



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ:
«Συμβουλευτική Εφαρμοσμένη σε Εκπαιδευτικά & Κοινωνικά πλαίσια»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση σε ψυχοεκπαιδευτικά
προγράμματα παρέμβασης για την ενσυναίσθηση»*

υπό
Παπαδημητρίου Νικολέτα

Επιβλέποντες Καθηγητές: Μαυρίδης Δημήτριος

Μπρούζος Ανδρέας

Μισαηλίδη Πλουσία

Ιωάννινα, Δεκέμβριος 2020

©Παπαδημητρίου Νικολέτα

Δήλωση Πνευματικών Δικαιωμάτων

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν.1256/1982, η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τίτλο «*Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για την ενσυναίσθηση*», η οποία έχει εκπονηθεί στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση της «*Συμβουλευτικής Εφαρμοσμένης σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια*», υπό την επίβλεψη των καθηγητών κ. Μαυρίδη Δημήτριο και κ. Μπρούζο Ανδρέα, αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο, αρχεία ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Copyright (C) Παπαδημητρίου Νικολέτα και επιβλέποντες καθηγητές: Μαυρίδης Δημήτριος & Μπρούζος Ανδρέας, Δεκέμβριος 2020, Ιωάννινα.

Ευχαριστίες

Αρχικά, για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Δημήτριο Μαυρίδη, για τη στήριξη, την υπομονή και την αμέριστη συμπαράστασή του. Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον κύριο Ανδρέα Μπρούζο, υπεύθυνο της κατεύθυνσης του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο *«Συμβουλευτική εφαρμοσμένα σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια»* του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις γνώσεις και την πολύτιμη καθοδήγησή του καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος, ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω στους σημαντικούς «άλλους» της ζωή μου, που μου παρείχαν υποστήριξη και θετική ενθάρρυνση. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική για την περάτωση της εν λόγω έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

1.1. Οριοθέτηση έννοιας	11
1.1.1. Αποσαφήνιση σχετικών όρων.....	14
1.1.2. Διαστάσεις ενσυναίσθησης	15
1.2. Μοντέλα ενσυναίσθησης	17
1.3. Παράγοντες ανάπτυξης ενσυναίσθησης.....	18
1.4. Μέτρηση της ενσυναίσθησης.....	21
1.4.1. Κλίμακα ενσυναίσθησης Hogan.....	22
1.4.2. Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index)	22
1.4.3. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης (Questionnaire Measure of Emotional Empathy)	23
1.4.4. Δείκτης Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (Empathy Assessment Index) ...	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες	
2.1.1. Οριοθέτηση έννοιας.....	25
2.1.2. Είδη ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	26
2.2. Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα.....	27
2.2.1. Roots of Empathy Program (ROE)	28
2.2.2. Empathy Fostering Program (EPaN)	30
2.3. Ανασκόπηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ενσυναίσθηση	33

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Πρωτοτυπία και χρησιμότητα έρευνας.....	37
3.2. Σκοπός έρευνας	38
3.3. Μέθοδος έρευνας	
3.3.1. Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση	38
3.3.2. Βιβλιογραφική αναζήτηση	40
3.3.3. Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού μελετών.....	39
3.4. Μετα-ανάλυση	
3.4.1. Μοντέλο σταθερών και τυχαίων επιδράσεων.....	41
3.4.2. Στατιστική Ετερογένεια (Statistical heterogeneity)	42
3.4.2.1. Έλεγχος χ^2 και I^2	42
3.4.3. Διάγραμμα δάσους (Forest plot)	43
3.4.4. Συστηματικό σφάλμα δημοσίευσης (publication bias)	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Αξιολόγηση μελετών.....	47
4.2. Αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης.....	48
4.3. Βαθμός μεροληψίας μελετών	61
4.4. Στατιστική ανάλυση	
4.4.1. Υπολογισμός βαθμού επίδρασης (effect size) ανά μελέτη	62
4.4.2. Υπολογισμός συνολικού βαθμού επίδρασης (overall effect size)	66
4.4.3. Διάγραμμα δάσους (forest plot)	69
4.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων	71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Συζήτηση και μελλοντικές κατευθύνσεις	73
5.2. Περιορισμοί	75

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	76
--------------------------------------	-----------

ΕΙΚΟΝΕΣ

ΕΙΚΟΝΑ 1. ΟΠΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ	15
ΕΙΚΟΝΑ 2. ΕΡΓΑΛΕΙΟΘΗΚΗ 1 ΕΡΑΝ.....	32
ΕΙΚΟΝΑ 3. ΕΡΓΑΛΕΙΟΘΗΚΗ 2 ΕΡΑΝ.....	32
ΕΙΚΟΝΑ 4. ΕΡΓΑΛΕΙΟΘΗΚΗ 3 ΕΡΑΝ.....	32
ΕΙΚΟΝΑ 5. Η ΠΥΡΑΜΙΔΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ	39

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΜΕΛΕΤΩΝ.....	41
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΜΕΛΕΤΩΝ	41
ΠΙΝΑΚΑΣ 3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΦΘΗΣΑΝ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΑΛΥΣΗ	60
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ (ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ)	61
ΠΙΝΑΚΑΣ 5. ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΣΥΜΒΟΛΩΝ (ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΟΜΑΔΩΝ)	61
ΠΙΝΑΚΑΣ 6. ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ 1 ^{ΟΥ} ΣΤΑΔΙΟΥ ΜΕΤΑ-ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	65
ΠΙΝΑΚΑΣ 7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΕΚΑΣΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟ ΤΗΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 8. ΤΕΛΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ (OVERALL EFFECT SIZE)	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 9. ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ & ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ.....	69

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑ-ΑΝΑΛΥΣΗ	47
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2. FUNNEL PLOT (ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΚΩΝΟΥ-ΧΩΝΙΟΥ)	62
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΑΣΟΥΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	70

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

ΓΡΑΦΗΜΑ 1.ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΕΛΕΤΩΝ ΜΕ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	66
ΓΡΑΦΗΜΑ 2.ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΕΛΕΤΩΝ ΜΕ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ.....	66

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενσυναίσθηση θεωρείται ως προπομπός της ανάπτυξης κοινωνικής συμπεριφοράς. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εγκαθίδρυση υγιών σχέσεων με τους άλλους και ακρογωνιαίο λίθο στην απόκτηση αποτελεσματικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Δεν αποτελεί έκπληξη, ότι πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί για τη βελτίωση της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή να αντιλαμβάνεται κανείς τον εσωτερικό κόσμο του άλλου σαν να ήταν δικός του. **Σκοπός** της παρούσας μελέτης είναι η αξιολόγηση των δεδομένων ενός πλήθους μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης στην ενίσχυση και βελτίωση της ενσυναίσθησης σε άτομα που δεν είχαν λάβει προηγούμενη εκπαίδευση στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Πιο συγκεκριμένα το ερευνητικό ερώτημα ήταν: «*Προσδιορισμός του βαθμού επίδρασης (effect size) των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ενσυναίσθηση σε μη εκπαιδευμένες ομάδες πληθυσμού (παιδιά, έφηβοι κ.λπ.)*». Για τη διερεύνηση του ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. Η συστηματική ανασκόπηση έγινε στις βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων Google Scholar, Scopus και Medline με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων και φράσεων. Προέκυψαν περισσότερες από 800 αναφορές. Στη μετα-ανάλυση συμπεριελήφθησαν 20 μελέτες, σύμφωνες με τα κριτήρια αποκλεισμού και συμπερίληψης που είχαν προαποφασιστεί, με σύνολο συμμετεχόντων 2065 άτομα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 30% του συνόλου των μελετών (6 άρθρα-μελέτες) είχαν στατιστικά σημαντικό βαθμό επίδρασης στην ενσυναίσθηση έναντι του 70% (14 άρθρα μελέτες). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ο τρόπος που η ενσυναίσθηση μετράται αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτά είχαν ως απότοκο τη συζήτηση αναφορικά με τα εργαλεία μέτρησης της ενσυναίσθησης, των επιπέδων και μοντέλων της αλλά και το περιεχόμενο και τη σχεδίαση προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στον συγκεκριμένο ερευνητικό τομέα.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα, μετα-ανάλυση, συστηματική ανασκόπηση

ABSTRACT

Empathy is seen as a precursor to the development of prosocial behavior. It is an important factor in establishing healthy relationships with others and a cornerstone in the acquisition of effective interpersonal skills. It is no surprise that many psychoeducational programs have been designed and implemented to improve empathy, the ability to perceive each other's inner world as their own. **The purpose** of this study is to evaluate the data of a number of studies on the effectiveness of educational intervention programs in enhancing and improving empathy skill in people who had not received prior training. More specifically, the research question was: 'Determination of the effect size of psychoeducational interventions on empathy in untrained population groups (children, adolescents, etc.)'. The systematic review and meta-analysis method were used to investigate this query. The systematic review was carried out on the Google Scholar, Scopus and Medline bibliographical databases using specific words and phrases. More than 900 reports emerged. The meta-analysis included 20 studies, in line with the pre-determined exclusion and inclusion criteria, with a total of 2065 participants. The results showed that 30% of all studies (6 study articles) had a statistically significant effect on empathy compared to 70% (14 article studies). It is also worth noting that the way empathy is measured is a very important factor in the effectiveness of education programs. These results lead in a discussion on the tools for measuring empathy, its levels and models, as well as the content and design of psychoeducation programs. Finally, proposals are made for future research in this field of research.

Key words: empathy, psychoeducation programs, metanalysis, systematic literature review

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενσυναίσθηση είναι αναμφίβολα μια σημαντική ικανότητα. Δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθεί και να συναισθανθεί κανείς πώς νιώθει κάποιος άλλος ή τι μπορεί να σκέφτεται. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει να γίνουν αντιληπτές οι προθέσεις ενός άλλου προσώπου, να προβλεφθούν οι αντιδράσεις του και να ενεργοποιηθεί ένα συναίσθημα ως απότοκο ενός συναισθήματος του άλλου ατόμου. Εν ολίγοις, μας επιτρέπει να αλληλοεπιδρούμε αποτελεσματικά στον κοινωνικό κόσμο. Είναι επίσης ο συνδετικός κρίκος του κοινωνικού κόσμου, που ωθεί τα άτομα να βοηθούν ο ένας τον άλλο και να αποφεύγουν συμπεριφορές που πληγώνουν (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Επεξηγηματικά, η ικανότητα για ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία, τον σχηματισμό και τη διατήρηση ουσιαστικών συναισθηματικών σχέσεων και συνολικά για την ανάπτυξη μιας υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς. Δεν πρόκειται για νέα έννοια, καθώς η σημασία της είναι διαπιστωμένη σε διάφορους τομείς (ψυχολογία, εκπαίδευση, Ιατρική κ.λπ.). Ωστόσο, ο ορισμός της παραμένει θέμα διαφορετικών ή ακόμη και αλληλεπικαλυπτόμενων εννοιολογικών προσεγγίσεων (Kourmoussi et al., 2017).

Η ενσυναίσθηση λοιπόν, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στις κοινωνικές συναναστροφές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους σημαντικούς άλλους. Εξαιτίας αυτού, αρκετά είναι τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωσή της σε ένα μεγάλο εύρος πληθυσμών. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα των επαγγελματιών υγείας έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για τον προσδιορισμό του βαθμού επίδρασης τέτοιων παρεμβάσεων. Ωστόσο, δε συμβαίνει το ίδιο όσον αφορά τον γενικό πλήθος, δηλαδή άτομα χωρίς προηγούμενη εκπαίδευση.

Αυτό το ερευνητικό κενό επιχειρήθηκε να καλυφθεί μέσω της συγκεκριμένης μελέτης με τη χρήση της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται οριοθέτηση των εννοιών που χρησιμοποιήθηκαν ενώ, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε και τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της ενσυναίσθησης και γίνεται αποσαφήνιση σχετικών με αυτήν όρων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα πιο διαδεδομένα μοντέλα και επίπεδα ενσυναίσθησης. Τέλος, αναφέρονται οι παράγοντες ανάπτυξης της συγκεκριμένης έννοιας αλλά και η μέτρησή της.

1.1. Οριοθέτηση της έννοιας

Ο όρος «ενσυναίσθηση», *empathy* στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει τις ρίζες της στην αρχαία Ελλάδα και τη φιλοσοφική σκέψη και προέρχεται από τις λέξεις εν και πάθος. Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται στη δυνατότητα έκφρασης ενός συναισθήματος και εισήχθη για πρώτη φορά στην αγγλική γλώσσα το 1909 από τον Άγγλο ψυχολόγο Edward Bradford Titchener (όπ. αναφ. στο Stueber, 2013), ως μια ερμηνεία της γερμανικής λέξης *Einfühlung*. Παρά τη μακρόχρονη ιστορία της, η ενσυναίσθηση δεν είναι μια καλά καθορισμένη έννοια. Αντιθέτως, υπάρχουν τόσοι ορισμοί όσοι και οι συγγραφείς που επιχειρήσαν να την ερμηνεύσουν. Γενικά, αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και περιλαμβάνει τις συνέπειες που αυτή η ικανότητα έχει για το άτομο (Spreng, McKinnon, Mar & Levine, 2009).

Ορισμένοι Έλληνες ερευνητές αποδίδουν τον αγγλικό όρο «*empathy*» ως ενσυναίσθηση, ενσυναισθητική ικανότητα ή εμπάθεια. Κατά τον Lipps (όπ. αναφ. στο Davis, 1983) η ενσυναίσθηση στηρίζεται σε μια εσωτερική τάση του ανθρώπου να μιμηθεί ορισμένες κινήσεις και εκφράσεις που έχει παρατηρήσει σε ένα άλλο πρόσωπο. Βασίζεται δηλαδή, σε μια ικανότητα που έχει ο παρατηρητής να βιώσει τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου. Με άλλα λόγια, προκειμένου να υπάρξει ενσυναίσθηση θα πρέπει να αναγνωριστούν τα διάφορα συναισθήματα ενός ανθρώπου, τα οποία είναι πιθανό να εκφράζονται μέσω κινήσεων ή εκφράσεων του προσώπου (συναισθηματική ενσυναίσθηση) (Davis, 1983).

Επίσης, η συγκεκριμένη έννοια έχει οριστεί ως μια έμμεση συναισθηματική αντίδραση παραβλέποντας τυχόν προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζει κάποιος. Αποτελεί με άλλα λόγια, μια συναισθηματική ανταπόκριση που εστιάζει περισσότερο στην κατάσταση και το συναίσθημα ενός άλλου παρά στο δικό του. Μέσω αυτής επιτυγχάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση στον κόσμο και είναι εκείνο

το στοιχείο που ωθεί τους ανθρώπους να προσφέρουν βοήθεια (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Μεγάλη αναφορά στην έννοια της ενσυναίσθησης γίνεται από τον κλινικό ψυχολόγο και ιδρυτή της προσωποκεντρικής ή πελατοκεντρικής θεραπευτικής μεθόδου Carl Rogers (1959, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2004) καθώς ένα σημαντικό μέρος της τεχνικής του στη Συμβουλευτική Ψυχολογία είναι βασισμένο σε αυτήν. Θεωρεί την ενσυναίσθηση ως μια βασική ικανότητα για τους θεραπευτές, μαζί με την άνευ όρων θετική αναγνώριση, την αποδοχή και την γνησιότητα. Για τον ίδιο, ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα αντίληψης του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του άλλου ατόμου με ακρίβεια, σαν να ήταν το ίδιο το άτομο, χωρίς όμως να γίνει μέρος αυτού. Το τελευταίο αυτό στοιχείο θεωρείται πολύ σημαντικό, καθώς εμποδίζει το άτομο να χάσει την επίγνωση του ατομικού του πλαισίου και να ενσωματωθεί με τον συναισθηματικό κόσμο του άλλου. Επεξηγηματικά, αποτελεί ένα μηχανισμό ελέγχου και σημαίνει επαγγελματική απόσταση και όριο. Το φράγμα αυτό χρησιμεύει για την προστασία από μια υπερβολική ταύτιση με τον πελάτη, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει σε μειωμένη αντικειμενικότητα και αποτελεσματικότητα (Elliott, Bohart, Watson & Greenberg, 2011).

Κατά τον Rogers, ένας θεραπευτής για να είναι επιτυχημένος θα πρέπει να χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση όχι μόνο ως μέθοδο πρόσβασης στην υποκειμενική εμπειρία του πελάτη, αλλά και ως μέσο διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος υποστήριξης και ενίσχυσης ώστε ο γίνει πιο δεκτικός στη θεραπεία. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι, κατά τον Rogers, η ενσυναίσθηση είναι μια διαδικασία διαμόρφωσης σχέσης, κατά την οποία ο σύμβουλος οφείλει να κοινοποιήσει αυτό που εκείνος νιώθει, ελέγχοντας παράλληλα μέσω ερωτήσεων, αναδιατυπώσεων και συνόψεων την ακρίβεια των όσων έχει κατανοήσει διατηρώντας όμως ταυτόχρονα τα σημαντικά όρια μεταξύ εκείνου και του πελάτη-θεραπευόμενου (Μπρούζος, 2004).

Επιπλέον, στον ορισμό του Rogers προβάλλονται δυο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, η γνωστική και η συναισθηματική, οι οποίες συναντώνται και σε άλλες προσωποκεντρικές/ανθρωποκεντρικές θεωρίες (Totan, Doğan & Sarmaz, 2012). Ωστόσο, οι συναισθηματικές αντιδράσεις είναι πιθανό να διαφέρουν ανάλογα

με το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, τα ατομικά χαρακτηριστικά, την ηλικία και το φύλο (Zaki, Bolger & Ochsner, 2008).

