



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η επίδραση της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης
και της ενσυνειδητότητας στην ψυχική ανθεκτικότητα των
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: σχεδιασμός, εφαρμογή
και αξιολόγηση μιας παρέμβασης Θετικής Ψυχολογίας**

υπό

Θεοδώρα Εμμανουέλα Τσάλτα

**Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα για την εκπλήρωση των
προϋποθέσεων απονομής Διδακτορικού Τίτλου του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

2024

© Θεοδώρα Εμμανουέλα Τσάλτα

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων:

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Στέφανος Βασιλόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. **Ανδρέας Μπρούζος**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

2. **Βασίλειος Κούτρας**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων, Ελλάδα

3. **Στέφανος Βασιλόπουλος**, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα

4. **Αναστάσιος Εμβλωτής**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

5. **Πλουσία Μισσηλίδη**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

6. **Λουκία Δημητρίου**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών
Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

7. **Αντωνιάδου Ναυσικά**, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πρώτη εγγραφή: Γ.Σ.721/11-11-2020

Ορισμός τριμελούς επιτροπής: Γ.Σ.721/11-11-2020

«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του/ης συγγραφέα/έως». Ν. 5343/32, άρθρο 202, παράγραφος 2

Ευχαριστίες

Η ιδέα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας ερευνητικής παρέμβασης που θα εστίαζε στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γεννήθηκε μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με κατεύθυνση τη «Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια». Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η επαγγελματική μου πορεία ως δασκάλα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από την οποία βίωσα τις αντιξοότητες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια τη εργασίας τους.

Η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτέλεσε ένα μακρύ ταξίδι με αρκετές προκλήσεις που διήρκεσε περίπου 4 χρόνια. Η υλοποίησή της δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την υποστήριξη κάποιων ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά. Καταρχάς, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στον καθηγητή μου και επιβλέποντα της παρούσας διδακτορικής διατριβής κ. Ανδρέα Μπρούζο, Καθηγητή Συμβουλευτικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η ουσιαστική καθοδήγησή του και υποστήριξή του σε κάθε στάδιο αυτής της έρευνας, αλλά και της συγγραφής της διατριβής έπαιξαν καθοριστικό ρόλο την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Οι καίριες παρατηρήσεις και η προσωποκεντρική του στάση με ενθάρρυναν στο απαιτητικό αυτό ταξίδι. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, τον κ. Βασίλειο Κούτρα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο, την κ. Πλουσία Μισαηλίδη, την κ. Δημητρίου Λουκία και την κ. Αντωνιάδου Ναυσικά για την ενασχόληση τους με τη διατριβή αυτή και για τα πολύτιμα σχόλια τους.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω από καρδιάς καθέναν και καθεμία από τους/τις συναδέλφους μου που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα για τη θετική τους

ανταπόκριση και για τον χρόνο που αφιέρωσαν, καθώς χωρίς τη συμβολή τους δεν θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της παρούσας διατριβής.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους γονείς μου Δημήτριο και Αθανασία, τη Σταυρούλα και τον Γιώργο για την αγάπη τους, τη συμπαράσταση τους και την κατανόησή τους καθόλη την διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής και ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές της.

Κέρκυρα. Νοέμβριος 2024

Θεοδώρα Εμμανουέλα Τσάλτα

Περιεχόμενα

Ευρετήριο πινάκων.....	9
Ευρετήριο διαγραμμάτων.....	12
Ευρετήριο σχημάτων.....	14
Περίληψη.....	15
Abstract.....	17
Εισαγωγή.....	19
1.ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ.....	22
1.1 Ορισμοί της ενσυναίσθησης.....	22
1.2 Έννοιες σχετικές με την ενσυναίσθηση.....	25
1.3 Διαστάσεις της ενσυναίσθησης.....	28
1.4 Μοντέλα ενσυναίσθησης.....	31
1.4.1 Το οργανωτικό μοντέλο.....	31
1.4.2 Το λειτουργικό μοντέλο.....	32
1.4.3 Το μοντέλο αντίληψης-δράσης.....	33
1.4.4 Το μοντέλο ενσυναίσθησης του εαυτού προς τον άλλον-SOME (Self to Other Model of Empathy).....	34
1.5 Η μέτρηση της ενσυναίσθησης.....	35
1.6 Η σημασία της ενσυναίσθησης για τους εκπαιδευτικούς.....	37
2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	41
2.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	41
2.2 Οι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	42
2.3 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	45
2.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα.....	46
2.3.2 Το μοντέλο του Goleman.....	47
2.3.3 Το μοντέλο του Bar-On για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Νοημοσύνη.....	49
2.4 Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	52
2.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	55
3. ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ.....	58
3.1 Ορισμοί της ενσυνειδητότητας.....	58
3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο ενσυνειδητότητας.....	60
3.3 Προσεγγίσεις ενσυνειδητότητας.....	62
3.3.1 Πρόγραμμα Μείωσης Άγχους με Βάση την Ενσυνειδητότητα (Mindfulness Based Stress Reduction-MBSR).....	63

3.3.2 Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία Βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα (MBCT).....	64
3.3.3 Θεραπεία Αποδοχής και Δέσμευσης (ACT).....	65
3.3.4 Διαλεκτική Συμπεριφορική Θεραπεία (DBT).....	67
3.4 Τεχνικές ενσυνειδητότητας.....	68
3.5 Η ενσυνειδητότητα στην εκπαίδευση.....	72
4. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	76
4.1 Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	76
4.2 Ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	78
4.3 Οι μορφές της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	82
4.4 Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.....	83
4.5 Παράγοντες κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.....	85
4.6 Μοντέλα Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	88
4.6.1 Το αντισταθμιστικό μοντέλο (compensatory model).....	88
4.6.2 Το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων (protective factor model).....	88
4.6.3 Το μοντέλο της πρόκλησης (challenge model).....	89
4.6.4 Το μοντέλο του Richardson.....	89
4.7 Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.....	90
5. ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ, ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	92
5.1 Ενσυναίσθηση και ψυχική ανθεκτικότητα.....	92
5.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα.....	94
5.3 Ενσυνειδητότητα και ψυχική ανθεκτικότητα.....	96
5.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση.....	97
5.5 Ενσυνειδητότητα και ενσυναίσθηση.....	99
5.6 Ενσυνειδητότητα και συναισθηματική νοημοσύνη.....	101
6. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	102
6.1 Αναγκαιότητα διεξαγωγής έρευνας.....	102
6.2 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις.....	103
Δεύτερο Μέρος:.....	108
Μέθοδος.....	108
7. Μέθοδος.....	109

7.1 Δείγμα.....	109
7.2 Εργαλεία μέτρησης.....	113
7.2.1 Ψυχική ανθεκτικότητα- The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)...	113
7.2.2 Ενσυναίσθηση-Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index - IRI).....	114
7.2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη-Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form.....	116
7.2.4 Κλίμακα Ενσυνειδητότητας Προσοχής και Επίγνωσης (MAAS).....	117
7.3 Ερευνητική διαδικασία.....	118
7.4 Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης.....	120
Τρίτο Μέρος:.....	126
Αποτελέσματα.....	126
8.Αποτελέσματα.....	127
8.1 Στατιστικές τεχνικές.....	127
8.2 Σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας πριν την εφαρμογή του προγράμματος.....	128
8.3 Ψυχική ανθεκτικότητα.....	130
8.4 Υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης.....	134
8.5 Υποκλίμακα της φαντασιακής ενσυναίσθησης.....	137
8.6 Υποκλίμακα του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος.....	140
8.7 Υποκλίμακα της ενσυναισθητικής ανησυχίας.....	144
8.8 Ενσυναίσθηση.....	147
8.9 Συναισθηματική νοημοσύνη.....	151
8.10 Ενσυνειδητότητα.....	154
9. Συζήτηση.....	159
9.1 Συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ενσυναίσθηση.....	160
9.2 Συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	167
9.3 Συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ενσυνειδητότητα.....	172
9.4 Συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα.....	176
9.5 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	182
9.6 Συμπεράσματα.....	185

Παράρτημα Α:	241
Παράρτημα Β:	246
Παράρτημα Γ:	255
Πρόγραμμα Παρέμβασης	255
Βιβλιογραφία Παρέμβασης	355

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες στις τρεις μετρήσεις ανά ομάδα	105
--	------------

Πίνακας 2: Μορφωτικό Επίπεδο των Συμμετεχόντων	107
Πίνακας 3: Έτη προϋπηρεσίας	107
Πίνακας 4: Σχέση εργασίας	108
Πίνακας 5: Οικογενειακή κατάσταση	108
Πίνακας 6: Αξιοπιστία της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας (CD-RISC)	110
Πίνακας 7: Αξιοπιστία της κλίμακας Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index - IRI)	112
Πίνακας 8: Αξιοπιστία της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TEIQue-SF)	113
Πίνακας 9: Αξιοπιστία της κλίμακας Ενσυνειδητότητας	114
Πίνακας 10: Θεματικές Ενότητες, Δραστηριότητες και Στόχοι της Παρέμβασης	120
Πίνακας 11: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος μετά την παρέμβαση (N = 305)	126
Πίνακας 12: Η ψυχική ανθεκτικότητα πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	128
Πίνακας 13: Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου	129
Πίνακας 14: Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας	130
Πίνακας 15: Η υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	131
Πίνακας 16: Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας της γνωστικής ενσυναίσθησης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου	132
Πίνακας 17: Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της γνωστικής ενσυναίσθησης	133
Πίνακας 18: Η υποκλίμακα της φαντασιακής ενσυναίσθησης πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	134
Πίνακας 19: Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου	135

Πίνακας 20: Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης	136
Πίνακας 21: Η υποκλίμακα του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	137
Πίνακας 22: Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου	139
Πίνακας 23: Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος	139
Πίνακας 24: Η υποκλίμακα της ενσυναισθητικής ανησυχίας πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	141
Πίνακας 25: Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας της ενσυναίσθητικής ανησυχίας ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου	142
Πίνακας 26: Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της ενσυναισθητικής ανησυχίας	143
Πίνακας 27: Η ενσυναίσθηση πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	145
Πίνακας 28: Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας της ενσυναίσθησης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου	146
Πίνακας 29: Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της ενσυναίσθησης	147
Πίνακας 30: Η συναισθηματική νοημοσύνη πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	148
Πίνακας 31: Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου	149
Πίνακας 32: Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης	150
Πίνακας 33: Η ενσυνειδητότητα πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	151
Πίνακας 34: Η ενσυνειδητότητα πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	152

Πίνακας 35: Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της ενσυνειδητότητας

153

Ευρετήριο διαγραμμάτων

- Διάγραμμα 1:** Μέσος όρος ψυχικής ανθεκτικότητας για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση 127
- Διάγραμμα 2:** Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στην ψυχική ανθεκτικότητα μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου 128
- Διάγραμμα 3:** Μέσος όρος υποκλίμακας γνωστικής ενσυναίσθησης για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση 130
- Διάγραμμα 4:** Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στη γνωστική ενσυναίσθηση μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου 131
- Διάγραμμα 5:** Μέσος όρος της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση 133
- Διάγραμμα 6:** Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στη φαντασιακή ενσυναίσθηση μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου 134
- Διάγραμμα 7:** Μέσος όρος της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση 136
- Διάγραμμα 8:** Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στο ενσυναίσθητο ενδιαφέρον μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου 138
- Διάγραμμα 9:** Μέσος όρος υποκλίμακας ενσυναισθητικής ανησυχίας για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση 140
- Διάγραμμα 10:** Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στην ενσυναισθητική ανησυχία μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου 142

Διάγραμμα 11: Μέσος όρος ενσυναίσθησης για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση 144

Διάγραμμα 12: Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στην ενσυναίσθηση μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου 145

Διάγραμμα 13: Μέσος όρος συναισθηματικής νοημοσύνης για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση 147

Διάγραμμα 14: Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου 148

Διάγραμμα 15: Μέσος όρος ενσυνειδητότητας για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση 150

Διάγραμμα 16: Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στην ενσυνειδητότητα μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου 152

Ευρετήριο σχημάτων

Σχήμα 1. Το μοντέλο του Goleman για τη Συναισθηματική Επάρκεια	45
Σχήμα 2. Έννοιες της ενσυνειδητότητας-ανθεκτικότητας	68
Σχήμα 3. Προσαρμοσμένο λογικό μοντέλο της ενσυνειδητότητας των δασκάλων πάνω στις πρακτικές στην τάξη	71

Περίληψη

Η Θετική Ψυχολογία αποτελεί έναν σχετικά νέο κλάδο της επιστήμης της ψυχολογίας. Η ψυχολογία απομακρύνεται από τη μονοδιάστατη επικέντρωση της στη θεραπεία της ψυχικής νόσου και στρέφεται στην ανάπτυξη του ατόμου και στην ενδυνάμωση των θετικών διαστάσεών του. Στα θετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων συγκαταλέγεται η ψυχική ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Αν και οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την ψυχική ανθεκτικότητα και τους παράγοντες κινδύνου και ενίσχυσής της στους εκπαιδευτικούς, τα ευρήματα είναι περιορισμένα ως προς την ανάπτυξη παρεμβάσεων ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας διαδικτυακής παρέμβασης Θετικής Ψυχολογίας για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το δείγμα αποτέλεσαν 305 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (247 γυναίκες και 58 άντρες) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους 152 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης και οι υπόλοιποι 153 στην ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 6 εβδομαδιαίες συναντήσεις των 120 λεπτών. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε βιωματικές δραστηριότητες που στόχευαν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης συμμετείχαν στο πρόγραμμα και στη συμπλήρωση των ψυχομετρικών εργαλείων σε τρεις διαφορετικούς χρόνους, πριν, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς και δύο μήνες μετά την ολοκλήρωσή της στην επαναληπτική (follow-up) μέτρηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν μόνο τα ψυχομετρικά εργαλεία σε τρεις

διαφορετικούς χρόνους. Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: (1) η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson (CD-RISC), (2) η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index - IRI), (3) το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (TEIQue-SF) και (4) η Κλίμακα Ενσυνειδητότητας Προσοχής και Επίγνωσης (MAAS).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρέμβαση Θετικής Ψυχολογίας σημείωσαν στατιστικά σημαντική αύξηση, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου, στα επίπεδα της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου δεν ανέφεραν μεταβολές στις μεταβλητές αυτές. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η διατήρηση των θετικών αλλαγών δύο μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα δείχνει την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης Θετικής Ψυχολογίας στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τα ευρήματα της έρευνας έχουν σημαντικές θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές.

Λέξεις κλειδιά: Θετική Ψυχολογία, ενσυναίσθηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυνειδητότητα, ψυχική ανθεκτικότητα

Abstract

Positive Psychology is a relatively new field of Psychology. There is a growing recognition within the field that psychological treatment should not be the sole focus of mental health services, but rather that there is a need to develop and empower individuals to enhance their positive characteristics. Resilience is included in the positive characteristics and research has shown that teachers' resilience is worthy of further investigation. Despite this, there is still a paucity of research exploring the risk and enhancement factors associated with teachers' resilience, and there is a need for further research to develop effective interventions in order to enhance teachers' resilience.

The present research aims to design, implement and investigate the effectiveness of an online Positive Psychology intervention that focuses on enhancing empathy, emotional intelligence, mindfulness and resilience in primary school teachers. The sample included 305 primary school teachers (247 female and 58 male), of which 152 teachers participated in the intervention group and the remaining 153 in the control group. The intervention was delivered in six weekly sessions of 120 minutes each and included activities designed to enhance the teachers' skills in empathy, emotional intelligence, mindfulness and resilience.

The teachers in the intervention group participated in the program and completed the psychometric tools at three different time points: before, after the implementation of the intervention, and two months later in the follow-up measurement. In contrast, the teachers in the control group only completed the psychometric tools at three different time

points. The scales used were: (1) the Connor -Davidson Resilience Scale (CD-RISC), (2) the Interpersonal Reactivity Index (IRI), (3) the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF), and (4) the Mindfulness and Awareness Scale (MAAS).

The teachers who participated in the Positive Psychology intervention reported statistically significant increases, compared to the control group, in levels of empathy, emotional intelligence, mindfulness, and resilience. In contrast, no significant changes were reported by members of the control group in these variables. An important finding is the maintenance of positive changes two months after the intervention.

In conclusion, the present study demonstrates the effectiveness of a Positive Psychology intervention on teachers' resilience, thereby contributing to the existing literature on the subject. The findings have significant theoretical and practical implications.

Keywords: Positive Psychology, empathy, emotional intelligence, mindfulness, resilience

Εισαγωγή

Οι πρόσφατες έρευνες στο πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας καταδεικνύουν τη σημασία των θετικών μεταβλητών, όπως η αισιοδοξία, η ελπίδα, η ψυχική ανθεκτικότητα, η ενσυναίσθηση, η ευγνωμοσύνη, η αγάπη, η ευημερία, οι δυνατότητες, η ποιότητα της ζωής, η επιμονή, η διορατικότητα και η ανάπτυξη ταλέντων και κλίσεων. Ακόμη, ερευνάται ο τρόπος ανάπτυξής τους, οι επιδράσεις τους και η συσχέτισή τους με άλλες μεταβλητές. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες απέναντι στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογιών και να μειώσουν τις επιπτώσεις τους (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Η Θετική Ψυχολογία επιδιώκει να κατανοήσει, να μετρήσει, να ανακαλύψει και να προαγάγει τους παράγοντες που προωθούν την ανάπτυξη των ατόμων και των κοινοτήτων (Sheldon et al., 2000). Σύμφωνα με τους Gable και Haidt (2005), η Θετική Ψυχολογία αποτελεί τη «μελέτη των συνθηκών και των διαδικασιών που συνεισφέρουν στην άνθηση ή τη βέλτιστη λειτουργία των ατόμων, των ομάδων και των θεσμών» (Gable & Haidt, 2005, σελ 104). Επιπρόσθετα, μελετά τις θετικές εμπειρίες του ατόμου σε τρεις χρονικές στιγμές: α) στο παρελθόν, όπου εξετάζεται η ευημερία, η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση, β) στο παρόν, όπου επικεντρώνεται σε έννοιες όπως η ευτυχία και οι εμπειρίες ροής και γ) στο μέλλον, με έννοιες όπως η αισιοδοξία και η ελπίδα (Hefferon & Boniwell, 2020).

Αν και πρόκειται για έναν νέο κλάδο έρευνας, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών σχετικά με το πώς οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν την ευτυχία. Τα προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας έχουν οριστεί ως «οι μέθοδοι θεραπείας ή οι σκόπιμες δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, θετικών συμπεριφορών ή θετικών γνώσεων» (Sin & Lyubomirsky, 2009, σ. 467). Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν τόσο θεραπευτικές μεθόδους, προγράμματα ή δραστηριότητες που στοχεύουν στη μείωση ή την πρόληψη των προκλήσεων, των ελλειμμάτων ή διαταραχών, όσο και μεθόδους που ενισχύουν τις θετικές διαδικασίες και αποτελέσματα (Magyar-Moe et al., 2015).

Η παρούσα εργασία αφορά στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση ενός προγράμματος Θετικής ψυχολογίας για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τη συζήτηση.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας στις οποίες βασίζεται η παρούσα παρέμβαση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι έννοιες της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται μια ανασκόπηση των ερευνών που συνδέουν τις παραπάνω μεταβλητές. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με την τεκμηρίωση της αναγκαιότητας διεξαγωγής της έρευνας και την παρουσίαση του σκοπού και των ερευνητικών υποθέσεων.

Στο δεύτερο μέρος, αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά γίνεται περιγραφή του δείγματος της έρευνας και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ στη συνέχεια παρατίθεται αναλυτικά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις που αφορούν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, αναφέρονται οι περιορισμοί και τα δυνατά σημεία του πειραματικού σχεδίου και προτείνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια σύντομη παρουσίαση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα.

Πρώτο Μέρος:
Θεωρητικό πλαίσιο

1.ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

1.1 Ορισμοί της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση είναι μια έννοια η οποία κατέχει σημαντική θέση στην αισθητική, στην κοινωνιολογία και στην ψυχολογία. Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί στην ενσυναίσθηση, καθώς πρόκειται για ένα διεπιστημονικό πεδίο έρευνας. Ο όρος ενσυναίσθηση προήλθε από Γερμανούς θεωρητικούς της τέχνης, οι οποίοι εισήγαγαν τη γερμανική λέξη «Einfühlung», που αναφέρεται στα συναισθήματα που βιώνει ο παρατηρητής όταν συναντά ένα έργο τέχνης. Ο Theodore Lipps, Γερμανός ψυχολόγος και φιλόσοφος, το 1897 μετέφερε τον όρο της ενσυναίσθησης από τον χώρο της τέχνης στον χώρο της ψυχολογίας για να περιγράψει την εσωτερική πλευρά της μίμησης, δηλαδή το έμφυτο ένστικτο που μας παρακινεί να μιμηθούμε κινήσεις και εκφράσεις φυσικών και κοινωνικών αντικειμένων (Μπρούζος, 2004. Scheler & McAleer, 2017). Ο όρος «Einfühlung» μεταφράστηκε πρώτη φορά το 1909 στα αγγλικά ως empathy από τον Titchener, Αμερικανό ψυχολόγο, ο οποίος χρησιμοποίησε ως δάνειο την ελληνική λέξη εμπάθεια για να περιγράψει «τη διαδικασία με την οποία εξανθρωπίζουμε τα αντικείμενα, διαβάζουμε ή αισθανόμαστε τον εαυτό μας μέσα σε αυτά» (1924, σ. 417, όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Η ακριβής μετάφραση της λέξης empathy στην ελληνική γλώσσα είναι εμπάθεια. Η λέξη εμπάθεια (σύνθετη των λέξεων εν και πάθος) όμως έχει αρνητική χροιά στη νέα ελληνική γλώσσα. Η έννοια της εμπάθειας αναφέρεται σε μια κατάσταση έντονου πάθους, καθώς και σε μια προκατειλημμένη αρνητική στάση (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Διάφοροι Έλληνες ερευνητές που ασχολήθηκαν με την απόδοση του όρου empathy στα ελληνικά μετέφρασαν τον όρο ως «ενσυναίσθηση», ως «ενσυναισθητική κατανόηση» ή ως «βίωση». Άλλοι ερευνητές απέδωσαν τον όρο αυτό ως μέθεξη, η οποία ορίζεται ως συνάντηση ή επαφή. Η λέξη ενσυναίσθηση καθιερώθηκε ως η πιο κατάλληλη για να αποδώσει στα ελληνικά τον όρο empathy (Ζγαντζούρη & Πουρκός, 1997).

Σχετικά με τον ορισμό της ενσυναίσθησης, οι ερευνητές δεν έχουν συμφωνήσει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Ο Adler το 1931 υποστήριξε πως η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να βλέπει κανείς με τα μάτια του άλλου και να ακούει με τα αυτιά του είναι απαραίτητο συστατικό μιας πετυχημένης θεραπείας. Ο Mead το 1934 έδωσε έναν παρόμοιο ορισμό αναφερόμενος στην ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να παίρνει το ρόλο ενός άλλου προσώπου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Επιπλέον, ο Piaget έκανε λόγο για μια γνωστική διεργασία κατά την οποία το άτομο απελευθερώνεται από τη δική του οπτική και βλέπει τα πράγματα από την οπτική του άλλου (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Ο Koestler (1949) έδωσε τον ορισμό της ενσυναίσθησης ως μια διαδικασίας προβολής κατά την οποία το άτομο μπαίνει στη διανοητική κατάσταση του άλλου και συμμετέχει στα συναισθήματά του. Έπειτα, ο Coutu (1951) την όρισε ως «τη διαδικασία, κατά την οποία το άτομο για μία στιγμή παίρνει το ρόλο κάποιου άλλου, για να μπορεί να διεισδύσει στην πιθανή συμπεριφορά του άλλου σε μια δεδομένη κατάσταση» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004, σελ. 23). Οι Levasseur και Vance (1993) όρισαν την ενσυναίσθηση ως ένα μοίρασμα με σεβασμό στην ατομικότητα του άλλου και όχι ως μια συναισθηματική εμπειρία. Ακόμη, οι Greif και Hogan (1973) αναφέρθηκαν στην ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία παράλληλη με την ηθική ωριμότητα.

Ο Freud μίλησε για το ρόλο του όρου «Einfühlung» στη θεραπεία. Υποστήριξε πως «η ενσυναίσθηση παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο στο εγώ μας» (Mahrer et al., 1994, σελ. 183). Έπειτα, υπήρξε ένα κενό μισού αιώνα και η ενσυναίσθηση εμφανίστηκε ξανά στις θεραπείες του Carl Rogers, ο οποίος την καθιέρωσε στη συμβουλευτική. Συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση κατά τον Rogers συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τη θεραπευτική αλλαγή. Αρχικά, ο Rogers χρησιμοποίησε τον όρο αντανάκλαση συναισθήματος για να αναφερθεί στο περιεχόμενο της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, αργότερα εισήγαγε τις έννοιες της ενσυναίσθησης και της ακριβούς ενσυναισθητικής κατανόησης για να αποφύγει την ταύτιση της ενσυναίσθησης με την απλή αναδιατύπωση των

συναισθηματικών εκφράσεων του πελάτη. Ο Carl Rogers όρισε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα «του να μπορεί να αντιληφθεί κανείς το πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου ανθρώπου με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια σαν να ήταν το άλλο άτομο, χωρίς όμως να εγκαταλείψει ποτέ τη ‘σαν-να κατάσταση’» (Rogers, 1987, σελ. 37). Έπειτα, ο Rogers περιέγραψε εκ νέου την ενσυναίσθηση τονίζοντας πως πρόκειται περισσότερο για μια διαδικασία παρά για μια κατάσταση (Μπρούζος, 2004).

Ο Kohut (1984), Αμερικανός ψυχαναλυτής, όρισε την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση». Η ετεροενδοσκόπηση είναι η κατάσταση κατά την οποία μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, ενώ ο ίδιος προσπαθεί να μπει σε μια αντίστοιχη ψυχολογική κατάσταση. Ωστόσο, αργότερα θα επισημάνει πως η ενσυναίσθηση δεν αναφέρεται στο να «γίνεις ο άλλος» ή να σε κυριεύσει από το συναίσθημα του άλλου. Πρακτικά, η ενσυναίσθηση στοχεύει στην κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου ατόμου μέσω της παρατήρησης χωρίς να ασκείται κριτική. Οι Rogers και Kohut συνέβαλαν στο να στραφεί η προσοχή των ερευνητών στην κλινική ψυχολογία στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, αλλά και στην ανάπτυξη μεθόδων μέτρησης της ενσυναίσθησης.

Ο Bar-On το 2006 αναφέρει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να γνωρίζει και να κατανοεί κανείς πώς αισθάνονται οι άλλοι. Επιπλέον, ο Goleman (2011) κάνει μια διάκριση μεταξύ της ενσυναίσθησης και την περιγράφει ως μια ζωτική δεξιότητα που κατέχουν οι άνθρωποι. Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης και ανταπόκρισης στα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Ο Krznaric (2015) ορίζει την ενσυναίσθηση ως «την τέχνη του να μπαίνει κανείς με τη φαντασία του στη θέση ενός άλλου ατόμου, να κατανοεί τα συναισθήματα και τις προοπτικές του και να χρησιμοποιεί αυτή την κατανόηση για να καθοδηγεί τις πράξεις του» (σελ. 10). Τέλος, ο Bolognini αναφέρεται στην ενσυναίσθηση «ως μια συνθήκη συνειδητής και προσυνειδητής επαφής χαρακτηριζόμενη από διαχωρισμό, πολυπλοκότητα και συνάρθρωση» (Bolognini, 2017, σελ. 166).

Συνεπώς, όπως γίνεται φανερό υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί της ενσυναίσθησης, οι οποίοι προκύπτουν εξαιτίας της πολυδιάστατης δομής της. Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό στους περισσότερους ορισμούς ότι είναι σημαντικό να καταβληθεί προσπάθεια για την πλήρη κατανόηση της εμπειρίας ενός άλλου ατόμου, είτε πρόκειται για τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, την ψυχική του κατάσταση ή το πλαίσιο αναφοράς του.

1.2 Έννοιες σχετικές με την ενσυναίσθηση

Κάποιες έννοιες συχνά χρησιμοποιούνται σαν να είναι ταυτόσημες της ενσυναίσθησης, ενώ έχουν γίνει προσπάθειες να διαφοροποιηθεί η ενσυναίσθηση από τις συσχετιζόμενες αυτές έννοιες. Μία από τις πιο συχνές συζητήσεις γίνεται για το διαχωρισμό της ενσυναίσθησης από τη συμπάθεια (sympathy). Υπάρχουν ορισμοί οι οποίοι δεν κάνουν ξεκάθαρο αυτό το διαχωρισμό, ενώ άλλοι ορισμοί καθιστούν διακριτές τις δύο αυτές έννοιες. Σε πρόσφατη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επισημαίνεται πως η ταύτιση των εννοιών αυτών είναι λανθασμένη (Zaki et al., 2016). Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η συμπάθεια αλληλεπικαλύπτεται με τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Jeffrey, 2016).

Οι Eisenberg et al. (1991) όρισαν τη συμπάθεια ως «μια συναισθηματική αντίδραση που βασίζεται στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, η οποία περιλαμβάνει συναισθήματα λύπης ή ανησυχίας για τον άλλον» (σ.65). Ακόμη, η συμπάθεια έχει αναφερθεί ως ανησυχία για την ευζωία των άλλων. Για την ενσυναίσθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί η έκφραση «αισθάνομαι σαν», ενώ για τη συμπάθεια η έκφραση «αισθάνομαι για». Επομένως, η διαφορά των δύο εννοιών εστιάζεται στο γεγονός πως στην ενσυναίσθηση το άτομο νιώθει όπως ο άλλος, ενώ στη συμπάθεια το άτομο νιώθει για τον άλλο (Hein & Singer, 2008).

Οι Goldstein και Michaels (1985) αναφέρουν πως η διαφορά μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συμπάθειας είναι πως στην πρώτη το άτομο νοιάζεται κυρίως για τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, ενώ στη δεύτερη ο «συμπαθών» δίνει περισσότερη προσοχή στα δικά του συναισθήματα, παρακινείται δηλαδή από

εγωιστικά κίνητρα. Έτσι, στην ενσυναίσθηση το άτομο ευαισθητοποιείται σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου και είναι σε θέση να προχωρήσει διαδικασίες της συναισθηματικής αντήχησης, της γνωστικής ανάλυσης και της ακριβούς ανατροφοδότησης, ενώ ο «συμπαθών» δίνει περισσότερη προσοχή στα δικά του συναισθήματα και είναι λιγότερο ικανός να ανταποκριθεί στον άλλο με τρόπο που χαρακτηρίζεται από ευαισθησία σε σχέση με τον πραγματικό συναισθηματικό του κόσμο και το περιεχόμενο του.

Η συμπόνια (compassion) είναι μια άλλη έννοια που συγχέεται με την ενσυναίσθηση. Η συμπόνια είναι «το συναίσθημα που προκύπτει όταν κάποιος είναι μάρτυρας στον πόνο του άλλου και που παρακινεί την επιθυμία για βοήθεια» (Goetz et al., 2010, σελ. 351). Επίσης, περιλαμβάνει συμπάθεια αλλά και αλληλεγγύη προς τον άλλο, ενώ ακολουθείται από συμπαθητική συγκίνηση για τις εμπειρίες του άλλου. Από την άλλη, η ενσυναίσθηση είναι μια πιο σύνθετη διεργασία, καθώς το άτομο θα πρέπει να μπει στη θέση του άλλου και να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του, χωρίς όμως το βίωμα αυτό να γίνεται προσωπικό (Μπρούζος, 2004).

Η συμπόνια επικεντρώνεται στην εξάλειψη του πόνου και ενέχει στοιχεία αλτρουισμού. Ωστόσο, σε αντίθεση με την ενσυναίσθηση κάποιο άτομο μπορεί να αισθάνεται ένα συμπονετικό ενδιαφέρον για τον άλλο, χωρίς όμως να προσπαθεί να κατανοήσει τα συναισθήματά του και την δικιά του οπτική. Η συμπόνια, όπως η συμπάθεια, προκαλείται όταν κάτι δυσάρεστο συμβαίνει σε ένα άτομο, αλλά στην περίπτωση της συμπόνιας πρόκειται για πιο σοβαρές καταστάσεις. Σε γενικές γραμμές, θα λέγαμε πως η συμπόνια είναι πιο έντονη και περιλαμβάνει μεγαλύτερο βαθμό πόνου (Jeffrey, 2016).

Συνεπώς, η ενσυναίσθηση διαφέρει από τη συμπάθεια και τη συμπόνια, καθώς σε αντίθεση με αυτές οδηγεί σε μια συνυπάρχουσα συναισθηματική κατάσταση με αυτή του πάσχοντα (Lee, 2009). Η ενσυναίσθηση είναι μια απάντηση που απαιτεί δεξιότητες, ενώ η συμπάθεια και η συμπόνια αποτελούν αντιδραστικές απαντήσεις. Ακόμη, η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από την έννοια του οίκτου, η οποία περιλαμβάνει τη λύπη για ένα άτομο που βρίσκεται σε μια μειονεκτική θέση (Eisenberg & Strayer, 1987). Επιπλέον, η τρυφερότητα συνδέεται με την

ενσυναίσθηση, καθώς αναφέρεται σε ένα συγκεχυμένο θερμό συναίσθημα που συχνά προκαλείται από τους αδύναμους και ανυπεράσπιστους (Lishner et al., 2011, σελ. 615). Ανακεφαλαιώνοντας, η ενσυναίσθηση δεν εκδηλώνεται αποκλειστικά σε μια δυσάρεστη εμπειρία, αλλά αφορά στο πώς το άτομο βιώνει την εμπειρία του είτε είναι θετική, είτε είναι αρνητική, ενώ η προσέγγιση είναι ουδέτερη και δεν συνοδεύεται από κριτική (Kahn & Rachman, 2000).

Μια άλλη έννοια η οποία συχνά ταυτίζεται με την ενσυναίσθηση είναι η προβολή. Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως όχι μόνο δεν υπάρχει ταύτιση των δύο αυτών εννοιών, αλλά πρόκειται για αντιθετικές διαδικασίες. Η προβολή αναφέρεται στο να αποδίδει το άτομο τις επιθυμίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές κάποιου σε κάτι ή σε κάποιον άλλο πέρα από τον εαυτό. Επομένως, κατά την προβολή οι σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου αποδίδονται στον άλλο, σε αντίθεση με την ενσυναίσθηση κατά την οποία το άτομο μπαίνει στη θέση του άλλου (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Μια άλλη έννοια με την οποία συχνά συγχέεται η ενσυναίσθηση είναι αυτή της ταύτισης. Η Dymond υποστήριξε πως «η ταύτιση συνιστά την υιοθέτηση κάποιου ρόλου που διαρκεί περισσότερο από την ενσυναίσθηση και είναι περισσότερο συναισθηματική, αλλά συμβαίνει σπανιότερα» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004, σελ. 28). Ακόμη, η ταύτιση δεν είναι μια συνειδητή και μόνιμη διαδικασία με στόχο τον μετριασμό του άγχους, ενώ η ενσυναίσθηση είναι μια συνειδητή, εφήμερη διαδικασία και πρόκειται κατά κύριο λόγο για μια απόπειρα κατανόησης (Goldstein & Michaels, 1985, όπ. αναφ. στο Κιρκιγιάννη, 2009).

Επομένως, παρατηρούμε πως είναι συχνό φαινόμενο να συγχέεται η έννοια της ενσυναίσθησης με αυτές της συμπάθειας, της συμπόνιας, της προβολής και της ταύτισης και να χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες. Το κοινό σημείο των εννοιών αυτών είναι πως υποδηλώνουν την ύπαρξη ενός κοινού εσωτερικού βιώματος μεταξύ δύο ατόμων. Ωστόσο, από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως υπάρχουν λεπτές, αλλά αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσα στις έννοιες αυτές.

1.3 Διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Αρχικά, η ενσυναίσθηση θεωρήθηκε ως μια μονοδιάστατη έννοια και ανάλογα με τον ερευνητή παρουσιάστηκε από την οπτική της γνωστικής ή της συναισθηματικής προσέγγισης. Η γνωστική προσέγγιση ορίζει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί και να αντιλαμβάνεται την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, τονίζοντας το ρόλο της γνωστικής επεξεργασίας στην ενσυναίσθηση (Hogan, 1969 οπ. αναφ. στο Wang et al., 2022). Από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική προσέγγιση θεωρεί τη συναισθηματική εμπειρία ως τον πυρήνα της ενσυναίσθησης και ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια κατάλληλη συναισθηματική απόκριση στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Αργότερα, πολλοί ερευνητές συμφώνησαν ότι η ενσυναίσθηση είναι μια πολυδιάστατη, σύνθετη έννοια και της απέδωσαν τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά συστατικά. Επιπλέον, κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν πως η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει στοιχεία επικοινωνίας, αναγνωρίζοντας μια τρίτη διάσταση την επικοινωνιακή (Mehrabian et al., 1972 οπ. αναφ στο Wang et al., 2022).

Η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (Blair, 2005). Οι ερευνητές που επικεντρώνονται στην γνωστική ενσυναίσθηση δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση και στην κοινωνική διορατικότητα και όχι τόσο στη συναισθηματική εμπλοκή του ατόμου. Ο Kohut όρισε την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση», δηλαδή ως μια κατάσταση μέσω της οποίας το άτομο αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα ενός άλλου βάζοντας τον εαυτό του σε παρόμοια ψυχολογική κατάσταση. Ωστόσο, το άτομο δεν βιώνει επακριβώς την κατάσταση του άλλου και δεν συγκλονίζεται από την εμπειρία αυτή. Ο Kohut (1984) έκανε πολλαπλές αναθεωρήσεις στον ορισμό του προκειμένου να διασφαλίσει ότι οι μελλοντικές γενιές θα έχουν πλήρη κατανόηση της ακριβούς ερμηνείας της έννοιας της ενσυναίσθησης.

Οι γνωστικές θεωρίες επικεντρώνονται σε διεργασίες, όπως η λήψη ρόλων, η επικέντρωση της προσοχής και η αποκέντρωση που αφορά στη μη εγωιστική ανταπόκριση (Mead, 1934). Η γνωστική ενσυναίσθηση μπορεί να περιλαμβάνει από

τις απλές συνειρμικές διαδικασίες πάνω στους μηχανισμούς μάθησης μέχρι την υιοθέτηση της θέσης του άλλου και την κατανόηση της άποψής του. Το άτομο για να εκδηλώσει ενσυναίσθηση θα πρέπει να διαθέτει τη γνωστική ικανότητα να διακρίνει μεταξύ του εαυτού και του άλλου. Καθοριστικό ρόλο παίζουν οι προσωπικές εμπειρίες και η γνώση του ατόμου για τη συναισθηματική έκφραση γενικότερα, στα οποία στηρίζεται ο εντοπισμός και ο προσδιορισμός της εσωτερικής αντίδρασης σε εξωτερικά ερεθίσματα (Smith, 2006).

Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στην ικανότητα του αποτελεσματικού χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων και στην ικανότητα κατανόησης των συναισθηματικών εμπειριών τους (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι «η συναισθηματική απάντηση στη συναισθηματική κατάσταση ενός ανθρώπου, βιώνοντας άμεσα τα συναισθήματα του άλλου» (Eisenberg & Miller, 1987). Οι ορισμοί οι οποίοι επικεντρώνονται στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης διαφέρουν ως προς τον τρόπο ή τον βαθμό της αντίδρασης του παρατηρητή στο συναίσθημα του άλλου ατόμου (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση παρακινεί τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται αλτρουιστικά προς τους άλλους (Smith, 2006).

Νευρολογικές έρευνες έδειξαν πως υπάρχουν διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου που συνδέονται με τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Zaki et al., 2009). Αν και πρόκειται για δύο διαφορετικές διαστάσεις, τονίζεται η αλληλεπίδρασή τους. Ο Bennett (2001) υποστηρίζει πως η ενσυναίσθηση είναι «η δυνατότητα ενός ατόμου να γνωρίζει το νοητικό και πνευματικό περιεχόμενο ενός άλλου προσώπου, τόσο συναισθηματικά όσο και γνωστικά, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή που υπάρχει κάποιου είδους σχέση μεταξύ τους» (σελ. 135). Ο Strayer (1987) υποστήριξε πως το συναισθηματικό στοιχείο είναι το περιεχόμενο της ενσυναίσθησης, ενώ το γνωστικό στοιχείο είναι η διαδικασία η οποία διαμορφώνει το περιεχόμενο αυτό.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση τόνισε τη σημασία της επικοινωνιακής διάστασης της ενσυναίσθησης. Ο Rogers επισήμανε πως εκτός από την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του πελάτη ιδιαίτερη σημασία έχει η κοινοποίηση των όσων

κατανοήθηκαν σε αυτόν. Με αυτό τον τρόπο, ο σύμβουλος μπορεί να ελέγξει αν αυτά που κατανόησε ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Μπρούζος, 2004). Το κάθε άτομο κατανοεί με διαφορετικό τρόπο τα συναισθήματα των άλλων και διαφέρει ο βαθμός της ικανότητας του για ενσυναίσθηση. Μέσα από την επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης, ο ακροατής είναι σε θέση να ανταποκριθεί με ακρίβεια και κατάλληλα στα μηνύματα του ομιλητή. Η έκφραση της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά στοιχεία (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος, κινήσεις) μέσα από μια ισότιμη σχέση (Χiao et al., 2016).

Οι εκπρόσωποι όλων των ψυχοθεραπευτικών προσεγγίσεων τονίζουν μια τέταρτη πτυχή την «ενσυναίσθητική κατανόηση» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Ένας ορισμός που δίνεται στην ενσυναίσθητη κατανόηση είναι «η ψυχική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο προσπαθεί να αναγνωρίσει δηλώσεις, μορφές συμπεριφοράς ή συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και μάλιστα από την οπτική που βρίσκεται το άλλο άτομο» (Παπαδόπουλος, 2005, σελ. 320). Ο όρος αυτός εισήχθη στην ψυχοθεραπεία από τον Rogers και την πελατοκεντρική ψυχοθεραπεία. Ο Rogers την περιγράφει ως μία λειτουργία του θεραπευτή, ο οποίος προσπαθεί να κατανοήσει τον εσωτερικό κόσμο του θεραπευόμενου και τον ίδιο το θεραπευόμενο στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Δίνει έμφαση στον τρόπο που ο θεραπευόμενος βλέπει τον εσωτερικό του κόσμο και τον εαυτό του και μοιράζεται μαζί του τα συναισθήματά του γι' αυτόν. Σύμφωνα με τον Goodman, υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση σχετικά με τις εσωτερικές διαδικασίες του πελάτη εκ μέρους του θεραπευτή, παρά από τον ίδιο τον πελάτη (Παπαδόπουλος, 2005). Πέρα από το χώρο της συμβουλευτικής, η ενσυναίσθητη κατανόηση είναι ιδιαίτερα σημαντική και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, όπως αυτοί τον αντιλαμβάνονται (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001. Μπρούζος, 2009).

Τέλος, κάποιες πιο πρόσφατες έρευνες προτείνουν πως η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει και ένα συμπεριφορικό στοιχείο (Oliveira-Silva & Gonçalves, 2011). Οι συμπεριφορές των δασκάλων που φανερώνουν βοήθεια και φροντίδα προς τους

μαθητές ανήκουν στη σφαίρα της ενσυναίσθησης (Bouton & Buxton, 2014). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ενσυναίσθηση δεν οδηγεί απαραίτητα σε συμπεριφορικά αποτελέσματα ή πρέπει να μετατραπεί σε συμπάθεια, ώστε να παρακινήσει τη βοηθητική συμπεριφορά (Lishner et al., 2011). Συνεπώς, η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για προκοινωνική συμπεριφορά, αλλά δεν εμπεριέχει συμπεριφορικά στοιχεία (Wang et al., 2022).

1.4 Μοντέλα ενσυναίσθησης

1.4.1 Το οργανωτικό μοντέλο

Το πιο γνωστό μοντέλο ενσυναίσθησης είναι αυτό του Davis (1996). Ο Davis παρουσιάζει την ενσυναίσθηση ως μια πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις οι οποίες αν και είναι διακριτές, σχετίζονται μεταξύ τους. Οι διαστάσεις αυτές είναι: η συναισθηματική ενσυναίσθηση, η γνωστική ενσυναίσθηση, η φαντασιακή ενσυναίσθηση και η ενσυναισθητική ανησυχία. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση ή ενσυναισθητικό ενδιαφέρον αναφέρεται στη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου στα συναισθήματα του άλλου. Η γνωστική ενσυναίσθηση ή υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου αναφέρεται ως η ικανότητα του ατόμου να υιοθετεί την ψυχολογική προοπτική ή το ρόλο του άλλου. Η φαντασιακή ενσυναίσθηση αναφέρεται στην τοποθέτηση του εαυτού με τη φαντασία στη θέση του άλλου και στη συναισθηματική αντίδραση σε εικονικές καταστάσεις όπως ένα βιβλίο, μια ταινία ή ένα θεατρικό έργο. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις που αφορούν σε φανταστικές και πραγματικές καταστάσεις διακρίνονται, καθώς προϋποθέτουν διαφορετικές δεξιότητες. Τέλος, η ενσυναισθητική ανησυχία περιλαμβάνει τα συναισθήματα άγχους και αγωνίας του ατόμου, το οποίο αντιδρά με αυτό τον τρόπο στο άγχος που εκδηλώνει ένα άλλο άτομο.

Ακόμη, ο Davis (1996) πρότεινε το οργανωτικό μοντέλο ενσυναίσθησης. Κατά το μοντέλο αυτό, τα φαινόμενα ενσυναίσθησης εκδηλώνονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και υπάρχει μια σχέση αιτίου-αιτιατού ανάμεσά τους. Το οργανωτικό μοντέλο παρουσιάζει την ενσυναίσθηση σαν μια ομάδα δομών που αφορούν τα βιώματα ενός ατόμου κατά την παρατήρηση ενός άλλου ατόμου. Το

μοντέλο οργανώνει σε χρονική σειρά: α) παρελθοντικούς παράγοντες (antecedents), β) διαδικασίες γ) ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά αποτελέσματα (intrapersonal & interpersonal outcomes). Προηγείται η εμφάνιση των παρελθοντικών παραγόντων, οι οποίοι ασκούν επίδραση στις άλλες δομές. Έπονται οι διαδικασίες που περιλαμβάνουν τον μιμητισμό, αλλά και ενεργές γνωστικές διαδικασίες. Οι διαδικασίες επηρεάζουν τα ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά αποτελέσματα, τα οποία αφορούν φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ή την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων με βάση τις συμπεριφορές και τις πράξεις που παρατηρούνται. Ακόμη, τα ενδοπροσωπικά αποτελέσματα επηρεάζουν τα διαπροσωπικά αποτελέσματα. Η σύνδεση των μερών που βρίσκονται πιο κοντά είναι πιο ισχυρή σε σχέση με τη σύνδεση των μερών που είναι πιο απομακρυσμένα το ένα από το άλλο.

1.4.2 Το λειτουργικό μοντέλο

Ένα άλλο μοντέλο ενσυναίσθησης είναι αυτό των Decety και Jackson (2004). Το λειτουργικό μοντέλο των Decety και Jackson (2004) περιέχει στοιχεία των θεωριών ψυχοθεραπείας, ενώ είναι συμβατό με τις ανθρωπιστικές, ψυχοδυναμικές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Το μοντέλο αυτό επικεντρώθηκε στην ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων. Η ενσυναίσθηση παρουσιάζεται ως ένα υποκειμενικό βίωμα ομοιότητας μεταξύ των συναισθημάτων του εαυτού και των συναισθημάτων του άλλου χωρίς να προκαλείται παρανόηση για το ποια συναισθήματα ανήκουν σε ποιον. Συνεπώς, η ενσυναίσθηση δεν περιλαμβάνει μόνο τη συναισθηματική εμπειρία της ρεαλιστικής ή φανταστικής συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, αλλά και την επίγνωση και κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως τρία λειτουργικά στοιχεία παρουσιάζουν δυναμική αλληλεπίδραση, ώστε να οδηγούν στην ενσυναίσθηση προς τους ανθρώπους:

- το μοίρασμα συναισθημάτων μεταξύ του εαυτού και του άλλου, με βάση τη σύζευξη αντίληψης-δράσης που έχει ως αποτέλεσμα κοινές αναπαραστάσεις.

- η επίγνωση του εαυτού και του άλλου, διασφαλίζοντας ότι οποιαδήποτε προσωρινή ταύτιση δεν έχει ως αποτέλεσμα τη σύγχυση μεταξύ του εαυτού και των άλλων
- η νοητική ευελιξία, ώστε το άτομο να υιοθετήσει την υποκειμενική προοπτική του άλλου και άλλες ρυθμιστικές διαδικασίες.

Αυτό το μοντέλο ενσυναίσθησης συνδυάζει τις αναπαραστατικές πτυχές (δηλαδή, μνήμες που είναι εντοπισμένες σε κατανεμημένα νευρωνικά δίκτυα που κωδικοποιούν πληροφορίες και όταν ενεργοποιούνται προσωρινά, επιτρέπουν την πρόσβαση σε αυτές τις αποθηκευμένες πληροφορίες) με τις διαδικασίες (δηλαδή, υπολογιστικές διαδικασίες που είναι ανεξάρτητες από τη φύση ή τον τρόπο του ερεθίσματος που επεξεργάζεται). Το μοντέλο αυτό έχει προβλεπτική εγκυρότητα σε κλινικές συνθήκες, όπως οι αντικοινωνικές διαταραχές συμπεριφοράς, οι διαταραχές οριακής ή ναρκισσιστικής προσωπικότητας και οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Decety & Jackson, 2004).

1.4.3 Το μοντέλο αντίληψης-δράσης

Οι Preston και De Wall (2002) πρότειναν το μοντέλο αντίληψης-δράσης (perception-action model). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ενσυναίσθηση μπορεί να περιγραφεί ως μια συλλογική συναισθηματική συνάντηση που λαμβάνει χώρα όταν ένα άτομο (υποκείμενο) βιώνει ένα παρόμοιο συναίσθημα με ένα άλλο άτομο (αντικείμενο), αφού αντιληφθεί τις συνθήκες που αντιμετωπίζει αντικείμενο. Αυτή η διαδικασία συμβαίνει επειδή οι αναπαραστάσεις του υποκειμένου για τη συναισθηματική κατάσταση ενεργοποιούνται αυτόματα, όταν το υποκείμενο κατευθύνει την προσοχή στη συναισθήματα του αντικειμένου. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει πως δεν υπάρχει μια εστιασμένη περιοχή ενσυναίσθησης, αλλά επιστρατεύονται διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου όταν απαιτείται από την εκάστοτε διαδικασία. Τα υποκείμενα για να αντιληφθούν και να νιώσουν την κατάσταση του αντικειμένου χρησιμοποιούν προσωπικές παραστάσεις, ενώ τα ευρήματα στον τομέα της νευρο-επιστήμης δείχνουν πως τα νευρωνικά υποστρώματα που συνδέονται με την εμπειρία του συναισθήματος μοιράζονται ομοιότητες με αυτά που εμπλέκονται στην αντίληψη του συναισθήματος. Για να πετύχει το άτομο την

κατάλληλη ενσυναίσθητική ανταπόκριση απαιτείται ένα εκτεταμένο νευρωνικό δίκτυο. Στο μοντέλο αυτό, η πληροφορία μπορεί να είναι κάποιο άτομο, ένα ζώο ή μία μορφή (Preston, 2007).

1.4.4 Το μοντέλο ενσυναίσθησης του εαυτού προς τον άλλον-SOME (Self to Other Model of Empathy)

Ένα πιο πρόσφατο μοντέλο ενσυναίσθησης που αναπτύχθηκε στον τομέα της νευροεπιστήμης είναι το μοντέλο SOME (Bird & Viding, 2014). Πρόκειται για ένα γνωστικό μοντέλο της ενσυναίσθησης το οποίο προτείνει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να κατανοηθούν διάφορες διαταραχές που χαρακτηρίζονται από μη τυπικά επίπεδα ενσυναίσθησης. Το μοντέλο αυτό επιχειρεί να απαντήσει σε τέσσερα βασικά ερωτήματα: Με ποιο τρόπο είμαστε σε θέση να ξέρουμε τα συναισθήματα του άλλου; Πώς συνδέεται η Θεωρία του Νου με την ενσυναίσθηση; Με ποιο τρόπο η κατάσταση του άλλου δημιουργεί μια αντίστοιχη κατάσταση στον εαυτό; Πώς γίνεται η αναπαράσταση του συναισθήματος του άλλου αφού έχει συμβεί η συναισθηματική μετάδοση;

Το μοντέλο αυτό προτείνει την ύπαρξη δύο συστημάτων: το σύστημα κατανόησης της κατάστασης και το σύστημα ταξινόμησης των συναισθηματικών στοιχείων. Τα συστήματα αυτά κατηγοριοποιούν τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, ενώ είναι πιθανό να επηρεάζουν το ένα στο άλλο. Η συναισθηματική μετάδοση προκύπτει μέσω της συνειρμικής μάθησης, δηλαδή τα στοιχεία της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου συνδέονται με τις αντίστοιχες συναισθηματικές καταστάσεις του εαυτού. Αυτές οι μαθημένες συνδέσεις έχουν ως αποτέλεσμα η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που εκδηλώνει ενσυναίσθηση να συνδέεται αυτόματα με τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που γίνεται αποδέκτης. Η συναισθηματική μετάδοση «γίνεται» ενσυναίσθηση μέσω της ενεργοποίησης ενός συστήματος του εαυτού στον άλλο. Με αυτό τον τρόπο ενεργοποιείται το σύστημα της συναισθηματικής αναπαράστασης, το οποίο επεξεργάζεται πληροφορίες σχετικά με τον άλλο και όχι με το ίδιο το άτομο. Ως αποτέλεσμα, η συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει και που βιώνει ο εαυτός

αποθηκεύεται ως μια γνωστική αναπαράσταση στο σύστημα Θεωρίας του Νου και επισημαίνεται πως ανήκει στον άλλο (Bird & Viding, 2014).

Όπως γίνεται φανερό υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις της έννοιας της ενσυναίσθησης. Κάποιες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, ενώ άλλες αλληλεπικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό.

1.5 Η μέτρηση της ενσυναίσθησης

Με το πέρασμα των χρόνων έχουν αναπτυχθεί διάφορες κλίμακες μέτρησης της ενσυναίσθησης. Μια από τις πρώτες κλίμακες που αναπτύχθηκαν ήταν η κλίμακα «Hogan Empathy Scale» (HES) (Hogan 1969). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 64 στοιχεία και βασίζεται στη μονοδιάστατη δομή της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, στηρίζεται στη γνωστική θεώρηση της ενσυναίσθησης. Η παραγοντική ανάλυση πρότεινε ότι το HES περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες: την κοινωνική αυτοπεποίθηση, την ισορροπία, την ευαισθησία και τη μη συμμόρφωση (Johnson, et al., 1983). Ωστόσο, υπήρξε κριτική από ορισμένους ερευνητές οι οποίοι υποστήριξαν πως οι τέσσερις παράγοντες του HES ανταποκρίνονται περισσότερο στη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, παρά στη μέτρηση της ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια, ο Mehrabian ανέπτυξε την κλίμακα Balanced Emotional Empathy Scale (BEES; Mehrabian et al., 1972). Τα στοιχεία που περιλαμβάνει η κλίμακα φαίνεται να ταιριάζουν με τον ορισμό της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Ωστόσο, η κριτική που δέχτηκε η κλίμακα ήταν πως μάλλον μετράει τη συναισθηματική διέγερση από το περιβάλλον γενικά, παρά τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Mehrabian et al., 1988).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Davis κατασκεύασε την κλίμακα Interpersonal Reactivity Index (IRI), η οποία αποτελεί ίσως την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης. Ακόμη, έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό. (Τσίτσας & Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008 όπ. αναφ. στο Τσίτσας, 2009). Η κλίμακα IRI στηρίζεται στο δισδιάστατο θεωρητικό μοντέλο της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, ο Davis (1996) όρισε την ενσυναίσθηση ως «τις αντιδράσεις ενός ατόμου στις παρατηρούμενες εμπειρίες ενός άλλου» (σελ.13). Το IRI περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: την υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου, τη

φαντασιακή ενσυναίσθηση, το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον και την ενσυναισθητική ανησυχία. Οι υποκλίμακες της υιοθέτησης της προοπτικής του άλλου και της φαντασιακής ενσυναίσθησης μετρούν τη γνωστική ενσυναίσθηση και οι υποκλίμακες του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος και της ενσυναισθητικής ανησυχίας μετρούν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Davis, 1996).

Η κριτική που δέχτηκε το IRI αφορά το εύρος του ορισμού του. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές υποστήριξαν πως η υποκλίμακα της φαντασίας και της ενσυναισθητικής ανησυχίας συνδέεται περισσότερο με τη συμπάθεια παρά με την ενσυναίσθηση (Jolliffe & Farrington, 2006). Επιπλέον, η υποκλίμακα υιοθέτησης της προοπτικής του άλλου μετρά την ευρεία ικανότητα υιοθέτησης της προοπτικής του άλλου, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων, των επιθυμιών, των πεποιθήσεων και των προθέσεων, όχι μόνο των συναισθημάτων.

Οι Baron-Cohen και Wheelwright (2004) κατασκεύασαν μια κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης, την οποία ονόμασαν Ενσυναισθητικό Πηλίκο. Όρισαν την ενσυναίσθηση ως «την ορμή ή την ικανότητα να αποδίδονται ψυχικές καταστάσεις σε ένα άλλο άτομο/ζώο, η οποία συνεπάγεται μια κατάλληλη συναισθηματική απόκριση του παρατηρητή στην ψυχική κατάσταση του άλλου ατόμου». Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση και αποτελείται από 60 στοιχεία. Η παραγοντική ανάλυση έδειξε πως το Ενσυναισθητικό Πηλίκο αποτελείται από τρεις παράγοντες: τη γνωστική ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική αντιδραστικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Ωστόσο, η κριτική που δέχτηκε αφορά στο γεγονός πως μετρά περισσότερο τις αντιλήψεις του ατόμου για την ενσυναίσθησή του παρά την πραγματική του ενσυναίσθηση.

Τα διαφορετικά εργαλεία μέτρησης είναι απόρροια της ύπαρξης πλήθους ορισμών για την ενσυναίσθηση. Οι Spreng και συν. (2009) προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν αυτή την ετερογένεια εστιάζοντας στα κοινά στοιχεία των ορισμών, κατασκευάζοντας την κλίμακα Toronto Empathy Scale (TES). Αρχικά, οι ερευνητές συγκέντρωσαν στοιχεία από διάφορα αυτοαναφορικά εργαλεία μέτρησης της ενσυναίσθησης. Έπειτα, διενήργησαν διερευνητική παραγοντική ανάλυση και

ανάγκασαν τα στοιχεία να φορτωθούν σε έναν μόνο παράγοντα. Με αυτό τον τρόπο, συγκέντρωσαν 16 στοιχεία τα οποία παρουσιάζουν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ τους και δημιούργησαν ένα εργαλείο με ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα. Ωστόσο, η κλίμακα αυτή δέχτηκε κριτική, καθώς η συγκέντρωση στοιχείων από διάφορες κλίμακες είχε ως αποτέλεσμα να μην μετρά μόνο την ενσυναίσθηση, αλλά και κάποιες άλλες έννοιες, όπως η συμπόνοια.

Οι παραπάνω κλίμακες μέτρησης της ενσυναίσθησης αναφέρονται στον γενικό πληθυσμό. Μέχρι σήμερα, έχει γίνει μία προσπάθεια ανάπτυξης μιας κλίμακας για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών που συνδέεται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πρόκειται για την κλίμακα "Teacher Empathy Scale" (TES, Bouton & Buxton, 2014). Η κλίμακα αυτή στηρίζεται στη θεωρία που αναγνωρίζει τρεις διαστάσεις στην ενσυναίσθηση: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική. Η κλίμακα TES ακολουθεί τη λογική της κλίμακας IRI υιοθετώντας έναν ευρύ ορισμό της ενσυναίσθησης. Κάποια στοιχεία της κλίμακας σχεδιάστηκαν ώστε να αξιολογούν την ενσυναίσθηση των δασκάλων προς τυχαίους άλλους, ενώ κάποια άλλα στοιχεία για να μετρούν την ενσυναίσθηση των δασκάλων προς τους μαθητές τους.

Ωστόσο, υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με το αν η κλίμακα αυτή μέτρα αποκλειστικά την ενσυναίσθηση, παρά το γεγονός πως η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έχουν αποδειχτεί. Για παράδειγμα, η κλίμακα περιέχει το στοιχείο "Αν τοποθετηθούν στην τάξη μου μαθητές που δεν μιλάνε την αγγλική γλώσσα, αισθάνομαι μπερδεμένος-η καθώς το σχέδιο μαθήματος θα πρέπει να προσαρμοστεί" (συναισθηματική ενσυναίσθηση). Το στοιχείο αυτό εκτιμά περισσότερο το συναίσθημα του ίδιου του ατόμου και όχι την εμπειρία του σχετικά με το συναίσθημα του άλλου. Όπως είναι φανερό, αυτό δεν συνάδει με τον ορισμό της ενσυναίσθησης.

1.6 Η σημασία της ενσυναίσθησης για τους εκπαιδευτικούς

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα ιδιαίτερα απαιτητικό συναισθηματικά επάγγελμα. Η ενσυναίσθηση των δασκάλων είναι η ικανότητά τους να εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές τους και να υιοθετούν την οπτική

τους, η οποία περιλαμβάνει γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία. Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν και να μοιράζονται τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ενσυναίσθηση των δασκάλων περιλαμβάνει μόνο την απόδοση των συναισθημάτων των μαθητών και όχι άλλων ψυχικών καταστάσεων, ενώ δεν περιλαμβάνει αισθήματα οίκτου για τον πόνο του μαθητή (Wang et al., 2022). Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους ενισχύεται με την ενίσχυση των ενσυναισθητικών ικανοτήτων τους (Tettegah & Anderson, 2007).

Οι Munson και Baldinger (2021) όρισαν ως παιδαγωγική ενσυναίσθηση την επαγγελματική ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί κάποιος τις ακόλουθες αρχές:

- 1) τη δημιουργία συναισθημάτων από τις παιδαγωγικές καταστάσεις στους μαθητές (Debellis & Goldin, 2006)
- 2) την επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση και στη συμμόρφωση των μαθητών σε κανόνες (Debellis & Goldin, 2006)
- 3) τη βίωση διαφορετικών συναισθημάτων από διαφορετικούς μαθητές κάτω από τις ίδιες παιδαγωγικές καταστάσεις, τα οποία συμβάλλουν σε διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης (Hascher, 2010)
- 4) την επιρροή των γνώσεων των συναισθημάτων των μαθητών στις παιδαγωγικές επιλογές προς τη σωστή κατεύθυνση (Uhing, 2020).
- 5) την αναγκαιότητα αναζήτησης ευκαιριών από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συλλέγουν συναισθηματικές πληροφορίες (Uhing, 2020).

Σε γενικές γραμμές, ο κεντρικός άξονας της παιδαγωγικής ενσυναίσθησης είναι η κατανόηση και η αξιολόγηση του ρόλου των συναισθημάτων των μαθητών στη μάθηση.

Ο Uhing (2020) τόνισε πως η παιδαγωγική ενσυναίσθηση επηρεάζει τη σχολική ζωή με δύο τρόπους. Οι δάσκαλοι κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών και η κατανόηση αυτή επηρεάζει τις αποφάσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί πέρα από το να κατανοούν τα συναισθήματα των

μαθητών να χρησιμοποιούν την κατανόηση αυτή για να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν σε συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, αν ένας δάσκαλος παρατηρήσει πως ο τρόπος που παρουσιάζει τις πληροφορίες στην τάξη προκαλεί στρες σε κάποιους μαθητές, θα πρέπει να είναι σε θέση να καταλάβει πως η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών εμποδίζει τη μάθηση και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του για να αποφύγει ή να μετριάσει το στρες (Μπρούζος, 2009). Επιπλέον, ο Stronge (2018) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση είναι σε θέση να προσαρμόζουν τα σχέδια μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να πετυχαίνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε σχετική έρευνα, η ενσυναίσθηση των δασκάλων συνδέθηκε με αποτελεσματικές πρακτικές και μαθησιακά αποτελέσματα μέσα στην τάξη (Meyers et al., 2019). Όταν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει με ενσυναίσθηση την κατάσταση και τις δυσκολίες ενός μαθητή, κατανοεί βαθύτερα τις αιτίες πίσω από τα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι σε θέση να ανταποκριθεί με τις κατάλληλες συμπεριφορές και στρατηγικές προσαρμογής που θα βοηθήσουν το παιδί (Μπρούζος, 2009. Waajid et al., 2013). Καθώς ο εκπαιδευτικός που επιδεικνύει ενσυναίσθηση κατανοεί καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, δημιουργούνται πιο θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή (McGrath & Van Bergen, 2019. Μπρούζος, 2009). Σε σχετική έρευνα, με δείγμα 120 δασκάλους βρέθηκε πως η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ολοκλήρωση των επαγγελματικών αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και στη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Οι δάσκαλοι ανέφεραν αρκετά υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης στα εργαλεία αυτοαναφοράς που συμπλήρωσαν (Stojiljković et al., 2014).

Σε άλλη έρευνα, βρέθηκε πως η ενσυναισθητική θεώρηση και ο ενσυναισθητικός τρόπος ανταπόκρισης στην ανάρμοστη συμπεριφορά διατηρεί τον σεβασμό των μαθητών για τους δασκάλους και τους παρακινεί να έχουν σωστή συμπεριφορά στην τάξη (Okonofua et al., 2016). Ακόμη, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ζωτικής σημασίας κινητήριο παράγοντα των μαθητών/τριών (Bozkurt & Ozden, 2010). Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση

λειτουργούν σαν ένα πρότυπο ηθικής εμπλέκοντας τους μαθητές τους σε θετική αλληλεπίδραση (Goroshit & Hen, 2016). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών τόσο ως προς τον εαυτό τους, όσο και ως προς τους άλλους (Liew et al., 2011). Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει η ενσυναίσθηση στην εγκαθίδρυση παραγωγικών σχέσεων μαθητών εκπαιδευτικών και την αποφυγή καταστάσεων εκφοβισμού (Narinasamy, 2013).

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη στάση και στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών απέναντι σε ευάλωτους πληθυσμούς και σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια. Επιπλέον, σε σχετική έρευνα η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με την υιοθέτηση πολιτισμικά ευαίσθητων πρακτικών, όταν διδάσκουν σε ανομοιόμορφους πληθυσμούς μαθητών. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση συνδέθηκε με θετικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες (Parchomiuk, 2019), ενώ οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλή ενσυναίσθηση σημειώνουν περισσότερες πιθανότητες να επέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Warren, 2018).

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση είναι πιο ευαίσθητοι απέναντι στα συναισθήματα των άλλων. Η ευαισθησία αυτή μπορεί να τους προκαλέσει στρες και να οδηγήσει σε συναισθηματική δυσφορία και όχι σε μια ενσυναισθητική ανταπόκριση (Huang et al., 2018; Parchomiuk, 2019). Επιπλέον, δάσκαλοι έχουν αναφέρει αισθήματα συμπόνιας και κόπωσης ως αποτέλεσμα της έκθεσης σε τραύματα και εμπειρίες των μαθητών (Koenig et al., 2018).

Ανακεφαλαιώνοντας, η καλοσύνη και η αξία της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς θεωρείται δεδομένη, ένα καλό μεταξύ των πολλών που θα πρέπει να ενθαρρύνεται κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, γίνεται έντονη συζήτηση σχετικά με το τι είναι η ενσυναίσθηση, τι κάνει, τι δεν μπορεί να κάνει και αν έχει δυνητικά επιβλαβείς παρενέργειες που σχετίζονται με το στρες (Bullough, 2019).

2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης

Πολλοί ερευνητές έχουν στραφεί στη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης τα τελευταία χρόνια. Στην αρχή της διαδρομής αυτής της έννοιας η συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπιζόταν σαν ένα σύνολο που περιορίζεται αποκλειστικά στις γνωστικές και νοητικές ικανότητες του ατόμου. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια στροφή στην επικέντρωση σε μη γνωστικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ η παροχή πληροφοριών μέσω του συναισθήματος έρχεται στο προσκήνιο (Robbins & Judge, 2017).

Οι ρίζες της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να εντοπιστούν στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης στην οποία αναφέρθηκε ο Thorndike (1920). Ο Thorndike έδωσε τον ορισμό της κοινωνικής νοημοσύνης ως «την ικανότητα που έχει κανείς να κατανοεί και να διαχειρίζεται τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια - να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις» (Wong & Law, 2002, σ. 245). Στη συνέχεια, ο Weschler (1940) έφερε στο προσκήνιο τα μη γνωστικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, επικεντρώθηκε στην κοινωνική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης κάνοντας λόγο για προσωπικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, χωρίς τους οποίους δεν είναι ολοκληρωμένος ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Κάποιες δεκαετίες αργότερα ο Gardner (1983) στο Βιβλίο του “Frames of Mind” ανέπτυξε μια θεωρία περί πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Οι τύποι νοημοσύνης που διέκρινε ήταν οι εξής: η γλωσσική-λεκτική νοημοσύνη, η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, η μουσική νοημοσύνη, η σωματική-κινησθητική νοημοσύνη, η νατουραλιστική νοημοσύνη, η υπαρξιακή νοημοσύνη και η κοινωνική νοημοσύνη. Η τελευταία υποστήριξε πως έχει δύο διαστάσεις, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Η ενδοπροσωπική συνδέεται με τον έλεγχο της ζωής μέσα από τη δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί, αλλά και να εκφράζει πιο σύνθετα συναισθήματα. Η διαπροσωπική νοημοσύνη προσανατολίζεται στην αλληλεπίδραση

και συνεργασία με τον άλλο μέσα από την κατανόηση των κινήτρων, των προθέσεων και των συναισθημάτων των άλλων από το άτομο.

Ο Bar-On ήταν ο πρώτος που επιχείρησε να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη το 1988, κάνοντας λόγο για έναν δείκτη συναισθηματικότητας, αντίστοιχο με τον δείκτη νοημοσύνης. Ο πρώτος όμως επίσημος ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης έρχεται από τους Salovey και Mayer. Συγκεκριμένα, όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σελ.435).

Μετάπειτα, ο Goleman (1995) αξιοποίησε υπάρχουσες έρευνες ψυχολογίας, καθώς και δεδομένα από άλλους τομείς συμπεριλαμβανομένων των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης και έγραψε το βιβλίο του με τίτλο «Συναισθηματική νοημοσύνη». Μέσα από αυτό το βιβλίο ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης ξεκίνησε να γίνεται γνωστός στο ευρύ κοινό, αλλά και στον επιχειρηματικό κόσμο, ενώ μεγάλο ενδιαφέρον υπήρξε και από τον τομέα της Ψυχολογίας. Έκανε λόγο για έναν τύπο νοημοσύνης ο οποίος μπορεί να αναπτυχθεί και είναι εξίσου σημαντικός με τη γνωστική νοημοσύνη για μια επιτυχημένη πορεία ζωής τόσο στα επαγγελματικά, όσο και γενικότερα. Ωστόσο, η επιστημονική του μέθοδος κρίθηκε από αρκετούς ερευνητές ως αδύναμη (Goleman, & Boyatzis, 2017).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο ορισμός και τα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν υποβληθεί σε μια σειρά αλλαγών μέσα στον χρόνο. Κάθε ορισμός επικεντρώνεται σε διαφορετικές πτυχές της ύπαρξης του ατόμου, όπως οι δυνατότητες, οι γνώσεις, η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και το κοινωνικό περιβάλλον (Πλατσίδου, 2010).

