



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)**

«Οι επιδράσεις των γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Ευθυμίας Τσιασιώτη

ΑΜ: 7981200221049

Εξεταστική επιτροπή:

κ. Σπύρος Βασδέκης, Καθηγητής Ιατρικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
(Επιβλέπων)

κ. Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

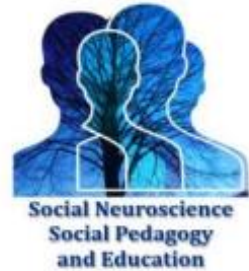
κ. Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση του
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Μάιος 2024



HELLENIC REPUBLIC
**National and Kapodistrian
University of Athens**
— EST. 1837 —



Department of Pedagogy and Primary Education, School of Medicine, Department of Biology

**Interdepartmental Master Degree Programme in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

“The effects of Mindfulness traits on school teachers’ stress”

A MASTER’S THESIS:

Efthymia Tsiasioti

A.N. 7981200221049

Examination Committee:

Spyros Vasdekis, Professor of Medicine, National and Kapodistrian University of Athens
(Supervisor)

I. Mylonakou-Keke, Professor of PDPE, National and Kapodistrian University of Athens

A. Voudouri, Professor of PDPE, NKUA

A Master’s thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, May 2024

**«ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΤΡΕΣ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»**

Ευθυμία Τσιασιώτη

ΑΜ: 7981200221049

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) κ. Σπύρος Βασδέκης, Καθηγητής Ιατρικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Επιβλέπων)
- 2) κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- 3) κ. Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον/ην συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από τον/ην υπογράφοντα/ουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

Ευθυμία Τσιασιώτη

ΥΠΟΓΡΑΦΗ



Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © (Ευθυμία Τσιασιώτη, 2023) Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέως.

Περίληψη

Το άγχος των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξουθένωση αποτελούν συνήθη προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενσυνειδητότητα φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο στη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προωθηθεί η ευημερία των εκπαιδευτικών τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι σχέσεις της ενσυνειδητότητας με το στρες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια έρευνα επισκόπησης με απλή περιγραφική προσέγγιση που διερευνά την επίδραση των γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα αν η ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα χαμηλών επιπέδων στρες και αν υπάρχουν διαφορές φύλου στην ενσυνειδητότητα και το στρες.

Δείγμα αποτέλεσαν 431 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καθορίστηκαν με τη χρήση ευκαιριακής τεχνικής δειγματοληψίας και το εύρος της ηλικίας τους κυμαίνεται από 18-65 ετών. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με έτοιμα σταθμισμένα ερωτηματολόγια και συγκεκριμένα την Κλίμακα για την Επίγνωση Προσοχής και Συνείδησης (MAAS) και το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες στρες που καθορίστηκαν, με την πιο ισχυρή αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση από τις πέντε να εντοπίζεται ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και την έλλειψη στήριξης επαγγέλματος, με τιμή $-0,230$, $p < .001$. Φάνηκε πως η ενσυνειδητότητα αποτελεί αρνητικό στατιστικό προβλεπτικό παράγοντα του στρες των εκπαιδευτικών με βάση τις πέντε υποδιαστάσεις του και πως υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου (άνδρες-γυναίκες) σε τέσσερις από τις έξι συνολικά μεταβλητές της μελέτης.

Το συμπέρασμα της μελέτης είναι πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το σκορ στην ενσυνειδητότητα, τόσο οι συμμετέχοντες βιώνουν λιγότερο στρες.

Λέξεις-κλειδιά: ενσυνειδητότητα, στρες, εκπαιδευτικοί, γνωρίσματα ενσυνειδητότητας

Abstract

Teachers' stress and burnout are common problems in the educational system. Mindfulness seems to play an important role in reducing teachers' stress and can facilitate their well-being both on personal and professional levels. This thesis investigates the relationship between mindfulness and teachers' stress in Greece. Specifically, the research is observational with a descriptive approach, aiming to examine the effects of mindfulness traits on teachers' stress levels. It investigates whether there is a correlation between mindfulness traits and stress, whether mindfulness traits can predict low stress levels, and whether there are gender differences in mindfulness and stress.

The sample consisted of 431 primary and secondary educators aged 18-65, selected through convenience sampling. The standardized questionnaires used were the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) and the Sources of Occupational Stress Questionnaire. According to the results, there is a strong, statistically significant negative correlation between mindfulness and the five stress factors. The most statistically significant negative correlation concerns mindfulness and lack of professional support, with a value of -0.230 , $p < .001$. Mindfulness is a statistically significant negative predictor of teachers' stress across the five subdimensions. Additionally, there were statistically significant gender differences (men-women) in four of the six variables studied.

The conclusion of this research is that there is a negative correlation between mindfulness and the five stress factors, meaning that higher mindfulness scores are associated with lower stress levels among participants.

Keywords: mindfulness, stress, teachers, mindfulness traits

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, οφείλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Σπύρο Βασδέκη για την πολύτιμη καθοδήγηση του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ευχαριστώ τους καθηγητές του μεταπτυχιακού αυτού για τις πολύτιμες γνώσεις που μας δόθηκαν σε αυτή την ακαδημαϊκή μας πορεία και τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την αμέριστη στήριξη της στο διάστημα αυτό.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Ευχαριστίες	7
Κατάλογος Πινάκων	11
 ΠΡΟΛΟΓΟΣ	 12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	17

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η έννοια της ενσυνειδητότητας.....	19
1.1. Εισαγωγή.....	19
1.2. Ορισμός της ενσυνειδητότητας	20
1.3. Η ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα.....	21
1.4. Πυρήνας της ενσυνειδητότητας	23
1.5. Πρακτικές Ενσυνειδητότητας	26
1.6. Μηχανισμοί Ενσυνειδητότητας	29
1.7. Μοντέλα και Προγράμματα Ενσυνειδητότητας.....	32
1.8. Ενσυνειδητότητα και Εκπαίδευση	34
1.9. Ενσυνειδητότητα και μείωση του στρες	40
1.10. Ενσυνειδητότητα και Κοινωνική Νευροεπιστήμη	46
1.11. Σύνοψη.....	50
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Στρες.....	 52
2.1. Εισαγωγή.....	52
2.2. Ορισμός της έννοιας «στρες»	53
2.3. Βιολογική απόκριση στο στρες	55
2.4. Διαχείριση του στρες	58
2.5. Στρες στους εκπαιδευτικούς	60
2.6. Παράγοντες που επηρεάζουν το στρες στους εκπαιδευτικούς	62
2.7. Συνέπειες του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς	67
2.8. Σύνοψη	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κοινωνική Παιδαγωγική	70
3.1. Εισαγωγή.....	70
3.2. Επιστήμη Κοινωνικής Παιδαγωγικής	71
3.3. Ενσυνειδητότητα και Κοινωνική Παιδαγωγική	73
3.4. Στρες και Κοινωνική Παιδαγωγική.....	80
3.5. Κοινωνική Παιδαγωγική στο σχολείο.....	81
3.6. Σύνοψη	84

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ταυτότητα, σημαντικότητα και σχεδιασμός της έρευνας	87
4.1. Εισαγωγή: Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	87
4.2. Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	88
4.3. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα - δημογραφικά στοιχεία	89
4.4. Η Μεθοδολογία της έρευνας	90
4.5. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	91
4.6. Διαδικασία συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων	93
4.7. Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων.....	93
4.8. Σύνοψη	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας.....	95
5.1. Εισαγωγή	95
5.2. Αποτελέσματα	95
5.3. Πρώτη ερευνητική υπόθεση	96
5.4. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση.....	97
5.5. Τρίτη ερευνητική υπόθεση	99
5.6. Σύνοψη	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σύνθεση αποτελεσμάτων και ευρημάτων-Συμπεράσματα-Συζήτηση	101
6.1. Εισαγωγή	101
6.2. Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	101
6.3. Περιορισμοί της έρευνας	106
6.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	107
6.5. Σύνοψη	108

Βιβλιογραφία	109
Ελληνόγλωσση	109
Ξενόγλωσση	109
Παραρτήματα	135
Παράρτημα Ι: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	135
Παράρτημα ΙΙ: Αναλύσεις	139

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.	89
Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	89
Πίνακας 2.	95
Cronbach's α και Shapiro-Wilk για όλες τις μεταβλητές	95
Πίνακας 3.	96
Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις μεταβλητές της μελέτης.....	96
Πίνακας 4.	97
Συντελεστές συσχέτισης Spearman μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης	97
Πίνακας 5.	99
Mann-Whitney τεστ διαφορών των δύο φύλων σε όλες τις μεταβλητές.....	99

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στους σύγχρονους ρυθμούς ζωής το στρες αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις με την οποία έρχονται αντιμέτωπα σχεδόν όλα τα άτομα στη ζωή τους. Δεδομένου ότι ανάμεσα στις ποικίλες πηγές που μπορούν να προκαλέσουν στρες συμπεριλαμβάνονται και εκείνες που αφορούν τον επαγγελματικό χώρο, αξίζει να σταθούμε σε αυτές που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, το γεγονός αυτό αποτελεί μια πρόκληση για την εκπαίδευση σε γενικότερο πλαίσιο. Η διαχείριση των πηγών αυτών κρίνεται καθοριστικής σημασίας τόσο για την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών, όσο και για την επίτευξη της όσο το δυνατόν καλύτερης μαθησιακής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η έννοια της ενσυνειδητότητας αφορά κυρίως την εστίαση στην παρούσα στιγμή, κάτι το οποίο συχνά δύσκολα επιτυγχάνεται από τα άτομα, μιας και πράγματι τείνουν να ασχολούνται με γεγονότα του παρελθόντος ή ακόμα και με ανησυχίες του μέλλοντος.

Τέλος, η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που αποτελεί αφενός τον πυρήνα του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος και αφετέρου είναι πολυδιάστατη. Μια από τις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι ο ισχυρά μαχητικός της χαρακτήρας. Συνεπώς, σαν επιστήμη καλείται να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα, δίνοντας λύσεις σε αυτό.

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία καλείται να ανακαλύψει την επίδραση των γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών σε μια προσπάθεια εμείς οι εκπαιδευτικοί να θωρακιστούμε με τεχνικές διαχείρισης στρες, βελτιώνοντας τόσο την επαγγελματική μας απόδοση όσο και τη ζωή μας εν γένει.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Lazarus (1990) περιγράφει το αντιλαμβανόμενο στρες ως μια συνθήκη, η οποία βιώνεται διαφορετικά από το κάθε άτομο, το οποίο αντιμετωπίζει μια ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων και των πόρων που διαθέτει. Το στρες εμφανίζεται και στο εργασιακό πλαίσιο και μπορεί να οριστεί ως οι αρνητικές σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που προκύπτουν όταν οι απαιτήσεις στον εργασιακό χώρο δεν αντιστοιχούν στις ικανότητες ή τις ανάγκες του εργαζόμενου (Bowen, Edwards, Lingard, & Cattell, 2013). Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες σε διαφορετικές χώρες, έχει φανεί πως συγκεκριμένα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα και το στρες των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα διεθνές φαινόμενο (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Η ενσυνειδητότητα και τα γνωρίσματά της μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική απόδοση των ατόμων και να προσφέρουν ευεργετικές επιδράσεις στη σωματική και ψυχική υγεία, μέσω διαφόρων τρόπων, όπως για παράδειγμα μέσω της αυτορρύθμισης και της ενίσχυσης των κοινωνικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο (Glomb, Duffy, Bono, & Yang, 2011). Μάλιστα, η ενσυνειδητότητα φαίνεται να συνδέεται και με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, καθώς σε μελέτες νευροαπεικόνισης φαίνεται να εμπλέκονται περιοχές του εγκεφάλου στον έλεγχο της προσοχής, όπως για παράδειγμα μια από αυτές είναι ο πρόσθιος φλοιός προσαγωγίου (Tang, The Neuroscience of Mindfulness Meditation, 2017).

Επιπλέον, για την Κοινωνική Παιδαγωγική ως ολιστική και ανθρωπιστική επιστήμη η ενδυνάμωση των ατόμων αποτελεί ένα από τα κεντρικά της θέματα, στοχεύοντας στην καλλιέργεια τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών δυνατοτήτων, αλλά και στη γενικότερη προαγωγή της κοινωνικής λειτουργίας (Kirkwood, Roesch-Marsh, & Cooper, 2017). Εξαιτίας όλων των παραπάνω προκύπτει το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία αφορά την ενσυνειδητότητα και το στρες στους εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα διπλωματική εργασία καλείται να διερευνήσει τις επιδράσεις των γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών με έμφαση στους ακόλουθους παράγοντες: τη συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και το στρες, αν η ενσυνειδητότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα χαμηλών επιπέδων στρες και αν υπάρχουν διαφορές φύλου στην ενσυνειδητότητα και το στρες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται με βάση τον σκοπό της έρευνας είναι:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργάνισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου);

Ερευνητικό ερώτημα 2: Αποτελεί η ενσυνειδητότητα προβλεπτικό παράγοντα των χαμηλών επιπέδων στρες;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Υπάρχουν διαφορές φύλου στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες;

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

1. Θα υπάρξει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου).

2. Η ενσυνειδητότητα θα αποτελέσει στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των χαμηλών επιπέδων στρες με βάση τους πέντε ξεχωριστούς παράγοντες.

3. Θα υπάρχουν διαφορές φύλου στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου).

Πρόκειται για μια έρευνα επισκόπησης (εμπειρική), στην οποία συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα μέσω της χρήσης έτοιμων σταθμισμένων ερωτηματολογίων. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τέσσερα μέρη και διαμοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με “Google forms” στους εκπαιδευτικούς, ενώ αναρτήθηκε και σε ομάδες εκπαιδευτικών της Ελλάδας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έχοντας δείγμα 431 εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω στατιστικής ανάλυσης και συγκεκριμένα με τη χρήση του λογισμικού “SPSS” (Statistical Package for Social Sciences), 25η έκδοση.

Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας έγκειται στο γεγονός πως στον ελλαδικό χώρο δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να αφορούν την ενσυνειδητότητα. Συνεπώς, η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να επεκτείνει ως ένα βαθμό τις έρευνες που αφορούν την ενσυνειδητότητα και το στρες και συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Επιπλέον, η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το συγκεκριμένο θέμα έδειξε να υπάρχουν κυρίως έρευνες παρέμβασης, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στην παρούσα διπλωματική εργασία. Τέλος, η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία συμβάλλει στον επιστημονικό χώρο, προσφέροντας καινούργια δεδομένα.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστεί το θεωρητικό της μέρος, δηλαδή η βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει πραγματοποιηθεί προκειμένου να οριστεί η ενσυνειδητότητα,

το στρες, η Κοινωνική Παιδαγωγική και η συσχέτιση σε θεωρητικό επίπεδο των εννοιών αυτών. Έτσι λοιπόν, το πρώτο κεφάλαιο αφορά την «Ενσυνειδητότητα» και συγκεκριμένα τον ορισμό της, τα στοιχεία που αποτελούν τον πυρήνα της, τις πρακτικές με ενσυνειδητότητα, τους μηχανισμούς της, μοντέλα και παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα, τη σχέση της με την εκπαίδευση, με τη μείωση του στρες και με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά το στρες και συγκεκριμένα, ορίζεται η συγκεκριμένη έννοια, παρουσιάζεται η βιολογική απόκριση σε αυτό, η διαχείριση του και έπειτα αναλύεται συγκεκριμένα στο χώρο των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες που το επηρεάζουν, καθώς και οι συνέπειες του στρες στον εργασιακό τους χώρο.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην Κοινωνική Παιδαγωγική, με σκοπό να δοθούν πληροφορίες σχετικά με την επιστήμη αυτή και κατ' επέκταση να συσχετισθεί με την ενσυνειδητότητα, το στρες, αλλά και με το σχολικό πλαίσιο, δηλαδή με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Έχοντας ολοκληρώσει το θεωρητικό μέρος, το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας αφορά το ερευνητικό μέρος της, για το οποίο παρουσιάζονται τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, επισημαίνεται η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας, παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις που τίθενται, αναφέρονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα και τα δημογραφικά τους στοιχεία, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συγκέντρωσής τους, η επεξεργασία τους και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Το επόμενο κεφάλαιο αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας και συγκεκριμένα αναλύονται τα αποτελέσματα του καθενός από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην έρευνα. Παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις μεταβλητές της μελέτης, όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση και παρατίθενται οι αντίστοιχοι πίνακες.

Τέλος, το τελευταίο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους, αφορά τη σύνθεση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε. Γίνεται συσχέτιση με ευρήματα ανάλογων ερευνών και τέλος παρατίθεται συζήτηση και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, πρώτα η ελληνόγλωσση και έπειτα η

ξενόγλωσση βιβλιογραφία και έπειτα στα παραρτήματα παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο, αλλά και επιπλέον πίνακες που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

MAAS Κλίμακα για την Επίγνωση Προσοχής και Συνείδησης (**M**indful **A**ttention **A**wareness **S**cale)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Η έννοια «ενσυνειδητότητα» έχει χρησιμοποιηθεί με διάφορες σημασίες τόσο στο παρελθόν όσο και στη σύγχρονη εποχή (Singh & Joy, 2021). Η υπάρχουσα αμφισημία στον όρο «ενσυνειδητότητα» δημιουργεί γενικεύσεις και δυσκολεύει τις συγκρίσεις στις υπάρχουσες έρευνες (Anālayo, 2019). Πρόκειται ουσιαστικά για μια πρώτη μετάφραση του βουδιστικού όρου «sati» όπως δόθηκε από τον T.W. Rhys Davids το 1881, ενώ στις αρχές του 1950 σε μερικούς ορισμούς του όρου «ενσυνειδητότητα» ενσωματώθηκε η πρακτική του διαλογισμού (Gethin, 2011).

Ο όρος «ενσυνειδητότητα» ως μετάφραση του όρου «sati» έχει χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς προκειμένου να περιγράψει το φαινόμενο αυτοπροσανατολισμού (Harvey, 2000), ένα κοινωνικό φαινόμενο (Hick, 2009; Nilsson & Kazemi, 2016) και άλλες φορές ένα πνευματικό φαινόμενο (Rhys Davids, 1881; Nilsson & Kazemi, 2016). Το πρόβλημα εντοπίζεται στον ακριβή προσδιορισμό του όρου (Wilson, 2014). Μάλιστα, έχει αναφερθεί πως ο όρος «sati» μεταφρασμένος ως «ενσυνειδητότητα» μπορεί να αποδώσει πολλά διαφορετικά νοήματα, αφήνοντας συνεπώς μια διφορούμενη και ασαφή αντίληψη (Nilsson & Kazemi, 2016). Όπως το έχει θέσει και ο Bodhi η λέξη «ενσυνειδητότητα» είναι από μόνη της ασαφής. Έτσι λοιπόν, οι Dryden και Still (2006) προτείνουν να διασταυρωθεί αν η ενσυνειδητότητα όπως χρησιμοποιείται από τον Kabat-Zinn και άλλους ερευνητές είναι πραγματικά η ενσυνειδητότητα που αποδίδεται από τον Rhys Davids στην μετάφραση του όρου «sati» (Nilsson & Kazemi, 2016).

Η ενσυνειδητότητα έχει χρησιμοποιηθεί και σε μια πληθώρα παρεμβάσεων που πραγματοποιούνται παγκοσμίως σε διάφορους κλάδους, με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναδύεται για αυτόν των εκπαιδευτικών τόσο για τους μαθητές όσο και για το προσωπικό του σχολείου. Το ενδιαφέρον αυτό να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις με βάση την ενσυνειδητότητα στο σχολικό περιβάλλον αντικατοπτρίζει τα χαμηλά επίπεδα ευημερίας και χαμηλής ψυχικής υγείας τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς (Todd, Cooksey, Davies, McRobbie, & Brophy, 2019).

Εξαιτίας των παραπάνω φαίνεται αναγκαίο να αξιολογηθεί η υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς και οι ορισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί στις έρευνες, τη στιγμή που η δημοφιλής χρήση του όρου «ενσυνειδητότητα» έχει οδηγήσει στη δημιουργία μιας ποικιλίας θεραπειών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Wilson, 2014) που βασίζονται σε αυτή (Nilsson & Kazemi, 2016). Στα υποκεφάλαια

που ακολουθούν επιδιώκεται να προσδιοριστεί η έννοια «ενσυνειδητότητα», να γίνουν αντιληπτά τα χαρακτηριστικά που συνιστούν τον πυρήνα της, να δοθεί έμφαση στους μηχανισμούς, τα μοντέλα, τα προγράμματα και τις παρεμβάσεις που βασίζονται σε αυτή, αλλά και να διασυνδεθεί ο όρος με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, καθώς και με τη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.

1.2. Ορισμός της ενσυνειδητότητας

Η έννοια της ενσυνειδητότητας έχει τις ρίζες της κυρίως στη βουδιστική παράδοση, ενώ παράλληλα κοινές ιδέες παρουσιάζονται και στις φιλοσοφικές και ψυχολογικές παραδόσεις της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, της φαινομενολογίας, του υπαρξισμού και του νατουραλισμού στην ύστερη δυτική ευρωπαϊκή σκέψη. Στο επίκεντρο της ενσυνειδητότητας βρίσκεται η ατομική εμπειρία και συγκεκριμένα θεμελιώδεις δραστηριότητες της συνείδησης, όπως είναι η προσοχή και η επίγνωση (Brown, Ryan, & Creswell, 2007). Όσον αφορά την κατανόηση του όρου «ενσυνειδητότητα», υπάρχει μια έλλειψη συμφωνίας σχετικά με το τι ακριβώς ορίζει η έννοια αυτή (Van Gordon et al., 2013). Παρόλα αυτά, είναι γενικά αποδεκτό από τους ψυχολόγους ότι η ενσυνειδητότητα αφορά στην εστίαση στην παρούσα στιγμή (Shonin, Van Gordon, & Griffiths, 2015).

Οι ορισμοί για την ενσυνειδητότητα ποικίλλουν ως ένα βαθμό, ανάλογα με τον συγγραφέα ή τον ερευνητή. Η ενσυνειδητότητα ορίζεται ως «η συνειδητοποίηση των γεγονότων που συμβαίνουν στην παρούσα στιγμή και της παρούσας εμπειρίας» (Brown & Ryan, The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being., 2003); (Brown, Ryan, & Creswell, 2007) πρόκειται δηλαδή για μια ικανότητα αυτορρύθμισης (Brown & Ryan, The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being., 2003) μια δεξιότητα αποδοχής (Linehan, 1994) και μια μετά-γνωστική δεξιότητα (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody et al., 2004). Η ενσυνειδητότητα έχει οριστεί από τον Kabat-Zinn (2003) ως «εστίαση της προσοχής με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή σκοπό, στην παρούσα στιγμή χωρίς επικριτική διάθεση» (Kabat-Zinn J. , 2003);(Hartigan, 2017). Ο Young (2016) υποστηρίζει ότι η ενσυνειδητότητα είναι μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί και θέλοντας να προσδιορίσει την ενσυνειδητότητα την περιγράφει ως «οποιαδήποτε διαδικασία ανάπτυξης που είναι ικανή να οδηγήσει το άτομο σε μια κατάσταση ευτυχίας ανεξαρτήτως των συνθηκών που βασίζεται στην απόκτηση και στην εφαρμογή τριών δεξιοτήτων της προσοχής»: «δύναμη συγκέντρωσης, αισθητηριακή διαύγεια και αυτοκυριαρχία» (Young, 2016). Σύμφωνα με τους Bishop, et al., (2004) η ενσυνειδητότητα ξεκινά από την

επικέντρωση της προσοχής στην παρούσα στιγμή και περιγράφεται ως το συναίσθημα της πλήρους παρουσίας του ατόμου στο παρόν. Δεδομένου ότι μπορεί μερικώς να χαρακτηριστεί ως αυτορρύθμιση της προσοχής, οι προαναφερόμενοι καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ενσυνειδητότητα μπορεί να θεωρηθεί ένα μεταγνωστικό γνώρισμα (Bishop, et al., 2004).

Όπως έχει παρατηρηθεί οι ορισμοί της ενσυνειδητότητας επικεντρώνονται σε δύο βασικά συστατικά (Bishop et al., 2004). Αφενός, το ένα στοιχείο είναι η αυτορρύθμιση της προσοχής που πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία η προσοχή παραμένει εστιασμένη στην παρούσα εμπειρία, εστιάζοντας στην άμεση στιγμή και συνεπώς μέσω αυτής της οπτικής η ενσυνειδητότητα προσλαμβάνεται ως μια νοητική ικανότητα ή κατάσταση και αφετέρου το άλλο στοιχείο είναι η υιοθέτηση μιας οπτικής, η οποία διακρίνεται από περιέργεια, βιωματική διαφάνεια και αποδοχή (Bishop, et al., 2004).

1.3. Η ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα

Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στη φύση της ενσυνειδητότητας και τη διχογνωμία που υπάρχει μεταξύ των απόψεων των ερευνητών σχετικά με αυτή. Τίθεται δηλαδή ασυμφωνία σχετικά με το αν η ενσυνειδητότητα αποτελεί ένα γνώρισμα (Glomb et al., 2011) ή μια εγγενώς ψυχολογική κατάσταση (Allen & Kiburz, 2012; Bishop et al., 2004; Brown & Ryan, 2003; Dane, 2011; Glomb et al., 2011; Heppner et al., 2008; Lau et al., 2006; Robins, Keng, Ekblad, & Brantley, 2012). Οι Bishop, et al., (2004) επισημαίνουν ότι η ενσυνειδητότητα γίνεται κατανοητή ως δεξιότητα που μέσω εκπαίδευσης μπορεί να αναπτυχθεί, αλλά και ως εγγενώς υπαρκτό γνώρισμα στο άτομο σύμφωνα με την προσέγγιση των Brown & Ryan, (2003). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Burzler M. , Voracek, Hos, & Tran, (2019) παρατηρείται πως τα άτομα διακρίνονται από ένα βαθμό ενσυνειδητότητας είτε μεγαλύτερο είτε μικρότερο άσχετα από το αν έχουν εκπαιδευτεί επίσημα ή ανεπίσημα στην ενσυνειδητότητα.

Η ενσυνειδητότητα έχει δύο πτυχές: την πρακτική και τη θεωρητική (Young, 2016). Η πρακτική περιλαμβάνει την οργάνωση των πρακτικών της ενσυνειδητότητας σε ειδικά προγράμματα που απευθύνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων, ενώ η θεωρητική πτυχή αναζητά επεξηγηματικούς μηχανισμούς για γεγονότα όπως για παράδειγμα την κατεύθυνση της προσοχής κατά ένα τρόπο με τον οποίο το άτομο μπορεί να καταφέρει να μετατρέψει το φυσικό πόνο σε μια ενέργεια που ρέει (Young, 2016). Διακρίνονται επίσης δύο είδη πρακτικής της ενσυνειδητότητας, η επίσημη πρακτική και η ανεπίσημη (Λακιώτη & Καρακασίδου, 2020). Αναφορικά με την επίσημη πρακτική, σε αυτή ο όρος ενσυνειδητότητα προσεγγίζεται ως ένα γνώρισμα που μπορεί να

αναπτυχθεί μέσω της επανάληψης πρακτικών, όπως για παράδειγμα μέσω του διαλογισμού (Erisman & Roemer, 2012). Η ανεπίσημη πρακτική αφορά ουσιαστικά την εκπαίδευση του νου με σκοπό τα άτομα να επιτυγχάνουν να λειτουργούν ενσυνείδητα όσο το δυνατόν περισσότερο στη ζωή τους και να εφαρμόζουν τους μηχανισμούς της ενσυνειδητότητας σε τομείς της καθημερινής τους ζωής, όπως για παράδειγμα όταν επικοινωνούν ή οδηγούν (Kabat-Zinn, *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*, 2005).

Η ενσυνειδητότητα φαίνεται να διαφοροποιείται σε άτομα, τα οποία δεν έχουν εξασκηθεί επίσημα σε πρακτικές διαλογισμού σύμφωνα με έρευνες που αφορούν τη διερεύνηση της ενσυνειδητότητας σε μη κλινικούς πληθυσμούς. Επίσης, φαίνεται η ενσυνειδητότητα να περιέχει ιδιότητες που παρομοιάζονται με γνώρισμα, τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν μέσω της χρήσης εργαλείων αυτοαναφοράς που απευθύνονται σε άτομα τα οποία δεν έχουν εκπαιδευτεί σε αυτή (Brown & Ryan, 2003; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson, & Laurenceau, 2007; Brown, West, Loverich, & Biegel, 2011).

Στις περισσότερες μελέτες στις οποίες χρησιμοποιούνται κλίμακες αυτοαναφοράς, έχει διαπιστωθεί ότι η ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και την ψυχική υγεία σε γενικούς πληθυσμούς (Niemic et al., 2010; Kiken & Shook, 2012; Khoury, Sharma, Rush & Fournier, 2015; Remmers, Topolinski, & Koole, 2016; Lynch et al., 2018; Bednar, Voracek & Tran, 2020). Η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται στην ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των ατόμων (Bullis, Bøe, Asnaani & Hofmann, 2014; Kiken, Garland, Bluth, Palsson & Gaylord, 2015), παρά τη διαφωνία ορισμένων ερευνητών πως η ενσυνειδητότητα αποτελεί μια εγγενώς ψυχολογική κατάσταση (Brown & Ryan, 2003; Bishop et al., 2004; Grabovac, Lau & Willett, 2011; Robins, Keng, Ekblad, & Brantley, 2012). Σύμφωνα με τους Hülsheger et al., (2013) τα άτομα με υψηλή ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα μπορούν ενδεχομένως να δρουν περισσότερο ενσυνείδητα και για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα.

Οι Brown και Ryan (2003) στην ψυχομετρική κλίμακα «Mindful Attention Awareness Scale» (MAAS) αξιολογούν την ενσυνειδητότητα ως μονοδιάστατη έννοια (Brown & Ryan, 2003) και αναφέρονται στην ενσυνειδητότητα ως μια κατάσταση, η οποία είναι γνωστική, εστιάζει στο παρόν και αφορά σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης και θετικές συναισθηματικές καταστάσεις (Brown & Ryan, 2003). Από την άλλη, οι Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer και Toney (2006) θεωρούν ότι η ενσυνειδητότητα είναι μια «πολυδιάστατη μεταβλητή».

1.4. Πυρήνας της ενσυνειδητότητας

Μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι πέντε τα στοιχεία που αποτελούν τον πυρήνα της ενσυνειδητότητας: «Προσοχή-Επίγνωση», «Επικέντρωση στην παρούσα στιγμή», «Εξωτερικά γεγονότα», «Καλλιέργεια», «Ηθική Ενσυνειδητότητα» (Nilsson & Kazemi, 2016).

Η «Προσοχή» και η «Επίγνωση» συχνά χρησιμοποιούνται ως ισοδύναμοι όροι. Παρόλα αυτά, η επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει βαθιά αυτεπίγνωση και να παρακολουθεί τις γνωστικές λειτουργίες, τα συναισθήματα και τις σωματικές αισθήσεις ως αποκρίσεις σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Όμως, για να γίνει κατανοητή η έννοια της επίγνωσης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η έννοια της προσοχής. Η προσοχή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίγνωση, καθώς η επίγνωση απαιτεί από το άτομο να επικεντρώνεται σε ό,τι αντιλαμβάνεται. Η προσοχή αφορά το να είναι το άτομο δεκτικό χωρίς να υιοθετεί συμπεριφορές μηρυκασμού ή να αποσπάται η προσοχή του (Nilsson & Kazemi, *Reconciling and Thematizing Definitions of Mindfulness: The Big Five of Mindfulness*, 2016). Ο όρος «προσοχή» μερικές φορές προσλαμβάνεται ως μια διαδικασία που κατευθύνει το μυαλό προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση, όπως την αναπνοή κάποιου (Baer, Smith, & Allen, 2004; Kabat-Zinn, 2013; Lau et al., 2006; Marlatt & Kristeller, 1999; Segal, Williams, & Teasdale, 2002) ή την ύπαρξη κάποιου στην παρούσα στιγμή χωρίς καμία επικριτική διάθεση (Baer et al., 2004; Brantley, 2007; Dane, 2011; Herndon, 2008; Kabat-Zinn, 2013; Long & Christian, 2015; Thondup, 1996). Η «προσοχή» μπορεί επίσης να γίνει αντιληπτή ως ένα είδος πρακτικής που βελτιώνει την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού (Bishop et al., 2004; Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006). Στη βουδιστική ανάλυση, η «προσοχή» γίνεται αντιληπτή ως το να είναι το άτομο παρόν σε όλες τις ψυχικές καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένου και της επίγνωσης (Analayo, 2003, σ. 59). Σύμφωνα με τους Dreyfus και Thompson (2008), η «προσοχή» και η «επίγνωση» δεν είναι «ενσυνειδητότητα», αλλά μάλλον χρησιμεύουν ως προϋποθέσεις της (Nilsson & Kazemi, 2016).

Η «Επικέντρωση στην παρούσα στιγμή» αφορά το να βρίσκεται το άτομο ουσιαστικά στην παρούσα στιγμή που συνήθως χρησιμοποιείται ως οδηγία στην εκπαίδευση της ενσυνειδητότητας (Dreyfus, 2012). Οι ασκούμενοι της ενσυνειδητότητας γενικά μαθαίνουν να φροντίζουν το μυαλό και το νου με το να έχουν επίγνωση του τι συμβαίνει εδώ και τώρα, δηλαδή στην παρούσα στιγμή. Με το να γίνονται περισσότερο παρόντα τα άτομα στη στιγμή και αποκτώντας μεγαλύτερη πρόσβαση στη συνείδηση και στις αισθήσεις (όραση, ακοή, αφή, γεύση, μυρωδιά) προκύπτει η υπόθεση ότι οι ασκούμενοι δρουν παρά αντιδρούν σε πράγματα που συμβαίνουν γύρω τους (Kabat-Zinn, 2005). Από αυτή την άποψη ο Schmidt (2004) τονίζει πως η ενσυνειδητότητα στην καθημερινή ζωή απλά σημαίνει «να είσαι παρών» σε όλες τις δραστηριότητες, είναι ένας τρόπος του «να είσαι», σε

αντίθεση με το «να κάνεις». Το να είσαι ενσυνειδητός στο πλαίσιο της καθημερινότητας έχει να κάνει με την εστίαση της προσοχής με ένα συγκεκριμένο τρόπο και με πρόθεση στο παρόν χωρίς καμία επικριτική διάθεση σύμφωνα με τον Kabat-Zinn (2013). Επιπρόσθετα, σχετίζεται με την κατεύθυνση της συνείδησης προς το ζωντανό σώμα, μεταβαίνοντας από την κατάσταση του «κάνω» σε αυτή του «βρίσκομαι» (Analayo, 2003; Kabat-Zinn, 2013). Ακολουθώντας τα βήματα του Kabat-Zinn, ο Chaskalson (2011) προσλαμβάνει τον όρο «παρών στη στιγμή» ως κάτι αντίθετο του αυτόματου πιλότου. Ο Kessen (2009) τονίζει ότι μπορούμε να ασκούμε πρακτικά την ενσυνειδητότητα 24 ώρες την ημέρα με το να φέρνουμε τη συνειδητότητα σε κάθε δραστηριότητα που είναι μέρος της καθημερινής μας ζωής, εστιάζοντας στην παρούσα στιγμή (Kessen, 2009). Πρόκειται περισσότερο για μια περιγραφή της καθημερινής κατάστασης που έχει ενσωματωθεί στο μυαλό των ασκούμενων κατά τη διάρκεια των χρόνων της εκπαίδευσης στην ενσυνειδητότητα. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, η εκπαίδευση στην ενσυνειδητότητα είναι απλώς η ξεκούραση στην παρούσα στιγμή που συγχρονίζεται και εναρμονίζεται με τις συνθήκες της ζωής (Carroll, 2007). Όπως ο Hahn (1976, σ. 4) αναφέρει «είμαι πλήρως ο εαυτός μου, ακολουθώντας την αναπνοή μου, ευσυνειδητός στην παρουσία μου, στις σκέψεις και στις πράξεις μου». Το να βλέπουμε την ενσυνειδητότητα μέσα από μια τέτοια σκοπιά μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση της ως μια βασική ανθρώπινη ικανότητα παρά ως ένα απλά θεραπευτικό εργαλείο (Brown & Cordon, 2009);(Nilsson & Kazemi, 2016).

Τα «Εξωτερικά γεγονότα» στην ενσυνειδητότητα αναφέρονται γενικά στους βιολογικούς, σωματικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ύπαρξη μας έχοντας ένα αντίκτυπο. Για τους Brown, Ryan, και Creswell (2007) τέτοιου είδους στοιχεία προσλαμβάνονται ως γεγονότα που επηρεάζουν την προσοχή μας, για τον Epstein (1995) ως αντικείμενα που αλλάζουν, για τον Hahn ως η παρούσα πραγματικότητα, για τους Dimidjian και Linehan (2008) ως πραγματικότητα και για τον Harvey (2000) ως φυσικά φαινόμενα. Ο Germer (2005) συνδέει το εξωτερικό με την εμπειρία του παρόντος, καθώς ο Schmidt (2011) αναφέρεται ευρέως στην εμπειρία γενικότερα. Ο Salzberg (2008) και οι Fletcher και Hayes (2005) αναφέρονται σε εξωτερικούς παράγοντες στα πλαίσια των αντικειμένων που επηρεάζουν τον εσωτερικό νου, ο οποίος είναι τα αντικείμενα που βλέπουμε, ακούμε, οσφριζόμαστε και γευόμαστε. Τέλος, ο Kabat-Zinn (2013) αναφέρεται στις εξωτερικές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής για να αποτυπώσει πώς η ενσυνειδητότητα λειτουργεί πρακτικά. Από αυτή την άποψη τα γεγονότα, τα αντικείμενα και οι εμπειρίες είναι σαν φευγαλέα ψυχικά γεγονότα μέσα στο νου, το οποίο στη γνωσιακή θεραπεία με ενσυνειδητότητα σημαίνει να βλέπεις τις σκέψεις ως σκέψεις και όχι σαν αληθινά γεγονότα σχετικά με την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό ο Theravadin Thanissaro (2012) αναφέρει «δεν είναι τα πάντα που αναδύονται σε ένα ήσυχο μυαλό αξιόπιστα» (σ. 61) (Nilsson & Kazemi, 2016).

Η «Καλλιέργεια» αναφέρεται στην ανάπτυξη του χαρακτήρα ενός ατόμου μέσω της ενσυνειδητότητας (Nilsson & Kazemi, *Reconciling and Thematizing Definitions of Mindfulness: The Big Five of Mindfulness*, 2016). Ο όρος «Καλλιέργεια» όπως τον περιγράφει ο Hick (2009), περιλαμβάνει τέσσερις εφαρμογές που είναι παρόμοιες με αυτές που έχουν βρεθεί στη βουδιστική πρακτική: ως ένα μέσο να κοιτάξουμε μέσα μας και να αναπτύξουμε την αυτογνωσία, ως ένα μέσο να βοηθήσουμε αυτούς που βρίσκονται μέσα στην άμεση σφαίρα ενός ατόμου, όπως είναι η οικογένεια και οι φίλοι, ως ένα μέσο να συνεισφέρουμε στο μεγαλύτερο καλό της ομάδας του ατόμου και ως ένα μέσο που επηρεάζει θετικά τις θεραπευτικές σχέσεις (Hick, 2009, σ. 1); (Nilsson & Kazemi, 2016). Σύμφωνα με τον Hick (2009), μέσω της ενδοσκόπησης επιδιώκεται η καλλιέργεια της αυτό-συμπόνιας και της αυτό-αποδοχής, ενώ μέσω της βοήθειας προς τους άλλους επιδιώκεται η καλλιέργεια της συμπόνιας και της ενσυναίσθησης. Σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, η «Καλλιέργεια» μπορεί να αποτελέσει ένα όργανο για την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής (Hick, 2009).

Η «Ηθική Ενσυνειδητότητα» δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση της ενσυνειδητότητας περιπλέκοντας κοινωνικά ζητήματα και κάνοντας αναφορά στην εξισορρόπησή τους (Nilsson & Kazemi, *Reconciling and Thematizing Definitions of Mindfulness: The Big Five of Mindfulness*, 2016). Η καλλιέργεια της ηθικής ενσυνειδητότητας θα μπορούσε να βοηθήσει τα άτομα να συμπεριφέρονται με μεγαλύτερη συμπόνια προς τους άλλους, δημιουργώντας μια συνειδητότητα, η οποία μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο ευρύτερα στην κοινωνία. Τα άτομα που διακρίνονται από ένα υψηλό επίπεδο ηθικής ενσυνειδητότητας μπορούν να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της ηθικής διάστασης των καθημερινών τους πράξεων (Nilsson & Kazemi, *Reconciling and Thematizing Definitions of Mindfulness: The Big Five of Mindfulness*, 2016).

Ο Kabat-Zinn (1990) στα βασικά στοιχεία της ενσυνειδητότητας επισημαίνει πως συγκαταλέγονται επίσης: «η αμεροληψία, η υπομονή, η ανοικτότητα-το μυαλό του αρχάριου, η εμπιστοσύνη, η απουσία προσπάθειας, η αποδοχή, η αποδέσμευση».

Η αμεροληψία αφορά την αποδοχή των εσωτερικών και εξωτερικών εμπειριών χωρίς καμία αντίδραση προς αυτές και κριτική (Kabat-Zinn, 1990).

Η υπομονή αφορά μια δεκτικότητα προς το απαιτούμενο χρόνο για να ξεδιπλωθούν οι εμπειρίες, αλλά και δεκτικότητα ως προς την τάση της σκέψης να περιπλανιέται (Kabat-Zinn, 1990).

Η ανοικτότητα-το μυαλό του αρχάριου αφορά την ανοιχτότητα του ατόμου προς νέες δυνατότητες χωρίς αυτό να δεσμεύεται από προσδοκίες (Kabat-Zinn, 1990).

Η εμπιστοσύνη που αφορά την εμπιστοσύνη προς τον εαυτό, τα συναισθήματα του ατόμου και τη διαίσθησή του (Kabat-Zinn, 1990).

Η απουσία προσπάθειας, αφορά την εστίαση του ατόμου προς τον εαυτό του και την προσοχή με την παράλληλη απουσία ενός ήδη προκαθορισμένου στόχου (Kabat-Zinn, 1990).

Η αποδοχή αφορά την αποδοχή των εμπειριών στην πραγματική διάσταση που λαμβάνουν (Kabat-Zinn, 1990).

Η αποδέσμευση σχετίζεται με την απελευθέρωση του ατόμου, δηλαδή την απαγκίστρωση από θετικές και αρνητικές σκέψεις (Kabat-Zinn, 1990).

1.5. Πρακτικές Ενσυνειδητότητας

Σύμφωνα με τον Kabat-Zinn (1994) «ενσυνειδητότητα σημαίνει πλήρης αφοσίωση στην κάθε στιγμή, προσπαθώντας να επιτευχθεί η στιγμή της πλήρους επίγνωσης, με σκοπό να σωματοποιηθεί όσο καλύτερα γίνεται ο προσανατολισμός της ηρεμίας, της ενσυνειδητότητας, της αυτοκυριαρχίας στο εδώ και τώρα» (σ. 22). Τα μέσα με τα οποία κανείς κατακτά την ενσυνειδητότητα στην καθημερινή ζωή είναι πρακτικές όπως το να κάθεται, να ακούς, να περπατάς κάνοντας διαλογισμό, ενώ παράλληλα πρέπει συνεχώς να επικεντρώνεται η προσοχή στην εμπειρία του παρόντος, δίνοντας σημασία στις τρέχουσες σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αισθήσεις του σώματος με περιέργεια και ειλικρίνεια, χωρίς γνωστική κλιμάκωση και συναισθηματική αντίδραση (Kabat-Zinn, 2003);(Schonert-Reichl & Roeser , 2016).

Στις πρακτικές της ενσυνειδητότητας, ενώ μια κοινή αρχή είναι η επίγνωση της αναπνοής είναι εξίσου αναγκαίο να επιτευχθεί η επίγνωση και σε άλλες πτυχές της εμπειρίας, όπως είναι οι σκέψεις και η ψυχική κατάσταση. Οι παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα επικεντρώνονται στην εφαρμογή των πρακτικών της ενσυνειδητότητας (Roeser, 2014).

Μια από τις πρώτες μορφές επίσημης πρακτικής της ενσυνειδητότητας είναι η «Σάρωση του σώματος» που συχνά πραγματοποιείται σε καθιστή θέση ή ξαπλώνοντας κάτω. Η πρακτική αυτή χαρακτηρίζεται από τη συστηματική κατεύθυνση της προσοχής σε κάθε περιοχή του σώματος, ώστε να καλλιεργηθεί η σωματική επίγνωση που είναι βασικό θεμέλιο της ενσυνειδητότητας. Η οδηγία είναι να παρευρίσκεται κάποιος συνειδητά στο σώμα και στην αίσθηση (π.χ. ένταση), χωρίς να προσπαθεί να την αλλάξει με οποιονδήποτε τρόπο ή για παράδειγμα χαλαρώνοντας τις ομάδες μυών με έναν τρόπο που ορίζεται από πρακτικές προοδευτικής χαλάρωσης (Cullen, 2011). Μια τέτοια

διαδικασία αναπτύσσει την ενσυνειδητότητα του σώματος, την εμπειρική επίγνωση του εαυτού και την επικεντρωμένη προσοχή (Hölzel et al., 2011);(Roeser, 2014).