Ακόμη, για τον Kohut (1971, όπ. αναφ. στο Gerdes, Segal & Lietz, 2011) η ενσυναίσθηση αποτελεί σπουδαία έννοια στη Ψυχανάλυση και την όρισε ως μια δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς αλλά και να αισθάνεται τον ίδιο του τον εαυτό μέσα από το εσωτερικό πλαίσιο ενός άλλου ατόμου. Ο συγκεκριμένος όρος βοηθά στη Ψυχανάλυση με διπλό τρόπο. Αρχικά, λειτουργεί ως μέσο παρατήρησης που δίνει πρόσβαση στον εσωτερικό κόσμο του άλλου και δεύτερον, ως μέσο διαμόρφωσης μιας σχέσης θεραπευτή και θεραπευόμενου. Η σχέση αυτή βοηθά τον πελάτη-θεραπευόμενο να γίνει πιο δεκτικός στις παρατηρήσεις του θεραπευτή και του δίνει έναν τρόπο συσχέτισης με τον εαυτό του. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τον ίδιο, η παρουσία της ενσυναίσθησης δεν προωθεί μόνο τα αποτελέσματα της θεραπευτικής σχέσης αλλά έχει θετική επίδραση και στην κοινωνική ζωή των ατόμων.

Ο Hogan (1969, στο όπ. αναφ. στο Gerdes et al., 2011), ο οποίος δημιούργησε την κλίμακα ενσυναίσθησης Hogan Empathy Scale, περιέγραψε την ενσυναίσθηση ως μια διανοητική αντίληψη της κατάστασης του άλλου, χωρίς να βιώνει πραγματικά τα συναισθήματα αυτού του ατόμου. Ο όρος αυτός αντανακλά μια γνωστική διαδικασία.

Η ενσυναίσθηση έχει επίσης οριστεί ως συναισθηματική διέγερση ή συμπάθεια ως απάντηση στα συναισθήματα ή τις εμπειρίες των άλλων. Για παράδειγμα, οι Mehrabian και Epstein (1972, όπ. αναφ. στο Gerdes et al., 2011), οι οποίοι δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο Measure of Emotional Empathy, ορίζουν την ενσυναίσθηση ως μια αυξημένη ανταπόκριση στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου.

Οι Marshall, Hudson, Jones και Fernandez (1995) προτείνουν ότι αυτός ο πολυπαραγοντικός ορισμός της ενσυναίσθησης απλώς επανακατηγοριοποιεί τις διαστάσεις που υπάρχουν ήδη στη βιβλιογραφία, υποστηρίζοντας ότι η κατανόηση της προοπτικής του άλλου είναι γνωστικό συστατικό της ενσυναίσθησης, η ενσυναισθητική αγωνία είναι ένα συναισθηματικό στοιχείο της ενσυναίσθησης και το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον μοιάζει περισσότερο με συμπάθεια παρά με ενσυναίσθηση. Για τους Marshall et al. (1995), η ενσυναίσθηση έχει τα εξής στάδια:

1) συναισθηματική αναγνώριση, ικανότητα δηλαδή κατανόησης της κατάστασης που βρίσκεται ο άλλος, 2) προοπτική, ικανότητα δηλαδή να βλέπει κανείς τις καταστάσεις από την οπτική γωνία του άλλου, 3) συναισθηματική αναπαραγωγή, η ικανότητα αναπαραγωγής του παρατηρούμενου συναισθήματος και 4) απόκριση, δηλαδή η λήψη αποφάσεων βασισμένων στα συναισθήματα. Σε αντίθεση με άλλα μοντέλα, αυτό των Marshall et al. (1995) περιλαμβάνει τόσο συναισθηματικές όσο και γνωστικές αποκρίσεις που απαιτούν αυτογνωσία και μια ικανότητα για διαχωρισμό των ατομικών εμπειριών από εκείνες του άλλου ατόμου.

Συμπερασματικά, αν και ο όρος της ενσυναίσθησης έχει αποτελέσει πεδίο μελέτης για πολλούς ερευνητές, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό της. Επεξηγηματικά, ορισμένοι αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση πηγάζει από γνωστικούς μηχανισμούς ενώ άλλοι ότι αποτελεί μια συναισθηματική διαδικασία (Cohen & Wheelwright, 2004; Gerdes et al., 2011). Ωστόσο, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές συνιστώσες (Dadds et al., 2008; Shamay-Tsoory et al., 2004). Μολονότι και οι δύο προσεγγίσεις είναι σημαντικές για την οριοθέτηση της έννοιας, ο διαχωρισμός γνωστικής και συναισθηματικής προσέγγισης δεν είναι πάντα εύκολος. Σε επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στις δυο αυτές προσεγγίσεις-διαστάσεις της ενσυναίσθησης με στόχο την αποσαφήνισή τους.

1.1.1. Αποσαφήνιση σχετικών όρων

Είναι σκόπιμο στο σημείο αυτό να γίνει διαχωρισμός ορισμένων όρων που συχνά, λανθασμένα, θεωρούνται ταυτόσημοι με την ενσυναίσθηση.

Αρχικά, ο όρος «συμπάθεια» (sympathy) συχνά συγχέεται με την ενσυναίσθηση (Bouton, 2016). Ο πρώτος όρος αναφέρεται σε μια αντίδραση συναισθήματος η οποία προέρχεται από τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου προσώπου και χαρακτηρίζεται από συναισθήματα στενοχώριας ή ανησυχίας για την κατάσταση που βρίσκεται. Ένα πρόσωπο που νιώθει συμπάθεια, βιώνει αρνητικά ή θετικά συναισθήματα για το άλλο πρόσωπο και επιθυμεί να το ανακουφίσει (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Όμως, δεν καταλαβαίνει την κατάσταση που βρίσκεται, ούτε τι πραγματικά νιώθει. Με άλλα λόγια, συμπάθεια είναι η δήλωση μιας

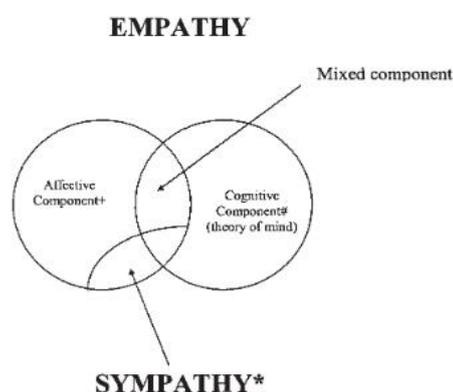
υποστήριξης και μιας επιθυμίας να βελτιωθεί η κατάσταση του άλλου προσώπου, χωρίς όμως να μπορεί να καταλάβει την προοπτική και τα συναισθήματά του. Αποτελείται από τρεις ψυχολογικές διεργασίες: 1) μετάδοση συναισθηματικών και γνωστικών πληροφοριών, 2) αναγνώριση της νοητικής κατάστασης του άλλου προσώπου και 3) αντανάκλαση της νοητικής κατάστασης του άλλου ατόμου. Βασική λοιπόν διαφορά μεταξύ των δυο αυτών όρων, είναι ότι η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην αντανάκλαση των συναισθημάτων, ενώ η συμπάθεια στη βίωση ενός και μόνο συναισθήματος για το άλλο πρόσωπο (Gerdes et al., 2011· Stueber, 2013).

Επίσης, δύο έννοιες που συχνά συγχέονται με την ενσυναίσθηση είναι η «προβολή» και η «ταύτιση». Η πρώτη αφορά συναισθήματα και σκέψεις που προβάλλονται σε κάποιον άλλον, ενώ στη δεύτερη έννοια, αυτή της ταύτισης, κύριο ρόλο έχει το συναίσθημα, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται πιο ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί και να οδηγούν σε μια μίμηση (Davis, 1990· Stueber, 2013).

Τέλος, η «συμπόνια» (pity) αφορά ένα αίσθημα λύπησης και οίκτου για μια αρνητική κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος. Αποτελεί ένα αρνητικό συναίσθημα που δεν εμπεριέχει αισθήματα ουσιαστικού ενδιαφέροντος για το άλλο πρόσωπο (Davis, 1990), με απότοκο να διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από την ενσυναίσθηση.

1.1.2. Διαστάσεις ενσυναίσθησης

Παρά τη σπουδαιότητά της, η ενσυναίσθηση είναι μια έννοια αρκετά δύσκολη στο να οριοθετηθεί. Έρευνες στην συγκεκριμένη περιοχή τονίζουν τη διαφοροποίηση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης (Εικόνα 1), η οποία οδηγεί σε ποικίλους ορισμούς, μερικοί από τους οποίους προαναφέρθηκαν.



Εικόνα 1. Οπτική παρουσίαση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης. (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)

Αρχικά, η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης θεωρείται ως μία συναισθηματική αντίδραση (π.χ. συμπόνια) για τα συναισθήματα που βιώνει κάποιος άλλος (π.χ. λύπη). Η αντίδραση αυτή δε θεωρείται αποτέλεσμα μια γνωστικής κατανόησης (δηλαδή κατανόησης του λόγου για τον οποίο το άτομο αυτό νιώθει λύπη), αν και είναι πιθανό να οδηγήσει στην κατανόηση και την ανάληψη δράσης (Spreng et al., 2009).

Σε αντίθεση με τη συναισθηματική, η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης είναι μια περισσότερο νοητική κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης, η οποία συχνά περιγράφεται ως μία επικαλυπτόμενη κατασκευή της ΘτΝ (Θεωρίας Του Νου). Μάλιστα, πολλές φορές οι δυο αυτές έννοιες, γνωστική ενσυναίσθηση και ΘτΝ, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά από ορισμένους ερευνητές (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen & David, 2004).

Ακόμη, πολυάριθμοι συγγραφείς, μέσω αυτοαναφορικών ψυχομετρικών εργαλείων, εστιάζουν στη διάκριση της ενσυναίσθησης από τις σχετικές έννοιες της συναισθηματικής μετάδοσης, της συμπάθειας και της γνωστικής ενσυναίσθησης. Μολονότι, η συναισθηματική μετάδοση (που αναφέρεται και ως προσωπική αγωνία) σημαίνει την κατανόηση της συναισθηματική κατάστασης, η συμπόνια θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει μια κατάσταση λύπης ή οίκτου χωρίς μια συμπεριφορική αντίδραση (Preston & de Waal, 2002). Αντίθετα, η γνωστική αποτελείται από την αντίληψη της σκέψης και του συναισθήματος ενός άλλου, μέσω της αξιολόγησης των οπτικών ή ακουστικών γεγονότων ή καταστάσεων που βιώνει, δίχως όμως μια προσωπική συναισθηματική ανταπόκριση (Rankin, Kramer & Miller, 2005). Αν και οι διαδικασίες που προαναφέρθηκαν ορίζονται ως ενσυναισθητικές αντιδράσεις, δεν υπάρχει ομοφωνία αν είναι διακριτές κατασκευές ή μέρος της ενσυναίσθησης (Spreng et al. 2009).

Αξίζει τέλος, να σημειωθεί ότι κατά τους Lawrence et al. (2004), η ενσυναίσθηση αποτελείται από τρεις παράγοντες: 1) τη γνωστική ικανότητα για την αντίληψη της προοπτικής κάποιου άλλου, 2) τη συναισθηματική αντίδραση σε ένα πρόσωπο και την κοινοποίηση της συναισθηματικής κατάστασης και 3) από παράγοντες που ρυθμίζουν την προέλευση των συναισθημάτων τόσο του ίδιου όσο και του άλλου προσώπου

Συμπερασματικά, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας πολυδιάστατος παράγοντας που διευκολύνει τις ανθρώπινες σχέσεις. Η άποψη λοιπόν, ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει περισσότερα από ένα συστατικά έχει δημιουργήσει ποικιλομορφία στην αξιολόγησή της και πολλοί ερευνητές έχουν αναπτύξει κλίμακες ενσυναίσθησης που περιλαμβάνουν διαφορετικές διαστάσεις (π.χ. Dadds et al., 2008· Davis, 1983· Mehrabian & Epstein, 1972). Σε επόμενη ενότητα αναφέρονται μερικές από τις πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες κλίμακες μέτρησης της ενσυναίσθησης.

1.2. Μοντέλα ενσυναίσθησης

Διάφορα μοντέλα στον κλάδο της αναπτυξιακής και κοινωνικής Ψυχολογίας έχουν αναπτυχθεί για να ερμηνεύσουν την ενσυναίσθηση. Το πιο γνωστό μοντέλο είναι εκείνο του Davis (1983).

Ο Davis (1983), δημιουργός του Interpersonal Reactivity Index, χρησιμοποιεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση χρησιμοποιώντας τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της ενσυναίσθησης. Ορίζει την ενσυναίσθηση ως ένα σύνολο κατασκευών που έχουν σχέση με την ανταπόκριση ενός ατόμου στις εμπειρίες ενός άλλου. Το οργανωτικό θεωρητικό μοντέλο του Davis (1983), αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις ενσυναίσθησης: 1) κατανόηση της προοπτικής ενός άλλου ή γνωστική ενσυναίσθηση, 2) φαντασία ώστε να μπορεί να μεταφέρει συναισθήματα ενός άλλου στον ίδιο ή φαντασιακή ενσυναίσθηση, 3) ενσυναισθητικό ενδιαφέρον και 4) ενσυναισθητική αγωνία. Το συγκεκριμένο μοντέλο ενσυναίσθησης οριοθετεί με σαφή τρόπο ποιες είναι οι δεξιότητες και τα στάδια που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον στόχο μιας παρέμβασης.

Ακόμη, προτείνει το οργανωτικό μοντέλο δομής της ενσυναίσθησης στο οποίο οι δραστηριότητες που γίνονται σε διακριτές χρονικές στιγμές οργανώνονται με χρονική σειρά και έχουν μια σχέση αιτίου – αιτιατού. Η χρονική σειρά είναι: α) παρελθοντικοί παράγοντες, εμφανίζονται στην αρχή και επηρεάζουν τις υπόλοιπες δραστηριότητες, β) ενεργές διαδικασίες, μίμηση και γνωστικές διαδικασίες, και γ) ενδοπροσωπικά αλλά και διαπροσωπικά αποτελέσματα, που αφορούν

συναισθητικές αποκρίσεις ή την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης τους άλλου (Davis, 1996, όπ. αναφ. στο Gerdes et al., 2011).

Ένα ακόμη μοντέλο είναι εκείνο της αντίληψης-δράσης των Preston και de Wall (2002). Το συγκεκριμένο ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια συναισθηματική εμπειρία που είναι κοινή, καθώς ένα άτομο αισθάνεται παρόμοιο συναίσθημα με κάποιον άλλο. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα όταν οι αναπαραστάσεις του ατόμου ενεργοποιούνται μέσω της προσοχή που δείχνει στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου υποκειμένου. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η έμφαση δίνεται στις λειτουργίες του εγκεφάλου και τις περιοχές που ενεργοποιούνται.

Το μοντέλο αυτό αρχικά στηριζόταν σε κοινές αναπαραστάσεις της αντίληψης και της ενέργειας στην κινητική συμπεριφορά, καθώς με τον τρόπο αυτό ήταν εύκολο να εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο μπόρεσε να φτάσει στην ίδια συναισθηματική κατάσταση του αντικειμένου. Δεδομένα από την νευροεπιστήμη είναι σε συμφωνία με το συγκεκριμένο μοντέλο, διότι φαίνεται πως η ικανότητα για συναισθητική ανταπόκριση προϋποθέτει ένα ευρύ νευρωνικό δίκτυο (Preston & de Wall, 2002). Με άλλα λόγια, το άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να εστιάσει την προσοχή στο αντικείμενο, να μοιραστεί μια παρόμοια συναισθηματική κατάσταση και τέλος να ανταποκριθεί στο αντικείμενο, διατηρώντας την προσοχή και παραμερίζοντας τη μεταδοτική ανησυχία. Αν μία από αυτές τις διαδικασίες δεν επιτύχει τότε η ενσυναίσθηση του υποκειμένου δεν επιτυγχάνεται (Preston & de Wall, 2002).

1.3. Παράγοντες ανάπτυξης ενσυναίσθησης

Αρκετός λόγος στη διεθνή βιβλιογραφία αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Πιο αναλυτικά, τα θεμέλια της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων υπάρχουν ήδη από την αρχή της παιδικής ηλικίας και είναι σταθερά εδραιωμένα στον πυρήνα των ψυχολογικών θεωριών. Η ενσυναισθητική απόκριση διαμορφώνεται από εκείνους που παρέχουν τη φροντίδα κατά τα πρώτα χρόνια ζωής, αλλά και από άλλους που υπάρχουν στο κοινωνικό περιβάλλον σε όλη τη διάρκεια ανάπτυξης. Η ποιότητα και ο χρόνος αυτών των κοινωνικών

αλληλεπιδράσεων προσφέρουν μια εξήγηση για τη μεταβλητότητα που βλέπουμε στον ενσυναισθητικό συντονισμό και στην απόκριση (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Η θεωρία προσκόλλησης υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση μαθαίνεται πρώτα μέσω της επαφής με τον φροντιστή και της καθρεφτικής ανταπόκρισης (Bowlby, 1998, όπ. αναφ. στο Bartholomew & Horowitz, 1991).

Επεξηγηματικά, η ενσυναισθητική απόκριση μπορεί να διαμορφωθεί από τους φροντιστές αλλά και από άλλους στο περιβάλλον ενός παιδιού. Σε μια υγιή ανάπτυξη, ενισχύεται θετικά ο συντονισμός του παιδιού με ενσυναίσθηση, αναπτύσσοντας έτσι ένα πρότυπο κοινωνικής συγγένειας. Εάν το παιδί δε λάβει ενίσχυση για αυτόν τον συναισθηματικό συντονισμό, αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται σε μικρότερο βαθμό ή δεν αναπτύσσεται καθόλου. Οι υποστηρικτές της θεωρίας προσκόλλησης περιγράφουν ένα διάστημα στην πρώιμη παιδική ηλικία, στο οποίο το παιδί είτε προσκολλάται σε έναν φροντιστή ή χάνει την ικανότητα να συνδέεται. Μεγάλο μέρος της διαδικασίας της προσκόλλησης (μίμηση, συντονισμός, ανταπόκριση και βλεμματική επαφή) μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ενσυναισθητική ανταπόκριση. Αξίζει να σημειωθεί, ότι εάν αυτή η σχέση προσκόλλησης δεν εδραιωθεί σε νεαρή ηλικία, είναι δύσκολο να αναπαραχθεί αργότερα και το άτομο τότε είναι πιθανό να οδηγηθεί σε διαπροσωπικά προβλήματα με τους άλλους, σε ψυχικές διαταραχές κ.α. (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Η ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη ΘτΝ. Αυτό το αναπτυξιακό ορόσημο επιτρέπει να προβλέψουμε τις σκέψεις και την εσωτερική κατάσταση ενός άλλου. Αυτή η διαδικασία, η οποία αποτελεί μέρος του υγιούς διαχωρισμού και ανεξαρτητοποίησης, απαιτεί την κατανόηση ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικές σκέψεις και εσωτερικές καταστάσεις από τον εαυτό. Η ικανότητα κατανόησης των άλλων ανθρώπων ως ξεχωριστά άτομα αλλά και των σκέψεών τους, συνδέεται με την ικανότητα για αφηρημένη σκέψη και ανάπτυξη της εκτελεστικής λειτουργίας. Αυτή είναι αυστηρά μια γνωστική διαδικασία και συνήθως συνδέεται με τη γνωστική, παρά τη συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης (Apperly, Samson, & Humphreys, 2009).

