



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Α΄ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**Τίτλος Εργασίας: Παρεμβάσεις Βασισμένες στη Συμπόνια
στην Εκπαίδευση.**

Βασιλική – Νίκη Φίλιου Α.Μ. 2219116

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY AND APPLIED

ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONOMICS AND SUSTAINABLE

DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME EDUCATION AND CULTURE

COURSE EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL

PRACTICE

Title: Compassion- Based Interventions in Education

Master Thesis

Vasiliki- Niki Filiou

Athens, 2022



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Α' ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα

Καθηγήτρια, τμ.: Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο

Πανεπιστήμιο

Τσίτσας Γεώργιος

Μέλος ΕΕΔΙΠ, τμ.: Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ζενάκου Ελένη

Μέλος ΕΕΔΙΠ, τμ.: Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Βασιλική – Νίκη Φίλιου

Δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3)** Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

«Χαρακτηριστικό του μεγαλόψυχου ανθρώπου είναι να μη ζητάει χάρες αλλά να είναι έτοιμος να κάνει στους άλλους το καλό».

(Αριστοτέλης)

«Η αγάπη για όλα τα ζωντανά πλάσματα είναι η ευγενέστερη ιδιότητα του ανθρώπου».

(Κάρολος Δαρβίνος)

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	6
Abstract	7
A' Μέρος.....	9
1. Ψυχολογικές παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	9
2. Τομείς παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον	12
3. Η έννοια της συμπόνιας	16
3.1 Η έννοια της αυτό-συμπόνιας.....	18
3.2 Η συμπόνια σε ένα εξελικτικό πλαίσιο	21
3.3 Η συμπόνια σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο.....	24
4. Παρεμβάσεις εστιασμένες στη συμπόνια.....	26
B' Μέρος.....	32
1. Ανασκοπούμενες έρευνες.....	32
1.1 Μέθοδος	32
1.1.2 Κριτήρια επιλογής ερευνών.....	32
1.2 Αποτελέσματα	32
1.2.1 Συμμετέχοντες	32
1.2.3 Ερευνητικός σχεδιασμός	32
1.2.4 Ευρήματα.....	33
2. Συζήτηση.....	42
3. Συμπεράσματα.....	45
Βιβλιογραφία.....	48

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μια κριτική συζήτηση σχετικά με την εφαρμογή ψυχολογικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος αναλύονται οι λόγοι και οι συνθήκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που ορισμένες φορές οδηγούν στην ανάγκη εφαρμογής μιας ψυχολογικής παρέμβασης η οποία μπορεί να αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή, εκπαιδευτικούς, μαθητές και διοικητικό προσωπικό. Επιπλέον, αναλύεται η ψυχολογική έννοια της συμπόνιας και οι σύγχρονες παρεμβάσεις που την αξιοποιούν προκειμένου να βελτιωθούν δείκτες ψυχοκοινωνικής υγείας όπως είναι η διαχείριση του στρες, η αύξηση της παραγωγικότητας και η βελτίωση της συνεργατικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται μια ανασκόπηση εμπειρικών μελετών που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων βασισμένων στη συμπόνια σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και διοικητικό προσωπικό. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι υπό μελέτη παρεμβάσεις ασκούν ευεργετική επίδραση στους συμμετέχοντες και αποτελούν μια εμπειρικά τεκμηριωμένη προσέγγιση για την επίλυση των δυσκολιών και των δυσλειτουργικών συμπεριφορών στην εκπαίδευση. Ωστόσο, καθώς οι παρεμβάσεις στη συμπόνια φαίνεται να είναι ένα νέο πεδίο εμπειρικής έρευνας χρειάζονται περισσότερες μελέτες με μακροχρόνιο διαχρονικό σχεδιασμό, προκειμένου να εκτιμηθούν οι παράγοντες που διευκολύνουν και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα και την μακρόβια επίδραση των παρεμβάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Παρεμβάσεις Βασισμένες στη Συμπόνια, Εκπαίδευση.

Abstract

This paper attempts a critical discussion on the implementation of psychological interventions in the educational settings. Particularly, in the first part we analyze the conditions of the contemporary educational context which could lead to the need of implementation of a psychological intervention that could have an effect on the entire educational community, ie teachers, students and administrative staff. In addition, the psychological construct of “compassion” and the contemporary psychological interventions that utilize it, in order to improve psycho-social health indicators such as stress management, productivity and cooperation skills in the educational environment, are discussed. The second part reviews empirical studies evaluating the effectiveness of compassion-based interventions on students, teachers, and school administrators. The findings indicate that the interventions under investigation have a beneficial effect on participants’ well-being and are proved to be a research-based approach to dealing with psycho- social difficulties and dysfunctional behaviors in education. However, as compassion interventions in education seem a new field of empirical research, more studies, with longitudinal design, are needed to assess the factors that facilitate and enhance the effectiveness and the long-term impact of interventions.

Key Words: Compassion- based Interventions, Education.

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Ανασκοπούμενες Έρευνες (Α).....	38
Πίνακας 2: Ανασκοπούμενες Έρευνες (Β).....	39
Πίνακας 3: Ανασκοπούμενες Έρευνες (Γ).....	40
Πίνακας 4: Ανασκοπούμενες Έρευνες (Δ)	41

Α' Μέρος

1. Ψυχολογικές παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς συνίσταται στην προσπάθεια του ανθρώπου να κατανοήσει γιατί αισθάνεται, σκέφτεται, αντιλαμβάνεται και ενεργεί με τον τρόπο που τον χαρακτηρίζει. Στο σχολικό περιβάλλον, συχνά εκπαιδευτικοί και μαθητές αναρωτιούνται και σχολιάζουν το γιατί κάποιες φορές έχουν καλή διάθεση και κάποιες άλλες όχι, γιατί κάποιες φορές νιώθουν άγχος, ενοχές, επιθετικότητα ή θυμό και άλλες φορές ενεργητικότητα και ζωτικότητα για να ολοκληρώσουν με επιτυχία τους στόχους που έχουν θέσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολύ συχνά συζητούν τις διαφορές που εντοπίζονται στις επιδόσεις των μαθητών, τις τάσεις, κλίσεις, προτιμήσεις, απόψεις και προσδοκίες, χαρακτηριστικά που ενδεχομένως να είναι διαμετρικά αντίθετα από εκείνα των συμμαθητών τους. Επιπλέον, ενδιαφέρονται να μάθουν το λόγο που οι συμπεριφορές μας δημιουργούν προβλήματα στη σχολική ζωή. Για παράδειγμα, γιατί τσακωνόμαστε άσκοπα, χρονοτριβούμε, ή ντρεπόμαστε τόσο συχνά, ή γιατί διαβάζουμε, κάνουμε φιλίες ή αισθανόμαστε χαρούμενα λιγότερο συχνά. Οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί επομένως, θέλουν να περιγράψουν, διερευνήσουν και ερμηνεύσουν τις αιτίες της συμπεριφοράς μαθητών και εκπαιδευτικών, να αναλύσουν τις συνθήκες στις οποίες συμβαίνουν και να διαμορφώσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις προκειμένου να αισθανόμαστε και να δρούμε πιο δημιουργικά για τον εαυτό μας και για την κοινότητα στην οποία ζούμε.

Η σχολική ψυχολογία προσφέρει παρεμβάσεις οι οποίες σύμφωνα με τον Sandoval, (1993) διακρίνονται α) σε παρεμβάσεις που στοχεύουν στην τροποποίηση του τρόπου ή του περιεχομένου που διδάσκεται ένα παιδί ή του τρόπου συμπεριφοράς του μέσα στην τάξη, β) άμεσες ατομικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αλλαγή της αυτοαντίληψης του παιδιού μέσω κάποιας μορφής συμβουλευτικής και γ) παρεμβάσεις που στοχεύουν στην τροποποίηση του γενικού περιβάλλοντος ή του συστήματος μέσα στο οποίο πρέπει να λειτουργεί ένα παιδί. Στη σύγχρονη εποχή οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές με σημαντικές διαφορές μεταξύ τους σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά και στα κίνητρά τους αναφορικά με τη μάθηση. Για παράδειγμα ένας χαρισματικός μαθητής στη γλώσσα ενδεχομένως να πλήττει σε απλές ασκήσεις λεξιλογίου και να χρειάζεται να επεξεργαστεί πολύπλοκα κείμενα για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του,

όπως και ο μαθητής που υπολείπεται στα μαθηματικά απογοητεύεται όταν έρχεται αντιμέτωπος με πολύπλοκα προβλήματα ενώ αντίθετα χρειάζεται εξάσκηση στις απλές πράξεις της αριθμητικής. Σημαντική πρόκληση λοιπόν, για τον εκπαιδευτικό και το σχολικό ψυχολόγο είναι να συμπεριλάβει τα δυνατά σημεία αλλά και τις δυσκολίες του κάθε παιδιού προκειμένου να πετύχει τους στόχους που αφορούν τη συμπεριφορά και τη μάθηση που ενδεχομένως να προσαρμόζονται σε κάθε μαθητή. Οι σχολικές παρεμβάσεις λοιπόν εξετάζουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και υιοθετούν μια προσέγγιση η οποία ως μια δυναμική διαδικασία αναδεικνύει το μαθητή σε ενεργητικό μέλος της εκπαιδευτικής σχέσης. Ο μαθητής και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του όπως και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας διαμορφώνουν το ύφος, το περιεχόμενο και τη δομή των παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα, οι ιδιαίτερες κλίσεις τα ταλέντα και οι αδυναμίες των μαθητών, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αλλά και η δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη είναι παράγοντες που με τη σειρά του ο σχολικός ψυχολόγος και ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εκτιμήσει και να τις εντάξει στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση ενός προγράμματος.

Επιπροσθέτως, ένας σημαντικός ρόλος των ψυχολογικών παρεμβάσεων στο σχολείο είναι η πρόληψη. Συγκεκριμένα, η έννοια της πρόληψης διακρίνεται σε πρωτογενές, δευτερογενές και τριτογενές επίπεδο. Στο πρωτογενές επίπεδο εντάσσονται οι δράσεις που στοχεύουν στον έλεγχο των παραγόντων, που θεωρούνται επικίνδυνοι για την ανάπτυξη προβληματικών φαινομένων στο σχολικό περιβάλλον. Παραδείγματα αποτελούν δράσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τη σχολική βία, οι ενημερώσεις για τις επιπτώσεις της χρήσης ουσιών στην εφηβεία, οι δράσεις για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως και η πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τις ψυχικές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, προγράμματα προαγωγής ανοχής στην πολιτισμική ετερότητα, όπως και προγράμματα ελέγχου των συγκρούσεων, ενδυνάμωσης της κοινωνικής αλληλεγγύης και διαχείρισης του άγχους. Η δευτερογενής πρόληψη στοχεύει στον έγκαιρο εντοπισμό και στην παρέμβαση στον πληθυσμό των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ευάλωτοι για την ανάπτυξη δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, η σύσταση ομάδων υποστήριξης και ενδυνάμωσης αυτοεκτίμησης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η ηθική στήριξη παιδιών που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό, η συμβουλευτική παρέμβαση σε μαθητές που εμφανίζουν ήπια παραβατική συμπεριφορά, η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις τους επαγγέλματός τους αποτελούν δράσεις δευτερογενούς πρόληψης. Η τριτογενής πρόληψη εστιάζει στην αποκατάσταση δυσλειτουργικών φαινομένων

ενώ παραδείγματα αποτελούν η επανένταξη στη μαθητική κοινότητα μαθητών έπειτα από σχολική διαρροή ή σχολική αποτυχία.

Οι ψυχολογικές παρεμβάσεις στο περιβάλλον του σχολείου έχουν ως στόχο λοιπόν, να ελέγξουν του παράγοντες κινδύνου που οδηγούν σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές, να επαναφέρουν το επίπεδο λειτουργικότητας των μαθητών και να μειώσουν την ανάγκη για εξειδικευμένη ψυχολογική ή ψυχιατρική φροντίδα των μαθητών. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι παρεμβάσεις να ελέγχονται με επιστημονική εμπειρική μεθοδολογία προκειμένου να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους.

2. Τομείς παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον

Έργο των εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων είναι να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να προαχθεί η γνωστική και η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι συνθήκες αυτές (υλικές και συναισθηματικές) συνιστούν το μαθησιακό περιβάλλον εντός του οποίου ο μαθητής καλείται να αλληλεπιδράσει με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικούς του προκειμένου να εκφράσει εκφάνσεις της προσωπικότητάς του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του και τους δεσμούς με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στην πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις που σχετίζονται με τα μαθησιακά αλλά και τα ψυχολογικά, κοινωνικά χαρακτηριστικά της μαθητικής κοινότητας. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι σημαντικό ποσοστό των μαθητών αντιμετωπίζει *συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς* που ασκούν αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Riglin, Petrides, Frederickson & Rice, 2014). Μερικές από τις αναφερόμενες δυσκολίες περιλαμβάνουν συμπεριφορές που εξωτερικεύονται (externalizing problems) (Kim, Walden, Harris, Karrass, & Catron, 2007), όπως είναι η έλλειψη συγκέντρωσης και διασπαστική συμπεριφορά μέσα στην τάξη, εχθρική στάση προς τους εκπαιδευτικούς και εν γένει αντιδραστικότητα προς τους ενήλικες, έλλειψη κινήτρων για μάθηση, παραβατική συμπεριφορά, όπως και χρήση ουσιών. Η δεύτερη κατηγορία δυσκολιών αφορά *προβλήματα που εσωτερικεύονται* (internalizing problems) (Weist, Eber, Horner και συν., 2018), όπως είναι η θλίψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη διεκδικητικότητας, η αδιαφορία για τις σχολικές επιδόσεις, η έλλειψη επένδυσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και η κοινωνική απόσυρση. Στην παραδοσιακή διδασκαλία τέτοιες συμπεριφορές στην μεν πρώτη περίπτωση αντιμετωπίζονται με κατασταλτικά μέτρα, όπως είναι οι τιμωρίες και οι πειθαρχικές κυρώσεις οι οποίες, συνήθως, έχουν ως αποτέλεσμα ακόμη και την αύξηση των παραβατικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, οι εν λόγω πρακτικές αδυνατούν πρώτον: να διδάξουν τις επιθυμητές συμπεριφορές που θα αντικαταστήσουν τις δυσλειτουργικές και δεύτερον: αν και ενδεχομένως μειώσουν την αρνητική συμπεριφορά προσωρινά, μακροπρόθεσμα και στην απουσία της τιμωρίας η αρνητική συμπεριφορά ενδεχομένως να επανεμφανιστεί (Logue, 2007). Επιπλέον, αισθήματα ενοχής, ντροπής, κοινωνικής αποσύνδεσης συνοδεύουν την εφαρμογή της τιμωρίας τα οποία δε διευκολύνουν τη συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει τον έλεγχο της τάξης του, καθώς σύμφωνα με τους Marzano & Marzano (2003) οι ίδιοι οι μαθητές προτιμούν ένα εκπαιδευτικό που κατευθύνει την τάξη δημιουργώντας ξεκάθαρους στόχους, προσδοκίες και συνέπειες αναφορικά με μη επιθυμητές συμπεριφορές σε σύγκριση με

ένα επιτρεπτικό εκπαιδευτικό που δεν έχει σαφείς απαιτήσεις και δεν οριοθετεί τη συμπεριφορά των μαθητών.

Από την άλλη μεριά, οι δυσκολίες εσωτερίκευσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον πολύ συχνά δεν εντοπίζονται έγκαιρα από τους εκπαιδευτικούς και αγνοούνται καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές δε δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Και στις δύο περιπτώσεις το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να περιθωριοποιούνται και να αυξάνεται με αυτόν τον τρόπο η πιθανότητα σχολικής διαρροής.

Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διαχειριστεί τις παραπάνω δυσκολίες έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά εμποδίων. Αρχικά ο χαρακτηρισμός του μαθητή ως «προβληματικού» ή «ταραχοποιού» δυσχεραίνει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, τον περιθωριοποιεί και μεγεθύνει τα προβλήματα. Επιπλέον, η ενδεχόμενη παθητική στάση της διεύθυνσης που δεν κατευθύνει τον εκπαιδευτικό ή δεν δίνει την απαραίτητη σημασία στα προβλήματα, καθιστά τον εκπαιδευτικό ανίσχυρο στη διαχείριση των σύνθετων κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών. Κρίνεται επομένως ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται έμφαση από το σχολείο στις κοινωνικές συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών, καθώς έργο των εκπαιδευτικών εκτός από την γνωστική ανάπτυξη είναι και η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών. Επίσης, η καλή συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον και η ενεργητική εμπλοκή των γονιών για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προτεραιότητες των ψυχολογικών παρεμβάσεων.