Όσον αφορά την πρακτική του διαλογισμού προτείνονται δύο τύποι, ανάλογα με τη διαδικασία κατεύθυνσης της προσοχής (Goleman, 1988). Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, ο ένας τύπος επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της συγκέντρωσης, κάτι που περιλαμβάνει την επικέντρωση της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ως μια αίσθηση, εικόνα ή μάντρα και ο άλλος τύπος αφορά την ανάπτυξη μιας ανοιχτής παρακολούθησης αισθητηριακών, γνωστικών και συναισθηματικών τομέων περιλαμβάνοντας μια μετά-επίγνωση ή παρατήρηση της σκέψης που είναι σε εξέλιξη (Cahn and Polich 2006; Lutz et al. 2008; Ospina et al. 2007);(Chiesa, The Difficulty of Defining Mindfulness: Current Thought and Critical Issues, 2012).

Ο διαλογισμός με εστιασμένη προσοχή είναι μια πρακτική της ενσυνειδητότητας που χαρακτηρίζεται από εστίαση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, το οποίο μπορεί να είναι η αναπνοή, ένας εξωτερικός ήχος, μια εικόνα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με μια οπτική μη επεξεργαστική, μη επικριτική, απλής παρατήρησης και ανακατεύθυνσης της προσοχής από οτιδήποτε μπορεί να ξεφεύγει από την παρατήρηση του επιλεγμένου αντικείμενου (Lutz et al., 2007). Η έμφαση στη μονοσημία και στην παρακολούθηση ενισχύει την εστιασμένη προσοχή και την ενσυνειδητότητα της ψυχικής και σωματικής κατάστασης, σε αντίθεση με την περιπλάνηση του μυαλού, καθώς η επαναλαμβανόμενη επαναφορά της προσοχής στο επιλεγμένο αντικείμενο, η μη συναισθηματική αντίδραση και η απουσία αυτοκριτικής καλλιεργεί σταδιακά τη συναισθηματική ρύθμιση και την αυτοσυμπόνια. (Hölzel et al., 2011; Vago & Silbersweig, 2012);(Roeser, 2014).

Ο διαλογισμός ανοιχτής παρακολούθησης συχνά έπεται του διαλογισμού εστιασμένης προσοχής, εισάγεται δηλαδή, αφού το άτομο έχει αποκτήσει εμπειρία στο διαλογισμό εστιασμένης προσοχής. Χαρακτηρίζεται από την απουσία της εστίασης της προσοχής σε οποιοδήποτε αντικείμενο προκειμένου να υπάρξει μια στιγμιαία εστίαση της προσοχής σε οτιδήποτε εμφανίζεται στην παρούσα εμπειρία που βιώνει κάποιος όπως είναι οι αισθήσεις, τα συναισθήματα, οι σκέψεις (Roeser, 2014). Στο διαλογισμό ανοιχτής παρακολούθησης συμμετέχει κάποιος με έναν τρόπο άνευ επιλογής, μη προσκολλημένο στη ροή της εμπειρίας από στιγμή σε στιγμή. Κάποιος μπορεί στιγμιαία να κατευθύνει την προσοχή προς μια αίσθηση, ένα συναίσθημα ή μια σκέψη που αναδύεται και μετά να το αφήσει και να παρακολουθήσει δεκτικά την επόμενη στιγμή (Lutz et al., 2007). Το να συμμετέχει κανείς στην παρούσα εμπειρία θεωρείται πως καλλιεργεί τη συναισθηματική γαλήνη και τη ρύθμιση, την ενσυνείδητη επίγνωση και έναν τρόπο βιωματικής αυτό-αναφοράς που βασίζεται στο σώμα και το μυαλό κάποιου στο εδώ και τώρα. Με την ομαλή επιστροφή του μυαλού σε μια ανοιχτή και

δεκτική στάση στο παρόν όταν αυτό περιπλανιέται, καλλιεργείται η συναισθηματική ρύθμιση και η αυτό-συμπόνια (Roeser, 2014).

Μια τρίτη μορφή διαλογισμού που έχει προσαρμοστεί στα κοσμικά πλαίσια ονομάζεται διαλογισμός «Αγάπης-Καλοσύνης» (Roeser, 2014). Η καλλιέργεια της «Αγάπης-Καλοσύνης» βασίζεται στην ιδέα ότι όλα ξεκινάνε από να είναι κάποιος χαρούμενος και ελεύθερος από το να υποφέρει (Salzberg & Bush, 1999). Η πρακτική του διαλογισμού «Αγάπης και Καλοσύνης» χαρακτηρίζεται από την απεικόνιση του εαυτού και των άλλων, την καλλιέργεια και την επέκταση των συναισθημάτων αγάπης, ευγένειας και συγχώρεσης πρώτα προς τον εαυτό και σταδιακά προς τους άλλους (Roeser, 2014).

Μια στενά συνδεδεμένη πρακτική είναι ο διαλογισμός «Αυτοσυμπόνιας» που βασίζεται στην ιδέα της κοινής ανθρωπότητας, δηλαδή της αναγνώρισης ότι όλοι οι άνθρωποι βιώνουν δυσκολίες, όλοι υποφέρουν και πως αυτή η εμπειρία μοιράσματος είναι που τους ενώνει (Neff, 2003). Ο διαλογισμός «Αυτοσυμπόνιας» περιλαμβάνει την ενσυνειδητότητα των συναισθημάτων και την επέκταση της καλοσύνης προς τον εαυτό μέσα από την συνεχή καθοδηγούμενη πρακτική (Neff & Germer, 2013). Μέσω του διαλογισμού «Αγάπης-Καλοσύνης» και της «Αυτοσυμπόνιας» μπορούν να αναπτυχθούν ορισμένες δεξιότητες. Συγκεκριμένα μέσω της επικέντρωσης σε συγκεκριμένες εικόνες του εαυτού και των άλλων, ενδυναμώνεται η ενισχυμένη προσοχή. Με την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό και τους κοινωνικούς άλλους, αναπτύσσεται η αυτό-συμπόνια, καθώς και η ενσυναίσθηση, η ευγένεια και η κοινωνική συνοχή. Με την καλλιέργεια της αγάπης και της καλοσύνης για τον εαυτό και τους άλλους που πραγματοποιείται μέσω του διαλογισμού «Αγάπης και Καλοσύνης» επιδιώκεται η ανάπτυξη της συναισθηματικής αυτοκυριαρχίας και ρύθμισης και η αντικειμενικότητα απέναντι σε άλλους ανθρώπους (Roeser, 2014).

Πρακτικές που συμπεριλαμβάνουν την «Ενσυνείδητη Κίνηση» όπως είναι η γιόγκα ή το τάι τσι εκπαιδεύουν την προσοχή μέσα από την εστίαση στην αναπνοή και σε όλο το σώμα (Roeser, 2014). Παρόμοια με άλλες πρακτικές, οι πρακτικές αυτές με ενσωμάτωση «Ενσυνείδητης Κίνησης» καλλιεργούν την εστιασμένη προσοχή, την ενσυνείδητη επίγνωση και έναν τρόπο εμπειρικής αυτό-επίγνωσης που βασίζεται στο σώμα κάποιου στην παρούσα στιγμή. Με την επαναφορά του νου στη δεδομένη στιγμή όταν κάποιος αντιλαμβάνεται πως περιπλανιέται, οι πρακτικές αυτές καλλιεργούν επίσης τη συναισθηματική ρύθμιση και την αυτό-συμπόνια (Vago & Silbersweig, 2012);(Roeser, 2014).

Η εκπαίδευση στην ενσυνειδητότητα μπορεί να παρομοιαστεί με ένα μονοπάτι προσωπικών και συλλογικών εμπειριών. Οι εμπειρίες που προέρχονται από πρακτικές όπως είναι η «Σάρωση του σώματος», ο «διαλογισμός» και η «γιόγκα» διαφωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο το σώμα και το μυαλό αλληλοεπιδρούν, τόσο στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος εκπαίδευσης όσο και στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, οδηγώντας στη βελτίωση της υγείας και της ευημερίας του ατόμου (Nilsson & Kazemi, 2016).

1.6. Μηχανισμοί Ενσυνειδητότητας

Ο Bishop και οι συνεργάτες του έχουν ορίσει την ενσυνειδητότητα ως ένα «τύπο επίγνωσης» που επέρχεται ως αποτέλεσμα της εστίασης της προσοχής στην παρούσα στιγμή, υιοθετώντας μια προσέγγιση αποδοχής, δεκτικότητας και περιέργειας. Σύμφωνα με τον Jennings (2015) η ενσυνειδητότητα γίνεται αντιληπτή ως «γνώρισμα ή ψυχική κατάσταση» που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω τυπικών ή και άτυπων πρακτικών. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Shapiro (2009) η ενσυνειδητότητα που ξεκίνησε από τις βουδιστικές διαλογιστικές πρακτικές είχε ως κεντρικό σκοπό την επίτευξη της ψυχολογικής ευημερίας. Ενώ έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η ενσυνειδητότητα, υπάρχουν λιγότερα ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά τους μηχανισμούς που οδηγούν σε αυτά (Ivtzan & Lomas, 2016). Σύμφωνα με τον Kabat-Zinn (2003) ο καθορισμός των μηχανισμών της ενσυνειδητότητας συμβάλλει στην κατανόηση τόσο της ίδιας της έννοιας, όσο και στο να διερευνηθούν τα οφέλη των παρεμβάσεων με ενσυνειδητότητα (Ivtzan & Lomas, 2016).

Οι μηχανισμοί της ενσυνειδητότητας όπως αυτοί έχουν καθιερωθεί μέσα από έρευνες δυτικής ψυχολογίας περιλαμβάνουν την αποστασιοποίηση, την έκθεση, την αποδοχή, την αυτό-συμπόνοια, την αυτό-ρύθμιση, την αποσαφήνιση αξιών, τις αλλαγές στους τρόπους ψυχικής επεξεργασίας, τις αλλαγές στην αντίληψη του εαυτού, την ευελιξία στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αποκρίσεις. Επίσης, άλλοι προτεινόμενοι μηχανισμοί περιλαμβάνουν την ελπίδα, το νόημα, την ευγνωμοσύνη, την αποδοχή του εαυτού, την αυτονομία, τη θετική επαναξιολόγηση, την επίγνωση του σώματος (Ivtzan & Lomas, 2016).

Ένας μηχανισμός ενσυνειδητότητας που προκύπτει από τα ίδια τα άτομα που ασκούν τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας, παρατηρώντας τη δική τους εσωτερική εμπειρία είναι μια δεξιότητα που ονομάζεται «αποστασιοποίηση» (Safran & Segal, 1990). Η διαδικασία της αποστασιοποίησης περιλαμβάνει τη μη επικριτική παρατήρηση των εσωτερικών εμπειριών, γίνεται δηλαδή αναγνώριση των εμπειριών χωρίς εμπλοκή στο περιεχόμενό τους (Ivtzan & Lomas, 2016). Αυτό δημιουργεί ένα

ψυχικό κενό μεταξύ της επίγνωσης κάποιου και του περιεχομένου της συνειδητότητας (Brown et al., 2007) και βοηθά στη μείωση της συνηθισμένης γνωσιακής και συμπεριφοριστικής αντίδρασης. Η αποστασιοποίηση όπως καθορίζεται από τους Shapiro et al. (2006) είναι ένας μετά-μηχανισμός που αποτρέπει την επαναληπτική, αναλυτική επεξεργασία γεγονότων με μια μορφή μηρυκασμού και μειώνει την ψυχολογική δυσφορία (Ivtzan & Lomas, 2016).

Η «έκθεση» είναι ένας κεντρικός μηχανισμός, όπου τα άτομα παρατηρούν τα εσωτερικά ερεθίσματα και κυρίως τα αρνητικά, χωρίς να προσπαθούν να τα αποτρέψουν (Ivtzan & Lomas, 2016). Η έκθεση μπορεί να οδηγήσει σε απευαισθητοποίηση, καθώς βοηθά τα άτομα που εξασκούν πρακτικές να συναντήσουν τις εσωτερικές εμπειρίες με έναν τρόπο περισσότερο αντικειμενικό παρά αντιδραστικό (Shapiro et al., 2006). Μέσα από την έκθεση τα άτομα που ασκούν αυτές τις πρακτικές ανακαλύπτουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις τους και τις αισθήσεις κάτι το οποίο μειώνει τις αντιδράσεις φόβου, τη συναισθηματική αντίδραση και τις συμπεριφορές αποφυγής (Ivtzan & Lomas, 2016).

Η αποδοχή αποτελεί έναν επιπλέον μηχανισμό ενσυνειδητότητας που σχετίζεται με μειωμένα καταθλιπτικά συμπτώματα και μηρυκασμό (Ivtzan & Lomas, 2016). Πρόκειται για την αποδοχή οποιασδήποτε εμπειρίας όπως αυτή προκύπτει, εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια κριτικής, ή αλλαγής της εσωτερικής ή εξωτερικής εμπειρίας (Ivtzan & Lomas, 2016).

Οι Hözel et al., 2011 αναφέρουν ως ένα μηχανισμό ενσυνειδητότητας που συμβάλλει στην ευημερία την αυτό-συμπόνοια που μέσω αυτού ενθαρρύνονται τα άτομα που ασκούν τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας στο να είναι συμπονετικοί και ευγενικοί με τους εαυτούς τους (Ivtzan & Lomas, 2016).

Η αποδοχή των εσωτερικών εμπειριών και η μείωση μιας αυτοματοποιημένης αντίδρασης ενισχύει την αυτό-ρύθμιση (Shapiro et al., 2006). Η αυτό-ρύθμιση είναι ένας μηχανισμός ενσυνειδητότητας που βοηθά στην παράλειψη συμπεριφορών και ενισχύει την ευημερία (Hayes, Luoma, Bond, Mauda & Lillis, 2006).

Η γνωσιακή, συναισθηματική και συμπεριφορική ευελιξία αποτελεί έναν ακόμα μηχανισμό ενσυνειδητότητας σύμφωνα με τους Shapiro et al. (2006). Ενθαρρύνοντας την άμεση επαφή με την παρούσα στιγμή, τα άτομα που ασκούν τις πρακτικές αυτές μπορούν να αντιληφθούν την παρούσα στιγμή και τις αντιδράσεις τους πιο ξεκάθαρα (Brown & Cordon, 2009).

Οι Shapiro et al. (2006) υποστηρίζουν ότι και η αποσαφήνιση των αξιών αποτελεί ένα μηχανισμό ενσυνειδητότητας, καθώς οι ασκητές της ενσυνειδητότητας μπορούν να

αποστασιοποιηθούν από τις αξίες τους, να τις επαναπροσδιορίσουν και να επιλέξουν πιθανώς διαφορετικές αξίες (Brown & Ryan, 2003).

Ένας ακόμα μηχανισμός είναι οι αλλαγές στον τρόπο ψυχικής επεξεργασίας. Υπάρχουν δυο τύποι ψυχικής επεξεργασίας : η νοητική επεξεργασία και η συνεχής αισθητηριακή επεξεργασία (Ivtzan & Lomas, 2016). Κάθε νέα κρίση μπορεί να αφομοιωθεί σε υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και επομένως ενδυναμώνεται η τάση να υπάρχουν μελλοντικές αυτοματοποιημένες κρίσεις (Brown & Cordon, 2009).

Με βάση τόσο τα θεωρητικά όσο και τα εμπειρικά δεδομένα οι Coffey, Hartman, & Fredrickson, (2010) αναφέρουν πως υπάρχουν τρεις πιθανοί μηχανισμοί της ενσυνειδητότητας. Ο πρώτος μηχανισμός είναι η συναισθηματική ρύθμιση, δηλαδή η ικανότητα διαχείρισης, αλλαγής σκέψεων ή συμπεριφοράς προκειμένου να αντιμετωπιστεί μια πηγή δυσφορίας ή ακόμα και να αντιμετωπιστεί επιτυχώς (Coffey, Hartman, & Fredrickson, 2010). Μέσω της ενσυνειδητότητας μπορεί να επιτευχθεί η ικανότητα διαχείρισης ενός αρνητικού συναισθήματος αυξάνοντας την εξοικείωση και μειώνοντας την αντίδραση του ατόμου. Η επίγνωση της εσωτερικής εμπειρίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να αντιμετωπιστούν αρνητικές αντιδράσεις με αποτελεσματικό τρόπο (Shapiro et al. 2006). Κατά τη βουδιστική ψυχολογία η ενσυνειδητότητα ενισχύει την ενόραση στη συναισθηματική ζωή κάποιου, κάτι το οποίο διευκολύνει το άτομο να απελευθερωθεί από αρνητικές και καταστροφικές ψυχικές καταστάσεις (Ekman et al. 2005). Επίσης, στη βουδιστική ψυχολογία τόσο η γνώση όσο και το συναίσθημα θεωρούνται αναπόσπαστες πτυχές των ψυχικών καταστάσεων (Goleman, 2003) και συνεπώς η ικανότητα απελευθέρωσης από τις αρνητικές «ψυχικές καταστάσεις» είναι παρόμοια με την αντίληψη της δυτικής ψυχολογίας σχετικά με τη συναισθηματική ρύθμιση, σύμφωνα με την οποία το άτομο είναι εφοδιασμένο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Davidson (2010) το συναίσθημα θεωρείται ο βασικός στόχος των πρακτικών της ενσυνειδητότητας. (Coffey, Hartman, & Fredrickson, 2010).

Ένας δεύτερος πιθανός μηχανισμός με τον οποίο η ενσυνειδητότητα μπορεί να επηρεάσει την ψυχική υγεία είναι μέσω της μείωσης του μηρυκασμού κάτι το οποίο είναι στενά συνδεδεμένο με την κατάθλιψη (Nolen-Hoeksema, 2000). Η έννοια του μηρυκασμού αναφέρεται στις επαναλαμβανόμενες αρνητικές, εστιασμένες στον εαυτό σκέψεις σχετικά είτε με το παρελθόν είτε με το μέλλον (Trapnell and Campbell, 1999). Η ενσυνείδητη προσοχή στην παρούσα στιγμή και η ικανότητα ελέγχου της προσοχής γενικότερα μπορούν να αποτρέψουν από το να βυθιστεί το άτομο

στις μηρυκαστικές σκέψεις (Baer 2003; Teasdale et al. 1995);(Coffey, Hartman, & Fredrickson, 2010).

Ένας τρίτος μηχανισμός για να εξηγηθεί το πώς η ενσυνειδητότητα επηρεάζει την ψυχολογική δυσφορία είναι μέσω της σχέσης της με τη μη προσκόλληση. Οι προσκολλήσεις είναι αντικείμενα ή αποτελέσματα που οι άνθρωποι πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν για να είναι χαρούμενοι (McIntosh, 1997), όπως είναι για παράδειγμα οι θετικές εμπειρίες ή η αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων (Dalai Lama and Cutler 1998; Hanh 1998). Οι προσκολλήσεις θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν σημαντικούς στόχους, στη μορφή επιθυμητών εμπειριών ή αποτελεσμάτων (McIntosh, 1997). Οι άνθρωποι είναι αρκετά πιθανό να κάνουν μηρυκασμό όταν οι σημαντικοί στόχοι εμποδίζονται (Martin and Tesser 1989) και παράλληλα είναι προσκολλημένοι σε αυτούς τους στόχους (McIntosh and Martin 1992). Η ενσυνειδητότητα φαίνεται να σχετίζεται με τη μη προσκόλληση (Brown et al. 2007), κάτι που σύμφωνα με έρευνες μειώνει τον μηρυκασμό (McIntosh and Martin 1992), και το οποίο με τη σειρά του σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας (Jain et al. 2007). Η ενσυνειδητότητα μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογική δυσφορία μέσω της μη προσκόλλησης, καθώς μειώνει τον μηρυκασμό. Υπάρχει λοιπόν, μια θεωρητική βάση για την πιθανότητα πως η ενσυνειδητότητα επηρεάζει την ψυχολογική δυσφορία αυξάνοντας τη συναισθηματική ρύθμιση, τη μη προσκόλληση και τη μείωση του μηρυκασμού (Coffey, Hartman, & Fredrickson, 2010).

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των πιθανών μηχανισμών της ενσυνειδητότητας όπως προτάθηκε από τους Hölzel et al. (2011), η έρευνα μεταξύ έμπειρων διαλογιστών (Tran et al. 2014) έχει δείξει πως η εμπειρία του διαλογισμού και της ενσυνειδητότητας συνδέεται θετικά με τους δείκτες όλων των προτεινόμενων μηχανισμών, οι οποίοι είναι η ρύθμιση της προσοχής, η επίγνωση του σώματος, η συναισθηματική ρύθμιση και η αλλαγή στην οπτική ενός στατικού εαυτού (Hölzel et al. 2011). Μάλιστα οι μηχανισμοί αυτοί σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες ίσως είναι υπεύθυνοι για τις θετικές επιδράσεις της ενσυνειδητότητας στην ψυχική υγεία (Burzler, Voracek, Hos, & Tran, 2018).

1.7. Μοντέλα και Προγράμματα Ενσυνειδητότητας

Ένα από τα βασικότερα μοντέλα για την κατανόηση της ενσυνειδητότητας αποτελεί αυτό των Shapiro et al. (2006), στο οποίο υποστηρίζεται ότι η ενσυνειδητότητα αποτελείται από τρία βασικά συστατικά που είναι η πρόθεση, η προσοχή και η στάση. Η πρόθεση αναφέρεται στον καθορισμό των προθέσεων ή τον σκοπό για τον οποίο τα άτομα ασκούνται στις πρακτικές της ενσυνειδητότητας,

η προσοχή αναφέρεται στη δραστηριότητα παρατήρησης της εσωτερικής ή εξωτερικής εμπειρίας (Shapiro et al., 2006) και η στάση αναφέρεται στη στάση των ατόμων που ασκούν τις πρακτικές, τα οποία επικεντρώνουν την προσοχή τους, συμπεριλαμβανομένου της αποδοχής, της μη επικριτικής διάθεσης, της μη-αντιδραστικότητας, της περιέργειας και της ευγένειας (Bishop et al., 2004). Αυτά τα συστατικά στοιχεία είναι αλληλένδετα στο γενικότερο πλαίσιο μιας διαδικασίας ανατροφοδότησης (Ivtzan & Lomas, 2016). Το μοντέλο τους στηρίζεται στον ορισμό του Kabat-Zinn (1994), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ενσυνειδητότητα προκύπτει μέσω της καλλιέργειας τριών συστατικών: της καθαρής πρόθεσης, δηλαδή το λόγο που κάποιος ασκεί την πρακτική της ενσυνειδητότητας, της προσοχής μέσα από την παρατήρηση της τρέχουσας εμπειρίας, τη στάση που αφορά την ποιότητα με την οποία παρατηρείται μια εμπειρία, η οποία χαρακτηρίζεται από μια συμπεριφορά αποδοχής, ευγένειας και υπομονής (Carmody, Baer, Lykins, & Olendzki, 2009).

Το μοντέλο αντιμετώπισης των Garland, Gaylord & Park, (2009) που βασίζεται στην ενσυνειδητότητα, ερμηνεύει ένα δεδομένο γεγονός ως θετικό. Αυτό σημαίνει πως έχει προηγηθεί μια αποστασιοποίηση από κάθε αρνητική αρχική εκτίμηση και μέσω μιας μεταγνωστικής διαδικασίας μετριάζονται οι σχετικές με αυτό το γεγονός σημασιολογικές αξιολογήσεις. Έτσι, το άτομο μπορεί να αποστασιοποιηθεί από την αρχική γνωστική εκτίμηση ενός γεγονότος ως απειλητικού προς αυτό και να καταλήξει σε μια κατάσταση ενσυνείδητης επίγνωσης. Η διαδικασία αυτή της αναπλαισίωσης και της θετικής επανεκτίμησης είναι μέρος της αλλαγής στο νόημα μιας κατάστασης ή και στη συμπεριφορά του ατόμου (Γιώτσα, Μακρή, Κούτελου, Σταματελάτου, & Χαβρεδάκη, 2011) και αποτελεί πυλώνα μιας θεραπευτικής αλλαγής (Grabovac et al., 2011); (Garland, Gaylord, & Fredrickson, 2011).

Στα τέλη του 20ου αιώνα ο Kabat-Zinn (1990), ανέπτυξε το πρόγραμμα μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα («MBSR»). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα οκτώ εβδομάδων, το οποίο σχεδιάστηκε προκειμένου να διδάξει την ενσυνειδητότητα σε άτομα με διάφορα προβλήματα υγείας σε χώρους περίθαλψης, να ανακουφίσει το στρες, τον πόνο και την ψυχική δυσφορία που σχετίζεται με την αρρώστια, πράγματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή (Kabat-Zinn, 2005). Από την εισαγωγή της ενσυνειδητότητας στο χώρο της ιατρικής περίθαλψης, ένας αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κυρίως δημόσια σχολεία έρχονται να αναγνωρίσουν την αξία της αρχαίων βουδιστικών πρακτικών και να την εκτιμήσουν ως ένα μηχανισμό που μετατρέπει τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης (Hanh, 2013); (Schwind, et al., 2017).

Ένα ακόμα πρόγραμμα ενσυνειδητότητας είναι η «Γνωσιακή θεραπεία με ενσυνειδητότητα» («Mindfulness-based cognitive therapy, MBCT») (Sipe & Eisendrath, 2012). Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει στοιχεία της γνωσιακής θεραπείας και ψυχοεκπαίδευσης σχετικά με την κατάθλιψη. Μέσα από αυτό, τα άτομα μαθαίνουν πως η προσπάθεια να αντισταθούν ή να παραβλέψουν τις ανεπιθύμητες σκέψεις ή τα συναισθήματα μπορεί τους οδηγήσει σε μια πιο έντονη δυσφορία διακρινίζοντας την κατάθλιψη (Sipe & Eisendrath, 2012). Επιπλέον, συμπεριφοριστικά στοιχεία περιλαμβάνουν την υποστήριξη των συμμετεχόντων για να ολοκληρώσουν ενσυνείδητα τις δραστηριότητες και να ενισχύσουν την ευεξία, όπως το να κάνουν ένα μπάνιο, να ακούσουν ευχάριστη μουσική ή να πάνε για περπάτημα. Οι ασθενείς αναπτύσσουν πλάνα δράσης και αναγνωρίζουν έγκαιρα τις προειδοποιητικές σκέψεις ή τα συναισθήματα που επιδεινώνουν τα συμπτώματα, μαζί με κάποια βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν όταν αυτά προκύπτουν (Sipe & Eisendrath, 2012). Παρόλο που η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία με ενσυνειδητότητα ενσωματώνει στοιχεία γνωσιακής θεραπείας, η θεραπευτική ματιά της γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας με ενσυνειδητότητα είναι διαφορετική από της γνωσιακής θεραπείας. Η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία με ενσυνειδητότητα δίνει περισσότερο έμφαση στην αλλαγή ή την τροποποίηση του περιεχομένου της σκέψης, παρά στην επικέντρωση της επίγνωσης των συμμετεχόντων ή τη σχέση τους με τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της μεταγνωστικής επίγνωσης. Αυτό είναι ο βαθμός, στον οποίο οι σκέψεις ή τα συναισθήματα ή οι απόψεις γίνονται αντιληπτά ως ψυχικά γεγονότα παρά ως οπτικές του εαυτού ή αντανakλάσεις της αλήθειας (Sipe & Eisendrath, 2012).

1.8. Ενσυνειδητότητα και Εκπαίδευση

Κατά την προηγούμενη δεκαετία έχει παρατηρηθεί ένα έντονο ενδιαφέρον για την ενσυνειδητότητα τόσο στο γενικό πληθυσμό (Roeser, 2014) όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Meiklejohn et al., 2012 ; Mind and Life Education Research Network, 2012 ; Roeser, 2014). Το ενδιαφέρον αυτό βασίζεται εν μέρει στον αυξανόμενο όγκο έρευνας σχετικά με τα οφέλη των πρακτικών της ενσυνειδητότητας στη βελτίωση της προσοχής και της διαχείρισης του συναισθήματος, στην ανακούφιση της αγωνίας, στην καλλιέργεια της ευημερίας και στην βελτίωση της υγείας (Cullen, 2011 ; Eberth & Sedlmeier, 2012 ; Gotink et al., 2015 ; Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004 ; Gu, Strauss, Bond, & Cavanagh, 2015 ; Hölzel et al., 2011 ; Khoury et al., 2013 ; Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2014);(Schonert-Reichl & Roeser , 2016).

Σε πολλές έρευνες έχει φανεί να συσχετίζονται οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, με την ακαδημαϊκή απόδοση (Emerson et al., 2017). Συνεπώς, η σχέση αυτή προκαλεί την ανάγκη καλλιέργειας της ψυχικής υγείας των μαθητών (Emerson, et al., Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis, 2017). Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλές παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα που επικεντρώνονται στους μαθητές, ώστε να καλλιεργηθούν οι κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες, αλλά και να επιτύχουν τη συναισθηματική ρύθμιση (OECD, 2019). Χαρακτηριστικά παραδείγματα προγραμμάτων με ενσυνειδητότητα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της ψυχικής υγείας των μαθητών, αλλά και την κοινωνικοσυναισθηματική τους επίγνωση είναι:

- «Mindfulness in Schools Project» (Weare, 2018) : Το πρόγραμμα αυτό συνιστά μια παρέμβαση με ενσυνειδητότητα διάρκειας 10 εβδομάδων και βασίζεται σε μαθήματα μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα («Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR»). Περιλαμβάνει βασικές πρακτικές της ενσυνειδητότητας όπως είναι η ενσυνείδητη αναπνοή, το ενσυνείδητο σώμα, η φυσική ροή των σκέψεων, η ενσυνείδητη διατροφή, το ενσυνείδητο περπάτημα, η αντιμετώπιση του στρες.
- «Mindful Schools»: Πρόκειται για ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει σημειώσει θετικές επιδράσεις σε παιδιά με κατάθλιψη, βελτιώνοντας την προσοχή τους, στον αυτό-έλεγχο και στην προκοινωνική τους συμπεριφορά (Black & Fernando, 2014; Liehr & Diaz, 2010). Περιλαμβάνει εκπαίδευση στη γιόγκα, ενημέρωση σχετικά με το τραύμα και διαδικτυακά μαθήματα μέσα από τα ενσυνείδητα σχολεία (Sciutto, Veres, Marinstein, Bailey, & Cehelyk, 2021).
- «Inner kids Program»: Αποτελεί ένα ημι-δομημένο πρόγραμμα που διδάσκει ασκήσεις ενσυνειδητότητας σε νέους, κατάλληλες με την ηλικία τους (Kaiser-Greenland, 2010). Καλλιεργούνται κυρίως τρεις τομείς: η προσοχή, η συναισθηματική ισορροπία και η συμπόνοια. Επιπλέον, δίνεται έμφαση σε βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης στον κλασικό διαλογισμό, όπως: καλλιέργεια της ευγένειας, της συμπόνοιας, μια ηθική οπτική ως προς τον εαυτό και τους άλλους, η κατανόηση πως όλες οι πράξεις έχουν συνέπειες, η κατανόηση πως οι σκέψεις, τα συναισθήματα, και οι σωματικές αισθήσεις είναι ρευστά και αλλάζουν, η κατανόηση ότι οι άνθρωποι, οι τοποθεσίες και τα πράγματα συνδέονται κατά ένα τρόπο, η κατανόηση ότι υπάρχει τρόπος να δούμε την εσωτερική και εξωτερική εμπειρία με μια καθαρή ματιά και η κατανόηση ότι πολλά γεγονότα της ζωής δεν είναι απόλυτα (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016).

- «Smiling Mind»: Πρόκειται για μια εφαρμογή στο κινητό, η οποία δημιουργήθηκε από ψυχολόγους και προσφέρει εκατοντάδες ώρες καθοδηγούμενων ή και μη καθοδηγούμενων πρακτικών διαλογισμού ενσυνειδητότητας. Περιλαμβάνονται κάποιες πρακτικές, όπως η ενσυνείδητη αναπνοή, η σάρωση του σώματος, ο καθιστός διαλογισμός, η ενσυνείδητη διατροφή, η πρακτική της απουσίας επικριτικής διάθεσης ως προς τις σκέψεις και τα συναισθήματα (Flett, Hayne, Riordan, Thompson, & Conner, 2019).

Ο Jennings (2015) υποστηρίζει ότι ο ενσυνείδητος εκπαιδευτικός που μπορεί να αλληλοεπιδρά με ενσυνείδητο τρόπο με τους μαθητές διακρίνεται από την ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων και των αντιδράσεων του, μπορεί να αποφύγει τις διαφωνίες και την επίδειξη εξουσίας που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη μιας σχέσης και έχουν αρνητική επίδραση την δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές. Μπορεί επίσης, να χτίσει μια σχέση υποστήριξης με τους μαθητές και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν περισσότερο ενσυνείδητες αντιδράσεις στην αίθουσα μπορούν να διαχειρίζονται επιτυχώς συνθήκες στρες με μια αίσθηση ευκολίας, καθώς χτίζουν θετικές σχέσεις με μαθητές και κάνοντας εξάσκηση στην αποτελεσματική διαχείριση της αίθουσας (Jennings, Lantieri, and Roeser 2012);(Eva & Thayer, 2017).

Οι Eva & Thayer, (2017) επισημαίνουν πως χαρακτηριστικά του ενσυνείδητου εκπαιδευτικού αποτελούν επίσης: η συναισθηματική αυτορρύθμιση σε κρίσιμες καταστάσεις, η διαχείριση των συγκρούσεων με ευελιξία, η ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, η παρατήρηση του εαυτού και των άλλων με συμπόνοια και δεκτικότητα και τέλος το να αποτελεί ο ίδιος ένα παράδειγμα μοντέλου ενσυνειδητότητας (Eva & Thayer, 2017).

Πέρα από τα προγράμματα ενσυνειδητότητας που έχουν δημιουργηθεί για τους μαθητές, υπάρχουν και προγράμματα τα οποία απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς. Το 2007, οι Margaret Cullen, Linda Wallace, και Betsy Hedberg πραγματοποίησαν μια στοχευμένη παρέμβαση με ενσυνειδητότητα για εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς ονομάζεται «Διαχείριση στρες και τεχνικές χαλάρωσης» (“Stress Management and Relaxation Techniques”, γνωστό και ως “SMART”);(Cullen & Wallace, 2010; Passagel, 2015).

Το «SMART» πραγματοποιείται σε δύο συνεχόμενα προγράμματα. Το πρώτο περιλαμβάνει συνεδρίες 20 ωρών συνολικά και το δεύτερο πρόγραμμα εστιάζει σε μια προηγμένη εκπαίδευση, η οποία βασίζεται στην ήδη υπάρχουσα γνώση και περιλαμβάνει συνεδρίες 18 ωρών συνολικά. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιούνται στοιχεία της «μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα»

,όπως είναι ο καθιστός διαλογισμός, το περπάτημα με διαλογισμό και η ενσυνείδητη κίνηση. Το «SMART» έχει φανεί πως ενισχύει τις συναισθηματικές δεξιότητες, συνεπώς οι συμμετέχοντες αρχίζουν να ενσωματώνουν την ενσυνειδητότητα στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Περιλαμβάνονται επίσης μαθήματα που αφορούν τη συγχώρεση, την ευγένεια, τη συμπόνια και τη διαχείριση συγκρούσεων. Έχει φανεί πως το «SMART» σχετίζεται με την αύξηση της συμπόνιας του εαυτού, τη μείωση του στρες και την προσωπική ανάπτυξη (Jennings & DeMauro , 2017).

Ένα ακόμα πρόγραμμα ενσυνειδητότητας που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς είναι η «Καλλιέργεια Επίγνωσης και Ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση» («Cultivating Awareness and Resilience in Education» γνωστό και ως «CARE»), το οποίο είναι παρόμοιο με το «SMART» όσον αφορά τα βασικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται, δηλαδή πρακτικές επίγνωσης με ενσυνειδητότητα, τη γνώση του συναισθήματος, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και πρακτικές συμπόνιας (Jennings & DeMauro , 2017) . Το «CARE» πέρα του ότι μειώνει τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ενισχύει και την αποτελεσματικότητά τους στον εργασιακό χώρο. Ο σκοπός αυτός βασίζεται στην υπόθεση πως το στρες των εκπαιδευτικών και η συναισθηματική αντίδραση παρεμβαίνουν στη λειτουργικότητά τους, ειδικά αναφορικά με την ικανότητά τους να δημιουργήσουν ένα συναισθηματικά υποστηρικτικό περιβάλλον και να διαχειριστούν τις συμπεριφορές των μαθητών αποτελεσματικά (Jennings & Greenberg, 2009). Το πρόγραμμα έχει διάρκεια 4-5 εβδομάδων με 4 ολοήμερες συνεδρίες (Emerson, et al., Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis, 2017).

Οι παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα φαίνεται να βοηθούν τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν συνήθειες του μυαλού και πρακτικές που ενισχύουν την επαγγελματική τους απόδοση (Roeser, Horn-Keller, et al., 2012a; Roeser, Skinner, et al., 2012b). Ανακαλύπτοντας τις δεξιότητες της ενσυνειδητότητας μπορεί να καλυφθεί ένα σημαντικό κενό στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη γνώση και τις δεξιότητες τους, δεδομένου ότι οι δεξιότητες της ενσυνειδητότητας δεν διδάσκονται συνήθως σε προπτυχιακά προγράμματα (Jennings & Greenberg, 2009). Έχουν αναδειχθεί σύγχρονες παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα για εκπαιδευτικούς προκειμένου να διδαχθούν δεξιότητες της ενσυνειδητότητας, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα βοηθήσουν τους εαυτούς τους, θα βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους και θα ανταποκριθούν στις επαγγελματικές απαιτήσεις με έναν αποτελεσματικό τρόπο (Jennings et al., 2012);(Roeser, 2014).

Μέχρι σήμερα, έχουν δημοσιευθεί μόνο λίγες μελέτες σχετικά με παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα για τους εκπαιδευτικούς. Σε μια πιλοτική έρευνα οι Winzelberg και Luskin (1999)

εξέτασαν τις επιδράσεις της παρέμβασης με ενσυνειδητότητα στο στρες που προκαλείται στη δουλειά των εκπαιδευτικών. Οι παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα ήταν τεσσάρων εβδομάδων με διάρκεια 45 λεπτά ανά εβδομάδα. Ο διαλογισμός Εστιασμένης Προσοχής στον ήχο, συνοδευόταν από τρεις πρακτικές: την επανάληψη μάντρα (σιωπηλή επανάληψη λέξης ή φράσης), την επιβράδυνση (σκόπιμη πρακτική της επιβράδυνσης των πράξεων) ή τη συνεχιζόμενη μονοσήμαντη προσοχή (η σκόπιμη πρακτική της εστίασης της προσοχής σε ένα πράγμα τη φορά). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που τυχαιοποιημένα εντάχθηκαν στις παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα σημείωσαν σημαντική μείωση όσον αφορά τις αυτοαναφορικές, σωματικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές εκδηλώσεις στρες συγκριτικά με τους ελέγχους (Roeser, 2014).

Σε πιλοτική έρευνα οι Jennings, Snowberg, Coccia, and Greenberg (2011) εξέτασαν τις επιδράσεις μιας παρέμβασης με ενσυνειδητότητα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο που σχεδιάστηκε με σκοπό τη μείωση του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το πρόγραμμα διήρκεσε τέσσερις με πέντε εβδομάδες και συμπεριλάμβανε τέσσερις μέρες συνεδριών. Οι δραστηριότητες του προγράμματος συμπεριλάμβαναν δεξιότητες εκπαίδευσης στο συναίσθημα, ενσυνείδητη ακρόαση και πρακτικές ενσυνειδητότητας όπως «Εστιασμένη Προσοχή» και «Σκανάρισμα Σώματος». Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε σε δυο δείγματα: δασκάλους σε υπηρεσία σε περιοχή χαμηλότερης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και σε προπτυχιακούς δασκάλους σε πανεπιστήμιο σε ένα προαστιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση στην αυτοαναφερόμενη ενσυνειδητότητα σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στους οποίους εφαρμόστηκε η παρέμβαση με ενσυνειδητότητα (Roeser, 2014).

Οι Franco, Mañas, Cangas, Moreno, and Gallego (2010) πραγματοποίησαν μια τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή σε μια παρέμβαση με ενσυνειδητότητα σε εκπαιδευτικούς δημοσίου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί κατατάχθηκαν τυχαία είτε σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με ενσυνειδητότητα 10 εβδομάδων είτε σε ένα πρόγραμμα ψυχοκινητικής θεραπείας επίσης 10 εβδομάδων. Οι πρακτικές της ενσυνειδητότητας συμπεριλάμβαναν «Σάρωση του σώματος», «Εστιασμένη προσοχή» στην αναπνοή συνδυαστικά με μια λέξη ή ήχο, συζήτηση σε ομάδες της πρακτικής και παρουσίαση ασκήσεων που εξηγούσαν την ενσυνειδητότητα. Η ψυχοκινητική παρέμβαση περιλάμβανε παιχνίδια και ασκήσεις με μεγάλες μπάλες, κρίκους και μουσική. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί στους οποίους είχε πραγματοποιηθεί παρέμβαση με ενσυνειδητότητα σημείωσαν σημαντικές μειώσεις στην αυτοαναφερόμενη ψυχολογική δυσφορία, ειδικά στη σωματοποίηση μετά το πρόγραμμα και σε διάστημα τετράμηνης παρακολούθησης συγκριτικά με την ψυχοκινητική ομάδα (Roeser, 2014).

Η ενσυνειδητότητα έχει προταθεί ως ένας τύπος επαγγελματικής εξέλιξης προκειμένου να επιτευχθεί η διαχείριση των απαιτήσεων της διδασκαλίας σε διάφορα προγράμματα που υπάρχουν (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). Οι εφαρμογές της ενσυνειδητότητας στην αίθουσα για τους εκπαιδευτικούς είναι σε ερευνητικό στάδιο και οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στις επιδράσεις των πρακτικών της ενσυνειδητότητας στους εκπαιδευτικούς. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση της ενσυνειδητότητας ποικίλλοντας ως προς τις αναπνοές και τους τύπους των πρακτικών που διδάσκονται, το περιεχόμενο των μαθημάτων, τη διάρκεια των διαλέξεων, και γενικά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Ο Napoli (2004) πραγματοποίησε έρευνα με τρεις εκπαιδευτικούς που ανέφεραν πως βελτίωσαν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη διαφωνία, το στρες και τη βελτιωμένη παραγωγικότητα στην αίθουσα χάρη στην εκπαίδευση στην ενσυνειδητότητα. Μια από τις λίγες εμπειρικές έρευνες στη λογοτεχνία χρησιμοποιώντας ένα δείγμα εκπαιδευτικών σε μια εκπαίδευση 5 εβδομάδων με διαλογισμό συμπεριέλαβε εβδομαδιαίες συνεδρίες και πρότεινε μια δόση δύο καθημερινών εικοσάλεπτων πρακτικών στο σπίτι και στο σχολείο (Anderson, Levinson, Barker, & Kiewra, 1999). Η εκπαίδευση στο διαλογισμό συμπεριλάμβανε μάντρα, παρατήρηση της αναπνοής και πρακτική σε ομάδα. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που εντάχθηκαν τυχαία σε ομάδα παρέμβασης και σε ομάδα ελέγχου. Οι επιδράσεις της εκπαίδευσης αξιολογήθηκαν πριν και μετά, καθώς και με μετρήσεις ένα μήνα αργότερα του στρες, της επαγγελματικής εξουθένωσης, της εξάντλησης, του μειωμένου στρες και της μικρότερης αποπροσωποποίησης. Μια πιο πρόσφατη έρευνα της παρέμβασης με σκοπό τη μείωση του στρες με ενσυνειδητότητα συμπεριέλαβε δασκάλους με δέκα παρεμβάσεις και απουσία ομάδας ελέγχου (Gold et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν βελτίωση στην κατάθλιψη και στο στρες και μεγαλύτερη αποδοχή χωρίς επικριτική διάθεση (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013).

Άλλη πρόσφατη έρευνα επικεντρώθηκε στο διαλογισμό συνδυαστικά με την εκπαίδευση διαχείρισης συναισθήματος σε γυναίκες εκπαιδευτικούς (Kemeny et al., 2012). Η εκπαίδευση κράτησε οκτώ εβδομάδες, με τέσσερις συνεδρίες που διαρκούσαν όλη μέρα. Οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα παρέμβασης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου σημείωσαν αναπτυγμένη ενσυνειδητότητα και βελτίωσαν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τα συναισθημάτων των άλλων, καθώς σημείωσαν και μεγαλύτερη ευαισθησία σχετικά με λέξεις που σχετίζονταν με τη συμπόνια σε συμπεριφοριστικές δραστηριότητες. Ένα μέρος της πρακτικής σχετίστηκε με μικρότερη φυσιολογική αντιδραστικότητα στο στρες σε συνθήκες εργαστηρίου (Kemeny et al., 2012). Αυτή η παρέμβαση συνδύασε την ψυχοεκπαίδευση με το διαλογισμό σε μια περισσότερο εκτεταμένη χρονικά μορφή (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013).

Στην έρευνα των Frank, Reibel, Broderick, Cantrell, & Metz (2013) αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός προσαρμοσμένου προγράμματος μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα στο στρες των εκπαιδευτικών και στην ευημερία τους. Η έρευνα συμπεριλάμβανε 36 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν είτε σε ένα πρόγραμμα 8 εβδομάδων μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα ή σε μια ομάδα ελέγχου σε αναμονή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μείωσης στρες με ενσυνειδητότητα σημείωσαν σημαντική βελτίωση όσον αφορά την αυτό-ρύθμιση, την αυτό-συμπόνια και δεξιότητες που σχετίζονται με την ενσυνειδητότητα, όπως είναι η παρατήρηση, η έλλειψη επικριτικής διάθεσης και η μη αντίδραση. Επίσης, σημαντικές βελτιώσεις παρατηρήθηκαν σε πολλές διαστάσεις της ποιότητας του ύπνου. Τα ευρήματα αυτά, δίνουν πολλά υποσχόμενα στοιχεία της αποτελεσματικότητας του προγράμματος μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα ως μια στρατηγική προώθησης της επαγγελματικής και προσωπικής ευεξίας των εκπαιδευτικών (Frank, Reibel, Broderick, Cantrell, & Metz, 2013).