Εκτός από τις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, οι σχέσεις με τους συνομήλικους φαίνεται να είναι ένα σημαντικό μέσο μέσω του οποίου τα άτομα αναπτύσσουν ενσυναίσθηση. Η υποστηρικτική γονική μέριμνα, που αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό των υγιών σχέσεων γονέα-παιδιού, δημιουργεί ένα συναισθηματικό κλίμα που μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αμοιβαιότητας στις σχέσεις μεταξύ των συνομήλικων (Garber, Robinson & Valentiner, 1997). Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και την κοινωνική ενίσχυση των εκφράσεων ενσυναίσθησης. Η πολιτιστική, αναπτυξιακή και οικογενειακή επιρροή στην ενσυναίσθηση ποικίλλει ανάλογα με το εάν η ενσυναίσθηση διαμορφώνεται, διδάσκεται ή ενισχύεται.

Στατικοί παράγοντες, όπως το φύλο και η νοημοσύνη, μπορούν επίσης να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας. Το φύλο μάλιστα, συχνά συνδέεται με την ενσυναισθητική ανταπόκριση, με τις γυναίκες να θεωρείται ότι έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (Webster-Stratton & Reid, 2004). Αναλυτικότερα, μελέτη έδειξε πως οι γυναίκες είναι σε θέση να διακρίνουν με μεγαλύτερη επιτυχία και ταχύτητα όχι μόνο τη γλώσσα του σώματος αλλά και την κίνηση στο χώρο ενός άντρα που είναι θυμωμένος, σε αντίθεση με τους άνδρες που μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να αναγνωρίσουν μια χαρούμενη γυναίκα, μέσω της γλώσσας του σώματός της και της κίνησης στο χώρο. Παρόμοιες διαφορές, στην ενσυναίσθηση μεταξύ των δύο φύλων, εντοπίζονται ήδη από τη βρεφική ηλικία (Thompson & Voyer, 2014). Πιο συγκεκριμένα, τα νεογέννητα αγόρια δε κλαίνε με τη ίδια συχνότητα και διάρκεια που κλαίνε τα κορίτσια, όταν ακούσουν το βρεφικό κλάμα ενός άλλου μωρού. Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι αυτή η αντίδραση, το κλάμα δηλαδή σε ένα άλλο βρέφος που επίσης κλαίει, αποτελεί την πρώτη ένδειξη της ενσυναισθητικής ικανότητας (Simner, 1971· Ungerer et al., 1990).

Η νοημοσύνη έχει επίσης συζητηθεί ως παράγοντας συσχέτισης με την ενσυναίσθηση. Με άλλα λόγια, υψηλότερη είναι η ικανότητα για μάθηση, ανάλυση και διάκριση μεταξύ λεπτών διαφορών, σε άτομα με υψηλές νοητικές ικανότητες. Επειδή, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι πολύπλοκες έχοντας κάποιος υψηλότερα επίπεδα αναλυτικών ικανοτήτων μπορεί να αντιλαμβάνεται και να ανταποκρίνεται με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Η έννοια της

συναισθηματικής νοημοσύνης έχει κεντρικό ρόλο στην ενσυναίσθηση. Η έννοια αυτή έγινε γνωστή μέσα από το βιβλίο του Daniel Goleman (1995, όπ. αναφ, στο Gerdes et al., 2011) Emotional Intelligence. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται ως μια εναλλακτική ικανότητα που εξηγεί τη διαφορά στη διαπροσωπική λειτουργία, που δε λαμβάνεται υπόψη από τη νοημοσύνη ή άλλες μεταβλητές. Επίσης, τονίζει τη σημασία της συναισθηματικής προσαρμογής και των κοινωνικών δεξιοτήτων στις ανθρώπινες ιδιότητες και δεξιότητες. Ο Goleman (1995, όπ. αναφ, στο Gerdes et al., 2011) περιγράφει την ενσυναίσθηση ως το θεμέλιο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτή η προσοχή στις ατομικές διαφορές στην ενσυναισθητική απόκριση, στις συνέπειες μιας υψηλής και χαμηλής ενσυναίσθησης και στις διαφορετικές αποκρίσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης τονίζονται στην τρέχουσα μελέτη.

Συμπερασματικά, αν και η συζήτηση για τη φύση της ενσυναίσθησης ακόμη δεν έχει ολοκληρωθεί, είναι αποδεκτό ότι η συγκεκριμένη έννοια μπορεί να διδαχθεί, να ενισχυθεί και να καλλιεργηθεί μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές είναι οι μελέτες που έχουν εφαρμόσει ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για την ενσυναίσθηση με θετικά αποτελέσματα (Brockmeier & Grazzani, 2014· Haynes & Avery, 1979· Manger, Eikeland & Asbjørnsen, 2001· O'Donohue, Yeater & Fanetti, 2003· Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014· Ramezani, Ghamari, Jafari & Aghdam, 2020· Romosiou, Brouzos & Vassilopoulos, 2019).

1.4. Μέτρηση της ενσυναίσθησης

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας και της διχογνωμίας ως προς τον ορισμό, τα μοντέλα και τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, ο τρόπος μέτρησης που ακολουθείται στη βιβλιογραφία δεν είναι ενιαίος. Με άλλα λόγια, υπάρχει ένα πλήθος ψυχομετρικών εργαλείων που εξετάζουν τη συγκεκριμένη έννοια, τόσο ως προς τη γνωστική της διάσταση όσο και ως προς τη συναισθηματική ή ως συνδυασμό και των δύο. Στη συνέχεια περιγράφονται ορισμένες από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες κλίμακες μέτρησης της ενσυναίσθησης.

1.4.1. Κλίμακα ενσυναίσθησης Hogan

Το συγκεκριμένο αυτοαναφορικό εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης δημιουργήθηκε από τον Hogan (1969, όπ. αναφ. στο Spreng et al., 2009) και αποτελεί μία από τα πρώτες κλίμακες με ευρεία χρήση. Αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: την κοινωνική αυτοπεποίθηση, τις συγκρατημένες αντιδράσεις, την ευαισθησία, και τη μη συμμόρφωση. Ωστόσο, η αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου είναι αμφισβητήσιμη, καθώς σε έρευνα αναφορικά με τις ψυχομετρικές της ιδιότητες φάνηκε ιδιαίτερα χαμηλή η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων και η εσωτερική συνοχή, σε συνδυασμό με μια κακή αναπαραγωγή της δομής του παράγοντα (Froman & Pelloquin, 2001). Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι τέσσερις παράγοντες που μετρούνται από αυτή την κλίμακα είναι ορθότεροι για τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων παρά για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004· Davis, 1983· Spreng et al., 2009).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη κλίμακα στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για τη μέτρηση της γνωστικής διάστασης της ενσυναίσθησης.

1.4.2. Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index- IRI)

Η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index) δημιουργήθηκε από τον Davis το 1980, με στόχο την κάλυψη του μέχρι τότε επιστημονικού κενού. Με άλλα λόγια, ανέπτυξε την ΚΔΑ-IRI για τη μέτρηση τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης. Βασιζόμενος στο ολοκληρωτικό θεωρητικό μοντέλο του, έχει αναλυθεί σε προηγούμενη ενότητα, ενσωμάτωσε σ' αυτήν τους δύο αυτούς τομείς, μέσω γνωστικών παραγόντων (κλίμακα φαντασίας και κλίμακα προοπτικής του άλλου) και συναισθηματικών παραγόντων (κλίμακα προσωπικού άγχους και κλίμακα ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος).

Αποτελείται από 28 ερωτήσεις (κάθε υποκλίμακα περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις) με συνολική βαθμολογία που κυμαίνεται από 0 έως 8 βαθμούς. Όση υψηλότερη είναι

η βαθμολογία, τόσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης. Η Κλίμακα IRI παρουσιάζεται ικανοποιητική ως προς την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, την εσωτερική εγκυρότητα για τις υποκλίμακες της και την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (Davis, 1983).

Το εργαλείο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013· Ramezani et al., 2020· Romosiou et al., 2019· Webster, Bowers, Mann & Marshall, 2005 κ.α.) και η μετάφραση και στάθμισή του έχει γίνει σε πολλές χώρες . Πιο συγκεκριμένα, οι Siu & Shek (2005) έχουν καταλήξει σε τρεις παράγοντες στην κινεζική εκδοχή του IRI στην οποία επίσης συνδυάζονται γνωστικοί και συναισθηματικοί τομείς, ενώ ο Cliffordson (2002α, 2002β) την έχει προσαρμόσει στα σουηδικά.

1.4.3. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης (Questionnaire Measure of Emotional Empathy- QMEE)

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι αυτοαναφορικό και κατασκευάστηκε από τους Mehrabian & Epstein (1972, όπ. αναφ. στο Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) με στόχο την μέτρηση της τάσης ενός ατόμου να αντιδράσει με έντονο τρόπο στην εμπειρία κάποιου άλλου, δηλαδή της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης, χωρίς ωστόσο να λείπουν ερωτήσεις με γνωστικό περιεχόμενο. Διαιρείται σε επτά υποκλίμακες: 1) ευαισθησία στη συναισθηματική φόρτιση, 2) εκτίμηση των συναισθημάτων άγνωστων ανθρώπων, 3) ακραία συναισθηματική ανταπόκριση, 4) τάση για συγκίνηση από θετικές συναισθηματικές εμπειρίες άλλων, 5) τάση για συγκίνηση από αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες άλλων, 6) συμπόνια και 7) προθυμία για επαφή με άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αποτελείται από 33 ερωτήσεις με κλίμακα βαθμολόγησης εννιά σημείων.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1996, το εργαλείο αυτό ανανεώθηκε και περιλαμβάνει πλέον 30 ερωτήσεις συναισθηματικής ενσυναίσθησης που περιέχουν 15 θετικές και 15 αρνητικές ερωτήσεις (γι' αυτό τον λόγο μετονομάστηκε σε BEES-Balanced Emotional Empathy Scale). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του συγκεκριμένου εργαλείου δείχνουν υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

1.4.4. Δείκτης Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (Empathy Assessment Index - EAI)

Το συγκεκριμένο εργαλείο των Gerdes et al. (2011) βασίζεται στην μέτρηση της ενσυναίσθησης από την θεώρηση της σύγχρονης νευροεπιστημονικής έρευνας. Οι ερευνητές Gerdes et al. (2011) είχαν ως στόχο τη δημιουργία ενός ψυχομετρικού εργαλείου μέτρησης της ενσυναίσθησης βασισμένου στη σημασία της αυτογνωσίας και της ρύθμισης των συναισθημάτων. Το EAI στηρίζεται σε έναν ορισμό της ενσυναίσθησης που απορρέει από την κοινωνική-νοητική νευροεπιστήμη και την αναπτυξιακή ψυχολογία.

Διαιρείται σε 5 υποκλίμακες, οι οποίες συνολικά περιέχουν 54 ερωτήσεις και αποτελείται από μία κλίμακα απόκρισης Likert πέντε σημείων, από ποτέ έως πάντα. Οι ερωτήσεις ακολουθούν τυχαία κατανομή και περιλαμβάνουν 12 αντικείμενα αντίθετης βαθμολογίας με στόχο την αναγνώριση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων στις έννοιες που μετρούνται (Gerdes et al., 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ένας μεγάλος όγκος βιβλιογραφίας εξετάζει διαφωνίες σχετικά με τη φύση των ορισμών της ενσυναίσθησης καθώς και συσχετίσεις που συνδέουν την ενσυναίσθηση με την εγκληματική συμπεριφορά, την επιθετικότητα και μια ποικιλία κοινωνικών και ψυχολογικών παθήσεων. Ένα αρκετά μικρότερο μέρος ερευνών επικεντρώνεται στην αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων ενσυναίσθησης, όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους. Ελάχιστες μάλιστα είναι εκείνες οι μελέτες που αξιολόγησαν συστηματικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης για να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητά τους. Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται οριοθέτηση των εννοιών: ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και προγράμματα. Επίσης, αναλύονται ορισμένα από τα πιο γνωστά ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης.

2.1. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

2.1.1. Οριοθέτηση έννοιας

Ως ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ορίζονται εκείνες που συνδυάζουν τη Ψυχολογία με την εκπαίδευση και τη μάθηση αλλά και μία βιωματική εμπειρία. Μάλιστα, σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011) ως ψυχοεκπαιδευτικές ορίζονται εκείνες οι ομάδες που θέτουν ως στόχο την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και της ομάδας, με σκοπό την πρόληψη δυσκολιών που είναι δυνατό να εμφανιστούν αργότερα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών ή συστημικών στρατηγικών.

Επεξηγηματικά, είναι ομάδες εργασίας που στοχεύουν είτε στη πρόληψη είτε στη θεραπεία εκείνων που συμμετέχουν ή ακόμη και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Βασική λοιπόν διαφορά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και κατ' επέκταση των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ότι η μάθηση αποτελεί ένα συνδυασμό γνώσεων και ασκήσεων. Ο στόχος τέτοιων ομάδων είναι τριπλός και συγκεκριμένα: 1) η αποδοχή και εκτίμηση του εαυτού, 2) η διαμόρφωση σχέσεων και 3) η κοινωνική αλληλεπίδραση. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ικανότητα του συντονιστή να είναι παρατηρητής και να αντιλαμβάνεται τόσο ατομικά κάθε μέλος,

όσο και όλη την ψυχοεκπαιδευτική ομάδα ως σύνολο, ώστε να μπορεί να πραγματοποιήσει μια παρέμβαση.

Ακόμη, τα ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα έχουν ένα έντονο πειραματικό στοιχείο. Οι συμμετέχοντες λαμβάνουν μέρος με στόχο την ενίσχυση μιας δεξιότητας ή τη θεραπεία. Ο συντονιστής αναμένεται να μοντελοποιήσει τη δεξιότητα που επιθυμεί να βελτιώσει και να σχεδιάσει δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να τις υλοποιήσουν (Βασιλόπουλος et al., 2011).

2.1.2. Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Κάθε ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελείται από ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, οι οποίες χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: προσωπικές ομάδες έναντι γενικών, δομημένες και μη δομημένες ομάδες, σε εκείνες που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη ή ενίσχυση ορισμένων δεξιοτήτων και σε εκείνες με στόχο τη θεραπεία, και τέλος στις ανοιχτές ομάδες και σε εκείνες με αυστηρό αριθμό ατόμων (κλειστές). Οι συγκεκριμένες κατηγορίες αποτελούν ένα συνεχές με αποτέλεσμα μια ομάδα ψυχοεκπαίδευσης να εμπίπτει σε περισσότερες της μίας. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των προαναφερθέντων κατηγοριών (Βασιλόπουλος et al., 2011· Βασιλόπουλος, Μπρούζος & Μπαούρδα, 2016).

Αρχικά, οι προσωπικές ομάδες στοχεύουν σε θέματα που απασχολούν ατομικά το κάθε μέλος, όπως π.χ. σε ανησυχίες που πιθανόν έχει κάποιος ή στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και αυτοεικόνας του. Οι συντονιστές αυτών των ομάδων θα πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν προσωπικά ζητήματα των συμμετεχόντων. Εδώ, η αυτοαποκάλυψη και η εμπλοκή θεωρούνται απαραίτητες διαδικασίες. Από την άλλη πλευρά, οι γενικές ομάδες, αφορούν ζητήματα που αν και απασχολούν σε προσωπικό επίπεδο το κάθε μέλος, δεν απαιτούν τον ίδιο βαθμό αποαποκάλυψης και προσωπικής συμμετοχής. Με άλλα λόγια, σ' αυτές η συναισθηματική εμπλοκή είναι αρκετά μικρότερη συγκριτικά με τις προσωπικές ομάδες.

Επιπρόσθετα, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μπορεί να στοχεύει στην ανάπτυξη ή ενίσχυση κάποιων δεξιοτήτων, όπως λόγου χάρη της ενσυναίσθησης που αποτελεί και το θέμα της παρούσας εργασίας, και να έχουν προληπτικό χαρακτήρα

χωρίς όμως να περιορίζονται σ' αυτό. Αντίθετα, ομάδες που θέτουν ως στόχο τη θεραπεία ενός υπαρκτού προβλήματος ή μιας έλλειψης, ονομάζονται θεραπευτικές.

Επίσης, οι ανοιχτές και κλειστές ομάδες διαφοροποιούνται ως προς την ευελιξία της συμμετοχής των μελών που τις απαρτίζουν. Επεξηγηματικά, στις πρώτες είναι δυνατή η είσοδος καινούριων μελών με αποτέλεσμα μια συνεχή ανανέωση, ενώ οι κλειστές αφορούν ένα συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων. Στις κλειστές δεν είναι δυνατή η είσοδος νέων ατόμων, ενώ στην περίπτωση που κάποιο άτομο αποχωρήσει η ομάδα συνεχίζει με τα υπόλοιπα.

Τέλος, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μπορεί να είναι δομημένη ή μη δομημένη. Στις ομάδες με δομή, ο ίδιος ο συντονιστής αναλαμβάνει να επιλέξει δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στον στόχο που έχει θέσει. Σε ομάδες δίχως δομή ο συντονιστής, όταν υπάρχει, είναι υπεύθυνος να εξηγήσει τους στόχους χωρίς όμως να είναι υπεύθυνος για την πρόοδο της ομαδικής διαδικασίας. Παράδειγμα μη δομημένων ομάδων είναι οι ομάδες αυτοβοήθειας (Βασιλόπουλος et al., 2011).