Μια άλλη πρόκληση για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς είναι η ενσωμάτωση μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, συνεργασίας και κατανόησης της διαφορετικότητας αποτελεί βασική επιδίωξη της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να ευνοηθεί το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Στις σημερινές κοινωνίες όπου συντελούνται ραγδαίες αλλαγές με την παγκοσμιοποίηση και τις μετακινήσεις πληθυσμών, είναι αρκετά συνηθισμένο οι σχολικές τάξεις να αποτελούνται από μαθητές με διαφορετική εθνοτική καταγωγή. Η ειρηνική συνύπαρξη αυτών των ανομοιογενών ομάδων δεν είναι πάντοτε δεδομένη, καθώς στερεοτυπικές αντιλήψεις δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ τους. Το στερεότυπο συγκεκριμένα περιλαμβάνει πεποιθήσεις, σκέψεις, συναισθήματα σχετικά με ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό και έχει ως συνέπεια να ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας και να οδηγούμαστε σε συμπεράσματα γρήγορα, βεβιασμένα και κατά βάση μεροληπτικά. Κατά κάποιο τρόπο, η κρίση οδηγείται από έναν αυτόματο πιλότο που σπεύδει σε πρόωρα συμπεράσματα χωρίς εις βάθος στοχασμό πάνω στις νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα και γνωστική επεξεργασία των δεδομένων μιας συνθήκης. Ο εκπαιδευτικός σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας αποδοχής, έλλειψης κριτικής και ενίσχυσης της ελεύθερης έκφρασης

καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές του αναφορικά με την κατανόηση των στερεότυπων που φέρουν, τις επιπτώσεις που έχουν τα στερεότυπα στην κοινωνική ζωή, αλλά και να τους διδάξει τρόπους ώστε να αμφισβητήσουν, να διαψεύσουν και εν τέλει να γκρεμίσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Στη συγκεκριμένη διαδικασία, η ικανότητα αναστοχασμού και αποστασιοποίησης από τις πολιτισμικές καταβολές δίνουν το χώρο για κριτική σκέψη και προσέγγιση του διαφορετικού, σε ένα πλαίσιο κατανόησης και κοινωνικής αμοιβαιότητας. Έτσι, φαίνονται αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές που αφενός δεν αποκρύπτουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών αφετέρου τις πλαισιώνουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να βρίσκονται σε γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ένα ακόμη σημαντικό πεδίο εφαρμογής ψυχολογικών παρεμβάσεων είναι η *αντιμετώπιση των κρίσεων στη σχολική ζωή*. Τέτοιες κρίσεις μπορεί να είναι ασθένειες, τραυματισμοί ή/και θάνατος, φυσικές καταστροφές ή ατυχήματα έως και εμπόλεμες καταστάσεις (Brock, 2013). Τα παραπάνω συμβάντα αυξάνουν την πιθανότητα για σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε συνθήκες κρίσεις το άτομο αποδιοργανώνεται ψυχικά, βιώνει σύγχυση, έντονο άγχος που οδηγεί συχνά σε σωματικές εκδηλώσεις, όπως και σε πιθανότητα ανάπτυξης ψυχικών διαταραχών. Οι μαθητές επομένως χρειάζεται να υποστηριχθούν με τέτοιο τρόπο ώστε σε συνθήκες κρίσεις να διατηρήσουν τη συναισθηματική τους ισορροπία αλλά και την ικανότητά τους για μάθηση. Ακόμη, ένα επιτυχές πρόγραμμα παρέμβασης θα έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, οι οποίοι θα έχουν κατακτήσει εκείνα τα εφόδια ώστε να αντιμετωπίσουν παρόμοιες δυσκολίες στο μέλλον με αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τους Joseph, Murphy, & Regal, (2012) οι θετικές αλλαγές που συμβαίνουν μετά από ένα τραυματικό γεγονός μπορούν να περιγραφούν ως μετα-τραυματική ανάπτυξη (post-traumatic growth). Όμως τι ακριβώς συμβαίνει και λαμβάνουν χώρα αυτές οι ευεργετικές συνέπειες στην ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου; Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, οι κοινωνικές σχέσεις ενδυναμώνονται· για παράδειγμα, οι άνθρωποι φαίνεται ότι εκτιμούν περισσότερο τους φίλους και την οικογένειά τους και νιώθουν αυξημένο αίσθημα συμπόνιας για τους άλλους και επιθυμία για πιο αυθεντικές και συναισθηματικά ζεστές σχέσεις. Έπειτα, οι άνθρωποι αλλάζουν την αντίληψή τους για τον εαυτό τους θεωρούν κατά κάποιο τρόπο ότι έχουν μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής ανθεκτικότητας, σοφίας και δύναμης, αλλά σε συνδυασμό με μεγαλύτερη αποδοχή των αδύναμων σημείων και κατανόηση των περιορισμών τους. Τέλος, οι άνθρωποι περιγράφουν αλλαγές στη φιλοσοφία της ζωής τους· για παράδειγμα, εκτιμούν μικρές χαρές της ζωής και επαναξιολογούν την ιεράρχηση σημαντικών ζητημάτων που έχουν αξία για τη ζωή τους. Για τη διευκόλυνση της μετα - τραυματικής ανάπτυξης σημαντικό ρόλο παίζουν οι ασκήσεις

χαλάρωσης, έκφρασης ευγνωμοσύνης, καλλιέργειας συμπόνιας και ανάπτυξης της ικανότητας για κοινωνική σύνδεση (Georgiou, Charalambous, & Stavrinides, 2021). Οι παραπάνω δραστηριότητες, λοιπόν, μπορούν να ενταχθούν σε ένα σχεδιασμό διαχείρισης κρίσεων χωρίς υψηλό κόστος καθώς είναι εφικτό να υλοποιηθούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό χωρίς υψηλή εξειδίκευση. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι προκειμένου να ανταπεξέλθει το σχολείο στη διαχείριση των κρίσεων χρειάζεται να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει τη διαχείριση δυσκολιών σε βραχυπρόθεσμο αλλά και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και δε θα αγνοεί τις ενδεχόμενες μακροπρόθεσμες συνέπειες. Επομένως, χρειάζεται συστηματική παρακολούθηση έπειτα από αρκετά χρονικά διαστήματα μετά την κρίση προκειμένου να αξιολογηθούν οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και συμπεριφορά των μαθητών.

3. Η έννοια της συμπόνιας

Η συμπόνια τα τελευταία είκοσι χρόνια προσελκύει σημαντικά το ενδιαφέρον ερευνητών που προέρχονται από διαφορετικούς τομείς της ψυχολογίας, όπως είναι η ψυχοθεραπεία, οι νευροεπιστήμες αλλά και οι παιδαγωγικές επιστήμες (Stevens, Gauthier-Braham, & Bush, 2018). Η συμπόνια ως ψυχολογική έννοια απαρτίζεται από δύο βασικές διαστάσεις που η μεν πρώτη αφορά την κατανόηση της δυσκολίας του άλλου και η δεύτερη την επιθυμία να ανακουφίσει κανείς τον άνθρωπο που υποφέρει και να συνεισφέρει εμπράκτως στην ανακούφιση του σωματικού ή ψυχικού πόνου. Ως εκ τούτου, η συμπόνια εξαρτάται από ποικίλες εκφάνσεις της ανθρώπινης ψυχολογίας όπως είναι το συναίσθημα, η διάθεση, το κίνητρο, ο γνωστικός έλεγχος και η συμπεριφορά έμπρακτης αλληλεγγύης. Ειδικότερα, αναφορικά με το κίνητρο είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η φιλο-κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να σχετίζεται με κίνητρο κοινωνικής αναγνώρισης και ανταμοιβής με υλικές ή ηθικές απολαβές. Ωστόσο, η συμπόνια πηγάζει από την επιθυμία να ανακουφίσει κανείς τον άλλο χωρίς να αποκομίσει προσωπικό όφελος.

Επιπλέον, η συμπόνια μοιράζεται κοινά στοιχεία με την ενσυναίσθηση, όπως είναι η κατανόηση της οπτικής γωνίας του άλλου. Έτσι, ενεργοποιούνται γνωστικές λειτουργίες όπως είναι η προσοχή, η μνήμη και οι επιτελικές λειτουργίες. Ειδικότερα, ο γνωστικός έλεγχος διευκολύνει την πρόσβαση στη μνήμη, τον έλεγχο της προσοχής, την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος και της σκέψης. Κατά αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η κατανόηση της νοητικής κατάστασης του άλλου, ενώ παράλληλα, δημιουργείται προοπτική και διαφοροποίηση του εαυτού και του άλλου. Ο γνωστικός έλεγχος επιτρέπει επιπλέον, την καλλιέργεια της ηθικής σκέψης και την ικανότητα λήψης αποφάσεων στη βάση ενός συστήματος αξιών με σαφήνεια και πνευματική διαύγεια.

Σύμφωνα με την Jazaieri (2018) η συμπόνια διακρίνεται σε τέσσερα βασικά συστατικά χαρακτηριστικά που αναπτύσσονται μεταξύ τους μια προοδευτική σχέση αλληλεξάρτησης. Πρώτα, η συμπόνια περιλαμβάνει την επίγνωση του πόνου του άλλου ανθρώπου, η οποία οδηγεί στο δεύτερο συστατικό που είναι μια συναισθητική ανησυχία για τη θέση του άλλου. Τρίτον, η συμπόνια περιλαμβάνει την επιθυμία, την πρόθεση να δούμε την ανακούφιση αυτού του πόνου και τέλος, η συμπόνια περιλαμβάνει μια ανταπόκριση ή ετοιμότητα να βοηθήσει κανείς ενεργητικά.

Σε νευροφυσιολογικό επίπεδο, οι ασκήσεις συμπόνιας συμβάλλουν στην ενεργοποίηση του παρασυμπαθητικού νευρικού συστήματος, που βοηθά στη ρύθμιση της αντίδρασης πάλης/φυγής, που στηρίζεται στο αυτόνομο συμπαθητικό νευρικό σύστημα (Kim, Parker, Doty,

Cunnington, Gilbert, & Kirby, 2020). Κατά αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται ηρεμία σε στιγμές που το άτομο νιώθει ότι απειλείται. Συγκεκριμένες στρατηγικές, όπως πρακτικές αναπνοής, ο ήπιος τόνος φωνής, οι ήρεμες εκφράσεις προσώπου και σώματος, μπορούν να ενεργοποιήσουν το παρασυμπαθητικό σύστημα, με στόχο να καθησυχάσουν το άτομο. Η ενεργοποίηση του παρασυμπαθητικού συστήματος επιπλέον, ευνοεί τη μείωση του καρδιακού ρυθμού και τη διαστολή των αγγείων. Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όταν το συμπαθητικό σύστημα ενεργοποιείται σε συνθήκη είτε αντιλαμβανόμενης είτε πραγματικής απειλής, αναστέλλει τις υψηλότερης τάξης γνωστικές λειτουργίες, ενώ η ενεργοποίηση του παρασυμπαθητικού συστήματος βοηθά στην παροχή ενός αισθήματος ασφάλειας, που επιτρέπει την ενεργοποίηση του προμετωπιαίου φλοιού και κατ' επέκταση των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι ο γνωστικός έλεγχος, οι επιτελικές λειτουργίες και η νοητικοποίηση (mentalisation), αυτήν ακριβώς τη λειτουργία που επιτρέπει τη διάκριση της ατομικής οπτικής από την οπτική γωνία του άλλου.

3.1 Η έννοια της αυτό-συμπόνιας

Η πράξη της συμπόνιας απασχόλησε τόσο την ανατολική όσο και τη δυτική φιλοσοφία για αιώνες και ως έννοια εντοπίζεται στα γραπτά κείμενα του Αριστοτέλη αλλά και του Δαλάι Λάμα, πνευματικού ηγέτη της σχολής του Θιβετιανού Βουδισμού. Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αυτό-συμπόνιας, δηλαδή, της συμπόνιας που στρέφεται προς τον πόνο του εαυτού, έτυχε αυξημένης προσοχής βρίσκοντας αναγνώριση και εκτίμηση μέσω των γραπτών της Kristin Neff (Neff, 2003, Neff & Vonk, 2009). Η Neff (2011) διέκρινε την αυτό-συμπόνια από το δημοφιλές ενδιαφέρον για αυτοεκτίμηση, που είχε αναγνωριστεί ως χαρακτηριστικό της αυτό-αξιολόγησης με βάση τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα, τις κοινωνικές συγκρίσεις και τις κρίσεις των άλλων. Ως εκ τούτου, η αυτοεκτίμηση συνδέθηκε με μία σειρά από αρνητικές συνέπειες, όπως κοινωνικές διαστρεβλώσεις, ναρκισσισμός, εγωκεντρισμός, μειωμένη ανησυχία για τους άλλους, εσωτερικές προκαταλήψεις, ακόμη και κατευθυνόμενη επιθετικότητα και βία. (Neff, 2003; Neff και συν., 2019). Η αυτό-συμπόνια λοιπόν είναι μια ευρύτερη έννοια από άλλες θετικές εννοιολογήσεις του εαυτού που έχουν μελετηθεί στη βιβλιογραφία κυρίως στην θετική ψυχολογία. Αν και τόσο η αυτοεκτίμηση όσο και η αυτό-συμπόνια αντιπροσωπεύουν θετικές στάσεις προς τον εαυτό, δεν είναι ισοδύναμες, αλλά παρουσιάζουν μέτρια συσχέτιση (Neff, 2003). Μια σημαντική διαφοροποίηση σύμφωνα με τη συγγραφέα Neff, (2003) είναι ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την κοινωνική σύγκριση, η οποία τείνει να διαχωρίζει τον εαυτό από τους άλλους, ενώ η αυτό-συμπόνια τονίζει την αίσθηση της κοινωνικής σύνδεσης αντί της διάκρισης.

Σύμφωνα με την Neff (2003), αυτό-συμπόνια σημαίνει να είναι κανείς “ανοιχτός” και να συγκινείται από τα δεινά του εαυτού του, νιώθοντας συναισθήματα φροντίδας και καλοσύνης προς αυτόν. Λαμβάνοντας μία μη επικριτική στάση και με κατανόηση προς τα προβλήματα και τις αποτυχίες του εαυτού μας, αναγνωρίζεται ότι η εμπειρία ενός ατόμου είναι μέρος της κοινής ανθρώπινης εμπειρίας. Αυτός ο ορισμός της αυτό-συμπόνιας σηματοδοτεί μία θεωρητική έννοια που απαρτίζεται από τρία συστατικά: ευγένεια/καλοσύνη προς τον εαυτό, ενσυνειδητότητα (mindfulness) και αίσθηση ανθρωπιάς, που αλληλεπιδρούν ενισχύοντας την αντίληψη μίας κοινής ανθρώπινης μοίρας και τη δημιουργία ενός «συμπονετικού νου» που θέλει να φροντίσει τον εαυτό του, έναντι της στοχοποίησης και της κοινωνικής του απομόνωσης. (Dreisoerner και συν., 2021; Neff, 2003).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών καταδεικνύει τα ψυχολογικά οφέλη που αποκομίζονται από τη διάθεση για αυτό-συμπόνια (MacBeth & Gumley, 2012; Zessin και συν., 2015). Αντιμετωπίζοντας με καλοσύνη και κατανόηση τις αναποδιές και τις αποτυχίες, οι άνθρωποι με υψηλό αίσθημα αυτό-συμπόνιας είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν τις ψυχολογικές επιπτώσεις

των αρνητικών και απειλητικών γεγονότων που μπορεί να τύχουν στη ζωή τους (Leary και συν., 2007). Για παράδειγμα, η αυτό-συμπόνια μπορεί να αποδυναμώσει τις καταθλιπτικές επιδράσεις μιας απουσίας ή απώλειας με την προώθηση και την προστασία της αίσθησης του νοήματος της ζωής (Jiang & Chen, 2020). Η αυτό-συμπόνια συνδέεται μέσω διαφόρων διαδικασιών με αντιλήψεις που δίνουν αξία στο νόημα της ζωής (Homan, 2018; Neely και συν., 2009). Οι ανάγκες του «ανήκειν» και της «αυτό-κατανόησης» είναι κεντρικές για τη διατήρηση μίας ουσιαστικής και ποιοτικής ζωής (Baumeister, 1991; Heine και συν., 2006). Ο αυτό-συμπνετικός άνθρωπος αντιμετωπίζει αυτές τις βασικές ανάγκες ενισχύοντας την εικόνα του εαυτού με αυξανόμενα συναισθήματα αγάπης και κοινωνικής σύνδεσης (Lindsay & Creswell, 2014; Neff, 2003).