1.9. Ενσυνειδητότητα και μείωση του στρες

Στις σύγχρονες κοινωνίες το στρες συνδέεται με μια σειρά σημαντικών προβλημάτων υγείας σε παγκόσμιο επίπεδο (Khoury, Sharma, Rush, & Fournier, 2015). Με βάση τους Khoury, Sharma, Rush, & Fournier (2015) επιβεβαιώνεται πως τα υψηλά επίπεδα του στρες έχουν αρνητικές συνέπειες τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία. Οι προαναφερόμενοι υποστηρίζουν πως κατά την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο σε παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα, η οποία ορίζεται και σύμφωνα με τον Jon Kabat-Zinn ως μια «αντίληψη της στιγμής, η οποία καλλιεργείται με την εστίαση της προσοχής στην εμπειρία που βιώνει το άτομο στο παρόν» (Khoury, Sharma, Rush, & Fournier, 2015).

Ένα από τα προγράμματα της ενσυνειδητότητας είναι το «Πρόγραμμα μείωσης του στρες με Ενσυνειδητότητα», το οποίο έχει αποδειχθεί πως μειώνει το στρες, την κατάθλιψη και τη νευρικότητα (Khoury, Sharma, Rush, & Fournier, 2015). Με βάση το παραπάνω πρόγραμμα τα άτομα εκπαιδεύονται στο να παρατηρούν καταστάσεις και σκέψεις με μια οπτική εντελώς απαλλαγμένη από την κριτική και την αντίδραση, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν τρόπο αποδοχής. Η συγκεκριμένη πρακτική προσφέρει εκπαίδευση σε άλλες επίσημες πρακτικές της ενσυνειδητότητας συμπεριλαμβάνοντας τη «Σάρωση του σώματος», το διαλογισμό σε καθιστή θέση και τη γιόγκα. Απώτερος στόχος της τεχνικής αυτής είναι η αλλαγή της σχέσης του ατόμου με τις σκέψεις και γεγονότα που προκαλούν στρες μέσω της μείωσης της συναισθηματικής αντιδραστικότητας και της

ενδυνάμωσης της γνωστικής αξιολόγησης, σημειώνοντας θετικά αποτελέσματα σε αρκετούς κλάδους όπως αυτοί της υγείας και της εκπαίδευσης (Khoury, Sharma, Rush, & Fournier, 2015). Η «Μείωση του στρες με ενσυνειδητότητα» ήταν από τις πρώτες παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα που εφαρμόστηκαν στη θεραπεία του στρες και της δυσφορίας (Kabat-Zinn 1982), και στις μετά-αναλύσεις και τις συστηματικές αξιολογήσεις έχουν αναφερθεί ευεργετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα (Baer 2003; Fjorback et al. 2011; Grossman et al. 2004; Hofmann et al. 2010);(Call, Miron, & Orcutt, 2014). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι επωφελούνται τα άτομα στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένου του χρόνιου πόνου (KabatZinn et al. 1987), της κούρασης (Surawy and Roberts 2004), της μείωσης του στρες (Astin 1997; Chang et al. 2004), διάφορους τύπους καρκίνου (Smith et al. 2005), καρδιακές παθήσεις (Tacon et al. 2003), διαβήτη τύπου 2 (Rosenzweig et al. 2007), ψωρίασης (Kabat-Zinn και συν. 1998), και αϋπνίας (Yook et al. 2008); (Khoury B. , Sharma, Rush, & Fournier, 2015)

Στην έρευνά τους οι Khoury, Sharma, Rush, & Fournier (2015) προσπάθησαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των μηχανισμών και των δράσεων του «Προγράμματος μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα» σε μη κλινικούς πληθυσμούς. Πραγματοποίησαν μια συστηματική αξιολόγηση δημοσιευμένων ερευνών, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέχρι και το Σεπτέμβριο του 2014 και η επιλογή τους έγινε με βάση το ποιες έρευνες είχαν χρησιμοποιήσει ως παρέμβαση το συγκεκριμένο πρόγραμμα ερευνώντας το στρες σε υγιείς ενήλικες. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως το πρόγραμμα αυτό είναι αρκετά αποτελεσματικό στη μείωση του στρες, της κατάθλιψης και της δυσφορίας βελτιώνοντας την ποιότητα της ζωής σε υγιή άτομα, αφήνοντας όμως περιθώριο για περισσότερες έρευνες προκειμένου να εντοπιστούν και πιο αποτελεσματικά στοιχεία του προγράμματος (Khoury, Sharma, Rush, & Fournier, 2015).

Η έρευνα των Gold, et al. (2009) επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να είναι περισσότερο ενσυνείδητοι και χρησιμοποίησε αυτούς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διδάξουν την ενσυνειδητότητα στους μαθητές τους. Οι συμμετέχοντες ακολούθησαν ένα πρόγραμμα οκτώ εβδομάδων και διδάσκονταν από έναν ψυχοθεραπευτή και έναν εκπαιδευτή προγράμματος μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα. Τους δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με το μάθημα και τη σημασία του να αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη για τη δική του ευεξία σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος (Gold, et al., 2009). Η επικοινωνία με το δάσκαλο του μαθήματος πραγματοποιούνταν μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για υποστήριξη ενδιάμεσα στις εβδομαδιαίες συνεδρίες και υπήρχε επικοινωνία με όποιον απουσίαζε. Το μάθημα παραδιδόταν άμεσα την επόμενη σχολική μέρα, καθώς και 8-9 δίωρες συνεδρίες συμπεριλαμβανομένης μιας κενής μέρας 5 ωρών που πραγματοποιούνταν Σάββατο μεταξύ των εβδομάδων 5 και 6. Παραδείγματα και συζητήσεις

προκύπταν από την εργασιακή ζωή των συμμετεχόντων σε δημοτικά σχολεία. Το πρόγραμμα σπουδών ακολουθούσε στενά τις περιγραφές του Kabat-Zinn (1990);(Gold, et al., 2009). Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχαν οφέλη έπειτα από την εκπαίδευση της ενσυνειδητότητας στα πλαίσια της προσωπικής ευεξίας, της μείωσης των δυσκολιών ψυχικής υγείας και της επίτευξης των προσωπικών στόχων που ενίσχυαν την ικανότητα να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες της διδασκαλίας σε ένα σύγχρονο δημοτικό σχολείο (Gold, et al., 2009).

Η ενσυνειδητότητα έχει συνδεθεί με μια σειρά αποτελεσμάτων για την υγεία. Για παράδειγμα, ο Kabat-Zinn έχει αναφέρει πως υπάρχει βελτίωση όσον αφορά τον πόνο, την εικόνα του σώματος, τα επίπεδα δραστηριότητας, τα ιατρικά συμπτώματα, τη διάθεση, την επιρροή, τη σωματοποίηση, το στρες, την κατάθλιψη και την αυτοεκτίμηση. Άλλες έρευνες έχουν δείξει πως τα οφέλη βοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν προβλήματα, συμπεριλαμβανομένου του χρόνιου πόνου, της κόπωσης, της μείωσης του στρες, διάφορους τύπους καρκίνου, καρδιακές παθήσεις, τύπων διαβήτη, ψωρίασης και αϋπνίας (Sharma & Rush, 2014). Μάλιστα, η μείωση του στρες με ενσυνειδητότητα διαδόθηκε ευρέως ως ένα παράδειγμα εκπαίδευσης με ενσυνειδητότητα, το οποίο φαίνεται να μειώνει το στρες, την κατάθλιψη και τη δυσφορία. Τα προγράμματα μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα έχει φανεί πως έχουν θετικά αποτελέσματα για κλινικούς και μη κλινικούς πληθυσμούς συμπεριλαμβανομένου επαγγελματιών υγείας, αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με μαθητές (Sharma & Rush, 2014). Η μείωση του στρες με ενσυνειδητότητα διδάσκει στα άτομα να παρατηρούν καταστάσεις και σκέψεις με απουσία επικριτικής διάθεσης, απερίσκεπτης αντίδρασης και τα βοηθά να αναπτύξουν μια αυτόματη συνείδηση των εμπειριών που θα μπορούσε να αποτελεί ένα αποτελεσματικό όργανο για τη μείωση του στρες (Sharma & Rush, 2014).

Οι συνεδρίες μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα παρέχουν μια εκπαίδευση σε επίσημες πρακτικές της ενσυνειδητότητας, όπως είναι η σάρωση του σώματος, ο καθιστός διαλογισμός και η χάθα γιόγκα (Sharma & Rush, 2014). Η σάρωση του σώματος περιλαμβάνει την εστίαση της προσοχής σε μέρη του σώματος και αισθήσεις, σε μια σταδιακή σάρωση της προσοχής στο σώμα, από τα πόδια μέχρι και το κεφάλι. Στο διαλογισμό σε καθιστή θέση, η συνειδητή προσοχή επικεντρώνεται στην αναπνοή, στο ανέβασμα και κατέβασμα της κοιλιάς, καθώς και σε μια κατάσταση μη επικριτικής επίγνωσης των γνώσεων και ρευμάτων σκέψεων και περισπασμών που ρέουν μέσα στο μυαλό (Sharma & Rush, 2014). Η ενσυνειδητή κίνηση βασίζεται στη χάθα γιόγκα και στην κίνηση του σώματος μέσα από μια σειρά στάσεων που βοηθούν στη δύναμη, στην ισορροπία, στην ευελιξία και στην επίγνωση του σώματος, ενώ η χάθα γιόγκα περιλαμβάνεται ως ένα πρόγραμμα για την εστίαση της προσοχής στις αισθήσεις του σώματος και στην κίνηση (Sharma & Rush, 2014). Σε όλες τις ασκήσεις, όταν οι σκέψεις αναδύονται, η προσοχή περιπλανιέται, η

πρακτική λοιπόν είναι να επιστρέφει η προσοχή στη συγκέντρωση. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να ανατρέξουν στο γνώρισμα της ενσυνειδητότητας με το να επαναφέρουν την προσοχή στα συναισθήματα και στις σκέψεις που προκύπτουν καθώς εμπλέκονται σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως το να περπατάνε, να τρώνε, να οδηγούν, να δουλεύουν (Sharma & Rush, 2014). Το πρόγραμμα μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα, βασίζεται στην εκπαίδευση της προσοχής μέσα από τεχνικές κοσμικού διαλογισμού. Ψάχνει την αλλαγή στη σχέση μεταξύ των στρεσογόνων σκέψεων και γεγονότων, μειώνοντας τη συναισθηματική αντιδραστικότητα και ενισχύοντας τη γνωστική αξιολόγηση. Από μια δυτική ψυχολογική προοπτική, όταν τα άτομα κάνουν πρακτική της ενσυνειδητότητας με δικό τους τρόπο, τόσο κατά τη διάρκεια του επίσημου διαλογισμού όσο και κατά τη διάρκεια εμπλοκής σε καθημερινές δραστηριότητες, προκύπτει μια διαδικασία αφύπνισης (Sharma & Rush, 2014).

Ένα σύνολο 17 παρεμβάσεων από τον Ιανουάριο του 2008 μέχρι και το Δεκέμβριο του 2013 επικεντρώθηκε στη μείωση του στρες με ενσυνειδητότητα και στην αποτελεσματικότητα στη μείωση του στρες σε υγιή άτομα. Στις έρευνες αυτές, όλες οι παρεμβάσεις εντόπισαν θετικές επιδράσεις στις ψυχολογικές ή φυσιολογικές μετρήσεις των αποτελεσμάτων σχετικά με το στρες. Παρά τους περιορισμούς, δηλαδή ότι δεν έχουν όλες οι μελέτες χρησιμοποιήσει τυχαιοποιημένο ελεγχόμενο σχεδιασμό, έχουν μικρότερα δείγματα, και έχουν διαφορετικές μετρήσεις αποτελεσμάτων, η μείωση του στρες με ενσυνειδητότητα παρουσιάζεται ως πολλά υποσχόμενη για τη διαχείριση του στρες σε υγιή άτομα (Sharma & Rush, 2014).

Οι Bergen-Cico, Possemato, & Cheon (2013) πραγματοποίησαν παρέμβαση κατά την οποία σε αίθουσες εφάρμοσαν πρόγραμμα μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα με συναντήσεις μια φορά την εβδομάδα και διάρκειας 2,5 ωρών σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου. Το σύντομο πρόγραμμα μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα ήταν το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε μετά το πρώτο μισό του προγράμματος οκτώ εβδομάδων με μείωση του στρες με ενσυνειδητότητα, όπως αναπτύχθηκε από τον John Kabat-Zinn. Το σύντομο πρόγραμμα μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα για πέντε συνεχόμενες εβδομάδες για ένα συνολικό χρονικό διάστημα 10 ωρών, δηλαδή 5 ώρες πρακτικής δεξιοτήτων και 5 ώρες συζήτησης με την ομάδα. Κατά τη διάρκεια καθεμιάς εβδομαδιαίας συνάντησης, οι συμμετέχοντες έκαναν περίπου 1 ώρα πρακτικής, που αυτό περιλάμβανε μέχρι 25 λεπτά διαλογισμού σε καθιστή θέση και ενασχόληση με την αναπνοή, 25 λεπτά καθοδηγούμενης σάρωσης του σώματος και 10 λεπτά διαλογισμού σε κίνηση, δηλαδή χάθα γιόγκα ή περπάτημα. Οι συμμετέχοντες για περίπου 1 ώρα συζητούσαν με την ομάδα σχετικά με τη μετά-γνώση και τη σύνδεση του μυαλού με το σώμα, με τη σωματική και συναισθηματική υγεία. Η ακριβής ώρα που αφιερωνόταν στην πρακτική του διαλογισμού με

ενσυνειδητότητα (κάθισμα, σάρωση σώματος, διαλογισμός εν κινήσει) ήταν περίπου 5 ώρες. Οι Bergen-Cico, Possemato, & Cheon (2013) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι συμμετέχοντες στη θεραπεία έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις σε όλους τους δείκτες της ενσυνειδητότητας και της αυτοσυμπόνιας και σημαντικές βελτιώσεις ήταν αισθητές για 40% των βαθμολογιών σε υποκλίμακες. Οι συμμετέχοντες σημείωσαν μεγάλη βελτίωση σε πτυχές μειωμένης επικριτικής διάθεσης και αυξημένης αποδοχής, ενισχυμένες δεξιότητες προσοχής και μειωμένης απομόνωσης. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα για να βελτιώσει την ψυχολογική υγεία μέσα από την καλλιέργεια της ενσυνειδητότητας και της αυτό-συμπόνιας και να μειώσει την ψυχολογική δυσφορία. Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα στην έρευνα αυτή οδήγησε σε ψυχολογικά οφέλη για την υγεία των συμμετεχόντων, αλλά δεν υπήρξαν σημαντικές μειώσεις στα επίπεδα της δυσφορίας. Οι σημαντικές βελτιώσεις στην ψυχολογική υγεία υποστηρίζουν την παροχή συνοπτικών προγραμμάτων μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα σε ένα μη κλινικό πλαίσιο (Bergen-Cico, Possemato, & Cheon, 2013).

Παρά το γεγονός πως σκοπός της ενσυνειδητότητας είναι να καλλιεργήσει την μη επικριτική επίγνωση και αποδοχή των εσωτερικών εμπειριών κάποιου χωρίς να τις αλλάζει, τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει μείωση των συμπτωμάτων του στρες και της δυσφορίας με τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης με ενσυνειδητότητα (Eberth and Sedlmeier 2012). Το να εκπαιδευτεί κανείς σε αποτελεσματικές μεθόδους διαχείρισης του στρες ή μείωσης του είναι μια συγκεκριμένη λειτουργική δεξιότητα, καθώς η εμπειρία του στρες συχνά οδηγεί σε αυξημένη δυσφορία (Somers et al. 2006). Τα υψηλά επίπεδα στρες μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας που σχετίζεται με τη δυσφορία κάτι το οποίο μπορεί κατ' επέκταση να έχει βλαβερές συνέπειες στη γενική λειτουργία (Behar et al. 2009);(Call, Miron, & Orcutt, 2014).

Η χάθα γιόγκα έχει αποδειχθεί πως μειώνει σημαντικά το στρες (Brisbon and Lowery 2011), καθώς αυξάνει τη θετική επίδραση (KiecoltGlaser et al. 2010) που είναι ευρέως καθορισμένη ως ψυχική υγεία (Smith et al. 2007). Επίσης, υπάρχουν ενθαρρυντικά δεδομένα, τα οποία δείχνουν την πιθανή αποτελεσματικότητα της χάθα γιόγκα στη θεραπεία των διαταραχών δυσφορίας (Kirkwood et al. 2005). Μέσα από την πρακτική του εστιασμένου διαλογισμού, όπως για παράδειγμα μέσω του καθιστικού διαλογισμού ή της σάρωσης του σώματος, της σκόπιμης κίνησης του σώματος όπως χάθα γιόγκα και ψυχοεκπαιδευτικές οδηγίες σχετικά με τη φύση του στρες και την αντιμετώπιση του, τα άτομα στη θεραπεία με μείωση του στρες με ενσυνειδητότητα θεωρούνται ικανά να μάθουν και να δεχθούν τις εσωτερικές εμπειρίες χωρίς να καταβάλουν προσπάθεια για να τις αλλάξουν (Kabat-Zinn, 1994). Επίσης, παρά το γεγονός πως δεν είναι ο άμεσος στόχος της εκπαίδευσης με

ενσυνειδητότητα πολλές φορές προκύπτει ως αποτέλεσμα η μείωση των συμπτωμάτων (Bishop et al. 2004);(Call, Miron, & Orcutt, 2014).

Η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία με ενσυνειδητότητα αποτελεί μια άμεση επέκταση της γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας. Οι παραδοσιακές πρόσωπο με πρόσωπο συνεδρίες μείωσης του στρες με ενσυνειδητότητα και γνωσιακής θεραπείας με ενσυνειδητότητα περιλαμβάνουν συνεδρίες 8 εβδομάδων, καθώς και τις περισσότερες μορφές διαλογισμού, όπως διαλογισμός σε καθιστή μορφή, «Σάρωση του σώματος» και «χάθα» γιόγκα (Apolinário-Hagen, Drüge, & Fritsche, 2020). Η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία με ενσυνειδητότητα βασίζεται στην εκπαίδευση του ελέγχου προσοχής και αναπτύχθηκε από τους Segal et al. (2018) ως μια συγκεκριμένη παρέμβαση με ενσυνειδητότητα για την πρόληψη της υποτροπής της υποτροπιάζουσας μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής. Ο σκοπός της γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας με ενσυνειδητότητα είναι να κατακτηθεί η ικανότητα αλλαγής μεταξύ της μη εστιασμένης προσοχής (λειτουργία αυτόματου πιλότου) και της εστιασμένης προσοχής (ενσυνειδητότητα) στις καθημερινές δραστηριότητες. Οι μηχανισμοί αλλαγής στη γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία με ενσυνειδητότητα εξηγούνται με βάση το μοντέλο γνωστικής ευαλωτότητας, δηλώνοντας ότι οι επαναλαμβανόμενες αυτοματοποιημένες αρνητικές σκέψεις συνδέονται με μια καταθλιπτική κατάσταση, η οποία πυροδοτεί και αυξάνει τον κίνδυνο υποτροπής με κάθε καινούργιο καταθλιπτικό επεισόδιο (Apolinário-Hagen, Drüge, & Fritsche, 2020). Η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία με ενσυνειδητότητα στοχεύει στο να ενισχύσει την επίγνωση σχετικά με τις προσωπικές σχέσεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα του ατόμου και όχι σχετικά με την αλλαγή του περιεχομένου των σκέψεων. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να αφιερώνουν 45 λεπτά καθημερινά κάνοντας πρακτική τις δραστηριότητες της ενσυνειδητότητας. Είναι σημαντικό να γίνεται εξάσκηση της ενσυνειδητότητας συστηματικά και πέρα από το ομαδικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι Parsons et al. (2017) έδειξαν μια σημαντική σχέση ανάμεσα στην πρακτική της γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας με ενσυνειδητότητα στο σπίτι και των αποτελεσμάτων ψυχικής υγείας. Οι προτεινόμενοι μηχανισμοί της αλλαγής σε παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα, όπως είναι η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία με ενσυνειδητότητα περιλαμβάνουν για παράδειγμα την ενσυνειδητότητα, τη συμπόνια, τη μεταγνωστική επίγνωση, τη συναισθηματική ρύθμιση, το στοχασμό και την ανησυχία (Apolinário-Hagen, Drüge, & Fritsche, 2020).

1.10. Ενσυνειδητότητα και Κοινωνική Νευροεπιστήμη

Η ενσυνειδητότητα περιλαμβάνει την απουσία επικριτικής διάθεσης, την εστίαση στο παρόν, την επίγνωση της σωματικής και ψυχικής κατάστασης του ατόμου (Kabat-Zinn 1990). Ξεκινώντας στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η ενσυνειδητότητα ενσωματώθηκε στις ψυχολογικές παρεμβάσεις ως ένα μέσο, το οποίο θα κατεύναζε την ψυχολογική δυσφορία και θα βελτιώνει τη συναισθηματική ευεξία τόσο σε κλινικούς όσο και σε μη κλινικούς πληθυσμούς (Hofmann et al. 2010);(Wheeler, Arnkoff, & Glass, 2017). Οι έρευνες του Kabat-Zinn (2003) έχουν δείξει ότι «η ενσυνειδητότητα μπορεί κυριολεκτικά να αλλάξει τον εγκέφαλό μας, βελτιώνοντας την ικανότητά λήψης αποφάσεων, ενισχύοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά και την ικανότητα να δρούμε με διαύγεια και σοφία, μεμονωμένα ή από κοινού με άλλα άτομα» (Ryan, 2012, σ. xi);(Hartigan, 2017). Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τους μηχανισμούς της ενσυνειδητότητας και τη διερεύνησή τους, καθώς φαίνεται να υπάρχουν θετικές επιδράσεις στις ψυχικές ασθένειες και στη σωματική ευεξία. Ερευνώνται συνεπώς οι νευροφυσιολογικές και ψυχολογικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται. Σε νευροαπεικονιστικές έρευνες φαίνεται να υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν αλλαγές σε εγκεφαλικές περιοχές τόσο σε αρχάριους διαλογιστές που ακολουθούν προσωρινές πρακτικές ενσυνειδητότητας όσο και σε έμπειρους διαλογιστές (Gu & Zhu, 2022). Καθώς οι επίσημες έρευνες αναφορικά με τα αποτελέσματα του διαλογισμού με ενσυνειδητότητα ξεκίνησαν κατά το 1950, οι επιστήμονες βρίσκονται μόνο στην αρχή της κατανόησης των νευρολογικών αλλαγών που σχετίζονται με αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου (Wheeler, Arnkoff, & Glass, 2017).

Η γνώση των μηχανισμών που σχετίζονται με τις πρακτικές του διαλογισμού βρίσκεται ακόμα σε ένα πρωταρχικό στάδιο. Παρόλα αυτά, τα στοιχεία δείχνουν ότι ο διαλογισμός με ενσυνειδητότητα ίσως μπορεί να προκαλέσει νευροπλαστικές αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία των εγκεφαλικών περιοχών που εμπλέκονται στη ρύθμιση της προσοχής, τη συναισθηματική ρύθμιση και την αυτό-επίγνωση (Tang, Hölzel, & Posner, 2015). Την τελευταία δεκαετία, πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με τις αλλαγές που αφορούν τη μορφολογία του εγκεφάλου εξαιτίας της πρακτικής του διαλογισμού με ενσυνειδητότητα. Οι έρευνες αναφέρονται σε αλλαγές που παρατηρήθηκαν στο πάχος του φλοιού, στον όγκο και την πυκνότητα της φαιάς ουσίας (Tang, Hölzel, & Posner, The neuroscience of mindfulness meditation, 2015). Οι Treadway & Lazar, (2010) υποστηρίζουν ότι η ενσυνειδητότητα σχετίζεται με τη νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου. Οι Carey et al., (2019) ορίζουν την νευροπλαστικότητα ως την «ικανότητα του νευρικού συστήματος να ανταποκρίνεται σε εγγενή ή εξωγενή ερεθίσματα, ενώ παράλληλα αναδιοργανώνεται η δομή, η λειτουργία και οι συνδέσεις του (Carey, et al., 2019). Μέσω ενός μηχανισμού που παρέχεται από τη

νευροπλαστικότητα τα άτομα μπορούν να αλλάξουν την ικανότητα που έχει ο εγκέφαλός τους να μαθαίνει και να λειτουργεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Arrowsmith-Young, 2013). Η μάθηση και η εμπειρία συνιστούν τους δύο βασικούς παράγοντες χάρη στους οποίους πραγματοποιούνται αλλαγές στη νευροπλαστικότητα και ανάλογα με τις συνθήκες επηρεάζεται ο τύπος της πλαστικότητας αλλά και οι αλλαγές στη συμπεριφορά (Carey, et al., 2019). Συνεπώς, υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στον εγκέφαλο (Treadway & Lazar, 2010); (Arrowsmith-Young, 2013). Στα άτομα που κάνουν διαλογισμό, έχει παρατηρηθεί πως η σκόπιμη εστίαση της προσοχής βοηθά τη νευροπλαστικότητα, εκκρίνοντας νευροχημικές ουσίες που συμβάλλουν στην δημιουργία συναπτικών δεσμών ανάμεσα στους ενεργοποιημένους νευρώνες και κατ' επέκταση ο διαλογισμός που γίνεται συστηματικά οδηγεί τόσο στην ενίσχυση όσο και στη σταθεροποίηση του έσω προμετωπιαίου φλοιού και των νευρικών δικτύων (Yu, et al., 2021).

Στην έρευνα τους οι Wheeler, Arnkoff, & Glass (2017) ασχολήθηκαν με την νευροεπιστημονική μελέτη της ενσυνειδητότητας, ενσωματώνοντας τη σε ένα θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη συναισθηματική ρύθμιση και επισήμαναν πως έχουν πραγματοποιηθεί τρεις σημαντικές ανασκοπήσεις ερευνών κατά την τελευταία δεκαετία (Wheeler, Arnkoff, & Glass, 2017). Οι Treadway and Lazar (2009) συνόψισαν τις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την ενσυνειδητότητα και ανέφεραν πως είναι κυρίως ο ραχιαίος προμετωπιαίος φλοιός, ο πρόσθιος φλοιός προσαγωγίου και η νήσος, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως υπάρχουν επαρκή δεδομένα, τα οποία διαφοροποιούν την εγκεφαλική δραστηριότητα σε άτομα που κάνουν διαλογισμό σε σχέση με εκείνα που βρίσκονται σε κατάσταση ηρεμίας. Οι Fox et al. (2014) εντόπισαν σε μετά-ανάλυση που πραγματοποίησαν ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου, στις οποίες τα άτομα που εμπλεκόταν σε πρακτικές ενσυνειδητότητας παρουσίασαν δομικές αλλαγές. Αυτές οι περιοχές αποτελούνται από τον προμετωπιαίο φλοιό, τον σωματοαισθητικό και τον κινητικό φλοιό, τον ιππόκαμπο, τον πρόσθιο φλοιό του προσαγωγίου, τον τροχιακό φλοιό και το μεσολόβιο (Raffone & Srinivasan, 2017). Οι Tang et al. (2015) έχοντας ως βάση αυτή την ανασκόπηση συνόψισαν τις περιοχές του εγκεφάλου που φαίνεται να εμπλέκονται στην πρακτική του διαλογισμού, τονίζοντας πέντε κύριες περιοχές που είναι: ο πρόσθιος φλοιός προσαγωγίου, ο προμετωπιαίος φλοιός, η νήσος, η αμυγδαλή και το ραβδωτό σώμα. Οι Fox et al. (2016) υποστήριξαν ότι η ενσυνειδητότητα φαίνεται να σχετίζεται με μακροπρόθεσμες δομικές και λειτουργικές νευρολογικές αλλαγές, επισημαίνοντας πως οι νευρολογικές αυτές αλλαγές θα πρέπει να συσχετιστούν με αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου (Wheeler, Arnkoff, & Glass, 2017).

Η ενσυνειδητότητα φαίνεται να σχετίζεται και με το μεταιχμιακό σύστημα. Το μεταιχμιακό σύστημα αποτελείται από τον προμετωπιαίο φλοιό, τον πρόσθιο φλοιό του προσαγωγίου και την αμυγδαλή και θεωρείται υπεύθυνο για τη διαχείριση του συναισθήματος (Thomason & Marusak, 2017). Συγκεκριμένα, η αμυγδαλή σύμφωνα με τους McCrory, De Brito & Viding, (2011) κατέχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συναισθηματικής μνήμης, ενώ για τη συναισθηματική αυτορρύθμιση υπεύθυνος θεωρείται ο προμετωπιαίος φλοιός (Thomason et al., 2015). Η πρακτική της ενσυνειδητότητας σχετίζεται με μειωμένη ενεργοποίηση της αμυγδαλής ως απάντηση σε ένα συναισθηματικό ερέθισμα κατά τη διάρκεια μιας κατάστασης ενσυνειδητότητας (Tang & Leve, 2016). Διαφορές παρουσιάζονται και στη λειτουργία του προμετωπιαίου φλοιού και του φλοιού του προσαγωγίου (Murakami et al., 2012) ανάμεσα στα άτομα που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα ενσυνειδητότητας ως γνώρισμα σε σχέση με εκείνα που έχουν χαμηλά επίπεδα. Σε μελέτες λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI) έχει φανεί πως οι παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα συνδέονται με αλλαγές στα εγκεφαλικά συστήματα και με τα αποτελέσματα αυτό-ρύθμισης (Tang & Leve, 2016). Συγκεκριμένα οι Gotink et al., (2016) υποστηρίζουν πως μεταβάλλεται η λειτουργία του προμετωπιαίου φλοιού, του φλοιού του προσαγωγίου, του ιπποκάμπου, της αμυγδαλής και της νήσου.

Τα άτομα που εξασκούνται στην ενσυνειδητότητα φαίνεται να παρουσιάζουν αλλαγές στη λειτουργία περιοχών του εγκεφάλου που αφορούν το «μεσομεταιχμιακό ντοπαμινεργικό σύστημα», το σύστημα δηλαδή ανταμοιβής, αλλά και επεξεργασίας κινήτρων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως τα άτομα που έκαναν διαλογισμό παρουσίασαν διαφορετική ανταπόκριση σε περιοχές που αφορούν την επεξεργασία ανταμοιβής, είτε αναφορικά με την αναμονή είτε με τη λήψη ανταμοιβής από εκείνα που δεν έκαναν διαλογισμό (Kirk, Brown and Downar, 2015). Σημειώθηκε εντονότερη δραστηριότητα στο «κέλυφος του φακοειδούς πυρήνα» και στον «κερκοφόρο πυρήνα» σε άτομα που ήταν έμπειρα στο διαλογισμό όταν βρισκόταν σε κατάσταση ηρεμίας έπειτα από εξάσκηση σε πρακτική της ενσυνειδητότητας, αλλά σημειώθηκε και μικρότερη ενεργοποίηση στον «κερκοφόρο πυρήνα» σε προσμονή ανταμοιβής. Με βάση τα παραπάνω οι Kirk, Brown, & Downar (2015) διαπιστώνουν πως τα άτομα που κάνουν διαλογισμό, ενδεχομένως να επηρεάζονται λιγότερο από εξωγενή κίνητρα, εφόσον όπως φαίνεται υπάρχει μια «τροποποιημένη αυτορρύθμιση» όσον αφορά τα κίνητρα (Kirk, Brown, & Downar, 2015).

Οι Kang et al. (2013) συνδύασαν δύο τεχνικές για να εξερευνήσουν την μακροπρόθεσμη επίδραση του ασιατικού διαλογισμού στη δομή του εγκεφάλου. Συγκριτικά με τους ελέγχους, οι διαλογιστές παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερο πάχος φλοιού στις πρόσθιες περιοχές του εγκεφάλου συμπεριλαμβανομένου του έσω προμετωπιαίου φλοιού (Tang & Posner, Special issue on

mindfulness neuroscience, 2013). Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι τα άτομα που κάνουν διαλογισμό μακροχρόνια έχουν δομικές διαφορές από τους ελέγχους τόσο στη φαιά όσο και στη λευκή ουσία. Διαφορετικές μορφές πρακτικών διαλογισμού μπορεί να περιλαμβάνουν διαφορετικά δίκτυα εγκεφάλου ή νευροπλαστικότητα. Οι Fletcher, Schoendorff, & Hayes (2010) υποστηρίζουν επίσης πως η ενσυνειδητότητα συνδέεται με αλλαγές στη δομή εγκεφαλικών περιοχών. Συγκεκριμένα ο Lazar και οι συνεργάτες του (2005) σε έρευνα που πραγματοποίησαν κάνοντας χρήση μαγνητικής τομογραφίας (MRI) με στόχο να εξετάσουν τον όγκο της φαιάς ουσίας του φλοιού, εντόπισαν αυξημένο πάχος του φλοιού σε άτομα που ασκούσαν την πρακτική του διαλογισμού σε περιοχές του εγκεφάλου όπως: η νήσος, ο έσω προμετωπιαίος φλοιός, ο σωματοαισθητικός φλοιός, ο ακουστικός φλοιός, ο ινιακός και ο κροταφικός λοβός, σε σύγκριση με μη διαλογιζόμενους. Παρατηρήθηκε ότι το πάχος του φλοιού επηρεαζόταν και από τη συχνότητα άσκησης των πρακτικών ενσυνειδητότητας παρουσιάζοντας διαφορές στο πάχος του προμετωπιαίου φλοιού και συγκεκριμένα στους μεγαλύτερους ηλικιακά συμμετέχοντες, δείχνοντας πως και η μείωση του πάχους του φλοιού, η οποία σχετίζεται με την ηλικία, ενδεχομένως μπορεί να αντισταθμιστεί με την ενσυνειδητότητα (Lazar et al., 2005). Ο Hölzel και οι συνεργάτες του (2008, 2011) σε έρευνα που πραγματοποίησαν υποστήριξαν επίσης ότι τα άτομα που ασκούσαν στο διαλογισμό σημείωσαν υψηλότερη συγκέντρωση φαιάς ουσίας στη δεξιά πρόσθια νησίδα, στην αριστερή κάτω κροταφική έλικα και στον δεξιό ιππόκαμπο, πράγμα το οποίο φάνηκε να έχει συσχέτιση με τη συχνότητα εξάσκησης σε πρακτικές ενσυνειδητότητας. (Hölzel, et al., 2008) (Hölzel, et al., 2011);

Οι Tang, Hölzel, & Posner (2015) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο διαλογισμός με ενσυνειδητότητα μπορεί να προκαλέσει νευροπλαστικές αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία των εγκεφαλικών περιοχών που συμμετέχουν στη ρύθμιση της προσοχής, τη συναισθηματική ρύθμιση και την αυτό-επίγνωση. Καθώς υπάρχει ένα εύρος ερευνών αναφορικά με τον τύπο των πρακτικών ενσυνειδητότητας που χρησιμοποιούνται, αναφέρονται και διαφορετικές επιδράσεις για διάφορες εγκεφαλικές περιοχές (Tang, Hölzel, & Posner, The neuroscience of mindfulness meditation, 2015). Οι πρακτικές της ενσυνειδητότητας έχει φανεί πως αφορούν σε πολλές νοητικές λειτουργίες, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την ενεργοποίηση διαφόρων εγκεφαλικών δικτύων (Tang et al., 2015). Αναφορικά ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου στις οποίες φαίνεται να επιδρά η ενσυνειδητότητα είναι: «ο εγκεφαλικός φλοιός, η υποφλοιώδης φαιά και λευκή ουσία, το εγκεφαλικό στέλεχος και η παρεγκεφαλίδα» (Tang et al., 2015). Σύμφωνα και με τον Daniel Siegel (2007) η ενσυνειδητότητα έχει επιδράσεις στη νευρική συνοχή και τον εσωτερικό συντονισμό, κάτι το οποίο οδηγεί κατ' επέκταση σε θετικές αλλαγές σχετικά με την εγκεφαλική λειτουργία και τη νοητική δραστηριότητα (Siegel, 2007).

1.11. Σύνοψη

Η ενσυνειδητότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή ως «προσοχή με ένα συγκεκριμένο τρόπο: σκόπιμα, στην παρούσα στιγμή, χωρίς επικριτική διάθεση» (Kabat-Zinn, 1994). Από πολλούς η ενσυνειδητότητα θεωρείται ένα γνώρισμα και συνεπώς σε αυτή την περίπτωση γίνεται αντιληπτή ως μια ικανότητα που μπορεί να κατακτηθεί. Ένα μοντέλο της ενσυνειδητότητας ως γνώρισμα θα είχε δύο συστατικά (Bishop et al., 2004): την αυτορρύθμιση της προσοχής, έτσι ώστε να εστιάζεται στην εμπειρία της παρούσας στιγμής και στην εσκεμμένη καθοδήγηση της προσοχής προς την εμπειρία κάποιου, καθώς την προσεγγίζει με περιέργεια, αποδοχή των σωματικών αισθήσεων, σκέψεων και συναισθημάτων (Alvear, Soler, & Cebolla, 2022).

Οι πρακτικές της ενσυνειδητότητας που περιλαμβάνουν την επίγνωση της παρούσας στιγμής χωρίς επικριτική διάθεση περιλαμβάνουν τη γιόγκα, τάι τσι, το διαλογισμό και πρακτικές με ενσυνειδητότητας που βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική υγεία (Olano, et al., 2015). Ο διαλογισμός της ενσυνειδητότητας θεωρείται μια αποτελεσματική μέθοδος βελτίωσης της ψυχικής και σωματικής υγείας (Grecucci, Pappaianni, Siugzdaite, Theuninck, & Job, 2015) και έχει φανεί να είναι αποτελεσματικός στη θεραπεία του χρόνιου πόνου (Kabat-Zinn, 1982) και σε διάφορες κλινικές διαταραχές συμπεριλαμβανομένου της κατάθλιψης (Teasdale et al., 2000), της νευρικότητας (Kabat-Zinn et al., 1992), της κατάχρησης ουσιών (Bowen et al., 2006; Brewer et al., 2009). Η ενσυνειδητότητα (Langer, 1989, 1997) αναφέρεται στο να είναι δεκτικός κανείς σε νέες πληροφορίες στην παρούσα στιγμή, ενώ παράλληλα έχει επίγνωση πολλαπλών προοπτικών της συμπεριφοράς των άλλων (Langer, 1975; Langer & Abelson, 1972). Η έρευνα στην ενσυνειδητότητα έδειξε ότι αλλαγές σε στοιχεία του περιβάλλοντος μπορεί να προκαλέσουν διαφορετικές αντιδράσεις σε παρόμοιες καταστάσεις όταν οι άνθρωποι δεν έχουν συνειδητή επίγνωση της συμπεριφοράς τους. Ο Langer υποστηρίζει ότι μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς βασίζεται στην ασυνείδητη επεξεργασία, ακόμη και σε φαινομενικά «στοχαστικές» ενέργειες (Langer, Blank, & Chanowitz, 1978);(Kang, Gruber, & Gray, 2013).

Ο ρόλος της μάθησης στα προγράμματα παρέμβασης με ενσυνειδητότητα είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ενσυνειδητότητας με σκοπό να επιτευχθούν τα κλινικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα. (Crane et al., 2017);(Alvear, Soler, & Cebolla, 2022).

Τα ευεργετικά οφέλη της ενσυνειδητότητας στην αλλαγή της συμπεριφοράς αναδεικνύονται από έναν αριθμό αυξανόμενων ευρημάτων. Ένα μοντέλο αυτορρύθμισης της ενσυνειδητότητας βασισμένο στα νευροεπιστημονικά ευρήματα περιγράφει τα σύνθετα και συνεργατικά αποτελέσματα της προσοχής, του γνωστικού ελέγχου και των διαδικασιών που αναφέρονται στον εαυτό, καθώς και

στο κίνητρο και στους μηχανισμούς μάθησης που ίσως μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεριφορικές αλλαγές (Kang, Gruber, & Gray, 2013). Οι παρεμβάσεις με ενσυνειδητότητα φαίνεται να είναι αποτελεσματικές στην ανακούφιση της δυσφορίας και της ενίσχυσης της υγείας (Chambers, Gullone, & Allen, 2009);(Kang, Gruber, & Gray, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΤΡΕΣ

2.1. Εισαγωγή

Το στρες θεωρείται κάτι αρκετά σύνθετο και ασαφές, γεγονός που καθιστά δύσκολο το να οριστεί συνοπτικά (Lee , 2019). Αυτό φαίνεται ακόμα και από το γεγονός πως αν ρωτήσουμε ένα άτομο τι είναι στρες, θα δυσκολευτεί να δώσει μια απάντηση. Παρόλα αυτά, τα άτομα δεν μπορούν να το παραβλέψουν, καθώς έρχονται αντιμέτωπα με αυτό σε πολλές στιγμές της καθημερινής τους ζωής, αφού στρες μπορεί να προκληθεί και εξαιτίας μιας αλλαγής στην οποία θα πρέπει να προσαρμοστούν. Ορίζοντας το στρες θα λέγαμε πως είναι όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα που έχουν επίδραση στο ανθρώπινο σώμα και φέρνουν τα άτομα σε μια θέση απειλής και σε μια κατάσταση αγχωτική όταν έρχονται αντιμέτωπα με μια δύσκολη συνθήκη σωματικά ή ψυχικά. Όλα αυτά τα ερεθίσματα που προκαλούν το στρες ονομάζονται στρεσογόνοι παράγοντες, ενώ η αγχωτική στάση και η θέση απειλής είναι οι αποκρίσεις στο στρες (Lee , 2019).

Το ζήτημα του εργασιακού στρες αποτελεί μια ανησυχία για πολλούς ανθρώπους, ενώ έχει απασχολήσει και τους ερευνητές αλλά και τους ειδικούς διαχείρισης του. Είναι βέβαιο πως οι εργαζόμενοι όλων των κλάδων βιώνουν μια μορφή στρες στο εργασιακό τους περιβάλλον, το οποίο αν δεν διαχειριστούν επαρκώς μπορεί να επηρεάσει το επίπεδο παραγωγικότητας τους (Arikewuyo, 2010).

Το στρες όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς μπορεί να γίνει αντιληπτό με την εμφάνιση μιας σειράς δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως είναι ο θυμός, η ένταση, η απογοήτευση, η κατάθλιψη ως αποτέλεσμα ορισμένων παραγόντων που σχετίζονται με τη δουλειά του εκπαιδευτικού (Kyriacou, 2010). Σύμφωνα με τους Kyriacou & Sutcliffe (1978a) το στρες αποτελεί την αρνητική συναισθηματική εμπειρία που πυροδοτείται από την αντίληψη του εκπαιδευτικού πως η κατάσταση στη δουλειά του αποτελεί μια απειλή για την αυτοπεποίθηση και την ευημερία του (Kyriacou, 2010).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται αρκετά στρεσογόνο και μάλιστα θεωρείται ένα από τα έξι πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Masoom, 2021). Το στρες πηγάζει από μια σειρά εξωτερικών παραγόντων όπως είναι το σχολείο, οι οργανισμοί διαπίστευσης, οι μαθητές, οι γονείς, εσωτερικοί παράγοντες, όπως είναι οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, οι απόψεις και τα συναισθήματα τους. Η εργασία με άτομα διαφορετικών ηλικιών και προσωπικοτήτων δημιουργεί μια ποικιλία στρεσογόνων καταστάσεων που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν

τη δουλειά τους αποτελεσματικά. Το στρες μπορεί να οδηγήσει τα άτομα σε μια αίσθηση δυσφορίας ως προς τη δουλειά τους και σε μια επιθυμία παραίτησης, ενώ παράλληλα επηρεάζει και τους μαθητές, καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ανησυχούν λιγότερο για τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και γίνονται λιγότερο αποδοτικοί στη διδασκαλία κάτω από συνθήκες στρες. Οι εξωτερικές αιτίες του στρες μπορούν να περιοριστούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τεχνικές για να μειώσουν το εσωτερικό στρες, χρησιμοποιώντας πρακτικές εφαρμογές που μπορούν να βοηθήσουν στη συναισθηματική διαχείριση σε στρεσογόνες καταστάσεις (Masoom, 2021).

Στα ακόλουθα υποκεφάλαια, επιδιώκεται να οριστεί η έννοια «στρες», να αναλυθεί η βιολογική απόκριση σε αυτό, η διαχείριση του, αλλά και πώς επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποιοι είναι οι παράγοντες που το προκαλούν και ποιες είναι οι συνέπειες του.