2.2. Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης

Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι πιθανό να έχει σχεδιαστεί για τη διδασκαλία συμβουλευτικών δεξιοτήτων (όπως λόγω χάρη της επικοινωνίας ή διαπροσωπικών δεξιοτήτων) ή για συγκεκριμένες ψυχολογικές δεξιότητες. Υπεύθυνο, για την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, είναι το στάδιο της εκπαίδευσης σε δεξιότητες αντιμετώπισης, το οποίο αποτελεί και κεντρική ιδέα κάθε ψυχοεκπαίδευσης. Τα μοντέλα ψυχοεκπαίδευσης διακρίνονται στις ακόλουθες τέσσερις προσεγγίσεις, μολοντί ορισμένα από αυτά είναι πιθανό να χρησιμοποιούν περισσότερες της μίας. Οι προσεγγίσεις είναι: της πληροφόρησης, της εκπαίδευσης σε δεξιότητες, το υποστηρικτικό και τέλος το περιεκτικό μοντέλο (Bhattacharjee et al., 2011, όπ. αναφ. στο Şahin, 2012).

Επιπρόσθετα, η έρευνα έχει διαιρέσει τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης για την ενσυναίσθηση σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: 1) διδακτική, 2) βιωματική, 3) παιχνίδι ρόλων και 4) μοντελοποίηση (Dalton, Sundbland, & Hylbert, 1973· Gladstein & Feldstein, 1989). Επιπλέον, ο Eisenberg (1982, όπ. αναφ. στο Şahin, 2012) τόνισε τους σημαντικούς ρόλους των

κοινωνικών προωθήσεων (ανάληψη πρωτοβουλίας, συναισθηματική υποστήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον, ενίσχυση και ηθικές κρίσεις) στην ανάπτυξη των συμπεριφορικών στάσεων στα παιδιά.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ορισμένα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως μέθοδος παρέμβασης στις μελέτες που εντάχθηκαν στη μετα-ανάλυση.

2.2.1. Roots of Empathy Program (ROE)

Το ROE είναι ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Gordon, 2005, όπ. αναφ. στο Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman, 2012). Αναπτύχθηκε το 1996 και έχει εφαρμοστεί σε περισσότερα από 325.000 παιδιά αστικών, αγροτικών και ορεινών κοινοτήτων στον Καναδά, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τη Νέα Ζηλανδία, τη Νήσο του Μαν, τη Βόρεια Ιρλανδία, τη Βόρεια Ιρλανδία, τη Σκωτία και αλλού (Kendall et al. (2006). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει: 1) στην ανάπτυξη κοινωνικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, 2) στην προώθηση προκοινωνικών συμπεριφορών και στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και 3) στην αύξηση των γνώσεων των παιδιών σχετικά με την ανάπτυξη των βρεφών αλλά και σε γονικές πρακτικές. Το ROE είναι ένα πρόγραμμα 9 μηνών που βασίζεται σε μια μηνιαία επίσκεψη, σε προκαθορισμένο σχολικό χώρο, ενός βρέφους και των γονιών του. Κατά τη διάρκεια αυτών των μηνιαίων επισκέψεων, τα παιδιά μαθαίνουν για την ανάπτυξη του μωρού μέσω αλληλεπιδράσεων και παρατηρήσεων (Kendall et al., 2006· Schonert-Reichl et al., 2012).

Πιο αναλυτικά, κάθε μήνα ένας εκπαιδευτής του προγράμματος ROE επισκέπτεται την τάξη του συμμετέχοντα τρεις φορές, μία φορά για μια προ-οικογενειακή επίσκεψη, μία άλλη φορά για την επίσκεψη με τον γονέα και το βρέφος, και τέλος για μία επίσκεψη αποχωρισμού. Τα μαθήματα για τις επισκέψεις έχουν σχεδιαστεί για να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική κατανόηση και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω της συζήτησης. Ακόμη, περιλαμβάνονται δραστηριότητες στις οποίες οι επισκέψεις γονέα και βρέφους χρησιμεύουν ως εφαλτήριο για συζητήσεις σχετικά με την κατανόηση της προοπτικής

των άλλων, τη φροντίδα για τους άλλους, την ανάπτυξη των βρεφών και τις γονικές πρακτικές. Κάθε μάθημα έχει σχεδιαστεί για να αξιοποιήσει τις κοινές παρατηρήσεις από την οικογενειακή επίσκεψη.

Τα σχέδια μαθημάτων και οι συνοδευτικές δραστηριότητες είναι σύμφωνες με την ηλικία του βρέφους και ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών. Τέσσερα διαφορετικά προγράμματα σπουδών είναι διαθέσιμα: νηπιαγωγείο, 1η έως 3η τάξη Δημοτικού, 4η έως 6η τάξη Δημοτικού, και 1η και 2η τάξη Γυμνασίου (Kendall et al., 2006· Schonert-Reichl et al., 2012). Αξίζει να σημειωθεί, ότι εκτός από τις τρεις μηνιαίες επισκέψεις στην τάξη από τον εκπαιδευτή, κάθε εκπαιδευτικός της τάξης εντάσσει τα μαθήματα και τις ιδέες που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του ειδικού προγράμματος ROE, στο πλαίσιο του προγράμματος γενικής εκπαίδευσης.

Μέσω του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέχονται ευκαιρίες για συζήτηση πάνω σε διάφορες διαστάσεις της ενσυναίσθησης, ιδιαίτερα της αναγνώρισης και αιτιολόγησης, της λήψης προοπτικών και της συναισθηματικής ευαισθησίας. Σε διάφορα στάδιά του, τα παιδιά καλούνται να προσδιορίσουν τα συναισθήματα του μωρού και να δώσουν εξηγήσεις για αυτά τα συναισθήματα. Στη συνέχεια, τα παιδιά εμπλέκονται σε μαθήματα ιστοριών, εικαστικών project και γενικών δραστηριοτήτων στην τάξη στις οποίες αντανακλούν τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων (Kendall et al., 2006· Schonert-Reichl et al., 2012).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δραστηριότητας, όσον αφορά τη φροντίδα και τον σχεδιασμό για το μωρό, αποτελεί το ακόλουθο. Στη συνάντηση πριν την επίσκεψη της οικογένειας, ο εκπαιδευτής διαβάζει ένα βιβλίο στα παιδιά, με θέμα μια ιστορία για ένα κορίτσι που έχασε το δόντι της. Στη συνέχεια, καθοδηγεί μια συζήτηση σχετικά με τα συγκρουόμενα συναισθήματα που μπορεί να προκύψουν όταν κάποιος χάνει ένα δόντι (π.χ. *Ευτυχία γιατί θα έχει επίσκεψη από την νεράιδα των δοντιών, ή ντροπή επειδή ίσως δείχνει ή μιλά περίεργα κάποιος που έχει χάσει ένα δόντι.*). Με αφορμή αυτή τη συζήτηση, στην επόμενη συνάντηση με την οικογένεια, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να κάνει ερωτήσεις στους γονείς σχετικά με τα συναισθήματά τους για την απώλεια ενός δοντιού (π.χ. *Πώς αισθάνεσαι όταν*

βλέπεις ότι το παιδί σου πονάει; ή Τι κάνεις για να κάνεις το παιδί σου να νιώσει καλύτερα;) (Schonert-Reichl et al., 2012).

Όπως και σε άλλα προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, έτσι και στο ROE, υπάρχουν στοιχεία που έχουν ως στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος του ανήκειν, της συνεργασίας και της κατανόησης εντός της σχολική τάξης, δηλαδή μιας κοινότητας. Τέτοιες δραστηριότητες, ειδικά εκείνες στις οποίες τα άτομα εργάζονται συλλογικά σε έργα που ωφελούν άλλους, έχουν αποδειχθεί ότι προωθούν τον αλτρουισμό και έναν προσανατολισμό υπέρ των κοινωνικών αξιών. Πιο αναλυτικά, μέσω των συναντήσεων δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά που συμμετέχουν, να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ωφελούν τα βρέφη. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα, τα παιδιά δημιουργούν μια καταγραφή παιδικών τραγουδιών για το μωρό, ενώ σε ένα άλλο μάθημα, στο τέλος του σχολικού έτους, τα παιδιά δημιουργούν ένα «δέντρο ευχών», σύμφωνα με το οποίο κάθε παιδί στην τάξη γράφει μια επιθυμία που έχει για τη ζωή του μωρού (Schonert-Reichl et al., 2012).

Η ενσυναίσθηση, είναι ο πυρήνας του προγράμματος ROE, διότι αποτελεί τη βάση για τη γέννηση και τη θέσπιση της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, η ενσυναίσθηση όχι μόνο απομακρύνει το άτομο από δυσάρεστα συναισθήματα π.χ. επιθετικότητα, αλλά συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων. Αξίζει τέλος να σημειωθεί, ότι το συγκεκριμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα αναγνωρίζει την ενσυναίσθηση ως ένα συνδυασμό διαστάσεων και παραγόντων χωρίς να διαχωρίζει τον γνωστικό από τον συναισθηματικό.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε σε μελέτη των Schonert-Reichl et al. (2012) η οποία αντλήθηκε μέσω της συστηματικής ανασκόπησης και συμπεριλήφθηκε στη μετα-ανάλυση. Πιο αναλυτικά, η έρευνα και τα αποτελέσματά της αναφέρονται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας

2.2.2. Empathy Fostering Program- EPaN

Το συγκεκριμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τους Hirn, Thomas και Zoelch (2018, όπ. αναφ. στο Hirn, Weißmann, Zoelch & Thomas, 2020) και

στηρίζεται στην αποδοχή τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών παραγόντων της ενσυναίσθησης και πιο συγκεκριμένα: 1) στην αναγνώριση του συναισθήματος, 2) στη συναισθηματική λήψη προοπτικής των άλλων και 3) στη συναισθηματική ανταπόκριση. Οι ερευνητές τονίζουν, ότι η ενσυναίσθηση είναι δυνατό να δεχτεί παρέμβαση και να διδαχθεί, όταν τόσο γνωστικοί όσο και συναισθηματικοί παρόντες περιλαμβάνονται σε ένα σχεδιασμό. Έχει σχεδιαστεί για παιδιά σχολική ηλικίας και ως χώρος υλοποίησής του προτείνεται η σχολική αίθουσα.

Επεξηγηματικά, αποτελείται από τρεις κλίμακες, κάθε μια από τις οποίες διαιρείται σε δυο υποκλίμακες - στόχους. Το εγχειρίδιο για τις δραστηριότητες παρέχεται στους εκπαιδευτές έτοιμο για χρήση σε πίνακα, σε χειρόγραφο ή ακόμη και σε ψηφιοποιημένη μορφή. Οι δραστηριότητες είναι δυνατό να επιλεγούν με ευελιξία από τους εκπαιδευτές χωρίς να είναι απαραίτητη μια προκαθορισμένη σειρά (Hirn et al., 2020). Ωστόσο, συνίσταται η έναρξη με την εργαλειοθήκη-κλίμακα 1 (Εικόνα 2) επειδή οι υποκλίμακες από τα εργαλεία 2 (Εικόνα 3) και 3 (Εικόνα 4) αναφέρονται στη γνώση που αναπτύχθηκε μέσω της πρώτης.

Δεδομένου ότι η ενσυναίσθηση απαιτεί την ικανότητα διάκρισης της προέλευσης ενός συναισθήματος, τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στους άλλους, κάθε εργαλειοθήκη χωρίζεται σε μια ενότητα με επίκεντρο τον εαυτό και μία άλλη που επικεντρώνεται στο επίπεδο του άλλου. Κάθε κλίμακα, μέσω συχνά επαναλαμβανόμενων και ποικίλων ασκήσεων, προωθεί την ανάπτυξη και την ενίσχυση των υπό εκπαίδευση ενσυναισθητικών δεξιοτήτων. Ως ρυθμός ολοκλήρωσης του προγράμματος, έχει προταθεί η περάτωση μίας υποκλίμακας ανά σχολική εβδομάδα, με μία δραστηριότητα τη μέρα. Οι 24 διαφορετικές ασκήσεις έχουν διάρκεια από 15 έως 40 λεπτά, με αποτέλεσμα να μην δημιουργούν προβλήματα στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης (Hirn et al., 2020).

Τέλος, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα EPaN αξιοποιήθηκε στην έρευνα των Hirn et al. (2020), η οποία επίσης συμμετέχει στη μετα-ανάλυση. Αναλυτικότερα στοιχεία για τη συγκεκριμένη μελέτη και τα αποτελέσματά της βρίσκονται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας.

Table 1. EPaN program overview with thumbnail description of the sub-exercise goals

Toolkit 1: Recognition of emotions	
Module 1.1: My Feelings and Your Feelings	Module 1.2: Recognize Other Feelings
<i>Part A: Walk on the beach</i>	<i>Part A: Bandleader</i>
<u>Goal:</u> Being more aware of inner feelings, thoughts, and physical sensations	<u>Goal:</u> Consciously perceiving facial expressions, and differentiating body perceptions
<i>Part B: Two aspects of my emotional world</i>	<i>Part B: Picture phone</i>
<u>Goal:</u> Perceiving and distinguishing feelings	<u>Goal:</u> Expressing emotions with mouth and eyes
<i>Part C: "No" and "Yes"</i>	<i>Part C: On stage</i>
<u>Goal:</u> Cultivating awareness of pre-linguistic and paralingual aspects	<u>Goal:</u> Understanding emotions physically without voicing them
<i>Part D: Short message</i>	<i>Part D: Gestures of farewell</i>
<u>Goal:</u> Positive trait attributions; strengthening the individual personality	<u>Goal:</u> Making farewell gestures with appropriate facial expressions and gestures

Εικόνα 2. Εργαλειοθήκη 1 EPaN (Hirn et al., 2012).

Toolkit 2: Emotional perspective taking	
Module 2.1: My perspective and your perspective	Module 2.2: Taking different perspectives
<i>Part A: Magic box</i>	<i>Part A: Matched face</i>
<u>Goal:</u> Consciously expressing and describing postures and feelings	<u>Goal:</u> Seeing things from other perspectives and determining how to think and feel about them
<i>Part B: Do you understand me?</i>	<i>Part B: False-belief task</i>
<u>Goal:</u> Understanding your own perspective as (subjectively) seen by others	<u>Goal:</u> Progressively improving understanding of complex issues
<i>Part C: Forming statues</i>	<i>Part C: Understanding roles</i>
<u>Goal:</u> Perceiving and absorbing perspectives in a differentiated way while "doing"	<u>Goal:</u> Recognizing and understanding the beliefs of other people
<i>Part D: Talk about</i>	<i>Part D: (Postcard) greetings</i>
<u>Goal:</u> Appropriately making your own views explicit and taking needs of others into account in conversation	<u>Goal:</u> Becoming more consciously aware of own strengths; acknowledging positive attributes.

Εικόνα 3. Εργαλειοθήκη 2 EPaN (Hirn et al., 2012).

Toolkit 3: Affective responsiveness	
Module 3.1: My experience and your experience	Module 3.2: Feeling different
<i>Part A: A hike with full luggage</i>	<i>Part A: Image in motion</i>
<u>Goal:</u> Being aware of inner thoughts and feelings and distancing yourself from them	<u>Goal:</u> Accepting and eliciting others' inputs to expand own image contents
<i>Part B: Mirror or shadow</i>	<i>Part B: What does the person feel?</i>
<u>Goal:</u> Consciously reliving shared movements	<u>Goal:</u> Imitating emotional states spontaneously, purposefully observing mimicry and gestures
<i>Part C: Emotional poles</i>	<i>Part C: Wax figures</i>
<u>Goal:</u> Consciously tracing deformed conflicting feelings	<u>Goal:</u> Empathizing with and recreating situations and comparing them with others' mental states
<i>Part D: Emotional poles in motion</i>	<i>Part D: In the circle of trust</i>
<u>Goal:</u> Increasingly experiencing own emotional polarities and those set by others in a purposeful way	<u>Goal:</u> Providing a safe environment and creating an experience of trust

Εικόνα 4. Εργαλειοθήκη 3 EPaN (Hirn et al., 2012).

2.3. Ανασκόπηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ενσυναίσθηση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ήδη από τη δεκαετία του 1960, συζητούνται θέματα αναφορικά με την ψυχοεκπαίδευση στην ενσυναίσθηση (Şahin, 2012). Ιδιαίτερος λόγος γίνεται για το εάν η ενσυναίσθηση αποτελεί μια δεξιότητα που είναι έμφυτη ή μπορεί να μαθευτεί και επομένως να βελτιωθεί. Πιο συγκεκριμένα ο Tanrıdağ (1992, όπ. αναφ. στο Şahin, 2012) έχει υποστηρίξει ότι η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα, δεν μπορεί να διδαχθεί, ωστόσο το έμφυτο δυναμικό της, το οποίο προέρχεται ήδη από τη γέννηση, μπορεί μέσω κατάλληλων προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης να βελτιωθεί.

Ένα λοιπόν από τα εμπόδια στην ψυχοεκπαίδευση της συγκεκριμένης έννοιας, οφείλεται στη φύση της ενσυναίσθησης. Μερικοί ερευνητές έχουν προτείνει ότι η ενσυναίσθηση έχει βιολογική προέλευση και είναι μέρος της νευροανατομίας μας. Άλλοι αναφέρουν την ενσυναίσθηση ως κοινωνική δεξιότητα που μαθαίνεται και ενισχύεται στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ακόμα, εκείνοι που εργάζονται στον τομέα των παραβατικών συμπεριφορών, περιγράφουν την έλλειψη ενσυναίσθησης ως μια γνωστική παραμόρφωση ή λάθος σκέψης. Πολλοί από αυτούς τους ερευνητές τονίζουν ότι η ικανότητα για ενσυναίσθηση είναι σε μεγάλο βαθμό στατική και δύσκολο να μεταβληθεί (Jolliffe & Farrington, 2004).

Η ιδέα της ενσυναίσθησης ως παραμέτρου που επιδέχεται βελτίωση, αποδείχθηκε μέσω έρευνας (Şahin, 2012), η οποία αφορούσε τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στην πρόληψη του εκφοβισμού σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό στη μείωση των συμπεριφορών εκφοβισμού των μαθητών της ομάδας που έλαβε την εκπαίδευση ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή στον πληθυσμό της ομάδας ελέγχου. Ακόμη, σε επαναληπτικές μετρήσεις εξήντα μέρες μετά την εφαρμογή, τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν ακόμη παρόντα.

