



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Η επίδραση εξάσκησης της ενσυνειδητότητας στην πρόσληψη μηνυμάτων
από βίντεο βινιέτα ατόμου με κινητικές αναπηρίες”

Βασιλική Καψάλη

Θεσσαλονίκη, 2023



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Η επίδραση εξάσκησης της ενσυνειδητότητας στην πρόσληψη μηνυμάτων από βίντεο
βινιέτα ατόμου με κινητικές αναπηρίες”

"The effect of mindfulness practice on message processing from a video vignette of a
person with motor disabilities"

Βασιλική Καψάλη

Εξεταστική επιτροπή

Παναγιώτης Βαρσάμης, Επίκουρος καθηγητής ΕΚΠ, Επόπτης
Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠ
Δόξα Παπακωνσταντίνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠ

Θεσσαλονίκη, 2023

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα
προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου
κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Βασιλική Καψάλη

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη μου τον κ. Βαρσάμη για την πολύτιμη βοήθεια του σε κάθε βήμα της συγγραφής της εργασίας και την υποστήριξη του καθόλη της διάρκεια της εκπόνησης της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους φοιτητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την στήριξη της και όλα τα άτομα που ήταν κοντά μου και με βοήθησαν να ολοκληρώσω τον στόχο μου.

Περίληψη

Ο άνθρωπος έχει την εγγενή τάση να κυνηγάει την ολοκλήρωση του μέσω της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών. Συχνά, τα άτομα με αναπηρία δεν λαμβάνουν αρκετή υποστήριξη στην προσπάθεια τους αυτή και οι ανάγκες τους δεν αναγνωρίζονται επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς. Η επίδραση της ενσυνειδητότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ένα θέμα που μελετάται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς η εξάσκηση της μπορεί να αυξήσει την καταστασιακή ενσυνειδητότητα των εκπαιδευτικών και δύναται να επιδράσει στην ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών τους και στην επιλογή πιο ενδογενών εκπαιδευτικών στόχων, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα μεγαλύτερη ενσυναίσθηση. Βασισμένη στη Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών και λαμβάνοντας υπόψη τους Προσανατολισμούς Αιτιότητας, η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί να ερευνήσει την επίδραση της καταστασιακής ενσυνειδητότητας στην πρόσληψη μηνυμάτων από την παρακολούθηση μίας βίντεο βινιέτας που παρουσιάζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στην εκπαίδευση και αποκατάσταση του ένα άτομο με Εγκεφαλική Παράλυση (ΕΠ), έπειτα από μία σύντομη παρέμβαση ενσυνειδητότητας. Φοιτητές παιδαγωγικών σχολών που χωρίστηκαν σε πειραματική και ομάδα ελέγχου συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μία σύντομη παρέμβαση ενσυνειδητότητας μπορεί να αυξήσει την καταστασιακή ενσυνειδητότητα και να οδηγήσει τους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν την βασική ψυχολογική ανάγκη του εφήβου της βίντεο βινιέτας για συσχέτιση με τους άλλους. Η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα δεν είχε σημαντικά αποτελέσματα στην αναγνώριση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία και ικανότητα, στην αύξηση της ενσυναίσθησης και στην υιοθέτηση πιο ενδογενών στόχων από την ομάδα ελέγχου. Παρουσιάζεται επεξήγηση των αποτελεσμάτων και περιορισμοί

της έρευνας. Επιπλέον προτείνονται συστάσεις για μελλοντικές έρευνες που πιθανώς να οδηγήσουν σε μεγαλύτερες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών, Θεωρία Προσανατολισμών Αιτιότητας, Ενσυνειδητότητα, Ενσυναίσθηση, Εκπαιδευτικοί στόχοι, Εγκεφαλική Παράλυση

Abstract

Humans have an inherent tendency to pursue fulfillment through the satisfaction of basic psychological needs. Many times, people with disabilities do not receive support in this endeavor and their needs are not sufficiently recognized by teachers. The effect of mindfulness in the educational environment is a topic that has been increasingly studied in recent years, as its practice can increase teachers' state mindfulness and can influence their ability to recognize their students' basic psychological needs and adopt more intrinsic educational goals, while exhibiting greater empathy at the same time. Based on Basic Psychological Needs Theory and considering Causal Orientations, this research paper aims to investigate the effect of state mindfulness on message processing after watching a video vignette that presents the challenges faced in the education and rehabilitation of a person with Cerebral Palsy (CP), after they have participated in a brief mindfulness intervention. Students of Education faculties, divided into an experimental and a control group, participated in the research. The results showed that a brief mindfulness intervention can increase state mindfulness and lead participants into the recognition of the basic psychological need of relatedness of the adolescent presented in the video vignette. The intervention in the experimental group had no significant effects on the recognition of basic psychological needs for autonomy and competence, on increasing empathy, and on adopting more intrinsic goals than the control group. An explanation of the results and

limitations of the research are presented. In addition, recommendations for future research that may lead to greater correlations between variables are suggested.

Key words: Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs Theory, Causality Orientations Theory, Mindfulness, Empathy, Instructional Goals, Cerebral Palsy

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	1
2. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	4
2.1 Ορισμός αναπηρίας.....	4
2.2 Κινητικές αναπηρίες/ Εγκεφαλική Παράλυση.....	7
2.3 Θεωρία του Αυτοκαθορισμού.....	9
2.4 Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.....	11
2.5 Θεωρία των Προσανατολισμών Αιτιότητας.....	14
2.6 Ενσυναίσθηση.....	18
2.7 Εκπαιδευτικοί στόχοι.....	21
2.8 Ενσυνειδητότητα.....	24
2.8.1 Παρεμβάσεις Ενσυνειδητότητας.....	27
2.8.2 Παρεμβάσεις Ενσυνειδητότητας και Ενσυναίσθηση.....	29
2.9 Σύνοψη.....	30
3. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	32
4. Μεθοδολογία.....	35
4.1 Συμμετέχοντες.....	35
4.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	35
4.3 Μετρήσεις.....	36
4.3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	36
4.3.2 Βίντεο βινιέτα.....	36
4.3.3 Ενσυνειδητότητα.....	38
4.3.4 Γενικός Προσανατολισμός Αιτιότητας.....	39
4.3.5 Καταστασιακή ενσυναίσθηση.....	39
4.3.6 Εκπαιδευτικοί στόχοι.....	40
4.3.7 Αναγνώριση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.....	41
4.4 Διαδικασία έρευνας.....	42
4.5 Παρέμβαση.....	43
4.6 Ηθική και Δεοντολογία.....	44
4.7 Στατιστική Ανάλυση.....	44
5. Αποτελέσματα.....	46
5.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	46

5.2 Ποιότητα μετρήσεων.....	47
5.3 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	49
5.4 Παρέμβαση.....	50
5.5 Διαφορές μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου.....	55
6. Συζήτηση.....	59
6.1 Εγκυρότητα και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	59
6.2 Συμπεράσματα.....	66
6.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	67
6.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	68
Βιβλιογραφία.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	93

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Περιγραφική Στατιστική και εσωτερική συνέπεια (σελ.48)

Πίνακας 2: Μήτρα συσχετίσεων κύριων μεταβλητών, συντελεστής συσχέτισης Pearson r (σελ.50)

Πίνακας 3: Παρατηρήσεις κατά ζεύγη (Paired Samples Test) (σελ.51)

Πίνακας 4: Δοκιμή των αποτελεσμάτων μεταξύ των υποκειμένων (Tests of Between-Subjects Effects) (σελ.52)

Πίνακας 5: Περιγραφική Στατιστική-Εξαρτημένη μεταβλητή: Ενσυνειδητότητα (σελ.54)

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών Ομάδας Ελέγχου (σελ.57)

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταβλητών Πειραματικής Ομάδας (σελ.58)

1. Εισαγωγή

Βασισμένη στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory- SDT) των Ryan & Deci (2017) και ειδικότερα στην Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs Theory, BPNT) (Ryan & Deci, 2017), η παρούσα εργασία εστιάζει στην επίδραση της καταστασιακής ενσυνειδητότητας (state mindfulness) στην πρόσληψη μηνυμάτων από την παρακολούθηση μίας βίντεο βινιέτας που παρουσιάζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στην εκπαίδευση και αποκατάσταση του ένα άτομο με Εγκεφαλική Παράλυση (ΕΠ). Σύμφωνα με την SDT, ο άνθρωπος έχει την τάση να επιζητά την ολοκλήρωση του μέσω της ικανοποίησης συγκεκριμένων βασικών ψυχολογικών αναγκών που σχετίζονται με τη γενικότερη ευημερία (wellness) και την καλύτερη ποιότητα ζωής. Για την ικανοποίηση τους συχνά απαιτείται υποστήριξη από διάφορους κλάδους της υγείας και της εκπαίδευσης. Τα άτομα όμως με αναπηρία δεν λαμβάνουν πάντα αρκετή υποστήριξη και ενσυναίσθηση (Bourke et al., 2016; Levett-Jones et al., 2017). Συχνά, οι ανάγκες τους δεν αναγνωρίζονται πλήρως και δεν υιοθετούνται εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να καταστούν ωφέλιμες για αυτά. Τα άτομα με ενσυνειδητότητα τείνουν να είναι αποδοτικά στην υποστήριξη των ατόμων αυτών (Benn et al., 2012).

Η υποστήριξη των μαθητών μπορεί να επέλθει μέσω της επιλογής κατάλληλων εκπαιδευτικών στόχων από τους εκπαιδευτικούς. Η σύσταση εκπαιδευτικών στόχων είναι μία σημαντική διαδικασία με πολλά πλεονεκτήματα (Jang et al., 2019), δεν υπάρχει όμως αρκετή έρευνα για τους προγνώστες της. Η έρευνα των Varsamis et al. (2022) έδειξε ότι η αναγνώριση των βασικών ψυχολογικών αναγκών έχει άμεσες συσχετίσεις με τους ενδογενείς στόχους ζωής των εκπαιδευτικών, την καταστασιακή τους ενσυναίσθηση και με την προτίμηση ενδογενών εκπαιδευτικών στόχων. Η αναγνώριση των βασικών

ψυχολογικών αναγκών και η υιοθέτηση ενδογενών στόχων σχετίζεται με την προσωπική ευημερία (Ryan & Deci, 2000). Σύμφωνα με την SDT, η ενσυνειδητότητα είναι ένας οδηγός προς την δημιουργία και κατάκτηση μιας ικανοποιητικής ζωής και μίας γενικότερης ευημερίας (Brown and Ryan, 2003). Ο ρόλος των εσωτερικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της ενσυνειδητότητας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, λίγες όμως έρευνες έχουν εστιάσει σε αυτόν. Η παρούσα λοιπόν έρευνα θα οικοδομήσει πάνω στην έρευνα των Varsamis et al. (2022), προσθέτοντας ως επιπλέον μεταβλητή την καταστασιακή ενσυνειδητότητα και λαμβάνοντας υπόψη τι κινητοποιεί εσωτερικά τους συμμετέχοντες μέσω της θεωρίας του Γενικού Προσανατολισμού Αιτιότητας.

Η αναγκαιότητα της λοιπόν, έγκειται στο γεγονός ότι θα επεκτείνει προηγούμενες έρευνες προσθέτοντας νέες μεταβλητές και μελετώντας εάν και πόσο η ενσυνειδητότητα μπορεί να επηρεάσει τους συμμετέχοντες, οι οποίοι είναι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί, δηλαδή τελειόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων. Η χρησιμότητα της επηρεάζει και τους εκπαιδευτές αλλά και τους εκπαιδευόμενους και κρίνεται έτσι σημαντική για την ερευνητική αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό κομμάτι, όπου γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, που περιλαμβάνει την ανάλυση της έρευνας. Τα πρώτα δύο υποκεφάλαια του θεωρητικού μέρους αναφέρονται στην αποσαφήνιση των ορισμού της αναπηρίας, συμπεριλαμβανομένων των ορισμών της κινητικής αναπηρίας και της εγκεφαλικής παράλυσης. Στο τρίτο υποκεφάλαιο, αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά του θεωρητικού πλαισίου, στο οποίο βασίζεται η εργασία, τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory). Το τέταρτο και το πέμπτο υποκεφάλαιο περιλαμβάνουν δύο μικρότερες θεωρίες της Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού. Συγκεκριμένα αναλύονται η

Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs Theory) και η Θεωρία των Προσανατολισμών Αιτιότητας (Causality Orientation Theory). Το έκτο υποκεφάλαιο, αναλύει το ρόλο της ενσυναίσθησης, ενώ στο έβδομο εξηγείται πώς επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι από τους εκπαιδευτικούς. Στα τελευταία υποκεφάλαια ακολουθούν αναλύσεις της ενσυνειδητότητας και τα αποτελέσματα ερευνών που εστιάζουν σε σύντομες παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας. Στην συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, όπου αναλύεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η ανάλυση των αποτελεσμάτων, η συζήτηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Στο τέλος αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας και παρέχονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

2. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

2.1 Ορισμός αναπηρίας

Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τον όρο αναπηρία, οι οποίοι εξακολουθούν να αλλάζουν και να εξελίσσονται. Δεν υπάρχει ένα μοναδικό μοντέλο ή ένας ενιαίος θεωρητικός ορισμός που μπορεί να περιγράψει την αναπηρία (Grue, 2017). Ως άτομα με αναπηρία χαρακτηρίζονται άτομα των οποίων οι δυνατότητες επηρεάζονται λόγω σωματικών ή νοητικών περιορισμών. Οι ορισμοί τείνουν να μετατρέπονται με σκοπό να αρθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός που συνόδευε προηγούμενες προσπάθειες.

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) αναγνωρίζει ότι η αναπηρία δεν είναι μια έννοια στάσιμη αλλά εξελισσόμενη και δρα ως προς την άρση διακρίσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Στο άρθρο 1 της “Διακήρυξης των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων” (2019) τα άτομα με αναπηρία χαρακτηρίζονται από “μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους”.

Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο νόμο για τα άτομα με αναπηρία (Americans with Disabilities Act-ADA, 1990) και τον ADA Amendments Act (ADAAA, 2008), η αναπηρία είναι ο συνδυασμός: α) σωματικής ή ψυχικής βλάβης που δυσχεραίνει μία η περισσότερες σημαντικές δραστηριότητες ζωής ενός ατόμου, β) ιστορικού βλάβης και γ) θεωρούμενης βλάβης από τους άλλους ως υπαρκτής.

Το άρθρο 32 του ελληνικού Νόμου 1566/1985 ορίζει ως άτομα με ειδικές ανάγκες “τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν

καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο”.

Σε έρευνες για την Υγεία και την Κοινωνική Ένταξη (European Health and Social Integration Survey – EHSIS) στη Eurostat (2015) αναφέρεται ότι τα άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται να είναι ενεργά σε τουλάχιστον έναν τομέα της ζωής τους λόγω μακροχρόνιας αρρώστιας, ασθένειας ή δυσκολίας σε βασικές δραστηριότητες.

Όσο για τους μαθητές με αναπηρία κατά το Ελληνικό Σύνταγμα ν. 3699/2008, άρθρο 3 ορίζονται όσοι για κάποια περίοδο της σχολικής περιόδου παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης που οφείλονται σε προβλήματα αισθητηριακά, νοητικά και αναπτυξιακά και σε ψυχικές διαταραχές που παρεμβάλλονται στην προσαρμογή και τη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization - WHO, 2001) υιοθέτησε μία πιο σύνθετη προσέγγιση του όρου αναπηρία που δεν βασίζεται αποκλειστικά σε ιατρικά δεδομένα. Αντίθετα, για τον ορισμό της αναπηρίας λαμβάνει υπόψη την κοινωνία και το πως μπορεί το άτομο με αναπηρία να αλληλεπιδράσει με αυτή. Τονίζεται πως περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει επιβαρυντικά ή επιβοηθητικά, είτε με εμπόδια είτε με βοηθήματα προς τα άτομα με αναπηρία.

Τα άτομα με αναπηρία κατά τον WHO (2001) ταξινομήθηκαν αρχικά με τρεις αλληλένδετους όρους: α) το μειονέκτημα/ βλάβη/ περιορισμός (impairment) αναφέρεται σε “κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής, ανατομικής λειτουργίας”, β) η ανικανότητα (disability) είναι αποτέλεσμα του

μειονεκτήματος και αφορά μείωση της ικανότητας να πραγματοποιήσουμε μία δραστηριότητα με τρόπο συγκεκριμένο και παρόμοιο με τους υπόλοιπους, γ) το ελάττωμα (handicap) θεωρείται αποτέλεσμα ανεπάρκειας ή ανικανότητας που δυσχεραίνει το άτομο κατά την εκπλήρωση ενός ομαλού και φυσιολογικού ρόλου. Ο συνδυασμός του μειονεκτήματος, της ανικανότητας και του ελαττώματος συνιστούν ένα άτομο με αναπηρία.

Βελτιώνοντας το προηγούμενο μοντέλο, ο WHO (2007) όρισε την συνύπαρξη των εξής τριών διαστάσεων για την κατανόηση της αναπηρίας: α) Σωματικές/ Ψυχολογικές λειτουργίες, όπου μπορεί να υπάρχει μία βλάβη ή ανωμαλία στη σωματική δομή ή απώλεια μιας ψυχολογικής λειτουργίας, β) ατομικές δραστηριότητες που αφορούν στη φύση και την έκταση της λειτουργικότητας σε ατομικό επίπεδο και γ) συμμετοχή στην κοινωνία που αφορά στη φύση και την έκταση που ένα άτομο ασχολείται με καθημερινές δραστηριότητες. Επομένως, για τον ορισμό της αναπηρίας συνυπολογίζονται βλάβες, περιορισμοί στην δραστηριότητα και περιορισμοί στη συμμετοχή. Έτσι, βαδίζοντας ανάμεσα στο ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο, ο WHO (2007) υιοθέτησε ένα μοντέλο βιοψυχοκοινωνικό που ονομάζεται “Διεθνής ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας” (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF). Κατά την ICF, η αναπηρία συνδέεται με την λειτουργικότητα και αποτελεί απόρροια αλληλεπίδρασης μεταξύ της υγείας και παραγόντων πλαισίου, που μπορεί να είναι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες ή εσωτερικοί ατομικοί (Vornholt et al., 2007· Wang et al., 2006). Οι πρώτοι εστιάζουν σε κοινωνικούς παράγοντες και στο ίδιο το περιβάλλον, ενώ στους δεύτερους συμπεριλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, το επάγγελμα, εμπειρίες και ό,τι επηρεάζει τον τρόπο που κάποιος αντιλαμβάνεται και βιώνει την αναπηρία (WHO, 2001, 2007). Οι ατομικοί παράγοντες

παρόλα αυτά, λόγω των διαφοροποιήσεων τους αδυνατούν να αξιολογηθούν (Βαρσάμης, 2021).

Τέλος, οι αναπηρίες, ανάλογα με τον χρόνο εκδήλωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε εκ γενετής και επίκτητες. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο γεννιέται με την αναπηρία, ενώ στη δεύτερη η αναπηρία είναι αποτέλεσμα κάποιου ατυχήματος, έχει αίτια κληρονομικά ή οφείλεται σε κάποια ασθένεια. Επιπλέον, ως προς την μορφή τους μπορούν να διακριθούν σε: κινητικές/ σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές/ γνωστικές και συναισθηματικές.

2.2 Κινητικές αναπηρίες/ Εγκεφαλική Παράλυση

Μία από τις κατηγορίες που περιλαμβάνονται στον ορισμό της αναπηρίας και μελετάται στην παρούσα εργασία είναι τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, στις οποίες ανήκουν και τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση. Σύμφωνα με τους Stone και Colella (1996) κινητική αναπηρία είναι “η σωματική δυσλειτουργία του ατόμου, που έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των καθημερινών δραστηριοτήτων της ζωής του”. Στην κινητική αναπηρία περιλαμβάνονται οι αναπηρίες αυτές που οφείλονται σε μυοσκελετικά προβλήματα ή σε νευρολογικές δυσλειτουργίες (Φελούκα, 2007) και δυσχεραίνουν ή αποτρέπουν την κίνηση διαφόρων μελών του σώματος (Κουκλογιάννου & Δαρζιώτου, 1992). Οι ορισμοί αυτοί αφορούν περιορισμούς που προκύπτουν στην φυσιολογική λειτουργία του ατόμου και βασίζονται στην προσέγγιση της υγείας.

Ως εγκεφαλική παράλυση ορίζεται “μια ομάδα μόνιμων, αλλά όχι αμετάβλητων, διαταραχών της κίνησης και/ή της στάσης του σώματος και της κινητικής λειτουργίας, που οφείλονται σε μη προοδευτική παρεμβολή, βλάβη ή ανωμαλία του αναπτυσσόμενου/ανώριμου εγκεφάλου” (Cans et al., 2007). Η Πρώιμη Εγκεφαλική

Παράλυση συναντάται στην πρώιμη παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται ως μια μη αναστρέψιμη και μη εξελικτική βλάβη των δομών και των λειτουργιών του εγκεφάλου. Αναγνωρίζεται από την παρουσία αρχέγονων αντανακλαστικών, δυσλειτουργιών του μυϊκού τόνου και δυσκολίες κίνησης και στήριξης. (Βαρσάμης, 2021). Η Εγκεφαλική Παράλυση μπορεί να εκδηλωθεί ως προς το μυϊκό τόνο με υπερτονικές μορφές, δηλαδή σπαστικότητα, με δυσκινητικές μορφές, όπως είναι η αθέτωση, με αταξικές μορφές (αταξία) ή και με μεικτές μορφές, όπου υπάρχει συνδυασμός αυτών. Η κατηγοριοποίηση ως προς την περιοχή του σώματος ορίζεται ως ημιπληγία, που αφορά τη μία πλευρά του σώματος, παραπληγία που αφορά κυρίως τα κάτω άκρα, σε μικρότερη συχνότητα μονοπληγία όπου προσβάλλεται ένα μέλος του σώματος και τριπληγία όπου προσβάλλονται τρία εκ των τεσσάρων άκρων και τετραπληγία όπου εμφανίζονται δυσκολίες σε όλο το σώμα. Επίσης μπορεί να εκδηλωθεί ως διπληγία, στην οποία η προσβολή παρατηρείται σε όλα τα άκρα, με εντονότερη προσβολή στα κάτω και τέλος ως διπλή ημιπληγία, όπου η προσβολή είναι εντονότερη στα άνω άκρα. Στα άτομα με εγκεφαλική παράλυση συχνά παρατηρούνται νοητική καθυστέρηση, διαταραχές στην όραση, στην ακοή και την ομιλία και ψυχολογικά προβλήματα.

Η εγκεφαλική παράλυση είναι μία σύνθετη αναπηρία. Οι ανάγκες των ατόμων με εγκεφαλική παράλυση εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και διαφοροποιούνται ανάλογα το άτομο και την περίοδο (Panteliadis, 2018· Stadskleiv, 2020). Σε πολλές περιπτώσεις απαιτούνται ορθοπεδική χειρουργική, φυσική αποκατάσταση, γνωστική και ειδική εκπαίδευση (Panteliadis, 2018· Stadskleiv, 2020). Έτσι, τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση χρειάζονται υποστήριξη και συνεργασία από πολλούς κλάδους υγείας και εκπαίδευσης και απαιτούνται πολυεπίπεδοι υποστηρικτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη τους (Agaliotis & Varsamis, 2019· Bentzen et al., 2021). Οι υποστηρικτικοί κλάδοι μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και με το άτομο με κινητική αναπηρία επηρεάζουν την

ψυχοκοινωνική του ιδιότητα (Peterson et al., 2018). Η υποστήριξη όμως που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία δεν είναι πάντα δεδομένη ή επαρκής (Bourke et al., 2017; Levett-Jones et al., 2017), ενώ τα άτομα που παρέχουν υποστήριξη αντιμετωπίζουν αρκετές προκλήσεις. Συχνά βιώνουν κούραση, μακροχρόνια υπηρεσία και εμπόδια (Passalacqua & Segrin, 2012; Varsamis et al., 2011).

2.3 Θεωρία του Αυτοκαθορισμού

Ο άνθρωπος είναι ον αυτοπαρακινούμενο που από τη φύση του έχει την τάση να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται. Παρόλα αυτά, συχνά απογοητεύεται και απορρίπτει ή απομακρύνεται από την προσωπική του ανάπτυξη. Το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη και την ευημερία του είτε θετικά είτε αρνητικά. Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory- SDT) των Deci & Ryan (2017) αποτελεί μια μακροσκοπική ψυχολογική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης (Βαρσάμης, 2017), η οποία έχει πολλές εφαρμογές στην εκπαίδευση μεταξύ άλλων τομέων. Εξετάζει πώς εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες επηρεάζουν τις εγγενείς ανθρώπινες ικανότητες για ψυχολογική ανάπτυξη, τόσο σε γενικούς όσο και σε πιο συγκεκριμένους τομείς όπως το σχολικό περιβάλλον, η εργασία, η άθληση και η υγεία.

Σύμφωνα με την SDT, ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει και να συνδεθεί με το περιβάλλον καθοδηγείται από την εσωτερική του παρακίνηση και την έμφυτη του τάση να ισορροπήσει σε αυτό, όπου η εσωτερική παρακίνηση διαδραματίζει κύριο ρόλο κατά ανάπτυξη της προσωπικότητας και της αυτορύθμισης (Ryan et al., 1997). Σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2017) μέσω της SDT μπορούμε να κατανοήσουμε τι κινητοποιεί τον καθένα και πώς διαμορφώνεται η κοινωνική του συμπεριφορά, αλλά και πώς προάγεται η προσωπική ευημερία και η ποιότητα της ζωής του. Κοινωνικοί και

πολιτιστικοί παράγοντες επιδρούν στη βούληση και την πρωτοβουλία αλλά και την ποιότητα της ζωής του (Ryan & Deci, 2017).

Στην SDT η παρακίνηση δεν είναι μία έννοια ενιαία αλλά μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Έτσι το άτομο μπορεί να χαρακτηρίζεται από πιο αυτόνομη συμπεριφορά (εμφανίζοντας αυξημένη αίσθηση θέλησης και επιλογής) ή να είναι περισσότερο εξωτερικώς ελεγχόμενο όπου κυριαρχεί ο φόβος, η πίεση ή ο προσανατολισμός προς τις ανταμοιβές. Τα άτομα που παρουσιάζουν πιο αυτόνομη συμπεριφορά φαίνεται να έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής, περισσότερη ενεργητικότητα και αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερο ενθουσιασμό, αλλά και να επιδεικνύουν καλύτερες αποδόσεις, μεγαλύτερη επιμονή και δημιουργικότητα (Ryan & Deci, 2017).

Κατα την οργανισμική θεωρία οι άνθρωποι είναι εγγενώς ενεργά όντα που αναζητούν νέες προκλήσεις και νέες εμπειρίες. Είναι προσανατολισμένοι προς την ανάπτυξη και διαρκώς αναζητούν την ενσωμάτωσή τους σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αλλά και την αίσθηση εσωτερικής συνοχής (Schultz & Ryan, 2015), διατηρώντας μία ισορροπημένη σύνδεση με το περιβάλλον. Λειτουργούν ολοκληρωμένα και ενεργούν με στόχο να προλάβουν τις εσωτερικές τους παρορμήσεις (Βαρσάμης, 2017). Παρόλα αυτά, οι διαδικασίες αυτές δεν συμβαίνουν αυτόματα. Αντίθετα, για την επίτευξη των στόχων κρίνεται απαραίτητη η ικανοποίηση κάποιων βασικών ψυχολογικών αναγκών τους μέσα από δραστηριότητες και περιβάλλοντα που έχουν νόημα και ενδιαφέρον (Βαρσάμης, 2017). Το ευρύτερο περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο που τους περιβάλλει μπορεί να διανθίσει ή να εμποδίσει την ανάπτυξη των αναγκών αυτών και την ευεξία του ατόμου εντός του περιβάλλοντος του (Ryan & Deci, 2017). Μέσω της ανάπτυξης των εγγενών τους ικανοτήτων και την επιλογή ικανοποιητικών κινήτρων πλησιάζουν την επίτευξη ενός ευδαιμονικού τρόπου ζωής (Ryan et al., 2008; Ryan et al., 2013). Η εμφάνιση αρνητικών

συμπεριφορών όπως η προκατάληψη και η επιθετικότητα φαίνεται να οφείλεται στη μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Η βάση λοιπόν της SDT είναι η διαλεκτική μεταξύ του προσώπου και του κοινωνικού πλαισίου του.