2.2 Οι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης

Μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας γίνεται φανερό πως δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ένας

λόγος αποτελεί η εστίαση εκ μέρους των ερευνητών σε διαφορετικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμη, ορισμένοι ερευνητές επικεντρώνονται στον όρο συναίσθημα (emotion), ενώ άλλοι επικεντρώνονται στον όρο νοημοσύνη (intelligence). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια νοητική ικανότητα η οποία χρησιμοποιείται σε συναισθηματικές καταστάσεις ή πληροφορίες που αφορούν στο συναίσθημα. Υπάρχει δηλαδή μια αλληλεπίδραση των γνωστικών ικανοτήτων, όπως η λογική και η μνήμη με το συναισθηματικό κομμάτι, το οποίο περιλαμβάνει συναισθήματα, διαθέσεις και συναισθηματικές καταστάσεις. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι ο πυρήνας της συναισθηματικής νοημοσύνης που συμβάλει στην αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων από το άτομο, αλλά και στην ψυχική και σωματική του ευζωία (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2006. Extremera et al., 2007).

Οι Mayer και Salovey, ακαδημαϊκοί ερευνητές ψυχολόγοι, ασχολήθηκαν πρώτοι με την έρευνα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ λίγο αργότερα προστέθηκε στην ομάδα τους ο David Caruso. Πολλοί ερευνητές θεωρούν τους Mayer και Salovey ως εισηγητές του όρου συναισθηματική νοημοσύνη, ωστόσο ο Wayne Payne (1985) είχε πρώτος αναφέρει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διδακτορική του διατριβή. Οι Mayer και Salovey δίνουν τον πρώτο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφερόμενοι σε αυτή ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να ελέγχει τα συναισθήματά του, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα πλαίσιο για τις μελλοντικές του αλληλεπιδράσεις (Mayer & Salovey, 1997, σελ. 5). Επιπλέον, υποστήριξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι επιστημονικά μετρήσιμη και δημιούργησαν ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρησή της, τα οποία είναι ευρέως αποδεκτά (Salovey & Mayer, 1990). Λίγο αργότερα, οι Mayer και Salovey έχοντας προσθέσει στην ομάδα τους τον Caruso, προχώρησαν σε έναν αναθεωρημένο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης κάνοντας μια διάκριση μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και συνδέοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη με την ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου όλων των συναισθημάτων (Mayer et al., 2008).

Στη συνέχεια, ο Goleman αναφέρθηκε στη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» ως την «ικανότητα ενός ατόμου να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του και να αντέχει τις απογοητεύσεις, να ελέγχει την παρόρμηση και να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του, να έχει συναίσθηση και ελπίδα» (Goleman, 1995, σελ. 67). Ο Bar-On τόνισε πως πρόκειται για μια σύνθετη έννοια και την όρισε ως «μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997, σελ. 14).

Ο Cooper (1997) υποστήριξε πως η επιτυχία στον επαγγελματικό τομέα, καθώς και οι επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις συνδέονται με την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Zeidner et al., 2004). Υπάρχει και ο ορισμός του Sparrow (2009) ο οποίος εστιάζει στην παρατήρηση των συναισθημάτων μέσω της οποίας παίρνουν αποφάσεις και αποκτούν τον έλεγχο της ζωής τους. Σύμφωνα με τους Schutte και Malouff (1999), η γνωστική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να εισέλθουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ το επίπεδο συναισθηματικής τους νοημοσύνης θα καθορίσει τελικά τον βαθμό επιτυχίας τους σε αυτά τα περιβάλλοντα. Πιο πρόσφατος ορισμός αναφέρει πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να ρυθμίζει τη συναισθηματική του ζωή, να διατηρεί τη συναισθηματική του αρμονία και να διαθέτει αυτογνωσία, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες (Syafri et al., 2017).

Σε σχετική ανασκόπηση ερευνών, ο Cherniss κατέληξε πως υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί για τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει συναισθήματα, να αφομοιώνει τα συναισθήματα στην σκέψη, να κατανοεί και να ερμηνεύει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων» (Cherniss, 2010, σελ. 115). Τέλος, αρκετοί ερευνητές δήλωσαν την αμφισβήτηση τους σχετικά με την ύπαρξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς υποστήριζαν πως συγχέεται με την έννοια της προσωπικότητας και τη γνωστική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2010).

2.3 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σύνθετη έννοια. Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ορισμών της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει ως συνέπεια και την ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων. Οι ερευνητές δεν στοχεύουν στην εύρεση και αποδοχή ενός καθολικού μοντέλου. Τα διάφορα μοντέλα δεν συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά επισημαίνοντας διαφορετικές διαστάσεις της σύνθετης αυτής έννοιας. Η Πλατσίδου (2010) χώρισε τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τρεις κατηγορίες:

α) μοντέλα ικανότητας: η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ως μια νοητική ικανότητα, η οποία μοιράζεται ομοιότητες ως προς τον τρόπο που είναι δομημένη και την οργάνωση με τα υπόλοιπα είδη νοημοσύνης. Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται κυρίως με τις γνωστικές ικανότητες. Στην κατηγορία αυτή κατατάσσεται το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται η επίδραση των συναισθημάτων στην κρίση και τη μνήμη του ατόμου.

β) μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα: η νοημοσύνη θεωρείται ως μια ομάδα ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και προδιαθέσεων. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το μοντέλο του Bar-On.

γ) μοντέλα επίδοσης: τα μοντέλα αυτά έχουν ως στόχο να εξηγήσουν και να προβλέψουν το πόσο αποτελεσματικό είναι το άτομο στον εργασιακό του χώρο, με βάση τον τρόπο που είναι δομημένη η προσωπικότητά του. Ακόμη, λαμβάνουν υπόψη γνώστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά γνωρίσματα του ατόμου. Το μοντέλο του Goleman ανήκει σε αυτή την κατηγορία (Goleman, 1998).

Μια άλλη ταξινόμηση είναι αυτή των Mayer et al. (2000), οι οποίοι ταξινόμησαν τα μοντέλα σε δύο κατηγορίες: τα μοντέλα ικανότητας και τα μεικτά μοντέλα. Τα μοντέλα ικανότητας δεν διαφέρουν από την παραπάνω ταξινόμηση, ενώ τα μεικτά μοντέλα ενσωματώνουν τις δύο τελευταίες κατηγορίες.

2.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα

Η ενασχόληση των Mayer, Salovey και Caruso με τη συναισθηματική νοημοσύνη ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Mayer & Salovey, 1993). Το μοντέλο τους αντλεί έμπνευση από τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη και περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα είδος νοημοσύνης αντίστοιχο με εκείνα που αφορούν στις γνωστικές ικανότητες (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Σύμφωνα με το μοντέλο τους, η συναισθηματική νοημοσύνη νοείται ως ένα σύνολο νοητικών ικανοτήτων και οι μετρήσεις με βάση αυτό τείνουν να συσχετίζονται περισσότερο με τα τεστ γνωστικής ικανότητας από ό,τι με τα τεστ προσωπικότητας (Mayer et al., 2008). Οι Mayer και Salovey πίστευαν πως το άτομο είναι σε θέση να αναπτύξει τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά ο βαθμός στον οποίο μπορεί να επιτευχθεί εξαρτάται από την έμφυτη ικανότητα εκμάθησης δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το μοντέλο των Mayer και Caruso εντοπίζει τέσσερις κλάδους που συνθέτουν την έννοια της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτοί οι κλάδοι περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μπορεί να προσπαθήσουν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων. Οι κλάδοι αυτοί είναι ιεραρχικά τοποθετημένοι, καθώς η αντίληψη των συναισθημάτων λειτουργεί ως ο πιο βασικός ή κατώτερος κλάδος πάνω στον οποίο οικοδομούνται οι υπόλοιπες ικανότητες, ενώ η διαχείριση συναισθημάτων ως ο πιο σύνθετος ή ανώτερος κλάδος.

Οι κλάδοι αυτοί είναι οι εξής:

α) η αντίληψη των συναισθημάτων: αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων τόσο του εαυτού του, όσο και των άλλων. Ακόμη, περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων σε άψυχα αντικείμενα, όπως τα έργα τέχνης, καθώς και την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας των συναισθημάτων.

β) η συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης: αναφέρεται στη χρήση των κατάλληλων συναισθημάτων που θα προτεραιοποιεί τη διαδικασία της σκέψης. Η

ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών λειτουργεί ως βοηθητικό εργαλείο για την κρίση. Οι αλλαγές στη διάθεση επηρεάζουν την οπτική γωνία του ατόμου.

γ) η κατανόηση και ανάλυση συναισθημάτων: εστιάζει στην ακριβή αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, στην κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων και των μεταβάσεων μεταξύ των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις ηγετικές ικανότητες του ατόμου.

δ) η διαχείριση συναισθημάτων: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παραμένει δεκτικό στα συναισθήματά τα δικά του, αλλά και των άλλων. Το άτομο είναι σε θέση να εμπλέκεται και να αποδεσμεύεται από τα συναισθήματα κατάλληλα, αλλά και να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά. Με αυτό τον τρόπο, το άτομο ελέγχει τη συμπεριφορά του σε ακραίες καταστάσεις.

2.3.2 Το μοντέλο του Goleman

Ο Goleman όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων και να δίνει κίνητρο στον εαυτό του. Η συναισθηματική ικανότητα αποτελεί μια επίκτητη ικανότητα και συμβάλλει στην αποτελεσματική απόδοση στην εργασία. Σύμφωνα με τον Goleman, το άτομο θα πρέπει να δουλεύει και να αναπτύσσει τις συναισθηματικές του ικανότητες, καθώς δεν είναι έμφυτες (Πλατσίδου, 2010).

Ο Goleman έκανε τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης ευρέως γνωστή. Υποστήριξε πως η ικανότητα αυτή είναι πιο σημαντική από τη γνωστική νοημοσύνη για μια επιτυχημένη πορεία ζωής. Επιπλέον, δήλωσε πως η συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί στη συναισθηματική επάρκεια (emotional competence), ενώ η συναισθηματική επάρκεια οδηγεί το άτομο σε υψηλές επιδόσεις και επομένως στην επιθυμητή εργασιακή απόδοση (Πλατσίδου, 2010). Κάποιοι ερευνητές άσκησαν κριτική στο μοντέλο αυτό σχετικά με την ελλιπή του επιστημονική στοιχειοθέτηση.

Το μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας του Goleman αποτελείται από τέσσερις βασικές ικανότητες. Οι ικανότητες αυτές χωρίζονται σε δύο ομάδες: τις ενδοπροσωπικές και τις διαπροσωπικές ικανότητες (βλ. Σχήμα 1). Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες αφορούν τον τρόπο διαχείρισης του εαυτού, ενώ οι διαπροσωπικές ικανότητες αφορούν στη σχέση με τους άλλους. Ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από τις παρακάτω ικανότητες:

A. Ενδοπροσωπικές ικανότητες

1) Αυτεπίγνωση (Self – Awareness): το άτομο είναι ικανό να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του και τις δυνατότητές του μέσα από την αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση. Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στο άτομο να έχει πλήρη επίγνωση των δυνατών και αδύναμων σημείων του, ενώ η δεξιότητα της αυτοπεποίθησης αναφέρεται στη θετική αυτοαντίληψη του ατόμου σε σχέση με τις δυνατότητές του.

2) Διαχείριση εαυτού (Self – Management): η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε λάθος αποφάσεις. Ακόμη, περιλαμβάνει την προσαρμοστικότητα, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να είναι ευέλικτο στην αντιμετώπιση πρωτόγνωρων καταστάσεων και τη δεξιότητα της πρωτοβουλίας που αφορά στη θέληση του ατόμου να δράσει. Τέλος, περιλαμβάνει την ευσυνειδητότητα, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αναλαμβάνει την ευθύνη των αποφάσεών του.

B. Διαπροσωπικές ικανότητες

3) Κοινωνική επίγνωση (Social Awareness): η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, που προϋποθέτει τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της οργανωτικής επίγνωσης και της εξυπηρέτησης.

4) Διαχείριση σχέσεων (Relationship Management): η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της επιρροής, της διαχείρισης συγκρούσεων, της συγκρότησης δεσμών, της ομαδικότητας και της συνεργασίας, της ανάπτυξης των άλλων και της δεξιότητας του να λειτουργεί κάποιος ως καταλύτης αλλαγών.

	Εαυτός	Άλλοι
	Προσωπική ικανότητα	Κοινωνική ικανότητα
Αναγνώριση συναισθημάτων	Αυτεπίγνωση -Συναισθηματική αυτεπίγνωση -Ακριβής αυτοαξιολόγηση -Αυτοπεποίθηση	Κοινωνική επίγνωση -Ενσυναίσθηση -Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση -Οργανωτική επίγνωση
Ρύθμιση συναισθημάτων	Διαχείριση εαυτού -Αυτοέλεγχος -Αξιοπιστία -Ευσυνειδησία -Προσαρμοστικότητα -Κίνητρο επίτευξης -Πρωτοβουλία	Διαχείριση σχέσεων -Ανάπτυξη των άλλων -Επιρροή -Επικοινωνία -Διαχείριση συγκρούσεων -Ηγετική ικανότητα -Καταλύτης αλλαγών -Δημιουργία δεσμών -Ομαδικότητα και συνεργασία

Σχήμα 1. Το μοντέλο του Goleman για τη Συναισθηματική Επάρκεια (Goleman, 2000)

2.3.3 Το μοντέλο του Bar-On για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Νοημοσύνη

Ο Bar-On εισήγαγε τον όρο Συναισθηματικό Πηλίκο (EQ), έναν δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης αντίστοιχο με τον δείκτη γενικής νοημοσύνης (IQ), ενώ ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμη, επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που συμβάλουν στο να προσαρμόζεται το άτομο στις κοινωνικές και

συναισθηματικές απαιτήσεις της ζωής κι επομένως στην καλή ψυχολογική κατάσταση του ατόμου.

Μετά από έρευνα 17 χρόνων κατέληξε σε μια λίστα 15 συναισθηματικών δεξιοτήτων οι οποίες συνδέονται με την επιτυχία στη ζωή. Ο Bar On έκανε λόγο για δεξιότητες οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μεσω εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από αυτοαναφορικές δηλώσεις, στις οποίες το άτομο καλείται να αυτοαξιολογηθεί σε μια κλίμακα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε μια σειρά από γεγονότα.

Το μοντέλο του Bar-On περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες ειδικών δεξιοτήτων: τις ενδοπροσωπικές ικανότητες (intrapersonal scales), τις διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal scales), την προσαρμοστικότητα (adaptability), τη διαχείριση του στρες (stress management) και τη γενική διάθεση (general mood) (Πλατσίδου, 2016).

(1) Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνουν την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση (σεβασμός του εαυτού μας, αυτοπεποίθηση), την αυτοπραγμάτωση (αναζήτηση νοήματος, αυτοβελτίωση) και τη συναισθηματική αυτογνωσία (κατανόηση των συναισθημάτων μας).

(2) Οι διαπροσωπικές ικανότητες αποτελούνται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική συνείδηση και υπευθυνότητα.

(3) Η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων η οποία αποτελείται από την επίλυση προβλημάτων (εύρεση λύσεων, όταν εμπλέκονται συναισθήματα), την αντίληψη της πραγματικότητας και τον έλεγχο των παρορμήσεων (αντίσταση ή καθυστέρηση της παρόρμησης για δράση).

(4) Η διαχείριση του άγχους περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να λύνει τα προβλήματά του, να ελέγχει την πραγματικότητα και την ικανότητα ευελιξίας (προσαρμογή των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών). Η διαχείριση του στρες αποτελείται από την ευελιξία (προσαρμογή των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών), την ανοχή στο στρες

(αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων) και την αισιοδοξία (θετική στάση και προοπτική για τη ζωή).

Τέλος, (5) η γενική διάθεση αφορά στη θετική στάση και προοπτική για τη ζωή, στην ευτυχία και την αισιοδοξία

Στη συνέχεια, ο Bar-On αναθεώρησε το μοντέλο του υποστηρίζοντας πως η γενική διάθεση χρησιμεύει ως διαμεσολαβητικός παράγοντας για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και όχι ένα από τα χαρακτηριστικά της. Έπειτα, προχώρησε σε έναν διαχωρισμό των ικανοτήτων σε βασικές (π.χ., συναισθηματική αυτεπίγνωση, ενσυναίσθηση), υποστηρικτικές (π.χ., εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες, αισιοδοξία) και επακόλουθες (π.χ., λύση προβλημάτων, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων). Οι κατηγορίες συνδέονται ιεραρχικά, καθώς οι βασικές και υποστηρικτικές ικανότητες χρησιμεύουν ως θεμέλιο πάνω στο οποίο καλλιεργούνται οι επακόλουθες ικανότητες (Πλατσίδου, 2016)

Η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως περιγράφεται στο μοντέλο του Bar-On, παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με την προσωπικότητα. Ως αποτέλεσμα, ορισμένοι ερευνητές έχουν ασκήσει κριτική στο μοντέλο αυτό υποστηρίζοντας πως αξιολογεί πρωτίστως τον χαρακτήρα αντί να εστιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπλέον, το μοντέλο του Bar-On έχει δεχθεί κριτική εξαιτίας της έντονης ομοιοτήτάς του με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ως αποτέλεσμα, ορισμένοι ερευνητές έχουν υποθέσει ότι το μοντέλο αξιολογεί πρωτίστως τον χαρακτήρα αντί να εστιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη (Matthews et al., 2004).

Τέλος, κάθε μοντέλο συμβάλλει στην κατανόηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς κανένα από αυτά δεν έχει τη συνολική εικόνα. Οι Mayer και Salovey επικεντρώθηκαν στη διεύρυνση της κατανόησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Goleman προχώρησε σε μια σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εργασία και ανέδειξε τους σχετικούς παράγοντες. Ο Bar On επικεντρώθηκε στην επιτυχία και στους παράγοντες που συμβάλουν σε αυτή, ξεπερνώντας τις συμβατικές σκέψεις γύρω από τη νοημοσύνη (Ackley, 2016).

2.4 Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη έκανε την εμφάνισή της την δεκαετία του 1990, κυρίως με τη μορφή μιας ομάδας ικανοτήτων αντίστοιχων με την γενική νοημοσύνη. Οι δυσκολίες σχετικά με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με την ύπαρξη μιας σειράς διαφορετικών ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς από τους ερευνητές. Επίσης, είναι αρκετά δύσκολο να βρεθούν ερωτήσεις που θα επικεντρώνονται στο συναίσθημα και θα το αξιολογούν με αντικειμενικό τρόπο, ενώ δύσκολη αποδείχθηκε η ανάπτυξη σχετικών εργαλείων με καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Petrides, 2011). Έως σήμερα έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης τα οποία θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις γενικές κατηγορίες (O'Connor et al., 2019):

(α) μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα (performance-based EI tests): τα εργαλεία αυτά επικεντρώνονται στην επίδοση του ατόμου. Η συναισθηματική νοημοσύνη μετριέται με τρόπο ανάλογο με αυτόν των εργαλείων μέτρησης της διανοητικής ικανότητας ή της γενικής νοημοσύνης. Οι συμμετέχοντες δεν καλούνται να προβούν σε αυτοαναφορές σε σχέση με ορισμένες δηλώσεις, αλλά καλούνται να επιλύσουν προβλήματα που σχετίζονται με συναισθήματα. Ακόμη, θα πρέπει να διαλέξουν ανάμεσα σε μια σειρά απαντήσεων (π.χ. ποιο συναίσθημα ίσως νιώθει κάποιος πριν από μια συνέντευξη για δουλειά α) λύπη, β) ενθουσιασμό, γ) νευρικότητα, δ) όλα τα παραπάνω).

Η εγγενής υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας αποτελεί τη βασική πρόκληση των εργαλείων ικανοτήτων. Αυτές οι δοκιμασίες δεν μπορούν να αξιολογηθούν αντικειμενικά, καθώς δεν υπάρχουν ξεκάθαρα κριτήρια ως προς το τι συνιστά σωστή απάντηση σε τομείς που σχετίζονται με τα συναισθήματα (Matthews, et al., 2004). Τα προβλήματα αυτά έχει γίνει προσπάθεια να αποφευχθούν δοκιμάζοντας διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης. Σε κάποια εργαλεία υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση, ενώ σε άλλα σωστές απαντήσεις θεωρούνται αυτές που δόθηκαν από την πλειοψηφία των ερωτώμενων που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά

με τον ερωτώμενο. Επιπλέον, σε κάποια εργαλεία οι απαντήσεις ταξινομούνται ως προς την ορθότητα βάσει των απαντήσεων ειδικών.

Τα εργαλεία μέτρησης ικανοτήτων δίνουν μια καλή ένδειξη της κατανόησης των συναισθημάτων και του τρόπου λειτουργίας τους (Siegling et al., 2015). Ωστόσο, δεδομένου ότι πρόκειται για δοκιμασίες μέγιστης ικανότητας, δεν τείνουν να προβλέπουν την τυπική συμπεριφορά τόσο καλά, όσο τα μέτρα που βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και παρουσιάζουν πιο χαμηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα συγκριτικά (Miao et al., 2017). Επιπλέον, τα εργαλεία ικανοτήτων είναι πιο χρονοβόρα και κοστοβόρα σε σχέση με τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Πολλοί θεωρητικοί αμφισβητούν την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας, προτείνοντας πως πρόκειται απλώς για μια πτυχή της νοημοσύνης με την οποία παρουσιάζει ισχυρές συσχετίσεις (O'Connor et al., 2019).

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το τεστ των Mayer, Salovey και Caruso (2002), το οποίο αποτελεί το πιο διαδεδομένο τεστ αυτής της κατηγορίας. Το Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) δημιουργήθηκε μετά από μια σειρά δοκιμών και αναθεωρήσεων. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο εργαλείο, το οποίο αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες ακολουθώντας το αντίστοιχο μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων των ερευνητών, ενώ αρκετά άλλα εργαλεία που ανήκουν στην κατηγορία αυτή βασίζονται σε μία από τις διαστάσεις του μοντέλου των Mayer και Salovey.

(β) εργαλεία που στηρίζονται στα μικτά μοντέλα: Η πλειονότητα των εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει μοιραστεί σε εργαλεία ικανοτήτων και σε εργαλεία αυτοαναφορών. Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές υιοθετούν τον όρο μικτά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε ερωτηματολόγια που μετρούν έναν συνδυασμό χαρακτηριστικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επικαλύπτονται με άλλα μέτρα της προσωπικότητας. Κάποια από τα εργαλεία αυτά στηρίζονται στις αυτοαναφορές του ατόμου, ενώ ένας μεγάλος αριθμός εργαλείων στηρίζεται στα τεστ ετεροαναφορών 360 μοιρών. Τα

τελευταία περιλαμβάνουν την αντίληψη των άλλων ανθρώπων σχετικά με τις συναισθηματικές ικανότητες κάποιου.

Το Emotional Competence Inventory (ECI) των Boyatzis και Goleman αποτελεί ένα εργαλείο που ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Αυτό το εργαλείο σχεδιάστηκε για να αξιολογεί τη συναισθηματική επάρκεια των εργαζομένων στον χώρο με στόχο την αύξηση της επίδοσής τους (Boyatzis et al., 2000). Χρησιμοποιεί αξιολογήσεις τρίτων, για παράδειγμα συναδέλφων, προϊσταμένων και υφισταμένων για να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εργαζομένων. Έτσι, προσδιορίζονται οι τομείς στους οποίους το άτομο παρουσιάζει χαμηλή συναισθηματική επάρκεια και χρειάζονται βελτίωση, ώστε να αυξηθεί η απόδοσή του στην εργασία.

Ωστόσο, το μειονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η υποκειμενικότητα των εκτιμήσεων τρίτων για το άτομο, οι οποίες ίσως να απορρέουν από προκαταλήψεις και να εξαρτώνται από τη διάθεσή τους, τη σχέση με το άλλο άτομο και λοιπούς παράγοντες (Πλατσίδου, 2010).

γ) μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς): Η μέτρηση σε αυτή την κατηγορία γίνεται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, όπου το άτομο δηλώνει κατά πόσον συμφωνεί ή διαφωνεί με μια σειρά δηλώσεων, ή επιλέγει τον βαθμό στον οποίο οι δηλώσεις αυτές είναι αληθείς για το ίδιο (Brackett et al., 2006). Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς χρησιμοποιούνται ευρύτερα στην ψυχολογική βιβλιογραφία, καθώς πρόκειται για έναν απλό, γρήγορο αλλά και οικονομικό τρόπο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε γενικές γραμμές, τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς παρουσιάζουν καλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα σε σχέση με τα εργαλεία ικανοτήτων. Ένα μειονέκτημα των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς είναι πως το άτομο δεν μπορεί να κρίνει πάντα αντικειμενικά τις ικανότητες που σχετίζονται με το συναίσθημα, ενώ είναι πιθανό να δώσει κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις και να σημειώσει υψηλό σκορ (O'Connor et al., 2019).

Καθώς τα περισσότερα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης στηρίχτηκαν στο μοντέλο των Mayer και Salovey παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Ωστόσο, αν θα θέλαμε να τα διακρίνουμε θα μπορούσαμε να πούμε πως αν κάποιος ερευνητής ενδιαφέρεται για τις συναισθηματικές ικανότητες, θα ήταν καλό να χρησιμοποιήσει εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας. Από την άλλη πλευρά, τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενδείκνυνται για ερευνητές που ενδιαφέρονται να μετρήσουν συμπεριφορικές τάσεις ή συναισθηματική αυτεπάρκεια. Σε περιπτώσεις όπου οι ερευνητές/επαγγελματίες επιθυμούν να εξερευνήσουν ένα ευρύτερο φάσμα χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που σχετίζονται με το συναίσθημα και το κοινωνικό κομμάτι, χρήσιμη μπορεί να είναι η χρήση των μικτών εργαλείων. Τα μικτά μέτρα είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για την αξιολόγηση αυτών των πτυχών σε ένα περιβάλλον εργασίας (O'Connor et al., 2019).

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως στα τεστ ικανοτήτων οι ερωτώμενοι δεν μπορούν να υποκριθούν. Ακόμη, πρόκειται για τεστ στα οποία ο ερωτώμενος έχει μεγαλύτερη ανάμειξη, καθώς προσπαθεί να λύσει προβλήματα που σχετίζονται με το συναίσθημα, να λύσει παζλ και να αξιολογήσει συναισθήματα σε εικόνες, σε σχέση με τα άλλα εργαλεία στα οποία απλά αξιολογεί τη συμφωνία του ως προς κάποιες δηλώσεις. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές αμφισβητούν την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας, υποστηρίζοντας πως δεν διαφέρει από την νοημοσύνη. Οι υψηλές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα και της νοημοσύνης συνηγορούν προς αυτή την κατεύθυνση (MacCann et al., 2014). Ακόμη, τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας τείνουν να έχουν σχετικά χαμηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Miao et al., 2017).

2.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών έχει κεντρίσει έντονα το ενδιαφέρον των ερευνών των κοινωνικών επιστημών τα τελευταία χρόνια. Ορισμένοι

ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασικό παράγοντα καθορισμού της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Li, 2020), ενώ άλλοι τη συνδέουν με την ευζωία των προαναφερθέντων (Colomeischi, 2015). Το ποσοστό εγκατάλειψης επαγγέλματος από εκπαιδευτικούς κυμαίνεται από 8% έως και 50% στους νέους εκπαιδευτικούς (Kelly et al., 2019). Έρευνα με δείγμα 1297 εκπαιδευτικούς φανερώνει σημαντική σύνδεση ανάμεσα στις προθέσεις εγκατάλειψης επαγγέλματος, στην κοινωνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και στη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, στην έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζουν μεγαλύτερη πρόθεση εγκατάλειψης επαγγέλματος από ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη (Merida-Lopez et al., 2020).

Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην αποτελεσματική ρύθμιση του στρες και την καταπολέμηση της εργασιακής εξουθένωσης, ενώ συνδέεται με την αυτεπίγνωση και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας (Gilar-Corbi et al., 2019). Σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 834 δάσκαλοι, η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να συνδέεται με διάφορες μορφές συναισθηματικών διαταραχών και μειωμένη επίδοση (Merida-Lopez et al., 2019).

Η βιβλιογραφία έως τώρα έχει δείξει πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί κατά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση αν συμπεριληφθεί στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Petrides et al., 2018). Μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους και να διαχειριστούν καλύτερα τις καθημερινές καταστάσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον. Αποτέλεσμα αυτού, είναι η αποφυγή της απογοήτευσης από την επαγγελματική τους αυτοπραγμάτωση και η συνολικά καλύτερη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Puertas Molero et al., 2019).

Με την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης βελτιώνεται σημαντικά η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όταν οι συναισθηματικές τους δεξιότητες χρησιμοποιούνται επιτυχημένα για την εκπλήρωση των καθημερινών τους καθηκόντων (Wu et al., 2019). Η αφοσίωση στην διδασκαλία φαίνεται επίσης να επηρεάζεται σημαντικά από την συναισθηματική νοημοσύνη (Selamat et al., 2017).

Σχετική έρευνα δείχνει ότι η συνολική αποτελεσματικότητα των σχολείων συνδέονται άμεσα με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών (Wajdi et al., 2018).

Η πειθαρχία των μαθητών μέσα στην σχολική αίθουσα επηρεάζεται άμεσα από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν το συναίσθημα (Valente et al., 2019). Ακόμη, οι μελέτες με θέμα την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επισημαίνουν τον αντίκτυπο της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στην αποτελεσματική διδασκαλία και τη βελτίωση των σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των τελευταίων (Gilar-Corbi et al., 2018). Έρευνα συσχετίζει την επίδοση των μαθητών με την συναισθηματική νοημοσύνη των δασκάλων δημοτικού σχολείου (Alam & Ahmad, 2018)

Η καλύτερη χρήση στρατηγικών ενσωμάτωσης για την αντιμετώπιση των διαφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος σχετίζεται επίσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών (Valente et al., 2020). Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συμβάλλει ιδιαίτερα στην ενσωμάτωση μαθητών με έλλειμα στις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς είναι σε θέση να προβλέπουν τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές (Poulou, 2017).

3. ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ

3.1 Ορισμοί της ενσυνειδητότητας

Η έννοια της ενσυνειδητότητας έχει απασχολήσει τις τελευταίες δεκαετίες τους ερευνητές. Η ενσυνειδητότητα γνωρίζει μια μεγάλη αύξηση της δημοτικότητας την τελευταία δεκαετία στη βιβλιογραφία της ψυχοθεραπείας, αλλά και στον εκλαϊκευμένο τύπο (Shapiro & Carlson, 2009). Η λέξη ενσυνειδητότητα προήλθε από τη βουδιστική γλώσσα και αποτελείται από τις λέξεις «sati» και «samprajanya», που σημαίνουν «συνειδητοποίηση» και «σαφής κατανόηση» αντίστοιχα. Η ενσυνειδητότητα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της Θετικής Ψυχολογίας, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η ενίσχυση της υγείας του ατόμου, τόσο από την ψυχολογική όσο και τη σωματική πλευρά, με στόχο την επίτευξη των προσωπικών του στόχων (Anālayo, 2020).

Η ενσυνειδητότητα είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος κατά τον οποίο το άτομο εστιάζει την προσοχή του και έχει τη ρίζα του στις αρχαίες ανατολικές παραδόσεις διαλογισμού, αλλά υπάρχει όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την δυτική κουλτούρα. Ένας από τους ορισμούς που χρησιμοποιούνται πιο συχνά είναι αυτός του Kabat-Zinn (1990) που αναφέρεται στη σκόπιμη επικέντρωση της προσοχής κάποιου στην εμπειρία που συμβαίνει την παρούσα στιγμή με μη επικριτικό και δεκτικό τρόπο. Είναι το αντίθετο του να λειτουργούμε στον «αυτόματο πιλότο» ή να συμπεριφερόμαστε αυτόματα χωρίς επίγνωση των ενεργειών μας. Η ενσυνειδητότητα έρχεται σε αντίθεση με οποιαδήποτε κατάσταση του μυαλού κατά την οποία η προσοχή επικεντρώνεται σε οτιδήποτε εκτός από την παρούσα στιγμή, για παράδειγμα στεναχώριες, μνήμες, σχέδια ή φαντασίες (Brown & Ryan, 2003).

Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός είναι ο εξής: «πρόκειται για ένα είδος μη επεξεργαστικής, μη επικριτικής επίγνωσης που επικεντρώνεται στο παρόν, κατά την οποία κάθε σκέψη, συναίσθημα ή αίσθηση που εμφανίζεται στο πεδίο της προσοχής αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτή ως έχει» (Bishop et al., 2004, σελ. 232). Επομένως, ο Bishop και οι συνεργάτες του επικεντρώθηκαν σε δύο συνιστώσες της

ενσυνειδητότητας: την σκόπιμη προσοχή στην εμπειρία της παρούσας στιγμής και την αποδοχή της. Στη συνέχεια, ο Bishop και οι συνεργάτες του πρότειναν έναν μοντέλο τριών στοιχείων για να περιγράψουν πώς η πρακτική στην ενσυνειδητότητα οδηγεί στη θετική αλλαγή. Εκτός από την προσοχή και την αποδοχή έδωσαν έμφαση στην πρόθεση. Το αποτέλεσμα της πρακτικής στην ενσυνειδητότητα εξαρτάται από τις προθέσεις και τους λόγους που το άτομο εμπλέκεται στην πρακτική αυτή (Shapiro et al., 2006).

Η Langer (2000) ορίζει την ενσυνειδητότητα «ως μία ευέλικτη κατάσταση του νου στην οποία βρισκόμαστε ενεργά συνδεδεμένοι με το παρόν παρατηρώντας νέα πράγματα με ευαισθησία και διαθεσιμότητα στο περιεχόμενο του πλαισίου στο οποίο βρισκόμαστε» (σελ. 220). Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την ενσυνειδητότητα ως στιγμή προς στιγμή επίγνωση ή ως «κατάσταση ψυχολογικής ελευθερίας που εμφανίζεται όταν η προσοχή παραμένει ήσυχη και λιτή, χωρίς προσκόλληση σε οποιαδήποτε συγκεκριμένη άποψη» (Martin, 1997, σελ. 29). Η διαδικασία της ενσυνειδητότητας περιλαμβάνει την ενεργή παρατήρηση του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και των εσωτερικών αισθήσεων του σώματος των σκέψεων και των συναισθημάτων (Hooker & Foder, 2008).

Ορισμοί που ακολούθησαν όπως αυτός του Dreyfus (2011), επισημάναν πως η ενσυνειδητότητα δεν προσανατολίζεται απαραίτητα στην παρούσα στιγμή και δεν είναι απαραίτητα μη επικριτική. Ο Dreyfus πρότεινε έναν ευρύτερο ορισμό της ενσυνειδητότητας ως «της ικανότητας του μυαλού να διατηρεί το περιεχόμενό του και να μην επιπλέει μακριά από αυτό» (σελ. 51). Παρατηρείται μια προτίμηση των κοσμικά προσανατολισμένων ερευνητών στον ορισμό του Kabat-Zinn, ενώ οι ερευνητές που βασίζονται στη βουδιστική θεωρία προτιμούν τον ορισμό του Dreyfus.

Η εννοιολογική και λειτουργική πολυπλοκότητα είχε ως αποτέλεσμα το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης (2015) να επισημάνει πως η λέξη mindfulness βρίσκεται σήμερα "σε εξασθενημένη χρήση", μια διατύπωση που υποδεικνύει το μεγάλο κενό στη βιβλιογραφία της ενσυνειδητότητας. Ένας άλλος ορισμός της ενσυνειδητότητας είναι πως πρόκειται για μια διαδικασία "ανοιχτής προσοχής, με επίγνωση της εμπειρίας της παρούσας στιγμής" (Creswell, 2017, σ. 493). Τέλος,

πρόσφατες ερευνητές επισήμαναν πως η ενσυνειδητότητα δεν αναφέρεται στον καθαρισμό του μυαλού από σκέψεις, αλλά είναι μια ενεργή διαδικασία κατά την οποία η προσοχή οδηγεί σε αυτεπίγνωση, σε διορατική αντανάκλαση και συγκέντρωση (Bailey et al., 2018).

3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο ενσυνειδητότητας

Καθώς η ενσυνειδητότητα αρχικά χρησιμοποιήθηκε κυρίως σε κλινικά περιβάλλοντα ήταν δύσκολο να προσδιοριστούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι ορισμοί της ενσυνειδητότητας, καθώς και οι μηχανισμοί που χρησιμοποιεί έχουν διασαφηνιστεί. Η ενσυνειδητότητα προσανατολίζεται στο παρόν και δεν αποσπάται από ανησυχίες του παρελθόντος και του μέλλοντος. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα στην εμπειρία, χωρίς επικρίσεις και έξω από εγωκεντρικές σχέσεις. Σημαντική επίσης είναι η σαφήνεια, δηλαδή η θεώρηση των εξωτερικών και εσωτερικών φαινομένων όπως είναι, χωρίς να διαστρεβλώνονται από νοητικά φίλτρα. Επιπρόσθετα, η ενσυνειδητότητα περιλαμβάνει την εμπειρική στάση, η οποία αναφέρεται στην παρατήρηση των γεγονότων χωρίς το άτομο να τα ωραιοποιεί ή να απομακρύνεται από οδυνηρές πληροφορίες και εμπειρίες. Ένα άλλο στοιχείο της ενσυνειδητότητας είναι η προσαρμοστικότητα μέσα από τη ρύθμιση της προσοχής και της επίγνωσης χωρίς σύγχυση και χωρίς να χαθεί η επαφή με την εμπειρία. Τέλος, η σταθερότητα που συντίθεται από την εσκεμμένη συνέχιση της επίγνωσης και της προσοχής χωρίς περισπασμούς και η παρουσία δηλαδή η άμεση επαφή και κατάκτηση της εμπειρίας (Brown et al., 2007).

Η ενσυνειδητότητα επικεντρώνεται σε τρεις βασικές πνευματικές δεξιότητες: την επικέντρωση της προσοχής στο εδώ και τώρα, την αντίληψη της παρούσας στιγμής με έναν ήρεμο και επαληθευτικό τρόπο και τη βίωση της κάθε στιγμής όπως ακριβώς είναι χωρίς την πρόκληση ψυχικών αντιδράσεων ή κρίσεων (Young, 2011). Μέσα από την ενσυνειδητότητα το άτομο παρατηρεί το εξωτερικό περιβάλλον, τις

σκέψεις και τα συναισθήματα του σαν ένας αμερόληπτος μάρτυρας χωρίς διάθεση για κριτική, ενώ η προσοχή του εστιάζεται σε ένα πράγμα (Goleman & Davidson, 2018).

Στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία η έννοια της ενσυνειδητότητας χρησιμοποιείται με τέσσερις διαφορετικούς ή αλληλένδετους τρόπους: α) σαν μια κατάσταση της ύπαρξης, β) σαν ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, γ) σαν ένας τύπος πρακτικής και δ) σαν μια ταξινόμηση της θεραπευτικής παρέμβασης (Vago & Silbersweig, 2012). Η ενσυνειδητότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για συμπεριφορές αυτοελέγχου και αποβολής μη βοηθητικών επαναλαμβανόμενων σκέψεων και πράξεων, ενώ ωθεί το άτομο να υιοθετήσει πιο λειτουργικές πρακτικές (Thomas & Otis, 2010). Ο όρος ενσυνειδητότητα χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για να δηλώσει μια ψυχολογική κατάσταση επίγνωσης, μια πρακτική που προάγει αυτήν την επίγνωση, έναν τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών ή ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα (Brown et al., 2007; Kostanski & Hassed, 2008).

Σύμφωνα με έρευνες στον τομέα της νευροεπιστήμης, η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου, καθώς δημιουργούνται καινούρια δίκτυα νευρώνων ζωής (Paulson et al., 2013). Μέσα από σύγχρονες απεικονιστικές μεθόδους υπάρχει η δυνατότητα να παρατηρήσουν οι ερευνητές τις μεταβολές που προκαλεί η ενσυνειδητότητα στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου (Goleman & Davidson, 2018). Όταν το άτομο βιώνει έντονο στρες, η αμυγδαλή στρέφει την προσήλωση του σε αυτό που προκαλεί το στρες και ως συνέπεια το άτομο να μην μπορεί να ξεφύγει από την σκέψη αυτού (Goleman & Davidson, 2018). Η συστηματική εξάσκηση στην ενσυνειδητότητα σχετίζεται με μειωμένη δραστηριότητα της αμυγδαλής, η οποία συνδέεται με το εγκεφαλικό κύκλωμα που ευθύνεται για την προσήλωση της προσοχής και για τις αντιδράσεις έντονων συναισθημάτων (Kral et al., 2018).

Η ενσυνειδητότητα συμβάλλει στην ενεργοποίηση περιοχών του εγκεφάλου που σχετίζονται με τα θετικά συναισθήματα του ατόμου, όπως η ενσυναίσθηση, η καλοσύνη, η συμπόνια και ο ορθολογισμός, αλλά και το πού το άτομο στρέφει την προσοχή του (Flook et al., 2013). Οι μακροχρόνια διαλογιζόμενοι εμφανίζουν πιο εντυπωσιακές αλλαγές, αλλά και οι συμμετέχοντες σε σύντομες παρεμβάσεις

ενσυνειδητότητας παρουσιάζουν σημαντικές επιδράσεις στη λειτουργία και τις επιδόσεις του εγκεφάλου (Hölzel et al., 2011).

Η ενσυνειδητότητα συχνά συγχέεται με τη διανοητικοποίηση. Η διανοητικοποίηση (mentalization) είναι η αναπτυξιακή διαδικασία κατανόησης της συμπεριφοράς του ατόμου και των άλλων η οποία αφορά στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις επιθυμίες τους. Οι δύο αυτές έννοιες αναφέρονται στη φύση των διανοητικών καταστάσεων η οποία είναι ευμετάβλητη, προσωρινή και υποκειμενική. Ακόμη, και οι δύο έννοιες συνδέονται θετικά με τη γνωστική ευελιξία και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Wallin, 2007). Σύμφωνα με τον Wallin (2007), η δεκτικότητα που χαρακτηρίζει την ενσυνειδητότητα επιτρέπει τη διανοητικοποίηση να συμβεί. Η ενσυνειδητότητα δηλαδή εκτός από τον αναστοχασμό της διανοητικοποίησης περιλαμβάνει την εμπειρία της διαδοχής των διαφόρων νοητικών καταστάσεων χωρίς επικρίσεις και προσκολλήσεις.

3.3 Προσεγγίσεις ενσυνειδητότητας

Από τη δεκαετία του 1970, οι δυτικοί επαγγελματίες ψυχικής υγείας στράφηκαν προς τη διερεύνηση των οφελών της καλλιέργειας της ενσυνειδητότητας για τα άτομα που υποφέρουν από μια σειρά προβλημάτων και διαταραχών (Ost, 2008). Τα κέντρα διαλογισμού και τα θεραπευτικά προγράμματα ψυχικής υγείας έφεραν την ενσυνειδητότητα σε επαφή με τη δυτική κοινωνία (Nagy & Baer, 2017). Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν κοσμικές προσαρμογές των πρακτικών διαλογισμού για τα άτομα που επιθυμούν μείωση του άγχους και βελτίωση της ψυχικής τους υγείας, αλλά δεν ενδιαφέρονται να υιοθετήσουν θρησκευτικές, πνευματικές ή βουδιστικές πρακτικές. Η σύνδεση με τον βουδισμό συχνά αποκρύπτεται ή υπονομεύεται σε αυτό το πλαίσιο, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη θεραπευτική χρησιμότητα της ενσυνειδητότητας. Διάφορες παρεμβάσεις βασίστηκαν στη συστηματική εξάσκηση της ενσυνειδητότητας, ώστε να μειώσουν το στρες και τον πόνο που συνδέονται με μια ποικιλία σωματικών και ψυχικών διαταραχών. Τα προγράμματα αυτά είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα σε Αμερική και Ευρώπη στα πλαίσια της κλινικής ψυχοθεραπείας (Nagy & Baer, 2017).

Η ενσυνειδητότητα συνδέθηκε έντονα με το όνομα του Kabat-Zinn, ο οποίος την ενέταξε στην κλινική πράξη. Ειδικότερα, το 1976 ίδρυσε την Κλινική Μείωσης του Άγχους (Stress Reduction Clinic) στο Πανεπιστήμιο του Κέντρου Ιατρικής της Μασαχουσέτης στις ΗΠΑ. Ο Kabat-Zinn ανέπτυξε το Πρόγραμμα Μείωσης Άγχους με Βάση την Ενσυνειδητότητα (Mindfulness Based Stress Reduction-MBSR). Άλλες γνωστές παρεμβάσεις που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα είναι η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία Βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα (Mindfulness Based Cognitive Behavioral Therapy-MBCT) (Segal et al., 2013), η Θεωρία Αποδοχής και Δέσμευσης (Acceptance and Commitment Therapy - ACT) (Hayes et al., 1999) και η Διαλεκτική Συμπεριφορική Θεραπεία (Dialectical-behaviour therapy- DBT) (Linehan, 1993).

3.3.1 Πρόγραμμα Μείωσης Άγχους με Βάση την Ενσυνειδητότητα (Mindfulness Based Stress Reduction-MBSR)

Το πιο κοινό πρόγραμμα ενσυνειδητότητας είναι το Πρόγραμμα Μείωσης Άγχους με Βάση την Ενσυνειδητότητα (MBSR) που ανέπτυξε ο Kabat-Zinn. Το πρόγραμμα αυτό γνωρίζει παγκόσμια αναγνωρισιμότητα και αποδοχή. Στόχος του προγράμματος είναι να εξαλείψει το στρες σε ασθενείς με χρόνια πόνο. Αν και αρχικά το πρόγραμμα απευθυνόταν σε κλινικούς πληθυσμούς, τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές αλλαγές και στον γενικό πληθυσμό (Khoury et al., 2015).

Περιλαμβάνει 8 εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας δύομιση ωρών, καθώς και μια ολόημερη «σιωπηλή» άσκηση διάρκειας εφτάμιση ωρών μεταξύ της έκτης και έβδομης συνεδρίας. Ένα κομμάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το πρόγραμμα είναι οι δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι. Οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε μια σειρά από ασκήσεις ενσυνειδητότητας διάρκειας 45 λεπτών στο σπίτι με την καθοδήγηση ηχητικών αρχείων.

Το Πρόγραμμα Μείωσης του Άγχους με Βάση την Ενσυνειδητότητα (MBSR) περιλαμβάνει μια σειρά πρακτικών όπως:

- το σκανάρισμα σώματος (προσοχή στο τι αισθάνεται το σώμα)
- ο καθιστός διαλογισμός (προσοχή στην αναπνοή, στους ήχους, στις σκέψεις, στις αισθήσεις του σώματος, στα συναισθήματα)
- οι απλές ασκήσεις κίνησης, π.χ. περιπατητικός διαλογισμός (προσοχή στο τι αισθάνεται το σώμα, εξερεύνηση και αποδοχή ορίων)
- ανεπίσημες ασκήσεις διαλογισμού: πλήρης προσοχή σε καθημερινές δραστηριότητες (πλύσιμο δοντιών, μπάνιο, φαγητό) (Kabat-Zinn, 2003).

Οι παραπάνω τακτικές επικεντρώνονται στην παρατήρηση των μοτίβων σκέψεων και των αισθήσεων του σώματος, έτσι ώστε το άτομο μέσα από τη συνειδητή επίγνωση να καθιερώσει έναν νέο τρόπο ζωής (Baer, 2015).

3.3.2 Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία Βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα (MBCT)

Οι Segal, Williams και Teasdale ανέπτυξαν τη Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία Βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα (MBCT), η οποία στηρίχτηκε στο Πρόγραμμα Μείωσης του Άγχους με Βάση την Ενσυνειδητότητα (MBSR) και αρχικά χρησιμοποιήθηκε για να αποτρέψει τις υποτροπές στη μείζονα κατάθλιψη. Ακόμη, η παρέμβαση χρησιμοποιείται στον χώρο εργασίας δίνοντας έμφαση σε δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις και όχι τόσο στην κλινική κατάθλιψη. Η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία Βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα (MBCT) είναι μια προσαρμογή της MBSR με την οποία παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία. Επιπλέον, συνδυάζει τεχνικές του διαλογισμού, ψυχοεκπαίδευση και τη γνωσιακή προσέγγιση (Segal et al., 2013; Teasdale et al., 2000).

Ένα βασικό κομμάτι του προγράμματος είναι η ψυχοεκπαίδευση που επικεντρώνεται στη φύση των σκέψεων. Οι σκέψεις είναι νοητικές καταστάσεις και όχι γεγονότα. Συνεπώς, το άτομο δεν είναι οι σκέψεις του. Ιδιαίτερη θέση σε αυτή την προσέγγιση κατέχει η σύνδεση μεταξύ της σκέψης και της διάθεσης. Στο επίκεντρο της θεραπείας βρίσκονται οι δύο λειτουργίες του μυαλού η «λειτουργία του να είσαι» (being mode) και η «λειτουργία του να κάνεις» (doing mode). Η «λειτουργία του να

κάνεις» σχετίζεται με την επίτευξη ενός στόχου. Καθώς το άτομο βρίσκεται σε μια δεδομένη κατάσταση και επιθυμεί να φτάσει σε μια άλλη επιθυμητή κατάσταση το μυαλό δουλεύει για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Επομένως, η προσοχή του ατόμου επικεντρώνεται είτε στο παρελθόν, είτε στο μέλλον. Από την άλλη πλευρά, η «λειτουργία του να είσαι» αφορά στο παρόν και στο πώς το άτομο βιώνει την παρούσα στιγμή χωρίς να προσπαθεί να την αναλύσει ή να την αλλάξει. Έτσι, στο επίκεντρο βρίσκονται οι αισθήσεις του ατόμου το οποίο ζει την κάθε στιγμή και όχι η σκέψη.

Στη «λειτουργία του να κάνεις» πολλές φορές το άτομο πέφτει σε ένα μοτίβο επαναλαμβανόμενων σκέψεων, όταν το επιθυμητό αποτέλεσμα αργεί να επιτευχθεί. Το άτομο αποπροσανατολίζεται από το παρόν και οι σκέψεις αυτές μπορούν να γίνουν δυσάρεστες. Στη Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία Βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα γίνεται λόγος για «αυτόματο πιλότο», μια κατάσταση κατά την οποία κάποιος δεν λειτουργεί συνειδητά και δεν έχει αισθητηριακή αντίληψη του παρόντος (Crane & Williams, 2010). Η κατάσταση αυτή ταιριάζει με τον μηρυκασμό που σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργεί η «λειτουργία του να κάνεις». Ο «αυτόματος πιλότος» απομακρύνει το άτομο από την πραγματικότητα και έχει συχνά αρνητικά αποτελέσματα. Συνεπώς, η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία Βασισμένη στην Ενσυνειδητότητα στρέφει το άτομο προς τη «λειτουργία του να είσαι» χωρίς να αποτρέπει τη χρήση της «λειτουργίας του να κάνεις» που μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξή του. Γενικά, ο αριθμός και η διάρκεια των συναντήσεων ποικίλλει, ενώ σε πολλές περιπτώσεις πλέον πραγματοποιούνται διαδικτυακά (Janssen et al., 2018).

3.3.3 Θεραπεία Αποδοχής και Δέσμευσης (ACT)

Η Θεραπεία Αποδοχής και Δέσμευσης (ΘΑΔ) κάνει την εμφάνισή της το 1980 στην Αμερική από τον ψυχολόγο Hayes. Η ΘΑΔ ανήκει στο τρίτο κύμα των γνωστικών-συμπεριφορικών θεραπειών, αλλά χρησιμοποιεί καινοτόμες μεθόδους που βασίζονται σε μια ανθρωπιστική και υπαρξιακή φιλοσοφία και επικεντρώνεται στις προσεγγίσεις που βασίζονται στην εστίαση της προσοχής στο παρόν, όπως η

ενσυνειδητότητα. Ο κεντρικός στόχος της ΘΑΔ είναι η απόκτηση ψυχολογικής ευελιξίας (psychological flexibility).

Ένας ορισμός της ψυχολογικής ευελιξίας είναι πως πρόκειται για την «ικανότητα πλήρους επαφής με την παρούσα στιγμή, όπως αυτή είναι χωρίς περιττές άμυνες, από ένα ενσυνείδητο ανθρώπινο ον που εμμένει ή τροποποιεί τη συμπεριφορά του θέτοντάς την στην υπηρεσία των αξιών που έχει επιλέξει» (Hayes & Levin, 2012, σελ. 96). Συνεπώς, μέσα από την ψυχολογική ευελιξία τα άτομα θα αισθάνονται πιο έτοιμα να προχωρήσουν μετά από διάφορες αποτυχίες, να αποδεχτούν τα γεγονότα ζωής που δεν αλλάζουν και να αναζητούν νέους τρόπους αντιμετώπισης. Ο στόχος στον οποίο θέλει να φτάσει η ΘΑΔ είναι να αναπτύξει το άτομο θετικά μοτίβα συμπεριφοράς που θα το κατευθύνουν σε μια αξιολογή κατεύθυνση ζωής, ενώ θα πρέπει να είναι σε θέση να τα αναθεωρεί διαρκώς (Hayes & Levin, 2012).

Η ΘΑΔ επικεντρώνεται στην αποδοχή των συναισθημάτων και των σκέψεων και στην αφοσίωση του ατόμου σε πράξεις και συμπεριφορές που έχουν προσωπική σημασία. Η ψυχολογική ευελιξία στη ΘΑΔ επιτυγχάνεται μέσα από έξι διεργασίες. Οι διεργασίες αυτές είναι η εστίαση της προσοχής στο παρόν, η αποδοχή, ο εαυτός ως πλαίσιο, η γνωστική αποταύτιση, η αναγνώριση των αξιών και η δέσμευση σε συμπεριφορές που απορρέουν από τις αξίες. Οι διεργασίες αυτές είναι αυτόνομες, αλλά η ανάπτυξη της καθεμιάς συμβάλλει στην ανάπτυξη των άλλων (Hayes & Levin, 2012).

Η κλασική μορφή άσκησης ενσυνειδητότητας της ΘΑΔ, ακολουθεί το βασικό μοτίβο: παρατηρώ ένα αντικείμενο και αφήνω τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου όπως είναι, χωρίς να παρεμβαίνω. Όταν το άτομο παρατηρεί ένα γεγονός της παρούσας στιγμής περιλαμβάνει στην παρατήρηση αυτή όλα τα περιεχόμενα της παρούσας βιωματικής εμπειρίας, όπως η διαδικασία της αναπνοής, η στάση του σώματος, τα προϊόντα των αισθήσεων, τα οποία παρατηρεί επικεντρωμένο και με δεκτικότητα. Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης, η έμφαση δίνεται σε βασικές δεξιότητες ενσυνειδητότητας, για παράδειγμα την ικανότητα επικέντρωσης της

προσοχής στα μικρά πράγματα, όπως το φαγητό, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να εντοπίζει πότε το μυαλό «περιπλανιέται» και να το επαναφέρει στο εδώ και τώρα. Στο δεύτερο μέρος, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές της ψυχικής τους κατάστασης, να βιώνουν και να αποδέχονται τις αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα, να στρέφονται στην αναπνοή τους, να παρατηρούν τις αντιδράσεις του σώματός τους και να λαμβάνουν δράση, καθώς παρατηρούν τα προειδοποιητικά σημάδια της αρνητικής διάθεσης (Harris, 2009).

Η ΘΑΔ εστιάζει στην καλλιέργεια της ευέλικτης προσοχής και στη δυνατότητα επαφής με την παρούσα στιγμή, ώστε το άτομο να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες προκλήσεις στο πλαίσιο της παρούσας στιγμής. Στρέφοντας το άτομο στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στα προϊόντα των πέντε αισθήσεων, αυτό αναπτύσσει την αυτογνωσία του και οδηγείται στην ανάληψη δράσης. (Bennett & Oliver, 2019).

3.3.4 Διαλεκτική Συμπεριφορική Θεραπεία (DBT)

Η Διαλεκτική Συμπεριφορική Θεραπεία (Dialectical Behavior Therapy/ DBT) είναι μια γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία, η οποία αρχικά απευθυνόταν σε ασθενείς με αυτοκτονικές τάσεις, αλλά στη συνέχεια προσαρμόστηκε στους ασθενείς που πληρούσαν τα διαγνωστικά κριτήρια για Οριακή Διαταραχή Προσωπικότητας. Η ενσυνειδητότητα και η αποδοχή είναι δύο βασικές έννοιες της Διαλεκτικής Συμπεριφορικής Θεραπείας. Πρόκειται για μια παραλλαγή του βασικού μοντέλου της Γνωσιακής Συμπεριφοριστικής Θεραπείας, ωστόσο αποτελεί μια εξελιγμένη προσέγγιση, η οποία είναι συνθετική και διαλεκτική. Η θεραπευτική προσπάθεια στοχεύει στην αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς, όπως ο αλκοολισμός και η χρήση ουσιών, ο αυτοτραυματισμός, η υπερφαγία κλπ. Τα άτομα εργάζονται ομαδικά κατά την εκπαίδευση σε δεξιότητες, αλλά το πρόγραμμα μπορεί να γίνει και ατομικά, στοχεύοντας στη διαχείριση προκλήσεων και κρίσεων, στην αύξηση κινήτρου για συμπεριφορική αλλαγή παράλληλα με την εκπαίδευση σε δεξιότητες (McKay et al., 2019).

Η Διαλεκτική Συμπεριφορική Θεραπεία έχει επηρεαστεί από τη φιλοσοφία του Ζεν, σύμφωνα με την οποία το άτομο θα πρέπει να είσαι σε θέση να

συνειδητοποιεί πως η πραγματικότητα είναι διαμορφωμένη με ένα συγκεκριμένο τρόπο και να αποδεχτεί αυτή τη γνώση της πραγματικότητας. Το αρχικό στάδιο διδασκαλίας στην ομάδα δεξιοτήτων επικεντρώνεται στην ενσυνειδητότητα, η οποία είναι το θεμέλιο για τις δεξιότητες που θα διδαχθούν στα επόμενα στάδια.

Τα θεραπευτικά στάδια κινούνται σε γενικά πλαίσια ως εξής:

- 1) Από τον μη-έλεγχο προς τον έλεγχο της συμπεριφοράς
- 2) Από τη συναισθηματική αναστολή προς την εμπειρία
- 3) Από τα προβλήματα στη ζωή την ίδια προς μια κοινή χαρά ή λύπη
- 4) Από μια αίσθηση μη-ολοκλήρωσης προς μια αίσθηση ελευθερίας και χαράς (McKay et al., 2019).

3.4 Τεχνικές ενσυνειδητότητας

Οι πρακτικές της ενσυνειδητότητας διαδίδονται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και η εκπαίδευση στις δεξιότητες ενσυνειδητότητας γίνεται πλέον μέσω ποικίλων μαθημάτων, εργαστηρίων, διαδικτυακών προγραμμάτων και εφαρμογών, καθώς και μέσω συνεδριών. Η παραδοσιακή διδασκαλία της ενσυνειδητότητας περιλαμβάνει δομημένες στοχαστικές πρακτικές στις οποίες η προσοχή στρέφεται σκόπιμα και χωρίς την παρουσία επικριτικής διάθεσης στις παρούσες σωματικές και πνευματικές εμπειρίες στη μορφή αισθήσεων, συναισθημάτων, πνευματικών εικόνων και σκέψεων (Young, 2011). Η ενσυνειδητότητα θεωρείται μια δεξιότητα, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί (Brown & Ryan, 2003).

Οι πρακτικές της ενσυνειδητότητας επικεντρώνονται στην παρατήρηση και τη βίωση εκ μέρους του ατόμου των σκέψεων, των συναισθημάτων και των αισθήσεων του χωρίς να γίνεται προσπάθεια αλλαγής τους ή δημιουργίας τους όταν δεν υπάρχουν (Eberth & Sedlmeier, 2012). Τα άτομα εκπαιδεύονται στο να έρχονται αντιμέτωπα με εσωτερικά γεγονότα και εμπειρίες, χωρίς αυτά να υποβάλλονται σε παραμορφώσεις εξαιτίας των προσωπικών τους φίλτρων. Αφού τα άτομα

ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους στις τεχνικές αυτές, καλούνται να τις εφαρμόσουν σε πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα με βάση τις μεταγνωστικές ικανότητες που απέκτησαν (Kocovski et al., 2013).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία προάγεται η συναισθηματική ρύθμιση, η οποία συμβάλλει στη λειτουργία του προμετωπιαίου φλοιού, ώστε το άτομο να αντιδρά πιο ψύχραιμα μειώνοντας με αυτό τον τρόπο τις σωματικές και ψυχολογικές συνέπειες που προκύπτουν από τις αντιδράσεις τους σε κατάσταση στρες (Neumann & Tillott, 2022). Τα οφέλη των τεχνικών αυτών είναι τόσο σωματικά, όσο και ψυχολογικά. Γενικά, υπάρχουν επίσημες μορφές τεχνικών, οι οποίες έχουν συγκεκριμένους στόχους, διάρκεια και μορφή, αλλά και ανεπίσημες μορφές τεχνικών, οι οποίες αφορούν στις καθημερινές ασχολίες του ατόμου (Hanley et al., 2015). Κάποιες από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές είναι:

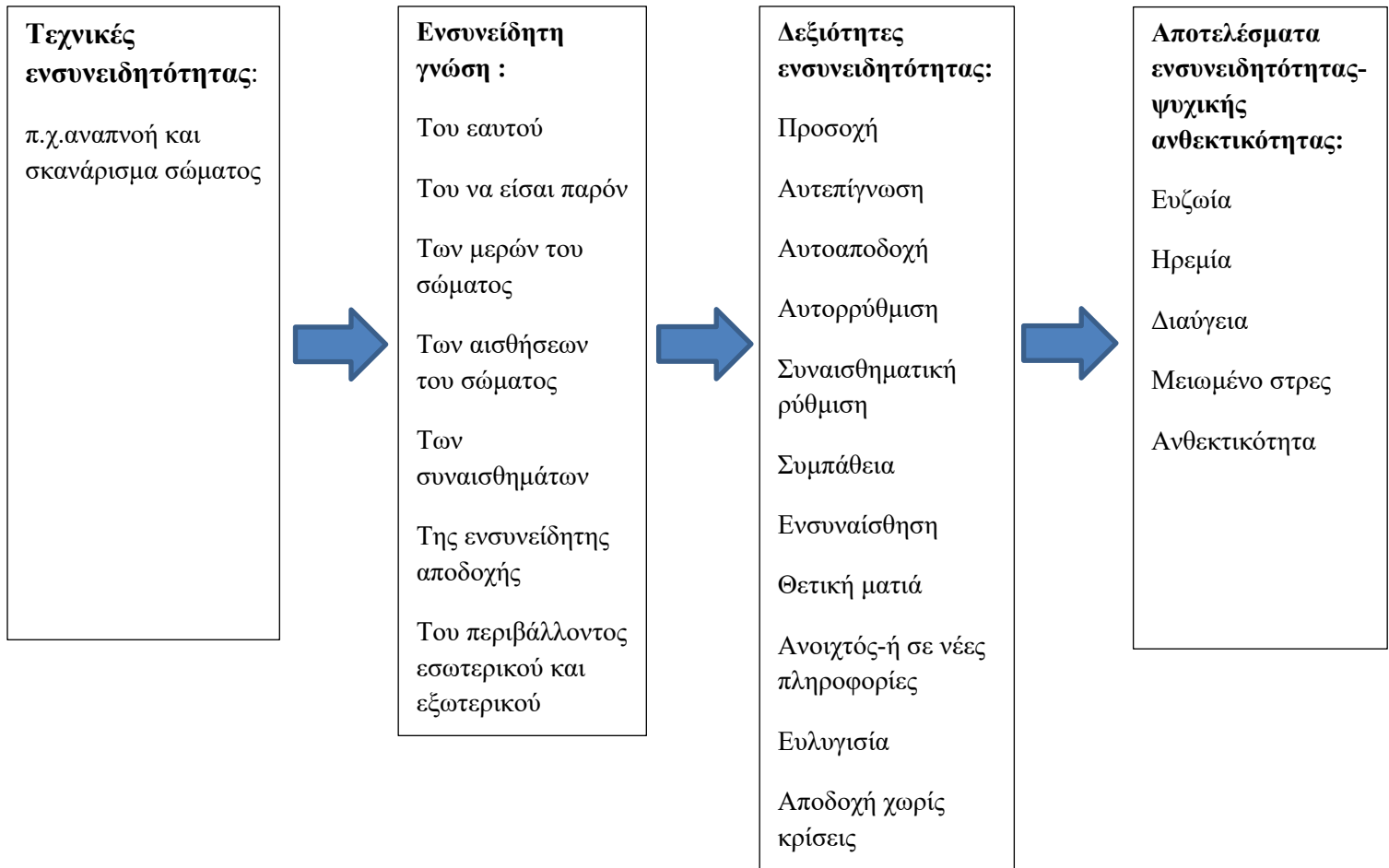
- το σκανάρισμα του σώματος: περιλαμβάνει τον εκτενή έλεγχο όλων των μερών του σώματος και των σωματικών αισθήσεων ξεκινώντας από τα δάχτυλα των ποδιών και ανεβαίνοντας μέχρι την κορυφή του κεφαλιού (δάχτυλα των ποδιών, πόδια, κάτω πόδια, γόνατα, μηροί, κοιλιά, ώμοι, χέρια, δάχτυλα, κεφάλι και πρόσωπο). Μέσα από αυτή τη διαδικασία επίγνωσης των τμημάτων του σώματος τα άτομα αναγνωρίζουν τότε αισθάνονται αγγωμένοι και είναι σε θέση να βιώνουν το άγχος χωρίς να αντιδρούν, αλλά χρησιμοποιώντας την αναπνοή για να φέρουν επίγνωση σε κάθε μέρος του σώματός. Με αυτό τον τρόπο ενεργοποιούνται τα αισθητηριακά συστήματα και αναπτύσσεται η επίγνωση των πόνων, των οσμών και των ήχων μέσα και έξω από το σώμα. Η τεχνική αυτή συμβάλλει στην ενοποίηση μυαλού και σώματος και το άτομο αισθάνεται άνετο και γειωμένο κατά την πρακτική της (Crain et al., 2017; Napoli, 2004).
- διαλογισμός: είναι η πιο δημοφιλής τεχνική της ενσυνειδητότητας. Ο διαλογισμός συνδέεται με αλλαγές σε περιοχές του εγκεφάλου που συνδέονται με τη μνήμη, τη μετα-συνειδητοποίηση και τη ρύθμιση του εαυτού και των συναισθημάτων. Ο ενήλικος εγκέφαλος είναι εύπλαστος και μέσα από το

διαλογισμό κρατιέται σε εγρήγορση, ενώ διευκολύνεται η μάθηση (Goyal et al., 2014).

- κατάλληλη διαχείριση της αναπνοής: Οι ασκήσεις αναπνοής ανακουφίζουν το άτομο από δυσάρεστα ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα. Το άτομο μαθαίνει να επαναφέρει την προσοχή του στην αναπνοή, όταν το μυαλό του παρασύρεται από σκέψεις και συναισθήματα. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται κάποιες φορές και ως μέρος του διαλογισμού. Το άτομο ακολουθεί την κίνηση του σώματός του, καθώς πραγματοποιεί εισπνοές και εκπνοές συνειδητά χωρίς κανενός είδους παρέμβασης ή χειρισμού. Μέσα από τη συνειδητή αναπνοή, το άτομο καλλιεργεί την εσωτερική του πραότητα και παρουσία, σε επαφή με τον εαυτό του χωρίς κρίση ή ανάλυση. Η κατανάλωση οξυγόνου βελτιώνεται, ενώ μειώνεται η αρτηριακή πίεση, ο καρδιακός και οι αναπνευστικός ρυθμός (Dusek et al., 2008).
- Η ενσυνειδητότητα της αναπνοής περιλαμβάνει την παρατήρηση της αναπνοής, ώστε να αναπτύξει το άτομο την επίγνωση της. Το άτομο μέσα από αυτή την τεχνική μπορεί να ελέγξει καλύτερα την αντίδρασή του μετά από μία συναισθηματική διέγερση. Όταν η αναπνοή γίνεται με νοημοσύνη, αναδύεται μια επίγνωση της αναπνοής που βοηθά στην ηρεμία του νου και όταν εμφανίζεται συναισθηματική διέγερση, το άτομο μπορεί να σταματήσει και να πάρει μια ανάσα πριν αντιδράσουν. Ακόμη, απομακρύνονται οι σκέψεις του παρελθόντος και το άτομο επικεντρώνεται στο παρόν. Η στροφή της προσοχής σε ένα μόνο ουδέτερο ερέθισμα, στην προκειμένη περίπτωση στην αναπνοή, σταθεροποιεί τα συναισθήματα. Οι καταστάσεις σύγκρουσης και το άγχος των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζονται και με αυτό τον τρόπο ενισχύεται την ανθεκτικότητά τους (Crain et al., 2017).
- διαλογισμός στοργικής καλοσύνης: ο διαλογισμός αυτός επικεντρώνεται στη στην καλοσύνη, στη συμπόνια και στην αγάπη προς το ίδιο άτομο αλλά και τους άλλους. Έχει παρατηρηθεί σε έρευνες πως αυτός ο τύπος διαλογισμού βελτιώνει την ευζωία του ατόμου μεταβάλλοντας τον εγκέφαλο, κάνοντας το να νιώθει πιο ικανοποιημένο από τη ζωή του, μειώνοντας τα συμπτώματα κατάθλιψης και ενισχύοντας θετικά συναισθήματα (Goyal et al., 2014).

- νοητική απεικόνιση ορισμένων εμπειριών είναι μια ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική, η οποία βασίζεται στο γεγονός ότι ο εγκέφαλος έχει την ικανότητα να δημιουργεί νέες νευρικές συνάψεις και να αναδιοργανώνεται (νευροπλαστικότητα). Οι συνάψεις αυτές ενισχύονται ή αποδυναμώνονται, ανάλογα με τα ερεθίσματα που φτάνουν σε αυτόν. Οι μηχανισμοί στον εγκέφαλο που δημιουργούν αυτές τις νέες συνάψεις δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν τη διαφορά μεταξύ ενός φανταστικού και ενός πραγματικού γεγονότος. Συνεπώς, η νοητική απεικόνιση επιδρά στις νευρικές συνάψεις, με τον ίδιο τρόπο που θα επιδρούσε το αντίστοιχο πραγματικό γεγονός. Με αυτό τον τρόπο προγραμματίζεται ο εγκέφαλος και γίνεται παρέμβαση στο ασυνείδητο, δημιουργώντας έναν νέο τρόπο ύπαρξης (Birtwell et al., 2019).

Το παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2) δείχνει με ποιον τρόπο η εκπαίδευση στις τεχνικές της ενσυνειδητότητας συμβάλλει στην αναγνώριση και τη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αυτογνωσίας και της ρύθμισης των συναισθημάτων. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση στην ενσυνειδητότητα ενισχύει την αυτογνωσία και γνώση του περιβάλλοντος, η οποία με τη σειρά της ενισχύει τις δεξιότητες της ενσυνειδητότητας. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση θετικών αποτελεσμάτων, όπως η ευζωία και η ψυχική ανθεκτικότητα. Συνεπώς, η ενσωμάτωση πρακτικών ενσυνειδητότητας στο σχολείο και στην εκπαίδευση των δασκάλων αποτελεί μια χαμηλού κόστους θετική πρακτική που θα συμβάλλει στην ευζωία των δασκάλων και των μαθητών κατ'επέκταση (Neumann & Tillott, 2022).