2.2. Ορισμός της έννοιας «στρες»

Ο όρος «στρες» μπορεί να πάρει πολλά διαφορετικά νοήματα για διαφορετικούς ανθρώπους κάτω από διαφορετικές καταστάσεις. Ένας από τους ορισμούς που ταιριάζει σε πολλές ανθρώπινες καταστάσεις είναι η συνθήκη κατά την οποία το άτομο αγχώνεται χάρη σε μια ανεξέλεγκτη πρόκληση, όπως είναι για παράδειγμα η έντονη κίνηση σε έναν αυτοκινητόδρομο ή ακόμα και οι απλήρωτοι λογαριασμοί (Fink, 2016). Το στρες μπορεί να οδηγήσει σε ένα συναισθηματικό φόβο ή αναστάτωσης και ανάλογα με τις συνθήκες, ο φόβος της απόκρισης μπορεί να οδηγήσει είτε σε «μάχη» είτε σε «φυγή». Το μέγεθος του στρες και οι φυσιολογικές συνέπειες επηρεάζονται από την αντίληψη του κάθε ατόμου και την ικανότητά του να αντιμετωπίσει το στρεσογόνο παράγοντα. Το στρες είναι δύσκολο να οριστεί και χαρακτηρισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί από τον Fink (2016) συμπεριλαμβάνουν τα ακόλουθα: «Αναγνώριση απειλής, έχοντας ως αποτέλεσμα δυσφορία, συναισθηματική ένταση, δυσκολία στην προσαρμογή», «το στρες συνήθως προκύπτει όταν απαιτήσεις του περιβάλλοντος ξεπερνούν την αντίληψη του ατόμου για την ικανότητά του να ανταπεξέλθει». Ένας καθαρά βιολογικός ορισμός είναι ότι «στρες είναι οποιοδήποτε ερέθισμα, το οποίο θα ενεργοποιήσει το σύστημα υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων πυροδοτώντας την απελευθέρωση της αδρενοκορτικοτροπίνης της υπόφυσης, των επινεφριδιακών γλυκοκορτικοειδών και την επακόλουθη έκκριση αδρεναλίνης και νοραδρεναλίνης» (Fink, 2016).

Οι Moorhead και Griffin (2004) ορίζουν το στρες ως μια απάντηση προσαρμογής του ατόμου σε ένα ερέθισμα, το οποίο προσθέτει υπερβολικές ψυχολογικές ή σωματικές απαιτήσεις στο άτομο. Το ερέθισμα γενικά ονομάζεται στρεσογόνος παράγοντας, το οποίο μπορεί να είναι οποιοσδήποτε παράγοντας προκαλεί στρες. Ο Robbins (2003) ορίζει το στρες ως μια δυναμική κατάσταση στην

οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια ευκαιρία, ένα περιορισμό ή μια απαίτηση που σχετίζεται με τις επιθυμίες του και για το οποίο το αποτέλεσμα λαμβάνεται ως αβέβαιο και σημαντικό. Οι Jon και συν. (2009) ορίζουν το στρες ως ένα γενικό όρο που εμφανίζεται ως αποτέλεσμα στις πιέσεις που νιώθουν οι άνθρωποι στη ζωή. Σύμφωνα με τον Moss (2008), το στρες ορίζεται ως μια κατάσταση-στόχος ή ως κάποια αλλαγή στο εργασιακό περιβάλλον που λαμβάνεται ως πιθανώς επιβλαβής, απειλητική, προκλητική ή ως οποιαδήποτε συνθήκη αναφορικά με τη δουλειά που απαιτεί αλλαγή στο μοτίβο ζωής του ατόμου (Miller and Khoza 2008). Από την άλλη, ο Chung (2001) ισχυρίζεται ότι το στρες είναι μια ψυχική και φυσική καταπόνηση που βιώνουν τα άτομα κυνηγώντας ένα στόχο. Το στρες έχει συνδεθεί με μια σειρά συναισθηματικών και σωματικών καταστάσεων όπως είναι η κατάθλιψη, η καρδιακή προσβολή, το εγκεφαλικό, η υπέρταση και διαταραχές του ανοσοποιητικού συστήματος που αυξάνουν την ευαισθησία σε λοιμώξεις (Thapliyal, Khalus, & Labrado, 2017). Επίσης, το στρες μπορεί να επιδεινώσει τη μνήμη και τη σκέψη, ενώ παράλληλα στα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα που βιώνουν στρες ίσως παρατηρηθεί να αντιμετωπίσουν δυσκολία στον έλεγχο της δυσφορίας, του θυμού και της κατάθλιψης κάτι το οποίο τους κάνει ευάλωτους και σε γνωστικές δυσκολίες (Thapliyal, Khalus, & Labrado, 2017).

Παρά τη δυσπιστία μερικών, αξίζει να σημειωθεί πως δεν είναι όλα τα είδη στρες επιβλαβή για τον οργανισμό. Κάποιοι υποστηρίζουν πως υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι χρειάζονται ορισμένα επίπεδα στρες προκειμένου να μείνουν υγιείς. Το ανθρώπινο σώμα επιζητά την ομοιόσταση και τη φυσιολογική ηρεμία, αλλά απαιτεί παρόλα αυτά μια φυσιολογική διέγερση για να εξασφαλίσει τη βέλτιστη λειτουργία συγκεκριμένων οργάνων συμπεριλαμβανομένου της καρδιάς και του μυοσκελετικού συστήματος (Seaward , 2018).

Υπάρχουν τρεις τύποι στρες: το «ευνοϊκό στρες» («eustress»), το «ουδέτερο στρες» («neustress») και η «δυσφορία» («distress»). Το «ευνοϊκό στρες» θεωρείται καλό, καθώς κινητοποιεί το άτομο σε ένα βέλτιστο επίπεδο υγείας και απόδοσης (Thapliyal, Khalus, & Labrado, 2017) ,προκύπτει σε καταστάσεις και συνθήκες δίνοντας κίνητρο και έμπνευση στο άτομο. Το «ουδέτερο στρες» είναι ένας τύπος αισθητηριακού ερεθίσματος ή πληροφόρησης που θεωρείται κάτι ασήμαντο (Thapliyal, Khalus, & Labrado, 2017) δεν έχει δηλαδή κάποιο επακόλουθο αποτέλεσμα και δεν θεωρείται ούτε καλό, αλλά ούτε κακό. Παράδειγμα μπορεί να είναι το φαινόμενο ενός σεισμού σε μια απομακρυσμένη άκρη του κόσμου (Seaward , 2018). Η «δυσφορία» είναι το κακό στρες, δηλαδή η αρνητική ερμηνεία ενός γεγονότος που επιφέρει συνεχή απειλητικά συναισθήματα θυμού ή φόβου (Thapliyal, Khalus, & Labrado, 2017) θεωρείται επιβλαβής και συχνά αναφέρεται απλά ως «στρες» (Seaward , 2018). Επίσης, υπάρχουν δύο κατηγορίες του στρες: το οξύ στρες, το οποίο είναι σχετικά έντονο στην αρχή και εξαφανίζεται γρήγορα και το χρόνιο στρες, το οποίο δεν εμφανίζεται αρχικά

τόσο έντονο, αλλά φαίνεται να παραμένει για παρατεταμένες χρονικές περιόδους, δηλαδή ώρες, μέρες, εβδομάδες ή ακόμα και μήνες (Seaward , 2018).

Ενώ οι όροι «ευνοϊκό στρες» και «δυσφορία» χρησιμοποιούνται στην επιστημονική λογοτεχνία, οι Bienertova-Vasku, Lenart, & Scheringer (2020) αναφέρουν ωστόσο πως δεν θα έπρεπε να υπάρχει τέτοια διάκριση, καθώς η αντίδραση που έχει ένας οργανισμός ως προσαρμογή σε συνθήκες στρες δεν μπορεί να είναι εγγενώς καλή ή κακή, και η επίδραση του στην υγεία ή στην απόδοση εξαρτάται από μια πληθώρα άλλων αντιδράσεων του σώματος με το περιβάλλον και την ιστορία αυτών των αλληλεπιδράσεων. Στην ψυχολογία και την κοινωνιολογία το «ευνοϊκό στρες» γίνεται αντιληπτό ως κάτι που συνδέεται με μια θετική αντίληψη, ενώ στη βιοϊατρική γενικά συσχετίζεται με την καλύτερη επιβίωση, την υγεία και τη μακροζωία ανεξάρτητα από το πώς εκλαμβάνεται το γεγονός (Bienertova-Vasku, Lenart, & Scheringer, 2020).

Όταν το σώμα μας βιώνει το στρες υπάρχει μια έκρηξη αδρεναλίνης, αυξημένη μυϊκή ένταση, ταχύτερος καρδιακός ρυθμός και αυξημένη αρτηριακή πίεση. Αν το σώμα βιώνει το στρες σε καθημερινή βάση, τότε σύντομα θα αρχίσει να γίνεται «δυσφορία» (Cohen, 2001). Τα στάδια του στρες είναι τρία: ο «Συναγερμός», έπειτα η «Αντίσταση», και τέλος η «Εξουθένωση» (Ornelas & Kleiner , 2003).

2.3. Βιολογική απόκριση στο στρες

Η βιολογική απόκριση στο στρες περιλαμβάνει την ενεργοποίηση τριών σημαντικών αλληλένδετων συστημάτων. Πρώτα από όλα, ο στρεσογόνος παράγοντας εκλαμβάνεται από τα αισθητηριακά συστήματα του εγκεφάλου, τα οποία αξιολογούν και συγκρίνουν τη στρεσογόνα δοκιμασία με την υπάρχουσα κατάσταση και την προηγούμενη στρεσογόνα εμπειρία του οργανισμού. Έπειτα, κατά την ανίχνευση μιας στρεσογόνας δοκιμασίας για την ομοιότητα, ο εγκέφαλος ενεργοποιεί το αυτόνομο νευρικό σύστημα, ενώ στη συνέχεια πυροδοτείται μια ραγδαία απελευθέρωση κατεχολαμινών, νοραδρεναλίνης και αδρεναλίνης. Οι κατεχολαμίνες αυξάνουν την καρδιακή παροχή και την πίεση του αίματος, μεταφέροντας το αίμα από το δέρμα στο σκελετικό μυ και πυροδοτώντας την απελευθέρωση γλυκόζης από το συκώτι μέσα στην κυκλοφορία του αίματος. Στη συνέχεια, ο εγκέφαλος παράλληλα ενεργοποιεί τον άξονα υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την απελευθέρωση των γλυκοκορτικοειδών των επινεφριδίων (Fink, 2016).

Τα αυξημένα επίπεδα γλυκοκορτικοειδών ενισχύουν την αντίσταση του οργανισμού και την προσαρμογή στο στρες. Τα γλυκοκορτικοειδή δρουν συνεργατικά με την αδρεναλίνη για να αυξήσουν τα επίπεδα γλυκόζης του αίματος, εξασφαλίζοντας τα αποθέματα ενέργειας που χρειάζονται για να ξεπεραστεί το στρες διευκολύνοντας την αντίδραση της «πάλης» ή της «φυγής» ως απόκριση σε αυτό. Τα γλυκοκορτικοειδή είναι ισχυροί αναστολείς της ανοσολογικής απόκρισης και της φλεγμονής, μετριάζοντας την παραγωγή προσταγλανδινών και φλεγμονωδών κυτοκινών. Ο Munck και οι συνεργάτες του πρότειναν ότι «το άγχος που προκαλείται αυξάνει τα επίπεδα γλυκοκορτικοειδών παρέχοντας προστασία όχι ενάντια στην πηγή του στρες καθαυτή, αλλά ενάντια στις φυσιολογικές αντιδράσεις του σώματος απέναντι στο στρες, εμποδίζοντας αυτές τις αντιδράσεις να απειλήσουν την ομοιόσταση». Οι Zhang et al. έχουν αναφέρει ότι τα γλυκοκορτικοειδή αναστέλλουν τη φλεγμονή του μυοκαρδίου που προκαλείται από λιποπολυσακχαρίτες. Από τους διάφορους κεντρικούς νευροχημικούς νευροδιαβιβαστές που εμπλέκονται στην αντίδραση στο στρες, η προσοχή έχει επικεντρωθεί στην οικογένεια πεπτιδίων του παράγοντα απελευθέρωσης της κορτικοτροπίνης (και ιδιαίτερα στις ουροκορτίνες) ως πιθανούς ενорχηστρωτές της αντίδρασης στο στρες (Fink, 2016).

Το στρες προκαλεί πολλές βιολογικές προσαρμογές, συμπεριλαμβανομένης της ενεργοποίησης του άξονα υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων. Όταν απελευθερώνεται στο σύστημα η κορτιζόλη αυξάνει τη διαθέσιμη γλυκόζη, ενισχύοντας το μεταβολικό καύσιμο που δαπανάται σε δραστηριότητες που καταναλώνουν ενέργεια. Εκτός από τέτοιες νευροενδοκρινικές αποκρίσεις, το οξύ στρες μπορεί επίσης να ενεργοποιήσει τις αποκρίσεις του ανοσοποιητικού συστήματος. Το ανοσοποιητικό σύστημα όχι μόνο επιδιορθώνει τη σωματική βλάβη και καταπολεμά τις λοιμώξεις, αλλά μπορεί επίσης να προκαλέσει αλλαγές στη συμπεριφορά που ελαχιστοποιούν τη σωματική βλάβη από τραυματισμό ή μόλυνση. Έτσι, εκτός από τον συντονισμό των περιφερειακών φλεγμονωδών αποκρίσεων σε βακτήρια και ιούς, οι προφλεγμονώδεις κυτοκίνες δίνουν σήμα στον εγκέφαλο να προκαλέσει «συμπεριφορές ασθένειας», οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν μειωμένη κατανάλωση φαγητού και ποτού, μειωμένη διερευνητική συμπεριφορά και γενική κοινωνική απόσυρση για την επίτευξη της ανάρρωσης από ασθένεια ή μόλυνση (Hart, 1988; Kent et al., 1992; Maier και Watkins, 1998). Επειδή αυτές οι ίδιες συμπεριφορικές αλλαγές (π.χ. κοινωνική απόσυρση) μπορεί να είναι χρήσιμες για την αντιμετώπιση ορισμένων ψυχολογικών στρεσογόνων παραγόντων, το ανοσοποιητικό σύστημα μπορεί με την πάροδο του χρόνου να προωθήσει την απόσυρση ως απόκριση σε ορισμένους ψυχολογικούς στρεσογόνους παράγοντες (Kemeny, 2007; Maier and Watkins, 1998). Έτσι, τα συναισθήματα μπορεί να συντονίζουν τις νευροενδοκρινικές και

ανοσολογικές αποκρίσεις σε στρεσογόνους παράγοντες με λειτουργικούς τρόπους (Moons, Eisenberger, & Taylor, 2010).

Μια γενική υπόθεση σε πολλές έρευνες αναφορικά με το στρες είναι ότι οι φυσιολογικές αντιδράσεις σε απειλές ή σε στρεσογόνες καταστάσεις μπορούν να γενικευτούν και μοιράζονται αρκετά παρόμοια προφίλ σε όλους τους στρεσογόνους παράγοντες. Παρόλα αυτά, αναδύεται ένα λειτουργικό μοντέλο του στρες, το οποίο διατηρεί την άποψη πως οι αποκρίσεις στο στρες προσαρμόζονται για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων στεσογόνων παραγόντων (Kemeny και Shestyuk, 2008; Weiner, 1992). Διακριτά συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν διαφορετικά τις αποκρίσεις στο στρες προκαλώντας βιολογικές διαδικασίες που διευκολύνουν την απάντηση σε διαφορετικούς τύπους στρεσογόνων ερεθισμάτων, όπως είναι η πρόκληση θυμού ή η πρόκληση φόβου (Moons, Eisenberger, & Taylor, 2010).

Η κορτιζόλη και οι προφλεγμονώδεις κυτοκίνες φαίνεται να σχετίζονται με μερικά αρνητικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, οι διαφοροποιήσεις του θυμού κατά τη διάρκεια της ημέρας έχουν συνδεθεί με διαφορετικά επίπεδα κορτιζόλης, ενώ φαίνεται να μην υπάρχει συσχέτιση με τη θλίψη (Adam et al., 2006). Ο θυμός είναι ένα αρνητικό συναίσθημα που σχετίζεται με αξιολογήσεις βεβαιότητας, χαμηλού ρίσκου, σχετικής δύναμης (Lerner and Keltner, 2001; Mackie et al., 2000; Smith and Ellsworth, 1985), καθώς και ένα κίνητρο για μια τάση επιθετικότητας (Harmon-Jones and Sigelman, 2001; Lazarus, 1991). Με λίγα λόγια μπορεί να χαρακτηριστεί ως παρακίνηση συγκρουσιακής συμπεριφοράς (Moons, Eisenberger, & Taylor, 2010).

Ο φόβος από την άλλη σχετίζεται με την εκτίμηση της αβεβαιότητας, του ρίσκου και της σχετικής αδυναμίας (Lerner and Keltner, 2001; Mackie et al., 2000; Smith and Ellsworth, 1985). Ο φόβος μπορεί να κινητοποιήσει την παράλειψη και την απόσυρση (Blanchard and Blanchard, 1984; Lazarus, 1991), επειδή τα άτομα που διακατέχονται από φόβο ίσως πιστέψουν ότι δεν μπορούν να ξεπεράσουν τα στρεσογόνα γεγονότα. Σε απάντηση σε στρεσογόνους παράγοντες που προκαλούν φόβο, οι άνθρωποι μπορεί να επωφεληθούν από την αύξηση των προφλεγμονωδών κυτοκινών που συνδέονται με την υποχωρητική απόσυρση. Για παράδειγμα, το συναίσθημα της ντροπής που προσανατολίζεται στην αποφυγή έχει συνδεθεί με την αύξηση των προφλεγμονωδών κυτοκινών (Dickerson et al., 2004). Παρομοίως, μια αύξηση των επιπέδων προφλεγμονώδους κυτοκίνης λόγω φόβου πιθανότατα θα αύξανε, με την πάροδο του χρόνου, την προσαρμοστική απόσυρση που μπορεί συχνά να ακολουθήσει τον φόβο (Moons, Eisenberger, & Taylor, 2010).

Πράγματι, ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα προβλέπουν και ρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε στρεσογόνους παράγοντες ίσως έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις για την

ψυχολογική και σωματική υγεία τους από ότι η απόκριση στο στρες κατά τη διάρκεια του ίδιου του περιστατικού (Brosschot, Gerin, & Thayer, 2006). Οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα ανταποκρίνονται και προσπαθούν να ρυθμίσουν το συναίσθημά τους αναφέρονται συχνά ως «συναισθηματική ρύθμιση» (Gross, 2013). Η έρευνα στη διαχείριση του συναισθήματος έχει δείξει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων σχετικά με το πώς αυτά ανταποκρίνονται σε στρεσογόνα γεγονότα και σε επακόλουθες επιπτώσεις γύρω από αυτά (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; Gross, 2002). Επίσης, οι ατομικές διαφορές στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης έχουν συνδεθεί με τον κίνδυνο εμφάνισης συμπτωμάτων στρες ή κατάθλιψης (Lewis, Yoon, & Joormann, 2017).

2.4. Διαχείριση του στρες

Με βάση τη βιβλιογραφία, έχουν προταθεί από τους ερευνητές τέσσερις κύριες στρατηγικές διαχείρισης του στρες. Αυτές είναι: αδρανείς συμπεριφοριστικές στρατηγικές, ενεργητικές συμπεριφοριστικές στρατηγικές, αδρανείς γνωστικές στρατηγικές και ενεργητικές γνωστικές στρατηγικές (Arikewuyo, 2010).

Οι αδρανείς συμπεριφοριστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν συμπεριφορές απόδρασης και αποφυγής των πηγών στρες. Δηλαδή το άτομο συμμετέχει σε σωματικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, όπως είναι η ενασχόληση με τον αθλητισμό ή η παρακολούθηση μιας ταινίας. Τα άτομα προσπαθούν να διαχωρίσουν τους εαυτούς τους από εκείνα που ίσως προκαλούν τις στρεσογόνες καταστάσεις (Arikewuyo, 2010).

Οι ενεργητικές συμπεριφοριστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση ή την προσπάθεια αλλαγής των πηγών του στρες. Σε αυτές το αγχωμένο άτομο οραματίζεται τον εαυτό του ως ένα άτομο το οποίο πάντα ανταπεξέρχεται, σε οποιαδήποτε κατάσταση, ανεξάρτητα από τις συνθήκες, κάνοντας τον εαυτό του πιο οργανωμένο σωματικά και αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο και ενέργεια στη δουλειά του. Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση, αλλά και τις πηγές του στρες (Arikewuyo, 2010).

Οι αδρανείς γνωστικές στρατηγικές επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση των προσδοκιών των ανωτέρων, δηλαδή ένας εργαζόμενος απλά συμμορφώνεται με οποιεσδήποτε οδηγίες δίνονται. Οι εργαζόμενοι δουλεύουν για να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντα και στις προθεσμίες που έχουν, ενώ θεωρούν τους εαυτούς τους ως αβοήθητους ηθοποιούς στο εργασιακό περιβάλλον, ακόμα και σε απαράδεκτες συνθήκες (Arikewuyo, 2010).

Οι ενεργητικές γνωστικές στρατηγικές αφορούν την αξιολόγηση του προβλήματος, τη συζήτηση σχετικά με τις πηγές στρες και την αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών. Οι μέθοδοι αυτές περιλαμβάνουν τον καθορισμό της πηγής του στρες με σκοπό την αντιμετώπισή της, θέτοντας προτεραιότητες και προσπαθώντας να εντοπιστούν μέθοδοι για τη διαχείριση και μείωση του στρες. Παρόλα αυτά, έχει αναφερθεί από το Αμερικανικό Ινστιτούτο του στρες (2001) ότι καμία μέθοδος μόνη της δεν μπορεί να διαχειριστεί το στρες επιτυχώς και συνεπώς ένας συνδυασμός μεθόδων θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικός (Arikewuyo, 2010).

Οι Lazarus και Folkman (1984) ερεύνησαν τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν τα άτομα προκειμένου να αντιμετωπίσουν το στρες, υποστηρίζοντας ότι σε στρεσογόνες καταστάσεις τα άτομα χρησιμοποιούσαν γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσαρμοστικές στρατηγικές για να ανταποκριθούν (Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης έχουν ταξινομηθεί σε άμεσης δράσης στρατηγικές που επικεντρώνονται στον περιορισμό του στρες και σε ανακουφιστικές στρατηγικές που μειώνουν το στρες μεταβάλλοντας τις εσωτερικές ή συναισθηματικές αντιδράσεις (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Chan, 1998; Kyriacou, 2001). Οι θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης συνδέθηκαν με την αναζήτηση υποστήριξης, θετικής αξιολόγησης και προγραμματισμένης επίλυσης προβλημάτων. Οι χαμηλότεροι ρυθμοί επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίστηκαν με χαμηλά επίπεδα σωματικής άσκησης, διαλογισμού, χαλάρωσης, χόμπι και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Seidman & Zager, 1991). Οι έρευνες που αξιολογήθηκαν από τον Chan (1998) έδειξαν ότι οι στρατηγικές άμεσης ενεργοποίησης, όπως είναι η αναζήτηση συμβουλής και η θετική σύγκριση μεθόδων εμφανίζονταν να μετριάζουν την εργασιακή δυσφορία (Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011). Οι στρατηγικές αποφυγής και αποστασιοποίησης σχετίζονται με την απομάκρυνση από πηγές στρες, συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και έλλειψη επιτεύγματος (Chan & Hui, 1995) και συνεπώς είναι λιγότερο πιθανό να παράγουν θετικά ψυχολογικά αποτελέσματα για τα άτομα (Chan, 1998). Ο Chan κατέληξε πως οι στρατηγικές αντιμετώπισης αύξησαν τα ψυχολογικά συμπτώματα του στρες «διαϊωνίζοντας ένα φαύλο κύκλο κλιμακούμενου άγχους και συμπτωμάτων (σ. 159)», ενώ πρότεινε η διαχείριση του στρες να πραγματοποιείται αντιμετωπίζοντας και αξιολογώντας τους στρεσογόνους παράγοντες και υιοθετώντας ενεργές στρατηγικές αντιμετώπισης παρά στρατηγικές αποφυγής (Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011).

2.5. Στρες στους εκπαιδευτικούς

Η εκπαίδευση είναι μια αξία που βρίσκεται στον πυρήνα των αναπτυγμένων κοινωνιών, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη της ποιοτικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός πως η σημασία των εκπαιδευτικών είναι ακόμα αδιαμφισβήτητη, πολλά έχουν αλλάξει στην πάροδο των προηγούμενων 50 χρόνων όσον αφορά την περιγραφή της δουλειάς, τις δοκιμασίες της καθημερινότητας, το πώς αισθάνονται για τις δουλειές τους, την ικανότητα να διεξάγουν τις υποχρεώσεις τους επαγγελματικά και προσωπικά (Francis, McIntyre, & Mendonça McIntyre, 2017). Είναι ευρέως γνωστό ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στην αρχή του επαγγέλματος τους παραιτούνται κατά τα πρώτα πέντε χρόνια και πως το ηθικό των εκπαιδευτικών παραμένει χαμηλό. Το στρες των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που φαίνεται να προκύπτει ως αποτέλεσμα των δοκιμασιών που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν σήμερα. Συνεπώς, δεν προκαλεί έκπληξη ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν προσπαθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τις αιτίες του στρες των εκπαιδευτικών, τις συνέπειες του και πώς να το μειώσουν. Ενώ έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην κατανόηση του εκπαιδευτικού στρες, έχει σημειωθεί μικρότερη πρόοδος στην ανάπτυξη αποτελεσματικών προσεγγίσεων που μπορούν να βελτιώσουν αυτό το πρόβλημα (Francis, McIntyre, & Mendonça McIntyre, 2017).

Το στρες ως φαινόμενο έχει ερευνηθεί σε πολλά επαγγέλματα όπως και σε αυτό των εκπαιδευτικών. Αποτελεί μια κοινή παραδοχή το ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες περισσότερο από κάθε άλλη επαγγελματική ομάδα (De Jesus και Conboy, 2001, σ.131). Με βάση μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1993, αποκαλύφθηκε πως το 17% των εκπαιδευτικών ήταν ασυνήθιστα αγχωμένοι και μάλιστα ένα 11% υπέφερε από νευρικό κλονισμό (McEwen και Thompson, 1997, σ. 57);(Steyn & Kamper, 2007). Ο Kyriacou (2001) προειδοποίησε πως το στρες των εκπαιδευτικών είναι μια σύνθετη αλληλεπίδραση των μηχανισμών αντιμετώπισης, της προσωπικότητας, του περιβάλλοντος και των σχέσεων (Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011).

Μελέτες έχουν διερευνήσει διάφορους παράγοντες του στρες των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου της συχνότητας (Ngidi and Sibaya, 2002; Adams, 2001; Brouwers and Tomic, 2000), των επιδράσεων (Abel and Sewell, 1999; Conley and Wooseley, 2000; Jeena, 1998; Saptoe, 2000; Olivier and Venter, 2003; Van der Linde, van der Westhuizen and Wissing, 1999; Van Zyl and Pietersen, 1999) και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις (Bemansour, 1998; Engelbrecht and Eloff, 2001; Jacobsson, Pousette and Thylefors, 2001; Mills, 1995). Οι μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι

στο επάγγελμά τους, αλλά αδυνατούν να εντοπίσουν μερικούς παράγοντες της δουλειάς τους που γίνονται ολοένα και πιο στρεσογόνοι (Wilson και Hall, 2002, σ. 185);(Steyn & Kamper, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με μεγάλες ατομικές, κοινωνικές και επαγγελματικές ευθύνες στους σημερινούς γρήγορους ρυθμούς, κάτι το οποίο μπορεί να τους οδηγήσει στο να βιώσουν την εμπειρία του στρες (Adams, 2001, σ.223). Τα επίπεδα του στρες των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από συγκεκριμένους στρεσογόνους παράγοντες που βιώνουν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, την εκτίμηση του στρεσογόνου παράγοντα και την ικανότητα τους να τον αντιμετωπίσουν (Engelbrecht and Eloff, 2001, σ. 256). Το επαγγελματικό στρες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ορίζεται ως αρνητικό ή μη ευχάριστο αποτέλεσμα των απαιτήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί εκτελώντας τους επαγγελματικούς ρόλους που αναλαμβάνουν και τις ευθύνες (Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ. 325; Engelbrecht and Eloff, 2001, σ.256; Kyriacou, 2001, σ.28). Αυτό συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μια ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων μιας κατάστασης και της ικανότητας να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις (Nhundu, 1999, σ.257). Τα έντονα και παρατεταμένα επίπεδα στρες μπορεί τελικά να οδηγήσουν σε μια κατάσταση που είναι γνωστή και ως επαγγελματική εξουθένωση (Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ. 325). Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει τη φυσική, τη συναισθηματική και την ψυχολογική εξουθένωση (Koslowski, 1999, σ.85; Motseke, 1998, σ.76; Van der Linde, Van der Westhuizen and Wissing, 1999, σ.192). Με την πάροδο των χρόνων μπορεί ακόμα να επηρεαστεί και η μακροπρόθεσμη αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ.325; Nhundu, 1999, σ.256). Σύμφωνα με έρευνες αναφορικά με το στρες των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται πως υπάρχει ένας αριθμός παραγόντων με διαφορετικά επίπεδα σημασίας που είτε αυξάνουν είτε ελαττώνουν την απόκριση στο στρες των εκπαιδευτικών (Jacobsson et al.,2001, σ.38);(Steyn & Kamper, 2007).

Το στρες των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Kyriacou (2001) μπορεί να οριστεί ως μια δυσάρεστη εμπειρία, αρνητικών συναισθημάτων ως αποτέλεσμα μερικών παραγόντων της δουλειάς. Σύμφωνα με τον van Veldhoven (1996) το στρες των εκπαιδευτικών αποτελείται από δύο βασικά συστατικά: τις αιτίες του στρες και την απόκριση στο στρες. Οι αιτίες του στρες αποτελούν το σύνολο των διαστάσεων του περιεχομένου της δουλειάς και των εργασιακών συνθηκών επηρεάζοντας τους υπαλλήλους σε γνωστικό, παρακινητικό και συναισθηματικό επίπεδο, ενώ οι αποκρίσεις στο στρες είναι οι ψυχικές ερμηνείες των εργαζομένων όταν αυτοί βιώνουν τις αιτίες του στρες (van Veldhoven, 1996);(Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, & van Veen, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες (Kumawat, 2020), χρησιμοποιούν μια σειρά στρατηγικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν, αντιμετωπίζοντας μια στρεσογόνα κατάσταση ως δυνατότητα εξέλιξης (Kim & Asbury, 2020; MacIntyre et al., 2020); (Gregersen, Mercer, & MacIntyre, 2021). Το Συναλλακτικό μοντέλο των Lazarus και Folkman (1984) εξηγεί τις διαδικασίες που περιλαμβάνονται στο επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η δραστηριότητα που δαπανάται από το άτομο είτε είναι γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφοριστική ή φυσιολογική αντίδραση προκειμένου να αντιμετωπίσει μια κατάσταση εκλαμβάνεται ως στρεσογόνα ή πως δεν θα το βοηθήσει να ξεπεράσει αυτή την κατάσταση. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στη σημασία που έχουν οι αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με την κατάσταση, δηλαδή το προσλαμβανόμενο στρες, και τις δικές του προσωπικές πηγές (προσωπικές και κοινωνικές). Επίσης, επικεντρώνεται στην επίδραση των ατομικών προσπαθειών να αλλάξουν ή να υποστηρίξουν μια κατάσταση ή να τροποποιήσουν τους εαυτούς τους (Laugaa, Rascle, & Bruchon-Schweitzer, 2008).

2.6. Παράγοντες που επηρεάζουν το στρες στους εκπαιδευτικούς

Πολλές έρευνες στην προσπάθεια να καθορίσουν τις κύριες πηγές στρες έχουν δείξει ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες ποικίλλουν και έχουν την τάση να αλλάζουν από ένα πλαίσιο σε ένα διαφορετικό (Harris & Hartman, 2002, σ. 400; Lazarus, 1999, σ. 57; Mills, 1995, σ. 8). Οι απαιτήσεις της δουλειάς φαίνεται να είναι ο τομέας που διερευνάται περισσότερο ως στρεσογόνος παράγοντας. Οι Jacobsson και συν. (2001) υποστηρίζουν έντονα την άποψη πως οι απαιτήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί δικαιολογούν το στρες τους. Μπορούμε να καθορίσουμε έναν αριθμό στρεσογόνων παραγόντων στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι επαγγελματικές απαιτήσεις, η εξέλιξη της καριέρας, το στρες σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και η μεταφορά της εργασίας στο σπίτι (Steyn & Kamper, 2007).

Το να διδάσκει κανείς σε αίθουσα είναι μια απασχόληση με πολλές απαιτήσεις, εφόσον υπάρχει βαρύς φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου όπως έχει τεκμηριωθεί στις εκπαιδευτικές έρευνες (Cohen, 1997, σ.30; Motseke, 1998, σ.83; Moriarty, Edmonds, Blatchford and Martin, 2001, σ.37; Kinman and Jones, 2003, σ.27; Kyriacou, 2001, σ.29; Van Dick and Wagner, 2001, σ.243; Wilson and Hall, 2002, σ.179). Οι ερευνητές έχουν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετό χρόνο για να επιτύχουν τους στόχους της διδασκαλίας και της μάθησης που επιθυμούν (Moriarty et al., 2001, σ.37; Kinman and Jones, 2003, σ.26) αλλά και για να εντοπίσουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών (Moriarty et al., 2001, σ.37). Μια από τις πιο συχνές πηγές στρες στα σχολεία είναι ο φόρτος

εργασίας, δηλαδή καταστάσεις κατά τις οποίες οι προσδοκίες είναι περισσότερες από αυτές που μπορούν τα άτομα να ικανοποιήσουν (Benmansour, 1998, σ. 21; Cohen, 1997, σ. 30; Conley and Woosley, 2000, σ. 194; Harris and Hartman, 2002, σ. 403; McEwen and Thompson, 1997, σ. 57; Wilson and Hall, 2002, 179). Ο φόρτος εργασίας περιλαμβάνει και προβλήματα σχετικά με το πρόγραμμα, το μεγάλο αριθμό των τάξεων και γενικά προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον της αίθουσας, τα οποία καθορίζονται ως κύριες πηγές του εκπαιδευτικού στρες (Abel and Sewell, 1999, σ. 293; Adams, 2001, σ. 225; Benmansour, 1998, σ. 29; Koslowski, 1998, σ. 47; Olivier and Venter, 2003, σ. 190). Επίσης, ένας στρεσογόνος παράγοντας είναι ο όγκος της γραφειοκρατίας που σχετίζεται με τη δουλειά του εκπαιδευτικού (Cohen 1997, σ. 30; Moriarty et al., 2001, σ. 37; Wilson και Hall, 2002, σ. 185), ενώ στρες μπορεί να προκαλεί και η προσπάθεια να αυξηθούν οι προδιαγραφές (Wilson and Hall, 2002, σ. 180), αλλά και η συμπεριφορά των μαθητών (Jacobsson et al., 2001, σ. 38); (Steyn & Kamper, 2007)

Το να δουλεύει κανείς με ανθρώπους μπορεί να είναι μια πηγή υποστήριξης, αλλά και στρες (Kyriacou, 2001, σ. 29; Cooper, et al., 2001, σ. 40; Locke and Taylor, 1991, σ. 153; Rout and Rout 2002, σ. 36). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές, αλλά και η έλλειψη κινήτρου των μαθητών έχει επίδραση στο στρες των εκπαιδευτικών (Abel and Sewell, 1999, σ. 288; Kinman and Jones, 2003, σ. 27; Kyriacou, 2001, σ. 29; Olivier and Venter, 2003, σ. 190). Στην έρευνα του Yoon (2002) αποκαλύφθηκε παρόλα αυτά το αντίθετο, δηλαδή πως το στρες των εκπαιδευτικών και τα αρνητικά συναισθήματα προμηνύουν την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (Steyn & Kamper, 2007).

Ο έλεγχος και η πειθαρχία στους μαθητές είναι ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας στην αίθουσα (Adams, 2001, σ. 229; Brouwers and Tomic, 2000, σ. 242). Οι έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι η απαράδεκτη συμπεριφορά των μαθητών, όπως για παράδειγμα η εκδήλωση θυμού ή και βίας (Adams, 2001, σ. 229; Motseke, 1998, σ. 89; Olivier and Venter, 2003, σ. 190) καθώς και η φτώχη πειθαρχία είναι σημαντικές πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς (Adair and Moore, 2000, σ. 204; De Jesus and Conboy, 2001, σ. 134; Jacobsson et al., 2001, σ. 47; Olivier και Venter, 2003, σ. 190). Το υπερβολικό στρες βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς που έρχονται αντιμέτωποι με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ. 336; Abel and Sewell, 1999, σ. 288), ενώ συχνά οι μαθητές με ανάγκες ειδικής αγωγής μπορεί να προκαλέσουν επιπλέον στρες στους εκπαιδευτικούς (Chaplain, 1995, σ. 474). Οι Jacobsson και συν. (2001) αναφέρουν ότι η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών προκαλεί τις στρεσογόνες αντιδράσεις, επειδή διακόπτεται η διδασκαλία, αλλά παράλληλα δεν επηρεάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών για τη δική τους

επαγγελματική ικανότητα από τη στιγμή που κάνουν τη δουλειά τους όπως τους έχει οριστεί (Jacobsson et al., 2001, σ. 48); (Steyn & Kamper, 2007).

Οι McEwen και Thompson (1997, σ. 57) αναφέρουν ότι η απόδοση των μαθητών είναι μια ακόμα κύρια αιτία του στρες. Η αποτυχία των μαθητών συχνά αντιμετωπίζεται ως αποτυχία από μεριάς των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο μπορεί να προκαλέσει στρες (Motseke, 1998, σ. 90; Olivier και Venter, 2003, σ. 190), ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να αποδοθεί σε ανεπαρκή εκπαιδευτικά υλικά ή άλλους περιορισμούς που προκύπτουν στο πλαίσιο διδασκαλίας (Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ. 331). Η έρευνα των Van der Linde και συν. (1999, σ. 195) έχει δείξει ότι και η πίεση από τους γονείς προκαλεί στους εκπαιδευτικούς στρες, αφού πολλές φορές αισθάνονται πως δεν λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη και εκτίμηση από τους γονείς και ότι το οικογενειακό περιβάλλον σε τέτοια περίπτωση αποτελεί ένα σοβαρό εμπόδιο για τη μάθηση (Pawlas, 1997, σ. 43; Motseke, 1998, σ. 97; McEwen και Thompson, 1997, σ. 62);(Steyn & Kamper, 2007),

Συχνά το στρες πηγάζει και από το ρόλο του εκπαιδευτικού όταν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν με σαφήνεια τις υποχρεώσεις τους, τις προσδοκίες ή τους στόχους της δουλειάς (Motseke, 1998, σ. 95; Tosi et al., 2000, σ. 203; Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ. 325). Μπορεί να δίνονται από το σχολείο πληροφορίες σχετικά με το ρόλο και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, οι οποίες όμως να βρίσκονται σε σύγκρουση με την πραγματικότητα της καθημερινής επαγγελματικής ζωής (Motseke, 1998, σ. 95; Tosi et al., 2000, σ. 203; Rout and Rout, 2002, σ. 34; Nahavandi and Malekzadeh, 1999, σ. 541; Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ. 325). Η αμφισημία του ρόλου προκύπτει όταν οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα είναι διφορούμενα και ενδεχομένως υπάρχει έλλειψη πληροφοριών (Cooper et al., 2001, σ. 38; Harris and Hartman, 2002, σ. 403; Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ. 325). Επίσης, στρες προκαλείται και όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τελικά πολλούς ρόλους, όπως για παράδειγμα αυτών των συμβούλων, των κοινωνικών λειτουργών, των διαχειριστών, των εξεταστών, των γραμματέων και των δημιουργικών εκπαιδευτών που έχουν ανησυχία για την απόδοση των μαθητών (Motseke, 1998, σ. 98). Καλούνται ακόμα να αναλάβουν και ρόλους «μητέρας» ή «πατέρα» εξαιτίας οικογενειακών ζητημάτων όπως για παράδειγμα ενός διαζυγίου, κάτι το οποίο μπορεί να είναι εξίσου στρεσογόνο (Motseke, 1998, σ. 90), αφού θα μπορούσε να οδηγήσει και πάλι σε μια σύγκρουση ρόλων (Motseke, 1998, σ. 90; Nhundu, 1999, σ. 257);(Steyn & Kamper, 2007). Το στρες που συνδέεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού έχει διαπιστωθεί πως προέρχεται από το στρες των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη δική τους μάθηση και την επαγγελματική ανέλιξη (Jacobsson και συν. 2001, 40);(Steyn & Kamper, 2007).

Η επαγγελματική ανέλιξη αποτελεί επίσης ένα στρεσογόνο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς (Adams, 1999, σ. 17; Jacobsson et al., 2001, σ. 40) και περιλαμβάνει τρεις παράγοντες: την ασφάλεια της δουλειάς, την αξιολόγηση της απόδοσης και της επαγγελματικής επιμόρφωσης. Το αίσθημα ασφάλειας στη δουλειά είναι ένα συστατικό της σταδιοδρομίας των ατόμων (Cooper et al., 2001, σ. 44; Olivier and Venter, 2003, σ. 190), αφού η απειλή του να χάσει κανείς τη δουλειά του είναι μια πιθανή πηγή στρες (Koslowsky, 1998, σ. 47; Cooper et al., 2001, σ. 43; Tosi et al., 2000, σ. 205; Olivier and Venter, 2003, σ. 190), όπως και η πιθανότητα υποβιβασμού (Rout and Rout, 2002, σ. 31). Η αξιολόγηση της απόδοσης, η διαδικασία δηλαδή και η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης μπορεί να είναι μια πηγή στρες για τα άτομα, ειδικά όταν το αποτέλεσμα μπορεί να επηρεάσει το μισθό τους ή την προαγωγή τους (Rout and Rout 2002). Η επαγγελματική επιμόρφωση θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, αφού ανεπαρκή προγράμματα άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν την πρόκληση στρες, καθώς αδυνατούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Wisniewski and Gargiulo, 1997, σ. 333); (Steyn & Kamper, 2007).

Για το στρες των εκπαιδευτικών ευθύνονται επίσης και σχολικοί παράγοντες (Adams, 2001, σ. 225; Tosi et al., 2000, σ. 204), όπως για παράδειγμα οι υπερβολικοί κανόνες και οι απαιτήσεις σε μεγάλα σχολεία (Harris and Hartman 2002, σ. 407). Επιπλέον, η κουλτούρα του σχολείου (Koslowski, 1998, σ. 45), δηλαδή οι αξίες και οι πεποιθήσεις που μοιράζεται το επαγγελματικό προσωπικό για τη διαμόρφωση λήψης αποφάσεων και πρακτικών (Yu, Leithwood and Jantzi, 2000, σ. 370; Duff στο Smith and Lawrie, 1998, σ. 7) αποτελούν πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς, όπως και οι συνθήκες εργασίας που σχετίζονται με την έλλειψη πόρων (Adams, 2001, σ. 225; Abel και Sewell, 1999, σ. 293; Kyriacou, 2001, σ. 29; Olivier και Venter, 2003, σ. 190). Σύμφωνα με ευρήματα για το στρες των εκπαιδευτικών οι μισθοί όπως καθορίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα παίζουν επίσης ένα καθοριστικό ρόλο (Koslowski, 1998). Αν και οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες, έχουν προσωπική ζωή έξω από το σχολείο και σύμφωνα με τους Hawe, Tuck, Manthei, Adair και Moore (2000) έχει διαπιστωθεί πως ένα υψηλό ποσοστό προσωπικού στρες στη ζωής τους μεταφέρεται από το εργασιακό πλαίσιο (Steyn & Kamper, 2007).

Υπάρχουν όμως και ατομικές διαφορές, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν το στρες των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η αντίληψη ενός ατόμου μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες όπως είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, ο τύπος της προσωπικότητας, η κοινωνική υποστήριξη, το φύλο, η ηλικία, η αυτοεκτίμηση, και η αυτό-αποτελεσματικότητα (Lazarus, 1999, σ. 57; Locke and Taylor, 1999, σ. 155; Mills, 1995, σ. 8; Folkman and Lazarus, 1991, σ. 217; Kyriacou, 2001, σ. 29; Harris and Hartman, 2002, σ. 400). Αυτό σημαίνει πως μια κατάσταση μπορεί να προκαλέσει

στρες σε έναν εκπαιδευτικό και να μην προκαλέσει απαραίτητα σε έναν άλλον (Adams, 2001). Συνεπώς, οι αντιδράσεις σε πιθανές στρεσογόνες καταστάσεις μπορεί να ποικίλλουν από άνθρωπο σε άνθρωπο και εξαρτώνται από σύνθετες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην προσωπικότητα, τις αξίες, τις δεξιότητες και σχετικές καταστάσεις (Ngidi και Sibaya, 2002, σ. 7; Kyriacou, 2001, σ. 29);(Steyn & Kamper, 2007).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που προκαλούν στρες είναι η οικονομική αβεβαιότητα, καθώς σε ένα κόσμο που αλλάζει διαρκώς η εκπαίδευση έχει γίνει πιο σημαντική από ποτέ και η πολιτική αβεβαιότητα, αφού αλλαγές στο πολιτικό σύστημα δημιουργούν μια αίσθηση αβεβαιότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και συνεπώς δημιουργούνται στρεσογόνες καταστάσεις. Τα εργασιακά θέματα όπως είναι οι χαμηλοί μισθοί, ανειδίκευτοι εκπαιδευτικοί και απεργίες έχουν συνεισφέρει σε υψηλότερα επίπεδα στρες (Rout and Rout, 2002, σ.27). Η τεχνολογική αβεβαιότητα, οι νέες καινοτομίες όπως είναι η ψηφιακή τεχνολογία, οι διαδραστικοί πίνακες, το διαδίκτυο και τα βοηθητικά μέσα διδασκαλίας μέσω υπολογιστή μπορούν να κάνουν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ξεπερασμένες σε μικρό χρονικό διάστημα. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά και οι έμπειροι δάσκαλοι δεν είναι πολύ άνετοι και δεν έχουν την τεχνογνωσία για να αξιοποιήσουν την τεχνολογία με αποτέλεσμα να προκαλούνται στρεσογόνες καταστάσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Hellriegel and Slocum, 2004, σ. 175); (Naidoo, Botha, & Bisschoff, 2013).

Παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση μπορούν να προκαλέσουν στρες, όπως για παράδειγμα τα εργασιακά καθήκοντα που σχετίζονται άμεσα με τη δουλειά του εκπαιδευτικού και ο σχεδιασμός της δουλειάς του εκπαιδευτικού. Επίσης, συνθήκες όπως είναι το μέγεθος του σχολείου, ο φωτισμός και η θερμοκρασία παίζουν ένα ρόλο στο στρες. Οι περικοπές στις επιδοτήσεις και η ανασυγκρότηση των σχολείων επιδρούν άμεσα στο εργασιακό πλαίσιο έχοντας ως αποτέλεσμα την επιδείνωση των συνθηκών εργασίας και της επαγγελματικής απόδοσης των δασκάλων (Hunsanker and Jamal, 2001). Οι περικοπές έχουν επίσης ως αποτέλεσμα την έλλειψη φυσικών πόρων όπως είναι τα βιβλία, τα διδακτικά βοηθήματα και ο εξοπλισμός, τα οποία δυσχεραίνουν την πρόοδο των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα δυσχεραίνουν και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Mathney et al., 2000, σ. 351). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν πίεση στους εκπαιδευτικούς και συνιστούν ένα ακόμα στρεσογόνο παράγοντα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργούν με ένα συγκεκριμένο ρόλο στο σχολικό περιβάλλον. Ο φόρτος εργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως ένας ακόμα στρεσογόνος παράγοντας και συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοί να επιτύχουν τις προδιαγραφές που θα θέλανε για τη διδασκαλία και τη μάθηση εξαιτίας του μεγάλου αριθμού μαθητών, ενώ ρόλο παίζει και η οργανωτική ηγεσία. Ένας ηγέτης δημιουργεί ένα περιβάλλον που καθορίζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η οποία επηρεάζει και την

παραγωγικότητα και το επίπεδο της εμπλοκής του. Με βάση τις έρευνες φαίνεται ότι ο πιο σημαντικός καθοριστικός παράγοντας είναι οι θετικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους άμεσους επιβλέποντες τους προκειμένου να υπάρχει μια συνεχής ικανοποίηση από την εργασία (Watson, 2009, σ. 297). Η ηγεσία μπορεί να έχει ποικίλους βαθμούς επιτυχίας κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Οι Shultz και Steyn (2007) επιβεβαιώνουν ότι η ανίκανη ηγεσία έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή απόδοση του εκπαιδευτικού, το υψηλό στρες, τη χαμηλή αφοσίωση στη δουλειά, τη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση και χαμηλά αποτελέσματα (Naidoo, Botha, & Bisschoff, 2013).

2.7. Συνέπειες του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τον Moolla (2005), τρεις είναι οι βασικές συνέπειες του στρες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον. Υπάρχουν φυσιολογικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές συνέπειες. Οι φυσιολογικές συνέπειες επηρεάζουν τη σωματική ευεξία του εκπαιδευτικού. Τα πιο κοινά φυσιολογικά συμπτώματα του στρες είναι οι πονοκέφαλοι, η αυξημένη πίεση του αίματος, και οι καρδιακές παθήσεις (Moolla, 2005). Άλλα συμπτώματα περιλαμβάνουν τα προβλήματα του ανοσοποιητικού συστήματος, μυοσκελετικά προβλήματα όπως ο πόνος στην πλάτη και γαστρεντερικά προβλήματα (Naidoo, Botha, & Bisschoff, 2013). Οι ψυχολογικές συνέπειες του στρες σύμφωνα με τους Newstrom και Davies (2004) μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική αστάθεια και την κυκλοθυμία ως προς τους μαθητές, ενώ η νευρικότητα και η ένταση μπορούν τελικά να έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη συγκέντρωσης και να επηρεάσουν την αποδοτικότητα στη δουλειά. Άλλα συμπτώματα μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την πρόκληση χρόνιων ασθενειών, την κατάθλιψη και την επαγγελματική εξουθένωση. Οι συμπεριφορικές συνέπειες του στρες μπορούν να βλάψουν το ίδιο το άτομο που βιώνει το στρες ή και άλλους. Μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να είναι η κατανάλωση αλκοόλ ή το κάπνισμα. Η έρευνα έχει δείξει πως άτομα που καπνίζουν έχουν την τάση να καπνίζουν περισσότερο κάτω από στρεσογόνες συνθήκες, ενώ η κατανάλωση αλκοόλ και η κατάχρηση ναρκωτικών μπορεί επίσης να αυξηθεί (Palmer et al., 2006). Άλλες πιθανές συμπεριφορικές συνέπειες είναι η τάση προς ατυχήματα, η βία και οι διαταραχές της όρεξης (Moorhead and Griffin, 2004, σ. 237); (Naidoo, Botha, & Bisschoff, 2013).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται συχνά σε επαγγέλματα όπως είναι αυτό του εκπαιδευτικού, ενώ σαν όρος χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στις έρευνες σχετικά με τις δυσμενείς επιπτώσεις του εργασιακού στρες (Francis, McIntyre, & Mendonça McIntyre, 2017). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης καθορίζεται συχνά ως ένας συνδυασμός συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικού

κατορθώματος αναφορικά με τη δουλειά ή έλλειψη επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ότι αναπτύσσεται ως απόκριση στη χρόνια μη αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης αντιξοοτήτων στο χώρο εργασίας (Francis, McIntyre, & Mendonça McIntyre, 2017). Η συναισθηματική εξουθένωση θεωρείται το κεντρικό συστατικό της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται με προβλήματα στην υγεία και με χειρότερα αποτελέσματα για τους μαθητές (Francis, McIntyre, & Mendonça McIntyre, 2017), όπως για παράδειγμα επιδείνωση της συμπεριφοράς τους και της απόδοσης (Osher et al., 2007); (Luken & Sammons, 2016)

Σε έρευνες έχει διερευνηθεί η διάκριση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και τις κλινικές και υποκλινικές μορφές της κατάθλιψης. Στους εκπαιδευτικούς έχουν σημειωθεί υψηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς έχουν βρεθεί πολλά καταθλιπτικά συμπτώματα και κλινικά διαγνωσμένοι ασθενείς με κατάθλιψη (Francis, McIntyre, & Mendonça McIntyre, 2017).

2.8. Σύνοψη

Το «στρες» ως όρος χρησιμοποιείται ευρέως στον κόσμο λαμβάνοντας πολλά νοήματα (McEwen & Karatsoreos, 2019). Από φυσιολογικής πλευράς, η κορτιζόλη και η αδρεναλίνη είναι οι ορμόνες του στρες, ενώ η «μάχη» ή η «φυγή» αποτελούν συνηθισμένες αντιδράσεις στα πλαίσια απόκρισης στο στρες (McEwen & Karatsoreos, 2019). Το στρες μπορεί να προκαλέσει βλάβες στη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος, προκαλώντας μάλιστα την ανάπτυξη παθολογιών. (Gimsa, Tuchscherer, & Kanitz, 2018)

Σύμφωνα με τους Demjaha, Minov, Stoleski, & Zafirova (2015), οι οποίοι εξέτασαν τα επίπεδα στρες σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνει υψηλά επίπεδα στρες σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον. Τα υψηλά επίπεδα στρες βρέθηκε πως σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, τις τάξεις στις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, την εργασιακή τους εμπειρία, αλλά και το επίπεδο εκπαίδευσής τους (The International Journal of Indian Psychology, 2016).

Μια από τις πιθανές συνέπειες του στρες είναι η επαγγελματική εξουθένωση, η οποία αποτελεί ένα ψυχολογικό σύνδρομο που προκαλείται ως αντίδραση στην έκθεση στο στρες που σχετίζεται με τη δουλειά. Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί έναν παράγοντα κινδύνου τόσο για

τη ψυχική όσο και για τη σωματική ευεξία που μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στην υγεία των εργαζομένων (Gluschkoff, et al., 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

3.1. Εισαγωγή

Η Κοινωνική Παιδαγωγική τοποθετείται χρονολογικά στον 20ο αιώνα, με τους ορισμούς της να ποικίλλουν ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες που επικρατούν στα πλαίσια μιας κοινωνίας, στο περιβάλλον δηλαδή που υπάρχει το άτομο. Ως επιστήμη, λοιπόν, αντικατοπτρίζει διαφορετικούς ορισμούς που δίνονται ανάλογα με τις χώρες στις οποίες εμφανίζεται αυτός ο κλάδος (Lukešová & Martincová, 2015).

Ο όρος «Κοινωνική Παιδαγωγική» είναι δύσκολο να γενικευτεί εξαιτίας της συνθετότητας του. Ο όρος από μόνος του χρησιμοποιείται με πολλά διαφορετικά νοήματα που όμως σχετίζονται κατά ένα τρόπο. Από τη μια μεριά, χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια συγκεκριμένη παράδοση της παιδαγωγικής σκέψης και δράσης και από την άλλη αναφέρεται σε έναν κλάδο ερευνητικό και ακαδημαϊκό που συνδέεται με επαγγελματικές εφαρμογές (Hämäläinen, 2015).

Η εκπαίδευση στην ενσυνειδητότητα είναι ένα θέμα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία. Οι εκπαιδευτικοί κοινωνικής εργασίας ασχολούνται με την ενσωμάτωση των πρακτικών της ενσυνειδητότητας και άλλων μορφών στοχαστικής παιδαγωγικής στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας (Birnbaum & Birnbaum, 2008; Lynn, 2009). Οι πρακτικές της ενσυνειδητότητας έχουν ενσωματωθεί στο πρόγραμμα προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι συμπεριλαμβανομένου της ενθάρρυνσης της αυτό-φροντίδας των μαθητών (Bonifas & Napoli, 2013; Napoli & Bonifas, 2011), της βοήθειας ανάπτυξης κλινικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Birnbaum, 2008; Gockel, Burton, James & Bryer, 2013; Gockel, Cain, Malove, & James, 2013; Raheim & Lu, 2014), τη διευκόλυνση του κριτικού προβληματισμού και την ενθάρρυνση μιας ουσιαστικής συζήτησης για δύσκολα θέματα (Chinnery & Beddoe, 2011; Wong, 2004), εξερευνώντας παράλληλα τις πνευματικές και ολιστικές προσεγγίσεις της πρακτικής της κοινωνικής εργασίας (Birnbaum & Birnbaum, 2008; Raheim & Lu, 2014; Wong, 2013);(Gockel & Deng, 2016).

Σε μερικές ευρωπαϊκές χώρες, η κοινωνικοπαιδαγωγική σκέψη είναι ένα σημαντικό στοιχείο των κοινωνικών επαγγελμάτων (Hämäläinen, 2003; Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009). Υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στον ορισμό μεταξύ των κοινωνικών επαγγελμάτων στην Ευρώπη, αλλά αυτές οι διαφορές δεν γίνονται υποχρεωτικά αντιληπτές και σε πρακτικό επίπεδο (Lorenz, 2008). Σχεδόν

σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, υπάρχει μια δυαδικότητα της κοινωνικής παιδαγωγικής και της κοινωνικής εργασίας. Περιπλέκοντας περισσότερο την κατανόηση της ιδέας της κοινωνικής παιδαγωγικής μπορούμε να την εξετάσουμε έχοντας δύο γνώμονες: ως ένα επαγγελματικό κλάδο και ως ένα αντικείμενο έρευνας που εντάσσεται στις κοινωνικές επιστήμες ή στον κλάδο της έρευνας γενικότερα (Eriksson & Markström, 2009; Härmäläinen, 2003). Η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να γίνει κατανοητή με μια ποικιλία τρόπων και δεν μπορεί συνεπώς, ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο να την περιγράψει, το οποίο να αναφέρεται αυστηρά στην Κοινωνική Παιδαγωγική (Eriksson, 2013).

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν επιδιώκεται να διασυνδεθεί η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την ενσυνειδητότητα, το στρες, αλλά και το σχολικό περιβάλλον.

3.2. Επιστήμη Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η ιδέα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αφορά τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και στην εκπαίδευση και τον τρόπο που η μία επηρεάζει την άλλη (Petrie, Boddy, Cameron, Wigfall & Simon, 2006). Σύμφωνα με το ThemPra Social Pedagogy που είναι ένας οργανισμός που έχει επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επιστήμης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) κάποια από τα βασικά θεμέλια της θεωρίας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ανάπτυξη του συναισθήματος της ενσυναίσθησης, η έμφαση στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ενδυνάμωση των ατόμων προκειμένου να επιτύχουν την αυτονομία και την ενδοσκόπηση, να είναι αρκετά ικανά να αλλάξουν και να βελτιώσουν τη ζωή τους και γενικότερα να κατανοήσουν τη μεγάλη ανάγκη που υπάρχει για την προστασία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Λαμβάνοντας υπόψη και τον ισχυρισμό του Härmäläinen (2003), ο οποίος υποστηρίζει πως η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν είναι αυστηρά μια μέθοδος διδασκαλίας, μπορούμε να κατανοήσουμε ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα με έναν κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό δεν ενδιαφέρεται απλά για μια αυστηρή εκπαίδευση και τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών με αυστηρές διδακτικές μεθόδους, αλλά επιδιώκει να εκπαιδεύσει όλα τα άτομα σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινότητα, προσπαθώντας να κατακτηθεί ένας καλύτερος κόσμος, μια καλύτερη κοινωνία με λιγότερες κοινωνικές διακρίσεις (Pantazis, 2012);(Pantazis & Styli, 2020).

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2003, 2021) η Κοινωνική Παιδαγωγική ξεκινά από τη Γερμανία το 1844 και συγκεκριμένα από τον Karl Mager, ο οποίος αφοσιώθηκε σε αυτή με σκοπό

να αντιμετωπίσει ζητήματα της εποχής, τα οποία αφορούσαν τόσο την εκπαίδευση όσο και την κοινωνία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η Κοινωνική Παιδαγωγική επήλθε ως ένα δημιούργημα που θα έφερνε την βελτίωση και την αλλαγή στο κοινωνικό πλαίσιο, αντιμετωπίζοντας καταστάσεις, όπως ήταν η εκμετάλλευση των παιδιών, οι κοινωνικοοικονομικές διακρίσεις και η έλλειψη εκπαίδευσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ο Karl Mager έχοντας ως όραμα την βελτίωση και την αλλαγή της κοινωνίας, δημιούργησε την επιστήμη αυτή, η οποία ξεκινά με θεμέλιο τα ίσα δικαιώματα στην κοινωνία και επιδιώκει τη βελτίωση των συνθηκών της εκπαίδευσης με έμφαση στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Σύμφωνα με τον Xavier (2013) πολλές από τις διαφωνίες σχετικά με τον όρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ανάμεσα στους συγγραφείς προέρχονται από το γεγονός πως υπάρχουν ανακρίβειες, παρεξηγήσεις, σύγχυση ακόμα και παγίδες που επηρεάζουν την κοινωνικοπαιδαγωγική σκέψη στην ιστορία. Η Κοινωνική Παιδαγωγική επικεντρώνεται στην ερμηνεία του κοινωνικού που μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό ως μια πειθαρχία αποκλειστικά για άτομα που βρίσκονται σε ανάγκη και αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα. Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ως πρωταρχικό ρόλο της «να βοηθήσει και να ενισχύσει όσους βρίσκονται σε ανάγκη» (Hallstedt & Högstöm 2005, σ. 14) και «να αποτρέψει τις στερήσεις» (Hämäläinen, 2003b, σ. 147). Αν παρατηρήσουμε τους κλάδους στους οποίους δρα η Κοινωνική Παιδαγωγική, θα προσέξουμε ότι αυτό που την χαρακτηρίζει είναι κάτι πέρα από την εργασία με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή άτομα, παρά το γεγονός πως ιστορικά αυτός ήταν ο χώρος δραστηριοποίησης της επιστήμης αυτής. Αυτό που καθορίζει το σκοπό σήμερα είναι η δράση με υποκείμενα, είτε ατομικά είτε ομαδικά που ζουν σε ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο με ή χωρίς προβλήματα (Xavier, 2013).

«Η Κοινωνική Παιδαγωγική, παρά το ευρύτατο πεδίο εφαρμογής της και τους εκάστοτε προσανατολισμούς και προτεραιότητες που μπορεί να διαφοροποιούνται στον χώρο και στον χρόνο, έχει ορισμένες κοινές και αλληλεπιδρούσες θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις, ορισμένους κοινούς άξονες, που διαπερνούν και χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, δράση ή ενέργημα. Αυτές οι θεμελιώδεις διαστάσεις/χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι οποίες διαπερνούν και τη θεωρία και την επιστημολογία και τη μεθοδολογία της και μεταξύ τους αλληλοσχετίζονται αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα, είναι» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σσ. 359-362):

- Η προβληματο-κεντρική θεώρηση
- Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης

- Οι ολιστικές-Συστημικές προσεγγίσεις
- Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις
- Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος
- Η συστημική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή
- Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο
- Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος
- Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία
- Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση
- Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης
- Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα

3.3. Ενσυνειδητότητα και Κοινωνική Παιδαγωγική

Η ενσυνειδητότητα χρησιμοποιείται ολόένα και περισσότερο προκειμένου να μειώσει τη δυσφορία και να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη, ενώ βοηθά παράλληλα να βγούμε από τα συνηθισμένα ρεύματα σκέψης. Πρόκειται για μια απλή κατανόηση του τι γίνεται εδώ και τώρα, επιτρέποντας στα άτομα να βλέπουν τη φύση της πραγματικότητας καθαρά και με συμπόνια, χωρίς όλα τα μοτίβα της αντίληψης να θολώνουν την επίγνωση (Shapiro, Siegel, & Neff, 2018).

Η ενσυνειδητότητα εφαρμόζεται μέσα από μια σειρά πρακτικών, όπως για παράδειγμα μπορεί να είναι ο διαλογισμός και η χάθα γιόγκα προκειμένου να ανακουφιστεί το άτομο από τη δυσφορία. Υπάρχει λοιπόν, σύνδεση θεωρίας και πράξης, αφού η θεωρία συνοδεύεται από πρακτικές εφαρμογές, κάτι το οποίο αποτελεί και μία από τις αρχές και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως επιστήμη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Μάλιστα σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) η θεωρία και η πράξη βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα η μία να ενισχύει την άλλη. Οι Rothuizen & Harbo (2017) υποστηρίζουν πως ο παιδαγωγός είναι ο άνθρωπος, ο οποίος μεσολαβεί μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, όντας σε αλληλεπίδραση με τα άτομα και δημιουργώντας μια «παιδαγωγική σχέση» η οποία συχνά αναφέρεται ως ένα κομβικό σημείο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Rothuizen & Harbo, 2017).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη συνιστά ένα «διεπιστημονικό» πεδίο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013; Mylonakou-Keke, 2015) και προκειμένου να επιτύχει την επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιεί την ενοποίηση αρχών, γνώσεων και μεθοδολογιών άλλων επιστημών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2016); (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020). Υιοθετεί και αναπτύσσει

ολιστικές προσεγγίσεις, αναζητώντας και αξιοποιώντας διαφορετικά κατά περίπτωση επιστημονικά πεδία, τα οποία συνεργάζονται και συντονίζονται σε ένα υπερκείμενο επίπεδο ή ενοποιούν αρχές, γνώσεις και μεθοδολογίες και δημιουργούν ένα νέο επιστημολογικό «πρότυπο» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2016); (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020). Ως επιστήμη μάχεται δυναμικά για να κατορθώσει την αλλαγή στα συστήματα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σσ. 133, 145-50), ιδιαίτερα στο κομμάτι της εκπαίδευσης (Fullan, 2007);(Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020). Κατά παρόμοιο τρόπο και μέσω των πρακτικών της ενσυνειδητότητας επιδιώκεται η επίλυση ζητημάτων σε άλλους κλάδους, όπως είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο, υπάρχει λοιπόν μια συνεργασία μεταξύ μεθοδολογιών προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα.

Κάθε παρέμβαση Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει στον πυρήνα της τη διαχείριση της αλλαγής, στη θεωρία και στην πράξη, σε συνεχή αλληλεπίδραση (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σσ. 133, 145-50), κάτι το οποίο επιδιώκεται και μέσω των παρεμβάσεων που χρησιμοποιούνται με ενσυνειδητότητα προκειμένου να επιλυθούν ζητήματα όπως το στρες των εκπαιδευτικών (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει το ενδιαφέρον της στη βελτίωση και αλλαγή της ζωής των ατόμων, κάτι το οποίο επιδιώκεται μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων, όπως μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: «Κάθε παιδί έχει σημασία: Αλλαγή για τα παιδιά» (“Every Child Matters: Change for Children”) και «Η φροντίδα έχει σημασία: Χρόνος για αλλαγή» (“Care Matters: Time for Change”) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) κάτι το οποίο επιδιώκεται και μέσω των προγραμμάτων ενσυνειδητότητας που εφαρμόζονται σε μαθητές, όπως το «Mindfulness in Schools Project» (Weare, 2018) , το «Mindful Schools» (Sciutto, Veres, Marinstein, Bailey, & Cehelyk, 2021), το «Inner kids Program» (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016) και το «Smiling Mind» (Flett, Hayne, Riordan, Thompson, & Conner, 2019), τα οποία επίσης στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και στη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών (OECD, 2019).

Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα επιδιώκουν την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ παιδιών και νέων μέσω διαφόρων πρακτικών, όπως αντίστοιχα πρακτικές χρησιμοποιούνται και για την ενσυνειδητότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο διαλογισμός. Η «αλλαγή» αποτελεί, λοιπόν βασική επιδίωξη τόσο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επιστήμης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) όσο και της ενσυνειδητότητας, αφού και μέσω του προγράμματος της ενσυνειδητότητας

«Πρόγραμμα μείωσης του στρες με Ενσυνειδητότητα», το οποίο έχει αποδειχθεί πως μειώνει το στρες, την κατάθλιψη και τη νευρικότητα (Khoury, Sharma, Rush, & Fournier, 2015) τα άτομα εκπαιδεύονται στο να παρατηρούν καταστάσεις και σκέψεις με μια οπτική εντελώς απαλλαγμένη από την κριτική και την αντίδραση. Συνεπώς, υπάρχει μια εστίαση στην αλλαγή, προκειμένου το άτομο να υιοθετήσει μια οπτική αποδοχής.

Για πολλές δεκαετίες έχει θεωρηθεί πως η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη έχει ως στόχο να κατορθώσει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία μέσα από την εκπαίδευση (Smith & Whyte, 2007; Eichsteller & Holthoff, 2011). Η ευημερία ορίζεται σε πολλούς τομείς όπως είναι η σωματική ευημερία μέσω της ψυχικής, πνευματικής, συναισθηματικής ευημερίας μέχρι και την κοινωνική ευημερία. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, επιβεβαιώνει την ύπαρξη μιας πολυδιάστατης, ολιστικής κατανόησης της ευημερίας από μια ιατρική, ψυχολογική, κοινωνιολογική, θεολογική και φιλοσοφική διάσταση (Eichsteller & Holthoff, 2011, σ. 39). Η έρευνα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των αξιών της εκπαίδευσης έχει δείξει πως τα σχολικά προγράμματα μπορούν να φέρουν μια σημαντική αλλαγή στις συμπεριφορές των παιδιών και στις στάσεις τους (Fien, 2001; Henderson & Tilbury, 2004; Lovat et al., 2009; Mylonakou-Keke, 2009; 2012) Η Κοινωνική Παιδαγωγική περιγράφεται κυρίως ως μια κοινωνική εκπαιδευτική πολιτική που διεisdύει στις χρονικές και πνευματικές σφαίρες του εκπαιδευτικού συστήματος (Petrie, 2001; Petrie et al., 2006; Jackson & Cameron, 2011) και από τη φύση της πασχίζει για την κοινωνική παρέμβαση μέσα από παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πολιτικές (Kyridis, Christodoulou, Vamvakidou, & Pavlis-Korres, 2015).

Το μοντέλο «του Δένδρου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» αποτελεί ένα από τα βασικότερα κοινωνικοπαιδαγωγικά μοντέλα του οποίου μερικά από τα κυρίαρχα στοιχεία είναι οι «θετικές εμπειρίες» και η «προσωπική ενδυνάμωση» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) κάτι το οποίο έρχεται σε συνάφεια με τις επιδιώξεις των μοντέλων ενσυνειδητότητας που έχουν δημιουργηθεί, ώστε τα άτομα να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα σε τομείς, όπως μπορεί να είναι το επαγγελματικό τους πλαίσιο και συγκεκριμένα το σχολικό περιβάλλον. Το μοντέλο «του Δένδρου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» συνιστά ένα επικοινωνιακό μοντέλο, ενδυναμώνοντας τους κοινωνικούς παιδαγωγούς με επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Μια τέτοια επιδίωξη αφορά και έναν ενσυνείδητο εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον υποστήριξης για τους μαθητές που χαρακτηρίζεται από αποτελεσματική επικοινωνία. Στην κορυφή του δένδρου βρίσκεται η «κοινωνική ανάπτυξη» και η «ευημερία» που αποτελούν και τους βασικούς στόχους της ενσυνειδητότητας.

Το μοντέλο αυτό αποτελείται από το «έδαφος» που είναι οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αναπτύσσεται, το «ριζικό σύστημα» που αντιπροσωπεύει τις επιστήμες με τις οποίες βρίσκεται σε συνέργεια η Κοινωνική Παιδαγωγική, καθώς και αξίες, οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα της ως επιστήμη, τον «κορμό» που αντιπροσωπεύει τη θεωρία και την πράξη, τη συνύπαρξη πνευματικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και τα «κλαδιά» που είναι στοιχεία τα οποία συντελούν στη σύνθεση αυτού του «δένδρου», όπως κάποια από αυτά είναι η «επικοινωνία, οι θετικές εμπειρίες, η προσωπική ενδυνάμωση» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι επαγγελματίες κοινωνικοί παιδαγωγοί θωρακίζονται μέσα από τη γνώση τέτοιων μοντέλων, καθώς μπορούν να μπουν σε μια διαδικασία αυτό-αναστοχασμού προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, καλλιεργώντας παράλληλα επικοινωνιακές δεξιότητες με τους άλλους. Μια τέτοια επιδίωξη μπορεί να γίνει ορατή και στο πλαίσιο εφαρμογής της ενσυνειδητότητας, αφού επιδιώκεται τα άτομα να αναστοχαστούν και να επαναπροσδιορίσουν εμπειρίες, προκειμένου να μπορέσουν να επιτύχουν την εστίαση στην παρούσα στιγμή που βιώνουν.

Ένα ακόμα κύριο μοντέλο είναι το μοντέλο του «Διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» που διαθέτει τέσσερα κύρια σημεία που αποτελούν βασικά θεμέλια του, τα οποία είναι: η «ευημερία» και η «ευτυχία», η «ολιστική μάθηση», η «ενδυνάμωση» και οι «σχέσεις» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η δημιουργία θετικών εμπειριών αποτελεί τον πυρήνα του συγκεκριμένου μοντέλου και μέσω αυτών το άτομο μπορεί να αισθανθεί μια αίσθηση «ευεξίας και ενδυνάμωσης του εαυτού» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η ευημερία και η ευτυχία βρίσκονται στην κορυφή του διαμαντιού που είναι και οι κύριοι στόχοι της ενσυνειδητότητας προκειμένου τα άτομα να απαλλαχθούν από διάφορους στρεσογόνους παράγοντες. Μάλιστα, «η ευημερία και η ευτυχία είναι καταστάσεις προσωπικές και υποκειμενικές» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), αντίστοιχα και η ενσυνειδητότητα επικεντρώνεται σε προσωπικές καταστάσεις, καθώς το κάθε άτομο μπορεί να εκπαιδευτεί στην ενσυνειδητότητα μέσα από εμπειρίες προσωπικές, αλλά και η ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα θεωρείται ότι υπάρχει εγγενώς στο άτομο (Brown & Ryan, 2003).

Το μοντέλο του «Διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» αφορά και τις σχέσεις με απώτερο στόχο την «ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων» προκειμένου να υπάρχουν θετικές σχέσεις με τους άλλους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι θετικές σχέσεις είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό και ανάμεσα στον ενσυνείδητο εκπαιδευτικό και τους μαθητές όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, η ενδυνάμωση είναι κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου, το οποίο αφορά όχι μόνο το προσωπικό επίπεδο, αλλά και τις σχέσεις (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Μέσω της ενδυνάμωσης μπορεί το άτομο να «βελτιώσει την αυτογνωσία» του, να «αυτοβελτιωθεί» και να αναλάβει την «ευθύνη για την ευημερία και την ευτυχία του». Συνεπώς, τόσο το μοντέλο «του

Δένδρου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» όσο και το μοντέλο «του Διαμαντιού» της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στοχεύουν στην ευημερία του ανθρώπου, όπως αντίστοιχα και η ενσυνειδητότητα.

Οι Cannan et al. (1992) έχουν ορίσει την Κοινωνική Παιδαγωγική ως μια προοπτική που περιλαμβάνει την κοινωνική δράση και στοχεύει στο να προωθήσει την ανθρώπινη ευημερία μέσα από την ανατροφή των παιδιών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, να παρεμποδίσει ή να διευκολύνει τα κοινωνικά προβλήματα παρέχοντας στους ανθρώπους μέσα για να διαχειριστούν τη ζωή τους και να πραγματοποιούν αλλαγές με βάση τις συνθήκες (σ. 73). Κατά παρόμοιο τρόπο και μέσω της ενσυνειδητότητας επιδιώκεται να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί και να καταφέρουν να διαχειριστούν τους στρεσογόνους παράγοντες της εργασίας τους όντας οπλισμένοι με διάφορες τεχνικές. Οι Boddy και συν. (2005), αναφερόμενοι στο Ηνωμένο Βασίλειο, πιστεύουν ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει πολλά να προσφέρει στην αναδόμηση του εργατικού δυναμικού, καθώς είναι ικανή να υποστηρίξει την ενεργή πολιτική συμμετοχή, καθώς και τα ανθρώπινα, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα (Kyridis, Christodoulou, Vamvakidou, & Pavlis-Korres, 2015).

Σύμφωνα με τη Lískoná (2013) υπάρχουν κύριοι τομείς δράσης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως μερικοί είναι: η εξέταση του συνδέσμου του βιοψυχολογικού φαινομένου με την κοινωνική ενσωμάτωση, η εφαρμογή τεχνικών αντιμετώπισης και ποιότητας ζωής, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Kyriakou et al., 2013), η εστίαση της προσοχής στην καλλιέργεια του εαυτού, στην αυτό-επίγνωση και τις διαδικασίες αυτό-βοήθειας και σεβασμού των αναγκών του ατόμου και των ενδιαφερόντων του, βοηθώντας στην κατανόηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων και στην αποδοχή της κοινωνίας, ενώ τέλος τα άτομα καθίστανται ικανά να αντιμετωπίσουν εξωτερικές και εσωτερικές διαμάχες και να επιλύσουν προσωπικά ζητήματα. Κάτι τέτοιο έρχεται σε συνάφεια με την ενσυνειδητότητα μέσω της οποίας ως γνώρισμα επιδιώκεται η εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένους τομείς της πραγματικότητας, αλλά και στον ίδιο τον εαυτό. Οι Cannan και συν. (1992) έχουν ορίσει την Κοινωνική Παιδαγωγική ως μια προοπτική συμπεριλαμβανομένου της κοινωνικής δράσης, η οποία στοχεύει στο να προωθήσει την ανθρώπινη ευημερία μέσω των πρακτικών ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών και να αποτρέψει ή να διευκολύνει τα κοινωνικά προβλήματα παρέχοντας στους ανθρώπους τα μέσα να διαχειριστούν τις ζωές τους και να πραγματοποιήσουν αλλαγές στις συνθήκες που επικρατούν (σ. 73) (Kyridis, Christodoulou, Vamvakidou, & Pavlis-Korres, 2015).

Η ενσυνειδητότητα είναι αποτελεσματική για το στρες, την ψυχική και σωματική υγεία, ενώ η εκπαίδευση σε αυτή έχει γίνει αντικείμενο έρευνας. Χρησιμοποιείται, λοιπόν ως ένα μέσο για την επίλυση ενός προβλήματος, όπως η διαχείριση του στρες κάτι το οποίο έρχεται σε συνάφεια με τον

ισχυρά μαχητικό ρόλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως επιστήμης, η οποία κατά βάση είναι «προβληματο-κεντρική» επιστήμη. Το ενδιαφέρον για την ενσυνειδητότητα επεκτείνεται και στις πρακτικές που σχετίζονται με την κοινωνική εργασία (Keefe, 1975; Brandon, 1976; Bruce and Davies, 2005; Coholic, 2005; Berceli and Napoli, 2006; Kane, 2006; Minor and Carlson, 2006). Υπάρχουν αναφορές σε παιδαγωγικά εργαλεία στο πλαίσιο της αίθουσας (Wong, 2004; Birnbaum, 2005, 2008), ενώ έχει προταθεί πως η ενσυνειδητότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την πρακτική του διαλογισμού (Lynn, 2009).

Ο αναστοχασμός και η αναστοχαστική μάθηση αναγνωρίζονται ως ένα μέρος της κοινωνικής εργασίας. Θεωρούνται πως είναι «ανασυγκροτημένη επιστημολογία της πρακτικής» (Gould, 1996, σ. 1), η οποία αντλεί γνώση και εμπειρία για να επιτύχει μια καινούρια κατανόηση. Πολλές από τις δουλειές έχουν επηρεαστεί από τη δουλειά του Schon (1983, 1987) σχετικά με την αναστοχαστική μάθηση, καθώς και την κριτική θεωρία (Gould and Taylor, 1996; Gould and Baldwin, 2004). Ο κριτικός στοχασμός εξακολουθεί να στηρίζεται σε μια επιστημολογία κοινωνικής εργασίας που διαχωρίζει το μυαλό από το σώμα και υποτάσσει τη σωματική γνώση και την αισθητηριακή εμπειρία στη νόηση (Peile, 1998; Tangenberg and Kemp, 2002; Wong, 2004; Gray, 2007). Οι Tangenberg και Kemp, 2002; Gray (2007) υποστηρίζουν πως προκειμένου να εκτιμήσουμε την αισθητηριακή και τη σωματική εμπειρία με την εννοιολογική γνώση πρέπει να δοθεί έμφαση στη φαινομενολογία της εμπειρίας, κάτι το οποίο παρομοιάζεται με βασικές αρχές της ενσυνειδητότητας, η οποία αφορά τη γνώση και την εμπειρία της ζωής, καθώς αυτή αναδύεται από κάθε στιγμή με έναν τρόπο αποδοχής της κάθε εμπειρίας (Shapiro, Siegel, & Neff, 2018). Ο Wong (2004) θεωρεί πως είναι αναγκαίο να ενσωματωθεί οτιδήποτε μαθαίνει και ξέρει κάποιος στον τρόπο με τον οποίο δρα (Lynn, 2009).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι είναι σχετική με το «να είσαι», να επικεντρώνεται δηλαδή κανείς στο παρόν και στη μαθησιακή διαδικασία, να είναι αυθεντικός και γνήσιος χρησιμοποιώντας την προσωπικότητα του και να είναι υποστηρικτικός με ένα δυναμικό τρόπο, κάτι το οποίο επιδιώκεται και μέσα από την ενσυνειδητότητα. Ως επιστήμη εστιάζει περισσότερο στο πώς γίνεται κάτι και η προοπτική αυτή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σημαίνει ότι είναι δυναμική, δημιουργική και προσανατολισμένη στη διαδικασία παρά μηχανική, διαδικαστική και αυτοματοποιημένη, κάτι το οποίο επιδιώκεται να επιτευχθεί και μέσω της ενσυνειδητότητας, αφού γίνεται προσπάθεια να αποτραπεί το άτομο από τη λειτουργία του «αυτόματου πιλότου» (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ορισμένες από τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι οποίες «ενσωματώνονται σε μεθοδολογικές προτάσεις» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) και έρχονται σε συνάφεια με την ενσυνειδητότητα είναι οι εξής:

- «Συνέργεια Θεωρίας και Πράξης» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021): Η φιλοσοφία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της ενσυνειδητότητας μετουσιώνονται σε πράξη μέσα από πρακτικές εφαρμογές
- «Θεμελιώδεις επιδιώξεις για βελτίωση, αλλαγή, προσωπική, κοινωνική ευημερία των ανθρώπων» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021): Τόσο η Κοινωνική Παιδαγωγική, όσο και η ενσυνειδητότητα εστιάζουν στην αλλαγή μιας κατάστασης που αφορά τα άτομα προκειμένου να αλλάξουν, να βελτιωθούν και να ενδυναμωθούν
- «Η καλλιέργεια των πνευματικών, συναισθηματικών, πρακτικών δεξιοτήτων στους κοινωνικούς παιδαγωγούς» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021): Ενδυναμώνοντας τους εαυτούς τους οι κοινωνικοί παιδαγωγοί θα μπορέσουν κατ' επέκταση να συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Σύμφωνα και με τον Jennings (2015) και ο ενσυνείδητος εκπαιδευτικός μπορεί πρωτίστως να προβεί σε αναγνώριση και ρύθμιση των δικών του συναισθημάτων και κατ' επέκταση να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον ευνοϊκό προς όλους τους μαθητές, καταλήγοντας στη δημιουργία θετικών σχέσεων (Jennings, Lantieri, and Roeser 2012);(Eva & Thayer, 2017).
- «Δημιουργία παροχής θετικών εμπειριών» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021): Βασικός γνώμονας του κοινωνικού παιδαγωγού, αλλά και ενός ενσυνείδητου εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία θετικών εμπειριών
- «Δημιουργία συνθηκών που θα υποστηρίξουν την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των ατόμων» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021): Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα στοχεύουν στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος για τα άτομα που θα ενισχύει την ολόπλευρη καλλιέργεια τους, όπως αντίστοιχα και τα προγράμματα με ενσυνειδητότητα που εφαρμόζονται, καθώς τα άτομα μπορούν να εκπαιδευτούν σε αναστοχαστικές διαδικασίες, προκειμένου κατ'επέκταση να εξελιχθούν.
- «Ανάπτυξη μοντέλων που ενσωματώνουν βασικές αξίες και αρχές της κοινωνικής παιδαγωγικής» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021): Υπάρχουν μοντέλα Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως το μοντέλο «του Δένδρου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) και το μοντέλο «του Διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) και αντίστοιχα μοντέλα της

ενσυνειδητότητας , όπως αυτό των Shapiro et al. (2006), στο οποίο υποστηρίζεται ότι η ενσυνειδητότητα αποτελείται από τρία βασικά συστατικά (πρόθεση, προσοχή και στάση) και το μοντέλο αντιμετώπισης των Garland, Gaylord & Park, (2009) που βασίζεται στην ενσυνειδητότητα και ερμηνεύει ένα δεδομένο γεγονός ως θετικό με απώτερο στόχο όλων των μοντέλων την ευημερία και την ευτυχία του ατόμου.

3.4. Στρες και Κοινωνική Παιδαγωγική

Το επαγγελματικό στρες είναι ένα κοινό πρόβλημα σε πολλά επαγγέλματα, ένα εκ των οποίων είναι αυτό των εκπαιδευτικών, το οποίο χαρακτηρίζεται μάλιστα από τα υψηλότερα επίπεδα στρες (Johnson et al., 2005). Στους εκπαιδευτικούς το στρες προσδιορίζεται ως μια εμπειρία που περιλαμβάνει αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, δυσφορία, απογοήτευση ακόμα και κατάθλιψη ως αποτέλεσμα ορισμένων παραγόντων του επαγγέλματος (Kyriacou, 2001). Τα επίπεδα στρες και συγκεκριμένοι στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς σε μεγάλο βαθμό (Galaterou & Antoniou, 2017). Η ενδυνάμωση και η ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι μια βασική φιλοδοξία της σύγχρονης εκπαίδευσης (Zins et al., 2007), κάτι το οποίο συνιστά και αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως επιστήμη. Η Κοινωνική Παιδαγωγική φιλοδοξεί οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να κατακτήσουν μια γλώσσα κατανόησης των σχέσεων που θα τους βοηθήσει να επικεντρωθούν στο διάλογο και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά και κατά επέκταση, θα μπορέσουν να θωρακιστούν με αυτοπεποίθηση αντιμετωπίζοντας στρεσογόνες καταστάσεις (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνοδεύεται από μια σειρά στρεσογόνων παραγόντων, όπως είναι η ίδια η φύση του επαγγέλματος που είναι αρκετά απαιτητική, οι χαμηλοί μισθοί, αλλά και τα υψηλά επίπεδα στρες που σχετίζονται με τη δουλειά (Petrie, Boddy, Cameron, Wigfall, & Simon, 2006). Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη επιδιώκει την επίλυση των προβλημάτων μέσα από τον ισχυρά μαχητικό χαρακτήρα της, επιδιώκοντας το ζήτημα αυτό να βελτιωθεί και να αλλάξει (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Σκοπός λοιπόν, είναι τα άτομα να ενδυναμωθούν και να εξελιχθούν, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα, όπως για παράδειγμα πρακτικές της ενσυνειδητότητας προκειμένου να διαχειριστούν τους στρεσογόνους παράγοντες του επαγγέλματος.

Οι αλλαγές στην κοινωνικοπαιδαγωγική κατάσταση μπορούν να επηρεάσουν τις εμπειρίες και τη συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Mancheva, Nikolova, & Nerantzi, 2021). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρίσκονται σε μια «κριτική και αναστοχαστική διαδικασία», κάτι το οποίο αποτελεί μία ακόμα από τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και

μπορεί να γίνεται σε προσωπικό ή ομαδικό επίπεδο ενισχύοντας την ικανότητα της αυτοκριτικής του κάθε ατόμου με σκοπό να προωθείται κατά επέκταση το κοινωνικοπαιδαγωγικό έργο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Κατά αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να προσαρμοστούν στην εκάστοτε εκπαιδευτική κατάσταση. «Ο κριτικός αναστοχασμός επιδιώκει την ανα-νοηματοδότηση των εμπειριών προκειμένου να επέλθει ο μετασχηματισμός της γνώσης και της μάθησης» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Μέσω της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επιδιώκεται η εστίαση στην ολότητα του ατόμου και στη γενικότερη ανάπτυξή του. Άλλωστε, αυτό που κυρίως διαφοροποιεί την Κοινωνική Παιδαγωγική από άλλες παιδαγωγικές είναι η τάση της ολιστικής κατανόησης του ατόμου, σωματικά, ψυχικά, συναισθηματικά και πνευματικά στο πλαίσιο της κατανόησης της σχέσης του κάθε ανθρώπου με τον υπόλοιπο κόσμο. Υπάρχει μια ολιστική άποψη, την οποία οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στις επαγγελματικές σχέσεις που συνάπτουν. Παράλληλα, είναι ικανοί να μοιραστούν τα συναισθήματά τους και τις δυσκολίες της ζωής που αντιμετωπίζουν (Cameron, Moss, & Petrie, 2021). Στόχος, λοιπόν της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι οι κοινωνικοί παιδαγωγοί να δημιουργούν δημοκρατικές σχέσεις που θα στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, προσπαθώντας να δημιουργήσουν συνθήκες στις οποίες τα άτομα θα μπορέσουν να μάθουν σχετικά με τον εαυτό τους και τον κόσμο (Cameron, Moss, & Petrie, 2021).

3.5. Κοινωνική Παιδαγωγική στο σχολείο

Η σχέση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την εκπαίδευση είναι αρκετά στενή σύμφωνα με τους Moss και Petrie (2019, σ. 402). Οι προαναφερόμενοι ισχυρίζονται ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι ικανή να εκτείνεται και να εγγέεται σε όλες τις περιοχές της εργασίας με ανθρώπους όλων των ηλικιών, συμπεριλαμβανομένου σχολείων όλων των επιπέδων. Μάλιστα, σύμφωνα με τους προαναφερόμενους υπάρχει μεγάλη ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο να ανακαλύψουν την ιδέα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που επηρεάζεται από την οικονομική κρίση, και μεταφράζεται σε κοινωνική κρίση (Kyridis, Christodoulou, Vamvakidou & Paulidis-Korres, 2015). Συνεπώς, μέσα από την βιβλιογραφική αξιολόγηση επιδιώκεται να δοθεί έμφαση στη σημαντικότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, στη θεωρία και την πράξη μέσα από τη συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ειδικά των εκπαιδευτικών της Ελλάδας (Pantazis & Styli, Social Pedagogy as a Necessary Basis for Teachers Training in Greece, 2020).

Ο κοινωνικός παιδαγωγός λειτουργεί ως ένας διαμεσολαβητής. Συχνά, αναλαμβάνει ως ρόλο να συνδέσει τους επαγγελματίες του σχολείου, διευκολύνοντας παράλληλα την εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Bolin, 2010; Heimgartner and Sting, 2013; Kornbeck and Radermaecker, 2011; Kraus and Hoferkova, 2016; Lorenzova, 2018). Ο κοινωνικός παιδαγωγός θα μπορούσε να δράσει εκ μέρους των παιδιών τόσο του σχολείου όσο και της τοπικής κοινωνίας, δουλεύοντας με μέλη της τάξης και σχολικές ομάδες υποστηρίζοντας τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών και προσφέροντας ένα μοντέλο παροχής της εκπαίδευσης (Petrie, 2005b, σ. 295); (Anderberg, 2020).