Μερικές φορές, όταν η καθημερινότητα επιφυλάσσει καταστάσεις που φέρνουν τον άνθρωπο αντιμέτωπο με κάποιες αδυναμίες του ή τον πληγώνουν, αυτός απευθύνεται με τρόπο ενθαρρυντικό στον εαυτό του, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση του προβλήματος, στην αυτό-βελτίωση και στην εξέλιξή του. Η αυτό-συμπόνια είναι ένας σταθερός παράγοντας αντίληψης της αυτοεκτίμησης και στάση ζωής απέναντι στον εαυτό, καθώς ο άνθρωπος προσπαθεί να αυτό-βοηθηθεί και να αλλάξει τα γεγονότα που δεν τον εκφράζουν και τον δυσαρεστούν (Heine και συν., 2006). Είναι επομένως σημαντικό ότι η αυτό-συμπόνια καλυτερεύει και εμπλουτίζει τη σχέση όχι μόνο με τον εαυτό αλλά και με τον κοινωνικό περίγυρο, σηματοδοτώντας νοοτροπίες ευγενικής/βοηθητικής συμπεριφοράς και επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις (Neff & Pommier, 2013).

Επίσης, κάποιοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι άνθρωποι που διαθέτουν ισχυρή αυτοκριτική και τάσεις αυτοδυναμίας είναι περισσότερο πιθανό να μείνουν μόνοι τους στη ζωή, σε αντίθεση με όσους διαθέτουν αυτό-συμπόνια (Akin, 2010). Καθώς η αυτό-συμπόνια μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις δυσάρεστες συνέπειες των απειλητικών καταστάσεων (Leary και συν., 2007; Neff, 2003) και να ενισχύσει θετικές αντιλήψεις για το νόημα της ζωής, την αντιλαμβανόμαστε ως ενθαρρυντικό παράγοντα που προσβλέπει σε σημαντικές βελτιώσεις πολλών δεικτών της ψυχικής υγείας. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό καθώς η αυτό-συμπόνια είναι ένα εύπλαστο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που μέσω διαφορετικών θεραπειών, ασκήσεων και διαλογισμών μπορεί να υιοθετηθεί ως στρατηγική και να συμβάλει στο μετριασμό αρνητικών συναισθημάτων αυτό-λύπησης και απομόνωσης, οδηγώντας τον άνθρωπο σε μία καλύτερη ποιότητα ζωής (Ferrari και συν., 2019; Wilson και συν., 2019).

Άλλη μελέτη έδειξε ότι άτομα με υψηλά επίπεδα αυτό-συμπόνιας κατά τη διάρκεια εξετάσεων ή άλλων προσωπικών δοκιμασιών, εμφάνιζαν λιγότερο άγχος κατά την αποπεράτωση του έργου τους (Fong & Cai, 2019). Γνωρίζοντας ότι οι άνθρωποι μπορεί να κάνουν λάθη –

εφόσον κανείς δεν είναι τέλειος και αυτή είναι μία πραγματικότητα που τη μοιραζόμαστε όλοι— αποδεχόντουσαν πιο εύκολα και τις δικές τους ατέλειες, δείχνοντας πιο ψύχραιμοι στις τυχόν μελλοντικές προσωπικές αστοχίες. Έτσι, αντιμετώπιζαν τη συγκεκριμένη δοκιμασία ως κάτι το ανθρώπινο και όχι ως μοναδικό φαινόμενο, απειλητικό για εκείνους. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα άτομα με αυτό-συμπόνια δε χρησιμοποιούσαν αντωνυμίες πρώτου προσώπου. Αντίθετα χρησιμοποιούσαν κυρίως λέξεις όπως το «εμείς» αναφερόμενοι σε φίλους, στην οικογένεια και σε άλλους ανθρώπους αναγνωρίζοντας ότι είναι μέλη μίας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας (Neff, 2009).

Βάσει των προαναφερθέντων, η αυτό-συμπόνια ενσαρκώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές της συμπόνιας. Η αυτό-συμπόνια μέσω της στοργικής καλοσύνης προς τον εαυτό περιλαμβάνει την αυτό-κατανόηση και την ικανότητα να βρίσκονται ισορροπίες ανάμεσα στις πολλαπλές δυσάρεστες εμπειρίες της ζωής, χωρίς να γίνονται υπερβολικές οι προσωπικές απογοητεύσεις. Ένας τέτοιος συνδυασμός αυτογνωσίας μας φέρνει ειρήνη, χαρά και ακόμη μεγαλύτερη συμπόνια για τον εαυτό μας και για τους συνανθρώπους μας (Neff, 2003). Στην πραγματικότητα, δεν μπορούμε να βιώσουμε αληθινή συμπόνια για τους άλλους χωρίς βαθιά συμπόνια για τον εαυτό μας (Kornfield, 1993). Δεδομένης της σπανιότητας της έρευνας της νευροεπιστήμης σχετικά με τη θεωρητική κατασκευή της «συμπόνιας προς τον εαυτό» και ακόμη και για τα συγκεκριμένα συστατικά της «αυτο-καλοσύνης» και της «κοινής ανθρώπινης εμπειρίας», διαφαίνεται ένα νέο πεδίο έρευνας πάνω σε αυτές τις θεωρητικές έννοιες. Σύμφωνα με τους Stevens, Gauthier-Braham, & Bush, (2018) ο απώτερος σκοπός της έρευνας είναι η ενημέρωση της ευρύτερης κοινωνίας και η αναβάθμιση της ανθρώπινης γνώσης και εξέλιξης. Προς αυτόν τον στόχο, η άμεση εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας της νευροεπιστήμης της αυτό-συμπόνιας στη μείωση του προσωπικού πόνου και στην ενδυνάμωση της ευτυχίας και της ευημερίας πρέπει να είναι η τελική αναζήτηση των επιστημονικών μελετών. Οι ερευνητές χρειάζεται να συμπεριλάβουν κοινωνικές μεταβλητές όπου είναι δυνατόν και να βελτιώσουν τις παρεμβάσεις, τα προγράμματα κατάρτισης και τις δημόσιες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που δεν ενδιαφέρονται μόνο για την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων αλλά και για θετικές κοινωνικές αλλαγές. Απώτερος στόχος λοιπόν, της επιστήμης της συμπόνιας πρέπει να καταστεί η ενημέρωση της κοινωνίας για την κατανόηση της αξίας της αυτό-συμπόνιας στη μείωση του προσωπικού πόνου και στην ενίσχυση της προσωπικής ψυχικής ισορροπίας ενώ μέσω των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης στις εκπαιδευτικές δομές να προέλθουν οι πολυπόθητες θετικές κοινωνικές αλλαγές.

3.2 Η συμπόνια σε ένα εξελικτικό πλαίσιο

Η συμπόνια, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχει συχνά ταυτιστεί με το συναίσθημα της αγάπης, λύπης, ενσυναίσθησης. Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η συμπόνια χαρακτηρίζεται από διακριτές συμπεριφορές, αξιολογικές κρίσεις όπως και νευροφυσιολογικές αντιδράσεις (Goetz, Keltner, & Simon-Thomas, 2010). Η ανάδειξη λοιπόν της συμπόνιας ως μιας ξεχωριστής νοητικής και συναισθηματικής κατάστασης, σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, μπορεί να εξηγηθεί μέσω της εξελικτικής προσέγγισης. Η συμπόνια επομένως, παρουσιάζει μια πολύπλευρη θεωρητική κατασκευή που έχει ρίζες στην εξέλιξη των θηλαστικών, και που αναπτύσσεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ανάλογα με το περιβάλλον ανατροφής των παιδιών. Η συμπόνια φαίνεται να περιλαμβάνει αντιληπτικές και κοινωνικο-γνωστικές διαδικασίες, ικανότητα ενσυναίσθησης και ρύθμισης συναισθημάτων απέναντι στους άλλους, κοινωνικά κίνητρα και πράξεις.

Αρχικά, η συμπόνια φαίνεται να εξελίχθηκε ως μια συμπεριφορά φροντίδας στα ευάλωτα ανήλικα μέλη της κοινότητας. Έπειτα, η πιθανότητα να επιλεγεί κάποιος ως σύντροφος αυξάνεται με την εμφάνιση συμπονετικής συμπεριφοράς· και τρίτον, η συμπόνια αναπτύχθηκε ως χαρακτηριστικό που βοήθησε στην αύξηση της συνεργασίας μεταξύ ατόμων μιας κοινότητας που δεν συνδέονται με συγγενικό δεσμό (Roeser, & Eccles, 2015), σε αντίθεση με λαθεμένες πεποιθήσεις που υποδεικνύουν ότι η έγνοια για τον εαυτό και το ατομικό όφελος είναι τα χαρακτηριστικά που θα προκρίνονταν σε μια εξελικτική φυσική επιλογή. Σύμφωνα ακόμη με τον ίδιο τον Δαρβίνο, η συμπεριφορά της συμπάθειας, όπως τη ονομάτιζε τότε, και σήμερα ταυτίζεται περισσότερο με την έννοια της συμπόνιας, εκφράζεται στην βοήθεια που προσφέρει ο άνθρωπος αλλά και τα υπόλοιπα βιολογικά είδη στα μέλη της κοινότητας που ενδεχομένως βρεθούν σε δυσμένεια (Ekman, 2010). Παράλληλα, αναγνώρισε ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν μεταξύ των μελών της ίδιας οικογένειας, ωστόσο, θεώρησε ότι το υψηλότερο ηθικό επίτευγμα είναι η έγνοια και το ενδιαφέρον για το σύνολο των έμβιων οργανισμών, ανθρώπων και μη, ανεξαρτήτως φυλής και εθνικότητας (Ekman, 2010). Ωστόσο, ο Δαρβίνος αναγνώρισε ότι αυτού του είδους οι συμπεριφορές ενδεχομένως να μην χαρακτηρίζουν την πλειοψηφία των μελών μιας κοινότητας και ότι η έμπρακτη συμπεριφορά αλληλεγγύης είναι ένα σχετικά πρόσφατο στην εξελικτική πορεία επίτευγμα που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες κοινωνίες.

Η φιλο-κοινωνική συμπεριφορά λοιπόν, μαζί με τη συμπόνια αποτελούν σημαντικές εξελικτικές δυνάμεις, οι οποίες συμπορεύονται με την εξέλιξη της νοημοσύνης. Οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της νοημοσύνης εδράζονται στο προμετωπιαίο φλοιό, περιοχή του εγκεφάλου, θεωρία που εξελίχθηκε πρόσφατα και η

λειτουργία της στηρίζεται σε εργαλεία που έχουν κατακτηθεί μέσω του πολιτισμού, όπως είναι η γλώσσα γραπτή και προφορική (Ardila, 2008). Οι συγκεκριμένες λειτουργίες ελέγχουν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά. Απαρτίζονται από επιμέρους ικανότητες, όπως είναι η γνωστική ευελιξία σύμφωνα με την οποία τροποποιούμε τη συμπεριφορά μας σε νέες καταστάσεις, προκειμένου να πετύχουμε πιο αποτελεσματικό επίπεδο προσαρμογής. Η αναχαίτιση μιας συμπεριφοράς είναι η ικανότητα για γνωστικό έλεγχο των παρορμητικών ή αυτόματων αποκρίσεων, ώστε να παράγουμε νέες απαντήσεις έπειτα από συνειδητή και ενδεχομένως κοπιώδη προσπάθεια. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η δυνατότητα παρακολούθησης της συμπεριφοράς και η εξασφάλιση ότι η δράση μας ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο όπως και λήψη αποφάσεων ή επίλυση προβλημάτων που απαιτούν πειραματισμό μεταξύ διαφορετικών εναλλακτικών δράσεων.

Οι παραπάνω γνωστικές λειτουργίες, που συνδέονται με περιοχές του εγκεφάλου οι οποίες έχουν εξελιχθεί στο πρόσφατο παρελθόν παράλληλα με την ανάπτυξη του πολιτισμού και την εκλέπτυνση πνευματικών εργαλείων, όπως είναι η γλώσσα, υποστηρίζουν την καλλιέργεια και την έκφραση της συμπόνιας. Η συμπόνια, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, χρειάζεται την ενεργοποίηση των νευρωνικών κυκλωμάτων που ελέγχουν την ικανότητα νοητικοποίησης (ικανότητα να αντιληφτούμε τη θέση του άλλου), την αναχαίτιση αυτόματων, παρορμητικών συμπεριφορών, οι οποίες έχουν να κάνουν με δράσεις που αφορούν το ατομικό αίσθημα ασφάλειας και προστασίας, και την ικανότητα λήψης αποφάσεων στη βάση ενός συστήματος αξιών που έχουν ως βασικό συστατικό την παροχή βοήθειας σε άτομα που βρίσκονται σε δυσμένεια. Για παράδειγμα, ο κορυφαίος νευροενδοκρινολόγος Robert Sapolsky (2017) περιγράφει ένα περιστατικό κατά τη διάρκεια του πολέμου των ΗΠΑ εναντίον του Βιετνάμ που αναδεικνύει ακριβώς τη συμπονετική δράση και απόφαση ενός στρατιώτη να βοηθήσει τους αντιπάλους του, στη βάση ενός αξιακού συστήματος που υπερβαίνει στερεότυπα και αυτόματες προκαταλήψεις. Συγκεκριμένα, στον πόλεμο του Βιετνάμ, σε ένα αρκετά διάσημο περιστατικό, γνωστό ως «η σφαγή στο My Lai», αμερικανικά στρατεύματα εισέβαλαν σε ένα ανυπεράσπιστο χωριό, σκοτώνοντας παιδιά και ηλικιωμένους ενώ βίασαν γυναίκες. Εν τέλει, σφαγιάστηκαν σχεδόν πεντακόσιοι άμαχοι. Ωστόσο, ένα και μόνο άτομο κατάφερε να περιορίσει την αιματοχυσία. Ένας Αμερικανός πιλότος με το όνομα Χιου Τόμσον που παρακολουθούσε τη σκηνή από ψηλά, προσγείωσε το ελικόπτερό του ανάμεσα στους Αμερικάνους και τους επιζώντες χωρικούς, προέταξε το όπλο του στους συναδέλφους του στρατιώτες και τους προειδοποίησε ότι θα τους εξουδετερώσει όλους αν δεν σταματήσουν την αιματοχυσία. Μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα λοιπόν, ο πιλότος ανέτρεψε όλες τις προκαταλήψεις

και εχθρικές στάσεις που είχε διδαχθεί στο στρατό απέναντι στον αντίπαλο, οποιονδήποτε δηλαδή δεν ανήκει στη δική του ομάδα, φυλή ή οικογένεια.

Συμπερασματικά, η συμπόνια αν και έχει συχνά συσχετιστεί με άλλα συναισθήματα όπως είναι η αγάπη και ο αλtruισμός, ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα την αναδεικνύει ως μια ξεχωριστή συναισθηματική και γνωστική κατάσταση, με δική της εξελικτική πορεία. Οι νευροεπιστημονικές μελέτες για την συμπόνια έχουν τη δυναμική να αξιολογήσουν την υπόθεση ότι η συμπόνια διαφέρει από τις σχετικές καταστάσεις σε νευρωνικό επίπεδο, όπως και να αποτυπώσουν τις αξιολογικές κρίσεις που εμπλέκονται μέσω του εντοπισμού των νευρωνικών διεργασιών. Η θεωρητική ανάλυσή της υποδηλώνει ότι η συμπόνια αρχικά περιλαμβάνει τον εντοπισμό των εκφράσεων του προσώπου του ατόμου που υποφέρει, την αντανάκλαση της συναισθηματικής του εμπειρίας, αξιολόγηση της ανάγκης του πάσχοντα για παροχή βοήθειας και τη δημιουργία αισθήματος ζεστασιάς και τρυφερότητας προς τους άλλους αλλά και αυξημένο κίνητρο για να προσεγγίσει κανείς τον πάσχοντα (Goetz και συν., 2010). Εφόσον, υλοποιηθούν οι νευροαπεικονιστικές μελέτες που θα αποδείξουν ότι περιοχές του εγκεφάλου εμπλέκονται με διακριτό τρόπο σε δοκιμασίες έκφρασης συμπόνιας τότε θα υπάρξουν επιπλέον επιστημονικές αποδείξεις ότι η συμπόνια διαφοροποιείται σημαντικά από τις κοντινές έννοιες, όπως είναι ο αλtruισμός, η αγάπη ή ο οίκτος.