Επιπρόσθετα, η κοινωνική θεωρία μάθησης υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της μοντελοποίησης. Αυτή είναι δυνατό να εξηγήσει τη διακύμανση στα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης, καθώς πολλά έχουν ως στόχο

διαφορετικές θεωρητικές κατασκευές της ενσυναίσθησης και χρησιμοποιούν διαφορετικές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έχει δείξει βελτίωση σε άτομα που θεωρούνταν να έχουν μικρή ή καθόλου ικανότητα για ενσυναίσθηση, όπως τα άτομα με αυτισμό (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) ή σε καταδικασμένους εγκληματίες (Varker, Devilly, Ward & Beech, 2008).

Στον τομέα της Ιατρικής και φαρμακολογίας, οι Stepien και Baernstein (2006) πραγματοποίησαν μια συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση σε μελέτες που αφορούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης για φοιτητές Ιατρικής. Η ανάλυση αποκάλυψε ένα θετικό αποτέλεσμα στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά ως συστατικό της ενσυναίσθησης, απέδωσαν τα ισχυρότερα αποτελέσματα. Όμως, η εγκυρότητα της επανεξέτασης της συγκεκριμένης μελέτης είναι αμφισβητήσιμη καθώς οι περισσότερες μελέτες που έλαβαν μέρος στην ανάλυση, είχαν μικρό μέγεθος δείγματος. Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί, ότι στον τομέα της Ιατρικής υπάρχουν αρκετές συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις για τα προγράμματα ενσυναίσθησης.

Όσον αφορά σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης με ψυχοθεραπευτές και άλλους επαγγελματίες παροχής ψυχολογικής βοήθειας, έχουν πραγματοποιηθεί δύο μετα-αναλύσεις (Baker, Daniels & Greeley, 1990· Baker et al., 1989, όπ. αναφ. στο Baker, Daniels & Greeley, 1990). Το σύνολο των αποτελεσμάτων τους έδειξε ότι η εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση έχει μέτρια έως μεγάλα μεγέθη επίδρασης. Ωστόσο και οι δύο μελέτες ανέφεραν περιορισμό στην εξαγωγή συμπερασμάτων, εξαιτίας της παρουσίας υψηλής ετερογένειας επίδρασης και κακής στατιστικής ποιότητας των μελετών που συμπεριελήφθησαν.

Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη βελτίωση της ενσυναίσθησης βασίζονται σε κάποιο θεωρητικό μοντέλο, ωστόσο μόνο λίγα απ' αυτά έχουν αξιολογηθεί ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά και τη διάρκεια αυτών. Επιπρόσθετα, μολονότι στον τομέα της Ιατρικής έχουν διεξαχθεί αρκετές συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις για τα προγράμματα ενσυναίσθησης, ελάχιστες είναι εκείνες στη διεθνή βιβλιογραφία που

αφορούν την αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων σε γενικό πληθυσμό, άτομα δηλαδή χωρίς εκπαίδευση, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφική δεν εντοπίστηκε καμία τέτοια μελέτη. Το ερευνητικό αυτό κενό επιχειρήθηκε να καλυφθεί μέσω της συγκεκριμένης εργασίας.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή παρουσιάζεται το ερευνητικό ερώτημα και η χρησιμότητά της συγκεκριμένης μελέτης. Έπειτα, αναφέρεται το πρωτόκολλο που ακολουθήθηκε και τέλος τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

3.1. Πρωτυπία και χρησιμότητα έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι συστηματικές ανασκοπήσεις με μετα-ανάλυση για την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων ενσυναίσθησης είναι ελάχιστες και αφορούν κυρίως εκπαιδευμένα δείγματα (π.χ. ιατροί, νοσηλεύτες), όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία δεν βρέθηκε παρόμοια μελέτη. Μέσω αυτής της εργασίας επιχειρήθηκε ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας και του βαθμού επίδρασης των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ενσυναίσθηση, σε μη εκπαιδευμένους πληθυσμούς (άτομα που δεν είχαν λάβει προηγούμενη εκπαίδευση).

Αναλυτικότερα, στην παρούσα εργασία αναζητήθηκαν μέσω ενός αυστηρού πρωτοκόλλου συστηματικής ανασκόπησης, μελέτες που μετρούν την αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και παράλληλα επιχειρήθηκε η σύνθεση των αποτελεσμάτων τους για τη διαμόρφωση ενός συγκεντρωτικού συμπεράσματος.

Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας εργασίας είναι δυνατό να βοηθήσει τους ειδικούς, που ερευνούν το συγκεκριμένο πεδίο, να επιλέξουν εκείνο το πρόγραμμα που επιφέρει τα μεγαλύτερα αποτελέσματα έναντι κάποιων άλλων αλλά και να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα ή όχι αυτών τέτοιων προγραμμάτων στην ενσυναίσθηση. Η μελέτη αυτή στοχεύει να εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία και αποτελεί την αφορμή για περαιτέρω συστηματικές ανασκοπήσεις με μετα-ανάλυση στα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης σε γενικούς πληθυσμούς.

3.2. Σκοπός εργασίας

Πιο αναλυτικά, το βασικό ερευνητικό ερώτημα που εξετάζεται μέσω της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) είναι το ακόλουθο: «Προσδιορισμός του βαθμού επίδρασης (*effect size*) των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ενσυναίσθηση σε μη εκπαιδευμένες ομάδες πληθυσμού (παιδιά, έφηβοι κ.λπ.)». Επεξηγηματικά, μέσω της συγκεκριμένης μελέτης, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα διαφόρων ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την αύξηση του επιπέδου ενσυναίσθησης σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες.

3.3. Μέθοδος έρευνας

3.3.1. Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση

Με σκοπό την εξέταση του ανωτέρω ερωτήματος κρίθηκε αναγκαία η χρήση της μεθόδου της συστηματικής ανασκόπησης (*Systematic Literature Review-SLR*) και της μετα-ανάλυσης (*meta-analysis*).

Ο πρώτος όρος, συστηματική ανασκόπηση- ΣΑ, αναφέρεται στην εύρεση των κατάλληλων μελετών μέσα από βάσεις βιβλιογραφικών πηγών. Απαραίτητο βήμα γι' αυτήν την αναζήτηση είναι η θέσπιση ενός αυστηρού πρωτόκολλου έρευνας (Uman, 2011). Η ΣΑ, αποτελεί μια ερευνητική εργασία και η διεξαγωγή της στηρίζεται σε μία ορισμένη μεθοδολογία (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010). Αποσκοπεί στην αναγνώριση, την αξιολόγηση αλλά και την επιλογή των καλύτερα μεθοδολογικά σχεδιασμένων μελετών (Γαλάνη, 2008). Συμβάλλει στην αποσαφήνιση θεμάτων όπου υπάρχει αβεβαιότητα, αλλά και στην κάλυψη πεδίων όπου η έρευνα ίσως δεν είναι ολοκληρωμένη (Καράσσα, 2006). Η ΣΑ, ως μέθοδος ανασκόπησης βιβλιογραφίας, έχει πληθώρα πλεονεκτημάτων σε σχέση με την παραδοσιακή αναζήτηση πηγών. Ενδεικτικά, κατά τους Vrontis και Christofi (2019) χαρακτηρίζεται από την ποιότητα της διαδικασίας αναζήτησης και των αποτελεσμάτων αυτής, μειώνει αισθητά το επίπεδο μεροληψίας και λαθών ως προς τη διαδικασία αναζήτησης των πλέον κατάλληλων βιβλιογραφικών αναφορών και τέλος επιτρέπει τη σύνθεση δεδομένων καθώς και τη χαρτογράφηση της βιβλιογραφίας, η οποία σχετίζεται με το υπό εξέταση ερευνητικό αντικείμενο. Ακόμη, θεμελιώδη στοιχεία της είναι η διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, ο προσδιορισμός κριτηρίων συμπερίληψης και

αποκλεισμού, η αναζήτηση της βιβλιογραφίας και τέλος, η αποτίμηση και αξιολόγηση της μεθοδολογικής ποιότητας των πρωτογενών ερευνητικών αποτελεσμάτων (Καράσσα, 2006· Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Ο δεύτερος όρος, της μετα-ανάλυσης, αναφέρεται σε μια μαθηματική διαδικασία που συσχετίζει τα αποτελέσματα μια σειράς ερευνών, που έχουν επιλεγεί με συγκεκριμένα κριτήρια από τη συστηματική ανασκόπηση. Αποτελεί, με άλλα λόγια, μια ποσοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ενός πλήθους ερευνών. Ο πρώτος που έκανε αναφορά στον συγκεκριμένο όρο ήταν ο Glass (1976, όπ. αναφ. στο Haidich, 2010· Moher et al., 2015), ενώ χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στον τομέα της Ιατρικής. Η εφαρμογή μετα-ανάλυσης προϋποθέτει μια καλά σχεδιασμένη συστηματική ανασκόπηση της υπό εξέταση βιβλιογραφίας, έτσι ώστε να συμπεριληφθούν οι πιο κατάλληλες έρευνες. Μόνο μέσω μιας ενδεδειγμένης ανασκόπησης είναι δυνατό να προκύψουν αξιόπιστα και σταθερά συμπεράσματα (Γαλάνης, 2008).

Ακόμη, αξίζει να τονιστεί ότι η διεξαγωγή μόνο της συστηματικής ανασκόπησης δίχως την υλοποίηση μετα-ανάλυσης, για τον υπολογισμό ενός συνολικού μεγέθους επίδρασης των μελετών, αποτελεί μια μη ολοκληρωμένη διαδικασία, διότι δεν οδηγεί σε ένα συγκεντρωτικό αποτέλεσμα (Γαλάνης, 2008).

Συγκεντρωτικά, συστηματική ανασκόπηση, είναι η διαδικασία αναζήτησης, μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων, και επιλογής μελετών αναφορικά με το θέμα που ερευνάται, ενώ η μετα-ανάλυση είναι η στατιστική διαδικασία υπολογισμού ενός συγκεντρωτικού αποτελέσματος. Τέλος, Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα αποτελέσματα μιας συστηματικής ανασκόπησης με μετα-ανάλυση βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας των ερευνητικών διαδικασιών (Εικόνα 5), φανερώνοντας τη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων τους συγκριτικά με άλλα είδη έρευνας (Haidich, 2010).



Εικόνα 5. Η πυραμίδα των ερευνητικών διαδικασιών.

3.3.2. Βιβλιογραφική αναζήτηση

Με στόχο την αναζήτηση και ανάκτηση των σχετικών με το θέμα ερευνών, τέθηκαν τα ακόλουθα όρια:

- ✧ Όρια Αναζήτησης (search boundaries): Για την αναζήτηση σχετικών άρθρων – μελετών χρησιμοποιήθηκαν ελευθέρως προσβάσιμες μηχανές αναζήτησης επιστημονικών άρθρων – δημοσιεύσεων και πιο συγκεκριμένα αυτές της Google (Google Scholar), Scopus και Medline.
- ✧ Συμβολοσειρές αναζήτησης (search strings): Οι λέξεις – κλειδιά (στην αγγλική γλώσσα) που συμπεριλήφθηκαν στην αναζήτησή ήταν: «Empathy», «Training», «Intervention», «psychoeducation» «*Empathy intervention OR Empathy training OR Empathy Psychoeducation*».

Να σημειωθεί ότι η αποκλειστική χρήση αγγλικών όρων οφείλεται στο γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία της αρθρογραφίας, που αφορά στο εν λόγω ερευνητικό πεδίο, έχει δημοσιευτεί στην αγγλική γλώσσα. Επιπλέον, δε πραγματοποιήθηκε επιλογή συγκεκριμένου χρονικού εύρους προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα εύρεσης παλαιότερων άρθρων – μελετών. Τέλος, άρθρα που ανήκαν σε βιβλιοθήκες ή επιστημονικά περιοδικά που δεν χρησιμοποιούσαν την πολιτική του δανεισμού δεν μπόρεσαν να ανακτηθούν και κατ' επέκταση να χρησιμοποιηθούν.

3.3.3. Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού μελετών

Όπως προαναφέρθηκε, απαραίτητο βήμα σε μια συστηματική ανασκόπηση είναι ο καθορισμός των κριτηρίων συμπερίληψης αλλά και αποκλεισμού μελετών που αντλήθηκαν μέσω της συστηματικής αναζήτησης (Okoli & Schabram, 2010).

Αρχικά, είναι σαφές ότι η περιγραφή του ερευνητικού ερωτήματος μας βοηθά ως προς τον προσδιορισμό των κριτηρίων ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το δείγμα, δεκτές έγιναν όλες οι μελέτες που αναφέρονται σε πληθυσμούς που δεν έχουν λάβει εκπαίδευση σε θέματα ενσυναίσθησης, χωρίς να τεθεί περιορισμός στο φύλο ή την ηλικία. Επεξηγηματικά, άρθρα-μελέτες όπου συμπεριλαμβάνονται ομάδες πληθυσμού με εκπαίδευση σε θέματα ενσυναίσθησης (π.χ. γιατροί, νοσηλεύτες) δεν έγιναν δεκτές και δεν συμπεριελήφθησαν.

Επίσης, αποκλείστηκαν μελέτες στις οποίες δε γίνεται αναφορά σε μετρήσεις ομάδας ελέγχου (control group) αλλά αναφορά μόνο σε μετρήσεις ομάδας παρέμβασης (treatment or intervention group), καθώς και άρθρα με ελλιπή στατιστικά στοιχεία (δειγματικό μέσο όρο, δειγματική τυπική απόκλιση καθώς και το μέγεθος δείγματος κάθε εξεταζόμενης ομάδας). Στην συνέχεια, ακολουθεί οπτική απεικόνιση των κριτηρίων συμπερίληψης (Πίνακας 1) και αποκλεισμού (Πίνακας 2) μελετών που εφαρμόστηκαν στη συγκεκριμένη εργασία με στόχο την εξαγωγή ποιοτικών αποτελεσμάτων.

Πίνακας 1. Κριτήρια συμπερίληψης μελετών.

Κριτήρια συμπερίληψης μελετών:

- Οι μελέτες αναφέρονται σε πληθυσμό που δεν έχει λάβει εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση.
- Οι μελέτες είναι τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές.
- Οι μελέτες χρησιμοποιούν ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση.
- Οι μελέτες κάνουν αναφορά σε μετρήσεις ομάδας ελέγχου.
- Οι μελέτες έχουν επαρκή στατιστικά στοιχεία.

Πίνακας 2. Κριτήρια αποκλεισμού μελετών.

Κριτήρια αποκλεισμού μελετών:

- Οι μελέτες αναφέρονται σε πληθυσμό που έχει λάβει εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση.
- Οι μελέτες δεν είναι τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές.
- Οι μελέτες δεν έχουν ομάδα ελέγχου.
- Οι μελέτες κάνουν αναφορά μόνο σε μετρήσεις ομάδας παρέμβασης.
- Οι μελέτες δεν έχουν επαρκή στατιστικά στοιχεία.

3.4. Μετα-ανάλυση

3.4.1. Μοντέλο σταθερών και τυχαίων επιδράσεων

Τα δύο πιο συχνά χρησιμοποιούμενα μοντέλα για τη διεξαγωγή μίας μετα-ανάλυσης στη βιβλιογραφία είναι: αυτό των σταθερών (fixed effect model- ΣΕ) και των τυχαίων επιδράσεων (random effects model- ΤΕ), καθένα από τα οποία χειρίζεται την στατιστική ετερογένεια με διαφορετικό τρόπο. Αν και οι υποθέσεις κάθε μοντέλου

διαφέρουν, συχνά οδηγούν σε παρόμοια αποτελέσματα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση για τις μεταξύ τους διαφορές (Hedges & Vevea, 1998).

Πιο αναλυτικά, το μοντέλο σταθερών επιδράσεων χρησιμοποιείται στις περισσότερες μετα-αναλύσεις που αφορούν τη Ψυχολογία (Schmidt & Hayes, 2009). Μία μετα-ανάλυση που χρησιμοποιεί το μοντέλο των ΣΕ αποδέχεται το κοινό μέγεθος επίδρασης των μελετών και θεωρεί τις διαφορές που ίσως υπάρχουν σε σφάλματα κατά τη δειγματοληψία (Chaimani, Mavridis, Salanti, 2014). Επίσης, σ' αυτό οι μεγαλύτερες μελέτες έχουν περισσότερο βάρος στην έκβαση και το μέγεθος του αποτελέσματος σε σχέση με τις μικρότερες.

Στην περίπτωση που υπάρχει ένδειξη για μεγάλη ετερογένεια μεταξύ των αποτελεσμάτων των μελετών, χρησιμοποιείται το μοντέλο των ΤΕ, το οποίο όπως και στο ΣΕ, είναι ένας σταθμισμένος μέσος όρος του μεγέθους επίδρασης των μελετών. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, το βάρος για κάθε μελέτη είναι ίσο με το αντίστροφο της διακύμανσης του μεγέθους του αποτελέσματος μαζί με έναν ακόμη όρο που αντιπροσωπεύει την ετερογένεια (Nikolakorouli, Mavridis, Salanti, 2014).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος και την ετερογένεια, λαμβάνεται περισσότερο υπόψιν σε αναλύσεις που χρησιμοποιούν το μοντέλο ΤΕ. Ωστόσο, είναι δυνατό σε ορισμένες αναλύσεις η επιλογή του ΣΕ να είναι κατάλληλη ακόμη και όταν υπάρχει σημαντική ετερογένεια των αποτελεσμάτων (π.χ. όταν το ερευνητικό ερώτημα αφορά μια συγκεκριμένη ομάδα μελετών που έχουν ήδη μελετηθεί (Hedges, Vevea, 1998).

Συμπερασματικά, στη συγκεκριμένη μετα-ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των σταθερών επιδράσεων καθώς τα αποτελέσματα των μελετών που συμπεριελήφθησαν είναι κοινά σε όλες τις μελέτες και δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση.