Σχήμα 2. Έννοιες της ενσυνειδητότητας-ανθεκτικότητας (Neumann & Tillott, 2022).

3.5 Η ενσυνειδητότητα στην εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον των ερευνητών αρχικά στράφηκε στην ανάπτυξη της ενσυνειδητότητας σε παιδιά και εφήβους, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στην ανάγκη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Πίσω από αυτή τη στροφή ενδιαφέροντος για την ενσυνειδητότητα των εκπαιδευτικών κρύβεται η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν την ενσυνειδητότητα μόνο όταν την έχουν βιώσει οι ίδιοι (Jennings, 2015). Σύμφωνα με τον Roeser (2016), η ενσυνειδητότητα δεν είναι μια σταθερή μεταβλητή, αλλά μια δυναμική μεταβλητή με δυνατότητα ανάπτυξης μέσα από παρεμβάσεις.

Η έννοια της ενσυνειδητότητας στα εκπαιδευτικά πλαίσια αναφέρεται στη διαδικασία της εκπαίδευσης, της προσοχής και της ρύθμισης των συναισθημάτων με τέτοιο τρόπο, ώστε το άτομο να επικεντρώνεται μόνο στην παρούσα στιγμή χωρίς τύψεις ή ανησυχίες για γεγονότα του παρελθόντος και του μέλλοντος (Ramasubramanian, 2017). Η ενσυνειδητή αποδοχή των δασκάλων μπορεί να κατευνάσει τα συναισθήματα σε προκλητικές καταστάσεις στην τάξη (Rupperecht et al., 2017). Ένας δάσκαλος ο οποίος ανησυχεί περισσότερο για το μέλλον ή για το παρελθόν παρά για το τι συμβαίνει την παρούσα στιγμή μπορεί να χρησιμοποιήσει την ενσυνειδητότητα για να επικεντρώσει την προσοχή του στο παρόν. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται το αίσθημα ανησυχίας του εκπαιδευτικού (Taylor et al., 2016).

Η σύνδεση της ενσυνειδητότητας με τις καθημερινές απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού επιχειρείται μέσα από εβδομαδιαίες ομαδικές πρακτικές ενσυνειδητότητας και συζητήσεις σχετικά με τις πρακτικές αυτές, με την ακρόαση πρακτικών στο σπίτι και την ανάθεση εργασιών που συνδέονται με την εφαρμογή της ενσυνειδητότητας στη διδασκαλία τους και την σχετική ανατροφοδότηση στην ομάδα (Garner et al., 2018). Η έλλειψη χρόνου και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές φαίνεται να αποτελούν εμπόδια για τη συμμετοχή των δασκάλων σε προγράμματα ενσυνειδητότητας (Wilde et al., 2019).

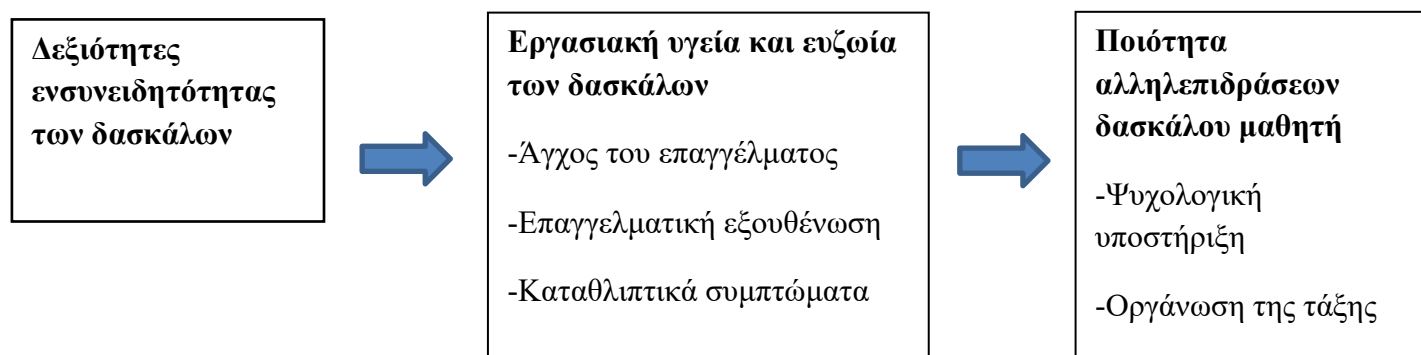
Η ενσυνειδητότητα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με έρευνες φαίνεται να συνδέεται θετικά με μια σειρά μεταβλητών στην εκπαίδευση, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση (Rosenstreich & Margalit, 2015), η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Flook et al., 2013), η συναισθηματική ρύθμιση (Kerr et al., 2017) και η ευζωία (Hue & Lau, 2015). Σημαντικά βρέθηκαν να είναι τα οφέλη της ενσυνειδητότητας στη μείωση των επιπέδων κατάθλιψης και αυτοκριτικής των εκπαιδευτικών, ενώ συμβάλει στην αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης και των συνεπειών της πίεσης του χρόνου, καθώς και στην βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και την λήψη πρωτοβουλιών (Hwang et al., 2019; Jennings et al., 2017). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα ενσυνειδητότητας ανέφεραν αυξημένη ενσυνειδητότητα, πιο θετικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη, καλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων και των σκέψεων (Flook et al., 2013; Hwang et al., 2019).

Η ενσυνειδητότητα των δασκάλων συσχετίστηκε με μείωση του άγχους και της συναισθηματικής εξουθένωσης, καθώς και με καλύτερη εργασιακή και ψυχολογική υγεία (Roeser et al., 2013). Ένας τρόπος μείωσης του άγχους και βελτίωσης μέσω των πρακτικών ενσυνειδητότητας είναι η ρύθμιση της προσοχής και των συναισθημάτων και ως εκ τούτου η μείωση της συναισθηματικής αντιδραστικότητας (Hölzel et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν έρθει σε επαφή με πρακτικές ενσυνειδητότητας υιοθετούν την ενσυνειδητότητα ως στρατηγική για να ξεκινήσει η μέρα στο σχολείο (Hartigan, 2017). Ακόμη, η ενσυνειδητότητα συσχετίζεται με βελτιωμένη αντίληψη της συμπεριφοράς των μαθητών και καλύτερη υλοποίηση του προγράμματος σπουδών (Frank et al., 2015).

Η ενσωμάτωση της ενσυνειδητότητας στη ζωή των δασκάλων συμβάλλει τουλάχιστον σε τρεις γενικούς σκοπούς: την αυτοφροντίδα, το να γίνει κάποιος πιο προσεκτικός και στοχαστικός δάσκαλος και να είναι σε θέση να παρέχει στους μαθητές πληροφορίες ή να δίνει οδηγίες βασισμένες στην ενσυνειδητότητα για την υποστήριξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής τους μάθησης (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). Οι δάσκαλοι που ασχολούνται με την ενσυνειδητότητα δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στην ενδοπροσωπική ενσυνειδητότητα, η οποία τους βοηθά να αντιμετωπίσουν τα δικά τους ψυχικά προβλήματα, αλλά και στη διαπροσωπική ενσυνειδητότητα, η οποία μπορεί να είναι επωφελής για την υποστήριξη της ανταποκριτικής διδακτικής συμπεριφοράς (Frank et al., 2015).

Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στον αντίκτυπο των προγραμμάτων αυτών στην ευζωία των εκπαιδευτικών, ενώ λίγες εστιάζουν στην ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές. Σε έρευνα με δείγμα 1001 εκπαιδευτικούς, ερευνήθηκε η σχέση της ενσυνειδητότητας και της ποιότητας των σχέσεων με τους μαθητές. Υψηλότερα επίπεδα ενσυνειδητότητας συνδέθηκαν με καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές. Συγκεκριμένα, η ενσυνειδητότητα συνδέθηκε με λιγότερες διαμάχες και μεγαλύτερη οικειότητα (Becker et al., 2017). Επιπρόσθετα, η ενσυνειδητότητα συσχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικά υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές στις πιο «δύσκολες» τάξεις (Braun et al., 2019).

Σημαντική ήταν η συμβολή της ενσυνειδητότητας στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν για να βοηθήσουν τους μαθητές που εμπλέκονται σε αυτές τις καταστάσεις να αποκτήσουν επίγνωση μέσω της αναπνοής, της χαλάρωσης και της εστίασης στο περιβάλλον πριν μιλήσουν για τη σύγκρουση. Οι δάσκαλοι με υψηλή ενσυνειδητότητα είναι πιο ψυχολογικά διαθέσιμοι στους μαθητές και είναι σε θέση να προσφέρουν μεγαλύτερη ψυχολογική και υλική υποστήριξη (Tamah & Wirjawan, 2022). Συνεπώς, τα επίπεδα ενσυνειδητότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές στην τάξη (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Προσαρμοσμένο λογικό μοντέλο της ενσυνειδητότητας των δασκάλων πάνω στις πρακτικές στην τάξη (Roeser et al., 2013)

4. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ανθεκτικότητας άρχισε να αναδύεται τη δεκαετία του 1950 μέσα από τον τομέα της υγείας. Έρευνες διερεύνησαν τους παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση καρδιακών παθήσεων, οι οποίοι στη συνέχεια προσδιορίστηκαν ως παράγοντες κινδύνου για την υγεία (Dawber et al., 1951). Οι έρευνες αυτές αποτέλεσαν το έναυσμα για την αναζήτηση παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στην μείωση της επίδρασης των παραγόντων κινδύνου στην υγεία. Κατά τη δεκαετία του 1970, η ερευνητική δραστηριότητα του Garmezy αποτέλεσε σταθμό για την αναπτυξιακή ψυχολογία και την ψυχιατρική. Μέσα από μια διαχρονική έρευνα διάρκειας 20 ετών, προσπάθησε να συγκεντρώσει γνώσεις σχετικά με την ανθεκτικότητα και τις προστατευτικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, έκανε προσπάθεια να αντιληφθεί με ποιον τρόπο τα παιδιά που έχουν εκτεθεί σε τραυματικές εμπειρίες ξεπερνούν τις αντιξοότητες. Μελετήθηκε η έκθεση σε κινδύνους, καθώς και η επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Masten et. al., 1990).

Εξίσου σημαντική ήταν η έρευνα του Rutter (1987), ο οποίος υποστήριξε πως η έννοια των προστατευτικών διαδικασιών θα πρέπει να συμπεριληφθεί στο πλαίσιο έρευνας για την ψυχική ανθεκτικότητα. Με αυτό τον τρόπο, μπορούν να εντοπιστούν σημεία παρέμβασης για τα άτομα που κινδυνεύουν να μην αναπτύξουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν στο να επανέρχονται στη φυσιολογική τους λειτουργία παιδιά που έχουν εκτεθεί σε καταστάσεις όπως φτώχεια, κακοποίηση, διαζύγιο ή ψυχική ασθένεια των γονέων (Masten & Reed, 2002). Έπειτα, η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ενήλικες ξεκίνησε είτε από επαναξιολογήσεις παιδιών που συμμετείχαν σε παλαιότερες έρευνες κατά την ενηλικίωσή τους, είτε στα πλαίσια της ψυχικής ευρωστίας, η οποία στη συνέχεια θεωρήθηκε παράγοντας που συμβάλει στην ψυχική ανθεκτικότητα και τις καθημερινές αντιξοότητες (Maddi, 2005).

Η έρευνα σχετικά με τη ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις φάσεις (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011). Η πρώτη αφορά τον ορισμό και τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, κατά την πρώτη φάση δόθηκε έμφαση στα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων, στα εφόδια, στους προστατευτικούς και στους αντισταθμιστικούς παράγοντες. (Masten & Garmezy, 1985. Werner & Smith, 1992). Με την πάροδο του χρόνου, δόθηκε έμφαση σε ευρύτερους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως οι φίλοι, η οικογένεια, η κοινότητα και στην αλληλεπίδραση τους με τους ατομικούς παράγοντες. Η ψυχική ανθεκτικότητα άρχισε να ερευνάται ως μία σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες οι οποίοι βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες ή τις προκλήσεις και όχι ένα σταθερό χαρακτηριστικό. Η έρευνα της δεύτερης φάσης συμπεριέλαβε και τα μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας (Luthar et al., 2000). Τα χαρακτηριστικά και οι προστατευτικοί παράγοντες άρχισαν να ερευνώνται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Για παράδειγμα, οι ερευνητές κάνουν λόγο για εκπαιδευτική ανθεκτικότητα (Denny et al., 2004. Downey, 2008). Οι παράγοντες αυτοί μπορούν λειτουργήσουν θετικά ή αρνητικά αναλόγως το πλαίσιο. Στη δεύτερη φάση, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον πολιτισμό και την προστατευτική λειτουργία που επιτελεί μέσα από διάφορα συστήματα, όπως τα ήθη και τα έθιμα, τις θρησκευτικές παραδόσεις και τις κοινοτικές δομές υποστήριξης (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011).

Η τρίτη φάση της έρευνας επικεντρώνεται στην εφαρμογή παρεμβάσεων για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Masten & Obradovic, 2006). Έμφαση δόθηκε στις διαδικασίες που λειτουργούν προστατευτικά και στο πώς μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων. Οι ερευνητές δηλαδή στράφηκαν από τον εντοπισμό των οικογενειακών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο πώς οι παράγοντες αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως προς την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Prince-Embury, 2010). Οι σχετικές έρευνες έχουν τη μορφή εμπειρικών μελετών για τον έλεγχο της θεωρίας της ψυχικής ανθεκτικότητας ή τη μορφή παρεμβάσεων βασισμένων στη θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στην τέταρτη φάση, η έρευνα και η θεωρία ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας αποκτά μια πιο σφαιρική οπτική που περιλαμβάνει τις βιολογικές και φυσιολογικές πτυχές της ανθεκτικότητας, καθώς και την ενσωμάτωση σε αυτές των γνώσεων προηγούμενων μελετών για τους προστατευτικούς παράγοντες και παράγοντες κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο όρος της νευροπλαστικότητας, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του εγκεφάλου να προσαρμόζεται και να αλλάζει με βάση τις ατομικές εμπειρίες κάνει την εμφάνισή του (Bonnano & Diminich, 2013). Θα λέγαμε πως πρόκειται για ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας το οποίο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη χρήσιμων παρεμβάσεων σε ομάδες ατόμων που επιβαρύνονται από διάφορους παράγοντες κινδύνου.

4.2 Ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πολυσύνθετη και οι ερευνητές διαφωνούν ως προς τον ορισμό της (Aburn et al., 2016). Η προέλευση της λέξης «ανθεκτικότητα» είναι λατινική (*resilire*) και σημαίνει «επανέρχομαι» ή «ανακάμπω μετά την πίεση» (Moore et al., 2013). Αρχικά, οι ερευνητές αναφέρονταν σε ατομικές διακυμάνσεις ως απάντηση στις αντιξοότητες ή στην ικανότητα διατήρησης της προσωπικής φυσιολογικής λειτουργίας και την αίσθηση ψυχολογικής επάρκειας κατά την αντιμετώπιση δυσμενών και στρεσογόνων καταστάσεων (Cohler, 1987. Rutter, 1987) .

Ένας από τους πιο διαδεδομένους ορισμούς είναι αυτός των Masten et al. (1990) ο οποίος αναφέρει πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι «η διαδικασία, η ικανότητα ή το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής παρά την ύπαρξη δύσκολων ή απειλητικών συνθηκών» (σελ. 426). Ο Higgins (1994) αναφέρεται στην ψυχική ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία προσωπικής επανόρθωσης και ανάπτυξης του ατόμου» (σελ.1). Ακόμη, ο Theron (2004) αναφέρεται στην ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα για επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής, η οποία συμβάλει στο να οδηγηθεί το άτομο προς την αυτοπραγμάτωση. Σύμφωνα με τον Bonnano

(2005), ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται στη δυσπροσαρμογή απέναντι σε τραυματικές εμπειρίες και να καταφέρνει να ισορροπεί.

Οι ορισμοί που έχουν προταθεί για την ψυχική ανθεκτικότητα είναι πολλοί, ωστόσο παρουσιάζουν δύο κοινά στοιχεία. Αναφέρονται στην έκθεση σε κάποιον κίνδυνο και στην ύπαρξη παραγόντων που συνεισφέρουν στα θετικά αποτελέσματα και στον περιορισμό των αρνητικών (Fergus & Zimmerman, 2005). Υπάρχουν διάφορες αντιδράσεις του ατόμου απέναντι στις δυσκολίες ή τις τραυματικές εμπειρίες, μια από αυτές είναι η ψυχική ανθεκτικότητα. Κάποιες από τις αντιξοότητες οι οποίες έχουν ερευνηθεί είναι οι φυσικές καταστροφές, τα τραύματα πολέμου, τα βασανιστήρια, η απώλεια αγαπημένων προσώπων, οι σοβαρές ασθένειες και η σεξουαλική κακοποίηση στην παιδική ηλικία (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011).

Τα ανθεκτικά άτομα βιώνουν το ίδιο έντονα τα αρνητικά συναισθήματα, αλλά καταναλώνουν λιγότερη ενέργεια στο να ανησυχούν για το μέλλον και επανέρχονται γρηγορότερα μετά από τραυματικά γεγονότα (Waugh et al., 2008). Το άτομο είναι σε θέση να εμφανίζει μια ποικιλία ανθεκτικών εκδηλώσεων, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με το πλαίσιο, τον χρόνο, την ηλικία, το φύλο και την πολιτισμική καταγωγή. Η ανθεκτικότητα δηλαδή είναι ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό του ατόμου (Connor & Davidson, 2003).

Οι πρώτοι ορισμοί επικεντρώθηκαν στους ατομικούς παράγοντες που καθιστούν κάποια άτομα να έχουν καλύτερη προσαρμογή σε σχέση με άλλα άτομα (Bonanno & Diminich, 2013). Ακόμη, κάποιοι ορισμοί αναφέρθηκαν στην ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα σύνολο ιδιοτήτων ή προστατευτικών μηχανισμών που συμβάλουν στην επιτυχή προσαρμογή παρά την ύπαρξη σοβαρών αντιξοοτήτων (Luthar et al., 2000). Η αρχική έρευνα στην ψυχική ανθεκτικότητα εξέτασε τα ατομικά χαρακτηριστικά και το πώς μια ομάδα ενδογενών, βιολογικών ή προσωπικών χαρακτηριστικών επέτρεψε σε ορισμένα άτομα να ευδοκιμήσουν παρά τις αντίξοες συνθήκες (Ainsworth & Oldfield, 2019).

Στη συνέχεια, οι ορισμοί διευρύνθηκαν και έγιναν πιο δυναμικοί. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του

περιβάλλοντος, ενώ διαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου και ανάλογα με τις περιστάσεις (Luthar & Zelazo, 2003). Δεν θεωρείται ως μια έμφυτη ικανότητα, αλλά αποτέλεσμα μιας ζωντανής διαδικασίας σε ένα δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον (Gu & Day, 2007). Η μετέπειτα έρευνα επικεντρώθηκε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψη το άτομο, το περιβαλλοντικό πλαίσιο και τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των συστημάτων, για να κατανοήσουμε ποιοι παράγοντες και διαδικασίες επιτρέπουν σε ένα άτομο να είναι «ανθεκτικό» (Ungar, 2013). Συνεπώς, παρατηρείται μια στροφή των ορισμών στη θεώρηση της ανθεκτικότητας μέσω των αλληλοεξαρτώμενων συστημάτων. Η Masten (2014) πρότεινε έναν τέτοιο ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας ως «την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές προκλήσεις που απειλούν τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του» (σ.494).

Ο Windle (2011) περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο διαπραγματεύεται, προσαρμόζεται ή διαχειρίζεται πηγές τραυματικών εμπειριών ή στρες. Κατά την διαδικασία αυτή, διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο, τη ζωή του και το περιβάλλον συμβάλλουν στην προσαρμογή και ανάκαμψη μετά από μια αντιξοότητα. Συνεπώς, η εμπειρία της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου. Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (2014) ορίζει την ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία της καλής προσαρμογής του ατόμου παρά την ύπαρξη αντιξοότητας, τραυματικών εμπειριών, τραγωδίας, απειλών ή ακόμη σημαντικών πηγών απειλών» (σ.1).

Εκτός από το θέμα των ποικίλων ορισμών, υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ερευνητών και για τα στοιχεία που περιλαμβάνει η έννοια αυτή. Συγκεκριμένα, στην ψυχική ανθεκτικότητα συμπεριλαμβάνονται ατομικοί παράγοντες, γενετικοί, ψυχοβιολογικοί παράγοντες και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Luthar et al., 2000; Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011). Επιπλέον, σε νεότερους ορισμούς αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και συστημικοί παράγοντες που αφορούν στο γενικότερο πλαίσιο και στα διάφορα αλληλοεπιδρώντα συστήματα στα οποία το άτομο είναι μέρος. Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη γνωστική ευελιξία, τη διανοητική λειτουργία, τη συναισθηματική ρύθμιση τις

σχέσεις προσκόλλησης, την αυτοεκτίμηση, την αισιοδοξία, τις στρατηγικές αντιμετώπισης κ.α. (Joseph & Linley, 2006).

Σχετικά με τους γενετικούς και ψυχοβιολογικούς παράγοντες, αυτοί περιλαμβάνουν αλλαγές στις εγκεφαλικές δομές και τα νευροβιολογικά συστήματα (Cicchetti & Curtis, 2007). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, όπως την παροχή σταθερών και επαρκών μοντέλων ρόλων, τη ζεστασιά και διαθεσιμότητα των γονέων, την αρμονική σχέση των γονέων, τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και τη συνεπή καθοδήγηση (Rosenthal et al., 2003). Επιπρόσθετα, στα χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος εμπίπτουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, το σχολικό περιβάλλον και οι κοινοτικές δομές. Τέλος, οι συστημικοί παράγοντες αναφέρονται σε ευρύτερα συστήματα, όπως το κοινωνικό περιβάλλον, το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, η θρησκεία, οι κοινότητες, τα πολιτισμικά συστήματα που υπερβαίνουν τις κοινότητες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Hill et al., 2007. Masten & Wright, 2010).

Οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Επιπλέον, δεν επικρατεί κάποιος από αυτούς τους παράγοντες (Mancini & Bonanno, 2010), αλλά όλοι μαζί καθορίζουν τον βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας που θα εκδηλώσει το άτομο σε αντίξοες συνθήκες. Τα μοντέλα της ψυχικής ανθεκτικότητας περιγράφουν αυτή την αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων, καθώς και τη φύση και την ένταση του κινδύνου στον οποίο εκτίθεται το άτομο (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011). Συνεπώς, βλέπουμε πως υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ορισμών και εννοιολογικών προσεγγίσεων, το οποίο καταδεικνύει την πολύπλοκη φύση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ωστόσο, το πλήθος των ορισμών δημιουργεί μια σύγχυση σχετικά με τον τρόπο που θα προσεγγίσει κάποιος ερευνητής την ανθεκτικότητα και το εννοιολογικό πλαίσιο θα την εντάξει.

Η πιο πρόσφατη βιβλιογραφία φαίνεται να στρέφεται στη θεώρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως διαδικασίας, χωρίς να επικεντρώνεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά, καθώς αν υποθέσουμε πως η ψυχική ανθεκτικότητα εξαρτάται αποκλειστικά από σταθερά προσωπικά χαρακτηριστικά, υπάρχει μια μετατόπιση της

ευθύνης προσαρμογής αποκλειστικά στο άτομο. Η θεώρηση αυτή αγνοεί την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και τις διαδικασίες προσαρμογής του. Συνεπώς, η θεώρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως διαδικασίας αποτελεί μια βελτίωση της σχετικής υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Teram & Ungar, 2009).

4.3 Οι μορφές της ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι διαφορετικές μορφές της ψυχικής ανθεκτικότητας προκύπτουν μέσα από διάφορους ορισμούς που της έχουν δοθεί κατά καιρούς (Masten & Wright, 2010). Η αντίσταση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται και να αντιδρά αποτελεσματικά σε μία αντιξοότητα ή ένα αγχογόνο γεγονός, αποτελεί την πρώτη μορφή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, το άτομο δεν επηρεάζεται από τις αντιξοότητες ή χρησιμοποιεί τις δύσκολες καταστάσεις ως μαθησιακές εμπειρίες. Με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να διατηρεί τη φυσιολογική του λειτουργία πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την έκθεση σε ένα αγχογόνο γεγονός (Bonanno, 2005. Maddi, 2005).

Η ανάρρωση ή ανάκαμψη αποτελεί τη δεύτερη μορφή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιστρέφει σταδιακά στη φυσιολογική λειτουργία μετά από ένα γεγονός που του προκάλεσε στρες ή το τραυμάτισε. Η ελαστικότητα της αντίδρασης αποτελεί το βασικό στοιχείο αυτής της μορφής ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία αναφέρεται σε χρόνιες καταστάσεις ή σε καταστροφικά περιστατικά κατά τα οποία το άτομο δεν είναι σε θέση να επανέλθει σε φυσιολογικό ρυθμό, παρα μόνο αν αλλάξουν οι συνθήκες ή επέλθει το στρεσογόνο γεγονός (Masten & Wright, 2010). Συγκεκριμένα, όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με την αντιξοότητα και σιγά σιγά επιστρέφει στη φυσιολογική λειτουργία του, παρομοιάζεται με ένα δέντρο το οποίο λυγίζει από τον αέρα και επιστρέφει στην αρχική του κατάσταση, αφού σταματήσει ο αέρας (Lepore & Revenson, 2014).

Η ομαλοποίηση αποτελεί την τρίτη μορφή ψυχικής ανθεκτικότητας. Η έννοια αυτή επικεντρώνεται στα παιδιά που μεγαλώνουν σε αντίξοες συνθήκες, αλλά επιδεικνύουν αξιοσημείωτη πρόοδο στους αναπτυξιακούς στόχους όταν τους δίνεται

η δυνατότητα να μεταβούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Masten & Wright, 2010). Τέλος, η ανασυγκρότηση αποτελεί μια άλλη μορφή ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ανασυγκρότηση αφορά στην αναδόμηση των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών του ατόμου, προκειμένου να προσαρμοστεί αποτελεσματικά στις δύσκολες συνθήκες και να ενισχύσει την ικανότητά του να χειρίζεται τις αντιξοότητες με τις οποίες θα έρθει αντιμέτωπο στο μέλλον. Η λειτουργικότητα του ατόμου δηλαδή βελτιώνεται ως συνέπεια του κινδύνου (Lepore & Revenson, 2014).

Άλλες έννοιες που συνδέονται με την ανασυγκρότηση είναι η μεταμόρφωση που αναφέρεται στην επαναφορά στη φυσιολογική λειτουργία μετά από ένα τραυματικό γεγονός και η μετατραυματική ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται στις θετικές αλλαγές που προκύπτουν στο άτομο μετά από μία τραυματική εμπειρία και το καθιστούν πιο λειτουργικό από πριν (Linley & Joseph, 2004. Masten & Wright, 2010). Ωστόσο, η ανασυγκρότηση διαφέρει από τη μεταμόρφωση και τη μετατραυματική ανάπτυξη, καθώς η πρώτη εμπερικλείει θετικές και αρνητικές πτυχές, ενώ οι δεύτερες περιλαμβάνουν μόνο θετικές αλλαγές.

4.4 Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Αρχικά, το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες επικεντρώνονται στους παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς την ψυχική ανθεκτικότητά τους και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση του πάθους για διδασκαλία και στην αντοχή σε αντίξοες σχολικές συνθήκες (Mansfield et al., 2012). Οι Mansfield et al. (2012), βασισμένοι στα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας σε 200 εκπαιδευτικούς, πρότειναν ένα μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων για να περιγράψουν τους προστατευτικούς παράγοντες των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών.

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει:

α) την επαγγελματική ανθεκτικότητα: η οποία αναφέρεται στις διδακτικές δεξιότητες που συμβάλουν στο να ξεπερνούν οι εκπαιδευτικοί τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες

που συναντούν στο σχολικό περιβάλλον. Τέτοιοι παράγοντες οι οποίοι χαρακτηρίζουν τους ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς είναι η σχέση τους με τους μαθητές και η ανταπόκριση στις ανάγκες τους, η αφοσίωση στην επαγγελματική ανάπτυξη, η ευελιξία και η χρήση διαφορετικών πρακτικών διδασκαλίας (Kaldi, 2009; Sharplin et al., 2011).

(β) τη συναισθηματική ανθεκτικότητα: η οποία αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των καθημερινών διδακτικών εμπειριών, στη συναισθηματική διαχείριση και στην αντιμετώπιση του στρες. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων, όπως τη διαχείριση των συναισθημάτων, την αίσθηση του χιούμορ, το να μην παίρνουν προσωπικά τα όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη και το αίσθημα της προσωπικής ολοκλήρωσης (Chan et al., 2008; Sinclair, 2008).

γ) την ανθεκτικότητα που αφορά στα κίνητρα, η οποία αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που περιγράφουν τα κίνητρα του εκπαιδευτικού. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν την επιμονή του εκπαιδευτικού στη διαρκή επιμόρφωσή του, την υπομονή του, την αυτοαποτελεσματικότητά του, το να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και τη συνειδητή λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Tait, 2008; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

και δ) την κοινωνική ανθεκτικότητα που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες επικοινωνίας που συμβάλουν στην εύρεση κοινωνικής υποστήριξης και στην επιτυχή αλληλεπίδραση και συνεργασία με συναδέλφους, συγγενείς και φίλους (Botou et al., 2017; Froehlich-Gildhoff & RoennauBoese, 2012).

Αυτός ο διαχωρισμός των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν είναι απόλυτος, ενώ κάποιοι παράγοντες μπορεί να εμπίπτουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες (Mansfield et al., 2012). Για παράδειγμα, η αισιοδοξία μπορεί να καταταχθεί τόσο στη διάσταση που αφορά στα κίνητρα, όσο και στη συναισθηματική διάσταση ως προσωπικό χαρακτηριστικό.

Σημαντική είναι και η επίδραση του περιβαλλοντικού πλαισίου, όπως της οικογένειας, της κοινότητας, της κουλτούρας, του σχολείου και των συναδέλφων.

Κάποιοι ερευνητές προτείνουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων που βοηθά το άτομο να υπερβαίνει τις αντιξοότητες και να επανέρχεται μετά την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες και προκλήσεις. Για παράδειγμα, οι Gu και Li (2013) υποστήριξαν ότι «η φύση και η διατήρηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν είναι έμφυτες, αλλά επηρεάζεται από τις ατομικές ποιότητες σε αλληλεπίδραση με τις επιρροές του πλαισίου στο οποίο είναι ενταγμένη η εργασία και η ζωή των εκπαιδευτικών» (σ. 300).

Η επικέντρωση αποκλειστικά και μόνο στις προσωπικές ικανότητες μετατοπίζει την ευθύνη στην προσωπική παρακίνηση και υπευθυνότητα του ατόμου, ενώ αποπροσανατολίζει από τη θεώρηση των ευθυνών των εργοδοτών και των υπεύθυνων. Μια πιο συστημική θεώρηση είναι πιο ρεαλιστική ως προς την περιγραφή της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τέλος, διασφαλίζει πως όλα τα μέρη του συστήματος μέσα από τις ικανότητες, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Beltman et al., 2020).

4.5 Παράγοντες κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Οι παράγοντες κινδύνου ορίζονται ως κάθε παρατηρήσιμο ή μετρήσιμο χαρακτηριστικό του ατόμου ή του περιβάλλοντος, το οποίο σχετίζεται σημαντικά με μια συγκεκριμένη αρνητική συμπεριφορά ή αρνητικό αποτέλεσμα για το άτομο (Gerstein & Green, 1993. Kumpfer, 1999 όπ. αναφ. στο Daniilidou & Platsidou, 2018). Διαφορετικά, οι παράγοντες επικινδυνότητας ορίζονται ως «οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης ζωής» (Masten & Obradovic, 2006, σ.15).

Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές χωρίζουν τους παράγοντες κινδύνου σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε ενδογενείς και περιβαλλοντικούς με μικρές διαφοροποιήσεις. Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, ενώ οι περιβαλλοντικοί με παράγοντες εκτός του πλαισίου του σχολείου. Κάποιοι βασικοί ενδογενείς παράγοντες είναι η ηλικία και η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η διεύθυνση του

σχολείου, οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος και οι δυσκολίες που αφορούν τις υποδομές των σχολείων. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι ερευνητές κατέταξαν τις αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών, καθώς και τη σύνθεση του μαθητικού σώματος (Fan et al., 2021). Ακόμη, οι ίδιοι ατομικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν είτε εκθέτοντας σε κίνδυνο είτε προστατεύοντας τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν εντείνουν ή ελαχιστοποιούν τον αντίκτυπο των στρεσογόνων καταστάσεων (Platsidou & Daniilidou, 2018).

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται συνεχώς λόγω των κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων. Η συνθήκη αυτή εντείνεται από τον μεγάλο αριθμό των μαθητών μέσα στις σχολικές τάξεις και την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των ετερογενών σχολικών τάξεων. Ακόμη, η ηλικία των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κινδύνου για την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Ειδικότερα στην Ελλάδα, ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών έχει μεγαλώσει με την αύξηση των ορίων ηλικίας συνταξιοδότησης (Brouskeli et al., 2018).

Το εκπαιδευτικό σύστημα μεταβάλλεται συνεχώς με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα αβεβαιότητας (Flores, 2018). Ακόμη, πολλές φορές οι προσωπικές πεποιθήσεις έρχονται σε αντίθεση με τις πρακτικές που ωθούνται να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί (Beltman et al., 2011). Οι αμοιβές των δασκάλων κινούνται σε χαμηλά επίπεδα αποδυναμώνοντας τα κίνητρα τους και οδηγώντας τους κάποιες φορές σε κυνισμό. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει η δυσκολία στη διαχείριση των μαθητών και του ευχάριστου κλίματος στην τάξη (Greenfield, 2015).

Ο Beltman (2021) προχώρησε σε μια άλλη ταξινόμηση των παραγόντων κινδύνου και πιο συγκεκριμένα έκανε λόγο για ατομικούς παράγοντες κινδύνου και παράγοντες κινδύνου του πλαισίου. Σύμφωνα με αυτή την ταξινόμηση οι ατομικοί παράγοντες κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν:

-την αρνητική αυτοπεποίθηση

- την απροθυμία αναζήτησης βοήθειας
- τη σύγκρουση μεταξύ προσωπικών πεποιθήσεων και πρακτικών

Οι παράγοντες του πλαισίου περιλαμβάνουν:

- τη διαχείριση συμπεριφοράς
- την ικανοποίηση των αναγκών των μειονεκτούντων μαθητών
- τον μεγάλο φόρτο εργασίας και το χρόνο που απαιτείται για μη διδακτικά καθήκοντα
- την έλλειψη πόρων
- τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών
- τα δύσκολα σχολεία ή τάξεις

Ακόμη, προσδιόρισε τις προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στις αρχές της σταδιοδρομίας τους. Στο προσωπικό πλαίσιο, περιλαμβάνεται η ισορροπία μεταξύ δουλειάς και προσωπικής ζωής (π.χ. η έλλειψη ελεύθερου χρόνου), τα προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. η τελειομανία), οι γνώσεις και η αίσθηση συντριβής που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, όταν δεν μπορούν να ισορροπήσουν μεταξύ των καθηκόντων τους.

Στις διαπροσωπικές επαφές περιλαμβάνονται παράγοντες όπως είναι η οικογένεια και οι φίλοι (π.χ. λιγότερες επαφές), η σχέση με τους συναδέλφους και τη διοίκηση (π.χ. η έλλειψη αναγνώρισης ή υποστήριξης), οι μαθητές (π.χ. η προκλητική συμπεριφορά) και οι σχέσεις με τους γονείς. Μια άλλη κατηγορία, αποτελούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τις πολιτικές και τις πρακτικές. Τέτοιοι παράγοντες είναι η οργάνωση του σχολείου και οι πόροι στην τάξη, όπως για παράδειγμα η έλλειψη διδακτικού υλικού και η ελλιπής προετοιμασία των δασκάλων (Beltman, 2021).

4.6 Μοντέλα Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας (Zimmerman, 2013). Τα μοντέλα αυτά αποτελούν εξηγήσεις σχετικά με τον τρόπο που οι

μεμονωμένοι και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες λειτουργούν ώστε να μετριάσουν ή να εξουδετερώσουν τις αρνητικές συνέπειες των παραγόντων κινδύνου (Zolkoski & Bullock, 2012). Το αντισταθμιστικό μοντέλο και το μοντέλο προστατευτικών παραγόντων είναι τα πιο διαδεδομένα. Επιπλέον, υπάρχει και το μοντέλο της πρόκλησης, το οποίο δεν έχει εφαρμοσθεί σε μεγάλο βαθμό (Fergus & Zimmerman, 2005; Garmez et al., 1984; Masten et al., 2008), ενώ το μοντέλο του Richardson (1990) είναι αρκετά δημοφιλές, ωστόσο έχει δεχτεί κριτικές.

4.6.1 Το αντισταθμιστικό μοντέλο (compensatory model)

Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται σε αντισταθμιστικούς παράγοντες που εξουδετερώνουν την έκθεση στον κίνδυνο. Πρόκειται για άμεσες επιδράσεις, ανεξάρτητες από τους παράγοντες κινδύνου. Οι αντισταθμιστικοί παράγοντες μετριάζουν την επίδραση των παραγόντων κινδύνου, καθώς δρουν σε αντίθετη κατεύθυνση και επηρεάζουν την προσαρμογή (Fergus & Zimmerman, 2005). Για παράδειγμα, τα άτομα τα οποία ζουν σε υποβαθμισμένα οικονομικά περιβάλλοντα είναι πιο επιρρεπή σε βίαιες συμπεριφορές συγκριτικά με τα άτομα που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες στη διαβίωση τους. Σε αυτή την περίπτωση, οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν σαν αντισταθμιστικοί παράγοντες και να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες της φτώχειας (Zimmerman & Arunkumar, 1994).

4.6.2 Το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων (protective factor model)

Το μοντέλο αυτό έχει τις ρίζες του στην αναπτυξιακή βιβλιογραφία και τη θεωρία των συστημάτων. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και των παραγόντων κινδύνου βρίσκεται στο επίκεντρο του μοντέλου. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, επιτυγχάνεται η μείωση της πιθανότητας αρνητικών αποτελεσμάτων και ο μετριασμός των επιπτώσεων της έκθεσης σε αντιξοότητες. Αυτό υποδηλώνει πως οι προστατευτικοί παράγοντες βοηθούν στην προώθηση θετικών αποτελεσμάτων και υγιών χαρακτηριστικών προσωπικότητας, ακόμη και σε αντίξοες συνθήκες ζωής (Bonanno, 2004; Ungar, 2004). Οι προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων, ενδοπροσωπικές δεξιότητες αναστοχασμού, δεξιότητες που αφορούν την ακαδημαϊκή

και επαγγελματική πορεία, την ικανότητα ανάκτησης της αυτοεκτίμησης, τις δεξιότητες προγραμματισμού, τις δεξιότητες ζωής και τέλος τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Ungar, 2004).

4.6.3 Το μοντέλο της πρόκλησης (challenge model)

Το μοντέλο αυτό λειτουργεί όπως ο εμβολιασμός στα μικρά παιδιά. Το άτομο εκτίθεται σε μικρές προκλήσεις και σε μέτρια επίπεδα κινδύνου, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει μελλοντικές εμπειρίες έκθεσης σε αρνητικά αποτελέσματα. Επομένως, ένας αγχογόνος παράγοντας μπορεί να ενισχύσει την προσαρμογή του ατόμου (Garmezy et al., 1984). Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπάρξει μια ισορροπία. Οι προκλήσεις αυτές θα πρέπει να είναι απαιτητικές, ώστε να αναπτύσσονται μηχανισμοί αντιμετώπισης, αλλά όχι τόσο επίπονες που να καθιστούν την αντιμετώπισή τους αδύνατη. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχει μια καμπυλόγραμμη σχέση μεταξύ ενός παράγοντα κινδύνου και της προσαρμογής. Συνεπώς, τα χαμηλά και υψηλά επίπεδα κινδύνου συνδέονται με αρνητική προσαρμογή, ενώ τα μεσαία επίπεδα κινδύνου συνδέονται με λιγότερο αρνητικά ή δυνητικά θετικά αποτελέσματα (Fleming & Ledogar, 2008).

4.6.4 Το μοντέλο του Richardson

Το μοντέλο του Richardson και των συνεργατών του έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά από τους ερευνητές. Πρόκειται για ένα μοντέλο το οποίο εκτείνεται σε μια σειρά ειδών αντιξοότητας και σε διάφορα επίπεδα. Το μοντέλο αυτό δανείστηκε από την ιατρική τον όρο «ομοιόσταση» για να περιγράψει την κατάσταση το άτομο είναι ψυχολογικά και βιολογικά ισορροπημένο. Όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με κάποια αντιξοότητα και δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένο με πόρους, ώστε να την αντιμετωπίσει, γίνεται λόγος για διαταραχή της ομοιόστασης. Έτσι ξεκινάει μια προσπάθεια σταθεροποίησης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε τέσσερις καταστάσεις: α) την ανθεκτική επαναφορά (η διαταραχή της ομοιόστασης εξοπλίζει το άτομο με επιπρόσθετους προστατευτικούς πόρους και εισέρχεται σε ένα ανώτερο επίπεδο ομοιόστασης), β) την ομοιοστατική επαναφορά, (η αντιξοότητα επαναφέρει το άτομο στο προηγούμενο επίπεδο ομοιόστασης, στο οποίο το άτομο συνήθιζε να βρίσκεται γ)

την επαναφορά με απώλεια (το άτομο φτάνει σε ένα κατώτερο επίπεδο ομοιόστασης, καθώς η αντιξοότητα είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια των προστατευτικών πόρων του ατόμου) και τη δυσπροσαρμοστική επαναφορά (το άτομο οδηγείται σε επιβλαβείς συμπεριφορές εξαιτίας της αντιξοότητας) (Richardson et al., 1990).

4.7 Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Το έργο του σχολείου έχει διαφοροποιηθεί τα τελευταία χρόνια, ενώ έχει διευρυνθεί ο ρόλος του. Οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά εμποδίων και αντιξοοτήτων, τα οποία δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες, όπως οι συνεχείς αλλαγές, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η γραφειοκρατία, οι ελλειπείς υποδομές των σχολείων, οι συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, οι προσπάθειες διατήρησης της πειθαρχίας του θετικού κλίματος στην τάξη, η έλλειψη υποστήριξης στο σχολείο και οι χαμηλές αποδοχές (Mansfield et al., 2016).

Ωστόσο, κάποιοι δάσκαλοι φαίνεται πως είναι σε θέση να ξεπερνούν αυτές τις δυσκολίες και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα διδακτικά και επαγγελματικά τους καθήκοντα, αντιμετωπίζοντας με θετικότητα τις αντιξοότητες του σχολικού περιβάλλοντος. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι το στοιχείο το οποίο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επιμένουν στους εκπαιδευτικούς τους στόχους και να συνεχίζουν απρόσκοπτα το έργο τους (Beltman et al., 2021). Τα τελευταία 15 χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί προς τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η ανθεκτικότητα έχει εξεταστεί από πολλές οπτικές χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθοδολογιών.

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως μια πολύπλευρη, δυναμική διαδικασία που αποτελείται από την αλληλεπίδραση προσωπικών και εξωτερικών πόρων και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανακάμπτουν από αρνητικούς στρεσογόνους παράγοντες και τραυματικά γεγονότα του πεδίου (Hascher et al., 2021). Επιπλέον, η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ορισθεί ως η ικανότητα προσαρμογής και η χρήση στρατηγικών για την αντιμετώπιση των

αντιξοοτήτων και την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων, ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην προσωπική ανάπτυξη ή πρόοδο (Ainsworth & Oldfield, 2019).

Σε διεθνές επίπεδο, η σχετική έρευνα έχει αναπτυχθεί κυρίως σε χώρες με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ στην Ελλάδα οι σχετικές έρευνες περιορίζονταν κυρίως στην ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων μέχρι πρόσφατα (Kourkoutas et al., 2015). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η έρευνα στράφηκε στην ανάδειξη των παραγόντων που σχετίζονται με τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή τους παράγοντες προστασίας και τους παράγοντες κινδύνου, καθώς και στη σχέση της με άλλες ψυχολογικές μεταβλητές (Brouskeli et al., 2018). Το ποσοστό των δασκάλων που εγκαταλείπουν τον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι μικρό, παρά την οικονομική κρίση (Botou et al., 2017). Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες και τα προβλήματα στο επάγγελμα και τη ζωή των εκπαιδευτικών έχουν αυξηθεί.

Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, καθώς επιδρά θετικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Nolan et al., 2014). Η πλειονότητα των ερευνών εστιάζει στο γεγονός πως για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να συμβάλουν στην προαγωγή της ανθεκτικότητας των μαθητών θα πρέπει να φροντίζουν για τη δική τους ευζωία, ώστε να λειτουργούν ως πρότυπα (Furrer et al., 2014). Ωστόσο, η πιο πρόσφατη βιβλιογραφία τονίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός πλαισίου υποστήριξης των εκπαιδευτικών τόσο ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο και ως προς τη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας (Papatraianou & Le Cornu, 2014). Οι ερευνητές στρέφονται στη διαμόρφωση παρεμβάσεων και στρατηγικών που στοχεύουν την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Οι παρεμβάσεις αυτές προωθούν τη βελτίωση της εκπαίδευσης γενικότερα και την ανάπτυξη κατάλληλης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

5.ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ, ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια αναφορά στα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που αφορούν στη σχέση των μεταβλητών της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αρχικά, η πλειονότητα των ερευνών που έχουν γίνει σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα επικεντρώθηκε κυρίως σε επαγγέλματα υγείας και υπηρεσιών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει επεκταθεί και σε άλλους χώρους, όπως στον χώρο της εκπαίδευσης.

5.1 Ενσυναίσθηση και ψυχική ανθεκτικότητα

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητά μας να διαβάζουμε τις ενδείξεις των άλλων ανθρώπων για την ψυχολογική και συναισθηματική τους κατάσταση. Μερικοί από εμάς είναι έμπειροι στο να ερμηνεύουν τα μη λεκτικά στοιχεία των άλλων, όπως τις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τη γλώσσα του σώματος και να αντιλαμβάνονται τι σκέφτονται και αισθάνονται. Από την άλλη πλευρά, οι ανθεκτικοί άνθρωποι είναι ικανοί να κατανοούν τους άλλους καλύτερα και έτσι μπορούν να σχετίζονται πιο αποτελεσματικά μαζί τους. Παρόλο που έχουν γίνει κάποιες έρευνες για τη σχέση της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, κυρίως στον χώρο των επαγγελμάτων της υγείας, υπάρχει ένα κενό ως προς τον προσδιορισμό της κατεύθυνσης και της έντασης της σχέσης (Olson et al., 2015). Οι κοινωνικές ικανότητες αποτελούν χαρακτηριστικό των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων και συμβάλλουν στη διασφάλιση της κοινωνικής στήριξης σε δύσκολες στιγμές (Feder et al., 2009). Καθώς η ενσυναίσθηση αποτελεί στοιχείο των κοινωνικών ικανοτήτων θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι λογικό να υπάρχει μια θετική σχέση της ενσυναίσθησης με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από σχέσεις που ενισχύουν την πνευματική ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση, την ενδυνάμωση και χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση. Το άτομο ενισχύεται, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις (Hartling, 2008). Σύμφωνα με τον Jakovljevic (2018), είναι προφανές ότι ο κόσμος μας χρειάζεται περισσότερη ενσυναίσθηση και συνοχή για να αυξηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα και

για την προώθηση της προσωπικής, κοινωνικής και παγκόσμιας ψυχικής υγείας. Συνεπώς, η εκπαίδευση στην βελτίωση της ενσυναίσθησης συνδέεται με την ανθεκτικότητα, την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την πρόληψη και την παροχή υπηρεσιών.

Τα επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με προσφορά βοήθειας προς άλλους ανθρώπους συχνά είναι απαιτητικά συναισθηματικά. Οι Grant και Kinman (2014) υποστήριξαν πως η ψυχική ανθεκτικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην ευζωία των ατόμων που απασχολούνται σε τομείς παροχής βοήθειας, όπως η κοινωνική εργασία, η μαιευτική και η νοσηλευτική. Μερικά από τα στοιχεία που ευνοούν την ψυχική ανθεκτικότητα και βοηθούν τους επαγγελματίες να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές απαιτήσεις είναι ο συναισθηματικός αλφαριθμητισμός, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Επομένως, είναι σημαντικό η εκπαίδευση των ατόμων που εργάζονται σε επαγγέλματα παροχής βοήθειας να συμπεριλαμβάνει στρατηγικές για την ανάπτυξη των στοιχείων αυτών και να υποστηρίζεται η ανάπτυξη της δικής τους προσωπικής εργαλειοθήκης στρατηγικών που θα τους βοηθήσουν στην σταδιοδρομία τους.

Σε άλλη έρευνα, τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, η οποία συνέβαλε στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και στην αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης των νοσηλευτών (Taylor et al., 2020). Τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε συνδυασμό με τη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης είχαν ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη αφοσίωση στη δουλειά (Cao & Chen, 2019). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση και η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέθηκαν με την ευζωία σε νέους συμβούλους (Can, 2018), την ικανότητα των κοινωνικών λειτουργών να αντεπεξέρχονται στο στρες (Gerdes & Segal, 2011), αλλά και στην οικοδόμηση της θεραπευτικής σχέσης των ψυχολόγων (Prytherch et al., 2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι δεξιότητες που συνδέονται με αυτή, όπως η αντανάκλαση συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική αυτοπεποίθηση, αποτελούν κλειδιά για την ψυχική ανθεκτικότητα στον εργασιακό χώρο (Grant & Kinman, 2014). Ακόμη, οι έννοιες της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν συνδεθεί σε προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων (Kemper &

Khirallah, 2015).

Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την ενσυναίσθηση είναι εξίσου σημαντική στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και των φοιτητών σε Παιδαγωγικά Τμήματα πρέπει να περιλαμβάνουν τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, τη ρύθμιση της επιθετικότητας και την ενσυναίσθηση (Tait, 2008). Σε έρευνα που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μέσω κοινοτήτων μάθησης υποστηρίζεται πως η ενσυναίσθηση είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση (Le Cornu, 2017). Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ψυχολογικής ανθεκτικότητας, της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της ενσυναίσθησης στους δασκάλους παιδιών προσφύγων. Επιπλέον, η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε πως η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπει τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τις ενσυναισθητικές τάσεις (Üzar-Özçetin et al., 2020).

Ωστόσο, σε αντίθεση με όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν πως η ενσυναίσθηση την οποία βιώνει το άτομο για κάποιον άλλο δεν το οδηγεί απαραίτητα στο να είναι πιο ανθεκτικό σε δύσκολες καταστάσεις, αλλά υπάρχει η πιθανότητα να το καθιστά πιο ευαίσθητο (Loggia et al., 2008). Τέλος, η ενσυναίσθηση μπορεί να μετασχηματιστεί σε ενσυναισθητική ανησυχία αυξάνοντας την ευαισθησία σε ατυχή γεγονότα (Hein, 2014).

5.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα

Η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα. Σε σχετικές έρευνες, βρέθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή γενικότερα (Di Fabio & Saklofske, 2014; Frajo-Apor et al., 2016). Σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On, η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 1997), ενώ κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη προηγείται της ψυχικής ανθεκτικότητας (Magnano et al.,

2016). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας, η οποία αξιολογείται μέσα από εργαλεία αυτοαναφοράς, βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα (Saklofske, et al., 2013).

Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων επιτρέπει στα ανθεκτικά άτομα να είναι ευέλικτα και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αντιξοότητες. Η συναισθηματική νοημοσύνη και ειδικότερα η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος συνδέεται με τη νοηματοδότηση για τη ζωή, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με καλύτερη επαγγελματική ζωή και μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στην εργασία (Reker & Wong 2012). Οι συναισθηματικές ικανότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και την προώθηση ενός υποστηρικτικού δικτύου, οι οποίες αποτελούν προστατευτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας (Sieppel, 2015). Ακόμη, η ρύθμιση του συναισθήματος βρέθηκε πως συσχετίζεται με τη διαχείριση του άγχους και κατά συνέπεια με την αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα (Finlay-Jones et al., 2015). Σε έρευνα που αφορούσε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας φοιτητών κοινωνικής εργασίας εξετάστηκε η σχέση των μεταβλητών της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τρεις αυτές μεταβλητές συσχετίστηκαν θετικά σε δείγμα 91 φοιτητών κοινωνικής εργασίας. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη προέβλεψαν την ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητών (Selwyn & Bhuvaneshwari, 2018).

Σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ σημειώθηκαν υψηλά σκορ και στις δύο μεταβλητές. Η ισχυρή σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ανθεκτικότητας υποδηλώνει πως όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο πιο ανθεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες στην εργασία τους και να σχηματίσουν μια πιο υγιή σχέση με τους μαθητές τους (Sencio & Magallanes, 2020).

5.3 Ενσυνειδητότητα και ψυχική ανθεκτικότητα

Η έρευνα σχετικά με τη σχέση της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας κερδίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών σε παγκόσμιο επίπεδο τα τελευταία χρόνια. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως υπάρχει λογική σύνδεση της ενσυνειδητότητας με την ψυχική ανθεκτικότητα. Η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται στο γεγονός πως η ενσυνειδητότητα είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Ωστόσο, υπάρχει κενό στην έρευνα σχετικά με το πώς η ενσυνειδητότητα συνδέεται, επηρεάζει και βελτιώνει την ανθεκτικότητα.

Γενικότερα, η Masten (2014) υποστήριξε πως τέσσερις είναι οι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά ως προς την ανθεκτικότητα: καλές σχέσεις με τα πρόσωπα προσκόλλησης, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διατήρηση της ελπίδας ή της πίστης στην αντιμετώπιση δυσκολιών και η ενσυνειδητότητα ή γενικότερα ένας επικεντρωμένος μη επικριτικός τρόπος σκέψης εστιασμένος στο παρόν. Επίσης, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ενσυνειδητότητα είναι πολύ πιο διαδεδομένη απ' όσο πιστεύουμε, καθώς δεν καλλιεργείται μόνο μέσα από επίσημες πρακτικές και για αυτό το λόγο θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη παρουσία στη βιβλιογραφία σχετικά με την ανθεκτικότητα και την ανάπτυξή της (Mancini, 2021).

Σε σχετική έρευνα, η θετική διάθεση και η ενσυνειδητότητα βρέθηκαν να είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας σε γυναίκες που βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση (Pillay, 2020). Επιπλέον, η ενσυνειδητότητα και η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα βρέθηκαν να είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας σε δείγμα 141 φοιτητών (Keye & Pidgeon, 2013), ενώ η ενσυνειδητότητα συνδέθηκε θετικά με την ανθεκτικότητα και αρνητικά με τη συναισθηματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (Lee et al., 2021). Σε σχετική επισκόπηση, που περιλάμβανε 1981 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε παρεμβάσεις βασισμένες στην ενσυνειδητότητα, τα αποτελέσματα ήταν ευεργετικά σχετικά με μια σειρά μεταβλητών, όπως το στρες,

την επαγγελματική εξουθένωση, την κατάθλιψη, την ευζωία και γενικότερα την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Lomas et al., 2017).

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που φεύγει από την εκπαίδευση συνεχώς αυξάνεται και κάποιες από τις αιτίες είναι η επαγγελματική εξουθένωση, τα υψηλά επίπεδα στρες, η αγωνία και η κατάθλιψη. Σε πρόσφατη έρευνα, 35 δάσκαλοι συμμετείχαν σε παρέμβαση διάρκειας 5 ημερών που βασίστηκε στην ενσυνείδητη ζωγραφική. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, στρες, καταθλιπτικών συμπτωμάτων, καθώς και αυξημένα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και ενσυνειδητότητας. Τα ευρήματα αυτά προτείνουν έναν οικονομικό και εύκολα προσβάσιμο σε όλους εργαλείο για την ευζωία των δασκάλων (Czerwinski et al., 2020).

Συνολικά, η βιβλιογραφία δείχνει πως η πρακτική στην ενσυνειδητότητα για το χτίσιμο της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ωφέλιμη, καθώς βοηθάει τους δασκάλους να επικεντρωθούν στο παρόν και βελτιώνουν την προσοχή, την αυτογνωσία και τη συναισθηματική τους ρύθμιση, καθώς έτσι μειώνεται το στρες και βελτιώνεται η ψυχική τους υγεία. Τα ευρήματα αυτά είναι χρήσιμα στο σχεδιασμό προγραμμάτων για την ψυχική υγεία των δασκάλων από ψυχολόγους και σύμβουλους (Neumann & Tillott, 2022).

5.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση

Όσον αφορά στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ενσυναίσθηση, οι δύο αυτές έννοιες σχετίζονται, αλλά είναι διακριτές. Οι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης τονίζουν την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ερμηνεύει τόσο τα συναισθήματά του, όσο και τα συναισθήματα των άλλων και να θέτει υψηλούς στόχους (Coleman, 2008). Από την οπτική των Mayer και Salovey (1997), οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι όχι μόνο μπορούν να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Σύμφωνα με τον Goleman (2011), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: την αυτορρύθμιση, την

αυτογνωσία, τα εσωτερικά κίνητρα και τις κοινωνικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση και την απόδοση εργασίας.

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνήθως θεωρείται μια ευρύτερη έννοια σε σχέση με την ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, στο μοντέλο θεώρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των Petrides και Furnham, η ενσυναίσθηση αποτελεί επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Petrides & Furnham, 2003). Επιπρόσθετα, η ενσυναίσθηση εμπεριέχεται στον διαπροσωπικό παράγοντα (αντίληψη και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων) του μοντέλου της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On (1997). Συνεπώς, υπάρχει μια γενική συμφωνία των ερευνητών πως η ενσυναίσθηση είναι από τις ικανότητες που περιλαμβάνονται στη συναισθηματική νοημοσύνη. Ωστόσο, οι διαστάσεις της γνωστικής ενσυναίσθησης και της φαντασιακής ενσυναίσθησης στο μοντέλο ενσυναίσθησης του Davis (1996) περιλαμβάνουν επιμέρους ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αντίληψη και η κατανόηση των συναισθημάτων.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η κοινωνική εργασία είναι ένα από τα επαγγέλματα με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα άγχους και απαιτήσεων και συχνά περιλαμβάνει διαπραγμάτευση σύνθετων συναισθημάτων. Έρευνα στην οποία συμμετείχαν 250 φοιτητές κοινωνικής εργασίας ανέδειξε στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Stanley & Bhuvaneswari, 2016). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση συσχετίστηκε θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε φοιτητές νοσηλευτικής. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέθηκε με πιο παραγωγικές σχέσεις με τους ασθενείς και τις οικογένειές τους, ενώ οι ενσυναισθητικές ικανότητες συνδέθηκαν με καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων (Hajibabae et al., 2018). Μια πρόσφατη έρευνα στην οποία συμμετείχαν 150 φοιτητές της Παιδιατρικής έδειξε θετική συσχέτιση της ενσυναίσθησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. (Bertram et al., 2016).

Σε έρευνα που έγινε με 543 δασκάλους στο Ισραήλ βρέθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη συνέβαλε στην ενσυναίσθησή τους (Goroshit & Hen,

2016). Σε άλλη έρευνα με δείγμα 158 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η ενσυναισθητική ανησυχία θεωρήθηκε στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Chan, 2004). Τέλος, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλουν στην μείωση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε νέους δασκάλους (Justice & Espinoza, 2007), ενώ σε άλλη έρευνα θετική βρέθηκε να είναι η σχέση της ενσυναίσθησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε δασκάλους (Rastegar et al., 2012).

5.5 Ενσυνειδητότητα και ενσυναίσθηση

Μεγάλο ενδιαφέρον έχει προκαλέσει στους ερευνητές η σύνδεση της πρακτικής στην ενσυνειδητότητα με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η πρακτική στο να δίνει κάποιος προσοχή στην εσωτερική του εμπειρία σχετίζεται με την αυξανόμενη ενεργοποίηση περιοχών του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη ρύθμιση της προσοχής και των θετικών συναισθηματικών στάσεων. Οι περιοχές αυτές σχετίζονται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Flook et al., 2013). Ένα άλλο στοιχείο της ενσυνειδητότητας που μπορεί να επηρεάσει την ενσυναίσθηση είναι η μη επικριτική διάθεση, καθώς με αυτό τον τρόπο το άτομο αποστασιοποιείται από τα δικά του δύσκολα συναισθήματα και είναι σε θέση να είναι παρόν στον πόνο του άλλου (Jones et al., 2019).

Η βιβλιογραφία προτείνει πως η ενσυνειδητότητα συνδέεται θετικά με την ενσυναίσθηση. Ακόμη, προγράμματα τα οποία βασίζονται στην ενσυνειδητότητα έχει βρεθεί ότι ενισχύουν την ενσυναίσθηση. Οι αλλαγές στην ενσυνειδητότητα συνδέθηκαν με βελτίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ενσυναίσθησης (Raab, 2014). Σε έρευνα με δείγμα φοιτητές συμβουλευτικής βρέθηκε πως οι μικρές πειραματικές ομάδες ενσυνειδητότητας επηρεάζουν την ικανότητα των φοιτητών να δείχνουν ενσυναίσθηση στον πελάτη (Bohecker, & Doughty Horn, 2016). Σε άλλη έρευνα με δείγμα 102 συμμετέχοντες βρέθηκε πως ένα σύντομο πρόγραμμα ενσυνειδητότητας είναι αποτελεσματικό στην ενίσχυση της γνωστικής ενσυναίσθησης, κυρίως σε άτομα με χαμηλή εξωστρέφεια (Winning & Boag, 2015).

Επιπλέον, η ενσυνειδητότητα συσχετίστηκε με την ενσυναίσθηση, την αυτοαποδοχή και τη σύνδεση με τους άλλους σε δείγμα θεραπευτών (Shapiro et al., 2007).

Η ενσυνείδητη κατανόηση των συναισθημάτων κάποιου οδηγεί σε μια καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών διαδικασιών γενικότερα (Salzberg, 2011). Πέρα από την ενσυνείδητη κατανόηση, η ενίσχυση της ενσυναίθησης μέσω πρακτικών ενσυνειδητότητας μπορεί να συνδέεται με την ενδεχόμενη μείωση του στρες. Επιπλέον, τα ευρήματα σχετικής έρευνας έδειξαν πως ένα πρόγραμμα ενσυνειδητότητας διάρκειας 8 εβδομάδων με συνδυασμό πρακτικής στο σπίτι είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί το σκορ των συμμετεχόντων στη διάσταση της ενσυναίσθησης που αφορά στην υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου (Birnie et al., 2010).

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες ασυμφωνίες ως προς τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τη σχέση της ενσυνειδητότητας στην ενσυναίσθηση. Σχετική έρευνα καταλήγει πως υπάρχει μια θετική συσχέτιση της ενσυνειδητότητας με την ενσυναίσθηση, αλλά οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα δεν μεταβάλλουν σημαντικά όλα τα επίπεδα της ενσυναίθησης (Cooper et al., 2020). Σε άλλη έρευνα, η ενσυνειδητότητα δεν βρέθηκε να επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση, αλλά επηρέασε θετικά τις κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής (Pillay, 2020). Τέλος, σε σχετική μελέτη εξετάστηκε αν μια πεντάλεπτη άσκηση ενσυνειδητότητας ενισχύει την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ενσυναισθητική ανταπόκριση και την προκοινωνική συμπεριφορά. (Ridderinkhof et al., 2017). Συμπερασματικά, αν και αρκετές μελέτες παρέμβασης που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα υποστηρίζουν πως μπορούν να συμβάλουν προς την κατεύθυνση της ενσυναίθησης, πολλές από αυτές τις μελέτες δεν είχαν ομάδα ελέγχου για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, ενώ βασίστηκαν σε εργαλεία αυτοαναφοράς.

5.6 Ενσυνειδητότητα και συναισθηματική νοημοσύνη

Αν και η ενσυνειδητότητα δεν αποτελεί απαραίτητα στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα λέγαμε πως υπάρχει στενή συσχέτιση μεταξύ τους. Η ενσυνειδητότητα συνδέεται με την αυτογνωσία, τη ρύθμιση και την αντανάκλαση των συναισθημάτων. Αυτές οι δεξιότητες είναι σημαντικές για τους επαγγελματίες που ασχολούνται με παιδιά, καθώς αντιμετωπίζουν καθημερινά συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις (Perry et al., 2020). Επιπλέον, το θεωρητικό μοντέλο επίδοσης του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από 4 ομάδες ικανοτήτων: την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων. Οι ομάδες αυτές αλληλεπικαλύπτονται με τέσσερις από τις διαστάσεις του μοντέλου των Πέντε Παραγόντων (Ενσυνειδητότητα, Συναισθηματική σταθερότητα, Εξωστρέφεια και Δεκτικότητα) (Goleman & Boyatzis, 2017).

Τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με διάφορα θετικά αποτελέσματα και ειδικότερα με μεταβλητές που σχετίζονται με την ευζωία, όπως η ικανοποίηση από τη ζωή. Ο Koole (2009) υποστήριξε πως η ενσυνειδητότητα μπορεί να ενθαρρύνει το άτομο στο να αναπτύξει τις δεξιότητες που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα υψηλότερα επίπεδα ενσυνειδητότητας συνδέονται με πιο προσαρμοστική συναισθηματική λειτουργία (Baer et al., 2004). Τέλος, η επίγνωση των παρόντων συναισθημάτων μπορεί να διευκολύνει το άτομο στην έγκαιρη αξιοποίηση των συναισθημάτων. Η διευκόλυνση της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι μια από τις διαδικασίες μέσω των οποίων αυξάνεται η ενσυνειδητότητα και επιφέρει τα αντίστοιχα επιθυμητά αποτελέσματα. Η μεγαλύτερη ευζωία σχετίζεται με μεγαλύτερη ενσυνειδητότητα και υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Falkenstrom, 2010).

6. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

6.1 Αναγκαιότητα διεξαγωγής έρευνας

Η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα στον κόσμο εξαιτίας της πνευματικής και συναισθηματικής φύσης της (Sikma, 2021). Η ψυχική ανθεκτικότητα παίζει ρόλο τόσο στη ρύθμιση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών, όσο και στην επαγγελματική πρακτική τους. Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κεντρικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα και είναι υπεύθυνοι για την αποτελεσματική μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές (Ebersöhn, 2014). Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ των πολύπλοκων πλαισίων και των ανθρώπων που δουλεύουν μέσα σε αυτά, στρέφοντας την έρευνα από το σχολικό πλαίσιο στον εκπαιδευτικό (Gratacós et al., 2023). Αν και οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την ψυχική ανθεκτικότητα και τους παράγοντες κινδύνου και ενίσχυσής της στους εκπαιδευτικούς, υπάρχει κενό στη διερεύνηση των τρόπων ενδυνάμωσής της. Ιδιαίτερα για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, οι έρευνες μέχρι πρόσφατα περιορίζονταν κυρίως στην αναφορά ενδεικτικών στρατηγικών που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους ίδιους (Mansfield & Beltman, 2019).

Καθώς τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας, η χρήση τους άρχισε να επεκτείνεται και στα εργασιακά περιβάλλοντα (Rahm & Heise, 2019). Οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο περιορίζονται κυρίως στη βελτίωση της ευζωίας των μαθητών και στη διερεύνηση του αντίκτυπου που έχουν τα προγράμματα αυτά στη σχολική ζωή των μαθητών και την επιτυχία των εκπαιδευτικών πρακτικών γενικότερα (Chodkiewicz & Boyle, 2017). Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει προσπάθεια ανάπτυξης παρεμβάσεων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά τα ευρήματα είναι περιορισμένα. Επιπλέον, τα προγράμματα ψυχικής ανθεκτικότητας έως σήμερα απευθύνονται σε νέους εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς που εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους σε ιδιαίτερα αντίξοα περιβάλλοντα (Gu & Day, 2015)

Επιπλέον, δεν υπάρχει παρέμβαση Θετικής Ψυχολογίας η οποία να συνδυάζει την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυνειδητότητα σε πρόγραμμα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Συνήθως οι παρεμβάσεις εστιάζουν σε μια ή δυο μεταβλητές, ενώ σε εκπαιδευτικούς κατά κύριο λόγο έχουν εφαρμοστεί παρεμβάσεις που βασίζονται στο απολαμβάνειν (savouring) και την ευγνωμοσύνη. Ακόμη, παρουσιάζουν αδύναμο μεθοδολογικό σχεδιασμό, καθώς διαθέτουν μικρό δείγμα, δεν εξετάζονται τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ αρκετές φορές υπάρχει απουσία της ομάδας ελέγχου (Dreer, 2020). Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως η πλειονότητα των σχετικών ερευνών εστιάζει στην αντιμετώπιση αρνητικών συνεπειών και όχι στη στροφή προς μια θετική οπτική (Mansfield, 2019).

Ακόμη, λίγες έρευνες έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας (Bonniwell et al., 2015). Ταυτόχρονα, οι αυτοκαθοδηγούμενες διαδικτυακές παρεμβάσεις φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς και αποτελεσματικές (Baños et al., 2017). Σχετική μετα-ανάλυση κατέδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα των παρεμβάσεων για την ευζωία των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης ή με μεικτό τρόπο, υποδεικνύοντας ένα κενό στη διαδικτυακή εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων (Dreer & Gouasé, 2022).

Συνεπώς, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας παρέμβασης Θετικής Ψυχολογίας σχεδιασμένης για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική προσθήκη στη σχετική βιβλιογραφία. Τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στον σχεδιασμό προγραμμάτων για την ψυχική υγεία των δασκάλων, αλλά και για την ανάπτυξη κατάλληλης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

6.2 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Στη βιβλιογραφία συναντάμε δύο μεθόδους για την αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών, την έρευνα αποτελέσματος (outcome research) και την έρευνα διαδικασίας (process research) (Delucia-Waack, 1997). Η έρευνα αποτελέσματος εξετάζει την

αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης και κατά πόσο επιτεύχθηκε ατομική αλλαγή των συμμετεχόντων, ενώ η έρευνα διαδικασίας εξετάζει τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των συμμετεχόντων και τη δυναμική της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011). Στην έρευνα αποτελέσματος, εξετάζεται ο βαθμός ατομικής αλλαγής των μελών μέσα από την μέτρηση συγκεκριμένων μεταβλητών πριν (pre test) και μετά την παρέμβαση (post test) με βάση τους στόχους της έρευνας. Σημαντική είναι και η διεξαγωγή μιας επαναληπτικής μέτρησης (follow up) μετά από κάποιο χρονικό διάστημα για τον έλεγχο της διατήρησης των αποτελεσμάτων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011. Furr, 2000). Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα αποτελέσματος.