3.3 Η συμπόνια σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο

Η φιλοκοινωνική συμπεριφορά αρχίζει να εμφανίζεται αρκετά νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, πριν ακόμη από τα δύο πρώτα χρόνια του. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά ακόμη και δεκατεσσάρων μηνών εμπλέκονται σε δραστηριότητες φροντίδας του σπιτιού, όπως για παράδειγμα το συμμάζεμα των παιχνιδιών τους όπως επίσης δείχνουν ή φέρνουν αντικείμενα στους ενήλικες (Warneken, & Tomasello, 2007). Για παράδειγμα, τα παιδιά βοήθησαν τον πειραματιστή να προσεγγίσει ένα μακρινό αντικείμενο, όπως έναν μαρκαδόρο που είχε πέσει κατά λάθος στο πάτωμα, ή άνοιξαν τις πόρτες ενός ντουλαπιού όταν ο πειραματιστής δεν μπορούσε να τις ανοίξει μόνος του. Αυτές οι φιλο-κοινωνικές πράξεις που παρατηρούνται τόσο νωρίς στην ανάπτυξη, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους επιστήμονες που μελετούν την ανθρώπινη ανάπτυξη και μπορούν να ειπωθούν ως πιθανοί πρόδρομοι χαρακτηριστικών όπως το ενδιαφέρον για τους άλλους, η συνεργασία και εν τέλει η συμπονετική συμπεριφορά. Στη μελέτη των Svetlova, Nichols, & Brownell, (2010) διερευνήθηκε αν η βοήθεια που προσφέρει ένα παιδί δεκαοχτώ μηνών σε σύγκριση με ένα παιδί τριάντα μηνών είτε προέρχεται από την ικανότητα ενσυναίσθησης, είτε είναι εργαλειακή, είτε από αλτρουισμό παρουσιάζει διαφορές στις δύο ηλικιακές ομάδες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι για τα παιδιά των δεκαοχτώ μηνών, η βοήθεια που προσφέρουν λόγω ενσυναίσθησης των αναγκών ενός ενήλικα ήταν σημαντικά πιο δύσκολη από την εργαλειακή και απαιτούσε μεγαλύτερη επικοινωνιακή προσπάθεια. Η αλτρουιστική βοήθεια, η οποία περιλάμβανε την παραίτηση του παιδιού από ένα δικό του αντικείμενο, ήταν η πιο δύσκολη για τα παιδιά και των δύο ηλικιών. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι κατά το δεύτερο έτος της ζωής, η φιλο-κοινωνική συμπεριφορά εξελίσσεται από το στάδιο να εξαρτάται αποκλειστικά στην κατανόηση της δράσης του άλλου και περνά στην κατανόηση των συναισθημάτων και άλλων νοητικών καταστάσεων των άλλων μέσα από λεπτές ενδείξεις της συμπεριφοράς τους. Ακόμη μια μελέτη των Warneken, & Tomasello, (2006) δείχνει ότι παιδιά ηλικίας δεκαοχτώ μηνών βοηθούν πολύ εύκολα τους άλλους να επιτύχουν τους στόχους τους σε μια ποικιλία διαφορετικών καταστάσεων. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά προσέφεραν βοήθεια σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις άμεσα, προτού ο ενήλικας τους κοιτάξει ή εκφράσει λεκτικά το πρόβλημά του. Ακόμη, για τη συντριπτική πλειοψηφία των βοηθητικών πράξεων, η οπτική επαφή δεν ήταν απαραίτητη για να παρακινηθεί ένα παιδί και να προσφέρει βοήθεια. Αυτά τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά της σημασίας που έχει η φιλο-κοινωνική συμπεριφορά στην προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου, καθώς φαίνεται να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αναπτυξιακής πορείας του ανθρώπου και εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του χωρίς απαραίτητα να είναι αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης.

Τα παιδιά λοιπόν, δείχνουν ενσυναίσθηση, ανησυχία και φιλο-κοινωνική συμπεριφορά από τις αρχές της ανάπτυξής τους και εμφανίζουν μορφές συμπονετικής ανταπόκρισης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Αυτές οι ικανότητες πιθανότατα θέτουν τα θεμέλια για συμπεριφορές συμπόνιας που ξεκινούν από τη μέση έως την ύστερη παιδική ηλικία. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικιακής περιόδου, τα παιδιά αναπτύσσουν τις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους, όπως είναι η ικανότητα κατανόησης πολλαπλών προοπτικών και η ικανότητα εσωτερίκευσης ηθικών αξιών όπως η δικαιοσύνη και η ανάγκη για φροντίδα του άλλου, ικανότητες δηλαδή που συνεισφέρουν περαιτέρω στην καλλιέργεια της συμπονετικής συμπεριφοράς.

Αναφορικά με την εφηβική ηλικία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Replak, & Malti, (2021) καθώς οι συμμετέχοντες που ήταν δεκαπέντε ετών ανέφεραν λιγότερη ανησυχία για άτομα που παρουσιάζονταν από τους ερευνητές ως αδύναμα σε σύγκριση με παιδιά έντεκα ετών και οριακά λιγότερο από τα παιδιά επτά ετών. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να οφείλεται, εν μέρει, στην αυξημένη ανάγκη των εφήβων για τη διατήρηση της θετικής τους εικόνας απέναντι στους συνομηλίκους τους, που τους οδηγεί στην αποστασιοποίηση από το άτομο που υποφέρει. Κατά αυτό τον τρόπο διατηρείται μια θετική αυτοεικόνα και το κοινωνικό στάτους μέσα στην ομάδα των συνομήλικων εφήβων παιδιών. Αυτά τα ευρήματα οδηγούν στην ανάγκη διαμόρφωσης εξειδικευμένων παρεμβάσεων στην εφηβική ηλικία που θα λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικιακής αυτής ομάδας. Είναι σημαντικό λοιπόν, η συμπονετική δράση να συσχετιστεί με ένα πρότυπο ελκυστικό για τους εφήβους, προκειμένου η παροχή βοήθειας να μην θέτει σε κίνδυνο το στάτους που έχουν διαμορφώσει στην ομάδα των συνομήλικων τους.

4. Παρεμβάσεις εστιασμένες στη συμπόνια

Σύμφωνα με τον Kirby (2017) υπάρχουν τουλάχιστον έξι εμπειρικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις με τυχαιοποιημένες κλινικές μελέτες που εστιάζουν στην καλλιέργεια της συμπόνιας: 1. Θεραπεία με επίκεντρο τη Συμπόνια (Compassion focused therapy- CFT) (Gilbert, 2009), 2. Ενσυνείδητη Αυτό-συμπόνια (Mindful Self-Compassion) (Neff & Germer, 2013), 3. Εκπαίδευση στην καλλιέργεια της Συμπόνιας (Compassion Cultivation Training) (Jazaieri και συν, 2013), 4. Εκπαίδευση στη Συμπόνια με γνωσιακό προσανατολισμό (Cognitively Based Compassion Training) (Ash, Harrison, Pinto, DiClemente, & Negi, 2019), 5. Καλλιέργεια Συναισθηματικής Ισορροπίας (Cultivating Emotional Balance) (Jennings, Foltz, Snowberg, Sim, & Kemeny, 2011) και 6. Διαλογισμός στη Συμπόνια, Αγάπη και Ευγένεια (Compassion and Loving-Kindness Meditations) (Hoffmann, Grossman, & Hinton, 2011).

Η θεραπεία με επίκεντρο τη συμπόνια αναπτύχθηκε από τον Paul Gilbert (2009) για την αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων που προκύπτουν από αισθήματα ντροπής και ενοχής ενώ βασίζεται σε εξελικτικές θεωρίες του συναισθήματος, τη θεωρία του δεσμού και τις νευροεπιστήμες. Η έρευνα στη νευροφυσιολογία του συναισθήματος δείχνει ότι μπορούμε να διακρίνουμε τουλάχιστον τρεις τύπους συστημάτων ρύθμισης συναισθημάτων, ο πρώτος αφορά το σύστημα αντίληψης της απειλής και προστασίας, (threat and protection system), ο δεύτερος αφορά το σύστημα κινητοποίησης για αναζήτηση πόρων και διέγερσης (drive, resource-seeking & excitement system) και ο τρίτος το σύστημα ικανοποίησης, καταπράυνσης και ασφάλειας (contentment, soothing, and safeness system). Η ικανότητα δημιουργίας του κοινωνικού δεσμού χρησιμοποιεί το σύστημα ασφάλειας που διευκολύνει τα σήματα φροντίδας και καλοσύνης να έχουν καταπραϋντικές ιδιότητες ενεργοποιώντας θετικά συναισθήματα που συνδέονται με αισθήματα ευεξίας, ασφάλειας και κοινωνικής σύνδεσης. Σύμφωνα με τον Gilbert (2009) αυτή η πτυχή του συστήματος μπορεί να ονομαστεί «κοινωνική ασφάλεια». Το σύστημα ικανοποίησης/κοινωνικής ασφάλειας είναι οργανωμένο για να λειτουργεί ως «διαμεσολαβητής» μεταξύ των συστημάτων απειλής/προστασίας και αναζήτησης πόρων ή διέγερσης. Η θεραπεία με επίκεντρο τη συμπόνια και η εκπαίδευση του συμπονετικού μυαλού στοχεύουν ακριβώς στη διευκόλυνση της ανάπτυξης του αισθήματος ασφάλειας και την ενδυνάμωση της κοινωνικής σύνδεσης.

Οι ομάδες ανθρώπων στις οποίες απευθύνεται η παραπάνω παρέμβαση περιλαμβάνουν άτομα που βιώνουν υψηλά αισθήματα ενοχής και αυτοκριτικής. Η μελέτη των Gilbert & Procter (2006) δείχνει ότι έπειτα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης δώδεκα συναντήσεων παρατηρείται μείωση των επιπέδων κατάθλιψης, άγχους και ενοχής. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα

αισθήματα ενοχής και ντροπής συναντώνται συχνά σε άτομα που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, όπως είναι η κακοποίηση, ο εκφοβισμός, η παραμέληση, η συναισθηματική αποστέρηση και έλλειψη στοργής, επομένως η θεραπεία με επίκεντρο τη συμπόνια διαφαίνεται ως μια ελπιδοφόρος παρέμβαση για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών δυσκολιών παιδιών που έχουν βιώσει αντίξοα γεγονότα ζωής και τραυματικές εμπειρίες. Μέσω της παρέμβασης αυτής τα άτομα μαθαίνουν να ανέχονται τα δυσάρεστα συναισθήματα του άγχους, της ανησυχίας και να τα παρατηρούν ως εξωτερικοί παρατηρητές. Κατά αυτόν τον τρόπο κατορθώνουν να μετριάσουν τη δυσάρεστη εμπειρία και να μειώσουν το επίπεδο συναγερμού και συμπαθητικής διέγερσης του οργανισμού. Αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας είναι η αποδοχή των συναισθημάτων σκέψεων του ατόμου και η έλλειψη κριτικής. Μαθαίνουν δηλαδή τα άτομα να βιώνουν τις εμπειρίες τους όπως είναι χωρίς να τις απορρίπτουν. Ωστόσο η παραπάνω δεξιότητα δε σημαίνει ότι το άτομο αποδέχεται μοιρολατρικά τα αντίξοα γεγονότα ζωής και τα συναισθήματα που τα συνοδεύουν, αλλά ότι ενισχύει το σύστημα ασφάλειας/ηρεμίας προκειμένου ο οργανισμός να κινητοποιηθεί, να αυξήσει τους διαθέσιμους πόρους του και να δραστηριοποιηθεί για την επίλυση των προβλημάτων του.

Η Ενσυνείδητη Αυτό-συμπόνια (Mindful Self-Compassion) έχει τις ρίζες της στη Βουδιστική Φιλοσοφία, στις Νευροεπιστήμες και στην Κοινωνική Ψυχολογία. Στο κεντρικό πυρήνα της θεωρίας βρίσκεται η ιδέα ότι το ενδιαφέρον και η έγνοια για τις δυσκολίες που διέρχεται ο άνθρωπος είναι σημαντικό να διέπεται από κατανόηση, ευγένεια, σεβασμό, έλλειψη κριτικής προς τον ίδιο τον εαυτό. Η αυτό-συμπόνια είναι μια δεξιότητα που χρειάζεται να εξασκούν τα άτομα προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αντίξοα γεγονότα ζωής, αποτυχίες και τα αισθήματα ανεπάρκειας. Είναι μια παρέμβαση που απευθύνεται σε κλινικές και μη ομάδες και έχει μελετηθεί από τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες κλινικές μελέτες από τους Albertson, Neff, & Dill-Shackleford (2015) και Smeets, Neff, Alberts, & Peters, M. (2014). Η αυτό-συμπόνια έχει συνδεθεί με δυνατά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αισιοδοξία, η χαρά, η προσωπική πρωτοβουλία και η συναισθηματική νοημοσύνη (Hollis-Walker & Colosimo, 2011, Neff, Rude, & Kirkpatrick, 2007). Ειδικότερα, η αυτό-συμπόνια έχει φανεί ότι συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της ακαδημαϊκής αποτυχίας και της αντιμετώπισης των ψυχολογικών δυσκολιών από την παιδική κακοποίηση (Neff, Hseih, & Dejithirat, 2005, Vettese, Dyer, Li, & Wekerle, 2011)

Σύμφωνα με τους Neff & Germer (2013) η αυτό-συμπόνια περιλαμβάνει τρία αντιθετικά ζεύγη: πρώτον, η ευγένεια για τον εαυτό σε αντίθεση με την αυτό-κριτική, δεύτερον η αίσθηση του ανήκειν σε αντίθεση με την κοινωνική απομόνωση και τρίτον, η ενσυνειδητότητα σε

αντίθεση με την υπερ-ταύτιση που συμβαίνει όταν αντιμετωπίζουμε επώδυνες σκέψεις και συναισθήματα που σχετίζονται με τον εαυτό μας.

Η ευγένεια για τον εαυτό προϋποθέτει ότι το άτομο αποδέχεται άνευ όρων τον εαυτό του με τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειές του. Όταν οι περιστάσεις της ζωής είναι αγχωτικές, αντί να προσπαθεί κανείς αμέσως να ελέγξει τις καταστάσεις ή να ασκήσει κριτική προέχει να προσφέρει στον εαυτό του επιβεβαίωση και ενδυνάμωση του αισθήματος αυτεπάρκειας.

Η αίσθηση του ανήκειν στην αυτό-συμπόνια περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ατελείς, ότι αποτυγχάνουν, κάνουν λάθη και ότι η ζωή περιλαμβάνει σημαντικές αντιξοότητες. Η αυτό-συμπόνια συνδέει τη δική του ατελή συνθήκη με την κοινή ανθρώπινη κατάσταση, έτσι ώστε τα ατομικά χαρακτηριστικά να ιδωθούν μέσα από ένα ευρύτερο πρίσμα. Χαρακτηριστικά, οι άνθρωποι όταν παρατηρούν κάτι στον εαυτό τους ή στη ζωή τους που δεν τους αρέσει, ξεκινούν ένα εσωτερικό μονόλογο που περιλαμβάνει σκέψεις όπως «αυτό δε θα έπρεπε να μου συμβαίνει», «δεν θα έπρεπε να συμπεριφέρονται έτσι οι άνθρωποι», «κάτι πηγαίνει στραβά μόνο με εμένα». Αποτέλεσμα των παραπάνω σκέψεων είναι ότι το άτομο απομονώνεται από το κοινωνικό σύνολο καθώς οι υπόλοιποι μοιάζουν πιο ικανοί να ζήσουν μια «φυσιολογική» και «χαρούμενη» ζωή.

Η ενσυνειδητότητα πάλι αποτελεί μια γνωστική δεξιότητα που αφορά την αντίληψη των δυσάρεστων εμπειριών και του εαυτού. Σύμφωνα με την Neff (2003) η υπερ-ταύτιση και προσήλωση της προσοχής σε δυσάρεστα συναισθήματα ή αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό και τον κόσμο, δυσκολεύει τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν σφαιρικά τις αντιξοότητες και να εντοπίσουν πιθανές διεξόδους. Ο ιδεο-μηρυκασμός ενός ανθρώπου με κατάθλιψη αποτελεί παράδειγμα υπερ-ταύτισης, όπου ο ίδιος εστιάζει την προσοχή του στις αδυναμίες του με επαναληπτικό τρόπο με αποτέλεσμα να χάνεται η ευρεία οπτική και κατά συνέπεια η πιθανότητα εξεύρεσης λύσης στη δυσκολία που αντιμετωπίζει.