2.4 Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Μία από τις βασικές θεωρίες του αυτοκαθορισμού που εξηγεί την κλίση των ανθρώπων για επίτευξη της ευημερίας είναι η Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs Theory, BPNT), κατά την οποία η ολοκλήρωση έρχεται μέσω της αυτονομίας (την ανάγκη δηλαδή του ατόμου να βιώνει ένα αίσθημα ακεραιότητας), της ικανότητας (την αίσθηση αποτελεσματικότητας) και της συσχέτισης (τη σχέση και τη σύνδεση με τους υπόλοιπους ανθρώπους) (Ryan and Deci, 2017). Ο άνθρωπος έχει την έμφυτη τάση να αναζητά ενεργά την ικανοποίηση των βασικών αυτών αναγκών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι απαλλάσσεται από την τάση για παραίτηση από αυτές (Βαρσάμης, 2017). Η επιτυχής εκπλήρωση τους έχει σαφή συσχετισμό με την προαγωγή της ευεξίας, της παρακίνησης, της θέλησης, της ψυχικής υγείας και της ψυχοκοινωνικής ευρωστίας (Βαρσάμης, 2017). Σε πολλές έρευνες είναι εμφανές ότι η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών κρίνεται απαραίτητη για την προσωπική υγεία και ευημερία των ανθρώπων διαφόρων ηλικιών και πολιτισμών (πχ Grolnick et al., 1991 · Kluwer et al., 2019 · Ng et al., 2012 · Slemp et al., 2018 · Reis et al., 2000 · Van den Broeck et al., 2016 · Yu et al., 2018) και σε διάφορους τομείς της ζωής όπως στην εργασία (Deci et al., 2001) και την εκπαίδευση (Gunnell et al., 2013), καθώς μέσω αυτής, τα άτομα αποκτούν τον πλήρη έλεγχο του εαυτού τους, αναπτύσσουν σχέσεις και συνδέονται με τους άλλους και είναι ικανοί να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους ώστε να ικανοποιούν όσα σκέφτονται, νιώθουν και όσα στοχεύουν, σεβόμενοι τις προσωπικές τους αξίες (Ryan & Deci, 2017).

Κατά τον Ryan (1995), ως ψυχολογική ανάγκη ορίζεται μία ανάγκη που κρίνεται ουσιαστική για την προσαρμογή, την ακεραιότητα και την ανάπτυξη ενός ατόμου. Έτσι η ανάγκη διαχωρίζεται από την επιθυμία καθώς κρίνεται απαραίτητη για την ευημερία του ατόμου. Αντίθετα, η μη ικανοποίηση της οδηγεί το άτομο σε αμυντικότητα και παθητικότητα (Ryan & Deci, 2000· Vansteenkiste & Ryan 2013).

Οι Ryan and Deci (2017) υποστηρίζουν ότι οι ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων είναι συγκεκριμένες και η ικανοποίηση αυτών σχετίζεται άμεσα με καλύτερη ποιότητα ζωής. Η αυτονομία, η ικανότητα και η συσχέτιση είναι οι τρεις βασικές ανάγκες στις οποίες έχουν καταλήξει. Πιο αναλυτικά, η αυτονομία (autonomy) αναφέρεται στην αίσθηση της βούλησης και της προθυμίας (Vansteenkiste et al., 2020). Το άτομο έχει την ανάγκη να νιώθει ότι επιφέρει αλλαγές στο περιβάλλον του καθώς βιώνει τον εαυτό του ως αιτιώδη παράγοντα (casual agent). Χρειάζεται να μπορεί να εκφράσει τον εαυτό του και τις επιθυμίες του με άνεση και να ενεργεί σε αρμονία με τον ολοκληρωμένο του εαυτό. Επιπλέον, έχει την εγγενή ανάγκη να εισακούεται (Βαρσάμης, 2017). Όταν η αυτονομία του ατόμου ικανοποιείται, το άτομο βιώνει μία αίσθηση ακεραιότητας και όταν το άτομο λειτουργεί με τη δική του βούληση, ικανοποιεί τις επιθυμίες του και αξιοποιεί τις ικανότητες του (Ryan & Deci, 2017). Αντίθετα, όταν η αίσθηση της αυτονομίας ματαιώνεται, επικρατεί πίεση και σύγκρουση. Η πίεση προς μία ανεπιθύμητη κατεύθυνση, ή οποιαδήποτε εξωτερική ανταμοιβή, αλλοιώνει την αυτονομία, επιφέρει απομόνωση και τα παραγόμενα αποτελέσματα είναι χαμηλής ποιότητας (Ryan & Deci, 2017).

Η ικανότητα (competence) συνδέεται με την αίσθηση αποτελεσματικότητας. Η εμπλοκή του ατόμου με δραστηριότητες που επιτρέπουν τη χρήση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της τεχνογνωσίας οδηγούν στην ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα (Vansteenkiste et al., 2020), καθώς το άτομο έχει την ανάγκη να αισθάνεται επαρκές στην

διεκπεραίωση των έργων που αναλαμβάνει και έχουν σημασία για αυτό και το περιβάλλον στο οποίο ζει (Βαρσάμης, 2017). Για τον λόγο αυτό, το άτομο αναζητά ενεργά συνθήκες που προάγουν την ανάπτυξη της επιδεξιότητας και την αίσθηση της ικανοποίησης (Βαρσάμης, 2017). Η μη ικανοποίηση της εγείρει αισθήματα απογοήτευσης, αναποτελεσματικότητας, αποτυχίας και αδυναμίας (Vansteenkiste et al., 2020).

Τέλος, ως συσχέτιση (relatedness) ορίζεται η επιθυμία του ανθρώπου για αλληλεπίδραση και σύνδεση με τους άλλους (Βαρσάμης, 2017). Η αίσθηση ότι είναι σημαντικός για τους άλλους του παρέχει μία εμπειρία ζεστασιάς, δεσμού και φροντίδας (Vansteenkiste et al., 2020). Το άτομο έχει ανάγκη και να παρέχει και να δέχεται φροντίδα, να νοιάζεται για τους άλλους και ταυτόχρονα επιθυμεί οι άλλοι να νοιάζονται για τον ίδιο, αναπτύσσοντας έτσι καλές σχέσεις και σύνδεση με τους υπόλοιπους ανθρώπους (Βαρσάμης, 2017). Η αδυναμία ικανοποίησης της ανάγκης για συσχέτιση συνδέεται με αίσθηση κοινωνικής απομόνωσης, αποξένωσης, αποκλεισμού και μοναξιάς (Vansteenkiste et al., 2020). Η συσχέτιση, σε συνδυασμό με την ικανότητα, επηρεάζουν τις διαδικασίες της εσωτερίκευσης και χωρίς την ικανοποίηση της συσχέτισης το άτομο αδυνατεί να μείνει εσωτερικά παρακινημένο για μεγάλο διάστημα (Βαρσάμης, 2017).

Η επιλογή των αναγκών αυτών ως βασικές δεν είναι τυχαία. Οι ανάγκες της αυτονομίας και της ικανότητας έχουν αποδειχθεί ότι είναι συνδεδεμένες με την ανάπτυξη και διατήρηση εσωτερικής παρακίνησης. Η εσωτερική παρακίνηση απαιτεί μία αίσθηση αποτελεσματικότητας, ικανοποιώντας έτσι την ανάγκη της ικανότητας, και θέληση, που συνδέεται με την αυτονομία. Επιπρόσθετα, απαραίτητη για την εσωτερική παρακίνηση κρίνεται και η συσχέτιση με άλλους, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται πιο ουσιαστική εσωτερίκευση (Milyasvkaya et al., 2014). Οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της ικανότητας και της συσχέτισης δεν είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη.

Αντίθετα, η ικανοποίηση της μίας σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανοποίηση των άλλων (Βαρσάμης, 2017).

Οι Ryan & Deci (2017) υπογραμμίζουν επίσης, ότι στη BPNT περιλαμβάνεται και η εκπλήρωση των αναγκών και η μη ικανοποίηση τους καθώς και η απογοήτευση που αυτή φέρει. Η απογοήτευση μάλιστα έχει πιο αρνητικές επιπτώσεις από τη μη ικανοποίηση (Vansteenkiste et al., 2020) και μπορεί να οδηγήσει σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Βαρσάμης, 2017) στην προσπάθεια των ατόμων να αναζητήσουν τρόπους να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Επιπλέον, εάν οδηγηθούν στην ματαιώση μίας από τις τρεις ανάγκες ώστε να ικανοποιήσουν κάποια άλλη, θα επέλθουν αρνητικές συνέπειες που θα επηρεάσουν την ψυχολογική τους ευημερία. Ως αποτελέσματα, τα άτομα ζουν λιγότερο χαρούμενη ζωή και σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν χειρότερη προσαρμοστικότητα. Συμπερασματικά, μέσω της SDT και της BPNT υποστηρίζεται ότι η βίωση αρνητικών συναισθημάτων είναι εξίσου σημαντική με αυτή των θετικών.

2.5 Θεωρία των Προσανατολισμών Αιτιότητας

Άλλη μία θεωρία του αυτοκαθορισμού που σχετίζεται με την προσωπική ευημερία είναι η Θεωρία των Προσανατολισμών Αιτιότητας (Causality Orientations Theory). Η θεωρία αυτή αφορά την προσωπικότητα του ατόμου και τους παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα του για ρύθμιση της συμπεριφοράς του κατά την συνδιαλλαγή του με το περιβάλλον (Deci & Ryan, 1985, 2000). Τα άτομα επικεντρώνονται στις ευκαιρίες ανάπτυξης που τους παρουσιάζονται κατά την αλληλεπίδραση τους με ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Βαρσάμης, 2017). Για τον αυτοκαθορισμό τους εξαρτώνται από τις έμμεσες και τις ρητές αντιλήψεις τους σχετικά με τις πηγές των κινήτρων τους (Stevens et al., 2015). Οι αντιλήψεις τους αυτές ερμηνεύονται από την SDT ως προσανατολισμοί αιτιότητας (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000). Συγκεκριμένα, τα άτομα έχουν είτε μία

αυτοκαθοριζόμενη εσωτερική εστία αιτιότητας, είτε μία εξωτερική, καθορισμένη ή επηρεασμένη από το περιβάλλον, είτε μία καθορισμένη από απρόσωπες δυνάμεις (Deci & Ryan, 1985, 2000· Kasser & Ryan, 1996). Οι γενικοί προσανατολισμοί αιτιότητας είναι τρεις: ο αυτόνομος προσανατολισμός (autonomous), ο εξωτερικώς ελεγχόμενος (controlled) και ο απρόσωπος (impersonal).

Όπου επικρατεί η εσωτερική παρακίνηση, τα άτομα αναζητούν δραστηριότητες που ικανοποιούν τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες και ανήκουν στον αυτόνομο προσανατολισμό (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000). Τα άτομα που παρουσιάζουν αυτόνομο προσανατολισμό, εμφανίζουν υψηλό εγγενές κίνητρο και διαχειρίζονται εξωτερικά ενδεχόμενα ως πηγές ενημέρωσης ή υποστήριξης κατά τη διαδικασία αυτοκαθορισμού τους (Hagger et al., 2011). Παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα βούλησης και επιδιώκουν να πετύχουν ενδογενείς στόχους, ενώ επιλέγουν συνειδητά ποιους εξωγενείς θα ακολουθήσουν (Stevens et al., 2015). Έτσι, οι ενέργειες τους εξαρτώνται από τους προσωπικούς τους στόχους και όχι από εξωτερικούς ελέγχους και περιορισμούς (Deci & Ryan, 1985). Για τη συμμετοχή τους σε μία δραστηριότητα υπολογίζουν το κατά πόσο τη θεωρούν ενδιαφέρουσα (Βαρσάμης, 2017) και επιλέγουν δραστηριότητες που απαιτούν μεγαλύτερη πρωτοβουλία (Deci & Ryan, 1985). Επιπλέον, τα άτομα που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά του αυτόνομου προσανατολισμού εμφανίζουν πιο ειλικρινείς σχέσεις με τους άλλους (Βαρσάμης, 2017), που διακατέχονται από εμπιστοσύνη και κατανόηση (Deci & Ryan, 1985) και είναι αποδοτικότεροι στη διατήρηση σχέσεων (Knee et al., 2000), ενώ παράλληλα εμφανίζουν δείκτες προσαρμοστικής λειτουργίας και υποστηρίζουν την αυτονομία (Deci & Ryan, 1985). Κατά την θεωρία του αυτοκαθορισμού όσοι έχουν στοιχεία από τον αυτόνομο προσανατολισμό είναι πιο κοντά στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους (Huta, 2013· Ryan & Deci, 2001).

Αντίθετα, στον εξωτερικώς ελεγχόμενο προσανατολισμό τα άτομα παρακινούνται από ανταμοιβές δίνοντας έμφαση σε εξωγενή ερεθίσματα (Deci & Ryan, 1985, 1991). Αυτός ο προσανατολισμός αντιστοιχεί στην εξωτερική και την ενδοσκοπική ρύθμιση (Βαρσάμης, 2017). Το άτομο βιώνει τις ενέργειες σαν να ελέγχονται από εξωτερικές πηγές που του ασκούν πίεση και συχνά επιμένει σε αυτές μόνο όσο διαρκεί ο έλεγχος που του ασκείται (Hagger et al., 2011). Για τον λόγο αυτό, λίγες ενέργειες είναι αυτοκαθοριζόμενες και συνήθως υπονομεύεται η αυτονομία των ατόμων (Hagger et al., 2011· Hagger & Hamilton, 2020). Ο έλεγχος μπορεί να προέρχεται από το περιβάλλον ή από τον εαυτό τους (Deci & Ryan 1985). Τα άτομα επιλέγουν να κάνουν κάποιες ενέργειες επειδή πιστεύουν ότι “πρέπει” να τις κάνουν επηρεασμένοι από κοινωνικές νόρμες ή βασιζόμενοι σε προθεσμίες και ελέγχους. Για τον λόγο αυτό η αμοιβή ή ανταμοιβή έχει κύριο λόγο κατά την επιλογή των ενεργειών τους (Deci & Ryan, 1985). Συχνά, τα άτομα που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά από αυτόν τον προσανατολισμό, παραιτούνται από εργασίες που αναλαμβάνουν και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, απογοήτευση και η ζωή τους χαρακτηρίζεται από λιγότερη ευημερία (Hagger & Hamilton, 2020). Όσον αφορά την σχέση τους με τους άλλους, τα άτομα με χαρακτηριστικά του προσανατολισμού αυτού δεν επιδιώκουν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της αυτονομίας (Deci & Ryan, 1985). Επιπλέον, ο έλεγχος που διακατέχει τα άτομα του προσανατολισμού αυτού αντικατοπτρίζει ελεγκτικά στοιχεία της προσωπικότητας του (Deci & Ryan, 1985). Εμφανίζουν δυσπροσαρμοστικά αποτελέσματα, όπως προσωπικότητα Τύπου Α, που τους οδηγεί σε υιοθέτηση πιεστικών συμπεριφορών, γεμάτων με ένταση και εχθρικότητα (Deci & Ryan, 1985). Έτσι, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν ελεγκτικές συμπεριφορές και χαμηλότερη υποστήριξη στην ικανοποίηση αναγκών (Ryan and Deci 2017· Van den Berghe et al. 2013) και στις κοινωνικές τους σχέσεις κυριαρχεί ο έλεγχος και η δυσπιστία (Deci & Ryan, 1985).

Τέλος, στον απρόσωπο προσανατολισμό, δεν υπάρχει κινητοποίηση, καθώς το άτομο νιώθει αναποτελεσματικό και είναι κυριευμένο από άγχος. Διακατέχεται από αμφιβολίες για την ικανότητα του να λάβει αποφάσεις καθώς θεωρεί ότι δεν μπορεί να ρυθμίσει την συμπεριφορά του ορθά ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα και δεν έχει καθόλου έλεγχο (Deci & Ryan, 1985, 1991), ενώ οι υποχρεώσεις που έχει αντιμετωπίζονται ως ακατόρθωτες (Deci & Ryan, 1985). Ο προσανατολισμός αυτός ονομάζεται απρόσωπος διότι η συμπεριφορά του ατόμου δεν ρυθμίζεται από τις προσωπικές του επιλογές αλλά από απρόσωπες δυνάμεις. Το άτομο πλημμυρίζεται από αισθήματα άγχους όταν καλείται να αντιμετωπίσει μία νέα κατάσταση και εμφανίζει συχνά συμπτώματα κατάθλιψης (Deci & Ryan, 1985). Λόγω της έλλειψης παρακίνησης και την έλλειψη ανάληψης σκόπιμης δράσης, τα άτομα που έχουν χαρακτηριστικά του απρόσωπου προσανατολισμού αιτιότητας σπάνια καταφέρνουν να ικανοποιήσουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τους (Βαρσάμης, 2017), ενώ στις κοινωνικές τους σχέσεις διακατέχονται από κοινωνικό άγχος, παθητικότητα και συμπεριφορά αποφυγής (Deci & Ryan, 1985).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού οι προσανατολισμοί αιτιότητας κυμαίνονται σε υψηλά ή χαμηλά επίπεδα γενικευμένων αντιλήψεων του αυτοκαθορισμού σε σχέση με τη δράση (Hagger et al., 2011). Έτσι, ο κάθε άνθρωπος δεν ανήκει αποκλειστικά σε μία κατηγορία αλλά μπορεί να έχει στοιχεία από όλους τους προσανατολισμούς σε διαφορετικό βαθμό (Deci & Ryan, 1985, 1991). Επιπλέον, οι προσανατολισμοί αιτιότητας μπορούν να μεταβληθούν κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Παραδείγματος χάριν, κάποιο άτομο που παρουσιάζει χαρακτηριστικά από τον εξωτερικώς ελεγχόμενο προσανατολισμό μπορεί να παρουσιάσει ισχυρή εσωτερική παρακίνηση εάν το περιβάλλον του παρέχει ευκαιρίες να βιώσει τις ενέργειές του ως αυτοκαθοριζόμενες. Συμπερασματικά, οι προσανατολισμοί αιτιότητας μπορούν να

θεωρηθούν ως διαπροσωπικές προκαταλήψεις που μεταβάλλουν τις επιπτώσεις περιβαλλοντικών παραγόντων που είτε ενισχύουν είτε εμποδίζουν την εσωτερική παρακίνηση (Hagger et al., 2011). Όπως όμως, το περιβάλλον επηρεάζει τους προσανατολισμούς αιτιότητας, έτσι και αυτοί διαμορφώνουν τον τρόπο που θα συμπεριφερθούν τα άτομα απέναντι στους άλλους και το πως θα αντιληφθούν και θα ερμηνεύσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον (Behzadnia, 2020).

2.6 Ενσυναίσθηση

Σημαντικό ρόλο στην SDT που συνδέεται άμεσα με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες παίζει και η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση δεν είναι μία από τις θεωρίες του αυτοκαθορισμού, σχετίζεται όμως με την ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου (Ryan & Deci, 2017). Πρόκειται για ψυχολογική οντότητα που δύναται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μεταφέρουν το ενδιαφέρον τους σε αυτούς που φροντίζουν και να ενισχύσουν την προσπάθεια για ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών (Chatzisarantis et al., 2019), κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή μη επικριτικής, εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και το σεβασμό της ταυτότητας των μαθητών (Burt et al., 2013· Carpentier & Mageau, 2013· Orsini et al., 2015).

Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί ανά τα χρόνια για την ενσυναίσθηση. Κατά τους (Thompson & Woods, 2000, p. 160) αποτελεί κομμάτι μίας λειτουργικής ανθρώπινης σχέσης και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα αναγνώρισης του πότε κάποιο άτομο έχει ανάγκη από υποστήριξη. Η ενσυναίσθηση μπορεί επίσης να οριστεί ως αντίληψη των συναισθημάτων του άλλου (Bernhardt & Singer, 2012· Decety & Moriguchi, 2007) και ως ικανότητα να αντιδράς κατάλληλα σε αυτά (Leibert & Anders, 2006). Σύμφωνα με τους Weisz & Cikara (2020) η ενσυναίσθηση είναι μία έννοια πολυσύνθετη. Τα άτομα με ενσυναίσθηση σκέφτονται τους άλλους, μοιράζονται τα συναισθήματα τους και

φροντίζουν για την ευημερία τους (Weisz & Cikara, 2020). Για τους Cuff et al. (2016), de Vignemont & Singer (2006), Decety & Lamm (2006), Preckel et al. (2018), η ενσυναίσθηση είναι ολοκληρωμένο σύνολο που αποτελείται από τέσσερα βασικά μοτίβα: την κατανόηση, το συναίσθημα, την ικανότητα να μοιράζεσαι και τη διαφοροποίηση μεταξύ εαυτού-άλλου. Όταν τα τέσσερα αυτά μοτίβα ερευνώνται ως σύνολο προκύπτει ότι η ενσυναίσθηση είναι ταυτόχρονα και εγγύτητα και απόσταση, και συναίσθημα και γνώση και αφορά και σώμα και μυαλό (Eklund & Meranius, 2021). Για να υπάρχει ενσυναίσθηση δηλαδή, απαιτείται να είσαι κοντά στον άλλον αλλά αρκετά μακριά ώστε να υπάρχει διαφορετική προοπτική, να υπάρχει συναίσθημα ώστε το άτομο να ωθείται να ενεργήσει με κάποιον τρόπο, αλλά και γνώση ώστε να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει και τέλος, η ενσυναίσθηση είναι τόσο σωματική όσο και ψυχική (Eklund & Meranius, 2021). Η ενσυναίσθηση επίσης, είναι θετικά συνδεδεμένη με τον αλτρουισμό, την συγχώρεση και την ευγνωμοσύνη (Sharma et al., 2021) και βοηθάει στην ανάπτυξη προκοινωνικών συμπεριφορών και στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων (Roberts et al., 2014).

Η έννοια της ενσυναίσθησης ως χαρακτηριστικό (trait) υπονοεί ότι διαφέρει από άτομο σε άτομο αλλά μένει σταθερή ανά το χρόνο (Cuff et al., 2016). Η ικανότητα της ενσυναίσθησης επηρεάζεται από ανατομικές διαφορές (Banissy et al., 2012), γενετικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες (Eisenberg & Morris, 2001), αλλά και από το φύλο (Derntl et al., 2010), την εκπαίδευση (Thomas et al., 1997), την προσωπικότητα, την ηθική και τη νοημοσύνη (Μαλικιώση & Λοΐζου, 2003), ενώ μπορεί να μεταβληθεί με βάση την εμπειρία.

Η ενσυναίσθηση όμως δεν είναι ανεξάρτητη από καταστασιακούς παράγοντες (state). Αντίθετα, είναι αποτέλεσμα επιρροής χαρακτηριστικών (trait) και καταστάσεων (state), όπου ρόλο παίζουν και γνωσιακοί και συναισθηματικοί παράγοντες (Cuff et al.,

2016). Η καταστασιακή ενσυναίσθηση αφορά την επεξεργασία μηνυμάτων που έχουν ως στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς ώστε να επιτευχθεί ευεξία (Shen, 2010). Μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία κατανόησης ενός άλλου ατόμου και συνδέεται με την πρόσληψη μηνυμάτων (π.χ., Bagozzi & Moore, 1994· Campbell & Babrow, 2004). Έτσι, παρακολουθώντας ένα άτομο, γίνεται αντιληπτή η κατάσταση του, κάτι που ενεργοποιεί αυτόματες και σωματικές αποκρίσεις (Preston & de Waal, 2002). Οι βασικές διαστάσεις της καταστασιακής ενσυναίσθησης κατά την πρόσληψη μηνυμάτων συμπεριλαμβάνουν συναίσθημα και γνώση (Bagozzi & Moore, 1994· Campbell & Babrow, 2004· Decety & Jackson, 2006· Decety & Lamm, 2006· Preston & de Waal, 2002) και είναι η συναισθηματική (affective), η γνωσιακή (cognitive) και η συνειρμική (associative).

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση (affective) περιλαμβάνει την κατανόηση και αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου (Davis, 1980, 2006· Decety & Jackson, 2006). Κατά τη συναισθηματική ενσυναίσθηση μεταδίδονται τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, γίνεται αντιληπτή η δυσφορία ενός άλλου και εγείρονται συναισθήματα συμπόνιας προς ένα άλλο άτομο (Sharma et al., 2021). Στην συναισθηματική ενσυναίσθηση το άτομο μπορεί να βιώσει και τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα του άλλου. Σύμφωνα με τον Lazarus (1991), είναι πιθανό να βιώνει ταυτόχρονα πολλαπλά συναισθήματα.

Κατά τη γνωσιακή ενσυναίσθηση (cognitive) το άτομο κατανοεί και ενστερνίζεται την οπτική ενός άλλου ατόμου (Davis, 1980, 2006). Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την οπτική γωνία του άλλου χωρίς να συμμετέχει συναισθηματικά. Η συναισθηματική και γνωσιακή ενσυναίσθηση συχνά είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και οι δύο αυτές διαστάσεις πρέπει να είναι πάντα παρούσες καθώς αν υπάρχει γνώση χωρίς συναίσθημα η έννοια πλησιάζει πιο κοντά στη μίμηση

(Shen, 2010), ενώ αν υπάρχει συναίσθημα, όχι όμως γνώση, επικρατούν συναισθήματα συμπόνοιας (Eisenberg & Miller, 1987· Goldie, 1999). Η ενσυναίσθηση δεν είναι έννοια ταυτόσημη με τη συμπόνοια (sympathy) και δεν πρέπει να συγχέονται. Στην πρώτη περίπτωση μπαίνουμε στη θέση ενός άλλου ατόμου, ενώ στη δεύτερη ανησυχούμε για κάποιον, επειδή ενδεχομένως έχουμε περάσει κάτι ανάλογο (Howe, 2013).

Τέλος, η συνειρμική ενσυναίσθηση (associative), αφορά στην ταύτιση με την κατάσταση ενός άλλου ατόμου (Shen, 2010). Η συνειρμική ενσυναίσθηση πηγάζει από τις θεμελιώδεις αξίες της ενσυναίσθησης, όπως ο αλtruισμός και αφορά την ταύτιση (Campbell & Babrow, 2004· Decety & Jackson, 2006), την αίσθηση δηλαδή ότι το ίδιο το άτομο βιώνει ό,τι και το άτομο το οποίο παρακολουθεί και προς το οποίο δείχνει ενσυναίσθηση (Cohen, 2001, 2006). Μέσω της συνειρμικής ενσυναίσθησης αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις και δεσμοί (Davis, 1994). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση και η αλtruιστική συμπεριφορά που προκύπτει μέσω αυτής, μπορούν να οδηγήσουν σε ανάπτυξη φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Batson, 1991· Κοτσάνη, 2018).

Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή ενσυναίσθηση δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων και συχνά υιοθετούν ενδογενή ρύθμιση συμπεριφοράς (Ryan & Deci, 2017). Επιπρόσθετα, θέτουν ενδογενείς στόχους για τον εαυτό τους και οι ψυχολογικές τους ανάγκες είναι πιο ικανοποιημένες (Ryan & Deci, 2017).

2.7 Εκπαιδευτικοί στόχοι

Η SDT έχει αξία για όσους σχετίζονται με την παρακίνηση και την αλλαγή συμπεριφοράς, οπότε μπορεί να φανεί ιδιαίτερα σημαντική για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την SDT, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν ενδοπροσωπικές καταστάσεις των μαθητών τους, μέσω των οποίων μπορούν να ενισχύσουν ή να

υπονομεύσουν την αυτόνομη παρακίνηση τους. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αντικατοπτρίζουν τις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα που επιθυμούν να επιτύχουν στην τάξη τους (Cheon et al., 2018). Οι στόχοι μπορεί να είναι είτε ενδογενείς είτε εξωγενείς (Kasser & Ryan, 1996, Sheldon et al., 2004). Κατά την επιλογή εκπαιδευτικών στόχων, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν παραστάσεις που βασίζονται στις δικές τους προτιμήσεις με την μορφή των στόχων αυτών (ενδογενών και εξωγενών) (Jang, 2017). Οι ενδογενείς στόχοι σχετίζονται με την ανάπτυξη της σχέσης με τους μαθητές και συνδέονται με εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την αυτονομία των μαθητών (Jang, 2019), ενώ οι εξωγενείς είναι περισσότερο συσχετισμένοι με συστήματα ανταμοιβών, όπως οι υψηλοί βαθμοί (Jang, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, οι ενδογενείς στόχοι έχουν αποδειχθεί ότι βοηθούν στην ανάπτυξη των μαθητών και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών (Jang, 2017· Niemec et al., 2014). Οι ενδογενείς εκπαιδευτικοί στόχοι προσανατολίζουν τον εκπαιδευτικό στο να ακούει, να κατανοεί τους μαθητές και να δημιουργεί ένα χώρο διδασκαλίας που προωθεί την ανάπτυξη τους (personal growth) και την ανάπτυξη σχέσεων (relationship growth) (Jang, 2019). Μέσω της υιοθέτησης ενδογενών στόχων αυξάνεται η ποιότητα της σχέσης με τους μαθητές, η ενθάρρυνση και η θετική στάση απέναντι στο ρυθμό ανάπτυξης κάθε μαθητή, όπως και η θετική εκτίμηση (Aelterman et al., 2019· Jang, 2017).