Την ίδια στιγμή, ένας από τους κύριους στόχους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η σύγχρονη εκπαίδευση ως ένας παράγοντας της κοινωνικής συνοχής, στοχεύοντας στην προστασία της διαφορετικότητας των ατόμων και των ομάδων, καθώς παράλληλα έτσι αποκλείεται το ενδεχόμενο να γίνουν αιτία κοινωνικού αποκλεισμού (Delors, 1996 ; Mylonakou - Keke, 2009). Η αναζήτηση στρατηγικών, τεχνικών και πρακτικών που θα αναδείξουν την αξία της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι μια προϋπόθεση για την Κοινωνική Παιδαγωγική (Adams et al., 2007), ενόψει του γεγονότος ότι τα παιδιά εκπαιδεύονται να εκτιμούν τη μοναδικότητα και να δείχνουν σεβασμό ως προς κάθε μορφή διαφορετικότητας, στοχεύοντας στη μείωση και τον περιορισμό διαφόρων κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων που δημιουργούνται από την έλλειψη σεβασμού (Mylonakou-Keke, 2012).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά περιλαμβάνει την άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην πολύπλευρη προσωπική ανάπτυξη του κάθε ατόμου, την εκπαίδευση και τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική και πολιτισμική ευημερία όπως και στην εξέλιξη του κάθε ατόμου, τη συναισθηματική και κοινωνική ευεξία και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Παρά το ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική απευθύνεται σε όλους, φαίνεται ιδιαίτερα ευαίσθητη σε αυτά τα άτομα και τις ομάδες που βιώνουν κάποια ανικανότητα ή ευαλωτότητα (Mylonakou-Keke, Kallinikaki, & Mertzanidou, Social pedagogy and social work relations in Greece: autonomous trajectories, 2022).

Το πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν τα παιδιά είναι αρκετά σύνθετο μιας και η μάθηση, αλλά και η εξέλιξη πηγάζουν πέρα από το σχολικό περιβάλλον, την οικογένεια και από την ευρύτερη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν όλα αυτά τα πλαίσια, στα οποία εμπλέκεται το παιδί με ένα διαδραστικό τρόπο (Weiss, Kreider, Lopez, & Chatman, 2005). Το σχολείο χρειάζεται να ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση (Epstein, 2001), όχι μόνο μέσα από το πρόγραμμα, δηλαδή την επίσημη εκπαίδευση, αλλά και μέσα από την υποστήριξη και την ενθάρρυνση εξωσχολικών

δραστηριοτήτων σε συνεργασία με την οικογένεια και την κοινωνία, δηλαδή την υποστήριξη της ανεπίσημης εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί ένα «κλειστό σύστημα», ενώ παράλληλα οι οικογένειες ακολουθούν παράλληλες διαδρομές, βυθισμένες στα καθημερινά προβλήματα και η κοινότητα προσπαθεί να επέμβει (Kekes & Mylonakou, 2007).

Όπως το θέτει ο Härmäläinen (2003, σ.71) «η Κοινωνική Παιδαγωγική βασίζεται σε προσπάθειες να βρεθούν εκπαιδευτικές λύσεις σε κοινωνικά προβλήματα». Η Κοινωνική Παιδαγωγική δίνει έμφαση στην προώθηση της ευημερίας, της κοινοτικής ζωής και της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου και του πληθυσμού γενικότερα (Härmäläinen, 2012). Ενδιαφέρεται για τις άμεσες σχέσεις και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη πως οι κοινωνικοί, πολιτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες οδηγούν στη διαμόρφωση του ανθρώπου και των επαγγελματικών του σχέσεων (Moss & Petrie, 2019).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια ιδέα ικανή να καλύψει και να εμψύσει πολλούς τομείς της κοινωνικής πολιτικής, σε τομείς όπως είναι η εργασία με παιδιά, νέους ανθρώπους, ενήλικες σε επίσημο και ανεπίσημο πλαίσιο. Έχει να κάνει με μια διαδικασία αλλαγής, εξέλιξης, τροποποίησης. Σε τέτοια πλαίσια φυσικά περιλαμβάνονται τα σχολεία, τα οποία μπορούν να μοιράζονται έναν κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό μαζί με άλλες υπηρεσίες για παιδιά και νέους. Με μια θεωρητική προσέγγιση, το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνικοπαιδαγωγική διάταξη, επειδή ως πρωταρχικό στόχο θέτει την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων με εκπαιδευτικά μέσα (Moss & Petrie, 2019).

Σύμφωνα με τον Barrow (2013) η εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στα σχολεία θα μπορούσε να προσφέρει ένα χρήσιμο εναλλακτικό πλαίσιο για εκείνους που επιδιώκουν τη διαχείριση της μάθησης (Kyriacou, Social pedagogy and pastoral care in schools, 2014). Ένας αριθμός παραδειγμάτων είναι ήδη υπαρκτός, όπου η πρακτική σε συγκεκριμένους τομείς μπορεί να αναπλαισιωθεί από την Κοινωνική Παιδαγωγική, όπως μέσα από τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση (Ellis, 2012), την υιοθέτηση μιας κοινωνικής παρά ιατρικής οδού για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας (Lone, 2012) και μέσω της χρήσης πρακτικών συμπερίληψης (Hatton, 2013);(Kyriacou, Social pedagogy and pastoral care in schools, 2014).

Μια θεμελιώδης αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ομαδική εργασία και συνεργασία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Μέσα από τη συνεργασία των ατόμων μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν, ενώ παράλληλα ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Κάτι τέτοιο είναι πολύ χρήσιμο στο σχολικό πλαίσιο συγκεκριμένα, καθώς η συνέργεια εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να επιφέρει την επίλυση

διαφόρων ζητημάτων στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως για παράδειγμα του στρες των εκπαιδευτικών, αλλά και την επίτευξη των όσο το δυνατόν καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η «ύπαρξη ενός κοινού οράματος» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) προσανατολίζει όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία προς την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν, ενώ παράλληλα τους ενεργοποιεί (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και συνεργασίας αποτελεί κύρια επιδίωξη όλων των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, ενώ έχει φανεί πως οδηγεί στην αρμονική συμβίωση όλων των συμμετεχόντων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η ισχυρή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει σημαντικά και στην συν-δημιουργία νέας γνώσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Κύριος στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων που μπορεί να αναδυθούν και στο σχολικό πλαίσιο, όπως ένα από αυτά μπορεί να είναι και η αντιμετώπιση της ετερότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη μάχεται δυναμικά για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, αλλά και την αντιμετώπιση του «διαφορετικού» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο τα σχολεία να προσανατολιστούν σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο, προκειμένου να επιλυθούν σοβαρά ζητήματα που αναδύονται στο χώρο του οδηγώντας στην καλλιέργεια του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, δηλαδή την εδραίωση της «κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

3.6. Σύνοψη

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή, μια επιστημολογική, οντολογική και αξιολογική έννοια που προσφέρει καθοδήγηση στην κοινωνική δράση και πρακτική (Hämäläinen, 2003a; Eriksson & Markström, 2003; Sáez, 2006; Marynowicz-Hetka, 2007; Petrie & Cameron, 2009);(Úcar, 2011). Αποτελεί ένα πολυεπιστημονικό πεδίο που ενοποιεί στοιχεία από πολλές οπτικές γωνίες (Eriksson & Markström, 2003; Úcar, 2006; Marynowicz-Hetka, 2007). Στην πραγματικότητα δεν είναι ούτε μοντέλο αλλά ούτε κάποια συγκεκριμένη θεωρία Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Hämäläinen, 2003b; Smith & White, 2007). Αυτός είναι ο λόγος που κάποιοι συγγραφείς την ερμηνεύουν ως την επιστήμη που καθοδηγεί το άτομο να πάρει μια πειθαρχημένη απόφαση (Sáez, 2006) και άλλοι τη θεωρούν ως «κοινωνικές παιδαγωγικές» αντί να τη θεωρήσουν ένα ενιαίο πεδίο (Petrie & Cameron, 2009);(Úcar, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες, το οποίο μπορεί να επηρεάσει την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους (Emerson, et al., 2017). Έγκαιρες παρεμβάσεις ή προσεγγίσεις αντιμετώπισης μπορούν να βοηθήσουν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μια θετική αντιμετώπιση και μείωση της εμπειρίας και του αντίκτυπου του στρες (Emerson, et al., 2017). Μέσω των παρεμβάσεων με ενσυνειδητότητα φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βελτιώσουν τη συναισθηματική ρύθμιση (Chiesa et al. 2013) μέσα από την επίγνωση του εαυτού και την ικανότητα προσοχής, δίνοντας στο άτομο μια ενισχυμένη ικανότητα αντίληψης, αποκέντρωσης, αποδοχής και ρύθμισης συναισθήματος σε πραγματικό χρόνο (Garland et al. 2011);(Emerson, et al., 2017).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή: Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό αφορά την ταυτότητα της έρευνας, τα στοιχεία που την καθιστούν σημαντική και αναγκαία και στη συνέχεια αναφέρονται ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις. Πρόκειται να αναλυθεί ο σχεδιασμός της έρευνας και η μεθοδολογία της, η δειγματοληψία, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα, αλλά και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, θα παρουσιαστεί το χρονοδιάγραμμα και οι τρόποι επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

Με βάση τους Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson (2013) οι δάσκαλοι κατέχουν έναν ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία ενός κλίματος στην αίθουσα, το οποίο θα προάγει τη μάθηση, την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Σίγουρα όμως, όπως υποστηρίζεται με βάση τους προαναφερθέντες, τόσο η διδασκαλία όσο και η διαχείριση της τάξης μπορεί να είναι αγχωτική. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα συχνό φαινόμενο του κλάδου των εκπαιδευτικών, με τα τεκμηριωμένα ποσοστά να παρουσιάζουν αύξηση στα δημόσια σχολεία την τελευταία δεκαετία (Aud et al., 2011; Ingersoll, 2001); (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy, 2013). Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας για τη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.

Σύμφωνα με τους Dave, McClure, Rojas, De Lavalette, & Lee (2020) η επίγνωση σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξουθένωση βρίσκονται στην πρώτη γραμμή προβλημάτων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο το εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, εφαρμόζονται προγράμματα, τα οποία επικεντρώνονται στην ευημερία των εκπαιδευτικών, τη στιγμή που η ενσυνειδητότητα είναι μία από τις πρακτικές που έχει βρεθεί να αυξάνει την σωματική και ψυχική υγεία, ελαττώνοντας σε πολλές περιπτώσεις τα αρνητικά αποτελέσματα (Dave, McClure, Rojas, De Lavalette, & Lee, 2020). Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τη σημαντικότητα της ενσυνειδητότητας στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς, η παρούσα έρευνα θα συνεισφέρει

στο συγκεκριμένο τομέα με τα αποτελέσματα της, δίνοντας δεδομένα που θα αφορούν την επίδραση των γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών.

Στο χρονοδιάγραμμα της συγκεκριμένης έρευνας, χρειάστηκε ένας μήνας για την ολοκλήρωση αποστολής των ερωτηματολογίων με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στους εκπαιδευτικούς. Χρειάστηκαν τρεις μήνες για τη συλλογή δεδομένων και περίπου άλλοι δύο μήνες για την ανάλυση τους προκειμένου να δημιουργηθούν οι πίνακες που να αντιπροσωπεύουν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

4.2. Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις επιδράσεις των γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με έμφαση στους ακόλουθους παράγοντες: τη συσχέτιση της ενσυνειδητότητας με τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου), τη διερεύνηση αν η ενσυνειδητότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα χαμηλών επιπέδων στρες και την ύπαρξη διαφορών φύλου στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τον σκοπό της έρευνας είναι τα ακόλουθα τρία:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου);

Ερευνητικό ερώτημα 2: Αποτελεί η ενσυνειδητότητα προβλεπτικό παράγοντα των χαμηλών επιπέδων στρες;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Υπάρχουν διαφορές φύλου στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες;

Επομένως, η μελέτη αυτή είχε σκοπό να ερευνήσει τις παρακάτω τρεις ερευνητικές υποθέσεις:

1. Θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου).

2. Η ενσυνειδητότητα θα αποτελέσει στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των χαμηλών επιπέδων στρες με βάση τους πέντε ξεχωριστούς παράγοντες.

3. Θα υπάρχουν διαφορές φύλου στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου).

4.3. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα - δημογραφικά στοιχεία

Οι συμμετέχοντες αυτής της μελέτης ήταν 431 άτομα, 134 άντρες (31,1%) και 297 γυναίκες (68,9%). Το δείγμα συλλέχθηκε με ευκαιριακή τεχνική δειγματοληψίας και οι συμμετέχοντες δεν πήραν καμία ανταμοιβή για τη συμμετοχή τους μιας και συμμετείχαν εθελοντικά. Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1) παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά (N = 431)

	N	%
Φύλο		
άνδρας	134	31,10
γυναίκα	297	68,90
Ηλικιακή ομάδα		
18-41	318	72,60
41 +	118	27,40
Οικογενειακή Κατάσταση		
Ανύπαντρος/-η	255	59,20
Παντρεμένος/-η	127	29,50
Διαζευγμένος/-η	21	4,90
Χήρος/-ρα	6	1,40
Άλλο	22	5,10

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 που παρουσιάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι φαίνεται να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18 ως 41 ετών (σε ποσοστό 72,6 %) ενώ οι υπόλοιποι είναι άνω των 41 ετών (27,4 %). Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες φαίνεται να δήλωσαν ανύπαντροι και ανύπαντρες σε ποσοστό 59,2 %, ακολουθούμενοι από τους παντρεμένους (και παντρεμένες) σε ποσοστό 29,5 %, ενώ οι διαζευγμένοι και οι διαζευγμένες αποτέλεσαν το 21%, και τα άτομα σε κατάσταση χηρείας ήταν τα λιγότερα σε ποσοστό 1,4 %. Ωστόσο υπήρχε και ένα ποσοστό ατόμων (5,1 %) που δήλωσαν πως η οικογενειακή τους κατάσταση είναι κάποια άλλη, χωρίς όμως να διευκρινίσουν.

4.4. Η Μεθοδολογία της έρευνας

Πρόκειται για μια έρευνα επισκόπησης με απλή περιγραφική προσέγγιση με στόχο να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου δείγματος σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση που έχουν τα γνωρίσματα της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε έτοιμο σταθμισμένο με κλίμακα Cronbach ερωτηματολόγιο, το οποίο σχετίζεται με χαρακτηριστικά της ενσυνειδητότητας και την ισχύ τους για το κάθε υποκείμενο που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, καθώς και έτοιμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του στρες των εκπαιδευτικών. Το δείγμα είναι 431 εκπαιδευτικοί που συλλέχθηκαν με ευκαιριακή τεχνική δειγματοληψίας. Μετά τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν τη συσχέτιση των επιπέδων του στρες με την ενσυνειδητότητα, τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε πίνακες, προκειμένου να γίνει τεκμηρίωση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων. Ο σχεδιασμός της έρευνας στηρίχθηκε στην επισκόπηση, προκειμένου να συλλεχθούν πρωτογενή δεδομένα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Καθορίστηκαν με σαφήνεια οι περιορισμοί και οι κίνδυνοι που σχετίζονται με την παραπάνω έρευνα. Όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences), 25^η έκδοση, έχοντας κάνει πρώτα εξαγωγή πρωτογενών δεδομένων στο Excel και έπειτα έγινε η κατάλληλη κωδικοποίηση τους προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις μεταβλητές της μελέτης τόσο για την κλίμακα MAAS όσο και για το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης» και αναλύεται περαιτέρω η στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για το κάθε ερευνητικό ερώτημα, καθώς και στατιστικοί έλεγχοι προκειμένου να ελεγχθεί η συσχέτιση των εννοιών.

4.5. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο επιλέχθηκε ως εργαλείο, εφόσον αποτελεί τμήμα της διαδικασίας της ποσοτικής έρευνας. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου συλλέγονται μετρήσιμες απαντήσεις σε κλίμακες που έχουν δομηθεί και σταθμιστεί κατάλληλα.

Το ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε περιλαμβάνει τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά γενικές οδηγίες, δηλαδή το πλαίσιο, στο οποίο πραγματοποιείται η έρευνα, το σκοπό της, τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις.

Το δεύτερο μέρος αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση.

Το τρίτο μέρος αφορά την «Κλίμακα για την Επίγνωση Προσοχής και Συνείδησης». Περιλαμβάνονται 15 ερωτήσεις και το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο από Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003)., για την κλίμακα μέτρησης της ενσυνειδητότητας (Mindful Attention Awareness Scale-MAAS), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Mantzios, Wilson, & Giannou (2013).

Το τέταρτο μέρος αφορά το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης». Πρόκειται για το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης» από τη Μούζουρα (2005) προκειμένου να μετρηθεί το στρες των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει 34 προτάσεις, αναφέροντας πηγές στρες που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε έτοιμο σταθμισμένο με κλίμακα Cronbach ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο από Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003)., για την κλίμακα μέτρησης της ενσυνειδητότητας (Mindful Attention Awareness Scale-MAAS), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Mantzios, Wilson, & Giannou (2013). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποστάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα έγινε χρήση του εργαλείου «Google Forms», προκειμένου να αποσταλεί ως ηλεκτρονική φόρμα. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται 15 προτάσεις, οι οποίες αφορούν πτυχές της ενσυνειδητότητας ως γνώρισμα και οι οποίες θα πρέπει να απαντηθούν σε μία κλίμακα Likert του 1-6, όπου το «1» σημαίνει πως το υποκείμενο που απαντά βιώνει τη συγκεκριμένη κατάσταση «Σχεδόν πάντα» και το «6» σημαίνει πως το υποκείμενο τη βιώνει σε ένα βαθμό που θα περιέγραφε με «Σχεδόν ποτέ». Στο τέλος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου για την κλίμακα της

ενσυνειδητότητας οι απαντώντες καλούνται να υπολογίσουν ένα μέσο όρο των απαντήσεων που έδωσαν δίνοντας έτσι ένα συνολικό βαθμό ενσυνειδητότητας. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια, καθώς ο δείκτης Cronbach a κυμαίνεται από 0,82 ως 0,87 (Ciarrochi & Bilich, 2006).

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης» από τη Μούζουρα (2005) προκειμένου να μετρηθεί το στρες των εκπαιδευτικών σε κλίμακα Likert του 1-5. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 34 προτάσεις, τις οποίες το κάθε υποκείμενο καλείται να αξιολογήσει, βαθμολογώντας από «1» που αντιστοιχεί στην απάντηση «Καθόλου» μέχρι και «5» που αντιστοιχεί στην απάντηση «Υπερβολικά» ανάλογα με το πόσο συχνά νιώθει αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση. Πραγματοποιείται, λοιπόν, μια αξιολόγηση του βαθμού του στρες που προκαλεί η καθεμιά από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου για το κάθε υποκείμενο. Για το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης» από τη Μούζουρα (2005) έγινε παραγοντική ανάλυση και επιλέχθηκαν πέντε παράγοντες, όπως έχουν οριστεί από τη Μούζουρα (2005) που ονομάστηκαν:

«1^{ος} παράγοντας: θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου» που αποτελείται από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου: 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 και είναι οι συγκρούσεις με συναδέλφους, με διεύθυνση σχολείου, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος, η έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών, η έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/γονείς, η μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο), η μεταφορά εργασίας στο σπίτι, η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.

«2^{ος} παράγοντας: θέματα σχετικά με τον οργανισμό» που αποτελείται από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου: 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23 και είναι οι μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, η μη υποστήριξη από ειδικούς (πχ σχολικούς ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές), οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, η ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, τα προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης, κ.ά.), η έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός, κ.ά.), η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων, οι καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας- εξεταστέας ύλης.

«3^{ος} παράγοντας: θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών» που αποτελείται από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 26 και είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.), οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, η τιμωρία μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα μαθητών, οι τάξεις ανομοιογενείς προς το επίπεδο, η

έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, η έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών, οι πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς.

«4^{ος} παράγοντας: θέματα σχετικά με την έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» που αποτελείται από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου: 8, 9, 10, 11, 17 και είναι η έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς, η έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν, η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών, η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

«5^{ος} παράγοντας: θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου» που αποτελείται από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου: 12, 20, 21, 24, 34 και είναι η έλλειψη προοπτικών καριέρας, οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο, ο ανεπαρκής μισθός, η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες), η διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών.

4.6. Διαδικασία συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων

Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, χρησιμοποιήθηκε η προαναφερόμενη κλίμακα MAAS έτοιμου σταθμισμένου ερωτηματολογίου, καθώς και το έτοιμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο σχετικά με το στρες, τα οποία διαμοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη χρήση του εργαλείου «Google Forms». Τα παραπάνω ερωτηματολόγια αναρτήθηκαν επίσης σε ομάδες εκπαιδευτικών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

4.7. Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences), 25^η έκδοση. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας στις δύο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη για να προχωρήσουμε στις κύριες αναλύσεις. Υπολογίστηκε ο δείκτης α του Cronbach και έγιναν αναλύσεις σε περιγραφικό επίπεδο για να υπολογιστούν τα μέτρα κεντρικής τάσης και τα μέτρα διασποράς. Επιπρόσθετα, έγινε έλεγχος κανονικότητας στην κατανομή κάθε μεταβλητής με το τεστ του Shapiro-Wilk, το οποίο έδειξε ότι παραβιάζεται η προϋπόθεση της κανονικότητας, επομένως οι αναλύσεις παρακάτω που αφορούν τις συσχετίσεις έγιναν με το τεστ του Spearman. Επίσης, βάσει των αποτελεσμάτων των συσχετίσεων διενεργήθηκε και μια σειρά από απλές γραμμικές παλινδρομήσεις ώστε να διερευνηθεί η

προβλεπτική ικανότητα της ενσυνειδητότητας στο στρες των καθηγητών και στις πέντε υποδιαστάσεις του. Τέλος, διενεργήθηκαν έλεγχοι διαφορών φύλου με το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney όσον αφορά όλες τις μεταβλητές της μελέτης.

4.8. Σύνοψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας, καθώς και ο σκοπός και οι στόχοι της. Επίσης, παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις και αναλύθηκε ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν με σαφήνεια η δειγματοληψία, ο τρόπος συλλογής δεδομένων, η χρήση των ερευνητικών εργαλείων, το χρονοδιάγραμμα και οι τρόποι επεξεργασίας των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιδιώκεται να παρουσιαστούν τα αποτελέσματά της έρευνας, καθώς και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε.

5.2. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τις δύο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη αυτή. Επομένως, τα δεδομένα που αναλύθηκαν ήταν τα σκορ στις πέντε διαστάσεις του στρες εκπαιδευτικών και η ενσυνειδητότητά τους. Πριν ξεκινήσουν οι αναλύσεις των δεδομένων πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας σε όλες τις κλίμακες και τις υποδιαστάσεις (όπου υπήρχαν), ώστε να διαπιστωθεί αν όλες οι μεταβλητές θα χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α υπολογίστηκε και παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα μαζί με τις τιμές στο τεστ Shapiro-Wilk που πραγματοποιήθηκε ώστε να γίνουν έλεγχοι κανονικότητας των δεδομένων σε κάθε μεταβλητή (Παράρτημα II).

Πίνακας 2. Cronbach's α και Shapiro-Wilk για όλες τις μεταβλητές ($N = 431$).

Μεταβλητή μελέτης	Δείκτης Cronbach's α	Ερωτήματα	Shapiro-Wilk p
Ενσυνειδητότητα	0,876	15	.001
Στρες εκπαιδευτικών			
Σχέσεις, φόρτος εργασίας, πίεση	0,882	8	.001
Θέματα οργανισμού	0,846	8	<.001
Μάθηση, συμπεριφορά μαθητών	0,873	8	<.001
Έλλειψη στήριξης επαγγέλματος	0,803	5	<.001
Συνθήκες σχολείου	0,704	5	<.001

Ο πίνακας 2 δείχνει ότι ο δείκτης αξιοπιστίας για την κλίμακα της ενσυνειδητότητας καθώς για τους πέντε παράγοντες του στρες εκπαιδευτικών ήταν πολύ υψηλός ($\alpha > 0,70$), επομένως πρόκειται για εργαλεία που και στη συγκεκριμένη μελέτη λειτουργούν σωστά.

Σε όλες τις περιπτώσεις τα τεστ Shapiro-Wilk έδειξαν ότι καμία από τις μεταβλητές της μελέτης δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0,05$).

Σε επόμενο στάδιο, διενεργήθηκε ανάλυση περιγραφικής στατιστικής για να υπολογιστούν τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για όλες τις μεταβλητές που διερευνήθηκαν. Ο πίνακας 3 δείχνει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για την ενσυνειδητότητα καθώς και τους πέντε παράγοντες του στρες των εκπαιδευτικών για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις μεταβλητές της μελέτης ($N = 431$).

Μεταβλητή	<i>M.O.</i>	<i>Διάμεσος</i>	<i>T.A.</i>	<i>E.T.E.</i>	<i>E.T.</i>	<i>M.T.</i>
Ενσυνειδητότητα	62,36	63,00	12,05	16,00	15,00	90,00
Στρες εκπαιδευτικών						
Σχέσεις, φόρτος εργασίας, πίεση	23,76	24,00	6,48	8,00	8,00	40,00
Θέματα οργανισμού	26,92	27,00	6,12	7,00	8,00	40,00
Μάθηση, συμπεριφορά μαθητών	25,03	26,00	6,15	8,00	8,00	40,00
Έλλειψη στήριξης επαγγέλματος	16,23	16,00	4,18	5,00	5,00	25,00
Συνθήκες σχολείου	15,66	16,00	3,85	4,00	5,00	25,00

Σημείωση. *M.O.* = Μέσος Όρος, *T.A.* = Τυπική Απόκλιση, *E.T.E.* = Ενδοτεταρτημοριακό εύρος, *E.T.* = Ελάχιστη τιμή, *M.T.* = Μέγιστη τιμή

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά για όλες τις μεταβλητές της μελέτης. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι από τους πέντε παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών σε αυτόν που είχαν το υψηλότερο σκορ ήταν στον παράγοντα που αφορά τα θέματα του οργανισμού ($M.O. = 26,92$, $T.A. = 6,12$), τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών ($M.O. = 25,03$, $T.A. = 6,15$) και τις σχέσεις, το φόρτο εργασίας και την πίεση ($M.O. = 23,76$, $T.A. = 6,48$). Από την άλλη, οι συμμετέχοντες φάνηκε να έχουν αρκετά υψηλά επίπεδα ενσυνειδητότητας ($M.O. = 62,36$, $T.A. = 12,05$).

5.3. Πρώτη ερευνητική υπόθεση

Για τον στατιστικό έλεγχο της πρώτης υπόθεσης της μελέτης πραγματοποιήθηκε μια σειρά από συσχετίσεις Spearman (μονόπλευρου ελέγχου) για να διερευνηθεί αν υπάρχει αρνητική

συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις του στρες των εκπαιδευτικών και την ενσυνειδητότητα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4. Συντελεστές συσχέτισης *Spearman* μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης ($N = 431$).

	1	2	3	4	5	6
1. Ενσυνειδητότητα	—					
2. Σχέσεις, φόρτος εργασίας, πίεση	-0,205 ***	—				
3. Θέματα οργανισμού	-0,207 ***	0,637	—			
4. Μάθηση, συμπεριφορά μαθητών	-0,166 ***	0,676	0,635	—		
5. Έλλειψη στήριξης επαγγέλματος	-0,230 ***	0,606	0,707	0,636	—	
6. Συνθήκες σχολείου	-0,228 ***	0,642	0,683	0,587	0,614	—

Σημείωση. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, μονόπλευρος έλεγχος

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, επιβεβαιώνεται πλήρως η 1^η υπόθεση της μελέτης, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στα σκορ ενσυνειδητότητας και στα σκορ στους πέντε ξεχωριστούς παράγοντες του στρες των εκπαιδευτικών, αν και σε κάθε περίπτωση οι συσχετίσεις ήταν αρκετά αδύναμες.

Πιο συγκεκριμένα, η πιο ισχυρή αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση από τις πέντε εντοπίζεται ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και την έλλειψη στήριξης επαγγέλματος, $r_s(431) = -0,230$, $p < .001$, που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το σκορ στην ενσυνειδητότητα, τόσο οι συμμετέχοντες βιώνουν λιγότερο άγχος που προέρχεται από την έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ακολούθησε η επίσης αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τις συνθήκες του σχολείου, $r_s(431) = -0,228$, $p < .001$, και η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα θέματα του οργανισμού, $r_s(431) = -0,207$, $p < .001$, καθώς και με τον παράγοντα των σχέσεων, του φόρτου εργασίας και της πίεσης $r_s(431) = -0,205$, $p < .001$. Τέλος, η πιο αδύναμη αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τον παράγοντα της μάθησης και της συμπεριφοράς των μαθητών, $r_s(431) = -0,166$, $p < .001$

5.4. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση

Για τον έλεγχο της δεύτερης υπόθεσης της μελέτης, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν η ενσυνειδητότητα να αποτελεί αρνητικό στατιστικό προβλεπτικό παράγοντα του στρες των

εκπαιδευτικών με βάση τις πέντε υποδιαστάσεις του, διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις απλών γραμμικών παλινδρομήσεων, με μεταβλητή κριτήριο τον κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες του στρες των εκπαιδευτικών κάθε φορά, και προβλεπτική μεταβλητή την ενσυνειδητότητα.

Η ανάλυση έδειξε ότι η ενσυνειδητότητα αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της υποδιάστασης «σχέσεις, φόρτος εργασίας, πίεση» ($\beta = -0,238, t = -5,068, p < .001$), εξηγώντας το 5,6% της συνολικής μεταβλητότητας του παράγοντα αυτού. Ωστόσο, το ποσοστό αυτό είναι σημαντικό, αφού το μοντέλο της παλινδρόμησης βρέθηκε να έχει στατιστική σημαντικότητα, $F(1, 429) = 25,682, p < .001$.

Η ενσυνειδητότητα αποτέλεσε επίσης στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της διάστασης «θέματα οργανισμού» ($\beta = -0,254, t = -5,447, p < .001$), εξηγώντας το 6,5% της συνολικής μεταβλητότητας του παράγοντα αυτού. Το μοντέλο της παλινδρόμησης βρέθηκε και πάλι να έχει στατιστική σημαντικότητα, $F(1, 429) = 29,674, p < .001$.

Η ανάλυση έδειξε ακόμα ότι η ενσυνειδητότητα αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών ($\beta = -0,252, t = -5,403, p < .001$), εξηγώντας το 6,4% της συνολικής μεταβλητότητας του παράγοντα αυτού. Το μοντέλο της παλινδρόμησης και πάλι βρέθηκε στατιστικά σημαντικό, $F(1, 429) = 29,193, p < .001$.

Η ενσυνειδητότητα ήταν επίσης στατιστικά σημαντικός αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της έλλειψης στήριξης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ($\beta = -0,278, t = -6,003, p < .001$), εξηγώντας το 7,7% της συνολικής μεταβλητότητας του παράγοντα αυτού. Και σε αυτή την περίπτωση το μοντέλο της παλινδρόμησης βρέθηκε να έχει στατιστική σημαντικότητα, $F(1, 429) = 36,039, p < .001$.

Τέλος, η ενσυνειδητότητα αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της διάστασης «συνθήκες σχολείου» ($\beta = -0,264, t = -5,668, p < .001$), εξηγώντας το 7% της συνολικής μεταβλητότητας του παράγοντα αυτού. Και εδώ, το μοντέλο της παλινδρόμησης βρέθηκε στατιστικά σημαντικό, $F(1, 429) = 32,126, p < .001$.

Συμπερασματικά, η ενσυνειδητότητα αν και εξηγεί ένα σχετικά μικρό ποσοστό μεταβλητότητας σε κάθε παράγοντα του στρες εκπαιδευτικών, εξηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό την έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα. Ωστόσο, αν και στην περίπτωση μη κανονικών κατανομών δεν ενδείκνυται η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, οι πέντε γραμμικές παλινδρομήσεις που πραγματοποιήθηκαν θα ήταν συνετό να ερμηνευτούν με προσοχή.

5.5. Τρίτη ερευνητική υπόθεση

Για τον έλεγχο της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, με στόχο να διερευνηθεί αν οι άντρες έχουν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό σκορ σε όλες τις μεταβλητές σε σύγκριση με τις γυναίκες (δίπλευρος έλεγχος), διενεργήθηκε μια σειρά από μη παραμετρικά τεστ διαφορών Mann-Whitney, μιας και οι γυναίκες (68,9%) ήταν αριθμητικά περισσότερες από τους άντρες (31,1%). Τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών τεστ, μαζί με τα περιγραφικά τους μέτρα, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Mann-Whitney τεστ διαφορών των δύο φύλων σε όλες τις μεταβλητές ($N = 431$).

Μεταβλητή	Φύλο	Διάμεσος	E.T.E.	Μέση κατάταξη	U	Z	p
Ενσυνειδητότητα	Άνδρες	63.0	17.75	226.49	18493.500	-1.175	0,240
	Γυναίκες	63.0	15.00	211.27			
Σχέσεις, φόρτος εργασίας, πίεση	Άνδρες	22.0	9.00	186.87	15995.500	-3.267	0,001
	Γυναίκες	24.0	8.00	229.14			
Θέματα οργανισμού	Άνδρες	26.5	6.00	190.70	16509.000	-2.838	0,005
	Γυναίκες	28.0	8.00	227.41			
Μάθηση, συμπεριφορά μαθητών	Άνδρες	24.0	9.00	181.15	15228.500	-3.909	< 0,001
	Γυναίκες	27.0	7.00	231.73			
Έλλειψη στήριξης επαγγέλματος	Άνδρες	16.0	4.75	193.52	16887.000	-2.526	0,012
	Γυναίκες	16.0	6.00	226.14			
Συνθήκες σχολείου	Άνδρες	16.0	4.75	207.85	18806.500	-.917	0,359
	Γυναίκες	16.0	4.00	219.68			

Σημείωση. $N_{\text{αντρών}} = 134$, $N_{\text{γυναικών}} = 297$, E.T.E. = ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Τα δύο φύλα φαίνεται να διέφεραν στατιστικά σημαντικά σε τέσσερις από τις έξι συνολικά μεταβλητές της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το στρες που προέρχεται από τις σχέσεις, το φόρτο εργασίας και την πίεση, το τεστ βρήκε ότι οι γυναίκες δηλώνουν στατιστικά σημαντικά αυξημένο σκορ ($Mdn = 24,00$, $IQR = 9,00$) σε σχέση με τους άντρες ($Mdn = 22,00$, $IQR = 8,00$), U ($N_{\text{άντρες}} = 134$, $N_{\text{γυναίκες}} = 297$) = 15995.500, $Z = -3.267$, $p = .001$. Επίσης βρέθηκε ότι οι γυναίκες δηλώνουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο στρες που προέρχεται από τα θέματα του οργανισμού ($Mdn = 28,00$, $IQR = 9,00$) σε σχέση με τους άντρες ($Mdn = 26,50$, $IQR = 9,00$), U ($N_{\text{άντρες}} = 134$, $N_{\text{γυναίκες}} = 297$) = 16509.000, $Z = -2.838$, $p = .005$, καθώς και περισσότερο στρες από τη συμπεριφορά

των μαθητών ($Mdn = 27.00$, $IQR = 7.00$) συγκριτικά με τους άντρες ($Mdn = 24.00$, $IQR = 9.00$), U ($N_{άντρες} = 134$, $N_{γυναίκες} = 297$) = 15228.500, $Z = -3.909$, $p < .001$.

Τέλος, οι γυναίκες δήλωσαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο στρες από την έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα ($Mdn = 16.00$, $IQR = 6.00$) σε σύγκριση με τους άντρες ($Mdn = 16.00$, $IQR = 4.75$), U ($N_{άντρες} = 134$, $N_{γυναίκες} = 297$) = 16887.000, $Z = -2.526$, $p = 0.012$. Όσον αφορά την ενσυνειδητότητα και το στρες από τις συνθήκες του σχολείου δε βρέθηκαν διαφορές φύλου. Επομένως, φαίνεται πως αυτή η υπόθεση έχει επιβεβαιωθεί μερικώς.

5.6. Σύνοψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε και δόθηκαν απαντήσεις για την κάθε ερευνητική υπόθεση της έρευνας. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν οι ανάλογοι πίνακες για την κάθε ερευνητική υπόθεση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί η σύνθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας και των ευρημάτων, καθώς επιδιώκεται επίσης να παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν και αφορούν την ενσυνειδητότητα και το στρες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Θα αναλυθούν τα συμπεράσματα, τα οποία προκύπτουν από την εν λόγω έρευνα, ενώ παράλληλα θα συσχετισθούν με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών. Τέλος, θα παρατεθεί συζήτηση πάνω στο εν λόγω θέμα, ενώ θα επισημανθούν οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις αναφορικά με μελλοντική έρευνα.

6.2. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την αξιολόγηση των ερευνητικών υποθέσεων, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε έτοιμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από την «Κλίμακα για την Επίγνωση Προσοχής και Συνείδησης» που αφορούσε την ενσυνειδητότητα και το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης». Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου που διαμοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη χρήση του εργαλείου «Google Forms» στους εκπαιδευτικούς και αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης συμπεριλάμβανε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος, στο οποίο δινόταν πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, τη χρήση του ερωτηματολογίου, το χρόνο διάρκειας συμπλήρωσης του, καθώς και γενικές οδηγίες, το δεύτερο μέρος που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και έπειτα το τρίτο και τέταρτο μέρος, στα οποία χρησιμοποιήθηκαν τα έτοιμα σταθμισμένα ερωτηματολόγια για την ενσυνειδητότητα και το στρες αντίστοιχα. Τονίζεται πως τα ερωτηματολόγια ήταν σταθμισμένα, όπως αναφέρεται από τη βιβλιογραφία τους, καθιστώντας τα κατάλληλα για χρήση στην παρούσα ερευνητική εργασία. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences), 25η έκδοση και πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας στις δύο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη για να γίνουν στη συνέχεια οι κύριες αναλύσεις.

Το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν 431 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Δεδομένου ότι το εργασιακό στρες με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνει συνεχώς με το πέρασμα των χρόνων όλο και μεγαλύτερη προσοχή και μάλιστα σε διεθνές επίπεδο (Chan, Chen, & Chong, 2010), αλλά και τα ευεργετικά οφέλη που φαίνεται να παρέχουν τα προγράμματα παρέμβασης με ενσυνειδητότητα στη μείωση του στρες και των συμπτωμάτων κατάθλιψης (Shankland, Tessier, Strub, Gauchet, & Baeyens, 2021) καθορίστηκε αναγκαία η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας παραθέτοντας συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είναι: «Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου);» και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε, προκύπτει το συμπέρασμα πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες, γεγονός που επιβεβαιώνει πλήρως την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της ενσυνειδητότητας και της έλλειψη στήριξης επαγγέλματος, που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το σκορ στην ενσυνειδητότητα, τόσο οι συμμετέχοντες βιώνουν λιγότερο στρες που προέρχεται από την έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επίσης, βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τις συνθήκες του σχολείου, με τα θέματα του οργανισμού, καθώς και με τον παράγοντα των σχέσεων, του φόρτου εργασίας και της πίεσης. Τέλος, η πιο αδύναμη αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τον παράγοντα της μάθησης και της συμπεριφοράς των μαθητών.

Σύμφωνα με την έρευνα των Aftab & Khatoon (2012) αποτελεί γεγονός πως στον κλάδο των εκπαιδευτικών υπάρχουν στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με το επάγγελμα, όπως είναι ο φόρτος εργασίας, η διοίκηση, το μέγεθος της τάξης, η αμφισημία στο ρόλο του εκπαιδευτικού, οι συγκρούσεις με τη διοίκηση του σχολείου, η πίεση που ασκείται όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, οι κακές συνθήκες εργασίας, η χαμηλή αναγνώριση και οι χαμηλές αποδοχές, η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η ανυπακοή των μαθητών, η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας και οι συναισθηματικές απαιτήσεις της διδασκαλίας (Blix, et al., 1994; Brown & Ralph, 1992; Cooper & Kelly, 1993; Punch & Tuetteman, 1990). Το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι μια αρνητική εμπειρία που μπορεί να επηρεάσει την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της δουλειάς (Kyriacou 2011);(Hwang, et al., 2019). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα ή ως μια δεξιότητα που μπορεί

να κατακτηθεί μέσω συστηματικής εκπαίδευσης δείχνει πως μπορούν να μειωθούν σημαντικά τα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Flook et al. 2013; Taylor et al. 2016).

Σύμφωνα με την έρευνα των Fabbro, Fabbro, Capurso, D'Antoni, & Crescentini (2020) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ασχολούνται με την ενσυνειδητότητα μέσω του διαλογισμού φάνηκε να σημειώνουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και συναισθηματικής εξουθένωσης (Fabbro, Fabbro, Capurso, D'Antoni, & Crescentini, 2020) δείχνοντας πως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και στο στρες.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είναι: «Αποτελεί η ενσυνειδητότητα προβλεπτικό παράγοντα των χαμηλών επιπέδων στρες;» και στηριζόμενοι στα ευρήματα που προέκυψαν μέσω της στατιστικής ανάλυσης προκειμένου να ελεγχθεί η δεύτερη υπόθεση της μελέτης, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν η ενσυνειδητότητα να αποτελεί αρνητικό στατιστικό προβλεπτικό παράγοντα του στρες των εκπαιδευτικών με βάση τις πέντε υποδιαστάσεις του βρέθηκε πως η ενσυνειδητότητα αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της υποδιάστασης «σχέσεις, φόρτος εργασίας, πίεση». Επίσης, η ενσυνειδητότητα αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της διάστασης «θέματα οργανισμού», της μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών, της έλλειψης στήριξης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και της διάστασης «συνθήκες σχολείου». Συμπερασματικά, η ενσυνειδητότητα αν και εξηγεί ένα σχετικά μικρό ποσοστό μεταβλητότητας σε κάθε παράγοντα του στρες εκπαιδευτικών, εξηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό την έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα.

Σύμφωνα με την έρευνα των Summer, Roeser, Mashburn, & Skinner (2018) σε εκπαιδευτικούς γυμνασίων σχολείων, φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και τα χαμηλά επίπεδα στρες όσον αφορά το εργασιακό πλαίσιο, την επαγγελματική εξουθένωση και τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Επίσης, στην έρευνα τους οι Heckenberg, Hale, Kent, & Wright, (2020) επισημαίνουν πως άτομα που χαρακτηρίζονται από το γνώρισμα της ενσυνειδητότητας σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα στρες στο εργασιακό τους περιβάλλον, ενώ παράλληλα μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα και είναι περισσότερο υγιή από εκείνα που χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα επίπεδα γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας (Allen et al., 2015; Irving et al., 2009; Lomas et al., 2017). Επίσης, οι Heckenberg, Hale, Kent, & Wright, (2020) τονίζουν πως σε έρευνες έχει βρεθεί πως η ενσυνειδητότητα ως γνώρισμα μπορεί να μετριάσει τη σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές απαιτήσεις και την ψυχολογική δυσφορία.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Υπάρχουν διαφορές φύλου στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες;» προκειμένου να ελεγχθεί η τρίτη ερευνητική υπόθεση που ήταν

το ότι θα υπάρχουν διαφορές φύλου στην ενσυνειδητότητα και τους πέντε παράγοντες του στρες (σχέσεις/φόρτος εργασίας, θέματα οργανισμού, συμπεριφορά μαθητών, έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα, και συνθήκες σχολείου). Συγκεκριμένα, τα δύο φύλα της έρευνας (άνδρες-γυναίκες) φαίνεται να διέφεραν στατιστικά σημαντικά σε τέσσερις από τις έξι συνολικά μεταβλητές της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το στρες που προέρχεται από τις σχέσεις, το φόρτο εργασίας και την πίεση, το τεστ βρήκε ότι οι γυναίκες δηλώνουν στατιστικά σημαντικά αυξημένο σκορ σε σχέση με τους άντρες. Επίσης βρέθηκε ότι οι γυναίκες δηλώνουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο στρες που προέρχεται από τα θέματα του οργανισμού σε σχέση με τους άντρες, καθώς και περισσότερο στρες από τη συμπεριφορά των μαθητών συγκριτικά με τους άντρες. Τέλος, οι γυναίκες δήλωσαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο στρες από την έλλειψη στήριξης στο επάγγελμα. Όσον αφορά την ενσυνειδητότητα και το στρες από τις συνθήκες του σχολείου δε βρέθηκαν διαφορές φύλου. Επομένως, φαίνεται πως αυτή η υπόθεση έχει επιβεβαιωθεί μερικώς.

Σύμφωνα με την έρευνα των Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, (2006) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες συγκριτικά με τους άνδρες, ειδικά αναφορικά με την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους, με το φόρτο εργασίας την πρόοδο των μαθητών και τη συναισθηματική εξάντληση. Μάλιστα, ανάλογα ευρήματα υψηλών επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης στις γυναίκες έχουν σημειωθεί και σε προγενέστερες έρευνες (Maslach and Jackson, 1986).

Σύμφωνα με τους Aftab & Khatoon, (2012) οι έρευνες φαίνεται να επιβεβαιώνουν πως το φύλο είναι ένα σημαντικό δημογραφικό χαρακτηριστικό που παίζει ρόλο στην εμπειρία του στρες (Jick & Mitz, 1985). Οι Mondal et al. (2011) εντόπισαν στην έρευνα τους σημαντική διαφορά ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες εκπαιδευτικούς, με τους άνδρες να φαίνονται ως περισσότερο ανασφαλείς όσον αφορά την οικονομική αβεβαιότητα, ενώ οι γυναίκες εξέφραζαν μεγαλύτερη ανησυχία όσον αφορά εσωτερικές πτυχές του επαγγέλματος (Rosenblatt et al., 1999). Επιπλέον, οι άνδρες φάνηκε να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τις γυναίκες (Cheng, K.-L., Kelly, 1993; Brember et al., 2002, Gursel et al., 2002, Chaplain, 1995). Παρόλα αυτά, οι γυναίκες είχαν την τάση να παραπονιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Chan & Hui, 1995; Ravichandran & Rajendran, 2007; Bhadoria & Singh, 2010). Ωστόσο, μερικοί ερευνητές στις έρευνές τους δεν εντόπισαν κάποιο σημαντικό παράγοντα για να αποδείξουν ότι υπάρχουν διαφορές με βάση το φύλο και τα επίπεδα στρες (Fontana & Abouserie, 1993).

