2002). Οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση είναι γνωστικές – συμπεριφοριστικές και αφορούν στην καλλιέργεια της αισιοδοξίας και στην πρόληψη της κατάθλιψης.

Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein(2008), η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα της προσαρμογής του ατόμου με αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις του περιβάλλοντός του. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα παιδιά, για να χαρακτηριστούν ως ψυχικά ανθεκτικά θα πρέπει να πληρούνται δύο προϋποθέσεις, αρχικά να ζουν κάτω από δυσχερείς συνθήκες και δεύτερον παρά τις δύσκολες καταστάσεις να είναι καλά προσαρμοσμένα. Ως ψυχικά ανθεκτικά λοιπόν,

χαρακτηρίζονται τα παιδιά που είναι κοινωνικά επαρκή, είναι αισιόδοξα, θέτουν υψηλούς στόχους και έχουν ισχυρά κίνητρα (Benard, 1991). Ο Higgins (1994) υποστηρίζει ότι αυτά τα παιδιά συνάπτουν υγιείς σχέσεις με τους γύρω τους, βρίσκουν το θετικό μέσα στις αντίξοες συνθήκες και έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.

Στη βιβλιογραφία συναντούμε έξι τομείς, στους οποίους στηρίζεται η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τρεις πρώτοι σχετίζονται με τη μείωση των ψυχικών κινδύνων στο σχολείο και είναι η σύναψη θετικών σχέσεων, η σαφής ύπαρξη ορίων και η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Hawkins & Catalano, 1990). Οι υπόλοιποι τρεις έχουν σχέση με την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας του μαθητή και συγκεκριμένα είναι η παροχή φροντίδας, η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και η έκφρασή τους και τέλος η παροχή ευκαιριών για ίση συμμετοχή. Συνεπώς, το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, έτσι ώστε εκείνοι να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίζουν τις διάφορες και ποικίλες προκλήσεις της ζωής αποτελεσματικά. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι η κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών, των οποίων ο ρόλος είναι καίριος, οι οποίοι μπορούν να προωθούν μέσα από τη δράση τους τη ψυχική ανθεκτικότητα, στηρίζοντας τους μαθητές τους, αλλά και η υποστήριξη και συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου.

4.2 Ψυχολογικές παρεμβάσεις που στηρίζονται στη Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση

Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης έχουν αυξηθεί (Wickramaratne, Weissman, Leaf & Holfold, 1989) το σχολείο θα πρέπει να εφοδιάζει τα παιδιά με δεξιότητες όχι μόνο γνωστικές αλλά και κοινωνικές και συναισθηματικές, καθώς το σχολείο παίζει καταλυτικό ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη τους (Cain & Carnellor, 2008). Οι PPI (Positive Psychology Interventions) αποσκοπούν στην ανάπτυξη θετικών σκέψεων και θετικών συναισθημάτων, αυξάνοντας την ευημερία και μειώνοντας την κατάθλιψη (Nancy Sin, Sonjo Lyubomirsky, 2009). Οι PPI, ή αλλιώς Θετικές Ψυχολογικές Παρεμβάσεις είναι σύμφωνες με το μοντέλο PERMA του Martin Seligman (Seligman, 2011), το οποίο στοχεύει στα θετικά

συναισθήματα(Positive emotions), στην συναισθηματική εμπλοκή(Engagement), στις ουσιαστικές σχέσεις(Relations), στην εύρεση νοήματος(Meaning) και στην αυτοπραγμάτωση(Accomplishment). Οι θετικές ψυχολογικές παρεμβάσεις βοηθούν την ευημερία των παιδιών και την ακαδημαϊκή τους επίδοση(Waters, L., 2011· Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011 · Antaramian et al. 2010). Ωστόσο, παρόλο που οι Θετικές Ψυχολογικές παρεμβάσεις αυξάνουν την ευημερία, μετα- ανάλυση 49 ερευνών έδειξε πως για να υπάρχουν διαρκή αποτελέσματα θα πρέπει να γίνεται εξάσκηση και συχνή εφαρμογή τους. Επιπλέον, το κάθε άτομο ωφελείται από διαφορετική ψυχολογικά θετική παρέμβαση, για παράδειγμα, κάποιος ενδέχεται να ωφελείται από την έκφραση ευγνωμοσύνης, ενώ κάποιος άλλος από την αξιοποίηση των ταλέντων του(Sin et al., 2009). Σε έρευνα του Froh (Froh et al., 2008) βρέθηκε ότι η έκφραση ευγνωμοσύνης αύξησε τα επίπεδα ευημερίας των μαθητών καθώς και την ικανοποίησή τους από το σχολείο.

Ακόμα, ένας όρος που σχετίζεται με τις παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας στο σχολείο είναι «η άνθηση»(flourish). Σύμφωνα με τον Keyes(Keyes, 2002), η έννοια της άνθησης ισοδυναμεί με συναισθηματική, κοινωνική και ψυχολογική ευημερία. Εξάλλου, τα σχολεία είναι πρόσφορο έδαφος για παρεμβάσεις που αφορούν την ευημερία(Bond et al., 2007) και η άνθηση θα πρέπει να αφορά και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς(Jacolyn, M., Norrish, Paige Williams, Meredith O' Connor, Justin Robinson, 2013). Η άνθηση βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες, εφαρμογή των οποίων βρίσκουμε στο Geelong Grammar School, και ο πρώτος είναι η βίωσή της από τους εκπαιδευτικούς("live it"), όπου ο δάσκαλος λειτουργεί ως μοντέλο- πρότυπο για τους μαθητές του, ο δεύτερος η διδασκαλία της στους μαθητές("teach it") μέσα από εξειδικευμένο μάθημα Θετικής Ψυχολογίας και μέσα από τη διδασκαλία των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας σε όλα τα μαθήματα, ο τρίτος η υιοθέτηση της Θετικής Ψυχολογίας από όλη τη σχολική κοινότητα("embed it") και τέλος η έμφαση στις ατομικές ικανότητες των μαθητών, καθώς μαθητές που μπορούν να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους βιώνουν συναισθήματα ευημερίας(Govindji & Linley, 2007· Linley & Biswas- Diener, 2010).

Παράλληλα, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχικής υγείας σε ένα σχολείο του Ισραήλ, στο οποίο συμμετείχαν 537 μαθητές, ενώ 501 μαθητές ήταν στην ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ανήκαν στο μεσαίο κοινωνικοοικονομικό στρώμα και η έρευνα ήταν μακροχρόνια διάρκειας δύο ετών. Η εφαρμογή της παρέμβασης περιείχε την έκφραση ευγνωμοσύνης και τη στοχοθεσία(goal setting), ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν χρησιμοποιήθηκε καμία παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μόνο η ομάδα που έλαβε μέρος στην παρέμβαση είχε μειωμένο άγχος και κατάθλιψη, ενώ αυξήθηκε η αισιοδοξία και ο αυτοσεβασμός σε σχέση με την ομάδα ελέγχου(Anat Shoshani, Sharit Steinmetz, 2013). Σε έρευνα του Marques και συνεργατών πραγματοποιήθηκε παρέμβαση θετικής ψυχολογίας προκειμένου να ενισχυθεί η ελπίδα , η αυταξία και η ικανοποίηση από τη ζωή. Η έρευνα διεξήχθη στην Πορτογαλία και περιελάμβανε 31 σχολεία, ενώ άλλα 31 ανήκαν στην ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε για πέντε εβδομάδες για μία ώρα κάθε εβδομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο τα σχολεία που συμμετείχαν στην παρέμβαση είχαν υψηλότερες επιδόσεις, εν αντιθέσει με τα σχολεία ελέγχου(Marques et al., 2011). Αλλά και ανάλογη έρευνα του Seligman(Seligman, 2009) στο Strath Haven High School στη Φιλαδέλφεια, με 352 συμμετέχοντες, η οποία εφήρμοσε είκοσι πέντε μαθήματα θετικής ψυχολογίας στο σχολείο έδειξε πως αυξήθηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η συμπόνια και ο αυτοέλεγχός τους. Ένα ακόμα πρόγραμμα για την προώθηση της Θετικής Ψυχολογίας στο σχολείο εφαρμόστηκε σε ένα ιδιωτικό σχολείο για κορίτσια στην Αυστραλία. Δέκα εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν ώστε να μπορούν να συμβουλεύουν τις μαθήτριά τους. Για τα 56 κορίτσια που συμμετείχαν φάνηκε ότι αυξήθηκε η ελπίδα, ενώ μειώθηκε το άγχος και η κατάθλιψη(Green et al., 2007).

Μελέτη των Antaramian και συνεργατών (Antaramian Susan, E. Scott, Huebner, Kimberly J. Hills, 2010· Robert F. Valois,2003) διερεύνησε ένα μοντέλο δύο παραγόντων, το οποίο αφορούσε και στα ψυχοπαθολογικά συμπτώματα αλλά και στο υποκειμενικό ευ ζην των μαθητών. Στην έρευνα πήραν μέρος 764 μαθητές, 414 κορίτσια και 350 αγόρια μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Μετρήθηκε η ικανοποίησή τους από τη ζωή με την κλίμακα

Subjective Life Satisfaction Scale(SLSS), η οποία είναι μια κλίμακα αυτοαναφοράς με ερωτήσεις τύπου Likert(Huebner, 1991). Μετρήθηκε το υποκειμενικό ευ ζειν, με κλίμακα αυτοαναφοράς (Laurant et al., 1999), η ψυχοπαθολογία με την κλίμακα Self Report Coping Scale(SRCS, Causey & Dubow, 1992), η συμμετοχή και συναισθηματική εμπλοκή στο σχολείο με την κλίμακα School Engagement Scale(Fredricks et al., 2005), η ικανοποίηση από το σχολείο μέσω του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς School Satisfaction Subscale (Verkuyten, Maykel, Thijs, Jochem,2002), οι προσδοκίες και οι στόχοι των παιδιών σχετικά με το σχολείο, μέσω του ερωτηματολογίου Student Engagement Instrument(SEI, Appleton, Christenson, Kim & Reckly, 2006). Όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αυτοαναφοράς και τύπου Likert, όπου οι συμμετέχοντες απαντούσαν αν διαφωνούν ή συμφωνούν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, εξετάστηκαν παράγοντες όπως η υποστήριξη του μαθητή από την οικογένειά του, η σχέση του με τον εκπαιδευτικό αλλά και οι σχέσεις με τους συμμαθητές, πάλι μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι ερευνητές είχαν πρόσβαση στους βαθμούς των μαθητών. Στην έρευνα διακρίθηκαν τέσσερα γκρουπ μαθητών. Το πρώτο ονομάστηκε positive mental group και είχε υψηλά επίπεδα ευημερίας και χαμηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας. Η δεύτερη ομάδα διακρινόταν για τα χαμηλά επίπεδα ψυχολογικού ευ ζην αλλά και για τα χαμηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας. Η τρίτη ομάδα εμφάνιζε μέτρια προς υψηλή ευημερία, και ταυτόχρονα υψηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας. Τέλος, η τέταρτη ομάδα είχε υψηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας και χαμηλά επίπεδα ευημερίας. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, η πρώτη ομάδα είχε καλύτερη υγεία και καλύτερους βαθμούς στο σχολείο συγκριτικά με τις άλλες ομάδες, ενώ τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη ομάδα είχαν υποστήριξη από την οικογένειά τους και καλές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ομάδες. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συνεπή και με αποτελέσματα της έρευνας των Suldo και Shaffer(Suldo & Shaffer, 2008).

Γενικότερα, οι παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας αποσκοπούν στην ευχάριστη και με νόημα ζωή(Carr, 2011) και για το λόγο αυτό θα πρέπει να αναπτύσσονται προγράμματα που να

προλαμβάνουν προβληματικές συμπεριφορές και ταυτόχρονα να προάγουν την ψυχική υγεία(Akin Little et al., 2008). Έρευνα των Stiglbauer, Gnambs, Gamsjager & Batinic (Stiglbauer et al., 2013) κατέδειξε πως θετικές εμπειρίες στο σχολείο, όπως η αυτονομία, η συμμετοχή και η αίσθηση του ανήκειν συνδέονται θετικά με την ευημερία.

Οι θετικές ψυχολογικές παρεμβάσεις(positive psychology intervention-PPIs) είναι προγράμματα, τεχνικές και μέθοδοι ή δραστηριότητες που αποσκοπούν στην διαμόρφωση θετικών συναισθημάτων, θετικών σκέψεων και θετικών συμπεριφορών στο σχολείο(Sin & Lyubomirsky, 2009). Οι παρεμβάσεις αυτές δομούνται πάνω στο μοντέλο PERMA του Seligman(Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment). Αυτοί είναι οι πέντε πυλώνες της Θετικής Εκπαίδευσης, δηλαδή τα θετικά συναισθήματα, η εμπλοκή, οι θετικές σχέσεις, ο σκοπός- το νόημα και η επιτυχία (ή αυτοπραγμάτωση), οι οποίοι προωθούν τη μάθηση και την επιτυχία στο σχολείο(Bernard & Walton, 2011). Εξάλλου, η εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα επιτάσσει την ανάπτυξη του μαθητή ως ολότητα, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και διανοητικά(Cain & Carnellor,2008 ·McCombs,2004·Noddings,1995·Palmer, 2003). Άλλωστε, όπως υπάρχουν τεχνικές διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ή των Μαθηματικών υπάρχουν και τεχνικές διδασκαλίας για τη Θετική Εκπαίδευση(Green et al., 2012· Norrish & Vella-Brodrick,2009· Seligman et al., 2009). Τα προγράμματα που θα αναφερθούν στη συνέχεια πληρούν τα εξής τρία κριτήρια. Το πρώτο αφορά στο ότι στόχος τους είναι η οικοδόμηση θετικών συναισθημάτων κι όχι απλά ο περιορισμός ή η εξάλειψη των αρνητικών. Το δεύτερο κριτήριο είναι ότι έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές σε σχολεία κι όχι σε άλλα πλαίσια, όπως για παράδειγμα σε κλινικά ή σε εκκλησιαστικά περιβάλλοντα. Τέλος, το τρίτο κριτήριο είναι ότι χρησιμοποιούν αξιόπιστες πηγές (θεωρίες και έρευνες) και μετρήσεις (ερωτηματολόγια, κλίμακες αυτοαναφοράς) από το χώρο της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση(Waters,2011).

4.2.1 Παρεμβάσεις για την προώθηση της ελπίδας

Σύμφωνα με τον Snyder(Snyder, 1995) η ελπίδα είναι η διαδικασία του να σκέφτεται κανείς τους στόχους του, η οποία περιλαμβάνει και την κινητοποίηση προς την επίτευξή τους. Οι Green, Anthony και Rynsaardt διεξήγαν μία έρευνα το 2007 στην οποία συμμετείχαν 56 μαθήτριες από ένα ιδιωτικό σχολείο στην Αυστραλία. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 16. Οι μισές μαθήτριες, 28 κορίτσια δηλαδή, που επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο, συμμετείχαν στην παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε ενώ οι υπόλοιπες 28 αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Τα κορίτσια που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση πραγματοποίησαν δέκα συναντήσεις με έναν δάσκαλο- ειδικό (αφού είχε λάβει σχετική εκπαίδευση) σε διάστημα δύο τριμήνων. Πραγματοποιήθηκαν τεστ πριν την παρέμβαση για την μέτρηση της ελπίδας, του άγχους και της κατάθλιψης καθώς και τεστ μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως στην ομάδα που συμμετείχε στην παρέμβαση αυξήθηκαν τα επίπεδα ελπίδας, ενώ μειώθηκε το άγχος και η κατάθλιψη. Καταλήγοντας, οι ερευνητές προτείνουν ότι η έννοια της ελπίδας μπορεί να καλλιεργηθεί στο σχολείο μέσω παρεμβάσεων από ειδικούς σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμα, έρευνα των Marques, Lopez & Pais- Ribeiro το 2011 διερεύνησε την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης που σκοπό είχε την ενίσχυση της ελπίδας κατά κύριο λόγο, αλλά και την ικανοποίηση από την ζωή, την ψυχική υγεία και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Στην έρευνα συμμετείχαν 62 παιδιά ηλικίας 10- 12 χρονών από ένα δημοτικό σχολείο της Πορτογαλίας. Τριάντα ένα μαθητές παρακολούθησαν πέντε μαθήματα των εξήντα λεπτών μία φορά την εβδομάδα, ενώ οι υπόλοιποι τριάντα ένα μαθητές όχι. Όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα τεστ πριν την παρέμβαση, ένα τεστ αμέσως μόλις τελείωσε η παρέμβαση, ένα τεστ έξι μήνες μετά και ένα τεστ 18 μήνες από τη λήξη της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα απέδειξαν πως οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση αύξησαν τα επίπεδα ελπίδας και ικανοποίησης από τη ζωή, ενώ μάλιστα τα πλεονεκτήματα αυτά διατηρήθηκαν και 18 μήνες μετά. Ωστόσο, δεν υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ανάμεσα στις

δύο ομάδες. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι παρεμβάσεις που προωθούν την ελπίδα μπορούν να αυξήσουν την ευημερία των μαθητών μακροπρόθεσμα.

4.2.2 Παρεμβάσεις για την καλλιέργεια της ευγνωμοσύνης

Η ευγνωμοσύνη είναι μια αίσθηση χαράς που νιώθει κάποιος όταν του συμβαίνει κάτι καλό (Peterson & Seligman, 2004). Όσον αφορά νεαρές ηλικίες, η ευγνωμοσύνη συνδέεται με ικανοποίηση από τη ζωή, την προκοινωνική συμπεριφορά και αισιοδοξία (Froh, Yurkewicz & Kashdan, 2009). Οι Froh, Sefick και Emmons (2008) πραγματοποίησαν μια παρέμβαση για την μέτρηση της ευγνωμοσύνης σε παιδιά ηλικίας 11 και 12 ετών. Στην παρέμβαση συμμετείχαν έντεκα τάξεις, οι οποίες μοιράστηκαν σε μία από τις ακόλουθες καταστάσεις. Τέσσερις τάξεις, που επιλέχθηκαν τυχαία, συμμετείχαν στην παρέμβαση που προωθούσε την ευγνωμοσύνη, τέσσερις τάξεις συμμετείχαν σε παρέμβαση που δεν προωθούσε την ευγνωμοσύνη (“hassle condition”) και τρεις τάξεις δεν συμμετείχαν σε καμία παρέμβαση. Οι μαθητές που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις έπρεπε να συμπληρώνουν κάθε μέρα για δύο εβδομάδες ένα προσωπικό ημερολόγιο, οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση για την αύξηση της ευγνωμοσύνης έπρεπε να καταγράφουν πέντε πράγματα για τα οποία ήταν ευγνώμονες, ενώ οι μαθητές που συμμετείχαν στην άλλη παρέμβαση έπρεπε να καταγράφουν πέντε πράγματα που τους ενόχλησαν. Υπήρξαν μετρήσεις για το κοινωνική, ψυχολογική και φυσική ευημερία (που αφορά στην φυσική κατάσταση) πριν τις παρεμβάσεις, αμέσως μετά τις παρεμβάσεις και τρεις εβδομάδες μετά. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση για την ευγνωμοσύνη ανέφεραν αυξημένη ικανοποίηση από τη ζωή και αισιοδοξία σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων και διατήρησαν τα αποτελέσματα αυτά και μετά το πέρας της παρέμβασης. Επίσης, ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις σχολικές τους εμπειρίες.

Σε μία άλλη παρέμβαση για την ευγνωμοσύνη (Froh, Kashdan, Ozimkowski & Miller, 2009) οι ερευνητές συνεργάστηκαν με παιδιά ηλικίας 8 -19 ετών και με τους δασκάλους τους. Οι μαθητές και πάλι με τυχαίο τρόπο μοιράστηκαν σε αυτούς που συμμετείχαν στην παρέμβαση και σε

εκείνους που είχαν το ρόλο της ομάδας ελέγχου και η παρέμβαση είχε διάρκεια δύο εβδομάδων. Οι μαθητές της πρώτης ομάδας έπρεπε με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αν ήταν απαραίτητο, να γράψουν ένα γράμμα ευγνωμοσύνης σε κάποιο πρόσωπο που ήταν σημαντικό για εκείνα και η άλλη ομάδα έπρεπε να γράψει κάτι που είχε κάνει την προηγούμενη μέρα καθώς και συναισθήματα για αυτό. Οι ερευνητές παρατήρησαν πως η παρέμβαση όντως συνέβαλε στην αίσθηση ευγνωμοσύνης των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτή και κυρίως βοήθησε τους μαθητές που είχαν χαμηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος στην αρχή της παρέμβασης.

4.2.3 Παρεμβάσεις για την απόκτηση ηρεμίας

Έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές δεν βιώνουν ηρεμία και γαλήνη όταν βρίσκονται στο σχολείο(Grannis,1992· Burchinal, Roberts, Zeisel & Rowley, 2008· Byrne, Davenport & Mazanov,2007). Εντούτοις, η γαλήνη είναι ένα από τα δέκα βασικά θετικά συναισθήματα(Fredrickson, 2009) που συνδέεται με αυξημένη προσοχή, μείωση του άγχους και αύξηση της συμπόνιας(Keegan, 2009· Levine,2009· Thygeson, Hooke, Clapsaddle,Robbins & Moquist, 2010).

Η ενσυνειδητότητα (mindfulness) είναι μια κατάσταση κατά την οποία εφιστά κανείς την προσοχή του στην τωρινή στιγμή χωρίς να την κρίνει, μια κατάσταση ηρεμίας(Kabat- Zinn, 1994). Οι Broderick και Metz(2009) σχεδίασαν ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της ενσυνειδητότητας που αποτελούνταν από έξι μαθήματα κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα σχολείο της Πενσυλβάνια όπου φοιτούσαν μόνο καθολικά κορίτσια. Εκατόν είκοσι μαθήτριες συμμετείχαν στο πρόγραμμα και τριάντα ήταν στην ομάδα ελέγχου, ενώ μέσος όρος ηλικίας ήταν τα δεκαεφτά έτη. Σχεδιάστηκε ένα τεστ πριν την παρέμβαση και μία εβδομάδα μετά. Οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην παρέμβαση σημείωσαν αυξημένα επίπεδα ηρεμίας, χαλάρωσης και αυτο- αποδοχής και μείωσαν τα αρνητικά τους συναισθήματα

Οι Huppert και Johnson (2010) πραγματοποίησαν μια παρέμβαση για την ενσυνειδητότητα σε 173 μαθητές με ηλικία 14-15 έτη από δύο ιδιωτικά σχολεία στην Αγγλία, όπου φοιτούν μόνο αγόρια. Έξι τάξεις, που επιλέχθηκαν τυχαία, συμμετείχαν στην παρέμβαση ενώ πέντε τάξεις δεν συμμετείχαν. Οι τάξεις που έλαβαν μέρος παρακολούθησαν για τέσσερις εβδομάδες τέσσερα μαθήματα ενίσχυσης της ενσυνειδητότητας. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που συμμετείχαν και σε εκείνους που δεν πήραν μέρος, όμως οι μαθητές που ήρθαν σε επαφή με την έννοια της ενσυνειδητότητας δήλωσαν πως διασκέδασαν την όλη διαδικασία και πως θα ήθελαν να συνεχίσουν τα μαθήματα.

4.2.4 Παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ξεπερνά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και να βρίσκει τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους (Reivich & Shatte, 2002). Το Penn Resiliency Program είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και έχει εφαρμοστεί σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, του Ηνωμένου Βασιλείου, στην Αυστραλία, στην Κίνα και στην Πορτογαλία. Το πρόγραμμα εκτός από τη ψυχική ανθεκτικότητα διδάσκει την αυτοπεποίθηση, τη δημιουργική σκέψη και την ηρεμία και εφαρμόζεται σε μαθητές ηλικίας 8 έως 15 ετών. Σε μετα- ανάλυση 17 ερευνών με 2000 μαθητές που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα (Seligman et al., 2009) βρέθηκε πως οι μαθητές μείωσαν το άγχος και την κατάθλιψη και αύξησαν την ευημερία τους αλλά και την αισιοδοξία τους (Brunwasser & Gillham, 2008) και μάλιστα διατήρησαν αυτά τα οφέλη ακόμα και 31 μήνες μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

Στην Αυστραλία οι Bernard και Walton (2011) αξιολόγησαν το πρόγραμμα «You Can Do It» (YCDI), το οποίο διδάσκει στους μαθητές ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοπεποίθηση, επιμονή και οργάνωση. Παιδιά ηλικίας δέκα ετών από δώδεκα δημόσια σχολεία έλαβαν μέρος στο

πρόγραμμα. Από αυτά επιλέχθηκαν στην τύχη έξι σχολεία με 349 μαθητές που θα λάμβαναν μαθήματα από το YCDI, ενώ 208 μαθητές από τα υπόλοιπα έξι σχολεία δε θα λάμβαναν μαθήματα. Οι απαντήσεις των μαθητών καταχωρήθηκαν στο Student Attitudes to School Survey(SASS,Department of Education and Early Childhood Development, 2006) στο οποίο οι μαθητές ανέφεραν την άποψή τους για την ευημερία τους και την μάθησή τους. Η αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών έγινε πριν ξεκινήσει η παρέμβαση και ένα χρόνο μετά. Φάνηκε ότι μόνο οι μαθητές που διδάχθηκαν σύμφωνα με το YCDI ανέφεραν υψηλότερη κινητοποίηση σχετικά με τη μάθηση, μεγαλύτερη αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, αυτοπεποίθηση και καλύτερη σχέση με τους συνομηλίκους.

Η ψυχική ανθεκτικότητα παρατηρείται σε πολλά επίπεδα, σε επίπεδο ατόμου, σχολικής τάξης, σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Η ενδυνάμωση ατόμων και κοινοτήτων θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δυσκολίες της ζωής (Χατζηχρήστου, 2011). Για το λόγο αυτό η σύμπραξη μεταξύ ατόμων, σχολείων και οικογενειών είναι κατά κάποιο τρόπο επιβεβλημένη, προκειμένου να ενισχυθεί η ψυχική ευεξία όλων(Esquivel, Doll & Oades – Sese, 2011·Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor, 2008). Οι Doll, Zucker και Brehm (Doll, Zucker και Brehm, 2009) έχουν αναπτύξει ένα μοντέλο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο. Με βάση το μοντέλο αυτό, οι «ψυχικά ανθεκτικές τάξεις» έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτά είναι οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητή, οι θετικές σχέσεις των συμμαθητών μεταξύ τους, η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, που στηρίζεται στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς και τέλος η συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Σχετικά με τα σχολικά περιβάλλοντα, οι Henderson και Milstein (Henderson και Milstein, 2008) υποστηρίζουν ότι σε αυτά πρέπει να υπάρχουν θετικές κοινωνικές σχέσεις, ξεκάθαρα όρια, παροχή στήριξης και φροντίδας, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και παροχή ευκαιριών για τη συμμετοχή όλων στην σχολική κοινότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας αναπτύχθηκε το πρόγραμμα «ΣΥΝ- ΦΡΟΝΤΙΖΩ» από το κέντρο έρευνας και εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του

πανεπιστημίου Αθηνών και την εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα για την πρόληψη, την εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση και την παρέμβαση με στόχο τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην θεωρητική και εφαρμοσμένη γνώση(www.connecting4caring.gr). Το «ΣΥΝ- ΦΡΟΝΤΙΖΩ» περιλαμβάνει δράσεις, όπως την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων. Για παράδειγμα, κατά το έτος 2011- 2012 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Στηρί- Ζοντας», το οποίο στόχο είχε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Άλλο πρόγραμμα είναι το «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ», το οποίο μέσα από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα και το θετικό κλίμα στο σχολείο, ενώ υπάρχει το Διεθνές Πρόγραμμα Κατάρτισης εκπαιδευτικών(e- learning)που εξυπηρετεί τον ίδιο σκοπό και ονομάζεται WEC.A.R.E(Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, 2009).

4.2.5 Παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ενδυνάμωση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα

Στοιχεία του χαρακτήρα όπως αγάπη, ελπίδα, περιέργεια και ζεστασιά σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή, την ευχαρίστηση και την αφοσίωση στους ενήλικες(Park, Peterson & Seligman, 2004 ·Peterson, Rush, Beermann, Park & Seligman,2007). Οι Park και Peterson(2008) βρήκαν ότι στοιχεία του χαρακτήρα όπως η επιμονή, η ειλικρίνεια, η εγκράτεια και η αγάπη σχετίζονται αρνητικά με την επιθετικότητα, την κατάθλιψη και το άγχος. Επίσης, τα στοιχεία αυτά προβλέπουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών(Park & Peterson, 2009). Αυτό επιβεβαιώνεται και από μακροχρόνια έρευνα του Yost(Yost, 1967), στην οποία μαθητές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά είχαν καλύτερους βαθμούς από τους συμμαθητές τους που δεν τα διέθεταν.

Στην Αυστραλία οι Madden, Green και Grant(2010) σχεδίασαν και στη συνέχεια αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών για παιδιά ηλικίας 10 ετών σε ιδιωτικό σχολείο μόνο για αγόρια. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση την κατηγοριοποίηση του VIA Institute, το οποίο διακρίνει έξι βασικές αρετές, τη σοφία, το κουράγιο, την ανθρωπιά, τη δικαιοσύνη, την εγκράτεια και την υπέρβαση, και αξιολόγησε ακριβώς αυτές τις αρετές μέσω του VIA Survey. Οι μαθητές συμμετείχαν σε οχτώ μαθήματα για την ενίσχυση των ικανοτήτων τους σε διάστημα έξι μηνών, όπου κλήθηκαν, μεταξύ άλλων πρακτικών, να γράψουν ένα γράμμα στον μελλοντικό εαυτό τους για το πώς τον φαντάζονται. Οι μαθητές εξετάστηκαν ως προς τα επίπεδα ελπίδας και δέσμευσης- αφοσίωσης πριν και μετά τα μαθήματα και βρέθηκε πως αυτά ήταν υψηλά μετά το πέρας των μαθημάτων.

Παράλληλα, ο Austin το 2005 χρησιμοποίησε το Gallup Strengths Framework για να αξιολογήσει ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης στοιχείων του χαρακτήρα. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε για έξι βδομάδες και συμμετείχαν 255 μαθητές και 272 μαθητές ήταν στην ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος έπρεπε να συμπληρώσουν το Gallup Clifton Strengths Finder, ώστε να βρουν τις πέντε βασικές δυνατότητές τους, τις οποίες στη συνέχεια έπρεπε να μοιραστούν με την οικογένειά τους και τους φίλους τους και να συμπληρώσουν ατομικά ημερολόγια. Οι μαθητές αυτοί λοιπόν εμφάνισαν υψηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες, αυτεπάρκεια και κινητοποίηση εν αντιθέσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου.

4.2.6. Παρεμβάσεις που αφορούν στην προαγωγή του ευ ζην

Στις μέρες μας, όπου η οικονομική κρίση έχει επιφέρει πληθώρα αλλαγών στην οικογένεια και στο σχολείο, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια ψυχικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και η ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, στοιχεία τα οποία θα ενδυναμώσουν τους μαθητές ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της καθημερινότητάς τους. Σε αυτό το πλαίσιο και για τους σκοπούς μια μεταπτυχιακής διατριβής επιχειρήθηκε μια θετική ψυχολογική

παρέμβαση, η οποία στόχευε στην καλλιέργεια της ευγνωμοσύνης, στην αύξηση του ευ ζην, των θετικών συναισθημάτων, των διαπροσωπικών σχέσεων, της ροής, της κατοχής νοήματος ζωής, της επίτευξης και της ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων. Συμμετείχαν 148 άτομα, 108 στην πειραματική ομάδα και 40 στην ομάδα ελέγχου, από τα οποία 77 ήταν φοιτητές και 71 μη φοιτητές. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ότι καλέστηκαν φοιτητές στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, για να ενημερωθούν για την παρέμβαση και προσκάλεσαν κι άλλους φίλους τους, φοιτητές και μη, να συμμετάσχουν. Πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις. Στην πρώτη οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την παρέμβαση και τους χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια, ενώ τους ανατέθηκαν και εργασίες για το σπίτι. Στην δεύτερη συνάντηση, που έγινε δύο εβδομάδες μετά την πρώτη, χορηγήθηκαν ξανά ερωτηματολόγια, έντυπα αξιολόγησης και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συνεχίσουν τις εργασίες για το σπίτι. Στην τρίτη συνάντηση, που έγινε ένα μήνα μετά την πρώτη, δόθηκαν και πάλι ερωτηματολόγια και έντυπα αξιολόγησης της παρέμβασης.