Αντίθετα, οι εξωγενείς στόχοι σχετίζονται με φιλοδοξίες, όπως υψηλοί βαθμοί και ενίσχυση της επίδοσης με στόχο μόνο την επιτυχία. Έτσι, η επιτυχία με τη μορφή καλής επίδοσης γίνεται αυτοσκοπός και οι μαθητές το μέσο επίτευξης της (Ryan & Deci, 2017). Οι εξωγενείς εκπαιδευτικοί στόχοι δίνουν προτεραιότητα σε κοινωνικά σημαντικούς δείκτες αξίας των μαθητών (Jang, 2019). Μετρούν την επιτυχία μέσω υψηλών βαθμών

(high scores) και σίγουρης επιτυχίας (assured success). Συσχετίζονται με την υιοθέτηση ελεγχόμενου τρόπου παρακίνησης όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πειστικές συμπεριφορές που εστιάζουν στο να ανακοινώνουν στους μαθητές τι πρέπει να κάνουν και να τους ασκούν πίεση μέχρι να το πετύχουν (Aelterman et al., 2019· Reeve, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί, πέρα από την ποιοτική σχέση που καλούνται αναπτύξουν με τους μαθητές τους, παίζουν καίριο ρόλο στην αναγνώριση των ψυχολογικών αναγκών τους και μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην υιοθέτηση ενδογενών στόχων για τον εαυτό τους (Li et al., 2018· Niemec et al., 2014· Reeve et al., 2019).

Για την ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία (autonomy), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις προτιμήσεις των μαθητών, να βλέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία από την οπτική τους, να τους παρέχουν ευκαιρίες για να λαμβάνουν αποφάσεις και να τους συμπεριφέρονται ως αυτόνομα όντα (Behzadnia et al., 2018· Cheon et al., 2019). Η ανάγκη για ικανότητα (competence) επιτυγχάνεται με την παροχή σαφών οδηγιών για το πώς να ρυθμίσουν την συμπεριφορά τους και τη στρατηγική τους και όχι ανακοινώνοντας τους απλά τι να κάνουν (Aelterman et al., 2019· Cheon et al., 2019), ενώ με τον συσχετισμό με τους μαθητές, το ενδιαφέρον προς αυτούς και με την αφιέρωση ποιοτικού χρόνου σε αυτούς, ικανοποιείται η ανάγκη για συσχέτιση (relatedness) (Rocchi et al., 2017).

Στα άτομα με αναπηρία η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι ανεκτίμητη για την ανάπτυξη της αυτονομίας του και του αυτοκαθορισμού τους (Deci, 2004). Όταν τα άτομα αυτά νιώθουν ότι μπορούν να είναι αυτοκαθοριζόμενα, μπορούν με μεγαλύτερη επιτυχία να ρυθμίσουν την συμπεριφορά τους με αυτονομία (Wehmeyer & Zhao, 2020). Παρόλο που η ανάγκη για αυτοκαθορισμό για τα άτομα με αναπηρία είναι αντίστοιχη με αυτή των υπόλοιπων συνομηλίκων τους, συχνά στερούνται ευκαιριών να ενεργήσουν βάσει των

ενδιαφερόντων τους και αυτόνομα να λάβουν αποφάσεις για τη ζωή τους (Wehmeyer et al., 2017). Έτσι, η υποστήριξη και η καθοδήγηση εντός του εκπαιδευτικού τους πλαισίου κρίνεται επιτακτική (Association, 2013), καθώς η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών είναι εξίσου απαραίτητη για την ευεξία τους (Behzadnia et al., 2022).

2.8 Ενσυνειδητότητα

Μία έννοια που φαίνεται να σχετίζεται με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών, την αυτονομία, την ενσυναίσθηση και τη επιλογή εκπαιδευτικών στόχων είναι η ενσυνειδητότητα. Η εξάσκηση της ενσυνειδητότητας φαίνεται να επηρεάζει τις ανωτέρω σχέσεις. Η ενσυνειδητότητα πηγάζει από τον βουδισμό. Ορίζεται ως η εσκεμμένη προσοχή στο τι συμβαίνει στην παρούσα κατάσταση, χωρίς επικριτικότητα (Kabat-Zinn, 2003) και αφορά συναισθήματα, εικόνες, σκέψεις και αντιλήψεις (Kabat-Zinn, 1990), ενώ σύμφωνα με τους Brown & Ryan (2003) ως καταστασιακή ενσυνειδητότητα χαρακτηρίζεται η επίγνωση που συμβαίνει την παρούσα στιγμή. Δεν ανήκει στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, σύμφωνα με έρευνες όμως, συνδέεται άμεσα με τη Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών και με την ενίσχυση του αυτοκαθορισμού (Ryan & Deci, 2000) και της ευημερίας (Brown & Ryan, 2003· Ryan & Deci, 2000). Όπως και στην SDT, όπου το άτομο κινείται από εσωτερικές δυνάμεις, έτσι και στην ενσυνειδητότητα, απαιτείται επίγνωση των εσωτερικών και εξωτερικών γεγονότων. Επιπρόσθετα, έρευνες δείχνουν ότι λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη της αυτονομίας. Σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2017), μέσω της ενσυνειδητότητας ενισχύεται η αυτονομία και η ολοκληρωμένη αυτορρύθμιση. Τα άτομα με ενσυνειδητότητα επιδεικνύουν μεγαλύτερη επίγνωση εσωτερικών φαινομένων όπως είναι οι ανάγκες, οι παρορμήσεις και τα συναισθήματα, αλλά και εξωτερικών όπως εξωτερικές πιέσεις (Ryan & Deci, 2017). Επιπλέον, επιδιώκουν αξίες που έρχονται σε συμφωνία με τον εαυτό τους (Levesque & Brown, 2007· Vago &

Silbersweig, 2012) και παρουσιάζουν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση (Brown et al., 2016), ενώ απέχουν από την επιδίωξη εξωγενών ανταμοιβών και στόχων (Leigh & Anderson, 2013).

Η ενσυνειδητότητα μπορεί να επέλθει μέσω του διαλογισμού ενσυνειδητότητας, δηλαδή την εστιασμένη προσοχή σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, όπως η αναπνοή, είτε δίνοντας την απαραίτητη προσοχή ανά πάσα στιγμή σε οποιαδήποτε εμπειρία (Lutz et al., 2008) και επαναφέροντας την προσοχή στο ότι συμβαίνει την παρούσα στιγμή, διατηρώντας μία στάση αποδοχής και μη επικριτικότητας (Shapiro et al., 2006). Μπορεί να είναι χαρακτηριστικό (trait) ή κατάσταση (state). Η καταστασιακή ενσυνειδητότητα μπορεί να διαφέρει σε ένα άτομο από στιγμή σε στιγμή (Brown & Ryan, 2003), και ανάλογα με το πλαίσιο και το χρόνο η ενσυνειδητότητα μπορεί να είναι περισσότερο καταστασιακή παρά χαρακτηριστικό (Bishop et al. 2004). Η καταστασιακή ενσυνειδητότητα που μπορεί να επέλθει από τακτική εξάσκηση μπορεί να αυξήσει την ενσυνειδητότητα και ως χαρακτηριστικό (Kiken et al., 2015). Αντίστοιχα η εξάσκηση της ενσυνειδητότητας αυξάνει την ενσυνειδητότητα ως χαρακτηριστικό, που με την πάροδο του χρόνου μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη ενσυνειδητότητα στην καθημερινή ζωή και κατ'επέκταση σε καταστασιακή ενσυνειδητότητα (Medvedev et al., 2017).

Η ενσυνειδητότητα δεν αποτελεί απλά μία συμμόρφωση σε οδηγίες αλλά προϋποθέτει αλλαγή προοπτικής (Kabat-Zin, 2011). Η ύπαρξη της υποθέτει την απουσία προκατάληψης σχετικά με το τι πρέπει να σκεφτείς, να νιώσεις ή να κάνεις (Baer et al., 2006). Απαιτεί αρχικά τη συνειδητοποίηση προσκόλλησης σε ιδέες, κανόνες ή προσδοκίες και στη συνέχεια την αποκόλληση από αυτά και την υιοθέτηση νέας προοπτικής (Greeson et al., 2014). Για την επίτευξη αυτού απαραίτητη κρίνεται η ικανότητα της αποκέντρωσης, η παρακολούθηση δηλαδή των προσωπικών συνειδητών διαδικασιών ως μέρος μίας

διαδικασίας αξιολόγησης (Fresco et al., 2007). Η ενσυνειδητότητα μπορεί να χαρακτηριστεί από τρία αλληλένδετα δομικά στοιχεία: την πρόθεση, την προσοχή και τη στάση (Shapiro et al., 2006). Επιπλέον, αποτελείται από δύο βασικά χαρακτηριστικά: την ηθελημένη ρύθμιση της προσοχής και την υιοθέτηση ενός προσανατολισμού προς τη βίωση της παρούσας στιγμής με απαθή περιέργεια και αποδοχή (Bishop et al. 2004). Μέσω της αυτορρύθμισης που φτάνει στον υψηλότερο βαθμό με την ενσυνειδητότητα, τα άτομα έρχονται πιο κοντά στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους (Brown & Ryan, 2003· Chang et al., 2014· Malboeuf-Hurtubise et al., 2017· Ryan & Deci, 2000). Στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και την προσωπική ανάπτυξη συμβάλλει η επίγνωση του ίδιου τους του εαυτού και την ψυχοσύνθεσης τους που επέρχεται μέσω την ενσυνειδητότητας (Schultz & Ryan, 2015). Τα άτομα με ενσυνειδητότητα ρυθμίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα τους (Vansteenkiste & Ryan, 2013) και ακόμα και σε μη ευνοϊκές συνθήκες οι ανάγκες τους ικανοποιούνται περισσότερο (Schultz et al., 2015). Επιπλέον, δίνουν μεγαλύτερη προσοχή και είναι πιο δεκτικά σε εσωτερικές και περιβαλλοντικές ενδείξεις, με μη επικριτικό τρόπο, αφήνοντας χώρο για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Rigby et al., 2014).

Επιπλέον, η ενσυνειδητότητα κρίνεται σημαντική για τα άτομα που παρέχουν φροντίδα και ως αποτέλεσμα στους εκπαιδευτικούς. Η συναισθηματική φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με υψηλά επίπεδα άγχους (Schutz, 2014). Η ενσυνειδητότητα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται τι επικοινωνούν οι μαθητές και να ανταποκρίνονται ήρεμα και με επιδεξιότητα όταν επικρατεί συναισθηματική φόρτιση μέσω της ενίσχυσης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και ρύθμισης συναισθημάτων (Benn et al., 2012). Η ενσυνειδητή διδασκαλία χαρακτηρίζεται από μη επικριτική αποδοχή από μεριάς του εκπαιδευτικού της αποτελεσματικότητας του

και με την επίδειξη ενσυναίσθησης στις απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες και οδηγεί σε μείωση του στρες, ψυχολογική ευημερία και πιο θετικές αλληλεπιδράσεις (Benn et al., 2012). Επιπλέον, μέσω της ενσυνειδητότητας βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία καθώς μειώνεται το άγχος των εκπαιδευτικών και ενισχύεται η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (e.g., Flook et al., 2013· Frank et al., 2015· Jennings et al., 2017· Taylor et al., 2015).

2.8.1 Παρεμβάσεις Ενσυνειδητότητας

Οι παρεμβάσεις στην ενσυνειδητότητα μπορεί να διαρκούν μεγάλα χρονικά διαστήματα ή να είναι συντομότερες (Howarth et al., 2019). Μία τυπική παρέμβαση ενσυνειδητότητας μπορεί να διαρκέσει 6-8 εβδομάδες. Αυτές που αφορούν καταστασιακή ενσυνειδητότητα διαρκούν συνήθως για ένα μικρό χρονικό διάστημα και στοχεύουν στην πρόκληση μίας κατάστασης ενσυνειδητότητας σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον (Erisman & Roemer, 2010). Οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας στοχεύουν στην εκμάθηση τρόπων αφιέρωσης σκόπιμης προσοχής σε εμπειρίες, σωματικές, γνωστικές και συναισθηματικές, τη στιγμή που συμβαίνουν, χωρίς αυτοκριτική και αναστοχασμό (Kabat-Zinn 2013). Ξεκινούν συνήθως με εστίαση της προσοχής στην αναπνοή και συνεχίζουν με τις σκέψεις και το περιβάλλον (Miller et al., 2017). Σε πληθώρα ερευνών έχει παρατηρηθεί αύξηση της καταστασιακής ενσυνειδητότητας με παρεμβάσεις όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εστιάσουν στην αναπνοή και να αφήσουν πίσω τις σκέψεις τους (Creswell et al., 2007· Thompson & Waltz, 2007· Tipsord & Malle, 2007).

Έρευνες που μελέτησαν την ενσυνειδητότητα και ως χαρακτηριστικό και ως κατάσταση έδειξαν σημαντικά οφέλη στην ψυχολογική και σωματική υγεία σε κλινικούς και μη πληθυσμούς (Brown et al., 2007). Η εξάσκηση της ενσυνειδητότητας έχει συνδεθεί με έννοιες όπως ενσυναίσθηση (Schure et al., 2008· Shapiro et al., 1998), αποδοχή,

εμπιστοσύνη, ευγνωμοσύνη (Slade, 2010) και με την ενίσχυση της ευημερίας και της υγείας (Hughes et al., 2013· Lomas et al., 2008· Reiner et al., 2013· Shapiro et al., 2007· Slade, 2010· Sullivan et al., 2009). Φαίνεται ότι επιφέρει αλλαγές σε περιοχές του εγκεφάλου που επηρεάζουν την προσοχή και τη ρύθμιση των συναισθημάτων και επηρεάζει τη διάθεση και την ευημερία των εμπλεκόμενων (Davidson et al., 2003· Jha et al., 2010), αλλά συνδέεται και με την βελτίωση της ψυχικής υγείας (Grossman et al., 2004· Hofmann et al., 2010). Αποτελεί μία αποτελεσματική προσέγγιση για τη μείωση του άγχους (Chambers et al., 2009· Galante et al., 2014· Warnecke et al., 2011) και της συναισθηματικής δυσφορίας (Rosenzweig et al., 2003). Πέρα από τη συναισθηματική ρύθμιση, έχει συνδεθεί και με βελτιώσεις της γνωστικής απόδοσης. Οι παρεμβάσεις της ενσυνειδητότητας μπορούν να αυξήσουν την ικανότητα στρατηγικού ελέγχου της προσοχής (Bögels et al., 2006· Shapiro et al., 2007), τις συμβουλευτικές δεξιότητες και τις δεξιότητες ακρόασης (Schure et al., 2008) αλλά και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις γνωστικές ικανότητες (Deckro et al., 2002· Tang et al., 2012), την προσοχή (Saltzman and Goldin 2008· Semple et al., 2010), την εργαζόμενη μνήμη (Jha et al. 2010· Lao et al. 2016) και την κριτική σκέψη (Noone et al. 2016). Μέσω της ρύθμισης των σκέψεων και την προσοχή, η ενσυνειδητότητα μειώνει την απόσπαση προσοχής και την περιπλάνηση του νου (Bishop et al. 2004· Moore & Malinowski, 2009· Teper et al. 2013).

Παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς μεγάλης ή μικρότερης διάρκειας έχουν επιφέρει βελτίωση στην ευημερία τους (Hwang et al. 2017), μείωση του άγχους, της εξάντλησης και καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Beshai et al. 2016· Franco et al. 2010· Kemeny et al. 2012· Roeser et al. 2013) και αύξηση την ενσυνειδητότητας (Jennings et al. 2011, 2013), βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και ενίσχυση της μάθησης των εκπαιδευόμενων (Hwang et al., 2019). Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες τονίζουν τα θετικά των

παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας σε σχολικά περιβάλλοντα γενικής και ειδικής αγωγής, εστιάζοντας στην προώθηση της ευημερίας των μαθητών και την μείωση άγχους και κατάθλιψης (Carsley et al., 2017· Crescentini et al., 2016· Zenner et al., 2014· Zoogman et al., 2014). Πρακτικές εξάσκησης ενσυνειδητότητας σε φοιτητές έδειξαν τα ίδια αποτελέσματα (Bamber & Morpeth, 2018· Greeson et al., 2014). Επιπλέον, παρέμβαση ενσυνειδητότητας που έγινε σε νέους εκπαιδευτικούς για την καταπολέμηση του εργασιακού άγχους και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων τους έδειξε θετικά αποτελέσματα (Beuchel et al., 2022), ενώ έρευνες σε καθηγητές έδειξαν ότι μέσω των παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας μπορεί να αυξηθεί η ευημερία τους και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν (Flook et al., 2013· Frank et al., 2015· Hwang et al., 2019· Taylor et al., 2015).

2.8.2 Παρεμβάσεις Ενσυνειδητότητας και Ενσυναίσθηση

Πολλές έρευνες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ ενσυνειδητότητας και ενσυναίσθησης, με μικτά αποτελέσματα. Ένα πλήθος ερευνών έχει καταλήξει στο ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να αυξηθεί μετά από παρέμβαση ενσυνειδητότητας. Για παράδειγμα σε έρευνα των Shapiro et al. (1998), παρέμβαση οκτώ εβδομάδων μέσω του προγράμματος “Μείωση Άγχους με τη Χρήση Ενσυνειδητότητας” (Mindfulness Based Stress Reduction-MBSR) οδήγησε στην αύξηση ενσυναίσθησης σε φοιτητές ιατρικών σχολών. Βέβαια, πέρα από ασκήσεις ενσυνειδητότητας συμπεριελάμβανε και τεχνικές που στόχευαν στην αύξηση της ενσυναίσθησης, που μπορεί να επηρέασαν το αποτέλεσμα. Η ενσυναίσθηση αυξήθηκε και σε ενήλικες που δέχτηκαν παρέμβαση σε έρευνα των Kreplin et al. (2018), χωρίς να παρατηρηθεί όμως αύξηση σε άλλες προκοινωνικές συμπεριφορές, ενώ αυξημένη ενσυναίσθηση παρατηρήθηκε και στους συμμετέχοντες της έρευνας των Shure et al. (2008), μετά από παρέμβαση ενσυνειδητότητας δεκαπέντε εβδομάδων. Πολλές έρευνες

έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας παρουσιάζουν οφέλη στην ενσυναίσθηση φοιτητών (Barbosa et al., 2013· Dean et al., 2017· Gür & Yilmaz, 2020· McConville et al. 2017) και εργαζομένων σε επαγγέλματα υγείας (Krsaner et al., 2009· Lamothe et al. 2016).

Αντίθετα, σε έρευνα που αφορούσε σε συμβούλους τα αποτελέσματα δεν παρουσίασαν την ίδια συνοχή (Fulton & Cashwell, 2016), ενώ σε έρευνα των Beddoe & Murphy (2004) που έγινε παρέμβαση MBSR τα αποτελέσματα για την ενσυναίσθηση ήταν ασαφή. Επιπλέον, σε έρευνα των Cura & Atay (2023) δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και την ενσυναίσθηση μετά την παρέμβαση που έγινε σε φοιτητές νοσηλευτικής. Δεν παρουσιάστηκε αύξηση της ενσυναίσθησης μετά από παρέμβαση ενσυνειδητότητας ούτε στην μετα-ανάλυση της Kingsbury (2009) και των Gozalo et al. (2019) όπου έγινε παρέμβαση σε άτομα που εργάζονται στον τομέα της υγείας. Επίσης, ούτε στην έρευνα της Klewnick (2008) η παρέμβαση ενσυνειδητότητας MBSR ήταν ικανή να αυξήσει την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων, ούτε τη γνωσιακή, ούτε την συναισθηματική. Τα ευρήματα λοιπόν είναι συγκεχυμένα και δεν υπάρχει σαφής σχέση ανάμεσα στην ενσυνειδητότητα και την ενσυναίσθηση. Πιθανόν η ετερογένεια των αποτελεσμάτων να εξαρτάται από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τις διαφορετικές διαστάσεις ενσυνειδητότητας και ενσυναίσθησης που μετρήθηκαν.

2.9 Σύνοψη

Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο, τα άτομα, προκειμένου να ζήσουν με ευημερία καλούνται να ικανοποιήσουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τους για αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση, που είναι ουσιαστικές για την ανάπτυξη τους. Η ικανοποίηση τους σχετίζεται με ποικίλα οφέλη για την ψυχική τους υγεία και ευρωστία (Βαρσάμης, 2017) και συνδέεται με την εσωτερική παρακίνηση και την επιτυχία αυτορύθμιση τους. Το περιβάλλον παρουσιάζει ευκαιρίες ανάπτυξης και οι αντιλήψεις των

ατόμων σχετικά με τις πηγές κινήτρων που τους παρουσιάζονται ορίζουν τον προσανατολισμό αιτιότητας τους, που μπορεί να είναι αυτόνομος, εξωτερικώς ελεγχόμενος ή απρόσωπος. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη συναναστροφή τους με τους μαθητές τους οφείλουν να είναι ικανοί να αναγνωρίσουν τις ανάγκες τους, αλλά και να τους υποστηρίζουν στην προσπάθεια τους για την ικανοποίηση αυτών. Καθώς οι προσανατολισμοί αιτιότητας διαμορφώνουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται (Behzadnia, 2020), τα άτομα με χαρακτηριστικά του αυτόνομου προσανατολισμού υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών, ενώ αντίθετα ο εξωτερικώς ελεγχόμενος προσανατολισμός συνδέεται με ελεγκτικές συμπεριφορές και ο απρόσωπος με παθητικότητα και άγχος. Στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να οδηγήσουν τους μαθητές τους προς την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών, ρόλο μπορεί να παίξει η ενσυναίσθηση, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές (Chatzisarantis et al., 2019). Η καταστασιακή ενσυναίσθηση επιτρέπει το άτομο να προσλαμβάνει μηνύματα και να κατανοεί τους άλλους και μπορεί να είναι αρωγός για την επίτευξη της ευεξίας. Βασικές διαστάσεις της αποτελούν η συναισθηματική, η γνωσιακή και η συνειρμική (Shen, 2010). Κατά την αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, έχουν επίσης μεγάλη σημασία και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για αυτούς. Μέσω της επιλογής ενδογενών εκπαιδευτικών στόχων που στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη σχέσεων προωθείται η αυτονομία και η ικανοποίηση αναγκών, ενώ η επιλογή εξωγενών εκπαιδευτικών στόχων όπως η εστίαση σε υψηλές βαθμολογίες και η σίγουρη επιτυχία, μπορεί να φέρει το αντίθετο αποτέλεσμα (Jang, 2019). Η ανάπτυξη της αυτονομίας (Ryan & Deci, 2017) αλλά και η αποφυγή εξωγενών ανταμοιβών και στόχων (Leigh & Anderson, 2013) σχετίζεται και με την ενσυνειδητότητα, την επίγνωση δηλαδή του τι συμβαίνει στην παρούσα στιγμή (Brown & Ryan, 2003). Η ενσυνειδητότητα κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τους

εκπαιδευτικούς, καθώς ενισχύει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, συνδέεται με την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και την ευημερία και ενισχύει την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, βελτιώνοντας παράλληλα την αλληλεπίδραση τους και μειώνοντας το άγχος τους.

3. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η ενσυνειδητότητα φαίνεται να συσχετίζεται με τον αυτόνομο προσανατολισμό αιτιότητας, ενώ τα πιο ενσυνείδητα άτομα ικανοποιούν ευκολότερα τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τους και επιλέγουν πιο ενδογενείς στόχους. Επιπλέον, η ενσυνειδητότητα φαίνεται να σχετίζεται με την ενσυναίσθηση. Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να ερευνηθεί εάν η εξάσκηση της ενσυνειδητότητας επηρεάζει την πρόσληψη μηνυμάτων κατά την επιλογή εκπαιδευτικών στόχων από την παρακολούθηση μιας βίντεο βινιέτας και με ποιους τρόπους. Συγκεκριμένα, θα ελεγχθεί εάν η υποβολή της πειραματικής ομάδας σε μία σύντομη παρέμβαση ενσυνειδητότητας (7-8 λεπτών) θα επηρεάσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Για να ελεγχθεί η πρόσληψη των μηνυμάτων οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρακολουθήσουν μία βίντεο βινιέτα που παρουσιάζει έναν έφηβο με Εγκεφαλική Παράλυση αφού πρώτα ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο του, ως μελέτη περίπτωσης, καθώς αυτή ενδείκνυται για τη διερεύνηση δυναμικών σχέσεων με επίκεντρο τον ασθενή (Riley, 2016). Αρχικά, λοιπόν θα ελεγχθεί εάν παρατηρηθεί αύξηση στην καταστασιακή ενσυνειδητότητα των συμμετεχόντων έπειτα από την παρέμβαση ενσυνειδητότητας. Η παρέμβαση της ενσυνειδητότητας στοχεύει αποκλειστικά στην αύξηση της καταστασιακής ενσυνειδητότητας και όχι στην αύξηση της ενσυνειδητότητας ως χαρακτηριστικό. Δεύτερον, η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει εάν η παρέμβαση θα ενισχύσει τις σχέσεις μεταξύ ενσυνειδητότητας, αναγνώρισης βασικών ψυχολογικών αναγκών,

ενσυναίσθησης και ενδογενών εκπαιδευτικών στόχων. Συγκεκριμένα θα ερευνηθεί εάν τα άτομα που θα δεχτούν παρέμβαση, θα αναγνωρίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου που παρουσιάζεται στη βίντεο βινιέτα και θα επιλέξουν πιο ενδογενείς εκπαιδευτικούς στόχους για αυτόν από την ομάδα ελέγχου. Καθώς κάτι αντίστοιχο δεν έχει διερευνηθεί προς το παρόν στην παρούσα εργασία θα τεθούν διερευνητικά ερωτήματα και όχι υποθέσεις. Ως προς τους συμμετέχοντες, η επιλογή φοιτητών παιδαγωγικών σχολών αιτιολογείται από το γεγονός ότι είναι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και θα διερευνηθεί αν η ηλικία και η εμπειρία τους θα επηρεάσει τις απαντήσεις τους.

Συμπερασματικά τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

1. Η ηλικία και η εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων θα επηρεάσουν την ενσυνειδητότητα των συμμετεχόντων;
2. Η σύντομη παρέμβαση ενσυνειδητότητας είναι ικανή να αυξήσει την καταστασιακή ενσυνειδητότητα των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας σε σημαντικό βαθμό;
3. Η εξάσκηση την ενσυνειδητότητας θα ωθήσει τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας να είναι πιο επιτυχείς στην αναγνώριση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και να θέσουν πιο ενδογενείς στόχους από την ομάδα ελέγχου;
4. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην πειραματική ομάδα έγινε εξάσκηση της ενσυνειδητότητας, θα ενισχυθεί η συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνώριση βασικών ψυχολογικών αναγκών και την υιοθέτηση ενδογενών εκπαιδευτικών στόχων στην πειραματική ομάδα έναντι της ομάδας ελέγχου;

5. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην πειραματική ομάδα έγινε εξάσκηση της ενσυνειδητότητας, θα επηρεαστεί η συσχέτιση ανάμεσα σε ενσυνειδητότητα και ενσυναίσθηση στην πειραματική ομάδα έναντι της ομάδας ελέγχου;

Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει παρόμοιες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, οι παρεμβάσεις όμως στο πλήθος αυτών είχαν μεγαλύτερη διάρκεια. Στην εργασία παρουσιάζεται πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών στοχεύοντας στην διερεύνηση νέας γνώσης που μπορεί να προκύψει από τη μελέτη τους καθώς ακόμη δεν υπάρχει μία ενιαία άποψη γύρω από αυτές.