3.4.2. Στατιστική ετερογένεια (statistical heterogeneity)

Η μετα-ανάλυση, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί ένα τρόπο σύνθεσης μελετών που έχουν ανακύψει από τη συστηματική ανασκόπηση και ανταποκρίνονται στο θέμα που ερευνάται. Ωστόσο, οι μελέτες αυτές είναι πιθανό να διαφέρουν αρκετά

μεταξύ τους, γεγονός από το οποίο εξαρτάται η ακρίβεια και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της μετα-ανάλυσης (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Επεξηγηματικά, με στόχο τον υπολογισμό ενός συγκεντρωτικού αποτελέσματος, θα πρέπει να υπάρχει μια ομοιογένεια στον μεθοδολογικό σχεδιασμό, τον πληθυσμό, τον τρόπο μέτρησης, τη στατιστική κ.λπ.

Ο όρος λοιπόν, στατιστική ετερογένεια δηλώνει τη μεταβλητότητα στο μέγεθος των εκτιμητών της επίδρασης της παρέμβασης, η οποία όμως δεν είναι απότοκο του σφάλματος δειγματοληψίας. Με άλλα λόγια, ετερογένεια σημαίνει ότι οι παράμετροι είναι διαφορετικές μεταξύ τους (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010). Οι τύποι της ετερογένειας είναι: η *κλινική ετερογένεια* (clinical heterogeneity) που οφείλεται σε διαφορές μεταξύ των ατόμων που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση, τον τρόπο που έγινε η κατανομή των ομάδων κ.λπ., η *μεθοδολογική ετερογένεια* (methodological heterogeneity) οφείλεται στην υιοθέτηση διαφορετικών μορφών μελέτης και σε διαφορετικούς τρόπους υπολογισμού του σφάλματος και τέλος η *στατιστική ετερογένεια* (statistical heterogeneity) η οποία είναι απότοκο των δύο προηγούμενων τύπων και αφορά μια διακύμανση των αποτελεσμάτων μεγαλύτερη από όσο θα αναμένονταν (Israel & Richter, 2011).

3.4.2.1. Έλεγχος χ^2 και I^2

Στη συγκεκριμένη εργασία, για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικής ετερογένειας αξιοποιήθηκε ο στατικός δείκτης ασυνέπειας I^2 . Ένας οδηγός για την ερμηνεία της ετερογένειας μέσω του συγκεκριμένου τεστ είναι: 0%-40% μη σημαντικό αποτέλεσμα, 30%-60 μέτρια ετερογένεια, 50%-90% ουσιαστική ετερογένεια και 75%-100% σημαντική ετερογένεια.. Ο συγκεκριμένος δείκτης οπτικά παρουσιάζεται στο διάγραμμα δάσους (forest plot) ενώ, η σημασία παρατηρούμενης τιμής του I^2 εξαρτάται από το μέγεθος και την κατεύθυνση των επιδράσεων και τέλος την ισχύ των αποδεικτικών στοιχείων για την ετερογένεια (π.χ. την τιμή p από τον έλεγχο χ^2) (Higgins & Thompson, 2002).

3.4.3. Διάγραμμα δάσους (forest plot)

Για την εύκολη ερμηνεία των αποτελεσμάτων της μετα-ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το διάγραμμα «δάσους» (forest plot). Πιο αναλυτικά, στη δεξιά μεριά του

διαγράμματος δάσους παρουσιάζεται το παρατηρούμενο μέγεθος επίδρασης π.χ. η μέση διαφορά (MD) ή ο λόγος κινδύνου (RR) ανάλογα εάν πρόκειται αντίστοιχα για συνεχή ή διχότομη έκβαση/μεταβλητή, το 95% διάστημα εμπιστοσύνης (95% CI) καθώς και το βάρος κάθε μελέτης στο τελικό αποτέλεσμα, το οποίο εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος και το διάστημα εμπιστοσύνης- ΔΕ κάθε μελέτης.

Επεξηγητικά, όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα και όσο μικρότερο είναι το ΔΕ επομένως, τόσο μεγαλύτερη είναι η συνεισφορά της μελέτης στο συγκεντρωτικό αποτέλεσμα της μετα-ανάλυσης. Ακόμη, στην αριστερή πλευρά, υπάρχουν οι έρευνες που εντάχθηκαν στη μετα-ανάλυση. Στην κάτω δεξιά πλευρά υπάρχει ο συνολικός δείκτης της μέσης διαφοράς για συνεχή μεταβλητή ή ο συνολικός δείκτης του λόγου κινδύνου για διχότομη μεταβλητή και το 95% ΔΕ τους. Επίσης, στην κάτω αριστερή πλευρά φαίνεται ο δείκτης I^2 και η τιμή p , που σχετίζονται με τον βαθμό ετερογένειας.

Ο ρόμβος-διαμάντι αναπαριστά τον συνοπτικό δείκτη, τα άκρα του οποίου δηλώνουν το 95% του ΔΕ. Ακόμη, τα τετράγωνα αναπαριστούν την κάθε μελέτη, το μέγεθος του οποίου δηλώνει το βάρος και το δείγμα της μελέτης. Η οριζόντια γραμμή του τετραγώνου δείχνει το 95% του ΔΕ, ενώ η κάθετη είναι η γραμμή της απουσίας επίδρασης, δηλαδή τη μη ύπαρξης διαφοράς. Τέλος όταν στο ΔΕ περιλαμβάνεται το 0, τότε δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Ried, 2006).

Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη γραφική μέθοδος είναι ιδιαίτερα σημαντική για την οπτική απεικόνιση της ετερογένειας, καθώς μέσω αυτής εξετάζεται η επικάλυψη των διαστημάτων εμπιστοσύνης των μελετών που συμπεριελήφθησαν στη μετα-ανάλυση. Στο γράφημα αυτό, τα αποτελέσματα των ερευνών παρουσιάζονται ως τετράγωνα, ενώ τα άκρα της οριζόντιας γραμμής που διαπερνά κάθε τετράγωνο παρουσιάζουν τα όρια του ΔΕ (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Αρκετές όμως είναι οι φορές που οι μελέτες που πρόκειται να συμπεριληφθούν στη μετα-ανάλυση παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανομοιογένεια από εκείνη που αναμένεται εκ τύχης. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο υπολογισμός συγκεντρωτικού αποτελέσματος είναι πιθανό να οδηγήσει σε λάθος. Τότε, όταν δηλαδή η ετερογένεια παρουσιάζεται σημαντική, αξίζει να εξεταστούν οι παράγοντες που την προκαλούν μέσω της: παλινδρόμησης (meta-regression) ή της ανάλυσης σε υποομάδες- διαστρωματικής ανάλυσης (subgroup analysis) με στόχο την εκτίμηση

του βαθμού κατά τον οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν τη σχέση προσδιοριστή και έκβασης (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

3.4.4. Συστηματικό σφάλμα δημοσίευσης (publication bias)

Το συστηματικό σφάλμα δημοσίευσης, η προκατάληψη δηλαδή στην επιλογή των μελετών, αποτελεί μια σοβαρή πρόκληση για την ακεραιότητα όλων των εμπειρικών επιστημών. Η επιλογή δημοσίευσης ερευνών με στατικά σημαντικά αποτελέσματα αποτελεί το επίκεντρο ανησυχίας στον τομέα της στατιστικής επιστήμης (Mandel & Rinott, 2009).

Επεξηγηματικά, αναφέρεται στο γεγονός ότι μελέτες με στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να λάβουν δημοσίευσης σε σχέση με μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Ως αποτέλεσμα, οι μελέτες που έχουν δημοσιευτεί δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα όσων έχουν πραγματοποιηθεί στον συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο. Στη βιβλιογραφία, το συστηματικό σφάλμα δημοσίευσης είναι γνωστό ως “file drawer problem” καθώς το 95% του συνόλου παραμένει αδημοσίευτο, στο συρτάρι, έναντι του 5% που δημοσιεύεται (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Αποτέλεσμα αυτού είναι η μετα-ανάλυση να περιλαμβάνει μεγάλο όγκο μελετών με στατιστικά σημαντική επίδραση και μικρή συμπερίληψη εκείνων με μικρή επίδραση. Αυτό διότι, κατά τη συστηματική ανασκόπηση, είναι πιθανότερη η συμπερίληψη μελετών που καταλήγουν σε θετικά ευρήματα και δημοσιεύονται καθώς είναι πολυπληθέστερες στις μηχανές αναζήτησης. Το αποτέλεσμα της μετα-ανάλυσης, με τη συμπερίληψη τέτοιων μελετών, μπορεί να αλλάξει κατά πολύ (Okoli & Schabram, 2010).

Επιπλέον, είναι πιθανό να υπάρχει και το σφάλμα επιλεκτικής αναφοράς (selective reporting bias) το οποίο αφορά την επιλεκτική παρουσίαση στατιστικών αναλύσεων και αποτελεσμάτων στις έρευνες, δηλαδή εκείνων με στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Για την εκτίμηση ύπαρξης ή όχι σφάλματος χρησιμοποιείται το γράφημα funnel plot, το οποίο έχει προταθεί από τους Light και Pillemer (1994, όπ. αναφ. στο

Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010) και αποτελεί το πρώτο βήμα για την οπτική εξέταση της ύπαρξης ή όχι μεροληψίας (Nikolakoroulou et al., 2014).

Το funnel plot (χωνί) είναι ένα διάγραμμα σκέδασης (scatterplot), το οποίο χρησιμοποιεί με στόχο την εύρεση ενός σφάλματος ή μιας ανομοιομορφίας μεταξύ των μελετών που έχουν συμπεριληφθεί στη μετα-ανάλυση. Αποτελείται από έναν οριζόντιο άξονα, που δείχνει τη μέση τυπική διαφορά (standardized mean difference), και έναν κάθετο άξονα, που παρουσιάζει το τυπικό σφάλμα (standard error). Το τρίγωνο που σχηματίζεται αποτελεί οπτική απεικόνιση του ΔΕ και οι τελείες τις μελέτες (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Πιο αναλυτικά, όταν οι μελέτες είναι άνισα κατανεμημένες στο διάγραμμα τότε είναι πιθανή η ύπαρξη μεροληψίας. Αντίθετα, όταν στο γράφημα υπάρχει μια ομοιομορφία ως προς την κατανομή, τότε ενδέχεται να μην υπάρχει σφάλμα.

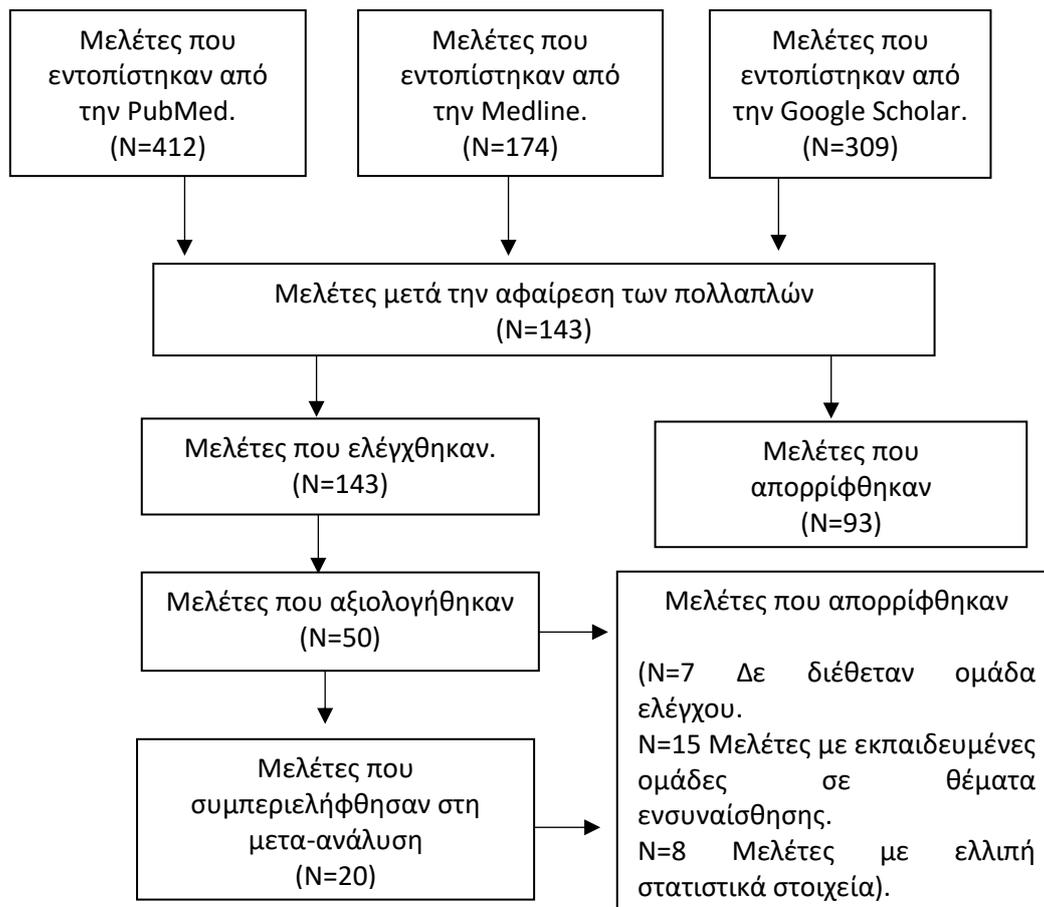
Ωστόσο, μια πιθανή ύπαρξη ασυμμετρίας στο συγκεκριμένο διάγραμμα δε σημαίνει απαραίτητα ύπαρξη σφάλματος δημοσίευσης. Είναι πιθανό να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες όπως π.χ. μεροληψίας αναφοράς, που προαναφέρθηκε, σε μια κακή ποιότητα των μελετών και στην ετερογένεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μελέτες που εντάχθηκαν στη μετα-ανάλυση, η στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε και τα αποτελέσματά της.

4.1. Αξιολόγηση μελετών

Από την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, προέκυψαν 895 αναφορές. Από αυτές αφαιρέθηκαν εκείνες που βρέθηκαν πολλαπλές λόγω αναζήτησης σε τρεις διαφορετικές βάσεις δεδομένων (N=752). Στη συνέχεια αποκλείστηκαν μελέτες που αναφέρονταν σε εκπαιδευμένες σε θέματα ενσυναίσθησης ομάδες. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η λειτουργία ταξινόμησης κατά συνάφεια και επιλέχθηκαν τα 50 άρθρα-μελέτες με το μεγαλύτερο βαθμό συνάφειας. Στη συνέχεια, (Διάγραμμα 1), παρουσιάζεται μια οπτική απεικόνιση της διαδικασίας επιλογής μελετών .



Διάγραμμα 1. Διάγραμμα ροής που δείχνει την επιλογή των μελετών για τη συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση.

Επεξηγηματικά, αναφορικά με τα άρθρα που εντάχθηκαν, ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων του δείγματος, παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών αφορούσε ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων (συνολικά δεκατρία 13 άρθρα, ήτοι 65% επί του συνόλου αυτών).

Επιπλέον, 4 μελέτες (20% επί του συνόλου) αφορούσαν σε σπουδαστές – σπουδάστριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ 3 σε άλλες ομάδες πληθυσμού (π.χ. αστυνομικοί υπάλληλοι).

Επίσης, ως προς έτος έκδοσης των άρθρων, 18 εξ αυτών είχαν εκδοθεί μετά το 2000 (90% επί του συνόλου), ενώ 12 (60% επί του συνόλου) μετά το 2010. Επίσης, ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων ξεπέρασε τους 2000 (51,4% επί του συνόλου των συμμετεχόντων είτε σε ομάδα παρέμβασης – είτε σε ομάδα ελέγχου).

Ως προς τη μεθοδολογία συγκρότησης των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου, η τυχαία δειγματοληψία κυριαρχεί έναντι των αντιστοιχισμένων ομάδων (11 μελέτες – ποσοστό 55% επί του συνόλου). Να διευκρινιστεί ότι οι αντιστοιχισμένες συγκροτήθηκαν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να έχουν όμοια χαρακτηριστικά (π.χ. ίδια αναλογία συμμετεχόντων ως προς το φύλο, την ηλικία κ.α.) και γι' αυτό το λόγο εντάχθηκαν στη μετα-ανάλυση.

Ακόμη, αναφορικά με τη μέθοδο σύγκρισης ομάδων, η πλέον συνηθέστερη ήταν η αξιολόγηση των ομάδων παρέμβασης – ελέγχου πριν και μετά τη διεξαγωγή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος (pre-post evaluation) (13 μελέτες ή ποσοστό 65% επί του συνόλου).

Τέλος, 14 συνολικά διαφορετικές κλίμακες αξιολόγησης του επιπέδου ενσυναίσθησης εφαρμόστηκαν συνολικά, με τη χρήση του IRI να είναι η πιο συχνά εφαρμοζόμενη κλίμακα αξιολόγησης (5 μελέτες, δηλαδή ποσοστό 25% επί του συνόλου).

4.2. Αποτελέσματα συστηματικής ανασκόπησης

Με τη συστηματική ανασκόπηση βρέθηκαν 20 μελέτες που αναφέρονται σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ενσυναίσθησης. Πιο αναλυτικά, οι Haynes και Avery (1979) πραγματοποίησαν έρευνα για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση

των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης. Το δείγμα αποτέλεσαν 25 μαθητές στην πειραματική ομάδα (14 κορίτσια και 11 αγόρια, $Mage=16.52$) και 23 στην ομάδα ελέγχου (8 κορίτσια και 15 άντρες, $Mage=16.73$). Το πρόγραμμα για την ενσυναίσθηση ήταν μια δομημένη εκπαιδευτική προσέγγιση αναφορικά με τη μάθηση δεξιοτήτων αυτό-αποκάλυψης και ενσυναίσθησης. Οι συνεδρίες σχεδιάστηκαν για να ενσωματώσουν τόσο διδακτική όσο και βιωματική μάθηση. Ο στόχος κάθε συνεδρίας ήταν να παρέχει στους μαθητές εννοιολογική γνώση καθώς και συμπεριφορικές πρακτικές των δεξιοτήτων της αυτο-αποκάλυψης και της ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που έλαβαν εκπαίδευση είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ικανότητας αυτο-αποκάλυψης και ενσυναίσθησης από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Ο Ereira (1997) πραγματοποίησε έρευνα για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσω ένας ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Το δείγμα ήταν 61 φοιτητές ($N=22$ στην ομάδα παρέμβασης και $N=29$ στην ομάδα ελέγχου). Το πρόγραμμα είχε διάρκεια πέντε μήνες με μία συνεδρία δύο ωρών κάθε εβδομάδα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να γράψουν τρεις υποθέσεις για κάθε δήλωση που άκουγαν και μια δήλωση για τη δική τους αναφορά. Για τον έλεγχο της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Mehrabian και Epstein (1972, όπ. αναφ. στο Ereira, 1997), με 33 ερωτήσεις και κλίμακα 8 σημείων από συμφωνώ απόλυτα έως διαφωνώ απόλυτα. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ενσυναίσθηση στα άτομα που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης. Ιδιαίτερα τα ποιοτικά δεδομένα, έδειξαν βελτίωση της εις βάθος αξιολόγησης και της κατανόησης με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ικανότητα απόκρισης και ανεξαρτησίας τους.