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το πρώτο αφορούσε στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων και ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Ακόμα, περιείχε ερωτήσεις για τη μέτρηση του ευ ζην. Για να μετρηθεί το ευ ζην χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή(Satisfaction With Life Scale- SWLS, Diener, Emmons, Carse & Griffin, 1985). Η κλίμακα προσαρμόστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά από τους Σταλικά και Λακιώτη, το 2011. Για τη μέτρηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων αξιοποιήθηκε η Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Εμπειριών(Scale of Positive and Negative Experience, SPANE, Diener, Wirtz, Tov, Kim, Prieto, Choietal, 2011). Η προσαρμογή στα ελληνικά έγινε από τη Λεοντοπούλου Σοφία. Για τη μέτρηση της ροής χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ροής(Flow Questionnaire, Collins, Sarkisian & Winner, 2009). Η προσαρμογή έγινε από τη Λεοντοπούλου Σ. Για την εκτίμηση των διαπροσωπικών σχέσεων έγινε χρήση δύο ερωτηματολογίων. Το πρώτο αφορούσε στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και ονομάζεται Κλίμακα Ποιότητας Διαπροσωπικών Σχέσεων (Interpersonal Relationship Quality

Scale- IRQ, Kang & Shaver, 2003). Το δεύτερο αφορούσε στην ενίσχυση της ανάρρωσης ασθενών με στεφανιαία νόσο(Enhancing Recovery in Coronary Heart Disease Patients, ENRICHED, Mitchell, Powell, Blumenthal, Norton & Ironson, 2003) και αξιολογούσε την ύπαρξη κοινωνικής στήριξης. Και τα δύο προσαρμόστηκαν στα ελληνικά από τη Λεοντοπούλου Σ. Για να μετρηθεί η ύπαρξη νοήματος ζωής δόθηκε το Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής(Meaning In Life Questionnaire, Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006). Η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα έγινε από τους Φιλίππη και Σταλικά. Για να μετρηθεί η επίτευξη χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα Επίτευξης από την Σύντομη Κλίμακα Βασικών Αναγκών των Ryan και Deci(Short form of Ryan and Deci Basic Psychological Needs Scale, Deci & Ryan, 2000 στο Samman, 2007, προσαρμογή από τη Λεοντοπούλου Σ.). Τέλος, για να μετρηθεί η ανθεκτικότητα δόθηκε η Κλίμακα ανθεκτικότητας (Resilience Scale, R.S., Wagnild & Young, 1993, προσαρμογή από τη Λεοντοπούλου Σ.). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς μοιράστηκε στους συμμετέχοντες για να αξιολογήσουν το κατά πόσο τους βοήθησε η παρέμβαση.

Η παρέμβαση περιελάμβανε τέσσερα στάδια. Αρχικά, έπρεπε να δημιουργηθεί θετικό κλίμα εντός της ομάδας. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την προβολή του βίντεο «Your secret» του Monzani (<http://www.youtube.com/watch?v=rljLZWWxSI30>) και της άσκησης γνωριμίας που φέρει τον τίτλο «Ιστορίες ονομάτων», όπου παρουσιάζοντας τα ονόματά τους οι συμμετέχοντες μιλούν και για τον εαυτό τους (Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003). Επίσης, για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων καλλιεργήθηκε η έννοια της ευγνωμοσύνης. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να αναφέρουν καταστάσεις και πρόσωπα για τα οποία νιώθουν ευγνωμοσύνη. Ακόμα, για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, η πειραματική ομάδα ήρθε σε επαφή με συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, παρουσιάστηκαν τέσσερις μορφές αντίδρασης σε κάποιο γεγονός. Η ενεργητική και μη εποικοδομητική αντίδραση, η παθητική και μη εποικοδομητική, η ενεργητική και εποικοδομητική και η παθητική και εποικοδομητική. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ζευγάρια, όπου το ένα μέλος του ζευγαριού έπρεπε να αναφέρει

ένα θετικό γεγονός και το άλλο μέλος έπρεπε να αντιδράσει ενεργητικά και εποικοδομητικά. Οι συμμετέχοντες είχαν μάλιστα την οδηγία να εξασκούνται στην ενεργητική και εποικοδομητική αντίδραση στο σπίτι τους. Παράλληλα, μια άλλη «εργασία για το σπίτι» ήταν τα «Τρία καλά πράγματα», όπου έπρεπε να καταγράφουν κάθε μέρα τρία καλά πράγματα που συνέβησαν(3 goal things, Seligman et al., 2005). Σύμφωνα με τον Seligman, η άσκηση «Τρία καλά πράγματα» αν πραγματοποιηθεί για 21 μέρες φέρνει θετική βελτίωση στη διάθεση και αυξάνει την ικανοποίηση από τη ζωή.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν αρκετά ενθαρρυντικά. Παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του ευ ζην και των θετικών συναισθημάτων, της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, της κοινωνικής στήριξης, την κατοχή νοήματος ζωής και της ανθεκτικότητας. Η πειραματική ομάδα εμφάνισε υψηλότερα επίπεδα ευ ζην σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, βίωση περισσότερων θετικών συναισθημάτων, υψηλότερη κοινωνική στήριξη, ψυχική ανθεκτικότητα. Ωστόσο, η παρέμβαση δεν φάνηκε ότι είχε επίδραση στη βίωση της ροής, στην αναζήτηση νοήματος και στην αύξηση της επίτευξης. Τέλος, σύμφωνα με τους ίδιους τους συμμετέχοντες η παρέμβαση τους βοήθησε στη βίωση θετικών συναισθημάτων.

Μια άλλη θετική ψυχολογική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε σχολικές τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση με σκοπό την προαγωγή του ευ ζην κατά τη μέση παιδική ηλικία. Στην έρευνα συμμετείχαν 121 μαθητές ηλικίας 10- 13 ετών, 66 ήταν κορίτσια και 55 αγόρια. Το δείγμα αντλήθηκε από παιδιά που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη δημοτικού στο 4^ο δημοτικό σχολείο Περιστερίου και στο 106^ο δημοτικό σχολείο Αθηνών. Ακόμα, 70 παιδιά (57,9%) ήταν Έλληνες γηγενείς, ενώ 51 παιδιά (42,1%) δήλωσαν πως οι ίδιοι ή οι γονείς τους είχαν μεταναστεύσει στην Ελλάδα από άλλη χώρα. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση τον αριθμό των παιδιών μεταναστών που υπήρχαν σε αυτά, καθώς η έρευνα στόχευε σε παιδιά που εκτίθενται σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η παρέμβαση έλαβε χώρα κατά το διάστημα μεταξύ Φεβρουαρίου και Απριλίου 2013. Αρχικά, επιχειρήθηκε τηλεφωνική και ηλεκτρονική

επικοινωνία (μέιλ) με τους διευθυντές των σχολείων, στους οποίους δόθηκε πληροφόρηση για το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας. Έπειτα, η ερευνήτρια επισκέφθηκε τα σχολεία, για να μοιράσει στους μαθητές έντυπα συναίνεσης και ενημέρωσης, τα οποία θα παρέδιδαν στους γονείς τους για να τα συμπληρώσουν. Έλαβαν μέρος στην έρευνα δύο σχολεία όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, από τα οποία προέκυψαν έξι ομάδες, η καθεμία από τις οποίες αποτελούνταν από 19-20 μέλη. Από τις έξι ομάδες, οι τέσσερις έλαβαν μέρος στην παρέμβαση, ενώ οι υπόλοιπες δύο χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου.

Πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις. Στην πρώτη οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο. Στη δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, διάρκειας δύο ωρών για την πειραματική ομάδα και 45 λεπτών για την ομάδα ελέγχου και μετά οι μαθητές αξιολόγησαν την παρέμβαση μέσα από ένα έντυπο αξιολόγησης. Στην τρίτη συνάντηση χορηγήθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο και το έντυπο αξιολόγησης. Σημαντική βοήθεια παρείχαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν το ρόλο βοηθού για τα παιδιά. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια. Στο ένα καταγράφονταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και η αξιολόγηση του ευζην. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβανόταν τρεις κλίμακες για την αξιολόγηση της συχνότητας βίωσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, των επιπέδων αισιοδοξίας και της αυτοαποτελεσματικότητας. Με το δεύτερο ερωτηματολόγιο αξιολογούνταν η παρέμβαση από τους μαθητές. Για να μετρηθεί η συχνότητα βίωσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Εμπειριών (SPANE. Scale of Positive and Negative Experience. Diener, Wirtz, Tov, Kim – Prieto, Choi, Oishi & Biswas- Diener, 2010), η οποία προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από τις Λεοντοπούλου Σ. και Δημητροπούλου. Η αισιοδοξία των μαθητών μετρήθηκε με την Κλίμακα Προσανατολισμού στη Ζωή για Νέους (YLOT. The Youth Life Orientation Test. Ey, Hadley, Nuttbrock Allen, Palmer, Klosky, Deptula, Thomas & Cohen, 2005) η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τη Λεοντοπούλου Σ. Για την αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Παιδικής

Αυτοαποτελεσματικότητας στην Κοινωνική Αλληλεπίδραση με τους Συνομηλίκους(Children's Self – Efficacy for Peer Interaction Scale- CSPI των Wheeler & Ladd, 1982, η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τις Γαλανάκη και Καλαντζή – Αζίζη, το 1999).

Η παρέμβαση προέβλεπε τα ακόλουθα βήματα. Αρχικά, για να δημιουργηθεί ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο « Your Secret» του Jean Sebastien – Monzani, το οποίο διαρκεί 4:30 λεπτά. Η δεύτερη δραστηριότητα στόχευε στον εντοπισμό των δυνάμεων του χαρακτήρα(Peterson & Seligman, 2004). Για την επίτευξη του στόχου αυτού δόθηκε στα παιδιά το ερωτηματολόγιο Children' s Strengths Survey(Park & Peterson, 2003), το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά για την εν λόγω έρευνα από τις Λεοντοπούλου και Δημητροπούλου και ονομάστηκε «Τα δυνατά σημεία του χαρακτήρα μου». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει είκοσι τέσσερις δυνάμεις του χαρακτήρα (π. χ αυτοέλεγχος, δικαιοσύνη, ευγνωμοσύνη), η βαθμολογία για καθεμία από τις οποίες προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων σε δύο δηλώσεις. Τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα κατά πόσο τους ταιριάζει ή δεν τους ταιριάζει κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου. Μια βαθμολογία ίση ή μεγαλύτερη του εννέα σήμαινε πως το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό αποτελούσε δύναμη του χαρακτήρα του παιδιού. Στη συνέχεια, τα παιδιά κάθε ομάδες χωρίστηκαν σε τέσσερις υπο- ομάδες με κριτήριο τη συνάφεια των δυνάμεων του χαρακτήρα τους και τους δόθηκαν υλικά όπως μαρκαδόροι, χαρτόνια, περιοδικά και αυτοκόλλητα, προκειμένου να φτιάξουν ένα κολλάζ, όπου θα δείχνουν τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους και τα θετικά αποτελέσματα που πηγάζουν από αυτά. Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της άσκησης “Coat of Arms”(Villalba & Myers, 2008), με τη διαφορά πως στα παιδιά δόθηκαν καλλιτεχνικά μέσα για να αποδώσουν τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Αυτό έγινε για να επιδειχθεί διαπολιτισμική ευαισθησία, καθώς τα παιδιά που δεν ήταν γηγενείς μπορεί να δυσκολευόταν αν η δραστηριότητα περιελάμβανε προφορικό ή γραπτό λόγο αλλά και επειδή έχει αποδειχθεί πως παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν καλλιτεχνική δημιουργία αυξάνουν τα επίπεδα ευ ζην και θετικών συναισθημάτων(Stuckey & Nobel, 2010· Puig et al., 2006 ·Ross

et al., 2006). Επίσης, η άσκηση αυτή έδωσε την ευκαιρία για αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των παιδιών, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας (Usher & Pajares, 2008). Στην ομάδα ελέγχου χορηγήθηκαν στα παιδιά υλικά για να δημιουργήσουν ένα κολλάζ χωρίς να τους δοθεί συγκεκριμένο θέμα. Στην τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε η άσκηση «Οι Καλύτεροι Δυνατοί Εαυτοί» (Best Possible Selves- BPS, King, 2001). Οι συμμετέχοντες έπρεπε να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν τον καλύτερο δυνατό εαυτό τους, πως θα ήθελαν να είναι δηλαδή όταν θα έχουν επιτύχει όλους τους στόχους τους και θα έχουν αξιοποιήσει τις δυνατότητές τους. Η δραστηριότητα αυτή ενισχύει τη θετική σκέψη και τα θετικά συναισθήματα (Sheldon & Lyubomirsky, 2006· King, 2001· Frattaroli, 2006· Smyth, 1998· Markus & Nurius, 1986) αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1993). Αφού οι μαθητές έπλασαν στη φαντασία τους τον καλύτερο δυνατό εαυτό τους, χωρίστηκαν σε τρεις τυχαίες ομάδες όπου έπρεπε να παρουσιάσουν ο ένας στον άλλο τον καλύτερο εαυτό τους και να οργανώσουν ένα μικρό σκετσάκι που θα παρουσιάζουν μια μελλοντική συνάντηση, όπου ο καθένας τους θα έχει γίνει η καλύτερη εκδοχή του εαυτού του. Μέσω της θεατρικής αναπαράστασης βιώνονται θετικές συναισθηματικές εμπειρίες και αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση. Η τέταρτη άσκηση ήταν τα «Τρία Καλά Πράγματα» (Seligman et al., 2005), όπου σε έντυπο τα παιδιά έπρεπε να καταγράψουν τρία καλά πράγματα που τους συνέβησαν εκείνη την ημέρα, ενώ τους ζητήθηκε να κάνουν την άσκηση αυτή και στο σπίτι τους κάθε μέρα. Από την ομάδα ελέγχου ζητήθηκε να καταγράψουν νοερά ή γραπτά λεπτομέρειες από τη μέρα τους καθημερινά (Sheldon & Lyubomirsky, 2006).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η θετική ψυχολογική παρέμβαση ήταν αποτελεσματική στην αύξηση της βίωσης θετικών συναισθημάτων και για τα αγόρια και για τα κορίτσια και για όλους τους συμμετέχοντες ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Τα ευρήματα είναι συνεπή με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Sheldon & Lyubomirsky, 2006· Seligman et al., 2005 στο Δημητροπούλου Χ. 2014). Ακόμα, ήταν αποτελεσματική στην αύξηση των επιπέδων αισιοδοξίας και για τους ντόπιους και για τους μετανάστες. Προηγούμενες έρευνες

υποδεικνύουν πως η αισιοδοξία μπορεί να καλλιεργηθεί (Seligman, 2005 · Rosen, 2011 στο Δημητροπούλου Χ., 2014). Παράλληλα, παρατηρήθηκε αύξηση και στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών, ωστόσο οι μαθητές με κατώτερο κοινωνικο- οικονομικό επίπεδο δεν επωφελήθηκαν σημαντικά από την παρέμβαση, σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους που ανήκαν στο μεσαίο και ανώτερο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στην ιδιαίτερη φύση της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία συνδέεται με την επίτευξη και την επάρκεια. Ενδεχομένως, τα παιδιά από κατώτερα κοινωνικό- οικονομικά στρώματα να προέβησαν σε αρνητικές κοινωνικές συγκρίσεις για τον εαυτό τους, συγκρίνοντάς τον με τα παιδιά των ανώτερων και μεσαίων κοινωνικών- οικονομικών στρωμάτων, που λόγω οικονομικής άνεσης είναι πιο εξοικειωμένα με το θεατρικό παιχνίδι και τα καλλιτεχνικά δρώμενα που έλαβαν χώρα κατά την παρέμβαση. Επομένως, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας δεν ενισχύθηκε (Patton et al., 2006 στο Δημητροπούλου Χ., 2014). Επιπλέον, φάνηκε πως μόνο οι γηγενείς επωφελήθηκαν από την παρέμβαση κι όχι τα παιδιά μεταναστών. Αυτό εξηγείται αν λάβουμε υπόψη μας πως οι μετανάστες που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από χώρες των Βαλκανίων και της Άπω Ανατολής, όπου δεν αποδίδεται μεγάλη σημασία στην προσωπική ικανότητα και επίτευξη αλλά στην πλήρωση συλλογικών στόχων. Τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες που έλαβαν μέρος στην πειραματική συνθήκη ανέφεραν στα σχετικά ερωτηματολόγια πως βοηθήθηκαν από την παρέμβαση και πως τους άρεσαν περισσότερο οι ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκειά της. Μάλιστα σύμφωνα με έρευνες για την αποτελεσματικότητα ψυχολογικών παρεμβάσεων έχει βρεθεί πως η ίδια η συμμετοχή σε μια ομαδική και δημιουργική διαδικασία ενισχύει την ψυχική ευεξία και τη ψυχική υγεία (Rose et al., 2003 · Chambless, 2001 στο Δημητροπούλου Χ., 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις δύο προηγούμενες έρευνες βλέπουμε πως είναι εφικτό να καλλιεργηθούν τα θετικά συναισθήματα σε ακαδημαϊκούς χώρους όπως είναι το σχολείο και το πανεπιστήμιο και μάλιστα θα λέγαμε πως είναι και αναγκαίο να ενσωματωθούν προγράμματα θετικών ψυχολογικών παρεμβάσεων στις καθημερινές δραστηριότητες και στο πρόγραμμα των

σχολείων, όπως γίνεται σε σχολεία του εξωτερικού(Oakland & Cunningham, 1997). Πρέπει όμως να υποστηρίζεται η παρέμβαση όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από την οικογένεια (Χατζηαχρήστου, 2004·Durlak et al., 2010·Botvin & Griffin, 2004). Εξάλλου, όταν οι μαθητές εκπαιδεύονται στη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, η γενική επίδοσή τους βελτιώνεται(Salami, 2010). Και περαιτέρω, τα συναισθηματικά και κοινωνικά έξυπνα παιδιά συμβάλλουν στην δημιουργία αποτελεσματικών και δημιουργικών κοινωνιών, που είναι και ένας από τους στόχους του κινήματος της Θετικής Ψυχολογίας(Positive Psychology Center, 2009 στο Bar-On, 2010).

4.3 Προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας που εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση στοχεύει στην άμεση υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού που αποτελείται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης, και στη γενικότερη δημιουργία θετικού κλίματος, δημιουργικότητας, έμπνευσης και ψυχικής ανθεκτικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης. Η Θετική Ψυχολογία εστιάζει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τη βελτίωση της λειτουργικότητάς τους, της επάρκειας και της γενικότερης ψυχικής και πνευματικής τους υγείας. Οι πρόσφατες προσεγγίσεις δίνουν έμφαση τόσο στην φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και στην αποφυγή παθολογίας, διαμέσου της έγκαιρης πρόληψης. Τρεις σημαντικές μεταβλητές που σχετίζονται με την εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας σε παιδιά και εφήβους είναι η αισιοδοξία, η ελπίδα και η ποιότητα ζωής.

Η Θετική Ψυχολογία μπορεί να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους διαφοροποιώντας εποικοδομητικά την οπτική τους απέναντι σε μια δύσκολη και απαιτητική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μπορεί να τους βοηθήσει να είναι περισσότερο ανθεκτικοί απέναντι στο στρες

και την επαγγελματική εξουθένωση, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και να μεταδώσουν τη γνώση στους μαθητές τους, με την επάρκεια που απαιτείται. Επίσης, μπορεί να συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν μια θετική αυτοεικόνα, να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των αρνητικών τους συναισθημάτων, να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν και να προσαρμόζονται σε αρνητικά γεγονότα, συνθήκες και καταστάσεις από τις οποίες ενδέχεται να βάλλονται, και τελικά να μπορούν να εξασφαλίσουν ένα υψηλό επίπεδο απόδοσης στην εργασία τους, διατηρώντας παράλληλα καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Στο χώρο του σχολείου η Θετική Ψυχολογία έχει, κυρίως προληπτική δράση και συντελεί στη δημιουργία μιας διαφορετικής οπτικής σχετικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δίνεται έμφαση στα θετικά συναισθήματα, ως εφόδιο σε επεισόδια λύσης προβλημάτων (π.χ. θετικό κλίμα στην τάξη, ανακάλυψη εναλλακτικών νοημάτων και τρόπων προσέγγισης προβλημάτων), στα θετικά συναισθήματα ως εναλλακτική διαδρομή δημιουργικότητας (π.χ. καλλιέργεια ενδιαφέροντος, περιέργειας, εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης, παιχνίδι, φαντασία), και στη διαφοροποίηση διδακτικών παρεμβάσεων με άξονα τη δυνατότητα βίωσης θετικών συναισθημάτων (π.χ. σενάρια δράσης, παιχνίδια ρόλων, θετική νοηματοδότηση, ανακάλυψη νέων μεθόδων μάθησης).

Τα αποτελέσματα από τη βίωση θετικών συναισθημάτων, σύμφωνα με τη θεωρία της Fredrickson (Fredrickson, 2000) είναι πολλά, όπως η διεύρυνση του ορίζοντα της σκέψης και της ποικιλίας των δράσεων των ανθρώπων (Fredrickson & Branigan, 2001), η αντιμετώπιση των συνεπειών των αρνητικών συναισθημάτων ("The Undoing Hypothesis", Fredrickson & Levenson, 1998), το χτίσιμο ισχυρού ψυχισμού, μεγάλων ψυχολογικών αντοχών και εξασφάλιση καλής ψυχικής υγείας ("Psychological Resilience", Tugade & Fredrickson 2000) και τέλος η κινητοποίηση μηχανισμών που οδηγούν κλιμακωτά σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία ("Upward Spiral", Fredrickson & Joiner, 2000).

Υπό τον όρο Θετική Ανάπτυξη των Νέων (Positive Youth Development. LeBlanc, Talbot, Craig, 2005) συγκεντρώνεται μια ποικιλία θεωρητικών παραδοχών και μεθόδων παρέμβασης που ως κοινό σημείο έχουν την έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων. Βασικός στόχος της νέας αυτής τάσης στις επιστήμες που ασχολούνται με την ψυχοκοινωνική υγεία είναι η προώθηση της αναπτυξιακής επάρκειας που είναι απαραίτητη προκειμένου τα νεαρά άτομα να καταστούν παραγωγικά και ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται (Catalano, et al., 2002). Σε στενή συνάφεια με τον ευρύτερο κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας, η Θετική Ανάπτυξη των Νέων υπογραμμίζει τις δυνατότητες και τη δυναμική των παιδιών και των εφήβων, κάτι που αντανakλά μια αισιόδοξη αντίληψη για τη συνεισφορά των νεώτερων μελών της κοινωνίας τόσο στους ευρύτερους θεσμούς, όσο και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον τους (Durlak et al, 2007). Συγκεκριμένα, οι ανάγκες των παιδιών τοποθετούνται σε επτά βασικούς άξονες: την κατοχύρωση σταθερών πλαισίων λειτουργίας, την παροχή βασικών υπηρεσιών φροντίδας, τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες, την προαγωγή των υψηλών προσδοκιών, τη διαθεσιμότητα προτύπων προς μίμηση, κοινωνικών πόρων και δικτύων, την έκθεση σε εμπειρίες που εμπεριέχουν προκλήσεις και ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεισφορά, καθώς και την παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και εκπαίδευσης (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem & Ferber, 2003). Κάποιες από τις παρεμβάσεις ξεπερνούν το ατομικό επίπεδο και περιλαμβάνουν δράσεις στα πλαίσια της οικογένειας και της κοινότητας, επιχειρώντας τη γενίκευση των νέων στάσεων και συμπεριφορών σε όλες τις πτυχές της ζωής του παιδιού (Durlak, et al., 2008). Όσον αφορά το περιεχόμενο των υφιστάμενων προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας, σε μια σχετική ανασκόπηση του Catalano και των συνεργατών του (Catalano et al., 2004) προέκυψαν κάποιες τεχνικές και επιμέρους στόχοι οι οποίοι αποτελούν κοινό τόπο μεταξύ των διάφορων προγραμμάτων. Στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, περιλαμβάνονται δραστηριότητες που ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ των παιδιών (Elias & Hynes, 2008· Greenberg & Kusch, 1998), την κατανόηση και αντανάκλαση των συναισθημάτων τους και τα εφοδιάζουν με

δεξιότητες διαχείρισης των κρίσεων (Catalano, Berglund, et al., 2002). Στο γνωστικό τομέα, ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων ενσωματώνει τεχνικές που ενεργοποιούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη και δίνουν έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και προσωπικής έκφρασης.

4.3.1 The Jigsaw Classroom

Η στροφή της εκπαίδευσης προς τη Θετική Ψυχολογία οδήγησε στη δημιουργία εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως η τάξη Jigsaw. Η Jigsaw Classroom είναι μια διδακτική τεχνική κατά την οποία οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε ομάδες, των τεσσάρων ως έξι ατόμων, όπου σε κάθε μαθητή της ομάδας δίνεται ένα θέμα κι εκείνος προσπαθεί να βρει μαθητές άλλων ομάδων με το ίδιο θέμα. Έπειτα όλοι οι μαθητές επιστρέφουν στις ομάδες τους συγκεντρώνουν τις πληροφορίες και συνθέτουν μια τελική εργασία. Το αποτέλεσμα είναι ότι συνεργάζονται μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων πάνω στην ίδια θεματική και η συνεργασία αυτή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη δυναμική της τάξης. Σε μεγαλύτερες τάξεις δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι με τι θα ασχοληθούν και τι θα μελετήσουν. Δίνεται έτσι μεγάλη αυτονομία στην κάθε ομάδα και στον κάθε μαθητή ατομικά, η οποία όμως εξασκεί τα παιδιά στην επικοινωνία, την συνεργασία αλλά και την πειθαρχία, εφόσον στόχος είναι να ολοκληρώσουν την εργασία που έχουν αναλάβει. Έρευνα της Elizabeth Hurlock υποστηρίζεται πως η συγκεκριμένη τεχνική είναι πολύ αποτελεσματικότερη από την τιμωρία και έχει ισχύ σε παιδιά όλων των ηλικιών και όλων των ικανοτήτων (<http://bookgedebook.tk/downloads/developmental-psychology-by-elizabeth-hurlock-5th-edition.pdf>).

Πρωτοπόρος της ιδέας Jigsaw Classroom είναι ο Eliot Aronson, ο οποίος ισχυρίζεται ότι η τεχνική αυτή προσφέρει επιπλέον μείωση του άγχους των μαθητών και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, καθώς οι μαθητές με την συμμετοχή τους στην ομάδα νιώθουν ότι προσφέρουν κι έτσι λαμβάνουν ικανοποίηση. Συν τοις άλλοις, η τεχνική αυτή προσφέρεται και για την εξάλειψη ρατσιστικών πεποιθήσεων και αύξηση της συμπόνιας, δεδομένου ότι οι μαθητές καλούνται να

ανταλλάξουν πληροφορίες με τους συμμαθητές τους και να συνεργαστούν στα πλαίσια της ομάδας τους, η οποία ορίζεται από τον εκπαιδευτικό(https://en.wikipedia.org/wiki/Positive_education).

4.3.2 School Network KIPP

«Work hard, be nice». Αυτό είναι το μότο του προγράμματος «Knowledge is power»(KIPP). Το πρόγραμμα ιδρύθηκε από τους Mike Feinberg και Dave Levin, δύο δασκάλους στην Αμερική. Το 1995, ξεκίνησαν δύο προγράμματα KIPP το ένα στο Χιούστον και το άλλο στη Νέα Υόρκη. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στην καλλιέργεια αρετών του χαρακτήρα, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν την ευτυχία. Η μάθηση είναι σύμφωνη με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, καθώς βασική αντίληψη του προγράμματος είναι ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν και να αναπτυχθούν αρκεί να τους δοθεί η ευκαιρία. Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς συνάπτουν μια συμφωνία που ονομάζεται «Commitment to excellence» και δεσμεύονται ώστε όλοι από την πλευρά τους να προωθήσουν θετικές σχολικές εμπειρίες. Η επιτυχία στο σχολείο και η επιτυχία μετέπειτα στη ζωή είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, όπως πιστεύουν, γι' αυτό και στοχεύουν στην ανάπτυξη των αρετών του χαρακτήρα των μαθητών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της ζεστασιάς, του θάρρους, της αισιοδοξίας, του αυτοελέγχου, της ευγνωμοσύνης, της κοινωνικής νοημοσύνης και της περιέργειας. Το πρόγραμμα KIPP επενδύει στους εκπαιδευτικούς του παρέχοντάς τους συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση ή συνδιδασκαλία ή παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων τους, προκειμένου να μπορέσουν αποτελεσματικότερα να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, για να επιτύχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση όσον αφορά στους μαθητές, ενώ παρέχεται σε αυτούς συχνή ανατροφοδότηση για τη δουλειά τους. Ακόμα, το περιβάλλον του σχολείου είναι προστατευτικό, με την έννοια ότι οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά προκειμένου να εκφράσουν τις ιδέες τους στους γύρω τους, υπάρχει δηλαδή ένα θετικό

ψυχολογικό κλίμα, μια σταθερή βάση για την ανάπτυξη των παιδιών και την εκδίπλωση της μοναδικότητάς τους. Επιπλέον, μαθήματα όπως η Μουσική, τα Καλλιτεχνικά και η Φυσική Αγωγή θεωρούνται πολύτιμα κι όχι δευτερεύοντα. Συχνά οργανώνονται εκδηλώσεις στα μαθήματα αυτά, στις οποίες παρευρίσκονται οι γονείς, ενισχύοντας έτσι την αμοιβαία συμφωνία και σύμπραξη μαθητών – εκπαιδευτικών – γονέων(<http://www.kipp.org/>).

4.3.3 Bounce Back Program

Το πρόγραμμα Bounce Back ξεκίνησε το 2003 από τους Helen McGrath και Toni Noble, ως «αντίδοτο» για το στρες των μαθητών λόγω της μετάβασης από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο. Πέντε ήταν οι πυλώνες του προγράμματος. Αρχικά, η καλλιέργεια της συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας, τα θετικά συναισθήματα, οι θετικές σχέσεις με τους άλλους, η ενίσχυση των ιδιαίτερων ταλέντων και ικανοτήτων των μαθητών και η καλλιέργεια αίσθησης νοήματος και σκοπού. Καθημερινά εφαρμοζόταν στο σχολείο δραστηριότητες που ενίσχυαν τους παραπάνω τομείς, όπως η συνεργατική μάθηση, η διδασκαλία με έμφαση στις ανάγκες των μαθητών καθώς και η εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία μέσω της επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών και με την ευρύτερη κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί εκπαίδευαν τους μαθητές τους να αναπτύξουν την αισιοδοξία τους με κάθε ευκαιρία μέσα στην τάξη. Το πιο σημαντικό όμως, εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στ πρόγραμμα είναι ίσως το Responsibility Pie Chart(RPC) το οποίο «μαθαίνει» στους μαθητές πως τα αρνητικά περιστατικά είναι αποτέλεσμα τριών παραγόντων, της δικής τους συμπεριφοράς, της συμπεριφοράς των άλλων και τυχαίων παραγόντων. Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πόσο και πως μπορούν να επέμβουν για να αλλάξουν καταστάσεις που δεν τους αρέσουν και κατανοούν την έννοια της υπευθυνότητας των πράξεών τους. Άλλες ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν περιελάμβαναν συζητήσεις μέσα στις τάξεις, τραγούδια- δημιουργήματα των ίδιων των παιδιών και παιχνίδια ρόλων, όπου οι μαθητές

καλλιεργούσαν την ενσυναίσθησή τους και την συμπόνια προς τους άλλους δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο θετικές σχέσεις μαζί τους και θετικά συναισθήματα (Toni Noble & Helen McGrath, 2008).