4. Μεθοδολογία

4.1 Συμμετέχοντες

Για την παρούσα έρευνα διεξήχθη ποσοτική ερευνητική μελέτη πεδίου. Ως συμμετέχοντες επιλέχθηκαν φοιτητές παιδαγωγικών σχολών, με μη τυχαιοποιημένη δειγματοληψία ευκολίας. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν καθώς ερευνήθηκε η ικανότητα τους να θέτουν κατάλληλους εκπαιδευτικούς στόχους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, που αποτελεί καίριο κομμάτι της έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε εντός των αμφιθεάτρων διδασκαλίας των φοιτητών. Ο αρχικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 112. Μετά τον έλεγχο των δεδομένων για ακραίες και εκλιπούσες τιμές 14 άτομα αφαιρέθηκαν από το σύνολο δεδομένων. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 98 συμμετέχοντες.

4.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουαρίου με Μαρτίου 2023. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δομημένα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, η πλειονότητα των οποίων ήταν μεταφρασμένα και σταθμισμένα στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, έχουν χρησιμοποιηθεί και στην Ελλάδα αλλά και σε πληθώρα άλλων χωρών (e.g., Chen et al., 2015· Grouzet et al., 2005· Nalipay et al., 2020· Ryan and Deci, 2017· Varsamis et al., 2021). Μόνο το ερωτηματολόγιο GCOS μεταφράστηκε με την μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (back translation method) από ανεξάρτητο μεταφραστή. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους φοιτητές που αποτέλεσαν τους συμμετέχοντες της έρευνας εντός των αμφιθεάτρων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Τα ερωτηματολόγια που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα σχετίζονται με τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού. Επιλέχθηκαν ώστε να σχετίζονται με τα

ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, που αφορούν την αξιολόγηση της καταστασιακής απόκρισης των συμμετεχόντων σε μία βίντεο-βινιέτα.

4.3 Μετρήσεις

Οι μετρήσεις αποτελούν τις μεταβλητές της έρευνας που προκύπτουν από τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

4.3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Καταγράφηκε το φύλο και η ηλικία του κάθε συμμετέχοντα, η παιδαγωγική σχολή στην οποία φοιτούν και η εργασιακή εμπειρία τους στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες κατέγραψαν αν φοιτούν και/ή εργάζονται στη γενική ή στην ειδική αγωγή, στην πρωτοβάθμια ή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, κατέγραψαν εάν οι σπουδές τους σχετίζονται με κινητικές αναπηρίες.

4.3.2 Βίντεο βινιέτα

Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν μία σκηνή της ιταλικής ταινίας "Τα κλειδιά του σπιτιού" (Ferri et al., 2004) που σκηνοθετήθηκε από τον Gianni Amelio. Η ταινία αφορά την πατρότητα και την αποδοχή της αναπηρίας. Μετά το θάνατο της μητέρας του, ο Πάολο, ένας έφηβος με εγκεφαλική παράλυση συναντά τον πατέρα του και καλούνται να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον από την αρχή και να γεφυρώσουν το χάσμα που τους χωρίζει. Ο πατέρας καλείται να κατανοήσει την αναπηρία του γιου του και να σταθεί δίπλα του με τη βοήθεια της Νικόλ, μίας μητέρας ενός κοριτσιού με κινητική αναπηρία, που γνωρίζει στο κέντρο αποκατάστασης του γιου του.

Στην επιλεγμένη βίντεο βινιέτα τεσσάρων περίπου λεπτών εμφανίζεται ο Πάολο σε ένα νοσοκομείο αποκατάστασης στο Βερολίνο, όπου για πρώτη φορά βρίσκεται εντός της αίθουσας και παρακολουθεί την αποκατάσταση του, ο πατέρας του Τζιάνι. Η υπεύθυνη για τον Πάολο γιατρός δίνει οδηγίες στον Πάολο με τόνο απότομο, κοφτό και δυνατό. Οι οδηγίες είναι αδιάκοπες ακόμα και όταν ο Πάολο έχει φανερά εξαντληθεί και ζητά να πάρει μία ανάσα. Σε κάποιο σημείο, ο πατέρας του διακόπτει τη διαδικασία και παρεμβαίνει όταν δεν αντέχει να βλέπει το παιδί του να υποφέρει. Το απόσπασμα συνεχίζει με τον Τζιάνι και τη Νικόλ που συζητούν για τις ανάγκες του Πάολο και τους στόχους της αποκατάστασης, ενώ η βινιέτα κλείνει με μία σκηνή πατέρα-υιού που υποδύονται τη γιατρό του Πάολο τη στιγμή που έδινε τις οδηγίες.

Η συγκεκριμένη βινιέτα επιλέχθηκε καθώς εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας. Αρχικά ο πατέρας του Πάολο και η γιατρός δεν φαίνεται να έχουν τους ίδιους στόχους σχετικά με την αποκατάσταση του Πάολο. Επιπλέον, είναι εμφανείς οι συνέπειες της έλλειψης επαφής μεταξύ του Πάολο και του πατέρα του. Σύμφωνα με τους Varsamis et al. (2022) τα χαρακτηριστικά της βίντεο βινιέτας που ακολουθούν είναι τα εξής: Αρχικά, τηρούνται τα βασικά κριτήρια της καταστασιακής ενσυναίσθησης κατά την Shen (2010), καθώς απεικονίζεται η αγωνία του πρωταγωνιστή και υπάρχει μεγάλη αντιληπτή αληθοφάνεια για την ηλικία των συμμετεχόντων και το ελληνικό πλαίσιο. Δεύτερον, η βινιέτα παρουσιάζει με τρόπο κατανοητό διαφορετικές δυσκολίες που προκύπτουν στα άτομα με κινητικές αναπηρίες (Agaliotis & Varsamis, 2019) και παρουσιάζονται διαφορετικές απόψεις που σχετίζονται με μία διεπιστημονική εργασία. Στα πρώτα λεπτά απεικονίζεται η διαδικασία αποκατάστασης του πρωταγωνιστή σε ένα σε ένα φυσικό περιβάλλον για κάποιο χρονικό διάστημα, ενώ ακολουθεί 1' και 15", όπου τονίζονται γνωστικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα της λειτουργίας του πρωταγωνιστή (Stadskleiv, 2020). Επιπλέον, στο παρόν απόσπασμα οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες του Πάολο και

του πατέρα του δε φαίνεται να αναγνωρίζονται ή να ικανοποιούνται (Niemić et al., 2014· Williams, 2014). Τέλος, σύμφωνα με την παρακίνηση που προτείνεται από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, ο Πάολο καλείται να συμμετάσχει σε σωματική άσκηση με τρόπο πειστικό (Symonds et al., 2019). Κατά τη συμμετοχή του στο τεστ κίνησης που στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας της βάρδισης εγείρονται ερωτηματικά σχετικά με την αυτονομία που του παρέχεται. Επιπλέον, η ρύθμιση της συμπεριφοράς και η επιλογή των στόχων δεν φαίνεται να είναι ενδογενείς, ενώ αμφισβητήσιμα κρίνονται και η προοπτική και ο σεβασμός για το ρυθμό της προόδου του Πάολο και της αμοιβαιότητας της σχέσης.

4.3.3 Ενσυνειδητότητα

Σημαντικό ρόλο για την παρούσα εργασία παίζει η καταστασιακή ενσυνειδητότητα των συμμετεχόντων στην πρόσληψη μηνυμάτων μέσω της παρακολούθησης μίας βίντεο βινιέτας. Για την μέτρηση της καταστασιακής ενσυνειδητότητας επιλέχθηκε η κλίμακα Mindful Attention Awareness Scale-State (State MAAS) των Brown & Ryan (2003). Η κλίμακα αποτελείται από έξι ερωτήματα που προσαρμόστηκαν ώστε να ελέγχουν την μη επικριτική επίγνωση της παρούσας στιγμής λαμβάνοντας υπόψη εσωτερικές και εξωτερικές διεργασίες. Η κλίμακα περιέχει αρνητικά διατυπωμένα ερωτήματα, οπότε η ερμηνεία τους γίνεται αντίστροφα (Bergomi et al., 2013· Chiesa, 2013). Παραδείγματα ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα: "Μου είναι δύσκολο να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο παρόν" και "Βιάζομαι κατά την εναλλαγή των σκέψεων, χωρίς να είμαι πραγματικά προσεκτικός/-ή σε αυτές". Για την απάντηση δόθηκε στους συμμετέχοντες κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμίδων (από το 1=καθόλου έως το 5=πάρα πολύ).

4.3.4 Γενικός Προσανατολισμός Αιτιότητας

Ο Γενικός Προσανατολισμός Αιτιότητας μετρήθηκε με την κλίμακα General Causality Orientation Scale (GCOS) που προέρχεται από την θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985). Η κλίμακα αποτελείται από 13 βινιέτες με 36 υποερωτήματα, για την συμπλήρωση της οποίας δόθηκε στους συμμετέχοντες κλίμακα Likert 7 βαθμίδων (από το 1=πολύ απίθανο έως το 7=πολύ πιθανό). Η κλίμακα αποτελείται από τρεις υποκλίμακες που υπολογίζουν διαφορετικά είδη προσανατολισμού παρακίνησης των συμμετεχόντων, καθορίζοντας αν τα άτομα παρακινούνται περισσότερο εσωτερικά, εξωτερικά ή επηρεασμένα από το περιβάλλον. Οι τρεις υποκλίμακες είναι ο αυτόνομος προσανατολισμός (autonomous), όπου κυριαρχεί η εσωτερική παρακίνηση, ο εξωτερικώς ελεγχόμενος προσανατολισμός (controlled), όπου η σημασία δίνεται στις ανταμοιβές και ο απρόσωπος προσανατολισμός (impersonal), όπου παρατηρείται έλλειψη παρακίνησης και αυξημένο άγχος (Deci and Ryan, 1985). Ακολουθεί παράδειγμα της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε: "Σου έχει προταθεί μία νέα θέση σε μία εταιρεία που δουλεύεις εδώ και ένα διάστημα. Η πρώτη ερώτηση που πιθανότατα σου έρχεται στο μυαλό είναι: α) Τι γίνεται αν δεν μπορέσω να ανταποκριθώ στη νέα ευθύνη; (απρόσωπος προσανατολισμός), β) Θα βγάλω περισσότερα σε αυτή τη θέση; (εξωτερικώς ελεγχόμενος προσανατολισμός), γ) Αναρωτιέμαι: Θα είναι αυτή η δουλειά ενδιαφέρουσα;" (αυτόνομος προσανατολισμός). Η κλίμακα μεταφράστηκε από ανεξάρτητο μεταφραστή με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (back translation method).

4.3.5 Καταστασιακή ενσυναίσθηση

Για την μέτρηση της καταστασιακής ενσυναίσθησης κατά την πρόσληψη μηνυμάτων χρησιμοποιήθηκε κλίμακα State Empathy Scale (SES, Shen, 2010). Οι βασικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης που μετριοούνται από την συγκεκριμένη κλίμακα είναι

τρεις: η συναισθηματική (affective), δηλαδή η κατανόηση και αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου, η γνωσιακή (cognitive), δηλαδή η κατανόηση της οπτικής ενός άλλου ατόμου και η συνειρμική (associative), δηλαδή η ταύτιση με την κατάσταση ενός άλλου ατόμου (Shen, 2010). Η κλίμακα αποτελείται από 12 ερωτήματα, τέσσερα για κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Παραδείγματα των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν ήταν οι εξής: "Τα συναισθήματα του παιδιού είναι ειλικρινή" (συναισθηματική), "Μπορώ να δω από την ίδια οπτική γωνία με το παιδί" (γνωσιακή), "Καθώς έβλεπα το βίντεο ήμουν πλήρως απορροφημένος/-η" (συνειρμική). Για την απάντηση δόθηκε στους συμμετέχοντες κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμίδων (από το 1=καθόλου έως το 5=πάρα πολύ). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί σε προηγούμενη έρευνα (Varsamis et al., 2021) και οι απαντήσεις αφορούν στο άτομο με Εγκεφαλική Παράλυση που παρουσιάστηκε στη βίντεο βινιέτα.

4.3.6 Εκπαιδευτικοί στόχοι

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έθεσαν οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν με το ερωτηματολόγιο Teachers Goal Questionnaire (TGQ), που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη της Jang (2019) και εξετάζει τους ενδογενείς και εξωγενείς στόχους που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και πώς μπορούν αυτοί να επηρεάσουν τις μορφές κινητοποίησης της τάξης του. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κρίνουν τη σημασία 16 εκπαιδευτικών στόχων για το άτομο που παρουσιάστηκε στη βίντεο βινιέτα ως μέλος μιας ομάδας υποστήριξης που είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέσσερα ερωτήματα αναφέρονται στην προσωπική ανάπτυξη (Personal Growth) και τέσσερα στην ανάπτυξη σχέσεων (Relationship Growth). Αυτά αφορούν την επιλογή ενδογενών στόχων. Αντίστοιχα, όσον αφορά τους εξωγενείς στόχους, τέσσερα ερωτήματα μετρούν τις υψηλές βαθμολογίες (High Scores) και άλλα τέσσερα τη σίγουρη επιτυχία

(Assured Success). Παραδείγματα ερωτημάτων είναι τα εξής: Θα πρότεινα να: "βοηθήσουμε το παιδί να γίνει το άτομο που επιθυμεί" (Προσωπική Ανάπτυξη), "ενθαρρύνουμε τους στενούς δεσμούς μεταξύ παιδιού και μελών της ομάδας (Ανάπτυξη σχέσεων), "Διαμορφώσουμε έτσι τις δοκιμασίες ώστε το παιδί να πετυχαίνει τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις" (Υψηλή Βαθμολογία), "Προβάλουμε τον επαγγελματισμό μας στον διευθυντή μας" (Σίγουρη Επιτυχία). Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμίδων (από το 1=καθόλου έως το 5=πάρα πολύ). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει επίσης μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην έρευνα των Varsamis et al (2021).

4.3.7 Αναγνώριση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Για την καταστασιακή αναγνώριση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του ατόμου που παρουσιάστηκε στη βίντεο βινιέτα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Basic Psychological Needs Recognition Questionnaire - State (BPNRQ-S) (Varsamis et al., 2021) που βασίζεται στη Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών και έχει χρησιμοποιηθεί σε Ελληνικό πληθυσμό (βλ. π.χ. Varsamis et al., 2021). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 12 ερωτήματα με τρεις διαστάσεις: Τέσσερα ερωτήματα αφορούν την αυτονομία (Autonomy), την ανάγκη δηλαδή του ατόμου να βιώνει ένα αίσθημα ακεραιότητας. Για παράδειγμα "Το παιδί έχει ανάγκη για αίσθημα επιλογής/ελευθερίας στα πράγματα που κάνει". Η επόμενη ομάδα τεσσάρων ερωτημάτων σχετίζεται με την ικανότητα (Competence), την αίσθηση δηλαδή αποτελεσματικότητας όπως φαίνεται στο παράδειγμα "Το παιδί έχει ανάγκη να νιώθει ότι μπορεί να καταφέρει καλά ότι αναλαμβάνει", ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα ερωτήματα αναφέρονται στη συσχέτιση με άλλους (Relatedness), τη σχέση και τη σύνδεση με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Ένα σχετικό παράδειγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν: "Το παιδί έχει ανάγκη να αισθάνεται πολύ κοντά με όσους συνεργάζεται". Και σε αυτό το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους

συμμετέχοντες κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμίδων (από το 1=καθόλου έως το 5=πάρα πολύ).

4.4 Διαδικασία έρευνας

Για την παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες αρχικά χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Το πρώτο ερωτηματολόγιο δόθηκε στην ομάδα ελέγχου. Ο αρχικός αριθμός συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου ήταν 44 άτομα. Μετά τον έλεγχο των δεδομένων για ακραίες και εκλιπούσες τιμές έμειναν 37. Αφού δόθηκαν οι οδηγίες οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το State MAAS και το GCOS. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πως θα παρακολουθήσουν τη βίντεο βινιέτα “Τα κλειδιά του σπιτιού” (Ferri et al., 2004). Ενημερώθηκαν για την πλοκή της ταινίας και για το τι θα παρακολουθήσουν στα περίπου 4' της βινιέτας. Το στιγμιότυπο που παρακολούθησαν είχε υπότιτλους στην ελληνική γλώσσα. Μετά την παρακολούθηση ενημερώθηκαν πως καλούνται να απαντήσουν ως μέλη μίας διεπιστημονικής ομάδας που δημιουργεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για τον έφηβο που παρουσιάζεται στην ταινία και να απαντήσουν στα SES, BPNRQ-S και TGQ, που αφορούν την ενσυναίσθηση ως προς τον έφηβο, την αναγνώριση των ψυχολογικών του αναγκών και την πρόταση κατάλληλων εκπαιδευτικών στόχων. Τέλος συμπλήρωσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία. Η συνολική διαδικασία διήρκησε περίπου 40 λεπτά.

Παρόμοια διαδικασία ακολούθησε και στην πειραματική ομάδα. Ο αρχικός αριθμός συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα ήταν 68 άτομα. Μετά τον έλεγχο των δεδομένων για ακραίες και εκλιπούσες τιμές, αφαιρέθηκαν 7 άτομα και έμειναν 61 συμμετέχοντες. Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ίδια αρχικά ερωτηματολόγια State MAAS και το GCOS ώστε τα αποτελέσματα των δύο ομάδων να είναι συγκρίσιμα. Στην πειραματική ομάδα ακολούθησαν δύο σύντομες παρεμβάσεις

αναπνοών ώστε να μετρηθεί και να αναλυθεί εάν η παρέμβαση ενσυνειδητότητας θα διαφοροποιήσει τις απαντήσεις τους στο state MAAS και αν θα επηρεάσει τις σχέσεις των υπόλοιπων μεταβλητών.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο State MAAS ακόμη μία φορά αμέσως μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Ακολούθησε η ενημέρωση και η παρακολούθηση της βίντεο βινιέτας και έπειτα, κλήθηκε και η πειραματική ομάδα, με τις ίδιες οδηγίες να συμπληρώσει τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια και κλίμακες (SES, BPNRQ-S και TGQ) και συλλέχθηκαν τα δημογραφικά τους στοιχεία. Η συνολική διάρκεια ήταν περίπου 45-50 λεπτά. Όλη η διαδικασία έλαβε χώρα μέσα στα αμφιθέατρα διδασκαλίας των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να ζητήσουν διευκρινίσεις ή να θέσουν ερωτήσεις σχετικά με τη διαδικασία.

4.5 Παρέμβαση

Η πρώτη σύντομη παρέμβαση μεταφράστηκε από την έρευνα του Shuai et al. (2020). Πρόκειται για μία τεχνική διαλογισμού που διδάσκει τη μέτρηση των φυσιολογικών αναπνοών και στοχεύει στην μετακίνηση της προσοχής μακριά από ανεπιθύμητους περισπασμούς και την αύξηση της επίγνωσης της παρούσας στιγμής. Η παρέμβαση αυτή διήρκησε περίπου 4 λεπτά. Ακολούθησε μία δεύτερη εξίσου σύντομη παρέμβαση αναπνοών που ονομάζεται "Square Breathing" (Rajkumar et al., 2021). Εδώ οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να χειριστούν την αναπνοή τους σκεπτόμενοι ένα τετράγωνο και να σχηματίσουν νοητικά τις 4 πλευρές τους καθώς εισέπνεαν και εξέπνεαν μετρώντας αργά ως το 4. Η διάρκεια της ήταν 3-4 λεπτά.

4.6 Ηθική και Δεοντολογία

Καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας ακολουθήθηκε η πολιτική που ορίζεται από τον Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας της Επιστημονικής Έρευνας και τον Κανονισμό Εφαρμογής Αρχών και Λειτουργίας της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, και από τον ιδρυτικό νόμο (4521/2018) των Ε.Η.Δ.Ε. για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Μαζί με τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους φοιτητές υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που προηγούνταν αυτών και το οποίο εξηγούσε α) τις οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και β) τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος εθελοντικά και δεν υπήρχε κάποιο αντάλλαγμα για τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, ενημερώθηκαν ότι είχαν το δικαίωμα να ανακαλέσουν τη συγκατάθεση τους για συμμετοχή στην έρευνα ανά πάσα στιγμή.

4.7 Στατιστική Ανάλυση

Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το πρόγραμμα SPSS (IBM Corp., 2011). Έγινε έλεγχος και διαλογή των δεδομένων, υπολογίστηκαν οι βασικές περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις και ο δείκτης Cronbach's Alpha (α) για την εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) των κλιμάκων. Τα ποιοτικά κριτήρια ταξινόμησης για τον υπολογισμό της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων που έγινε με τον υπολογισμό του Cronbach's Alpha (α) (Ουζούνη & Νακάκης, 2011) ήταν τα εξής: φτωχή ($\alpha < .67$), ικανοποιητική ($\alpha < .80$), καλή ($\alpha < .90$), πολύ καλή ($\alpha < .94$), εξαιρετική ($\alpha > .94$) (Mohamad et al., 2015). Η εξωτερική εγκυρότητα μετρήθηκε από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, όπου εκτιμήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (Pearson's Correlations Coefficient r). Χρησιμοποιήθηκαν το Wilcoxon Signed Ranks Test για έλεγχο της παρέμβασης και οι στατιστικές δοκιμασίες phi και t-test για να ερευνηθεί εάν η ομάδα ελέγχου και η

πειραματική είναι συγκρίσιμες. Επιπλέον, έγινε μονομεταβλητή ανάλυση διακυμάνσεων (Univariate Analysis of Variances-ANOVA) και χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ Levene's Test για την ισότητα των διακυμάνσεων του λάθους, τεστ έλλειψης προσαρμογής (Lack of Fit Tests) και η δοκιμή των αποτελεσμάτων μεταξύ των θεμάτων (Tests of Between-Subjects Effects), ενώ υπολογίστηκαν και οι διαφορές των ομάδων (ελέγχου και πειραματικής) για τις διαφορές τους στα ποσοστά ενσυνειδητότητας των συμμετεχόντων.

5. Αποτελέσματα

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 98 συμμετέχοντες. Οι 84 ήταν γυναίκες και οι 13 άντρες. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 20,53 έτη με τυπική απόκλιση 4,07, με ελάχιστη ηλικία τα 19 και μέγιστη ηλικία τα 47 έτη. Οι περιπτώσεις που είχαν πολλές εκλιπούσες τιμές (π.χ. σε μια ολόκληρη κλίμακα), αφαιρέθηκαν από το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια, με την μέθοδο γραμμικής παλινδρόμησης έγινε αντικατάσταση των υπόλοιπων εκλιπουσών τιμών, καθώς οι εκλιπούσες τιμές σε όλο το σύνολο δεδομένων ήταν λιγότερες από το 10% όλων των τιμών.

Η ανάλυση συχνότητας πραγματοποιήθηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας κλίμακες τύπου Likert. Όσον αφορά τις σπουδές των συμμετεχόντων, το 88,8% δήλωσε πως είναι φοιτητές παιδαγωγικών σχολών, το 26,5% φοιτά σε τμήμα ψυχολογικών ή κοινωνικών σπουδών, οι σπουδές του 19,4% είναι σε τμήμα που έχει άμεση σχέση με την κίνηση και το 1% παρακολουθεί κάποιο τμήμα ιατρικής ή θεραπείας. Το 3,1% δήλωσε ότι παρακολουθεί μαθήματα σε κάποιο άλλο τμήμα. Αρκετοί συμμετέχοντες δήλωσαν περισσότερες από μία κατηγορίες.

Αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων, ο μέσος όρος ετών εμπειρίας ήταν 0,26 έτη (Στ.Α. = 1,30), με εύρος από 0 έως 12 έτη. Από τους συμμετέχοντες που ήδη εργάζονται, το 2% δήλωσε πως εργάζεται ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής/Εκπαίδευσης, το 2% εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και το 1% εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον 1% δήλωσε ότι η ειδικότητά του έχει άμεση σχέση με την κίνηση και 1% εργάζεται ως προπονητής, εκπαιδευτής κλπ. σε άλλον τομέα, ενώ το 6,1% εργάζεται ως δημόσιος ή ιδιωτικός υπάλληλος άλλου τομέα.

Τέλος, 10% των συμμετεχόντων συμπλήρωσαν διαφορετικά επαγγέλματα που τελούν, όπως για παράδειγμα παιδαγωγός σε παιδότοπο, ή φύλαξη/απασχόληση παιδιών.

5.2 Ποιότητα μετρήσεων

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική και το Cronbach's alpha (α) για το δείγμα και τις κλίμακες. Σύμφωνα με μια απλή περιγραφική ματιά, παρατηρούμε από τους μέσους όρους ότι η ενσυνειδητότητα είναι σε μέτρια επίπεδα και για την πρώτη και για τη δεύτερη ομάδα και δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στους μέσους όρους των προσανατολισμών αιτιότητας (αυτόνομο, εξωτερικώς ελεγχόμενο και απρόσωπο), αρκετά υψηλές παρουσιάζονται όμως οι τυπικές αποκλίσεις των δεύτερων. Οι μέσοι όροι της ενσυναίσθησης και των βασικών ψυχολογικών αναγκών είναι υψηλοί, όπως υψηλοί είναι και οι μέσοι όροι των ενδογενών εκπαιδευτικών στόχων (προσωπική ανάπτυξη και ανάπτυξη σχέσεων). Χαμηλότεροι είναι οι εξωγενείς στόχοι (υψηλοί βαθμοί και σίγουρη επιτυχία) όσον αφορά τους μέσους όρους τους, ενώ πολύ υψηλή είναι η τυπική απόκλιση για τη σίγουρη επιτυχία.

Όσον αφορά την εσωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων, η αξιοπιστία της κλίμακας state MAAS ήταν ικανοποιητική για την ομάδα ελέγχου (Cronbach's α .68) και καλή για την πειραματική ομάδα (Cronbach's α ,83). Για την κάθε κλίμακα του GCOS έγινε έλεγχος για ακραίες τιμές για πολυμεταβλητές με την τεχνική “απόσταση Mahalanobis” (Mahalanobis, 1936, στους De Maesschalck et al., 2000) που αφορά μεταβλητές με χαμηλή αρχική αξιοπιστία, καθώς η αξιοπιστία του απρόσωπου προσανατολισμού (Cronbach's α .64) και του αυτόνομου (Cronbach's α .63) και του εξωτερικώς ελεγχόμενου προσανατολισμού (Cronbach's α .53) ήταν φτωχή. Από αυτή τη διαδικασία αφαιρέθηκαν 4 περιπτώσεις (άτομα) από την ομάδα ελέγχου και 5 από την πειραματική ομάδα. Επιπλέον, αφαιρέθηκαν 7 ερωτήματα της υποκλίμακας του απρόσωπου προσανατολισμού, 7

υποερωτήματα του εξωτερικώς ελεγχόμενου και 6 από τον αυτόνομο προσανατολισμό. Η αξιοπιστία της κλίμακας SES ήταν ικανοποιητική (Cronbach's α .73) και του ερωτηματολογίου BPNSRQ-S καλή (Cronbach's α .85) στο σύνολο τους αλλά και στις επιμέρους υποκλίμακες τους. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο TGQ καλή εσωτερική αξιοπιστία παρουσίασε η υποκλίμακα σίγουρη επιτυχία (Cronbach's α .82), ικανοποιητική η υποκλίμακα προσωπική ανάπτυξη (Cronbach's α .69) και φτώχη οι υποκλίμακες υψηλοί βαθμοί (Cronbach's α .60) και ανάπτυξη σχέσεων (Cronbach's α .52).