Έρευνα των Manger, Eikeland και Asbjørnsen (2001) αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος κοινωνικής και γνωστικής εκπαίδευσης στην ενσυναίσθηση. Την ομάδα παρέμβασης αποτέλεσαν 100 παιδιά, ($N=48$ αγόρια και $N=43$ κορίτσια ηλικίας 14 έως 15 ετών), που είχαν ολοκληρώσει το πρόγραμμα εκπαίδευσης, και την ομάδα ελέγχου 124 μαθητές. Η ομάδα παρέμβασης μέσω ενός μονοετούς κοινωνικοσυναισθηματικού προγράμματος, βασισμένου στο *Συλλογιστική και εκ νέου δράση -Reasoning and re-*

acting (Fabiano & Porporino's, 1997, όπ. αναφ. στο Manger et al., 2001), εκπαιδεύτηκε σε ποικίλες δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, κοινωνικές ικανότητες, διαπραγμάτευση, διαχείριση συναισθημάτων, δημιουργική σκέψη, ενίσχυση αξιών και κριτική συλλογιστική. Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης αξιοποιήθηκαν δυο αυτοαναφορικές κλίμακες (Μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων-The Social Skills Rating System των Gresham και Elliot, 1990, όπ. αναφ. στο Manger et al., 2001) και η Olweus' Empathic Responsiveness Questionnaire-Ερωτηματολόγιο Συναισθηματική απόκρισης (ERQ, Olweus και Endresen, 1998, όπ. αναφ. στο Manger et al., 2001). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές αλλαγές, με σημαντικά υψηλότερη ενσυναίσθηση για τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης, αλλά όχι για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Τέλος, δε βρέθηκαν επιδράσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ της κατάστασης (εκπαίδευση ή σύγκριση) και του φύλου των μαθητών.

Οι O'Donohue, Yeater και Fanetti (2003) εξέτασαν τον αντίκτυπο ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πρόληψης, που βασίζεται σε βίντεο, στη μείωση της πιθανότητας προπτυχιακοί άνδρες φοιτητές να διαπράξουν βιασμό και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Τρεις κατηγορίες βίντεο (αποδοχή βιασμού, ενσυναίσθηση θυμάτων και προσδοκίες έκβασης) ήταν το αντικείμενο του προγράμματος. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 101 άνδρες προπτυχιακοί φοιτητές (101 στην πιλοτική έρευνα, $Mage=22.0$, $SD=5.6$ και 102 στην κύρια έρευνα. $Mage=19.7$, $SD=2.4$). Στην κύρια έρευνα, δημιουργήθηκαν με τυχαία κατανομή δυο ομάδες ($N=5$ στην πειραματική και $N=50$ στην ομάδα ελέγχου). Για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων στην ενσυναίσθηση χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Empathy Manipulation Check με 24 ερωτήσεις, ενώ το εργαλείο Rape Empathy scale με 90 ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε στην κύρια έρευνα για τη μέτρηση της επιθυμίας για βιασμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πειραματικό βίντεο παρήγαγε μεγαλύτερες αλλαγές στα μέτρα αποδοχής του βιασμού, τις στάσεις απέναντι στο διαπροσωπική βία, τις εχθρικές σεξουαλικές πεποιθήσεις, την έλξη για σεξουαλική επιθετικότητα, στην πιθανότητα για βιασμό και στις βαθμολογίες αυτο-αποτελεσματικότητας.

Μελέτη του Garaigordobil (2004) στην Ισπανία σε 174 εφήβους ($Mage=12.9$, $SD=0.56$, $N=125$ αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και $N=49$ την ομάδα ελέγχου)

ερεύνησε τις επιπτώσεις ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Πριν αλλά και μετά το πρόγραμμα χορηγήθηκαν εργαλεία μέτρησης της ενσυναίσθησης (Inventory of Empathy Assessment-IRI του Davis, 1983), του άγχους, της αυτοεικόνας και της ικανότητας ανάλυσης των συναισθημάτων. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε συνεδρία διάρκειας δύο ωρών κάθε εβδομάδα για όλο το ακαδημαϊκό έτος. Οι δραστηριότητες ήταν αναφορικά με την έναρξη επικοινωνίας και τις φιλικές- συνεργατικές αλληλεπιδράσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση του προγράμματος στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ παρατηρήθηκε μείωση του άγχους και σημαντική βελτίωση της ενσυναίσθησης, της αυτοεικόνας, της εικόνας που είχαν για τους άλλους και της ικανότητας για ανάλυση συναισθημάτων.

Μελέτη των Webster, Bowers, Mann και Marshall (2005), για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε θύτες σεξουαλικής κακοποίησης, χρησιμοποίησε το παιχνίδι εναλλαγής ρόλων. Το δείγμα αποτέλεσαν 64 άνδρες ($N=32$ ομάδα παρέμβασης $Mage=44.1$ και 32 ομάδα ελέγχου $Mage=45.2$). Οι συμμετέχοντες είχαν δεχτεί γνωστική και συμπεριφορική παρέμβαση 80ωρών μέσω του προγράμματος SOTP (Prison Service Core Sex Offender Treatment Program). Μέσω αυτού επιχειρήθηκε η ανάλυση του αδικήματος, η μείωση των δικαιολογιών, οι ελαχιστοποιήσεις για προσβολές, η ενσυναίσθηση αναφορικά με τα συναισθήματα των θυμάτων και η αποφυγή μιας υποτροπής. Ιδιαίτερα, η ενίσχυση της ενσυναίσθησης πραγματοποιήθηκε μέσω σεναρίων ρόλων που στόχο είχαν την ενίσχυση της ενσυναίσθησης για τα θύματά τους. Τα σενάρια ρόλων είχαν σχεδιαστεί ατομικά για κάθε συμμετέχοντα. Για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκαν οι κλίμακες Perspective Taking, Empathic Concern, Fantasy and Personal Distress του εργαλείου IRI (Davis, 1980, όπ. αναφ. στο Webster et al, 2005) και το εργαλείο Empathy for Women (Hanson & Scot, 1995, όπ. αναφ. στο Webster et al., 2005). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων τόσο πριν όσο και μετά την εκπαίδευση. Εξίσου, όσον αφορά την ενσυναίσθηση στις γυναίκες, δεν παρουσιάστηκε στατιστική σημαντική διαφορά.

Οι Foubert και Newberry (2006) σε δείγμα 12 αρρένων φοιτητών, (3 ομάδες $N=4$ στην ομάδα ελέγχου, $N=4$ στην ομάδα των αμέτοχων θεατών και $N=4$ στην

ομάδα συναίνεσης) αξιολόγησαν τη βελτίωση της ενσυναίσθησης μετά από ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης σεξουαλικής κακοποίησης. Το πρόγραμμα αφορούσε αντιδράσεις σε υποθετικές καταστάσεις όπως π.χ. «Τι θα έκανα εάν είχα τη δυνατότητα να αντιμετωπίσω έναν άντρα που είναι κακοποιητικός ή ετοιμάζεται να δράσει με τέτοιο τρόπο» ή αντιδράσεις σε καταστάσεις όπως π.χ. «Πώς θα ένιωθα ένα μια γυναίκα που γνωρίζω έγινε θύμα κακοποίησης, ενώ ένας άλλο άνδρας ήταν παρών χωρίς όμως να αντιδράσει;». Η μέτρηση της ενσυναίσθησης έγινε με την κλίμακα Rare Empathy Scale, η οποία αποτελείται από 19 ερωτήσεις με κλίμακα επτά σημείων από συμφωνώ περισσότερο με την πρώτη δήλωση έως συμφωνώ περισσότερο με τη δεύτερη δήλωση. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ανέφεραν σημαντική αύξηση της ενσυναίσθησης προς τα θύματα βιασμού και σημαντικά μικρότερη αποδοχή βιασμού, στην πιθανότητα βιασμού και στην πιθανότητα διάπραξης σεξουαλικής επίθεσης. Τέλος, τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα διέφεραν σημαντικά από εκείνα της ομάδας ελέγχου.

Οι Stanbury, Bruce, Jain και Stellern (2009) μελέτησαν την ανάπτυξη, την εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οικοδόμησης ενσυναίσθησης σε μαθητές μέσης σχολικής ηλικίας που σχεδιάστηκε για τη μείωση φαινομένων εκφοβισμού. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 178 μαθητές (N=86 στην πειραματική ομάδα, 58 κορίτσια και 28 αγόρια και N=86 στην ομάδα ελέγχου, 58 κορίτσια και 58 αγόρια). Το πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης αφορούσε δραστηριότητες και θέματα συζητήσεων όπως π.χ. κατανόηση πως ο εκφοβισμός πληγώνει κάποιον, ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, οικοδόμηση της ενσυναίσθησης κ.λπ. Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Είσαι Νταής;- Are You a Bully? (Beane, 1999, όπ. αναφ. στο Stanbury et al., 2009), το οποίο αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε σημαντικά λιγότερες συμπεριφορές εκφοβισμού σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, και το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό στις γυναίκες.

Οι Dadds et al. (2012) πραγματοποίησαν τυχαιοποιημένη έρευνα για το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα Emotion-recognition-training (ERT), με σκοπό τον έλεγχο της υπόθεσης ότι διαταραχές στις δεξιότητες αναγνώρισης συναισθημάτων

είναι ένας δείκτης πρώιμων προβλημάτων ψυχικής υγείας. Στη μελέτη σχηματίστηκαν δυο ομάδες: η ομάδα παρέμβασης (Emotional Recognition-Training ERT με $N=87$, $Mage=10.38$) έναντι της ομάδας θεραπείας ως συνήθως (TAU με $N=109$, $Mage=10.64$). Το πρόγραμμα παρέμβασης διέθετε δραστηριότητες τόσο για συμπεριφορικά όσο και συναισθηματικά προβλήματα, με μετρήσεις 6 μήνες πριν και μετά τη θεραπεία. Το πρόγραμμα TAU έγινε σε τέσσερις συνεδρίες διάρκειας 1,5 ώρας η κάθε μία και ήταν βασισμένο στο πρόγραμμα Integrative Family Intervention for Child Conduct Problems (Dadds & Hawes, 2006, όπ. αναφ. στο Dadds et al., 2012). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει στην εκπαίδευση των γονέων και στη βελτίωση της σχέσης με τα τέκνα, μέσω εκπαίδευσης σε γονικές στρατηγικές. Το πρόγραμμα ERT αποτελείται από το MindReading (Baron-Cohen et al., 2004, όπ. αναφ. στο Dadds et al., 2012) και αφορά την εκπαίδευση των παιδιών στην πρόσληψη και την ερμηνεία των συναισθημάτων ενός ανθρώπου, ενσωματωμένων σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις γονέα και παιδιού. Όσον αφορά τη γνωστική ενσυναίσθηση, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του χρόνου και της κατάστασης θεραπείας. Για την γνωστική ενσυναίσθηση, υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μη συναισθηματικών χαρακτηριστικών (Unemotional traits), της συνθήκης και του χρόνου. Τέλος το ERT συσχετίστηκε με βελτίωση στη συναισθηματική ενσυναίσθηση σε σύγκριση με το TAU.

Οι Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait και Hertzman (2012) εξέτασαν τις επιπτώσεις του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος Roots of Empathy (ROE) στην κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα παιδιών. Το δείγμα ήταν 638 παιδιά ηλικίας 8 έως 10 ετών ($N=306$ στην ομάδα παρέμβασης και $N=279$ στην ομάδα ελέγχου). Το ROE πρόγραμμα εστίασε στη μείωση της επιθετικότητας μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης αλλά και σε προ-κοινωνικές συμπεριφορές. Περιλαμβάνει μάθηση σχετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων, τη λήψη προοπτικών και το ενδιαφέρον προς τους άλλους. Η μέτρηση της ενσυναίσθησης έγινε με το εργαλείο Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1983, όπ. αναφ, στο Schonert-Reichl et al., 2012) και πιο συγκεκριμένα με τις υποκλίμακες της ενσυναισθητικής ανησυχίας και της γνωστικής ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση ROE έδειξαν

σημαντική βελτίωση σε πολλούς τομείς που αξιολογήθηκαν. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν την πρόσφατη έρευνα για τις θετικές επιπτώσεις σχολικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη και στην συμπεριφορά των παιδιών.

Οι Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal και Balluerka (2013) επιχείρησαν να διερευνήσουν τα αποτελέσματα μιας διετούς ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης, που στηρίζεται στο μοντέλο της ικανότητας συναισθηματικής νοημοσύνης, αναφορικά με την επιθετικότητα και την ενσυναίσθηση μεταξύ εφήβων. Στη μελέτη έλαβαν μέρος οχτώ ισπανικά σχολεία με συνολικά 590 εφήβους (46% αγόρια). Αυτοί με τυχαίοποιημένο τρόπο τοποθετήθηκαν, είτε στην ομάδα εκπαίδευσης, είτε στην ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν το INTEMO (Ruíz-Aranda et al., 2013, όπ. αναφ. στο Castillo et al, 2013), το οποίο είχε ως στόχο την ενίσχυση της αντίληψης και έκφρασης συναισθημάτων, της ικανότητας δημιουργίας συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, της κατανόησης των συναισθημάτων συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας χρήσης κατάλληλου λεξιλογίου και της ρύθμισης των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης. Η μέτρηση των αποτελεσμάτων έγινε μέσω της ισπανικής εκδοχής του Interpersonal Reactivity Index- IRI (Davis, 1983, όπ. αναφ. στο Castillo et al, 2013). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές στην ομάδα εκπαίδευσης ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα φυσικής / λεκτικής επιθετικότητας, θυμό, εχθρότητα, προσωπική αγωνία και φαντασία σε σύγκριση με εκείνους της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, το πρόγραμμα παρέμβασης αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην ενσυναίσθηση των ανδρών. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε ισπανικά ακαδημαϊκά πλαίσια.

Οι Ornaghi, Brockmeier και Grazzani (2014) διερεύνησαν εάν τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι δυνατό να εκπαιδευτούν στην ενσυναίσθηση. Οι συμμετέχοντες ήταν 110 παιδιά ($Mage=7$ έτη και 3 μήνες, $SD=3.4$) τα οποία χωρίστηκαν στην ομάδα ελέγχου ($N=58$, 27 κορίτσια και 31 αγόρια) και την ομάδα παρέμβασης ($N=52$, 28 κορίτσια και 24 αγόρια). Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης διήρκησε δύο μήνες και αποτελούνταν από 15 συνεδρίες μίας ώρας. Τα

παιδιά αρχικά κλήθηκαν να διαβάσουν ένα σενάριο με καταστάσεις καθημερινής ζωής (π.χ. καβγάς με κάποιον, ένα δώρο έκπληξη κ.λπ.). Ύστερα, συμμετείχαν σε μια συζήτηση, όπου τους ζητήθηκε να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους για ένα συναίσθημα. Το ίδιο έκαναν και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, χωρίς όμως να έχουν συμμετάσχει σε συζήτηση ανταλλαγής απόψεων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των 5 βασικών συναισθημάτων. Η μέτρηση της ενσυναίσθησης μετά το τέλος της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο How I Fell in Different Situations test (HIFDS), μέσω του οποίου γίνεται μέτρηση τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν σημαντική αύξηση για την ομάδα παρέμβασης στην κατανόηση των συναισθημάτων, στη ΘΤΝ και την ενσυναίσθηση, ενώ τα αποτελέσματα ήταν σταθερά για 6 μήνες.

Οι Lor, Truong, Ip και Barnett (2015) πραγματοποίησαν έρευνα για να προσδιοριστεί το αποτέλεσμα μιας ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης τριών ημερών στα επίπεδα ενσυναίσθησης. Το δείγμα τυχαιοποιημένα μοιράστηκε στην ομάδα παρέμβασης ($N=20$, $Mage=25.4$) και στην ομάδα ελέγχου ($N=20$, $Mage=26.3$). Όσον αφορά το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε τρεις δραστηριότητες: 1) απώλεια κυρίαρχου χεριού (δέσιμο του χεριού), 2) απώλεια όρασης (χρήση μάσκας) και 3) απώλεια ομιλίας (μπορούσαν να επικοινωνήσουν μόνο γραπτά μέσω ενός ασπροπίνακα). Ύστερα κλήθηκαν, αρχικά ατομικά και ύστερα ομαδικά, να συζητήσουν για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Η μέτρηση της ενσυναίσθησης έγινε μέσω της κλίμακας επτά σημείων, συμφωνώ απόλυτα έως διαφωνώ απόλυτα, Jefferson Scale of Empathy-Health Profession Students version (JSE-HPS). Η μέτρηση πραγματοποιήθηκε σε δυο χρονικές περιόδους, επτά ημέρες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και 90 μέρες μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η 3ημερη προσομοίωση αύξησε τα επίπεδα ενσυναίσθησης στην ομάδα παρέμβασης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, στον πρώτο έλεγχο που πραγματοποιήθηκε. Ωστόσο, ο δεύτερος έλεγχος δεν έδειξε επιδράσεις στα επίπεδα ενσυναίσθησης. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παρά την αύξηση των επιπέδων ενσυναίσθησης, αυτά δεν διατηρήθηκαν μακροπρόθεσμα.