Συνεπώς, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης Θετικής Ψυχολογίας έξι συναντήσεων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και των τεσσάρων επιμέρους υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων (γνωστική ενσυναίσθηση, φαντασιακή ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, προσωπική ανησυχία). Επιπλέον, επιδιώκεται η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Τέλος, εξετάζει την επίδραση της παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της ενσυνειδητότητας, καθώς και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν για την αξιολόγηση του προγράμματος είναι οι εξής:

- Ο μέσος όρος της υποκλίμακας της γνωστικής ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να αυξηθεί σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

- Ο μέσος όρος της υποκλίμακας της γνωστικής ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να παραμείνει αυξημένος σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να αυξηθεί σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Ο μέσος όρος της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να παραμείνει αυξημένος σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να αυξηθεί σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Ο μέσος όρος της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να παραμείνει αυξημένος σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της υποκλίμακας της ενσυναισθητικής ανησυχίας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να μειωθεί σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Ο μέσος όρος της υποκλίμακας της ενσυναισθητικής ανησυχίας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να παραμείνει μειωμένος σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της συνολικής ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να αυξηθεί σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

- Ο μέσος όρος της συνολικής ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να παραμένει αυξημένος σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες
- Ο μέσος όρος της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να αυξηθεί σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Ο μέσος όρος της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να παραμένει αυξημένος σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της ενσυνειδητότητας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να αυξηθεί σε σχέση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Ο μέσος όρος της ενσυνειδητότητας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να παραμένει αυξημένος σε σχέση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να αυξηθεί σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Ο μέσος όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης αναμένεται να παραμείνει αυξημένος σε σχέση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Δεν διατυπώθηκαν συγκεκριμένες υποθέσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα ως προς το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων, καθώς δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα μελέτησε κατά πόσο το φύλο και η ηλικία επέδρασαν στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης.

Ο έλεγχος των παραπάνω υποθέσεων έγινε με τη στατιστική ανάλυση των

δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια τα οποία χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες πριν την παρέμβαση, μετά την ολοκλήρωση της, καθώς και δύο μήνες αργότερα.

Δεύτερο Μέρος:

Μέθοδος

7. Μέθοδος

7.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρέμβασης αποτέλεσαν 305 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στην ομάδα παρέμβασης συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα Θετικής Ψυχολογίας ήταν εθελοντική. Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύτηκαν για τη συνεπή εξ αποστάσεως παρακολούθηση των έξι συναντήσεων του προγράμματος παρέμβασης, καθώς και για τη συμπλήρωση των ψυχομετρικών εργαλείων σε τρεις χρόνους. Παράλληλα, το δείγμα της ομάδας ελέγχου αποτέλεσαν 153 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκληση συμμετοχής σε έρευνα με τη συμπλήρωση των ψυχομετρικών εργαλείων σε τρεις χρόνους. Ο χρόνος χορήγησης των ψυχομετρικών εργαλείων ήταν ίδιος για τους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας παρουσίασε μικρή μείωση. Σχετικά με την ομάδα παρέμβασης, η μείωση αυτή αφορά τη μη συνεπή συμμετοχή στην παρέμβαση, ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μείωση κυρίως στην επαναληπτική (follow-up) μέτρηση (βλ. Πίνακα 1). Για την πραγματοποίηση των στατιστικών αναλύσεων χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα των συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν τα εργαλεία και στους τρεις χρόνους.

Πίνακας 1

Συμμετέχοντες στις τρεις μετρήσεις ανά ομάδα

	Αρχική μέτρηση		Μετα-μέτρηση		Follow-up μέτρηση	
	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου
Συμμετέχοντες	168 (100%)	170 (100%)	157 (93%)	163 (96%)	152 (89%)	153 (91%)

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τόσο στην ομάδα παρέμβασης, όσο και στην ομάδα ελέγχου ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης συμμετείχαν 29 άντρες (19,1%) και 123 γυναίκες (80,9%), ενώ στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 29 άντρες (19%) και 124 γυναίκες (81%). Σχετικά με την κατανομή ηλικίας των συμμετεχόντων, στην ομάδα παρέμβασης συμμετείχαν 42 εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών (27,6%), 44 εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών (28,9%) και 33 εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών (21,7%). Όσον αφορά στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, συμμετείχαν 33 εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών (21,7%). Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 39 εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 ετών (25,5%), 45 εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών (29,4%) και 32 εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (20,9%). Αναφορικά με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-60 χρονών (22,9%) και 2 εκπαιδευτικοί άνω των 60 (1,3%).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου δήλωσαν ως ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης το μεταπτυχιακό. Αναφορικά με την ομάδα παρέμβασης, 83 εκπαιδευτικοί (54,6%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ ακολούθησαν 42 εκπαιδευτικοί (27,6%) απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, 85 εκπαιδευτικοί (55,6%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ ακολούθησαν με μικρότερο ποσοστό 40 εκπαιδευτικοί (26,1%) απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ. Αναλυτικότερα, η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το μορφωτικό επίπεδο για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου αποτυπώνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Μορφωτικό Επίπεδο των Συμμετεχόντων

	Ομάδα Παρέμβασης	Ομάδα Ελέγχου
Παιδαγωγική Ακαδημία	2 (1,3%)	4 (2,6%)
Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	42 (27,6%)	40 (26,1%)
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	7 (4,6%)	4 (2,6%)
Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου	1 (0,7%)	3 (2%)
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	83 (54,6%)	85 (55,6%)
Διδακτορικό Δίπλωμα	5 (3,3%)	3 (2%)
Άλλη Σχολή (Ειδικότητες)	12 (7,9%)	14 (9,2%)
Σύνολο	152 (100%)	153 (100%)

Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου αποτυπώνεται στον Πίνακα 3. Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων τόσο στην ομάδα παρέμβασης, όσο και στην ομάδα ελέγχου έχουν 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας.

Πίνακας 3

Έτη προϋπηρεσίας

	Ομάδα Παρέμβασης	Ομάδα Ελέγχου
1-5 χρόνια	48 (31,6%)	49 (32%)
6-10 χρόνια	25 (16,4%)	24 (15,7%)
11-15 χρόνια	24 (15,8%)	22 (14,4%)
16-20 χρόνια	24 (15,8%)	23 (15%)
21-25 χρόνια	24 (15,8%)	13 (8,5%)
Πάνω από 25 χρόνια	7 (4,6%)	22 (14,4%)
Σύνολο	152 (100%)	153 (100%)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν τόσο στην ομάδα παρέμβασης, όσο και στην ομάδα ελέγχου είναι μόνιμοι. Ακολουθούν οι αναπληρωτές και στη συνέχεια οι ωρομίσθιοι και για τις δύο ομάδες (βλ. Πίνακα 4). Τέλος, αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι και στις δύο ομάδες, ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν άγαμοι (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 4

Σχέση εργασίας

	Ομάδα Παρέμβασης	Ομάδα Ελέγχου
Ωρομίσθιος	3 (2%)	5 (3,3%)
Αναπληρωτής-τρια	58 (38,2%)	61 (39,9%)
Μόνιμος-η	91(59,9%)	87 (56,9%)
Σύνολο	152 (100%)	153 (100%)

Πίνακας 5

Οικογενειακή κατάσταση

	Ομάδα Παρέμβασης	Ομάδα Ελέγχου
Άγαμος-η	53 (34,9%)	59 (38,6%)
Έγγαμος-η	92 (60,5%)	84 (54,9%)
Άλλη (Διαζευγμένος-η, Χήρος-α)	7 (4,6%)	10 (6,5%)
Σύνολο	152 (100%)	153 (100%)

Όσον αφορά την ισοδυναμία των δύο ομάδων, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο $\chi^2(1)= 0,001$, $p= ,978$ και την ηλικιακή ομάδα $\chi^2(4)= 2,19$, $p= ,700$, Επιπρόσθετα, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως

προς το επίπεδο σπουδών $\chi^2(6)=3,21, p=.782$, τη σχέση εργασίας $\chi^2(2)=.11, p=.946$ και την οικογενειακή κατάσταση $\chi^2(2)=.66, p=.718$. Ωστόσο, στατιστικά σημαντική ήταν η συσχέτιση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας και της ομάδας $\chi^2(5)=11,17, p=.048$.

7.2 Εργαλεία μέτρησης

Οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης και ελέγχου συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σε τρεις διαφορετικούς χρόνους: πριν την έναρξη της παρέμβασης, μετά από την ολοκλήρωσή της και σε διάστημα 2 μηνών από την ολοκλήρωσή της, ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά της. Ακόμη, πριν την έναρξη της παρέμβασης οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Παρακάτω, γίνεται πιο λεπτομερής περιγραφή των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν.

7.2.1 Ψυχική ανθεκτικότητα- The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson (2003) (The Connor-Davidson Resilience Scale-CD-RISC). Η κλίμακα αποτελείται από 25 αυτοαναφορικές δηλώσεις που βαθμολογούνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα (0= καθόλου αληθές, 1=σπάνια αληθές, 2=κάποιες φορές αληθές, 3=συχνά αληθές, 4=σχεδόν πάντα αληθές). Οι δηλώσεις αυτές αντιστοιχούν σε πέντε παράγοντες: (1) την προσωπική επάρκεια, (2) τον έλεγχο, (3) την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο και την ανοχή αρνητικών γεγονότων, (4) τη θετική αποδοχή της αλλαγής και τις ασφαλείς σχέσεις και (5) τις πνευματικές επιρροές. Οι δηλώσεις αναφέρονται στο πώς αισθάνθηκαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα και το σκορ κυμαίνεται από 0 έως 100. Τα μεγαλύτερα σκορ συνδέονται με μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα. Η κλίμακα έχει δοκιμαστεί τόσο σε γενικό πληθυσμό, όσο και σε κλινικά δείγματα. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha στην αρχική έρευνα των Connor και Davidson (2003) ήταν ,89, ενώ η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου ήταν ,87. Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση των Δημητριάδου και Σταλικά (2008).

Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για την κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας εκτιμήθηκε με τη χρήση του δείκτη Cronbach's alpha τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου και για τις τρεις φάσεις χορήγησης του ερωτηματολογίου. Οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, είναι εξαιρετικές.

Πίνακας 6

Αξιοπιστία της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας (CD-RISC)

	Αρχική μέτρηση (N=305)		Μετα-μέτρηση (N=305)		Follow-up μέτρηση (N=305)	
	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου
Ψυχική ανθεκτικότητα	,95	,96	,94	,96	,93	,96

7.2.2 Ενσυναίσθηση-Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index - IRI)

Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα της Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index-IRI), η οποία αναπτύχθηκε από τον Davis (1980) και μετρά τη γενική ικανότητα του ατόμου για ενσυναίσθηση. Ο Davis (1980) όρισε την ενσυναίσθηση ως τις αντιδράσεις του ατόμου στις παρατηρούμενες εμπειρίες των άλλων. Η κλίμακα αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες: τη γνωστική ενσυναίσθηση (perspective-taking), τη φαντασιακή ενσυναίσθηση (fantasy), το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (empathic concern) και την ενσυναισθητική ανησυχία (personal distress). Η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην τάση του ατόμου να υιοθετεί την ψυχολογική οπτική γωνία των άλλων, ενώ η φαντασιακή ενσυναίσθηση αναφέρεται στην τάση του

ατόμου να βάζει τον εαυτό του νοερά στα συναισθήματα και τις πράξεις φανταστικών χαρακτήρων βιβλίων, ταινιών και παραστάσεων. Το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον εκτίμησε τα συναισθήματα συμπάθειας και ανησυχίας του ατόμου προς τους αδύναμους άλλους και τέλος η ενσυναίσθητική ανησυχία μετρά τα προσανατολισμένα προς τον εαυτό συναισθήματα αγωνίας του ατόμου σε έντονες προσωπικές στιγμές.

Η κλίμακα απαριθμεί 28 δηλώσεις και κάθε υποκλίμακα αποτελείται από 7 στοιχεία. Συγκεκριμένα, η υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης αποτελείται από τις δηλώσεις 3,8,11,15,21,25 και 28, η υποκλίμακα της φαντασιακής ενσυναίσθησης από τις δηλώσεις 1,5,7,12,16,23 και 26, το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον από τις δηλώσεις 2,4,9,14,18,20 και 22 και η ενσυναίσθητική ανησυχία από τις δηλώσεις 6,10,13,17,19,24 και 27. Το ερωτηματολόγιο βαθμολογείται σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, η οποία κυμαίνεται από το 0 («Δεν με περιγράφει καλά») έως το 4 («Με περιγράφει πολύ καλά»). Ακόμη, οι ερωτήσεις 3,4,7,12,13,14,15,18,19 βαθμολογούνται αντίστροφα. Το μεγαλύτερο σκορ σε κάθε υποκλίμακα υποδηλώνει υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες. Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των τεσσάρων υποκλιμάκων στην αρχική έρευνα του Davis (1980) κυμάνθηκαν από ,68 ως ,79, ενώ οι δείκτες αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων από ,62 ως ,80. Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η κλίμακα που μεταφράστηκε και σταθμίστηκε σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών από τους Τσίτσα και συν. (2012) με αποδεκτούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου και για τις τρεις φάσεις χορήγησης του ερωτηματολογίου. Οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, είναι ικανοποιητικές.

Πίνακας 7

Αξιοπιστία της κλίμακας Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index - IRI)

	Αρχική μέτρηση (N=305)		Μετα-μέτρηση (N=305)		Follow-up μέτρηση (N=305)	
	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου
Ενσυναίσθηση	,76	,88	,71	,87	,74	,78
Γνωστική ενσυναίσθηση	,80	,84	,65	,82	,61	,83
Φαντασιακή ενσυναίσθηση	,77	,79	,66	,76	,63	,78
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	,85	,84	,71	,83	,65	,84
Ενσυναίσθητική ανησυχία	,76	,80	,81	,82	,81	,85

7.2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη-Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκε το Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, μια συντομευμένη μορφή του εργαλείου TEIQue (Petrides & Furnham, 2003) Το εργαλείο αποτελείται από τριάντα σύντομες δηλώσεις και σχεδιάστηκε για να μετράει τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας μέσα από συγκεκριμένες εκφάνσεις της (προσαρμοστικότητα, διεκδικητικότητα, αντίληψη συναισθημάτων, έκφραση συναισθημάτων, διαχείριση συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων, παρορμητικότητα (χαμηλή), διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, κινητοποίηση του εαυτού, κοινωνική αντίληψη, διαχείριση άγχους, ενσυναίσθηση, επίπεδα ευτυχίας και αισιοδοξίας).

Εκτός από το συνολικό σκορ, μπορούν να υπολογιστούν οι βαθμολογίες για καθένα από τους 4 παράγοντες (ευζωία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα, κοινωνικότητα). Αποτελείται από 30 προτάσεις αυτοαναφορών, οι οποίες βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert 7 σημείων (1 = διαφωνώ απόλυτα, 7 = συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα παρουσιάζει υψηλές τιμές αξιοπιστίας (Siegling et al., 2017). Επιπλέον, σε έρευνα που έγινε σε δείγμα εκπαιδευτικών η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ήταν 0,86 (Li et al., 2018).

Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για να ελεγχθεί η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης διακριτά για την ομάδα παρέμβασης, την ομάδα ελέγχου και το συνολικό δείγμα και για τις τρεις μετρήσεις (πριν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τη follow up μέτρηση). Οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha αποτυπώνονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8

Αξιοπιστία της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TEIQue-SF)

	Αρχική μέτρηση (N=305)		Μετα-μέτρηση (N=305)		Follow-up μέτρηση (N=305)	
	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου
Συναισθηματική νοημοσύνη	,94	,96	,91	,95	,90	,96

7.2.4 Κλίμακα Ενσυνειδητότητας Προσοχής και Επίγνωσης (MAAS)

Η Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) αποτελεί την πιο δημοφιλή κλίμακα μέτρησης της ενσυνειδητότητας στην Θετική Ψυχολογία. Η κλίμακα αυτή μετράει την τάση ενός ατόμου να εισέλθει σε κατάσταση ενσυνειδητότητας μέσω της επίγνωσης και της προσοχής σε αυτό που συμβαίνει στη παρούσα στιγμή, ενώ δεν

συμπεριλαμβάνονται άλλα στοιχεία, όπως η μη επικριτική συμπεριφορά. Περιλαμβάνει 15 δηλώσεις και οι απαντήσεις κυμαίνονται από το 1 (σχεδόν πάντα) ως το 6 (σχεδόν ποτέ). Η μεγαλύτερη συνολική βαθμολογία αντιστοιχεί σε μεγαλύτερη έλλειψη επίγνωσης ή προσοχής και συνεπώς σε λιγότερη τάση εισόδου σε μια κατάσταση ενσυνειδητότητας. Η κλίμακα αυτή παρουσιάζει καλές τιμές αξιοπιστίας, εσωτερικής συνέπειας (Cronbach $\alpha = ,86$) και αξιοπιστίας ελέγχου – επανελέγχου (συντελεστής ενδοσυσχέτισης = ,97) (Brown & Ryan, 2003). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα προσαρμοσμένη στην ελληνική γλώσσα από τους Mantzios, Wilson και Giannou (2015).

Στο παρόν δείγμα οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha είναι εξαιρετικές στις πριν, μετά και follow up μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου. Οι τιμές του δείκτη αξιοπιστίας αποτυπώνονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9

Αξιοπιστία της κλίμακας Ενσυνειδητότητας

	Αρχική μέτρηση (N=305)		Μετα-μέτρηση (N=305)		Follow-up μέτρηση (N=305)	
	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου
Ενσυνειδητότητα	,94	,93	,94	,93	,93	,93

7.3 Ερευνητική διαδικασία

Σχετικά με την παρούσα έρευνα, η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε αποτελεί ένα διαδικτυακό πρόγραμμα Θετικής Ψυχολογίας. Η έρευνα είχε πειραματική μορφή και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης συμμετείχαν στο πρόγραμμα και στη συμπλήρωση των ψυχομετρικών εργαλείων σε τρεις διαφορετικούς χρόνους, πριν και μετά την εφαρμογή της

παρέμβασης, καθώς και δύο μήνες μετά την ολοκλήρωσή της στην επαναληπτική (follow-up) μέτρηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν μόνο τα ψυχομετρικά εργαλεία σε τρεις διαφορετικούς χρόνους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης, όσο και οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν το έντυπο συγκατάθεσης πριν τη συμμετοχή τους στην έρευνα (βλ. Παράρτημα).

Αρχικά, κατά τη διάρκεια σχεδιασμού της έρευνας τα ψυχομετρικά εργαλεία Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) και Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form μεταφράστηκαν από την ερευνήτρια από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση. Για το εργαλείο Interpersonal Reactivity Index (IRI) χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που μεταφράστηκε και σταθμίστηκε από τους Τσίτσα, Θεοδοσοπούλου και Μαλικιώση-Λοίζου (2012), ενώ για το εργαλείο CD-RISK χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση των Δημητριάδου και Σταλικά (2008).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική έρευνα σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών, η οποία υλοποιήθηκε από τον Νοέμβριο του 2021 έως τον Δεκέμβριο του 2021. Στην πιλοτική έρευνα εφαρμόστηκε το σύνολο των δραστηριοτήτων της παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, ενώ η επόμενη μέτρηση έγινε μετά από διάστημα 2 μηνών. Η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων προσδιορίστηκε περίπου στα 30 λεπτά. Δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας ούτε στο διαδικαστικό κομμάτι, ούτε και στην κατανόηση των ερωτηματολογίων.

Η προσέγγιση του δείγματος της κύριας έρευνας έγινε μέσω των e-mail σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και διαδικτυακά μέσω εκπαιδευτικών ομάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Συνολικά, δημιουργήθηκαν 17 ολιγομελείς ομάδες 8-10 ατόμων, στις οποίες το πρόγραμμα εφαρμόστηκε διακριτά. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίστηκε η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών. Η εφαρμογή της παρέμβασης έγινε μέσω προγράμματος τηλεδιάσκεψης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 6 εβδομαδιαίες συναντήσεις των 120 λεπτών. Το δείγμα αποτέλεσαν 305 ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τους 305 εκπαιδευτικούς,

οι 152 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου και οι υπόλοιποι 153 στην ομάδα παρέμβασης.

Η κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τις σχολικές χρονιές 2021-2022 και 2022-2023. Συγκεκριμένα ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2022 και οι τελευταίες συναντήσεις ομάδων ολοκληρώθηκαν τον Ιανουάριο του 2023. Πριν την έναρξη των συναντήσεων της ομάδας παρέμβασης, η ερευνήτρια πραγματοποιούσε μια σύντομη ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με το περιεχόμενο των συναντήσεων. Αντίστοιχη ενημέρωση γινόταν στους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων. Μια εβδομάδα πριν την έναρξη της παρέμβασης οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια, τα οποία αποστέλλονταν ηλεκτρονικά από την ερευνήτρια. Την ίδια χρονική περίοδο γινόταν και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από την ομάδα ελέγχου. Μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης γινόταν εκ νέου συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης και ελέγχου. Τέλος, δύο μήνες μετά τη δεύτερη μέτρηση, πραγματοποιούνταν η follow up μέτρηση για τις ομάδες παρέμβασης και ελέγχου. Η μέτρηση αυτή διαρκούσε μία εβδομάδα και γινόταν με την ίδια διαδικασία.

7.4 Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης και ο συντονισμός των ομάδων έγινε από την ερευνήτρια, η οποία είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική Ψυχολογία και εργάζεται ως δασκάλα στη Δημόσια Εκπαίδευση, υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή. Σχετικά με το σχεδιασμό του προγράμματος, προηγήθηκε ενδελεχής βιβλιογραφική ανασκόπηση άρθρων και ερευνών σχετικών με την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυνειδητότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανασκόπηση, αναδύθηκαν οι βασικοί άξονες στους οποίους στηρίχτηκε η παρέμβαση, ώστε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η παρέμβαση επικεντρώθηκε στην ενίσχυση σημαντικών δεξιοτήτων που συνδέονται με τις τέσσερις κύριες μεταβλητές της έρευνας, ενώ επιλέχθηκαν ασκήσεις που συμβάλουν στους στόχους του προγράμματος. Χρησιμοποιήθηκαν

έντυπες, αλλά και ηλεκτρονικές πηγές για την εύρεση δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003; Ciarrochi & Mayer, 2007; Hughes & Terrell, 2012; Reddemann, 2016; <http://www.resilience-project.eu>; <https://positivepsychology.com/>).

Αναλυτικότερα το πρόγραμμα παρέμβασης και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει στηρίχθηκαν στις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και στόχευαν στην ανάπτυξη της θετικής λειτουργικότητας των συμμετεχόντων. Ακόμη, η παρέμβαση εμπεριέχει στοιχεία της γνωσιακής-συμπεριφορικής προσέγγισης και της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής προσέγγισης. Επιπλέον, ο συντονισμός των ομάδων βασίστηκε στην προσωποκεντρική προσέγγιση, καθώς η ενσυναίσθηση, η ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και η αυθεντικότητα χαρακτήρισαν τη στάση της ερευνήτριας κατά το συντονισμό των ομάδων. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, υπήρξε μέριμνα ως προς τα ζητήματα δεοντολογίας που συνδέονται με τη συμμετοχή των συμμετεχόντων σε αυτό.

Οι στόχοι των δραστηριοτήτων της παρέμβασης επικεντρώθηκαν στις 4 βασικές μεταβλητές (ενσυναίσθηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ψυχική ανθεκτικότητα και ενσυνειδητότητα), στις οποίες βασίστηκε το περιεχόμενο των συναντήσεων. Συγκεκριμένα, η πρώτη και η δεύτερη συνάντηση αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα και την ενσυνειδητότητα, η τρίτη συνάντηση την ενσυναίσθηση και την ψυχική ανθεκτικότητα κατά κύριο λόγο, η τέταρτη συνάντηση την ενσυναίσθηση, ενώ η πέμπτη και η έκτη συνάντηση τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη βασίστηκαν κυρίως στο αναθεωρημένο μοντέλο κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On (Hughes & Terrell, 2012), αλλά ήταν συμβατές με το μοντέλο ικανοτήτων των Mayer & Salovey, καθώς και με το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001). Η ενσυναίσθηση χρησιμοποιήθηκε τόσο ως επιμέρους δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και ως ξεχωριστή μεταβλητή. Οι δραστηριότητες που στοχεύουν

στην ανάπτυξη της ενσυνειδητότητας κατέλαβαν μικρότερη έκταση, καθώς η σχετική βιβλιογραφία ήταν πιο περιορισμένη.

Η δομή των συναντήσεων περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: το στάδιο έναρξης, το στάδιο εργασίας, το στάδιο επεξεργασίας και τέλος το στάδιο λήξης, όπως προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Brown, 2005. Corey et al., 2014). Οι δραστηριότητες έναρξης και λήξης ενσωματώθηκαν στις 6 συναντήσεις, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα παρά τις αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Η έναρξη της πρώτης συνάντησης στόχευε στην γνωριμία των μελών της ομάδας, στη θέσπιση κανόνων για τη λειτουργία της ομάδας και στον καθορισμό των στόχων της. Η λήξη της τελευταίας συνάντησης στόχευε στην αξιολόγηση του προγράμματος και της λειτουργίας της ομάδας.

Η έναρξη των υπόλοιπων συναντήσεων περιλαμβάνει το καλωσόρισμα των μελών και την έκφραση της ψυχολογικής κατάστασης και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων την παρούσα στιγμή. Έπειτα, ακολουθεί συζήτηση και ανατροφοδότηση σχετικά με τις εργασίες που ανατίθενται και εισαγωγή στο περιεχόμενο της συνάντησης. Στο στάδιο εργασίας, ακολουθούν σύντομες παρουσιάσεις από την ερευνήτρια, καθώς και η παρουσίαση και εκτέλεση δομημένων δραστηριοτήτων για την εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάλογα με τους στόχους κάθε συνάντησης. Το στάδιο επεξεργασίας περιλαμβάνει συζήτηση πάνω στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν και την εξαγωγή συμπερασμάτων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Στο κλείσιμο, γίνεται σύνοψη των όσων έχουν ειπωθεί στη συνάντηση, ανάθεση δραστηριοτήτων για την εξάσκηση των δεξιοτήτων που προσεγγίζονται σε κάθε συνάντηση στο σπίτι και ανανέωση του ραντεβού.

Παρακάτω, στον Πίνακα 10 παρουσιάζεται συνοπτικά το περιεχόμενο των έξι συναντήσεων του προγράμματος, ενώ αναλυτική περιγραφή των συναντήσεων, των επιμέρους στόχων και του τρόπου διεξαγωγής τους υπάρχει στο Παράρτημα.

Πίνακας 10

Θεματικές Ενότητες, Δραστηριότητες και Στόχοι της Παρέμβασης

Συνάντηση	Δραστηριότητες	Στόχοι
1^η Ψυχική ανθεκτικότητα- Ενσυνειδητότητα	1.1 Άσκηση γνωριμίας	Γνωριμία
	1.2 Προσδοκίες	Έναρξη
	1.3 Ανάκαμψη	Ψυχική Ανθεκτικότητα-Επίλυση προβλημάτων
	1.4 Η άσκηση των πέντε αισθήσεων	Ενσυνειδητότητα
	1.5 Πόρτες κλειστές πόρτες ανοιχτές (κατ'οίκον)	Ψυχική ανθεκτικότητα- Αισιοδοξία
	1.6 Με μια φράση	Λήξη
2^η Ψυχική ανθεκτικότητα - Ενσυνειδητότητα	2.1 Με μια φράση	Έναρξη
	2.2 Παγίδες σκέψεις	Ψυχική ανθεκτικότητα
	2.3 Το διαδοχικό μοντέλο	Ψυχική ανθεκτικότητα
	2.4 Ενσυνείδητη ακρόαση	Ενσυνειδητότητα
	2.5 Διερχόμενα τρένα (κατ'οίκον)	Ενσυνειδητότητα
	2.6 Ο κήπος του εσωτερικού μας κόσμου (κατ'οίκον)	Ενσυνειδητότητα
	2.7 Με μια φράση	Λήξη
3^η συνάντηση Ψυχική Ανθεκτικότητα-	3.1 Με μια φράση	Έναρξη
	3.2 Το σχέδιο ανθεκτικότητας	Ψυχική ανθεκτικότητα

Ενσυνειδητότητα- Ενσυναίσθηση	3.3 Το μάτι του κυκλώνα	Ενσυνειδητότητα
	3.4 Αναγνωρίζω τα συναισθήματα	Ενσυναίσθηση-Λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας
	3.5 Η αισιόδοξη εξήγηση (κατ'οίκον)	Αισιοδοξία/Ψυχική ανθεκτικότητα
	3.6 Με μια φράση	Λήξη
4^η συνάντηση	4.1 Με μια φράση	Έναρξη
Ενσυναίσθηση	4.2 Κάντε το με ενσυναίσθηση	Ενσυναίσθηση/Ενεργητική ακρόαση
	4.3 Συνδέοντας συναισθημα με νόημα	Ενσυναίσθηση/Αντανάκλαση
	4.4 Ενεργητική ακρόαση: επαναδιατύπωση σε ζευγάρια	Ενσυναίσθηση/ Ενεργητική ακρόαση/ Παράφραση
	4.5 Επειδή έχετε προσωπικότητα (κατ'οίκον)	Αντίληψη και διαχείριση συναισθημάτων/ΣΝ
	4.6 Για κλείσιμο τι παίρνω μαζί μου	Λήξη
5^η συνάντηση	5.1 Με μια φράση	Έναρξη
Συναισθηματική νοημοσύνη	5.2 Πώς να εκφράσετε τη γνώμη σας	Διεκδικητικότητα/Διαχείριση σχέσεων και συγκρούσεων/ΣΝ
	5.3 Μοναχική προσπάθεια	Ανεξαρτησία/Αυτογνωσία/ Αυτοπεποίθηση/ΣΝ
	5.4 Δεν με αγγίζει	Κατανόηση και διαχείριση συναισθημάτων/ΣΝ
	5.5 Προσδιορίζοντας λανθασμένες πεποιθήσεις για τα	Δυσλειτουργικές ή ψευδείς πεποιθήσεις/ΣΝ

	συναισθήματά σας (κατ'οίκον)	
	5.6 Για κλείσιμο τι παίρνω μαζί μου	Λήξη
6η συνάντηση	6.1 Με μια φράση	Έναρξη
Συναισθηματική νοημοσύνη	6.2 Πώς μοιάζει το να συμπεριφέρεσαι με συναισθηματική νοημοσύνη	Αναγνώριση- κατανόηση- διαχείριση των συναισθημάτων/ΣΝ
	6.3 Διαπραγμάτευση win-win	Επίλυση προβλημάτων/Διαπραγμάτευση/ΣΝ
	6.4 Χρόνος για ευελιξία	Ευελιξία/Προσαρμοστικότητα/ΣΝ
	6.5 Βαθμός ικανοποίησης	Λήξη

Τρίτο Μέρος:

Αποτελέσματα

8.Αποτελέσματα

8.1 Στατιστικές τεχνικές

Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 22.0. Αρχικά, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν με τη χρήση του δείκτη Cronbach's alpha. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples T test), προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) στις μεταβλητές αποτελέσματος κατά την πρώτη μέτρηση. Έπειτα, η ισοδυναμία των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά εξετάστηκε με το χ^2 (chi-square) για τις διακριτές μεταβλητές της έρευνας (φύλο, ηλικιακή ομάδα, μορφωτικό επίπεδο, χρόνια προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, οικογενειακή κατάσταση) (Κατσίης, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010).

Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης έγιναν αναλύσεις διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού (mixed design ANOVA) και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures) για τη διερεύνηση της παρουσίας σημαντικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ της ομάδας και του χρόνου μέτρησης ξεχωριστά για καθεμία από τις μεταβλητές αποτελέσματος. Στις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε η ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ως ο «μεταξύ» των ομάδων παράγοντας (between subjects factor) και ο χρόνος μέτρησης (πριν, μετά, follow up) ως ο «εντός» των ομάδων παράγοντας (within subjects factor). Στη συνέχεια, διερευνήθηκε περαιτέρω η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών με τη χρήση του κριτηρίου t για εξαρτημένα δείγματα (paired samples t test) διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης (Field, 2009. Κατσίης κ. συν., 2010).

Ακολούθως, εξετάστηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης ως προς την ποσοστιαία μεταβολή με τη χρήση του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t test).

Τέλος, διερευνήθηκε κατα πόσο το φύλο και η ηλικία επιδρά στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t test) και εξετάστηκε η παρουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες της ομάδας παρέμβασης ως προς την ποσοστιαία μεταβολή. Όσον αφορά στην ηλικία, το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, στους εκπαιδευτικούς ηλικίας από 22 έως 40 ετών και στους εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών, ώστε να διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών.

Παρακάτω ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων των αναλύσεων για κάθε μεταβλητή αποτελέσματος.

8.2 Σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης για το συνολικό δείγμα πριν την παρέμβαση με τη χρήση του συντελεστή Pearson r , ώστε να προσδιοριστεί το μέγεθος και η κατεύθυνση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας. Η ψυχική ανθεκτικότητα βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση με τη γνωστική ενσυναίσθηση ($r = ,68, p < ,001$), μικρή θετική συσχέτιση με τη φαντασιακή ενσυναίσθηση ($r = ,35, p < ,001$), μέτρια θετική συσχέτιση με το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ($r = ,60, p < ,001$) και μικρή αρνητική σχέση με την ενσυναίσθητική ανησυχία ($r = -,32, p < ,001$). Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα βρέθηκε να έχει μέτρια θετική συσχέτιση με τη συνολική ενσυναίσθηση ($r = ,51, p < ,001$) και ισχυρή θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r = ,85, p < ,001$) και την ενσυνειδητότητα ($r = ,71, p < ,001$).

Ακόμη, η γνωστική ενσυναίσθηση βρέθηκε να έχει μικρή θετική συσχέτιση με τη φαντασιακή ενσυναίσθηση ($r = ,37, p < ,001$), ισχυρή θετική συσχέτιση με το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ($r = ,66, p < ,001$) και μικρή αρνητική συσχέτιση με την ενσυναίσθητική ανησυχία ($r = -,19, p < ,001$). Επίσης, η γνωστική ενσυναίσθηση βρέθηκε να έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τη συνολική ενσυναίσθηση ($r = ,71, p < ,001$), με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r = ,73, p < ,001$) και μέτρια θετική

συσχέτιση με την ενσυνειδητότητα ($r = ,55, p < ,001$). Η φαντασιακή ενσυναίσθηση βρέθηκε να έχει μικρή θετική συσχέτιση με το ενσυναισθητο ενδιαφέρον ($r = ,35, p < ,001$), με την ενσυναισθητική ανησυχία ($r = ,15, p < ,001$) και ισχυρή θετική συσχέτιση με τη συνολική ενσυναίσθηση ($r = ,74, p < ,001$). Επιπρόσθετα, η φαντασιακή ενσυναίσθηση παρουσίασε μικρή θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r = ,35, p < ,001$) και την ενσυνειδητότητα ($r = ,31, p < ,001$).

Το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον συσχετίστηκε θετικά με τη συνολική ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυνειδητότητα. Συγκεκριμένα, το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον βρέθηκε να έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τη συνολική ενσυναίσθηση ($r = ,76, p < ,001$), μέτρια θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r = ,58, p < ,001$) και την ενσυνειδητότητα ($r = ,42, p < ,001$). Η ενσυναισθητική ανησυχία βρέθηκε να έχει μικρή θετική σχέση με τη συνολική ενσυναίσθηση ($r = ,35, p < ,001$) και αντίθετα μικρή αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r = - ,36, p < ,001$) και την ενσυνειδητότητα ($r = - ,38, p < ,001$).

Τέλος, η συνολική ενσυναίσθηση είχε μέτρια θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r = ,51, p < ,001$) και μικρή θετική σχέση με την ενσυνειδητότητα ($r = ,35, p < ,001$), ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη είχε θετική συσχέτιση με την ενσυνειδητότητα ($r = ,80, p < ,001$). Παρακάτω, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος μετά την παρέμβαση (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος μετά την παρέμβαση (N = 305)

	1	2	3	4	5	6	7
1.Ψυχική ανθεκτικότητα	-						
2.Γνωστική ενσυναίσθηση	,702*	-					
3.Φαντασιακή ενσυναίσθηση	,493*	,527*	-				
4.Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	,633*	,688*	,509*	-			
5.Ενσυναίσθητική ανησυχία	-,209*	-,081*	,070*	,210*	-		
6.Ενσυναίσθηση	,561*	,752*	,777*	,776*	,422*	-	
7.Συναισθηματική Νοημοσύνη	,864*	,733*	,471*	,622*	-,249*	,543*	-
8.Ενσυνειδητότητα	,769*	,593*	,447*	,507*	-,260*	,443*	,817*

* $p < .01$, two tailed

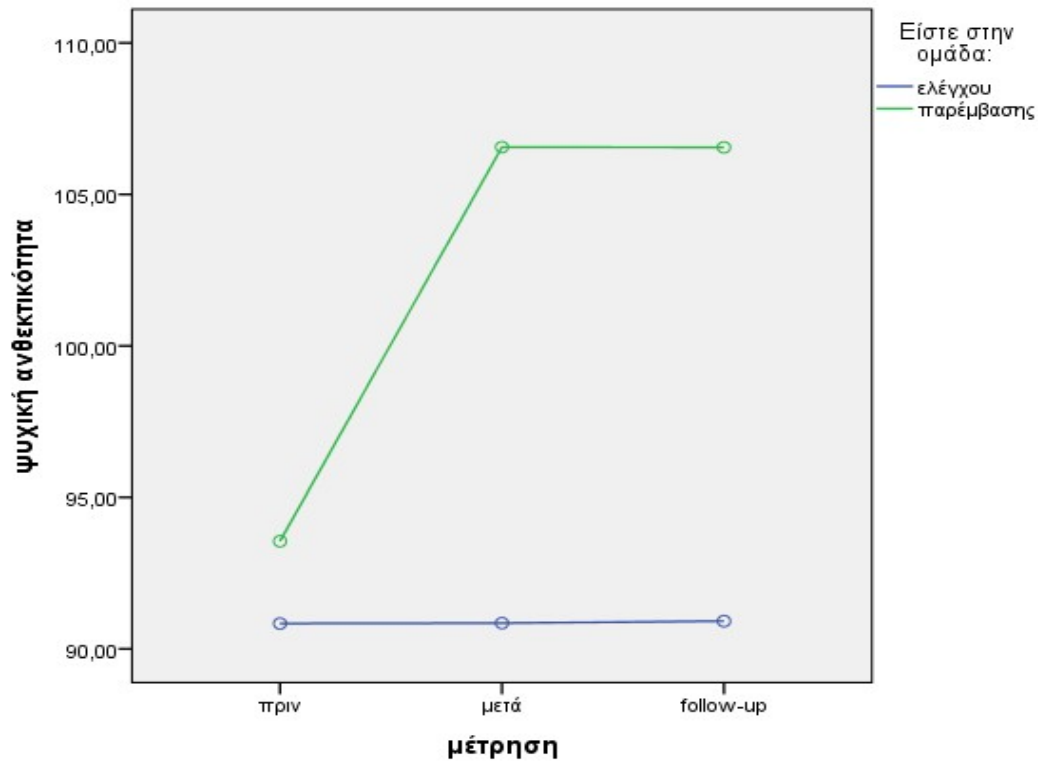
8.3 Ψυχική ανθεκτικότητα

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης δε διέφεραν από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα πριν από τη διεξαγωγή της παρέμβασης, $t(303) = -1,42$, $p > ,05$.

Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού (repeated measures) έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα της ομάδας και του χρόνου, $F(1.56, 473.74) = 634,55$, $p < ,001$, partial $\eta^2 = 0,115$ (βλ. Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1

Μέσος όρος ψυχικής ανθεκτικότητας για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση



Ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρέμβαση, ενώ δεν μεταβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12

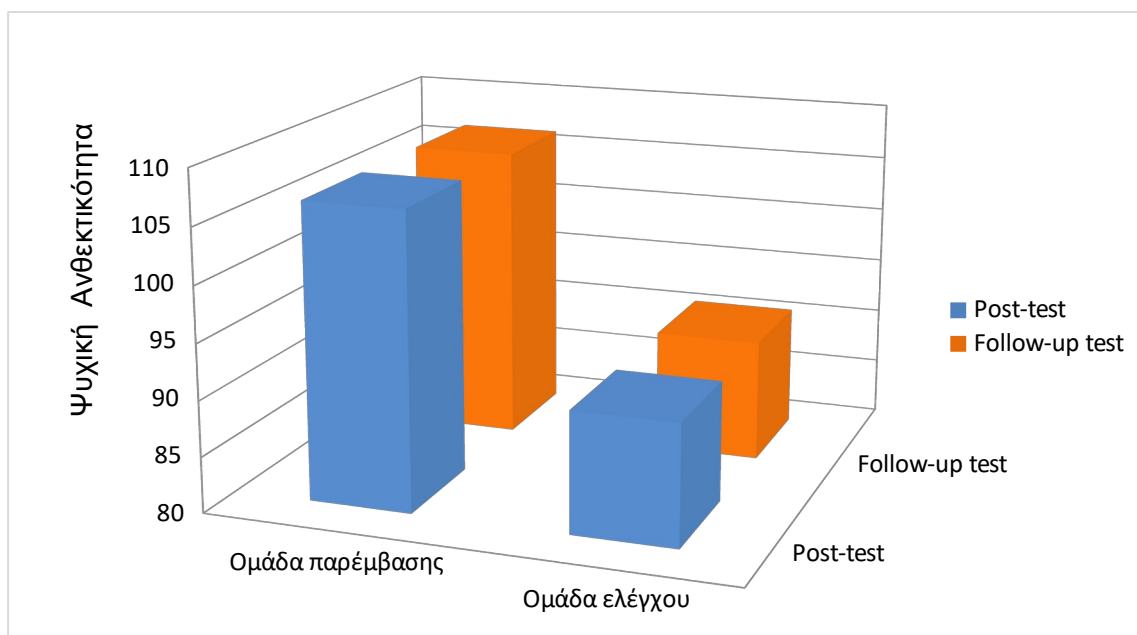
Η ψυχική ανθεκτικότητα πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης

	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ομάδα					
παρέμβασης	93,55 (14,49)	106,56 (11,82)	-30,90	151	0,000
Ομάδα					
ελέγχου	90,83 (18,74)	90,85 (18,42)	-0,68	152	0,473

Προκειμένου να εξετάσουμε αν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης διατηρήθηκαν δύο μήνες μετά την παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή του μέσου όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας στην ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά ούτε στην τιμή του μέσου όρου της ομάδας ελέγχου δύο μήνες μετά την παρέμβαση (βλ. Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2

Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στην ψυχική ανθεκτικότητα μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου



Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου

	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ψυχική ανθεκτικότητα	14,86 (7,79)	0,19 (2,65)	-22,00	303	0.000

Αναφορικά με τη διερεύνηση της παρουσίας στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες της ομάδας παρέμβασης ως προς την ποσοστιαία μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα, τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν ότι το φύλο δεν επιδρά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (βλ. Πίνακα 14). Τέλος, σχετικά με την επίδραση της ηλικίας ο μέσος όρος της ποσοστιαίας μεταβολής της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος για τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας [*M.O. μικρ. ηλ.* = 15,87, $\pm 7,41$, *M.O. μεγ.ηλ.* = 13,56, $\pm 8,13$, $t(150) = 1,822$, $p = ,035$].

Πίνακας 14

Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας

	Άντρες (N=29)	Γυναίκες (N=123)	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
Ψυχική ανθεκτικότητα	16,16 (9,40)	14,56 (7,37)	0,99	150	0,161

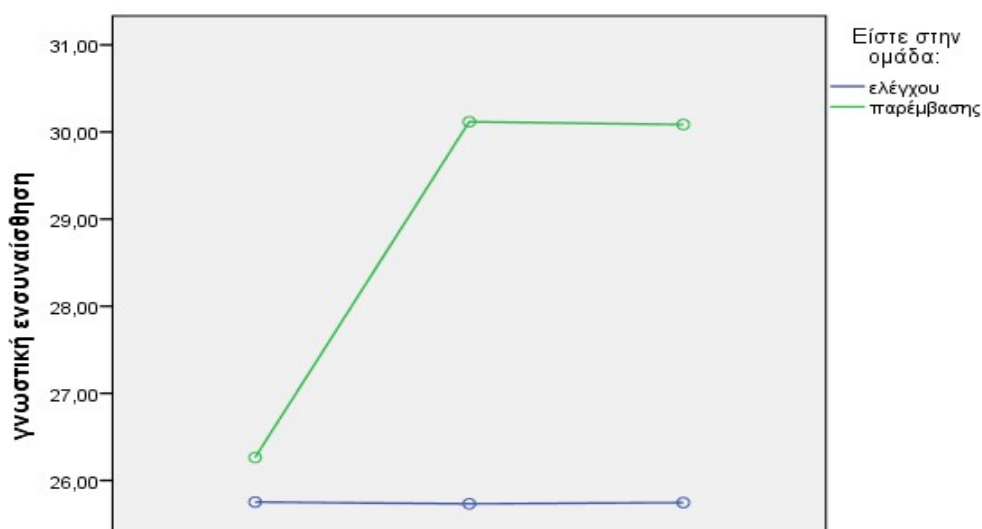
8.4 Υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου ως προς την υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης, $t(303) = -,92, p > ,05$.

Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1.54, 466.88) = 260,33, p < ,001, \text{partial } \eta^2 = 0,108$ (βλ. Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3

Μέσος όρος υποκλίμακας γνωστικής ενσυναίσθησης για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση



Η επιπρόσθετη σύγκριση με τον έλεγχο t εξαρτημένων δειγμάτων έδειξε ότι ο μέσος όρος της γνωστικής ενσυναίσθησης αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μεταβολή στους εκπαιδευτικούς που δε συμμετείχαν στην παρέμβαση (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15

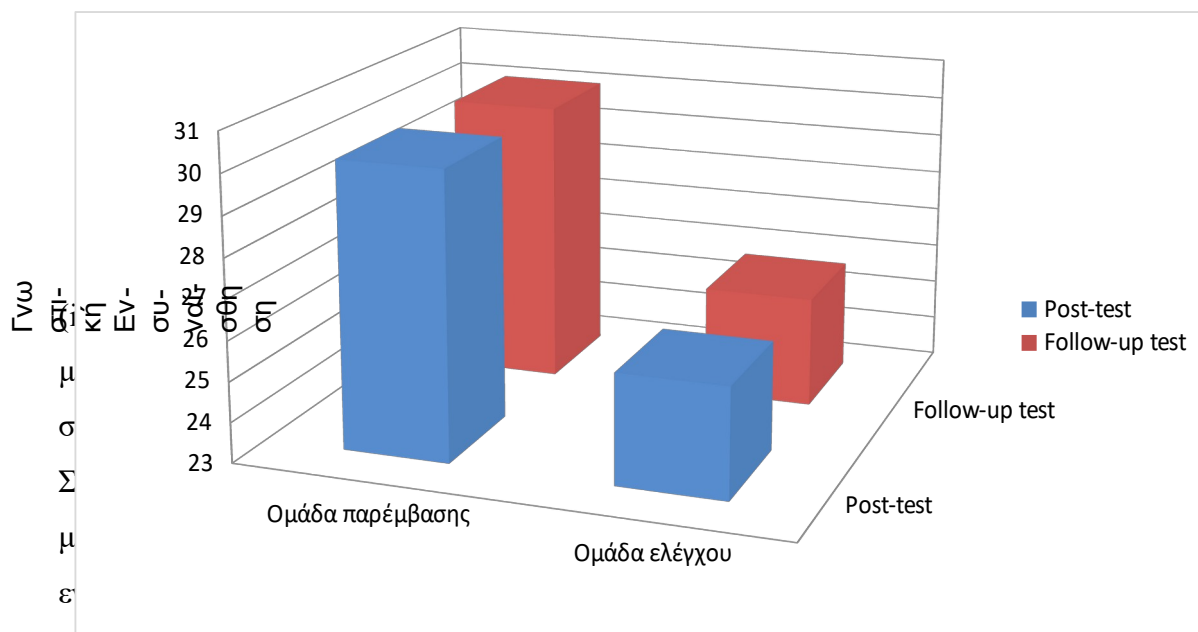
Η υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

	Πριν την παρέμβαση <i>M.O. (T.A.)</i>	Μετά την παρέμβαση <i>M.O. (T.A.)</i>	t	Βαθμοί ελευθερίας	p
Ομάδα παρέμβασης	26,26 (4,24)	30,12 (3,29)	-19,29	151	0,000
Ομάδα ελέγχου	25,75 (5,37)	25,73 (5,22)	0,19	152	0,426

Προκειμένου να εξετάσουμε αν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης διατηρήθηκαν δύο μήνες μετά την παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα. (βλ. Διάγραμμα 4). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή του μέσου όρου τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου.

Διάγραμμα 4

Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στη γνωστική ενσυναίσθηση μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου



Πίνακας 16

Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας της γνωστικής ενσυναίσθησης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Γνωστική ενσυναίσθηση	16,32 (13,95)	0,30 (5,31)	-13,23	303	0,000

Επιπλέον, η ανάλυση με το κριτήριο *t* ανεξαρτήτων δειγμάτων έδειξε πως η ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της γνωστικής ενσυναίσθησης δε διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες της ομάδας παρέμβασης (βλ.Πίνακα 17). Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, ο μέσος όρος της ποσοστιαίας μεταβολής της γνωστικής ενσυναίσθησης ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος για τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας [*M.O.* μικ.ηλ.= 18,37 ±16,42, *M.O.* μεγ.ηλ.= 13,64 ±9,28, *t*(150)= 2,25, *p*= ,013].

Πίνακας 17

Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της γνωστικής ενσυναίσθησης

	Αντρες (N=29)	Γυναίκες (N=123)	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
Γνωστική ενσυναίσθηση	17,72 (10,29)	15,99 (14,69)	0,60	150	0,274

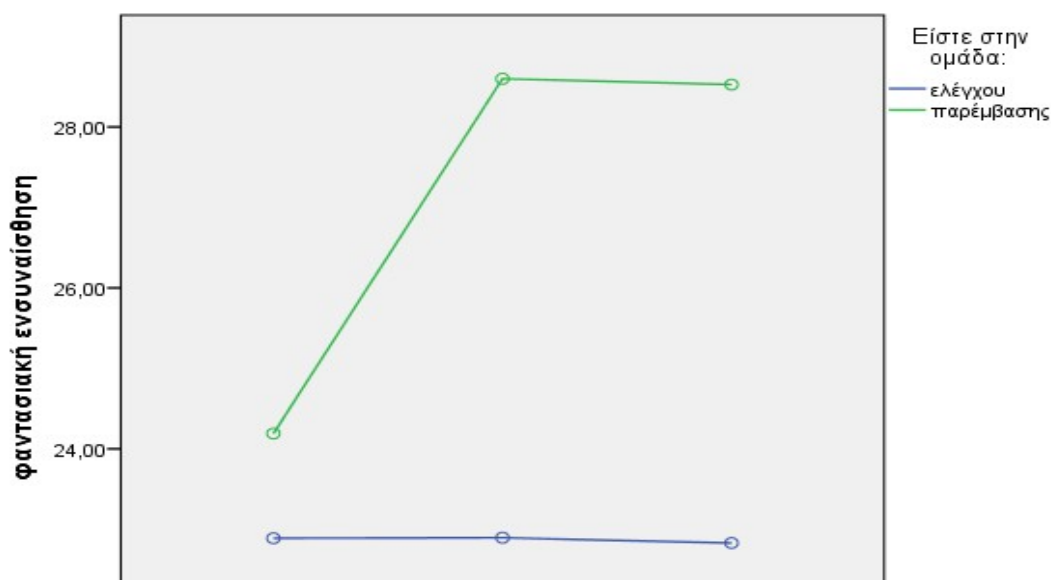
8.5 Υποκλίμακα της φαντασιακής ενσυναίσθησης

Πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης, η ομάδα ελέγχου είχε στατιστικά σημαντικά υψηλότερα σκορ σε σύγκριση με την ομάδα παρέμβασης ως προς την υποκλίμακα της φαντασιακής ενσυναίσθησης, $t(303) = -2,25, p < ,05$.

Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1.80, 547.05) = 296,55, p < ,001$, partial $\eta^2 = 0,169$ (βλ Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5

Μέσος όρος της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση



Η ανάλυση με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν μεταβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς που δε συμμετείχαν στην παρέμβαση (βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18

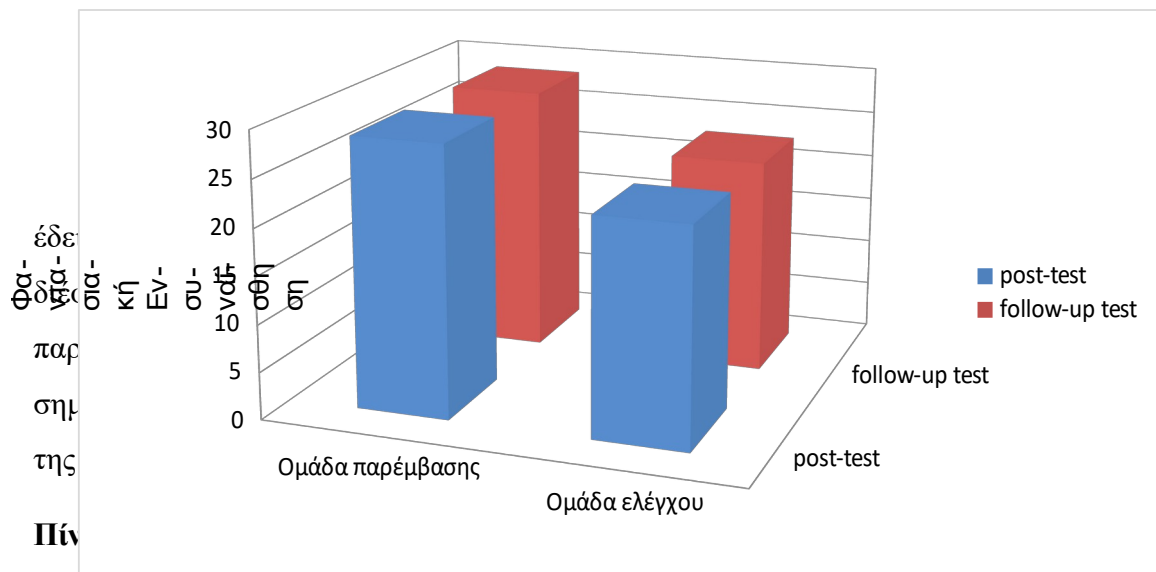
Η υποκλίμακα της φαντασιακής ενσυναίσθησης πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

	Πριν την παρέμβαση <i>M.O. (T.A.)</i>	Μετά την παρέμβαση <i>M.O. (T.A.)</i>	t	Βαθμοί ελευθερίας	p
Ομάδα παρέμβασης	24,19 (4,52)	28,60 (3,90)	-23,45	151	0,000
Ομάδα ελέγχου	22,89 (5,54)	22,90 (5,30)	-0,48	152	0,481

Σχετικά με τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στην τιμή του μέσου όρου της φαντασιακής ενσυναίσθησης από την post-test μέτρηση στην follow-up μέτρηση, δεν φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου (βλ. Διάγραμμα 6).

Διάγραμμα 6

Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στη φαντασιακή ενσυναίσθηση μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου



Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου

	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Φαντασιακή ενσυναίσθηση	20,27 (15,51)	0,70 (10,54)	-12,88	303	0,000

Στην ομάδα παρέμβασης ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη ποσοστιαία μεταβολή της τιμής του μέσου όρου ως προς την υποκλίμακα της φαντασιακής ενσυναίσθησης κατά την επαναληπτική μέτρηση (βλ. Πίνακα 20). Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, ο μέσος όρος της ποσοστιαίας μεταβολής της φαντασιακής ενσυναίσθησης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας [$M.O. \text{μικ.ηλ.} = 19,88, \pm 15,18, M.O. \text{μεγ.ηλ.} = 20,78 \pm 16,02, t(150) = -0,36, p = ,361$].

Πίνακας 20

Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της φαντασιακής ενσυναίσθησης

	Άντρες (N=29)	Γυναίκες (N=123)	t	Βαθμοί ελευθερίας	p
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
Φαντασιακή ενσυναίσθηση	19,72 (13,23)	20,40 (16,04)	-0,21	150	0,416

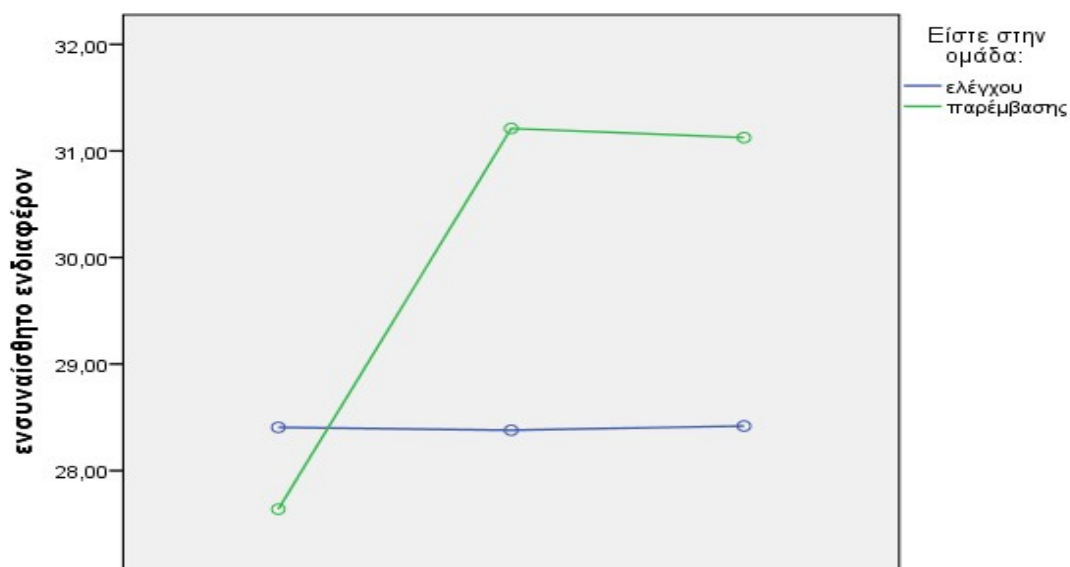
8.6 Υποκλίμακα του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος

Πριν την εφαρμογή της παρέμβασης δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την υποκλίμακα του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος, $t(303) = 1,41, p > ,05$.

Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1.63, 495.06) = 225,85, p < ,001, \text{partial } \eta^2 = 0,033$ (βλ. Διάγραμμα 7).

Διάγραμμα 7

Μέσος όρος της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση



Ο μέσος όρος της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μεταβολή στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 21).

Πίνακας 21

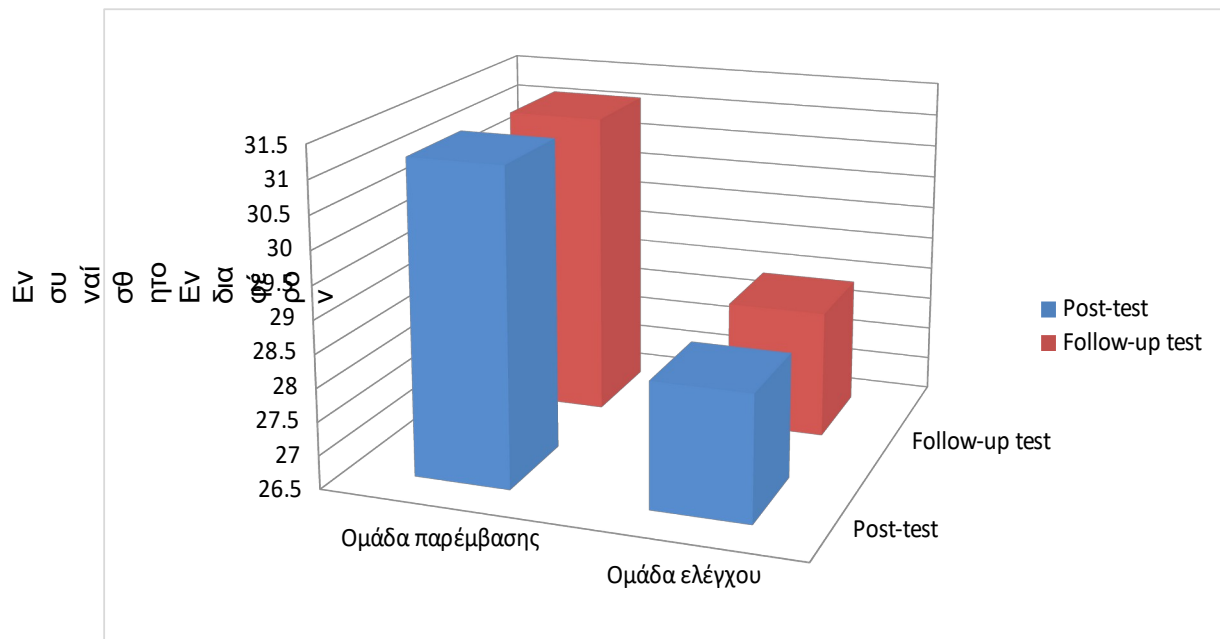
Η υποκλίμακα του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης

	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ομάδα παρέμβασης	27,64 (4,43)	31,21 (3,26)	-18,75	151	0,000
Ομάδα ελέγχου	28,41 (5,08)	28,38 (4,97)	0,26	152	0,397

Προκειμένου να εξετάσουμε αν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στο ενσυναίσθητο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης διατηρήθηκαν δύο μήνες μετά την παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε ελεγχος με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα. (βλ. Διάγραμμα 8). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή του μέσου όρου τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου.

Διάγραμμα 8

Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στο ενσυναίσθητο ενδιαφέρον μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου



Ακόμη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (independent t test) ο οποίος έδειξε ότι η τιμή του μέσου όρου της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερες βαθμολογίες ως προς την ποσοστιαία μεταβολή στην υποκλίμακα του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22

Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου

	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	14,43 (11,66)	0,14 (4,33)	-14,17	303	0,000

Το φύλο δεν βρέθηκε να επιδρά στην ποσοστιαία μεταβολή της τιμής του μέσου όρου του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος, καθώς οι έλεγχοι με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες της ομάδας παρέμβασης (βλ. Πίνακα 23). Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, ο μέσος όρος της ποσοστιαίας μεταβολής του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος για τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας [*M.O.*μικ.ηλ.= 18,37 ±16,42, *M.O.*μεγ.ηλ.= 12,15 ±8,97, *t*(150)= 2,24, *p*= ,014].

Πίνακας 23

Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος

	Άντρες (<i>N</i> =29)	Γυναίκες (<i>N</i> =123)	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	17,02 (14,50)	13,82 (10,87)	1,33	150	0,067

8.7 Υποκλίμακα της ενσυναισθητικής ανησυχίας

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης δε διέφεραν από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ως προς την ενσυναισθητική ανησυχία, $t(303) = ,89, p > ,05$.

Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1.80, 543.99) = 0.,45, p > ,05$, partial $\eta^2 = 0,002$ (Βλ Διάγραμμα 9).

Διάγραμμα 9

Μέσος όρος υποκλίμακας ενσυναισθητικής ανησυχίας για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση

Η ανάλυση με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η υποκλίμακα της ενσυναισθητικής ανησυχίας δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική μεταβολή

τόσο στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, όσο και στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 24).

Πίνακας 24

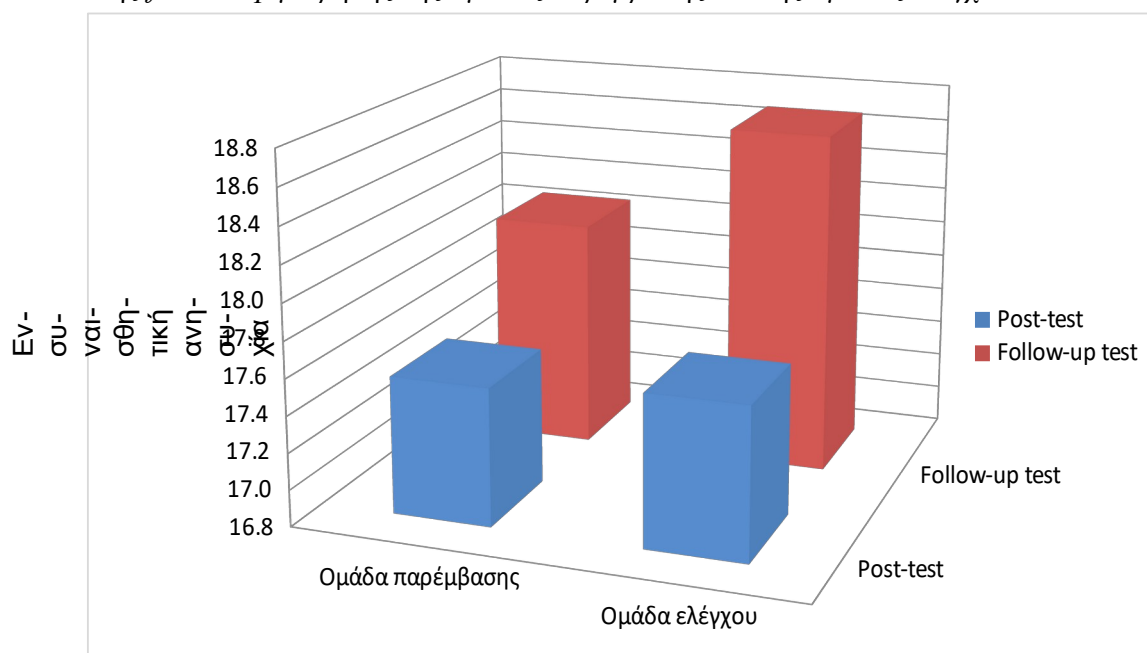
Η υποκλίμακα της ενσυναισθητικής ανησυχίας πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

	Πριν την παρέμβαση <i>M.O. (T.A.)</i>	Μετά την παρέμβαση <i>M.O. (T.A.)</i>	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
Ομάδα					
παρέμβαση	16,85 (4,20)	17,55 (6,06)	-1,60	151	0,057
ς					
Ομάδα					
ελέγχου	17,33 (5,29)	17,63 (5,39)	-1,55	152	0,061

Σχετικά με τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στην τιμή του μέσου όρου της ενσυναισθητικής ανησυχίας από την post-test μέτρηση στην follow-up μέτρηση, δεν φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την ομάδα παρέμβασης. Αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην μέσο όρο της ενσυναισθητικής ανησυχίας στην ομάδα ελέγχου, ο οποίος παρουσίασε αύξηση κατά τη follow-up μέτρηση (Διάγραμμα 10).

Διάγραμμα 10

Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στην ενσυναίσθητική ανησυχία μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου



Ο έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (independent t test) έδειξε ότι η ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της ενσυναίσθητικής ανησυχίας δε διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης (βλ. Πίνακα 25).

Πίνακας 25

Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας της ενσυναίσθητικής ανησυχίας ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου

	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	t	Βαθμοί ελευθερίας	p
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ενσυναίσθητη ανησυχία	6,56 (36,33)	2,39 (14,41)	-1,32	303	0,095

Το φύλο δεν βρέθηκε να επιδρά στην ποσοστιαία μεταβολή της τιμής του μέσου όρου της ενσυναισθητικής ανησυχίας, καθώς οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες της ομάδας παρέμβασης (βλ Πίνακα 26). Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, ο μέσος όρος της ποσοστιαίας μεταβολής της ενσυναισθητικής ανησυχίας δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας [$M.O.μικ.ηλ. = 5,57 \pm 37,93$, $M.O.μεγ.ηλ. = 7,84 \pm 34,38$, $t(150) = -0,38$, $p = ,353$].

Πίνακας 26

Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της ενσυναισθητικής ανησυχίας

	Άντρες ($N=29$)	Γυναίκες ($N=123$)	t	Βαθμοί ελευθερίας	p
	$M.O. (T.A.)$	$M.O. (T.A.)$			
Ενσυναίσθητική ανησυχία	-2,57 (32,26)	8,71 (37,02)	-1,51	150	0,067

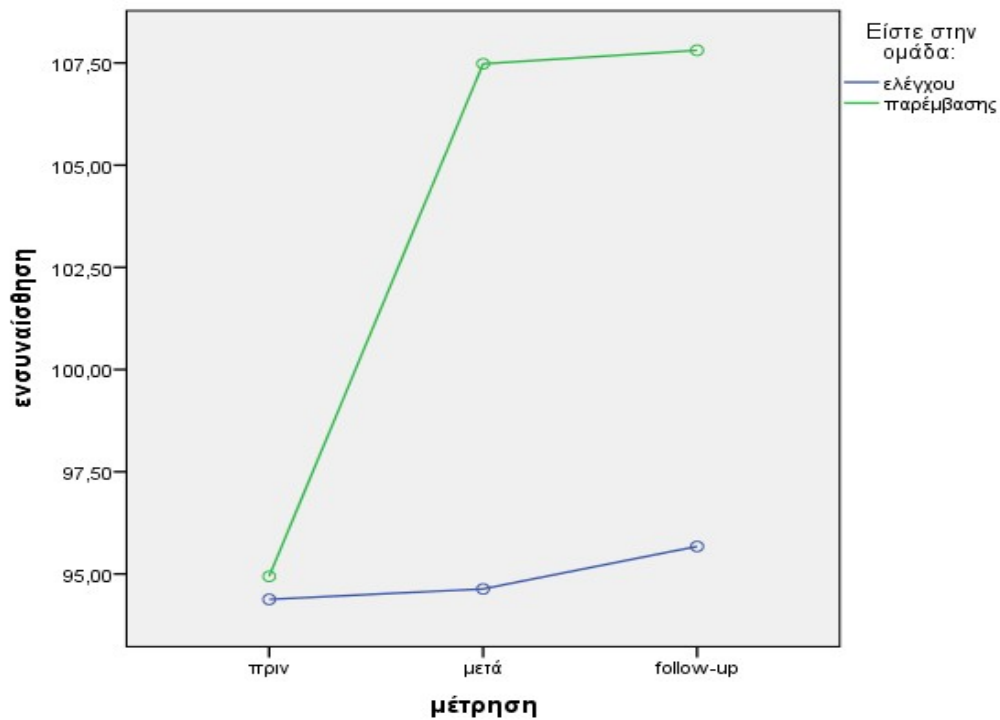
8.8 Ενσυναίσθηση

Πριν τη διενέργεια της παρέμβασης, οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δε διέφεραν από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ως προς την ενσυναίσθηση, $t(303) = -.392$, $p > 0.05$.

Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1.69, 512.48) = 189,85$, $p < ,001$, partial $\eta^2 = 0,124$ (βλ. Διάγραμμα 11).

Διάγραμμα 11

Μέσος όρος ενσυναίσθησης για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση



Ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η ενσυναίσθηση αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρέμβαση, ενώ δεν μεταβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 27).