Πίνακας 1: Περιγραφική Στατιστική και εσωτερική συνέπεια

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Στ.Α	Cronbach's α
Ηλικία	98	19	47	20.5	4.07	
Εμπειρία	98	.0	12.0	.260	1.29	
Ενσυν1	98	1.17	4.00	2.51	.633	.68
Ενσυν2	61	1.00	4.67	2.27	.776	.83
Απρ	98	1.80	6.40	3.93	.892	.64
Εξ_Ελ	98	2.80	6.40	4.62	.819	.53
Αυτ	98	1.67	5.83	3.88	.881	.63
Εν	98	1.92	4.75	3.50	.498	.73
ΒΨΑ	98	2.83	5.00	4.28	.476	.85
ΠΑ	98	3.25	5.00	4.49	.464	.69
ΑΣ	98	3.00	5.00	4.32	.494	.52
ΥΒ	98	2.50	5.00	3.76	.615	.60
ΣΕ	98	1.00	5.00	2.82	.996	.82
Έγκυρος Αριθμός	61					

Σημείωση. Ενσυν1 = Ενσυνειδητότητα 1 (σύνολο συμμετεχόντων), Ενσυν2 = Ενσυνειδητότητα 2 (δεύτερη μέτρηση, μόνο στην πειραματική ομάδα, n =61), Απρ = Απρόσωπος προσανατολισμός, Εξ_Ελ = Εξωτερικώς ελεγχόμενος προσανατολισμός, Αυτ =Αυτόνομος προσανατολισμός, Εν= Ενσυναίσθηση, ΒΨΑ Βασικές ψυχολογικές ανάγκες, ΠΑ = Προσωπική Ανάπτυξη, ΑΣ = Ανάπτυξη σχέσεων, ΥΒ= Υψηλοί βαθμοί, ΣΕ= Σίγουρη επιτυχία.

5.3 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Για να μελετηθεί η βασική εγκυρότητα των μετρήσεων χρησιμοποιήθηκε ως μήτρα συσχετίσεων μεταβλητών ο συντελεστής Pearson r . Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η εκπαιδευτική εμπειρία όπως είναι αναμενόμενο συσχετίζεται σημαντικά με την ηλικία. Επιπλέον, παρουσιάζει υψηλές συσχετίσεις με την ενσυνειδητότητα, δείχνοντας πως τα άτομα με μεγαλύτερη εμπειρία παρουσιάζουν μικρότερη ενσυνειδητότητα. Άτομα με μεγαλύτερη ηλικία παρουσιάζουν επίσης χαμηλότερη ενσυνειδητότητα στην πειραματική ομάδα σύμφωνα με τη συσχέτιση που προκύπτει από τον Πίνακα 2.

Έναν ακόμη θετικό συσχετισμό παρουσιάζει η ενσυνειδητότητα με τον απρόσωπο προσανατολισμό αλλά και η ενσυνειδητότητα του συνόλου των συμμετεχόντων με την ενσυναίσθηση, που δηλώνει ότι η ενσυναίσθηση και ο απρόσωπος προσανατολισμός αιτιότητας αυξάνονται με τη μείωση της ενσυνειδητότητας.

Ο απρόσωπος προσανατολισμός αιτιότητας παρουσιάζει θετικές συσχετίσεις με τον εξωτερικώς ελεγχόμενο, ο οποίος συσχετίζεται και με τον αυτόνομο. Ο αυτόνομος, όπως αναμένεται, συσχετίζεται θετικά με την ενσυναίσθηση αλλά παρουσιάζει και υψηλή θετική συσχέτιση με την σίγουρη επιτυχία. Όπως είναι αναμενόμενο, οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλή συσχέτιση με τους ενδογενείς εκπαιδευτικούς στόχους (προσωπική ανάπτυξη και ανάπτυξη σχέσεων), ενώ δεν συσχετίζονται καθόλου με τους εξωγενείς (υψηλή βαθμολογία και σίγουρη επιτυχία). Οι ενδογενείς και οι εξωγενείς εκπαιδευτικοί στόχοι παρουσιάζουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

Πίνακας 2: Μήτρα συσχετίσεων κύριων μεταβλητών, συντελεστής συσχέτισης Pearson r

	Εμπειρία	Ενσυν1	Ενσυν2	Απρ	Εξ_Ελ	Αυτ	Εν	ΒΨΑ	ΠΑ	ΑΣ	ΥΒ	ΣΕ
Ηλικία	.23*	.04	.54**	.12	-.05	.15	.17	-.05	.03	-.04	-.01	.01
Εμπειρία		.20*	.33**	-.06	-.02	-.05	-.08	-.15	.03	.09	-.06	-.11
Ενσυν1			.62**	.26*	.14	-.02	.21*	-.05	.03	.01	-.13	-.06
Ενσυν2				.30*	.09	-.06	.18	-.01	.08	.04	-.18	-.11
Απρ					.36**	.19	.10	-.01	.04	-.03	-.12	.12
Εξ_Ελ						.37**	-.03	.01	.01	.09	.18	.13
Αυτ							.23*	-.04	-.07	.00	.15	.28**
Εν								.16	.16	.06	.09	-.09
ΒΨΑ									.51**	.50**	.16	.02
ΠΑ										.60**	.34**	.20*
ΑΣ											.39**	.23*
ΥΒ												.51**

Σημείωση 1. *Η συσχέτιση είναι σημαντική στο 0.05 επίπεδο (2-tailed), **Η συσχέτιση είναι σημαντική στο 0.01 επίπεδο (2-tailed).

Σημείωση 2. Ενσυν1= Ενσυνειδητότητα 1 (σύνολο συμμετεχόντων)· Ενσυν2 = Ενσυνειδητότητα 2 (δεύτερη μέτρηση, μόνο στην πειραματική ομάδα, $n_1 = 61$), Απρ = Απρόσωπος προσανατολισμός, Εξ_Ελ = Εξωτερικώς ελεγχόμενος προσανατολισμός, Αυτ =Αυτόνομος προσανατολισμός, Εν= Ενσυναίσθηση, ΒΨΑ Βασικές ψυχολογικές ανάγκες, ΠΑ = Προσωπική Ανάπτυξη, ΑΣ = Ανάπτυξη σχέσεων, ΥΒ= Υψηλοί βαθμοί, ΣΕ= Σίγουρη επιτυχία.

5.4 Παρέμβαση

Ο έλεγχος της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα έγινε με το Wilcoxon Signed Rank Test όπου μελετήθηκε η διαφορά που προέκυψε στην ενσυνειδητότητα με την παρέμβαση. Από τον Πίνακα 3 φαίνεται ότι υπήρξε στατιστική διαφορά μετά την παρέμβαση ($p < .05$). Ο μέσος όρος της διαφοράς ανέρχεται σε $M.O. = .290$, $\Sigma\tau.A. = .63$ καθώς ο μέσος όρος της ενσυνειδητότητας πριν την παρέμβαση ήταν $M.O. = 2.56$, $\Sigma\tau.A. = .62$ και μετά $M.O. = 2.27$, $\Sigma\tau.A. = .77$. Με εμπιστοσύνη 95%, ο πραγματικός μέσος όρος βρίσκεται εντός των ορίων .129 και .451.

Πίνακας 3: Παρατηρήσεις κατά ζεύγη (Paired Samples Test)

	Διαφορές Ζεύγους					T	df	Sig. (2-tailed)
	M.O.	Στ.Α.	M.O. Τυπικού Σφάλματος	Χαμηλότερο	Υψηλότερο			
Ενσυνειδητότητα πριν και μετά την παρέμβαση	.290	.63	.080	.129	.451	3.598	60	.001

Ακολούθησε έλεγχος διασταυρούμενων καρτελών (cross tabs) ώστε να μελετηθεί εάν η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα είναι συγκρίσιμες. Από τα στοιχεία που προέκυψαν από την διεξαγωγή ονομαστικού phi test οι δύο ομάδες είχαν μία μικρή αρνητική συσχέτιση, στο όριο της στατιστικής σημαντικότητας ($\phi = -.198, p = .05$)

Σύμφωνα με το t-test για την ισότητα ή μη των μέσων όρων που αφορούσε στη διαφορά προς την ηλικία και την εμπειρία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες διέφεραν ως προς την ηλικία ($t = 2.49, p = .014$ με $M.O. = 21,81, \Sigma\tau.A = 2.03$ για την ομάδα ελέγχου και $M.O = 19.75, \Sigma\tau.A = 5.91$ για την πειραματική ομάδα), αλλά όχι ως προς την εμπειρία. Παρόμοια τεστ ακολούθησαν για τις υπόλοιπες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν αλλά δεν παρατηρήθηκαν σημαντικά στατιστικές διαφορές. Επομένως, οι δύο ομάδες θεωρούνται συγκρίσιμες ως προς το ψυχολογικό τους προφίλ.

Ως προς τα αποτελέσματα της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος υποθέσεων για ανίχνευση διαφορών μέσων τιμών των μεταβλητών μεταξύ των δύο ομάδων, όπου ως μεταβλητές ορίστηκαν η ομάδα και το φύλο και ως συμμεταβλητή η ηλικία. Αυτό έγινε με

την μέθοδο της μονομεταβλητής ανάλυσης διακυμάνσεων (Univariate Analysis of Variances-ANOVA). Οι προϋποθέσεις της ANOVA ελέγχθηκαν ότι τηρούνται με τη διεξαγωγή του Levene's Test για την ισότητα των διακυμάνσεων του λάθους. Οι μεταβλητές παρουσίασαν ομοιογένεια και δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Μία δεύτερη προϋπόθεση της ANOVA ελέγχθηκε με τα τεστ έλλειψης προσαρμογής (Lack of Fit Tests), όπου επίσης δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Κατά τη δοκιμή των αποτελεσμάτων μεταξύ των υποκειμένων (Tests of Between-Subjects Effects) όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά παρά μόνο στη Συσχέτιση ($p = .002$). Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα ($M.O. = 4.34, \Sigma\tau.A. = .59$) παρουσίασε υψηλότερες τιμές από την ομάδα ελέγχου ($M.O. = 4.26, \Sigma\tau.A. = .47$). Αυτές είναι οι φυσικές τιμές των ομάδων, ενώ το τεστ βασίστηκε σε διορθωμένους μέσους όρους βάσει της συμμεταβλητής.

Πίνακας 4: Δοκιμή των αποτελεσμάτων μεταξύ των υποκειμένων (Tests of Between-Subjects Effects)

	F	Sig.
Ev	.874	.520
Συν_Ev	.741	.546
Γv_Ev	.455	.621
Συν_Ev	1.53	.431
BΨA	.713	.539
BΨA_A	.153	.760
BΨA_I	.214	.716
BΨA_Σ	15.5	.002
ΠΑ	.200	.732
ΑΣ	7.19	.144
ΥΒ	.203	.729
ΣΕ	9.70	.187

Σημείωση. Εν= Ενσυναίσθηση, Συν_Εν= Συναισθηματική ενσυναίσθηση, Γν_Εν= Γνωσιακή Ενσυναίσθηση, Συν_Εν= Συνειρμική Ενσυναίσθηση, ΒΨΑ =Βασικές ψυχολογικές ανάγκες, ΒΨΑ_Α= Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Αυτονομία, ΒΨΑ_Ι= Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Ικανότητα, ΒΨΑ_Σ = Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Συσχέτιση, ΠΑ = Προσωπική Ανάπτυξη, ΑΣ = Ανάπτυξη σχέσεων, ΥΒ= Υψηλοί βαθμοί, ΣΕ= Σίγουρη επιτυχία.

Το αποτέλεσμα αυτό γίνεται κατανοητό από τον έλεγχο της διαφοράς της ενσυνειδητότητας στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα. Σε αρχικό στάδιο, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε ελαφρώς μεγαλύτερη ενσυνειδητότητα ($M.O = 2,47, \Sigma.A. = .64$) από την πειραματική ($M.O = 2,56, \Sigma.A. = .63$) λαμβάνοντας υπόψη τους μέσους όρους. Οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά κατά την αρχική μέτρηση της ενσυνειδητότητας. Η διαφορά στους μέσους όρους της ενσυνειδητότητας των δύο ομάδων, αφότου έγινε παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, παρουσιάζεται στον πίνακα 5. Η ενσυνειδητότητα της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε κατά την παρέμβαση ($M.O = 2,27, \Sigma.A. = .77$) και πλέον είναι μεγαλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου. Παρόλα αυτά, η διαφορά που προκύπτει κατά τη δοκιμή των αποτελεσμάτων μεταξύ των υποκειμένων (tests of Between-Subjects Effects) συνεχίζει να μην είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 5: Περιγραφική Στατιστική

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ενσυνειδητότητα

Ομάδα	Φύλο	M.O.	Στ.Α.	Αριθμός Συμμετεχόντων
1	1	2.83	.71	2
	2	2.41	.64	35
	Σύνολο	2.44	.64	37
Σύνολο	1	2.04	.69	12
	2	2.32	.79	49
	Σύνολο	2.27	.77	61
Σύνολο	1	2.15	.73	14
	2	2.36	.73	84
	Σύνολο	2.33	.73	98

Σημείωση. Φύλο 1= Άντρες, Φύλο 2= Γυναίκες

5.5 Διαφορές μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου

Κατά τον έλεγχο που έγινε στις δύο ομάδες μετά την παρέμβαση προέκυψαν αρκετές όμοιες συσχετίσεις, παρατηρήθηκαν όμως και σημαντικές διαφορές όπως φαίνεται στους Πίνακες 6 και 7. Σε αυτές τις αναλύσεις εκτιμήθηκαν οι μερικές συσχετίσεις, αφού ελέγχθηκε η επιρροή των μεταβλητών: Φύλο, Ηλικία, Αυτόνομος Προσανατολισμός, Εξωτερικός Ελεγχόμενος Προσανατολισμός, Απρόσωπος Προσανατολισμός και Ενσυνειδητότητα.

Αρχικά, όσον αφορά την ενσυναίσθηση ως σύνολο αλλά και τις υποκλίμακες της (συναισθηματική, γνωσιακή και συνειρμική ενσυναίσθηση) και στις δύο ομάδες υπήρξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, στην ομάδα ελέγχου, η ενσυναίσθηση συσχετίστηκε σημαντικά με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες ως σύνολο (= .44) αλλά και με τις υποκλίμακες αυτονομία (= .39) και ικανότητα (= .45), όπως και με την προσωπική ανάπτυξη (= .36), ενώ στην πειραματική ομάδα δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση με τις άλλες μεταβλητές. Σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα, στην ομάδα ελέγχου η συνειρμική ενσυναίσθηση είχε συσχετίσεις με την αναγνώριση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (= .41), την αυτονομία (= .40) και την ικανότητα (= .44). Στις άλλες δύο συνιστώσες της ενσυναίσθησης δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση. Αντίθετα, μόνο στην πειραματική ομάδα -και όχι στην ομάδα ελέγχου- η γνωσιακή ενσυναίσθηση συσχετίστηκε σημαντικά θετικά με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες (= .27) και την ικανότητα (= .33), ενώ αρνητικά με την σίγουρη επιτυχία (= -.30).

Σχετικά με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και στις δύο ομάδες υπήρξαν σημαντικές συσχετίσεις με τις υποκλίμακες της (αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση), όπως και με τους εκπαιδευτικούς στόχους για προσωπική ανάπτυξη. Και οι υποκλίμακες

ξεχωριστά παρουσίασαν συσχέτιση με την προσωπική ανάπτυξη. Σημαντική συσχέτιση εμφανίστηκε επίσης και ανάμεσα σε όλες τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και τις υποκλίμακες τους με την ανάπτυξη σχέσεων, με εξαίρεση την βασική ψυχολογική ανάγκη της αυτονομίας της ομάδας ελέγχου, όπου δεν παρατηρήθηκε η αναφερόμενη συσχέτιση. Μία ακόμα διαφορά ανάμεσα στις ομάδες παρατηρήθηκε στην συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας και της υψηλής βαθμολογίας ($= .27$) που εμφανίστηκε μόνο στην πειραματική ομάδα.

Τέλος, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους, πέρα από τις αυτές που αναφέρθηκαν ήδη, παρουσιάστηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους και στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου. Η μόνη διαφορά που προέκυψε ήταν ότι στην πειραματική ομάδα δεν υπήρξε συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης σχέσεων και της σίγουρης επιτυχίας.

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών Ομάδας Ελέγχου

	Συν_Εν	Γν_Εν	Συν_Εν	Εν	ΒΨΑ_Α	ΒΨΑ_Ι	ΒΨΑ_Σ	ΒΨΑ	ΠΑ	ΑΣ	ΥΒ	ΣΥ
Συν_Εν	-	.58**	.57**	.86**	.26	.30	.23	.33	.29	.33	.12	-.02
Γν_Εν		-	.42*	.77**	.27	.34	.24	.33	.24	.20	.00	-.11
Συν_Εν			-	.84**	.40*	.44*	.19	.41*	.33	.25	.27	.09
Εν				-	.38*	.45*	.29	.46*	.36*	.32	.18	.00
ΒΨΑ_Α					-	.79**	.46**	.89**	.55**	.28	.09	.05
ΒΨΑ_Ι						-	.55**	.91**	.56**	.43*	.17	.19
ΒΨΑ_Σ							-	.77**	.42*	.51**	.03	.29
ΒΨΑ								-	.59**	.47**	.11	.20
ΠΑ									-	.66**	.40*	.39*
ΑΣ										-	.61**	.53**
ΥΒ											-	.75**

Σημείωση 1. *Η συσχέτιση είναι σημαντική στο 0.05 επίπεδο (2-tailed), **Η συσχέτιση είναι σημαντική στο 0.01 επίπεδο (2-tailed).

Σημείωση 2. Συν_Εν= Συναισθηματική ενσυναίσθηση, Γν_Εν= Γνωσιακή Ενσυναίσθηση, Συν_Εν= Συνειρμική Ενσυναίσθηση, Εν= Ενσυναίσθηση (σύνολο), ΒΨΑ_Α= Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Αυτονομία, ΒΨΑ_Ι= Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Ικανότητα, ΒΨΑ_Σ = Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Συσχέτιση, ΒΨΑ Βασικές ψυχολογικές ανάγκες (σύνολο), ΠΑ = Προσωπική Ανάπτυξη, ΑΣ = Ανάπτυξη σχέσεων, ΥΒ= Υψηλοί βαθμοί, ΣΕ= Σίγουρη επιτυχία.

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταβλητών Πειραματικής Ομάδας

	Συν_Εν	Γν_Εν	Συν_Εν	Εν	ΒΨΑ_Α	ΒΨΑ_Ι	ΒΨΑ_Σ	ΒΨΑ	ΠΑ	ΑΣ	ΥΒ	ΣΕ
Συν_Εν	-	.48**	.42**	.82**	.02	.00	-.04	-.01	.02	.01	-.04	-.10
Γν_Εν		-	.33*	.73**	.15	.33*	.23	.27*	.09	.05	.23	-.30*
Συν_Εν			-	.78**	.05	.07	.04	.07	.12	.13	.09	-.08
Εν				-	.09	.15	.09	.13	.10	.09	.11	-.19
ΒΨΑ_Α					-	.65**	.61**	.87**	.36**	.29*	.05	.01
ΒΨΑ_Ι						-	.57**	.86**	.43**	.45**	.27*	.04
ΒΨΑ_Σ							-	.85**	.29*	.50**	.22	.09
ΒΨΑ								-	.42**	.48**	.21	.06
ΠΑ									-	.551**	.41**	.37**
ΑΣ										-	.28*	.15
ΥΒ											-	.40**

Σημείωση 1. *Η συσχέτιση είναι σημαντική στο 0.05 επίπεδο (2-tailed), **Η συσχέτιση είναι σημαντική στο 0.01 επίπεδο (2-tailed).

Σημείωση 2. Συν_Εν= Συναισθηματική ενσυναίσθηση, Γν_Εν= Γνωσιακή Ενσυναίσθηση, Συν_Εν= Συνειρμική Ενσυναίσθηση, Εν= Ενσυναίσθηση (σύνολο), ΒΨΑ_Α= Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Αυτονομία, ΒΨΑ_Ι= Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Ικανότητα, ΒΨΑ_Σ = Βασικές ψυχολογικές ανάγκες-Συσχέτιση, ΒΨΑ Βασικές ψυχολογικές ανάγκες (σύνολο), ΠΑ = Προσωπική Ανάπτυξη, ΑΣ = Ανάπτυξη σχέσεων, ΥΒ= Υψηλοί βαθμοί, ΣΕ= Σίγουρη επιτυχία.

6. Συζήτηση

6.1 Εγκυρότητα και Ερευνητικά Ερωτήματα

Με την παρούσα εργασία διερευνήθηκε η επίδραση που μπορεί να έχει η εξάσκηση της ενσυνειδητότητας, μέσω μίας σύντομης παρέμβασης αναπνοών, στην ενίσχυση των συσχετίσεων ανάμεσα στην αναγνώριση βασικών ψυχολογικών αναγκών, την ενσυναίσθηση και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών στόχων. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν φοιτητές παιδαγωγικών σχολών με καθόλου ή μικρή εργασιακή εμπειρία πάνω στην εκπαίδευση. Η εμπειρία στην εκπαίδευση αφορούσε κυρίως σε εργασία στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Για τον έλεγχο των ερωτημάτων προβλήθηκε στους συμμετέχοντες μία βίντεο βινιέτα που παρουσίαζε αρκετές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας έφηβος με Εγκεφαλική Παράλυση. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που συμπεριελάμβανε τις κλίμακες State-MAAS, GCOS, BPNRQ-S, SES και TGQ (βλ. Παράρτημα). Καλή εσωτερική αξιοπιστία παρουσίασαν οι κλίμακες State MAAS της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, η BPNRQ-S και η υποκλίμακα σίγουρη επιτυχία του TGQ, ενώ ικανοποιητική ήταν η αξιοπιστία των State MAAS, της κλίμακας SES και της προσωπικής ανάπτυξης της κλίμακας TGQ. Φτωχή αξιοπιστία παρουσιάστηκε στις υποκλίμακες του GCOS, και στις υποκλίμακες του TGQ, υψηλοί βαθμοί και ανάπτυξη σχέσεων.

Επιπλέον, για τον έλεγχο της εγκυρότητας των μετρήσεων ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις των μεταβλητών (βλ. Πίνακα 2) και τα αποτελέσματα κατέδειξαν γενικά μια καλή εγκυρότητα. Στο παρόν σημείο επιβεβαιώνεται ταυτόχρονα και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην επίδραση της ηλικίας και της εμπειρίας στην ενσυνειδητότητα.

Ειδικότερα, τα άτομα με μεγαλύτερη εμπειρία παρουσίασαν χαμηλότερα ποσοστά ενσυνειδητότητας και στο σύνολο των συμμετεχόντων και στην πειραματική ομάδα ξεχωριστά. Ακόμη, τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν μικρότερη ενσυνειδητότητα. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε επαγγελματική εξουθένωση, ή οποία έχει συσχετιστεί με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και χαμηλότερα ποσοστά ευημερίας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εργασιακή εξουθένωση στην εκπαίδευση είναι συχνό φαινόμενο (Passalacqua & Segrin, 2012· Varsamis et al., 2011). Είναι πιθανό η κούραση να εμπόδιζε τα άτομα αυτά να είναι ανοιχτά στην παρέμβαση καθώς αποτελεί δείκτη έλλειψης αποθεμάτων ενέργειας (Barnes et al., 2011· Pies et al., 2015). Η ψυχική ενέργεια που καταναλώνεται λόγω της εξουθένωσης και του φόρτου εργασίας έχει αποδειχθεί ότι συσχετίζεται αρνητικά με την ενσυνειδητότητα (Hulsheger et al., 2018) και αντίστοιχα η ενσυνειδητότητα συσχετίζεται με την εργασιακή εξουθένωση (Jennings et al., 2013· Roeser et al., 2013). Εκτός του θέματος της εγκυρότητας, τα παραπάνω ευρήματα σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα του t test για την ισότητα ή μη των μέσων όρων που έδειξε ότι η ηλικία διέφερε στην ομάδα ελέγχου και την ερευνητική ομάδα, ενώ η εμπειρία δεν διέφερε, επιβεβαιώνουν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που υπέθετε ότι η ηλικία και η εμπειρία θα επηρεάσουν την ενσυνειδητότητα των συμμετεχόντων.

Μία αμελητέα συσχέτιση υπήρξε ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την ενσυνειδητότητα. Επιπλέον, συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ ενσυνειδητότητας και απρόσωπου προσανατολισμού αιτιότητας. Τα άτομα που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά του απρόσωπου προσανατολισμού αιτιότητας είναι κυριευμένα από άγχος όταν αντιμετωπίζουν μία νέα κατάσταση (Deci & Ryan, 1985), κάτι που πιθανώς δυσχέρανε την ικανότητα τους να εξασκήσουν συνειδητά την προσοχή τους την παρούσα στιγμή της έρευνας, που κατά τους Brown & Ryan (2003) αποτελεί ορισμό της καταστασιακής ενσυνειδητότητας.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα ευρήματα σχετικά με τους τους προσανατολισμούς αιτιότητας, υπήρξαν χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στον απρόσωπο προσανατολισμό αιτιότητας με τον εξωτερικώς ελεγχόμενο και του εξωτερικώς ελεγχόμενου με τον αυτόνομο. Σύμφωνα με τη θεωρία, τα άτομα παρουσιάζουν στοιχεία από όλες τις κατηγορίες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό (Deci & Ryan, 1985, 1991) και ανάλογα με την επιρροή που ασκείται στην εσωτερική τους παρακίνηση από το περιβάλλον, ο προσανατολισμός τους μπορεί να μεταβληθεί (Hagger et al., 2011).

Συσχέτιση παρατηρήθηκε επίσης μεταξύ του αυτόνομου προσανατολισμού αιτιότητας και της ενσυναίσθησης αλλά και της σίγουρης επιτυχίας που αποτελεί εξωγενή εκπαιδευτικό στόχο. Σε συνέπεια με τη θεωρία, στην πρώτη περίπτωση, ένα χαρακτηριστικό του αυτόνομου προσανατολισμού είναι πως τα άτομα με στοιχεία από αυτή την κατηγορία σχηματίζουν συχνά πιο ειλικρινείς σχέσεις με τους άλλους (Βαρσάμης, 2017), χαρακτηριστικό που συνδέεται και με την ενσυναίσθηση, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Roberts et al., 2014). Όσον αφορά στη συσχέτιση με τη σίγουρη επιτυχία, σύμφωνα με τους Stevens et al. (2015), τα άτομα που είναι κοντά στον αυτόνομο προσανατολισμό συνήθως στοχεύουν σε ενδογενείς στόχους, όμως επιδιώκουν και εξωγενείς με σύνεση. Οι συσχετίσεις βέβαια, ήταν αμελητέες.

Ένα ακόμα από τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνει ότι οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους ενδογενείς εκπαιδευτικούς στόχους, δηλαδή με την προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη σχέσεων, ενώ καμία συσχέτιση δεν παρατηρήθηκε με τους εξωγενείς. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει συνοχή με τη θεωρία, καθώς η υιοθέτηση ενδογενών εκπαιδευτικών στόχων έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη των μαθητών και την αναγνώριση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών (Jang, 2017, 2019· Li et al., 2018· Niemec et al., 2014· Reeve et al., 2019).

Υψηλή συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ των υποκλιμάκων των ενδογενών και των εξωγενών εκπαιδευτικών στόχων αντίστοιχα, ενώ χαμηλότερες συσχετίσεις παρουσίασαν οι ενδογενείς με τους εξωγενείς. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν παρουσίασαν υψηλή ένταση στις δύο κατηγορίες των στόχων και έτσι παρουσιάστηκε συσχέτιση μεταξύ τους. Και στην έρευνα της Jang (2019) παρουσιάστηκαν παρόμοιες συσχετίσεις.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με την παρέμβαση ενσυνειδητότητας που δέχτηκε η πειραματική ομάδα, τα αποτελέσματα της σχετικής στατιστικής διαδικασίας (βλ. Πίνακα 3) έδειξαν ότι η παρέμβαση οδήγησε σε αύξηση της καταστασιακής ενσυνειδητότητας των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας και συμφωνεί με τα αποτελέσματα ερευνών όπου έγινε παρέμβαση με τεχνικές αναπνοής με θετικά αποτελέσματα στην καταστασιακή ενσυνειδητότητα (Creswell et al., 2007· Thompson & Waltz, 2007· Tipsord & Malle, 2007). Παρόλα αυτά, η αύξηση δεν ήταν τόσο μεγάλη, όσο ίσως να αναμενόταν. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι είχε πολύ μικρή διάρκεια (7-8 λεπτά). Ασφαλώς, ακόμα και παρεμβάσεις μικρής διάρκειας συνήθως διαρκούν συχνά περισσότερη ώρα ή αποτελούνται από πολλές συναπτές συνεδρίες (βλ. Howarth et al., 2019). Ένα άλλο στοιχείο που ίσως βοηθά στην κατανόηση των αποτελεσμάτων ίσως είναι το γεγονός ότι η παρέμβαση αφορούσε περισσότερο στην ενσυνειδητότητα για τον εαυτό και όχι τόσο για τον φυσικό και κοινωνικό περίγυρο, π.χ. μέσω περιεχομένων, όπως όξυνση των αισθήσεων και κίνηση μέσα στον χώρο (βλ. π.χ. Tophoff, 2006· Roychowdhury, 2021).