4.3.4 Penn Resiliency Program

Στόχος του προγράμματος Penn Resiliency είναι να αυξήσει την ικανότητα των μαθητών να ανταπεξέρχονται στα καθημερινά τους προβλήματα. Το Penn Resiliency Program προωθεί – μέσα από καθημερινές παρεμβάσεις στην σχολική τάξη- την αισιοδοξία διδάσκοντας στους μαθητές να σκέφτονται ρεαλιστικά αλλά και δημιουργικά για κάθε κατάσταση που αντιμετωπίζουν. Διδάσκει την αυτοπεποίθηση, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, ενώ λειτουργεί προληπτικά για την κατάθλιψη. Έρευνες που συνέκριναν μαθητές που συμμετείχαν στο Penn Resilience Program με άλλους μαθητές που ήταν στην ομάδα ελέγχου κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το πρόγραμμα πράγματι μείωσε τα συμπτώματα κατάθλιψης στους μαθητές και το άγχος τους, ενώ αύξησε την ευημερία τους και τη φυσική τους υγεία.

4.3.5 International Positive Education Network(IPEN)

Το International Positive Education Network(IPEN) είναι ένα blog το οποίο επιχειρεί να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με την Θετική Ψυχολογία στον τομέα της εκπαίδευσης. Το πρώτο ερώτημα αφορά στη φύση της Θετικής Εκπαίδευσης. Το blog προάγει την άποψη πως η εκπαίδευση δεν είναι μόνο ακαδημαϊκή αλλά ταυτόχρονα και εκπαίδευση χαρακτήρα και μυαλού, με την έννοια ότι οι μαθητές στο σχολείο διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και δεν μαθαίνουν μόνο Μαθηματικά ή Λογοτεχνία. Ένα άλλο δίλλημα είναι ότι εφόσον οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλές θα πρέπει το σχολείο να ασχοληθεί επισταμένα με αυτές. Ωστόσο, η απάντηση του παραπάνω blog είναι πως, σύμφωνα με έρευνες της Θετικής Ψυχολογίας, έχει αποδειχθεί πως οι καλές σχολικές επιδόσεις και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων

των μαθητών και η διάπλαση του χαρακτήρα τους δεν είναι ξεχωριστές οντότητες, αλλά η ενασχόληση με τους μαθητές ως ολότητες είναι εκείνη που ενισχύει την επιτυχία τους στο σχολείο. Ένα άλλο ερώτημα στο οποίο απαντούν είναι το κατά πόσο παίζει ρόλο το IQ του ατόμου. Εάν πράγματι ο δείκτης ευφυΐας του ανθρώπου είναι καθοριστικός δεν θα πρέπει το σχολείο να ασχολείται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών, παρά μόνο με ασκήσεις που αφορούν τον νου. Πράγματι, έχει αποδειχθεί πως η νοημοσύνη είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την επιτυχία και την ευημερία του ανθρώπου, όμως δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που έχει σημασία. Έρευνα της Angela Duckworth (Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., & Kelly, D.R, 2007) έδειξε πως το θάρρος(“grit”), η επιμονή και η δέσμευση σε ένα στόχο θεωρούνται καλύτεροι προβλεπτικοί παράγοντες από το IQ. Το τέταρτο ερώτημα, το οποίο συνδέεται με το τρίτο αφορά στο ότι τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται στο σπίτι και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον δεξιότητες κοινωνικές και συναισθηματικές. Το blog εδώ απαντά πως δεν έχουν όλα τα παιδιά την ευκαιρία να διδαχθούν αυτές τις δεξιότητες από την οικογένειά τους. Μάλιστα, έρευνες αποδεικνύουν ότι 50% των μαθητών στις ΗΠΑ είναι εκτεθειμένοι στη βία, 10% είναι μάρτυρες βίαιων περιστατικών στο σπίτι τους(Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., Hamby, S., & Kracke, K., 2009) και 20% ζουν σε συνθήκες φτώχειας, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες να είναι αποδέκτες βιαιοπραγιών ή και συναισθηματικής εγκατάλειψης από τους γονείς τους(U.S Census Bureau,2009). Εξάλλου, οι μαθητές περνούν πολύ χρόνο στο σχολείο συνεπώς αυτό μπορεί να βοηθήσει τους λιγότερο ευνοημένους μαθητές να προετοιμαστούν για τη ζωή τους ως ενήλικες(White, M.& Waters, L.E., 2014). Το τελευταίο ερώτημα- πρόκληση που απαντάται στο blog είναι το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η Θετική Εκπαίδευση στα σχολεία. Σε αυτό το σημείο το blog απαντά με απτά παραδείγματα σχολείων που έχουν εφαρμόσει προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση. Παραδείγματος χάρη, γίνεται αναφορά στο σχολείο στο Bhutan, στην Ινδία, όπου εκεί οι μαθητές παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα Θετικής Εκπαίδευσης και σημείωσαν πολύ καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου(Adler, A.A., & Seligman, 2016).

Ακόμα, το πρόγραμμα Penn Resilience στην Πενσυλβάνια των Η.Π.Α απέδειξε πως οι μαθητές του που έλαβαν εκπαίδευση σύμφωνα με τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας μείωσαν τα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, ενώ αύξησαν τα επίπεδα αισιοδοξίας και ευημερίας(Brunwasser, S.M & Gillhman, J.E., 2008).

4.3.6 Positive Education Schools Association(PESA)

Η ένωση PESA επιχειρεί να προωθήσει τη Θετική Ψυχολογία στα σχολεία, αποσκοπώντας στην ευημερία αλλά και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Πρόκειται για έναν διαδικτυακό χώρο, όπου εκπαιδευτικοί, ερευνητές, σπουδαστές, πανεπιστήμια μπορούν να ενημερώνονται από έγκυρες πηγές για εξελίξεις στο χώρο της Θετικής Ψυχολογίας καθώς και για έρευνες που αφορούν σε εφαρμογές της στο σχολικό πλαίσιο (<https://www.pesa.edu.au/>).

4.3.7 Geelong Grammar School Project

Το πρόγραμμα του Geelong Grammar School πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία από το 2013 και για τρία έτη και συμμετείχαν παιδιά από τα εννέα τους έτη. Στηρίχθηκε σε ένα μοντέλο για τη Θετική Εκπαίδευση, το οποίο έχει τις βάσεις του στο μοντέλο PERMA του Seligman. Ονομάστηκε έτσι από τα αρχικά του, P που σημαίνει θετικά συναισθήματα- Positive emotions, E αντί για εμπλοκή- Engagement, R όπως λέμε σχέσεις- Relationships, M με το οποίο δηλώνεται το νόημα- Meaning και A για την επίτευξη –Accomplishment. Ύψιστος στόχος του μοντέλου αυτού είναι το «flourishing», η άνθηση, το να νιώθουμε καλά και να τα καταφέρνουμε αποτελεσματικά. Προκειμένου να φτάσουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί αλλά και όλη η σχολική κοινότητα στην άνθηση πρέπει να βιώνουν θετικά συναισθήματα (όπως χαρά, ευγνωμοσύνη, ελπίδα), εμπλοκή (ενδιαφέρον, περιέργεια, απορρόφηση από τις δραστηριότητες του σχολείου), επιτυχία, σκοπό και νόημα (μέσω της συνεισφοράς προς τους άλλους και προς την κοινότητα), θετικές σχέσεις (κοινωνικές και συναισθηματικές) και υγεία (φυσική και ψυχολογική). Ο τρόπος

που πραγματοποιήθηκε το πρότζεκτ στο εν λόγω σχολείο ήταν μέσα από την ουσιαστική εμπλοκή όλων των μελών του, καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που πρώτοι ήρθαν σε επαφή με τις αρχές της Θετικής Εκπαίδευσης, τις κατανόησαν, τις βίωσαν και τις εμφύσησαν στους μαθητές τους, λειτουργώντας ως πρότυπα συμπεριφοράς για εκείνους. Πολλές θετικές στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν στο σχολείο της Αυστραλίας, όπως η τεχνική έκφρασης ευγνωμοσύνης, η έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης, η εστίαση στο παρόν.

The University of Melbourne | Monash University

Positive Education Evaluation 2013

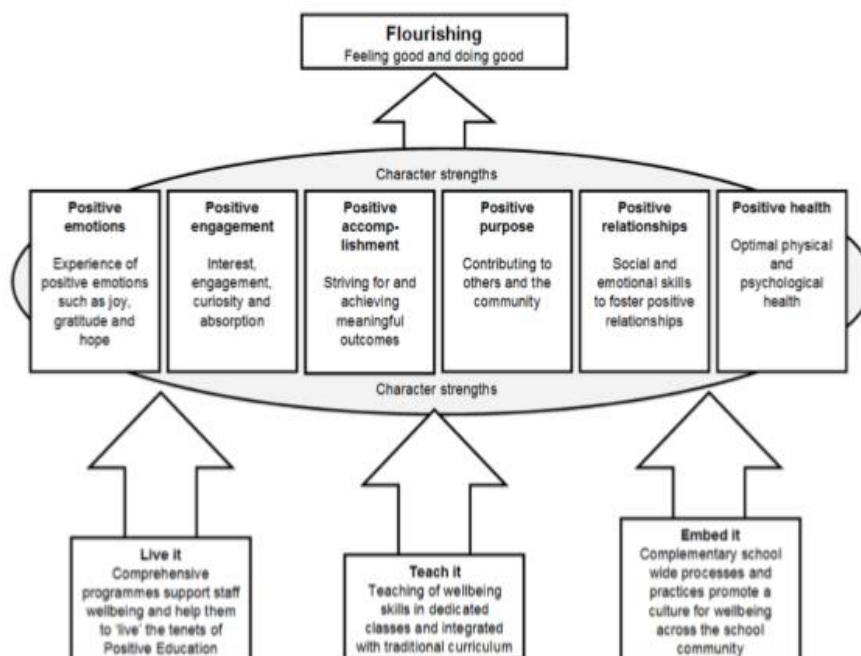


Figure 1: Geelong Grammar School's Comprehensive model of Positive Education (published in Norrish, Williams, O'Conner, & Robinson, 2013).

Τα ευρήματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά. Αρχικά, τα παιδιά 9 χρονών έδειξαν αυξημένα επίπεδα ευημερίας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, αυξημένα επίπεδα αισιοδοξίας, ευγνωμοσύνης και φυσικής υγείας, ενώ παράλληλα μειωμένα επίπεδα στρες και κατάθλιψης. Η ευημερία, ή αλλιώς well-being, είναι ο συνδυασμός του να νιώθει κανείς καλά και να λειτουργεί καλά (Huppert & Johnson, 2010). Τα παιδιά ηλικίας 10 ετών εμφάνισαν μια σταθερότητα ως προς την ευημερία τους, καθώς τα επίπεδα ψυχολογικής υγείας τους ήταν ελάχιστα αυξημένα από εκείνα των παιδιών που ήταν στην ομάδα ελέγχου. Οι δεκάχρονοι μαθητές ανέφεραν πως υπήρχαν πολλές επαναλήψεις δραστηριοτήτων του προηγούμενου έτους, ενώ εκείνοι θα ήθελαν να ανταποκρίνεται το πρόγραμμα περισσότερο στις συγκεκριμένες ανάγκες τους, για παράδειγμα στο άγχος για τις εξετάσεις. Τα παιδιά της ηλικίας των 11 εμφάνισαν μείωση στην ευημερία τους και αύξηση των επιπέδων κατάθλιψης και άγχους. Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στις αλλαγές που υφίστανται τα παιδιά όταν εισέρχονται στην εφηβεία, οι οποίες τους κάνουν επιρρεπείς σε καταθλιπτικά συμπτώματα και επιπλέον εφιστά την προσοχή στο γεγονός πως οι προέφηβοι και οι έφηβοι έχουν αυξημένες απαιτήσεις από προγράμματα που προάγουν την ψυχολογική ευημερία.

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί πως όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν πως πιστεύουν οι ίδιοι πως αυξήθηκε η ψυχολογική τους ευημερία απάντησαν πως χρησιμοποιούσαν πολύ «θετικές» στρατηγικές, όπως «απόλαυση της στιγμής» («savoring the moment») ενώ μείωσαν τη χρήση αρνητικών στρατηγικών. Επίσης, εκείνοι στους οποίους μειώθηκαν τα επίπεδα ευημερίας ανέφεραν πως μείωσαν τη χρήση θετικών στρατηγικών. Το συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι ότι θα πρέπει τα προγράμματα θετικής εκπαίδευσης να είναι εστιασμένα στην ηλικία και στις ανάγκες των μαθητών αφενός και αφετέρου ότι θα πρέπει οι μαθητές να καταβάλλουν ατομική προσπάθεια, ώστε να επιτύχουν την ευημερία, μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών που τους ταιριάζουν.

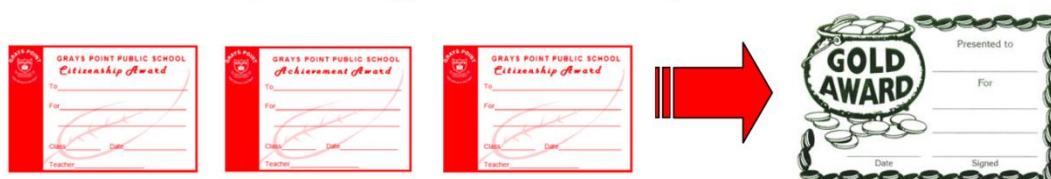
4.3.8 Gray's Point Public School

Το δημόσιο σχολείο Gray's Point βρίσκεται στο Σύδνεϋ και στοχεύει αρχικά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του στις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση των μαθητών. Πολλά προγράμματα αναπτύχθηκαν για να διδαχθούν αρετές όπως η ευγνωμοσύνη και ο σεβασμός. Συγκεκριμένα, καθιερώθηκε ημέρα που ονομάστηκε «Μαθαίνοντας από τις ζωές των άλλων», κατά την οποία ζητήθηκε από τους παππούδες και τις γιαγιάδες των μαθητών να επισκεφθούν το σχολείο και να μιλήσουν στα παιδιά για τη ζωή τους, μεταφέροντάς τους έτσι το απόσταγμα της εμπειρίας τους. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν εργασία που να αφορά στο σεβασμό που οφείλουμε να δείχνουμε στους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους αλλά και στην ευγνωμοσύνη για τις εμπειρίες ζωής που μοιράστηκαν. Ακόμα, μια άλλη δραστηριότητα του εν λόγω προγράμματος ήταν ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων εκπαιδεύτηκαν σε δεξιότητες ευ ζην και ανέλαβαν οι ίδιοι ευθύνες για το σχολείο τους. Οι ευθύνες περιελάμβαναν το λεγόμενο «Playground post» και το «Friendship Tree», για τις οποίες οι μαθητές φρόντιζαν ώστε να μην υπάρχουν φαινόμενα εκφοβισμού(bullying) στην σχολική αυλή. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας, ενσωματώνοντάς τες μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Στο εν λόγω σχολείο υπήρχαν σαφείς κανόνες, οι οποίοι ήταν γνωστοί εξ αρχής και στους μαθητές αλλά και στους γονείς. Πρώτη βασική αρχή ήταν ότι υπήρχαν ξεκάθαροι κανόνες που αφορούσαν την πειθαρχία και τη μάθηση. Ακόμα, υπήρχε συγκεκριμένος κώδικας που όριζε την καλή συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Τρίτη αρχή ήταν ότι το σχολείο είναι υποχρεωμένο να προωθεί τη μάθηση των μαθητών αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Επίσης, ήταν επιβεβλημένη η συνεργασία σχολείου- οικογένειας, και σε περίπτωση που κάποιος μαθητής αψηφούσε κανόνες του σχολείου αποστέλλόταν ειδική επιστολή στους γονείς του. Γενικότερα, υπήρχαν κανονισμοί που όριζαν την συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην σχολική αίθουσα, στην αυλή του σχολείου, κατά τη διάρκεια σχολικών γιορτών και

εκδηλώσεων, ενώ επιβραβευόταν η θετική συμπεριφορά μέσα από βραβεία. Το project που υλοποιήθηκε από το συγκεκριμένο σχολείο στο Σύδνεϋ άρχισε να επεκτείνεται και σε άλλα σχολεία της περιοχής, καθώς φάνηκε ότι άρχισαν να εξαλείφονται τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και ότι οι μαθητές ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από το σχολείο τους(White, 2012).

3 Merit awards (Citizenship OR Achievement) = 1 Gold Award

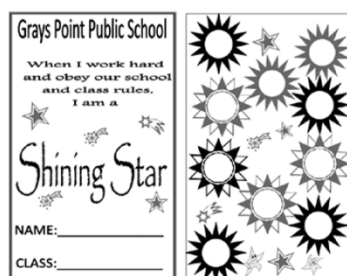


3 Gold Awards = 1 Principal's Award



5 Principal's Award = 1 School Medallion

10 Grays Pointers = 1 sticker on Chart



10 stickers = 1 Shining Star Award



(White, 2012)

4.3.9 The Strath Haven Positive Psychology Curriculum

Το σχολείο Strath Haven, που βρίσκεται έξω από τη Φιλαδέλφεια των Ηνωμένων Πολιτειών, εφάρμοσε ένα πρόγραμμα Θετικής Ψυχολογίας που απευθυνόταν σε μαθητές ηλικίας 14 και 15 ετών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 347 μαθητές, από τους οποίους μόνο οι μισοί(173), επιλεγμένοι με τυχαία δειγματοληψία παρακολούθησαν το πρόγραμμα, ενώ οι υπόλοιποι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές, οι γονείς των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί τους συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης καθώς και δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η παρέμβαση προσπάθησε να διερευνήσει τις ικανότητες των μαθητών, όπως διάθεση για μάθηση και ευγένεια, τις κοινωνικές δεξιότητές τους, προβλήματα συμπεριφοράς και πόσο απολαμβάνουν το σχολείο. Τέλος, οι ερευνητές είχαν πρόσβαση στους βαθμούς των παιδιών. Στόχος της έρευνας ήταν η αναγνώριση των ικανοτήτων των μαθητών από τους ίδιους τους μαθητές και η αξιοποίησή τους, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις και τα θετικά συναισθήματα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις, όπως η άσκηση «Three good things», κατά την οποία οι μαθητές έπρεπε για μία εβδομάδα κάθε μέρα να καταγράφουν τρία καλά πράγματα που συνέβησαν, ποια η σημασία τους για τους ίδιους και γιατί πιστεύουν ότι συνέβησαν. Μια άλλη άσκηση ήταν η συνειδητοποίηση των δυνατών χαρακτηριστικών τους και η συνειδητή εφαρμογή τους. Επίσης, δόθηκαν ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά στη σχολική τους ζωή, μέσα από ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς βρέθηκε πως το πρόγραμμα πράγματι ενίσχυσε τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και τις επιδόσεις τους, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή.

4.3.10 The MAPP Program (Masters of Applied Positive Psychology)

Πρόκειται για ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, το οποίο ξεκίνησε από το πανεπιστήμιο της Πενσυλβανία με εμπνευστή τον Martin Seligman. Το μεταπτυχιακό εφαρμόζεται πλέον και από άλλα πανεπιστήμια στο Λονδίνο και στην Αυστραλία, όπως το University of East London (UK) και το University of Melbourne. Το MAPP επικεντρώνεται σε τομείς όπως η ευημερία, τα θετικά συναισθήματα (ελπίδα, αγάπη, χαρά), στην εύρεση νοήματος και σκοπού, στις θετικές σχέσεις, στην ψυχική ανθεκτικότητα, στην ενσυνειδητότητα και στην πνευματικότητα. Οι απόφοιτοι του μεταπτυχιακού μπορούν να εργαστούν σε διάφορες επιχειρήσεις είτε και σε σχολεία είτε και ιδιωτικά.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως οι θετικές ψυχολογικές παρεμβάσεις στόχο έχουν να προετοιμάσουν τους μαθητές για τα τεστ της ζωής κι όχι για μια ζωή που θα αποτελείται από τεστ. Έτσι λοιπόν, μια «θετική» τάξη δημιουργείται όταν δίδεται έμφαση στις δυνατότητες των μαθητών και στην επικοινωνία των δυνατοτήτων αυτών (MacSuga-Gage, Simonsen & Briere, 2012). Εξάλλου, η θετική εκπαίδευση συνδέεται με ακαδημαϊκή επιτυχία, λιγότερο ριψοκίνδυνη συμπεριφορά και καλύτερη φυσική υγεία (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000· Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011· Hoyt, Chase-Lansdale, McDade & Adam, 2012· Nidich et al., 2011), ενώ εισάγει και την έννοια της αυτορρύθμισης από νεαρή ηλικία, η οποία είναι πιθανό να οδηγεί στην ενήλικη ζωή σε καλύτερη αυτοεπίγνωση και συναισθηματική νοημοσύνη (Waters, 2014). Συνεπώς, θα πρέπει το σχολείο να αναλάβει τη διδασκαλία της Θετικής Ψυχολογίας, όπως έχει αναλάβει και τη διδασκαλία μαθημάτων όπως η Φυσική και τα Μαθηματικά (Green et al., 2011· Norrish & Vella-Brodrick, 2009· Seligman et al., 2009). Όπως υποστηρίζει και ο Pawelski (Seligman & Pawelski, 2003) η εκπαίδευση πρέπει να κάνει μια θετική στροφή προς τον τομέα της Θετικής Ψυχολογίας εισάγοντάς την σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα και σε όλα τα μαθήματα. Για παράδειγμα, στο

μάθημα των Αγγλικών μπορεί να διδαχθεί η έννοια της ελπίδας και της ευγνωμοσύνης μέσα από τη μελέτη λογοτεχνικών έργων και χαρακτήρων, στα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπως στη Μουσική και στα Εικαστικά, μπορεί να μελετηθεί η έννοια της ροής, της ενσυνειδητότητας και της αυτοέκφρασης και στο μάθημα της Γεωγραφίας μπορεί να μελετηθεί από τους μαθητές η έννοια της «χαράς» από πολιτισμική σκοπιά στους διάφορους λαούς.

Κεφάλαιο 5^ο: Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης: εφαρμογές

5.1 Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στις Η.Π.Α

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας για την ενσωμάτωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σχολείο. Για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί ειδικά προγράμματα για να βοηθήσουν τα σχολεία στην προώθηση της. Στο στόχο αυτόν συμβάλλουν και ειδικά σχεδιασμένοι οργανισμοί οι οποίοι έχουν ιδρυθεί με απώτερο σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην εκπαίδευση. Ένας από αυτούς είναι και ο Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), ένας διεθνής οργανισμός που από το 1994 έχει ως στόχο του την προαγωγή και εφαρμογή των προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου από την προσχολική ηλικία ως και το γυμνάσιο. Βασικός στόχος του CASEL είναι κατάρτιση εκπαιδευτικών, με τρόπο τέτοιο που θα τους βοηθήσει στην εκτέλεση προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Όσον αφορά τις βασικές δεξιότητες που έχει καθιερώσει ο CASEL στα πλαίσια της ακαδημαϊκής και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αυτές χωρίζονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, οι οποίες είναι: α) στη γνώση του εαυτού και των άλλων, β) η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, γ) στο ενδιαφέρον για τους άλλους και δ) το να γνωρίζει κανείς πώς πρέπει να ενεργεί, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση και σύμφωνα με τους γραπτούς νόμους ή με άγραφους ηθικούς νόμους (Μπαντή, 2010). Ο CASEL, εκτός του ότι προωθεί τα προγράμματα αυτά δίνει έμφαση και στην αξιολόγησή τους. Καταγράφονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των προγραμμάτων στα σχολεία που εφαρμόζονται, καθώς και οι επιδράσεις που αυτά έχουν στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους. Η πετυχημένη εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης απαιτεί συνεχή προσπάθεια και συγκεκριμένα βήματα, καθώς και την υιοθέτησή της από όλη τη

σχολική κοινότητα(Elias, 2003). Όσον αφορά την επιλογή του προγράμματος της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από το σχολείο που ενδιαφέρεται να το εφαρμόσει, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις τοπικές ανάγκες, τους στόχους, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες του προσωπικού, την αναπτυξιακή καταλληλότητα του προγράμματος και το σεβασμό για τη διαφορετικότητα, συμπεριλαμβάνοντας και τις πολιτισμικές και μαθησιακές διαφορές (Elias, et al. 1997).

Σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων για τη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση, έχουν καθοριστεί συγκεκριμένες δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτούν οι μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι το τελευταίο έτος του γυμνασίου από τάξη σε τάξη. Με βάση τον Daniel Goleman η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση θα πρέπει να βοηθάει τα παιδιά να μπορούν να κατανοήσουν πως αισθάνεται κάποιος άλλος, να βοηθάει δηλαδή στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους. Πιο αναλυτικά, στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου θα πρέπει οι μαθητές να είναι σε θέση να αναλύουν το τί είναι αγχωτικό για τους ίδιους αλλά και ποια είναι τα κίνητρα που τους ωθούν, ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση. Στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου τα προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης βοηθούν τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και γενικότερα να επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές.

Το 2002 η UNESCO ξεκίνησε μια παγκόσμια πρωτοβουλία για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αποστέλλοντας ανακοίνωση για τις δέκα βασικές αρχές της προς τα υπουργεία παιδείας σε 140 χώρες. Ειδικά στις Η.Π.Α σε πολλές πολιτείες η κατοχή ενός συγκεκριμένου επιπέδου ικανοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε κάθε τάξη θεωρείται απαραίτητη από το αναλυτικό πρόγραμμα όπως συμβαίνει και με το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Σε συνεδρίαση της Βουλής των Αντιπροσώπων των Η.Π.Α. και της Γερουσίας για την υποστήριξη του προγραμματισμού της κοινωνικής και της συναισθηματικής μάθησης,

ψηφίστηκε ένα νομοσχέδιο που ονομάστηκε «Νομοσχέδιο του 2009 για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση» (“Academic, Social, and Emotional Learning Act, 2009”), όπου ανάμεσα σε άλλα, θεσπίστηκε η επιχορήγηση των προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο, τα προγράμματα αυτά δίνουν έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σχολικό πρόγραμμα, στην εξάσκηση και εφαρμογή τους από τους μαθητές, την προώθηση θετικών συμπεριφορών εντός και εκτός σχολικής τάξης. Επίσης, οι σχολικές αυτές δραστηριότητες καθιερώνουν ασφαλείς συνθήκες στα μαθησιακά περιβάλλοντα που θα προωθούν τη συμμετοχή των σπουδαστών, τη συνεχή δέσμευση και τη σύνδεση με τη μάθηση και το σχολείο (Μπαντή, 2010).

5.2 Προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και η συμβολή τους στη σχολική επιτυχία – Η Εκπαίδευση Χαρακτήρα

Τα παιδιά και οι νέοι που έρχονται σε επαφή με τις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης επωφελούνται από μια σειρά πλεονεκτημάτων κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου, που αφορά την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Elias, 2003). Αναλυτικότερα, φαίνεται πως τα παιδιά που έχουν κοινωνικές δεξιότητες μπορούν πιο εύκολα να διατηρούν καλές σχέσεις με τους καθηγητές τους, αλλά και με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, συμπεριφέρονται καλύτερα μέσα στην τάξη και έχουν πιο μικρή πιθανότητα να χάσουν μια σχολική χρονιά. Συνεπώς, είναι ανάγκη να εφαρμόζονται τέτοια προγράμματα στο σχολείο. Στην Αμερική υπάρχουν οργανισμοί, οι οποίοι έχουν ως στόχο την προώθηση της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στα σχολεία. Ένας τέτοιος οργανισμός με σκοπό τη μοντελοποίηση των αρχών της Εκπαίδευσης Χαρακτήρα (Character Education), είναι ο CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP (C.E.P). Η εκπαίδευση χαρακτήρα αφορά στη

βέλτιστη ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών, η οποία ενθαρρύνεται σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής τους, από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τη διαδικασία της διδασκαλίας, την ποιότητα των σχέσεων, το χειρισμό της πειθαρχίας, τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη μέχρι και από το ήθος του συνόλου του σχολικού περιβάλλοντος, για να προάγει τον καλό χαρακτήρα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Στις μέρες μας τα προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης αφορούν κυρίως στην πρωτογενή πρόληψη, όπου με τον όρο αυτό δηλώνεται η παρέμβαση που γίνεται πριν την εκδήλωση κάποιου δυσάρεστου γεγονότος. Κυρίαρχο ρόλο στην πρωτογενή πρόληψη κατέχει η πληροφόρηση και η εκπαίδευση (<http://www.kesan.gr/content/orismoι>). Τα προγράμματα αυτά συνήθως αφορούν την αντιμετώπιση των ναρκωτικών, του καπνίσματος, της εφηβικής εγκυμοσύνης, της παραβατικότητας και της εγκατάλειψης του σχολείου (Goleman, 1995). Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι συντείνουν στην άποψη πως είναι αναγκαία η συναισθηματική αγωγή στα σχολεία και πως τα παιδιά πρέπει να λάβουν και συναισθηματική μάθηση, πέραν της ακαδημαϊκής τους μόρφωσης (Elias et al., 1997). Μάλιστα, η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης ονομάζεται «το χαμένο κομμάτι», καθώς αν και υπάρχει στην σκέψη των εκπαιδευτικών, σπάνια τίθεται σε εφαρμογή.

Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου μπορούν να αναπτυχθούν οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Mayer & Salovey, 1997). Η συναισθηματική εκπαίδευση μπορεί να δοθεί με πολλούς τρόπους, όπως συζητήσεις μέσα στην τάξη, εξωσχολικές δραστηριότητες, θετικό ψυχολογικό κλίμα, ενεργητική συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονιών. Οι Mayer και Geher (Mayer & Geher, 1996) υποστηρίζουν ότι είναι δυνατό να εκπαιδευτούν τα παιδιά σε συναισθηματικές δεξιότητες, ακόμα κι αν διαθέτουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και στην ανάπτυξη

δεξιότητων όπως αναγνώριση συναισθημάτων και επίλυση συγκρούσεων. Δεδομένου ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα από την παρατήρηση πραγματικών μοντέλων αλλά και μέσα από συμβολικά μοντέλα, τα προγράμματα μάθησης που είναι συναισθηματικά προσανατολισμένα μπορούν πολύ εύκολα να εφαρμοστούν μέσα από τις τέχνες. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα από την λογοτεχνία και το πώς οι χαρακτήρες αισθάνονται και δρουν, πώς αντιδρούν στα συναισθήματά τους και το πόσο αποτελεσματικές είναι οι διάφορες μέθοδοι αντιμετώπισης καταστάσεων. Η συναισθηματική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όμως με σκεπτικισμό, γιατί δεν αφορά ακαδημαϊκούς στόχους, στους οποίους είναι παραδοσιακά προσανατολισμένο το σχολείο. Ωστόσο, άλλοι θεωρητικοί απαντούν λέγοντας ότι η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Elias et al., 1997). Πράγματι πολλές από τις διαδικασίες τις οποίες θεωρούσαμε καθαρά γνωστικές είναι ουσιαστικά αποτέλεσμα σύζευξης γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και διεργασιών. Για παράδειγμα, η συναισθηματική αυτορρύθμιση βοηθά στην εστίαση στην προσοχή και στο να νιώθουν τα παιδιά δεσμευμένα και υπεύθυνα στη δουλειά που έχουν αναλάβει, ενώ η διαχείριση του στρες τα βοηθά να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα δυσάρεστα γεγονότα (Goleman, 1995). Η γνώση του εαυτού και των άλλων αλλά και η ικανότητα καλής χρήσης της γνώσης αυτής στην επίλυση προβλημάτων μας παρέχει συναισθηματικό υπόβαθρο για την ακαδημαϊκή μάθηση (Cohen, 1999· Goleman, 1995). Όπως φαίνεται από βιβλιογραφικές αναφορές το άγχος και η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζουν αρνητική σχέση μεταξύ τους, συνεπώς η ρύθμιση αρνητικών συναισθημάτων συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων από τους μαθητές (Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2015).

Σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη αφορούν τον μαθητικό πληθυσμό των ΗΠΑ. Υπάρχει αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον στην προώθηση και εξάπλωση τέτοιων προγραμμάτων ειδικότερα στην Αμερική. Τέτοια προγράμματα προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

και τη χρησιμότητά τους στην επίλυση έργων της καθημερινότητας. Η προσπάθεια αυτή είναι πολύ καινούρια έτσι δεν έχουμε ακόμα ισχυρά στοιχεία για την αποτελεσματικότητά τους. Επίσης δε μπορούμε να γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό μπορούν τέτοιου είδους προγράμματα να εφαρμοστούν σε μαθητικούς πληθυσμούς άλλων χωρών με άλλη κουλτούρα και άλλη κοινωνική δομή.

Πολλά παιδιά στις μέρες μας εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, διαταραχές διατροφής ή παραβατικότητα. Τα παιδιά αυτά, εφόσον δυσκολεύονται και τα ίδια, δυσκολεύουν και τον κοινωνικό τους περίγυρο, τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Υπάρχει όμως τρόπος να αποτραπεί αυτή η εξέλιξη με την εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων και την χρήση εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς. Μέσα από συναντήσεις και συμβουλευτική γίνεται προσπάθεια να κατανοήσουν τα παιδιά τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Μια χρήσιμη τεχνική είναι το παιχνίδι ρόλων, με το οποίο τα παιδιά μπορούν να μπουν στη θέση των άλλων παιδιών και να αναγνωρίσουν ποια συναισθήματα μπορεί να έχουν. Επίσης, μπορούν να μπουν σε ελεγχόμενες καταστάσεις κατά τις οποίες χάνουν την ψυχραιμία τους και καθοδηγούνται, ώστε να παρακολουθούν τα συναισθήματά τους και να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους. Ακολούθως μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν πιο ψύχραιμες αντιδράσεις, όπως το να μετρήσουν μέχρι το 10 για να ηρεμήσουν ή να απομακρυνθούν από την κατάσταση που τους προκαλούσε θυμό.

Προγράμματα που έχουν γίνει σε σχολεία για να βοηθήσουν παιδιά με ήπια κατάθλιψη ή μελαγχολία έχουν να παρουσιάσουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Σε τέτοια προγράμματα τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τα πρότυπα σκέψης που συνδέονται με την κατάθλιψη, να γίνονται πιο ικανοί στο να κάνουν φιλίες και να είναι κοινωνικά, να τα πηγαίνουν καλύτερα με τους γονείς τους και να ασχολούνται περισσότερο με ευχάριστες για αυτά δραστηριότητες. Ο ψυχολόγος Μάρτιν Σέλιγκμαν, υπεύθυνος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα υποστηρίζει πως αυτό που μαθαίνει το παιδί σ' αυτές τις ειδικές τάξεις είναι ότι συναισθήματα όπως το άγχος, η θλίψη και

ο θυμός δε σε κατακλύζουν έτσι, χωρίς εσύ να έχεις οποιοδήποτε έλεγχο πάνω τους, αλλά ότι μπορείς με αυτό που σκέφτεσαι να αλλάξεις τον τρόπο που νιώθεις (Goleman, 1995).

Ένα από τα πιο γνωστά σχολικά προγράμματα για τη διδασκαλία σχετικά με τα συναισθήματα είναι το RULER, που αναπτύχθηκε το 2005 από το «Κέντρο για την Συναισθηματική Νοημοσύνη» του Yale. Το όνομα, RULER, είναι ένα αρκτικόλεξο για τους πέντε στόχους του: την αναγνώριση (recognizing) του εαυτού και των άλλων, την κατανόηση (understanding) των αιτίων και των συνεπειών των συναισθημάτων, την επισήμανση (labeling) των συναισθηματικών εμπειριών με ένα ακριβές και ποικίλο λεξιλόγιο, την έκφραση (expressing) και ρύθμιση (regulating) των συναισθημάτων με τρόπους που προάγουν την ανάπτυξη. Τα μαθήματα του RULER είναι σχεδιασμένα για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα. Οι ερευνητές στο Κέντρο για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Yale, έχουν βρει ότι τα σχολεία που εφαρμόζουν το πρόγραμμα RULER παρουσιάζουν λιγότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, περισσότερη μαθητική ηγεσία και υψηλότερους βαθμούς. Σύμφωνα με τον Stern, πρέπει να διδάξουμε στα παιδιά πώς να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές στιγμές τους, αντί να χάνονται μέσα τους(<http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/tha-prepei-ta-synaisthimata-na-didaskontai-sta-sholeia>).

Σύμφωνα με την Ένωση για την Επίλυση των Συγκρούσεων, (Association for Conflict Resolution) η Εκπαίδευση για την Επίλυση των Συγκρούσεων διδάσκει πρακτικές και δεξιότητες που βοηθούν στην επίλυση συγκρούσεων. Αυτές οι πρακτικές και οι δεξιότητες, βοηθούν τα άτομα να κατανοούν τις διαδικασίες των συγκρούσεων και τα ενδυναμώνουν, με τέτοιο τρόπο ώστε να χρησιμοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισής τους, αποτελεσματική επικοινωνία και δημιουργική σκέψη για δημιουργία θετικών σχέσεων (Association for Conflict Resolution, 2002, στην ιστοσελίδα: <http://www.acresolution.org/teaching-conflictresolution.html>). Σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων,

αντιλήψεων και στρατηγικών διαπραγμάτευσης, οι οποίες στόχο τους έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές σχολείων και τους γονείς να επιλύουν τις συγκρούσεις τους με αποτελεσματικό τρόπο.

Στις Η.Π.Α. τα σχολεία αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην αντιμετώπιση καταστάσεων, όπως είναι οι συγκρούσεις. Αυτές οι καταστάσεις δεν ευνοούν τη μάθηση, καθώς δημιουργούν ένα αρνητικό ψυχολογικό κλίμα. Για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί σχολικά προγράμματα για την επίλυση των συγκρούσεων. Εξάλλου, η Εκπαίδευση για την Επίλυση των Συγκρούσεων αυξάνει την κατανόηση της οπτικής των άλλων, την επικοινωνιακή συμπεριφορά στις συγκρούσεις, την επικοινωνιακή επίλυση συγκρούσεων στο σπίτι και στο σχολείο, μειώνει την επιθετικότητα και τις αποβολές για βίαιη συμπεριφορά, αυξάνει την σχολική επιτυχία, τις πνευματικές επιδόσεις και την ετοιμότητα για εργασία, βελτιώνει το σχολικό κλίμα, κ.α. (Jones, T. S. & Kmitta, D., 2000). Παράδειγμα προγραμμάτων για την επίλυση συγκρούσεων είναι το «The Second Step», το «Peaceable School Initiative for High Schools» και το «Peace Education Foundation- P.E.F. Βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων είναι ότι στηρίζονται στην επικοινωνία και στη συζήτηση, στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, στην ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην υποστήριξη των προγραμμάτων από τους διευθυντές των σχολείων και στη συνεργασία με τους γονείς.

5.3 Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης στην ελληνική πραγματικότητα

Ως κοινωνική και συναισθηματική αγωγή ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, να δείχνουμε ενδιαφέρον για τους άλλους, να παίρνουμε τις σωστές αποφάσεις, να συμπεριφερόμαστε με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο, να αναπτύσσουμε θετικές σχέσεις και να αποφεύγουμε τις αρνητικές συμπεριφορές (Elias et al., 1997). Στα περισσότερα μοντέλα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης αναγνωρίζεται ότι τα συναισθήματα δομούνται κοινωνικά, σχετίζονται με συγκεκριμένα πλαίσια

και μαθαίνονται σε πολιτισμικά καθορισμένα περιβάλλοντα (Saarni, 1999· Halberstadt, Denhan & Dunsmore, 2001· Holodynski & Friedlmeier, 2005). Το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση του παιδιού, καθώς μέσα σε αυτό περνά πάρα πολύ χρόνο (Osher & Hanley, 1996· Knoff & Batsch, 1990). Μάλιστα στις μέρες μας λόγω των μεγάλων κοινωνικο-οικονομικών και παγκόσμιων προβλημάτων, το σχολείο καλείται να προσφέρει ένα χώρο ασφαλής, υποστηρικτικό, που εκφράζει φροντίδα και οδηγεί στην επιτυχία, για να προστατέψει την υγεία και την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών του, λειτουργώντας ως «νησίδα συναισθηματικής προστασίας» (Gottman, 2000).

Στην Ελλάδα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής εφαρμόζονται προαιρετικά, στα πλαίσια του προγράμματος αγωγής υγείας, στην ευέλικτη ζώνη. Πρόκειται για προγράμματα που είτε έχουν σχεδιαστεί και σταθμιστεί στην ελληνική πραγματικότητα, είτε πρόκειται για προσαρμογές ξένων προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο εξωτερικό, ενώ δε λείπει και μια μεγάλη κατηγορία προγραμμάτων που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αν και τα τελευταία χρόνια αρχίζουν να αποκτούν όλο και μεγαλύτερη αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο δεν υπάρχει ακόμη αρκετή έρευνα εστιασμένη στις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών σήμερα στα σχολεία.

Αρχικά, η εστίαση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία αφορούσε αποκλειστικά την απόκτηση δεξιοτήτων που αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση του ίδιου του ατόμου ή της ομάδας της τάξης. Σκοπός των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής ήταν να αναπτύξουν το επίπεδο αυτογνωσίας των παιδιών και να ενδυναμώσουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης. Στα πιο σύγχρονα όμως μοντέλα, είναι διακριτή μια πιο ολιστική αντίληψη του φαινομένου, που λαμβάνει συστηματικά υπόψη της το ρόλο του στενού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο κινείται το άτομο. Οργανώνονται λοιπόν συγκεκριμένες ενέργειες και αποφάσεις που στοχεύουν στην

ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζει το συγκεκριμένο άτομο (οικογενειακό, εκπαιδευτικό, κοινοτικό). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σχολείο σύμφωνα με τα νεότερα δεδομένα, αφορά τόσο τους μαθητές, προκειμένου να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα θέματα που τους απασχολούν, όσο και το σχολείο ως εκπαιδευτικό οργανισμό, υποστηρίζοντας ένα θετικό σχολικό πλαίσιο που ευνοεί τη μάθηση (Zins J. E., 2007).

Υπάρχει μια πληθώρα μοντέλων συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής που εφαρμόζονται σήμερα. Τα μοντέλα αυτά είναι ταξινομημένα σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με τα κριτήρια που θέτει κάθε φορά ο ερευνητής. Ο Zins, (Zins, 2007), ακολουθεί μια ταξινόμηση, η οποία εστιάζει στη θεματολογία των προγραμμάτων, Διακρίνει έτσι πέντε είδη. Αρχικά τα προγράμματα που έχουν εξειδικευμένη θεματολογία, όπως ο εκφοβισμός ή η χρήση ουσιών. Έπειτα, προγράμματα που στοχεύουν στην ενσωμάτωση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, προκειμένου να διευκολύνονται ακαδημαϊκοί στόχοι (πχ. κοινωνική και συναισθηματική μάθηση για τα μαθηματικά, για τα γλωσσικά μαθήματα, για τις κοινωνικές και φυσικές επιστήμες, όπως είναι το Social Decision Making and Social Problem Solving – SDM/SPS- (Reicher, 2008). Ακόμα, προγράμματα που στοχεύουν στο μαθησιακό περιβάλλον και στη διαχείριση της τάξης, έτσι ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν καλύτερα σε ένα πιο οριοθετημένο περιβάλλον. Επίσης, προγράμματα για συνεργατικές τάξεις, όπου οι μαθητές συνεργάζονται για να προσεγγίσουν τη γνώση και μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και να επιλύουν τις διαφωνίες τους. Τέλος, προγράμματα που διαχέουν τις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης στο λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, για παράδειγμα στις εκδρομές και στις εκδηλώσεις.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των προγραμμάτων αφορά την ομάδα-στόχο, στην οποία απευθύνονται τα προγράμματα αυτά. Έτσι, υπάρχουν τα εξατομικευμένα προγράμματα, τα προγράμματα για την ομάδα της τάξης, προγράμματα για το εκπαιδευτικό προσωπικό της

σχολικής μονάδας, που στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών, προγράμματα με εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπου οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που διδάσκονται στο σχολείο, συνδυάζονται με αντίστοιχα προγράμματα που εφαρμόζονται στο οικογενειακό περιβάλλον, προγράμματα για την τοπική κοινότητα, προγράμματα δηλαδή στα οποία εμπλέκονται κοινωνικοί φορείς του δήμου και τέλος προγράμματα για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, τα οποία στοχεύουν σε μια συνολική προσέγγιση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο χώρο του σχολείου, η οποία αφορά την κουλτούρα ολόκληρου του σχολικού οργανισμού. Ενδεικτικό μοντέλο για ολόκληρη την σχολική κοινότητα(whole- school approach) αποτελούν τα προγράμματα «SEAL» (Social and Emotional Aspects of Learning). Τα προγράμματα αυτά σχεδιάστηκαν την περίοδο 2003 – 2007 στην Αγγλία και αφού εφαρμόστηκαν πιλοτικά, εισήχθησαν στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και στη συνέχεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων έγινε με βάση τη φιλοσοφία μιας συνολικής παρέμβασης στη σχολική κοινότητα (whole- school approach) και με στόχο την ενδυνάμωση ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού που σχετίζεται με το χώρο του σχολείου, σε θέματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, προκειμένου να εξασφαλιστεί αποτελεσματική μάθηση, θετική συμπεριφορά, εργασιακή αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και προαγωγή της ψυχικής υγείας και την ευημερίας όλων όσων εκπαιδεύονται και εργάζονται στη σχολική κοινότητα.

Τα προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους είναι πρακτικά προσανατολισμένα και εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης (Πούλου, 2009 · Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λαμπροπούλου & Λικιτσάκου, 2009). Υπάρχουν κάποια βασικά βήματα για την εκπόνηση ενός προγράμματος ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αρχικά, θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών και με βάση αυτές να καθοριστούν μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος. Ανάλογα με τους στόχους θα πρέπει να βρεθούν

συγκεκριμένες δραστηριότητες, με τις οποίες θα ασχοληθούν μαθητές και εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η Αγωγή Υγείας στα σχολεία είναι μια κατεξοχήν διαθεματική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας αναπτύσσονται στα ελληνικά σχολεία από το 1996 σε πανελλήνια κλίμακα. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι «να βοηθήσουν τα παιδιά και τους εφήβους στην απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα τα κάνουν ικανά να κάνουν συνειδητά υπεύθυνες και συνειδητές επιλογές στη ζωή τους» (Κόζυβα, 2004, σ.13). Για την Υλοποίηση και το Σχεδιασμό των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το νομικό πλαίσιο καθορίζεται από την Γ2/4867/28-8-92 (ΦΕΚ 629 τ..Β/23--10-1992) Υπουργική Απόφαση (Μπαντή Ασημίνα, 2010). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι εθελοντική, ενώ η διάρκεια και το ωράριο υλοποίησης των προγραμμάτων μπορεί να είναι τουλάχιστον πέντε μήνες και εβδομαδιαίως να διατίθεται ένα δίωρο, το οποίο ορίζεται σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες και αναγράφεται στο πρακτικό του συλλόγου καθηγητών του σχολείου. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλαμβάνει ένα πρόγραμμα και να συμμετέχει μέχρι και σε δύο, ενώ ο κάθε μαθητής μπορεί να συμμετάσχει μέχρι και σε δύο προγράμματα. Επιπλέον, είναι επιθυμητό το κάθε πρόγραμμα να υποστηρίζεται από ομάδα (ενός μέχρι τεσσάρων) εκπαιδευτικών στους οποίους χορηγείται βεβαίωση συμμετοχής κατά την ολοκλήρωσή του, από τον Διευθυντή και τον Υπεύθυνο της Διεύθυνσης. Ακόμη, στο τέλος της σχολικής χρονιάς για όλες τις δραστηριότητες μπορεί να διατίθεται ένα διήμερο προκειμένου να γίνει η παρουσίαση των προγραμμάτων. Ο Διευθυντής κάθε σχολείου σε ειδική παιδαγωγική συνεδρίαση ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και αυτοί που επιθυμούν να αναλάβουν την υλοποίηση προγράμματος συγκροτούν εθελοντική μαθητική ομάδα. Αφού συγκροτηθεί η ομάδα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα του προγράμματος σε συνεργασία με τους μαθητές. Ο ιδανικός αριθμός ατόμων σε μια ομάδα είναι δεκαπέντε. Αφού καθοριστεί το θέμα ακολουθεί σχεδιασμός του προγράμματος, συγκεκριμένα, ο τίτλος, οι στόχοι

και το περιεχόμενο, η μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων, ο καθορισμός ομάδων, αν είναι απαραίτητο, και φυσικά ονοματεπώνυμα μαθητών και εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν.

Για την υλοποίηση ενός προγράμματος αγωγής υγείας ακολουθούνται συγκεκριμένα στάδια. Αρχικά, η ομάδα έρχεται σε επαφή με το θέμα του προγράμματος και τους στόχους του. Στη συνέχεια, εξασφαλίζεται η συνοχή της ομάδας, μέσω ενός «συμβολαίου» στο οποίο συμφωνούν όλα τα μέλη, το οποίο καθορίζει τους όρους λειτουργίας της. Έπειτα, γίνεται μια πρώτη διερεύνηση γνώσεων και στάσεων για το επιλεγμένο θέμα, μέσω του καταιγισμού ιδεών, συζήτησης ή συγγραφής ιστοριών. Ακόμα, διατυπώνονται οι στόχοι του προγράμματος, οι οποίοι διακρίνονται σε ειδικούς, σε γενικούς, σε ορατούς (π.χ. πρόγραμμα που αφορά τη χρήση των ναρκωτικών) και αόρατους στόχους (π.χ. αύξηση αυτοεκτίμησης μαθητών). Ακολούθως, ξεκινά η διερεύνηση του θέματος με όποιες δραστηριότητες έχουν αποφασιστεί και μετά για την καλύτερη κατανόηση του ζητήματος εφαρμόζονται βιωματικές τεχνικές, όπως παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, προσομοιώσεις, κ.α. Ακολουθούν στρατηγικές δράσης, όπως είναι η ενεργητική συμμετοχή μέσω της οποίας οι μαθητές διδάσκονται να παίρνουν πρωτοβουλία σε διάφορα θέματα και, τέλος η αξιολόγηση, και κατά τη διάρκεια του προγράμματος και στο τέλος, όπου γίνεται η συνολική αποτίμηση.

Το πρόγραμμα αγωγής υγείας διαφέρει από την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία. Βασικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να συντονίσει την όλη διαδικασία, και γι' αυτό θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με έννοιες όπως η δυναμική της ομάδας, η συζήτηση, ο καταιγισμός ιδεών. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Συνεπώς, είναι επιτακτική η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία στοχεύουν στην ενίσχυση δεξιοτήτων που προωθούν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

5.3.1 Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ II (DAPHNE II)

Στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΔΑΦΝΗ II (DAPHNE II) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ετών 2007-2009 από χώρες της Ε.Ε. εφαρμόστηκε το «Σχέδιο Artsafe and conflict transformation» (Διαχείριση Συγκρούσεων μέσω της Τέχνης). Συμμετείχαν πέντε χώρες, η Ιταλία, η Γερμανία, η Πορτογαλία, η Ισπανία και η Ελλάδα. Δημιουργήθηκε ένα εργαλείο παρέμβασης που μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την πρόληψη και τη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού(bullying), τα οποία μπορεί να προκύπτουν στα σχολεία λόγω διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας, φύλου ή κοινωνικής θέσης των παιδιών.

Το πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ II εφαρμόστηκε σε ομάδες μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και βασίστηκε στην εκπαίδευση συνομηλίκων και στη βιωματική προσέγγιση μέσα από την Τέχνη. Η εκπαίδευση συνομηλίκων στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω σε κοινωνικά ζητήματα. Οι νέοι εκπαιδεύονται αρχικά πάνω στα θέματα αυτά και στη συνέχεια εκπαιδεύονται για να συντονίσουν ομάδες συνομηλίκων τους. Όπως η εκπαίδευση συνομηλίκων έτσι και η βιωματική προσέγγιση αποσκοπεί στην κινητοποίηση των νέων. Η τέχνη χρησιμοποιείται ως διευκολυντικός παράγοντας που επιτρέπει την έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων. Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του συντονιστή, που είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα και για την τήρηση κανόνων και ορίων. Στη χώρα μας την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος ανέλαβε το κέντρο «Γέναθλον». Δημιούργησε μια ομάδα εννιά νέων 16 - 25 ετών, οι οποίοι λειτούργησαν ως εκπαιδευτές των συνομηλίκων τους κάνοντας από δυο δίωρες παρεμβάσεις σε επτά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα της εφαρμογής του Σχεδίου ήταν ένα πακέτο μεθοδολογικών εργαλείων παρέμβασης που περιλαμβάνει ασκήσεις και το οποίο θα μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους. Σε γενικές γραμμές το εργαλείο θεωρήθηκε ιδιαίτερα βοηθητικό και για τα

σχολεία, ενώ έγιναν προτάσεις βελτίωσης, που αφορούσαν τη διάχυση της εφαρμογής του στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και την ευαισθητοποίηση για τους διευθυντές και τους διδάσκοντες, ώστε να γίνει διάχυσή του μέσα στην εκπαιδευτική ύλη όλων των μαθημάτων, διαμέσου της διαθεματικής προσέγγισης.

Στα πλαίσια του ίδιου διακρατικού προγράμματος Daphne II-Emergency Break εφαρμόστηκε ένα ακόμα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αγωγής υγείας για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο «Οι έφηβοι λένε όχι στη βία». Αυτό περιελάμβανε ένα σεμινάριο 12 ωρών σε καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου, οι οποίοι εφάρμοσαν το πρόγραμμα στους μαθητές του σχολείου τους. Την υλοποίηση του προγράμματος ανέλαβε το Κέντρο Πρόληψης «Ελπίδα» και βασίστηκε στη βιωματική μέθοδο, ενώ η εφαρμογή του έγινε σε σχολεία της Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή 18 καθηγητών και 95 μαθητών. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα πρόληψης της βίας. Το πρόγραμμα περιλάμβανε εκπαιδευτικό σεμινάριο με τους εκπαιδευτικούς, συναντήσεις μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και ατομική υποστήριξη των μαθητών. δόθηκε έμφαση: α) στη διερεύνηση της έννοιας και των μηχανισμών της βίας β) στην εκπαίδευση σε εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης και έκφρασης του θυμού γ) στην εκπαίδευση σε τρόπους αυτοπροστασίας από επιθετική - βίαιη συμπεριφορά δ) στην ενίσχυση των ικανοτήτων αντιμετώπισης της πίεσης ομάδων συνομηλίκων. Από την αξιολόγηση του προγράμματος Daphne II-Emergency Break φάνηκε ότι οι καθηγητές και οι μαθητές αναγνώρισαν τη σημασία της ενασχόλησης με ένα τέτοιο θέμα. Οι μαθητές υποστήριζαν ότι είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να εξασκηθούν σε διαφορετικούς ρόλους μέσα σε ένα πλαίσιο ελεγχόμενο και ασφαλές. Ακόμα, μπόρεσαν μέσα από τη συνεργασία να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους, να μπουν στη θέση τους και να εκμυστηρευτούν τις σκέψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη πλευρά, τόνισαν ότι μέσω της συμμετοχής τους κατανόησαν τις προσωπικές τους στάσεις και αξίες σχετικά με τη βία και ανέπτυξαν καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους.

5.3.2 Το πρόγραμμα της Χατζηχρήστου Χρυσής για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης, για την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο

Η εφαρμογή του προγράμματος αρχικά αφορούσε συγκεκριμένα τμήματα σχολείων που συμμετείχαν. Τα τελευταία χρόνια όμως απευθύνεται σε όλη τη σχολική μονάδα, με στόχο την προαγωγή της ψυχολογικής ευεξίας σε όλη την σχολική κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό συμμετέχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί και μαθητές από το σχολείο, το οποίο με τη σειρά του υιοθετεί μια κοινή φιλοσοφία, που στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. (Hatzhchristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010 ·Henderson, & Milstein, 2008· Doll, Zucker, & Brehm, 2009). Το πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο» εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ) με επικεφαλής την καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας Χατζηχρήστου Χρυσή, σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται από σχολικούς ψυχολόγους ή από τους εκπαιδευτικούς, αφού έχουν λάβει ειδική επιμόρφωση, και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης (Χατζηχρήστου και συν., 2006). Σκοπός του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών και η ενδυνάμωση τους σε θέματα όπως η επικοινωνία, η γνώση του εαυτού, η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η επίτευξη αυτών προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και συνεργασία όλων των μελών της τάξης. Άλλος ένας σκοπός του προγράμματος είναι η προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, έτσι ώστε να διευκολυνθεί και η μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, μέσα από το πρόγραμμα ενισχύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να συντονίσουν τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη, δημιουργώντας ένα αποτελεσματικό σχολείο, το οποίο επιδιώκει τη συνεργασία με την ευρύτερη

σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία του σχολείου με απώτερο στόχο την επίτευξη της αλλαγής σε επίπεδο συστήματος (στην τάξη αλλά και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα) και τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004 · Hatzichristou, Lampropoulou & Lykitsakou, 2006· Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010.).

Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος αποτελείται από επτά θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι α) δεξιότητες επικοινωνίας, β) αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων, γ) διαστάσεις της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης, δ) αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, ε) διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, στ) διαφορετικότητα και πολιτισμός, και ζ) στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Το πρόγραμμα υλοποιείται μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που γίνονται μέσα στην τάξη και αφορούν σε διάφορους ειδικούς στόχους, όπως στην εξοικείωση των μαθητών με τα συναισθήματα, στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων με πολλούς τρόπους. Στην αρχή γίνεται συζήτηση με τους μαθητές και στη συνέχεια με τη χρήση διάφορων τεχνικών (όπως, καταιγισμός ιδεών, βιωματικά παιχνίδια κλπ.), οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους γύρω από κάθε θέμα. Έπειτα, πραγματοποιούνται δραστηριότητες όπως, παιχνίδια ρόλων, μιμητικά παιχνίδια, ασκήσεις συνειρμού (Πράσσου & Γιαννακόπουλος, 2008). Για την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις έχει εκδοθεί και δημοσιευθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες για την εφαρμογή του προγράμματος (Χατζηχρήστου και συν., 2004 ·2008). Η παρέμβαση στην τάξη πραγματοποιείται για μια διδακτική ώρα την εβδομάδα. Στην πρώτη συνάντηση τα παιδιά συζητούν και υπογράφουν το «συμβόλαιο» της τάξης, το οποίο ορίζει τους κανόνες και τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας. Σε κάθε θεματική ενότητα αφιερώθηκαν 3-4 συναντήσεις και μια τελική συνάντηση για το κλείσιμο του προγράμματος. Το πρόγραμμα διήρκεσε επτά μήνες και σύμφωνα με τη αξιολόγηση που έγινε στο τέλος του προγράμματος, φάνηκε ότι αυτό πέτυχε τους αρχικούς του στόχους. Μάλιστα και οι

εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα και ανέφεραν ότι αποκόμισαν πολλά οφέλη από την συμμετοχή τους σε αυτό.

5.3.3 Το πρόγραμμα ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της Πλωμαρίτου Βασιλικής

Το πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύχθηκε από την Πλωμαρίτου Βασιλική και απευθύνεται σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Το πρόγραμμα περιστρέφεται γύρω από βασικά συναισθήματα, όπως είναι η χαρά, η λύπη, ο φόβος και ο θυμός. Η δομή του αποτελείται από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά στη συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, που επιδιώκουν την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών (π. χ Αισθάνομαι ωραία όταν... Είμαι περήφανος όταν). Το θέμα των προτάσεων έχει σχέση με την οικογένεια, τη φιλία και τα συναισθήματα. Στόχος αυτής της ενότητας είναι η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Στη δεύτερη ενότητα υπάρχουν δεκαέξι ιστορίες, σε καθεμιά από τις οποίες κυριαρχεί ένα συναίσθημα (π.χ., αγάπη, απογοήτευση, ευγνωμοσύνη, ζήλια, φόβος, χαρά). Μετά από κάθε ιστορία, ακολουθούν σχετικές ερωτήσεις, με στόχο να διερευνηθεί αν κατανόησαν οι μαθητές το βασικό συναίσθημα της ιστορίας καθώς και πως αυτό επηρέασε την εξέλιξή της, και δραματοποίηση, μέσω της οποίας καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η συνεργασία. Τέλος, στην τρίτη ενότητα περιλαμβάνεται ένας χάρτης με διάφορα συναισθήματα, που είναι δυνατό να αναρτηθεί στη σχολική αίθουσα ή στο παιδικό δωμάτιο, με στόχο την εξάσκηση των παιδιών στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί στη Μ. Βρετανία, την Αμερική και την Αυστραλία με θετικά αποτελέσματα. Επίσης, έχει εφαρμοστεί από την ίδια την εισηγήτρια του προγράμματος για τέσσερα χρόνια σε παιδιά του δημοτικού που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο τη ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σημειώθηκε πρόοδος στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, της αυτοεικόνας και άλλων συναισθηματικών και κοινωνικών

δεξιοτήτων των παιδιών αυτών. Ωστόσο, απουσιάζει μια έγκυρη αξιολόγηση του εν λόγω προγράμματος.

5.3.4 Το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο σχολείο

Το πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας είναι ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει δραστηριότητες και δημιουργήθηκε από τους Gray και Weare το 2002. Οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, με στόχο να τους βοηθήσει να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους που σχετίζονται με την καλή διαχείριση της τάξης και την επικοινωνία μέσα σε αυτή. Στην Ελλάδα ο οδηγός δραστηριοτήτων εφαρμόστηκε σε ένα τετραετές πρόγραμμα για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας σε σχολεία των νοτιοανατολικών Κυκλάδων. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχετικά με την ψυχική υγεία και η εκμάθηση δεξιοτήτων για τη διαχείρισή της. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η εκπαίδευσή τους περιελάμβανε σεμινάρια επιμόρφωσης, βιωματικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων κ.ά. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του την σχολική χρονιά 2003-2004 είναι ενθαρρυντικά (Σώκου, 2004).

Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων είναι και αυτό ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας. Πρόκειται για ένα εμπειρικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά του δημοτικού σχολείου, το οποίο δημιουργήθηκε από την Τάνια Αναγνωστοπούλου, τη Σοφία Τριλίβα και τη Σοφία Χατζηνικολάου (2007) και κυκλοφορεί σε DVD. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εθελοντικά εκπαιδευτικοί από 10 σχολικές μονάδες του ανατολικού νομού Θεσσαλονίκης και 265 μαθητές και διενεργήθηκε τη σχολική χρονιά 2006-2007. Ξεκίνησε με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διάρκειας 20 ωρών, σε θέματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν το

πρόγραμμα στις τάξεις τους για τρεις μήνες. Για όλο αυτό το διάστημα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονταν από ομάδες συνεργασίας και εποπτείας, βιωματικά σεμινάρια και προσωπική υποστήριξη. Η εκπαιδευτική παρέμβαση εστίαζε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των στρατηγικών ακρόασης, των ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας στα παιδιά. Περιελάμβανε βιωματικές και γραπτές ασκήσεις, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, ζωγραφική κ. ά. Για παράδειγμα, για την ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ιστορίες «διαφορετικών» ατόμων, στις οποίες πρωταγωνιστής ήταν ένα ηλικιωμένο άτομο, ένας άστεγος, ένα άτομο κωφό ή τυφλό, ένας αλλοδαπός ή κάποιος με κινητικά προβλήματα. Οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν την ιστορία, να ζωγραφίσουν εικόνες με βάση αυτή και να κάνουν δραματοποίηση, ώστε να μουν στη θέση των ηρώων (Πλατσίδου, 2015). Με βάση τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος, φάνηκε ότι οι μαθητές σημείωσαν βελτίωση στην έκφραση των συναισθημάτων, την ανάληψη κοινωνικής δράσης και την αναγνώριση της αξίας της φιλίας. Εντούτοις, δεν ελέγχθηκε αν η παρέμβαση είχε και μακροπρόθεσμα οφέλη για τα παιδιά (Γιαννοπούλου, 2011).