Πίνακας 27

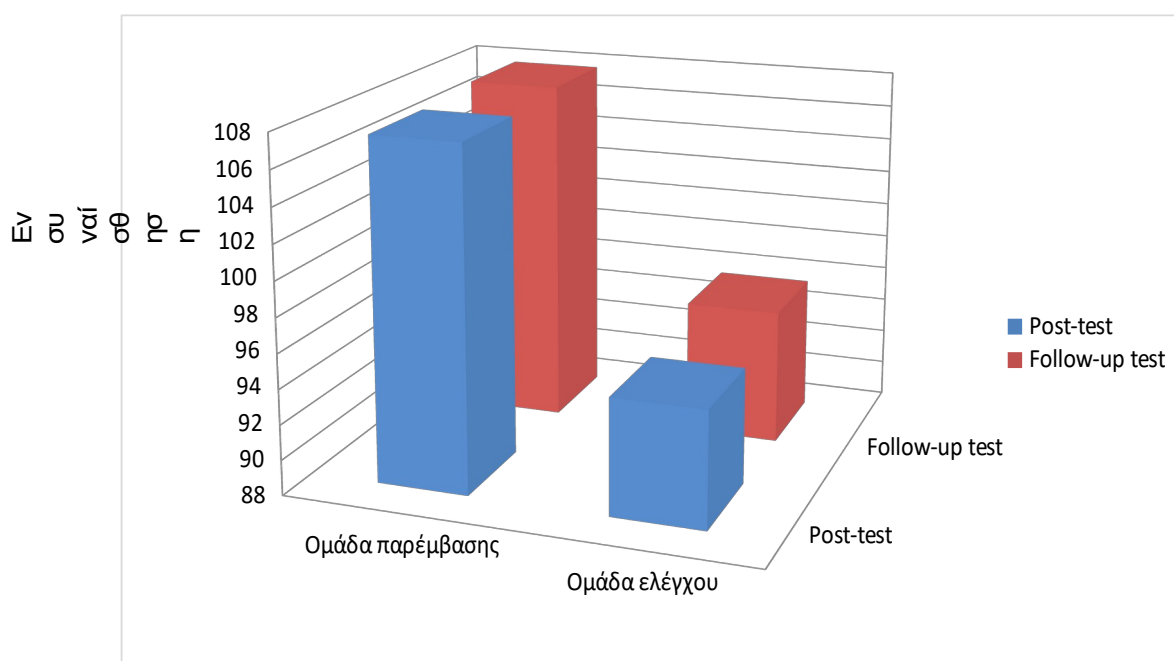
Η ενσυναίσθηση πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης

	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ομάδα παρέμβασης	94,94 (9,55)	107,48 (9,55)	-23,68	151	0,000
Ομάδα ελέγχου	94,38 (14,93)	94,63 (14,53)	-1,09	152	0,138

Προκειμένου να εξετάσουμε αν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην ενσυναίσθηση διατηρήθηκαν δύο μήνες μετά τη δεύτερη μέτρηση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή του μέσου όρου της ενσυναίσθησης για την ομάδα παρέμβασης. Αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου της ενσυναίσθησης της ομάδας ελέγχου κατά την follow-up μέτρηση (βλ. Διάγραμμα 12).

Διάγραμμα 12

Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στην ενσυναίσθηση μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου



Ο έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (independent t test) έδειξε ότι η ποσοστιαία μεταβολή της υποκλίμακας της ενσυναίσθησης διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης, καθώς οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν μεγαλύτερη αύξηση στον μέσο όρο της ενσυναίσθησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 28).

Πίνακας 28

Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της υποκλίμακας της ενσυναίσθησης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου

	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	t	Βαθμοί ελευθερίας	p
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ενσυναίσθηση	13,62 (7,59)	0,45 (3,20)	-19,73	303	0,000

Στην ομάδα παρέμβασης ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη ποσοστιαία μεταβολή της τιμής του μέσου όρου ως προς την υποκλίμακα της ενσυναίσθησης κατά την επαναληπτική μέτρηση (βλ. Πίνακα 29). Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, ο μέσος όρος της ποσοστιαίας μεταβολής της ενσυναίσθησης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας [$M.O.$ μικ.ηλ. = $13,80 \pm 7,40$, $M.O.$ μεγ.ηλ. = $13,39 \pm 7,88$, $t(150) = 0,33$, $p = ,373$].

Πίνακας 29

Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της ενσυναίσθησης

	Άντρες (N=29)	Γυναίκες (N=123)	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ενσυναίσθηση	13,45 (8,23)	13,66 (7,46)	-0,14	150	0,446

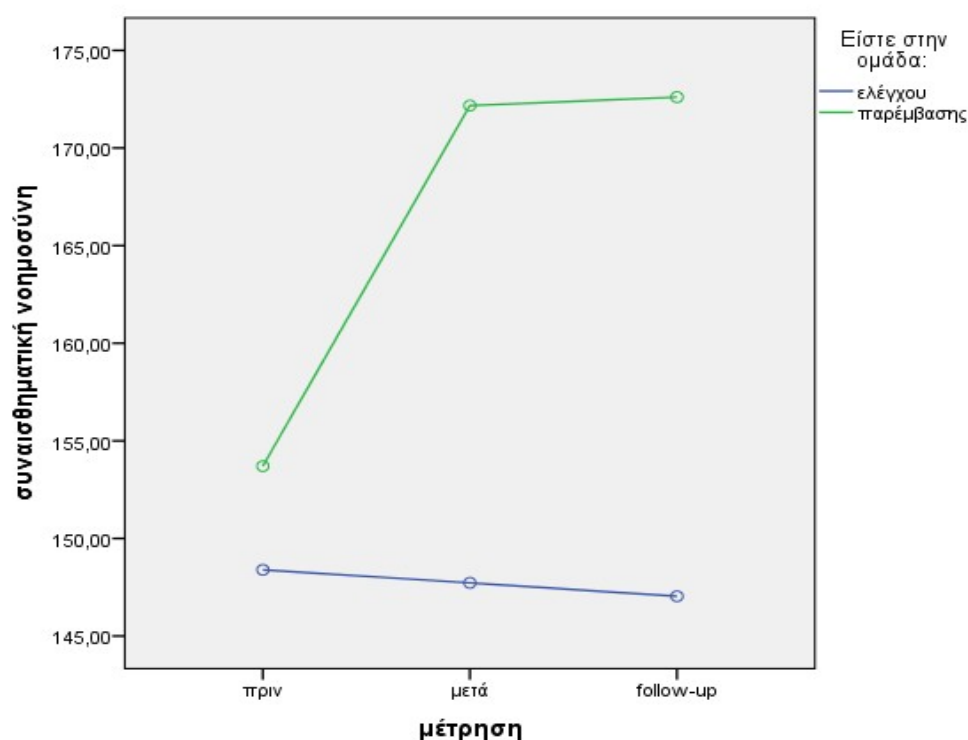
8.9 Συναισθηματική νοημοσύνη

Οι εκπαιδευτική της ομάδας παρέμβασης δε διέφεραν από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου ως προς την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης πριν την έναρξη της παρέμβασης, $t(303) = -1,56, p > ,05$.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξαν στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1.70, 514.71) = 258,3, p < ,001$, partial $\eta^2 = 0,098$ (βλ. Διάγραμμα 13).

Διάγραμμα 13

Μέσος όρος συναισθηματικής νοημοσύνης για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση



Η ανάλυση με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι το σκορ της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μεταβολή στους εκπαιδευτικούς που δε συμμετείχαν στην παρέμβαση (βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30

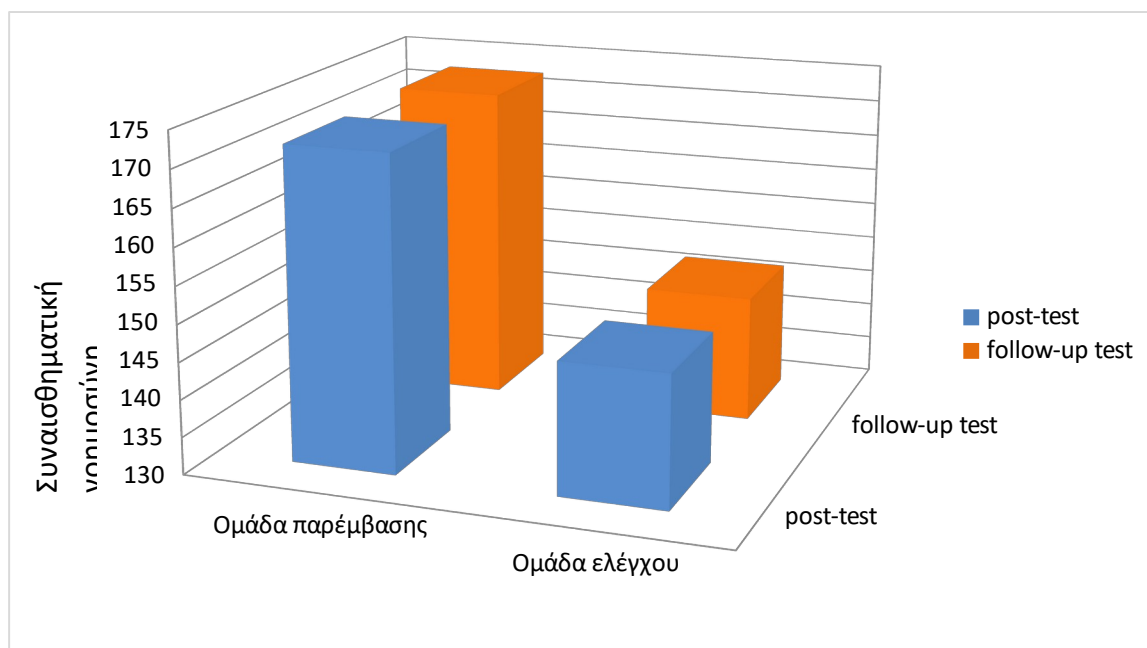
Η συναισθηματική νοημοσύνη πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης

	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	t	Βαθμοί ελευθερίας	p
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ομάδα παρέμβασης	153,70 (25,12)	172,17 (20,77)	-22,51	151	0,000
Ομάδα ελέγχου	148,39 (33,78)	147,73 (32,58)	1,55	152	0,062

Η διατήρηση των αποτελεσμάτων της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης εξετάστηκε με τη χρήση του κριτηρίου t για εξαρτημένα δείγματα. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή του μέσου όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου (Διάγραμμα 14).

Διάγραμμα 14

Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου



Πίνακας 31

Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου

	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Συναισθηματική νοημοσύνη	13,27 (11,25)	-,133 (3,64)	-13,99	303	0,000

Επιπρόσθετα, η ανάλυση με το κριτήριο *t* ανεξαρτήτων δειγμάτων έδειξε πως η ποσοστιαία μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης δε διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες της ομάδας παρέμβασης (βλ. Πίνακα 32). Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, ο μέσος όρος της ποσοστιαίας μεταβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας [*M.O.μικ. ηλ.*= 14,19 ±13,97, *M.O.μεγ. ηλ.*= 12,08 ±6,02, *t*(150)= 1,26, *p*= ,105].

Πίνακας 32

Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης

	Αντρες (N=29)	Γυναίκες (N=123)	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
Συναισθηματική νοημοσύνη	13,74 (7,41)	13,16 (12,00)	0,25	150	0,403

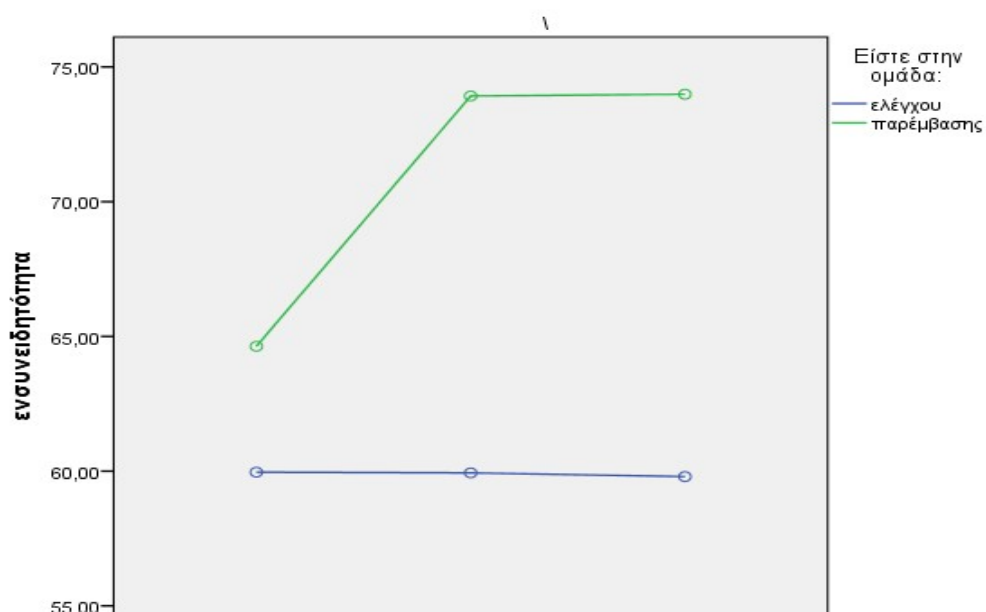
8.10 Ενσυνειδητότητα

Πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης, η ομάδα ελέγχου σημείωσε χαμηλότερα σκορ με στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς την ενσυνειδητότητα σε σύγκριση με την ομάδα παρέμβασης, $t(303) = -2,85, p < ,05$.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1.49, 450.34) = 458,81, p < ,001, \text{partial } \eta^2 = 0,144$ (βλ. Διάγραμμα 15).

Διάγραμμα 15

Μέσος όρος ενσυνειδητότητας για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης σε κάθε μέτρηση



Ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η ενσυνειδητότητα αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρέμβαση, ενώ δεν μεταβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 33).

Πίνακας 33

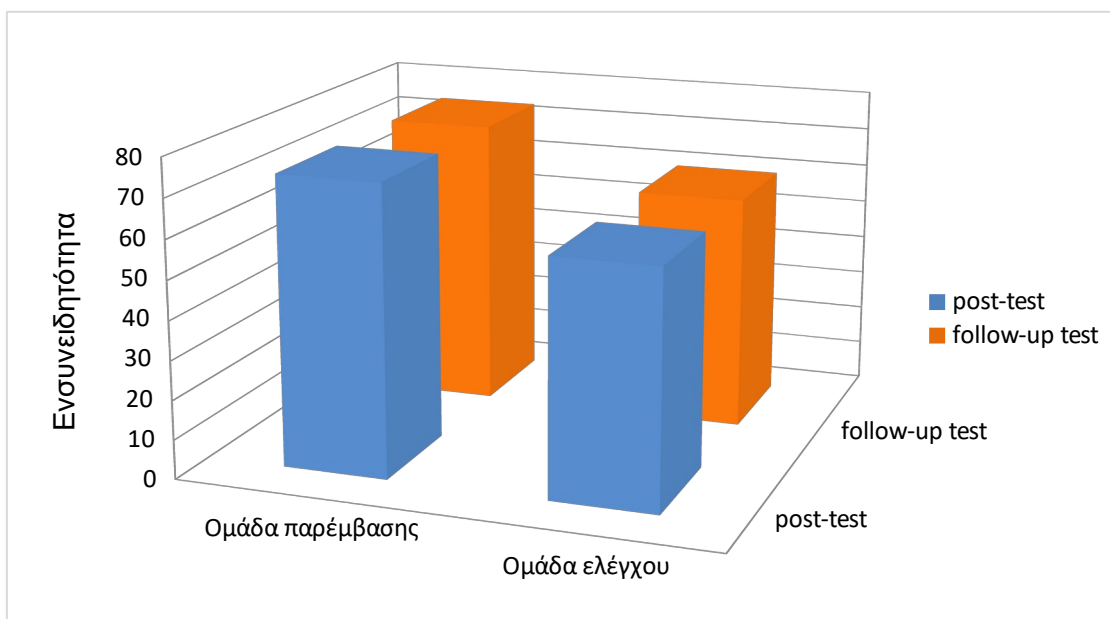
Η ενσυνειδητότητα πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης

	Πριν την παρέμβαση <i>M.O. (T.A.)</i>	Μετά την παρέμβαση <i>M.O. (T.A.)</i>	t	Βαθμοί ελευθερίας	p
Ομάδα					
παρέμβασης	64,63 (13,36)	73,92 (10,88)	-25,61	151	0,000
Ομάδα					
ελέγχου	59,96 (15,23)	59,93 (14,74)	0,14	152	0,446

Προκειμένου να εξετάσουμε αν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην ενσυνειδητότητα για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης διατηρήθηκαν δύο μήνες μετά την παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τιμή του μέσου όρου της ενσυνειδητότητας για την ομάδα παρέμβασης, αλλά ούτε και για την ομάδα ελέγχου. (βλ. Διάγραμμα 16).

Διάγραμμα 16

Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στην ενσυνειδητότητα μεταξύ της μετά- και της follow-up μέτρησης της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου



Ακόμη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (independent t test) ο οποίος έδειξε ότι η τιμή του μέσου όρου της ποσοστιαίας μεταβολής της ενσυνειδητότητας διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερες βαθμολογίες ως προς την ποσοστιαία μεταβολή στην ενσυνειδητότητα (βλ. Πίνακα 34).

Πίνακας 34

Η ενσυνειδητότητα πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης

	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ενσυνειδητότητα	16,61 (15,19)	0,33 (3,65)	-12,85	303	0,000

Το φύλο δεν βρέθηκε να επιδρά στην ποσοστιαία μεταβολή της τιμής του μέσου όρου της ενσυνειδητότητας, καθώς οι έλεγχοι με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες της ομάδας παρέμβασης (βλ. Πίνακα 35). Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, ο μέσος όρος της ποσοστιαίας μεταβολής της ενσυνειδητότητας ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος για τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας [*M.O.*μικ.ηλ.=18,55 ±18,78, *M.O.*μεγ.ηλ =14,08 ±7,97, *t*(150)= 1,81, *p*= ,036].

Πίνακας 35

Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή της ενσυνειδητότητας

	Άντρες (<i>N</i> =29)	Γυναίκες (<i>N</i> =123)	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>			
Ενσυνειδητότητα	16,36 (10,39)	16,67 (16,15)	-0,10	150	0,462

Τέταρτο Μέρος:

Συζήτηση

9. Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες στην επαγγελματική τους ζωή. Εξαιτίας του κρίσιμου ρόλου που διαδραματίζουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Η πλειονότητα των ερευνών έχει εξετάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών και τα εφόδια που απαιτούνται για να διαπρέψουν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το απαιτητικό καθήκον της διαμόρφωσης των μελλοντικών γενεών, καθίσταται επιτακτική ανάγκη να εξεταστεί η στάση που υιοθετούν, όταν έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες (Polat & İskender, 2018).

Η ψυχική ανθεκτικότητα παίζει σημαντικό ρόλο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις προκλήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Ακόμη, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, αυξημένη πιθανότητα παραμονής στο επάγγελμα και καλύτερες εργασιακές σχέσεις. Ωστόσο, έχει γίνει πολύ λιγότερη έρευνα αφιερωμένη στους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και διατηρούν την ανθεκτικότητά τους, καθώς και στον αντίκτυπο των παρεμβάσεων στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Schussler et al., 2018).

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος Θετικής Ψυχολογίας ως προς την ενίσχυση της ενσυναίσθησης (γνωστική ενσυναίσθηση, φαντασιακή ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, ενσυναίσθητική ανησυχία), της

συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: την ομάδα παρέμβασης ($N=152$) και την ομάδα ελέγχου ($N=153$). Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων έδειξαν πως οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το μορφωτικό επίπεδο, τη σχέση εργασίας και την οικογενειακή κατάσταση κατά την πρώτη μέτρηση. Επιπλέον, οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες ως προς τις μεταβλητές αποτελέσματος της έρευνας, με εξαίρεση τη φαντασιακή ενσυναίσθηση και την ενσυνειδητότητα.

Οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρέμβαση θα παρουσιάσουν αυξημένο σκορ στις εξαρτημένες μεταβλητές (ενσυναίσθηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυνειδητότητα, ψυχική ανθεκτικότητα) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου επιβεβαιώθηκαν. Ακολουθεί αναλυτική συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας διακριτά ως προς την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυνειδητότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων.

9.1 Συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ενσυναίσθηση

Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης τείνουν να είναι επιτυχείς τόσο για τη γνωστική, όσο και για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Davis & Begovic, 2014). Μετα-αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ενσυναίσθησης έδειξαν πως οι παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές και παρουσιάζουν μια μέτρια έως μεγάλη επίδραση στην ενσυναίσθηση. Η διάρκεια του προγράμματος και ο χρόνος μέτρησης πριν και μετά την παρέμβαση δεν βρέθηκαν να συνδέονται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα, ενώ ούτε η μορφή της παρέμβασης (ατομική ή ομαδική) και ο τύπος του διευκολυντή δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Batt-Rawden et al., 2013; Ngo et al., 2022; Van Berkhout & Malouff, 2016). Από την άλλη πλευρά, μια μικρότερη μερίδα ερευνητών υποστηρίζουν πως οι παρεμβάσεις ενσυναίσθησης δεν είναι πάντα

αποτελεσματικές, ενώ ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί παραμένει ασαφής. (Waller et al., 2020). Ακόμη, σχετική επισκόπηση της προηγούμενης βιβλιογραφίας διαπίστωσε έλλειψη συνοχής των ορισμών της ενσυναίσθησης, ζητήματα εγκυρότητας/αξιοπιστίας και ασυνεπείς μεθοδολογίες με περιορισμένα εμπειρικά στοιχεία σχετικά με τις επιτυχημένες στρατηγικές ενίσχυσης της ενσυναίσθησης (Rieckhoff et al., 2020).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς η ερευνητική υπόθεση πως τα επίπεδα ενσυναίσθησης αναμένεται να αυξηθούν στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν αύξηση των επιπέδων της συνολικής ενσυναίσθησης για τους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, ενώ οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν μεταβολή. Επιπλέον, οι υποκλίμακες της ενσυναίσθησης (γνωστική ενσυναίσθηση, φαντασιακή ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητο ενδιαφέρον), με εξαίρεση την υποκλίμακα της ενσυναισθητικής ανησυχίας, παρουσίασαν αύξηση για τους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, ενώ παρόμοια μεταβολή δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου.

Η αύξηση αυτή διατηρήθηκε 2 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης σύμφωνα με τη follow-up μέτρηση, επιβεβαιώνοντας πως τα αποτελέσματα της παρέμβασης είχαν διάρκεια στον χρόνο. Σχετικά με την υποκλίμακα της ενσυναισθητικής ανησυχίας δεν παρουσίασε μεταβολή τόσο για την ομάδα ελέγχου, όσο και για την ομάδα παρέμβασης, στην οποία αναμέναμε τη μείωσή της. Η ενσυναισθητική ανησυχία είναι η τάση του ατόμου να αισθάνεται πόνο όταν εκτίθεται στη δυστυχία ή τον πόνο των άλλων. Ο Batson (1991) υποστήριξε πως η ενσυναισθητική ανησυχία είναι ένα εγωκεντρικό χαρακτηριστικό και αντανάκλα μια σκοτεινή πλευρά της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Ερευνητές υποστηρίζουν πως τα άτομα με υψηλή ενσυναισθητική ανησυχία μπορεί να δυσκολεύονται στις ενσυναισθητικές αλληλεπιδράσεις λόγω εσωτερικού άγχους και εξάντλησης (Kim & Han, 2018). Συνεπώς, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας υποθέσαμε πως η ενσυναισθητική

ανησυχία θα μειωθεί μετά την παρέμβαση, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να εκδηλώνουν ευκολότερα ενσυναισθητικές αντιδράσεις.

Ωστόσο, από την σκοπιά της αναπτυξιακής ψυχολογίας οι γνωστικές ικανότητες υπόκεινται σε περισσότερες αλλαγές μέσω εκπαίδευσης. Οι συναισθηματικές πτυχές της ενσυναίσθησης συχνά απαιτούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και πιο εντατική παρέμβαση. Έτσι, στο πλαίσιο σχεδιασμού προγραμμάτων ενσυναίσθησης η πλειονότητα των ερευνών στοχεύουν στις γνωστικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης, όπως στην υιοθέτηση της προοπτικής του αλλού, με την υπόθεση ότι με αυτό τον τρόπο μπορούν να συμβάλουν και στην αύξηση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Kataoka et al., 2019; Melchers et al., 2016; Paulus & Meinken, 2022). Επομένως, η μη μεταβολή της ενσυναισθητικής ανησυχίας στην παρούσα έρευνα μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως ανήκει στις συναισθηματικές πτυχές της ενσυναίσθησης οι οποίες μεταβάλλονται με μεγαλύτερη δυσκολία. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει πως η χρήση της ενσυναισθητικής ανησυχίας ως μέτρο της συναισθηματικής ενσυναίσθησης θα πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή. Τέλος, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η δυσάρεστη κατάσταση την οποία βιώνουν τα άτομα με υψηλή ενσυναισθητική ανησυχία θα μπορούσε να θεωρηθεί στοιχείο της ενσυναίσθησης, καθώς κάποιες φορές ενδέχεται να λειτουργήσει ως κίνητρο και στη συνέχεια να οδηγήσει σε συμπεριφορές βοήθειας (Kim & Han, 2018).

Στη σχετική βιβλιογραφία, οι παρεμβάσεις ενσυναίσθησης αφορούν σε μεγάλο βαθμό επαγγελματίες του τομέα της υγείας, ενώ λιγότερες είναι οι αντίστοιχες παρεμβάσεις στην παιδεία (McGuire et al., 2016). Σε πρόγραμμα ενσυναίσθησης που εφαρμόστηκε σε δείγμα δασκάλων και περιλάμβανε 30 συναντήσεις σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές τόσο στο γνωστικό, όσο και στο συναισθηματικό κομμάτι της ενσυναίσθησης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την παρούσα έρευνα στην οποία σημειώθηκαν αλλαγές στις υποκλίμακες της γνωστικής διάστασης τη ενσυναίσθησης, αλλά και στο ενσυναίσθητο ενδιαφέρον που αποτελεί υποκλίμακα της συναισθηματικής διάστασης. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε κυρίως στην αναγνώριση συναισθηματικών ερεθισμάτων και στην ικανότητα ενσυναισθητικής

ανταπόκρισης (Stehlíková & Valihorová, 2016). Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ενισχύει την ενσυναίσθησή τους και προωθεί την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση στο σχολείο (Goroshit & Hen, 2016). Ακόμη, η παρατήρηση των συναισθηματικών εμπειριών των άλλων μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στο επίπεδο ενσυναίσθησης (Everhart, 2016). Η παρούσα παρέμβαση εστίασε στις παραπάνω παραμέτρους επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητά τους στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων και στην εξάσκηση της ενσυνειδητότητας στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυτών επιβεβαιώνει αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως με καθοδήγηση μέσω βίντεο και η οποία βασίστηκε στις θετικές σχέσεις και την εξάσκηση της ενσυνειδητότητας. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητά της στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε μια σειρά επαγγελματιών (Silhánová et al., 2011). Άλλη παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε δια ζώσης σε εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και χρησιμοποίησε μια βιωματική και συνεργατική μεθοδολογία βρέθηκε να είναι αποτελεσματική στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, καθώς και των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων γενικότερα (Palomera, et al., 2017). Επιπρόσθετα, παρέμβαση επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόστηκε σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων αλλά και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και εστίασε στην οικοδόμηση της ενσυναίσθησης και σε θέματα κοινωνικής είχε θετικά αποτελέσματα (Rieckhoff et al., 2020). Ωστόσο, παρόλο που οι δεξιότητες ενσυναίσθησης θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πολλές φορές δεν περιλαμβάνονται ούτε στα προγράμματα σπουδών εκπαιδευτικών (Stavroulia et al., 2018).

Στο πλαίσιο σχεδιασμού προγραμμάτων ενσυναίσθησης τόσο στον τομέα της ιατρικής εκπαίδευσης, όσο και στα σχολικά πλαίσια, η πλειονότητα των ερευνητών στοχεύουν στις γνωστικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Από την σκοπιά της αναπτυξιακής ψυχολογίας, οι γνωστικές ικανότητες υπόκεινται σε περισσότερες

αλλαγές και πολλές φορές οι παρεμβάσεις στοχεύουν σε αυτές με την υπόθεση ότι μπορούν να συμβάλουν και στην αύξηση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Σε έρευνα με δείγμα εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους βρέθηκε πως ένα σύντομο πρόγραμμα 7 συναντήσεων ενίσχυσε τις γνωστικές διαστάσεις της ενσυναίσθησής τους και τη γενικότερη ενσυναισθητική στάση κατά την αντιμετώπιση των μαθητών και των σχολικών προβληματικών καταστάσεων, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητα σύντομων παρεμβάσεων ενσυναίσθησης (Paulus & Meinken, 2022)

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, πρόσφατη έρευνα εξέτασε το αντίκτυπο μιας παρέμβασης ενσυναίσθησης σε δασκάλους 4 διαφορετικών σχολείων και δεν παρατηρήθηκε αλλαγή στον μέσο όρο της ενσυναίσθησης. Η παρέμβαση διαμορφώθηκε ως ένα τριήμερο workshop, ενώ για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της συγκεντρώθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική αλλαγή, αν και παρουσίασαν μια μικρή μείωση τω επιπέδων ενσυναίσθησης, η οποία δεν ήταν στατιστικά σημαντική και ίσως να οφείλεται στις ειδικές συνθήκες που επικρατούσαν λόγω της πανδημίας COVID-19. Ωστόσο, τα ποιοτικά δεδομένα έδειξαν πως οι δάσκαλοι αναγνώρισαν την αξία του να ακούς, να κατανοείς τους μαθητές σου και να διατηρείς μια υγιή σχέση (Cain et al., 2023).

Θα πρέπει ακόμη να σημειώσουμε πως η παρούσα έρευνα ανέδειξε την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών προγραμμάτων ενσυναίσθησης, η οποία επιβεβαιώνεται και στη σχετική βιβλιογραφία. Σχετική έρευνα επιβεβαίωσε τη συμβολή των διαδικτυακών παρεμβάσεων στο να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες ενσυναίσθησης και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με συναδέλφους τους (Shapira et al., 2016). Επιπλέον, στα πλαίσια άλλης έρευνας πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή παρέμβαση διάρκειας 9 εβδομάδων σε δείγμα εκπαιδευτικών. Η θεματική ανάλυση και η ανάλυση λόγου έδειξαν ότι ενισχύθηκαν οι πτυχές της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και η δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Η κοινωνικο- συναισθηματική μάθηση θα πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς μπορεί να επωφεληθούν τόσο οι ίδιοι, όσο και

οι μελλοντικοί μαθητές τους αν την εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. (Halder, 2022).

Τα αποτελέσματα ακόμη μίας έρευνας επιβεβαιώνουν πως μια σύντομη διαδικτυακή παρέμβαση μπορεί να αυξήσει τον μέσο όρο της ενσυναίσθησης. Κοινό στοιχείο με την παρούσα έρευνα αποτελεί και η ιδιαίτερη έμφαση που δόθηκε στην αναγνώριση συναισθημάτων και στην έκφραση της ενσυναίσθησης. Η εκπαίδευση περιελάμβανε γραπτές οδηγίες, μοντέλα, οπτικοακουστικό υλικό, κουίζ για τον έλεγχο της κατανόησης, πρακτική εξάσκηση στο διαδίκτυο, ανατροφοδότηση και πρακτική εξάσκηση σε φυσικά περιβάλλοντα. Οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν αύξηση στην ενσυναισθητική ανταπόκριση των συμμετεχόντων. Αξίζει να σημειωθεί πως είναι από τις λίγες έρευνες στις οποίες πραγματοποιήθηκε follow-up μέτρηση 2 μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Τα ευρήματα της follow-up μέτρησης έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς επιβεβαίωσαν τη διατήρηση των αποτελεσμάτων (Rojas et al., 2022). Άλλη μελέτη αξιολόγησε τις αλλαγές στην ενσυναίσθηση και την ψυχική ανθεκτικότητα των επαγγελματιών υγείας μετά από την ολοκλήρωση ενός σεμιναρίου, με τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι οι αλλαγές διατηρήθηκαν και στη μέτρηση follow-up (Paliatsou et al., 2024). Συνεπώς, ουσιαστικές διαδικασίες ενσυναίσθησης μπορούν να συμβούν στο διαδίκτυο, εάν οι δραστηριότητες είναι κατάλληλα σχεδιασμένες και με αυτό τον τρόπο οι διαδικτυακές παρεμβάσεις μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση.

Με βάση εκτεταμένα εμπειρικά στοιχεία, θεωρείται γενικά ότι οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τους άντρες (Benenson et al., 2021; Kamas & Preston, 2021), ιδιαίτερα στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Rose & Rudolph, 2006. Rueckert et al., 2011. Trentini et al., 2022). Η παρούσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει τα στοιχεία αυτά, καθώς οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην ενσυναίσθηση και στις υποκλίμακές της σε σχέση με τους άντρες. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες δεν εντοπίζουν διαφορές στην ενσυναίσθηση βάσει φύλου (Lamm et al., 2016. Löffler & Greitemeyer, 2023). Το φύλο δεν φάνηκε να επιδρά στο μέγεθος της

αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, αφού δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ως προς τη μεταβολή της ενσυναίσθησης και των υποκλιμάκων της. Αντίστοιχη έρευνα σε δείγμα δασκάλων έδειξε πως η αύξηση του μέσου όρου της ενσυναίσθησης είναι ανεξάρτητη από το φύλο και αναπτύσσεται με σχεδόν ίδιους ρυθμούς και στα δύο φύλα (Paulus, & Meinken, 2022). Επομένως, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες, ανεξαρτήτως ηλικίας, επωφελήθηκαν εξίσου από την παρέμβαση.

Παράλληλα, ως προς την ενσυναίσθηση και τις υποκλίμακές της δεν βρέθηκαν διαφορές σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, υπήρξε μεγαλύτερη βελτίωση της γνωστικής ενσυναίσθησης και του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος στους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας (22-40 ετών) συγκριτικά με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβολή της συνολικής ενσυναίσθησης και των υποκλιμάκων της φαντασιακής ενσυναίσθησης και της ενσυναισθητικής ανησυχίας μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στις δύο ηλικιακές ομάδες.

Η συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και ενσυναίσθησης παραμένει αβέβαιη, καθώς προηγούμενες έρευνες έχουν δώσει ποικίλα και αντικρουόμενα αποτελέσματα (Sun et al., 2018). Σε σχετική έρευνα, διερευνήθηκε ο αντίκτυπος της ηλικίας τόσο στις συναισθηματικές, όσο και στις γνωστικές πτυχές της ενσυναίσθησης. Με τη χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς αλλά και μετρήσεων που βασίζονται στην επίδοση, τα ευρήματα έδειξαν πως οι ηλικιωμένοι εμφάνισαν μειώσεις που σχετίζονται με την ηλικία τόσο στη γνωστική ενσυναίσθηση, όσο και στη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Επίσης, σε άλλη έρευνα με μεγάλο εύρος ηλικιών, διαπιστώθηκε επίδραση της ηλικίας στην εμπειρία της ενσυναίσθησης, με αυξημένη ενσυναίσθηση στις τρεις νεότερες ηλικιακές ομάδες (18 έως 45 ετών) και μικρή μείωση στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (55 ετών και άνω) (Pollerhoff et al., 2022).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ενσυναίσθηση είναι μια απαιτητική εργασία που απαιτεί γνωστικούς πόρους. Κατά συνέπεια, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως αναμένεται να ενισχυθεί μέχρι την πρώιμη ενήλικη ζωή και στη συνέχεια να διατηρήσει μια σχετικά σταθερή κατάσταση πριν πιθανώς μειωθεί αργότερα στη ζωή

(Kunzmann et al., 2018). Με βάση αυτή τη θεωρία μπορεί να εξηγηθεί η μεγαλύτερη βελτίωση των δύο υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης στους νεότερους συμμετέχοντες σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Από την άλλη πλευρά, σε πρόσφατη έρευνα, η ενσυναίσθηση δεν βρέθηκε να μειώνεται με την ηλικία, αλλά ήταν αρκετά σταθερή ιδιαίτερα στις κλίμακες της συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Paulus, 2023). Τέλος, σε δείγμα γυναικών, οι ηλικιωμένες γυναίκες βρέθηκαν να είναι ελαφρώς λιγότερο ακριβείς από τις νεότερες γυναίκες όταν επρόκειτο να κρίνουν τα αρνητικά συναισθήματα και τις σκέψεις που σχετίζονται με τα αρνητικά συναισθήματα. Ωστόσο, δεν υπήρχαν διαφορές ηλικίας στην ενσυναίσθηση για τα θετικά συναισθήματα και τις σκέψεις που συνοδεύουν θετικές εμπειρίες (Blanke et al., 2015).

9.2 Συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη

Οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να αναπτύσσονται σε οποιαδήποτε ηλικία μέσω εκπαίδευσης (Goleman 1998; Bar-On & Parker, 2000), καθώς σύμφωνα με τους ερευνητές μπορούν να διδαχθούν ή να βελτιωθούν με συγκεκριμένα προγράμματα (Nelis et al., 2011). Διάφορες έρευνες επιβεβαίωσαν πως η κατανόηση και η διαχείριση των συναισθημάτων βελτιώνονται μέσω των παρεμβάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ επωφελείται η διαπροσωπική ανάπτυξη και μειώνονται οι εντάσεις τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Garaigordobil & Peña, 2015).

Η αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους παρεμβάσεων επιβεβαιώνεται για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο ως ικανότητα, όσο και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αρχικά, το ερώτημα που απασχολούσε τους ερευνητές ήταν αν η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί, ενώ πλέον οι έρευνες επικεντρώνονται στον βαθμό που οι αλλαγές στη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να επηρεάσουν την καθημερινή ζωή. Τα προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν στοχεύουν απλά στη διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων και τεχνικών, αλλά περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση της κατανόησης, χρήσης και διαχείρισης των συναισθημάτων στην

καθημερινότητα (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Η υιοθέτηση των δεξιοτήτων αυτών στην καθημερινότητα του ατόμου επιχειρήθηκε και στην παρούσα έρευνα μέσα από δραστηριότητες σύνδεσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν με την καθημερινή ζωή.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς η ερευνητική υπόθεση πως τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αναμένεται να αυξηθούν στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν αύξηση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης για τους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, ενώ οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν μεταβολή.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει συνδέσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με μια σειρά παραγόντων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, η προσωπική ευζωία και η επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Η διδασκαλία είναι ένα απαιτητικό επάγγελμα το οποίο απαιτεί συναισθηματική εργασία. Συνεπώς, είναι σημαντική η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, τη μάθηση, τις προκοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών και την αποτελεσματική διδασκαλία (Fernández-Bertrócal et al., 2017). Επιπλέον, τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθεκτικότητα των δασκάλων (Mansfield et al., 2012. Steward, 2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη, η ελπίδα, η αισιοδοξία και η ενσυναίσθηση μπορούν να συμβάλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα. Ιδιαίτερα οι νέοι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τους ίδιους και τους άλλους, αλλά και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Mansfield et al., 2016).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα κατάλληλων προγραμμάτων μικρής διάρκειας ως προς την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης διάρκειας πέντε εβδομάδων που εφαρμόστηκε σε εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συναισθηματική

νοημοσύνη και οι μεταβλητές που σχετίζονται με την ψυχική ευημερία μπορούν να επηρεασθούν θετικά από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Vesely et al., 2014). Σε πρόσφατη παρέμβαση που έλαβε χώρα στον ελλαδικό χώρο διερευνήθηκε αν η συναισθηματική νοημοσύνη σε 42 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης μπορεί να αναπτυχθεί με ένα πρόγραμμα διάρκειας 2 εβδομάδων. Αν και τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δεν έδειξαν ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα αποτελέσματα από τη θεματική ανάλυση των ημερολογίων συναισθημάτων έδειξαν πως η παρέμβαση ήταν ωφέλιμη, καθώς διευκόλυνε την αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων μέσα από την αυξημένη αυτοεπίγνωση (Kyriazopoulou & Pappa, 2021).

Επιπλέον, παρέμβαση διάρκειας 8 ομαδικών συναντήσεων πραγματοποιήθηκε σε μεταπτυχιακούς φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος. Οι συναντήσεις περιλάμβαναν στρατηγικές και εκπαίδευση πάνω στην αντίληψη και την κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου και των άλλων, δεξιότητες στις οποίες επικεντρώθηκε και η παρούσα παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική βελτίωση στη συναισθηματική νοημοσύνη στους συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Gilar-Corbi et al., 2019). Σε άλλη έρευνα, εφαρμόστηκε πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης διάρκειας δύο χρόνων σε δασκάλους. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσα από συνεντεύξεις και έδειξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί σε εκπαιδευτικούς και τα προγράμματα μπορούν να φέρουν θετικές αλλαγές σε σχετικές δεξιότητες, τις οποίες ενσωμάτωσαν στην προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα (Dolev & Leshem, 2017).

Θετικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα τέτοιων παρεμβάσεων και σε δασκάλους μεγαλύτερης ηλικίας. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε σε σχετικό πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας έξι μηνών που στόχευε στην ανάπτυξη των προσωπικών (ευζωία και συναισθηματική νοημοσύνη) και επαγγελματικών (απόκτηση διαφοροποιημένων παιδαγωγικών στρατηγικών) ικανοτήτων και ακολούθησε μια ομάδα εστίασης (focus group) για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά τη συμμετοχή τους στο

πρόγραμμα, καθώς τους βοήθησε να κατανοήσουν την αναποτελεσματικότητα κάποιων παραδοσιακών στρατηγικών, ενώ στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην κατανόηση των συναισθημάτων τους και τη χρήση τους (Cardoso et al., 2018).

Σε σχετική επισκόπηση, βρέθηκε πως τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν διάρκεια από δύο μέρες έως 12 εβδομάδες, ενώ τα περισσότερα περιλάμβαναν τουλάχιστον τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (αναγνώριση, έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων). Σε κάποια προγράμματα προστίθενται και άλλες διαστάσεις (κατανόηση και χρήση των συναισθημάτων). Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των παρεμβάσεων πραγματοποιούνται μέσα από ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ή με τη διδασκαλία σχετικά με τη θεωρία και τις τεχνικές της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ συνδυάζονται με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως συζητήσεις, δραστηριότητες και παιχνίδι ρόλων (Peña-Sarrionandia et al., 2015). Σε αυτή την κατεύθυνση πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της παρούσας παρέμβασης, καθώς δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη θεωρία της και πραγματοποιήθηκε μια σειρά βιωματικών ασκήσεων με στόχο τόσο την κατανόηση και την εξάσκηση σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή αλλά και επαγγελματική ζωή.

Τα αποτελέσματα πρόσφατων μετα-αναλύσεων φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, σε σχετική μετα-ανάλυση στην οποία εντοπίστηκαν 58 έρευνες οι οποίες περιλάμβαναν προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε πως τα προγράμματα είχαν μέτρια θετικό αποτέλεσμα, ανεξάρτητα από τον σχεδιασμό τους (Mattingly & Kraiger, 2019). Επιπλέον, σε άλλη μετα-ανάλυση βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές μεταξύ των μετρήσεων πριν και μετά την παρέμβαση συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ οι αλλαγές αυτές διατηρήθηκαν στις follow-up μετρήσεις, όπως συνέβη και στην επαναληπτική μέτρηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δυο μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας πως τα αποτελέσματα της παρέμβασης είχαν διάρκεια στον χρόνο. Τέλος, οι ερευνητές υποστήριξαν πως οι

παρεμβάσεις που βασίζονται σε μοντέλα ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν πιο αποτελεσματικές (Hodzic et al., 2018).

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρει πως οι γυναίκες παρουσιάζουν προβάδισμα ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τους άντρες. Οι γυναίκες φοιτήτριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων παρουσιάζουν υψηλότερο σκόρ στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις διαπροσωπικές δεξιότητες σε σχέση με τους άντρες φοιτητές (Shehzad & Mahmood, 2013). Το προβάδισμα στη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες συνήθως υπερέχουν στην αντίληψη, την αξιολόγηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Fida et al., 2018). Η υπεροχή αυτή μπορεί να οφείλεται τόσο σε κοινωνικούς, όσο και σε βιολογικούς παράγοντες (Meshkat & Nejati, 2017).

Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνονται στην παρούσα έρευνα, καθώς ο μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών ήταν υψηλότερος σε σχέση με τον μέσο όρο των αντρών πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Ωστόσο, υπάρχει ένα μικρότερο κομμάτι ερευνών που υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη (Chaudhry et al. 2013. Makvana, 2014. Shehzad & Mahmood, 2013). Επιπρόσθετα, το φύλο δεν βρέθηκε να επιδρά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, καθώς δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες ως προς τη μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συνεπώς, οι άντρες και οι γυναίκες που συμμετείχαν στην παρέμβαση επωφελήθηκαν εξίσου στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Τα αποτελέσματα αυτά πρακτικά στηρίζουν την πραγματοποίηση παρεμβάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης σε μικτές ομάδες, ενώ καμία έρευνα παρέμβασης δεν έχει διερευνήσει την επίδραση του φύλου στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Παράλληλα, ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους νεότερους. Ακόμη, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης προβλέπει πως αναπτύσσεται με την ηλικία

και τη συσσώρευση εμπειριών ζωής (Mayer et al., 1999. Salovey & Sluyter, 1997), ενώ υπάρχουν μελέτες που τονίζουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις όσον αφορά την ηλικία και τη συναισθηματική νοημοσύνη (García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021. Suárez & Martín, 2019). Ωστόσο, οι μελέτες που εξετάζουν συγκεκριμένους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία έχουν αναφέρει διαφορετικά αποτελέσματα. Σε σχετική έρευνα, η ηλικία συνδέθηκε αρνητικά με τη συναισθηματική αντίληψη (Llorent et al., 2020). Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με εκείνα που δημοσιεύτηκαν από άλλους ερευνητές και υποστηρίζουν πως καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν τείνουν να δίνουν λιγότερη προσοχή και να προβληματίζονται λιγότερο για τα συναισθήματα και τις διαθέσεις τους (Domínguez, et al., 2022. Lopez et al., 2022). Μια παράμετρος που ίσως επηρεάζει τα αποτελέσματα των ερευνών είναι το γεγονός πως στις σχετικές έρευνες συνήθως χρησιμοποιούνται προπτυχιακοί φοιτητές ως δείγματα ευκολίας, καθώς και δείγματα με στενό ηλικιακό εύρος (Fischer et al., 2018).

9.3 Συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ενσυνειδητότητα

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ενσυνειδητότητα είναι μια δεξιότητα η οποία μπορεί να αναπτυχθεί (Brown & Ryan, 2003). Στις πρακτικές ενσυνειδητότητας η έμφαση δίνεται στο να παρατηρεί κανείς τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις του όπως αυτά είναι, χωρίς να προσπαθεί να τα αλλάξει ή να τα δημιουργήσει όταν δεν υπάρχουν (Eberth & Sedlmeier, 2012). Τα τελευταία χρόνια κερδίζουν έδαφος διάφορα προγράμματα ενσυνειδητότητας, τα οποία περιλαμβάνουν ρητές οδηγίες σχετικά με το πώς το άτομο να ρυθμίζει τα συναισθήματα και το στρες πιο αποτελεσματικά (Chambers et al., 2009). Οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας μπορούν να βελτιώσουν τη ρύθμιση των συναισθημάτων μέσα από μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση και βελτιωμένη ικανότητα στο να εντοπίζουν, να δέχονται και να διαμορφώνουν το συναίσθημα σε πραγματικό χρόνο (Chiesa et al. 2013).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς η ερευνητική υπόθεση πως τα επίπεδα ενσυνειδητότητας αναμένεται να

αυξηθούν στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν αύξηση των επιπέδων ενσυνειδητότητας για τους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, ενώ οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν μεταβολή. Η αύξηση αυτή διατηρήθηκε 2 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης σύμφωνα με τη follow-up μέτρηση, επιβεβαιώνοντας πως τα αποτελέσματα της παρέμβασης είχαν διάρκεια.

Γενικά, τα τελευταία χρόνια η ανάγκη ενίσχυσης της ενσυνειδητότητας στους εκπαιδευτικούς κερδίζει έδαφος στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ οι ερευνητές επισημαίνουν μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων. Πολλά άρθρα παρουσιάζουν την εκπαίδευση στην ενσυνειδητότητα ως προσέγγιση για την οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Price, 2023). Οι έρευνες σχετικά με παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας σε δασκάλους είναι περιορισμένες, αλλά έχουν παράξει θετικά αποτελέσματα τόσο ως προς την ενίσχυση της ενσυνειδητότητας, όσο και ως προς την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών γενικότερα. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν σε γενικές γραμμές με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ενίσχυσης της ενσυνειδητότητας. Η σύνδεση της ενσυνειδητότητας με τις καθημερινές απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού επιχειρείται μέσα από εβδομαδιαίες ομαδικές πρακτικές ενσυνειδητότητας και συζητήσεις σχετικά με τις πρακτικές, με την ακρόαση πρακτικών στο σπίτι και την ανάθεση εργασιών που συνδέονται με την εφαρμογή της ενσυνειδητότητας στη διδασκαλία τους και την σχετική ανατροφοδότηση στην ομάδα (Garner et al., 2018).

Πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης βασισμένο στην ενσυνειδητότητα που εφαρμόστηκε σε νέους δασκάλους ήταν αποτελεσματικό, καθώς παρουσιάστηκε βελτίωση στις συναισθηματικές δεξιότητες των δασκάλων και στην κατανόηση των κοινωνικών και γνωστικών επιπτώσεων της ακατάλληλης συμπεριφοράς τους στα παιδιά (Garner et al., 2018). Σε άλλη μελέτη, εφαρμόστηκε μια παρέμβαση βασισμένη στην ενσυνειδητότητα για τη μείωση άγχους ειδικά διαμορφωμένη για δασκάλους. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές μειώσεις στα

αρνητικά ψυχολογικά συμπτώματα και την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς και βελτίωση στην οργάνωση και την απόδοσή των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου εμφάνισαν οριακά σημαντική αύξηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης (Flook et al., 2013).

Θετικά ήταν τα αποτελέσματα παρέμβασης βασισμένης στην ενσυνειδητότητα με δείγμα 123 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, καθώς είχε ως αποτέλεσμα τη σημαντική αύξηση της ενσυνειδητότητας και της συναισθηματικής ρύθμισης, αλλά και τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ποιότητα της ανάμειξης των εκπαιδευτικών στις σχέσεις εντός τάξης βελτιώθηκαν (Carvalho et al., 2021). Η καθημερινή πρακτική ενσυνειδητότητας συσχετίστηκε σημαντικά με βελτιώσεις στην εκπαιδευτική υποστήριξη και στην οργάνωση της τάξης, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς το αρνητικό συναίσθημα ή την ευζωία (Hirshberg et al., 2020).

Καθώς η παρούσα παρέμβαση ήταν αρκετά σύντομη, θα πρέπει να επισημανθεί πως η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα σύντομων παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας. Σε σύντομη παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε εκπαιδευτικούς διάρκειας έξι συνολικά ωρών παρατηρήθηκε μείωση στο στρες, στην επαγγελματική εξουθένωση και στην κατάθλιψη των εκπαιδευτικών, (Taylor et al., 2021). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα παρέμβασης δύο συναντήσεων διάρκειας 90 λεπτών που εφαρμόστηκε σε εκπαιδευτικούς και περιλάμβανε την εξάσκηση πρακτικών ενσυνειδητότητας εντός της σχολικής αίθουσας. Το πρόγραμμα ενσυνειδητότητας ωφέλησε τους δασκάλους, ιδιαίτερα στη χρήση διαπροσωπικών πρακτικών ενσυνειδητότητας στην τάξη, στην αναδιαμόρφωση των καθημερινών αλληλεπιδράσεων των μαθητών και στη μείωση του στρες (Akhavan et al., 2021).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η εξάσκηση στην ενσυνειδητότητα βοηθά και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς συμβάλλει στο να επικεντρωθούν στο παρόν και ενισχύει την προσοχή, την αυτογνωσία και τη συναισθηματική ρύθμιση, τα οποία μπορούν να μειώσουν το άγχος και να προάγουν

την ψυχική υγεία (Neumann & Tillott, 2022). Μια από τις πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις που στηρίζονται στην ενσυνειδητότητα είναι το πρόγραμμα CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education). Το πρόγραμμα αυτό έχει ως σκοπό την ενίσχυση της ψυχικής υγείας, των κινήτρων και της αποτελεσματικότητας του προσωπικού των σχολείων. Σε σχετική έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις για να ερευνηθεί πώς οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αξιοποιήσουν τις στρατηγικές ενσυνειδητότητας που διδάχθηκαν μέσα από το πρόγραμμα CARE. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα σημαντικότερα οφέλη που αποκόμισαν ήταν η εξάσκηση σε δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων, σε πρακτικές διαχείρισης του άγχους και τέλος σε πρακτικές ακρόασης. Συνεπώς, το CARE είναι ένα πρόγραμμα το οποίο φαίνεται να συμβάλει στην υποστήριξη του προσωπικού του σχολείου απέναντι στην αντιμετώπιση του στρες και της εξουθένωσης (Sharp & Jennings, 2016).

Οι θετικές επιδράσεις των παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας σε εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνονται και σε σχετική επισκόπηση, όπου επισημαίνεται το θετικό αντίκτυπο της ενσυνειδητότητας προς την κατεύθυνση της ψυχικής υγείας και εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών (Lomas et al., 2019). Τέλος, σε συστηματική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως α) έχουν διεξαχθεί σχετικά λίγες μελέτες παρέμβασης με βάση την ενσυνειδητότητα, (β) οι παρεμβάσεις αφορούν κυρίως τη βελτίωση της ψυχικής υγείας και της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, (γ) οι ορισμοί της ενσυνειδητότητας και τα συστατικά της πρακτικής της διαφέρουν μεταξύ των ερευνών, ενώ (δ) οι ερευνητές σπάνια χρησιμοποιούσαν συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων (Hwang et al., 2017).

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην ενσυνειδητότητα, τα ευρήματα είναι μικτά και περιορισμένα, με τις γυναίκες να τείνουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυνειδητότητας από τους άνδρες, αν και σε κάποιες μελέτες δεν βρέθηκε καμία διαφορά (De Vibe et al., 2023). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην ενσυνειδητότητα σε σχέση με τους άντρες. Επίσης, το φύλο δεν φάνηκε να επιδρά στο μέγεθος της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, αφού δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους

άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ως προς τη μεταβολή της ενσυνειδητότητας. Επομένως, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες, ανεξαρτήτως ηλικίας, επωφελήθηκαν εξίσου από την παρέμβαση.

Κάποια ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν μεγαλύτερα οφέλη από την εξάσκηση της ενσυνειδητότητας για τις γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες (Urchurch & Johnson, 2019), ωστόσο άλλες έρευνες δεν εντόπισαν διαφορά επισημαίνοντας πως τα αποτελέσματα σχετικά με το φύλο παραμένουν ασαφή (Chin et al., 2019). Σε σχετική μελέτη, οι γυναίκες και οι άνδρες ανέφεραν παρόμοια βελτίωση στα συμπτώματα του στρες και στη γνωστική επανεκτίμηση, ενώ οι άνδρες βελτιώθηκαν περισσότερο στην καταστολή των συναισθημάτων (Brown et al., 2021). Θα πρέπει βέβαια να ληφθεί υπόψη πως οι άνδρες υποεκπροσωπούνται στις παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας με αποτέλεσμα τα δεδομένα που έχουμε για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών φύλου να είναι περιορισμένα (Bodenlos et al., 2017).

Παράλληλα, ως προς την ενσυνειδητότητα οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους νεότερους. Ακόμη, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβολή της ενσυνειδητότητας μετά την εφαρμογή της παρέμβασης με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο ωφελημένοι, καθώς παρουσίασαν στατιστικά μεγαλύτερη μεταβολή της ενσυνειδητότητας μετά την παρέμβαση. Μία από τις λίγες μελέτες σχετικά με τη σχέση της ενσυνειδητότητας με την ηλικία έδειξε πως οι άνθρωποι δίνουν περισσότερη έμφαση στην εμπειρία και ρυθμίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους όσο μεγαλώνουν (Alispahic & Hasanbegovic-Anic, 2017). Επιπλέον, σε μελέτη βρέθηκε οι έφηβοι να έχουν χαμηλότερο σκορ στην ενσυνειδητότητα σε σχέση με τους νέους ενήλικες (Theofanous et al., 2020) Σε μετανάλυση, βρέθηκε πως σε εφήβους ηλικίας 15-18 χρονών οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας είχαν πιο θετικά αποτελέσματα σε σχέση με παιδιά ηλικίας 6-14 (Lassander et al., 2021). Ωστόσο, χρειάζονται περισσότερες έρευνες που να εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της ενσυνειδητότητας και των αλλαγών καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν, όπως και τον αντίκτυπο των σχετικών παρεμβάσεων ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.

9.4 Συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι εφικτή μέσα από κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης με θετικές συνέπειες στην ψυχική υγεία των συμμετεχόντων (Clarkson et al., 2019). Η παρούσα έρευνα παρέχει πρόσθετη εμπειρική στήριξη στον ισχυρισμό ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων μπορεί να βελτιωθεί μέσα από αντίστοιχα προγράμματα, καθώς οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης σημείωσαν αύξηση στον μεσο όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται με μια σειρά μεταβλητών που σχετίζονται με την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν μεταβολή. Η αύξηση αυτή διατηρήθηκε 2 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης σύμφωνα με την follow-up μέτρηση.

Τα οφέλη των προγραμμάτων ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν ερευνηθεί σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, όπως σε εκπαιδευτικούς, φοιτητές, νοσηλευτές, επιζώντες καρκίνου, πρόσφυγες και στρατιωτικούς. Τα προγράμματα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο και τη διάρκεια, ενώ γενικότερα είναι αυξανόμενο το ενδιαφέρον για προγράμματα που στοχεύουν στην ψυχική υγεία και ευζωία (Joyce et al., 2018). Τα προγράμματα ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιούν μεθόδους όπως συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, πρακτικές ασκήσεις και ασκήσεις στο σπίτι που ενισχύουν το περιεχόμενο των παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις περιέχουν ένα ψυχοεκπαιδευτικό στοιχείο μέσω του οποίου μεταδίδονται οι πληροφορίες σχετικά με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας ή των άλλων εννοιών της παρέμβασης. Οι ψυχοθεραπευτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται πιο συχνά ως βάση των παρεμβάσεων είναι η γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία, η θεραπείας αποδοχής και δέσμευσης, η ενσυνειδητότητα και η θεραπεία επίλυσης προβλημάτων.

Προς αυτή την κατεύθυνση σχεδιάστηκε και η παρούσα παρέμβαση καθώς μέσα από γνωστικές τεχνικές επιδιώχθηκε η αποφυγή των γνωστικών διαστρεβλώσεων, ενώ αρκετές δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στην επίλυση

προβλημάτων, η οποία συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σχέσεων με τους άλλους, οδηγώντας με αυτό τον τρόπο στην ψυχική ανθεκτικότητα και σε μια πιο θετική κατεύθυνση. Ακόμη, η πρακτική στην ενσυνειδητότα χρησιμοποιήθηκε για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες δεν στηρίζονται σε κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας (Helmreich et al., 2017), ενώ το ίδιο ισχύει για την παρούσα έρευνα.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει προχωρήσει στην ολοκληρωμένη κατανόηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, των παραγόντων ενίσχυσης και κινδύνου, καθώς και των προσωπικών και οργανωτικών πόρων που συμβάλουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται η ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Mansfield & Beltman, 2019). Μέχρι σήμερα, η πλειοψηφία των παρεμβάσεων ψυχικής ανθεκτικότητας επικεντρώνεται σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα πρώτα βήματα της καριέρας τους και σε εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε απαιτητικά περιβάλλοντα, ενώ υπάρχουν λιγότερα ερευνητικά δεδομένα για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, συναντώνται κατά κύριο λόγο παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στη διδασκαλία δεξιοτήτων. Συχνές είναι και οι πρωτοβουλίες, ώστε να ενισχυθεί το υποστηρικτικό δίκτυο των εκπαιδευτικών (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020).

Σε σχετική έρευνα, διαπιστώθηκε πως ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της ανθεκτικότητας και της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών στα αρχικά βήματα της σταδιοδρομίας τους μπορεί να αποτρέψει την επαγγελματική εξουθένωση, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την ισορροπία μεταξύ της εργασιακής και προσωπικής ζωής (Stewart et al., 2021). Τα σχολεία αποτελούν σύνθετα συστήματα τα οποία καθορίζονται από πολλαπλούς παράγοντες και απρόβλεπτες συνθήκες. Σε έρευνα με δείγμα 180 Ισπανούς δασκάλους βρέθηκε πως η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση των προσαρμοστικών δεξιοτήτων, ώστε να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις, οδηγώντας τους στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας (Gratacós et al., 2023).

Παρεμβάσεις ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολεία με λιγότερους πόρους και σε κοινότητες υπό την απειλή σύγκρουσης ή βίας. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν προγράμματα που βασίζονται στην εκμάθηση δεξιοτήτων, παρεμβάσεις που στηρίζονται στην ενσυνειδητότητα και προγράμματα που ενισχύουν την κοινωνική στήριξη των εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Οι παρεμβάσεις που στόχευαν στην ανάπτυξη της ενσυνειδητότητας ενίσχυσαν την ευαισθητοποίηση, η οποία συνδέεται με ενισχυμένη ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα και αντοχή στο στρες (Schussler et al., 2018. Sharp & Jennings, 2016).

Οι Burton et al. (2010) εφάρμοσαν και αξιολόγησαν το πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας READY (REsilience and Activity for every DaY, READY) στον εργασιακό χώρο. Το πρόγραμμα στοχεύει σε πέντε προστατευτικούς παράγοντες: τα θετικά συναισθήματα, τη γνωστική ευελιξία, την κοινωνική υποστήριξη, τη νοηματοδότηση της ζωής και την ενεργή αντιμετώπιση. Χρησιμοποιήθηκαν διαδικασίες της Θεωρίας Αποδοχής και Δέσμευσης (ACT), καθώς και της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής θεραπείας (CBT) που χρησιμοποιεί στρατηγικές αποδοχής και ενσυνειδητότητας. Οι συνεδρίες περιλαμβάνουν ψυχοεκπαίδευση, συζητήσεις, βιωματικές ασκήσεις και εργασίες για το σπίτι. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις σε μια σειρά χαρακτηριστικών όπως η αυτοαποδοχή, η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, η προσωπική ανάπτυξη, η ενσυνειδητότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα.

Η εφαρμογή της παρούσας παρέμβασης πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά. Οι περιορισμοί που επέβαλε η πανδημία COVID-19 στις δια ζώσης παρεμβάσεις, καθώς και το γεγονός πως πρόκειται για μια δαπανηρή και χρονοβόρα διαδικασία, οδήγησε τα τελευταία χρόνια τους ερευνητές στο να πραγματοποιούν διαδικτυακές παρεμβάσεις. Υπάρχει μια αναδυόμενη βιβλιογραφία που εξετάζει την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων ψυχικής υγείας, οι οποίες στοχεύουν στην ανθεκτικότητα στον εργασιακό χώρο (Brouzos et al., 2023). Τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων ως προς την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των

εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως η διαδικτυακή παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική με τις παραδοσιακές, ατομικές ή ομαδικές, δια ζώσης παρεμβάσεις (Gentry et al., 2019). Σχετική έρευνα έδειξε πως οι διαδικτυακές παρεμβάσεις μικρής διάρκειας μπορούν να συμβάλουν στη χρήση πρακτικών διαχείρισης του άγχους και ανθεκτικότητας από τους εκπαιδευτικούς (Lan et al., 2020).

Η συμμετοχή δασκάλων σε διαδικτυακές διδακτικές ενότητες βρέθηκε να επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητά τους σε σχετική έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα σεμινάρια έμαθαν στους εκπαιδευτικούς νέες στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων, αναζωπύρωσαν ήδη υπάρχουσες γνώσεις και παρουσίασαν ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησής τους (Mansfield et al., 2020). Μια σύντομη διαδικτυακή παρέμβαση υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Η παρέμβαση επικεντρώθηκε στην κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών μέσω τεχνικών διαχείρισης του στρες και πρακτικών ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Συμμετείχαν 63 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επέδειξαν μείωση του στρες, καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση και χρήση στρατηγικών ψυχικής ανθεκτικότητας (Lang et al., 2020).

Η ενσυνειδητότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες, που κατείχαν κεντρικό ρόλο στην παρούσα παρέμβαση, θεωρήθηκαν από σχετική μετα-ανάλυση ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπρόσθετα, η διάρκεια της παρέμβασης βρέθηκε να επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της, ενώ αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητα των σύντομων παρεμβάσεων. Ωστόσο, η παρούσα παρέμβαση ήταν αποτελεσματική παρά τη σχετικά μικρή διάρκειά της. Στην πλειοψηφία των ερευνών πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεδρίες διάρκειας 60-90 λεπτών για διάστημα κάποιων εβδομάδων (Joyce et al., 2018). Άλλη μετα-ανάλυση έδειξε πως το αντίκτυπο των παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας φαίνεται να είναι μικρό, αλλά στατιστικά σημαντικό (Curran et al., 2019).

Σε επισκόπηση για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στον εργασιακό χώρο βρέθηκε πως οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να βελτιώσουν την ανθεκτικότητα, ενώ συμβάλουν στην ψυχική υγεία και ευζωία των εργαζομένων (Robertson et al., 2015). Σε άλλη επισκόπηση, βρέθηκε πως αν και οι μεμονωμένοι παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα, οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται σε επίπεδο σχολείου και στοχεύουν σε ευρύτερους παράγοντες φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές ως προς την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020).

Ο μέσος όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας των γυναικών ήταν υψηλότερος σε σχέση με τον μέσο όρο των αντρών πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Ωστόσο, το φύλο δεν βρέθηκε να επιδρά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, καθώς δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες ως προς τη μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Συνεπώς, οι άντρες και οι γυναίκες που συμμετείχαν στην παρέμβαση επωφελήθηκαν εξίσου στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Τα αποτελέσματα αυτά πρακτικά στηρίζουν την πραγματοποίηση παρεμβάσεων ψυχικής ανθεκτικότητας σε μικτές ομάδες.

Τα διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με την επίδραση του φύλου στην ψυχική ανθεκτικότητα είναι αντικρουόμενα. Σε αρκετές έρευνες, αλλά και σε πρόσφατη μετα-ανάλυση, βρέθηκε πως οι άντρες παρουσιάζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με τις γυναίκες (Ayşe, & Kogar, 2021. Campbell-Sills, 2009. Stein, 2009). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε εκπαιδευτικούς, οι άντρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να έχουν υψηλότερο σκορ στην ψυχική ανθεκτικότητα (Papazis et al., 2023). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες που διαπίστωσαν πως οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με τους άντρες (Davidson et al., 2005. Önder & Gülay, 2008). Ακόμη, κάποιες μελέτες δεν βρήκαν σχέση μεταξύ του φύλου και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Aydoğdu, 2015. Bozgeyikli, 2017). Σε μια μελέτη που διερεύνησε την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Brouskeli et al., 2018), διαπιστώθηκε ότι το φύλο, η ηλικία και τα έτη εμπειρίας δεν σχετίζονται με την ανθεκτικότητα.

Σε πρόσφατη παρέμβαση ψυχικής ανθεκτικότητας που έλαβαν συμμετοχή μαθητές επωφελήθηκαν εξίσου από τη συμμετοχή τους ανεξαρτήτως φύλου, καθώς δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στη μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Joulaei et al., 2022), ενώ κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα εντοπίζονται στον τρόπο αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων και για αυτό το λόγο η πορεία τους προς την ανθεκτικότητα είναι διαφορετική (Liu et al., 2020).

Σχετικά με την ηλικία, οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στην ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με τους νεότερους. Ακόμη, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί επωφελήθηκαν περισσότερο, καθώς παρουσίασαν στατιστικά μεγαλύτερη μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας μετά την παρέμβαση. Οι μελέτες έχουν επικεντρωθεί περισσότερο στην εξέλιξη των μηχανισμών της ψυχικής ανθεκτικότητας από την παιδική και εφηβική ηλικία στην ενήλικη ζωή. Η μελέτη της ανθεκτικότητας στην ενήλικη και μεταγενέστερη ζωή παραμένει σε μεγάλο βαθμό υποβαθμισμένη (Pearman et al., 2021). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς (Mesurado & Laudadio, 2019).

Γενικότερα, η βιβλιογραφία υποστηρίζει πως η ηλικία σχετίζεται θετικά με την αντιμετώπιση στο πλαίσιο μικρών καθημερινών αντιξοοτήτων (Neubauer et al., 2019). Οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ερευνη αποτελεσματικοί στη δουλειά τους και κατ' επεκταση πιο ανθεκτικοί. Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ηλικία μπορεί να δρα αρνητικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών λόγω της κόπωσης (Δανιηλίδου, 2018. Polizzi et al., 2020).

9.5 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι προφανές ότι ένας σημαντικός όγκος έρευνας έχει αφιερωθεί στην εξέταση των προστατευτικών παραγόντων και

των παραγόντων κινδύνου της ανθεκτικότητας, ώστε να διερευνηθεί πώς οι δάσκαλοι χειρίζονται τις προκλήσεις και ανακουφίζουν το άγχος που σχετίζεται με την εργασία (Beltman et al., 2011. Schelvis et al., 2014). Από την άλλη πλευρά, λιγότερη έμφαση έχει δοθεί στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και διατηρούν την ανθεκτικότητα τους, οι οποίοι δεν είναι ακόμη πλήρως κατανοητοί. Υπάρχει έλλειψη εμπειρικών ερευνών που να διερευνά τις επιπτώσεις των παρεμβάσεων στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ η πλειονότητα των ερευνών έχει στραφεί στην ανθεκτικότητα των μαθητών (Beltman et al. 2011. Griffiths 2014). Ωστόσο, προς αυτή την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια έχουν συμβάλει έρευνες, οι οποίες όμως κυρίως επικεντρώνονται σε ειδικές κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως οι νέοι εκπαιδευτικοί ή οι εκπαιδευτικοί σε απαιτητικά περιβάλλοντα (Gu, 2015).

Μια θετική στάση αναγνωρίζεται σταθερά ως σημαντικός παράγοντας για τη μείωση του άγχους και της πίεσης των δασκάλων. Ωστόσο, επί του παρόντος υπάρχει έλλειψη αποτελεσματικών προγραμμάτων που προωθούν τα θετικά συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα αποτελεί τη μόνη παρέμβαση Θετικής Ψυχολογίας που συνδυάζει τις μεταβλητές της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυνειδητότητας με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Επιπλέον, θα πρέπει να τονίσουμε πως η έρευνά μας έχει ένα αρκετά ικανοποιητικό δείγμα, ενώ σημαντικό πλεονέκτημα είναι η ύπαρξη ομάδας ελέγχου, σε αντίθεση με την πλειονότητα των σχετικών παρεμβάσεων όπου παρατηρείται απουσία κατάλληλων ομάδων ελέγχου και μικρό δείγμα. Ωστόσο, αν και εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, δεν διερευνήθηκαν οι ομαδικές διαδικασίες που ενδέχεται να επιδρούν στα αποτελέσματα (Δικαιού, 2021. Μπαούρδα, 2018).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπως αποδεικνύεται από τη συζήτησή τους παραπάνω. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί της έρευνας, ώστε τα αποτελέσματα να ερμηνευτούν με προσοχή και να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά. Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη

συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κυρίως μετά από πρόσκληση συμμετοχής διαδικτυακά και η επιλογή τους δεν προέκυψε από τυχαία δειγματοληψία. Κάποιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στην εθελοντική συμμετοχή είναι πιο αποτελεσματικές (Salamon et al., 2021). Επιπρόσθετα, η παρούσα παρέμβαση όπως και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν προσαρμοσμένα στο πολιτισμικό πλαίσιο της Ελλάδας. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν με ασφάλεια σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ακόμη, κατά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί που προκύπτουν από την αποκλειστική χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς (Paulhus & Vazire, 2007). Οι μέθοδοι αυτοαναφοράς είναι υποκειμενικές και επιρρεπείς σε διάφορες προκαταλήψεις, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να θέσουν σε κίνδυνο την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων (Morgado et al., 2018). Σε επόμενες έρευνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολύπλευροι τρόποι αξιολόγησης των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια εργαλείων αυτοαναφοράς, αντικειμενικών μετρήσεων και εργαλείων αξιολόγησης 360 μοιρών. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αντικειμενικά εργαλεία μέτρησης μπορεί να μην είναι ευρέως προσβάσιμα, να έχουν μεγαλύτερο κόστος και να μην αποτυπώνουν αποτελεσματικά υποκειμενικές και περίπλοκες ψυχολογικές κατασκευές (Salzberger, 2013)

Επιπρόσθετα, η επαναληπτική μέτρηση (follow up) πραγματοποιήθηκε δύο μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης. Καθώς βασικό στόχο αποτελεί η διατήρηση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων, θα μπορούσε να διερευνηθεί αν οι αλλαγές που συντελέστηκαν διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου. Συνεπώς, μελλοντικές έρευνες μπορούν να εφαρμόσουν follow-up μετρήσεις 6 μήνες ή ένα έτος μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Επιπλέον, η παρέμβαση ήταν αρκετά σύντομη, καθώς πραγματοποιήθηκε σε 6 συναντήσεις κυρίως εξαιτίας των αυξημένων υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και για να αποφευχθεί απώλεια του δείγματος. Σε μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν περισσότερες συναντήσεις για την καλύτερη αφομοίωση των δραστηριοτήτων και τον εμπλουτισμό με νέες

δραστηριότητες για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, καθώς και επαναληπτικές συναντήσεις.