Οι Crossman and Harris (2006) στην έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς σε σχολεία ανέφεραν πως οι άνδρες ήταν ελάχιστα περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες. Από την άλλη, οι Bedeian et al (1992) and Klecker (1997) εντόπισαν πως οι γυναίκες ήταν περισσότερο ικανοποιημένες με μια σειρά διαστάσεων του επαγγέλματος. Ο Hill (1994) επισημαίνει πως οι άνδρες διευθυντές ήταν περισσότερο δυσαρεστημένοι με κάποιες επαγγελματικές πτυχές συγκριτικά με τις γυναίκες. Ο Koustelios (2001) αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν ικανοποιημένες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες σχετικά με τις συνθήκες εργασίας. Συνεπώς, ενώ σε κάποιες έρευνες φαίνεται να προκύπτει το συμπέρασμα πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους, σε άλλες αποδεικνύεται το αντίθετο, δηλαδή πως υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σημειώνονται στις γυναίκες, γεγονός που δημιουργεί ένα παράδοξο θέμα αναφορικά με το φύλο (Bedeian et al, 1992; Klecker, 1997; Koustelios, 2001); (Mabekoje, 2009).

Στην έρευνα του Van Dat, (2015) τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, το στρες και την ικανοποίηση από την εργασία. Τα ευρήματα δείχνουν πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή θετική αντίληψη όσον αφορά το επίπεδο του σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με το επαγγελματικό ενδιαφέρον, τη συμμετοχή, την υποστήριξη των μαθητών, την επάρκεια πόρων, την ηγεσία και συνεπώς είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες, οι οποίες σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι παράγοντες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον παίζουν μεγάλο ρόλο όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο είναι συναφές με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Butt et al., 2005; Collie et al., 2012; Cresswell & Fisher, 1996; Fisher & Fraser, 1990; Taylor & Tashakkori, 1995).

Στον πυρήνα της παρούσας ερευνητικής εργασίας βρίσκονται οι κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επιστήμης, η οποία χαρακτηρίζεται από μια προβληματο-κεντρική θεώρηση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επικεντρώθηκε στο πρόβλημα ύπαρξης στρες στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών έχοντας ως εργαλείο για την αντιμετώπισή του τα χαρακτηριστικά της ενσυνειδητότητας, κάτι που έρχεται σε συνάφεια και με την ολιστική προσέγγιση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), αφού απαιτείται η «διαλεκτική συνέργεια» επιστημών και επιστημόνων. Επιπλέον, βασικό χαρακτηριστικό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η βελτίωση κι η αλλαγή σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2021), κάτι το οποίο επιδιώκεται μέσω της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αφού στόχο αποτελεί να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί με γνώρισμα ενσυνειδητότητας, τεχνικές και πρακτικές που θα

τους οδηγήσουν στη μείωση των συμπτωμάτων του στρες στον εργασιακό τους χώρο. Επιπλέον, θα πρέπει να επισημάνουμε (βλ. αναλυτικά υποκεφάλαιο 3.3.) βασικές αρχές και προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που ενσωματώνονται στην παρούσα εργασία, ενδεικτικά αναφέρουμε: «Συνέργεια Θεωρίας και Πράξης», «Θεμελιώδεις επιδιώξεις για βελτίωση, αλλαγή, προσωπική, κοινωνική ευημερία των ανθρώπων», «Η καλλιέργεια των πνευματικών, συναισθηματικών, πρακτικών δεξιοτήτων στους κοινωνικούς παιδαγωγούς», «Δημιουργία παροχής θετικών εμπειριών», «Δημιουργία συνθηκών που θα υποστηρίξουν την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των ατόμων» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Όλη η παραπάνω συλλογιστική αποδεικνύει το κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει διεξαχθεί η παρούσα εργασία.

6.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η μελέτη διερευνά την επίδραση των γνωρισμάτων της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το γεγονός πως στον ερευνητικό κλάδο της ενσυνειδητότητας γενικότερα υπάρχουν κενά στην ερευνητική βιβλιογραφία (Davidson & Kaszniak, 2015); (Dimidjian & Segal, 2015). Επιπλέον, σε έναν αριθμό ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα δείγματα είναι μικρά, ενώ παράλληλα δεν εξετάζονται οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις των παρεμβάσεων που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα όσον αφορά το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών (Jennings & DeMauro, 2017). Επίσης, αρκετές έρευνες που χρησιμοποιήθηκαν στηρίζονται σε μετρήσεις αυτό-αναφοράς του στρες, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη άλλοι παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών πέρα από τα γνωρίσματα της ενσυνειδητότητας (Jennings & DeMauro, 2017). Επιπλέον, και η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε μετρήσεις αυτό-αναφοράς, όπως αυτές προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν. Το γεγονός πως το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε με ηλεκτρονικό τρόπο αποκλειστικά μπορεί να αποκλείει μερικούς εκπαιδευτικούς από τη διαδικασία συμμετοχής. Οι έρευνες που χρησιμοποιήθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση τοποθετούνται σε συγκεκριμένο χρονολογικό εύρος, συνεπώς είναι πιθανό να παραλείφθηκαν εξίσου σημαντικές έρευνες. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν αξιολογήθηκε το πώς τα γνωρίσματα της ενσυνειδητότητας και της επίδρασής τους στο στρες των εκπαιδευτικών μπορούν κατ' επέκταση να επηρεάσουν τους μαθητές. Τέλος, το ερωτηματολόγιο των Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003)., αφορά μόνο ένα τμήμα των χαρακτηριστικών της ενσυνειδητότητας και συγκεκριμένα την επίγνωση και την εστίαση στην παρούσα στιγμή, συνεπώς δεν εξετάζονται ενδελεχώς όλες οι πτυχές της ενσυνειδητότητας. Μολονότι το δείγμα είναι αρκετά ικανοποιητικό,

καθώς πρόκειται για 431 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί γενίκευση στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, καθώς για μια τέτοια γενίκευση το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί ανεπαρκές.

6.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα για την εκπόνηση περαιτέρω μελλοντικών ερευνών. Αρχικά, δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα δείγμα αποτέλεσαν 431 εκπαιδευτικοί στον ελλαδικό χώρο, θα μπορούσε να εκπονηθεί μια έρευνα μελλοντικά με μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να μπορεί να γίνει γενίκευση στον πληθυσμό. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε η έρευνα να επεκταθεί ακόμη περισσότερο εξετάζοντας τη συσχέτιση της ενσυνειδητότητας και του στρες των εκπαιδευτικών ακόμα και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την καλλιέργεια του ατόμου προκειμένου αυτό να έχει επίγνωση τόσο των ατομικών όσο και των κοινωνικών του διαστάσεων (Petrie, 2015) θα μπορούσε μελλοντικά να πραγματοποιηθεί μια έρευνα με παρέμβαση κατά την οποία θα εφαρμοστεί ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Θα μπορούσε η παρέμβαση αυτή να σχετίζεται με κάποιες από τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας, όπως για παράδειγμα το διαλογισμό και τη σάρωση του σώματος. Θα μπορούσαν να διαμοιραστούν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς αξιολογώντας τη συσχέτιση της ενσυνειδητότητας και του στρες πριν και μετά την παρέμβαση και να πραγματοποιηθεί και συνέντευξη στους συμμετέχοντες.

Η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής βρίσκει εφαρμογή σε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα, ήδη από την παιδική μέχρι και την τρίτη ηλικία, καθιστώντας την καλλιέργεια του ατόμου μια διαδικασία μακροχρόνια (Petrie, 2015). Δεδομένου αυτού, θα μπορούσε μελλοντικά να εκπονηθεί και μια έρευνα, η οποία να αφορά τους μαθητές και το πώς επιδρούν σε εκείνους τα γνωρίσματα της ενσυνειδητότητας, αν και κατά πόσο τους ωφελούν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, καθώς και το πώς επιδρούν στο κομμάτι του στρες που βιώνουν οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο στον ελλαδικό χώρο. Μάλιστα, θα μπορούσαν να ερευνηθούν επίσης και οι διαφορές που σημειώνονται όσον αφορά τα γνωρίσματα της ενσυνειδητότητας και τα επίπεδα στρες αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων της έρευνας.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν επίσης να επικεντρωθούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εκπαιδευτούν στις πρακτικές της ενσυνειδητότητας στο σχολικό

πλαίσιο, με σκοπό τη μείωση του στρες που βιώνουν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, αφού σύμφωνα και με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, αλλά και όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα παρουσιάζονται επίπεδα στρες στους εκπαιδευτικούς.

6.5. Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε μια συνολική σύνθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, αναφέροντας τα ευρήματα και τα συμπεράσματα στα οποία αυτά οδηγούν. Επιπλέον, συσχετίστηκαν τα αποτελέσματα με τα ευρήματα άλλων ερευνών, ενώ παρουσιάστηκε και συζήτηση των αποτελεσμάτων, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας, αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κούτελου, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη, Α. (2011). Συστημική θεώρηση οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 4-24.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2020). Η Διεπιστημονική Συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Εκπαίδευση και Έρευνα) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας και θεωρίας. *Νέα Παιδεία*(175), 23-41.
- Λακιώτη, & Καρακασίδου, Ε. (2020). Mindfulness - Ενσυνειδητότητα. (Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη, & Ε. Καρακασίδου, Eds.) *Κατακτώντας την ευημερία: Θετικές παρεμβάσεις και βιωματικές*, 339-366.
- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ψυχολογίας).
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2016). Ο Επιστημολογικός Χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Στο: Β. Μπάρος, κ.ά. (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση: Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας* (σσ. 215–250). Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- Adam, E. K., Hawkey, L. C., Kudielka, B. M., & Cacioppo, J. T. (2006). Day-to-day dynamics of experience-cortisol associations in a population-based sample of older adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 103, 17058–17063.
- Adams, E. (1999). Vocational teacher stress and internal characteristics. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), 7–22.
- Adams, E. (2001). A proposed causal model of vocational teacher stress. *Journal of Vocational Education and Training*, 53(2), 223–246.
- Adams, M., Bell, L.-A., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. New York, NY & Oxon, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Aftab, M., & Khatoon, T. (2012). Demographic differences and occupational stress of secondary school teachers. *European Scientific Journal*, 8(5), 159-175.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Allen, T. D., & Kiburz, K. M. (2012). Trait mindfulness and work–family balance among working parents: The mediating effects of vitality and sleep quality. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 372–379. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.09.002>

- Allen, T. D., Eby, L. T., Conley, K. M., Williamson, R. L., Mancini, V. S., & Mitchell, M. E. (2015). What do we really know about the effects of mindfulness-based training in the workplace? *Industrial and Organizational Psychology*, 8(4), 652–661. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.95>
- Alvear, D., Soler, J., & Cebolla, A. (2022, May 24). Meditators' Non-academic Definition of Mindfulness. *Mindfulness*, 1544–1554. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-022-01899-3>
- American Institute of Stress. (2001). Stress. Retrieved September 1, 2003, from <http://www.reutershealth.com/wellconnected/doc31.html>
- Anālayo, B. (2019, August). Adding historical depth to definitions of mindfulness. *Current Opinion in Psychology*, 28, 11-14. doi:<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.09.013>
- Analayo. (2003). *Sattipatthana—The direct path to realization*. Cambridge, United Kingdom: Windhorse.
- Anderberg, M. (2020, January 31). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 1-19. doi:<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001>
- Anderson, V., Levinson, E., Barker, W., & Kiewra, K. (1999). The effects of meditation on teacher perceived occupational stress, state and trait anxiety, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 14(1), 3–25.
- Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A. (2006, October 1). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. doi:<https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Apolinário-Hagen, J., Drüge, M., & Fritsche, L. (2020, January 31). Cognitive Behavioral Therapy, Mindfulness-Based Cognitive Therapy and Acceptance Commitment Therapy for Anxiety Disorders: Integrating Traditional with Digital Treatment Approaches. *Anxiety Disorders*, 291–329. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0_17
- Arikewuyo, M. (2010, June 04). Stress management strategies of secondary school teachers in Nigeria. *Educational Research*, 46(2), 195-207. doi:<https://doi.org/10.1080/0013188042000222467>
- Arrowsmith-Young, B. (2013). *The woman who changed her brain*. In *Research Conference Plenary 2*. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1177&context=research_conference
- Astin, J. A. (1997). Stress Reduction through Mindfulness Meditation: Effects on Psychological Symptomatology, Sense of Control, and Spiritual Experiences. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66(2), 97-106. doi:<https://doi.org/10.1159/000289116>
- Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J., & Tahan, K. (2011). *The condition of education 2011* (NCES 2011-033). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143.
- 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>
- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45.
- Barrow, G. (2013). Social pedagogy: Heart and head [Book review]. *Pastoral Care in Education*, 31, 354-357. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.840128>

- Bedeian, A. G., Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Age, tenure, job satisfaction: A tale of two perspectives. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 33-48.
- Bednar, K., Voracek, M., & Tran, U. (2020). Common factors underlying the five facets of mindfulness and proposed mechanisms: A psychometric study among meditators and nonmeditators. *Mindfulness*, 11(12), 2804–2817.
- Behar, E., DiMarco, I. D., Hekler, E. B., Mohlman, J., & Staples, A. M. (2009). Current theoretical models of generalized anxiety disorder (GAD): Conceptual review and treatment implications. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 1011–1023. doi:10.1016/j.janxdis.2009.07.006.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 13–33.
- Berceli, D., & Napoli, M. (2006). A proposal for a mindfulness-based trauma prevention program for social work professionals. *Complementary Health Practice Review*, 11, 153–165.
- Bergen-Cico, D., Possemato, K., & Cheon, S. (2013, August 09). Examining the Efficacy of a Brief Mindfulness-Based Stress Reduction (Brief MBSR) Program on Psychological Health. *Journal of American College Health*, 61(6), 348-360. doi:https://doi.org/10.1080/07448481.2013.813853
- Bhadoria, D., & Singh, T. (2010). Relationships of age and gender with burnout among primary school teachers. *Indian Journal of Social Science Researches*, 7(2), 10-17.
- Bienertova-Vasku, J., Lenart, P., & Scheringer, M. (2020, April 17). Eustress and Distress: Neither Good Nor Bad, but Rather the Same? *BioEssays*. doi:https://doi.org/10.1002/bies.201900238
- Birnbaum, L. (2005). Connecting to inner guidance: Mindfulness meditation and transformation of professional self-concept in social work students. *Critical Social Work*, 6(2). Retrieved from <http://www.criticalsocialwork.com>
- Birnbaum, L. (2008). The use of mindfulness training to create an “accompanying place” for social work students. *Social Work Education*, 27(8), 837–852. https://doi.org/10.1080/02615470701538330
- Birnbaum, L., & Birnbaum, A. (2008). Mindful social work: From theory to practice. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 27(1), 87–104. <https://doi.org/10.1080/15426430802113913>
- Bishop, S., Mark, L., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 230–241. doi:https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077
- Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242–1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>.
- Blix, G. B., Cruise, R. J., Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157-169.
- Boddy, J., Cameron, C., Moss, P., Mooney, A., Petrie, P., & Statham, J. (2005). *Introducing pedagogy into the children's workforce: Children's Workforce Strategy - a response to the Consultation Document*. London: TCRU. Retrieved from <http://www.ioe.ac.uk/tcru/Introducing%20Pedagogy.pdf>
- Bolin, A. (2010). Intra professional collaboration between social pedagogues and social services case workers around children at risk. In L. Eriksson & T. Winman (Eds.), *Learning to fly. Social pedagogy in a contemporary society*. Gothenburg: Daidalos AB.
- Bonifas, R. P., & Napoli, M. (2013). Mindfully increasing quality of life: A promising curriculum for MSW students. *Social Work Education*, 33(4), 469–484. https://doi.org/10.1080/02615479.2013.838215
- Bowen, P., Edwards, P., Lingard, H., & Cattell, K. (2013, December 5). Workplace Stress, Stress Effects, and Coping Mechanisms in the Construction Industry. *Journal of Construction Engineering and Management*, 140(3). doi:https://doi.org/10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000807

- Bowen, S., Witkiewitz, K., Dillworth, T. M., Blume, A. W., Chawla, N., Simpson, T. L., ... Larimer, M. E. (2006). Mindfulness meditation and substance use in an incarcerated population. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20, 343–347.
- Brantley, J. (2007). *Calming your anxious mind: How mindfulness & compassion can free you from anxiety, fear, and panic*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Brewer, J. A., Sinha, R., Chen, J. A., Michalsen, R. N., Babuscio, T. A., Nich, C., ... Rounsaville, B. J. (2009). Mindfulness training and stress reactivity in substance abuse: Results from a randomized, controlled Stage I pilot study. *Substance Abuse*, 30, 306–317.
- Brisbon, N. M., & Lowery, G. A. (2011). Mindfulness and levels of stress: A comparison of beginner and advanced hatha yoga practitioners. *Journal of Religion and Health*, 50, 931–941. doi:10.1007/s10943-009-9305-3.
- Brosschot, J. F., Gerin, W., & Thayer, J. F. (2006). The perseverative cognition hypothesis: A review of worry, prolonged stress-related physiological activation, and health. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(2), 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.06.074>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253.
- Brown, K. W., & Cordon, S. (2009). Toward a phenomenology of mindfulness: Subjective experience and emotional correlates. In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 59 – 81). New York, NY: Springer. doi:http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_5
- Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K., Ryan, R., & Creswell, J. (2007, December 07). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 18(4), 211–237. doi:<https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Brown, K., West, A., Loverich, T., & Biegel, G. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an Adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023–1033.
- Brown, M., & Ralph, S. (1992). Teacher stress. *Research in Education*, 48, 103–110.
- Bullis, J., Bøe, H., Asnaani, A., & Hofmann, S. (2014). The benefits of being mindful: Trait mindfulness predicts less stress reactivity to suppression. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(1), 57–66.
- Burzler, M. A., Voracek, M., Hos, M., & Tran, U. S. (2018, July 02). Mechanisms of Mindfulness in the General Population. *Mindfulness*, 10, 469–480. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0988-y>
- Burzler, M., Voracek, M., Hos, M., & Tran, U. (2019, March 15). Mechanisms of Mindfulness in the General Population. *Mindfulness*, 10(3), 469–480. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0988-y>
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership & Management*, 25(5), 455–471. <http://dx.doi.org/10.1080/13634230500340807>
- Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, 132, 180–211.
- Call, D., Miron, L., & Orcutt, H. (2014, May 15). Effectiveness of Brief Mindfulness Techniques in Reducing Symptoms of Anxiety and Stress. *Mindfulness*, 5, 658–668. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-013-0218-6>

- Cameron, C., Moss, P., & Petrie, P. (2021). Towards a social pedagogic approach for social care. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-14. doi: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.007>
- Cannan, C., Berry, L., & Lyons, K. (1992). *Social work and Europe*. London: Macmillan.
- Carey, L., Walsh, A., Adikari, A., Goodin, P., Alahakoon, D., De Silva, D., . . . Boyd, L. (2019, May 02). Finding the Intersection of Neuroplasticity, Stroke Recovery, and Learning: Scope and Contributions to Stroke Rehabilitation. *Neural plasticity* 5232374. doi:<https://doi.org/10.1155/2019/5232374>
- Carmody, J., Baer, R., Lykins, E., & Olendzki, N. (2009, March 06). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 613-626. doi:<https://doi.org/10.1002/jclp.20579>
- Carroll, M. (2007). *The mindful leader: Awakening your natural management skills through mindfulness meditation*. Boston, MA: Trumpeter Books.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29, 560–572.
- Chan, A. H., Chen, K., & Chong, E. Y. (2010, March). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong. *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists*, 3, 17-19.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163.
- Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15-25.
- Chang, V., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., . . . Koopman, C. (2024, June 10). The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness selfefficacy, and positive states of mind. *Stress Health*, 20(3), 141-147. doi:<https://doi.org/10.1002/smi.1011>
- Chaplain, R. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473–489.
- Chaskalson, M. (2011). *The mindful workplace: Developing resilient individuals and resonant organizations with MBSR*. Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119976974>
- Cheng, K.-L., & Kelly, M. (1993). *Occupational stress as perceived by assistant principals in Hong Kong aided secondary schools*. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education, University of Hong Kong.
- Chiesa, A. (2012, June 29). The Difficulty of Defining Mindfulness: Current Thought and Critical Issues. *Mindfulness*, 4, 255–268. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-012-0123-4>
- Chiesa, A. (2013). The Difficulty of Defining Mindfulness: Current Thought and Critical Issues. *Mindfulness*, 4(3), 255–268. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-012-0123-4>
- Chinnery, S., & Beddoe, L. (2011). Taking active steps towards the competent use of self in social work. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 13(1), 89–106.
- Chung, E. (2001). *Pocket Guide to Stress Testing*. New York: Blackwell Science.
- Ciarrochi, J., & Bilich, L. (2006). *Acceptance and Commitment Therapy. Measures Package: Process measures of potential relevance to ACT*. Retrieved from Association for contextual behavioral science: https://www.ueb.ro/psihologie/files/Psihologie_pozitiva_teste_si_scale.pdf#page=82
- Coffey, K. A., Hartman, M., & Fredrickson, B. L. (2010, October 29). Deconstructing Mindfulness and Constructing Mental Health: Understanding Mindfulness and its Mechanisms of Action. *Mindfulness*, 235–253. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0033-2>

- Cohen, D. (1997). An educated stress. *Australian Educator*, Summer, 16, 30–31.
- Cohen, M. (2002). *Identifying, understanding, and solutions to stress*. London: Caxton Publication Group.
- Coholic, D. (2005). The helpfulness of spiritually influenced group work in developing self-awareness and self-esteem: A preliminary investigation. *The Scientific World Journal*, 5, 789–802.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>
- Conley, S., & Wooseley, S. A. (2000). Teacher stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 179–201.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cooper, G. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 130–143.
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(6), 990–999. <https://doi.org/10.1017/S0033291716003317>
- Cresswell, J., & Fisher, D. (1996, April 8–12). Relationship between principal's interpersonal behavior with teachers and the school environment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, USA. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395392.pdf>
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29–46.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2, 186–193. doi:10.1007/s12671-011-0058-1.
- Cullen, M., & Wallace, L. (2010). *Stress Management and Relaxation Techniques in Education (SMART) training manual*. Unpublished manual. Aurora, CO: Impact Foundation.
- Dane, E. (2011). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management*, 37(4), 997–1018. <https://doi.org/10.1177/0149206310367948>
- Dave, D. J., McClure, L. A., Rojas, S. R., De Lavalette, O., & Lee, D. J. (2020, July 13). Impact of Mindfulness Training on the Well-Being of Educators. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 26(7). doi:<https://doi.org/10.1089/acm.2019.0451>
- Davidson, R. J. (2010). Empirical explorations of mindfulness: Conceptual and methodological conundrums. *Emotion*, 10(1), 8–11.
- Davidson, R., & Kaszniak, A. (2015). Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. *American Psychologist*, 70(7), 581–592. doi:<https://doi.org/10.1037/a0039512>
- De Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15(3), 131–137.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Demjaha, T., Minov, J., Stoleski, S., & Zafirova, B. (2015, September 15). Stress Causing Factors Among Teachers in Elementary Schools and Their Relationship with Demographic and Job Characteristics. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 3(3), 493–499. doi:10.3889/oamjms.2015.077

- Dickerson, S. S., Kemeny, M. E., Aziz, N., Kim, K. H., & Fahey, J. L. (2004). Immunological effects of induced shame and guilt. *Psychosomatic Medicine*, 66, 124–131.
- Dimidjian, S., & Linehan, M. M. (2008). Mindfulness practice. In W. O'Donohue & J. E. Fischer (Eds.), *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* (pp. 327–336). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Dimidjian, S., & Segal, Z. (2015). Prospects for a clinical science of mindfulness-based intervention. *American Psychologist*, 70(7), 593–620. doi:<https://doi.org/10.1037/a0039589>
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centered and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564815>
- Dreyfus, G., & Thompson, E. (2008). Attention and the regulation of ethically relevant mental states: An Abhidharmic view. Paper presented at the Mind and Life Summer Research Institute, New York.
- Dryden, W., & Still, A. (2006). Historical aspects of mindfulness and self-acceptance in psychotherapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 3–28. <https://doi.org/10.1007/s10942-006-0026-1>
- Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: A meta-analysis. *Mindfulness*, 3, 174–189. doi:10.1007/s12671-012-0101-x.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany. In J. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 33-52). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46.
- Ekman, P., Davidson, R. J., Ricard, M., & Wallace, B. A. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and wellbeing. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 59–63.
- Ellis, S. (2012, March 19). Social pedagogy through art. Paper presented at the 'Exploring Social Pedagogy in Mainstream Education and Social Care' Conference, Leeds, UK.
- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Siobhan, H.-J. (2017, February 23). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136–1149. doi:10.1007/s12671-017-0691-4
- Engelbrecht, P., & Eloff, T. I. (2001). Stress and coping skills of teachers with Down's Syndrome in inclusive classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4), 256–260.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, M. (1995). *Thoughts without a thinker: Buddhism and psychoanalysis*. New York, NY: Basic Books.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165-182. doi:<https://doi.org/10.1177/1468017313477325>
- Eriksson, L., & Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson, H. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 9-22). Göteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.
- Eriksson, L., & Markström, A.-M. (2009). Social pedagogy in a Swedish context. In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of social pedagogy in Europe* (pp. 46–63). Bremen, Germany: Europaischer Hochschuleverlag GmbH & Co.
- Erisman, S., & Roemer, L. (2012, March). A Preliminary Investigation of the Process of Mindfulness. *Mindfulness*, 3, 30–43. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-011-0078-x>

- Eva, A., & Thayer, N. (2017, October 17). The Mindful Teacher: Translating Research into Daily Well-being. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 18-25. doi:<https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1235953>
- Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F., & Crescentini, C. (2020, March 2). Effects of Mindfulness Training on School Teachers' Self-Reported Personality Traits As Well As Stress and Burnout Levels. *Perceptual and Motor Skills*, 127(3), 515-532. doi:<https://doi.org/10.1177/0031512520908708>
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177–190.
- Fien, J. (2001). Educating for a sustainable future. In J. Campbell (Ed.), *Creating our common future: Education for unity in diversity*. Paris: UNESCO, Berghahn Books.
- Fink, G. (2016). Stress, Definitions, Mechanisms, and Effects Outlined: Lessons from Anxiety. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 3-11. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00001-7>
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). Validity and use of the school-level environment questionnaire. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318757.pdf>
- Fjorback, L. O., Arendt, M., Ornbol, E., Fink, P., & Walach, H. (2011). Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124, 102–199. doi:10.1111/j.1600-0447.2011.01704.x.
- Fletcher, L., & Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23, 315–336. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0017-7>
- Fletcher, L., Schoendorff, B., & Hayes, S. (2010, March 31). Searching for Mindfulness in the Brain: A Process-Oriented Approach to Examining the Neural Correlates of Mindfulness. *Mindfulness*, 1(1), 41–63. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0006-5>
- Flett, J., Hayne, H., Riordan, B., Thompson, L., & Conner, T. (2019, May 15). Mobile Mindfulness Meditation: a Randomised Controlled Trial of the Effect of Two Popular Apps on Mental Health. *Mindfulness*, 10, 863–876. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-018-1050-9>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013, August 16). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195. doi:<https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Folkman, R. S., & Lazarus, R. S. (1991). The concept of coping. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (pp. 189–206). New York, NY: Columbia University Press.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender, and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Fox, K. C. R., Dixon, M. L., Nijeboer, S., Girn, M., Floman, J. L., Lifshitz, M., ... & Christoff, K. (2016). Functional neuroanatomy of meditation: A review and meta-analysis of 78 functional neuroimaging investigations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 65, 208–228. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.03.021>
- Fox, K., Nijeboer, S., Dixon, M., Floman, J., Ellamil, M., Rumak, S., . . . Christoff, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 43, 48–73.

- Francis, D. J., McIntyre, S. E., & Mendonça McIntyre, T. (Επιμ.). (2017). *Educator Stress*. Springer International Publishing.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 655-666.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2013, October 06). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. *Mindfulness*, 6, 208–216. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Galaterou, J., & Antoniou, A.-S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Galla, B., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. (2016, March 01). Mindfulness Training to Promote Self-Regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program. (K. Schonert-Reichl, & R. Roeser, Eds.) *Handbook of Mindfulness in Education*, 295–311. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_19
- Garland, E. L., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore (NY)*, 5(1), 37–44.
- Garland, E., Gaylord, S., & Fredrickson, B. (2011, February 05). Positive Reappraisal Mediates the Stress-Reductive Effects of Mindfulness: An Upward Spiral Process. *Mindfulness*, 2, 59–67. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-011-0043-8>
- Germer, C. K. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 1-27). New York, NY: Guilford Press.
- Gethin, R. (2011, June 14). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(Issue 1: Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma), 263-279. doi:<https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Gimsa, U., Tuchscherer, M., & Kanitz, E. (2018). Psychosocial Stress and Immunity—What Can We Learn From Pig Studies? *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, 1-9. doi:<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00064>
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011, July 12). Mindfulness at Work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 115-157. doi:[https://doi.org/10.1108/S0742-7301\(2011\)0000030005](https://doi.org/10.1108/S0742-7301(2011)0000030005)
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hints, T. (2016, October). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, 66(7), 564–570. doi:<https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>
- Gockel, A., & Deng, X. (2016, July 27). Mindfulness training as social work pedagogy: Exploring benefits, challenges, and issues for consideration in integrating mindfulness into social work education. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 35(3), 222-244. doi:<https://doi.org/10.1080/15426432.2016.1187106>
- Gockel, A., Burton, D., James, S., & Bryer, E. (2013). Introducing mindfulness as a self-care and clinical training strategy for beginning social work students. *Mindfulness*, 4(4), 343–353. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0134-1>
- Gockel, A., Cain, T., Malove, S., & James, S. (2013). Mindfulness as clinical training: Student perspectives on the utility of mindfulness training in fostering clinical intervention skills. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 32(1), 36–59. <https://doi.org/10.1080/15426432.2013.749146>

- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2009, December 05). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 184–189. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-009-9344-0>
- Goleman, D. (1988). *The meditative mind: The varieties of meditative experience* (Perigee Books ed.). New York: G. P. Putnam's Sons.
- Goleman, D. (2003). *Destructive emotions: A scientific dialogue with the Dalai Lama*. New York, NY: Bantam Dell.
- Gotink, R. A., Chu, P., Busschbach, J. J. V., Benson, H., Fricchione, G. L., & Hunink, M. G. M. (2015). Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: An overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PLoS ONE*, 10(4), e0124344. doi:[10.1371/journal.pone0124344](https://doi.org/10.1371/journal.pone0124344).
- Gotink, R. A., Meijboom, R., Vernooij, M. W., Smits, M., & Hunink, M. G. M. (2016). 8-week Mindfulness Based Stress Reduction induces brain changes similar to traditional long-term meditation practice—A systematic review. *Brain and Cognition*, 108, 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2016.07.001>
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016, April 26). Students and Teachers Benefit from Mindfulness-Based Stress Reduction in a School-Embedded Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-18. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00590>
- Gould, N., & Baldwin, M. (Eds.). (2004). *Social work, critical reflection and the learning organization*. Aldershot, England: Ashgate Publishing Ltd.
- Gould, N., & Taylor, I. (Eds.). (1996). *Reflective learning for social work*. Aldershot, England: Ashgate Publishing Ltd.
- Grabovac, A. D., Lau, M. A., & Willett, B. R. (2011). Mechanisms of mindfulness: A Buddhist psychological model. *Mindfulness*, 2(3), 154–166. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-011-0054-5>
- Gray, M. (2007). The not so critical "critical reflection". *Australian Social Work*, 60(2), 131-135.
- Grecucci, A., Pappaianni, E., Siugzdaite, R., Theuninck, A., & Job, R. (2015, June 07). Mindful Emotion Regulation: Exploring the Neurocognitive Mechanisms behind Mindfulness. *Physiological Effects of Mind and Body Practices*, 1-9. doi:<https://doi.org/10.1155/2015/670724>
- Gregersen, T., Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2021, June 18). Language teacher perspectives on stress and coping. *Foreign Language Annals*, 54(4), 1145-1163. doi: <https://doi.org/10.1111/flan.12544>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. New York: NY: Guilford.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35–43. doi:[10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015, April). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1-12. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.006>
- Gu, Y.-Q., & Zhu, Y. (2022, September 19). Underlying mechanisms of mindfulness meditation: Genomics, circuits, and networks. *World Journal Psychiatry*, 12(9), 1141–1149. doi:[10.5498/wjp.v12.i9.1141](https://doi.org/10.5498/wjp.v12.i9.1141)
- Gursel, M., Sunbul, A. M., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 35-45.
- Hahn, T. N. (1976). *The miracle of mindfulness: An introduction to the practice of meditation*. Boston, MA: Beacon Press.

- Hallstedt, P., & Högström, M. (2005). The recontextualisation of social pedagogy: A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. Retrieved from http://dspace.mah.se:8080/bitstream/2043/7231/1/Hallstedt_Hoegstroem_manus.pdf
- Hämäläinen, J. (2003). Developing social pedagogy as an academic discipline. In A. Gustavsson, H.-E. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 133–153). Göteborg, Sweden: Daidalos.
- Hämäläinen, J. (2003a). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>
- Hämäläinen, J. (2003b). Developing social pedagogy as an academic discipline. In A. Gustavsson, H. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 133–154). Göteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.
- Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16.
- Hämäläinen, J. (2015, April). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. doi:<https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174>
- Hanh, T. N. (1998). *The heart of the Buddha's teaching*. Berkeley, CA: Parallax.
- Hanh, T. N. (2013). *Mindfulness Retreat for Educators: An Exploration of Mindfulness in Education*. Brock University, St. Catharines, ON, August 11–16.
- Harmon-Jones, E., & Sigelman, J. (2001). State anger and prefrontal brain activity: Evidence that insult-related relative left-prefrontal activation is associated with experienced anger and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 797–803.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018, April 25). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. doi:<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Harris, O. J., & Hartman, S. J. (2002). *Organizational behavior*. New York: Best Business Books.
- Hart, B. L. (1988). Biological basis of the behavior of sick animals. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 12(2), 123–137.
- Hartigan, B. F. (2017, March 07). Mindfulness in Teacher Education: A Constructivist Approach to Stress Reduction for Teacher Candidates and Their Students. *Childhood Education*, 93(3), 153–158. doi:<https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300494>
- Harvey, P. (2000). *An introduction to Buddhist ethics: Foundations, values, and issues*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hatton, K. (2013). *Social pedagogy in the UK: Theory and practice*. London: Russell House.
- Hawe, E., Tuck, B., Manthei, R., Adair, V., & Moore, D. (2000). Job satisfaction and stress in New Zealand primary teachers. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35(2), 193–205.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006, January). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. doi:<https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Heckenberg, R. A., Hale, M. W., Kent, S., & Wright, B. J. (2020, January 20). Trait mindfulness and the Effort-Reward Imbalance workplace stress model: Higher trait mindfulness is associated with increased salivary immunoglobulin A. *Behavioural Brain Research*, 377. doi:<https://doi.org/10.1016/j.bbr.2019.112252>

- Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria – From a project to a regular offer. *CEPS Journal*, 3(2), 119-134.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2004). *Organizational behavior* (10th ed.). London: McGraw Hill.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Sydney: Macquarie University.
- Heppner, W. L., Kernis, M. H., Lakey, C. E., Campbell, W. K., Goldman, B. M., Davis, P. J., & Cascio, E. V. (2008). Mindfulness as a means of reducing aggressive behavior: Dispositional and situational evidence. *Aggressive Behavior*, 34, 486–496. <https://doi.org/10.1002/ab.20258>
- Herndon, F. (2008). Testing mindfulness with perceptual and cognitive factors: External vs internal encoding and the cognitive failures questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 44, 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.002>
- Hick, S. F. (2009). Mindfulness and social work: Paying attention to ourselves, our clients, and society. In S. F. Hick (Ed.), *Mindfulness and social work* (pp. 1–30). Chicago, IL: Lyceum Books.
- Hill, T. (1994). Primary headteachers: Their job satisfaction and future career aspirations. *Educational Research*, 36(3), 223-235.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 169–183. doi:10.1037/a0018555.
- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., Gard, T., & Lazar, S. (2011, January 30). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.006>
- Hölzel, B., Ott, U., Gard, T., Hempel, H., Weygandt, M., Morgen, K., & Vaitl, D. (2008, March). Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(1), 55–61. doi:<https://doi.org/10.1093/scan/nsm038>
- Hülshager, U., Alberts, H., Feinholdt, A., & Lang, J. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310–325. doi:<https://doi.org/10.1037/a0031313>
- Hunsaker, A. P., & Jamal, C. M. (Eds.). (2001). *Handbook of Work and Health Psychology*. New Delhi: Wiley.
- Hwang, Y.-S., Medvedev, O., Krägeloh, C., Hand, K., Noh, J.-E., & Nirbhay, S. N. (2019, June 01). The Role of Dispositional Mindfulness and Self-compassion in Educator Stress. *Mindfulness*, 1692–1702. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-019-01183-x>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Irving, J. A., Dobkin, P. L., & Park, J. (2009). Cultivating mindfulness in health care professionals: A review of empirical studies of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 15(2), 61–66. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2009.01.002>
- Ivtzan, I., & Lomas, T. (2016). *Mindfulness in Positive Psychology: The Science of Meditation and Wellbeing*. (I. Ivtzan, & T. Lomas, Eds.) Routledge.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2011). *YiPPEE Project: Young people from a public care background: Pathways to further and higher education in five European countries*. London: Thomas Coram Research Unit.
- Jacobsson, C., Pousette, A., & Thylefors, I. (2001, March). Managing stress and feelings among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 37-53.

- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., ... Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(1), 11–21.
- Janer Hidalgo, À., & Úcar, X. (2019, March 19). Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701–721. doi:<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>
- Jeena, M. (1998). *Teachers' mental health status, stress levels and incidence of burnout during a period of change and reorganization within the South African education system* (Master's thesis, University of Natal).
- 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. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York, NY: W. W. Norton.
- Jennings, P. A., & DeMauro, A. A. (2017, August 29). Individual-Level Interventions: Mindfulness-Based Approaches to Reducing Stress and Improving Performance Among Teachers. (T. McIntyre, S. McIntyre, & D. Francis, Eds.) *Educator Stress*, 319–346.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi:10.3102/003465430832566.
- Jennings, P. A., Lantieri, L., & Roeser, R. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teacher and students. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (pp. 371–397). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Jick, T. D., & Mitz, L. F. (1985). Sex differences in work stress. *Academy of Management Review*, 10, 408–420.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Jon, M. W., Randy, L., & De Simone, J. (2009). *Human Resource Development* (5th ed.). New York: Cengage Learning.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33–47. doi:10.1016/0163-8343(82)90026-3.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York, NY: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation for everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. doi:<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (2nd ed.). New York, NY: Bantam/Random House.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R., & Sellers, W. (1986). Four-Year Follow-Up of a Meditation-Based Program for the Self-Regulation of Chronic Pain. *The Clinical Journal of Pain*, 2(3), 159–774.

- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., ... Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936–943.
- Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M. J., Copley, T. G., . . . Bernhard, J. (1998). Influence of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine*, 60(5), 625–632.
- Kaiser-Greenland, S. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. New York, NY: Free Press.
- Kane, K. E. (2006). The phenomenology of meditation for female survivors of intimate partner violence. *Violence Against Women*, 12(5), 501–518.
- Kang, D., Jo, H. J., Jung, W. H., et al. (2013). The effect of meditation on brain plasticity: Cortical thickness mapping and diffusion tensor imaging. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. Advance online publication. doi:10.1093/scan/nss056
- Kang, Y., Gruber, J., & Gray, J. R. (2013, April). Mindfulness and De-Automatization. *Emotion Review*, 5(2), 192–201. doi:https://doi.org/10.1177/1754073912451629
- Keefe, T. (1975). A Zen perspective on social casework. *Social Casework*, 56, 140–144.
- Kekes, I., & Mylonakou, I. (2007). Syneducational Footnote transactions among students, parents, educators and policy makers: The transdisciplinary program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 35–54. doi:https://doi.org/10.1080/10494820600711496
- Kemeny, M. E. (2007). Emotions and the immune system. In R. Ader (Ed.), *Psychoneuroimmunology* (pp. 619–630). Academic Press.
- Kemeny, M. E., & Shestyuk, A. (2008). Emotions, the neuroendocrine and immune systems, and health. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 661–675). New York: Guilford Press.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12, 338–350.
- Kent, S., Bluthé, R. M., Kelley, K. W., & Dantzer, R. (1992). Sickness behavior as a new target for drug development. *Trends in Pharmacological Sciences*, 13, 24–28.
- Kessen, C. (2009). Living fully: Mindfulness practices for everyday life. In S. F. Hick (Ed.), *Mindfulness and social work* (pp. 31–44). Chicago, IL: Lyceum Books.
- Khan, A., Shah, I. M., Khan, S., & Gul, S. (2012). Teachers' stress, performance & resources The moderating effects of resources on stress & performance. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 10–23.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33, 763–771.
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015, June). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. doi:https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009
- Kiecolt-Glaser, J. K., Christian, L., Preston, H., Houts, C. R., Malarkey, W. B., Emery, C. F., & Glaser, R. (2010). Stress, inflammation, and yoga practice. *Psychosomatic Medicine*, 72, 113–121. doi:10.1097/PSY.0b013e3181cb9377.

- Kiken, L., & Shook, N. (2012). Mindfulness and emotional distress: The role of negatively biased cognition. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 329–333.
- Kiken, L., Garland, E., Bluth, K., Palsson, O., & Gaylord, S. (2015). From a state to a trait: Trajectories of state mindfulness in meditation during intervention predict changes in trait mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 81, 41–46.
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). “Like a rug had been pulled from under you”: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kinman, G., & Jones, F. (2003). ‘Running up the down escalator’: Stressors and strains in UK academics. *Quality in Higher Education*, 9(1), 21–38.
- Kinman, G., & Jones, F. (2003). 'Running up the down escalator': Stressors and strains in UK academics. *Quality in Higher Education*, 9(1), 21–38.
- Kirk, U., Brown, K., & Downar, J. (2015, May). Adaptive neural reward processing during anticipation and receipt of monetary rewards in mindfulness meditators. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(5), 752–759. doi:<https://doi.org/10.1093/scan/nsu112>
- Kirkwood, G., Rampes, H., Tuffrey, V., Richardson, J., & Pilkington, K. (2005). Yoga for anxiety: A systematic review of the research evidence. *British Journal of Sports Medicine*, 39, 884–891. doi:10.1136/bjsm.2005.018069.
- Kirkwood, S., Roesch-Marsh, A., & Cooper, S. (2017, April 14). Evaluating social pedagogy in the UK: Methodological issues. *Qualitative Social Work*, 18(1), 1-16. doi:<https://doi.org/10.1177/1473325017699266>
- Klecker, B. (1997, November 12). Male elementary school teachers’ ratings of job satisfaction by years of teaching experience. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.
- Kornbeck, J., & Radermaecker, G. (2011). The school social pedagogue in francophone Belgium: An emerging profession? In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social pedagogy for the entire lifespan* (Volume 1). Bremen: Europäische Hochschulleverlag (EHV).
- Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe*. Bremen, Germany: Europa-ischer Hochschulleverlag GmbH & Co.
- Koslowski, M. (1998). *Modelling the stress-strain relationship in work settings*. London: Routledge.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-538.
- Kumawat, K. (2020). Perceived stress and burnout in online teaching in teachers in India during pandemic COVID-19. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 11(10–12), 486–492.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910124115>
- Kyriacou, C. (2010, July 02). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:<https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161–173). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Kyriacou, C. (2014, October 24). Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), 429-437. doi:<https://doi.org/10.1080/03069885.2014.974022>

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 1–6. doi:<https://doi.org/10.1080/0305569780040101>
- Kyriakou, Ch., Avramidis, E., & Stephens, P. (2013). Social pedagogy in schools: Student teacher attitudes in England and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 192–204.
- Kyridis, A., Christodoulou, A., Vamvakidou, I., & Pavlis-Korres, M. (2015, January 01). Fighting Corruption: Values Education and Social Pedagogy in Greece in the Middle of the Crisis. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 24–42. doi:<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.003>
- Lama, D., & Cutler, H. C. (1998). *The art of happiness: A handbook for living*. New York, NY: Riverhead Books.
- Langer, E. J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 311–328.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E. J., & Abelson, R. P. (1972). The semantics of asking a favor: How to succeed in getting help without really dying. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 26–32.
- Langer, E. J., Blank, A., & Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of “placebic” information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 635–642.
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., & Carlson, L. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445–1467. <https://doi.org/10.1002/jclp.20326>
- Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008, December). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach Stress et épuisement professionnel des enseignants français en école élémentaire. Une approche transactionnelle. *European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241–251. doi:<https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.09.007>
- Lazar, S., Kerr, C., Wasserman, R., Gray, J., Greve, D., Treadway, M., . . . Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *NeuroReport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 16(17), 1893–1897.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, New York.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, W. (2019, August 07). Vitamin C in Human Health and Disease. *SPINGER LINK*, 129–139. doi:https://doi.org/10.1007/978-94-024-1713-5_8
- Lerner, J. S., & Keltner, D. (2001). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 146–159.
- Lewis, E. J., Yoon, K., & Joormann, J. (2017, April 11). Emotion regulation and biological stress responding: associations with worry, rumination, and reappraisal. *Cognition and Emotion*, 32(7), 1487–1498. doi:<https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1310088>
- Liehr, P., & Diaz, N. (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 69–71. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2009.10.001>

- Linehan, M. M. (1994). Acceptance and change: The central dialectic in psychotherapy. In S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette, & M. J. Dougher (Eds.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (pp. 73–90). Context Press.
- Líšková, B. (2013). Research in social pedagogy. In *Proceedings of Virtual Global Conference* (pp. 268-271).
- Locke, E. A., & Taylor, M. S. (1991). Stress, coping and the meaning of work. In A. Monat, & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (pp. 158–182). New York: Columbia University Press.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: An inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1308924>
- Lone, A. (2012). Bringing about change – a social pedagogic approach: milieu pedagogy versus milieu therapy. *European Journal of Social Education*, 22/23, 23-36.
- Long, E. C., & Christian, M. S. (2015). Mindfulness buffers retaliatory responses to injustice: A regulatory approach. *Journal of Applied Psychology*, 100(5), 1409–1422. <https://doi.org/10.1037/apl0000019>
- Lorenz, W. (2008). Towards a European model of social work. *Australian Social Work*, 61(1), 7–24.
- Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, 6(1), 21-35.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Eds.). (2009). *International research handbook on values education and student wellbeing*. London, New York: Springer.
- Luken, M., & Sammons, A. (2016, January 19). Systematic Review of Mindfulness Practice for Reducing Job Burnout. *The American Journal of Occupational Therapy*, 70(2). doi:<https://doi.org/10.5014/ajot.2016.016956>
- Lukešová, M., & Martincová, J. (2015, January 16). The Definition of Social Pedagogy in the Context of Socio-cultural Diversity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1265-1272. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.240>
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PLoS One*, 3, e1897.
- Lutz, A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2007). Meditation and the neuroscience of consciousness. In P. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *Cambridge handbook of consciousness* (pp. 499-555). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 163-169.
- Lynch, J., Prihodova, L., Dunne, P., Carroll, Á., Walsh, C., McMahon, G., & White, B. (2018). Mantra meditation for mental health in the general population: A systematic review. *European Journal of Integrative Medicine*, 23, 101–108.
- Lynn, R. (2009, July 02). Mindfulness in Social Work Education. *Social Work Education*, 29(3), 289-304. doi:<https://doi.org/10.1080/02615470902930351>
- Mabekoje, S. (2009). Gender differences in job satisfaction among secondary school teachers. *African Journal of Research in Personnel and Counselling Psychology*, 1(1), 99-108.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.
- Mackie, D. M., Devos, T., & Smith, E. R. (2000). Intergroup emotions: explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 602-616.