Το πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων «Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς» σχεδιάστηκε από τους Τριλίβα και Chiemienti το 1998. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης που στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά προεφηβικής ηλικίας. Έχει τη μορφή εγχειριδίου με οργανωμένα μαθήματα και απευθύνεται κυρίως σε ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς, που θέλουν να τονώσουν την συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Στοχεύει στην ανάπτυξη ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού. Το εγχειρίδιο είναι οργανωμένο σε δέκα κεφάλαια που αποτελούνται από θεωρητικό μέρος και πρακτικό κομμάτι, το οποίο παρουσιάζει συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα θέματα συζήτησης ή παιχνίδια ρόλων. Επίσης, υπάρχει και το «Τετράδιο Δραστηριοτήτων» που είναι σχεδιασμένο για τους μαθητές (Τριλίβα & Chiemienti, 1998).

Το πρόγραμμα διαχείρισης συγκρούσεων υλοποιήθηκε το 2006 στο 14^ο Γυμνάσιο Λάρισας, αποσκοπώντας στη διαχείριση των συγκρούσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου και διαπραγμάτευσης. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε στη βιωματική μάθηση και εφαρμόστηκαν δραστηριότητες όπως ελεύθερος συνειρμός, παιχνίδια ρόλων και δραματοποίηση. Πραγματοποιήθηκαν 15 συνολικά συναντήσεις. Στην πρώτη έγινε γνωριμία των μελών της ομάδας, μέσα από την τοποθέτηση των μελών της σε κύκλο, στη δεύτερη ορίστηκε το «συμβόλαιο της ομάδας», δηλαδή οι κανόνες λειτουργίας της, στην τρίτη προσεγγίστηκε το θέμα της αναγκαιότητας της επικοινωνίας μέσα από καταιγισμό ιδεών. Στην τέταρτη συνάντηση τα μέλη της ομάδας έπαιζαν σπασμένο τηλέφωνο, για να κατανοήσουν πως η επικοινωνία δεν είναι κάτι απλό και πως κάποιες φορές αυτά που λέμε παρερμηνεύονται. Η πέμπτη συνάντηση περιστράφηκε γύρω από το παιχνίδι «όταν δεν ακούω... όταν δεν ακούω», με στόχο να συζητηθεί τι διευκολύνει και τι δυσχεραίνει την επικοινωνία, ενώ η έκτη συνάντηση αφορούσε «στον κύκλο του λόγου», όπου στο κέντρο ενός κύκλου τοποθετούνταν ένα αντικείμενο, στο οποίο μπορούσαν οι μαθητές να μιλήσουν με τη σειρά, έτσι ώστε να μάθουν να σέβονται τους υπόλοιπους συνομιλητές. Η έβδομη συνάντηση αφορούσε στο παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας σε διάφορες παραλλαγές, οι οποίες διαβάστηκαν προκειμένου να γίνει αντιληπτό πως υπάρχουν πολλές διαφορετικές οπτικές για ένα θέμα. Η δραστηριότητα αυτή είχε τίτλο «Βλέπω και με τα μάτια του άλλου». Στην όγδοη συνάντηση εφαρμόστηκε η δραστηριότητα «Τα διαφορετικά πρόσωπα», όπου και πάλι στόχος ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν την διαφορετική οπτική γωνία ηρώων ιστοριών. Η δραστηριότητα της ένατης συνάντησης έφερε τον τίτλο «Πώς θα αισθανόσουν». Στόχος της ήταν η αναγνώριση των συναισθημάτων και της σημασίας τους με αφορμή συζητήσεις ή έργα ζωγραφικής. Στην δέκατη, ενδέκατη και δωδέκατη συνάντηση οι μαθητές ασχολήθηκαν με την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων αντίστοιχα μέσω του ελεύθερου συνειρμού και της γραπτής και προφορικής έκφρασης. Στις συναντήσεις δεκατρία και δεκατέσσερα προσεγγίστηκε το θέμα της αντιμετώπισης του θυμού, πως μπορούν οι μαθητές να διαχειρίζονται τις εκρήξεις του θυμού

τους και πώς να τις εκφράζουν πιο δημιουργικά. Η τελευταία συνάντηση ήταν σχετική με τη διαχείριση των συγκρούσεων με στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως αντιδρούν συνήθως στις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να κατανοήσουν ότι υπάρχουν και εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης και τέλος να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν κάποιους από αυτούς τους τρόπους. Σημαντικό ρόλο στο πρόγραμμα έπαιξε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είχε αναλάβει το συντονισμό της ομάδας (π. χ δραστηριότητα ενεργοποίησης στην αρχή και δραστηριότητα κλεισίματος στο τέλος).

Ένα παρόμοιο πρόγραμμα για τη διαχείριση των συγκρούσεων υλοποιήθηκε και από το ΕΠΑΛ Ροδόπολης του νομού Σερρών. Το πρόγραμμα ονομάστηκε «Γνωρίζω τον εαυτό μου, μαθαίνω να διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου» και απευθύνθηκε σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός του προγράμματος ήταν η αυτογνωσία και η διαχείριση των έντονων συναισθημάτων. Οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν ήταν παρόμοιες με αυτές που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : Θετική Ψυχολογία, Συναισθηματική Νοημοσύνη και Πνευματική Νοημοσύνη

6.1 Σύγκριση προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Συγκρίνοντας τα προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας και συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρούμε πως και τα δύο είδη προγραμμάτων αποσκοπούν στην άμεση υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού, που αποτελείται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης, και στη γενικότερη δημιουργία θετικού κλίματος στον χώρο της εκπαίδευσης. Προωθούν την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, την επάρκεια, τη λειτουργικότητά τους και την γενικότερη ενδυνάμωσή τους. Απευθύνονται σε όλη τη σχολική κοινότητα (whole-school approach) προκειμένου να εξασφαλιστεί αποτελεσματική μάθηση, θετική συμπεριφορά, εργασιακή αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και προαγωγή της ψυχικής υγείας και την ευημερίας όλων όσων εκπαιδεύονται και εργάζονται σε αυτή.

Παρόλα αυτά, τα προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας έχουν ως κεντρικούς άξονες τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών του σχολείου αλλά ταυτόχρονα και τη σύμπραξη σχολείου-οικογένειας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την έμφαση στις ανάγκες των μαθητών. Τα προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποτελούν συνήθως μεμονωμένες παρεμβάσεις σε σχολικά περιβάλλοντα κι όχι προγράμματα που εφαρμόζονται σε μεγάλο χρονικό εύρος και για ολόκληρη τη σχολική χρονιά, όπως είναι για παράδειγμα το Geelong Grammar School. Επιπλέον, τα προγράμματα που αφορούν την ΣΝ αξιοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, για να επιτύχουν επιμέρους στόχους, εν αντιθέσει με τα προγράμματα θετικής ψυχολογίας που προωθούν την συνεργασία καθεαυτή. Ακόμα, τα προγράμματα ΣΝ ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα κατά την υλοποίησή τους, τα οποία επιτελούνται μέσα στη σχολική τάξη, ενώ τα προγράμματα ΘΨ διαχέουν τις αρχές τους σε όλη τη σχολική ζωή, ακόμα και στα διαλείμματα και στις σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο αξίζει να σταθούμε είναι ότι τόσο τα προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας όσο και τα προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης αφορούν κυρίως στην πρόληψη παθολογικών καταστάσεων και στην προαγωγή της ψυχοσυναισθηματικής υγείας των μαθητών αλλά και όλης της σχολικής κοινότητας. Εντούτοις, για τα προγράμματα ΣΝ υπάρχουν συγκεκριμένα νομοσχέδια για την εφαρμογή τους, πράγμα που δεν ισχύει για τα προγράμματα ΘΨ. Παραδείγματος χάρη, με το «Νομοσχέδιο του 2009 για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση» (“Academic, Social, and Emotional Learning Act, 2009”), θεσπίστηκε η επιχορήγηση των προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Στην Ελλάδα πραγματοποιούνται αντίστοιχα προγράμματα στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας από το 1996 αλλά επαφίενται στην προαίρεση των εκπαιδευτικών και δεν απορρέουν από συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά, έχει αναπτυχθεί συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό για τέτοιου είδους προγράμματα, όπως είναι αυτό που χρησιμοποίησε η Χατζηχρήστου Χρυσή, η Πλωμαρίτου Βασιλική, οι Αναγνωστοπούλου, Τριλίβα, Χατζηνικολάου για το πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων.

Κλείνοντας, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε πως, παρά τον σκεπτικισμό και την επιφυλακτικότητα πολλών εκπαιδευτικών και γονιών απέναντι σε τέτοιου είδους προγράμματα, η αποτελεσματικότητά τους δεν μπορεί να αμφισβητηθεί και είναι καίριο να υλοποιούνται στο σχολείο. Παρακάτω θα δούμε αναλυτικά δύο προγράμματα θετικής ψυχολογίας που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα και τα αποτελέσματά τους. Παρακάτω ακολουθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη σύγκριση των προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί βασιζόμενα στις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Η Θετική Ψυχολογία έφερε ξανά στο προσκήνιο τους δύο βασικούς στόχους της Ψυχολογίας, την προώθηση της ευημερίας και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, των ταλέντων και κλίσεων του ατόμου. Ασχολήθηκε με τις θετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, τη

θετικότητα, την ψυχολογική ανθεκτικότητα, το νόημα της ζωής (Γαλανάκης, επιμ. Σταλίκας - Μυτσκίδου, 2011). Έρευνες τονίζουν την σημασία των θετικών συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και στην μείωση της αρνητικότητας. Οι αρχές της Θετικής Ψυχολογίας βρίσκουν εφαρμογή στην ψυχοθεραπεία αλλά και σε τομείς της καθημερινής ζωής όπως είναι η εκπαίδευση. Στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να προωθηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα έχουν ως στόχο της ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της ελπίδας, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επίτευξης. Θα πρέπει να υλοποιηθούν προγράμματα που τα παιδιά θα μαθαίνουν τρόπους και στρατηγικές ώστε να είναι χαρούμενα, αισιόδοξα και ικανοποιημένα από τη ζωή τους (Μυτσκίδου, Μέρτικα & συν., επιμ. Σταλίκας- Μυτσκίδου, 2011). Η Θετική Ψυχολογία, όπως υποστηρίζει η Μυτσκίδου(2011) δεν είναι πανάκεια και δεν έχει στόχο να λύσει όλα τα προβλήματα, αφού η χαρά και ο πόνος, το θετικό και το αρνητικό, συνυπάρχουν στη ζωή των ανθρώπων. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι η κινητήρια δύναμη για την επιβίωσή μας, μας κινητοποιούν προς την επίλυση των προβλημάτων και τα θετικά βοηθούν στην απελευθέρωση από το αρνητικό και στη βίωση μιας ικανοποιητικής ζωής. Είναι λοιπόν αναγκαίο η Θετική Ψυχολογία να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της Ψυχολογίας, γιατί μόνο τότε θα προσεγγίσουμε το άτομο ως «όλον», όταν κατανοήσουμε και τα αρνητικά και τα θετικά του συναισθήματα.

Από την άλλη, η Συναισθηματική Νοημοσύνη, που εκφράζεται μέσα από την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, έρχεται να συμπληρώσει την ακαδημαϊκή μάθηση. Ο συνδυασμός αυτών των μορφών της εκπαίδευσης αποτελεί τον πλέον υποσχόμενο τρόπο, για να επιτευχθεί η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή στο σχολείο(Elias, 2003). Παρόλο που ασκείται κριτική στην έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, δεν αναιρούνται τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η εφαρμογή των προγραμμάτων της. Είναι απαραίτητο, επίσης, να γίνεται κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σωστή κατανομή του χρόνου και των πόρων σε όσους εμπλέκονται στην προετοιμασία των προγραμμάτων αυτών από την αρχή της σχολικής χρονιάς και, ει δυνατόν, από την αρχή της σχολικής ζωής του παιδιού. Η

συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία και η πλήρης ενημέρωση των διευθυντών, καθώς και όλου του προσωπικού του σχολείου πάνω στις αρχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης θεωρούνται απαραίτητα για την πετυχημένη πραγματοποίηση των προγραμμάτων. Σημαντικό είναι, επίσης, να αφιερώνεται αρκετό χρονικό διάστημα για να επεξεργαστούν τα αποτελέσματα των πιλοτικών προγραμμάτων από ειδικούς ερευνητές, προτού επεκταθούν και ξεκινήσει η εφαρμογή του σε περισσότερα σχολεία. Παράλληλα, και το κράτος θα πρέπει να προσπαθήσει να υποστηρίξει τα εν λόγω προγράμματα μέσω του προϋπολογισμού του, με σωστό προγραμματισμό και σχεδιασμό παρά τις όποιες οικονομικές πιέσεις και τις περικοπές σε εκπαιδευτικά κονδύλια. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό να δημιουργηθούν αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης, τα οποία θα στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, μέσα από την ενδυνάμωση των θετικών ικανοτήτων του ατόμου. Στο σχολικό πλαίσιο, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας ενισχύεται σημαντικά εάν αυτά ενσωματωθούν πλήρως στις καθημερινές δραστηριότητες και στο πρόγραμμα του σχολείου (Oakland & Cunningham, 1997).

Ωστόσο, παραμένει βασικό ερώτημα το αν μπορεί να διδαχθεί η Σ.Ν στα σχολεία και να αποτελεί μέρος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Απαραίτητη σε μια τέτοια διαδικασία είναι καταρχάς η σωστή και κατάλληλη κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα πρέπει να αναπτύξουν πρώτα τη δική τους Σ.Ν, έτσι ώστε στη συνέχεια να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές και να τους μεταδώσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Bracket & Katulak, 2007). Τα γενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν τα σχολικά προγράμματα ΣΝ είναι να ξεκινούν όσο το δυνατό νωρίτερα, να είναι προσαρμοσμένα στις ηλικιακές ανάγκες των παιδιών, να εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής ζωής και να λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών (Lopes & Salovey, 2001). Ευρύτερα γνωστό είναι το πρόγραμμα «Προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο», το οποίο εφαρμόστηκε σε διάφορα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός Αττικής κατά την πενταετία 1999-2004 (Χατζηχρήστου,

2004). Οι θεματικές ενότητες που περιελάμβανε αυτό το πρόγραμμα ήταν δεξιότητες επικοινωνίας, αναγνώρισης, έκφρασης, χειρισμού συναισθημάτων, αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων και διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων (Χατζηχρήστου, 2004).

Ανεξάρτητα όμως από την εφαρμογή ή μη προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα από μερικές απλές μεθόδους να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Σ.Ν των μαθητών τους μέσα στη σχολική τάξη (Καραμπάτσου, 2000). Ενδεικτικά μπορούν να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές, με τη μορφή της επιβράβευσης, σε περιπτώσεις συγκρούσεων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν την ανάρμοστη συμπεριφορά και να αποκτήσουν έλεγχο των συναισθημάτων τους και τέλος να εφαρμόζεται το παιχνίδι των ρόλων. Το παιχνίδι ρόλων είναι μια μορφή θεατρικής έκφρασης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές με αφορμή τεχνητά σενάρια ασκούνται σε τεχνικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Έτσι, οι μαθητές καλλιεργούν την αυτογνωσία και ετερογνωσία των συναισθημάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004).

Συνεπώς, το σχολείο αποτελεί τον χώρο όπου τα παιδιά δραστηριοποιούνται κοινωνικά και αναπτύσσονται συναισθηματικά και για αυτό οφείλει να μεριμνήσει και για τη συναισθηματική αγωγή μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων. Η κατάλληλη συναισθηματική αγωγή μέσα στα σχολικά πλαίσια μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοούν, να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, αναπτύσσοντας παράλληλα και υγιείς κοινωνικές σχέσεις.

Η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βρίσκει εφαρμογή σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής του ανθρώπου και ειδικά μέσα στα πλαίσια του σχολείου, όπου τα παιδιά δραστηριοποιούνται κοινωνικά και αναπτύσσονται συναισθηματικά (Καραμπάτσος, 2000). Σύμφωνα με την Gibbs (1995), η εφαρμογή προγραμμάτων για την ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι επιβεβλημένη στο σχολείο. Η διδασκαλία, και γενικότερα η εκπαιδευτική πράξη, αποτελεί μια ατέρμονη αλληλεπίδραση συναισθημάτων επιβεβαίωσης,

αποδοχής, επιβράβευσης ή απόρριψης, επίπληξης και νουθεσίας, επιδρώντας καταλυτικά, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004). Συνεπώς, ο ρόλος των συναισθημάτων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση είναι καθοριστικός και η Σ.Ν αποτελεί αναμφίβολα έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, που επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

Η ανάπτυξη της Σ.Ν βοηθά τους μαθητές να ενισχύσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, με απώτερο στόχο να ζήσουν μια καλύτερη και πιο ποιοτική ζωή. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, επηρεάζει τομείς όπως την ψυχική υγεία, τη βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων, καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας, αλλά και της αυτοεκτίμησης, και γενικότερα της εικόνας που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους (Goleman, 1998). Πιο αναλυτικά, η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσα στο σχολείο βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν κάθε είδους προβλήματα- ενδοσχολικά ή ενδοοικογενειακά, που αφορούν είτε στο χαμηλό επίπεδο της ακαδημαϊκής τους προόδου, είτε στον τρόπο που χειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και στις πιθανές δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Bracket & Katulak, 2007). Το κύριο στοιχείο που αποδεικνύει και εξηγεί τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της Σ.Ν. στο σχολείο είναι ότι όλες οι σχετικές έρευνες που έχουν γίνει συνδέουν τη Σ.Ν με τις σχολικές επιδόσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες και συνηγορούν στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων που έχουν επιτύχει στη ζωή τους δεν έχουν απαραίτητα και πιο υψηλή διανοητική νοημοσύνη, αλλά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Ash & Huebner (2001), που διεξήχθη σε 152 έφηβους μαθητές, διαπιστώθηκε πως η χαμηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη τους οδηγούσε σε περισσότερες αρνητικές εμπειρίες της καθημερινότητας, σε κακές σχέσεις με τους συμμαθητές και προκαλούσε άγχος. Επιπλέον, η έρευνα των Fogle et al. (2002) σε έφηβους μαθητές έδειξε πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη επιδρά καταλυτικά στη ψυχική υγεία και την

αυτοαντίληψη των μαθητών, καθώς επίσης επηρεάζει και τη γενικότερη συμπεριφορά προς τον κοινωνικό περίγυρο.

Σε έρευνα των Parker et al., 2004 σε εφήβους φάνηκε πως όσοι διέθεταν υψηλή Σ.Ν είχαν αντίστοιχα και καλύτερη σχολική επίδοση, σε σχέση με όσους είχαν χαμηλή Σ.Ν. Το ίδιο διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Petrides et al. (2004), μέσα από την παρατήρηση των «ευπαθών ομάδων», δηλαδή μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, προσαρμογής και μαθησιακές δυσκολίες, όπου παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ χαμηλής Συναισθηματικής Νοημοσύνης και χαμηλής σχολικής επίδοσης. Επιπλέον, όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι Suldo & Huebner (2006) μετά από έρευνα που διεξήγαγαν σε Αμερικανούς έφηβους μαθητές λυκείου, διαπίστωσαν πως η συναισθηματική τους νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, είχε άμεση συσχέτιση με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη παρουσίαζαν οι μαθητές, τόσο πιο ικανοποιημένοι ήταν από τη ζωή τους, είχαν κοινωνική αποδοχή, παρουσίαζαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είχαν καλές κοινωνικές σχέσεις. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώθηκαν και από την έρευνα των Gilman & Huebner (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν πως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των έφηβων μαθητών και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη οδηγούσε σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή τους, καθώς είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, υψηλότερη βαθμολογία, ευρύ κοινωνικό κύκλο, θετική στάση απέναντι στο σχολείο και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με τους μαθητές που παρουσίαζαν μικρότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και της έρευνας των Petrides et al. (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν πως οι μαθητές με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι πιο ενεργητικοί, παίρνουν πρωτοβουλίες, έχουν κοινωνικές δεξιότητες, είναι δημοφιλείς και έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντιθέτως, οι μαθητές με χαμηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη

περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους, έχουν προβλήματα προσαρμογής και παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με την Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (στο άρθρο 29) προβλέπεται πως οι περιστάσεις θα πρέπει να «επιτρέπουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, των ταλέντων του και των πνευματικών και φυσικών του ικανοτήτων στην πληρέστερη δυνατότητά τους». Επιπλέον, σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί από τον ΟΟΣΑ σχετικά με την ευημερία στο χώρο της εκπαίδευσης στις ηλικίες από 15 έως 19 χρονών, αποδεικνύεται πως πολλές από τις φτωχές χώρες παρουσιάζουν καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης από άλλες χώρες που βρίσκονται ανάμεσα στις πλουσιότερες, όπως για παράδειγμα είναι η Βρετανία και οι ΗΠΑ. Ειδικότερα, μετρήθηκαν σε 24 χώρες διάφοροι παράγοντες που καταδεικνύουν την εκπαιδευτική ευημερία, όπως είναι η σχολική επιτυχία, η παραμονή στην εκπαίδευση πέρα από τη βασική, καθώς και η ηλικία μετάβασης στην εργασία και τα αποτελέσματα έδειξαν κάποια παράδοξα στοιχεία. Για παράδειγμα, χώρες που βρίσκονται στην κορυφή είναι το Βέλγιο και ο Καναδάς, ενώ αμέσως μετά ακολουθεί η Πολωνία, που είναι ανάμεσα στις φτωχότερες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ χώρες πλούσιες, όπως η Βρετανία, η Γαλλία και η Αυστρία βρίσκονται πολύ χαμηλότερα στην κατάταξη. Επομένως, ο υλικός πλούτος μιας χώρας δε συνεπάγεται απαραίτητα και την καλύτερη παροχή παιδείας στη σύγχρονη εποχή. Επιπλέον, ίσως και η αδυναμία των πλούσιων κρατών να ανταπεξέλθουν στην υποχρέωσή τους αυτή να οφείλεται και στη γενική παραδοχή ότι τα πλέον υπερσύγχρονα κράτη ενέχουν περισσότερους κινδύνους για τα νέα παιδιά, όπως για παράδειγμα είναι οι κοινωνικές πιέσεις, οι μεταβολές στη σύνθεση της οικογένειας, η διάλυση των οικογενειών και η όλο και λιγότερη επαφή των νέων ανθρώπων με τους γονείς, καθώς και η συνεχής έκθεσή τους στα ΜΜΕ που ενθαρρύνει την επιβλαβή για την υγεία συμπεριφορά. Για όλους τους παραπάνω λόγους, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση αποτελεί το πιο χρήσιμο μέσο αντιμετώπισης των σύγχρονων προβλημάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι νέοι στην καθημερινότητά τους με μεγαλύτερη αισιοδοξία, αναπτύσσοντας την πλέον θετική ταυτότητα.

Ειδικότερα, στο σημερινό εκπαιδευτικό χώρο υπάρχουν πολλά προβλήματα που αφορούν στη συμπεριφορά «δύσκολων» μαθητών. Θα πρέπει να τονιστεί πως σημαντικό ρόλο στη σωστή ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον παίζουν παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές τους, οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι θα πρέπει να διατηρούν καλή επικοινωνία με τους μαθητές και τέλος η διδασκαλία ψυχολογικών αρχών μέσα στην τάξη με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με αυτές (Fasano & Pellittery 2006).

Ωστόσο, παραμένει το ερώτημα για το αν η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που μπορούν όλοι να καλλιεργήσουν ή αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ανθρώπου. Παρόλο που συνήθως αντιμετωπίζουμε την ΣΝ ως μια έννοια – δομή μέσα στο πλαίσιο της νοημοσύνης, τα ευρήματα που αποδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα σε αυτή και τις μεταβλητές προσωπικότητας είναι πολύ πιο ισχυρά από ότι τα ευρήματα που αφορούν τη σχέση της EQ με τη νοημοσύνη (Boyle, Stankov & Cattell, 1995· Eysenck, 1994a, 1994b· Stankov & Roberts, 1998). Η προσωπικότητα μπορεί να περιγραφεί με όρους πέντε παραγόντων οι οποίοι λέγονται και «Μεγάλη Πεντάδα» ή «Big Five», οι οποίοι είναι οι εξής: ο Νευρωτισμός, η Εσωστρέφεια/ Εξωστρέφεια, η Πνευματική Διαθεσιμότητα, η Καλή Προαίρεση/ Συνεργατικότητα και η Ευσυνειδησία. Έχει αποδειχθεί ότι και οι πέντε παράγοντες είναι αρκετά αξιόπιστοι και έγκυροι και ότι παραμένουν σχετικά σταθεροί σε όλη την ενήλικη ζωή (McCray & Costa, 1990· 1994). Ο Νευρωτισμός σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, την κατάθλιψη, την οξυθυμία και τη νευρική ένταση. Η Πνευματική Διαθεσιμότητα αφορά την πνευματική και βιωματική ζωή του ατόμου και την δεκτικότητά του σε νέες εμπειρίες. Η Εξωστρέφεια και η Συνεργατικότητα περιλαμβάνουν διαπροσωπικά χαρακτηριστικά, δηλαδή περιγράφουν αυτό που κάνουν οι άνθρωποι με τους άλλους. Τέλος η Ευσυνειδησία περιγράφει τη συμπεριφορά που έχει να κάνει με τον κοινωνικά επιθυμητό έλεγχο των παρορμήσεων (Pervin & John, 1999). Η Μεγάλη Πεντάδα σχεδιάστηκε για να συλλάβει εκείνα τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας τα οποία οι άνθρωποι θεωρούν πολύ σημαντικά στη ζωή τους.

Υποστηρίζεται από πολλές μελέτες ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι σε μεγάλο βαθμό γενετικά προκαθορισμένα. Το συμπέρασμα ότι οι γενετικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο δε σημαίνει ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας οφείλεται εξολοκλήρου στη βιολογία, ούτε ότι οι μη γενετικοί παράγοντες δεν έχουν σημασία. Μολονότι οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά το άτομο, τα οικογενειακά βιώματα είναι εξίσου σημαντικά. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι οι ισχυρές γενετικές επιδράσεις δε συνεπάγονται ότι ένα χαρακτηριστικό είναι αμετάβλητο ή δεν μπορεί να επηρεαστεί από το περιβάλλον.

Έρευνες δείχνουν ότι η ΣΝ ως στοιχείο της προσωπικότητας επηρεάζει γενικά την προσωπικότητα του ανθρώπου (Van der Zee, 2002· Van der Zee & Wabeke, 2004· Petrides et al., 2007) και πιο συγκεκριμένα επηρεάζει την αυτορρύθμιση και τη διαχείριση της συμπεριφοράς (Ciarrochi et al., 2001). Άτομα με υψηλή ΣΝ είναι πιο αισιόδοξα (Schutte, Malouf, Bobik, Coston, Greeson, Jetlicka, Rhodes & Wendorf, 2001), εκτιμούν περισσότερο τον εαυτό τους και εμφανίζουν λιγότερο άγχος και κατάθλιψη (Bastian et al., 2005). Ακόμα, η ΣΝ επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Barchard, 2003· Salami, 2004· Salami & Ogundokun, 2009).

Είναι βέβαιο λοιπόν πως τα συναισθήματα διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη ζωή μας, καθώς με βάση αυτά ενεργούμε και αντιδρούμε στις εκάστοτε συνθήκες του περιβάλλοντός μας. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την υποκειμενική ευημερία (ΥΕ) του ατόμου (Mayer & Salovey, 1997· Goleman, 1995· Bar-On, 1997), όπου υποκειμενική ευημερία είναι η αξιολόγηση των ανθρώπων για τη ζωή τους, με έμφαση στην κυριαρχία των θετικών έναντι των αρνητικών συναισθημάτων (Veenhoven & Ehrhardt, 1995). Ο Diener (Diener, 1984) υποστήριξε ότι η υποκειμενική ευημερία είναι καθαρά ατομική υπόθεση, με την έννοια ότι αξιολογείται από το ίδιο το άτομο, περιλαμβάνει θετικές εκτιμήσεις και είναι μια ευρεία αξιολόγηση της ζωής του ατόμου. Ο Ryff (Ryff, 1995) περιέγραψε την υποκειμενική ευημερία ως μία έννοια που αποτελείται από επιμέρους εκφάνσεις, την αποδοχή του εαυτού, την

προσωπική ανάπτυξη και τον σκοπό της ζωής και τις θετικές σχέσεις με τους άλλους. Η υποκειμενική ευημερία έχει τρεις όψεις, την ικανοποίηση από τη ζωή, το θετικό συναίσθημα και τα χαμηλά επίπεδα αρνητικού συναισθήματος(Diener, 1984). Επομένως, τα άτομα με υψηλά επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας είναι εκείνα που αξιολογούν τις συνθήκες της ζωής τους ως θετικές, ενώ τα άτομα με χαμηλά επίπεδα ΥΕ βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα(Diener, 1994). Οι Mayer και Salovey(1997) υποστήριξαν ότι τα συναισθηματικά έξυπνα άτομα χάρη στην ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους είναι πιο πιθανό να βιώσουν υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας και λιγότερες συναισθηματικές δυσκολίες, σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη(Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 1999). Έρευνα που έγινε σε προπτυχιακούς φοιτητές έδειξε ότι τα λιγότερο νευρωτικά και καταθλιπτικά άτομα βίωναν υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας(Extremera & Fernandez- Berrocal, 2005). Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε έφηβους Ολλανδούς απέδειξε ότι εκείνοι που μπορούσαν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ήταν λιγότερο ευάλωτοι σε ψυχικές διαταραχές εν αντιθέσει με αυτούς που δεν μπορούσαν και οι οποίοι βίωναν λιγότερα συναισθήματα ικανοποίησης από τη ζωή(Mavroveli et al., 2007).