Θα πρέπει να τονιστεί πως η παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε επικεντρώνεται στο άτομο και όχι στον οργανισμό. Καθώς αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που στοχεύουν στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον να σχεδιαστούν παρεμβάσεις που να μην στοχεύουν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς (McCallum, 2021). Επίσης, σημαντικό πλεονέκτημα της παρούσας μελέτης αποτελεί ο διαδικτυακός τρόπος εφαρμογής της παρέμβασης, η οποία επιβεβαίωσε τους ισχυρισμούς προηγούμενων ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων. Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά τους περιορισμούς που επέφερε η πανδημία έγινε μια στροφή προς τις διαδικτυακές παρεμβάσεις, οι οποίες παρουσιάζουν διάφορα πλεονεκτήματα, όπως η αυξημένη προσβασιμότητα στις παρεμβάσεις, η ευκολία διεξαγωγής, η εξοικονόμηση χρόνου, αλλά και η μείωση του κόστους (Baños et al., 2017). Τέλος, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος εξ αποστάσεως και δια ζώσης.

9.6 Συμπεράσματα

Η συνειδητοποίηση πως η απουσία της δυστυχίας δεν ταυτίζεται με την ευτυχία και πως η ψυχολογία στοχεύει εξίσου στην επίτευξη του ευ ζην των ατόμων σε κάθε επίπεδο της ζωής τους αποτέλεσαν την απαρχή του νέου κλάδου της Θετικής Ψυχολογίας (Stylianidis et al., 2016). Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών τα τελευταία χρόνια εξέτασαν την επίδραση των παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας (Brouzos et al., 2023). Οι Sin και Lyubomirsky (2009) σε σχετική μετα-ανάλυση βρήκαν πως τα προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας είχαν θετικά αποτελέσματα στη μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης και στη βελτίωση του ευ ζην. Νεότερες μετα-αναλύσεις φαίνεται να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας τα οποία εστιάζουν στην πρόκληση θετικών συναισθημάτων, γνώσεων ή συμπεριφορών (Carr et al., 2020; Chakhssi et al., 2018). Τα δεδομένα από 347 έρευνες έδειξαν μέτρια επίδραση των παρεμβάσεων στην ευζωία, τις προσωπικές

δυνάμεις, την κατάθλιψη και το στρες. Τα αποτελέσματα αυτά διατηρήθηκαν και σε επανέλεγχο που πραγματοποιήθηκε μετά από τρεις μήνες (Carr et al., 2020). Τα οφέλη των παρεμβάσεων διατηρούνται έως και έξι μήνες μετά, ενώ πιο αποτελεσματικά ήταν τα προγράμματα με διάρκεια 4-8 εβδομάδες σε σχέση με τα πιο σύντομα προγράμματα, καθώς και τα προγράμματα που έκαναν χρήση πολλαπλών τεχνικών και στόχευαν σε περισσότερες από μία θετικές μεταβλητές.

Ακόμη, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις διαδικτυακές παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας. Το χαμηλό κόστος και η εύκολη προσβασιμότητα αποτελούν μερικούς από τους λόγους που οι ερευνητές στρέφονται στις διαδικτυακές παρεμβάσεις (Mitchell et al., 2010). Επιπλέον, λίγες είναι οι έρευνες που εξέτασαν την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας (Brouzos et al., 2023; Gander et al., 2016; Proyer et al., 2014; Sergeant & Mongrain, 2014). Η εφαρμογή τους έχει υλοποιηθεί κατά καιρούς σε διαφορετικούς πληθυσμούς, όπως εφήβους, ενήλικες, ηλικιωμένους και εργαζόμενους (Baños et al., 2017; Kaplan et al., 2014). Στην πλειοψηφία τους πρόκειται για αυτοκαθοδηγούμενες διαδικτυακές παρεμβάσεις (Proyer et al., 2014). Κάποιες επικεντρώνονται σε μία θετική μεταβλητή, ενώ άλλες σε συνδυασμό μεταβλητών. Τα αποτελέσματα των διαδικτυακών προγραμμάτων καταδεικνύουν τη χρησιμότητά τους στη βελτίωση της ευζωίας, της ενσυναίσθησης, της ανθεκτικότητας και της βίωσης θετικών συναισθημάτων, καθώς και τη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, του άγχους, της μοναξιάς και του στρες (Bolier et al., 2013; Brouzos et al., 2023; Gander et al., 2016; Kaplan et al., 2014).

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από συνθήκες εργασίας που μεταβάλλονται με απρόβλεπτους τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας τις αλλαγές αυτές είτε θα επιδείξουν ανθεκτικότητα είτε θα δυσκολευτούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει επιτρέψει την ολοκληρωμένη κατανόηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και των παραγόντων που την ενισχύουν ή την θέτουν σε κίνδυνο τόσο σε προσωπικό, όσο και σε ευρύτερο πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, δεν έχει δοθεί η ανάλογη έμφαση στο πώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να ενισχυθεί μέσω παρεμβάσεων. Οι

παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας είχαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση απόδοσης στην εργασία και στην ψυχική υγεία των εργαζομένων (Donaldson, et al., 2019).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη μελέτη που εξετάζει την αποτελεσματικότητα μιας διαδικτυακής παρέμβασης Θετικής Ψυχολογίας σε εκπαιδευτικούς, η οποία συνδυάζει την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυνειδητότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση των παραπάνω μεταβλητών, υποστηρίζοντας την αποτελεσματικότητα μιας σύντομης διαδικτυακής παρέμβασης για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Τα θετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν δύο μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει τη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων έως και έξι μήνες (Boiler et al., 2013). Ακόμη, η παρούσα παρέμβαση μπορεί να εφαρμόζεται σε μεικτές ομάδες, καθώς διακρίνεται η αποτελεσματικότητά της και στα δύο φύλα ανεξαιρέτως.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν σημαντικές πρακτικές εφαρμογές. Η υιοθέτηση των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας βρέθηκε να είναι αποτελεσματική στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Επομένως, η ενσωμάτωση της συγκεκριμένης παρέμβασης ή και άλλων κατάλληλων παρεμβάσεων στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών θα επέφερε σημαντικά οφέλη τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και στο σχολικό πλαίσιο γενικότερα. Επιπρόσθετα, παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια των ενδοσχολικών επιμορφώσεων που πραγματοποιούνται στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Με τις κατάλληλες τροποποιήσεις η συγκεκριμένη παρέμβαση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως τα προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας μπορεί να έχουν σύντομη διάρκεια, ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών παρά τις αυξημένες υποχρεώσεις τους. Τέλος, τα ευρήματά μας υποστηρίζουν πως θα πρέπει να ανοίξει ο δρόμος για τον σχεδιασμό και τη μελέτη

της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων σε πιο σύγχρονες μορφές, όπως οι διαδικτυακές παρεμβάσεις ή τα podcasts. Πέρα από την εύκολη πρόσβαση και την αποτελεσματικότητα που βρέθηκε να έχουν οι ψηφιακές μορφές παρεμβάσεων, θα μπορούσαν να παρέχουν ευκαιρίες για επικοινωνία και ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς σε όλα τα μέρη της Ελλάδας, αλλά και εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει την επιστημονική βιβλιογραφία σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο, υποστηρίζοντας την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας.

Βιβλιογραφία

- Abe, K., Niwa, M., Fujisaki, K., & Suzuki, Y. (2018). Associations between emotional intelligence, empathy and personality in Japanese medical students. *BMC Medical Education*, 18(1), 1-9.
- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72(5), 980-1000. <https://doi.org/10.1111/jan.12888>
- Academic Mindfulness Interest Group, M., & Academic Mindfulness Interest Group, M. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: a review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285-294.
- Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269–286. <https://doi.org/10.1037/cpb0000070>
- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Akhavan, N., Walsh, N., & Goree, J. (2021). The benefits of mindfulness professional development for elementary teachers: Considerations for district and school-level

leaders. *Journal of School Administration Research and Development*, 6(1), 24-42.
<https://doi.org/10.32674/jsard.v6i1.2462>

Alam, A., & Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies*, 12(1), 31-43.

Alispahic, S., & Hasanbegovic-Anic, E. (2017). Mindfulness: Age and gender differences on a Bosnian sample. *Psychological Thought*, 10(1), 155-166.
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.1863>

American Psychological Association. (2016). Guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0. *The American Psychologist*, 71(2), 102-111. [https://doi: 10.1037/a0037562](https://doi.org/10.1037/a0037562)

Anālayo, B. (2020). Clear knowing and mindfulness. *Mindfulness*, 11(4), 862-871.

Anālayo, B. (2020). *Mindfulness in early Buddhism: Characteristics and functions*. Windhorse Publications.

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
<https://doi.org/10.1108/02683940610690213>

Arghode, V., Yalvac, B., & Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9, 89–98.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). 205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Καστανιώτη.

Association for Specialists in Group Work (2000). *Professional Standards for the Training of Group Workers*. Alexandria VA: Author

Aydogdu, B. N., Halil, E. K. S. I., & Celik, H. (2017). The predictive role of interpersonal sensitivity and emotional self-efficacy on psychological resilience among young

adults. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 37-54.
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.3>

Ayşe, G. Ö. K., & Koğar, E. Y. (2021). A meta-analysis study on gender differences in psychological resilience levels. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(2), 132-143. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.2.15>

Baer, R. A. (Ed.). (2015). *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. Elsevier.

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
<https://doi.org/10.1177/1073191104268029>

Bailey, N. W., Chambers, R., Wootten, A., & Hased, C. S. (2018). “A randomized controlled evaluation of a secondary school mindfulness program for early adolescents: do we have the recipe right yet?”. *Mindfulness*, 9(5), 1668-1670.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.09.001>

Baños, R. M., Etchemendy, E., Mira, A., Riva, G., Gaggioli, A., & Botella, C. (2017). Online positive interventions to promote well-being and resilience in the adolescent population: A narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 8, 222668.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00010>

Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory* (Vol. 40). Multi-health systems.

Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*.

Bar-On, R. E., & Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex

differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
<https://doi.org/0162-3257/04/0400-0163/0>

Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι, & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B., & Flickinger, T. E. (2013). Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. *Academic Medicine*, 88(8), 1171-1177. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318299f3e3>

Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40-53.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004>

Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 300-304. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x>

Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. *Cultivating Teacher Resilience*, 11-26. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2

Beltman, S., Dobson, M. R., Mansfield, C. F., & Jay, J. (2020). ‘The thing that keeps me going’: educator resilience in early learning settings. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1605885>

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

Benenson, J. F., Gauthier, E., & Markovits, H. (2021). Girls exhibit greater empathy than boys following a minor accident. *Scientific Reports*, 11(1), 7965. (2021)
<https://doi.org/10.1038/s41598-021-87214-x>

- Bennett, R., & Oliver, J. E. (2019). *Acceptance and commitment therapy: 100 key points and techniques*. Routledge.
- Bertram, K., Randazzo, J., Alabi, N., Levenson, J., Doucette, J. T., & Barbosa, P. (2016). Strong correlations between empathy, emotional intelligence, and personality traits among podiatric medical students: A cross-sectional study. *Education for Health, 29*(3), 186.
- Bird, G., & Viding, E. (2014). The self to other model of empathy: Providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 47*, 520-532. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.021>
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health, 26*(5), 359-371. <https://doi.org/10.1002/smi.1305>
- Birtwell, K., Williams, K., Van Marwijk, H., Armitage, C. J., & Sheffield, D. (2019). An exploration of formal and informal mindfulness practice and associations with wellbeing. *Mindfulness, 10*(1), 89-99. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0951-y>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and Practice, 11*(3), 230. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition, 14*(4), 698-718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Brain development during puberty: state of the science. *Developmental Science, 9*(1), 11-14.
- Blanke, E. S., Raters, A., & Riediger, M. (2015). Nice to meet you—adult age differences in empathic accuracy for strangers. *Psychology and Aging, 30*(1), 149. <https://doi.org/10.1037/a0038459>

- Bodenlos, J. S., Wells, S. Y., Noonan, M., & Mayrsohn, A. (2015). Facets of dispositional mindfulness and health among college students. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 21(10), 645-652. <https://doi.org/10.1089/acm.2014.0302>
- Bohecker, L., & Doughty Horn, E. A. (2016). Increasing students' empathy and counseling self-efficacy through a mindfulness experiential small group. *The Journal for Specialists in Group Work*, 41(4), 312-333. <https://doi.org/10.1080/01933922.2016.1232322>
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 1-20. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/13/119>
- Bolognini, S. (2017). Elements of technique between self and not-self. *The Italian Psychoanalytic Annual*, 11, 9-26.
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 135-138. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x>
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity—trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 378-401. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12021>
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(01), 131-159. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.81009>
- Bouton, B., & Buxton, C. (2014). *Initial development and validation of the teacher Empathy Scale: TES* [Doctoral dissertation, University of Georgia]. University of Georgia Theses and Dissertations Archive. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/bouton_bobette_201405_phd

- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Bozgeyikli, H. (2017). Big Five Personality Traits as the Predictor of Teachers' Organizational Psychological Capital. *Online Submission*, 8(18), 125-135.
- Bozkurt, T., & Ozden, M. S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 231-234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.078>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Maria, L. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Baourda, V. C., Tassi, C., Stavrou, V., Moschou, K., & Brouzou, K. O. (2023). "Staying Home–Feeling Positive": Effectiveness of an on-line positive psychology group intervention during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology*, 42(4), 2749-2761. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01613-x>
- Brown, N. W. (2005). *Psychoeducational groups: Process and practice* (2nd ed.). Brunner-Routledge
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, L., Rando, A. A., Eichel, K., Van Dam, N. T., Celano, C. M., Huffman, J. C., & Morris, M. E. (2021). The effects of mindfulness and meditation on vagally-mediated heart rate variability: a meta-analysis. *Psychosomatic Medicine*, 83(6), 631. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000900>

- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Addressing fundamental questions about mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18(4), 272-281. <https://doi.org/10.1080/10478400701703344>
- Brown, N.W. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice (3rd ed.)*. Brunner-Routledge.
- Bullough Jr, R. V. (2019). Empathy, teaching dispositions, social justice and teacher education. *Teachers and Teaching*, 25(5), 507-522.
- Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, Health & Medicine*, 15(3), 266-277. <https://doi.org/10.1080/13548501003758710>
- Cain, M., Campbell, C., & Coleman, K. (2023). ‘Kindness and empathy beyond all else’: Challenges to professional identities of Higher Education teachers during COVID-19 times. *The Australian Educational Researcher*, 50(4), 1233-1251. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00552-1>
- Campbell-Sills, L., Forde, D. R., & Stein, M. B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*, 43(12), 1007-1012. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.01.013>
- Can, N. (2018). *Caring for beginning counselors: the relationship between empathy, supervisory working alliance, resilience, wellness, and compassion fatigue counselors-in-training* [Doctoral dissertation, Texas A&M University].
- Cao, X., & Chen, L. (2019). Relationships among social support, empathy, resilience and work engagement in haemodialysis nurses. *International Nursing Review*, 66(3), 366-373.
- Cardoso, A. P., Ferreira, M., Campos, S., Felizardo, S., & Duarte, J. (2018). Emotional skills and school success: An exploratory study of a programme of systemic intervention. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 48, 251-260. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.27>

- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749-769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Chakhssi, F., Kraiss, J. T., Sommers-Spijkerman, M., & Bohlmeijer, E. T. (2018). The effect of positive psychology interventions on well-being and distress in clinical samples with psychiatric or somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1739-2>
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630. <https://doi.org/10.3102/0002831208318259>
- Chaudhry, A. A., Ali, F., Jan, F. A., Sajjad, M., & Ali, S. (2013). Emotional intelligence and students: A Pakistani perspective. *World Applied Sciences Journal*, 22(3), 319-325. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.22.03.69>
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 110-126. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x>
- Chiesa, A., Serretti, A., & Jakobsen, J. C. (2013). Mindfulness: Top-down or bottom-up emotion regulation strategy?. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 82-96. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.006>

- Chin, B., Slutsky, J., Raye, J., & Creswell, J. D. (2019). Mindfulness training reduces stress at work: A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 10, 627-638. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1022-0>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86. <https://doi.org/10.1002/rev3.3080>
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46, 604-627. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. Psychology Press.
- Cicchetti, D., & Curtis, W. J. (2007). Multilevel perspectives on pathways to resilient functioning. *Development and Psychopathology*, 19(3), 627-629. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000314>
- Clarkson, M., Heads, G., Hodgson, D., & Probst, H. (2019). Does the intervention of mindfulness reduce levels of burnout and compassion fatigue and increase resilience in pre-registration students? A pilot study. *Radiography*, 25(1), 4-9. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2018.08.003>
- Cohler, B. J. (1987). Adversity, resilience, and the study of lives. *The Invulnerable Child*, 363-424.
- Coleman, A. (2008). *A Dictionary of Psychology*. Oxford University Press.
- Colomeischi, A. A. (2015). Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.207>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

- Cooper, D., Yap, K., O'Brien, M., & Scott, I. (2020). Mindfulness and empathy among counseling and psychotherapy professionals: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 11, 2243-2257.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2014). *Groups process and practice* (9th ed.). Brooks/Cole.
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138. <https://doi.org/10.1037/ocp0000043>
- Crane, C., & Williams, J. M. G. (2010). Factors associated with attrition from mindfulness-based cognitive therapy in patients with a history of suicidal depression. *Mindfulness*, 1(1), 10-20. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0003-8>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 491-516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- Curran, F. C., Viano, S. L., & Fisher, B. W. (2019). Teacher victimization, turnover, and contextual factors promoting resilience. *Journal of School Violence*, 18(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1368394>
- Czerwinski, N., Egan, H., Cook, A., & Mantzios, M. (2020). Teachers and mindful colouring to tackle burnout and increase mindfulness, resiliency and wellbeing. *Contemporary School Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00279-9>
- Δανιηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. (Κωδ. 44937) [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15-39.
- Davidson, J. R., Payne, V. M., Connor, K. M., Foa, E. B., Rothbaum, B. O., Hertzberg, M. A., & Weisler, R. H. (2005). Trauma, resilience and saliostasis: effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 20(1), 43-48.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder. Westview Press.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H., & Begovic, E. (2014). Empathy-related interventions. *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions*, 111-134. <https://doi.org/10.1002/9781118315927.ch6>
- Dawber, T.R., Meadors, G.F., & Moore, F.E.J. (1951). Epidemiological approaches to heart disease: The Framingham study. *American Journal of Public Health*, 41, 279-286.
- De Carvalho, S., Oliveira, S., Roberto, M., Gonçalves, C., Bárbara, J., Castro, A., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes. *Mindfulness*, 12(7), 1719-1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J. H., Sørli, T., & Bjørndal, A. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13(1), 1-11. <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/13/107>
- Debellis, V. A., & Goldin, G. A. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 131-147. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9026-4>

- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- Denny, S., Fleming, T., Clark, T. C., & Wall, M. (2004). Emotional resilience: Risk and protective factors for depression among alternative education students in New Zealand. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 137-149. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.2.137>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.026>
- Δικαιού, Γ. (2021). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχο-εκπαιδευτικού προγράμματος σε παιδιά πρώιμης εφηβείας για τη μείωση του αισθήματος του φόβου-άγχους και την αλλαγή στάσεων αναφορικά με το πλαίσιο του θανάτου [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]* (Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών). 10.12681/eadd/51240
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Domínguez-García, E., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The association between emotional intelligence and suicidal behavior: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 360917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02380>
- Donaldson, S. I., Lee, J. Y., & Donaldson, S. I. (2019). Evaluating positive psychology interventions at work: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(3), 113-134. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00021-8>

- Downey, J. A. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 56-64.
- Dreer, B. (2020). Positive psychological interventions for teachers: A randomised placebo-controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1-2), 77-97. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00027-7>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587-605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41-54.
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568-594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>
- Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174-189. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0101-x>
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., Mcnalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.849>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. *Empathy and its Development*, 3-13.
- Everhart, R. (2016). Teaching Tools to Improve the Development of Empathy in Service-Learning Students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(2), 129-154.

- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.
- Falkenstrom, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48, 305–310. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.10.022>
- Fan, L., Ma, F., Liu, Y. M., Liu, T., Guo, L., & Wang, L. N. (2021). Risk factors and resilience strategies: voices from Chinese novice foreign language teachers. *Frontiers in Education*, 5, 565722. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.565722>
- Feder, A., Nestler, E. J., & Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 446-457.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 325674. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.
- Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S., & Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PloS one*, 10(7), e0133481.
- Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PloS one*, 13(1), e0190712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>

- Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an evolving concept: A review of literature relevant to Aboriginal research. *Pimatisiwin*, 6(2), 7.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2297026>
- Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections*, 167-184.
- Frajo-Apor, B., Pardeller, S., Kemmler, G., Welte, A. S., & Hofer, A. (2016). Emotional Intelligence deficits in schizophrenia: The impact of non-social cognition. *Schizophrenia Research*, 172(1-3), 131-136.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208-216. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>
- Froehlich-Gildhoff, K., & Roennau-Boese, M. (2012). Prevention of exclusion: the promotion of resilience in early childhood institutions in disadvantaged areas. *Journal of Public Health*, 20(2), 131-139. <https://doi.org/10.1007/s10389-011-0451-1>
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 31(8), 815-823.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49. <https://doi.org/10.1080/01933920008411450>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *Teachers College Record*, 116(13), 101-123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>

- Ζγαντζούρη, Κ., και Πούρκος, Μ. (1997). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στο Μ. Α. Πούρκος (Επιμ. Έκδ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σ.259-273). Gutenberg.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York Basic Books.
- Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: A randomized, placebo-controlled online study. *Frontiers in Psychology*, 7, 190055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00686>
- Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6, 144459. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00743>
- García-Tudela, P. A., & Marín-Sánchez, P. (2021). Education of emotional intelligence at school-age: An exploratory study from the teaching perspective. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 85-105. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.6>
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 97-111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Garner, P. W., Bender, S. L., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55(4), 377-390. <https://doi.org/10.1002/pits.22114>
- Gentry, M. T., Lapid, M. I., Clark, M. M., & Rummans, T. A. (2019). Evidence for telehealth group-based treatment: A systematic review. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 25(6), 327-342. <https://doi.org/10.1177/1357633X1877585>
- Gerdes, K. E., & Segal, E. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56(2), 141-148.

- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., & Sanchez, B. (2019). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in Psychology*, 9, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). The emotionally competent leader. In *The Healthcare Forum Journal*, 41(2), 36-38.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence*. More than sound.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2017). Emotional intelligence has 12 elements. Which do you need to work on. *Harvard Business Review*, 84(2), 1-5.
- Goleman, D., & Davidson, R. (2018). How meditation changes your brain, u. *Lion's Roar—Buddhist Wisdom for our Time*, 51-56.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>

- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., & Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 357-368. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.13018>
- Grant, L., & Kinman, G. (2014). Emotional Resilience in the Helping Professions and how it can be Enhanced. *Health and Social Care Education*, 3(1), 23–34. <https://doi.org/10.11120/hsce.2014.00040>.
- Gratacós, G., Mena, J., & Ciesielkiewicz, M. (2023). The complexity thinking approach: beginning teacher resilience and perceived self-efficacy as determining variables in the induction phase. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 331-348. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900113>
- Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted. *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52-68. <https://doi.org/0.53841/bpsecp.2015.32.4.52>
- Greif, E. B., & Hogan, R. (1973). The theory and measurement of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(3), 280. <https://doi.org/10.1037/h0034488>
- Griffiths, A. (2014). Promoting resilience in schools: A view from occupational health psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 655-666. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937954>
- Gu, Q. (2015). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(20), 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.

- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hajibabaei, F., Farahani, M. A., Ameri, Z., Salehi, T., & Hosseini, F. (2018). The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students. *International Journal of Medical Education*, 9, 239. <https://doi.org/10.5116/ijme.5b83.e2a5>
- Halder, S. (2022). *Sel-E: Social and Emotional Learning Intervention to Enhance Pre-Service Teachers' Empathy Development in a Technology-Mediated Learning Space* [Doctoral dissertation, The University of Texas at San Antonio]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hanley, A., Warner, A., & Garland, E. L. (2015). Associations between mindfulness, psychological well-being, and subjective well-being with respect to contemplative practice. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), 1423-1436. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9569-5>
- Harris, R. (2009). Mindfulness without meditation. *Healthcare Counselling and Psychotherapy Journal*, 9(4), 21-24.
- Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, 93(2), 153-158. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300494>
- Hartling, L. M. (2008). Strengthening Resilience in a Risky World: It's All About Relationships. *Women & Therapy*, 31(2-4), 51-70. <https://doi.org/10.1080/02703140802145870>
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13-28. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.13>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416-439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>

- Hayes, S. C., & Levin, M. E. (Eds.). (2012). *Mindfulness and acceptance for addictive behaviors: Applying contextual CBT to substance abuse and behavioral addictions*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2019). *Θετική Ψυχολογία: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές* (Σ. Λεοντοπούλου, μετ.). Gutenberg.
- Hein, G., & Singer, T. (2008). I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(2), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2008.07.012>
- Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(2). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012527>
- Higgins, G. O. C. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D., & Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66, 101298. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298>
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148. <https://doi.org/10.1177/175407391770861>
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a

conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>

Hooker, K., & Fodor, I.E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12, 75–91. <https://doi.org/10.5325/gestaltreview.12.1.0075>

Huang, H., Liu, Y., & Chen, Y. (2018). Preservice preschool teachers' responses to bullying scenarios: The roles of years of study and empathy. *Frontiers in Psychology*, 9, 175. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00175>

Hue, M. T., & Lau, N. S. (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 19(3), 381-401. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1049748>

Hughes, M., & Terrell, J. B. (2012). *Emotional intelligence in action: Training and coaching activities for leaders, managers, and teams*. Pfeiffer.

Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>

Hwang, Y. S., Goldstein, H., Medvedev, O. N., Singh, N. N., Noh, J. E., & Hand, K. (2019). Mindfulness-based intervention for educators: Effects of a school-based cluster randomized controlled study. *Mindfulness*, 10(7), 1417-1436. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01147-1>

Jakovljevic, M. (2018). Empathy, sense of coherence and resilience: Bridging personal, public and global mental health and conceptual synthesis. *Psychiatria Danubina*, 30(4), 380-384.

Janssen, M., Heerkens, Y., Kuijer, W., Van Der Heijden, B., & Engels, J. (2018). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on employees' mental health: A systematic review. *PloS one*, 13(1), 1-37. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191332>

- Jeffrey, D. (2016). Empathy, sympathy and compassion in healthcare: Is there a problem? Is there a difference? Does it matter? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 109(12), 446-452. <https://doi.org/10.1177/0141076816680120>
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Johnson, J. A., Cheek, J. M., & Smither, R. (1983). The structure of empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1299. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.6.1299>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Jones, S. M., Bodie, G. D., & Hughes, S. D. (2019). The impact of mindfulness on empathy, active listening, and perceived provisions of emotional support. *Communication Research*, 46(6), 838-865.
- Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical Psychology Review*, 26(8), 1041-1053. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.006>
- Joulaei, H., Fathi, F., Rakhshani, T., Nazari, M., Hosseinkhani, Z., Fatemi, M., & Foroozanfar, Z. (2022). Gender Differences in the Effect of Resilience Training on Emotional Intelligence in At-Risk Students in Shiraz, Iran. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 11(2). <https://doi.org/10.5812/ijhrba-121942>
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes

and interventions. *BMJ Open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>

Justice, M., & Espinoza, S. (2007). Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education*, 127(4).

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences*, 8(2), 73.

Kamas, L., & Preston, A. (2021). Empathy, gender, and prosocial behavior. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 92, 101654. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2020.101654>

Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>

Kaplan, S., Bradley-Geist, J. C., Ahmad, A., Anderson, A., Hargrove, A. K., & Lindsey, A. (2014). A test of two positive psychology interventions to increase employee well-being. *Journal of Business and Psychology*, 29, 367-380. <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9319-4>

Kataoka, H., Iwase, T., Ogawa, H., Mahmood, S., Sato, M., DeSantis, J., & Gonnella, J. S. (2019). Can communication skills training improve empathy? A six-year longitudinal study of medical students in Japan. *Medical teacher*, 41(2), 195-200. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1460657>

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Τόπος.

Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 93-113.

- Kemper, K. J., & Khirallah, M. (2015). Acute effects of online mind–body skills training on resilience, mindfulness, and empathy. *Journal of Evidence-based Complementary & Alternative Medicine*, 20(4), 247-253. <https://doi.org/10.1177/2156587215575816>
- Kerr, S. L., Lucas, L. J., DiDomenico, G. E., Mishra, V., Stanton, B. J., Shivde, G., & Terry, G. M. (2017). Is mindfulness training useful for pre-service teachers? An exploratory investigation. *Teaching Education*, 28(4), 349-359. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296831>
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2013.16001>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519-528.
- Kim, H., & Han, S. (2018). Does personal distress enhance empathic interaction or block it? *Personality and Individual Differences*, 124, 77–83. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.005>
- Κιρκιγιάνη, Φ. Π. (2009). Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική. *Τα εκπαιδευτικά*, 89-90, 1-16.
- Kocovski, N. L., Fleming, J. E., Hawley, L. L., Huta, V., & Antony, M. M. (2013). Mindfulness and acceptance-based group therapy versus traditional cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 51(12), 889-898. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.10.007>
- Koenig, A., Rodger, S., & Specht, J. (2018). Educator burnout and compassion fatigue: A pilot study. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 259-278. <https://doi.org/10.1177/0829573516685017>

- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kostanski, M., & Hassed, C. (2008). Mindfulness as a concept and a process. *Australian Psychologist*, 43(1), 15-21. <https://doi.org/10.1080/00050060701593942>
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T. G., Vitalaki, E., & Hart, A. (2015). Family-School-Professionals Partnerships: An Action Research Program to Enhance the Social, Emotional, and Academic Resilience of Children at Risk. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 112-122. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n3p112>
- Kral, T. R., Schuyler, B. S., Mumford, J. A., Rosenkranz, M. A., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2018). Impact of short-and long-term mindfulness meditation training on amygdala reactivity to emotional stimuli. *Neuroimage*, 181, 301-313. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.07.013>
- Krznaric, R. (2015). The Empathy Effect. *Friends of the Earth*.
- Kunzmann, U., Wieck, C., & Dietzel, C. (2018). Empathic accuracy: age differences from adolescence into middle adulthood. *Cognition and Emotion*, 32(8), 1611-1624. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1433128>
- Kyriazopoulou, & Pappa, S. (2023). Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention. *Current Psychology*, 42(11), 9282-9292. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02226-0>
- Lamm, C., Bukowski, H., & Silani, G. (2016). From shared to distinct self-other representations in empathy: evidence from neurotypical function and socio-cognitive disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 20150083.
- Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E., & Buettner, C. K. (2020). Social emotional learning for teachers (SELF-T): A short-term, online intervention to increase early childhood educators' resilience. *Early Education and Development*, 31(7), 1112-1132. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1749820>

- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Lassander, M., Hintsanen, M., Ravaja, N., Määttänen, I., Suominen, S., Mullola, S., Makkonen, T., Vahlberg, T., & Volanen, S.-M. (2022). Pilot study on students' stress reactivity after mindfulness intervention compared to relaxation control group. *International Journal of Stress Management*, 29(3), 306–317. <https://doi.org/10.1037/str0000246>
- Le Cornu, R. (2017). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1.
- Lee, S. A. (2009). Does empathy mediate the relationship between neuroticism and depressive symptomatology among college students? *Personality and Individual Differences*, 47(5), 429-433. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.020>
- Lee, Y. H., Richards, K. A. R., & Washburn, N. (2021). Mindfulness, resilience, emotional exhaustion, and turnover intention in secondary physical education teaching. *European Review of Applied Psychology*, 71(6), 100625. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100625>
- Lepore, S., & Revenson, T. (2014). Relationships between posttraumatic growth and resilience: Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice* (pp. 24–46). New York, NY: Psychology Press.
- Levasseur J, Vance DR (1993). Doctors, nurses and empathy. In: Spiro HM, McCrea Curnen MG, Peschel E, St James D (eds). *Empathy and the Practice of Medicine: Beyond Pills and the Scalpel* (pp. 76–84). New Haven, CT: Yale University Press.
- Li, C. (2020). A positive psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 246-263. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1614187>

- Li, M., Pérez-Díaz, P. A., Mao, Y., & Petrides, K. V. (2018). A multilevel model of teachers' job performance: Understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction, and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 9, 2420. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02420>
- Liew, S. L., Han, S., & Aziz-Zadeh, L. (2011). Familiarity modulates mirror neuron and mentalizing regions during intention understanding. *Human Brain Mapping*, 32(11), 1986-1997. <https://doi.org/10.1002/hbm.21164>
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. Guilford Press.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies*, 17(1), 11-21. <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e>
- Lishner, D. A., Batson, C. D., & Huss, E. (2011). Tenderness and sympathy: Distinct empathic emotions elicited by different forms of need. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(5), 614-625. <https://doi.org/10.1177/0146167211403157>
- Liu, J. J., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M., & Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 82, 101919. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101919>
- Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marín-López, I. (2021). Bullying and cyberbullying in Spain and Poland, and their relation to social, emotional and moral competencies. *School Mental Health*, 13(3), 535-547. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>
- Löffler, C. S., & Greitemeyer, T. (2023). Are women the more empathetic gender? The effects of gender role expectations. *Current Psychology*, 42(1), 220-231. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01260-8>
- Loggia, M. L., Mogil, J. S., & Bushnell, M. C. (2008). Empathy hurts: compassion for

another increases both sensory and affective components of pain perception. *Pain*, 136(1-2), 168-176.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132-141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>

Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2019). Mindfulness-based interventions in the workplace: An inclusive systematic review and meta-analysis of their impact upon wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*, 14(5), 625-640. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1519588>

López, M. A., Domingo, M. G., Gutiérrez, V. F., & Martínez, R. L. (2022). Emotional intelligence and adult attachment: Effects on problematic smartphone usage. *Annals of Psychology*, 38(1), 36-45. <https://doi.org/10.6018/analesps.463101>

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, 2, 510-549.

Maddi, S. R. (2005). On Hardiness and Other Pathways to Resilience. *American Psychologist*, 60(3), 261–262. <https://doi:10.1037/0003-066x.60.3.261>

Magnano, P., Craparo, G., Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychology Research*, 9(1), 9-20.

Magyar-Moe, J. L., Owens, R. L., & Conoley, C. W. (2015). Positive psychological interventions in counseling: What every counseling psychologist should know. *The Counseling Psychologist*, 43(4), 508-557. <https://doi.org/10.1177/0011000015573776>

- Makvana, S. M. (2014). Emotional intelligence as a related to difference areas, stream and sex among school student. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2).
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Μία κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 10(2), 295-309.
- Mancini, J. A. (2021). Observations on the Relationship between Resilience and Mindfulness. *Counseling and Family Therapy Scholarship Review*, 3(2), 1. <https://doi.org/10.53309/HAGG5814>
- Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2010). Resilience to potential trauma: Toward a lifespan approach. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 258–282). New York: Guilford Press.
- Mansfield, C., & Beltman, S. (2019). Promoting resilience for teachers: pre-service and in-service professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 583-588. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00347-x>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., & Weatherby-Fell, N. (2020). " I actually felt more confident": An online resource for enhancing pre-service teacher resilience during professional experience. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(4), 30-48.
- Mantzios, M., Wilson, J. C., & Giannou, K. (2015). Psychometric properties of the Greek versions of the self-compassion and mindful attention and awareness scales. *Mindfulness*, 6, 123-132.

- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7(4), 291-312.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12(3), 529-550. <https://doi.org/10.1017/S095457940000314X>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder and psychopathology* (2nd ed., 696–738). Wiley.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. *Advances in Clinical Child Psychology*, 1-52.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200213>
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>

- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of Positive Psychology*, 74, 88.
- Masten, A. S., & Wright, M. O'D. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213–237). Guilford Press.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 179-196.
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?, Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3–31). Basic Books.
- McCallum, L. (2021). Supporting resilience and well-being in health and social care professionals during pandemics. *Evidence-Based Nursing*. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2020-103382>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others

don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334-357.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>

McGuire, J. M., Bynum, L. A., & Wright, E. (2016). The effect of an elective psychiatry course on pharmacy student empathy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(4), 565-571. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.03.005>

McKay, M., Wood, J. C., & Brantley, J. (2019). *The dialectical behavior therapy skills workbook: Practical DBT exercises for learning mindfulness, interpersonal effectiveness, emotion regulation, and distress tolerance*. New Harbinger Publications.

Mead, M. (1934). The use of primitive material in the study of personality. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*.

Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology*, 7(3), 221-240.
<https://doi:10.1007/bf02686670>

Melchers, M. C., Li, M., Haas, B. W., Reuter, M., Bischoff, L., & Montag, C. (2016). Similar personality patterns are associated with empathy in four different countries. *Frontiers in psychology*, 7, 290.

Meshkat, M., & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian universities. *Sage Open*, 7(3), 2158244017725796. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>

Mesurado, B., & Laudadio, J. (2019). Teaching Experience, Psychological Capital and Work Engagement. Their Relationship with the Burnout on University Teachers. *Propósitos Represent*, 7, 12–40.

Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168.
<https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>

- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence effects on job satisfaction mediated by job resources, and a test of moderators. *Personality and Individual Differences*, 116, 281-288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.031>
- Mitchell, J., Vella-Brodrick, D., & Klein, B. (2010). Positive psychology and the internet: a mental health opportunity. *E-Journal of Applied Psychology*, 6(2).
- Moore, M., Chandra, A., & Feeney, K. C. (2013). Building community resilience: what can the United States learn from experiences in other countries? *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(3), 292-301.
- Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C. M., Amaral, A., & Ferreira, M. E. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1>
- Μπάουρδα, Β. (2018). *Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την προαγωγή των θετικών τρόπων αντιμετώπισης δυσμενών καταστάσεων και της αισιοδοξίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων] (Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών). 10.12681/eadd/45005
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Εκδόσεις Gutenberg.
- Munson, J., & Baldinger, E. E. (2021). What pedagogy feels like: Using rehearsal debriefs to develop pedagogical empathy. In *Proceedings of the 15th International Conference of the Learning Sciences-ICLS 2021*. International Society of the Learning Sciences. <https://doi.org/10.22318/icls2021.513>

- Nagy, L. M., & Baer, R. A. (2017). Mindfulness: What Should Teachers of Psychology Know? *Teaching of Psychology*, 44(4), 353-359. <https://doi.org/10.1177/0098628317727913>
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/1076167503253435>
- Narinasamy, I. (2013). *Teacher as a caring agent in developing empathy among moral education students* [Doctoral dissertation, University of Malaya]. Theses & Dissertation Collection. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086232>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Neubauer B. E., Witkop C. T., Varpio L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90–97. Crossref PubMed. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Neumann, M. M., & Tillott, S. (2022). Why should teachers cultivate resilience through mindfulness? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 3-14. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.23>
- Ngo, H., Sokolovic, N., Coleman, A., & Jenkins, J. M. (2022). Teaching empathy to mental health practitioners and trainees: Pairwise and network meta-analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 90(11), 851. <https://doi.org/10.1037/ccp0000773>
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: The role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595-608. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937955>
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers

and practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 1116.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>

Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221-5226.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>

Oliveira-Silva, P., & Gonçalves, Ó. F. (2011). Responding empathically: A question of heart, not a question of skin. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 36(3), 201-207.
<https://doi.org/10.1007/s10484-011-9161-2>

Olson, K., Kemper, K. J., & Mahan, J. D. (2015). What factors promote resilience and protect against burnout in first-year pediatric and medicine-pediatric residents? *Journal of Evidence-based Complementary & Alternative Medicine*, 20(3), 192-198.
<https://doi.org/10.1177/2156587214568894>

Paliatsiou, S., Xanthos, T., Efthymiou, V., Zervas, I., Volaki, P., Sokou, R., & Iacovidou, N. (2024). Changes in Empathy and Mental Resilience in Health Professionals After Completing the Certified "Generic Instructor Course" Seminar. *Cureus*, 16(7), e64752. <https://doi.org/10.7759/cureus.64752>

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005>

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Σύγχρονη Εκδοτική.

Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.

Papazis, F., Avramidis, E., & Bacopoulou, F. (2023). Greek teachers' resilience levels during the COVID-19 pandemic lockdown and its association with attitudes towards

emergency remote teaching and perceived stress. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1459-1476. <https://doi.org/10.1002/pits.22709>

Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56-69. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>

Paulus, C. M. (2023). Are Differences in Empathy Age-Related?. *International Journal of Learning and Development*, 13(2), 111-125. <https://doi.org/10.5296/ijld.v13i2.21115>

Paulus, C. M., & Meinken, S. (2022). Empathy training for student teachers-design, structure and initial results. *Journal of Education and Human Development*, 11(2), 1-11. <https://doi.org/10.15640/jehd.v11n2a1>

Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. *Handbook of research methods in personality psychology*, 1(2007), 224-239.

Paulson, S., Davidson, R., Jha, A., & Kabat-Zinn, J. (2013). Becoming conscious: the science of mindfulness. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1303(1), 87-104. <https://doi.org/10.1111/nyas.12203>

Pearman, A., Hughes, M. L., Smith, E. L., & Neupert, S. D. (2021). Age differences in risk and resilience factors in COVID-19-related stress. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), e38-e44. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa120>

Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 130633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>

Perry, J. E., Ross, M., Weinstock, J., & Weaver, T. (2017). Efficacy of a brief mindfulness intervention to prevent athletic task performance deterioration: A randomized controlled trial. *The Sport Psychologist*, 31(4), 410-421. <https://doi.org/10.1123/tsp.2016-0130>

- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656–678). Wiley Blackwell.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2018). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Pillay, D. (2020). Positive affect and mindfulness as predictors of resilience amongst women leaders in higher education institutions. *SA Journal of Human Resource Management*, 18(1), 1-10. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1fa41520f0>
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Τυπωθήτω.
- Πλατσίδου, Μ. (2016). Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.
- Polat, D. D., & İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001>
- Polizzi, C., Lynn, S. J., & Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59. <https://doi.org/10.36131/CN20200204>
- Pollerhoff, L., Stietz, J., Depow, G. J., Inzlicht, M., Kanske, P., Li, S. C., & Reiter, A. M. (2022). Investigating adult age differences in real-life empathy, prosociality, and well-being using experience sampling. *Scientific Reports*, 12(1), 3450. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-06620-x>

- Poulou, M. S. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers' perceptions. *Early Education and Development*, 28(8), 996-1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320890>
- Preston, S. D. (2007). A perception-action model for empathy. *Empathy in Mental Illness*, 1, 428-447.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20.
- Price, R. A. (2023). A review of resilience in higher education: toward the emerging concept of designer resilience. *Studies in Higher Education*, 48(1), 83-99. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2112027>
- Prince-Embury, S. (2010). Psychometric properties of the Resiliency Scales for Children and Adolescents and use for youth with psychiatric disorders. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(4), 291-302. <https://doi.org/10.1177/0734282910366832>
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2014). Positive psychology interventions in people aged 50–79 years: Long-term effects of placebo-controlled online interventions on well-being and depression. *Aging & Mental Health*, 18(8), 997-1005. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.899978>
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2016). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: El contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educacion*, 28(4), 1251–1265. <https://doi.org/10.5209/RCED.51712>

- Raab, K. (2014). Mindfulness, self-compassion, and empathy among health care professionals: a review of the literature. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(3), 95-108. <https://doi.org/10.1080/08854726.2014.913876>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Ramasubramanian, S. (2017). Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: a mixed methods approach. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 308-321. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1175361>
- Rastegar, M., Razmi, M. H., & Mohammadi, G. M. (2012). The relationship between emotional intelligence and emotional empathy among Iranian teachers of the institute of English as a foreign language. *International Journal of Psychology*, 5(1), 35-50.
- Reddemann, L. (2016). *Imagination als heilsame Kraft (Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren): Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen* (Vol. 288). Klett-Cotta.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. (2012). Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. *The human quest for meaning: Theories, Research, and applications*, 433-456.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Ridderinkhof, A., de Bruin, E. I., Brummelman, E., & Bögels, S. M. (2017). Does mindfulness meditation increase empathy? An experiment. *Self and Identity*, 16(3), 251-269. <https://doi.org/10.1080/15298868.2016.1269667>
- Rieckhoff, B. S., Ockerman, M., Proweller, A., & Wolfinger, J. (2020). Building teacher empathy and culturally responsive practice through professional development and self-reflection. *Journal of Vincentian Social Action*, 5(2), 8. <https://scholar.stjohns.edu/jovsa/vol5/iss2/8>

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational Behavior (17th.ed)*.: Pearson Education based interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. In *Handbook of mindfulness in education* (pp. 149-170). Springer, New York, NY.
- Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 533-562. <https://doi.org/10.1111/joop.12120>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rojas, C., Zuccarelli, E., Chin, A., Patekar, G., Esquivel, D., & Maes, P. (2022, April). Towards enhancing empathy through emotion augmented remote communication. In *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts* (pp. 1-9).
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98. <https://doi.org/10.1037/a0025309>
- Rosenstreich, E., & Margalit, M. (2015). Loneliness, mindfulness, and academic achievements: A moderation effect among first-year college students. *The Open Psychology Journal*, 8(1). <https://doi.org/10.2174/1874350101508010138>
- Rueckert, L., Branch, B., & Doan, T. (2011). Are gender differences in empathy due to differences in emotional reactivity?. *Psychology*, 2(6), 574. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.26088>
- Rupprecht, S., Paulus, P., & Walach, H. (2017). Mind the teachers! The impact of mindfulness training on self-regulation and classroom performance in a sample of German school teachers. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 565-581. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.565>

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Saklofske, D. H., Nordstokke, D. W., Prince-Embury, S., Crumpler, T., Nugent, S., Vesely, A., & Hindes, Y. (2013). Assessing personal resiliency in young adults: The Resiliency Scale for Children and Adolescents. *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*, 189-198.
- Salamon, J., Blume, B.D., Orosz, G., & Nagy, T. (2021). The interplay between the level of voluntary participation and supervisor support. *Human Resource Development Quarterly*, 32(4), 459-481. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21428>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salzberg, S. (2011). Mindfulness and loving-kindness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 177-182.
- Salzberger, T. (2013). Attempting measurement of psychological attributes. *Frontiers in psychology*, 4, 75. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00075>
- Scheler, M., & McAleer, G. (2017). *The nature of sympathy*. Routledge.
- Schelvis, R. M., Zwetsloot, G. I., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622-637. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Schussler, D. L., Greenberg, M., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Jennings, P. A., & Brown, J. (2018). Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education*, 125(1), 1-28.

- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (1999). Measuring emotional intelligence and related constructs.
- Segal, Z. V., Williams, M., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). Guilford Press.
- Selamat, N., Nordin, N., & Fook, C. Y. (2017). The Power of Meaningful Work: Extra Mile Teachers. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 21(2), 7-14.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Selwyn, S., & Bhuvaneshwari, M. G. (2018). Personality Attributes of Social Work Students: An Assessment of Empathy, Emotional Intelligence, and Resilience. *Social Work Chronicle*, 7(1), 85.
- Sencio, F. C., & Magallanes, C. I. (2020). Emotional Intelligence and Resilience of High School Teachers in Diocesan Schools in Antique. *Philippine Social Science Journal*, 3(2), 105-106. <https://doi.org/10.52006/main.v3i2.255>
- Sergeant, S., & Mongrain, M. (2014). An online optimism intervention reduces depression in pessimistic individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 263. <https://doi.org/10.1037/a0035536>
- Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design Principles for Promoting Intergroup Empathy in Online Environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 12.
- Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. American Psychological Association.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>

- Sharp, J. E., & Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness*, 7(1), 209-218. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136-146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>
- Shehzad, S., & Mahmood, N. (2013). Gender differences in emotional intelligence of university teachers. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 11(1).
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Petrides, K. V. (2015). Measures of ability and trait emotional intelligence. *Measures of Personality and Social Psychological Constructs*, 381-414. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00014-0>
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Saklofske, D. H., Frederickson, N., & Petrides, K. V. (2017). Incremental validity of the trait emotional intelligence questionnaire-adolescent short form (TEIQue-ASF). *European Journal of Psychological Assessment*, 33(1), 65. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000267>
- Sikma, L. (2021). Building resilience: using BRiTE with beginning teachers in the United States. *Cultivating Teacher Resilience*, 85-101. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_6
- Silhánová, K., Cave, R., Fukkink, R., Sancho, M., Doria, M., Bristow, J., & Gavine, D. (2011). *Video interaction guidance: A relationship-based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Sparrow, T. (2009). *Applied EI: The importance of attitudes in developing emotional intelligence*. John Wiley & Sons
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (2011). *Εισαγωγή στη θετική Ψυχολογία*. Τόπος.
- Σταλίκας, Α., & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Η ενσυναίσθηση*. Ελληνικά.
- Stanley, S., & Bhuvaneswari, G. M. (2016). Reflective ability, empathy, and emotional intelligence in undergraduate social work students: A cross-sectional study from India. *Social Work Education*, 35(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1172563>
- Stehlíková, J., & Valihorová, M. (2016). Possibilities of targeted development of empathy in teachers' undergraduate training. *The New Educational Review*, 45, 186-198. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.15>
- Stein, D. J. (2009). The psychobiology of resilience. *CNS spectrums*, 14(S3), 41-47. <https://doi.org/10.1017/S1092852900027280>
- Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>

- Stewart, K. O., & Rotheram-Fuller, E. (2021). Beginning teacher support model: Elementary teachers' resilience and retention in Arizona. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 50-74. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900113>
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G., & Dosković, Z. (2014). Teachers' self-concept and empathy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 875-879. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.313>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Ascd.
- Stylianidis, S., Belekou, P., Peppou, L. E., & Vakalopoulou, A. (2016). Promoting mental health: From theory to best practice. *Social and Community Psychiatry: Towards a Critical, Patient-Oriented Approach*, 117-131.
- Suárez Martel, M.J., & Martín Santana, J.D. (2021). The mediating effect of university teaching staff's psychological well-being between emotional intelligence and burnout. *Psicología Educativa*, 27(2), 145-153. <https://doi.org/10.5093/psed2021a12>
- Sun, B., Luo, Z., Zhang, W., Li, W., & Li, X. (2018). Age-related differences in affective and cognitive empathy: Self-report and performance-based evidence. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 25(5), 655-672. <https://doi.org/10.1080/13825585.2017.1360835>
- Syafrimen, Ishak, N. M., & Erlina, N. (2017). Emotional intelligence profile of prospective teachers. *Journal of Engineering and Applied Sciences*, 12(7), 1677– 1680. <https://doi.org/https://doi.org/10.3923/jeasci.2017.1677.1680>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tamah, S. M., & Wirjawan, J. V. (2022). Teachers' response to a challenge to change: A portrait of teacher resilience to a professional development program. *Power and Education*, 14(1), 17-34. <https://doi.org/10.1177/17577438211052647>
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces

stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7, 115-129.
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0425-4>

Taylor, R., Thomas-Gregory, A., & Hofmeyer, A. (2020). Teaching empathy and resilience to undergraduate nursing students: A call to action in the context of Covid-19. *Nurse Education Today*.

Taylor, S. G., Roberts, A. M., & Zarrett, N. (2021). A brief mindfulness-based intervention (bMBI) to reduce teacher stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103284>

Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 615. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.615>

Teding van Berkhout, E., & Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 32. <https://doi.org/10.1037/cou0000093>

Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.313>

Theofanous, A., Ioannou, M., Zacharia, M., Georgiou, S. N., & Karekla, M. (2020). Gender, age, and time invariance of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM) and psychometric properties in three Greek-speaking youth samples. *Mindfulness*, 11, 1298-1307. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01350-5>

Theron, L. C. (2004). The role of personal protective factors in anchoring psychological resilience in adolescents with learning difficulties. *South African Journal of Education*, 24(4), 317-321.

- Thomas, J. T., & Otis, M. D. (2010). Intrapsychic correlates of professional quality of life: Mindfulness, empathy, and emotional separation. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 83-98. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.7>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Trentini, C., Tambelli, R., Maiorani, S., & Lauriola, M. (2022). Gender differences in empathy during adolescence: Does emotional self-awareness matter?. *Psychological Reports*, 125(2), 913-936. <https://doi.org/10.1177/0033294120976631>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στην διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. <https://doi.org/10.12681/eadd/24242>
- Τσίτσας, Γ., Θεοδοσοπούλου, Μ., & Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επ. Έκδ.). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Πεδίο.
- Uhing, K. (2020). *Exploring pedagogical empathy of mathematics graduate student instructors* [Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln].
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341-365. <https://doi.org/10.1177/0044118X0325703>
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255-266. <https://doi.org/10.1177/1524838013487805>

- Ungar, M., Teram, E., & Picketts, J. (2009). Young offenders and their communities: Reframing the institution as an extension of the community. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 20(2), 29-43. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2001-0014>
- Upchurch, D. M., & Johnson, P. J. (2019). Gender differences in prevalence, patterns, purposes, and perceived benefits of meditation practices in the United States. *Journal of Women's Health*, 28(2), 135-142. <https://doi.org/10.1089/jwh.2018.7178>
- Üzar-Özçetin, Y. S., Çelik, S., & Özenç-Ira, G. (2020). The relationships among psychological resilience, intercultural sensitivity and empathetic tendency among teachers of Syrian refugee children in Turkey. *Health & Social Care in the Community*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/hsc.13215>
- Vago, D. R., & Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(296), 1–30. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>
- Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Dominguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, 13(2), 18-31. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. *Emotional intelligence in education: Integrating Research with Practice*, 377-402.

- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.313>
- Wajdi, M. B. N., Rahayu, S., Ulfatin, N., Wiyono, B. B., & Imron, A. (2018). The professional competency teachers mediate the influence of teacher innovation and emotional intelligence on school security. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 210-227.
- Waller, R., Wagner, N. J., Barstead, M. G., Subar, A., Petersen, J. L., Hyde, J. S., & Hyde, L. W. (2020). A meta-analysis of the associations between callous-unemotional traits and empathy, prosociality, and guilt. *Clinical Psychology Review*, 75, 101809. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101809>
- Wallin, D. J. (2007). *Attachment in psychotherapy*. Guilford press.
- Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>
- Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>
- Waugh, C. E., Wager, T. D., Fredrickson, B. L., Noll, D. C., & Taylor, S. F. (2008). The neural correlates of trait resilience when anticipating and recovering from threat. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(4), 322-332. <https://doi.org/10.1093/scan/nsn024>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Weschler, D. (1940) Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin* 37(7), 444–445. <https://doi.org/10.1037/h0060613>

- Wilde, S., Sonley, A., Crane, C., Ford, T., Raja, A., Robson, J., ... & Kuyken, W. (2019). Mindfulness training in UK secondary schools: a multiple case study approach to identification of cornerstones of implementation. *Mindfulness*, 10(2), 376-389. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0982-4>
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152.
- Winning, A. P., & Boag, S. (2015). Does brief mindfulness training increase empathy? The role of personality. *Personality and Individual Differences*, 86, 492-498. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.011>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). Wong and law emotional intelligence scale. *The leadership quarterly*. <https://doi.org/10.1037/t07398-000>
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 47(3), 1-10. <https://doi.org/10.2224/sbp.7869>
- Xiao, B., Imel, Z. E., Georgiou, P., Atkins, D. C., & Narayanan, S. S. (2016). Computational analysis and simulation of empathic behaviors: A survey of empathy modeling with behavioral signal processing framework. *Current Psychiatry Reports*, 18(5), 49. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>
- Young, S. N. (2011). Biologic effects of mindfulness meditation: growing insights into neurobiologic aspects of the prevention of depression. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 36(2), 75-77. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>
- Zaki, J., Wager, T. D., Singer, T., Keysers, C., & Gazzola, V. (2016). The anatomy of suffering: understanding the relationship between nociceptive and empathic pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(4), 249-259. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.02.003>

Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
<https://doi.org/10.1177/1090198113493782>

Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8(4), 1-20.

Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

Παράρτημα Α:

Έντυπα συγκατάθεσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,
Συμβουλευτικής & Έρευνας

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ (ομάδα παρέμβασης)

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Ονομάζομαι Θεοδώρα Τσάλτα και εκπονώ την διδακτορική μου διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπό την εποπτεία Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, η οποία απαρτίζεται από τον Καθηγητή Ανδρέα Μπούζο, τον Καθηγητή Βασίλη Κούτρα και τον Καθηγητή Στέφανο Βασιλόπουλο.

Στο πλαίσιο της εργασίας μου, έχω σχεδιάσει ένα πρόγραμμα για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας, που αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα θα έχει διάρκεια 6 εβδομάδες, θα εφαρμόζεται μία φορά την εβδομάδα και η διάρκεια κάθε συνάντησης θα είναι 120 λεπτά. Τέλος, στα πλαίσια του προγράμματος θα κληθείτε να συμπληρώσετε ένα ερωτηματολόγιο πριν από την έναρξη και μετά την ολοκλήρωσή του, καθώς και δύο μήνες μετά προκειμένου να διαπιστωθεί η βοηθητική λειτουργία του. Παρακαλώ να λάβετε υπόψη σας ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η βοήθεια σας είναι πολύτιμη και απαραίτητη για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία για την έρευνα ή για οποιοδήποτε άλλο θέμα συνδέεται με αυτή, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση th.tsalta@uoi.gr.

Σας ευχαριστώ και πάλι για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι με βάση τα παραπάνω συναινώ να λάβω μέρος στην έρευνα.

Υπογραφή εκπαιδευτικού

.....

Με εκτίμηση,

Τσάλτα Θεοδώρα

Msc- Υπ. Διδάκτωρ Ψυχολογίας/Συμβουλευτικής

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,
Συμβουλευτικής & Έρευνας

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ (ομάδα ελέγχου)

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Ονομάζομαι Θεοδώρα Τσάλτα και εκπονώ την διδακτορική μου διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπό την εποπτεία Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, η οποία απαρτίζεται από τον Καθηγητή Ανδρέα Μπρούζο, τον Καθηγητή Βασίλειο Κούτρα και τον Καθηγητή Στέφανο Βασιλόπουλο.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της Διδακτορικής μου Διατριβής με θέμα την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η έρευνα απευθύνεται σε ενεργεία εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης και έχει ως στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης σχεδιασμένης για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγα λεπτά από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του. Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διαρκεί περίπου 30 λεπτά. Η συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου θα πρέπει να γίνει σε τρεις διαφορετικούς χρόνους. Παρακαλώ να λάβετε υπόψη σας ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η βοήθεια σας είναι πολύτιμη και απαραίτητη για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία για την έρευνα ή για οποιοδήποτε άλλο θέμα συνδέεται με αυτή, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση th.tsalta@uoi.gr.

Σας ευχαριστώ και πάλι για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι με βάση τα παραπάνω συναινώ να λάβω μέρος στην έρευνα.

Υπογραφή εκπαιδευτικού

.....

Με εκτίμηση,

Τσάλτα Θεοδώρα

Msc- Υπ. Διδάκτωρ Ψυχολογίας/Συμβουλευτικής

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παράρτημα Β:

Ερωτηματολόγιο

Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson (CD-RISC)

Παρακαλούμε σημειώστε ένα αριθμό από το 0-4 που περιγράφει καλύτερα καλύτερα τη δική σας πραγματικότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών.

0= καθόλου αληθές, 1=σπάνια αληθές, 2= κάποιες φορές αληθές, 3=συχνά αληθές, 4= σχεδόν πάντα αληθές

1. Μπορώ να προσαρμόζομαι στη αλλαγή.	0	1	2	3
2. Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις.	0	1	2	3
3. Μερικές φορές η μοίρα και ο θεός μπορούν να βοηθήσουν.	0	1	2	3
4. Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ότι μου προκύπτει.	0	1	2	3
5. Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούργιες προκλήσεις.	0	1	2	3
6. Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων.	0	1	2	3
7. Το να ανταπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη.	0	1	2	3
8. Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από μια δοκιμασία ή ασθένεια.	0	1	2	3
9. Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο.	0	1	2	3
10. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια ό,τι και να γίνει.	0	1	2	3
11. Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου.	0	1	2	3
12. Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι.	0	1	2	3
13. Ξέρω που να στραφώ για βοήθεια.	0	1	2	3
14. Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά.	0	1	2	3
15. Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στη επίλυση προβλημάτων.	0	1	2	3
16. Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία.	0	1	2	3
17. Με θεωρώ δυνατό άτομο.	0	1	2	3
18. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις.	0	1	2	3
19. Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα.	0	1	2	3

20. Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθηση μου.	0	1	2	3
21. Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού.	0	1	2	3
22. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου.	0	1	2	3
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις.	0	1	2	3
24. Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου.	0	1	2	3
25. Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου.	0	1	2	3

Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index - IRI)

Οι ακόλουθες δηλώσεις διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας σε ποικίλες καταστάσεις. Για κάθε δήλωση, προσδιορίστε πόσο καλά σας περιγράφει με την επιλογή του κατάλληλου γράμματος Α, Β, Γ, Δ, Ε στην κλίμακα που ακολουθεί. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε.

A
ΔΕΝ ΜΕ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ
ΚΑΛΑ

B

Γ

Δ

E
ΜΕ ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	A	B	Γ	Δ	E
1. Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν	A	B	Γ	Δ	E
2. Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από μένα	A	B	Γ	Δ	E
3. Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου	A	B	Γ	Δ	E
4. Μερικές φορές δεν αισθάνομαι πολύ συμπονετικά για τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα	A	B	Γ	Δ	E
5. Εντρυφώ πραγματικά στα συναισθήματα των προσώπων ενός μυθιστορήματος	A	B	Γ	Δ	E
6. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αισθάνομαι αμηχανία και ανησυχία	A	B	Γ	Δ	E
7. Συνήθως προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/η όταν παρακολουθώ ένα κινηματογραφικό ή ένα θεατρικό έργο και δεν παρασύρομαι από αυτό	A	B	Γ	Δ	E
8. Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση	A	B	Γ	Δ	E
9. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του	A	B	Γ	Δ	E
10. Μερικές φορές αισθάνομαι ανήμπορος/η όταν είμαι στο μέσο μιας κατάστασης με έντονη συναισθηματική φόρτιση	A	B	Γ	Δ	E
11. Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πως βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά	A	B	Γ	Δ	E
12. Είναι σπάνιες οι φορές που με απορροφά ένα καλό βιβλίο ή έργο ...	A	B	Γ	Δ	E
13. Όταν βλέπω κάποιον τραυματισμένο, προσπαθώ να παραμείνω ψύχραιμος	A	B	Γ	Δ	E
14. Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με προβληματίζουν ιδιαίτερα	A	B	Γ	Δ	E

15. Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων	A	B	Γ	Δ	E
16. Μετά από ένα θεατρικό έργο ή μια ταινία αισθάνομαι σαν να ήμουν ένας από τους πρωταγωνιστές.	A	B	Γ	Δ	E
17. Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση.	A	B	Γ	Δ	E
18. Όταν βλέπω να φέρονται σε κάποιον άδικα, δεν... συμπάσχω συχνά μαζί του.	A	B	Γ	Δ	E
19. Συνήθως είμαι αρκετά αποτελεσματικός στο να ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες καταστάσεις.	A	B	Γ	Δ	E
20. Συχνά επηρεάζομαι από πράγματα που βλέπω να συμβαίνουν.	A	B	Γ	Δ	E
21. Πιστεύω ότι σε κάθε κατάσταση υπάρχουν δύο πλευρές και προσπαθώ να εξετάσω και τις δύο.	A	B	Γ	Δ	E
22. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως αρκετά συμπονετικό πρόσωπο.	A	B	Γ	Δ	E
23. Όταν βλέπω ένα καλό έργο ταυτίζομαι εύκολα με τον πρωταγωνιστή.	A	B	Γ	Δ	E
24. Έχω την τάση να χάνω τον έλεγχό μου σε έκτακτες καταστάσεις.	A	B	Γ	Δ	E
25. Όταν είμαι θυμωμένος/η με κάποιον προσπαθώ να 'δω μέσα από τα μάτια του' για λίγο	A	B	Γ	Δ	E
26. Όταν διαβάζω μια ενδιαφέρουσα ιστορία προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν αν τα γεγονότα της ιστορίας συνέβαιναν σε μένα.	A	B	Γ	Δ	E
27. Όταν βλέπω κάποιον που χρειάζεται άμεσα βοήθεια σε μια κρίσιμη κατάσταση, αποδιοργανώνομαι.	A	B	Γ	Δ	E
28. Πριν κριτικάρω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του.	A	B	Γ	Δ	E

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (TEIQue-SF)

Διαλέξτε τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Μη σκέφτεστε πολύ ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Διαφωνώ Απόλυτα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 Συμφωνώ							Απόλυτα
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7	
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7	
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7	
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7	
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7	
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7	
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1	2	3	4	5	6	7	
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7	
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7	
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7	
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7	
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7	
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7	
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7	
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7	
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7	
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7	
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7	

21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7

Κλίμακα Ενσυνειδητότητας Προσοχής και Επίγνωσης (MAAS)

Βάλτε έναν αριθμό από το 1 έως το 6 για κάθε πρόταση για να προσδιορίσετε πόσο συχνά συμπεριφέρεστε με αυτόν τον τρόπο.

1= σχεδόν πάντα, 2=πολύ συχνά, 3=συχνά, 4=σπάνια, 5=πολύ σπάνια, 6=σχεδόν ποτέ

1. Θα μπορούσα να αισθανθώ κάποιο συναίσθημα και να μην το συνειδητοποιήσω αμέσως.	1	2	3	4	5	6
2. Σπάω ή ρίχνω πράγματα λόγω απροσεξίας ή γιατί η σκέψη μου βρίσκεται κάπου άλλου.	1	2	3	4	5	6
3. Δυσκολεύομαι να εστιάσω σε αυτό που συμβαίνει την παρούσα στιγμή.	1	2	3	4	5	6
4. Περπατώ γρήγορα για να πάω στον προορισμό μου, χωρίς να δίνω προσοχή κατά μήκος της διαδρομής.	1	2	3	4	5	6
5. Συχνά δεν παρατηρώ τα σημάδια έντασης ή κόπωσης στον εαυτό μου έως ότου αυτά χρειαστούν πραγματικά την προσοχή μου.	1	2	3	4	5	6
6. Ξεχνώ το όνομα ενός ανθρώπου που γνωρίζω, σχεδόν την ίδια στιγμή.	1	2	3	4	5	6
7. Φαίνεται ότι λειτουργώ αυτόματα, χωρίς να συνειδητοποιώ τι κάνω.	1	2	3	4	5	6
8. Βιάζομαι κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων, χωρίς να προσέχω πραγματικά τι κάνω.	1	2	3	4	5	6
9. Συγκεντρώνομαι στο στόχο που θέλω να επιτύχω, όπου χάνω επαφή με αυτό που κάνω τη δεδομένη στιγμή για να κατορθώσω να φθάσω εκεί.	1	2	3	4	5	6
10. Κάνω δουλειές αυτόματα, χωρίς να γνωρίσω από που ξεκίνησε αυτό που κάνω.	1	2	3	4	5	6
11. Τείνω να ακούω κάποιον με τη μισή μου προσοχή, ενώ κάνω και κάτι άλλο συγχρόνως.	1	2	3	4	5	6
12. Οδηγώ σε προορισμούς αυτόματα και έπειτα αναρωτιέμαι γιατί πήγα εκεί.	1	2	3	4	5	6
13. Τείνω να ανησυχώ για το μέλλον ή το παρελθόν.	1	2	3	4	5	6
14. Παρατηρώ ότι κάνω πράγματα χωρίς να προσέχω.	1	2	3	4	5	6
15. Τσιμπάω χωρίς να αντιλαμβάνομαι ότι τρώω.	1	2	3	4	5	6

Παράρτημα Γ:
Πρόγραμμα Παρέμβασης

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1η συνάντηση

- Η ερευνήτρια παρουσιάζει σύντομα τον εαυτό της.
- Δίνονται πληροφορίες για τα διαδικαστικά (αριθμός συναντήσεων, ημερομηνίες, διάρκεια κλπ).

1.1 ΑΣΚΗΣΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ (Διάρκεια:10 λεπτά)

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- Να έχουν γνωρίσει ο ένας τον άλλο με την ολοκλήρωση της άσκησης.
- Να έχουν εντοπίσει κοινά σημεία με τους άλλους, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο το συναίσθημα του ανήκειν.

Περιγραφή

- Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν τον εαυτό τους στην ομάδα και μοιράζονται μια δραστηριότητα που τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερό τους χρόνο.

1.2 ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ (Διάρκεια: 35 λεπτά)

Στόχοι

- Οι συμμετέχοντες να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους.
- Να υπάρξει ανάδυση των προσδοκιών και των επιθυμιών των συμμετεχόντων σχετικά με τα θέματα που θα καλύψει η παρέμβαση.
- Να αποσαφηνιστούν οι στόχοι της παρέμβασης.

Περιγραφή

- 1) Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο καθένας μιλάει με τη σειρά του 5 λεπτά για τον εαυτό του και για το τι αναμένει από την ομάδα. Αυτός που ακούει δεν διακόπτει. Στο τέλος, οι συμμετέχοντες έχουν άλλα 5 λεπτά για να συζητήσουν μεταξύ τους ελεύθερα. Όταν επιστρέψουν στην ομάδα ο καθένας θα πει τι άκουσε από τον άλλο. Ο συντονιστής δίνει τους χρόνους για την αλλαγή.
- 2) Οι συμμετέχοντες επιστρέφουν στην ομάδα. Ο καθένας παρουσιάζει αυτά που του είπε ο συνομιλητής του κι εκείνος θα διορθώσει ή θα συμπληρώσει κάτι αν χρειαστεί. Ο συντονιστής ρωτά ποιο ζευγάρι θέλει να ξεκινήσει.
- 3) Ο συντονιστής αναφέρεται σε αυτά που οι συμμετέχοντες αναμένουν από την ομάδα και σ' αυτά που η συγκεκριμένη ομάδα μπορεί να ανταποκριθεί και θα γίνει συζήτηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

- Παρουσίαση των εννοιών της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ενσυνειδητότητας, καθώς και της χρησιμότητάς τους για τη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων.