Από ότι φαίνεται, η μικρή αυτή αύξηση δεν κατέστη ικανή να οδηγήσει τους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της ικανότητας και της αυτονομίας του εφήβου που παρουσιάστηκε στη βίντεο βινιέτα και να θέσει πιο ενδογενείς στόχους για αυτόν, που αποτελούσε το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας και προέκυψε

από τη θεωρία. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν μόνο σε μία μεταβλητή. Δηλαδή, κατά τη σχετική στατιστική δοκιμασία, όπου ελέγχθηκαν οι διαφορές μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 4), φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας, κατάφεραν να αναγνωρίσουν τη βασική ψυχολογική ανάγκη της συσχέτισης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι έπραξαν οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου. Από τη μία, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η παρέμβαση δεν είχε αρκετά μεγάλη επίδραση στους συμμετέχοντες ώστε να παρατηρηθούν σημαντικές αλλαγές στις υπόλοιπες μεταβλητές. Από την άλλη, η ενσυνειδητότητα ώθησε τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας να αντιληφθούν στο περιεχόμενο της βίντεο βινιέτας ότι το εμφανές πρόβλημα που αντικατοπτρίζεται αφορά στις σχέσεις των πρωταγωνιστών. Συγκεκριμένα, αντιλήφθηκαν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα του Πάολο είναι ότι έχει ανάγκη να έρθει πιο κοντά στον πατέρα του και την γιατρό, ώστε οι ανάγκες του να γίνουν κατανοητές, ενώ η αυτονομία και η ικανότητα του ακολουθούν της ανάγκης για συσχέτιση σε βαθμό σημαντικότητας. Συνολικά, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας αναγνώρισαν τα παρουσιαζόμενα προβλήματα ως ένα θέμα σχέσεων με άλλους. Ταυτόχρονα, ίσως αντιλήφθηκαν ότι η ανάγκη του Πάολο για σχέσεις οικειότητας και νοιάξιματος δεν ικανοποιείται και τόσο πολύ.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αποσκοπούσε στον έλεγχο της επίδρασης της εξάσκησης της ενσυνειδητότητας ως προς την ενίσχυση της συσχέτισης μεταξύ αναγνώρισης βασικών ψυχολογικών αναγκών και υιοθέτησης ενδογενών εκπαιδευτικών στόχων δεν επιβεβαιώθηκε στο σύνολο του. Για την εξέταση αυτού του ερωτήματος αναλύθηκε η μήτρα συσχετίσεων της κάθε ομάδας (πειραματικής και ελέγχου). Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες δεν παρουσίασαν ευρείες διαφορές, καθώς οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες ως σύνολο παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τους ενδογενείς εκπαιδευτικούς στόχους και δεν παρουσιάστηκαν υψηλότερες συσχετίσεις

στην πειραματική ομάδα (βλ. Πίνακα 6 και Πίνακα 7). Βέβαια, αναλύοντας τις συσχετίσεις των υποκλιμάκων των βασικών ψυχολογικών αναγκών, παρατηρήθηκε ότι η αναγνώριση της ανάγκης για αυτονομία παρουσίασε συσχέτιση με τον ενδογενή εκπαιδευτικό στόχο ανάπτυξη σχέσεων μόνο στην πειραματική ομάδα. Δηλαδή, όσο περισσότερο αναγνώριζαν την ανάγκη για αυτονομία, τόσο παραπάνω υιοθετούσαν τον εν λόγω στόχο, κάτι που δεν συνέβη στην ομάδα ελέγχου. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα άτομα της πειραματικής ομάδας εξέλαβαν πως το μεγαλύτερο πρόβλημα του Πάολο είναι η έλλειψη σχέσεων, θεώρησαν ενδεχομένως πως η ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων με τον πατέρα και την γιατρό του θα οδηγούσε σε μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας. Στην αναγνώριση της ανάγκης για συσχέτιση δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Όσον αφορά την αναγνώριση της ανάγκης για ικανότητα, στην πειραματική ομάδα, πέρα από τους ενδογενείς στόχους, παρουσιάστηκε μία αμελητέα συσχέτιση και με τον εξωγενή στόχο υψηλή βαθμολογία. Αρχικά, η δυσκολία του εφήβου να ανταποκριθεί στις οδηγίες της γιατρού μπορεί να οδήγησε τους συμμετέχοντες να ταυτιστούν με τη δυσκολία της κατάστασης και να επιλέξουν τον εξωγενή στόχο για υψηλή βαθμολογία ως αντίδραση στην προσπάθεια που κατέβαλε, κάτι που ενδεχομένως δείχνει μία προσπάθεια καθοδήγησης της προόδου του παιδιού (Aelterman et al., 2019). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο για των εκπαιδευτικών στόχων (TGQ; Jang, 2019), δεν περιλαμβάνει την ανάγκη για ικανότητα. Καθώς λοιπόν δεν υπήρχε κάποιος ενδογενής εκπαιδευτικός στόχος για ικανότητα, οι συμμετέχοντες στράφηκαν προς την επιλογή της υψηλής βαθμολογίας. Επίσης, ο έφηβος που παρουσιάζεται στη βίντεο βινιέτα δε φαίνεται να λαμβάνει οποιαδήποτε αναγνώριση για την προσπάθεια του, ώστε να ικανοποιείται η ανάγκη του για αίσθηση ικανότητας, κάτι που η πειραματική ομάδα θεώρησε σημαντικό.

Ως προς την ενίσχυση της συσχέτισης μεταξύ ενσυναίσθησης και ενσυνειδητότητας που αποτελούσε το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον (βλ Πίνακα 6 & Πίνακα 7) και επιβεβαιώνεται μόνο εν μέρει. Η ενσυναίσθηση στο σύνολο της παρουσίασε συσχετίσεις με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και τις υποκλίμακες αυτονομία και ικανότητα, όχι όμως με τη συσχέτιση στην ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα δεν παρουσιάστηκαν συσχετίσεις. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνες όπου η παρέμβαση ενσυνειδητότητας οδήγησε σε αύξηση της ενσυναίσθησης (Barbosa et al., 2013· Dean et al., 2017· Gür & Yilmaz, 2020· Krsaner et al., 2009· Kreplin et al., 2018· Lamothe et al., 2016· McConville et al., 2017· Shapiro et al., 1998· Shure et al., 2008), παρουσιάζει όμως παρόμοια ευρήματα με άλλες όπου δεν παρουσιάστηκε συσχέτιση μεταξύ τους (Cura & Atay, 2023· Gonzalo et al., 2019· Kingsbury, 2009· Klevnick, 2008). Όσον αφορά τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης, ενώ στη συναισθηματική ενσυναίσθηση δεν παρουσιάζονται διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, αρκετές προκύπτουν στην συνειρμική και τη γνωσιακή ανάμεσα σε ομάδα ελέγχου και πειραματική. Στα άτομα της πρώτης ομάδας η συνειρμική ενσυναίσθηση παρουσίασε συσχετίσεις με την αναγνώριση βασικών ψυχολογικών αναγκών και τις υποκλίμακες αυτονομία και ικανότητα, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στη δεύτερη ομάδα. Αντίθετα, στα άτομα που δέχτηκαν την παρέμβαση, θετικές συσχετίσεις παρουσιάστηκαν μεταξύ γνωσιακής ενσυναίσθησης και αναγνώρισης βασικών ψυχολογικών αναγκών και της υποκλίμακας της ικανότητας, ενώ αρνητική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ γνωσιακής ενσυναίσθησης και του εξωγενή στόχου σίγουρης επιτυχίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δύο ομάδες εξέλαβαν το περιεχόμενο της βίντεο βινιέτας με διαφορετικό τρόπο. Στην ομάδα ελέγχου, η συνειρμική ενσυναίσθηση ώθησε τους συμμετέχοντες να ταυτιστούν με την κατάσταση του εφήβου (Campbell & Babrow, 2004· Decety & Jackson, 2006· Shen, 2010) στο σημείο που η βίντεο βινιέτα απεικονίζει την δυσκολία του εφήβου να ακολουθήσει τις οδηγίες της γιατρού και απάντησαν στα ερωτηματολόγια σαν να βίωναν ότι και ο

πρωταγωνιστής (Cohen, 2001, 2006). Έτσι, κατέληξαν ότι ο έφηβος δεν νιώθει αρκετή αυτονομία καθώς είναι αναγκασμένος να ολοκληρώσει τις κινήσεις που ορίζονται από τη γιατρό, χωρίς να νιώθει ότι είναι ικανός να επιτύχει. Απεναντίας, η πειραματική ομάδα αντέδρασε με τρόπο ορθολογικό και όχι συναισθηματικό. Μέσω της γνωσιακής ενσυναίσθησης αντιλήφθηκε την οπτική γωνία του εφήβου (Davis, 1980, 2006) και βάσει αυτού ερμήνευσε τις ανάγκες του.

Επιβεβαιώνοντας λοιπόν ότι μετά την παρέμβαση ενσυνειδητότητας η συσχέτιση με άλλους έγινε αντιληπτή ως η μεγαλύτερη ανάγκη του Πάολο, γίνονται κατανοητές οι διαφορές της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής, σχετικά με την ενσυναίσθηση. Η ομάδα ελέγχου, ένιωσε πιθανώς συμπόνια για τον πρωταγωνιστή της βινιέτας και βασίστηκε στην ενσυναίσθηση ώστε να επεξεργαστεί το περιεχόμενο της. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας, αυξάνοντας την ενσυνειδητότητα τους, οδηγήθηκαν σε μία πιο ορθολογική προσέγγιση, και δεν άφησαν την ενσυναίσθηση να επηρεάσει τις ακόλουθες κρίσεις τους.

6.2 Συμπεράσματα

Η επίδραση της ενσυνειδητότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ένα θέμα που μελετάται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Η εξάσκηση της μπορεί να αυξήσει την καταστασιακή ενσυνειδητότητα των φοιτητών παιδαγωγικών σχολών και δύναται να επιδράσει στην ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών τους και στην επιλογή πιο ενδογενών στόχων για αυτών μέσω της παρακολούθησης μίας βίντεο βινιέτας ατόμου με αναπηρία. Παρόλα αυτά, μία σύντομη παρέμβαση αναπνοών δεν ήταν ικανή να φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Δεν ενίσχυσε αισθητά τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και δεν αύξησε την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων. Οδήγησε όμως τους συμμετέχοντες στην αναγνώριση της ανάγκης για ανάπτυξη σχέσεων

μεταξύ του εφήβου με Εγκεφαλική Παράλυση με τον πατέρα και τη γιατρό του, σκεπτόμενοι με τρόπο ορθολογικό και όχι συναισθηματικό.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, τα αποτελέσματα προκύπτουν από εργαλεία αυτοαναφοράς που εμπεριέχουν κινδύνους απαντήσεων με προκατειλημμένη διακύμανση της κοινής μεθόδου (Podsakoff et al., 2003). Έτσι, πέρα από τα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων, ενδέχεται οι απαντήσεις να εμπεριέχουν λανθασμένες απαντήσεις είτε λόγω έλλειψης κατανόησης είτε λόγω έλλειψης συγκέντρωσης. Ενδεχομένως να υπάρχουν απαντήσεις που δόθηκαν στην τύχη, καθώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πόσα άτομα συμμετείχαν ενεργά, απάντησαν με ειλικρίνεια ή ακολούθησαν ορθά τα βήματα της παρέμβασης.

Επιπλέον, οι απαντήσεις αφορούν την παρούσα βίντεο βινιέτα που προβλήθηκε στους συμμετέχοντες, που έχει τα δικά της συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο σκοπός βέβαια ήταν να ελεγχθούν οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων σε αυτή τη βινιέτα και όχι να είναι γενικεύσιμα σε όλες τις περιπτώσεις. Οι συμμετέχοντες ενδέχεται να επηρεάστηκαν από την αναπηρία που προβάλλεται και το περιεχόμενο της. Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί με τη χρήση περισσότερων ή διαφορετικών βινιετών που να εστιάζουν σε άλλες ανάγκες όπως αυτή της ικανότητας και της αυτονομίας του ατόμου με αναπηρία. Επιπλέον, εφόσον ο σκοπός της έρευνας αφορούσε καταστασιακές περιπτώσεις, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα και διαχρονικά. Τέλος, η αρνητική διατύπωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου State-MAAS ενδέχεται να επηρέασαν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

6.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ως προς τους περιορισμούς της έρευνας, σε μελλοντικές έρευνες, η μέτρηση της ενσυνειδητότητας θα μπορούσε πιθανώς να γίνει με διαφορετικό ερωτηματολόγιο (όπως π.χ. το Five-Facet Mindfulness Questionnaire των Baer et al., 2006), που έχει θετικά διατυπωμένα ερωτήματα, σε αντίθεση με το State-MAAS, όπου η αρνητική διατύπωση μπορεί να επηρέασε τα αποτελέσματα, ειδικότερα τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επιπλέον, εφόσον αποδείχθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία και η ηλικία των συμμετεχόντων είχαν επίδραση στην ενσυνειδητότητα, περισσότερες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να γίνουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ή σε άτομα με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία στην εκπαίδευση (π.χ. Hwang et al., 2019). Άλλη μία πρόταση θα ήταν να επεκταθεί η παρέμβαση. Αρχικά, θα μπορούσε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στην παρέμβαση ή να πραγματοποιηθεί μεγαλύτερος αριθμός συνεδριών (βλ. Howarth et al., 2019). Ενδεχομένως, θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλες τεχνικές αύξησης της ενσυνειδητότητας, πέρα από τις ασκήσεις αναπνοών ή και να συνδυαστούν με τεχνικές που συσχετίζονται με την αύξηση της ενσυναίσθησης, της συγκέντρωσης, της προσοχής στο περιβάλλον και της καταστασιακής ενημερότητας. Για παράδειγμα, σε περίπτωση μέτρησης μη συγκέντρωσης των συμμετεχόντων, θα μπορούσαν να αφαιρεθούν αυτοί που δεν παρουσίασαν αλλαγές στην ενσυνειδητότητα τους, ώστε να μην ασκήσουν επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας

Όσον αφορά τα ερευνητικά κενά, καθώς οι έρευνες που αφορούν στην επίδραση καταστασιακής ενσυνειδητότητας σε θέαση βίντεο είναι λιγοστές, αρχικά περισσότερες έρευνες αυτού του τύπου θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες μελλοντικά. Η χρήση περισσότερων βίντεο βινιετών που εστιάζουν στην ικανότητα και την αυτονομία ενός ατόμου

με Εγκεφαλική Παράλυση θα μπορούσε να φέρει πιο ολοκληρωμένα ευρήματα και θα βοηθούσε να ξεπεραστεί τυχόν μεροληψία που προέκυψε τη βίντεο βινιέτα που επιλέχθηκε και να επιτευχθεί υψηλότερη εγκυρότητα μεταξύ των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν (Shen, 2010). Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνηθούν τυχόν μειονεκτήματα που ενδέχεται να προκύπτουν στη σχέση ενσυναίσθησης - ενσυνειδητότητας έπειτα από παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας καθώς, μέχρι σήμερα, δεν υπάρχει μία κοινά αποδεκτή γραμμή.

Βιβλιογραφία

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- ADA Amendments Act of 2008, June 23, 2008, 110-2 house report 110-730*, (2008).
- Agaliotis, I., & Varsamis, P. (2019). Using MIMIC modeling to identify dimensions of self-regulation in cerebral palsy. *Psychology, 10*(06), 799-818. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.106052>
- Americans with Disabilities Act of 1990, as amended*. (n.d.). ADA.gov. <https://www.ada.gov/law-and-regs/ada/>
- Arnold, K. (2014). Behind the mirror: Reflective listening and its Tain in the work of Carl Rogers. *The Humanistic Psychologist, 42*(4), 354–369. <https://doi.org/10.1080/08873267.2014.913247>
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bagozzi, R. P., & Moore, D. J. (1994). Public service advertisements: Emotions and empathy guide prosocial behavior. *Journal of Marketing, 58*(1), 56. <https://doi.org/10.2307/1252251>
- Bamber, M. D., & Morpeth, E. (2018). Effects of Mindfulness Meditation on College Student Anxiety: a Meta-Analysis. *Mindfulness, 10*(2), 203–214. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0965-5>
- Banissy, M. J., Kanai, R., Walsh, V., & Rees, G. (2012). Inter-individual differences in empathy are reflected in human brain structure. *NeuroImage, 62*(3), 2034-2039. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.05.081>
- Barbosa, P., Raymond, G., Zlotnick, C., Wilk, J., Toomey, R., & Mitchell, J. E. (2013). Mindfulness-based stress reduction training is associated with greater empathy and

- reduced anxiety for graduate healthcare students. *Education for Health*, 26(1), 9. <https://doi.org/10.4103/1357-6283.112794>
- Barnes, C. M., Schaubroeck, J., Huth, M., & Ghumman, S. (2011). Lack of sleep and unethical conduct. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 169–180. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.01.009>
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- Beddoe, A. E., & Murphy, S. K. (2004). Does Mindfulness Decrease Stress and Foster Empathy Among Nursing Students? *Journal of Nursing Education*, 43(7), 305–312. <https://doi.org/10.3928/01484834-20040701-07>
- Behzadnia, B. (2021). The relations between students' causality orientations and teachers' interpersonal behaviors with students' basic need satisfaction and frustration, intention to physical activity, and well-being. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 613–632. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1849085>
- Behzadnia, B., Adachi, P. J. C., Deci, E. L., & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>
- Behzadnia, B., Rezaei, F., & Salehi, M. (2022). A need-supportive teaching approach among students with intellectual disability in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 60, 102156. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102156>
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476–1487. <https://doi.org/10.1037/a0027537>
- Bentzen, M., Brurok, B., Roeleveld, K., Hoff, M., Jahnsen, R., Wouda, M. F., & Baumgart, J. K. (2021). Changes in physical activity and basic psychological needs related to mental health among people with physical disability during the COVID-19 pandemic in Norway. *Disability and Health Journal*, 14(4), Article 101126. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101126>

- Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013). The Assessment of Mindfulness with Self-Report Measures: Existing Scales and Open Issues. *Mindfulness*, 4(3), 191–202. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0110-9>
- Bernhardt, B. C., & Singer, T. (2012). The Neural Basis of Empathy. *Annual Review of Neuroscience*, 35(1), 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150536>
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2015). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198-208. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0436-1>
- Beuchel, P., Groß Ophoff, J., Cramer, C., & Hautzinger, M. (2022). Promoting occupational health and teaching quality: The impact of a mindfulness intervention in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103703>
- Bishop, S. R., Lau, M. A., Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S. E., Speca, M., Velting, D. M., & Devins, G. M. (2004a). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology-science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bishop, S. R., Lau, M. A., Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S. E., Speca, M., Velting, D. M., & Devins, G. M. (2004b). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology-science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bögels, S. M., Sijbers, G. F. V. M., & Voncken, M. J. (2006). Mindfulness and Task Concentration Training for Social Phobia: A Pilot Study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(1), 33–44. <https://doi.org/10.1891/jcop.20.1.33>
- Bourke-Taylor, H. M., Cotter, C., Lalor, A., & Johnson, L. (2017). School success and participation for students with cerebral palsy: A qualitative study exploring multiple perspectives. *Disability and Rehabilitation*, 40(18), 2163-2171. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1327988>
- Brown, K. W., Goodman, R., Ryan, R. M., & Anālayo, B. (2016). Mindfulness Enhances Episodic Memory Performance: Evidence from a Multimethod Investigation. *PLOS ONE*, 11(4), e0153309. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153309>

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Burt, T. D., Young-Jones, A., Yadon, C. A., & Carr, M. J. (2013). The Advisor and Instructor as a Dynamic Duo: Academic Motivation and Basic Psychological Needs. *NACADA Journal*, *33*(2), 44–54. <https://doi.org/10.12930/nacada-13-006>
- Cans, C., Dolk, H., Platt, M., Colver, A., Prasauskene, A., & Rageloh-Mann, I. K. (2007). Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *49*, 35-38. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.tb12626.x>
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2017). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, *9*(3), 693-707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- Campbell, R. G., & Babrow, A. S. (2004). The role of empathy in responses to persuasive risk communication: Overcoming resistance to HIV prevention messages. *Health Communication*, *16*(2), 159-182. https://doi.org/10.1207/s15327027hc1602_2
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(3), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003>
- Chambers, R. D., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, *29*(6), 560–572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chang, J. H., Huang, C. L., & Lin, Y. C. (2014). Mindfulness, Basic Psychological Needs Fulfillment, and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, *16*(5), 1149–1162. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9551-2>
- Chatzisarantis, N. L. D., Ada, E. N., Ahmadi, M., Caltabiano, N., Wang, D., Thøgersen-Ntoumani, C., & Hagger, M. S. (2019). Differential effects of perceptions of equal, favourable and unfavourable autonomy support on educational and well-being

- outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.002>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.008>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Chiesa, A. (2013). The Difficulty of Defining Mindfulness: Current Thought and Critical Issues. *Mindfulness*, 4(3), 255–268. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0123-4>
- Cohen, J. D. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters. *Mass Communication and Society*, 4(3), 245–264. https://doi.org/10.1207/s15327825mcs0403_01
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805>
- Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic Medicine*, 69(6), 560-565. <https://doi.org/10.1097/psy.0b013e3180f6171f>
- Cuff, B. M. P., Brown, S., Taylor, L. K., & Howat, D. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Cura, Ş. Ü., & Atay, S. (2023). Correlation between mindfulness, empathy and compassion levels of nursing students: A cross-sectional study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 42, 92–96. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.12.017>
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J. R., Rosenkranz, M. A., Müller, D. J., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. T. (2003).

- Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, 85–114.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A Social Psychological Approach*.
- Davis, M. H. (2006). Empathy. *Handbooks of Sociology and Social Research*, 443–466. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30715-2_20
- De Maesschalck, R., Jouan-Rimbaud, D., & Massart, D. (2000). The Mahalanobis distance. *Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*, 50(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/s0169-7439\(99\)00047-7](https://doi.org/10.1016/s0169-7439(99)00047-7)
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>
- Dean, S., Foureur, M., Zaslowski, C., Newton-John, T., Yu, N., & Pappas, E. (2017). The effects of a structured mindfulness program on the development of empathy in healthcare students. *NursingPlus Open*, 3, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2017.02.001>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00406.x>
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human Empathy Through the Lens of Social Neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146–1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- Decety, J., & Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *Biopsychosocial Medicine*, 1(1), 22. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-1-22>
- Deci, E. L. (2004). Promoting Intrinsic Motivation and Self-Determination in People with Mental Retardation. *Elsevier eBooks*, 1–29. [https://doi.org/10.1016/s0074-7750\(04\)28001-6](https://doi.org/10.1016/s0074-7750(04)28001-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deckro, G. R., Ballinger, K. M., Hoyt, M. A., Wilcher, M., Dusek, J. A., Myers, P., Greenberg, B., Rosenthal, D. I., & Benson, H. (2002). The Evaluation of a Mind/Body Intervention to Reduce Psychological Distress and Perceived Stress in College Students. *Journal of American College Health, 50*(6), 281–287. <https://doi.org/10.1080/07448480209603446>
- Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S. B., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F., & Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology, 35*(1), 67–82. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.10.006>
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91–119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research, 14*(1), 95–120. <https://doi.org/10.1023/a:1012579805721>
- Eklund, J. H., & Meranius, M. S. (2021). Toward a consensus on the nature of empathy: A review of reviews. *Patient Education and Counseling, 104*(2), 300–307. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.08.022>
- Erismann, S. M., & Roemer, L. (2010). A preliminary investigation of the effects of experimentally induced mindfulness on emotional responding to film clips. *Emotion, 10*(1), 72–82. <https://doi.org/10.1037/a0017162>

- Eurostat (2015): European health and Social Integration Survey – EHSIS
- Ferri, E., Porcelli, E., Amelio, G., 2004. *The Keys to the House*. Lions Gate Entertainment, Italy.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. *Mindfulness*, 6(2), 208–216. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>
- Freeman, M., Stewart, D., Cunningham, C. E., & Gorter, J. W. (2018). Information needs of young people with cerebral palsy and their families during the transition to adulthood: A scoping review. *Journal of Transition Medicine*, 1(1). <https://doi.org/10.1515/jtm-2018-0003>
- Fresco, D. M., Segal, Z. V., Buis, T., & Kennedy, S. H. (2007). Relationship of posttreatment decentering and cognitive reactivity to relapse in major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(3), 447–455. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.75.3.447>
- Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. C. M. (2019). Psychometric Properties of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale – Intellectual Disability (BPNSFS-ID). *European Journal of Psychological Assessment*, 35(1), 37–45. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000366>
- Fulton, C. L., & Cashwell, C. S. (2015). Mindfulness-Based Awareness and Compassion: Predictors of Counselor Empathy and Anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 54(2), 122–133. <https://doi.org/10.1002/ceas.12009>
- Galante, J., Galante, I., Bekkers, M., & Gallacher, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101–1114. <https://doi.org/10.1037/a0037249>
- Goldie, P. (1999). How We Think of Others' Emotions. *Mind & Language*, 14(4), 394–423. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00118>
- Gozalo, R. G., Tarrés, J. F., Ayora, A. A., Herrero, M. A., Kareaga, A. A., & Roca, R. F. (2019). Application of a mindfulness program among healthcare professionals in an

- intensive care unit: Effect on burnout, empathy and self-compassion. *Medicina Intensiva (English Edition)*, 43(4), 207–216.
<https://doi.org/10.1016/j.medine.2019.03.006>
- Greeson, J. M., Garland, E. L., & Black, D. S. (2014). Mindfulness: A Transtherapeutic Approach for Transdiagnostic Mental Processes. *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, 531–562. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch28>
- Greeson, J. M., Juberg, M. K., Maytan, M., James, K., & Rogers, H. (2014). A Randomized Controlled Trial of Koru: A Mindfulness Program for College Students and Other Emerging Adults. *Journal of American College Health*, 62(4), 222–233. <https://doi.org/10.1080/07448481.2014.887571>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508–517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(03)00573-7)
- Grue, J. (2017). Now you see it, now you don't: A discourse view of disability and multidisciplinary. *Alter*, 11(3), 168–178. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.05.002>
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 599–607. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.03.007>
- Gür, G. C., & Yilmaz, E. (2020). The effects of mindfulness-based empathy training on empathy and aged discrimination in nursing students: A randomised controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 39, 101140. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101140>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2011). Causality orientations moderate the undermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(2), 485–489. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.10.010>
- Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2020). General causality orientations in self-determination theory: Meta-analysis and test of a process model. <https://doi.org/10.31234/osf.io/hbs3k>

- Hagger, M. S., Koch, S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2015). The effect of causality orientations and positive competence-enhancing feedback on intrinsic motivation: A test of additive and interactive effects. *Personality and Individual Differences*, *72*, 107–111. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.012>
- 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*(2), 169–183. <https://doi.org/10.1037/a0018555>
- Howarth, A., Smith, J. G., Perkins-Porras, L., & Ussher, M. (2019). Effects of Brief Mindfulness-Based Interventions on Health-Related Outcomes: a Systematic Review. *Mindfulness*, *10*(10), 1957–1968. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01163-1>
- Howe, D. (2012). *Empathy: What it is and why it matters*. Bloomsbury Publishing.
- Hughes, J. W., Fresco, D. M., Myerscough, R., H. M. van Dulmen, M., Carlson, L. E., & Josephson, R. (2013). Randomized Controlled Trial of Mindfulness-Based Stress Reduction for Prehypertension. *Psychosomatic Medicine*, *75*(8), 721–728. <https://doi.org/10.1097/psy.0b013e3182a3e4e5>
- Hülshager, U. R., Walkowiak, A., & Thommes, M. S. (2018). How can mindfulness be promoted? Workload and recovery experiences as antecedents of daily fluctuations in mindfulness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *91*(2), 261–284. <https://doi.org/10.1111/joop.12206>
- Huta, V. (2013). Pursuing Eudaimonia versus hedonia: Distinctions, similarities, and relationships. *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*, 139-158. <https://doi.org/10.1037/14092-008>
- Hwang, Y., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 26-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Hwang, Y., Goldstein, H., Medvedev, O. N., Singh, N. N., Noh, J., & Hand, K. (2019). Mindfulness-based intervention for educators: Effects of a school-based cluster randomized controlled study. *Mindfulness*, *10*(7), 1417-1436. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01147-1>
- Hwang, Y., Noh, J., Medvedev, O. N., & Singh, N. N. (2019). Effects of a Mindfulness-Based Program for Teachers on Teacher Wellbeing and Person-Centered Teaching