Η χαρά, θετικό συναίσθημα, σχετίζεται θετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Wong & Law, 2002 ·Bar On, 2010).Στην έρευνα των Khosla και Dokania (Khosla & Dokania, 2010)βρέθηκε πως οι χαρούμενοι συμμετέχοντες είχαν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σύγκριση με τους δυστυχισμένους συμμετέχοντες. Η σύνδεση υψηλής ΣΝ και ευτυχίας εξηγείται σύμφωνα και με το μοντέλο του Goleman (Goleman, 1998). Σύμφωνα με αυτό άτομα με υψηλή ΣΝ κινητοποιούν τον εαυτό τους, έχουν επιμονή, ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και είναι πιο αισιόδοξοι. Οι Wong and Law (2002) βρήκαν ότι τα άτομα με υψηλή ΣΝ αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, τα διαχειρίζονται και τα χρησιμοποιούν για την

καλύτερη επίδοσή τους σε έργα της καθημερινής ζωής και για την προαγωγή της χαράς τους. Σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On (Bar-on, 1997) η ΣΝ είναι ένα σύνολο ικανοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του. Είναι πιθανότερο ότι τα χαρούμενα άτομα μπορούν να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους πιο εύκολα σε σχέση με τα δυστυχισμένα. Είναι περισσότερο πιθανό οι συναισθηματικά έξυπνοι άνθρωποι να βιώνουν περισσότερα θετικά παρά αρνητικά συναισθήματα και να επιτυγχάνουν μεγαλύτερη αίσθηση ευημερίας (Zeidner et al., 2012· Toyama, 2018). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει σχετιστεί θετικά με την υποκειμενική ευημερία (Sanchez-‘Alvarez et al., 2016· Bar-On, 2012· Adeyemo & Adeleye, 2008· Kulshrestha & Sen, 2006· Palmer, Donaldson & Stough, 2001). Οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα ΣΝ ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους προς πιο θετικές κατευθύνσεις και έχουν λιγότερες πιθανότητες να νιώθουν θλιμμένοι (Khosla & Dokania, 2010). Το ίδιο υποστηρίζεται και από τον Furnham (Furnham, 2003), σύμφωνα με τον οποίο τα υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης προωθούν την ευημερία, καθώς τα άτομα γνωρίζουν τα συναισθήματά τους και πώς να τα ρυθμίζουν. Συνεπώς, μπορούν να τα ρυθμίζουν με τρόπο τέτοιο που ευνοεί την ευημερία τους (Bar-On, 2005). Ακόμα, φαίνεται πως η ΣΝ είναι χαρακτηριστικό των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων, καθώς τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και των άλλων και διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις εμπειρίες τους (Kumpfer, 1999· Masten, Best & Garmezy, 1990). Άλλες έρευνες συνδέουν την ΣΝ με τη χαρά και την ευημερία (Palmer, Donaldson & Stough, 2002· Petrides & Furnham, 2001· Saklofske et al., 2003). Επιπρόσθετα, με βάση τη θεωρία διεύρυνσης και δόμησης των συναισθημάτων της Fredrickson (Fredrickson 1998, 2001) τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν την σκέψη κι ο άνθρωπος χρησιμοποιεί όλο το δυναμικό του για να επιτύχει τους στόχους του (Tugade & Fredrickson, 2001). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Isen και τους συνεργάτες του, ότι δηλαδή τα θετικά συναισθήματα οδηγούν σε παραγωγικές και ποικίλες ενέργειες (Isen et al., 1987· Kahn & Isen, 1993). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει συνδεθεί με παράγοντες όπως η ικανοποίηση

από τη ζωή, η ψυχολογική ευημερία και η επαγγελματική επιτυχία(Adeyemi & Adeleye, 2008·Bar-On, 1997 & 2005·Salovey & Mayer, 1990). Από την άλλη, με βάση τη θεωρία του Seligman και Csikszentmihalyi η χαρά ευνοεί την επιτυχία σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Seligman και Csikszentmihalyi, 2008).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη επιδρά στην καλή επίδοση, στη χαρά, στην ευημερία και στην αναζήτηση μιας ζωής με νόημα, τομείς οι οποίοι απασχολούν και τον τομέα της Θετικής Ψυχολογίας(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Τόσο η θετική ψυχολογία όσο και η Συναισθηματική Νοημοσύνη ασχολούνται με θέματα που αφορούν την αυτεπίγνωση και την αυτο- αποδοχή, την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, της ενσυναίσθησης και του αλτρουισμού, τις κοινωνικές ικανότητες, την συνεργασία, την συναισθηματική αυτορρύθμιση, τη λήψη αποφάσεων, την ελπίδα και την αισιοδοξία, την ευημερία και την αυτοπραγμάτωση, με την έννοια της εκπλήρωσης των ικανοτήτων του ατόμου. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η ΣΝ είναι μέρος της θετικής ψυχολογίας, καθώς η ΣΝ έχει σημαντική επίδραση στην επίδοση του ατόμου, στην ευτυχία του, στην ευημερία του και στην αναζήτηση για τη βίωση μιας ολοκληρωμένης και με νόημα ζωής (Bar- On, 2010, Salovey, Mayer & Caruso, 2002). Παράλληλα, άνθρωποι με υψηλά επίπεδα ευημερίας έχουν υψηλή ΣΝ(Bar-On, 2010·Brackett & Mayer, 2003).

Στις μέρες μας που οι αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο είναι ραγδαίες είναι αναγκαίο να εφαρμόζονται προγράμματα που να στοχεύουν στην ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Θετικής Ψυχολογίας των μαθητών, προκειμένου να τους εφοδιάσουν με τα κοινωνικο- συναισθηματικά και ψυχολογικά εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις περιστάσεις. Καθώς, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί μέρος της θετικής ψυχολογίας είναι θεμιτό να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα που να πραγματεύονται έννοιες και των δύο κλάδων. Η εκπαίδευση θα εκπληρώνει τον σκοπό της μόνο εάν αφορά την

ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της, συνεπώς αν απευθύνεται τόσο στο διανοητικό όσο και στο συναισθηματικό τους κομμάτι.

6.2 Πνευματική Νοημοσύνη και θετικά συναισθήματα

Πνευματική Νοημοσύνη και ψυχική υγεία

Σε έρευνα των Shabani, Hassan, Ahmad και Baba(2010) διερευνήθηκε η σχέση της Πνευματικής και Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την ψυχική υγεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 247 μαθητές από ένα σχολείο στο Ιράν, στην πόλη Gorgan. Η ηλικία τους ήταν 14-18 χρόνια, ενώ το δείγμα μαθητών που χρησιμοποιήθηκε έγινε μέσω τυχαίας και βολικής δειγματοληψίας. Χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία, η κλίμακα Πνευματικής Νοημοσύνης των Amram και Dryer(2008)-Integrated Spiritual Intelligence Scale, ISIS, η οποία αποτελούνταν από 45 ερωτήσεις αυτοαναφορικές, και οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, η κλίμακα για την μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Bar-On και Parker(2000)- Emotional Intelligence Inventory, Youth Version- EQ-i:YV, η οποία αποτελείται από 60 ερωτήσεις και μετρά την Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών 7 έως 18 χρονών και οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Τέλος χρησιμοποιήθηκε και η κλίμακα για την μέτρηση της ψυχικής υγείας, η General Health Questionnaire-GHQ των Goldberg και Williams(1998), η οποία περιελάμβανε 28 ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε μία τετράβαθμη κλίμακα Likert. Οι ερωτήσεις υπάγονταν σε τέσσερις υποκατηγορίες, τα σωματικά συμπτώματα, το άγχος και την αϋπνία, την κοινωνική δυσλειτουργία και την κατάθλιψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Συναισθηματική και η

Πνευματική νοημοσύνη μπορούν να προβλέψουν την ψυχική υγεία και ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ αυτών και της ψυχικής υγείας των μαθητών.

Πνευματική Νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα

Σε έρευνα των Ebrahimi, Keykhosrovani, Dehghani και Javdan(2012) διερευνήθηκε η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την Πνευματική Νοημοσύνη και την ψυχική υγεία σε φοιτητές μεταπτυχιακού του Hormozgan University στο Ιράν. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 μεταπτυχιακοί φοιτητές που επιλέχθηκαν μέσω τυχαίας δειγματοληψίας. Για να μετρηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Connor και Davidson(CD-RISC), το οποίο αποτελείται από 25 ερωτήσεις και αξιολογεί πέντε άξονες, την ικανότητα αυτό-αντίστασης(competence/self-resistance), την εμπιστοσύνη στο ένστικτο, την θετική αποδοχή των αλλαγών στη ζωή, τον αυτοέλεγχο και την πνευματικότητα. Επίσης, για την ψυχική υγεία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο General Health Questionnaire, GHQ, των Goldberg και Hiller, το οποίο αποτελείται από τέσσερις άξονες, τα φυσικά χαρακτηριστικά, δηλαδή τα συναισθήματα των ανθρώπων για την ίδια τους την υγεία, τα συμπτώματα στρες, τη δυσκολία στην κοινωνική συναναστροφή και την κατάθλιψη. Τέλος, για την Πνευματική Νοημοσύνη έγινε χρήση του ερωτηματολογίου του King(2008), το οποίο έχει 24 ερωτήσεις που υπάγονται σε τέσσερις κλίμακες, τον κριτικό υπαρξιακό στοχασμό(critical existential thinking), την προσωπική δόμηση νοήματος(personal meaning construction), την υπερβατική επίγνωση(transcendental awareness) και την συνειδητή κατάσταση(conscious state expansion). Η αξιοπιστία του τεστ είναι 0.87. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και στην Πνευματική Νοημοσύνη, καθώς και θετική σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και στην ψυχική υγεία των συμμετεχόντων($p < 0.01$). Επίσης, διαπιστώθηκε αρνητική σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και την κατάθλιψη, το στρες και την κοινωνική δυσλειτουργικότητα. Ωστόσο, αντίστοιχες έρευνες θα

πρέπει να πραγματοποιηθούν προκειμένου και εξεταστούν και η οικονομική κατάσταση, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και το οικογενειακό υπόβαθρο, παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την Πνευματική Νοημοσύνη των φοιτητών.

Σε έρευνα των Khosravi και Nikmanesh(2014) εξετάστηκε η σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα και το στρες. Σε αυτήν έλαβαν μέρος 307 μαθητές από το πανεπιστήμιο Sistan και Baluchistan στο Ιράν. Για την μέτρηση του στρες χρησιμοποιήθηκε η Perceived Stress Scale(Cohen, 1994), για την ψυχική ανθεκτικότητα η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Scale for Adults) των Friberg et al.(2003), η οποία αποτελείται από 43 ερωτήσεις που αξιολογούν πέντε διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, την προσωπική ικανότητα, την κοινωνική ικανότητα, την κοινωνική στήριξη, την οικογενειακή υποστήριξη και την προσωπική δομή, δηλαδή την προσωπικότητα. Τέλος, η Πνευματική Νοημοσύνη μετρήθηκε με την κλίμακα Spiritual Intelligence Self- Report Inventory(SISRI) που έχει 24 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τέσσερις διαστάσεις, τον κριτικό υπαρξιακό στοχασμό, την προσωπική δόμηση νοήματος, την υπερβατική επίγνωση και την συνειδητή κατάσταση(King, 2009). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της Πνευματικής Νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ της Πνευματικής Νοημοσύνης και του στρες. Σύμφωνα με τον King(2009) η Πνευματική Νοημοσύνη αυξάνει την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς τα άτομα που έχουν υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη επιδεικνύουν αντοχή στις δυσκολίες και στα προβλήματα της ζωής. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Green και Noble(2010), σύμφωνα με τους οποίους υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην Πνευματική Νοημοσύνη και στην ψυχική ανθεκτικότητα ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και θρησκευτικό περιβάλλον των ατόμων. Τέλος, η Πνευματική Νοημοσύνη βοηθά στην ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων, όταν εκείνα αντιμετωπίζουν ασθένειες ή αναπηρίες(Poston et al., 2004).

Τέλος, διεξήχθη μια έρευνα από τους Keshtegar και Jenaabadi(2015) με σκοπό να ερευνήσει την σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, της Πνευματικής Νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας και τέλος της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με το φύλο των μαθητών. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 354 φοιτητές(188 γυναίκες και 166 άντρες) από το πανεπιστήμιο Zabol στο Ιράν, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα έλαβε χώρα το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής, το πρώτο ήταν η αυτοαναφορική κλίμακα μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας(The Adult Resilience Scale)που δημιουργήθηκε από τους Hjemdal et al.(2001)και εξετάζει πέντε παράγοντες, τις αξίες του ατόμου, την συνοχή της οικογένειας, την κοινωνική στήριξη και την δομή του ανθρώπου, τον χαρακτήρα του. Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης(The Trait Emotional Intelligence Questionnaire). Πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 144 ερωτήσεις και 15 υποκλίμακες. Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου αυτού που περιελάμβανε 30 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, την αντίληψη των συναισθημάτων, τη διαχείρισή τους, τις κοινωνικές δεξιότητες και την αισιοδοξία. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Τέλος, για την Πνευματική Νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για την Πνευματική Νοημοσύνη(Spiritual Intelligence Inventory)το οποίο δημιουργήθηκε από τον King(2008). Αποτελείται από 83 ερωτήσεις αυτοαναφορικές, η σύντομη όμως εκδοχή του, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας περιλαμβάνει 24. Αξιολογεί τέσσερις υποκατηγορίες της Πνευματικής Νοημοσύνης, τον κριτικό υπαρξιακό στοχασμό, την προσωπική δόμηση νοήματος, την υπερβατική συνείδηση και την ενσυνειδητότητα. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert.

Αρχικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ Συναισθηματικής και Πνευματικής Νοημοσύνης, θετική σχέση μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ψυχικής

τόσο αυξανόταν η χαρά. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών(Oishi, Diener & Lucas, 2007).

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Tankamani και Shahidi(2016) διερεύνησαν την σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την αισιοδοξία και την χαρά. Επιλέχθηκαν 150 φοιτητές(89 άντρες και 61 γυναίκες), ηλικίας 18 έως 35 ετών, μέσω τυχαίας δειγματοληψίας από το πανεπιστήμιο της Τεχεράνης. Για την μέτρηση της αισιοδοξίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Optimism-Pessimism Inventory από τους Scheier και τους συνεργάτες του(1994), για την μέτρηση της Πνευματικής Νοημοσύνης το ερωτηματολόγιο Spiritual Intelligence Self- Report Inventory, των King και De Cicco, το οποίο αποτελείται από 42 ερωτήσεις και αξιολογεί 4 υποκλίμακες, τον κριτικό υπαρξιακό στοχασμό, την προσωπική δόμηση νοήματος, την υπερβατική συνείδηση και την ενσυνειδητότητα. Ο βαθμός εγκυρότητας είναι 0.88 ενώ η αξιοπιστία επίσης 0.88. Τέλος, για την μέτρηση της χαράς χρησιμοποιήθηκε το Oxford Happiness Inventory, το οποίο δημιουργήθηκε από τους Argyle, Martin και Crossland(2009) και αποτελείται από 29 ερωτήσεις. Ο κάθε συμμετέχων έπρεπε να συμπληρώσει μέσα σε 20 λεπτά και τα τρία αυτά ερωτηματολόγια και να τα επιστρέψει στους ερευνητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση της χαράς με όλες τις υποκατηγορίες της Πνευματικής Νοημοσύνης, επίσης βρέθηκε θετική σχέση της αισιοδοξίας με τις τρεις υποκατηγορίες της Πνευματικής Νοημοσύνης, με την προσωπική δόμηση νοήματος, την υπερβατική συνείδηση και την ενσυνειδητότητα, όχι όμως με τον κριτικό υπαρξιακό στοχασμό. Με άλλα λόγια, η Πνευματική Νοημοσύνη σχετίζεται με την χαρά και την αισιοδοξία, δηλαδή οι μαθητές που αναφέρουν υψηλά επίπεδα Πνευματικής Νοημοσύνης είναι πιο χαρούμενοι και πιο αισιόδοξοι. Η Πνευματική Νοημοσύνη βοηθά τους ανθρώπους να είναι πιο αλτρουιστές και να δείχνουν συμπόνια, ενέργειες που οδηγούν στην χαρά(Shaw, 2008), επίσης μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα και αυξάνει την ικανοποίηση από τη ζωή(Babanazary et al, 2012).

Σε έρευνα των Faribors και συνεργατών(2010) εξετάστηκε η σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την χαρά σε 125 νοσοκόμες από δύο νοσοκομεία στην πόλη Bushehr στο Ιράν. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Spiritual Intelligence Questionnaire για την μέτρηση της Πνευματικής Νοημοσύνης, το οποίο δημιουργήθηκε από τον Esmail Naseri(2010)και απευθύνεται στον ισλαμικό κόσμο. Αυτό το οποίο περιλαμβάνει 97 ερωτήσεις, τις οποίες οι συμμετέχουσες απαντούν μόνες για τον εαυτό τους (αυτοαναφορικές), σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Αξιολογούνται τέσσερις υποκλίμακες, η υπέρβαση (δηλαδή η βαθιά γνώση του εαυτού και η σύνδεση με το Όλο), η πνευματική εμπειρία (η οποία για τον ιρακινό πληθυσμό είναι συνδεδεμένη με τη θρησκεία του σουφισμού), η υπομονή και η συγχώρεση. Η αξιοπιστία του τεστ είναι 0.95 και η εγκυρότητά του 0.958. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Oxford Happiness Inventory, OHI, το οποίο χρησιμοποιείται από το πανεπιστήμιο του Oxford(Abir et al., 2008) και αποτελείται από 29 ερωτήσεις. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αφορούσε δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως, ηλικία και εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως υπάρχει πράγματι σχέση μεταξύ της Πνευματικής Νοημοσύνης και της χαράς, μάλιστα μόνο η υποκλίμακα της συγχώρεσης δεν είχε στατιστικά σημαντική σχέση με την χαρά. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Myers(2000), υπάρχει θετική συσχέτιση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την χαρά, επειδή οι άνθρωποι που αναζητούν την πνευματικότητα βοηθούν τους άλλους και δείχνουν συμπόνια σε αυτούς και οι δραστηριότητες αυτές οδηγούν στη χαρά(Shaw, 2008).

Άλλη έρευνα των Babanazari, Askari και Honarmand(2012) ερεύνησε την σχέση της χαράς και της Πνευματικής Νοημοσύνης σε εφήβους μαθητές Λυκείου. Σύμφωνα με τον Argyle(2001) η χαρά αποτελείται από τρεις παράγοντες, την ικανοποίηση από τη ζωή, την παρουσία πολλών θετικών συναισθημάτων και την απουσία πολλών αρνητικών. Από την άλλη η Πνευματική Νοημοσύνη βοηθά τους ανθρώπους να προσδώσουν ένα βαθύτερο νόημα στην ύπαρξη τους, τους βοηθά να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες ικανοποιητικά και να συνδέονται ουσιαστικά με τους γύρω τους. Στην έρευνα που διεξήχθη συμμετείχαν 221 μαθητές Λυκείου από την πόλη

Shiraz στο Ιράν μέσω τυχαίας επιλογής. Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το Oxford Happiness Inventory(Abir et al, 2008) και το Spiritual Sensitivity Scale, το οποίο δημιουργήθηκε από τους Terri, Nokelainen και Ubani(2006) και έχει 20 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τέσσερις διαστάσεις της Πνευματικής Νοημοσύνης, την αίσθηση επίγνωσης, την αίσθηση μυστηρίου, την αίσθηση αξίας και την αίσθηση της κοινότητας. Η αξιοπιστία του τεστ είναι 0.62-0.75. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της χαράς και της Πνευματικής Νοημοσύνης και μάλιστα οι η Πνευματική Νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει τη χαρά, με άλλα λόγια αυτοί που είχαν υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη είχαν την τάση να είναι πιο χαρούμενοι(Myers & Diener, 1995). Συνεπώς, αναπτύσσοντας την Πνευματική Νοημοσύνη των μαθητών και των εφήβων τους βοηθάμε να ζήσουν μια χαρούμενη και με νόημα ζωή και κατ' επέκταση οι άνθρωποι που είναι χαρούμενοι ζουν περισσότερα χρόνια, είναι πιο ενεργοί πολίτες και δεν διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο ψυχικής ασθένειας(Post, 2005 · Veenhoven, 2008).

Έρευνα της Ansari(2015) ερευνήσε την σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την χαρά και την ποιότητα ζωής. Σύμφωνα με τον Baqueri(2011) η Πνευματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να διερωτάται για το νόημα της ζωής και να συνάπτει σχέσεις με άλλους ανθρώπους. Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν 358 κορίτσια από το Azad University στο Ιράν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τον σκοπό της έρευνας ήταν τα ακόλουθα. Αρχικά, το King Spiritual Intelligence Questionnaire(2008), το οποίο δημιουργήθηκε από τον King και συμπεριλαμβάνει 24 ερωτήσεις που υπάγονται σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες, τον υπαρξιακό στοχασμό, την προσωπική δόμηση νοήματος, την υπερβατική συνείδηση και την ενσυνειδητότητα. Επίσης, το Oxford Happiness Questionnaire(Argyle, 1989) και το Quality of Life Questionnaire, το οποίο έχει δημιουργηθεί από το World Health Organization το 1989. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου αυτού που αποτελείται από 26 ερωτήσεις, όπου οι δύο πρώτες αξιολογούν την ποιότητα ζωής και την γενική υγεία και οι υπόλοιπες αξιολογούν τέσσερις τομείς, την

φυσική υγεία, την πνευματική υγεία, τις κοινωνικές σχέσεις και το περιβάλλον του ατόμου. Με βάση τα αποτελέσματα μπορούμε να ισχυριστούμε πως η Πνευματική Νοημοσύνη συμβάλλει στη χαρά και στην ποιότητα ζωής. Έχοντας βρει ένα σκοπό στη ζωή, την αίσθηση του ανήκειν, την κοινωνική στήριξη και την ελπίδα, οι άνθρωποι με υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη είναι ανθεκτικοί σε γεγονότα που προκαλούν στρες και θλίψη, είναι περισσότερο χαρούμενοι και ακριβώς επειδή βιώνουν θετικά συναισθήματα (χαρά) είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και έχουν καλή ποιότητα ζωής.

Πνευματική Νοημοσύνη και ελπίδα

Για την μελέτη της Πνευματικής Νοημοσύνης και της ελπίδας διενεργήθηκε μια έρευνα από τους Razavi, Shaterchi, Sorbi και Baghaeipour(2015), η οποία απευθυνόταν σε καρκινοπαθείς ασθενείς και σε μη ασθενείς. Επιλέχθηκαν τυχαία 75 καρκινοπαθείς και 75 υγιείς από το Yazd Medical Center στο Ιράν. Δόθηκαν τρία ερωτηματολόγια, το πρώτο αφορούσε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το δεύτερο χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της ελπίδας και ήταν το Hope Questionnaire, το οποίο φτιάχτηκε από τον Schneider το 1991. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το Spiritual Intelligence Self-Report Inventory του King(2008), SISRI-24, το οποίο αξιολογεί τέσσερα χαρακτηριστικά της Πνευματικής Νοημοσύνης, τον κριτικό υπαρξιακό στοχασμό, την προσωπική δόμηση νοήματος, την υπερβατική συνείδηση και την ενσυνειδητότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως η προσωπική δόμηση νοήματος και η υπερβατική συνειδητοποίηση μπορούν να προβλέψουν την ελπίδα. Παράλληλα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την ελπίδα τόσο στους καρκινοπαθείς όσο και στους μη καρκινοπαθείς. Μάλιστα όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο Πνευματικής Νοημοσύνης τόσο υψηλότερα ήταν και τα επίπεδα ελπίδας, Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι όσο καλύτερη μόρφωση είχαν οι συμμετέχοντες τόσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα Πνευματικής Νοημοσύνης τους. Το αξιοσημείωτο ήταν ότι οι καρκινοπαθείς είχαν

υψηλότερη Πνευματική Νοημοσύνη σε σχέση με τους μη καρκινοπαθείς. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι ασθενείς νιώθουν την ανάγκη να συνδέονται με μια ανώτερη δύναμη, έτσι ώστε να ελπίζουν στην ίαση τους και να μειώνουν τα σωματικά συμπτώματά τους. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την έρευνα του Aqahosseini και συνεργατών(2011), οι οποίοι επίσης κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι καρκινοπαθείς είχαν υψηλότερη Πνευματική Νοημοσύνη σε σχέση με τους μη καρκινοπαθείς.

Πνευματική Νοημοσύνη και χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Οι Beshlideh και συνεργάτες(2011) διεξήγαγαν μια έρευνα με 270 άντρες φοιτητές στο πανεπιστήμιο Shahid Chamran στο Ahvaz εξετάζοντας την σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (μοντέλο πέντε παραγόντων). Βρήκαν στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην εξωστρέφεια, στην συγκαταβατικότητα και στην ευσυνειδησία από τη μία και στην κριτική υπαρξιακή σκέψη, την προσωπική δόμηση νοήματος, την υπερβατική συνείδηση και την ενσυνειδητότητα από την άλλη, δεν βρήκαν όμως συσχέτιση της νεύρωσης και της δεκτικότητας σε εμπειρίες με κανένα τομέα της Πνευματικής Νοημοσύνης. Σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα είναι και η έρευνα των Amrai και συνεργατών(2011), οι οποίοι επίσης εξέτασαν την σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με την Πνευματική Νοημοσύνη. Βρήκαν θετική σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την ευσυνειδησία, την συγκαταβατικότητα και την εξωστρέφεια, αρνητική σχέση πνευματική νοημοσύνης και νευρωτισμού, ενώ δεν βρήκαν καμία σχέση μεταξύ Πνευματικής Νοημοσύνης και δεκτικότητας σε εμπειρίες(openness). Ακόμη, η έρευνα των Farsani και συνεργατών(2013) έδειξε θετική σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την εξωστρέφεια, την συγκαταβατικότητα, την ευσυνειδησία και την δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, ενώ φάνηκε και πάλι αρνητική σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με τον νευρωτισμό. Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και στην έρευνα των Esfahani και Etemadi(2012).

Στην έρευνα των Mahasneh και συνεργατών(2015) εξετάστηκε το επίπεδο της Πνευματικής Νοημοσύνης των φοιτητών στο Hashemite University στην Ιορδανία και στη συνέχεια η σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το έτος 2013-2014 και σε αυτήν συμμετείχαν 304 φοιτητές και 412 φοιτήτριες μέσω τυχαίας επιλογής. Τα εργαλεία του ερωτηματολογίου ήταν το Spiritual Intelligence Questionnaire και το Personality Traits Questionnaire, τα οποία μοιράστηκαν τον Μάρτιο και τον Απρίλιο. Το πρώτο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τον King(2008) και συμπεριλαμβάνει 24 ερωτήσεις που αξιολογούν τέσσερις τομείς της Πνευματικής Νοημοσύνης, την κριτική υπαρξιακή σκέψη(7 ερωτήσεις), την προσωπική δόμηση νοήματος(5 ερωτήσεις), την υπερβατική συνείδηση(7 ερωτήσεις) και την ενσυνειδητότητα(5 ερωτήσεις). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αξιολογούσε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τον νευρωτισμό, την εξωστρέφεια, την δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, την συγκαταβατικότητα και την ευσυνειδησία και δημιουργήθηκε από τους McCrae και Costa το 1994. Το εργαλείο αποτελείται από 60 ερωτήσεις, 12 για κάθε χαρακτηριστικό και οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν αρχικά μέτρια επίπεδα Πνευματικής Νοημοσύνης για τους φοιτητές και ακόμα στατιστικά σημαντική σχέση όλων των κατηγοριών της Πνευματικής Νοημοσύνης με την εξωστρέφεια, την δεκτικότητα σε εμπειρίες, την συγκαταβατικότητα και την ευσυνειδησία, ενώ αρνητική σχέση μεταξύ Πνευματικής Νοημοσύνης και νευρωτισμού. Πράγματι, οι άνθρωποι που έχουν υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη έχουν έλεγχο των αντιδράσεών τους και δύναμη πάνω στην σκέψη τους, σε αντίθεση με εκείνους που είναι νευρωτικοί, οι οποίοι είναι αγχωμένοι και αδυνατούν να ασκήσουν έλεγχο στις σκέψεις και στις συμπεριφορές τους.

Η ευγνωμοσύνη είναι μια αίσθηση χαράς και εκτίμησης για όλα αυτά που έχουμε, όχι μόνο υλικά αγαθά αλλά και χαρούμενες στιγμές με σημαντικούς για εμάς άλλους ανθρώπους(Emmons, 2004). Από την άλλη, η πνευματικότητα σημαίνει την εύρεση νοήματος και σκοπού στη ζωή μας, δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και σύνδεση με όλο τον υπόλοιπο κόσμο(Love et Talbot, 1999). Η συγχώρεση είναι η ικανότητα μείωσης των αρνητικών εμπειριών και σκέψεων και η μετατροπή τους σε θετικές εμπειρίες για αυτόν που συγχωρεί(Fincham, Beach & Davila, 2004). Στην έρευνα των Khan και Singh(2013) εξετάστηκαν οι διαφορές των συμμετεχόντων στην ευγνωμοσύνη, στην πνευματικότητα και στη συγχώρεση. Έλαβαν μέρος 80 δάσκαλοι(40 άντρες και 40 γυναίκες), οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία από ένα γυμνάσιο στην πολιτεία Himachal Pradesh στην Ινδία και είχαν ηλικία 30-40 έτη. Χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία, το πρώτο ήταν το ερωτηματολόγιο Heartland Forgiveness Scale, HFS,(Thompson et al, 2005)το οποίο αποτελείται από 18 ερωτήσεις και αξιολογεί τρεις κλίμακες, την συγχώρεση του εαυτού, την συγχώρεση των άλλων και την συγχώρεση που αφορά καταστάσεις (π. χ I eventually make peace with bad situations in my life). Το δεύτερο ήταν το ερωτηματολόγιο Gratitude Questionnaire, GQ(McCullough, Emmons & Tsang, 2002), το οποίο αξιολογεί κατά πόσο ένα άτομο νιώθει ευγνώμων για τις καταστάσεις στη ζωή του. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του King, Spiritual Intelligence Self-Report Inventory, SISRI,για την μέτρηση της Πνευματικής Νοημοσύνης(King, 2008). Βρέθηκε ότι οι άντρες καθηγητές ένιωθαν περισσότεροι ευγνωμοσύνη σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Οι γυναίκες όμως φάνηκε ότι είχαν υψηλότερα επίπεδα Πνευματικής Νοημοσύνης σε σχέση με τους άντρες και επίσης σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα συγχώρεσης. Τα αποτελέσματα μπορεί να οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες όπως προσωπικές απόψεις και πολιτισμικό υπόβαθρο, το οποίο θέλει τις γυναίκες πιο συγκαταβατικές και υποχωρητικές από τους άντρες. Σε επόμενες έρευνες θα μπορούσε να εξεταστεί αν η Πνευματική Νοημοσύνη σχετίζεται με το θετικό συναίσθημα της ευγνωμοσύνης.

Στην έρευνα των Alorani και Alradaydeh(2017) εξετάστηκε η Πνευματική Νοημοσύνη σε σχέση με την κοινωνική στήριξη και την ικανοποίηση από τη ζωή σε φοιτητές. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο The Functional Assessment of Chronic Illness Therapy-Spiritual well-being-non-illness(FACIT-SP-non-illness), το οποίο περιέχει 12 ερωτήσεις σχετικές με το νόημα της ζωής, την πίστη στη ζωή καθώς και με στάσεις και δραστηριότητες του ανθρώπου(Peterman, Fitchett, Brady, Hernandez, Cella, 2002). Ακόμα, το ερωτηματολόγιο για την μέτρηση της κοινωνικής στήριξης, το Multidimensional Perceived Social Support Scale(MPSSS), το οποίο περιέχει 12 ερωτήσεις(Zimet, Dahlem & Farley, 1988). Τέλος, το ερωτηματολόγιο για την μέτρηση της ικανοποίησης από τη ζωή, το Satisfaction with life scale, SWLS(Diener et al., 1985). Στην έρευνα έλαβαν μέρος 919 μαθητές από το πανεπιστήμιο της Ιορδανίας, 308 άντρες και 611 γυναίκες, από αυτούς 378 σπούδαζαν ανθρωπιστικές επιστήμες, 269 φυσικομαθηματικές επιστήμες και οι υπόλοιποι άλλες επιστήμες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη συνδέεται με ισχυρή κοινωνική στήριξη και με ικανοποίηση από τη ζωή. Μάλιστα οι μαθητές που είχαν βρει το νόημα και τον σκοπό της ζωής τους (Πνευματική Νοημοσύνη) είχαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή τους. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες(Sawatzky et al., 2009·Sawatzky, Gadermann & Pesult, 2009).