Η Εκπαίδευση στην καλλιέργεια της Συμπόνιας (Compassion Cultivation Training) αναπτύχθηκε από τον Jipra (2010) και απευθυνόταν αρχικά στους προπτυχιακούς φοιτητές, προκειμένου να τους βοηθήσει να αναπτύξουν ψυχική ανθεκτικότητα (Weingartner, Sawning, Shaw, & Klein, 2019). Επιπλέον, έχει μελετηθεί σε φροντιστές ψυχικά πασχόντων ατόμων (Hansen, Juul, Pallesen, & Fjorback, 2021) και στη διαχείριση του χρόνιου πόνου (Chapin, Darnall, Seppala, Doty, Hah, & Mackey, (2014). Αποτελείται από μια εισαγωγική συνάντηση δύο ωρών και οκτώ ομαδικά μαθήματα δύο ωρών μία φορά την εβδομάδα, αλλά και καθημερινή ατομική πρακτική διαλογισμού, εστιασμένη στη συμπόνια. Συγκεκριμένα, τα μαθήματα έχουν σχεδιαστεί για να προσφέρουν βιωματική μάθηση σε έξι στάδια κλιμακούμενης δυσκολίας

(Jazaieri και συν, 2013). Η πρώτη φάση περιλαμβάνει τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται σε οποιαδήποτε αναστοχαστική πρακτική, δηλαδή δραστηριότητες για την ηρεμία του νου και τη συγκέντρωση της προσοχής. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει δραστηριότητες ενίσχυσης του βιώματος της ευγένειας και της στοργής, ώστε να αυξηθούν τα συναισθήματα φροντίδας και ζεστασιάς προς τον εαυτό και τους άλλους. Η τρίτη φάση εστιάζει στην ενδυνάμωση της ευγένειας και της καλοσύνης προς τον εαυτό. Η τέταρτη φάση εστιάζει στη συμπόνια προς τους άλλους μέσω της αποδοχής της κοινής μας κληρονομιάς ως ανθρωπότητα, που μπορεί να περιλαμβάνει τη λύπη, τις αντιξοότητες και την έλλειψη προβλεψιμότητας. Στην πέμπτη φάση η συμπόνια κατευθύνεται προς όλα τα όντα. Η έκτη φάση περιλαμβάνει πρακτικές «ενεργητικής συμπόνιας» όπου οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να φανταστούν ότι βοηθούν στη μείωση του πόνου και της λύπης του άλλου και αυτό, από μόνο του, το βιώνουν ως κάτι που αυξάνει τη δική τους χαρά και ευεξία. Τέλος, οι συμμετέχοντες εξασκούνται σε μια ολοκληρωμένη πρακτική όπου και τα έξι βήματα περιλαμβάνονται σε έναν πλήρη καθημερινό διαλογισμό, με επίκεντρο τη συμπόνια.

Η Εκπαίδευση στη Συμπόνια βασισμένη στη Γνωσιακή Θεωρία (Cognitively Based Compassion Training) ενσωματώνει στρατηγικές ενσυνειδητότητας και γνωστικής αναδόμησης, τεχνικές δηλαδή που προέρχονται από τη γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία. Η παρέμβαση περιλαμβάνει έξι εβδομάδες με δύο μαθήματα 50 λεπτών το καθένα. Συγκεκριμένα, εξελίσσεται σε οκτώ στάδια: (1) ανάπτυξη της προσοχής και της συγκέντρωσης του νου, (2) καλλιέργεια αναστοχασμού για τη φύση της νοητικής εμπειρίας, (3) καλλιέργεια της αυτό-συμπόνιας, (4) καλλιέργεια της γαλήνης του νου, (5) ανάπτυξη της εκτίμησης και ευγνωμοσύνης για τους άλλους, (6) ανάπτυξη στοργής και ενσυναίσθησης, (7) ανάπτυξη επιθυμίας και πρόθεσης για συμπονετική δράση και, (8) άσκηση ενεργητικής συμπόνιας για τους άλλους. Στους συμμετέχοντες ανατίθενται επιπλέον, εβδομαδιαίες ασκήσεις για το σπίτι που περιλαμβάνουν την εξάσκηση μιας τεχνικής διαλογισμού που έχει διδαχθεί εκείνη την εβδομάδα στη συνεδρία. Νευροαπεικονιστική μελέτη έχει δείξει ότι η εν λόγω παρέμβαση βελτιώνει την επίδοση των συμμετεχόντων σε δοκιμασίες ενσυναίσθησης (Mascaro, Rilling, Tenzin Negi, & Raison, 2013). Μια άλλη μελέτη σε εφήβους έχει δείξει ότι η παρέμβαση συσχετίστηκε με αυξημένο αίσθημα ελπίδας και μείωση του γενικευμένου άγχους (Reddy, Negi, Dodson-Lavelle, Ozawa-de Silva και συν., 2013). Επίσης, οι ερευνητές Pace, Negi, Adame, Cole, και συν., (2009) έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μετρώντας ενδοκρινολογικές, ανοσολογικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις που αφορούν το ψυχοκοινωνικό στρες με ευεργετικά αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες.

Η Καλλιέργεια Συναισθηματικής Ισορροπίας (Cultivating Emotional Balance, CEB)

δημιουργήθηκε από τον Paul Ekman στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια στο Σαν Φρανσίσκο, όταν δημιούργησε μια ομάδα για την ανάπτυξη της Συναισθηματικής Ισορροπίας. Η παρέμβαση ενσωματώνει διαφορετικές πρακτικές διαλογισμού που προέρχονται από την παράδοση του Βουδισμού με γνώσεις και τεχνικές που βασίζονται στην επιστημονική μελέτη του συναισθήματος (Ekman, Davidson, Ricard, & Alan Wallace, 2005). Το (H) CEB σχεδιάστηκε για να εκπαιδεύσει τους ανθρώπους ώστε να μη βιώνουν τις συναισθηματικές εμπειρίες ως «καταστροφικές» αλλά ως εν δυνάμει χρήσιμες για τον εαυτό και τους άλλους. Σύμφωνα με την παράδοση του Βουδισμού το άτομο δε χρειάζεται να καταπιέσει τις δυσάρεστες ψυχικές καταστάσεις, αντίθετα να προσδιορίσει πώς προκύπτουν, πώς βιώνονται και πώς επηρεάζουν τον ίδιο και τους άλλους μακροπρόθεσμα. Αυτό απαιτεί καλλιέργεια και βελτίωση της ικανότητας του ατόμου να παρακολουθεί ενδοσκοπικά τις διαφορετικές νοητικές καταστάσεις και να διακρίνει τις διασπαστικές σκέψεις και συναισθήματα. Σημαντικό ρόλο στην ενδοσκόπηση και στην επίγνωση των νοητικών καταστάσεων έχει η λειτουργία της προσοχής. Για το λόγο αυτό η έναρξη των δραστηριοτήτων περιλαμβάνει ασκήσεις συγκέντρωσης στην αναπνοή, ανάπτυξη της προσοχής σε σωματικά ερεθίσματα μέσω κινήσεων του σώματος με χρήση ασκήσεων όπως είναι το “tai - chi” αλλά και σε εξωτερικά στοιχεία του περιβάλλοντος (Jennings και συν., 2011). Έπειτα η διδασκαλία επεκτείνεται σε ασκήσεις για την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τεσσάρων συναισθημάτων (θυμός, φόβος, ντροπή, θλίψη). Για κάθε συναίσθημα, ο εκπαιδευτής συζητά τα ερεθίσματα που τα προκαλούν, τις σωματικές αισθήσεις που συνδέονται με αυτά και τις επιπτώσεις τους στο σώμα, τη σκέψη και τη συμπεριφορά. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην κατανόηση των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη βίωση των συναισθημάτων και στην εξάσκηση σε στρατηγικές για επαναφορά από τις δυσάρεστες νοητικές καταστάσεις. Έπειτα, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματα του άλλου, μέσω ανάγνωσης της έκφρασης του προσώπου, και την ενθάρρυνση της αποδοχής τους. Τέλος, η πρακτική περιλαμβάνει ασκήσεις που στοχεύουν στην συμπόνια προς τον εαυτό και τους άλλους στη βάση ανάπτυξης ενός προσωπικού συστήματος αξιών.

Οι Διαλογοί στη Συμπόνια, Αγάπη και Ευγένεια (Compassion and Loving-Kindness Meditations) αφορούν πρακτικές που έχουν ως περιεχόμενο θετικές σκέψεις, ευχές για την ευημερία των άλλων όπως για παράδειγμα προτάσεις «Ας είναι οι άνθρωποι ασφαλείς», «Ας μην υποφέρουν από κάποιο ψυχικό ή σωματικό πόνο» (Hoffmann και συν., 2011). Αυτές οι ευχές φροντίδας με δομημένες δραστηριότητες κατευθύνονται αρχικά προς τον εαυτό, μετά προς αγαπημένα πρόσωπα, μετά προς γνωστούς ανθρώπους, μετά προς αγνώστους, έπειτα προς

κάποιον με τον οποίο αντιμετωπίζει κανείς διαπροσωπικές δυσκολίες και τέλος προς όλους τους ζωντανούς οργανισμούς χωρίς καμία διάκριση (Kirby, 2017). Στη μελέτη των Hutcherson, και συνεργατών, (2008), οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια σύντομη άσκηση διαλογισμού για να εξετάσουν εάν θα μπορούσε να δημιουργηθεί κοινωνική σύνδεση με αγνώστους ανθρώπους σε ένα ελεγχόμενο εργαστηριακό περιβάλλον. Σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, ακόμη και λίγα λεπτά διαλογισμού αύξησαν τα συναισθήματα κοινωνικής σύνδεσης και θετικότητας προς νέα, μη γνώριμα άτομα. Σε μια άλλη μελέτη, η πρακτική διαλογισμού παρήγαγε αύξηση σε εμπειρίες θετικών συναισθημάτων στην καθημερινή ζωή, τα οποία, με τη σειρά τους, προκάλεσαν εμπλουτισμό των προσωπικών πόρων όπως είναι η ικανότητα συγκέντρωσης, η κοινωνική υποστήριξη ή μειωμένα συμπτώματα ασθένειας, γεγονός που προέβλεψε αυξημένη ικανοποίηση από τη ζωή και μειωμένα συμπτώματα κατάθλιψης (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008). Μελέτες που χρησιμοποιούν ως δεδομένα ενδοκρινολογικές μετρήσεις δείχνουν ότι οι διαλογισμοί μπορούν να μειώσουν την υποκειμενική δυσφορία που προκαλείται από το στρες και τις ανοσολογικές αποκρίσεις που το συνοδεύουν (Pace και συν., 2009). Επιπλέον, απεικονιστικές μελέτες του εγκεφάλου που συγκρίνουν έμπειρους και αρχάριους διαλογιστές, δείχνουν ότι η διαλογιστική ικανότητα μεταβάλλει την ενεργοποίηση των νευρωνικών κυκλωμάτων που συνδέονται με την ενσυναίσθηση και τη θεωρία του νου, ως απόκριση σε κοινωνικά ερεθίσματα. (Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone, & Davidson, 2008).

B' Μέρος

1. Ανασκοπούμενες έρευνες

1.1 Μέθοδος

Οι έρευνες που ανασκοπούνται δημοσιεύτηκαν μεταξύ των ετών 2013 και 2020 σε επιστημονικά περιοδικά εκπαιδευτικής και κλινικής ψυχολογίας, παιδαγωγικής επιστήμης και κοινωνικών επιστημών. Αξιοποιήθηκε η μηχανή αναζήτησης google.scholar, researchgate και PsycInfo ενώ οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: Interventions AND “Compassion Based” AND Education.

1.1.2 Κριτήρια επιλογής ερευνών

Οι έρευνες επιλέχθηκαν στη βάση κριτηρίων που αφορούν: (α) τους συμμετέχοντες, που μπορούσαν να είναι είτε ανήλικοι είτε ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ή εργαζόμενοι σε κάποια δομή τυπικής εκπαίδευσης, (β) τη μεθοδολογία της έρευνας καθώς θα έπρεπε να είναι εμπειρικά τεκμηριωμένες μελέτες που χρησιμοποιούν είτε ποιοτική είτε ποσοτική προσέγγιση και, (γ) την παρέμβαση που θα έπρεπε να είναι βασισμένη στην συμπόνια.

1.2 Αποτελέσματα

1.2.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα των συμμετεχόντων στις έρευνες περιελάμβανε μαθητές σχολικής ηλικίας (6-12 ετών) (Tarrasch και συν., 2017, Karr και συν, 2019), εφήβους 12-18 ετών (Bluth και συν.,2016, Bluth και συν., 2017, Donovan και συν., 2016, Galla και συν., 2016, Pace , 2013, Reddy, 2013) και φοιτητές (Bellosta-Batalla και συν., 2020, Plante και συν., 2009, Plante και συν., 2016 Smeets και συν., 2014, Wong, & Mak, 2016). Επίσης, η μελέτη των Maratos και συν., (2019) συμπεριέλαβε εκπαιδευτικούς και διοικητικό προσωπικό. Στην πλειοψηφία των ερευνών, το δείγμα κυμαινόταν από μικρό έως μέτριο.

1.2.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η πλειοψηφία των μελετών αξιοποίησε ποσοτική μεθοδολογία μέσω τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων κλινικών μελετών, εκτός από τους Karr και συν, (2019) που ανέλυσαν τα δεδομένα τους μέσω ποιοτικής μεθοδολογίας. Μερικές έρευνες αξιοποίησαν μικτό ερευνητικό σχεδιασμό

με ποσοτικές αλλά και ποιοτικές αναλύσεις (Bluth και συν., 2016, Maratos και συν., 2019, Reddy και συν., 2013). Επίσης, η πλειοψηφία των μελετών, όπως ειπώθηκε, συμπεριέλαβε ομάδα ελέγχου με εξαιρέσεις τις Donovan και συν., (2016), Galla και συν., (2016) και Bluth και συν., (2017).

1.2.4 Ευρήματα

Τα αποτελέσματα από την πλειοψηφία των ερευνών δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις βασισμένες στη συμπόνια ασκούν θετική επίδραση στην ψυχική και σωματική ευεξία των συμμετεχόντων (Πίνακες 1,2,3). Η μελέτη των Tarrasch και συν., (2017) σε παιδιά δημοτικού έδειξε ότι η παρέμβαση ωφελεί τους μαθητές σε συναισθηματικό επίπεδο, καθώς παρατηρήθηκε μείωση του στρες, αλλά και σε γνωστικό διότι οι μαθητές βελτιώθηκαν στην κινητική ακρίβεια και οπτική αντίληψη, δεξιότητες δηλαδή που είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη γλωσσικών αλλά και μαθηματικών δεξιοτήτων. Από μία άλλη σκοπιά, η ποιοτική μελέτη των Kart και συν., (2019) εστίασε σε προβλήματα εσωτερίκευσης και χρησιμοποίησε τεχνικές από την Εκπαίδευση στη Συμπόνια Βασισμένη στη Γνωσιακή Θεωρία, ενώ προσάρμοσε τις δραστηριότητες για την παιδική ηλικία. Το χιούμορ ως μηχανισμός προσφοράς συμπόνιας, ο τρόπος επίδρασης των πολιτισμικών καταβολών των συμμετεχόντων στην έκφραση της συμπόνιας, η ανάδυση των αντικρουόμενων συστημάτων αξιών των συμμετεχόντων που καθορίζουν αν κάποιος επιθυμεί και κρίνει ότι χρειάζεται να προσφέρει συμπόνια, αποτέλεσαν μερικές θεματικές που αναδύθηκαν από την ποιοτική ανάλυση των λεγομένων των μαθητών.