- Practices. *Mindfulness*, 10(11), 2385–2402. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01236-1>
- Ilies, R., Huth, M., Ryan, A. M., & Dimotakis, N. (2015). Explaining the links between workload, distress, and work–family conflict among school employees: Physical, cognitive, and emotional fatigue. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1136–1149. <https://doi.org/10.1037/edu0000029>
- Jang, H. (2019). Teachers’ intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction*, 60, 286–300. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.001>
- Jennings, P. A., Brown, J. D., Frank, J. L., Doyle, S. L., Oh, Y., Davis, R. T., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers’ social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M., & Greenberg, M. T. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3635494>
- Jha, A. P., Stanley, E., Kiyonaga, A., Wong, L. M., & Gelfand, L. A. (2010a). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/a0018438>
- Jha, A. P., Stanley, E., Kiyonaga, A., Wong, L. M., & Gelfand, L. A. (2010b). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/a0018438>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281–306. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living (Revised Edition): Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Bantam.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E. L., Gillath, O., Shaver, P. R., Wallace, B. A., & Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350. <https://doi.org/10.1037/a0026118>
- Kiken, L. G., Garland, E. L., Bluth, K., Palsson, O. S., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.044>
- Klevnick, L. (2008). An exploration of the relationship between mindfulness and forgiveness. *TSpace Repository*. <https://hdl.handle.net/1807/121112>
- Kluwer, E. S., Karremans, J. C., Riedijk, L., & Knee, C. R. (2019). Autonomy in relatedness: How need fulfillment interacts in close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(4), 603-616. <https://doi.org/10.1177/0146167219867964>
- Knee, C. R., Patrick, H., Vietor, N. A., Nanayakkara, A., & Neighbors, C. (2002). Self-Determination as Growth Motivation in Romantic Relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 609–619. <https://doi.org/10.1177/0146167202288005>
- Krasner, M. S., Epstein, R. M., Beckman, H., Suchman, A. L., Chapman, B. P., Mooney, C. Z., & Quill, T. E. (2009). Association of an Educational Program in Mindful Communication With Burnout, Empathy, and Attitudes Among Primary Care Physicians. *JAMA*, 302(12), 1284. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1384>

- Kreplin, U., Farias, M., & Brazil, I. A. (2018). The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 8(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z>
- Lao, S., Kissane, D. W., & Meadows, G. (2016). Cognitive effects of MBSR/MBCT: A systematic review of neuropsychological outcomes. *Consciousness and Cognition*, 45, 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.08.017>
- Leiberg, S., & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: a survey of theory and evidence. *Elsevier eBooks*, 419–440. [https://doi.org/10.1016/s0079-6123\(06\)56023-6](https://doi.org/10.1016/s0079-6123(06)56023-6)
- Leigh, J., & Anderson, V. N. (2013). Secure attachment and autonomy orientation may foster mindfulness. *Contemporary Buddhism*. <https://doi.org/10.1080/14639947.2013.832082>
- Levesque, C., & Brown, K. W. (2007). Mindfulness as a moderator of the effect of implicit motivational self-concept on day-to-day behavioral motivation. *Motivation and Emotion*, 31(4), 284–299. <https://doi.org/10.1007/s11031-007-9075-8>
- Levett-Jones, T., Lapkin, S., Govind, N., Pich, J., Hoffman, K., Jeong, S. Y., & Everson, N. (2017). Measuring the impact of a 'point of view' disability simulation on nursing students' empathy using the comprehensive state empathy scale. *Nurse Education Today*, 59, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.007>
- Li, J., Deng, M., Wang, X., & Tang, Y. (2018). Teachers' and parents' autonomy support and psychological control perceived in junior-high school: Extending the dual-process model of self-determination theory. *Learning and Individual Differences*, 68, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.005>
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2018). A systematic review of the impact of mindfulness on the well-being of healthcare professionals. *Journal of Clinical Psychology*, 74(3), 319–355. <https://doi.org/10.1002/jclp.22515>
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. P., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Joussemet, M., Taylor, G., & Lacourse, E. (2017). Effects of a mindfulness-based intervention on the perception of basic psychological need satisfaction among special education students. *International Journal of Disability*,

- Development and Education*, 65(1), 33-44.
<https://doi.org/10.1080/1034912x.2017.1346236>
- Medvedev, O. N., Krägeloh, C. U., Narayanan, A., & Siegert, R. J. (2017). Measuring Mindfulness: Applying Generalizability Theory to Distinguish between State and Trait. *Mindfulness*, 8(4), 1036–1046. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0679-0>
- Miller, C. J., Elder, K., & Scavone, A. (2017). The Feasibility of Bringing Brief Mindfulness-Based Training to the University Classroom. *Mindfulness*, 8(4), 1047–1054. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0680-7>
- Milyavskaya, M., Nadolny, D., & Koestner, R. (2014). Where do self-concordant goals come from? The role of domain-specific psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(6), 700-711. <https://doi.org/10.1177/0146167214524445>
- Mohamad, M. M., Sulaiman, N. L., Sern, L. C., & Salleh, K. M. (2015). Measuring the Validity and Reliability of Research Instruments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 164–171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.129>
- Moore, A. D., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176–186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325–340. <https://doi.org/10.1177/1745691612447309>
- Niemiec, C. P., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2014). Is Relatedness Enough? On the Importance of Need Support in Different Types of Social Experiences. *Springer eBooks*, 77–96. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_4
- Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. (2016). Does Mindfulness Enhance Critical Thinking? Evidence for the Mediating Effects of Executive Functioning in the Relationship between Mindfulness and Critical Thinking. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>
- Orsini, C., Evans, P., Binnie, V. I., Ledezma, P., & Fuentes, F. (2016). Encouraging intrinsic motivation in the clinical setting: teachers' perspectives from the self-determination

- theory. *European Journal of Dental Education*, 20(2), 102–111.
<https://doi.org/10.1111/eje.12147>
- Panteliadis, C. P. (2018). *Cerebral palsy: A multidisciplinary approach* (3rd ed.). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-67858-0>
- Passalacqua, S. A., & Segrin, C. (2012). The Effect of Resident Physician Stress, Burnout, and Empathy on Patient-Centered Communication During the Long-Call Shift. *Health Communication*, 27(5), 449–456. <https://doi.org/10.1080/10410236.2011.606527>
- Pelletier, J., & Joussemet, M. (2017). The Benefits of Supporting the Autonomy of Individuals with Mild Intellectual Disabilities: An Experimental Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 830–846.
<https://doi.org/10.1111/jar.12274>
- Peterson, J. W., Loeb, S., & Chamberlain, L. J. (2018). The intersection of health and education to address school readiness of all children. *Pediatrics*, 142(5), Article ID e20181126. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-1126>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Preckel, K., Kanske, P., & Singer, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.010>
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. M. (2001). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1017/s0140525x02000018>
- Rajkumar, L., Dubowy, C., & Khatib, A. (2021). Impact of Practicing Mindful Breathing in Class. *Teaching and Learning Excellence Through Scholarship*, 1(1).
<https://doi.org/10.52938/tales.v1i1.1361>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. (2019). A Teacher-Focused Intervention to Enhance Students' Classroom Engagement. *Elsevier eBooks*, 87–102.
<https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813413-9.00007-3>

- Reiner, K., Tibi, L., & Lipsitz, J. D. (2013). Do Mindfulness-Based Interventions Reduce Pain Intensity? A Critical Review of the Literature. *Pain Medicine, 14*(2), 230–242. <https://doi.org/10.1111/pme.12006>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. A., & Ryan, R. M. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Rigby, C. S., Schultz, P. P., & Ryan, R. M. (2014). Mindfulness, Interest-Taking, and Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective on the Role of Awareness in Optimal Functioning. *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, 216–235*. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch12>
- Riley, B. J. (2016). The value of knowing how students learn. *Phi Delta Kappan, 97*(7), 35–38. <https://doi.org/10.1177/0031721716641646>
- Roberts, W. C., Strayer, J., & Denham, S. A. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science, 46*(4), 465–474. <https://doi.org/10.1037/a0035057>
- Rocchi, M., Pelletier, L. G., Cheung, S., Baxter, D., & Beaudry, S. G. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences, 104*, 423–433. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.034>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A. P., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rosenzweig, S. A., Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Hojat, M. (2003). Mindfulness-Based Stress Reduction Lowers Psychological Distress In Medical Students. *Teaching and Learning in Medicine, 15*(2), 88–92. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1502_03
- Roychowdhury, D. (2021). Moving Mindfully: The Role of Mindfulness Practice in Physical Activity and Health Behaviours. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology, 6*(1), 19. <https://doi.org/10.3390/jfmk6010019>

- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., Curren, R. R., & Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in aristotelian philosophy and self-determination theory. *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*, 57-75. <https://doi.org/10.1037/14092-004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and Eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2006). Living well: A self-determination theory perspective on Eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701-728. <https://doi.org/10.1017/s0954579497001405>
- Schultz, P. P., & Ryan, R. M. (2015). The “Why,” “What,” and “How” of Healthy Self-Regulation: Mindfulness and Well-Being from a Self-Determination Theory Perspective. *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation*, 81–94. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_7
- Schultz, P. P., Ryan, R. M., Niemiec, C. P., Legate, N., & Williams, G. C. (2015). Mindfulness, Work Climate, and Psychological Need Satisfaction in Employee Well-being. *Mindfulness*, 6(5), 971–985. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0338-7>
- Schure, M. B., Christopher, J. A., & Christopher, S. (2008). Mind-Body Medicine and the Art of Self-Care: Teaching Mindfulness to Counseling Students Through Yoga, Meditation, and Qigong. *Journal of Counseling and Development*, 86(1), 47–56. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00625.x>

- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. A. (2010). A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(2), 218–229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, *1*(2), 105–115. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.1.2.105>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006a). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006b). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Sharma, N., Yadav, V. K., & Sharma, A. (2021). Attitudes and empathy of youth towards physically disabled persons. *Heliyon*, *7*(8), e07852. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07852>
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*(4), 475–486. <https://doi.org/10.1177/0146167203261883>
- Shen, L. (2010). On a scale of state empathy during message processing. *Western Journal of Communication*, *74*(5), 504–524. <https://doi.org/10.1080/10570314.2010.512278>
- Shuai, R., Bakou, A. E., Hardy, L., & Hogarth, L. (2020). Ultra-brief breath counting (mindfulness) training promotes recovery from stress-induced alcohol-seeking in student drinkers. *Addictive Behaviors*, *102*, 106141. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106141>
- Slade, M. (2010). Mental illness and well-being: the central importance of positive psychology and recovery approaches. *BMC Health Services Research*, *10*(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6963-10-26>

- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2018b). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42(5), 706–724. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>
- Stadskleiv, K. (2020). Cognitive functioning in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 62(3), 283–289. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14463>
- Stevens, M. J., Constantinescu, P., Uğur, H. Ç., & Constantinescu, I. (2015). Causality Orientations and Psychological Well-Being in Young European and Eurasian Adults. *International Perspectives in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/ipp0000028>
- Stone, D. L., & Colella, A. (1996). A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organizations. *The Academy of Management Review*, 21(2), 352. <https://doi.org/10.2307/258666>
- Sullivan, M. J., Wood, L., Terry, J., Brantley, J., Charles, A., McGee, V., Johnson, D., Krucoff, M. W., Rosenberg, B., Bosworth, H. B., Adams, K., & Cuffe, M. S. (2009). The Support, Education, and Research in Chronic Heart Failure Study (SEARCH): A mindfulness-based psychoeducational intervention improves depression and clinical symptoms in patients with chronic heart failure. *American Heart Journal*, 157(1), 84–90. <https://doi.org/10.1016/j.ahj.2008.08.033>
- Tang, Y., Yang, L., Leve, L. D., & Harold, G. T. (2012). Improving Executive Function and its Neurobiological Mechanisms through a Mindfulness-Based Intervention: Advances within the Field of Developmental Neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361–366. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x>
- Taylor, C., Harrison, J. J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (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>
- Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449-454. <https://doi.org/10.1177/0963721413495869>
- Thomas, D., & Woods, H. (2003). *Working with People with Learning Disabilities: Theory and Practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Thomas, G., Fletcher, G. J. O., & Lange, C. (1997). On-line empathic accuracy in marital interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 839–850. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.839>

- Thompson, B. J., & Waltz, J. (2007). Everyday mindfulness and mindfulness meditation: Overlapping constructs or not? *Personality and Individual Differences, 43*(7), 1875–1885. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.017>
- Thompson, N. and Woods, H. (2000), *Working with People with Learning Disabilities: Theory and Practice*, Jessica Kingsley, London / New York, NY.
- Tipsord, J., & Malle, B. (2007). The effects of mindfulness, previous experience, and metacognitive awareness on emotion. *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e514412014-419>
- Tophoff, M. M. (2006). Sensory Awareness as a Method of Mindfulness Training within the Perspective of Person-Centered Psychotherapy. *Person-centered and Experiential Psychotherapies, 5*(2), 127–137. <https://doi.org/10.1080/14779757.2006.9688401>
- Vago, D. R., & Silbersweig, D. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience, 6*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>
- Van Den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise, 14*(5), 650–661. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.04.006>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management, 42*(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Varsamis, P., Katsanis, G., & Iosifidou, E. (2022). Development and initial validation of a scale for the situational recognition of the basic psychological needs. *Heliyon, 8*(1), e08786. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08786>

- Varsamis P., Staikopoulos K., Sachpatzidou, E., & Staikopoulou M. (2011). Teachers' empathy, attributional beliefs and frame of reference when including students with Cerebral Palsy. *The Learning Teacher Journal*, 5, 3-11.
- Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., Van Ruitenbeek, G., Uitdewilligen, S., & Corbière, M. (2017). Disability and employment – overview and highlights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(1), 40-55. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2017.1387536>
- Wang, P., Badley, E. M., & Gignac, M. a. M. (2006). Exploring the role of contextual factors in disability models. *Disability and Rehabilitation*, 28(2), 135–140. <https://doi.org/10.1080/09638280500167761>
- Warnecke, E., Quinn, S., Ogden, K., Towle, N., & Nelson, M. T. (2011). A randomised controlled trial of the effects of mindfulness practice on medical student stress levels. *Medical Education*, 45(4), 381–388. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03877.x>
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Applications of the Self-Determination Construct to Disability. *Springer eBooks*, 111–123. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_9
- Wehmeyer, M., & Zhao, Y. (2020). *Teaching Students to Become Self-Determined Learners*.
- Weisz, E., & Cikara, M. (2021). Strategic Regulation of Empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(3), 213–227. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.12.002>
- WHO (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health – Child Youth version. Geneva WHO.
- World Health Organization: International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). 2001, Geneva: World Health Organization
- Wlodarski, R. (2015). The relationship between cognitive and affective empathy and human mating strategies. *Evolutionary Psychological Science*, 1(4), 232-240. <https://doi.org/10.1007/s40806-015-0027-3>
- Yu, S., Levesque-Bristol, C., & Maeda, Y. (2017). General Need for Autonomy and Subjective Well-Being: A Meta-Analysis of Studies in the US and East Asia. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1863–1882. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9898-2>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>
- Βαρσάμης Π. (2017) Ενδιαφέρον μάθημα. Ημερομηνία πρόσβασης: 26 Μαρτίου 2023, ανακτήθηκε από: <http://kday-v.thess.sch.gr/wordpress/personal-and-social-skills/>
- Βαρσάμης, Π. (2021). *Εκπαίδευση ατόμων με κινητικές/σωματικές αναπηρίες*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Σημειώσεις μαθήματος. Θεσσαλονίκη.
- Κοτσάνη, Α. (2018). *Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διαμόρφωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς*. [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Psepheda. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21644>
- Κουκλογιάννου - Δαρζιώτου, Ε. (1992). Αποκατάσταση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (φυσική, κοινωνική, επαγγελματική). Αθήνα
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10(2, 3), 295-309.
- Νόμος 1566/1985, άρθρο 32, παρ. 2, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).
- Νόμος 3699/2008, άρθρο 3, παρ. 1, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο (2019). *Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης Του ΟΗΕ - Greece*.
- Φελούκα, Β. (2007). Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και ο ελεύθερος χρόνος τους. Αθήνα: Γρηγόρη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Ομάδας Ελέγχου

Α' ΜΕΡΟΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Αφορά στο θέμα των προσωπικών στόχων και αναγκών.

Δεν υπάρχουν σωστές, ούτε λάθος απαντήσεις – το κάθε άτομο γράφει τη γνώμη του!

Απάντησε γρήγορα, αυθόρμητα και ειλικρινά σε όλες τις ερωτήσεις – μην αφήσεις κενά!

ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι ερωτήσεις είναι διαφορετικές μεταξύ τους. Εξέτασε την κάθε ερώτηση ξεχωριστά!

Σε κάθε κλίμακα, κύκλωσε το νούμερο που σε εκφράζει πλησιέστερα.

1	2	3	4	5
Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Ο κάθε άνθρωπος αισθάνεται διαφορετικά κάθε μέρα και κάθε στιγμή. Επικεντρώσου σε αυτά που αισθάνεσαι τώρα και απάντησε, σε ποιο βαθμό έχεις τις παρακάτω εμπειρίες:

1.	Μου είναι δύσκολο να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο παρόν.	1	2	3	4	5
2.	Βιάζομαι κατά την εναλλαγή των σκέψεων, χωρίς να είμαι πραγματικά προσεκτικός/-ή σε αυτές.	1	2	3	4	5
3.	Κάνω σκέψεις αυτόματα, ή βιώνω πράγματα, χωρίς να έχω πλήρη επίγνωση για όλα αυτά.	1	2	3	4	5
4.	Συλλαμβάνω τον εαυτό μου απασχολημένο μόνο με το μέλλον ή μόνο με το παρελθόν.	1	2	3	4	5
5.	Πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται (ή να νιώθει) πράγματα χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία.	1	2	3	4	5
6.	Από ότι φαίνεται λειτουργώ «στον αυτόματο», χωρίς και πολλή επίγνωση του τι ακριβώς κάνω.	1	2	3	4	5

Τα παρακάτω ερωτήματα αφορούν σε μια σειρά από υποθετικές καταστάσεις ή βινιέτες. Κάθε βινιέτα περιγράφει ένα περιστατικό και παραθέτει τρεις τρόπους ανταπόκρισης σε αυτό. Παρακαλούμε να διαβάσεις κάθε βινιέτα, να φανταστείς τον εαυτό σου σε αυτήν την κατάσταση και, στη συνέχεια, να εξετάσεις κάθε μία από τις προσφερόμενες απαντήσεις. Σκέψου τις επιλογές σου για απάντηση όσον αφορά το πόσο πιθανό είναι να αποκριθείς με αυτόν τον τρόπο.

Όλοι ανταποκρινόμαστε με διάφορους τρόπους σε καταστάσεις και πιθανώς οι περισσότερες ή όλες οι απαντήσεις είναι τουλάχιστον κάπως πιθανές για εσένα. Εάν είναι πολύ απίθανο να αποκριθείς με τον τρόπο που περιγράφεται σε μια δεδομένη απάντηση, οφείλεις να κυκλώσεις την απάντηση 1 ή 2. Εάν είναι μέτρια πιθανό, ίσως θα επέλεγες έναν αριθμό στο μεσαίο εύρος αριθμών και εάν είναι πολύ πιθανό να αποκριθείς όπως περιγράφεται, θα κυκλώσεις την απάντηση 6 ή 7.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

1. Σου έχει προταθεί μία νέα θέση σε μία εταιρεία που δουλεύεις εδώ και ένα διάστημα. Η πρώτη ερώτηση που πιθανότατα σου έρχεται στο μυαλό είναι:

α) Τι γίνεται αν δεν μπορέσω να ανταποκριθώ στη νέα ευθύνη;

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Θα βγάλω περισσότερα σε αυτή τη θέση;

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Αναρωτιέμαι: Θα είναι αυτή η δουλειά ενδιαφέρουσα;

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

2. Έχεις μια κόρη σχολικής ηλικίας. Στη συνάντηση γονέων ο δάσκαλος σου λέει ότι η κόρη σου τα πάει άσχημα και δεν φαίνεται να συμμετέχει στην τάξη. Είναι πιθανό να:

α) το συζητήσεις με την κόρη σου για να καταλάβεις καλύτερα ποιό είναι το πρόβλημα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) την επιπλήξεις την και να ελπίζεις ότι θα τα πάει καλύτερα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) να βεβαιωθείς ότι κάνει τις εργασίες της, επειδή θα έπρεπε να εργάζεται πιο σκληρά.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

3. Είχες μια συνέντευξη εργασίας πριν από αρκετές εβδομάδες. Στο ταχυδρομείο έλαβες μία επιστολή που δηλώνει ότι η θέση έχει καλυφθεί. Είναι πιθανό να σκεφτείς:

α) Δεν έχει σημασία τι γνωρίζεις αλλά ποιον γνωρίζεις.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Μάλλον δεν είμαι αρκετά καλός/-ή για αυτή τη δουλειά.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Κατά κάποιον τρόπο δεν είδαν ότι τα προσόντα μου ταιριάζουν με τις ανάγκες τους.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

4. Είσαι επόπτης/-ρια εργοστασίου και σου έχει ανατεθεί το καθήκον να παραχωρήσεις διαλείμματα για καφέ σε τρεις εργάτες που δεν μπορούν να κάνουν διάλειμμα ταυτόχρονα. Πιθανότατα θα το χειριζόσουν αυτό:

α) Εξηγώντας στους τρεις εργαζόμενους την κατάσταση και βάζοντάς τους να συνεργαστούν μαζί σου για το πρόγραμμα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Απλώς ορίζοντας τον χρόνο που μπορεί να κάνει διάλειμμα ο καθένας, για να αποφύγεις τυχόν προβλήματα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Μαθαίνοντας από κάποιον αρμόδιο τι πρέπει να κάνεις ή τι έγινε στο παρελθόν.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

5. Ένας/Μία στενός/-ή σου φίλος/-η του ίδιου φύλου είναι κακόκεφος/-η τον τελευταίο καιρό και αρκετές φορές έχει θυμώσει πολύ μαζί σου για το «τίποτα». Θα μπορούσες να:

α) μοιραστείς τις παρατηρήσεις σου μαζί του/της και να προσπαθήσεις να ανακαλύψεις τι του/της συμβαίνει.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) το αγνοήσεις, επειδή ούτως ή άλλως δεν μπορείς να κάνεις πολλά για αυτό.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) του/της πείς ότι είσαι πρόθυμος/-η να περάσετε χρόνο μαζί, μόνο εάν καταβάλει περισσότερη προσπάθεια να ελέγξει τον εαυτό του/της.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

6. Μόλις έλαβες τα αποτελέσματα ενός τεστ που έκανες και ανακάλυψες ότι τα πηγες πολύ άσχημα. Η αρχική σου αντίδραση είναι πιθανό να είναι:

α) «Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστά» και να νιώσεις λυπημένος/-η.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) «Αναρωτιέμαι πώς τα πήγα τόσο άσχημα» και να νιώσεις απογοητευμένος/-η.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) «Αυτό το χαζό τεστ δεν δείχνει τίποτα» και να νιώσεις θυμωμένος/-η.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

7. Σε έχουν προσκαλέσει σε ένα μεγάλο πάρτι όπου γνωρίζεις πολύ λίγα άτομα. Καθώς ανυπομονείς για τη βραδιά, πιθανότατα θα περιμένες ότι:

α) θα προσπαθήσεις να ταιριάξεις με οτιδήποτε συμβαίνει ώστε να περάσεις καλά και να μην δώσεις άσχημη εντύπωση.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) θα βρεις κάποια άτομα με τα οποία μπορείς να συσχετιστείς.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) πιθανώς θα νιώσεις κάπως απομονωμένος και απαρατήρητος

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

πολύ απίθανο	μέτρια πιθανό	πολύ πιθανό
--------------	---------------	-------------

8. Σου ζητείται να σχεδιάσεις ένα πικνίκ για εσένα και τους συναδέλφους σου. Το στυλ σου για την προσέγγιση αυτού του έργου θα μπορούσε πιθανότατα να χαρακτηριστεί ως εξής:

α) Αναλαμβάνω την ευθύνη: δηλαδή, θα έπαιρνες τις περισσότερες από τις σημαντικές αποφάσεις μόνος/-η σου.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Ακολουθώ το προηγούμενο: δεν είσαι πραγματικά έτοιμος/-η για το έργο, οπότε θα το έκανες με τον τρόπο που έχει γίνει στο παρελθόν.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Αναζητώ συμμετοχή: θα έπαιρνες πληροφορίες από αυτούς θέλουν να δώσουν ιδέες, πριν κάνεις τα τελικά σχέδια.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

9. Πρόσφατα άνοιξε μια θέση στο χώρο εργασίας σου που θα μπορούσε να σημαίνει προαγωγή για εσένα. Ωστόσο, η εργασία προσφέρθηκε σε ένα άτομο με το οποίο συνεργάζεσαι, αντί σε εσένα. Κατά την αξιολόγηση της κατάστασης, είναι πιθανό να σκεφτείς:

α) Στην πραγματικότητα δεν περιμένεις να πάρεις τη δουλειά – συχνά σε προσπερνούν.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Το άλλο άτομο πιθανώς να «έκανε τα σωστά πράγματα» πολιτικά για να πάρει τη δουλειά.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Πιθανόν να ρίξεις μια ματιά σε παράγοντες της δικής σου απόδοσης που οδήγησαν στο να σε προσπεράσουν.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

10. Ξεκινάς μία νέα καριέρα. Η πιο σημαντική σου σκέψη είναι πιθανό να είναι:

α) εάν μπορείς να κάνεις τη δουλειά χωρίς να φορτωθείς υπερβολικά

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) πόσο σε ενδιαφέρει αυτού του είδους η εργασία.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) αν υπάρχουν δυνατότητες για ανέλιξη.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

11. Μία γυναίκα που εργάζεται για εσένα έχει κάνει γενικά ικανοποιητική δουλειά. Όμως, τις τελευταίες δύο εβδομάδες η δουλειά της δεν είναι στο ίδιο επίπεδο και φαίνεται να ενδιαφέρεται λιγότερο ενεργά για τη δουλειά της. Η αντίδρασή σου είναι πιθανό να είναι:

α) Της λές ότι η δουλειά της είναι κάτω από το αναμενόμενο και ότι θα έπρεπε να αρχίσει να εργάζεται πιο σκληρά.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Την ρωτάς για το πρόβλημα της και την ενημερώνεις ότι είσαι διαθέσιμος/-η να βοηθήσεις για να βρείτε μια λύση.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Σου είναι δύσκολο να γνωρίζεις τι να κάνεις για να την επαναφέρεις.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

12. Η εταιρεία σου, σε έχει προαγάγει σε μια θέση σε μια πόλη μακριά από την τωρινή σου τοποθεσία. Καθώς σκέφτεσαι τη μετακόμιση πιθανότατα θα:

α) ένιωθες ενδιαφέρον για τη νέα πρόκληση και λίγη νευρικήτητα ταυτόχρονα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) ένιωθες ενθουσιασμένος-η για το μεγαλύτερο κύρος και το μισθό που περιλαμβάνονται.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) ένιωθες στρεσαρισμένος και αγχωμένος για τις επερχόμενες αλλαγές.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

Β' ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή στο βίντεο, Παρακολούθηση βίντεο.

Ποια είναι η γνώμη σου, ως προς το περιεχόμενο του βίντεο? Πως αισθάνθηκες για το παιδί?