- Maier, S. F., & Watkins, L. R. (1998). Cytokine for psychologists: Implications of bidirectional immune-to-brain communication for understanding behavior, mood, and cognition. *Psychological Review*, 10, 83–107.
- Mancheva, R., Nikolova, S., & Nerantzi, E. (2021). Burnout Syndrome in Teachers from Special Schools in the Hellenic Republic in a Situation of Social Isolation. *KNOWLEDGE-International Journal*, 46(2), 241-247.
- 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(1), 123– 132.
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. In W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment* (pp. 67– 68). Washington, DC: APA.
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1989). Toward a motivational and structural theory of ruminative thought. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought: The limits of awareness, intention, and control* (pp. 552–572). New York, NY: Guilford.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). Towards the transversalism of social pedagogy. *Social Work & Society*, 5, 53-68.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory (Manual)*, 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Masoom, M. (2021, May 12). Educators' self-esteem: the effect of perceived occupational stress and the role of organizational support. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 1000-1015.
- Mathney, K. B., Gfroerer, C. A., & Harris, K. (2000). Work stress, burnout and coping at the turn of the century: An individual psychology perspective. *The Journal of Individual Psychology*, 56(1).
- McCrory, E., De Brito, S., & Viding, E. (2011). The impact of childhood maltreatment: A review of neurobiological and genetic factors. *Frontiers in Psychiatry*, 2(48).
- McEwen, A., & Thompson, W. (1997, May). After the National Curriculum: Teacher stress and morale. *Research in Education*, 57, 57–66.
- McEwen, B. S., & Karatsoreos, I. N. (2019, November 28). What Is Stress? *Stress Challenges and Immunity in Space*, 19–42. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-16996-1_4
- McIntosh, W. D. (1997). East meets West: Parallels between Zen Buddhism and social psychology. *International Journal for Psychology of Religion*, 7(1), 37–52.
- McIntosh, W. D., & Martin, L. L. (1992). The cybernetics of happiness: The relation of goal attainment, rumination, and affect. In M. S. Clark (Ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291-307.
- Miller, K., & Khoza, H. (2008). A comparison of teacher stress and school climate across schools with different matric success rates. *South African Journal of Education*, 28, 221-239.
- Mills, V. K. F. (1995). *Occupational stress and coping in women managers: Individual and organizational outcomes* (Doctoral dissertation). University of Denver.
- Mind and Life Education Research Network (MLERN). (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6, 146-153.
- Minor, H. G., & Carlson, L. E. (2006). Evaluation of a mindfulness-based stress reduction (MBSR) program for caregivers of children with chronic conditions. *Social Work in Health Care*, 43(1), 91–109.

- Mondal, J., Shrestha, S., & Bhaila, A. (2011). School teachers: Job stress and job satisfaction, Kaski, Nepal. *International Journal of Occupational Safety and Health*, 1, 27–33.
- Moolla, A. I. M. (2005). The causes and consequences of stress. *Journal of Management and Administration*, 3(2), 45-60.
- Moons, W. G., Eisenberger, N. I., & Taylor, S. E. (2010, February). Anger and fear responses to stress have different biological profiles. *Brain, Behavior, and Immunity*, 24(2), 215-219. doi:<https://doi.org/10.1016/j.bbi.2009.08.009>
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (2004). *Organisational Behaviour: Managing People and Organisations*. New Delhi: Jaico Publishing House.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., & Martin, C. (2001). Teaching young children: Perceived job satisfaction and stress. *Educational Research*, 43(1), 33–46.
- Moss, C. A. (2008). *Power of the five elements: Path to healthy aging and stress resistance*. North Atlantic Books. <http://northatindiabooks.wordpress.com>
- Moss, P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*, 17(3), 393–405. doi:<https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13>
- Motseke, M. J. (1998). *Factors contributing to teachers' stress in township secondary schools* (Master's thesis, University of South Africa, Pretoria).
- Munck, A., Guyre, P. M., & Holbrook, N. J. (1984). Physiological functions of glucocorticoids in stress and their relation to pharmacological actions. *Endocrine Reviews*, 5, 25–44.
- Murakami, H., Nakao, T., Matsunaga, M., Kasuya, Y., Shinoda, J., Yamada, J., & Ohira, H. (2012, September 28). The structure of mindful brain. *Plos One*, 7(9). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0046377>
- Mylonakou-Keke, I. (2009). Social pedagogical dimensions of diversity through teaching approaches. In *Proceedings of the 7th International Conference of the European Research Network About Parents in Education (ERNAPE): Diversity in Education*, Luleå University of Technology, Umeå University, Malmö University, Sweden. Retrieved from <http://www.pedag.umu.se/projekt/nornape/proceedings-table-of-contents/>
- Mylonakou-Keke, I. (2012). Social and Emotional Education Through Sociopedagogical Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 169-176. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.396>
- Mylonakou-Keke, I. (2015). The emergence of “Syn-epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907.
- Mylonakou-Keke, I., Kallinikaki, T., & Mertzanidou, A. (2022). Social pedagogy and social work relations in Greece: autonomous trajectories. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1), 1-17. doi:<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.011>
- Nahavandi, A., & Malekzadeh, A. R. (1999). *Organizational behavior: The person – organization fit*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Naidoo, K., Botha, C. J., & Bisschoff, C. A. (2013, October 09). Causes of Stress in Public Schools and its Impact on Work Performance of Educators. *Journal of Social Sciences*, 34(2), 177-190. doi:<https://doi.org/10.1080/09718923.2013.11893129>
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31–42.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69, 28-44.

- Newstrom, J. W., & Davies, K. (2002). *Organizational behavior*. London: McGraw Hill.
- Ngidi, D. P., & Sibaya, P. T. (2002). Black teachers' personality dimensions and work-related stress factors. *South African Journal of Psychology*, 32(3), 7-15.
- Nhundu, T. J. (1999). Determinants and prevalence of occupational stress among Zimbabwean school administrators. *Journal of Educational Administration*, 37(3), 256–272.
- Niemiec, C., Brown, K., Kashdan, T., Cozzolino, P., Breen, W., Levesque-Bristol, C., & Ryan, R. (2010). Being present in the face of existential threat: The role of trait mindfulness in reducing defensive responses to mortality salience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(2), 344–365.
- Nilsson, H., & Kazemi, A. (2016, June 1). Reconciling and Thematising Definitions of Mindfulness: The Big Five of Mindfulness. *Review of General Psychology*, 20(2), 183-193. doi:<https://doi.org/10.1037/gpr0000074>
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depression symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504–511.
- OECD. (2019, December 11). An OECD Learning Framework 2030. (G. Bast, E. Carayannis, & D. Campbell, Eds.) *The Future of Education and Labor*, 23–35. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3
- Olano, H. A., Kachan, D., Tannenbaum, S. L., Mehta, A., Annane, D., & Lee, D. J. (2015, February 16). Engagement in Mindfulness Practices by U.S. Adults: Sociodemographic Barriers. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 21(2), 100-102. doi:<https://doi.org/10.1089/acm.2014.0269>
- Olivier, M. A. J., & Venter, D. J. L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23(3), 186–192.
- Ornelas, S., & Kleiner, B. H. (2003, July 1). New developments in managing job related stress. *Equal Opportunities International*, 22(5), 64-70. doi:<https://doi.org/10.1108/02610150310787504>
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., & Kendziora, K. T. (2007). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & T. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (Vol. 5, 5th ed., pp. 1263–1278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Palmer, I., Dunford, R., & Akin, G. (2006). *Managing Organisational Change: A Multi-perspective Approach*. New York: McGraw Hill.
- Pantazis, V. (2012). *Human rights education: Theory - research*. Athens: Diadrasis Editions.
- Pantazis, V., & Styli, D. (2020, May). Social Pedagogy as a Necessary Basis for Teachers Training in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 1-12. doi:<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.5.1>
- Parsons, C. E., Crane, C., Parsons, L. J., Fjorback, L. O., & Kuyken, W. (2017). Home practice in mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction: a systematic review and meta-analysis of participants' mindfulness practice and its association with outcomes. *Behaviour research and therapy*, 95, 29–41. doi:<https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.004>
- PassageWorks. (2015). SMART in Education.. Retrieved from <http://passageworks.org/courses/>
- Pawlas, G. E. (1997). Seven tips to reduce teacher stress. *High School Magazine*, 4, 42–43.
- Peile, C. (1998). Emotional and embodied knowledge: implications for critical practice. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 25(4), 39-59.
- Petrie, P. (2001). The potential of pedagogy/education for work in the children's sector in the UK. *Social Work in Europe*, 8(3), 23–26.

- Petrie, P. (2005b). Extending 'pedagogy'. *Journal of Education for Teaching*, 31(4), 293-296.
- Petrie, P. (2015). *Socially Just, Radical Alternatives for Education and Youth Work Practice*. (C. Cooper, S. Gormally, & G. Hughes, Eds.) London: Palgrave Macmillan. doi:https://doi.org/10.1057/9781137393593_5
- Petrie, P., & Cameron, C. (2009). Importing social pedagogy. In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of social pedagogy in Europe: Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (pp. 145-169). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V., & Simon, A. (2006). *Working With Children In Care: European Perspectives*. McGraw-Hill Education (UK).
- Punch, K. F., & Tuetteman, E. (1996). Reducing teacher stress: The effects of support in the work environment. *Research in Education*, 56, 63-72.
- Raffone, A., & Srinivasan, N. (2017). Mindfulness and cognitive functions: Toward a unifying neurocognitive framework [Editorial]. *Mindfulness*, 8(1), 1-9.
- Raheim, S., & Lu, J. J. (2014). Preparing MSW students for integrative mind-body-spirit practice. *Clinical Social Work Journal*, 42(3), 288-301. <https://doi.org/10.1007/s10615-014-0484-3>
- Ravichandran, R., & Rajendran, R. (2007). Perceived sources of stress among teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 133-136.
- Remmers, C., Topolinski, S., & Koole, S. (2016). Why being mindful may have more benefits than you realize: Mindfulness improves both explicit and implicit mood regulation. *Mindfulness*, 7(4), 829-837.
- Rhys Davids, T. W. (1881). *Buddhist sutras*. Oxford, United Kingdom: Clarendon Press. Robbins, T. (2003). *Developing Effective School Management*. London: Routledge.
- Robins, C., Keng, S., Ekblad, A., & Brantley, J. (2012). Effects of mindfulness-based stress reduction on emotional experience and expression: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 68(1), 117-131.
- Roeser, R. W. (2014, November 14). The Emergence of Mindfulness-Based Interventions in Educational Settings. *Motivational Interventions*, 379-419. doi:<https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018010>
- Roeser, R. W., Horn-Keller, P., Stadick, M., & Urdan, T. (2012, April). Teaching, learning and transfer in a mindfulness-based stress reduction program for teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167-173.
- Rosenblatt, Z., Talmud, I., & Ruvio, A. (1999). A gender based framework of the experience of job insecurity and its effects on work attitudes of Israeli school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 197-217.
- Rosenzweig, S., Reibel, D. K., Greeson, J. M., & Edman, J. S. (2007). Mindfulness-based stress reduction is associated with improved glycemic control in type 2 diabetes mellitus: a pilot study. *Alternative therapies in health and medicine*, 13(5), 36-38.
- Rothuizen, J., & Harbo, L. (2017, October 6). Social Pedagogy: An Approach Without Fixed Recipes. *International Journal of Social Pedagogy*, 6(1), 6-28. doi:<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.v6.1.002>

- Rout, U. R., & Rout, J. K. (2002). *Stress management for primary health professionals*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ryan, T. (2012). *A mindful nation: How a simple practice can help us reduce stress, improve performance, and recapture the American spirit*. New York, NY: Hay House.
- Sáez, J. (2006). La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la pedagogía social. In J. Planella & J. Vilar (Eds.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 17-59). Barcelona, Spain: UOC.
- Safran, J. D., & Segal, Z. V. (1990). *Interpersonal process in cognitive therapy*. New York, NY: Basic Books.
- Salzberg, S. (2008). Interview with Sharon Salzberg. In R. Shankman (Ed.), *The experience of samadhi: An in-depth exploration of Buddhist meditation* (pp. 130-135). Boston, MA: Shambhala.
- Salzberg, S., & Bush, M. (1999). *Voices of insight*. Boston, MA: Shambhala Publications, Inc.
- Saptoe, C. W. (2000). *Factors which cause stress to teachers in the Southern Cape* (Master's thesis, University of Port Elizabeth).
- Schmidt, S. (2004). Mindfulness and healing intention: Concepts, practice, and research evaluation. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 10(Suppl. 1), S7–S14. <https://doi.org/10.1089/1075553042245917>
- Schmidt, S. (2011). Mindfulness in East and West - Is it the same? In H. Walach, S. Schmidt, & W. B. Jonas (Eds.), *Neuroscience, consciousness and spirituality* (pp. 23-38). New York, NY: Springer.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016, March 01). Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook. *Handbook of Mindfulness in Education*, 3–16. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_1
- Schultz, S., & Steyn, T. (2007). Stressors in the professional lives of South African secondary school teachers. *South African Journal of Education*, 27, 691-701.
- Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D. A., Brewer, J. A., Vago, D. R., Gawande, R., . . . Fulwiler, C. (2020, November 6). Mindfulness and Behavior Change. *Harvard Review of Psychiatry*, 371–394. doi:10.1097/HRP.0000000000000277
- Schwind, J. K., McCay, E., Beanlands, H., Schindel Martin, L., Martin, J., & Binder, M. (2017, March). Mindfulness practice as a teaching-learning strategy in higher education: A qualitative exploratory pilot study. *Nurse Education Today*, 50, 92-96. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.017>
- Sciutto, M., Veres, D., Marinstein, T., Bailey, B., & Cehelyk, S. (2021, April 15). Effects of a School-Based Mindfulness Program for Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 1516–1527. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-021-01955-x>
- Seaward, B. (2018). *Managing stress : principles and strategies for health and well being*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Segal, Z. V., Williams, J. G., Teasdale, J. D., & Kabat-Zinn, J. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Shankland, R., Tessier, D., Strub, L., Gauchet, A., & Baeyens, C. (2021, February). Improving Mental Health and Well-Being through Informal Mindfulness Practices: An Intervention Study. *Health and Well-Being*, 13(1), 63-68. doi:<https://doi.org/10.1111/aphw.12216>

- Shapiro, S. L. (2009). The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 555–560.
- Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386.
- Shapiro, S., Siegel, R., & Neff, K. D. (2018, June 02). Paradoxes of Mindfulness. *Mindfulness*, 9, 1693–1701. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0957-5>
- Sharma, M., & Rush, S. E. (2014, July 22). Mindfulness-Based Stress Reduction as a Stress Management Intervention for Healthy Individuals: A Systematic Review. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 19(4), 271–286. doi:<https://doi.org/10.1177/2156587214543143>
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011, July 26). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136–146. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>
- Shonin, E., Van Gordon, W., & Griffiths, M. D. (2015, January). Mindfulness in psychology—a breath of fresh air? *The Psychologist*, 28(1), 28–31.
- Siegel, D. (2007, December). Mindfulness training and neural integration: differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 259–263.
- Singh, N., & Joy, S. (Eds.). (2021). *Mindfulness-based Interventions with Children and Adolescents Research and Practice*. Routledge.
- Sipe, W., & Eisendrath, S. (2012). Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Theory and Practice. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(2), 63–69. doi:<https://doi.org/10.1177/070674371205700202>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7(13), 1785–1799. doi:10.4236/ce.2016.713182
smart-in-education/
- Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813–838.
- Smith, C., Hancock, H., Blake-Mortimer, J., & Eckert, K. (2007). A randomized comparative trial of yoga and relaxation to reduce stress and anxiety. *Complementary Therapies in Medicine*, 15, 77–83. doi:10.1016/j.ctim.2006.05.001.
- Smith, E., & Lawrie, T. (1998). Staff development in the V.E.T. sector: Case studies of two providers. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(2), 5–16.
- Smith, J. E., Richardson, J., Hoffman, C., & Pilkington, K. (2005, September 29). Mindfulness-Based Stress Reduction as supportive therapy in cancer care: systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 52, 315–327. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03592.x>
- Smith, M., & Whyte, B. (2007). Social education and social pedagogy: Reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11(1), 15–28.
- Somers, J. M., Goldner, E. M., Waraich, P., & Hsu, L. (2006). Prevalence and incidence studies of anxiety disorders: A systematic review of the literature. *Canadian Journal of Psychiatry*, 51, 100–113. Retrieved from <http://publications.cpa-apc.org/browse/sections/0>

- Steyn , G., & Kamper, G. (2007, November 08). Understanding occupational stress among educators: an overview. *Africa Education Review*, 3(1-2), 113-133. doi:<https://doi.org/10.1080/18146620608540446>
- Stratton, S. P. (2015, April 01). Mindfulness and Contemplation: Secular and Religious Traditions in Western Context. *Counseling and Values*, 60(1), 100-118. doi:<https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2015.00063.x>
- Summer, B. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2018, July 07). Middle School Teachers' Mindfulness, Occupational Health and Well-Being, and the Quality of Teacher-Student Interactions. *Mindfulness*, 10, 245–255. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Surawy, C., Roberts, J., & Silver, A. (2004, November 29). The Effect of Mindfulness Training on Mood and Measures of Fatigue, Activity, and Quality of Life in Patients with Chronic Fatigue Syndrome on a Hospital Waiting List: A Series of Exploratory Studies. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33(1), 103-109. doi:10.1017/S135246580400181X
- Tacón, A., McComb, J., Caldera, Y., & Randolph, P. (2003, January). Mindfulness Meditation, Anxiety Reduction, and Heart Disease: A Pilot Study. *Family & Community Health*, 26(1), 25-33.
- Tang, KaY.-Y. (2017). *The Neuroscience of Mindfulness Meditation*. Palgrave Macmillan Cham. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-319-46322-3>
- Tang, Y.-Y., & Leve, L. D. (2016, March). A translational neuroscience perspective on mindfulness meditation as a prevention strategy. *Translational Behavioral Medicine*, 6(1), 63–72. doi:<https://doi.org/10.1007/s13142-015-0360-x>
- Tang, Y.-Y., & Posner, M. I. (2013, January). Special issue on mindfulness neuroscience. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 1–3. doi:<https://doi.org/10.1093/scan/nss104>
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015, March 18). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 213–225. doi:<https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tangenberg, K. M., & Kemp, S. (2002). Embodied practice: claiming the body's experience, agency and knowledge for social work. *Social Work*, 47(1), 9-18.
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(1), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0425-4>.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1995.9943810>
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behavior Research and Therapy*, 33(1), 25–39.
- Thanissaro, B. (2012). *With each & every breath: A guide to meditation*. Valley Center, CA: Metta Forest Monastery.
- Thapliyal, H., Khalus, V., & Labrado, C. (2017, October). Stress Detection and Management: A Survey of Wearable Smart Health Devices. *IEEE Consumer Electronics Magazine*, 6(4), 64-69. doi:10.1109/MCE.2017.2715578.
- The International Journal of Indian Psychology. (2016). *The International Journal of Indian Psychology* (Τόμ. 3). RED'SHINE.

- Thomason, M., & Marusak, H. (2017). Toward understanding the impact of trauma on the early developing human brain. *Neuroscience*, 342, 55-67.
- Thomason, M., Marusak, H., Tocco, M., Vila, A., McGarragle, O., & Rosenberg, D. (2015). Altered amygdala connectivity in urban youth exposed to trauma. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(11), 1460–1468.
- Thondup, T. (1996). *The healing power of mind*. London, UK: Penguin.
- Todd, C., Cooksey, R., Davies, H., McRobbie, C., & Brophy, S. (2019, June 6). Mixed-methods evaluation comparing the impact of two different mindfulness approaches on stress, anxiety and depression in school teachers. *BMJ Open*, 9(7). doi:<http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2018-025686>
- Tosi, H. L., Mero, N. P., & Rizzo, J. R. (2000). *Managing organizational behavior* (4th ed.). Cambridge, MA: Blackwell Business.
- Tran, U. S., Cebolla, A., Glück, T. M., Soler, J., Garcia-Campayo, J., & von Moy, T. (2014). The Serenity of the Meditating Mind: A Cross-Cultural Psychometric Study on a Two-Factor Higher Order Structure of Mindfulness, Its Effects, and Mechanisms Related to Mental Health among Experienced Meditators. *PLoS One*, 9(10). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110192>
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284–304.
- Treadway, M., & Lazar, S. (2009). The neurobiology of mindfulness. (F. Didonna, Ed.) *Clinical handbook of mindfulness*, 45–57.
- Treadway, M., & Lazar, S. (2010). *Meditation and neuroplasticity: Using mindfulness to change the brain*. (R. Baer, Ed.) Context Press/New Harbinger Publications.
- Úcar, X. (2006a). De la caridad a la inclusión: Modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo. In S.I.P.S. (Ed.), *Pedagogía Social, ciudadanía y desarrollo humano* (pp. 1-22). Santiago de Compostela, Spain: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social/Universidad Mayor. CD-ROM.
- Úcar, X. (2006b). El porqué y el para qué de la pedagogía social: Intervención socioeducativa y vida social. In J. Planella & J. Vilar (Eds.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 233-271). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Úcar, X. (2011, June). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? (E. J. Kornbeck, & N. R. Jensen, Eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan*, 125-156.
- 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, 1-30.
- Van Dat, T. (2015). Effects of Gender on Teachers' Perceptions of School Environment, Teaching Efficacy, Stress and Job Satisfaction. *International Journal of Higher Education*, 147-157.
- Van der Linde, A. H., Van der Westhuizen, P. C., & Wissing, M. P. (1999). Burnout in female educators. *South African Journal of Education*, 19(3), 192–197.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teachers: A structural approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243–259.
- Van Gordon, W., Shonin, E., Sumich, A., Sundin, E., & Griffiths, M. D. (2013). Meditation awareness training (MAT) for psychological wellbeing in a sub-clinical sample of university students. *Mindfulness*, 5(4), 381–391.
- Van Veldhoven, M. (1996). *Psychosociale arbeidsbelasting en werkstress [Psycho-social work pressure and work stress]* (Doctoral thesis). Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Netherlands.

- Van Zyl, E., & Pietersen, C. (1999). An investigation into work stress experienced by a group of secondary school teachers. *South African Journal of Education*, 19(1), 74–78.
- Watson, M. W. (2009). Leadership's influence on job satisfaction. *Radiologic Technology*, 80(4), 297-308.
- Weare, K. (2018). The evidence for mindfulness in schools for children and young people. *Mindfulness in Schools Project*, 1-36.
- Weiner, H. (1992). *Perturbing the organism: The biology of stressful experiences*. University of Chicago Press, Chicago.
- Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, E., & Chatman, C. M. (2005). *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wheeler, M. S., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (2017, June 21). The Neuroscience of Mindfulness: How Mindfulness Alters the Brain and Facilitates Emotion Regulation. *Mindfulness*, 8, 1471–1487. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0742-x>
- Wilson, J. (2014). *Mindful America*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199827817.001.0001>
- Wilson, V., & Hall, J. (2002). Running twice as fast? A review of literature on teachers' stress. *Scottish Educational Review*, 34(2), 175–187.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325–346.
- Wong, Y. (2004). Knowing through discomfort: A mindfulness-based critical social work pedagogy. *Critical Social Work*, 5(1). Retrieved from <http://www.criticalsocialwork.com>
- Wong, Y. R. (2013). Returning to silence, connecting to wholeness: Contemplative pedagogy for critical social work education. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 32(3), 269–285. <https://doi.org/10.1080/15426432.2013.801748>
- Xavier, U. (2013, April 30). Exploring Different Perspectives of Social Pedagogy: Towards a Complex and Integrated Approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36), 1-19.
- Yook, K., Sang-Hyuk, L., Ryu, M., Keun-Hyang, K., Tae Kyou, C., Shin Young, S., . . . Myo-Jung, K. (2008, June). Usefulness of mindfulnessbased cognitive therapy for treating insomnia in patients with anxiety disorders: a pilot study. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 196(6), 501-503. doi:10.1097/NMD.0b013e31817762ac
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485–493.
- Young, S. (2016, March 01). What Is Mindfulness? A Contemplative Perspective. *Handbook of Mindfulness in Education*, 29–45. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_3
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368–389.
- Yu, J., Rawtaer, I., Feng, L., Fam, J., Kumar, A., Cheah, I.-M., . . . Mahendran, R. (2021). Mindfulness intervention for mild cognitive impairment led to attention-related improvements and neuroplastic changes: Results from a 9-month randomized control trial. *Journal of Psychiatric Research*, 135, 203-211. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.01.032>
- Zhang, H. N., He, Y. H., Zhang, G. S., et al. (2012). Endogenous glucocorticoids inhibit myocardial inflammation induced by lipopolysaccharide: Involvement of regulation of histone deacetylation. *Journal of Cardiovascular Pharmacology*, 60(1), 33-41. <https://doi.org/10.1097/FJC.0b013e3182567fef>

- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6, 290–302.

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

«Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς»

Γενικές οδηγίες

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια του ΔΠΜΣ "Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση" για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας. Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν σκοπό να συνδράμουν στη διερεύνηση των επιδράσεων των πρακτικών της ενσυνειδητότητας στο στρες των εκπαιδευτικών. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι σύντομη και απαιτεί γύρω στα 10 λεπτά. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

1. Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.
2. Προσπαθήστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια.
3. Παρακαλούμε να διαβάζετε προσεκτικά και να επιλέγετε την απάντηση γρήγορα και αυθόρμητα.

Ευχαριστούμε!

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο

- Ανδρας ☐
- Γυναίκα ☐
- Άλλο ☐

Ηλικία

- 18-23 ☐
- 24-29 ☐
- 30-35 ☐
- 36-41 ☐
- 42-47 ☐
- 48-53 ☐

54-59 ☐

60-65 ☐

Άλλο ☐

Οικογενειακή Κατάσταση

Ανύπαντρος/-η ☐

Παντρεμένος/-η ☐

Διαζευγμένος/-η ή χωρισμένος/-η ☐

Χήρος/-α ☐

Άλλο ☐

Ερωτηματολόγιο για την κλίμακα μέτρησης της Ενσυνειδητότητας

Ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο από Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003)., για την κλίμακα μέτρησης της ενσυνειδητότητας (Mindful Attention Awareness Scale-MAAS), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Mantzios, Wilson, & Giannou (2013).

Κλίμακα για την Επίγνωση Προσοχής και Συνείδησης

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.
2. ____ Σπάω ή ρίχνω πράγματα λόγω απροσεξίας ή γιατί η σκέψη μου βρίσκεται κάπου άλλου.
3. ____ Δυσκολεύομαι να εστιάσω σε αυτό που συμβαίνει στην παρούσα στιγμή.
4. ____ Περπατώ γρήγορα για να πάω στον προορισμό μου, χωρίς να δίνω προσοχή κατά μήκος της διαδρομής.
5. ____ Συχνά δεν παρατηρώ τα σημάδια έντασης ή κόπωσης στον εαυτό μου έως ότου αυτά χρειαστούν πραγματικά την προσοχή μου.
6. ____ Ξεχνώ το όνομα ενός ανθρώπου που γνωρίζω, σχεδόν την ίδια στιγμή.

7. ___ Φαίνεται ότι λειτουργώ αυτόματα, χωρίς να συνειδητοποιώ τι κάνω.
8. ___ Βιάζομαι κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων, χωρίς να προσέχω πραγματικά τι κάνω.
9. ___ Συγκεντρώνομαι τόσο στο στόχο που θέλω να επιτύχω, όπου χάνω επαφή με αυτό που κάνω τη δεδομένη στιγμή για να κατορθώσω να φθάσω εκεί.
10. ___ Κάνω δουλειές αυτόματα, χωρίς να γνωρίσω από που ξεκίνησε αυτό που κάνω.
11. ___ Τείνω να ακούω κάποιον με τη μισή μου προσοχή, ενώ κάνω και κάτι άλλο συγχρόνως.
12. ___ Οδηγώ σε προορισμούς αυτόματα και έπειτα αναρωτιέμαι γιατί πήγα εκεί.
13. ___ Τείνω να ανησυχώ για το μέλλον ή το παρελθόν.
14. ___ Παρατηρώ ότι κάνω πράγματα χωρίς να προσέχω.
15. ___ Τσιμπάω χωρίς να αντιλαμβάνομαι ότι τρώω.

Προσθέστε όλες τις απαντήσεις και διαιρέστε με το 15 για να βρείτε το συνολικό μέσο όρο. Για περισσότερες πληροφορίες ανατρέξτε στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο (Brown and Ryan 2003)

Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης

«Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης» από τη Μούζουρα (2005), προκειμένου να μετρηθεί το άγχος των εκπαιδευτικών.

Πόσο άγχος/στρες μου προκαλούν οι κάτωθι παράγοντες

Επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση στο τέλος της κάθε πρότασης με βάση την παρακάτω κλίμακα, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που δηλώνει/εκφράζει η κάθε πρόταση.

1= Καθόλου

2= Λίγο

3= Μέτρια

4= Πολύ

5= Υπερβολικά

	1	2	3	4	5
1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.)					
2. Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών					
3. Τιμωρία μαθητών					
4. Μαθησιακά προβλήματα μαθητών					
5. Τάξεις ανομοιογενείς προς το επίπεδο					

6. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές					
7. Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών					
8. Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς					
9. Έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών					
10. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν					
11. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών					
12. Έλλειψη προοπτικών καριέρας					
13. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης					
14. Μη υποστήριξη από ειδικούς (πχ σχολικούς ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές)					
15. Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής					
16. Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού					
17. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού					
18. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης, κ.ά.)					
19. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός, κ.ά.)					
20. Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο					
21. Ανεπαρκής μισθός					
22. Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων					
23. Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας- εξεταστέας ύλης					
24. Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)					
25. Συγκρούσεις με συναδέλφους, με διεύθυνση σχολείου					
26. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς					
27. Μεγάλος φόρτος εργασίας					
28. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος					
29. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών					
30. Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/γονείς					

31. Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)					
32. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι					
33. Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων					
34. Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών					

Παράρτημα II: Αναλύσεις

Frequency Table

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άνδρας	134	31.1	31.1	31.1
	γυναίκα	297	68.9	68.9	100.0
	Total	431	100.0	100.0	

Ηλικιακή ομάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-41	318	72.6	72.6	72.6
	41 +	118	27.4	27.4	100.0
	Total	431	100.0	100.0	

Οικογενειακή Κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανύπαντρος/-η	255	59.2	59.2	59.2
	Παντρεμένος/-η	127	29.5	29.5	88.6
	Διαζευγμένος/-η	21	4.9	4.9	93.5
	Χήρος/-ρα	6	1.4	1.4	94.9
	Άλλο	22	5.1	5.1	100.0

Total	431	100.0	100.0
-------	-----	-------	-------

Reliability

Scale: 1os paragontas = Sxeseis, fortos, piesi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	431	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	431	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.882	8

Reliability

Scale: 2os paragontas = themata organismou

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	431	100.0
	Excluded ^a	0	.0

Total	431	100.0
-------	-----	-------

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.846	8

Reliability

Scale: 3os paragontas = Mathisi, symperifora mathitwn

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	431	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	431	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.873	8

Reliability

Scale: 4os paragontas = elleipsi stiriksis epaggelmatos

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	431	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	431	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.803	5

Reliability

Scale: 5os paragontas = synthikes sxoleiou

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	431	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	431	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.704	5

Reliability

Scale: Mindfulness

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	431	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	431	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.876	15

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
mindfulness_total	431	15.00	90.00	62.3619	12.05390
Sxeseis_fortos_piesi	431	8.00	40.00	23.7610	6.47542
organismos	431	8.00	40.00	26.9234	6.11602
mathisis_symperifora_mathitwn	431	8.00	40.00	25.0325	6.14771
elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	431	5.00	25.00	16.2320	4.18269
Synthikes_sxoleiou	431	5.00	25.00	15.6589	3.84975
Valid N (listwise)	431				

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
mindfulness_total	431	100.0%	0	0.0%	431	100.0%
Sxeseis_fortos_piesi	431	100.0%	0	0.0%	431	100.0%
organismos	431	100.0%	0	0.0%	431	100.0%
mathisis_symperifora_mathitwn	431	100.0%	0	0.0%	431	100.0%

elleipsi_stiriksis_epaggelmat os	431	100.0%	0	0.0%	431	100.0%
Synthikes_sxoleiou	431	100.0%	0	0.0%	431	100.0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error
mindfulness_total	Mean	62.3619	.58062
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	61.2208
		Upper Bound	63.5031
	5% Trimmed Mean	62.5686	
	Median	63.0000	
	Variance	145.297	
	Std. Deviation	12.05390	
	Minimum	15.00	
	Maximum	90.00	
	Range	75.00	
	Interquartile Range	16.00	
	Skewness	-.338	.118
	Kurtosis	.678	.235
Sxeseis_fortos_piesi	Mean	23.7610	.31191
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.1480
		Upper Bound	24.3741
	5% Trimmed Mean	23.7565	
	Median	24.0000	
	Variance	41.931	
	Std. Deviation	6.47542	
	Minimum	8.00	
	Maximum	40.00	

	Range		32.00	
	Interquartile Range		8.00	
	Skewness		-.013	.118
	Kurtosis		.054	.235
organismos	Mean		26.9234	.29460
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.3444	
		Upper Bound	27.5025	
	5% Trimmed Mean		27.2452	
	Median		27.0000	
	Variance		37.406	
	Std. Deviation		6.11602	
	Minimum		8.00	
	Maximum		40.00	
	Range		32.00	
	Interquartile Range		7.00	
	Skewness		-.738	.118
	Kurtosis		.912	.235
mathisis_symperifora_mathit wn	Mean		25.0325	.29612
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	24.4505	
		Upper Bound	25.6145	
	5% Trimmed Mean		25.2841	
	Median		26.0000	
	Variance		37.794	
	Std. Deviation		6.14771	
	Minimum		8.00	
	Maximum		40.00	
	Range		32.00	

	Interquartile Range		8.00	
	Skewness		-.672	.118
	Kurtosis		.280	.235
elleipsi_stiriksis_epaggelmat os	Mean		16.2320	.20147
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.8360	
		Upper Bound	16.6280	
	5% Trimmed Mean		16.3701	
	Median		16.0000	
	Variance		17.495	
	Std. Deviation		4.18269	
	Minimum		5.00	
	Maximum		25.00	
	Range		20.00	
	Interquartile Range		5.00	
	Skewness		-.431	.118
	Kurtosis		.201	.235
Synthikes_sxoleiou	Mean		15.6589	.18544
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.2945	
		Upper Bound	16.0234	
	5% Trimmed Mean		15.7591	
	Median		16.0000	
	Variance		14.821	
	Std. Deviation		3.84975	
	Minimum		5.00	
	Maximum		25.00	
	Range		20.00	
	Interquartile Range		4.00	

Skewness	-.356	.118
Kurtosis	.478	.235

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
mindfulness_total	.061	431	.001	.988	431	.001
Sxeseis_fortos_piesi	.073	431	.000	.988	431	.001
organismos	.098	431	.000	.960	431	.000
mathisis_symperifora_mathitwn	.108	431	.000	.957	431	.000
elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	.092	431	.000	.975	431	.000
Synthikes_sxoleiou	.098	431	.000	.977	431	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Nonparametric Correlations

Correlations

			mindfulness_total	Sxeseis_fortos_piesi
Spearman's rho	mindfulness_total	Correlation Coefficient	1.000	-.205**
		Sig. (1-tailed)	.	.000
		N	431	431
	Sxeseis_fortos_piesi	Correlation Coefficient	-.205**	1.000
		Sig. (1-tailed)	.000	.
		N	431	431

	N	431	431
organismos	Correlation Coefficient	-.207**	.637**
	Sig. (1-tailed)	.000	.000
	N	431	431
mathisis_symperifora_mathitwn	Correlation Coefficient	-.166**	.676**
	Sig. (1-tailed)	.000	.000
	N	431	431
elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	Correlation Coefficient	-.230**	.606**
	Sig. (1-tailed)	.000	.000
	N	431	431
Synthikes_sxoleiou	Correlation Coefficient	-.228**	.642**
	Sig. (1-tailed)	.000	.000
	N	431	431

Correlations

			organismos	mathisis_symperifora_mathitwn
Spearman's rho	mindfulness_total	Correlation Coefficient	-.207**	-.166**
		Sig. (1-tailed)	.000	.000
		N	431	431
	Sxeseis_fortos_piesi	Correlation Coefficient	.637**	.676**
		Sig. (1-tailed)	.000	.000
		N	431	431
	organismos	Correlation Coefficient	1.000	.635**
		Sig. (1-tailed)	.	.000
		N	431	431
	mathisis_symperifora_mathitwn	Correlation Coefficient	.635**	1.000
		Sig. (1-tailed)	.000	.

	N	431	431
elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	Correlation Coefficient	.707**	.636**
	Sig. (1-tailed)	.000	.000
	N	431	431
Synthikes_sxoleiou	Correlation Coefficient	.683**	.587**
	Sig. (1-tailed)	.000	.000
	N	431	431

Correlations

		elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	Synthikes_sxoleiou
Spearman's rho	mindfulness_total	Correlation Coefficient	-.230**
		Sig. (1-tailed)	.000
		N	431
	Sxeseis_fortos_piesi	Correlation Coefficient	.606**
		Sig. (1-tailed)	.000
		N	431
	organismos	Correlation Coefficient	.707**
		Sig. (1-tailed)	.000
		N	431
	mathisis_symperifora_mathitwn	Correlation Coefficient	.636**
		Sig. (1-tailed)	.000
		N	431
	elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (1-tailed)	.
		N	431
	Synthikes_sxoleiou	Correlation Coefficient	.614**
		Sig. (1-tailed)	.000

N	431	431
---	-----	-----

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	mindfulness_total ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Sxeseis_fortos_piesi

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.238 ^a	.056	.054	6.29722

a. Predictors: (Constant), mindfulness_total

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1018.415	1	1018.415	25.682	.000 ^b
	Residual	17011.970	429	39.655		
	Total	18030.385	430			

a. Dependent Variable: Sxeseis_fortos_piesi

b. Predictors: (Constant), mindfulness_total

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	31.723	1.600		19.825	.000
	mindfulness_total	-.128	.025	-.238	-5.068	.000

a. Dependent Variable: Sxeseis_fortos_piesi

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	mindfulness_total ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: organismos

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
-------	---	----------	-------------------	----------------------------

1	.254 ^a	.065	.063	5.92177
---	-------------------	------	------	---------

a. Predictors: (Constant), mindfulness_total

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1040.580	1	1040.580	29.674	.000 ^b
	Residual	15043.893	429	35.067		
	Total	16084.473	430			

a. Dependent Variable: organismos

b. Predictors: (Constant), mindfulness_total

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	34.972	1.505		23.241	.000
	mindfulness_total	-.129	.024	-.254	-5.447	.000

a. Dependent Variable: organismos

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	mindfulness_total ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: mathisis_symperifora_mathitwn

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.252 ^a	.064	.062	5.95557

a. Predictors: (Constant), mindfulness_total

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1035.427	1	1035.427	29.193	.000 ^b
	Residual	15216.118	429	35.469		
	Total	16251.545	430			

a. Dependent Variable: mathisis_symperifora_mathitwn

b. Predictors: (Constant), mindfulness_total

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	33.061	1.513		21.847	.000
	mindfulness_total	-.129	.024	-.252	-5.403	.000

a. Dependent Variable: mathisis_symperifora_mathitwn

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	mindfulness_total ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: elleipsi_stiriksis_epaggelmatos

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.278 ^a	.077	.075	4.02203

a. Predictors: (Constant), mindfulness_total

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	582.987	1	582.987	36.039	.000 ^b
	Residual	6939.811	429	16.177		
	Total	7522.798	430			

a. Dependent Variable: elleipsi_stiriksis_epaggelmatos

b. Predictors: (Constant), mindfulness_total

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	22.256	1.022		21.777	.000
	mindfulness_total	-.097	.016	-.278	-6.003	.000

a. Dependent Variable: elleipsi_stiriksis_epaggelmatos

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	mindfulness_total ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Synthikes_sxoleiou

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.264 ^a	.070	.067	3.71756

a. Predictors: (Constant), mindfulness_total

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	443.985	1	443.985	32.126	.000 ^b
	Residual	5928.878	429	13.820		
	Total	6372.863	430			

a. Dependent Variable: Synthikes_sxoleiou

b. Predictors: (Constant), mindfulness_total

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	20.916	.945		22.142	.000
	mindfulness_total	-.084	.015	-.264	-5.668	.000

a. Dependent Variable: Synthikes_sxoleiou

Descriptives

Descriptive Statistics

Φύλο		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Άντρες	mindfulness_total	134	15.00	90.00	63.6716	13.37362
	Sxeseis_fortos_piesi	134	8.00	40.00	22.2463	6.46499
	organismos	134	8.00	40.00	25.7313	6.32237
	mathisis_symperifora_mathitwn	134	8.00	40.00	23.4179	6.40993
	elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	134	5.00	25.00	15.5000	4.26165
	Synthikes_sxoleiou	134	5.00	25.00	15.3582	3.89795
	Valid N (listwise)	134				
Γυναίκες	mindfulness_total	297	15.00	90.00	61.7710	11.38343
	Sxeseis_fortos_piesi	297	8.00	40.00	24.4444	6.37386
	organismos	297	8.00	40.00	27.4613	5.95359
	mathisis_symperifora_mathitwn	297	8.00	40.00	25.7609	5.89320
	elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	297	5.00	25.00	16.5623	4.11125
	Synthikes_sxoleiou	297	5.00	25.00	15.7946	3.82668
	Valid N (listwise)	297				

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
mindfulness_total	Άντρες	134	226.49	30349.50
	Γυναίκες	297	211.27	62746.50
	Total	431		
Sxeseis_fortos_piesi	Άντρες	134	186.87	25040.50
	Γυναίκες	297	229.14	68055.50
	Total	431		
organismos	Άντρες	134	190.70	25554.00
	Γυναίκες	297	227.41	67542.00
	Total	431		
mathisis_symperifora_mathitwn	Άντρες	134	181.15	24273.50
	Γυναίκες	297	231.73	68822.50
	Total	431		
elleipsi_stiriksis_epaggelmatos	Άντρες	134	193.52	25932.00
	Γυναίκες	297	226.14	67164.00
	Total	431		
Synthikes_sxoleiou	Άντρες	134	207.85	27851.50
	Γυναίκες	297	219.68	65244.50
	Total	431		

Test Statistics^a

	mindfulness_total	Sxeseis_fortos_piesi	organismos	mathisis_symperifora_mathitwn	elleipsi_stiriksis_epaggelmatos
Mann-Whitney U	18493.500	15995.500	16509.000	15228.500	16887.000

Wilcoxon W	62746.500	25040.500	25554.000	24273.500	25932.000
Z	-1.175	-3.267	-2.838	-3.909	-2.526
Asymp. Sig. (2-tailed)	.240	.001	.005	.000	.012

Test Statistics^a

Synthikes_sxoleiou

Mann-Whitney U	18806.500
Wilcoxon W	27851.500
Z	-.917
Asymp. Sig. (2-tailed)	.359

a. Grouping Variable: Φύλο