Τα αποτελέσματα από την έρευνα των Maratos και συν., (2019) με συμμετέχοντες εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου, φανέρωσαν ότι οι παρέμβαση μείωσε τα επίπεδα αυτό-κριτικής ($p < 0.05$) και αύξησε το αίσθημα αυτό-συμπόνιας ($p < 0.01$). Επιπλέον, ποιοτικές αναλύσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ανοιχτές ερωτήσεις, έδειξαν μία τάση αναθεώρησης των διενέξεων και συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα η Χάνα, συμμετέχουσα στην έρευνα αναφέρει:

«Είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ανοιχτά στην υποστήριξη των συναδέλφων και είμαι πιο ικανή να αναστοχαστώ και να αναλογιστώ. Έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να αναζητήσω υποστήριξη από έναν συνάδελφο, ιδιαίτερα για την κατανόηση μιας δύσκολης οικογενειακής κατάστασης και τη διερεύνηση λύσεων για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της. Αισθάνομαι πιο ικανή να μοιραστώ τα συναισθήματά μου με τους συναδέλφους, και νιώθω ότι μπορώ να ελέγξω καλύτερα τον τρόπο που οι εμπειρίες και οι σκέψεις μου με οδηγούν σε αυτά... Διαπιστώνω ότι είμαι σε θέση να ακούω και να υποστηρίζω τους άλλους πιο αποτελεσματικά

και ότι ανταποκρίνομαι πιο ενεργητικά στην υποστήριξή μου σε συναδέλφους και μαθητές» (Maratos και συν., 2019: σελ., 2251-2252).

Επιπλέον, η παρέμβαση βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές να παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές. Εξέφρασαν μεγαλύτερη αποδοχή και αισθήματα συμπόνιας για μαθητές που έχουν επιθετική συμπεριφορά. Ειδικότερα, το μέρος της παρέμβασης που αφορούσε την ψυχο-εκπαίδευση για το ρόλο του συστήματος απειλής/προστασίας στην έκφραση της επιθετικότητας, βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών και να σταματήσουν να την αντιλαμβάνονται ως προσωπική επίθεση.

Μια άλλη μελέτη σχετικά με την επίδραση τεχνικών ενσυνειδητότητας και συμπόνιας των Tarrasch και συν., (2020) έδειξε ότι η ομάδα εκπαιδευτικών που έλαβε την παρέμβαση βελτιώθηκε στις διαπροσωπικές δεξιότητες και στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, βελτιώθηκαν επίσης στις ενδοπροσωπικές ικανότητες, όπως είναι η ενσυνειδητότητα, το αντιλαμβανόμενο άγχος, ο ιδεομηρυκασμός και η ικανότητα αυτό-συμπόνιας. Στη μελέτη των Jennings και συν., (2011) οι δάσκαλοι που έλαβαν εκπαίδευση στην καλλιέργεια της συναισθηματικής ισορροπίας, βαθμολογήθηκαν υψηλότερα ως προς την παραγωγικότητα από την ομάδα ελέγχου. Στο δεύτερο μέρος της μελέτης έλαβε χώρα μια τυχαίοποιημένη ελεγχόμενη πιλοτική δοκιμή σε δασκάλους με διαχρονικές μετρήσεις και αφορούσε το κλίμα της τάξης, τη συναισθηματική ευεξία και τις στάσεις απέναντι σε προκλητικούς μαθητές. Αν και η πειραματική ομάδα ανέφερε αυξημένη ικανότητα ενσυνειδητότητας και ικανότητας παρατήρησης στην τάξη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, ωστόσο δεν προέκυψαν επαρκή στοιχεία για να υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση στη συναισθηματική ισορροπία μπορεί να γενικευτεί στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τους μαθητές τους ή διαχειρίζονται τις τάξεις τους.

Στη μελέτη των Bluth και συν., (2016), η πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου σε μετρήσεις μετά την παρέμβαση παρουσίασε σημαντικές αλλαγές στην αυτοσυμπόνια και την ενσυνειδητότητα. Επιπλέον, υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στο άγχος, στην κατάθλιψη και στο αρνητικό συναίσθημα. Ιεραρχικές αναλύσεις πολλαπλής διακύμανσης έδειξαν ότι η αύξηση της αυτοσυμπόνιας προέβλεψε αύξηση στην ικανοποίηση από τη ζωή μαζί με μείωση του αντιλαμβανόμενου στρες. Επίσης, η αύξηση στην ενσυνειδητότητα προέβλεψε μειώσεις στην κατάθλιψη και το άγχος.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι παραπάνω παράγοντες είχαν ανεξάρτητη επίδραση στα αποτελέσματα. Επιπλέον, από την ποιοτική ανάλυση αναδύθηκαν πέντε κατηγορίες που

περιγράφουν την αποδοχή της παρέμβασης από τους συμμετέχοντες. Πρώτον, *τα αγαπημένα σημεία του προγράμματος* που κυρίως περιελάμβαναν δραστηριότητες συγκεκριμένες για την αντίληψη των σωματικών αισθήσεων. Επίσης, αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν ως πολύτιμη δραστηριότητα την επανάληψη φράσεων αναφορικά με την αποδοχή ότι οι δυσκολίες που βιώνει ο καθένας ατομικά ανήκουν σε μια κοινή ανθρώπινη εμπειρία. Μια δεύτερη θεματική ήταν *οι προτάσεις για αλλαγές*, που αφορούσαν κυρίως τις δραστηριότητες στο σπίτι. Οι συμμετέχοντες θεώρησαν χρονοβόρο να ακούν στο σπίτι καθοδηγούμενους διαλογισμούς εξαιτίας κυρίως της διάρκειάς τους. Τρίτον, η ενδυνάμωση της κατανόησης της έννοιας της αυτό-συμπόνιας βοήθησε στην αύξηση της αξίας του εαυτού. Χαρακτηριστικά ένας συμμετέχων ανέφερε: «Είμαι ευγνώμων για τα εργαλεία που έμαθα, γιατί νιώθω πολύ άγχος για το σχολείο. Συγκεκριμένα νιώθω ότι τις τελευταίες εβδομάδες το άγχος μου έχει μειωθεί επειδή είμαι προσεκτικός και συμπνετικός με τον εαυτό μου, νιώθω πολύ καλύτερα για πολλά πράγματα που πρέπει να κάνω, γιατί ξέρω ότι δεν είναι το τέλος του κόσμου αν δεν το κάνω καλά» (Bluth και συν., 2016: σελ., 478). Η τέταρτη κατηγορία που προκύπτει είναι η εφαρμογή της αυτό-συμπόνιας στην καθημερινή ζωή. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πώς μπόρεσαν να εφαρμόσουν τα εργαλεία αυτό-συμπόνιας που έμαθαν στην τάξη για να αντιμετωπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες και τις δυσκολίες που προέκυπταν στην καθημερινή τους ζωή. Η τελευταία πέμπτη κατηγορία αφορούσε την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως λόγω των βιωματικών δραστηριοτήτων.

Η μελέτη των Donovan και συν., (2016) ενέπλεξε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και εξέτασε εάν μια εφαρμογή στο κινητό μπορεί να αυξήσει τα αισθήματα αυτό-συμπόνιας και ενσυνειδητότητας στους εφήβους. Περιγραφικές αναλύσεις έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που έκαναν συστηματική χρήση αυτής της εφαρμογής εξέφρασαν ικανοποίηση από τη χρήση της. Ποιοτικές αναλύσεις ανέδειξαν θεματικές, όπως η ανάγκη για περισσότερο εξατομικευμένο υλικό αλλά και την ανάγκη για κοινωνική σύνδεση μέσω των κοινωνικών δικτύων.

Η διαχρονική μελέτη των Galla και συν., (2016) με πολλαπλές μετρήσεις εντός των υποκειμένων, έδειξε ότι η αύξηση στην αυτό-συμπόνια προέβλεψε σημαντικές αλλαγές στη συναισθηματική ευεξία με μεγαλύτερη συνέπεια από την αύξηση στην ικανότητα ενσυνειδητότητας. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι των οποίων η συμπόνια για τον εαυτό αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της τρίμηνης μελέτης σε σχέση με τα δικά τους μέσα επίπεδα, ήταν λιγότερο αγχωμένοι, λιγότερο καταθλιπτικοί, παρουσίασαν λιγότερο ιδεομηρυκασμό ως απάντηση σε δύσκολες εμπειρίες, ενώ είχαν ηπιότερο αρνητικό συναίσθημα και αντίστροφα είχαν υψηλότερο θετικό συναίσθημα και ήταν πιο ικανοποιημένοι εν γένει με τη ζωή τους. Η επίσης διαχρονική

μελέτη των Bluth και συν., (2017) έδειξε ότι η επίδραση του χρόνου στα αποτελέσματα ήταν θετική, καθώς η ενσυνειδητότητα, η συμπόνια για τον εαυτό, η ευγνωμοσύνη, η ανθεκτικότητα και η διάθεση περιέργειας/εξερεύνησης γενικά αυξήθηκαν στις μετρήσεις εντός των υποκειμένων πριν και μετά την παρέμβαση καθώς και έπειτα από παρακολούθηση έξι εβδομάδων. Το αντιλαμβανόμενο στρες μειώθηκε σημαντικά σε όλο το δείγμα, ωστόσο τα καταθλιπτικά συμπτώματα και το άγχος δεν μειώθηκαν αντίστοιχα. Στην μελέτη των Pace και συν., (2013) με συμμετέχοντες μαθητές που βρίσκονταν σε πρόγραμμα αναδοχής φάνηκε ότι η εκπαίδευση στη συμπόνια βασισμένη στην γνωσιακή θεωρία δεν είχε σημαντική επίδραση μεταξύ των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη συγκέντρωση της c-αντιδρώσας πρωτεΐνης, ωστόσο εντός των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του υπό μελέτη βιο-δείκτη μετά το πέρας των συνεδριών. Στη μελέτη των Reddy και συν., (2013), πάλι με εφήβους που βρίσκονταν σε πρόγραμμα αναδοχής, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στις μετρήσεις ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, η συχνότητα πρακτικής συσχετίστηκε με αυξημένο αίσθημα ελπίδας και μια τάση για μείωση του γενικευμένου στρες. Τα αποτελέσματα επιπλέον, κατέδειξαν ότι τα άτομα ωφελούνταν περισσότερο όσο περισσότερο ασκούνταν εκτός των τυπικών συνεδριών, καθώς η συχνότητα της πρακτικής φάνηκε να συσχετίζεται με την αυτό-αναφερόμενη ελπίδα και τη μείωση τους άγχους. Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες βρήκαν την παρέμβαση χρήσιμη για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων της καθημερινής ζωής, ενώ η πλειοψηφία ανέφερε ότι ήταν πολύ χρήσιμο και σχεδόν όλοι ανέφεραν ότι θα το συνιστούσαν σε κάποιο φίλο τους. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις χρήσης των στρατηγικών της παρέμβασης για τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τη διαχείριση του άγχους ή την αντιμετώπιση με μεγαλύτερη συμπόνια της συμπεριφοράς των άλλων. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής ανέφερε: «Διαχειρίζομαι τον θυμό μου προς τους ανθρώπους... δεν κρίνω άτομα από την καταγωγή τους ή μόνο από τις πράξεις τους, να μην κρίνω τους ανθρώπους ως κακούς ή καλούς», όπως και ότι ο διαλογισμός τον είχε βοηθήσει στο «να είναι συγκεντρωμένος, να βάζει την απαραίτητη προσοχή». Επίσης, μια άλλη συμμετέχουσα δήλωσε ότι: «Η αγάπη για τους άλλους μπορεί να μειώσει το άγχος» (Reddy και συν.,2013: σελ.,225).

Στη μελέτη των Bellosta-Batalla και συν., (2020) με φοιτητές ψυχολογίας, η παρέμβαση βασισμένη στη συμπόνια συνέβαλλε στην αύξηση της ωκυτοκίνης σιέλου μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, σε σύγκριση με την ομάδα που βρισκόταν στη λίστα αναμονής και ακόμη σε σύγκριση με μια άλλη ομάδα που έλαβε κλασσική ψυχοθεραπευτική παρέμβαση. Ωστόσο, αυτή η αύξηση δεν διατηρήθηκε στην αξιολόγηση παρακολούθησης, υποδηλώνοντας

ότι η συνεχόμενη πρακτική στην ενσυνειδητότητα και τη συμπόνια είναι απαραίτητη, προκειμένου να διατηρηθούν τα ευεργετικά αποτελέσματα της παρέμβασης. Σε μια άλλη μελέτη, πάλι με φοιτητές ψυχολογίας οι Smeets και συν., (2014) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που έλαβε εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου, η πειραματική ομάδα που έλαβε παρέμβαση αυτό-συμπόνιας παρουσίασε σημαντικά μεγαλύτερη επίδοση σε μετρήσεις στην αυτό-συμπόνια όπως και στην ενσυνειδητότητα και την αισιοδοξία. Η ομάδα αυτό-συμπόνιας φάνηκε να ωφελείται οριακά περισσότερο σε μετρήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, η ομάδα αυτό-συμπόνιας παρουσίασε σημαντικά μεγαλύτερες μειώσεις στον ιδεομηρυκασμό σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν σημαντικές σε μετρήσεις για το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή, την κοινωνική σύνδεση, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα ή την ανησυχία.

Η μελέτη των Wong και συν., (2016) παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς εξέτασε την επίδραση της γραφής με χαρακτηριστικά αυτό-συμπόνιας σε μια σειρά από διαστάσεις της ψυχικής ευεξίας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα ανέφερε σημαντικά υψηλότερο επίπεδο αρνητικού συναισθήματος μετά τη συγγραφή από την ομάδα ελέγχου, κάτι που έχει αναφερθεί στην βιβλιογραφία καθώς η συγγραφή έχει ένα άμεσο συναισθηματικό κόστος αλλά μακροπρόθεσμα ευνοεί τη συναισθηματική υγεία (Pennebaker & Beall, 1986, στο Wong και συν., 2016). Ωστόσο, αναφέρθηκε σημαντική μείωση των σωματικών συμπτωμάτων σε αξιολογήσεις παρακολούθησης ενός και τριών μηνών στην πειραματική ομάδα, ενώ δεν αναφέρθηκε καμία αλλαγή στα σωματικά συμπτώματα στην ομάδα ελέγχου. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές βελτιώσεις στα καταθλιπτικά συμπτώματα στην ομάδα γραφής με αυτό-συμπόνια ούτε στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1. Ανασκοπούμενες έρευνες (Α)

Πρώτος συγ- γραφέας/ Έτος	Χώρα	Δείγμα	Μέθοδος/ Ερευνητικά Εργαλεία	Ευρήματα
Tarrasch, 2017	Ισραήλ	138/78 9-12 ετών Ομάδα ελέγχου: Ναι	Τυχαιοποιημένη μελέτη ANOVA: 2(χρόνος)X 2(ομάδα) X 2 (φύλο) 24 συναντήσεις εβδομαδιαίες	Σημαντική βελτίωση στην κινητική ακρίβεια, οπτική αντίληψη και μείωση του στρες στην πειραματική ομάδα
Karr, 2019	ΗΠΑ	5 9-10 ετών Ομάδα ελέγχου : Όχι	Ποιοτική μελέτη Παρέμβαση 10 εβδομάδων	Ανάδυση μιας κουλτούρας συμπόνιας και χιούμορ, έμφαση στη βιωματική μάθηση και σημασία του ρόλου των αντικρουόμενων αξιών.
Maratos, 2019	Ηνωμένο Βασίλειο	78 δάσκαλοι- διοικητικό προσωπικό Ομάδα ελέγχου : Όχι	Ποσοτική και ποιοτική σχεδίαση μεικτής ανάλυσης/ Maslach Burnout Inventory Depression, Anxiety and Stress Scale Forms of Self-Criticism and Self-Reassuring Scale Συνέντευξη ανοικτών ερωτήσεων	Η πρακτική άσκηση συσχετίστηκε με σημαντικές αυξήσεις στην αυτό-συμπόνια και σημαντικές μειώσεις στην αυτοκριτική.
Bluth, 2016	ΗΠΑ	34 14-17 ετών Ομάδα ελέγχου: Ναι	Children and Adolescent Mindfulness Measure, Positive and Negative Affect Schedule, Self-compassion scale, Spielberger State- Trait Anxiety Inventory, Perceived Stress Scale	Η ομάδα παρέμβασης είχε σημαντικά μεγαλύτερη αυτό- συμπόνια , ικανοποίηση από τη ζωή και σημαντικά χαμηλότερη κατάθλιψη από την ομάδα ελέγχου, με τάση για αυξημένη προσοχή, μεγαλύτερη κοινωνική σύνδεση και χαμηλότερο άγχος.