1.	Τα συναισθήματα του παιδιού είναι ειλικρινή.	1	2	3	4	5
2.	Μπορώ να δω από την ίδια οπτική γωνία με το παιδί.	1	2	3	4	5
3.	Καθώς έβλεπα το βίντεο ήμουν πλήρως απορροφημένος/-η.	1	2	3	4	5
4.	Βίωσα τα ίδια συναισθήματα με το παιδί όσο παρακολουθούσα.	1	2	3	4	5
5.	Αναγνωρίζω την κατάσταση που βρίσκεται το παιδί.	1	2	3	4	5
6.	Συμμερίζομαι την κατάσταση του παιδιού στο βίντεο.	1	2	3	4	5
7.	Μπήκα σε συναισθηματική κατάσταση, παρόμοια με του παιδιού.	1	2	3	4	5
8.	Καταλαβαίνω τι περνάει το παιδί μέσα στο βίντεο.	1	2	3	4	5
9.	Ταυτίζομαι με την κατάσταση που περιγράφεται στο βίντεο.	1	2	3	4	5
10.	Συναισθάνομαι πραγματικά το παιδί.	1	2	3	4	5
11.	Οι αντιδράσεις του παιδιού στην κατάσταση είναι κατανοητές.	1	2	3	4	5
12.	Ταυτίζομαι με το παιδί στο βίντεο.	1	2	3	4	5

Ποια είναι η γνώμη σου για τις ανάγκες του παιδιού? Αισθάνομαι ότι το παιδί έχει ανάγκη ...

1.	... από αίσθημα επιλογής/ελευθερίας στα πράγματα που κάνει.	1 2 3 4 5
2.	... να νιώθει ότι μπορεί να καταφέρει καλά ότι αναλαμβάνει.	1 2 3 4 5
3.	... να αισθάνεται πολύ κοντά με όσους συνεργάζεται.	1 2 3 4 5
4.	... να φανερώνει με τις πράξεις του αυτό που πραγματικά θέλει.	1 2 3 4 5
5.	... να επεξεργαστεί τρόπους να ξεπεράσει τις αδυναμίες του.	1 2 3 4 5
6.	... να αναπτύξει ένα συναίσθημα αμοιβαίας ζεστασιάς και νοιαξίματος με όσους περνάει χρόνο.	1 2 3 4 5
7.	... να εκφράζει τη γνώμη του (ιδέες κλπ.) και να εισακούεται.	1 2 3 4 5
8.	... να αισθάνεται πραγματικά ικανό σε όσα κάνει.	1 2 3 4 5
9.	... να συνεισφέρει στο κλίμα συνεργασίας της όλης ομάδας.	1 2 3 4 5
10.	... να νιώθει ο πραγματικός του εαυτός σε ό,τι κάνει.	1 2 3 4 5
11.	... να νιώθει ότι μπορεί να πετύχει τους στόχους του.	1 2 3 4 5
12.	... να νιώθει αποδεκτός από αυτούς που συνεργάζεται μαζί τους.	1 2 3 4 5

Γ' ΜΕΡΟΣ

Ως προς το βίντεο, ας υποθέσουμε ότι συμμετέχεις ως τακτικός/-ή ανεξάρτητος/-η σύμβουλος στην ομάδα υποστήριξης, η οποία συνεδριάζει μέσα το απόγευμα της ίδιας μέρας. Η ομάδα αποτελείται από εσένα, τον γονέα, τους θεραπευτές, και έναν εκπρόσωπο του σχολείου, συνήθως τον δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης. Ποια είναι η γνώμη σου για την αντιμετώπιση του παιδιού και τη λειτουργία της ομάδας? Πως κρίνεις τη σημαντικότητα των παρακάτω προτάσεων?

Θα πρότεινα να ...

1.	... βοηθήσουμε το παιδί να γίνει το άτομο που επιθυμεί.	1 2 3 4 5
2.	... ενθαρρύνουμε τους στενούς δεσμούς μεταξύ παιδιού και μελών της ομάδας.	1 2 3 4 5
3.	... διαμορφώσουμε έτσι τις δοκιμασίες ώστε το παιδί να πετυχαίνει τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις.	1 2 3 4 5
4.	... προβάλλουμε τον επαγγελματισμό μας στον διευθυντή μας.	1 2 3 4 5
5.	... μάθουμε και να υποστηρίξουμε τα όνειρα του παιδιού.	1 2 3 4 5
6.	... στηρίζουμε την ικανότητα του παιδιού να συμπαραστέκεται και να συναισθάνεται.	1 2 3 4 5

7.	... αυξήσουμε όλες τις επιδόσεις του παιδιού ώστε το παιδί να συνεχίσει σε ένα υψηλό κύρους σχολείο.	1 2 3 4 5
8.	... αποκτήσουμε υψηλό σεβασμό ως επαγγελματίες.	1 2 3 4 5
9.	... ενθαρρύνουμε το παιδί να ακολουθήσει τα δικά του ενδιαφέροντα.	1 2 3 4 5
10.	... προωθήσουμε ουσιαστικότερες (βαθύτερες) σχέσεις μεταξύ του παιδιού και των μελών της ομάδας.	1 2 3 4 5
11.	... εργαστούμε ώστε το παιδί να πετύχει υψηλές επιδόσεις.	1 2 3 4 5
12.	... θεωρούμαστε ως την καλύτερη ομάδα της περιοχής.	1 2 3 4 5
13.	... προτρέψουμε το παιδί να ανακαλύψει καινούρια πράγματα.	1 2 3 4 5
14.	... ενθαρρύνουμε το παιδί να συνεισφέρει σε έναν καλύτερο κόσμο (στη θεραπεία, στην εκπαίδευση, και αλλού).	1 2 3 4 5
15.	... διδάξουμε στο παιδί πως να πετυχαίνει πολύ καλές επιδόσεις στις δοκιμασίες.	1 2 3 4 5
16.	... αποκτήσουμε υψηλή κοινωνική αποδοχή ως ομάδα.	1 2 3 4 5

Δ'

ΜΕΡΟΣ

1) Σε παρακαλούμε να μας δώσεις ορισμένα δημογραφικά στοιχεία για τον εαυτό σου. Αυτό θα μας βοηθήσει να επεξεργαστούμε καλύτερα τις χρήσιμες απόψεις που ήδη κατέθεσες.

α) **Είμαι:** Γυναίκα Άνδρας Δεν θέλω να απαντήσω

β) **Ηλικία:** _____

γ) Τσέκαρε (κύκλωσε) όσα από τα παρακάτω ισχύουν πλησιέστερα για εσένα:

1. Είμαι φοιτητής/-ρια σε κάποιο παιδαγωγικό τμήμα
2. Είμαι φοιτητής/-ρια σε κάποιο τμήμα ιατρικής ή θεραπείας
3. Είμαι φοιτητής/-ρια τμήματος που έχει άμεση σχέση με την κίνηση
4. Είμαι φοιτητής/-ρια σε τμήμα ψυχολογικών ή κοινωνικών σπουδών
5. Είμαι φοιτητής/-ρια σε κάποιο άλλο τμήμα
6. ΚΑΝΕΝΑ από τα παραπάνω
7. Άλλο: _____

δ) **Εφόσον εργάζεσαι ήδη**, κύκλωσε όσα από τα παρακάτω ισχύουν πλησιέστερα για εσένα:

1. Είμαι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
2. Είμαι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
3. Είμαι εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής/Εκπαίδευσης
4. Είμαι εκπαιδευτικός στον τομέα Υγείας-Πρόνοιας
5. Η ειδικότητά μου έχει άμεση σχέση με την κίνηση
6. Είμαι ιατρός, θεραπευτής κλπ. στην Εκπαίδευση
7. Είμαι ιατρός, θεραπευτής κλπ. στον τομέα Υγείας
8. Είμαι προπονητής, εκπαιδευτής κλπ. σε άλλον τομέα
9. Είμαι δημόσιος ή ιδιωτικός υπάλληλος άλλου τομέα
10. Άλλο: _____

ε) **Ανεξάρτητα από το αν εργάζεσαι τώρα ή όχι: Επαγγελματική εμπειρία σε σχέση με την εκπαίδευση/θεραπεία (σε έτη): _____**

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια!

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Αφορά στο θέμα των προσωπικών στόχων και αναγκών.

Δεν υπάρχουν σωστές, ούτε λάθος απαντήσεις – το κάθε άτομο γράφει τη γνώμη του!

Απάντησε γρήγορα, αυθόρμητα και ειλικρινά σε όλες τις ερωτήσεις – μην αφήσεις κενά!

ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι ερωτήσεις είναι διαφορετικές μεταξύ τους. Εξέτασε την κάθε ερώτηση ξεχωριστά!

Σε κάθε κλίμακα, κύκλωσε το νούμερο που σε εκφράζει πλησιέστερα.

Α' ΜΕΡΟΣ

1	2	3	4	5
Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Ο κάθε άνθρωπος αισθάνεται διαφορετικά κάθε μέρα και κάθε στιγμή. Επικεντρώσου σε αυτά που αισθάνεσαι τώρα και απάντησε, σε ποιο βαθμό έχεις τις παρακάτω εμπειρίες:

1.	Μου είναι δύσκολο να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο παρόν.	1	2	3	4	5
2.	Βιάζομαι κατά την εναλλαγή των σκέψεων, χωρίς να είμαι πραγματικά προσεκτικός/-ή σε αυτές.	1	2	3	4	5
3.	Κάνω σκέψεις αυτόματα, ή βιώνω πράγματα, χωρίς να έχω πλήρη επίγνωση για όλα αυτά.	1	2	3	4	5
4.	Συλλαμβάνω τον εαυτό μου απασχολημένο μόνο με το μέλλον ή μόνο με το παρελθόν.	1	2	3	4	5
5.	Πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται (ή να νιώθει) πράγματα χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία.	1	2	3	4	5
6.	Από ότι φαίνεται λειτουργώ «στον αυτόματο», χωρίς και πολλή επίγνωση του τι ακριβώς κάνω.	1	2	3	4	5

Τα παρακάτω ερωτήματα αφορούν σε μια σειρά από υποθετικές καταστάσεις ή βινιέτες. Κάθε βινιέτα περιγράφει ένα περιστατικό και παραθέτει τρεις τρόπους ανταπόκρισης σε αυτό. Παρακαλούμε να διαβάσεις κάθε βινιέτα, να φανταστείς τον εαυτό σου σε αυτήν την κατάσταση και, στη συνέχεια, να εξετάσεις κάθε μία από τις προσφερόμενες απαντήσεις. Σκέψου τις επιλογές σου για απάντηση όσον αφορά το πόσο πιθανό είναι να αποκριθείς με αυτόν τον τρόπο.

Όλοι ανταποκρινόμαστε με διάφορους τρόπους σε καταστάσεις και πιθανώς οι περισσότερες ή όλες οι απαντήσεις είναι τουλάχιστον κάπως πιθανές για εσένα. Εάν είναι πολύ απίθανο να αποκριθείς με τον τρόπο που περιγράφεται σε μια δεδομένη απάντηση, οφείλεις να κυκλώσεις την απάντηση 1 ή 2. Εάν είναι μέτρια πιθανό, ίσως θα επέλεγες έναν αριθμό στο μεσαίο εύρος αριθμών και εάν είναι πολύ πιθανό να αποκριθείς όπως περιγράφεται, θα κυκλώσεις την απάντηση 6 ή 7.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

1. Σου έχει προταθεί μία νέα θέση σε μία εταιρεία που δουλεύεις εδώ και ένα διάστημα. Η πρώτη ερώτηση που πιθανότατα σου έρχεται στο μυαλό είναι:

α) Τι γίνεται αν δεν μπορέσω να ανταποκριθώ στη νέα ευθύνη;

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Θα βγάλω περισσότερα σε αυτή τη θέση;

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Αναρωτιέμαι: Θα είναι αυτή η δουλειά ενδιαφέρουσα;

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

2. Έχεις μια κόρη σχολικής ηλικίας. Στη συνάντηση γονέων ο δάσκαλος σου λέει ότι η κόρη σου τα πάει άσχημα και δεν φαίνεται να συμμετέχει στην τάξη. Είναι πιθανό να:

α) το συζητήσεις με την κόρη σου για να καταλάβεις καλύτερα ποιό είναι το πρόβλημα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) την επιλήξεις την και να ελπίσεις ότι θα τα πάει καλύτερα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) να βεβαιωθείς ότι κάνει τις εργασίες της, επειδή θα έπρεπε να εργάζεται πιο σκληρά.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

3. Είχες μια συνέντευξη εργασίας πριν από αρκετές εβδομάδες. Στο ταχυδρομείο έλαβες μία επιστολή που δηλώνει ότι η θέση έχει καλυφθεί. Είναι πιθανό να σκεφτείς:

α) Δεν έχει σημασία τι γνωρίζεις αλλά ποιον γνωρίζεις.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Μάλλον δεν είμαι αρκετά καλός/-ή για αυτή τη δουλειά.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Κατά κάποιον τρόπο δεν είδαν ότι τα προσόντα μου ταιριάζουν με τις ανάγκες τους.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

4. Είσαι επόπτης/-ρια εργοστασίου και σου έχει ανατεθεί το καθήκον να παραχωρήσεις διαλείμματα για καφέ σε τρεις εργάτες που δεν μπορούν να κάνουν διάλειμμα ταυτόχρονα. Πιθανότατα θα το χειριζόσουν αυτό:

α) Εξηγώντας στους τρεις εργαζόμενους την κατάσταση και βάζοντάς τους να συνεργαστούν μαζί σου για το πρόγραμμα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Απλώς ορίζοντας τον χρόνο που μπορεί να κάνει διάλειμμα ο καθένας, για να αποφύγεις τυχόν προβλήματα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Μαθαίνοντας από κάποιον αρμόδιο τι πρέπει να κάνεις ή τι έγινε στο παρελθόν.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

5. Ένας/Μία στενός/-ή σου φίλος/-η του ίδιου φύλου είναι κακόκεφος/-η τον τελευταίο καιρό και αρκετές φορές έχει θυμώσει πολύ μαζί σου για το «τίποτα». Θα μπορούσες να:

α) μοιραστείς τις παρατηρήσεις σου μαζί του/της και να προσπαθήσεις να ανακαλύψεις τι του/της συμβαίνει.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) το αγνοήσεις, επειδή ούτως ή άλλως δεν μπορείς να κάνεις πολλά για αυτό.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) του/της πείς ότι είσαι πρόθυμος/-η να περάσετε χρόνο μαζί, μόνο εάν καταβάλει περισσότερη προσπάθεια να ελέγξει τον εαυτό του/της.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

6. Μόλις έλαβες τα αποτελέσματα ενός τεστ που έκανες και ανακάλυψες ότι τα πήγες πολύ άσχημα. Η αρχική σου αντίδραση είναι πιθανό να είναι:

α) «Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστά» και να νιώσεις λυπημένος/-η.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) «Αναρωτιέμαι πώς τα πήγα τόσο άσχημα» και να νιώσεις απογοητευμένος/-η.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) «Αυτό το χαζό τεστ δεν δείχνει τίποτα» και να νιώσεις θυμωμένος/-η.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

7. Σε έχουν προσκαλέσει σε ένα μεγάλο πάρτι όπου γνωρίζεις πολύ λίγα άτομα. Καθώς ανυπομονείς για τη βραδιά, πιθανότατα θα περιμένες ότι:

α) θα προσπαθήσεις να ταιριάξεις με οτιδήποτε συμβαίνει ώστε να περάσεις καλά και να μην δώσεις άσχημη εντύπωση.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) θα βρεις κάποια άτομα με τα οποία μπορείς να συσχετιστείς.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) πιθανώς θα νιώσεις κάπως απομονωμένος και απαρατήρητος

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

πολύ απίθανο	μέτρια πιθανό	πολύ πιθανό
--------------	---------------	-------------

8. Σου ζητείται να σχεδιάσεις ένα πικνίκ για εσένα και τους συναδέλφους σου. Το στυλ σου για την προσέγγιση αυτού του έργου θα μπορούσε πιθανότατα να χαρακτηριστεί ως εξής:

α) Αναλαμβάνω την ευθύνη: δηλαδή, θα έπαιρνες τις περισσότερες από τις σημαντικές αποφάσεις μόνος/-η σου.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Ακολουθώ το προηγούμενο: δεν είσαι πραγματικά έτοιμος/-η για το έργο, οπότε θα το έκανες με τον τρόπο που έχει γίνει στο παρελθόν.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Αναζητώ συμμετοχή: θα έπαιρνες πληροφορίες από αυτούς θέλουν να δώσουν ιδέες, πριν κάνεις τα τελικά σχέδια.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

9. Πρόσφατα άνοιξε μια θέση στο χώρο εργασίας σου που θα μπορούσε να σημαίνει προαγωγή για εσένα. Ωστόσο, η εργασία προσφέρθηκε σε ένα άτομο με το οποίο συνεργάζεσαι, αντί σε εσένα. Κατά την αξιολόγηση της κατάστασης, είναι πιθανό να σκεφτείς:

α) Στην πραγματικότητα δεν περιμένεις να πάρεις τη δουλειά – συχνά σε προσπερνούν.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Το άλλο άτομο πιθανώς να «έκανε τα σωστά πράγματα» πολιτικά για να πάρει τη δουλειά.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Πιθανόν να ρίξεις μια ματιά σε παράγοντες της δικής σου απόδοσης που οδήγησαν στο να σε προσπεράσουν.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

10. Ξεκινάς μία νέα καριέρα. Η πιο σημαντική σου σκέψη είναι πιθανό να είναι:

α) εάν μπορείς να κάνεις τη δουλειά χωρίς να φορτωθείς υπερβολικά

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) πόσο σε ενδιαφέρει αυτού του είδους η εργασία.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) αν υπάρχουν δυνατότητες για ανέλιξη.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

11. Μία γυναίκα που εργάζεται για εσένα έχει κάνει γενικά ικανοποιητική δουλειά. Όμως, τις τελευταίες δύο εβδομάδες η δουλειά της δεν είναι στο ίδιο επίπεδο και φαίνεται να ενδιαφέρεται λιγότερο ενεργά για τη δουλειά της. Η αντίδρασή σου είναι πιθανό να είναι:

α) Της λές ότι η δουλειά της είναι κάτω από το αναμενόμενο και ότι θα έπρεπε να αρχίσει να εργάζεται πιο σκληρά.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) Την ρωτάς για το πρόβλημα της και την ενημερώνεις ότι είσαι διαθέσιμος/-η να βοηθήσεις για να βρείτε μια λύση.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) Σου είναι δύσκολο να γνωρίζεις τι να κάνεις για να την επαναφέρεις.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

12. Η εταιρεία σου, σε έχει προαγάγει σε μια θέση σε μια πόλη μακριά από την τωρινή σου τοποθεσία. Καθώς σκέφτεσαι τη μετακόμιση πιθανότατα θα:

α) ένιωθες ενδιαφέρον για τη νέα πρόκληση και λίγη νευρικήτητα ταυτόχρονα.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

β) ένιωθες ενθουσιασμένος-η για το μεγαλύτερο κύρος και το μισθό που περιλαμβάνονται.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

γ) ένιωθες στρεσαρισμένος και αγχωμένος για τις επερχόμενες αλλαγές.

1	2	3	4	5	6	7
πολύ απίθανο		μέτρια πιθανό			πολύ πιθανό	

Ο κάθε άνθρωπος αισθάνεται διαφορετικά κάθε μέρα και κάθε στιγμή. Επικεντρώσου σε αυτά που αισθάνεσαι τώρα και απάντησε, σε ποιο βαθμό έχεις τις παρακάτω εμπειρίες:

1.	Μου είναι δύσκολο να μείνω συγκεντρωμένος/-η στο παρόν.	1	2	3	4	5
2.	Βιάζομαι κατά την εναλλαγή των σκέψεων, χωρίς να είμαι πραγματικά προσεκτικός/-ή σε αυτές.	1	2	3	4	5
3.	Κάνω σκέψεις αυτόματα, ή βιώνω πράγματα, χωρίς να έχω πλήρη επίγνωση για όλα αυτά.	1	2	3	4	5
4.	Συλλαμβάνω τον εαυτό μου απασχολημένο μόνο με το μέλλον ή μόνο με το παρελθόν.	1	2	3	4	5
5.	Πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται (ή να νιώθει) πράγματα χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία.	1	2	3	4	5
6.	Από ότι φαίνεται λειτουργώ «στον αυτόματο», χωρίς και πολλή επίγνωση του τι ακριβώς κάνω.	1	2	3	4	5

B' ΜΕΡΟΣ

Ποια είναι η γνώμη σου, ως προς το περιεχόμενο του βίντεο΄ Πως αισθάνθηκες για το παιδί΄

1.	Τα συναισθήματα του παιδιού είναι ειλικρινή.	1	2	3	4	5
2.	Μπορώ να δω από την ίδια οπτική γωνία με το παιδί.	1	2	3	4	5
3.	Καθώς έβλεπα το βίντεο ήμουν πλήρως απορροφημένος/-η.	1	2	3	4	5
4.	Βίωσα τα ίδια συναισθήματα με το παιδί όσο παρακολουθούσα.	1	2	3	4	5
5.	Αναγνωρίζω την κατάσταση που βρίσκεται το παιδί.	1	2	3	4	5
6.	Συμμερίζομαι την κατάσταση του παιδιού στο βίντεο.	1	2	3	4	5
7.	Μπήκα σε συναισθηματική κατάσταση, παρόμοια με του παιδιού.	1	2	3	4	5
8.	Καταλαβαίνω τι περνάει το παιδί μέσα στο βίντεο.	1	2	3	4	5
9.	Ταυτίζομαι με την κατάσταση που περιγράφεται στο βίντεο.	1	2	3	4	5
10.	Συναισθάνομαι πραγματικά το παιδί.	1	2	3	4	5
11.	Οι αντιδράσεις του παιδιού στην κατάσταση είναι κατανοητές.	1	2	3	4	5
12.	Ταυτίζομαι με το παιδί στο βίντεο.	1	2	3	4	5

Ποια είναι η γνώμη σου για τις ανάγκες του παιδιού΄ Αισθάνομαι ότι το παιδί έχει ανάγκη ...

1.	... από αίσθημα επιλογής/ελευθερίας στα πράγματα που κάνει.	1	2	3	4	5
2.	... να νιώθει ότι μπορεί να καταφέρει καλά ότι αναλαμβάνει.	1	2	3	4	5
3.	... να αισθάνεται πολύ κοντά με όσους συνεργάζεται.	1	2	3	4	5
4.	... να φανερώνει με τις πράξεις του αυτό που πραγματικά θέλει.	1	2	3	4	5
5.	... να επεξεργαστεί τρόπους να ξεπεράσει τις αδυναμίες του.	1	2	3	4	5
6.	... να αναπτύξει ένα συναίσθημα αμοιβαίας ζεστασιάς και νοιαξίματος με όσους περνάει χρόνο.	1	2	3	4	5
7.	... να εκφράζει τη γνώμη του (ιδέες κλπ.) και να εισακούεται.	1	2	3	4	5
8.	... να αισθάνεται πραγματικά ικανό σε όσα κάνει.	1	2	3	4	5
9.	... να συνεισφέρει στο κλίμα συνεργασίας της όλης ομάδας.	1	2	3	4	5
10.	... να νιώθει ο πραγματικός του εαυτός σε ό,τι κάνει.	1	2	3	4	5
11.	... να νιώθει ότι μπορεί να πετύχει τους στόχους του.	1	2	3	4	5
12.	... να νιώθει αποδεκτός από αυτούς που συνεργάζεται μαζί τους.	1	2	3	4	5

Γ' ΜΕΡΟΣ

Ως προς το βίντεο, ας υποθέσουμε ότι συμμετέχεις ως τακτικός/-ή ανεξάρτητος/-η σύμβουλος στην ομάδα υποστήριξης, η οποία συνεδριάζει μέσα το απόγευμα της ίδιας μέρας. Η ομάδα αποτελείται από εσένα, τον γονέα, τους θεραπευτές, και έναν εκπρόσωπο του σχολείου, συνήθως τον δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης. Ποια είναι η γνώμη σου για την αντιμετώπιση του παιδιού και τη λειτουργία της ομάδας; Πως κρίνεις τη σημαντικότητα των παρακάτω προτάσεων;

Θα πρότεινα να ...

1.	... βοηθήσουμε το παιδί να γίνει το άτομο που επιθυμεί.	1 2 3 4 5
2.	... ενθαρρύνουμε τους στενούς δεσμούς μεταξύ παιδιού και μελών της ομάδας.	1 2 3 4 5
3.	... διαμορφώσουμε έτσι τις δοκιμασίες ώστε το παιδί να πετυχαίνει τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις.	1 2 3 4 5
4.	... προβάλλουμε τον επαγγελματισμό μας στον διευθυντή μας.	1 2 3 4 5
5.	... μάθουμε και να υποστηρίξουμε τα όνειρα του παιδιού.	1 2 3 4 5
6.	... στηρίζουμε την ικανότητα του παιδιού να συμπαραστέκεται και να συναισθάνεται.	1 2 3 4 5
7.	... αυξήσουμε όλες τις επιδόσεις του παιδιού ώστε το παιδί να συνεχίσει σε ένα υψηλό κύρους σχολείο.	1 2 3 4 5
8.	... αποκτήσουμε υψηλό σεβασμό ως επαγγελματίες.	1 2 3 4 5
9.	... ενθαρρύνουμε το παιδί να ακολουθήσει τα δικά του ενδιαφέροντα.	1 2 3 4 5
10.	... προωθήσουμε ουσιαστικότερες (βαθύτερες) σχέσεις μεταξύ του παιδιού και των μελών της ομάδας.	1 2 3 4 5
11.	... εργαστούμε ώστε το παιδί να πετύχει υψηλές επιδόσεις.	1 2 3 4 5
12.	... θεωρούμαστε ως την καλύτερη ομάδα της περιοχής.	1 2 3 4 5
13.	... προτρέψουμε το παιδί να ανακαλύψει καινούρια πράγματα.	1 2 3 4 5
14.	... ενθαρρύνουμε το παιδί να συνεισφέρει σε έναν καλύτερο κόσμο (στη θεραπεία, στην εκπαίδευση, και αλλού).	1 2 3 4 5
15.	... διδάξουμε στο παιδί πως να πετυχαίνει πολύ καλές επιδόσεις στις δοκιμασίες.	1 2 3 4 5
16.	... αποκτήσουμε υψηλή κοινωνική αποδοχή ως ομάδα.	1 2 3 4 5

Δ'

ΜΕΡΟΣ

2) Σε παρακαλούμε να μας δώσεις ορισμένα δημογραφικά στοιχεία για τον εαυτό σου. Αυτό θα μας βοηθήσει να επεξεργαστούμε καλύτερα τις χρήσιμες απόψεις που ήδη κατέθεσες.

α) **Είμαι:** Γυναίκα Άνδρας Δεν θέλω να απαντήσω

β) **Ηλικία:** _____

γ) Τσέκαρε (κύκλωσε) όσα από τα παρακάτω ισχύουν πλησιέστερα για εσένα:

1. Είμαι φοιτητής/-ρια σε κάποιο παιδαγωγικό τμήμα
2. Είμαι φοιτητής/-ρια σε κάποιο τμήμα ιατρικής ή θεραπείας
3. Είμαι φοιτητής/-ρια τμήματος που έχει άμεση σχέση με την κίνηση
4. Είμαι φοιτητής/-ρια σε τμήμα ψυχολογικών ή κοινωνικών σπουδών
5. Είμαι φοιτητής/-ρια σε κάποιο άλλο τμήμα
6. ΚΑΝΕΝΑ από τα παραπάνω
7. Άλλο: _____

δ) **Εφόσον εργάζεσαι ήδη,** κύκλωσε όσα από τα παρακάτω ισχύουν πλησιέστερα για εσένα:

11. Είμαι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
12. Είμαι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
13. Είμαι εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής/Εκπαίδευσης
14. Είμαι εκπαιδευτικός στον τομέα Υγείας-Πρόνοιας
15. Η ειδικότητά μου έχει άμεση σχέση με την κίνηση
16. Είμαι ιατρός, θεραπευτής κλπ. στην Εκπαίδευση
17. Είμαι ιατρός, θεραπευτής κλπ. στον τομέα Υγείας
18. Είμαι προπονητής, εκπαιδευτής κλπ. σε άλλον τομέα
19. Είμαι δημόσιος ή ιδιωτικός υπάλληλος άλλου τομέα
20. Άλλο: _____

ε) **Ανεξάρτητα από το αν εργάζεσαι τώρα ή όχι:** Επαγγελματική εμπειρία σε σχέση με την εκπαίδευση/θεραπεία (σε έτη): _____

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια!