- Στόχοι ομάδας -Θέσπιση κανόνων της ομάδας (εχεμύθεια, σεβασμός στους άλλους, και ελευθερία έκφρασης)

1.3 ΑΝΑΚΑΜΨΗ (Διάρκεια: 25 λεπτά)

(<http://selection-box.resilience-project.eu/courses/RES167>)

Εισαγωγή

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η προσωπική διαδικασία ανάπτυξης τρόπων αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, εκμάθησης της διαχείρισης τραυματικών εμπειριών και επιβλαβών καταστάσεων και προσωπικής ενδυνάμωσης μέσω της αντιμετώπισης των δυσκολιών. Η κατανόηση από την πλευρά των ατόμων της στήριξης, των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς τους, που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθορίζει το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Αυτή η άσκηση εστιάζει στη συζήτηση των τρόπων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και ανάκαμψης. Ο ειδικός συνεργάζεται με μια ομάδα συμμετεχόντων και παρουσιάζει το θέμα: Ψυχική Ανθεκτικότητα - Ανάκαμψη. Διανέμεται το φυλλάδιο και, στη συνέχεια, η ομάδα συζητά το φυλλάδιο από κοινού.

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- να κατανοούν καλύτερα τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα
- να έχουν μάθει ότι με την εξάσκηση στην επίλυση προβλημάτων και τη διαμόρφωση των σχέσεων μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα
- να έχουν μάθει τρόπους ανάκαμψης
- να έχουν μάθει ότι είναι αναγκαίο να κάνουν μικρά θετικά βήματα, προκειμένου να βρουν μια λύση στα προβλήματα

Περιγραφή

1. Για να ξεκινήσει η συζήτηση, ο συντονιστής ρωτά τα μέλη της ομάδας αν γνωρίζουν τη σημασία του όρου ψυχική ανθεκτικότητα. Ο συντονιστής ηγείται της συζήτησης: "Ψυχική ανθεκτικότητα είναι η προσωπική διαδικασία ανάπτυξης τρόπων αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, εκμάθησης της διαχείρισης τραυματικών εμπειριών και επιβλαβών καταστάσεων και προσωπικής ενδυνάμωσης μέσω της αντιμετώπισης των δυσκολιών. Η κατανόηση από την πλευρά των ατόμων της στήριξης, των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς τους, που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθορίζει το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Για την οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, το άτομο πρέπει να ασκηθεί στην επίλυση προβλημάτων και τη διαμόρφωση σχέσεων."
2. Ο συντονιστής διανέμει το φυλλάδιο Ψυχική Ανθεκτικότητα - Ανάκαμψη και εξηγεί πώς μπορεί να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα και η ανάκαμψη. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια άσκηση ψυχικής ανθεκτικότητας και ολόκληρη η ομάδα συζητά το θέμα από κοινού.
3. Ο συντονιστής εξηγεί την περίληψη που δίνεται στο φύλλο εργασίας και δίνει στα μέλη της ομάδας την ευκαιρία να συζητήσουν περαιτέρω το θέμα.
4. Στο τέλος, ο συντονιστής συνοψίζει τη συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας.

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΑΝΑΚΑΜΨΗ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Ψυχική ανθεκτικότητα είναι η προσωπική διαδικασία ανάπτυξης τρόπων αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, εκμάθησης της διαχείρισης τραυματικών εμπειριών και επιβλαβών καταστάσεων και προσωπικής ενδυνάμωσης μέσω της αντιμετώπισης των δυσκολιών. Η κατανόηση από την πλευρά των ατόμων της στήριξης, των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς τους, που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθορίζει το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους.

Πώς μπορούμε να ενισχύσουμε και να οικοδομήσουμε την ψυχική ανθεκτικότητα;

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία ή ένα προσωπικό ταξίδι. Οι άνθρωποι που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα είναι άτομα που επιλύουν προβλήματα και όχι θύματα. Σε δύο πράγματα μπορούμε να εστιάσουμε στη ζωή μας: στην επίλυση προβλημάτων και στην εδραίωση και ενδυνάμωση καλών σχέσεων προκειμένου να ενισχυθεί η ανθεκτικότητα.

- **Επίλυση προβλημάτων.** Αναλάβετε συγκεκριμένη δράση για να επιλύσετε ορισμένα ζητήματα στη ζωή σας, είτε πρόκειται για τη συμπεριφορά σας, τις δυσκολίες με τους σημαντικούς άλλους σας, τις συνήθειες μελέτης σας ή τα προβλήματα στην εργασία σας. Δεν είναι απαραίτητο η λύση να είναι τέλεια. Προγραμματίστε ρεαλιστικά βήματα και κάνετε σε τακτική βάση κάτι που να σας δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσετε προς τα εμπρός.
- **Καλές σχέσεις.** Βοηθήστε τους άλλους σε ώρα ανάγκης, μάθετε να δέχεστε βοήθεια και υποστήριξη από εκείνους που νοιάζονται για σας και ζητήστε ό, τι χρειάζεστε.

Πώς μπορούμε να ανακάμψουμε;

- **Αναπτύξτε τις ικανότητές σας στο χειρισμό δύσκολων καταστάσεων**, όπως η κακή εξυπηρέτηση, η καθυστέρηση, η αγένεια, οι απογοητεύσεις στην εργασία ή το σπίτι, το αίσθημα της αποκαρδίωσης.
- **Διαχειριστείτε τα συναισθήματά σας**. Η κακή διάθεση ή ένα ξέσπασμα δεν αποτελούν τη λύση. Αντ'αυτών προσπαθήστε να αντιδράσετε με θετικό τρόπο και χρησιμοποιήσετε το χιούμορ αν είναι απαραίτητο.
- **Απευθύνετε στον εαυτό σας ερωτήσεις** όπως "Τι βήματα πρέπει να κάνω προκειμένου να λυθεί το θέμα;" "Ποιο είναι το πρώτο βήμα;" κλπ.
- **Ένα τηλεφώνημα σε έναν φίλο βοηθάει πάντα**. Ύστερα μπορείτε να περιγράψετε την κατάσταση και τα συναισθήματά σας. Αυτό θα σας βοηθήσει να ηρεμήσετε και να εξετάσετε πιθανές λύσεις.
- **Εστιάστε στα θετικά σημεία και προσπαθήστε να δείτε τα πράγματα καθαρά**. Δεν πρόκειται για ζήτημα ζωής και θανάτου.
- **Προσπαθήστε να διατηρήσετε μια αίσθηση του χιούμορ**. "Μετά από τρεις μήνες θα γελάω με αυτή την κατάσταση. Γιατί να μην αρχίσω να γελάω από τώρα;
- **Αφιερώστε χρόνο να αναστοχαστείτε και να μάθετε από τις δυσκολίες**. Ρωτήστε τον εαυτό σας "Γνωρίζοντας όσα ξέρω τώρα τι θα έκανα διαφορετικά;"

Άσκηση ψυχικής ανθεκτικότητας: Ομαδική Συζήτηση

Συζητήστε τις ακόλουθες καταστάσεις και προσπαθήστε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- ✓ Τι θα σκεφτόσουν ή θα αισθανόσουν εάν σου συνέβαιναν τα ακόλουθα πράγματα;
- ✓ Ποιος είναι ένας ψυχικά ανθεκτικός τρόπος αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων;

1. Ο/η σύντροφός σας σας εγκαταλείπει και μαθαίνετε ότι έχει αρχίσει να βγαίνει με κάποια/ον φίλη/ο σας.

2. Κάνετε αίτηση για τη δουλειά των ονείρων σας και σας απορρίπτουν λόγω έλλειψης εμπειρίας.

3. Αναρρώνετε επιτέλους από τη γρίπη και αμέσως μετά παθαίνετε τροφική δηλητηρίαση.

4. Η μητέρα σας σας καλεί στο τηλέφωνο για να σας πει πόσο απογοητευμένη είναι μαζί σας που για άλλη μια φορά δεν παρευρεθήκατε στα γενέθλια του πατέρα σας...

5. Αφιερώνετε πάρα πολλές ώρες για να μαγειρέψετε για ένα οικογενειακό τραπέζι και τελικά το φαγητό καίγεται.

Έχετε βιώσει τον τελευταίο καιρό παρόμοιες καταστάσεις; Αν ναι, πώς αντιδράσατε;

Περίληψη Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η **ψυχική ανθεκτικότητα** περιλαμβάνει τη διατήρηση της ευελιξίας και της ισορροπίας στη ζωή σας κατά την αντιμετώπιση στρεσογόνων και τραυματικών γεγονότων.

Αφήστε τον εαυτό σας να βιώσει έντονα συναισθήματα και να συνειδητοποιήσει πότε θα πρέπει να αποφεύγει αυτή την **εμπειρία** προκειμένου να λειτουργήσει σε δύσκολες συνθήκες.

Κάνετε ένα βήμα μπροστά για να αναλάβετε δράση, καθώς και **ένα βήμα πίσω** για να ξεκουραστείτε.

Περάστε χρόνο με άλλους για να εξασφαλίσετε την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή τους, και φροντίστε τον εαυτό σας.

Στηριχθείτε στους άλλους αλλά στηριχθείτε και στον **εαυτό** σας.

1.4 Η ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΝΤΕ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ (Διάρκεια: 20 λεπτά)

(Alberts & Poole, 2021)

Στόχοι

-Να οδηγήσει τους συμμετέχοντες σε μια κατάσταση ενσυνειδητότητας

Πρόκειται για μια γρήγορη άσκηση ενσυνειδητότητας η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες περιστάσεις.

- *Παρατηρήστε πέντε πράγματα που μπορείτε να δείτε.*
Κοιτάξτε γύρω σας και δώστε την προσοχή σας σε πέντε πράγματα που μπορείτε να δείτε. Επιλέξτε κάτι που συνήθως δεν παρατηρείτε, όπως μια σκιά ή μια μικρή ρωγμή στον τοίχο.
- *Παρατηρήστε τέσσερα πράγματα που μπορείτε να νιώσετε.*
Συγκεντρώστε την προσοχή σας σε τέσσερα πράγματα που αισθάνεστε αυτήν τη στιγμή, όπως η υφή του παντελονιού σας, η αίσθηση του αέρα στο δέρμα σας ή η λεία επιφάνεια ενός τραπεζιού που ακουμπάτε τα χέρια σας.
- *Παρατηρήστε τρία πράγματα που μπορείτε να ακούσετε.*
Αφιερώστε λίγο χρόνο για να ακούσετε και σημειώστε τρία πράγματα που ακούτε στο παρασκήνιο. Αυτό μπορεί να είναι το κελάηδημα ενός πουλιού, το βουητό του ψυγείου ή οι ήχοι της κυκλοφορίας από έναν κοντινό δρόμο.
- *Παρατηρήστε δύο πράγματα που μπορείτε να μυρίσετε.*
Φέрте στην αντίληψή σας μυρωδιές που συνήθως φιλτράρετε, είτε είναι ευχάριστες είτε δυσάρεστες. Ίσως το αεράκι να κουβαλά μια μυρωδιά από πεύκα αν βρίσκεστε έξω ή τη μυρωδιά ενός εστιατορίου γρήγορου φαγητού απέναντι.

- *Παρατηρήστε ένα πράγμα που μπορείτε να δοκιμάσετε.*

Επικεντρωθείτε σε ένα πράγμα που μπορείτε να δοκιμάσετε αυτή τη στιγμή. Μπορείτε να πιείτε μια γουλιά από ένα ποτό, να μασήσετε ένα κομμάτι τσίχλας, να φάτε κάτι, να παρατηρήσετε την τρέχουσα γεύση στο στόμα σας.

Αυτή είναι μια γρήγορη και σχετικά εύκολη άσκηση που θα σας οδηγήσει γρήγορα σε μια κατάσταση ενσυνειδητότητας. Εάν έχετε μόνο ένα ή δύο λεπτά ή δεν έχετε το χρόνο ή τα εργαλεία για να δοκιμάσετε μια σάρωση σώματος ή να συμπληρώσετε ένα φύλλο εργασίας, η άσκηση των πέντε αισθήσεων μπορεί να σας βοηθήσει ή να πετύχετε την προσοχή των συμμετεχόντων στην τρέχουσα στιγμή σε σύντομο χρονικό διάστημα.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΗΤΙ

1.5 ΚΛΕΙΣΤΕΣ ΠΟΡΤΕΣ ΑΝΟΙΧΤΕΣ ΠΟΡΤΕΣ

(Pennock & Alberts, 2021)

«Δεν υπάρχει τίποτα μόνιμο στη ζωή, εκτός από την αλλαγή» είναι ένα γνωστό απόφθεγμα του Έλληνα φιλόσοφου Ηράκλειτου. Πράγματι, η ζωή συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται. Αυτό σημαίνει ότι κατά καιρούς, κάποια πράγματα απλά σταματούν να υπάρχουν. Η απώλεια της εργασίας, ο τερματισμός ενός γάμου ή μετακόμιση σε ένα άλλο μέρος είναι παραδείγματα αλλαγών που έχουν βιώσει πολλοί άνθρωποι. Χάνουμε κάτι σημαντικό, ένα μεγάλο σχέδιο καταρρέει, ή κάποιος μας απορρίπτει.

Ένας άλλος τρόπος έκφρασης αυτού του αισθήματος απώλειας είναι σαν μια πόρτα που κλείνει. Ωστόσο, το τέλος ενός πράγματος είναι πάντα η αρχή για κάτι νέο. Έχουμε την επιλογή να επικεντρωθούμε σε ό,τι δεν είναι πια εδώ (οι πόρτες που έχουν κλείσει) ή να αντιληφθούμε τους νέους δρόμους που ξεδιπλώνονται. Η αισιοδοξία συνδέεται με τη δεύτερη επιλογή, καθώς και με το να βλέπεις τις πόρτες που ανοίγονται. Επιπλέον, συνδέεται με μια αισιόδοξη ματιά για το μέλλον, λαμβάνοντας υπόψη τις κλειστές πόρτες και μετατρέποντάς τις σε κάτι ωφέλιμο.

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- Να κατανοήσουν πως κάθε τέλος είναι μια νέα αρχή.
- Να αντιληφθούν ότι αυτό απαιτεί αλλαγή προοπτικής (από το να εστιάζουν σε αυτό που δεν υπάρχει πια στο να βλέπουν τις δυνατότητες του μέλλοντος).
- Να αντιληφθούν τι είναι αυτό που τους εμποδίζει να υιοθετήσουν περισσότερο αισιόδοξη προοπτική, όταν κλείνουν οι πόρτες.

- Να αναπτύξουν μια πιο αισιόδοξη στάση για τις «μελλοντικές κλειστές πόρτες».

ΠΟΡΤΕΣ ΚΛΕΙΣΤΕΣ ΠΟΡΤΕΣ ΑΝΟΙΧΤΕΣ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Οδηγίες

Σκεφτείτε μια στιγμή στη ζωή σας όπου κάποιος σας απέρριψε ή χάσατε κάτι σημαντικό ή όταν κατέρρευσε ένα μεγάλο σχέδιο. Αυτά ήταν σημεία στη ζωή σας στα οποία μια πόρτα έκλεισε. Σκεφτείτε τώρα τι συνέβη μετά. Τι πόρτες άνοιξαν μετά; Τι δεν θα είχε συμβεί ποτέ αν δεν έκλεινε η πρώτη πόρτα; Καταγράψτε αυτές τις εμπειρίες στις παρακάτω γραμμές (γράψτε όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες που σας έρχονται στο μυαλό).

Η πόρτα που έκλεισε για μένα ήταν:

.....

.....

.....

.....

Η καινούρια πόρτα που άνοιξε για μένα ήταν:

.....

.....

.....

.....

Τώρα, αναλογιστείτε τις εμπειρίες σας και απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τι οδήγησε στο κλείσιμο της πόρτας; Τι σας βοήθησε να ανοίξετε τη νέα πόρτα;
- Πόσος χρόνος σας πήρε για να συνειδητοποιήσετε ότι μια νέα πόρτα ήταν ανοιχτή;
- Σας ήταν εύκολο ή δύσκολο να συνειδητοποιήσετε ότι μια νέα πόρτα ήταν ανοιχτή;
- Τι σας εμπόδισε να δείτε τη νέα ανοιχτή πόρτα;
- Τι μπορείτε να κάνετε την επόμενη φορά για να αναγνωρίσετε τη νέα ευκαιρία νωρίτερα;
- Ποιες ήταν οι συνέπειες του κλεισίματος της πόρτας για εσάς; Κράτησε πολύ;
- Ποιες δυνάμεις του χαρακτήρα σας χρησιμοποίησατε σε αυτήν την άσκηση;
- Τι αντιπροσωπεύει μια κλειστή πόρτα για εσάς τώρα;
- Τι μάθατε από το κλείσιμο της πόρτας;
- Υπάρχει περιθώριο ανάπτυξης από τέτοιου είδους εμπειρίες;
- Υπάρχει πόρτα που είναι ακόμη κλειστή και θα θέλατε να τη δείτε να ανοίγει;

Τώρα σκεφτείτε όλους τους ανθρώπους που σας βοήθησαν να ανοίξετε πόρτες στο παρελθόν. Τι έκαναν για να σας βοηθήσουν;

Και τι θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε τους άλλους;

1.6 ΜΕ ΜΙΑ ΦΡΑΣΗ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

- Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στον εαυτό τους.
- Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Ο συντονιστής προτείνει να πει ο καθένας με μια λέξη ή φράση το πώς νιώθει την παρούσα στιγμή.

2^η συνάντηση

2.1 ΜΕ ΜΙΑ ΦΡΑΣΗ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

- Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στον εαυτό τους.
- Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Ο συντονιστής προτείνει να πει ο καθένας με μια λέξη ή φράση το πώς νιώθει την παρούσα στιγμή.

2.2 ΠΑΓΙΔΕΣ ΣΚΕΨΗΣ (Διάρκεια: 35 λεπτά)

(<http://selection-box.resilience-project.eu/courses/RES439>)

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- Να είναι σε θέση να αμφισβητούν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το γιατί συμβαίνουν τα πράγματα.
- Να αποκτήσουν επίγνωση των συνήθων παγίδων ή σφαλμάτων σκέψης
- Να κατανοήσουν ότι οι βασικές πεποιθήσεις μας για τον κόσμο μπορεί να μας εμποδίζουν από την αξιοποίηση ευκαιριών.
- Να είναι σε θέση να συγκεντρώσουν στοιχεία για να αμφισβητήσουν/υποστηρίξουν πεποιθήσεις - βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις.
- Να είναι σε θέση να δουν τα άγχη και τις αντιξοότητες στη σωστή τους διάσταση.

Περιγραφή

1. Ο συντονιστής καθορίζει τις παγίδες σκέψης: «Τα κύτταρα των αισθήσεών μας συγκεντρώνουν πολύ περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις καθημερινές δραστηριότητες και πραγματοποιούν περισσότερες συσχετίσεις ερεθισμάτων από όσες το μυαλό μας μπορεί να επεξεργαστεί. Έτσι, το μυαλό μας πρέπει να απλοποιήσει τις πληροφορίες και να βγάλει νόημα από αυτές. Αυτές οι αποκαλούμενες «συντομεύσεις» είναι αυτόματες και τον περισσότερο καιρό ασυνείδητες. Ειδικά σε περιόδους άγχους «πέφτουμε στην παγίδα», καθώς έχουμε την τάση να εξάγουμε βιαστικά συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό μιλάμε για παγίδες σκέψης.»

2. Ο συντονιστής εξηγεί στους συμμετέχοντες πώς οι παγίδες σκέψης επηρεάζουν την ικανότητά μας να ανταποκρινόμαστε με ψυχική ανθεκτικότητα: Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι έχουμε μια ισχυρή προκατάληψη όταν επεξεργαζόμαστε πληροφορίες. Έχουμε μια ισχυρή τάση να χρησιμοποιούμε μόνο τις πληροφορίες που υποστηρίζουν τις πεποιθήσεις που ήδη έχουμε και να αποκλείουμε τις πληροφορίες που δε συνάδουν με το πώς νομίζουμε ότι είναι πραγματικά ο κόσμος. Αυτό ονομάζεται «προκατάληψη επιβεβαίωσης». Η προκατάληψη επιβεβαίωσης μπορεί να μας εμποδίζει να χρησιμοποιούμε τον ακριβή και ευέλικτο τρόπο σκέψης που θα μας βοηθήσει στην αξιολόγηση καταστάσεων και τη συλλογή όλων των απαραίτητων πληροφοριών για να λάβουμε τις σωστές αποφάσεις κατά την αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων.

3. Ο συντονιστής δίνει μερικά παραδείγματα κοινών παγίδων σκέψης:

- **Εξαγωγή συμπερασμάτων:** εξάγουμε συμπεράσματα που βασίζονται σε ανεπαρκή αποδεικτικά στοιχεία
- **Εξατομίκευση / εξωτερίκευση:** κατηγορούμε τους εαυτούς μας/τους άλλους για τις περιπτώσεις για τις οποίες εμείς/αυτοί δεν ευθυνόμαστε/ευθύνονται κατά κύριο λόγο
- **Ανάγνωση μυαλού:** υποθέτουμε ότι γνωρίζουμε τι σκέφτονται οι άλλοι ή περιμένουμε οι άλλοι να γνωρίζουν τι σκεφτόμαστε εμείς
- **Συναισθηματική συλλογιστική:** καταλήγουμε σε λανθασμένο συμπέρασμα για μια κατάσταση γιατί βασιζόμαστε στο πώς αισθανόμαστε και όχι στα εξωτερικά γεγονότα. Αυτή η συναισθηματική συλλογιστική μπορεί να οδηγήσει στα «πρέπει» (εγώ θα πρέπει ή αυτός θα πρέπει)
- **Υπεργενίκευση:** εξάγουμε συμπεράσματα με βάση μόνο μία-δύο εμπειρίες, γεγονός που μας οδηγεί στο να βάλουμε «ταμπέλες» στον εαυτό μας ή τους άλλους

- **Μεγέθυνση/ελαχιστοποίηση:** αναδεικνύουμε υπερβολικά τα αρνητικά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης, μειώνοντας παράλληλα τη σημασία των θετικών χαρακτηριστικών

- **Καταστροφολογία:** υπερβάλλουμε για την πιθανότητα να συμβεί κάτι κακό ή υπερβάλλουμε για το πόσο κακή θα είναι η κατάσταση

4. Ο συντονιστής βάζει τις κάρτες με τα παραδείγματα για τις συνήθεις παγίδες σκέψης συν τις κάρτες με τις περιγραφές των συνήθων παγίδων σκέψης σε έναν πίνακα. Στη συνέχεια, συζητά τα παραδείγματα με τους συμμετέχοντες.

5. Οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται σχετικά με το ποιο είδος παγίδων σκέψης τους είναι πιο οικείο. Συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας που τους διανέμεται. Ακολουθεί ομαδική συζήτηση.

Παγίδες σκέψης

Παρακαλώ κοιτάξτε τον ακόλουθο πίνακα και συμπληρώστε τις προτάσεις που σας έρχονται στο μυαλό όταν σκέφτεστε τις προσωπικές σας παγίδες σκέψης. Βέβαια, είναι πιθανό να μην έχετε προτάσεις για κάθε παγίδα σκέψης. Απλά βεβαιωθείτε ότι έχετε ασχοληθεί με όλες τις παγίδες σκέψης που έχετε ήδη ανακαλύψει στη ζωή σας:

Κοινές Παγίδες Σκέψης & Συνδέσεις με το Επεξηγηματικό Στυλ

Παγίδες Σκέψης Εξαγωγή συμπερασμάτων	Περιγραφή	Τα Παραδείγματά Μου
	Κάνουμε εικασίες έχοντας στη διάθεσή μας ελάχιστα ή καθόλου στοιχεία που να τις υποστηρίζουν (Όλες οι παγίδες σκέψης ενέχουν αυθαίρετες εικασίες.).	Η Άννα έρχεται στο σπίτι, δεν μπορεί να βρει το φορητό υπολογιστή που άφησε στο τραπέζι πριν φύγει από το σπίτι. Σκέφτεται, «Είμαι τόσο καταβεβλημένη. Τα παιδιά μου θα παίζουν αυτά τα βίαια παιχνίδια που τους έχω απαγορεύσει να παίζουν». Ο σύζυγός της την καλεί κάτω: «Άννα, έχω τον υπολογιστή σου και του έχω εγκαταστήσει κάποιες σημαντικές ενημερώσεις!»
Εξατομίκευση	Κατηγορούμε τον εαυτό μας για τα προβλήματα για τα οποία κατά κύριο λόγο δεν ευθυνόμαστε εμείς.	«Οι συνάδελφοί μου είναι τόσο εκνευρισμένοι σήμερα. Πρέπει να έχω κάνει πάλι κάτι λάθος!»
Εξωτερίκευση	Κατηγορούμε τους άλλους για πράγματα για τα οποία δεν ευθύνονται εκείνοι κατά κύριο λόγο.	«Αν είχε εργαστεί πιο σκληρά, το τμήμα μας θα κατείχε την πρώτη θέση στην κατάταξη!»
Ανάγνωση μυαλού	Υποθέτουμε ότι ξέρουμε τι σκέφτεται το άλλο πρόσωπο. Αναμένουμε ένα άλλο πρόσωπο να ξέρει τι σκεφτόμαστε.	«Ξέρω μόνο ότι οι συνάδελφοί μου μιλάνε για μένα τώρα.»
Συναισθηματική συλλογιστική	Κάνουμε μια εικασία για	«Ο Γιάννης είχε μια

	μια εμπειρία που βασίζεται στα συναισθήματα και όχι στα γεγονότα. Συνδέεται με τις σκέψεις του "εγώ πρέπει" ή "αυτοί πρέπει".	διαμάχη με τη σύζυγό του και αισθάνεται καταβεβλημένος από τα θλιβερά συναισθήματα: «Θα έπρεπε να μπορώ να έχω μια καλή σχέση μαζί της. Αλλά είναι μάταιο. Δεν αξίζει καν να προσπαθήσω να μιλήσω μαζί της. Είναι πάντα το ίδιο!»
Υπεργενίκευση	Κάνουμε μια υπόθεση για κάποιον (ή μια κατάσταση) με βάση μόνο μία-δύο εμπειρίες. Υποθέτουμε ότι η αιτία του προβλήματος οφείλεται σε ελάττωμα του χαρακτήρα, αντί της συμπεριφοράς ενός ατόμου.	«Άνθρωποι σαν κι αυτόν δεν θα πρέπει να έχουν δικαίωμα ψήφου.». «Είμαι τόσο κακός άνθρωπος... δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό.» ή "Αυτός/η είναι τόσο ηλίθιος/α.»
Μεγέθυνση/ελαχιστοποίηση	Μεγεθύνουμε τις αρνητικές πλευρές μιας κατάστασης και ελαχιστοποιούμε τις θετικές. Μεγεθύνουμε τις θετικές πτυχές και αγνοούμε τις αρνητικές.	Η Καίτη ηγήθηκε μιας σημαντικής συνάντησης με μεγάλη επιτυχία, αλλά είπε στον άντρα της: «Η μέρα μου ήταν απαίσια. Ένας υπάλληλος τάχθηκε κατά των προτάσεών μου.» Η σύζυγος του Θωμά του λέει στο τηλέφωνο ότι έχει πληγωθεί πολύ που εκείνος κάθεται και κάνει υπερωρίες στο γραφείο την ημέρα της επετείου του γάμου τους. Αυτός σκέφτεται, «Είμαστε τόσο ευτυχισμένο ζευγάρι, δεν μπορεί να είναι κάτι σοβαρό. Θα περνάει απλώς μια δύσκολη μέρα.»
Καταστροφολογία	Υπερβάλλουμε για την πιθανότητα να συμβεί κάτι κακό ή υπερβάλλουμε για το πόσο κακή θα είναι η κατάσταση.	«Ωχ, όχι. Η εργασία μου δε θα είναι έτοιμη εντός της προθεσμίας. Τώρα θα πρέπει να δώσω εξηγήσεις και το αφεντικό μου θα νευριάσει. Και θα με απολύσει. Και ποτέ δεν θα βρω ξανά μια τόσο καλή δουλειά. Και δεν θα είμαι

σε θέση να πληρώσω τους
λογαριασμούς μου. Και ...
".

ΠΑΓΙΔΕΣ ΣΚΕΨΗΣ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παγίδες σκέψης

Παρακαλώ κοιτάξτε τον ακόλουθο πίνακα και συμπληρώστε σας προτάσεις που σας έρχονται στο μυαλό όταν σκέφτεστε σας προσωπικές σας παγίδες σκέψης. Βέβαια, είναι πιθανό να μην έχετε προτάσεις για κάθε παγίδα σκέψης. Απλά βεβαιωθείτε ότι έχετε ασχοληθεί με σας σας παγίδες σκέψης που έχετε ήδη ανακαλύψει στη ζωή σας:

Κοινές Παγίδες Σκέψης & Συνδέσεις με το Επεξηγηματικό Στυλ

Παγίδες Σκέψης	Περιγραφή	Τα Παραδείγματά Μου
Εξαγωγή συμπερασμάτων	Κάνουμε εικασίες έχοντας στη διάθεσή μας ελάχιστα ή καθόλου στοιχεία που να τις υποστηρίζουν (Όλες οι παγίδες σκέψης ενέχουν αυθαίρετες εικασίες).	
Εξατομίκευση	Κατηγορούμε τον εαυτό μας για τα προβλήματα για τα οποία κατά κύριο λόγο δεν ευθυνόμαστε εμείς.	
Εξωτερίκευση	Κατηγορούμε τους άλλους για πράγματα για τα οποία δεν ευθύνονται εκείνοι κατά κύριο λόγο.	
Ανάγνωση μυαλού	Υποθέτουμε ότι ξέρουμε τι σκέφτεται το άλλο πρόσωπο. Αναμένουμε ένα άλλο πρόσωπο να ξέρει τι σκεφτόμαστε.	
Συναισθηματική συλλογιστική	Κάνουμε μια εικασία για μια εμπειρία που βασίζεται στα συναισθήματα και όχι στα γεγονότα. Συνδέεται με τις σκέψεις του "εγώ πρέπει" ή "αυτοί πρέπει".	
Υπεργενίκευση	Κάνουμε μια υπόθεση για κάποιον (ή μια κατάσταση) με βάση μόνο μία-δύο εμπειρίες. Υποθέτουμε ότι η αιτία του προβλήματος οφείλεται σε ελάττωμα του χαρακτήρα, αντί της συμπεριφοράς ενός ατόμου.	
Μεγέθυνση/ελαχιστοποίηση	Μεγεθύνουμε τις αρνητικές	

	πλευρές μιας κατάστασης και ελαχιστοποιούμε τις θετικές Μεγεθύνουμε τις θετικές πτυχές και αγνοούμε τις αρνητικές.
Καταστροφολογία	Υπερβάλλουμε για την πιθανότητα να συμβεί κάτι κακό ή υπερβάλλουμε για το πόσο κακή θα είναι η κατάσταση.

2.3 ΤΟ ΔΙΑΔΟΧΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ (Διάρκεια:35 λεπτά)

(<http://selection-box.resilience-project.eu/courses/RES162>)

Εισαγωγή

Το διαδοχικό μοντέλο εξηγεί τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεών μας και των συναισθηματικών μας αντιδράσεων. Πολύ συχνά δεν μπορούμε αμέσως να αλλάξουμε ή να αποφύγουμε ορισμένες περιστάσεις, αλλά μπορούμε να αλλάξουμε τον τρόπο που σκεφτόμαστε σε σχέση με αυτές. Η ενασχόληση με τις πεποιθήσεις μας είναι ένας πολύ ισχυρός τρόπος για να καταστούμε πιο ανθεκτικοί και μας βοηθά να έχουμε πιο υγιείς συναισθηματικές αντιδράσεις, όταν αντιμετωπίζουμε αντιξοότητες στη ζωή. Τα συναισθήματα διαμορφώνονται από τον τρόπο σκέψης. Η συναισθηματική διαταραχή απομακρύνεται μέσα από την αναθεώρηση των πραγμάτων!

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- Να έχουν κατά νου ότι οι άνθρωποι αντιδρούν διαφορετικά στις αντιξοότητες και το άγχος.
- Να έχουν κατά νου ότι οι πεποιθήσεις και οι σκέψεις μας σχετικά με τις αντιξοότητες προκαλούν τις αντιδράσεις μας –πώς νιώθουμε και τι κάνουμε σε στρεσογόνες καταστάσεις.
- Να αναγνωρίζουν ότι οι πεποιθήσεις μας για τις αντιξοότητες επηρεάζουν το πώς αισθανόμαστε και, κατά συνέπεια, ό,τι κάνουμε (το διαδοχικό μοντέλο).
- Να είναι σε θέση να αμφισβητούν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το γιατί συμβαίνουν τα πράγματα.
- Να είναι σε θέση να αποκτήσουν επίγνωση των συνήθων παγίδων ή σφαλμάτων σκέψης.
- Να κατανοήσουν ότι οι βασικές πεποιθήσεις μας για τον κόσμο μπορεί να μας εμποδίζουν από την αξιοποίηση ευκαιριών.

Περιγραφή

1. Ο συντονιστής μοιράζει το φυλλάδιο στους συμμετέχοντες και εξηγεί τη σύνδεση ανάμεσα στις σκέψεις και τη συναισθηματική και συμπεριφορική αντίδραση:

“Οι περισσότεροι από μας αντιδρούμε με συγκεκριμένους τρόπους, όταν μας συμβαίνει κάτι αρνητικό. Από την έρευνα γνωρίζουμε ότι οι σκέψεις μας για τις αντιξοότητες πυροδοτούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις μας. Όταν είμαστε σε δύσκολη θέση έχουμε την τάση αμέσως να προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε γιατί μας βρήκε αυτή η συμφορά. Είναι οι πεποιθήσεις μας σχετικά με τα αίτια της συμφοράς που προκαλούν την αντίδραση μας - πώς νιώθουμε και τι κάνουμε.

Ο Δρ Albert Ellis, εργαζόμενος για δεκαετίες στον τομέα της γνωσιακής ψυχολογίας, ανέπτυξε το διαδοχικό μοντέλο το οποίο μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρινόμαστε στις αντιξοότητες:

- Αντιξοότητα - η κατάσταση ή το συμβάν.
- Πεποίθηση - η εξήγησή μας σχετικά με το γιατί εκδηλώθηκε η κατάσταση.
- Συνέπεια - τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές που προκαλεί η πεποίθησή μας.

2. Ο συντονιστής δίνει ένα παράδειγμα και δείχνει δύο είδη διαφορετικών αντιδράσεων στην ίδια κατάσταση με βάση τις βασικές πεποιθήσεις και σκέψεις:

Παράδειγμα:

Η Τζούλια είναι μια αθλητική νεαρή γυναίκα που της αρέσει η υγιεινή διατροφή. Μια μέρα ανακαλύπτει ότι δεν έχει προσκληθεί σε ένα γεύμα γενεθλίων, αλλά η φίλη της η Τζένη είχε λάβει πρόσκληση. Η Τζούλια σκέφτεται: "Την Τζένη την καλούν συνέχεια παντού, εμένα ποτέ.. Είμαι μια αποτυχημένη, δεν αρέσω σε κανέναν." Είναι πολύ λυπημένη, δεν βγαίνει έξω για τρέξιμο αλλά αντ' αυτού καταβροχθίζει ένα ολόκληρο κουτί με σοκολατάκια.

Ποιες είναι λοιπόν οι αντιξοότητες – πεποιθήσεις – συνέπειες σε αυτό το σενάριο;

- Αντιξοότητες = δεν την κάλεσαν στο γεύμα στο οποίο κάλεσαν τη φίλη της
- Πεποιθήσεις = "Είμαι μια αποτυχημένη – Δεν αρέσω σε κανέναν."
- Συνέπειες = Αισθάνεται λυπημένη, σχεδόν σε κατάθλιψη. Δεν έχει κίνητρο να πάει για τρέξιμο και τρώει ένα ολόκληρο κουτί με σοκολατάκια, παρόλο που δίνει έμφαση στον υγιεινό τρόπο ζωής.

Μια άλλη αντίδραση:

Εδώ παρουσιάζεται ένα διαδοχικό μοντέλο που δείχνει πώς ένα άλλο πρόσωπο, η Άννα, αντιδρά στην ίδια κατάσταση: Είναι απογοητευτικό, αλλά εγώ δεν ξέρω τη Νάνσυ και πολύ καλά. Η Τζένη την ξέρει πολύ καλύτερα. Αυτός είναι πιθανώς ο λόγος που δεν με κάλεσε. Ίσως την επόμενη φορά να με καλέσει. Η Άννα πηγαίνει για τρέξιμο, σταματά σε ένα βίντεο κλαμπ για να νοικιάσει μια καινούργια κωμωδία και καλεί μια φίλη της να έρθει στο σπίτι της να δουν την ταινία παρέα. Η αντιξοότητα παραμένει η ίδια, αλλά η πεποίθηση της Άννας είναι διαφορετική. Η σκέψη ότι δεν είχε προσκληθεί επειδή δε γνωρίζει πολύ καλά τη Νάνσυ βοηθά την Άννα να αφήσει κατά μέρος τα αρχικά συναισθήματα απογοήτευσης, να κάνει πράγματα που τη βοηθούν να νιώσει πιο θετικά για τον εαυτό της και να απολαύσει το υπόλοιπο της ημέρας (συνέπεια).

3. Ο συντονιστής εξηγεί στους συμμετέχοντες πώς να χρησιμοποιούν το διαδοχικό μοντέλο: «Η χρήση του διαδοχικού μοντέλου μπορεί να μας βοηθήσει να αναπτύξουμε βασικές ικανότητες ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως η συναισθηματική ρύθμιση, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η αιτιώδης ανάλυση, και η ενσυναίσθηση.»

Πώς να χρησιμοποιήσετε το διαδοχικό μοντέλο:

Σκεφτείτε ένα πρόσφατο δυσάρεστο συμβάν. Αφού περιγράψετε την αντιξοότητα, πηγαίνετε στη συνέπεια και στη συνέχεια συμπληρώστε την πεποίθηση. Μπορείτε επίσης να κινηθείτε από την αντιξοότητα στην πεποίθηση και μετά στη συνέπεια. Επιλέξτε τη μέθοδο που λειτουργεί καλύτερα για σας.

- *Αντιξοότητα:* Περιγράψτε με αντικειμενικό τρόπο το συμβάν. Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις: Ποιος; Τι; Πού; Πότε;

- *Πεποίθηση:* Περιγράψτε τις σκέψεις σας σε σχέση με τις αντιξοότητες. Πώς μπορείτε να εξηγήσετε στον εαυτό σας γιατί συνέβη αυτό το γεγονός;

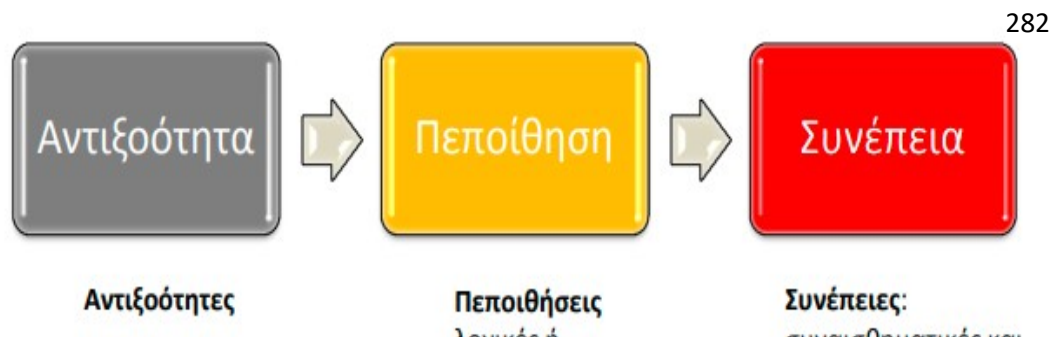
- *Συνέπεια:* Να έχετε επίγνωση των συναισθημάτων και των ενεργειών σας.

4. Οι συμμετέχοντες εργάζονται αποκλειστικά και μόνο σε δύο δομημένα παραδείγματα και προσπαθούν να επεξεργαστούν τις αντιξοότητες-πεποιθήσεις-συνέπειες σε αυτές τις ασκήσεις.

5. Στη συνέχεια προσπαθούν να βρουν δύο επιπλέον παραδείγματα που σχετίζονται με την ιδιαίτερη κατάσταση της ζωής τους.

6. Πρόσθετη δραστηριότητα για τις περιπτώσεις που έχει αναπτυχθεί καλή σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων: μπορούν να εργαστούν σε ζεύγη και να παράσχει ο ένας στον άλλο ανατροφοδότηση για τα αντίζοα γεγονότα που περιγράφουν. Το πρόσωπο Α παρουσιάζει ένα αντίζοο γεγονός στο πρόσωπο Β. Το πρόσωπο Β ακούει προσεκτικά και βοηθά το πρόσωπο Α να βρει πιο θετικούς τρόπους αντίδρασης. Αφού το πρόσωπο Α έχει βρει πιο ανθεκτικές αντιδράσεις απέναντι σε αντίζοα γεγονότα, οι ρόλοι αντιστρέφονται και το πρόσωπο Β παρουσιάζει τα δικά του γεγονότα στο πρόσωπο Α.

ΤΟ ΔΙΑΔΟΧΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ



Φύλλο εργασίας: Το διαδοχικό μοντέλο

Αντιξοότητα ➡ Πεποίθηση ➡ Συνέπεια

- Αντιξοότητα - η κατάσταση ή το συμβάν.
- Πεποίθηση - η εξήγησή μας σχετικά με το γιατί εκδηλώθηκε η κατάσταση.
- Συνέπεια - τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές που προκαλεί η πεποίθησή μας.

Ποιες είναι οι πιθανές αντιξοότητες – πεποιθήσεις – συνέπειες στα ακόλουθα παραδείγματα;

Ο Πέτρος είναι ένας νεαρός ηθοποιός ο οποίος μελέτησε σκληρά για έναν ρόλο. Στη διανομή των ρόλων δεν ήταν τελικά αυτός που επελέγη, αλλά ένας άλλος τύπος αρκετά ψηλότερός του.

Αντιξοότητα

Πεποίθηση
μη ανθεκτική

ανθεκτική

Συνέπεια
μη ανθεκτική

ανθεκτική

Η Μαρία μόλις έχει τελειώσει τις σπουδές της στο πανεπιστήμιο και έχει υποβάλει αίτηση για μια θέση εργασίας, την οποία θέλει πάρα πολύ, σε μια μεγάλη εταιρεία. Την καλούν για συνέντευξη, αλλά δεν παίρνει τη δουλειά.

Αντιξοότητα

Πεποίθηση
μη ανθεκτική

ανθεκτική

Συνέπεια
μη ανθεκτική

ανθεκτική

2.4 ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΗ ΑΚΡΟΑΣΗ (Διάρκεια: 30 λεπτά)

(Alberts & Poole, 2021)

Η ενσυνείδητη ακρόαση είναι μια σημαντική δεξιότητα και μπορεί να είναι μια εξαιρετική ομαδική άσκηση ενσυνειδητότητας. Σε γενικές γραμμές, οι άνθρωποι ευδοκιμούν όταν αισθάνονται πως "ακούστηκαν" πλήρως και η ενσυνείδητη ακρόαση προσφέρει ένα διάλειμμα από την εστίαση στον εαυτό μας.

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- Να νιώσουν εσωτερική ηρεμία, απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και κρίσεις.
- Να μάθουν θετικές δεξιότητες επικοινωνίας
- Να κατανοήσουν τη σημασία της ενσυνείδητης ακρόασης.

Περιγραφή

Η ενσυνείδητη ακρόαση περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

- 1) Ο συντονιστής καλεί τους συμμετέχοντες να σκεφτούν ένα πράγμα για το οποίο αγχώνονται και ένα πράγμα για το οποίο ανυπομονούν.
- 2) Μόλις τελειώσουν όλοι, κάθε συμμετέχων με τη σειρά του μοιράζεται την ιστορία του με την ομάδα.
- 3) Ο συντονιστής ενθαρρύνει κάθε συμμετέχοντα να στρέψει την προσοχή του στο πώς αισθάνεται όταν μιλάει, πώς αισθάνεται όταν μιλά για κάτι αγχωτικό καθώς και πώς αισθάνεται όταν μοιράζεται κάτι θετικό.
- 4) Οι συμμετέχοντες λαμβάνουν οδηγίες να παρατηρούν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα και αισθήσεις του σώματος τόσο όταν μιλούν, όσο και όταν ακούν.

5) Αφού μοιραστεί την ιστορία του ο κάθε συμμετέχων, ο συντονιστής μπορεί να χωρίσει τους συμμετέχοντες σε μικρές ομάδες και να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις. Στη συνέχεια, η ομάδα ενώνεται και γίνεται συζήτηση με τις ακόλουθες ερωτήσεις:

-Πώς αισθανθήκατε όταν μιλούσατε κατά τη διάρκεια της άσκησης;

-Πώς αισθανθήκατε όταν ακούγατε κάποιον άλλο κατά τη διάρκεια της άσκησης;

-Παρατηρήσατε κάποια στιγμή να αποσυγκεντρώνεστε;

-Αν ναι, ποιος ήταν ο περισπασμός;

-Τι σας βοήθησε να επαναφέρετε την προσοχή σας στο παρόν;

-Το μυαλό σας έκρινε ακούγοντας τους άλλους;

-Αν ναι, πώς αισθανόσασταν αυτή την «κρίση» στο σώμα σας;

-Υπήρξαν στιγμές που νιώσατε ενσυναίσθηση;

-Αν ναι, πώς αισθανθήκατε το σώμα σας;

-Πώς νιώθατε το σώμα σας πριν μιλήσετε;

-Πώς νιώθατε το σώμα σας αμέσως μετά την ομιλία;

-Τι νιώθετε αυτή τη στιγμή;

-Τι θα συνέβαινε αν εξασκούσατε την ενσυνείδητη ακρόαση με κάθε άτομο με το οποίο μιλάτε;

-Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθητη ακρόαση θα άλλαζε τον τρόπο αλληλεπίδρασης και σχέσης με τους άλλους;

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

2.5 ΔΙΕΡΧΟΜΕΝΑ ΤΡΕΝΑ

(Gräßer & Hovermann, 2019)

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

-Να αποβάλουν τις αρνητικές σκέψεις και συναισθημάτα.

Καθίστε κάπου χαλαρά και έπειτα, φανταστείτε ότι κάθεστε σε ένα παγκάκι σε έναν σιδηροδρομικό σταθμό. Πώς είναι τα τρένα που διέρχονται; Τι χρώμα έχουν; Τι ήχους παράγουν, όταν εισέρχονται και εξέρχονται από το σταθμό; Τώρα, φανταστείτε προβλήματα, έγνοιες και σκέψεις. Φανταστείτε ότι βάζετε τη μία αρνητική σκέψη μετά την άλλη σε ένα βαγόνι τρένου και την παρακολουθείτε να φεύγει από τον σταθμό και να απομακρύνεται όλο και περισσότερο μέχρι να εξαφανιστεί. Τώρα, φύγετε από τον σταθμό και παρατηρήστε πώς αισθάνεστε σε αντίθεση με το πώς αισθανόσασταν προηγουμένως.

2.6 Ο ΚΗΠΟΣ ΤΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΜΑΣ ΚΟΣΜΟΥ

(Reddemann, 2016)

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

-Να ανακουφιστούν από το στρες.

-Να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

Φανταστείτε ένα αναξιοποίητο κομμάτι γης. Μπορείτε να το καλλιεργήσετε σύμφωνα με τις ιδέες και τις ανάγκες που έχετε. Ποια λουλούδια, φυτά, δέντρα πρέπει να φυτευτούν εκεί; Τα λουλούδια πρέπει να αναπτυχθούν απλώς σε ένα μεγάλο λιβάδι ή

καλύτερα σε ένα τακτοποιημένο παρτέρι; Θα θέλατε να προσθέσετε άλλα στοιχεία, όπως έναν βιότοπο ή μία μικρή λίμνη; Αφήστε τη φαντασία σας ελεύθερη και σχεδιάστε τον κήπο σας όπως ακριβώς τον θέλετε, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο προσωπικό σας γούστο. Για όλα εκείνα τα πράγματα που αποδεικνύονται δεν είναι πλέον χρήσιμα, φανταστείτε ότι υπάρχει ένας κάδος κομποστοποίησης σε μία γωνία του κήπου σας. Μπορείτε να τοποθετήσετε εκεί ό,τι θέλετε και αυτό θα γίνει λίπασμα που θα επιστρέψει στη γη για να την κάνει ξανά εύφορη. Μόλις τελειώσετε, επιλέξτε ένα άνετο μέρος για να ξεκουραστείτε. Μπορείτε επίσης να έχετε παρέα, έναν άνθρωπο ή ένα ζώο, στον φανταστικό κήπο σας. Αφού απολαύσετε τη θέα αυτού του κήπου, επιστρέψτε στο εδώ και το τώρα με όλη την προσοχή σας. Μπορείτε να επιστρέψετε στον εσωτερικό σας κήπο για να φορτίσετε τις μπαταρίες σας ή να χειριστείτε μία έντονη στιγμή.

2.6 ΜΕ ΜΙΑ ΦΡΑΣΗ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

- Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στον εαυτό τους.
- Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Ο συντονιστής προτείνει να πει ο καθένας με μια λέξη ή φράση το πώς νιώθει την παρούσα στιγμή.

3^η συνάντηση

3.1 ΜΕ ΜΙΑ ΦΡΑΣΗ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

- Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στον εαυτό τους.
- Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Ο συντονιστής προτείνει να πει ο καθένας με μια λέξη ή φράση το πώς νιώθει την παρούσα στιγμή.

3.2 ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (Διάρκεια: 30 λεπτά)

(Pennock & Alberts, 2021)

Πώς ξεπερνούν οι άνθρωποι δύσκολα γεγονότα και εμπειρίες ζωής, όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου τους προσώπου, η απώλεια μιας δουλειάς ή η διάγνωση με μια σοβαρή ασθένεια; Οι περισσότεροι άνθρωποι αντιδρούν σε τέτοιες περιστάσεις

με ένα κύμα αρνητικού συναισθήματος και ένα αίσθημα ανησυχίας. Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου προσαρμόζονται με κάποιο τρόπο. Οι άνθρωποι είναι σε θέση να «επιστρέψουν» από τις αντιξοότητες, το τραύμα, την τραγωδία, τις απειλές ή τις σημαντικές πηγές άγχους, λόγω της ανθεκτικότητάς τους. Η ανθεκτικότητα είναι : «η διαδικασία, η ικανότητα ή το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής παρά τις αντιξοότητες» (Garmezy & Masten, 1991, σελ. 459). Η ανθεκτικότητα σχετίζεται με την εσωτερική δύναμη του ατόμου, την ικανότητα, την αισιοδοξία, την ευελιξία και την ικανότητα να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αντιξοότητες. Επιπλέον, αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ελαχιστοποιεί τον αντίκτυπο των παραγόντων κινδύνου, όπως τα στρεσογόνα γεγονότα της ζωής και να ενισχύει τους προστατευτικούς παράγοντες, όπως η αισιοδοξία και η κοινωνική υποστήριξη που αυξάνουν την ικανότητα των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις στη ζωή.

Η ανθεκτικότητα δεν είναι ένα χαρακτηριστικό που οι άνθρωποι είτε έχουν είτε δεν έχουν. Περιλαμβάνει συμπεριφορές, σκέψεις και ενέργειες που μπορούν να μάθει και να αναπτύξει οποιοσδήποτε. Ένας τρόπος για να αναπτύξει τα άτομο την ανθεκτικότητά του είναι να αντλήσει μάθηση από παρόμοιες προκλήσεις του παρελθόντος, ώστε να θυμάται όσα ήδη γνωρίζει, αλλά μπορεί να έχει ξεχάσει. Τι ήταν ακριβώς αυτό που επέτρεψε σε ένα άτομο να περάσει μια περίοδο ασθένειας ή διαζυγίου ή μιας απόλυσης από τη δουλειά; Ποιες πηγές υποστήριξης είχε, ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησε, και ποιες λύσεις βρέθηκαν;

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- Να σχεδιάσουν ένα προσωπικό σχέδιο ανθεκτικότητας με βάση τους δικούς τους υπάρχοντες πόρους (δηλαδή τι τους βοήθησε να ανακάμψουν από τις δυσκολίες στο παρελθόν).

Συμβουλή

■ Η χρησιμότητα αυτού του εργαλείου είναι ότι οι συμμετέχοντες εμπιστεύονται το προσωπικό τους πλάνο ανθεκτικότητας, συμπεριλαμβανομένων των πηγών υποστήριξης του παρελθόντος. Οι συμμετέχοντες γνωρίζουν την αξία πραγμάτων που μπορεί να φαίνονται αστεία σε άλλους, όπως το να ακούνε ένα συγκεκριμένο τραγούδι ξανά και ξανά ή το να αγοράζουν μια ακριβή μπάρα σοκολάτας ή να ξαναδιαβάζουν ένα παιδικό βιβλίο. Συνεπώς, αυτό το σχέδιο ανθεκτικότητας είναι ιδιαίτερα εξατομικευμένο κι επομένως ουσιαστικό και χρήσιμο.

Η ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει ό, τι του φέρνει η ζωή και να επανέρχεται πιο δυνατό από πριν. Οι ανθεκτικοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής χρησιμοποιώντας προσωπικούς πόρους, όπως η κοινωνική υποστήριξη, οι στρατηγικές αντιμετώπισης, η σοφία και η αναζήτηση λύσεων. Αυτή η άσκηση βοηθά τους συμμετέχοντες να αξιοποιήσουν τους πόρους της ανθεκτικότητάς τους για να δημιουργήσουν ένα προσωπικό σχέδιο ανθεκτικότητας, το οποίο μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για να αντιμετωπίσουν τυχόν μελλοντικές προκλήσεις.

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μέρος 1: Οι παρελθοντικές πηγές ανθεκτικότητάς μου

Βήμα 1. Θυμηθείτε ένα πρόσφατο παράδειγμα ανθεκτικότητας

Σκεφτείτε μια στιγμή πρόσφατα όταν ξεπεράσατε μια πρόκληση στη ζωή σας. Ίσως είχατε ένα ατύχημα ή λάβατε κάποια αρνητικά σχόλια στη δουλειά ή είχατε καβγά με έναν φίλο ή ένα μέλος της οικογένειας.

Περιγράψτε εν συντομία αυτή τη δυσκολία παρακάτω.

.....

.....

.....

.....

Βήμα 2. Προσδιορίστε τους υποστηρικτικούς ανθρώπους

Ποιοι «υποστηρικτικοί άνθρωποι» στη ζωή σας σας κράτησαν όρθιους όταν ήταν πιο εύκολο να πέσετε κάτω; Για παράδειγμα, τηλεφωνήσατε σε έναν παλιό φίλο ή ζητήσατε συμβουλές από έναν δάσκαλο ή ίσως έναν γονιό ή παππού. Γράψτε ποιον καλέσατε για υποστήριξη στο πάνω αριστερό κελί του πίνακα στο Παράρτημα.

Βήμα 3. Προσδιορίστε τις στρατηγικές σας

Ποιες «στρατηγικές» χρησιμοποιήσατε για να βοηθήσετε τον εαυτό σας να αντιμετωπίσει τυχόν αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα που εμφανίστηκαν ως απάντηση στη δυσκολία; Για παράδειγμα, διαλογιστήκατε ή πήγατε για ένα περπάτημα ή ακούσατε ένα συγκεκριμένο τραγούδι ή είδος μουσικής ή κάνατε ένα μασάζ για να εκτονώσετε την ένταση. Γράψτε τις στρατηγικές που χρησιμοποιήσατε στο πάνω δεξί κελί του πίνακα στο Παράρτημα.

Βήμα 4. Προσδιορίστε τη «σοφία» σας

Ποια «σοφία» σας βοήθησε να ανακάμψετε από αυτή τη δυσκολία. Η «σοφία» μπορεί να προέλθει από στίχους τραγουδιών, μυθιστορήματα, ποίηση, αποφθέγματα από διάσημα πρόσωπα, τα λόγια ενός παππού, ή η γνώση από την εμπειρία κάποιου. Γράψτε την οξυδέρκειά σας στο κάτω αριστερό κελί του πίνακα στο Παράρτημα.

Βήμα 5. Προσδιορίστε τις συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων

Ποιες συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων επιδείξατε για να σας βοηθήσουν να αντιμετωπίσετε ενεργά το πρόβλημα; Για παράδειγμα, αναζητήσατε νέες πληροφορίες ή προγραμματίσατε για το μέλλον, διαπραγματευτήκατε ή μιλήσατε και εκφράσατε τη γνώμη σας, ζητήσατε βοήθεια από άλλους. Γράψτε τις συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων που εμφανίσατε στο κάτω δεξί κελί του πίνακα στο Παράρτημα.

Μέρος 2: Το σχέδιο ανθεκτικότητάς μου

Βήμα 6. Περιγράψτε μια τρέχουσα δυσκολία

Στον παρακάτω χώρο, περιγράψτε μια τρέχουσα δυσκολία ή πρόκληση που αντιμετωπίζετε.

.....

.....

.....

.....

Βήμα 7. Εφαρμόστε το σχέδιο ανθεκτικότητας στην τρέχουσα δυσκολία

Λαμβάνοντας υπόψη τους υποστηρικτικούς ανθρώπους, τις στρατηγικές, την σοφία και τις συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων που σας βοήθησαν την προηγούμενη φορά, ας δούμε πώς θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε τους ίδιους ή παρόμοιους πόρους για να σας βοηθήσουν να επανακάμψετε από τη δυσκολία που βιώνετε τώρα (προσδιορίστηκε στο προηγούμενο βήμα). Διαβάστε το ολοκληρωμένο σας σχέδιο και καταγράψτε τους υποστηρικτικούς ανθρώπους, τις στρατηγικές, την σοφία και τις συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ξανά για εσάς. Επιτρέψτε κάποια ευελιξία εδώ π.χ. ο ίδιος τύπος κοινωνικής υποστήριξης/στρατηγικών/σοφίας/συμπεριφοράς αναζήτησης λύσεων θα μπορούσε να τροποποιηθεί ανάλογα με την τρέχουσα κατάστασή σας

Ένα παράδειγμα ολοκληρωμένου σχεδίου ανθεκτικότητας βρίσκεται στο Παράρτημα.

Βήμα 8. Εκτελέστε το σχέδιο ανθεκτικότητάς σας

Το επόμενο βήμα είναι να εφαρμόσετε το σχέδιο ανθεκτικότητάς σας. Για να το κάνετε αυτό, λάβετε υπόψη τη σειρά με την οποία θα χρησιμοποιήσετε τα διαφορετικά είδη κοινωνικής υποστήριξης, τις στρατηγικές, τη σοφία και τις συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων: με ποια πηγή είναι πιο εύκολο να αρχίσετε; Συχνά ο πιο εφικτός πόρος είναι το μικρότερο βήμα που μπορείτε να κάνετε, όπως να καλέσετε έναν συνεργάτη σας. Στο σχέδιο ανθεκτικότητάς σας (Παράρτημα), τοποθετήστε τον αριθμό 1 δίπλα στον πρώτο πόρο που θα χρησιμοποιήσετε.

Στη συνέχεια, συνεχίστε να αριθμείτε τους διαφορετικούς πόρους σας με τη σειρά που θα μπορούσατε να τους χρησιμοποιήσετε.

Έπειτα, προχωρήστε σε μια ενέργεια σχετικά με τον πρώτο σας πόρο και συνεχίστε να εργάζεστε μέσω του σχεδίου ανθεκτικότητάς σας (με τη σειρά) μέχρι να ξεπεράσετε αυτή τη δυσκολία.

Στη συνέχεια, προχωρήστε στο επόμενο βήμα.

Μέρος 3: Αξιολόγηση

Βήμα 9. Αξιολογήστε το σχέδιο ανθεκτικότητάς σας

Συζητήστε τα ακόλουθα:

- Πώς ήταν για εσάς να υλοποιήσετε το σχέδιο ανθεκτικότητάς σας; Σας βοήθησε να ανακάμψετε από αυτή τη δυσκολία;
- Ποιοι πόροι σας βοήθησαν περισσότερο; Γιατί;
- Ποιοι πόροι ήταν λιγότερο χρήσιμοι για εσάς; Γιατί;
- Υπήρχαν πόροι τους οποίους δεν χρησιμοποιήσατε και αν ναι, γιατί;
- Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε στο σχέδιο ανθεκτικότητάς σας;
- Σε ποιους άλλους τομείς της ζωής σας θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε το σχέδιο ανθεκτικότητάς σας; Πώς μπορούν να βελτιωθούν τα πράγματα για εσάς;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα: Οι πηγές ανθεκτικότητας του παρελθόντος

Υποστηρικτικοί άνθρωποι	Στρατηγικές
Σοφία	Συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων

Παράρτημα: Το σχέδιο ανθεκτικότητάς μου

Υποστηρικτικοί άνθρωποι	Στρατηγικές
Σοφία	Συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων

Παράδειγμα ολοκληρωμένου σχεδίου ανθεκτικότητας

Δύσκολη κατάσταση: Κάνατε μια συνέντευξη για δουλειά και δεν πήρατε τη δουλειά

Υποστηρικτικοί άνθρωποι ○ Κάλεσα τη μητέρα μου ○ Κάλεσα τον συνεργάτη μου ○ Έκλεισα ένα ραντεβού με τον θεραπευτή μου	Στρατηγικές ○ Πήγα για έναν περίπατο ○ Έκανα διαλογισμό μέσω μιας εφαρμογής ○ Έπαιξα με τον σκύλο μου ○ Εφάρμοσα τεχνικές αναπνοής για χαλάρωση ○ Ασχολήθηκα με την κηπουρική
Σοφία ○ Θυμήθηκα ότι η ανάπτυξη προέρχεται από λάθη ○ «Θα περάσει και αυτό», σημείωμα στο ψυγείο ○ Σκέφτηκα σχετικά με το τι θα μπορούσα να κάνω διαφορετικά την επόμενη φορά και το κατέγραψα	Συμπεριφορές αναζήτησης λύσεων ○ Ζήτησα ανατροφοδότηση από παλαιότερες συνεντεύξεις για εργασία ○ Έκανα αίτηση για 3 νέες θέσεις εργασίας ○ Έψαξα επαγγελματική βοήθεια για τις συνεντεύξεις εργασίας

3.3 ΤΟ ΜΑΤΙ ΤΟΥ ΤΥΦΩΝΑ (Διάρκεια: 25 λεπτά)

(Alberts & Poole, 2021)

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες αναμένεται:

- Να συνδεθούν σε ένα μέρος εσωτερικής γαλήνης και ηρεμίας.
- Να γίνουν παρατηρητές που είναι σε θέση να παρατηρήσουν τι συμβαίνει από στιγμή σε στιγμή με αίσθηση ηρεμίας και διαύγειας.
- Να έρθουν αντιμέτωποι με προβλήματα που έχουν καταπιέσει βαθιά μέσα τους.

Οδηγίες

Μέρος 1ο

- Βρείτε μια άνετη θέση διαλογισμού, είτε κάθεστε σε ένα μαξιλάρι στο πάτωμα, είτε σε μια καρέκλα. Καθίστε ψηλά με την πλάτη σας ευθεία, αλλά τους ώμους σας χαλαρούς και κλείστε απαλά τα μάτια σας.
- Ας πάρουμε τρεις βαθιές, αργές ανάσες για να ξεκινήσουμε.
- Νιώστε το σώμα σας, καθώς κάθεστε εδώ. Παρατηρήστε την αίσθηση επαφής μεταξύ του σώματος και του καθίσματος από κάτω σας ... παρατηρήστε τα πόδια σας στο πάτωμα ... παρατηρήστε τα ρούχα σας στο δέρμα σας.
- Τώρα ας εξετάσουμε μια μεταφορά. Μέσα στους ισχυρούς, ταραγμένους ανέμους ενός τυφώνα, το μάτι, το κέντρο του τυφώνα είναι ήσυχο. Δεν υπάρχει άνεμος και κίνηση εκεί. Για μια στιγμή, απεικονίστε αυτήν την ιδέα στο μυαλό σας. Μπορείτε να φανταστείτε τους ισχυρούς, ανέμους ενός τυφώνα και τον εσωτερικό πυρήνα που είναι ειρηνικός και ήσυχος;
- Ας δούμε αν μπορείτε να γίνετε σαν το κέντρο του τυφώνα. Οι τρέχουσες συνθήκες σας, οι σκέψεις σας, τα συναισθήματά σας και οι αισθήσεις σε όλο

το σώμα σας, μπορούν να παρομοιαστούν με τους ανέμους ενός τυφώνα. Είναι δυνατόν να αφήσετε όλα αυτά τα πράγματα για μια στιγμή, έτσι ώστε να μην συμμετέχετε πλέον σε αυτά... όπως το κέντρο του τυφώνα δεν λαμβάνει μέρος στους δυνατούς ανέμους που το περιβάλλουν.

- Για να το κάνετε αυτό, ξεκινήστε εστιάζοντας στην αναπνοή σας. Απλώς εισπνεύστε και εκπνεύστε. Όπως το μάτι είναι βαθιά μέσα στον τυφώνα, έτσι και το μάτι σας είναι βαθιά μέσα σας. Χρησιμοποιήστε την αναπνοή σας για να συνδεθείτε με αυτό το κομμάτι σας. Απλά εισπνεύστε και εκπνεύστε.
- Μείνετε συνδεδεμένοι με την αναπνοή σας. Αν συμβεί κάτι αγχωτικό αυτή τη στιγμή, όπως αρνητικές σκέψεις, δυσάρεστα συναισθήματα, ενοχλητικοί ήχοι, δύσκολα γεγονότα ζωής, αναμνήσεις ... προσπαθήστε να τα κοιτάξετε σαν να είναι οι δυνατοί άνεμοι του τυφώνα, που περιστρέφονται και αλλάζουν συνεχώς, απρόβλεπτα στη φύση...
- Παρατηρήστε ότι δεν είστε αυτοί. Είστε το σιωπηλό κέντρο του τυφώνα, το μέρος που είναι ειρηνικό, παρά τα όσα συμβαίνουν γύρω σας. Είστε το σιωπηλό κέντρο του τυφώνα, ειρηνικό και ήσυχο.
- Δεν αντιδράτε, απλά παρατηρείτε. Όπως ο άνεμος του τυφώνα, αυτές οι εμπειρίες κινούνται και αλλάζουν συνεχώς. Από την άλλη, εσείς είστε σταθεροί. Δεν κινείστε ούτε μετακινείστε από αυτούς.
- Καθώς αναπνέετε, παρατηρήστε πώς κινείστε όλο και περισσότερο προς το κέντρο του τυφώνα, προς το μάτι. Ακριβώς όπως ο δυνατός άνεμος του τυφώνα, οι σκέψεις σας, τα συναισθήματά σας και ό, τι συμβαίνει έξω από εσάς συνεχίζεται, αλλά δεν είστε πλέον μέρος του. Είστε σε ένα ασφαλές, ειρηνικό μέρος...Εισπνέετε, εκπνέετε.
- Καθώς κάθεστε εδώ, συνδεδεμένοι με το μάτι σας, παρατηρήστε ό, τι προκύψει. Προσέξτε τον άνεμο του τυφώνα, αλλά μην συμμετέχετε. Μείνετε στο μάτι. Παρατηρήστε σκέψεις.. παρατηρήστε συναισθήματα... παρατηρήστε αισθήσεις... συνεχίστε να παρατηρείτε τη συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση του κόσμου μέσα και έξω από εσάς. Παρακολουθήστε από απόσταση, με περιέργεια και χωρίς κρίση ... χωρίς να αντιδράτε σε αυτό που βλέπετε.

- Ανεξάρτητα από το πόσο έντονος ή κακός γίνεται ο τυφώνας, το μάτι είναι πάντα στο κέντρο και ήρεμο. Ακόμα και ο πιο ταραχώδης τυφώνας δεν μπορεί να βλάψει το μάτι. Το μάτι είναι ασφαλές. Όποτε νιώθετε ότι πρέπει να αποκαταστήσετε την εσωτερική σας γαλήνη, χρησιμοποιήστε την αναπνοή σας για να συνδεθείτε με αυτό το σιωπηλό μέρος του εαυτού σας. Απλά εισπνεύστε και εκπνεύστε. Μπορεί να σας βοηθήσει να οπτικοποιήσετε τον τυφώνα, με τον εαυτό σας στο κέντρο.
- Μπορεί να είναι δύσκολο να δούμε το μάτι του τυφώνα κατά καιρούς, και μερικές φορές ξεχνάμε ότι το μάτι είναι εκεί ...Ωστόσο, είναι πάντα εκεί. Αν εξετάσουμε αρκετά προσεκτικά - ακόμα και τον πιο δυνατό, σκοτεινό τυφώνα -αργά ή γρήγορα θα δούμε το μάτι, κεντραρισμένο και σταθερό.
- Τώρα, όταν νιώσετε έτοιμοι, ανοίξτε αργά τα μάτια σας.

Μέρος 2ο: Αντανάκλαση

- Πώς ήταν να συνδέεστε με τον εαυτό που παρατηρεί;
- Πώς νιώθετε τώρα;
- Λειτουργήσε η μεταφορά του ματιού του τυφώνα για εσάς; Αν όχι, μπορείτε να σκεφτείτε κάποια άλλη μεταφορά που θα σας άρεσε περισσότερο;
- Μερικές φορές κατά τη διάρκεια του διαλογισμού, ζητήματα που έχουν κατασταλεί για κάποιο χρονικό διάστημα αρχίζουν να έρχονται στην επιφάνεια. Υπήρχαν πράγματα που παρατηρήσατε ότι ίσως έχετε καταπιέσει στο παρελθόν; Αν ναι, τι είδους εμπειρίες παρατηρήσατε; Πώς ήταν να τις παρατηρείτε; Πώς τις αντιμετωπίσατε;

❖ ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

3.4 ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΩ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (Διάρκεια: 30 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ 224)

Στόχοι

-Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στη σημασία των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας.

Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν ζευγάρια και μιλάνε για κάτι που τους συνέβη πρόσφατα και τους έχει εντυπωθεί. Ο ακροατής θα πρέπει να συγκεντρωθεί συνολικά στον άλλο και όχι μόνο στο περιεχόμενο των λόγων του. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσει να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που εκφράζονται λεκτικά και μη λεκτικά. Στη συνέχεια, θα μεταφέρει στον ομιλητή τα συναισθήματα που εντόπισε. Έπειτα, οι συμμετέχοντες θα αλλάξουν ρόλους. Έχει 10 λεπτά ο καθένας και στο τέλος άλλα 5 λεπτά για ελεύθερη συζήτηση. Το γεγονός για το οποίο θα μιλήσουν οι συμμετέχοντες δεν θα μεταφερθεί στην υπόλοιπη ομάδα αν δεν το επιθυμούν. Στο τέλος, οι συμμετέχοντες επιστρέφουν στον κύκλο και γίνεται αποτίμηση της άσκησης.

Ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Μπορέσατε να γνωρίσετε τα συναισθήματα του άλλου;
- Τι ήταν αυτό που σας βοήθησε περισσότερο ή τι σας δυσκόλεψε;

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

3.5 Η ΑΙΣΙΟΔΟΞΗ ΕΞΗΓΗΣΗ

(Hughes & Terrell, 2012, σελ.351-357)

Στόχοι

-Να εξερευνήσουν οι συμμετέχοντες τον τρόπο που εξηγούν τα γεγονότα που τους συμβαίνουν στη ζωή τους.

-Να κατανοήσουν πώς η δυναμική αυτή επηρεάζει την αισιοδοξία τους και την επιτυχία τους.

Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες διαβάζουν τα δύο σενάρια που τους δίνονται και γράφουν τις εξηγήσεις τους για το τι προκάλεσε τα γεγονότα σαν να έχουν συμβεί πραγματικά σε αυτούς. Ακόμη, θα τους δοθεί ένας οδηγός για να αναλύσουν τη σημασία των απαντήσεών τους.