Πίνακας 2. Ανασκοπούμενες έρευνες (B)

Πρώτος συγγραφέας/ Έτος	Χώρα	Δείγμα	Μέθοδος/ Ερευνητικά Εργαλεία	Ευρήματα
Donovan, 2016	ΗΠΑ	16 13-22 έτη Ομάδα ελέγχου: Όχι	Ημέρες που χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή, ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης εννέα προτάσεων.	Οι συμμετέχοντες που χρησιμοποίησαν την εφαρμογή περισσότερο, ανέφεραν ότι το βρήκαν χρήσιμο για τη διαχείριση του άγχους.
Galla, 2016	ΗΠΑ	132 Μέσος όρος ηλικίας: 16.7 έτη, Ομάδα ελέγχου: Όχι	Ανονα: Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις πριν, μετά την παρέμβαση και 3 μήνες παρακολούθησης./ Mindful Attention Awareness Scale for Adolescents, 7-item Non-Reactivity to Inner Experience, Self-Compassion Scale,	Αύξηση στην αυτοσυμπόνια προέβλεψε μείωση στο αντιληπτό άγχος, τα καταθλιπτικά συμπτώματα και το αρνητικό συναίσθημα, και αύξηση στο θετικό συναίσθημα και την ικανοποίηση από τη ζωή.
Pace, 2013	ΗΠΑ	37 13-17 ετών Ομάδα ελέγχου: Ναι	Ανονα διπλής κατεύθυνσης/ Μέτρηση C-αντιδρώσα πρωτεΐνη του σάλιου πριν και μετά την παρέμβαση.	Η παρέμβαση συμπόνιας σχετίζεται με μειωμένη C-αντιδρώσα πρωτεΐνη του σάλιου σε εφήβους που έχουν εκτεθεί σε δυσμενή γεγονότα ζωής.
Bluth, 2017	ΗΠΑ	47 11-17 ετών Ομάδα ελέγχου: Όχι	Curiosity and exploration inventory II, 6-item Brief Resilience Scale, Children and Adolescent Mindfulness Measure, Positive and Negative Affect Schedule, Self-compassion scale, Spielberger State-Trait Anxiety Inventory, Perceived Stress Scale	Πολυεπίπεδες αναλύσεις αποκάλυψαν θετική επίδραση της παρέμβασης στο αντιληπτό άγχος, την ψυχική ανθεκτικότητα, την περιέργεια/εξερεύνηση και την ευγνωμοσύνη.

Πίνακας 3. Ανασκοπούμενες έρευνες (Γ)

Πρώτος συγγραφέας/ Έτος	Χώρα	Δείγμα	Μέθοδος/ Ερευνητικά Εργαλεία	Ευρήματα
Reddy, 2013	ΗΠΑ	70 έφηβοι 13 -17 ετών Ομάδα ελέγχου: Ναι	Παρέμβαση 6 εβδομάδων/CTQ Childhood Trauma Questionnaire, CBCL Child Behavior Checklist, QIDS-SR Quick Inventory of Depressive Symptoms—Self- Report, ICU Inventory of Callous/Unemotional Traits	Η συχνότητα εξάσκησης συσχετίστηκε με αυξημένο αίσθημα ελπίδας και μια τάση για μείωση του γενικευμένου άγχους. Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες βρήκαν τη CBCT χρήσιμη για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων της καθημερινής ζωής.
Bellosta- Batalla, 2020	Ισπανία	37 20-55 ετών Ομάδα ελέγχου: Ναι	ANOVA: Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις πριν, μετά την παρέμβαση Οξυτοκίνη σιέλου, Reading the Mind in the Eyes Test, Interpersonal Reactivity Index	Η παρέμβαση βασισμένη στη συμπόνια στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των κλινικών ψυχολόγων και ψυχολόγων υγείας μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησής τους
Tarrasch, (2020).	Ισραήλ	20 δάσκαλοι 25-54 ετών Ομάδα ελέγχου: Ναι	Ελεγχόμενη κλινική μελέτη με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, ανάλυσης διακύμανσης./	Σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας σε διαπροσωπικές δεξιότητες και διαστάσεις της ψυχικής υγείας.

Πίνακας 4. Ανασκοπούμενες έρευνες (Α)

Πρώτος συγ- γραφέας/ Έτος	Χώρα	Δείγμα	Μέθοδος/ Ερευνητικά Εργαλεία	Ευρήματα
Smeets/2014	Ολλανδία	27 Ομάδα ελέγχου: Ναι	Παρέμβαση αυτοσυμπόνιας 2 εβδομάδων/Self-Compassion Scale, Kentucky Inventory of Mindfulness Skills, Diener's Satisfaction with Life Scale, Positive and Negative Affect Schedule, Ruminative Response Scale	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση αυτοσυμπόνιας οδήγησε σε σημαντικά μεγαλύτερες αυξήσεις στην αυτο-συμπόνια, την ενσυνειδητότητα, την αισιοδοξία και την αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς και σημαντικά μεγαλύτερες μειώσεις στον ιδεομηρυκασμό σε σύγκριση με την παρέμβαση της ομάδας ελέγχου.
Wong/2016	Κίνα	33 Μέσος όρος ηλικίας: 20.5 Ομάδα ελέγχου: Ναι	Αυτοαναφερόμενα καταθλιπτικά συμπτώματα και σωματικά συμπτώματα, καθώς και αυτοσυμπόνια (δηλαδή, ευγένεια προς τον εαυτό, κοινή ανθρωπιά και επίγνωση) και οι ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων (δηλαδή προσοχή, σαφήνεια και επιδιόρθωση) αξιολογήθηκαν κατά την έναρξη και μετά από 1 μήνα και 3 μήνες.	Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στα καταθλιπτικά συμπτώματα, στις συνιστώσες της αυτοσυμπόνιας ή στις ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων, αλλά η ομάδα συγγραφής με αυτοσυμπόνια ανέφερε σημαντική πτώση στα σωματικά συμπτώματα κατά την παρακολούθηση 1 και 3 μηνών.
Jennings/2011	ΗΠΑ	21 Δάσκαλοι Ομάδα ελέγχου: Ναι	Τυχοποιημένη ελεγχόμενη πιλοτική μελέτη.	Λίγες σημαντικές διαφορές στο κλίμα της τάξης των δασκάλων που δέχτηκαν παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

2. Συζήτηση

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως σκοπό την ανάλυση εμπειρικών μελετών που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων βασισμένων στη συμπόνια στην ψυχο-κοινωνική ευεξία εκπαιδευτικών, μαθητών και λοιπού διοικητικού προσωπικού ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Τα ευρήματα των ανασκοπούμενων ερευνών εμφανίζονται ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς στην πλειοψηφία τους οι παρεμβάσεις δείχνουν να βελτιώνουν δείκτες, όπως είναι το αντιλαμβανόμενο στρες (Reddy και συν., 2013, Bluth και συν., 2017), η ικανότητα συνεργασίας (Maratos και συν., 2019), η μείωση σωματικών συμπτωμάτων που σχετίζονται με το άγχος (Wong και συν., 2016), αλλά και γνωστικές ικανότητες όπως είναι η κινητική ακρίβεια και η οπτική αντίληψη των μαθητών (Tarrasch και συν., 2017). Αναφορικά με συμπτώματα που αφορούν δυσκολίες στην διάθεση, όπως είναι ο ιδεομηρυκασμός, καταθλιπτικά συμπτώματα και χαμηλή ενεργητικότητα οι μελέτες είχαν αντικρουόμενα ευρήματα. Συγκεκριμένα, οι μελέτες των Tarrasch και συν., (2020), Galla και συν., (2016) και Smeets και συν., (2014) δείχνουν μείωση του ιδεομηρυκασμού. Επίσης, η μελέτη των Bluth και συν., (2016) και Galla και συν., (2016) δείχνουν επιπλέον μείωση στην καταθλιπτική διάθεση. Αντίθετα, οι μελέτες των Bluth και συν., (2017) και Wong και συν., (2016) δεν έδειξαν σημαντική επίδραση των παρεμβάσεων σε μετρήσεις της καταθλιπτικής διάθεσης.

Επιπλέον, ιδιαίτερα ενθαρρυντικά είναι τα ευρήματα από μελέτες που αξιοποίησαν βιο-δείκτες για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Η μελέτη των Pace και συν., (2013) χρησιμοποίησε ως εξαρτημένη μεταβλητή τη c- αντιδρώσα πρωτεΐνη που σχετίζεται με φλεγμονώδεις αντιδράσεις οι οποίες, σύμφωνα με τους συγγραφείς, εμφανίζονται αυξημένες στα άτομα που έχουν βιώσει αντίξοα γεγονότα ζωής. Εντός λοιπόν, των υποκειμένων που έλαβαν την παρέμβαση παρατηρήθηκε μείωση της c- αντιδρώσας πρωτεΐνης πριν και μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, η μελέτη των Bellosta- Batalla και συν., (2020) έδειξε ότι η συγκέντρωση ωκυτοκίνης, μιας ορμόνης που είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία του κοινωνικού δεσμού, τη γονική φροντίδα και την κοινωνική εξερεύνηση (Kumsta, & Heinrichs, 2013), αυξάνεται σημαντικά μετά από την παρέμβαση βασισμένη στη συμπόνια περισσότερο ακόμη και σε σύγκριση με ομάδα συμμετεχόντων που έλαβαν διαφορετικού τύπου ψυχολογική παρέμβαση. Αυτές οι έρευνες είναι ιδιαίτερα ενημερωτικές καθώς προσφέρουν πληροφορίες σε αντικειμενικές μετρήσεις βιο-δεικτών σε σύγκριση με τις μετρήσεις με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, τα οποία είναι ευάλωτα σε μεροληπτικές και υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά τους *περιορισμούς* των μελετών, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι περισσότερες μελέτες συμπεριέλαβαν μικρό έως μέτριο δείγμα συμμετεχόντων, επομένως θα

ήταν περισσότερο ενημερωτικό *μελλοντικές έρευνες* να μελετήσουν μεγαλύτερα δείγματα και περισσότερο αντιπροσωπευτικά του γενικού πληθυσμού. Αρκετές μελέτες υλοποίησαν τυχαία δειγματοληψία, ωστόσο ορισμένος αριθμός μελετών αξιοποίησε ευκαιριακό δείγμα, γεγονός που δυσχεραίνει την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, είναι σημαντικό *μελλοντικές έρευνες* να αξιοποιήσουν διαχρονικό σχεδιασμό με μεγαλύτερα διαστήματα παρακολούθησης προκειμένου να αναδυθούν και να διερευνηθούν εκείνοι οι παράγοντες που συντελούν στην διατήρηση των ευεργετικών επιδράσεων της παρέμβασης σε βάθος χρόνου. Για παράδειγμα, οι Reddy και συν.,(2013) ανέδειξαν σε μετρήσεις παρακολούθησης ότι το όφελος για τους συμμετέχοντες ήταν αυξημένο όσο περισσότερο εκείνοι ασκούνταν στην καθημερινότητά τους εκτός του πλαισίου της παρέμβασης, ενώ οι Bellosta-Batalla, και συν., (2020) επεσήμαναν το γεγονός ότι σε μετρήσεις παρακολούθησης τα θετικά αποτελέσματα δεν διατηρήθηκαν, επομένως έκριναν σημαντική την ενσωμάτωση των πρακτικών στην καθημερινή ζωή των ατόμων.

Επιπλέον, οι εξαρτημένες μεταβλητές που αξιοποιήθηκαν στις μελέτες αφορούσαν κυρίως ατομικές παραμέτρους, όπως είναι το αντιλαμβανόμενο άγχος, η καταθλιπτική διάθεση, η ικανότητα συνεργασίας και διαχείρισης της τάξης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε αν στις μελέτες ενσωματώνονταν μετρήσεις που αφορούν κοινωνικούς δείκτες, όπως είναι το κλίμα της τάξης και η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου. Κατά αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να αναδειχθούν οι επιπτώσεις των παρεμβάσεων στο επίπεδο λειτουργίας του σχολείου ή εν γένει του εκπαιδευτικού ιδρύματος και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (MacNeil, Prater & Busch, 2009).

Επίσης, καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν μελέτες που θα περιλαμβάνουν μεγαλύτερα και περισσότερο αντιπροσωπευτικά δείγματα· επομένως μια στρωματοποιημένη δειγματοληψία μπορεί να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτική ενώ απαιτεί πολύ-επίπεδες αναλύσεις. Συγκεκριμένα, με την παραπάνω προσέγγιση μπορούν να μελετηθούν οι διαφορές στο μακρο- επίπεδο μεταξύ διαφορετικών περιοχών, όπως είναι για παράδειγμα η σύγκριση αστικών και ημι-αστικών αλλά και στο μικρο-επίπεδο, όπου εξετάζονται διαφορές και ανομοιογένειες στις διαφορετικές γειτονιές, τάξεις και τμήματα σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο θα φανούν ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία σε διαφορετικές περιοχές και έτσι ο πολιτικός σχεδιασμός για τη βελτίωση της ποιότητας λειτουργίας τους θα είναι περισσότερο στοχευμένος στις ομάδες όπου παρουσιάζονται οι σημαντικές δυσκολίες (Rumberger, 1995).

Τέλος, ιδιαίτερα επικοινωνιακή θα μπορούσε να είναι η ενσωμάτωση στις μελέτες μετρήσεων που αφορούν μεταβλητές, όπως είναι το ποσοστό σχολικής διαρροής και οι επιδόσεις

των μαθητών, ώστε να εκτιμηθεί αν οι παρεμβάσεις εστιασμένες στη συμπόνια μπορούν να επηρεάσουν σε μακροχρόνια προοπτική τέτοιου είδους σημαντικούς δείκτες για την ποιότητα λειτουργίας των σχολείων.

3. Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η χαρτογράφηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα στη διεξαγωγή του παιδαγωγικού έργου και ανέδειξε την ανάγκη εφαρμογής ψυχολογικών παρεμβάσεων. Στη συνέχεια αναλύθηκε η εννοιολογική κατασκευή της συμπόνιας όπως και οι πρακτικές παρεμβάσεις βασισμένες στη συμπόνια που έχουν σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση διαφορετικών ψυχολογικών δυσκολιών, ενώ παρουσιάστηκαν εμπειρικές μελέτες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της εν λόγω παρέμβασης σε μαθητικό, φοιτητικό πληθυσμό και σε εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, που είτε εξωτερικεύονται όπως είναι η επιθετική συμπεριφορά, ο σχολικός εκφοβισμός, η αντιδραστική συμπεριφορά απέναντι στους ενήλικες, είτε προβλήματα που εσωτερικεύονται όπως είναι η χαμηλή εμπλοκή στη μάθηση, η θλίψη, η κοινωνική απόσυρση.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι ιδιαίτερος στα προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως είναι τα αισθήματα ενοχής, η καταθλιπτική διάθεση, ο ιδεομηρυκασμός, υπάρχουν δεδομένα που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στο μαθητικό πληθυσμό (Tarrasch και συν.,2020, Galla και συν., 2016, Smeets και συν., 2014, Bluth και συν., 2016). Επίσης, οι δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων φαίνεται να ωφελούνται, καθώς μαρτυρίες εκπαιδευτικών από ποιοτικές αναλύσεις δείχνουν ότι οι εφαρμοζόμενες τεχνικές φαίνεται να ενισχύουν την ικανότητα ενσυναίσθησης, λήψης προοπτικής από τη θέση του άλλου και κατανόησης της ιδιαίτερης συναισθηματικής του κατάστασης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι μετά την παρέμβαση μπορούν να μουν πιο εύκολα στη θέση του μαθητή, να καταλάβουν τα συναισθήματά και την εν γένει νοητική του κατάσταση και να μην θιχτούν προσωπικά από τη διασπαστική του συμπεριφορά (Maratos και συν., 2019). Επιπλέον, η μελέτη των Maratos και συν., (2019) ανέδειξε τη θετική επίδραση στην οργανωσιακή κουλτούρα των εκπαιδευτικών καθώς βελτιώθηκε η επικοινωνία μεταξύ τους, το αίσθημα εμπιστοσύνης όπως και η πιθανότητα να αναζητήσουν βοήθεια από το συνάδελφό τους όταν παρουσιαστεί ανάγκη.

Αναφορικά με την ομάδα των δυσκολιών μαθητών οι οποίες εξωτερικεύονται, οι εμπειρικές μελέτες δεν συμπεριέλαβαν μετρήσεις που έχουν να κάνουν για παράδειγμα με τη σχολική βία και την επιθετικότητα, ωστόσο η μελέτη των Reddy και συν.,(2013) ανέδειξε μέσα από ποιοτικές αναλύσεις μαρτυρίες συμμετεχόντων που επιβεβαίωσαν ότι μετά την παρέμβαση μπορούσαν να ελέγξουν καλύτερα το θυμό τους και να μη κρίνουν γρήγορα τους άλλους ανθρώπους βάσει της εμφάνισής τους ή της καταγωγής τους. Μελλοντικές έρευνες θα

μπορούσαν να ενσωματώσουν τις παραπάνω δυσκολίες στον ερευνητικό τους σχεδιασμό, όπως και να εστιάσουν στις ομάδες μαθητών που παρουσιάζουν διασπαστική- επιθετική συμπεριφορά και έτσι να εξεταστεί η πιθανότητα καταλληλότητας της συγκεκριμένης παρέμβασης για την αντιμετώπιση των εν λόγω δυσκολιών.