Έρευνα των Jafari, Najafi, Sohrabi, Dehshiri, Soleymani και Heshmati(2010) ερευνήσε εάν η Πνευματική Νοημοσύνη βοηθά στην ικανοποίηση από τη ζωή σε ασθενείς που πάσχουν από καρκίνο. Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκαν τυχαία 120 ασθενείς από το νοσοκομείο Khomeini στην πόλη Ardabil το έτος 2009, από αυτούς 72 ήταν άντρες και 48 γυναίκες, ενώ η ηλικία τους ήταν 22 έως 60 χρονών. Χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια, το πρώτο ήταν το Life Satisfaction από τους Diener, Emmons, Larsen & Griffin(1985), το οποίο μετρά την ικανοποίηση από τη ζωή. Το δεύτερο ήταν το Spiritual Well-Being Scale(SWB, Ellison, 1983),

το οποίο έχει δύο υποκλίμακες, την θρησκευτική ευημερία (religious well-being) και την υπαρξιακή ευημερία(existential well-being). Η πρώτη υποκλίμακα έχει δέκα ερωτήσεις και αξιολογεί την σχέση με το Θεό, ενώ η δεύτερη που έχει άλλες δέκα ερωτήσεις αξιολογεί κατά πόσο έχει βρεθεί νόημα και σκοπός της ζωής. Τέλος, για την μέτρηση της ελπίδας χρησιμοποιήθηκε η Hope Scale, HS, του Snyder και συνεργατών, 1991). Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική σχέση ανάμεσα στην πνευματική ευημερία (δηλαδή υψηλή πνευματική νοημοσύνη) και στην ελπίδα αλλά και ανάμεσα στην πνευματική ευημερία και στην ικανοποίηση από τη ζωή για τους ασθενείς από καρκίνο. Αντίστοιχα αποτελέσματα δείχνει και η έρευνα των Manning και Walsh(2005), σύμφωνα με τους οποίους οι γυναίκες που έπασχαν από καρκίνο του στήθους εάν είχαν υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη μπορούσαν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις δυσκολίες της αρρώστιας τους και ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή τους. Γενικότερα, μπορεί να ειπωθεί πως η Πνευματική Νοημοσύνη και η ελπίδα είναι παράγοντες που βοηθούν τους ανθρώπους να προσαρμοστούν σε δύσκολες καταστάσεις και σε δυσχέρειες της ζωής(Landis, 1996).

Μια πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Kaur(Kaur, 2013), ο οποίος εξέτασε την σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη δουλειά για καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς τη έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το πρώτο ήταν το Spiritual Quotient Scale, SQS, από τους Koradia, Singhal και Narang(2008), το οποίο είναι αυτοαναφορικό και περιέχει 26 ερωτήσεις και το δεύτερο ήταν το Job Satisfaction Scale, JSS, από τους Bhatia, Muhar και Mudgil(1997), το οποίο αποτελείται από 75 ερωτήσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 100 καθηγητές, 50 από ιδιωτικά και 50 από δημόσια σχολεία από την πόλη Amritsar στην Ινδία. Τα αποτελέσματα ήταν τα ακόλουθα. Αρχικά, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην Πνευματική Νοημοσύνη των καθηγητών που δίδασκαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, με τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων σχολείων να έχουν υψηλότερη. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τη δουλειά ανάμεσα στις δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί δημοσίου και ιδιωτικού

τομέα), ούτε στατιστικά σημαντική διαφορά της Πνευματικής Νοημοσύνης ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τη δουλειά ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρατηρήθηκε όμως στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην Πνευματική Νοημοσύνη και στην εργασιακή ικανοποίηση. Αυτή σχέση επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Cherati, Mahdavi & Rezaeian, 2013· Khorshidi & Ebadi, 2012).

Έρευνα των Moghadam, Najafian, Sadeghipur, Zahirikhah και Sadatizadeh (2014) μελέτησε την σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη ζωή σε κορίτσια ηλικίας 14 ετών στην πόλη Ilam. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Spiritual Intelligence Scale του Amram (Amram & Dryer, 2007) και το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από τη ζωή Life Satisfaction Scale (Dayner et al., 1985). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση της ικανοποίησης από τη ζωή με όλες τις παραμέτρους της Πνευματικής Νοημοσύνης που μετρούσε το ερωτηματολόγιο (ευχαρίστηση, σοφία, γαλήνη, εσωτερική ηρεμία, αίσθηση ευθύνης, ελευθερία).

Σε άλλη έρευνα (Koohbanani, Dstjerdi, Vahidi, Ghani Far, 2013) εξετάστηκε η σχέση της Πνευματικής και Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη ζωή σε έφηβες χαρισματικές μαθήτριες. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 123 μαθήτριες χαρισματικές από την πόλη Birjand στο Ιράν, οι οποίες επιλέχθηκαν μέσω τυχαίας δειγματοληψίας. Χρησιμοποιήθηκε το Life Satisfaction Questionnaire και συγκεκριμένα το Multi- Dimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS, του Huebner, το οποίο περιέχει 40 ερωτήσεις και αξιολογεί πέντε κλίμακες, την οικογένεια (7 ερωτήσεις), τους φίλους (9 ερωτήσεις), το σχολείο (8 ερωτήσεις), το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (9 ερωτήσεις) και τον εαυτό (9 ερωτήσεις). Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε το Emotional Intelligence Questionnaire από τους Schutte και συνεργάτες (1998), το οποίο τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στο Ιρακινό πληθυσμό από τον Khosro Javid (2002) και περιλαμβάνει 33 ερωτήσεις και αξιολογεί 3 κλίμακες, την συναισθηματική αντίληψη, τον έλεγχο των συναισθημάτων και τη διαχείρισή τους. Τέλος, για

την μέτρηση της Πνευματικής Νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Spiritual Intelligence Questionnaire(Badie et al., 2011), το οποίο περιλαμβάνει 42 ερωτήσεις και 4 κλίμακες, τις πεποιθήσεις(12 ερωτήσεις), την ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων(14 ερωτήσεις), τις ηθικές αξίες(9 ερωτήσεις) και την αυτό-. συνείδηση(7 ερωτήσεις). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην υποκλίμακα «πεποιθήσεις» από την Πνευματική Νοημοσύνη και την υποκλίμακα «κοινωνικό περιβάλλον» από το ερωτηματολόγιο που μετρούσε την ικανοποίηση από τη ζωή. Επίσης, θετική σχέση παρατηρήθηκε στην κλίμακα «ηθικές αξίες» (ερωτηματολόγιο Πνευματικής Νοημοσύνης) και στις κλίμακες «φίλοι» και «οικογένεια» (ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από τη ζωή). Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν πως αυτοί που έχουν ισχυρές ηθικές αξίες έχουν καλύτερες σχέσεις με την οικογένειά τους και τους φίλους τους.

Όσον αφορά την Συναισθηματική Νοημοσύνη τα αποτελέσματα ήταν τα ακόλουθα. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην κλίμακα «αντίληψη και αποδοχή των συναισθημάτων» (ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης) και στις κλίμακες «φίλοι», «οικογένεια» και «σχολείο» (ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από τη ζωή). Ακόμα, θετική σχέση ανάμεσα στην κλίμακα «διαχείριση των συναισθημάτων» (Συναισθηματική Νοημοσύνη) και στην κλίμακα «οικογένεια» και «κοινωνικό περιβάλλον» (ικανοποίηση από τη ζωή). Γενικότερα, βρέθηκε πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη επιδρά στην ικανοποίηση από τη ζωή περισσότερο από ότι η Πνευματική Νοημοσύνη, γι' αυτό οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της Πνευματικής Νοημοσύνης και της ικανοποίησης από τη ζωή. Ωστόσο, το εύρημα αυτό δεν συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Για παράδειγμα, οι Perrone και συνεργάτες(2006) έδειξαν ότι η Πνευματική Νοημοσύνη επιδρά θετικά στη δουλειά, στο γάμο, στην ανατροφή των παιδιών και στην ικανοποίηση από τη ζωή. Επίσης, η Πνευματική και Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορούν να προβλέψουν την ικανοποίηση από τη ζωή(Naderi et al., 2010). Τα αντίθετα αποτελέσματα της

έρευνας των Koohbanani et al(2013) ίσως οφείλονται στο ιδιαίτερο κοινωνικό- οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο απευθύνονταν.

Πνευματική Νοημοσύνη και ποιότητα ζωής

Η ποιότητα της ζωής περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις, όπως είναι η υγεία (φυσική, συναισθηματική, πνευματική και ψυχική), οι οικονομικοί πόροι, η εργασία, η οικογένεια, οι φίλοι κ.ά. Από την άλλη, η Πνευματική Νοημοσύνη σημαίνει ότι ο άνθρωπος έχει βρει ένα βαθύτερο νόημα στη ζωή του, συνδέεται ουσιαστικά με τον εσωτερικό εαυτό του και τους γύρω του και απολαμβάνει τη ζωή. 303 υπάλληλοι ήταν το δείγμα της έρευνας των Singh και Sinha(2013), 273 άντρες και 30 γυναίκες. Οι ερευνητές θέλησαν να δουν εάν η Πνευματική Νοημοσύνη επιδρά στην ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Husain και Akbar, SQ scale(Husain & Akbar, 2011) για την μέτρηση της Πνευματικής Νοημοσύνης, το ερωτηματολόγιο EQ scale(Sharma & Ekta, 2011) για την μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και το ερωτηματολόγιο QoL (Dubey, BL, 2011) για την αξιολόγηση της ποιότητας ζωής. Αρχικά, μετρήθηκε η Πνευματική Νοημοσύνη των συμμετεχόντων και παρατηρήθηκε πως όσο μεγαλύτερη ήταν η ηλικία τους τόσο υψηλότερη ήταν η Πνευματική τους Νοημοσύνη, έπειτα συγκρίθηκαν οι άντρες και οι γυναίκες ως προς την Πνευματική τους Νοημοσύνη, με τους άντρες να έχουν ελάχιστα υψηλότερη. Τέλος, παρατηρήθηκε πως η ποιότητα ζωής ήταν υψηλότερη όσο υψηλότερη ήταν η Πνευματική Νοημοσύνη των συμμετεχόντων. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι συμμετέχοντες με υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη προσδίδουν άλλη διάσταση στα συμβάντα της ζωής τους, αρνητικά ή θετικά κι έτσι απολαμβάνουν καλύτερη ποιότητα ζωής.

Έρευνα των Nobari και Shokri(2014) επιχείρησε την μέτρηση της Πνευματικής Νοημοσύνης σε σχέση με την ποιότητα ζωής. Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν πως η Πνευματική Νοημοσύνη βοηθά τα άτομα να έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής, χαρά και καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία(Bagheri, Hatami, 2011·Moallemi, Raghibi, Salari, 2009). Στην έρευνα

συμμετείχαν εθελοντικά 65 φοιτητές από το πανεπιστήμιο Payam-E-Noor στην πόλη Kaleibar Branch. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του King(2008) για την μέτρηση της Πνευματικής Νοημοσύνης και το ερωτηματολόγιο WHOQOL-BREF(World Health Organization Quality of Life Instrument, 1996) για την μέτρηση της ποιότητας ζωής. Όλες οι υποκλίμακες της Πνευματικής Νοημοσύνης βρέθηκε πως είχαν στατιστικά σημαντική σχέση με την ποιότητα ζωής. Φαίνεται πως η Πνευματική Νοημοσύνη (κριτικός υπαρξιακός στοχασμός, προσωπική δόμηση νοήματος, υπερβατική συνείδηση και συνειδητότητα) είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην καλή ποιότητα ζωής, καθώς το άτομο με υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη ανταποκρίνεται στα γεγονότα και στις καταστάσεις της ζωής του με θετική στάση και προσδίδει σε αυτά θετικό πρόσημο, θεωρώντας πως θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει και να εκπληρώσει τον σκοπό της ύπαρξής του.

Παράλληλα, διερευνήθηκε η σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της Πνευματικής Νοημοσύνης και της ποιότητας ζωής σε φοιτητές (Sood, Bakhshi & Gupta, 2012). Προηγούμενες έρευνες συγκλίνουν στο ότι ο νευρωτισμός και η εξωστρέφεια είναι παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την Πνευματική Νοημοσύνη(Amrail, Farahani, Ebrahimi & Bagherian, 2011·Hoossein, Ahmad & Elham, 2012). Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 120 μεταπτυχιακοί φοιτητές ψυχολογίας από το Jammu University και από το Indira Gandhi National Open University(IGNOU). Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από 20 έως 45, 107 ήταν άντρες και 97 γυναίκες. Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το WHO-Five Well –being Index(WHO-5), το οποίο σχεδιάστηκε από το τμήμα Ψυχιατρικής του World Health Organization(1998), το οποίο αξιολογεί την θετική διάθεση, τη ζωτικότητα και τα γενικά ενδιαφέροντα. Επίσης, το Spiritual Intelligence Self- Report Inventory(SISRI-24) από τον King(2008). Αρχικά, μετρήθηκε η ευημερία των φοιτητών καθώς και αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές των δύο πανεπιστημίων, ωστόσο δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η σχέση της Πνευματικής Νοημοσύνης και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας με την ποιότητα ζωής. Η ευσυνειδησία σχετίζεται θετικά με

την ποιότητα ζωής, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (DeNeve & Cooper, 1998·Steel, Schmidt & Shutz, 2008), ο νευρωτισμός σχετίζεται αρνητικά με την ποιότητα ζωής, ενώ και προγενέστερες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως όσο ψηλότερα είναι τα επίπεδα νευρωτισμού τόσο χαμηλότερη η ποιότητα ζωής (DeNeve & Cooper, 1998·Diener, 2000·George, 1984·Vittesera, 2001·Wismijer & van Assen, 2008). Ακόμα, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση της Πνευματικής Νοημοσύνης (κριτική υπαρξιακή σκέψη, προσωπική δόμηση νοήματος, υπερβατική συνείδηση και ενσυνειδητότητα) με την ποιότητα της ζωής. Εντούτοις, ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για την ποιότητα ζωής ήταν ο παράγοντας της ευσυνειδησίας (χαρακτηριστικό της προσωπικότητας).

6.3 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σήμερα, στις αρχές της 3^{ης} χιλιετίας, βρισκόμαστε μπροστά σε νέα επιστημονικά δεδομένα, που δείχνουν ότι υπάρχει ένα τρίτο είδος νοημοσύνης, η Πνευματική Νοημοσύνη (SQ). Με τον όρο αυτό εννοούμε την νοημοσύνη που μας επιτρέπει να αντιμετωπίζουμε και να λύνουμε προβλήματα αξίας και ουσίας, να τοποθετήσουμε τη ζωή και τις πράξεις μας σε ένα ευρύτερο, πλουσιότερο και βαθύτερο πλαίσιο. Η Πνευματική Νοημοσύνη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία της διανοητικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι η Υπέρτατη Νοημοσύνη.

Τα ανθρώπινα όντα χαρακτηρίζονται από ένα στοιχείο μοναδικό, την «πνευματικότητα», την ανάγκη να υποβάλλουν θεμελιώδη ερωτήματα, για το λόγο της ύπαρξής τους, της γέννησης και του θανάτου τους, για το νόημα και την αξία των εμπειριών τους, για στόχους υψηλότερους από τον εαυτό τους, κάτι που θα τους οδηγήσει πέρα από το παρόν και τη μικρή υλική τους ύπαρξη. Η ανάγκη αυτή για βαθύτερο νόημα, σύμφωνα με μερικούς ανθρωπολόγους, είναι που ανέπτυξε την συμβολική φαντασία, και την γέννηση του Λόγου.

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν πολύ ψηλό δείκτη νοημοσύνης. Ξέρουν τους κανόνες και μπορούν να τους ακολουθήσουν αλάνθαστα. Τα ζώα έχουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη, έχουν συναίσθηση των περιστάσεων και γνωρίζουν ποια είναι πάντα η κατάλληλη αντίδραση. Μόνο ο άνθρωπος όμως αναρωτιέται γιατί υπάρχουν κανόνες, γιατί υπάρχουν οι συγκεκριμένες περιστάσεις, αν θα μπορούσαν να είναι καλύτερα. Η Πνευματική Νοημοσύνη είναι αυτή που επιτρέπει στον άνθρωπο να δημιουργήσει, να αλλάξει τους κανόνες, να τροποποιήσει τις περιστάσεις, να παίζει με τα όρια. Του δίνει την δυνατότητα να αναπτύξει την διάκριση σωστού και λάθους. Του δίνει δυνατότητα ηθικής, κατανόηση και συμπόνια, του επιτρέπει να ονειρεύεται, να ποθεί να φτάσει ψηλότερα. Η διαφορά της από την Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η «μεταμορφωτική» της δύναμη.

Η Πνευματική Νοημοσύνη δεν έχει απαραίτητα σχέση με τη θρησκεία. Για μερικούς ανθρώπους μπορεί να εκφραστεί μέσω της θρησκείας, αλλά το θρησκευτικό αίσθημα δεν ταυτίζεται με την υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη. Πολλοί καθόλου θρήσκοι άνθρωποι μπορεί να έχουν υψηλή Πνευματική νοημοσύνη, και άλλοι με έντονη θρησκευτική δράση και πεποιθήσεις μπορεί να έχουν χαμηλή Πνευματική Νοημοσύνη. Η συμβατική θρησκεία αποτελείται από μια σειρά νόμων και δογμάτων που επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες, άνωθεν. Η Πνευματική Νοημοσύνη όμως είναι μια ενδογενής ικανότητα του ανθρώπινου νου και της ψυχής, είναι η νοημοσύνη της ψυχής. Αυτή με την οποία «θεραπεύουμε» τον εαυτό μας και νιώθουμε ολοκληρωμένοι. Συνδέεται με τη σοφία, βαθύτερα από το εγώ ή τον συνειδητό νου. Μ' αυτήν αναγνωρίζουμε όχι μόνο τις υπάρχουσες αξίες, αλλά ανακαλύπτουμε και δημιουργικά νέες. Είναι η νοημοσύνη της ανθρώπινης εξέλιξης. Χρησιμοποιούμε τη Πνευματική Νοημοσύνη για να δημιουργήσουμε, να οραματιστούμε, να χειριστούμε υπαρξιακά προβλήματα. Μας δίνει μια «βαθύτερη» αίσθηση για το νόημα των αγώνων της ζωής. Είναι η πυξίδα μας στις ακραίες καταστάσεις, στο όριο, στο σημείο ανάμεσα στη τάξη και το χάος, στην συνείδηση του εαυτού μας και στην απόλυτη διάλυση. Είναι η βαθιά διαίσθηση της ουσίας και αξίας των πραγμάτων. Μ' αυτή μπορούμε να κατανοήσουμε βαθύτερα τη θρησκεία, μας οδηγεί στο κέντρο, στην

ενότητα παρά τις διαφορές, στις άγνωστες δυνατότητες. Ένας άνθρωπος με υψηλή Πνευματική Νοημοσύνη μπορεί να ακολουθήσει οποιαδήποτε θρησκεία, αλλά χωρίς προκατάληψη, δογματισμό, στενότητα αντίληψης, φανατισμό, ή μπορεί να είναι ένας σημαντικός πνευματικός άνθρωπος, χωρίς να ανήκει σε καμιά θρησκεία.

Η Πνευματική Νοημοσύνη μας επιτρέπει να συμφιλιώσουμε το διαπροσωπικό με το ενδοπροσωπικό, να γεφυρώσουμε το χάσμα ανάμεσα σε μας και τους άλλους. Να συνδυάσουμε την εμπειρία με το όραμα και να γίνουμε καλύτεροι. Να ξεπεράσουμε το επίπεδο του εγώ, όπου είμαστε εγωιστές, υλιστές κλπ, και να αναπτύξουμε τις αρετές της καλοσύνης, γενναιοδωρίας, αυτοθυσίας, τελειοποίησης, ηρωισμού, κλπ. Μας βοηθάει να ζήσουμε πιο ουσιαστικά, να αντιμετωπίσουμε θέματα καλού και κακού, ζωής και θανάτου, να αντιμετωπίσουμε τα αίτια του ανθρώπινου πόνου και της απόγνωσης. Τέλος, η αναπτυγμένη Πνευματική Νοημοσύνη μας βοηθάει να αντιμετωπίσουμε τον μεγαλύτερο φόβο του ανθρώπου σήμερα, τον θάνατο. Η έλλειψη κατανόησης του θανάτου ξεκινάει από την έλλειψη κατανόησης της ίδιας της ζωής, την αδυναμία να τοποθετήσουμε τη ζωή σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ουσίας και αξίας. Στον αέναο κύκλο του σύμπαντος, η ζωή και ο θάνατος δεν είναι παρά οι πλευρές του ίδιου νομίσματος. Η τοποθέτηση της συνείδησης μας στο κέντρο μας, μπορεί να μας βοηθήσει να δούμε αυτό το κύκλο, το νόημα του, να γίνουμε μέρος του, ενεργά και ουσιαστικά. Οι ενδείξεις μιας αναπτυγμένης νοημοσύνης περιλαμβάνουν την ικανότητα για ευελιξία (ενεργή και αυθόρμητη προσαρμοστικότητα), ένα μεγάλο βαθμό αυτοσυνείδησης, την ικανότητα αντιμετώπισης και χειρισμού του πόνου, την ικανότητα έμπνευσης από οράματα και ιδανικά, την άρνηση να βλάψεις το συνάνθρωπο σου, την τάση να βλέπεις τη σχέση ανάμεσα στα διαφορετικά πράγματα (ολιστική αντιμετώπιση), την τάση να αναρωτιέσαι «γιατί», ή «τι θα γινόταν αν...» και να αναζητάς ουσιαστικές απαντήσεις, την ικανότητα ανεξαρτησίας, να λειτουργείς ενάντια στη συμβατικότητα.

Ο βαθύτερος εαυτός μας υπάρχει έτσι κι αλλιώς μέσα μας, παρατηρητής της ζωής μας που εξελίσσεται, ακόμα κι αν το εγώ μας δεν έχει πάντα συναίσθηση της παρουσίας του. Η πνευματική Νοημοσύνη δεν απουσιάζει ποτέ, αλλά η δική μας αντίληψη γι' αυτήν συχνά είναι μπλοκαρισμένη. Μπορούμε να πούμε ότι είναι το «Δαιμόνιο» που ανέφερε ο Σωκράτης, το Δαιμόνιο που ξέρει τα πάντα, και που το μόνο που πρέπει να κάνουμε είναι να το ακούσουμε όταν μας μιλάει, να «εκμαιεύσουμε» από αυτό τη σοφία του κόσμου.

Η ανάπτυξη της Πνευματικής Νοημοσύνης δεν γίνεται με την εφαρμογή μιας ορισμένης συνταγής. Κάθε δραστηριότητα μπορεί να είναι δρόμος ανάπτυξης της Πνευματικής Νοημοσύνης, ανάλογα με το βάθος των κινήτρων της. Μπορεί να είναι η προσευχή ή ο διαλογισμός, αλλά μπορεί και να είναι μια ανθρώπινη επαφή, μια εργασία, ένα βιβλίο, ένα χαμόγελο που θα δώσουμε, ένας τοίχος που θα βάψουμε, ένα ποτήρι νερό που θα πιούμε. Ο καθένας μας έχει το δικό του τρόπο για να βαδίζει αυτό το δρόμο.

Είναι ένα από τα βασικά κριτήρια υψηλής Πνευματικής Νοημοσύνης είναι η αυτοσυνείδηση. Από μικρά παιδιά μαθαίνουμε να στρέφουμε τον προβολέα της συνείδησης μας προς τα έξω, να αγνοούμε ότι έχει σχέση με μας και τη ψυχή μας, να φοβόμαστε τη σιωπή και τη μοναξιά, να φυλακίζουμε τη φαντασία μας και την έμπνευση μας. Βάζουμε όρια και φοβόμαστε να τα ξεπεράσουμε. Κι όμως, το ξεπέρασμα των ορίων είναι το κλειδί της ανάπτυξης. Μπορούμε να διαλογιστούμε, να διαβάσουμε ένα ποίημα ή ένα βιβλίο με ουσιαστικά μηνύματα για μας, και να σκεφτούμε πάνω σ' αυτό, να κάνουμε ένα διάλειμμα από το καθημερινό τρέξιμο, μια «βόλτα στο δάσος», κυριολεκτικά ή μεταφορικά, για να σκεφτούμε, να ακούσουμε προσεκτικά ένα μουσικό κομμάτι, παρατηρώντας τους νοητικούς και συναισθηματικούς συνειρμούς που προκύπτουν, να παρατηρήσουμε ένα γεγονός της ημέρας και να το αναλύσουμε αργότερα, αναζητώντας λεπτές αποχρώσεις και έννοιες, να κρατάμε ημερολόγιο, όχι μόνο για τα γεγονότα αλλά και το πώς αντιδράσαμε και γιατί, να κρατάμε ημερολόγιο για τα όνειρα μας, αλλά και την ανταπόκριση μας σ' αυτά, να κάνουμε ανασκόπηση στο τέλος της μέρας, για τι μετανοήσαμε, τι

απολαύσαμε, πως θα μπορούσε η μέρα να είναι διαφορετική, πως αλλιώς θα μπορούσαμε να είχαμε συμπεριφερθεί, τι θα γινόταν...; (Πυθαγόρεια αυτοκριτική)

Το πιο σημαντικό όμως βήμα είναι να αναλάβουμε την ευθύνη της ζωής μας, με τον υγιή αυθορμητισμό της ανταπόκρισης στο κάλεσμα της ψυχής μας. Τα γεγονότα μπορούν να συμβαίνουν γύρω μας, αλλά είμαστε εμείς που θα αποφασίσουμε τη στάση που θα κρατήσουμε σ' αυτά. Μόνο εμείς μπορούμε να ζήσουμε τη ζωή μας, κανείς δεν θα το κάνει για μας. Μόνο εμείς μπορούμε να δούμε τις δυσκολίες και τις οδύνες της ζωής σαν δώρα εμπειρίας και σοφίας, σαν δοκιμασίες για ανύψωση της συνείδησης μας, για την μετάλλαξη μας από κάμπια σε πεταλούδα (Danah Zohar- Ian Marshall, 2001).

Καθώς η Πνευματική Νοημοσύνη θεωρείται η απόλυτη, η υπέρτατη νοημοσύνη δε θα ήταν παράλογο να προσπαθούσαμε να την καλλιεργήσουμε και στο σχολείο με τους μαθητές. Ο Miller(Miller, 1995) προτείνει τον οραματισμό ως τεχνική ενίσχυσης της Πνευματικής Νοημοσύνης. Η τεχνική αυτή απαιτεί από τους συμμετέχοντες να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν μία ιστορία που ακούν. Ο οραματισμός μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθήματα όπως η γλώσσα, οι τέχνες και η ιστορία, όπου οι μαθητές μπορούν να φανταστούν πως είναι ένα πρόσωπο της ιστορίας. Σύμφωνα με τους Schultz και Harambura(2013) μέσω του οραματισμού επιτρέπεται η πρόσβαση στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου κι όχι στο αριστερό- λογικό κομμάτι του βοηθώντας τον μαθητή να χαλαρώσει και να έρθει σε επαφή με τον βαθύτερο εσωτερικό του κόσμο. Ένας άλλος τρόπος που προτείνει ο Miller(1995) είναι ο διαλογισμός. Σύμφωνα με τον Kessler(Kessler, 1999) ο διαλογισμός βοηθά το άτομο να θέσει στόχους, να είναι σε ετοιμότητα και να διατηρεί την εσωτερική του ηρεμία και γαλήνη. Η τρίτη τεχνική αφορά στη συγγραφή ενός γράμματος από τον εσωτερικό μας εαυτό(Miller, 1995), η οποία στοχεύει στο να φανερώσει τις αξίες και τους στόχους του ατόμου καθώς και τις σχέσεις του με τους άλλους. Τέταρτη και τελευταία τεχνική ενίσχυσης της Πνευματικής Νοημοσύνης των μαθητών είναι οι τέχνες, όπως η μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, η ζωγραφική, ο χορός, που

επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν τα ποικίλα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους. Ο Miller τονίζει ακόμα πως είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος των δασκάλων, οι οποίοι θα πρέπει να νοιάζονται για τους μαθητές τους και να τους ακούνε προσεκτικά, να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ο Kessler(2000) συμπληρώνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνδέονται με την ψυχή τους με τους μαθητές, να ακούνε τα κρυμμένα μηνύματα που εκείνοι τους λένε όταν για παράδειγμα χασμουριούνται, κάνουν φασαρία, φοβούνται, μπερδεύονται. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι οφείλουν να επιδεικνύουν συμπόνια προς τους μαθητές τους, να αποτελούν ένα ασφαλές καταφύγιο για εκείνους. Η πνευματικότητα επιδρά και περιλαμβάνει κάθε τομέα της σχολικής ζωής και της σχολικής κοινότητας. Η κουλτούρα του σχολείου, το έθος του είναι αόριστο ως έννοια αλλά πολύ εύκολα αναγνωρίσιμο ακόμα και κατά τη διάρκεια μιας πολύ σύντομης επίσκεψης, από τον τρόπο που ο διευθυντής απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, από τον τρόπο που επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, από το πώς το σχολείο υποδέχεται τους επισκέπτες του ή από τον τρόπο που οι εργασίες και οι σκέψεις των μαθητών προβάλλονται. Επιπλέον, στο περιβάλλον της τάξης, έχει σημασία ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στις ερωτήσεις και τις ανησυχίες των μαθητών, αν νοιάζονται για τους μαθητές τους, και τι είδους σχέσεις έχουν οι μαθητές μεταξύ τους και με το δάσκαλο της τάξης τους. Διότι η μάθηση είναι σχέση και μέσα από κάθε σχέση, το παιδί «μαθαίνει».

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abramson L., Seligman M. & Teasdale J.(1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* Vol. 87, No. 1, pp. 49-74.

Adler, A. & Seligman, M. E. P. (2016). Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 6(1), pp. 1-35. doi:10.5502/ijw.v6i1.1

Adler M. & Fagley N. S. (2005). Appreciation: Individual Differences in Finding Value and Meaning as a Unique Predictor of Subjective Well-Being. *Journal of Personality* 73(1):79-114 . DOI: 10.1111/j.1467-6494.2004.00305.x

Ahmad Mahasneh A., Shammout N. A., Alkhazaleh Z. M. & Al-Alwan A. F.(2015). The relationship between spiritual intelligence and personality traits among Jordanian university students. *Psychology Research and Behavior Management* 8 pp:89-97 . DOI: 10.2147/PRBM.S76352 · Source: PubMed

Alghraibeh A. M., Amal M. Alotaibi A. M. (2017).Spiritual Intelligence and Its Correlation with Life Satisfaction Among Gifted Students. *Journal of Education and Practice*, Vol.8, no. 36.

Alorani O. I. & M. F. Alradeydeh(2017). Spiritual well-being, perceived social support, and life satisfaction among university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, Volume 23, Issue 3, pp 291-298.

Amram, Y., & Dryer, C. (2008). The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS):Development and preliminary validation. Paper presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association, Boston, MA. Retrieved from <http://www.yosiamram.net/papers>

Ansari M. (2015).Emotional Intelligence and Spiritual Well-Being as Predictors of Physical Health among Adults. *The International Journal of Indian Psychology* ISSN 2348-5396 (e) | ISSN: 2349-3429 (p) Volume 3, Issue 1, No.9

Antaramian S., Huebner S, Hills K & Valois R.(2010). A Dual-Factor Model of Mental Health: Toward a More Comprehensive Understanding of Youth Functioning. *American Journal of Orthopsychiatry* Vol. 80, No. 4, pp. 462–472 DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x

Appleton J., Christenson S., Kim D.& Reschly A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, vol. 44, pp. 427 – 445

Ash C. & Huebner E. S.(2001). Environmental Events and Life Satisfaction Reports of Adolescents. A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*. Vol 22, Issue 3. <https://doi.org/10.1177/0143034301223008>

Austin M., Hadzi-Pavlovic D., Leader L., Saint K., Parker G. (2005). Maternal trait anxiety, depression and life event stress in pregnancy: relationships with infant temperament. *Early Human Development*, vol 81, issue 2, pp. 183-190.

Babanazari L., Askari P. & Honarmand M. M.(2012). Spiritual intelligence and happiness for adolescents in high school. *Life Science Journal* 9(3):pp 2296-2299

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5),pp. 840-858. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251333>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18,pp. 13-25.