Η ΑΙΣΙΟΔΟΞΗ ΕΞΗΓΗΣΗ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Η εξήγηση της αιτιότητας που δίνουμε βασίζεται σε τρεις βασικές δυναμικές και αυτές καθορίζουν πόσο αισιόδοξο ή απαισιόδοξο είναι ένα άτομο. Ο Martin Seligman (1990) κάνει αναφορά στην αιτιότητα στο βιβλίο «Learned optimism». Οι τρεις αυτές βασικές δυναμικές είναι οι εξής:

- **Μονιμότητα:** αντιλαμβανόμαστε τις αιτίες των γεγονότων στις ζωές μας ως προσωρινές ή μόνιμες. Το «Ποτέ δεν θυμάμαι να γεμίσω το ντεπόζιτο» είναι μόνιμο. Το «Ξέχασα να γεμίσω το ντεπόζιτο χθες» είναι μια προσωρινή εξήγηση.
- **Διεισδυτικότητα:** Πόσο μεγάλο μέρος της ζωής μου επηρεάζει αυτό το πρόβλημα; «Οι άνθρωποι που δίνουν γενικές εξηγήσεις για τις αποτυχίες τους παρατάνε τα πάντα, όταν μια αποτυχία συμβαίνει σε έναν τομέα. Οι άνθρωποι που δίνουν συγκεκριμένες εξηγήσεις, είναι δυνατόν να νιώσουν απογοητευμένοι σε έναν συγκεκριμένο τομέα, αλλά προοδεύουν στους άλλους τομείς.» (Seligman, 1990, σελ., 46).
- **Εξατομίκευση:** Όταν συμβαίνουν άσχημα πράγματα, οι άνθρωποι είτε αποδίδουν την αιτία σε άλλους ανθρώπους ή συνθήκες (εξωτερίκευση) είτε την αποδίδουν στον εαυτό τους (εσωτερίκευση). Όταν κατηγορούμε τον εαυτό μας, τείνουμε να διαβρώνουμε την αυτοεκτίμησή μας. Όταν κατηγορούμε άλλους ή εξωτερικούς παράγοντες δεν χάνουμε την αυτοεκτίμησή μας, αλλά η συνεχής απόδοση των αιτιών στους άλλους μπορεί να είναι προβληματική, καθώς είναι εγγενώς αποδυναμωτική και οι άλλοι άνθρωποι θα αρχίσουν να μας απορρίπτουν αν δεν παίρνουμε ποτέ την υπευθυνότητα για αυτά που προκαλούμε. Ο κατάλληλος έλεγχος της πραγματικότητας μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διατήρηση της επιθυμητής ισορροπίας.

Αυτό είναι το μυστικό της αισιοδοξίας: Όταν εξηγείτε τα θετικά γεγονότα θέλετε να είναι μόνιμα, γενικά και εσωτερικά. Για παράδειγμα, «Όλα τα καλά πράγματα που συμβαίνουν στη ζωή μου είναι πάντα αποτέλεσμα της πίστης μου (εσωτερικό) στον δημιουργό μας». Όταν εξηγείτε αρνητικά γεγονότα θέλετε να είναι προσωρινά, συγκεκριμένα και εξωτερικά. Για παράδειγμα, «Το σκασμένο λάστιχο που είχα σήμερα (συγκεκριμένο) ήταν αποτέλεσμα μερικών καρφιών που

είχαν σκορπιστεί στο δρόμο (εξωτερικό).» Συγκρίνετε αυτό με το «Πάντα (μόνιμο) σκάνε τα λάστιχά μου γιατί εγώ (εσωτερικό) δεν μπορώ ποτέ (μόνιμο) να αποφύγω όλους τους κινδύνους στον δρόμο».

Πώς συγκρίνονται αυτού του είδους οι εξηγήσεις με αυτές που χρησιμοποιείτε συνήθως για να εξηγήσετε τι συμβαίνει στη ζωή σας; Αν θέλετε να είστε πιο αισιόδοξοι και συνεπώς πιο επιτυχημένοι, κάντε εξάσκηση στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείτε τις τρεις δυναμικές όταν εξηγείτε τις αιτίες των θετικών και αρνητικών γεγονότων στη ζωή σου.

Διαβάστε τα δύο σενάρια που ακολουθούν και εξηγήστε τις αιτίες που συμβάλουν σε κάθε βήμα της ιστορίας σαν να συνέβησαν σε εσάς. Εφαρμόστε τις τρεις δυναμικές της αισιοδοξίας που διαβάσατε παραπάνω για να κατασκευάσετε τις εξηγήσεις σας.

Πρώτο σενάριο

- 1) Διαβάζετε ένα άρθρο σε μια εφημερίδα και βλέπετε μια διαφήμιση η οποία λέει “Ζητούνται ...Καλοί Επιλυτές προβλημάτων».
- 2) Αν και έχετε ήδη κάποια δουλειά, τους τηλεφωνείς και ακούγονται σαν να ενδιαφέρονται για εσάς.
- 3) Προγραμματίζετε μια συνέντευξη και βρίσκετε το γραφείο στο οποίο κάνετε αίτηση φιλικό, καλά εξοπλισμένο και εύκολα προσβάσιμο. Όταν ανακαλύπτετε τι είδους δουλειά κάνουν, είναι σαν ένα όνειρο που γίνεται πραγματικότητα.
- 4) Η αμοιβή είναι σημαντικά καλύτερη από την τωρινή σας εργασία. Συνεπώς, δέχεστε τη θέση και ξεκινάτε να έχετε την καλύτερη εργασιακή εμπειρία της ζωής σας.

Φτιάξτε μια εξήγηση γιατί κάθε βήμα έγινε με τον τρόπο που έγινε σαν η ιστορία να συνέβη πραγματικά σε εσάς. Στον αριθμό 1 για παράδειγμα θα μπορούσατε να γράψετε «Ήμουν πάντα ένα περίεργο άτομο που ασχολείται με ασυνήθιστα πράγματα

που τραβούν την προσοχή μου...όπως η διαφήμιση για «καλούς επιλυτές προβλημάτων».

Δεύτερο σενάριο

- 1) Είστε στο δρόμο για να συναντήσετε κάποιον για τον οποίο πραγματικά ενδιαφέρεστε για ένα ραντεβού και το αυτοκίνητό σας μένει από καύσιμα.
- 2) Καταφέρνετε να φτάσετε σε ένα βενζινάδικο και καλείτε το εστιατόριο, αφήνοντας ένα μήνυμα πως θα καθυστερήσετε περίπου μισή ώρα. Σας παίρνει αρκετό χρόνο να γυρίσετε πίσω στο αυτοκίνητό σας και περνάει σχεδόν μια ώρα μέχρι να φτάσετε επιτέλους.
- 3) Το ραντεβού σας είναι ακόμη εκεί, αλλά δεν φαίνεται να είναι πολύ χαρούμενο. Ξεκινάει η συζήτηση και εσείς δεν σταματάτε να απολογείστε.
- 4) Όταν έρχεται ο λογαριασμός επιμένετε να πληρώσετε ως το ελάχιστο που μπορείτε να κάνετε και το ραντεβού σας επιτέλους φαίνεται να είναι πιο ευδιάθετο.
- 5) Δυστυχώς ο σερβιτόρος επιστρέφει λέγοντάς σας πως η πιστωτική κάρτα σας δεν έγινε αποδεκτή. Εσείς έχετε μόνο 5 ευρώ στην τσέπη σας και το ραντεβού σας τελικά πληρώνει τον λογαριασμό.

Δώστε εξηγήσεις γιατί έγιναν το καθένα από αυτά τα βήματα με τον τρόπο που έγιναν σαν η ιστορία να συνέβη πραγματικά σε εσάς. Εξετάστε τις εξηγήσεις που δώσατε για τις αιτίες κάθε γεγονότος στα δύο σενάρια. Ήταν μόνιμες ή προσωρινές; Γενικές ή συγκεκριμένες; Εσωτερικές ή Εξωτερικές; Νιώθετε πιο αισιόδοξοι;

Ερωτήσεις ανατροφοδότησης

-Ποια ήταν η εμπειρία σας δουλεύοντας με τα δύο σενάρια;

-Τι μάθατε το οποίο θα σας ωφελήσει στη δουλειά και στη ζωή σας σαν σύνολο;

-Πιστεύετε πως όταν είστε πιο αισιόδοξοι, είναι πιο εύκολο να λύσετε τα προβλήματα σας;

3.6 ΜΕ ΜΙΑ ΦΡΑΣΗ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

- Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στον εαυτό τους.
- Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Ο συντονιστής προτείνει να πει ο καθένας με μια λέξη ή φράση το πώς νιώθει την παρούσα στιγμή.

4^η συνάντηση

4.1 ΜΕ ΜΙΑ ΦΡΑΣΗ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

- Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στον εαυτό τους.
- Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Ο συντονιστής προτείνει να πει ο καθένας με μια λέξη ή φράση το πώς νιώθει την παρούσα στιγμή.

➤ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ (10 λεπτά)

4.2 ΚΑΝΤΕ ΤΟ ΜΕ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ (Διάρκεια: 35 λεπτά)

(Hughes & Terrell, 2012, σελ.219-222)

Στόχοι

- Να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες την ικανότητά τους να ακούν αυτά που λένε οι άλλοι και να κατανοούν τι πραγματικά εννοούν.

-Να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στους άλλους αποτελεσματικά.

Περιγραφή

1) Ο συντονιστής μοιράζει στους συμμετέχοντες το φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει μια μελέτη περίπτωσης.

2) Ο συντονιστής ζητάει από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν τη μελέτη περίπτωσης και κάνει τις εξής ερωτήσεις:

-Έχετε ποτέ βιώσει ή υπάρξει παρατηρητής σε μια παρόμοια κατάσταση;

-Σας φαίνεται πως η λύση του παραδείγματος είναι πραγματοποιήσιμη; Πιστεύετε πως είναι κάτι το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί;

-Πιστεύετε ότι κάτι τόσο απλό θα μπορούσε να κάνει τη διαφορά; Αν ναι, πώς; Αν όχι, γιατί όχι;

3) Ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να επικεντρωθούν στη δική τους κατάσταση. Έπειτα, ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν μια ή περισσότερες σχέσεις στη ζωή τους στις οποίες θα επιθυμούσαν να δημιουργήσουν μια πιο ουσιαστική σύνδεση.

4) Ο συντονιστής συζητά με τους συμμετέχοντες τι λείπει την παρούσα χρονική στιγμή από τις σχέσεις αυτές και τους ρωτά πώς μπορεί το άλλο άτομο να το αντιληφθεί.

5) Ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν το καθημερινό τους πρόγραμμα και τα μοτίβα συμπεριφοράς τους και να αποφασίσουν σε ποια στιγμή της μέρας θα ήταν πιο αποτελεσματικό να συναναστραφούν με τα συγκεκριμένα πρόσωπα και να τους δώσουν το χρόνο και την προσοχή που απαιτεί η εστιασμένη ακρόαση.

Θα πρέπει οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν την αξία της παράφρασης στην επικοινωνία. Συνεπώς, ο συντονιστής δίνει στους συμμετέχοντες κάποιες δηλώσεις ως παραδείγματα παραφράσεων, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν ώστε να εξασκηθούν. Τέτοιες δηλώσεις μπορεί να είναι «Επομένως, μου λες.....», «Αυτό που καταλαβαίνω είναι ότι θέλεις/χρειάζεσαι...», «Εντάξει ακούγεται σαν...».

6) Ο συντονιστής καλεί τους συμμετέχοντες να εξασκηθούν στο να αναγνωρίζουν και να αναφέρουν πώς αισθάνεται το άλλο άτομο, χρησιμοποιώντας μοτίβα όπως: «Και αυτό σε κάνει να αισθάνεσαι.....», «Κι έτσι φυσικά νιώθεις κάπως.....», «Ω, πρέπει να νιώθεις.....γι' αυτό».

Ο συντονιστής προτείνει στους συμμετέχοντες αν χρειάζονται μια μικρή υπενθύμιση γι' αυτό που έχουν να κάνουν να δημιουργήσουν μια κάρτα στην οποία θα περιγράφονται με σαφήνεια οι νέες δεξιότητες (παράφραση νοήματος και αντανάκλαση συναισθήματος). Στις κάρτες αυτές θα αναφέρεται με ποιο άτομο ο συμμετέχων θα κάνει εξάσκηση, καθώς και οι φορές στις οποίες χρησιμοποίησε τις νέες αυτές δεξιότητες.

ΚΑΝΤΕ ΤΟ ΜΕ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Μελέτη περίπτωσης

Μια διευθύντρια έχει φοβερές ηγετικές ικανότητες και πιστεύει πως πραγματικά ενδιαφέρεται για τους υπαλλήλους της.

Οι υπάλληλοι θεωρούν πως είναι μια ταλαντούχα διευθύντρια, ωστόσο είναι προβληματισμένοι εξαιτίας της εμφανής έλλειψης ενδιαφέροντος από την πλευρά της προς αυτούς. Αυτό έχει αρχίσει να επηρεάζει το ηθικό τους.

Είναι ένα άτομο πολύ επικεντρωμένο στον στόχο του και κατά τη μετακίνηση στην εργασία της σκέφτεται τα πράγματα που πρέπει να υλοποιηθούν την ίδια μέρα. Έπειτα, καθώς το μόνο πράγμα που βρίσκεται στο μυαλό της όταν φτάσει στη δουλειά είναι όλα αυτά που πρέπει να γίνουν, πηγαίνει κατευθείαν στο γραφείο της. Δεν αφιερώνει χρόνο για να έρθει σε επαφή με το προσωπικό της. Συχνά ξεχνάει ακόμη και να τους χαιρετήσει.

Η διευθύντρια αποκτά επίγνωση του αντίκτυπου της συμπεριφοράς της στους υπαλλήλους, όταν λαμβάνει τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης. Οι συζητήσεις που ακολούθησαν με το προσωπικό της την βοήθησαν να κατανοήσει πώς αισθάνονται και πώς θα προτιμούσαν να τους αντιμετωπίζει.

Εκείνη και ο υπεύθυνός της σχεδίασαν μια απλή στρατηγική ώστε να συνδεθεί πιο στενά με τους υπαλλήλους της και να τους δείξει πως τους εκτιμά. Δημιούργησαν μια κάρτα τσέπης με τις ακόλουθες υπενθυμίσεις:

-Σταμάτα για να χαιρετήσεις τους ανθρώπους, κάνε βλεμματική επαφή και χρησιμοποίησε το μικρό τους όνομα

-Ρώτα τους πάνω σε τι δουλεύουν και πώς τα πηγαίνουν; Σταμάτα και άκουσε τις απαντήσεις τους.

-Ρώτα αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στα οποία μπορείς να βοηθήσεις.

-Παράφρασε αυτά που άκουσες και «μάντεψε» τι αισθάνονται-«Ακούγεσαι σκεπτικός σχετικά με αυτό.» Μια λίστα με λέξεις συναισθημάτων θα ήταν χρήσιμη. Το να λες

απλά «Αισθάνεσαι λυπημένος/ χαρούμενος/θυμωμένος» κάθε μέρα, σύντομα θα γίνει κουραστικό.

-Η διευθύντρια διαβάζει την κάρτα δυο-τρεις φορές την ημέρα και κάνει νοητά πρόβα τις συμπεριφορές αυτές στις παρακάτω χρονικές στιγμές:

- Στον χώρο στάθμευσης πριν κατέβει από το αυτοκίνητό της
- Όταν επιστρέφει από το μεσημεριανό
- Στο τέλος της ημέρας

Η διευθύντρια ήρθε πιο κοντά στους υπαλλήλους της και επηρέασε θετικά το ηθικό τους.

4.3 ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΜΕ ΝΟΗΜΑ (Διάρκεια: 30 λεπτά)

(Hughes & Terrell, 2012, σελ. 207-209)

Στόχοι

- Οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη τεχνική αντανάκλασης, ώστε να χτίζουν τη σύνδεσή τους με τους άλλους και να μειώνουν τις συγκρούσεις.

Περιγραφή

1) Ο συντονιστής περιγράφει τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Δίνει έμφαση στη σημασία του να δίνεις προσοχή στον άλλο. Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν πως είναι καλοί σε αυτό, αλλά δεν είναι. Τέτοιοι συμμετέχοντες μπορεί να είναι χαλαροί στις προσπάθειές τους.

2) Ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι, το ένα άτομο θα μιλήσει στο άλλο για μια άβολη κατάσταση στη δουλειά του στην οποία είχε ανάμειξη. Το άτομο που ακούει θα τον/την βοηθήσει να εξερευνήσει την εμπειρία αυτή με το να αντανακλά σε αυτόν/η τα συναισθήματα που αισθάνεται και τους λόγους που νιώθει κατά αυτόν τον τρόπο

3) Ο συντονιστής παρακινεί τον ακροατή να χρησιμοποιήσει το βασικό μοντέλο «Αισθάνεσαι....., γιατί.....» (το οποίο είναι γραμμένο στον πίνακα παρουσιάσεων). Ακόμη, οι συμμετέχοντες μπορούν να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις όπως «Ω, πρέπει να αισθάνθηκες Είναι τόσο....., όταν οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο» για να υπάρχει ποικιλία και ακρίβεια στις παρατηρήσεις τους.

3) Ο συντονιστής εξηγεί πως ο σκοπός του ακροατή είναι να διευκολύνει τον ομιλητή να εξερευνήσει την κατάσταση αντανακλώντας τα συναισθήματα που αυτός/ή βίωσε και τους λόγους που αυτά αναδύθηκαν. **Ο ακροατής δεν πρέπει να προσπαθήσει να λύσει το πρόβλημα για τον ομιλητή!** Το μόνο που κάνει ο ακροατής είναι να παράσχει στον ομιλητή έναν καθρέφτη για να δει τη συμπεριφορά του/της, ώστε να

μπορέσει να εκτιμήσει το πώς θα την αλλάξει αν επιθυμεί ένα διαφορετικό αποτέλεσμα.

4) Τα ζευγάρια εργάζονται για 5 λεπτά και μετά αλλάζουν ρόλους.

5) Γίνεται αποτίμηση της άσκησης με την ομάδα χρησιμοποιώντας ερωτήσεις όπως:

-Τι ήταν πιο δύσκολο να εντοπίσετε, το τι αισθανόταν ο ομιλητής ή γιατί αισθανόταν έτσι;

-Πώς ανταποκρινόταν ο συνομιλητής σας όταν η αντανάκλασή σας ήταν ακριβής τόσο για το συναίσθημα, όσο και για το νόημά του;

(Προαιρετικό: Η άσκηση μπορεί να επαναληφθεί με μια θετική και ευχάριστη εμπειρία κατά προτίμηση από τον χώρο εργασίας)

4.4 ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ: ΕΠΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΣΕ ΖΕΥΓΑΡΙΑ

(Διάρκεια: 30 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.228)

Στόχοι

-Να εξασκηθούν οι συμμετέχοντες στην επαναδιατύπωση.

Περιγραφή

1) Ο συντονιστής προτείνει στους συμμετέχοντες να σχηματίσουν ζευγάρια. Ο ένας θα μιλήσει για 5 λεπτά για ένα θέμα που τον αφορά προσωπικά. Ο άλλος θα ακούει και θα παρεμβαίνει χρησιμοποιώντας όποια μορφή επαναδιατύπωσης θέλει.

2) Ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να το επαναλάβουν αλλάζοντας ρόλους. Στο τέλος το ζευγάρι έχει 5 λεπτά για να συζητήσει.

3) Ο συντονιστής καλεί την ομάδα να γυρίσει στον κύκλο και ρωτάει ποιο ζευγάρι θέλει να ξεκινήσει. Μπορεί ο καθένας από τους δύο να μας πει όταν άκουγε αν χρησιμοποίησε την επαναδιατύπωση και ποια μορφή της. Αν έκανε άλλου είδους παρεμβάσεις και τι είδους. Ποιες άλλες δυσκολίες είχε. Η ομάδα συζητά για τη διαδικασία της επικοινωνίας και όχι για το περιεχόμενο της συζήτησης.

Σημείωση: Θα πρέπει να έχει προηγηθεί σύντομη εισήγηση για τις τέσσερις μορφές επαναδιατύπωσης: την ηχώ, την περίληψη περιεχομένου, την επαναδιατύπωση των συναισθημάτων και τη σύνθεση. Αν δεν συμπληρώνονται τα ζευγάρια συμμετέχει και ο εμψυχωτής.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

4.5 ΕΠΕΙΔΗ ΕΧΕΤΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

(Hughes & Terrell, 2012, 255-258)

Στόχοι

- Να αναγνωρίσουν οι συμμετέχοντες τις αντιδράσεις τους.
- Να αποκτήσουν πιο ήπιους τρόπους αντίδρασης απέναντι στους άλλους χρησιμοποιώντας κάποια από τις τεχνικές που προτείνονται.

Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν το τεστ προσωπικότητας και αφού το ολοκληρώσουν μελετούν τις οδηγίες βαθμολόγησής του. Έπειτα, διαβάζουν μια επισκόπηση των τύπων συμπεριφοράς. Τέλος, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις και να δεσμευτούν ως προς την υιοθέτηση μιας στρατηγικής χαλάρωσης και την εξάσκησή της.

ΤΕΣΤ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Συμπλήρωσε τις παρακάτω προτάσεις καταδεικνύοντας αν είναι αληθείς (πάντα ή συνήθως) ή ψευδείς (σπάνια ή ποτέ) για εσάς.

	ΑΛΗΘΗΣ	ΨΕΥΔΗΣ
1) Βλέπω τον εαυτό μου ως ανταγωνιστικό και ηγετικό.		
2) Δεν μου αρέσει καθόλου να περιμένω.		
3) Δουλεύω καλύτερα όταν έχω προθεσμίες.		
4) Προτιμώ να κάνω πολλά πράγματα ταυτόχρονα κάθε φορά.		
5) Είμαι συχνά θυμωμένος/η με τους άλλους, ακόμη και αν δεν φαίνεται.		
6) Εκνευρίζομαι με τους ανθρώπους που κάνουν λάθη.		
7) Αισθάνομαι συχνά πως είμαι σε έναν αγώνα ενάντια στον χρόνο.		
8) Θέτω πολύ υψηλούς στόχους για τον εαυτό μου και θυμώνω όταν δεν τους πετυχαίνω.		

Βαθμολόγηση

Αν έχεις 6-8 αληθείς απαντήσεις, είναι πιθανό να εκδηλώνεις συμπεριφορές τύπου Α.

Αν έχεις 4-5 αληθείς απαντήσεις, είναι πιθανό να εκδηλώνεις τις συμπεριφορές τύπου Β, οι οποίες ισορροπούν μεταξύ των ακραίων τύπων Α και Β.

Αν έχεις 1-3 αληθείς απαντήσεις, είναι πιθανό να εκδηλώνετε συμπεριφορές τύπου Γ.

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΤΥΠΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Άτομα με Προσωπικότητα Τύπου Α

Τείνουν να είναι ανυπόμονοι, επιθετικοί, ανταγωνιστικοί και καταπιάνονται με πολλά πράγματα ταυτόχρονα με μια μεγάλη ανάγκη για πρόοδο και βελτίωση. Περιγράφονται συχνά ως δύσκολοι χαρακτήρες. Αν και είναι συχνά επιτυχημένοι στην καριέρα τους, δεν είναι ποτέ ικανοποιημένοι. Κάποιοι ακραίοι χαρακτήρες τύπου Α βιώνουν εχθρικότητα και συχνά αντιδρούν με θυμό. Ο κίνδυνος καρδιοπάθειας είναι υψηλός σε αυτά τα άτομα.

Άτομα με Προσωπικότητα Τύπου Β

Τείνουν να είναι μη ανταγωνιστικοί, να ελέγχουν τον θυμό τους συνειδητά και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με σωστό τρόπο. Συχνά τους αναφέρουν ως εύκολους χαρακτήρες. Αν και δεν είναι γεννημένοι καριερίστες, είναι συχνά το ίδιο επιτυχημένοι στη δουλειά τους με τον Α τύπο ατόμων.

Άτομα με Προσωπικότητα Τύπου Γ

Τείνουν να είναι παθητικοί και να θυσιάζουν τον εαυτό τους, αγνοώντας τις δικές τους ανάγκες. Καταπνίγουν το θυμό τους και καθυστερούν τους άλλους. Τους περιγράφουν συχνά ως αδιάφορους. Οι ακραίοι χαρακτήρες τύπου Γ είναι πιθανό να έχουν μια αίσθηση απελπισίας και απογοήτευσης. Ο κίνδυνος εμφάνισης καρκίνου μπορεί να είναι αυξημένος στον τύπο Γ.

ΕΠΕΙΔΗ ΕΧΕΤΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Σκεφτείτε μια πρόσφατη αλληλεπίδραση με άλλους στην οποία αισθανθήκατε αναστατωμένος, ανυπόμονος ή θυμωμένος. Απάντησε τις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτή την εμπειρία.

1. Πώς αισθανθήκατε το σώμα σας;
2. Αν νιώσατε κάποιο από τα ακόλουθα συμπτώματα, κυκλώστε το: αύξηση καρδιακών παλμών, εφίδρωση, σπασμούς, βαριά αναπνοή, σφίξιμο στο σαγόνι σας ή σε άλλο μέρος του σώματος. Βιώσατε άλλα συμπτώματα;
3. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σκέψεις σας για την κατάσταση; Ταξινομήστε τις σε μια κλίμακα από το 1 έως το 10, όπου 1 είναι η πιο επιεικής και 10 η πιο επικριτική.
4. Πώς λύθηκε η κατάσταση; Μπορέσατε να φτάσετε σε μια αμοιβαία αποδεκτή λύση;
5. Οι αντιδράσεις σας αύξησαν ή μείωσαν τα επίπεδα του στρες σε αυτή την κατάσταση;

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Επιλέξτε και κάντε εξάσκηση σε μια από τις ακόλουθες μεθόδους για χαλάρωση και ανακούφιση από την πίεση. Κάντε την πρόβα σε ουδέτερες καταστάσεις, ώστε να είστε σε θέση να την χρησιμοποιήσετε την επόμενη φορά που θα βρεθείτε σε μια στρεσογόνα κατάσταση:

- Πάρτε μια βαθιά ανάσα για να διώξετε την ανυπομονησία και τον θυμό. Καθαρίστε το μυαλό σας και επικεντρωθείτε πλήρως στην αναπνοή σας. Εισπνεύστε μέσα από τη μύτη σας αργά και βαθιά μετρώντας μέχρι το 10 , γεμίζοντας τους πνεύμονες με αέρα. Εκπνεύστε μέσα από τη μύτη αργά μετρώντας μέχρι το 10, συστέλλοντας το στήθος σας.
- Ακόμη κι αν δεν το αισθάνεστε την παρούσα στιγμή, συμπεριφερθείτε σαν να τρέφετε μεγάλη εκτίμηση για τον άλλο που εμπλέκεται στην κατάσταση. Συμπεριφερθείτε σαν να θέλετε να επιλύσετε το θέμα, ενώ

αντιμετωπίζετε το άλλο άτομο με σεβασμό και αξιοπρέπεια. Αποκαλέστε τον/την με το όνομά του/της και κάντε συχνή βλεμματική επαφή.

- Ακολουθείστε μια άλλη μέθοδο την οποία σχεδιάσατε εσείς.
- Κάντε εξάσκηση την πρακτική τουλάχιστον μια ή κατά προτίμηση δύο φορές την ημέρα για μερικά λεπτά και για μερικές μέρες, ώστε να αναπτύξετε τη συνήθεια και να τελειοποιήσετε την τεχνική.

Κλείσιμο συνάντησης

4.6 ΓΙΑ ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΙ ΠΑΙΡΝΩ ΜΑΖΙ ΜΟΥ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

-Κλείσιμο συνάντησης

Περιγραφή

Όλοι οι συμμετέχοντες στέκονται σε κύκλο πιασμένοι από τα χέρια. Κλείνουν απαλά τα μάτια και παίρνουν βαθιές ανάσες. Ο συντονιστής τους παροτρύνει να ξαναδούν με την φαντασία τους τη σημερινή συνάντηση και όλα όσα συνέβησαν. Έπειτα ζητάει από τους συμμετέχοντες να διαλέξουν κάτι σημαντικό για αυτούς, το οποίο θα ήθελαν να πάρουν μαζί τους. Προαιρετικά το μοιράζονται με την ομάδα.

5^η συνάντηση

5.1 ΜΕ ΜΙΑ ΦΡΑΣΗ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

- Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στον εαυτό τους.
- Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Ο συντονιστής προτείνει να πει ο καθένας με μια λέξη ή φράση το πώς νιώθει την παρούσα στιγμή.

❖ ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

5.2 ΠΩΣ ΝΑ ΕΚΦΡΑΣΕΤΕ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ (Διάρκεια: 40 λεπτά)

(Hughes & Terrell, 2012, σελ.167-170)

Στόχοι

-Να εξασκηθούν οι συμμετέχοντες στους τρόπους με τους οποίους επικοινωνούν τη διαφωνία τους, ώστε να κατανοήσουν οι άλλοι τι θέλουν και τι όχι.

-Να είναι σε θέση οι συμμετέχοντες να διαφωνούν, ενώ ταυτόχρονα σέβονται τη διαφορετική άποψη.

-Να μάθουν οι συμμετέχοντες να είναι δυναμικοί με αποτελεσματικούς τρόπους.

Περιγραφή

1) Ο συντονιστής μοιράζει στους συμμετέχοντες το φυλλάδιο και κάνει μια περίληψη των οδηγιών.

2) Ο συντονιστής ζητάει από την ομάδα να σχηματίσουν ζευγάρια και να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα «Σε ζευγάρια» του φυλλαδίου. Τα ζευγάρια θα έχουν στη διάθεση τους περίπου 15 λεπτά για να ολοκληρώσουν το παιχνίδι ρόλων και τη συζήτηση σε ζευγάρια. Ο συντονιστής τονίζει την ανάγκη να ακολουθήσουν τα μοτίβα που δίνονται προσεκτικά.

3) Μετά από 15 λεπτά, η ομάδα συγκεντρώνεται και συζητά τις ερωτήσεις που βρίσκονται στο κάτω μέρος του φυλλαδίου.

4) Μετά από 10 λεπτά, ο συντονιστής συνοψίζει τη συζήτηση της ομάδας και ζητά από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ατομικά το τμήμα του φυλλαδίου με την «Ατομική Δραστηριότητα».

ΠΩΣ ΝΑ ΕΚΦΡΑΣΕΤΕ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Σε ζευγάρια

Άσκηση 1

Εργαζόμενοι σε ζευγάρια, κάντε άμεση βλεμματική επαφή με το άλλο άτομο. Ενώ μιλάει το πρόσωπο Α, το πρόσωπο Β θα ακούει, έπειτα αλλάζτε ρόλους. Σε καθένα από αυτά σενάρια, ο ομιλητής θα πρέπει να μιλάει για ένα θέμα πάνω στο οποίο έχει μια άποψη και δηλώνει την άποψή του με απόλυτους όρους πχ.: «Όσον αφορά τις μειώσεις στις υπερωρίες, το σωματείο θα γίνει έξω φρενών!».

Προσέξτε πώς χρησιμοποιείτε τη στάση του σώματός σας για να μεταδώσετε αυτό το μήνυμα. Καθώς διατυπώνετε την άποψή σας, οι μύες σας θα έχουν περισσότερη ένταση, οι κινήσεις σας θα είναι σκληρές και άκαμπτες και οι χειρονομίες σας θα είναι εμφαντικές. Αφού μιλήσει το πρόσωπο Α, το πρόσωπο Β θα απαντήσει διπλώνοντας τα χέρια του/της πάνω στο στήθος του/της, χρησιμοποιώντας έναν παρόμοιο επιθετικό τόνο και λέγοντας «Όχι, διαφωνώ μαζί σου, δεν τα βλέπω με αυτόν τον τρόπο τα πράγματα!». Η γλώσσα του σώματος του προσώπου Β θα αντανakλά τη γλώσσα του σώματος του προσώπου Α.

Παρατηρήστε πώς αισθάνεστε όταν μεταδίδετε και λαμβάνετε αυτά τα μηνύματα. Καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας, μετά αλλάζτε ρόλους και επαναλάβετε. Αφού έχετε περάσει και από τους δύο ρόλους, συζητήστε την εμπειρία με το ζευγάρι σας.

Άσκηση 2

Επαναλάβετε την άσκηση 1, μόνο που αυτή τη φορά το πρόσωπο Β θα έχει μια άνετη και χαλαρή στάση σώματος, τα χέρια κάτω και θα επαναδιατυπώσει σύντομα όσο καλύτερα μπορεί αυτά που είπε το άλλο άτομο. Έπειτα, αφού εκφράσει τη διαφωνία του θα ξεκινήσει με τη λέξη «και». Για παράδειγμα, “Ξέρω ότι θεωρείς πως οι περικοπές στις υπερωρίες είναι άδικες για τους ανθρώπους με το χαμηλότερο εισόδημα ΚΑΙ πραγματικά διαφωνώ πάνω σε αυτό (αντί για διαφωνώ μαζί σου), καθώς θεωρώ πως υπάρχει άλλος τρόπος για εμάς να κοιτάξουμε σε αυτό.» Παρατηρήστε πώς αισθάνεστε όταν μεταδίδετε και λαμβάνετε αυτά τα μηνύματα. Καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας, αλλάζτε ρόλους και αφού έχετε περάσει και από τους δύο ρόλους συζητήστε την εμπειρία σας με το ζευγάρι σας.

Ομαδική σύνοψη

-Πώς νιώσατε όταν ήρθατε αντιμέτωποι με το άλλο πρόσωπο;

-Η αλλαγή στον τόνο και στη γλώσσα του σώματος επηρέασε την εμπειρία σας όταν ήσασταν ο ακροατής; Την επηρέασε όταν ήσασταν ο ομιλητής;

-Νιώθετε πιο άνετα τώρα που έχετε εξασκηθεί σε μερικά βασικά σενάρια αντιπαράθεσης; Θα μπορέσετε να το κάνετε πιο αποτελεσματικά πλέον στην πραγματική ζωή;

Ατομική δραστηριότητα

Γράψτε για την εμπειρία σας και βρείτε δύο καταστάσεις στις οποίες θα εξασκηθείτε στις νέες σας δεξιότητες. Ποια είναι τα άτομα με τα οποία θα διαφωνούσατε; Περιγράψτε πώς περιμένετε ότι θα αντιδράσουν και πώς εσείς με τη σειρά σας θα ανταποκριθείτε στην απάντησή τους.

5.3 ΜΟΝΑΧΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ (Διάρκεια 20 λεπτά)

(Hughes & Terrell, 2012, σελ.175-178)

Στόχοι

-Να πειραματιστούν οι συμμετέχοντες με την ενίσχυση της ανεξαρτησίας τους κάνοντας κάποιες δραστηριότητες που συνήθιζαν να κάνουν με άλλους μόνοι τους.

-Οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν μια μέθοδο που θα τους διευκολύνει στο να δρουν πιο ανεξάρτητα στον κόσμο.

-Οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να δρουν πιο ανεξάρτητα όταν είναι μόνοι.

Περιγραφή

1) Ο συντονιστής μοιράζει το φυλλάδιο «Μοναχική προσπάθεια» και κάνει μια σύνοψη του περιεχομένου του με τους συμμετέχοντες.

2) Ο συντονιστής ζητά από όλους να ολοκληρώσουν τα βήματα 1 και 2.

3) Ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να οπτικοποιήσουν πώς είναι να κάνουν μόνοι τους τις επιλεγμένες δραστηριότητες. Τους ζητάει να κλείσουν τα μάτια τους και να πάρουν τέσσερις βαθιές και αργές ανάσες. Καθώς τα μάτια τους είναι κλειστά, ο συντονιστής διαβάζει τις οδηγίες στο τρίτο βήμα του φυλλαδίου. Συνιστάται η συνοδεία απαλής μουσικής.

4) Ο συντονιστής κάνει μια ανακεφαλαίωση με την ομάδα:

- Ήσασταν σε θέση να φανταστείτε τον εαυτό σας να κάνει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;
- Νιώσατε ένα μέρος της ανησυχίας που ίσως θα νιώθατε αν κάνατε τη δραστηριότητα αυτή στην πραγματικότητα;
- Αυξήθηκε η άνεσή σας με την ιδέα να πραγματοποιήσετε τη δραστηριότητα αυτή μόνοι σας;

5) Ο συντονιστής ζητάει από τους συμμετέχοντες να πραγματοποιήσουν τη δραστηριότητα αυτή στην πραγματικότητα μόνοι τους μια φορά μέσα στις επόμενες δύο εβδομάδες. Ο συντονιστής προτρέπει τους συμμετέχοντες να κρατήσουν σημειώσεις από τις εμπειρίες τους αυτές.

6) Στην επόμενη συνάντηση ο συντονιστής συζητά με τους συμμετέχοντες σχετικά με την εμπειρία τους.

Η ΜΟΝΑΧΙΚΗ ΣΑΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

- 1) Κάντε μια λίστα με τις δραστηριότητες που συνήθως κάνετε και προτιμάτε να κάνετε μαζί με άλλους. Αυτές πρέπει να είναι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός σπιτιού.

- 2) Διαλέξτε από την παραπάνω λίστα μια δραστηριότητα που θα κάνετε μόνοι σας στις επόμενες δύο εβδομάδες.
- 3) Οπτικοποιήστε τον εαυτό σας να κάνει τη δραστηριότητα αυτή μόνοι σας. Φανταστείτε όλα τα βήματα από τη στιγμή που ντύνεστε μέχρι να γυρίσετε σπίτι. Ξεκινήστε με το να φαντάζεστε τον εαυτό σας:
 - Στο σπίτι πριν τη δραστηριότητα
 - Τι φοράτε;
 - Τι αισθάνεστε;

Αν αισθάνεστε αγχωμένοι που κάνετε τη δραστηριότητα αυτή μόνοι σας, φανταστείτε πως παίρνετε κάποιον μαζί σας που σας κάνει να αισθάνεστε πιο άνετοι και ασφαλείς.

- Πλησιάζοντας στη δραστηριότητα:

Για παράδειγμα, φανταστείτε τον εαυτό σας να οδηγεί ή να περπατάει προς το μέρος που θα πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα. Παρατηρήστε το ακουστικό περιβάλλον που περιβάλλει την φανταστική σας περιπέτεια. Παίζει μουσική στο αυτοκίνητο; Ακούτε φωνές ανθρώπων; Πόσο δυνατές και πόσο κοντά είναι; Τι λένε;

- Ξεκινώντας τη δραστηριότητα:

Αν αισθάνεστε αγχωμένοι, πάρτε μερικές βαθιές ανάσες και φανταστείτε τον εαυτό σας χαμογελαστό και με αυτοπεποίθηση.

- Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα.
- Φεύγοντας από τη δραστηριότητα και επιστρέφοντας στο σπίτι-ακόμη χαμογελαστοί και με αυτοπεποίθηση.
- Επιστρέφοντας σπίτι με ασφάλεια.

5.4 ΔΕΝ ΜΕ ΑΓΓΙΖΕΙ (Διάρκεια:30 λεπτά)

(Hughes & Terrell, 2012, σελ.265-267)

Στόχοι

-Να διαχειριστούν οι συμμετέχοντες το στρες προλαμβάνοντας προβλήματα και έχοντας μηχανισμούς αντιμετώπισης.

-Να βελτιώσουν την ικανότητά τους να αποφεύγουν ή να μειώνουν το στρες με την αποτελεσματική του διαχείριση.

-Να αναπτύξουν καλύτερη γνώση της δύναμης του σχεδιασμού σε στρεσογόνες καταστάσεις.

Περιγραφή

1) Ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να γράψουν τις τρεις πιο στρεσογόνες δραστηριότητες και καταστάσεις που αντιμετωπίζουν συχνά π.χ. να κάνουν μια παρουσίαση, να έρχονται αντιμέτωποι με κάποιον συνεργάτη, να επιβιώνουν σε ένα μπουτιλιάρισμα, να τα βγάζουν πέρα με βαρύ φόρτο εργασίας, να βγουν ραντεβού με κάποιο καινούριο πρόσωπο, να παρευρεθούν ή να οργανώσουν ένα οικογενειακό τραπέζι κλπ.

2) Ο συντονιστής ζητάει από τους συμμετέχοντες να διαλέξουν μια δραστηριότητα από τη λίστα πάνω στην οποία θα δουλέψουν. Τους ενθαρρύνει να επιλέξουν μια κατάσταση την οποία πρόκειται να αντιμετωπίσουν στο κοντινό μέλλον.

3) Οι συμμετέχοντες παρατηρούν και καταγράφουν την ακολουθία συμπτωμάτων που σηματοδοτούν την έναρξη του στρες.

4) Ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν ένα πράγμα που τους βοηθάει να μετριάσουν ή να εξαλείψουν τα συμπτώματα του στρες που αναδύονται στην προβληματική κατάσταση. Τα παρακάτω παραδείγματα ίσως είναι βοηθητικά:

- ✓ Συζητήστε με τους σημαντικούς σας ανθρώπους για την κατάσταση
- ✓ Ανεβοκατεβείτε τις σκάλες παίρνοντας βαθιές ανάσες καθόλη τη διάρκεια.
- ✓ Προβλέψτε ώστε να έχετε επιπλέον χρόνο για απρόσμενα ενδεχόμενα.
- ✓ Αναζητήστε βοήθεια από ένα φίλο ή έναν ειδικό.

- ✓ Ανακατευθύνετε όλη την προσοχή σας από τον εξωτερικό κόσμο και επικεντρωθείτε στον εσωτερικό ρυθμό της αναπνοής σας και του χτύπου της καρδιάς σας.

5) Ο συντονιστής χωρίζει τις ομάδες σε ζευγάρια. Τα ζευγάρια μοιράζονται τις δραστηριότητες αυτές, αναφερόμενα στους στρεσογόνους παράγοντες και ζητάνε από το ζευγάρι τους ιδέες για το πώς να προσπαθήσουν να μετριάσουν τους παράγοντες αυτούς. Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους περίπου 10 λεπτά για να συγκεντρώσουν αυτές τις πληροφορίες.

6) Ο συντονιστής κάνει μια σύνοψη με την ομάδα και ζητά από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν προτάσεις που άκουσαν και τους άρεσαν, αλλά δεν τις είχαν σκεφτεί μόνοι τους.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

5.5 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΑΣ

(Pennock & Alberts, 2021)

Στόχος

-Αυτή η άσκηση έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να αποκαλύψουν δυσλειτουργικές ή ψευδείς πεποιθήσεις για τα συναισθήματα.

Πολλοί άνθρωποι έχουν εγγενείς πεποιθήσεις για τα συναισθήματα. Αυτές οι πεποιθήσεις λειτουργούν εκτός συνειδητής γνώσης και καθορίζουν έντονα τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα συναισθήματά τους

Πρώτον, οι άνθρωποι έχουν πεποιθήσεις για την «αποδοχή» των συναισθημάτων. Υπάρχει διαφορά μεταξύ των ανθρώπων στον βαθμό που πιστεύουν ότι η βίωση και η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων είναι αποδεκτή.

Οι πεποιθήσεις για τη μη αποδοχή των αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση των κλινικών προβλημάτων και μπορεί να σχετίζονται με χειρότερη πρόγνωση και έκβαση της θεραπείας. Γενικά, τα άτομα με πεποιθήσεις για τη μη αποδοχή των συναισθημάτων συχνά παρουσιάζουν μια σειρά διαφορετικών προβλημάτων, όπως η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές, η κοινωνική φοβία, η διαταραχή μετατραυματικού στρες και την οριακή διαταραχή προσωπικότητας.

Αυτές οι πεποιθήσεις μπορεί να οδηγήσουν στην αποφυγή συναισθημάτων, η οποία αποτρέπει το άτομο από την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της κατανόησης του εαυτού και, ως εκ τούτου, της ικανότητας για αυτο-φροντίδα. Μεγαλώνοντας σε ένα περιβάλλον όπου η έκφραση των δυσκολιών ή των αρνητικών συναισθημάτων αντιμετωπίστηκε με τιμωρία ή έλλειψη ενσυναίσθησης έχει προταθεί ως μια πιθανή αιτία για την ανάπτυξη των πεποιθήσεων για τη μη αποδοχή των συναισθημάτων.

Οι άνθρωποι μπορεί επίσης να έχουν πεποιθήσεις σχετικά με την ευπλαστότητα του συναισθήματος. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να πιστεύει ότι όσο κι αν προσπαθεί κανείς, δεν μπορεί πραγματικά να αλλάξει τα συναισθήματά του. Αυτή η πεποίθηση ότι τα συναισθήματα είναι εκτός προσωπικού ελέγχου είναι πιθανό να οδηγήσει σε λιγότερες προσπάθειες ρύθμισης το συναισθήματος. Επειδή το

άτομο δεν εμπλέκεται σε ενεργές προσπάθειες ρύθμισης των συναισθημάτων, και ως εκ τούτου δεν θα βιώσει ότι τα συναισθήματα μπορούν να ρυθμιστούν, η πεποίθηση αυτή θα παραμείνει χωρίς αμφισβήτηση. Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι τα συναισθήματα είναι λιγότερο ευμετάβλητα βιώνουν λιγότερα θετικά και περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, μειωμένη ψυχολογική ευεξία, χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα συναισθηματικής ρύθμισης και υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης. Αντίθετα, ένα άτομο που πιστεύει ότι τα συναισθήματα είναι ευμετάβλητα θα επιδείξει ένα πιο δυναμικό και ενεργό μοτίβο αντιμετώπισης. Με την πάροδο του χρόνου, αυτό το ενεργό μοτίβο αντιμετώπισης των συναισθημάτων θα επιβεβαιώσει ότι τα συναισθήματα είναι πράγματι ευμετάβλητα και έτσι ενισχύεται η πεποίθηση σχετικά με την ευμεταβλητότητα των συναισθημάτων. Αυτή η άσκηση επικεντρώνεται στις βασικές και συχνά ασυνείδητες υποθέσεις για τα συναισθήματα.

ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Σε αυτήν την άσκηση, θα εξετάσουμε τις βασικές παραδοχές σας σχετικά με τα συναισθήματα: τι σημαίνουν τα συναισθήματα για εσάς, τι σημαίνει να τα εκφράζετε και τι θα συνέβαινε αν αφήνατε τον εαυτό σας να νιώσει κάποια συγκεκριμένα συναισθήματα. Ο σκοπός αυτού είναι να ανακαλύψετε τυχόν ψευδείς ή παραπλανητικές πεποιθήσεις σας που έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ευζωία σας.

1. Για τους σκοπούς αυτής της άσκησης, επιλέξτε ένα συγκεκριμένο δύσκολο συναίσθημα για να εργαστείτε. Θα μπορούσατε να επιλέξετε μια συναισθηματική κατάσταση με την οποία παλεύετε αυτή τη στιγμή, για παράδειγμα μπορεί να νιώθετε αγχωμένος-η για ένα επερχόμενο συμβάν ή να αισθάνεστε μετανιωμένος-η για μια πρόσφατη απόφασή σας. Γράψτε το συναίσθημα που έχετε επιλέξει στο κέντρο του φυλλαδίου εργασίας.

2. Διαβάστε την παρακάτω λίστα με κοινές λανθασμένες πεποιθήσεις σχετικά με τα συναισθήματα και δείτε ποια ταιριάζουν περισσότερο σε εσάς. Βάλτε ένα X δίπλα από τις δηλώσεις που ισχύουν για εσάς. Δώστε ιδιαίτερη προσοχή σε αυτές που σας ακούγονται οικείες, καθώς μπορεί να είναι σκέψεις που υπάρχουν έξω από την επίγνωσή σας. Στο τέλος, προσθέστε τυχόν προσωπικές πεποιθήσεις που δεν αναφέρονται. Στη συνέχεια, γράψτε τις βασικές πεποιθήσεις σας σχετικά με τα συναισθήματα στα συννεφάκια της σκέψης που υπάρχουν στο φύλλο εργασίας.

- Αν χάσω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου μπροστά σε άλλους, θα χαλάσει η άποψή τους για μένα.
- Πρέπει να μπορώ να ελέγχω τα συναισθήματά μου.
- Αν αφήσω τον εαυτό μου να νιώσει αυτό το συναίσθημα, θα με καταβάλλει.
- Αν λέω στους άλλους πώς νιώθω, θα το χρησιμοποιήσουν εναντίον μου.
- Αν λέω στους άλλους πώς νιώθω, θα πιστεύουν ότι είμαι αδύναμος-η.
- Άλλα άτομα δεν αισθάνονται έτσι. Πρέπει να πάει κάτι λάθος μαζί μου.
- Μόνο ένα ανώριμο άτομο θα ήταν τόσο συναισθηματικό.
- Πρέπει να είμαι σε θέση να αντιμετωπίσω μόνος-η μου τις δυσκολίες χωρίς να απευθύνομαι σε άλλους για υποστήριξη.
- Για να γίνω αποδεκτός-ή από τους άλλους, πρέπει να κρατώ τις δυσκολίες ή τα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό μου.
- Αυτή η συναισθηματική κατάσταση δεν είναι μια φυσιολογική αντίδραση. Πρέπει να απαλλαγώ από αυτή.
- Ένα ευτυχισμένο άτομο δεν θα αισθανόταν έτσι.

- Αυτό το άτομο αντέδρασε διαφορετικά από ότι εγώ, επομένως η συναισθηματική μου αντίδραση είναι λάθος.
- Αν αφήσω τον εαυτό μου να νιώσει αυτόν τον πόνο, θα με αποτελειώσει.
- Το να αφήσω τον εαυτό μου να νιώθει άσχημα, θα σήμαινε να πέσω στα πατώματα ή να αισθάνομαι αυτολύπηση.
- Εάν δείξω σημάδια αδυναμίας, τότε οι άλλοι θα με απορρίψουν.
- Το να είσαι ενήλικας σημαίνει να μην παρασύρεσαι από το συναίσθημα. Υποτίθεται ότι πρέπει να είμαι λογικός-ή!
- Το να δείχνω τα συναισθήματά μου στους άλλους με κάνει να μοιάζω μελοδραματικός-ή.
- Είμαι ηλίθιος-α που αισθάνομαι έτσι. Πρέπει να το αποβάλω!
- Δεν πρέπει να αφήσω τον εαυτό μου να παραδοθεί σε αυτά τα συναισθήματα.
- Άλλο:
- Άλλο:

3. Τώρα ας δούμε τι συμβαίνει ως συνέπεια της διατήρησης αυτών των πεποιθήσεων σχετικά με τα συναισθήματα. Τι αντίκτυπο έχουν αυτές οι πεποιθήσεις στο πώς αισθάνεστε, συμπεριφέρεστε και μιλάτε στον εαυτό σας, όταν αντιμετωπίζετε αυτό το συναίσθημα; Καταγράψτε όσα περισσότερες συνέπειες (θετικές και αρνητικές) μπορείτε να σκεφτείτε στην ενότητα των συνεπειών.

4. Ερωτήσεις για σκέψη:

- Πώς αισθανθήκατε κάνοντας αυτή την άσκηση;
- Κοιτάζοντας στο κομμάτι της άσκησης που αφορά στις συνέπειες, πόσο βοηθητικό είναι για εσάς να διατηρείτε τέτοιες πεποιθήσεις για τα συναισθήματά σας;
- Τι ήταν εύκολο και τι δύσκολο σχετικά με την άσκηση;
- Τι γνώσεις έχετε αποκτήσει για τις πεποιθήσεις σας σχετικά με τα συναισθήματα;

ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ:.....

.....

.....

.....

.....

ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ:.....

.....

.....

.....

.....

ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ:.....

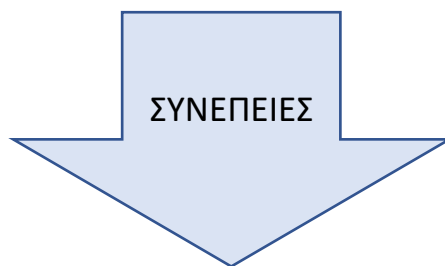
.....

.....

339

.....

.....



.....

.....

.....

.....

Κλείσιμο συνάντησης

5.6 ΓΙΑ ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΙ ΠΑΙΡΝΩ ΜΑΖΙ ΜΟΥ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

-Κλείσιμο συνάντησης

Περιγραφή

Όλοι οι συμμετέχοντες κλείνουν απαλά τα μάτια και παίρνουν βαθιές ανάσες. Ο συντονιστής τους παροτρύνει να ξαναδούν με την φαντασία τους τη σημερινή συνάντηση και όλα όσα συνέβησαν. Έπειτα ζητάει από τους συμμετέχοντες να διαλέξουν κάτι σημαντικό για αυτούς, το οποίο θα ήθελαν να πάρουν μαζί τους. Προαιρετικά το μοιράζονται με την ομάδα.

6^η συνάντηση

6.1 ΜΕ ΜΙΑ ΦΡΑΣΗ (Διάρκεια: 5 λεπτά)

(Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003, σελ.111)

Στόχοι

- Να επικεντρωθούν οι συμμετέχοντες στον εαυτό τους.
- Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Ο συντονιστής προτείνει να πει ο καθένας με μια λέξη ή φράση το πώς νιώθει την παρούσα στιγμή.

6.2 ΠΩΣ ΜΟΙΑΖΕΙ ΤΟ ΝΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΕΣΑΙ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ (Διάρκεια: 40 λεπτά)

(Ciarrochi & Mayer, 2007)

Στόχοι

-Να εξασκηθούν οι συμμετέχοντες στον εντοπισμό, τη χρήση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Emotional Blueprint).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις. Επιλέξτε την απάντηση που σας περιγράφει καλύτερα, κυκλώνοντας το αντίστοιχο γράμμα (α, β ή γ).

1. Επεξεργάζομαι τα δυνατά συναισθήματα...
 - α) για να μην τα μεγαλοποιώ ή τα ελαχιστοποιώ συνέχεια
 - β) τις περισσότερες φορές
 - γ) για να τα ελαχιστοποιώ και να τα ελέγχω

2. Μπορώ να αλλάξω την κακή μου διάθεση όταν απαιτείται
 - α) σχεδόν πάντα
 - β) συχνά
 - γ) σπάνια

3. Είμαι ανοιχτός-ή στα συναισθήματά μου
 - α) σχεδόν πάντα (για όλα τα βασικά συναισθήματα)
 - β) μερικές φορές
 - γ) σπάνια

4. Τα συναισθήματά μου με βοηθάνε να πάρω πιο σωστές αποφάσεις
 - α) σχεδόν πάντα (για όλα τα βασικά συναισθήματα)
 - β) μερικές φορές
 - γ) σπάνια

Οι απαντήσεις «α» υποδηλώνουν ότι είστε ανοιχτοί στα συναισθήματά σας, ακόμη κι αν δεν είναι ευχάριστα. Αυτό είναι το κλειδί για τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς τα συναισθήματα περιέχουν πολύτιμα δεδομένα για εσάς και το περιβάλλον.

Οι απαντήσεις «γ» υποδηλώνουν ότι είστε κλειστοί στα συναισθήματα ή σε ορισμένα συναισθήματα σε συγκεκριμένες στιγμές. Σαν αποτέλεσμα, ενδέχεται να μην έχετε τη συνολική εικόνα.

Οδηγίες

Πρώτον, διαβάστε το παράδειγμα της έξυπνης χρήσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις για να σας βοηθήσουν να κατανοήσετε καλύτερα την προσέγγισή σας στην επίλυση προβλημάτων.

Έξυπνη χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ένα παράδειγμα ενός ατόμου με συναισθηματική νοημοσύνη είναι η Kris. Η Kris είναι νοσοκόμα και έχει καθυστερήσει σχεδόν είκοσι λεπτά για να δει την εξάχρονη ασθενή της, την Alysha. Η Alysha έχει προγραμματισμένο ραντεβού για να κάνει ένα εμβόλιο. Η Alysha περιμένει με τη μητέρα της στην αίθουσα εξετάσεων.

Η Kris ανοίγει την πόρτα και ζητά αμέσως συγγνώμη για την καθυστέρηση. Η Kris παρατηρεί ότι η Alysha πιάνει με δύναμη την άκρη του πάγκου εξέτασης και φαίνεται φοβισμένη. Κοιτάζει τη μητέρα της, η οποία φαίνεται χαρούμενη. Η μητέρα λέει: «Θα κάνει απλά ένα εμβόλιο σήμερα, σωστά;» Η Kris λέει: «Ναι αυτό θα κάνουμε σήμερα.» Η μητέρα στη συνέχεια λέει «Τα έχει πάει τόσο καλά με τα εμβόλιά της στο παρελθόν, είναι πολύ δυνατή».

Η Kris παρατηρεί ότι η Alysha γίνεται πιο ανήσυχη και της λέει «Λοιπόν, Alysha, πώς νιώθεις για αυτό το εμβόλιο σήμερα;» Η Alysha απαντά με τρεμάμενη χαμηλή φωνή «Όχι τόσο καλά.» Η Kris λέει «Γιατί είναι διαφορετικό αυτό το εμβόλιο από αυτά που είχες κάνει στο παρελθόν; Η μαμά σου λέει ότι συνήθως τα πας καλά με τα εμβόλια.» Η Alysha απαντά «Μερικά παιδιά στο σχολείο έλεγαν ότι τα εμβόλια φέτος μπορούν να σε κάνουν άρρωστο και να πεθάνεις.» Στη συνέχεια, η Kris διαβεβαίωσε την Alysha ότι αυτό το συγκεκριμένο εμβόλιο που θα κάνει σήμερα

δεν είναι το ίδιο για το οποίο μιλούσαν τα άλλα παιδιά και θα ήταν ασφαλής. Η Kris ηρέμησε την Alysha και άλλαξε την αρχική συναισθηματική της κατάσταση.

Η Kris συγκέντρωσε μερικές πληροφορίες για να προσδιορίσει ότι η συμπεριφορά της Alysha δεν ήταν αυτή ενός φυσιολογικού εξάχρονου παιδιού που κάνει εμβόλιο. Στην πραγματικότητα, αν η Kris δεν είχε αφιερώσει χρόνο να κατανοήσει τη συναισθηματική συμπεριφορά της Alysha και απλά έκανε το εμβόλιο, η Alysha μπορεί να έχει τρομοκρατηθεί περισσότερο μετά το εμβόλιο. Η Kris κατάφερε να φύγει η Alysha από το γραφείο της πολύ πιο ήρεμη από ότι ήρθε.

Το Συναισθηματικό Σχέδιο-Emotional Blueprint χρησιμοποιείται για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα χρησιμοποιήθηκαν έξυπνα στην παραπάνω κατάσταση. Η Kris εντόπισε ότι η Alysha πιανόταν από τον πάγκο της εξέτασης και διαπίστωσε ότι φοβόταν. Επίσης, η Kris ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσει αυτό που η μητέρα της είπε ότι η κόρη της συνήθως τα πήγαινε καλά με τα εμβόλια για να συμπεράνει ότι κάτι είχε αλλάξει από το τελευταίο εμβόλιο.

Τη στιγμή πριν από το εμβόλιο, η Kris αποφάσισε να ρωτήσει την Alysha πώς αισθανόταν για αυτό. Η Kris ήξερε ότι το να νιώθει φοβισμένη η νεαρή ασθενής της δεν ήταν φυσιολογικό και προσπάθησε να την ηρεμήσει. Όταν η Alysha απάντησε πως δεν ήταν πολύ καλά και εξήγησε στην Kris τον λόγο για τον οποίο ήταν φοβισμένη, εκείνη κατάφερε να διαχειριστεί αποτελεσματικά την κατάσταση με ένα καλό αποτέλεσμα για την ίδια, την Alysha και τη μητέρα της.

Η ανάλυση του παραδείγματος της Kris χρησιμοποιώντας το Emotional Blueprint δίνει μια καλύτερη εικόνα των τεσσάρων σημαντικών κατηγοριών:

- ❖ **Αναγνώριση συναισθημάτων-** Η Kris εντόπισε με ακρίβεια ότι η Alysha ήταν φοβισμένη αναγνωρίζοντας την έκφραση του προσώπου, τη γλώσσα του σώματος και τον τόνο της φωνής της.
- ❖ **Κατανόηση των συναισθημάτων-** Η Kris συμμερίστηκε το συναίσθημα του φόβου που η Alysha βίωνε και μπόρεσε να συσχετιστεί με την ανησυχία που ένιωσε.

- ❖ **Χρήση των συναισθημάτων-** Η Kris επέλεξε να αναγνωρίσει τη συναισθηματική πληροφορία και ρώτησε την Alysha σχετικά με το πώς ένιωθε για το εμβόλιό της
- ❖ **Διαχείριση των συναισθημάτων-** Η Kris ήξερε ότι έπρεπε να απομακρύνει την ασθενή από μια φοβισμένη συναισθηματική κατάσταση και να την οδηγήσει σε μια πιο χαλαρή διάθεση. Δεν ήθελε η ασθενής της να γίνει πιο φοβισμένη. Συνέχισε να διαχειρίζεται τα συναισθήματα της Alysha διαβεβαιώνοντάς της ότι θα είναι καλά μετά τον εμβολιασμό.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκεφτείτε μια απόφαση που λάβατε πρόσφατα, η οποία κατέληξε να είναι μια κακή απόφαση. Τα λογικά δεδομένα που είχατε διαθέσιμα στήριζαν την απόφασή σας, αλλά αισθανθήκατε κάπως άβολα για την απόφαση. Ωστόσο, αγνοήσατε το ένστικτό σας και πήγατε με τη λογική απόφαση. Αποδείχθηκε ότι αυτή ήταν όντως λανθασμένη απόφαση. Απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτήν την κατάσταση:

1. Ποια ήταν η κατάσταση;
2. Ποια ήταν τα συναισθήματα που βιώσατε πριν να πάρετε την απόφαση;
3. Είχατε γνώση των συναισθημάτων που βιώνατε εκείνη την εποχή;
4. Εάν ναι, σε τι τα αποδώσατε ή πώς τα διαχειριστήκατε;
5. Εκ των υστέρων, τι πιστεύετε ότι σας πρότειναν τα συναισθήματά σας;

Στη συνέχεια, σκεφτείτε μια απόφαση που πήρατε με βάση το ένστικτό σας, η οποία ήταν μια καλή απόφαση και απάντησε στις ερωτήσεις.

1. Ποια ήταν η κατάσταση;
2. Ποια ήταν τα συναισθήματα που βιώσατε πριν να πάρετε την απόφαση;

3. Είχατε γνώση των συναισθημάτων που βιώνετε εκείνη την εποχή;
4. Εάν ναι, σε τι τα αποδώσατε ή πώς τα διαχειριστήκατε;
5. Εκ των υστέρων, πιστεύετε ότι σας πρότειναν τα συναισθήματά σας;

Μια πτυχή της διαχείρισης των συναισθημάτων είναι να είσαι σε θέση να παραμένεις ανοιχτός στα συναισθήματα, ακόμα κι αν αυτά είναι ανεπιθύμητα. Εάν τα συναισθήματα περιέχουν δεδομένα, τότε θα είναι ανόητο να αγνοήσετε τέτοια δεδομένα.

6.3 ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΕΥΕΛΙΞΙΑ (Διάρκεια:30 λεπτά)

(Hughes & Terrell, 2012, σελ.321-323)

Στόχοι

-Οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν μια λίστα δραστηριοτήτων, ώστε να αναπτύξουν την ευελιξία τους.

-Να δεσμευτούν για τη χρήση ενός τουλάχιστον εργαλείου για την ανάπτυξη της ευελιξίας και να μεταφέρουν στην ομάδα την εμπειρία τους.

Περιγραφή

1) Ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν πρόσφατες καταστάσεις που πιστεύουν πως θα έπρεπε να επιδείξουν μεγαλύτερη ευελιξία.

2) Ο συντονιστής ζητά από την ομάδα να μοιραστεί αρνητικές εμπειρίες στις οποίες δεν ήταν ευέλικτοι και καταγράφει τις απαντήσεις τους.

3) Ρωτάει την ομάδα «Τι θα μπορούσατε να έχετε κάνει ώστε να είστε πιο ευέλικτοι; Ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην ανάπτυξη της ευελιξίας αποτελεί η έλλειψη θέλησής μας. Η ομάδα καταγράφει τρεις λόγους που οι άνθρωποι δεν θέλουν να είναι πιο ευέλικτοι, γίνεται συζήτηση σχετικά με το γιατί και τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό.

4) Έπειτα, ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες να κάνουν μια λίστα με πράγματα τα οποία θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά και απαιτούν να είναι πιο ευέλικτοι. Αν η ομάδα δυσκολεύεται να ξεκινήσει, ο συντονιστής χρησιμοποιεί κάποιο στοιχείο από τα παρακάτω για να ενθαρρύνει τη διαδικασία.

-Δοκιμάστε ένα είδος φαγητού που δεν έχετε φάει ξανά.

-Οδηγήστε προς τη δουλειά σας από έναν διαφορετικό δρόμο.

-Ακούστε ένα διαφορετικό είδος μουσικής.

-Διαβάστε κάτι διαφορετικό από αυτά που συνηθίζετε π.χ. βιβλία ιστορίας, μυστηρίου, τέχνης.

5) Ο συντονιστής προτρέπει τους συμμετέχοντες να διαλέξουν τουλάχιστον μια ή δύο συγκεκριμένες αλλαγές που θα βάλουν στις ζωές τους και δεσμεύονται γραπτώς να τις πραγματοποιήσουν, ενώ θα πρέπει να αναφέρουν τον τρόπο και το χρόνο πραγματοποίησής τους.

6) Ο συντονιστής μοιράζει από μια κάρτα στους συμμετέχοντες. Στην μία πλευρά θα πρέπει να γράψουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που επιθυμούν να αλλάξουν. Στην άλλη πλευρά, πρέπει να γράψουν για ποιους λόγους είναι σημαντικό να είναι πιο ευέλικτοι και να σημειώσουν συγκεκριμένες φορές την ημέρα και τον αριθμό των ημερών που θα ανατρέχουν στην κάρτα για να ενισχύουν τη δέσμευσή τους.

Σε επόμενη συνάντηση, η ομάδα μοιράζεται τις εμπειρίες της και επιλέγει μια άλλη δραστηριότητα για να αυξήσει την ευελιξία της.

6.4 ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ WIN-WIN (Διάρκεια:30 λεπτά)

(Hughes & Terrell, 2012, σελ.333-335)

Στόχοι

-Να μάθουν οι συμμετέχοντες τέσσερις τρόπους για να διαπραγματεύονται αποτελεσματικά.

-Να αναγνωρίσουν τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα κριτήρια αυτά στην επίλυση προβλημάτων.

Περιγραφή

1) Ο συντονιστής θα πρέπει να βοηθήσει την ομάδα στο να κατανοήσει πως υπάρχει μια στενή σύνδεση μεταξύ της επίλυσης προβλημάτων και της διαπραγμάτευσης.

Τα τέσσερα βασικά στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν σε μια διαπραγμάτευση είναι τα εξής:

- Διαχωρίστε τους ανθρώπους από το πρόβλημα
- Επικεντρωθείτε στα διαφορετικά συμφέροντα και όχι στις θέσεις
- Διευρύνετε τις επιλογές, ώστε να βρείτε κάποιες με αμοιβαίο κέρδος
- Επιμείνετε στη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων

Ο συντονιστής συζητά τα κριτήρια αυτά με την ομάδα και ζητάει ένα παράδειγμα καλής στρατηγικής για την επίλυση προβλημάτων. Γίνεται συζήτηση για το πότε δούλεψε αυτή η στρατηγική και πότε όχι. Ακόμη, ο συντονιστής ρωτά αν η στρατηγική των συμμετεχόντων περιλαμβάνει κάποιες από τις παραπάνω δεξιότητες.

2) Ο συντονιστής χωρίζει την ομάδα σε ζευγάρια και μοιράζει το σχετικό φυλλάδιο.

3) Τα ζευγάρια θα παίξουν παιχνίδι ρόλων βασισμένο στο σενάριο του φυλλαδίου και θα χρησιμοποιήσουν τις τέσσερις αυτές δεξιότητες.

4) Ο συντονιστής συγκεντρώνει και πάλι την ομάδα για να συζητήσουν σχετικά με το παιχνίδι ρόλων και την εφαρμογή των τεσσάρων κριτηρίων. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξία αυτών των δεξιοτήτων στην προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος

ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ WIN-WIN (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

Στο ακόλουθο παιχνίδι ρόλων βάλτε τα δυνατά σας για να εφαρμόσετε τα 4 κριτήρια.

ΣΕΝΑΡΙΟ

Ένας από εσάς είναι το αφεντικό και ο άλλος ο/η υπάλληλος. Ο/Η υπάλληλος ζητά μια αύξηση της τάξης του 5% στον μισθό του. Το αφεντικό θα ήθελε να δώσει την αύξηση αλλά νιώθει κάπως προσβεβλημένος που ο/η υπάλληλος και όχι ο ίδιος άνοιξε το θέμα της αύξησης και διστακτικός, καθώς το κέρδος της εταιρείας δεν επιτρέπει την αύξηση αυτή τη στιγμή. Ο/η υπάλληλος γνωρίζει πως έχει φέρει περισσότερους πελάτες από οποιονδήποτε άλλο τα τελευταία δύο χρόνια. Ο/Η υπάλληλος είναι πραγματικά ευχαριστημένος/η με την εταιρεία αλλά τα παιδιά του/της θα πάνε στο πανεπιστήμιο σύντομα και χρειάζεται επιπλέον χρήματα. Και οι δύο πλευρές θα ήθελαν να λυθεί η διαφορά, αλλά δεν θέλουν να συμβιβαστούν, αρχικά τουλάχιστον. Είναι και οι δύο αισιόδοξοι, αλλά και αγχωμένοι την ίδια στιγμή.

6.5 Ο ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ (Διάρκεια: 15 λεπτά)

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)

Στόχοι

Να αξιολογήσουν οι συμμετέχοντες το πρόγραμμα και τη λειτουργία της ομάδας κατά τη διάρκειά του.

Περιγραφή

1. Ο συντονιστής προτείνει στους συμμετέχοντες να κάνουν μία αξιολόγηση του προγράμματος και της ομάδας, σημειώνοντας ο καθένας σε ένα χαρτί το βαθμό ικανοποίησης από την ομάδα με κλίμακα από το 1 έως το 5, σε σχέση με:

- το κλίμα της ομάδας
- την προσωπική τους συμμετοχή
- την εμπύχωση
- το περιεχόμενο
- τη χρησιμότητα στην προσωπική τους ζωή
- τη χρησιμότητα στην επαγγελματική τους ζωή (δυνατότητα επαγγελματικής χρήσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν)

Επίσης, μπορεί να γίνει και αξιολόγηση των επιμέρους θεματικών ενοτήτων του προγράμματος (συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, ψυχική ανθεκτικότητα και ενσυνειδητότητα).

2. Ο συντονιστής συγκεντρώνει όλα τα αποτελέσματα και ακολουθεί συζήτηση με την ομάδα των συμμετεχόντων. Ο συντονιστής διευκολύνει τη συζήτηση με ερωτήσεις, όπως:

-Τι παρατηρείτε σε σχέση με τα συνολικά αποτελέσματα και με την κάθε ενότητα χωριστά;

-Όσοι έβαλαν τους μεγαλύτερους ή μικρότερους βαθμούς ικανοποίησης θα ήθελαν να μας μιλήσουν περισσότερο για την αξιολόγησή τους;

		ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ					
		ΟΜΑΔ Α	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΕΜΨΥΧΩΣΗ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
ΣΥΝΟΛΟ							

Βιβλιογραφία Παρέμβασης

Alberts, H. & Poole, L. (2021, 10 June). 3 *Mindfulness Exercises Emotions*. Positive Psychology Toolkit. <https://positivepsychology.com/>

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). 205 *Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Καστανιώτη.

Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. Psychology Press.

Garnezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A. L. Greene & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151-174). Lawrence Erlbaum Publishers.

Gräßer, M., & Hovermann, E. (2019). *Ressourcenübungen für Erwachsene*. Beltz.

Hughes, M., & Terrell, J. B. (2012). *Emotional intelligence in action: Training and coaching activities for leaders, managers, and teams*. Pfeiffer.

Pennock, S. F. & Alberts, H. (2021, 10 June). 3 *Resilience Exercises*. Positive Psychology Toolkit. <https://positivepsychology.com/>

Reddemann, L. (2016). *Imagination als heilsame Kraft: Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen*. Klett-Cotta.

Selection box. (n.d.) *Resilience-a key skill for education and job*. <http://selection-box.resilience-project.eu/>

Seligman, M. (1990). *Learned optimism*. Random House.