Ένας άλλος τομέας παρεμβάσεων, όπως αναφέρθηκε στο α' μέρος της εργασίας, αφορούν την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι ανασκοπούμενες έρευνες δεν μελέτησαν ευθέως την αλληλεπίδραση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ωστόσο από τις δεξιότητες που φάνηκε να καλλιεργούνται μπορούμε να εξάγουμε εμμέσως ορισμένα συμπεράσματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι Reddy και συν., (2013) έδειξαν ότι μέσω της παρέμβασης οι συμμετέχοντες καλλιέργησαν δεξιότητες επικοινωνίας και κριτικής ικανότητας, ενώ ήταν δεκτικοί να επεξεργαστούν στερεότυπες αυτόματες σκέψεις σχετικά με την εμφάνιση ή την καταγωγή κάποιου και να μην δράσουν οδηγούμενοι από βεβιασμένα συμπεράσματα. Επίσης, η ποιοτική μελέτη των Karr και συν., (2019) ανέδειξε θεματικές που σχετίζονται με την πολιτισμική σχετικότητα αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συστημάτων αξιών καθώς ορισμένοι μαθητές διερωτήθηκαν αν θα έπρεπε να προσφέρουν συμπόνια σύμφωνα με την ηθική που είχαν ήδη σχηματοποιήσει από τις οικογενειακές και πολιτισμικές παραδόσεις στις οποίες ανήκουν. Έτσι, ανακύπτουν ερωτήματα σχετικά με την εννοιολογική κατασκευή της συμπόνιας· αν για παράδειγμα αποτελεί ένα ενιαίο, οικουμενικό εννοιολογικό οικοδόμημα που μπορεί να έχει εφαρμογές σε κάθε μέρος της γης ή αν χρειάζεται να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες και παραδόσεις των συμμετεχόντων σε μια παρέμβαση. Για το παραπάνω ερώτημα, καθώς οι παρούσες ανασκοπούμενες έρευνες προέρχονται κυρίως από τις ΗΠΑ και λίγες από το Ηνωμένο Βασίλειο, Ισραήλ, Ισπανία και Κίνα, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικές μελέτες που να προέρχονται από διαφορετικές χώρες, με διαφορετικές παραδόσεις ώστε να εκτιμηθεί η οικουμενικότητα των παρεμβάσεων και να διερευνηθούν πιθανές πολιτισμικές προσαρμογές.

Αναφορικά με την διαχείριση κρίσεων δεν έγινε εφικτό κάποια μελέτη να αξιολογήσει τις παρεμβάσεις συμπόνιας στην αντιμετώπιση των κρίσεων, ωστόσο η μελέτη των Maratos και συν., (2019) ανέδειξε ότι μετά την παρέμβαση καλλιεργήθηκε μια κουλτούρα αλληλοβοήθειας όπου οι άνθρωποι αισθάνονταν μεγαλύτερη ευκολία να ζητήσουν υποστήριξη από συνάδελφο σε περίπτωση ανάγκης. Το παραπάνω αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα καθώς όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία για να είναι αποτελεσματική η διαχείριση μιας κρίσης είναι απαραίτητο να γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής διαδικασία ετοιμότητας μιας κοινότητας παρά ως μια έκτακτη δράση στην εμφάνιση της καταστροφής. Έτσι, σύμφωνα με τους Simpson, Clegg, & Pina e Cunha, (2013) η συμπονετική κουλτούρα και οι πρακτικές εφαρμογές της θα πρέπει να εξασκούνται σε

ένα επαγγελματικό χώρο πριν έρθει κρίση, ενώ τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων συμπόνιας θα πρέπει να αξιολογούνται σε συνεχή βάση.

Συμπερασματικά, οι παρεμβάσεις βασισμένες στη συμπόνια φαίνεται να αποτελούν ένα ελπιδοφόρο μοντέλο παρεμβάσεων για τις εκπαιδευτικές κοινότητες, καθώς συνδυάζουν μια ποικιλία χαρακτηριστικών που ωφελούν τη μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά, επιδρούν σε ατομικό επίπεδο αναφορικά με γνωστικές αλλά και συναισθηματικές μεταβλητές, καθώς το άτομο μαθαίνει μέσω της άσκησης στην ενσυνειδητότητα να έχει τον έλεγχο σε νοητικές λειτουργίες καθώς ασκεί την προσοχή του. Έτσι, καλλιεργείται η επίγνωση των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα πριν από τη δράση. Σε δεύτερο επίπεδο οι παρεμβάσεις συμπόνιας ασκούν το νου στη συμπονετική δράση, ασκούν την ετοιμότητα, δηλαδή κάποιος να αναλάβει πρωτοβουλία ώστε να βοηθήσει ένα μέλος της κοινότητας που βρίσκεται σε δυσμένεια κι έτσι καλλιεργείται μια κουλτούρα αλληλοβοήθειας που βοηθά τα μέλη της να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές δυνατότητες τους χωρίς να αναλώνονται σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές και διενέξεις. Τέλος, μέσω της καλλιέργειας της αυτό-συμπόνιας τα άτομα μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα αισθήματα αυτοκριτικής και ενοχής που ενδεχομένως σχετίζονται με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις ή άλλες συναισθηματικές δυσκολίες και να ασκούνται σε μια περισσότερο γενναϊόδωρη στάση απέναντι στον εαυτό τους και κατ' επέκταση στους συνανθρώπους τους.

Βιβλιογραφία

- Albertson, E. R., Neff, K. D., & Dill-Shackleford, K. E. (2015). Self-compassion and body dissatisfaction in women: A randomized controlled trial of a brief meditation intervention. *Mindfulness*, 6(3), 444-454.
- Ardila, A. (2008). On the evolutionary origins of executive functions. *Brain and cognition*, 68(1), 92-99.
- Ash, M., Harrison, T., Pinto, M., DiClemente, R., & Negi, L. T. (2019). A model for cognitively-based compassion training: theoretical underpinnings and proposed mechanisms. *Social Theory & Health*, 1-25.
- Bellosta-Batalla, M., Blanco-Gandía, M. C., Rodríguez-Arias, M., Cebolla, A., Pérez-Blasco, J., & Moya-Albiol, L. (2020). Increased salivary oxytocin and empathy in students of clinical and health psychology after a mindfulness and compassion-based intervention. *Mindfulness*, 1-12.
- Bluth, K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C., & Hobbs, L. (2016). Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. *Mindfulness*, 7(2), 479-492.
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108-118.
- Brock, S. E. (2013). Preparing for the school crisis response. In *Crisis Counseling, Intervention and Prevention in the Schools* (pp. 31-42). Routledge.
- Chapin, H. L., Darnall, B. D., Seppala, E. M., Doty, J. R., Hah, J. M., & Mackey, S. C. (2014). Pilot study of a compassion meditation intervention in chronic pain. *Journal of compassionate health care*, 1(1), 1-12.
- Donovan, E., Rodgers, R. F., Cousineau, T. M., McGowan, K. M., Luk, S., Yates, K., & Franko, D. L. (2016). Brief report: Feasibility of a mindfulness and self-compassion based mobile intervention for adolescents. *Journal of adolescence*, 53, 217-221.
- Dreisoerner, A., Junker, N. M., & Van Dick, R. (2021). The relationship among the components of self-compassion: A pilot study using a compassionate writing intervention to enhance self-kindness, common humanity, and mindfulness. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 21-47.

- Ekman, P., Davidson, R. J., Ricard, M., & Alan Wallace, B. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-being. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(2), 59-63.
- Ekman, P. (2010). Darwin's compassionate view of human nature. *JAMA*, *303*(6), 557-558.
- Ferrari, M., Hunt, C., Harysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., & Einstein, D. A. (2019). Self-compassion interventions and psychosocial outcomes: A meta-analysis of RCTs. *Mindfulness*, *10*(8), 1455-1473.
- Fong, R. W., & Cai, Y. (2019). Perfectionism, self-compassion and test-related hope in Chinese primary school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *28*(4), 293-302.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of personality and social psychology*, *95*(5), 1045.
- Galla, B. M. (2016). Within-person changes in mindfulness and self-compassion predict enhanced emotional well-being in healthy, but stressed adolescents. *Journal of adolescence*, *49*, 204-217.
- Georgiou, S. N., Charalambous, K., & Stavriniades, P. (2021). The mediating effects of adolescents' internalizing and externalizing problems on the relationship between emotion regulation, mindfulness and bullying/victimization at school. *School Psychology International*, *42*(6), 657-676.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, *13*(6), 353-379
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, *15*(3), 199-208.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin*, *136*(3), 351.
- Greenberg, M. T., & Turksma, C. (2015). Understanding and watering the seeds of compassion. *Research in Human Development*, *12*(3-4), 280-287.
- Hansen, N. H., Juul, L., Pallesen, K. J., & Fjorback, L. O. (2021). Effect of a Compassion Cultivation Training Program for Caregivers of People With Mental Illness in Denmark: A Randomized Clinical Trial. *JAMA network open*, *4*(3), e211020-e211020.

- Heine, S. J., Proulx, T., & Vohs, K. D. (2006). The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and social psychology review*, *10*(2), 88-110.
- Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical psychology review*, *31*(7), 1126-1132.
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, *50*, 222–227
- Hutcherson, C. A., Seppala, E. M., & Gross, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, *8*(5), 720.
- Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., ... & Goldin, P. R. (2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, *14*(4), 1113-1126.
- Jazaieri, H. (2018). Compassionate education from preschool to graduate school: Bringing a culture of compassion into the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Jennings, P. A., Foltz, C., Snowberg, K. E., Sim, H., & Kemeny, M. E. (2011). The influence of mindfulness and emotion skills training on teachers' classrooms: The effects of the cultivating emotional balance training. *Online Submission*.
- Jiang, T., & Chen, Z. (2020). Meaning in life accounts for the association between long-term ostracism and depressive symptoms: The moderating role of self-compassion. *The journal of social psychology*, *160*(5), 535-547.
- Jinpa, T. (2010). Compassion cultivation training (CCT): Instructor's manual. *Unpublished, Stanford, CA*.
- Joseph, S., Murphy, D., & Regel, S. (2012). An affective–cognitive processing model of post-traumatic growth. *Clinical psychology & psychotherapy*, *19*(4), 316-325.
- Karr, J., Roberson, C., & Tiura, M. (2020). Kind warriors: A qualitative study of a compassion-based intervention for children. *Counselling and Psychotherapy Research*, *20*(1), 39-45.
- Kim, G., Walden, T., Harris, V., Karrass, J., & Catron, T. (2007). Positive emotion, negative emotion, and emotion control in the externalizing problems of school-aged children. *Child psychiatry and human development*, *37*(3), 221-239.

- Kim, J. J., Parker, S. L., Doty, J. R., Cunnington, R., Gilbert, P., & Kirby, J. N. (2020). Neurophysiological and behavioural markers of compassion. *Scientific reports*, *10*(1), 1-9.
- Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *90*(3), 432-455.
- Kumsta, R., & Heinrichs, M. (2013). Oxytocin, stress and social behavior: neurogenetics of the human oxytocin system. *Current opinion in neurobiology*, *23*(1), 11-16.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, *92*(5), 887.
- Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2014). Helping the self help others: Self-affirmation increases self-compassion and pro-social behaviors. *Frontiers in Psychology*, *5*, 421.
- Logue, M. E. (2007). Early childhood learning standards: Tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children & Schools*, *29*(1), 35-43.
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: effects of meditative expertise. *PloS one*, *3*(3), e1897.
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review*, *32*(6), 545-552.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, *12*(1), 73-84.
- Maratos, F. A., Montague, J., Ashra, H., Welford, M., Wood, W., Barnes, C., ... & Gilbert, P. (2019). Evaluation of a compassionate mind training intervention with school teachers and support staff. *Mindfulness*, *10*(11), 2245-2258.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, *61*(1), 6-13.
- Mascaro, J. S., Rilling, J. K., Tenzin Negi, L., & Raison, C. L. (2013). Compassion meditation enhances empathic accuracy and related neural activity. *Social cognitive and affective neuroscience*, *8*(1), 48-55.

- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen, Y. J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion, 33*(1), 88-97.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity, 2*(2), 85-101.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity, 4*(3), 263-287.
- Neff, K. D., & Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality, 41*, 908– 916
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality, 77*(1), 23-50.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass, 5*(1), 1-12.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology, 69*(1), 28-44.
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Yarnell, L. M., Arimitsu, K., Castilho, P., Ghorbani, N., ... & Mantzios, M. (2019). Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in 20 diverse samples: Support for use of a total score and six subscale scores. *Psychological assessment, 31*(1), 27.
- Pace, T. W., Negi, L. T., Adame, D. D., Cole, S. P., Sivilli, T. I., Brown, T. D., ... & Raison, C. L. (2009). Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology, 34*(1), 87-98.
- Pace, T. W., Negi, L. T., Dodson-Lavelle, B., Ozawa-de Silva, B., Reddy, S. D., Cole, S. P., ... & Raison, C. L. (2013). Engagement with cognitively-based compassion training is associated with reduced salivary C-reactive protein from before to after training in foster care program adolescents. *Psychoneuroendocrinology, 38*(2), 294-299.
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of abnormal psychology, 95*(3), 274.
- Peplak, J., & Malti, T. (2021). Toward generalized concern: The development of compassion and links to kind orientations. *Journal of Adolescent Research, 07435584211007840*.

- Reddy, S. D., Negi, L. T., Dodson-Lavelle, B., Ozawa-de Silva, B., Pace, T. W., Cole, S. P., ... & Craighead, L. W. (2013). Cognitive-based compassion training: A promising prevention strategy for at-risk adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 22(2), 219-230.
- Riglin, L., Petrides, K. V., Frederickson, N., & Rice, F. (2014). The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: a meta-analysis. *Journal of adolescence*, 37(4), 335-346.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2015). Mindfulness and compassion in human development: introduction to the special section. *Developmental Psychology*, 51(1), 1.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Sandoval, J. (1993). The history of interventions in school psychology. *Journal of School Psychology*, 31(1), 195-217.
- Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. Penguin.
- Simpson, A. V., Clegg, S., & Pina e Cunha, M. (2013). Expressing Compassion in the Face of Crisis: Organizational Practices in the Aftermath of the Brisbane Floods of 2011. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 21(2), 115-124.
- Smeets, E., Neff, K., Alberts, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journal of clinical psychology*, 70(9), 794-807.
- Stevens, L., Gauthier-Braham, M., & Bush, B. (2018). The brain that longs to care for itself: The current neuroscience of self-compassion. In *The neuroscience of empathy, compassion, and self-compassion* (pp. 91-120). Academic Press.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child development*, 81(6), 1814-1827.
- Tarrasch, R., Margalit-Shalom, L., & Berger, R. (2017). Enhancing visual perception and motor accuracy among school children through a mindfulness and compassion program. *Frontiers in psychology*, 8, 281.
- Tarrasch, R., Berger, R., & Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being. *Mindfulness*, 11(4), 1049-1061.
- Vettese, L. C., Dyer, C. E., Li, W. L., & Wekerle, C. (2011). Does self-compassion mitigate the association between childhood maltreatment and later emotion regulation difficulties? A preliminary investigation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(5), 480-491.

- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *science*, 311(5765), 1301-1303.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294.
- Weingartner, L. A., Sawning, S., Shaw, M. A., & Klein, J. B. (2019). Compassion cultivation training promotes medical student wellness and enhanced clinical care. *BMC medical education*, 19(1), 139.
- Weist, M. D., Eber, L., Horner, R., Splett, J., Putnam, R., Barrett, S., ... & Hoover, S. (2018). Improving multitiered systems of support for students with “internalizing” emotional/behavioral problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 172-184.
- Welford, M., & Langmead, K. (2015). Compassion-based initiatives in educational settings. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 71-80.
- Wilson, A. C., Mackintosh, K., Power, K., & Chan, S. W. (2019). Effectiveness of self-compassion related therapies: a systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 10(6), 979-995.
- Wong, C. C., & Mak, W. W. (2016). Writing can heal: Effects of self-compassion writing among Hong Kong Chinese college students. *Asian American Journal of Psychology*, 7(1), 74.
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self, compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340-364.