Bar-On, R. (2005). *Emotional intelligence and subjective wellbeing*. Manuscript submitted for publication.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bastian V., Burns N., Nettelbeck T.(2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences* 39, pp. 1135–1145.

Berlyne, D. E. (1967). Arousal and reinforcement. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 1–110). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bernard M. & Walton K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, Vol. 5(1), pp. 22–37.

Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.

Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), pp. 106-118.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), pp. 349-361.<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>

- Bonanno G.(2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist* 59(1):pp. 20-8. DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Bonanno, G. A., Wortman, C. B., & Nesse, R. M. (2004). Prospective Patterns of Resilience and Maladjustment During Widowhood. *Psychology and Aging*, 19(2), pp. 260-271.<http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.260>
- Bonnano G., Mancini A. & Westphal M. (2012)Chapter 10 Loss, Trauma, and Resilience in Adulthood. *Annual review of gerontology & geriatrics* 32(1):pp. 189-210 . DOI: 10.1891/0198-8794.32.189
- Bond L., Bond L., Butler H., Thomas L., Carlin J. , Glover S., Bowes G.& Patton G.(2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, volume 40, issue 4, pp. 357.e9–357.e18.. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Boyle G., Stankov L & Catell R. B. (1994). Measurement and Statistical Models in the Study of Personality and Intelligence. *Humanities & Social Sciences papers*. DOI: 10.1007/978-1-4757-5571-8_20.
- Brackett, M. & Katulak, N., (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill Based Training for teachers and students In: Joseph Chiarrochi & Marziyah Panju. *Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα : Κριτική.
- Bradburn N.M.(1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, pp. 35-46. <http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- Bryan, T., Mathur, S., & Sullivan, K. (1996). The impact of positive mood on learning. *Learning Disability Quarterly*, 19(3), pp. 153-162.
- Bryant F & Veroff J.(2007). *Savoring: A New Model of Positive Experience*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), pp. 286-292.<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.286>
- Burns A., Brown J., Sachs-Ericsson N., Plant E., Curtis T., Fredrickson B., Joinera T.(2008). Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individual Differences Volume 44, Issue 2*, pp. 360-370 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.08.015>

Buss D. (2000). The Evolution Of Happiness. *American Psychologist* Vol. 55, No. 1, pp. 15-23
DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.15

Butler R.(1963). The Life Review: An Interpretation of Reminiscence in the Aged. *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*, vol 26, issue 1: pp. 65-76
<https://doi.org/10.1080/00332747.1963.11023339>

Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of Adolescent Stress: The Development of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, pp. 393-416. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>

Cain G. & Carnellor Y.(2008). ‘Roots of Empathy’: A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Wellbeing*, vol. 2(1), pp. 52-73.

Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. New York: Russell Sage Foundation.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C, Pastorelli, C, Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Social foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, pp. 306-310.

Carr H. & Vignoles V.(2011). Keeping up with the Joneses: Status projection as symbolic self-completion. *European Journal of Social Psychology*, vol. 41, issue 4, pp. 518-527.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.812>

Caspi A., Sugden K., Moffitt TE, Taylor A, Craig IW, Harrington H, McClay J, Mill J, Martin J, Braithwaite A, Poulton R. (2003). Influence of life stress on depression: moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science* 301(5631):386-9. DOI: 10.1126/science.1083968

Catalano R., Berglund L., Ryan J.(2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* , vol 591, issue 1.<https://doi.org/10.1177/0002716203260102>

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.

Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), pp. 47-59.
http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2101_8

Census Bureau(2009).
<https://www.census.gov/library/publications/2008/compendia/statab/128ed.html>.
Προσπελάστηκε στις 5 Αυγούστου 2018.

Ciarrochi J., Chan A., Bajgar J.(2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences* 31, pp. 1105-1119.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cohen R. (1999). What qualitative research can be. *Psychology and Marketing*, vol.16. issue 4, pp. 351-367.

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. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015952>

Coleman J., Bean W. & Nyborg W. (1974). Letters from the editor. *Journal of Clinical Ultrasound*. Volume 2, Issue 3. Pages 169-172 <https://doi.org/10.1002/jcu.1870020302>

Collins R., Litmana J. & Spielberger C. (2004) The measurement of perceptual curiosity. *Personality and Individual Differences* 36. 1127–1141

Cooper, R.K. and Sawaf, A. (1997), *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organisations*, Grosset/Putnum, New York, NY.

Cropanzano R., Wright T. & Bonnet D.(2007). The moderating role of employee well being on the relationship between job satisfaction and job performance. *Journal of Occupational Health Psychology* 12(2):pp. 93-104.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass (Original work published 1975).

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 15-35).

Csikszentmihalyi, M., & Figurski, T. J. (1982). Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality*, 50(1), 15-28. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1982.tb00742.x>

Danah Zohar- Ian Marshall(2001). *Πνευματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΣΟΠΤΡΟΝ.

Davidson J. & Connor K.(2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety. The official Journal of Aaaa*. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Dawooda R.(2013). Positive Psychology in School-Based Psychological Intervention: A Study of the Evidence. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences*. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.70>.

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*, 97(2), pp. 143- 156.

Diener, E. (2002). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 34-43

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, vol 31, issue 2, pp 103–157.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), pp. 71-75. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, Ed, Subjective Well-Being (1984). *Psychological Bulletin*, Vol. 95, No. 3. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2162125>

Doll, B., Zucker, S. and Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηγηρύτου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω

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*, 92(6), pp. 1087-1101. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

Durlak J., Weissberg R., Dymnicki A., Taylor R. & Schellinger K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. Volume 82, Issue 1. Special Issue: Raising Healthy Children, pp. 405-432

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta - analysis of school - based universal interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2008). *Enhancing students' social and emotional learning promotes success in school: A meta-analysis*. Manuscript submitted for publication.

Ebrahimi A., Moloud Keykhosrovani M., Dehghani M. & Javdan M. (2012). Investigating the Relationship between Resiliency, Spiritual Intelligence and Mental Health of a group of undergraduate Students. *Life Science Journal* 9(1):67-70

Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), pp. 474-495. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>

Esquivel G., Doll B. & Oades-Sese G. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*. Volume 48, Issue 7. Special Issue: Resilience in Schools, pp. 649-651.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, pp. 937-948.

Eysenck, H. J. (1994). Personality: Biological foundations. In P. A. Vernon (Ed.), *The neuropsychology of individual differences*. London: Academic Press.

Faribors B., Fatemeh A & Hamidreza H.(2010). The relationship between nurses' spiritual intelligence and happiness in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 5:1556-1561 . DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.325

Fasano, C. & Pellittery, J., (2006). Infusing Emotional Learning into the school environment. In: J. Pellittery et al. (Eds.), *Emotionally intelligent school counseling*, (pp. 65-78). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Finkelhor, D., Turner, H.A., Ormrod, R.K., Hamby, S.L. & Kracke K.(2009). Children's exposure to violence. A comprehensive national survey. *Juvenile Justice Bulletin*. Washington, DC : Office of Juvenile Justice & Delinquency Prevention, Office of Justice Programms, U. S Department of Justice.

Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling psychology*, 30(4), 483-498.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., and Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore and L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.

Fredrickson B. (2009). Positivity. *The Journal of Positive Psychology* Vol. 4, No. 6, pp 578–580.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), pp. 678-686. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>

Fredrickson, B. (2003a). The Value of Positive Emotions: The Emerging Science of Positive Psychology is Coming to Understand Why It's Good to Feel Good. *American Psychologist*, 19, pp. 330-335.

Fredrickson, B. (2003b). Positive Emotions and Upward Spirals in Organizations. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp.163-175). San Francisco: Beret-Koehler Publishers, Inc.

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

Fredrickson, B., (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden and Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), pp. 218-226.

- Fredrickson BL, Branigan CA. (2001). Positive emotions. In: Mayne TJ, Bonnano GA, editors. *Emotion: Current issues and future developments*. New York: Guilford Press; 2001. pp. 123–151.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. (2000). The undoing affect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), pp. 237-258.
- Fredrickson BL.(2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3. from the World Wide Web: <http://www.journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>.
- Fredrickson, B. L. (2000). Why positive emotions matter in organizations: Lessons from the broaden-and-build model. *The Psychologist-Manager Journal*, 4(2), pp. 131-142.<http://dx.doi.org/10.1037/h0095887>
- Fredrickson BL, Levenson RW(1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequel of negative emotions. *Cognition and Emotion*: 12: pp. 191–220.
- Fredrickson, B., L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2, pp. 300-319.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Frisch M., Bailey T., Eng. W. & Snyder C.(2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology* 2(3):168-175 DOI: 10.1080/17439760701409546
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, vol. 32, pp. 633-650. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), pp.408-422.<http://dx.doi.org/10.1080/17439760902992464>
- Froh J., Sefick W. & Emmons R. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, volume 46, issue 2, pp. 213-233.
- Furnham Adrian(2003). Emotional Intelligence and Happiness. *Social Behavior and Personality An International Journal*. DOI: 10.2224/sbp.2003.31.8.815
- Gable S., Reis H. Impett E. & Asher E. (2004). What Do You Do When Things Go Right? The Intrapersonal and Interpersonal Benefits of Sharing Positive Events. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 87, No. 2, pp. 228–245. DOI: 10.1037/0022-3514.87.2.228

George L., Larson D., Koenig H. & McCullough M.(2000). Spirituality and Health: What We Know, What We Need to Know. *Journal of Social and Clinical Psychology*19(1):pp 102-116 · DOI: 10.1521/jscp.2000.19.1.102

Gervais, M., & Wilson, D. S. (2005). The Evolution and Functions of Laughter and Humor: A Synthetic Approach. *The Quarterly Review of Biology*, 80, pp. 395-430. <http://dx.doi.org/10.1086/498281>

Gil, K. M., Carson, J. W., Carson, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), pp. 471-494. DOI: 10.1016/S0005-7894(04)80028-5 [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80028-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80028-5)

Gilham J. A., Brunwasser S. M., & Freres D. R. (2008). *Preventing depression in early adolescence*. In J. R. Z Abela & B. L. Hankin (Eds.) *Handbook of depression in children and adolescents*. New York, NY: Guilford.

Gilman, R., & Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, pp. 293-301. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>

Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman D. (1995). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths Use, Self-Concordance and Well-Being: Implications for Strengths Coaching and Coaching Psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), pp. 143-153.

Grannis, J. C. (1992). Students' stress, distress, and achievement in an urban intermediate school. *The Journal of Early Adolescence*, 12(1), pp. 4-27. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431692012001001>

Green M., DeCourville N, Sadava S. (2012). Positive affect, negative affect, stress, and social support as mediators of the forgiveness-health relationship. *Journal of Social Psychology*.vol.152(3):pp.288–307.

Green, L.S., Grant, A.M. & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), pp.24-32.

Greenberg, M. T., & Kusch?, C. A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, pp. 49-63.

Griffin, J., (1986). *Well – Being: Its Meaning, Measurement and Moral Importance*. Oxford. England: Clarendon Press.

Hassan S., Shabani J., Ahmad A. & Baba M.(2011). Moderating Influence of Gender on the Link of Spiritual and Emotional Intelligences with Mental Health among Adolescents. *Life Science Journal* 8(1)

Hawkins D. J. & Catalano R. F. (1990). Broadening the Vision of Education: Schools as Health Promoting Environments. *Journal of School Health*, Volume 60, Issue4, pp. 178-181 <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1990.tb05433.x>

Henderson, N. and Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ.Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω

Hoyt L., Chase- Lansdale L., McDade T.& Adam E. (2012). Positive Youth, Healthy Adults: Does Positive Well-being in Adolescence Predict Better Perceived Health and Fewer Risky Health Behaviors in Young Adulthood?. *Journal of Adolescent Health*, Volume 50, Issue 1,pp. 66–73.

Huebner E. S. , Ash C. & LaughlinJ. E. (2001). Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence. *Social Indicators Research Volume 55, Issue 2*, pp 167–183.

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, vol.12, pp. 231-243.

Huppert F. & Johnson D.(2010). A controlled trial of mindfulness training in schools; theimportance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology*, Vol 5,Issue 4, pp. 264-274.

Huppert F. & Johnson D.(2010). A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology*, vol 5,issue 4, pp. 264-274.

Ibadat Khan and Nayanika Singh (2013). A Study on Gender Differences on Gratitude, Spirituality and Forgiveness Among School Teachers. *International Journal of Applied Sciences & Engineering (IJASE)* 1(1):pp 9-14.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), pp. 1122-1131.<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum

Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL, US: Human Kinetics Books.

Jafari E., Najafi M. , Sohrabi F., Dehshiri G. R., Soleymani E.& Heshmati R.(2010). Life satisfaction, spirituality well-being and hope in cancer patients. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 pp. 1362–1366 Available online at www.sciencedirect.com

- Jeffrey J. Froh J., Sefick W. & Emmons R.(2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, vol. 46, pp. 213–233
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. Oxford, England: Harcourt, Brace.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kafetsios, K. (2003). Attachment, emotion regulation and psychological well- being: Review and clinical applications. *Encephalos*, 40, pp. 30-45.
- Kasdan, Todd B., Rose, Pual and Fincham, Frank D. (2004). Curiosity and Exploration: Facilitating Positive Subjective Experiences and Personal Growth Opportunities. *Journal of Personality Assessement*, 82:pp. 291-305.
- Kaur M. (2013). Spiritual Intelligence of Secondary School Teachers in Relation to Their Job Satisfaction. *International Journal of Educational Research and Technology IJERT: Volume 4 [3]*, pp.104 – 109
- Keegan R., Harwood C., Spray C., Lavallee D. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early-career sports participants: coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, pp. 361-372
- Kern M., Waters L., Adler A. & White M.(2014). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *J Posit Psychol*. 10(3): 262–271.doi: 10.1080/17439760.2014.936962
- Keshtegar M, Jenaabadi H.(2015). Relationship among Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence and Resilience of Students at University of Zabol. *IJCM*, vol.6, no 10, pp 759-768. DOI: 10.4236/ijcm.2015.610102
- Keyes C. (2012). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior* 43(2):pp. 207-22. DOI: 10.2307/3090197
- Khosravi M., Nikmanesh Z.(2014). Relationship of spiritual intelligence with resilience and perceived stress. *Iran J Psychiatry Behav Sci*. 8(4):pp52-56.
- Koohbanani S. E., Dastjerdi R., Vahidi T., Ghani Far M.H. (2013). The Relationship Between Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence with Life Satisfaction Among Birjand Gifted Female High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84:pp314-320. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.558
- Kulshrestha U. & Sen C. (2006). Subjective Well Being in Relation to Emotional Intelligence and Locus of Control among Executives. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol. 32, No.2, 93-98.

- 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
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), pp. 326-338.<http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326>
- Leblanc, J. C., Talbot, P. J., & Craig, W.M. (2010). Psychosocial health in youth – An international perspective. In Reich, J.W., Zautra, A.J., & Stuart Hall, J. (eds.), *Handbook of adult resilience*, pp. 165-188. New York: The Guilford Press.
- Lee Duckworth, A., Steen, T. A .., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, pp. 629-651.
- Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek university student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2(3).
- Lepore, S. J., & Revenson, T. A. (2006). Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. G. Calhoun, & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth, research and practice* (pp. 24-46). Mahwah, NJ: Routledge.
- Levine L., Lench H. & Safer M. (2009). Functions of remembering and misremembering emotion. *Applied Cognitive Psychology*, vol 23, issue 8, pp. 1059-1075. <https://doi.org/10.1002/acp.1610>
- Linley, P.A., Nielsen, K.M., Wood, A.M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5, pp. 6–15.
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), pp. 227-234.
- Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2009). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Lopes, P. & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Social-Emotional learning. *The CEIC review*, 10 (6): pp. 12-13
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, pp. 543-562. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00164/abstract><http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6 (1), pp. 71-83.

- Marques, S. C. , Lopez, S. J. , & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). “Building Hope for the Future”—A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12, pp. 139–152. doi:10.1007/s10902-009-9180-3
- Masten, A. S., and J. Obradovic. (2008). Disaster preparation and recovery: lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society* 13(1): 9. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>
- Masten A.(2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology* 19(3):921-30. DOI: 10.1017/S0954579407000442
- Masten, A.S., & Reed, M.J. (2002). Resilience in Development. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mavroveli S., Petrides K. V., Rieffe C. & Bakker F.(2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*,25, pp. 263–275
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, pp. 267–298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.396 – 420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1990). *Personality in adulthood*. New York: The Guilford Press.
- McCullough M., Emmons R. & Tsang J.(2002). The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 82, No. 1, pp. 112–127.
- Myers D., (2007). Psychology of happiness. *Scholarpedia*, 2(8):3149
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Flow theory and research. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* (pp.89-105). Oxford University Press.
- Nansook Park & Christopher Peterson (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10:4, , DOI: 10.2202/1940-1639.1042

Nidich S, Mjasiri S, Nidich R, Rainforth M, Grant J, Valosek L, et al. Zigler RL. Academic achievement and transcendental meditation: A study with at-risk urban middle school students. *Education*, 131(3): pp. 556–564.

Nobari L., Shokri M. (2014). Evaluating the student's Spiritual Intelligence and Quality of life relationship at Payam-E- Noor University in Kaleibar Branch. *Arabian Journal of Business and Management Review*, Vol. 3, No. 12. DOI: 10.12816/0016558

Noble T. & McGrath H.(2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology*, vol 25, No 2, pp. 119-134.

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

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

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

Oakland, T., & Cunningham, J. (1997). International School Psychology Association definition of school psychology. *School Psychology International*, 18(3), 195- 200.

Oatley K. & Jenkins J. (1996). Emotional Episodes and Emotionality Through the Life Span. *Handbook of Emotion, Adult Development, and Aging*, pp. 421-441. <https://doi.org/10.1016/B978-012464995-8/50024-8>

Palmer, S., Tubbs, I. & Whybrow, A. (2003). Health coaching to facilitate the promotion of healthy behaviour and achievement of health-related goals. *International Journal of Health Promotion and Education*, vol.41,pp. 91–93.

Paloutzian, R. F., & Ellison, C. W. (1982). Loneliness, Spiritual Well-Being and the Quality of Life. In L. A. Peplau, & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. pp. 224-236. New York: John Wiley & Sons.

Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12, pp. 85-92.

Park, N., & Peterson, C. (2008a). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), pp. 85-92.

Peterson C. , Ruch W, Beermann U. , Park N. & Seligman M. (2007).Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology Dedicated to furthering research and promoting good practice*, vol. 2, issue 3, pp. 149-156. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1, pp. 118-129.

- Park N., Peterson C & Seligman M. (2004). Strengths of character and well being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23, No. 5, pp. 603-619
- Parker J., Summerfeldt L., Hogan M., Majeski S. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*. Volume 36, Issue 1, pp. 163-172.
- Petrides K. V., Sangareau Y., Furnham A. & Frederickson N.(2006).Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development* 15(3) pp. 537 – 547. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x
- Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T.(2003). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?* Washington, DC: The Forum for Youth Investmento. Document Number)
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education*, 111(3), pp. 341-371. <http://dx.doi.org/10.1086/428885>
- Razavi T. K., Shaterchi M. S., Sorbi M. H., and Baghaeipour L. (2015).The relationship of Spiritual Intelligence with hope and comparison between cancerous patients with non-patients. *Trends in Life Sciences*, Volume- 4 Issue- 3 ,(p) 2319–5037. <https://www.researchgate.net/publication/319272298>
- Reivich, K., & Shatte, A. (2002). *The Resilience Factor: 7 Keys To Finding Your Inner Strength And Overcome Life's Hurdles*. New York: Broadway Books.
- Reuven Bar- On (2012). The impact of Emotional Intelligence on Health and Well- Being. *South African Journal of Psychology*. DOI: 10.5772/32468 Source: InTech.
- Reuven Bar- On (2010). An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*. DOI: 10.1177/008124631004000106
- Richman L., Kubzansky L., Maselko J.& Bauer M(2005). Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology* 24(4):pp. 422-9 DOI: 10.1037/0278-6133.24.4.422
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J., & Reinke, J. (2002). Positive psychology for children: Development, prevention, and promotion. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, pp. 663-675. New York, NY, US: Oxford University Press
- Rutter, D. (2000). Attendance and reattendance for breast cancer screening: A prospective 3-year test of the Theory of Planned Behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 5, 1-13.
- Rutter M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy* 21: 119–144.
- Rutter M, Smith DJ (eds) (1995) *Psychosocial disorders in young people: time trends and their causes*. Chichester: Wiley.

- Salami, S.O. (2004). Relationship between psychopathology and vocational interests among schoolgoing adolescents in Nigeria. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(20), pp. 163-175.
- Salami, S.O. & Ogundokun, M.O. (2009). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of academic performance. *Perspectives in Education* 25(3), pp. 175--185.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). *Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process*. In C.R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford Press.
- Schutte N. , Malouff J., Bobik C., Coston T., Greeson C. , Jedlicka C. , Rhodes E. & Wendorf G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, vol. 141, Issue 4, pp. 523-536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Scheier M. & Carver C (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology* 4(3):pp. 219-47 DOI: 10.1037//0278-6133.4.3.219
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being-and how to achieve them*. Nicholas Brealey Publishing
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Seligman M., Ernst R., Gillham J. Reivich K. & Mark Linkins (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. Vol. 35, No. 3, pp. 293–311.
- Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K. & Linkins M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education Volume 35, 2009 - Issue 3: Well-being in Schools*, pp. 292-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. (2008). Positive Health. *Applied Psychology: An international review*, 57, pp. 3-18.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61, pp. 774-788. doi:10.1037/0003-066X.61.8.774
- Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of interventions. *American Psychologist*, 60, pp. 410-421. DOI: 10.1080/03054980902934563
- Seligman, M.E.P. & Pawelski, J.O. (2003). Positive Psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14, pp. 159-163.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.

- 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), pp.73-82
- Sheldon, K. M. & King, L. (Eds), (2001). Positive Psychology (special issue), *American Psychologist*, 56(3), pp. 216-263.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), pp. 158-176. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Shoshani A. & Steinmetz S. (2014). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, vol. 15, issue 6, pp. 1289-1311.
- Shoshani A.& Steinmetz S. (2013). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Springer*. DOI 10.1007/s10902-013-9476-1
- Sin N., Lyubomirsky S.(2009). Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms With Positive Psychology Interventions: A Practice-Friendly Meta-Analysis. *Journal of Clinical Psychology: in session*, Vol. 65(5), pp. 467—487. DOI: 10.1002/jclp.20593
- Singh M.P. & Sinha J. (2013). Impact of Spiritual Intelligence on Quality of Life. *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 3, Issue 5. www.ijsrp.org
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2007). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. Sage Publications.
- Snyder, C. R., Michael, S. T., & Cheavens, J. S. (1999). Hope as a psychotherapeutic foundation of common factors, placebos, and expectancies. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 179-200). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Snyder C., Hoza B., Pelham W., Rapoff M., Ware L., Danovsky M., Highberger L., Rubinstein H., Stahl K. & Austin S(1997). The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 22, No. 3, pp. 399-421.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., .Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), pp. 570-585. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Sood S.,Bakhshi A., Gupta R. (2012).Relationship between personality traits, spiritual intelligence and well -being in university students. *Journal of Education and Practice*, vol. 3, no. 10

- Stankov D., L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), pp. 989-1015.<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- Steptoe, A., Wardle, J. and Marmot, M. (2005.) Positive Affect and Health-Related Neuroendocrine, Cardiovascular, and Inflammatory Processes. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102, pp. 6508-6512. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0409174102>
- Stiglbauer B., Gnambs T. , Gamsjager M.& Batinic B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of school psychology* 51(2):pp.231-242. DOI: 10.1016/j.jsp.2012.12.002
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), pp. 52-68.
- Suldo, S., & Huebner, S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78,pp. 179-203. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Tankamani N & Shahidi S. (2016).The relationship between spiritual intelligence, optimism and happiness in university students. *International Journal of Applied Behavioral Sciences (IJABS) volume 3 number 3*
- Vafaeeyan M. , Ruzbahane A. B., Bashiri M. , Tehrani F. & Khademi A.(2015). Spiritual intelligence with the happiness in physical education students. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences(IJBPAS)* 4(2):pp 778-786
- Valois R.F., Zullig K.J., Huebner E.S. and Drane J.W. (2003). Relationship between perceived life satisfaction and dieting behavior among public high school adolescents. *Eating Disorders. The Journal of Treatment and Prevention*, 11: pp. 271–288
- Van der Zee, K., & Wabeke, R. (2004). Is trait-emotional intelligence simply or more than just a trait? *European Journal of Personality*, 18(4),pp. 243-263. DOI: 10.1002/per.517
- Van der Zee K., Thijs M. & Schakel L.(2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Veenhoven R. & Ehrhardt J.(1995). The cross-national pattern of happiness: Test of predictions implied in three theories of happiness. *Social Indicators Research. Volume 34, Issue 1*, pp 33–68.
- Veenhoven, R. (2005). Is life getting better? How long and happily do people live in modern society? *European Psychologist*, 10(4), pp. 330-343.
- Vella-Brodrick, D. A., Rickard, N. S., & Chin, T-C. (2014). *An Evaluation of Positive Education at Geelong Grammar School: A Snapshot of 2013*. The University Of Melbourne, VIC, Australia.

Wadlinger H. & Isaacowitz D.(2008). Looking Happy: The Experimental Manipulation of a Positive Visual Attention Bias. *Emotion*. 8(1): pp.121–126. doi: 10.1037/1528-3542.8.1.121

Waters L.(2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist Volume 28, Issue 2*, pp. 75–90. DOI 10.1375/aedp.28.2.75

Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York, NY, US: W W Norton & Co.

Waugh C. E., Fredrickson B .L., & Taylor, S. F. (2008). Adapting to life's slings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. *Journal of Research in Personality*, 42, pp. 1031-1046. doi:10.1016/j.jrp.2008.02.005

White, M. A., & Waters, L. E. (2014). A case study of 'The Good School:' Examples of use of Peterson's strengths-based approach with students. *Journal of Positive Psychology*. DOI: 10.1080/17439760.2014.920408

Wickramaratne, Weissman, Leaf & Holfold, (1989). Age, period and cohort effects on the risk of major depression. Results from Five United States communities. *Journal of clinical Epidemiology*, 42, pp. 333- 343.

Wright, T.A.& Staw, B.M. Affect and Favorable Work Outcomes: Two Longitudinal Tests of the Happy - Productive Worker Thesis. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 20, 1 – 23.

Yasutake D., Bryan T. (1995). The Influence of Affect on the Achievement and Behavior of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/002221949502800603>

Yost, M. (1967). *A longitudinal study of reactive curiosity, manifest anxiety and achievement in elementary school*. Minesota: Upper Midwest Regional Educational Laboratory.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αυγουστάκη, Α. (2011). Η μέτρηση των ψυχομετρικών εργαλείων στον ελληνικό χώρο. Στο Α. Σταλίκας - Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Γαλανάκης, Μ., Μερτίκας, Α., Σεργιάννη, Χ., (2011). Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία. Στο Α. Σταλίκας - Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Γαλανάκης, Μ., Σταλίκας Α., (2007). *Ευτυχία τώρα! : Η δύναμη των θετικών συναισθημάτων*. Αθήνα : Κριτική.

Γιαννακοπούλου Α. και Αντωνίου Α.(2015). *Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και άγχους σε μαθητές δημοτικού*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Τόμος 2015, αρ. 1

Δημητριάδου, Δ. & Ζύμνη, Κ. (2011). Θετικά στοιχεία του χαρακτήρα και αρετές. Στο Α. Σταλίκας - Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Δημητροπούλου Χ.(2014). *Η προαγωγή του ευ ζειν κατά τη μέση παιδική ηλικία: Μια θετική ψυχολογική παρέμβαση σε σχολικές τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Δινοπούλου Α. Λαπιδάκη Ε. και Χαριτοπούλου Μ.(2014). *Θετική Ψυχολογία: Θεωρία και εφαρμογές στην εκπαίδευση, εργασία, σωματική και ψυχική υγεία*. (Πτυχιακή εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π. Ε.ΣΥ. Π), Αθήνα.

Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας και την επίδραση της στην επίδοση των παιδιών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε 15/12/2014, από <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/897/1/kozyva.pdf>

Καραμπάτσου, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις της σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Κουδιγκέλη, Φ.(2011). Η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας - Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Κωνσταντίνου Χ. (2004). Η Αποστολή του Δημοτικού Σχολείου σε αμφισβήτηση; - Παιδαγωγική οπτική και διορισμός καθηγητών στο Δημοτικό σχολείο, *Διδασκαλικό Βήμα*, αρ. Φύλλου 1129.

Λακιώτη, Α. (2011). Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Στο Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου Π. (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Μερτίκα, Α., Μυτσκίδου, Π. & Σεργιάννη, Χ. (2011). Εφαρμογές της Θετικής Ψυχολογίας. Στο Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου Π. (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Μόττη- Στεφανίδη Φ.(2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαντή Α.(2010). *Προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- Παραδείγματα από τη διεθνή και ελληνική πραγματικότητα*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών.

Μπενέτου, Α. & Μαλικιώση - Λοίζου, Μ. (2011). «Απολαμβάνειν»: μια διαδικασία ενδυνάμωσης. Στο Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου Π. (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Μπούτρη, Α. (2011). Ευτυχία, ελπίδα - αισιοδοξία, περιέργεια. Στο Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου Π. (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2004α). *Σχολείο και Οικογένεια: Δράσεις και Αλληλεπιδράσεις: Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Αθήνα. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Νατσίκου Θ. (2015). *Μια θετική ψυχολογική παρέμβαση για την ανάπτυξη του ευ ζειν*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σς. 27-39.

Πούλου Μ.(2010). Classroom Interactions: Teachers' and Students' Perceptions. *Research in Education*. Vol 82, Issue 1. <https://doi.org/10.7227/RIE.82.9>

Σεργιάννη, Χ. & Καρακασίδου, Ε. (2011). Ψυχολογική Ροή. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (Επιμ), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (Επιμ), (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Τριλίβα Σ. και Ρούσση Π. (2000). *Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης*. Στο Καλαντζή- Αζίτζι και Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ. Εκδ.). Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλωρά, Κ. (2011). Οι φιλοσοφικές και ιστορικές καταβολές της Θετικής Ψυχολογίας. Στο Α. Σταλίκας - Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Χατζηχρήστου, Χ. Λαμπροπούλου, Α., Αδαμοπούλου, Ε., (2014). Από <http://www.connecting4caring.gr>

Χατζηχρήστου Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. Λαμπροπούλου, Α., 2009, “Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος” *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), σς. 381-401.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.

Διαδικτυακές πηγές

<http://www.kipp.org/> (Ημερομηνία ανάκτησης 20/05/2018).

<http://www.ipen-network.com/learningcontents/594cfc41a0e3591a8ea33758>. (Ημερομηνία ανάκτησης 20/05/2018).

Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού.

<http://www.keda.uoa.gr/eclass/modules/document/file.php/TED100/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%B%CE%B9%CE%BA%CF%8C/H%20%CE%A3%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B1%20%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D.pdf> (Ημερομηνία ανάκτησης 02/05/2018).

<https://www.pesa.edu.au/>. (Ημερομηνία ανάκτησης 19/05/2018).

www.connecting4caring.gr. (Ημερομηνία ανάκτησης 19/05/2018).

<http://bookgedebook.tk/downloads/developmental-psychology-by-elizabeth-hurlock-5th-edition.pdf>. (Ημερομηνία ανάκτησης 22/04/2018).

https://en.wikipedia.org/wiki/Positive_education. (Ημερομηνία ανάκτησης 29/04/2018).

<http://www.kipp.org/>. (Ημερομηνία ανάκτησης 22/04/2018).

<https://ppc.sas.upenn.edu/services/penn-resilience-training>. Ημερομηνία ανάκτησης 03/05/2018.

<http://www.kesan.gr/content/orismoι>. (Ημερομηνία ανάκτησης 5/8/2018).

<http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/tha-prepei-ta-synaisthimata-na-didaskontai-sta-sholeia>). (Ημερομηνία ανάκτησης 24/7/2018).