Οι Sohravardi, Bafrooei και Fallah (2015) πραγματοποίησαν μελέτη για να αξιολογήσουν την επίδραση της διδασκαλίας ενσυναίσθησης στην επιθετικότητα και την ανθεκτικότητα σε γυναίκες φοιτήτριες στο Ιράν μέσω ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Το δείγμα ήταν 62 φοιτητές που επιλέχθηκαν με διαθέσιμες (στοχευμένες) δειγματοληψίες μεταξύ κοριτσιών στο Yazd. Τοποθετήθηκαν με τυχαίο τρόπο σε δύο ομάδες ($N=31$ στην ομάδα ελέγχου και $N=31$ στην πειραματική ομάδα). Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελούνταν από δεκαπέντε συνεδρίες, η κάθε μία από τις οποίες αφορούσε ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. Τι είναι ενσυναίσθηση; Ποιες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ενσυναίσθηση; Πώς ενισχύεται η ενσυναίσθηση κ.λπ.) Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ερωτήσεις ενσυναίσθησης του ερωτηματολογίου του Eisenberg et al. (1991, όπ. αναφ. στο Sohravardi et al., 2015) με κλίμακα βαθμολόγησης τριών σημείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά τον έλεγχο των βαθμολογιών των προκαταρκτικών δοκιμών, υπήρχε σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης, κοινωνικής συμβατότητας και της επιθετικότητας και των πτυχών της (όπως σωματική επιθετικότητα, λεκτική επίθεση, εχθρότητα και θυμός). Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με προγράμματα κατάρτισης, μπορεί να έχει θετική επίδραση στη μείωση της επιθετικότητας και στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Οι Angantyr, Hansen, Eklund και Malm (2016) αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, για τους άλλους, τα ζώα και τη φύση, σε παιδιά στη Σουηδία. Το δείγμα αποτέλεσαν 80 παιδιά (38 αγόρια και 42 κορίτσια, 57 από αυτά (29 αγόρια και 28 κορίτσια) αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου). Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 5 έως 11 ετών ($Mage=8.61$, $SD=1.26$). Την ομάδα παρέμβασης αποτέλεσαν παιδιά, τα οποία είχαν ολοκληρώσει το λιγότερο τρεις από τις ασκήσεις του προγράμματος (Respekt Empati Djur Etik- REDE). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει ασκήσεις λήψης προοπτικής, παιχνίδι ρόλων, παρατήρηση συναισθημάτων και σεβασμό στα συναισθήματα των άλλων. Το πρόγραμμα REDE αφορούσε την ανάγνωση μιας ιστορίας για ένα τραυματισμένο σκύλο και τη βαθμολόγηση του βαθμού ενσυναισθητικής ανησυχίας τους για το κατοικίδιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα κορίτσια τείνουν να εκφράζουν περισσότερη ενσυναίσθηση για ένα σκύλο από ό,τι

τα αγόρια, αλλά αυτή η διαφορά δεν ήταν σημαντική για τα παιδιά που υποβλήθηκαν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενσυναίσθησης για τα ζώα. Αυτό υποδηλώνει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να μειώσουν τις διαφορές φύλου αυξάνοντας την ενσυναίσθηση των αγοριών.

Σε μελέτη του Truskauskaitė - Kunevičienė (2016) αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης διάρκειας δύο μηνών σε εφήβους ($N=538$). Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε ως στόχο την ενίσχυση πέντε παραγόντων: την προσαρμοστικότητα (competence), την εμπιστοσύνη (confidence), τη σχέση (connection), τον χαρακτήρα (character) και το νοιάξιμο (caring). Πιο αναλυτικά, 272 μαθητές συμμετείχαν στο σχολείο παρέμβασης (49.1% κορίτσια, $Mage=15.26$, $SD=0.69$) και 264 στο σχολείο ελέγχου (40.1% κορίτσια, $Mage = 15.24$, $SDage = 0.65$). Ως εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το The Caring subscale of the Positive Youth Development Inventory (PYDI των Arnold, Nott & Meinhold, 2012, όπ. αναφ. στο Truskauskaitė-Kunevičienė, 2016), το οποίο αποτελείται από οχτώ στοιχεία, καθένα από τα οποία βαθμολογείται σε κλίμακα τεσσάρων σημείων από διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση αυξήθηκε σημαντικά στην ομάδα παρέμβασης και παρέμεινε σταθερή στην ομάδα ελέγχου, ενώ δε βρέθηκε σημαντική αλλαγή σε καμία από τις ομάδες για την κοινωνική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η θετική αλλαγή στην ενσυναίσθηση διευκολύνει τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής στο πρόγραμμα και της θετικής αλλαγής στην κοινωνική συμπεριφορά. Τα ευρήματα αυτά υπογράμμισαν τη σημασία της προώθησης της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον ως στρατηγική για την προώθηση της κοινωνικής συμπεριφοράς κατά την εφηβεία.

Οι Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wölfer και Scheithauer (2016) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης και εκφοβισμού στο διαδίκτυο. Το δείγμα αποτέλεσαν 897 μαθητές ($N=354$ στην ομάδα ελέγχου, $N=136$ στην ομάδα παρέμβασης μίας ημέρας (project day) και $N=232$ στην ομάδα πλήρους παρέμβασης). Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε ήταν το Media Heroes, ένα δομημένο πρόγραμμα πρόληψης του διαδικτυακού εκφοβισμού που στοχεύει στον διαδικτυακό εγγραμματοισμό των μαθητών. Η

μέτρηση της γνωστικής ενσυναίσθησης έγινε μέσω του Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980, όπ. αναφ. στο Schultze-Krumbholz et al. 2016) με κλίμακα πέντε σημείων, ενώ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης μέσω του εργαλείου Sympathy Reactivity Questionnaire (Volland et al. 2008, όπ. αναφ. στο Schultze-Krumbholz et al. 2016). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μακροπρόθεσμη παρέμβαση είχε καλύτερα αποτελέσματα στη μείωση του διαδικτυακού εκφοβισμού και στην προώθηση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Χωρίς παρέμβαση, ο εκφοβισμός αυξήθηκε και η γνωστική ενσυναίσθηση μειώθηκε κατά την περίοδο της μελέτης.

Οι Hirn, Weißmann, Zoelch και Thomas (2020) πραγματοποίησαν μελέτη διάρκειας οχτώ σχολικών εβδομάδων για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος (EPan- Empathy Fostering Program) στην ενσυναίσθηση. Το δείγμα αποτελούνταν από 123 παιδιά (*Mage* = 13.10 years, *SD*=2.1) από εννιά τάξεις. Από αυτά το 69.9% ήταν αγόρια και το 30.1% κορίτσια. Μέσω τυχαίας κατανομής, το δείγμα χωρίζεται σε ομάδα παρέμβασης (*N*=72, *N*=24 κορίτσια και *N*=48 αγόρια, *Mage*=13.2, *SD*=1.13) και ομάδα ελέγχου (*N*=51, *N*=13 κορίτσια και *N*=3 αγόρια, *Mage*= 13.4, *SD*=1.0). Ο έλεγχος έγινε μέσω pre-test δύο εβδομάδες πριν και post-test δυο εβδομάδες μετά την παρέμβαση. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε αρχικά την αναγνώριση του συναισθήματος μέσω 19 φωτογραφιών που έδειχναν τα βασικά συναισθήματα (θυμός, φόβος, λύπη, αηδία και χαρά) ή ουδέτερες εκφράσεις προσώπου. Η βαθμολόγηση της δυναμικής των εκφράσεων ήταν σε κλίμακα 6 σημείων. Ακόμη, η συναισθηματική κατανόηση έγινε μέσω 19 φωτογραφιών στις οποίες απεικονίζονταν άτομα να αλληλοεπιδρούν σε καθημερινές καταστάσεις. Στόχος ήταν να αναγνωρίσουν και επιλέξουν τη σωστή στάση σύμφωνα με τις εκφράσεις του άλλου ατόμου. Τέλος, η συναισθηματική ανταπόκριση πραγματοποιήθηκε μέσω 19 σύντομων προτάσεων αναφορικά με την καθημερινή ζωή παιδιών που ήταν ουδέτεροι αναφορικά με το συναισθηματικό περιεχόμενο ή φανέρωναν ένα από τα πέντε βασικά συναισθήματα. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια σημαντική βελτίωση στις ενσυναισθητικές υπο-ικανότητες για την αναγνώριση του συναισθήματος, της συναισθηματικής λήψης προοπτικής και της συναισθηματικής απόκρισης στην ομάδα παρέμβασης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Οι Ramezani, Ghamari, Jafari και Aghdam (2020) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος της ΘτΝ, στη βελτίωση της ενσυναίσθησης παντρεμένων ζευγαριών. Το δείγμα ήταν 8 ζευγάρια από το Ιράν ($N=16$, $Mage=37.87$, $SD=7.08$) στην ομάδα παρέμβασης και 8 ζευγάρια ($N=16$, $Mage=38$, $SD=6.32$) στην ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα παρέμβασης αφορούσε την επίλυση περίπλοκων καταστάσεων καθημερινής ζωής, ενώ στη συνέχεια υπήρχε συζήτηση με τους εκπαιδευτές. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν βασισμένο στις τέσσερις κύριες δεξιότητες της ΘτΝ (παρακολούθηση ματιών, κατανόηση προθέσεων, κοινή προσοχή και λήψη προοπτικών). Ως εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το Interpersonal Reactivity Index (IRI), το οποίο αξιολογεί τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική ενσυναίσθηση και αποτελείται από δυο υποκλίμακες με κλίμακα βαθμολόγησης πέντε σημείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προγράμματος ΘτΝ και της βελτίωσης της ενσυναίσθησης στα παντρεμένα ζευγάρια.

Τέλος, μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τους Romosiou, Brouzos, και Vassilopoulos (2019) εφάρμοσε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα τεσσάρων συνεδριών μίας ώρας με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της ικανότητας διαχείρισης του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 50 αστυνομικοί ($N=23$ στην ομάδα παρέμβασης, $Mage=36.78$ και $N=27$ στην ομάδα ελέγχου, $Mage= 36.44$). Το πρόγραμμα παρέμβασης, αναφορικά με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, αποτελούνταν από δραστηριότητες για τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την αυτοαντίληψη, την αυτοαποδοχή, την ευημερία και ευτυχία. Η μέτρηση της ενσυναίσθησης έγινε τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση μέσω του εργαλείου Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1983, όπ. αναφ. στο Romosiou et al, 2019). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση, την ψυχική ανθεκτικότητα και τη διαχείριση του άγχους στην ομάδα παρέμβαση.

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά μελετών που συμπεριελήφθησαν στη μετα-ανάλυση.

A/A	Συγγραφείς	Έτος Έκδοσης	Ιδιότητα Συμμετεχόντων Δείγματος	Αρ. Συμμετεχόντων (Ομάδα Παρέμβασης)	Αρ. Συμμετεχόντων (Ομάδα Ελέγχου)	Μέθοδος Συγκρότησης Ομάδων	Μέθοδος Σύγκρισης Ομάδων	Κλίμακα Αποτελεσμάτων
1	Kajava B. Lor et al	2015	Δευτεροετείς Φοιτητές Φαρμακευτικής	20	20	Τυχαία Επιλογή	F, C	JSE-HPS
2	Dadds et al	2012	Παιδιά ηλικίας 6 έως 16 ετών με προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. Διάσπαση προσοχής)	87	109	Αντιστοιχισμένες Ομάδες	F, C	GEM (Cognitive)
3	Hayner et al	1979	Έφηβοι Μαθητές Τάξης Αγγλικών	25	23	Τυχαία Επιλογή	C, P	AOS
4	Manger et al	2001	Μαθητές ηλικίας 14- 15 ετών (Νορβηγία)	91	109	Χωρίς Διευκρίνιση	C, P	ERQ
5	Stanbury et al	2009	Μαθητές ηλικίας 13- 14 ετών (ΗΠΑ)	86	86	Τυχαία Επιλογή	C, P	Beane's Scale
6	Castillo et al	2013	Μαθητές ηλικίας 11-17 ετών (Ισπανία)	361	229	Τυχαία Επιλογή	C, P	IRI
7	Webster et al	2005	Δράστες Σεξουαλικών Αδικημάτων	32	32	Αντιστοιχισμένες Ομάδες	C, P	IRI
8	Odonohue et al	2003	Άνδρες Φοιτητές Πανεπιστημίου (ΗΠΑ)	52	50	Τυχαία Επιλογή	C, P	RES
9	Sohravardi et al	2015	Μαθήτριες Δημοτικού (Ιράν)	31	31	Τυχαία Επιλογή	C, P	EFSCM
10	Kimberly et al	2011	Μαθητές και Μαθήτριες Δημοτικού (Καναδάς)	306	279	Αντιστοιχισμένες Ομάδες	C, P	IRI
11	Foubert et al	2006	Άνδρες Φοιτητές Πανεπιστημίου (ΗΠΑ)	87	87	Τυχαία Επιλογή	C, P	RES
12	Hirn et al	2019	Μαθητές ηλικίας 11- 15 ετών (Γερμανία)	72	51	Τυχαία Επιλογή	C, P	ER
13	Angantyr et al	2016	Μαθητές ηλικίας 5-11 ετών (Σουηδία)	80	57	Τυχαία Επιλογή	C	IRI
14	Erera	1997	Φοιτητές/Φοιτήτριες Κοινωνικών Εργασιών (Ισραήλ)	22	29	Τυχαία Επιλογή	C, P	MES
15	Romosiou et al	2019	Γυναίκες και Άνδρες Αστυνομικοί Υπάλληλοι (Ελλάδα)	23	27	Αντιστοιχισμένες Ομάδες	F, C, P	IRI
16	Ramesani et al	2020	Παντρεμένα Ζευγάρια (Ιράν)	16	16	Τυχαία Επιλογή	C, P	IRIC
17	Garaigordobil	2004	Έφηβοι Μαθητές Ιδιωτικών Σχολείων Ηλικίας 12- 14 (Ισπανία)	125	49	Τυχαία Επιλογή	C, P	IEA
18	Ornaghi et al	2013	Μαθητές Δημοτικού ηλικίας 6- 7 ετών (Ιταλία)	52	58	Οιωνεί-Τυχαία Επιλογή	F, C, P	HIFDS
19	Truskauskaite et al	2016	Έφηβοι Μαθητές Σχολείου ηλικίας 13- 17 ετών (Λιθουανία)	272	264	Αντιστοιχισμένες Ομάδες	F, C, P	PYDI
20	Schulze-Krumbholz et al	2016	Μαθητές Ηλικίας 11-17 ετών (Γερμανία)	225	347	Τυχαία Επιλογή	C	IRI
			Σύνολα	2065	1953			

Πίνακας 4: Επεξήγηση Συντομογραφιών (Κλίμακες αποτελεσμάτων).

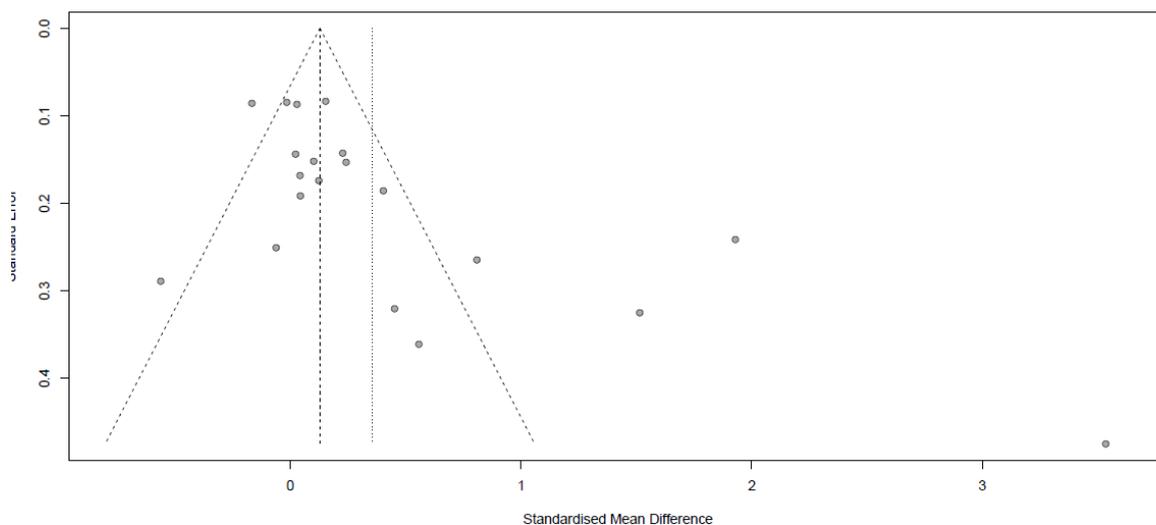
<u>Κλίμακα Αποτελεσμάτων</u>	<u>Πλήρης Ονομασία</u>
JSE-HPS	Jefferson Scale of Empathy Health Profession Student
GEM	Griffith Empathy Measure
ERQ	Olweus' Empathic Responsiveness Questionnaire
Bean's Scale	Bean's "Are you a bully" 12-question survey" (Scale 1-2)
IRI	Interactive Reactivity Index
RES	Rape Empathy Scale
EFSCHM	Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo, Miller 3-degree scale
ER	Recognition of Emotions
MES	Meharbian & Epstein's Emotional Empathy Scale
EIC	Empathy Index for Children
IRIC	Interactive Reactivity Index for Couples
IEA	Inventory of Empathy Assessment
HIFDS	How I Feed in Different Situations test
PYDI	Positive Youth Development Inventory

Πίνακας 5: Επεξήγηση Συμβόλων (Μέθοδοι σύγκρισης ομάδων).

<u>Μέθοδος Σύγκρισης Ομάδων</u>	<u>Συντομογραφία</u>
Follow - up	F
Control Group	C
Pre-Post Evaluation	P

4.3. Βαθμός μεροληψίας μελετών

Από το παρακάτω διάγραμμα (funnel plot) αξιολογήθηκαν: το συστηματικό σφάλμα δημοσίευσης και η επίδραση των μικρών μελετών. Παρατηρώντας το παρακάτω διάγραμμα διαπιστώνεται ότι οι μελέτες δεν είναι κατανεμημένες συμμετρικά, επομένως φαίνεται να υπάρχει ένδειξη για σφάλμα δημοσίευσης. Πιο αναλυτικά, οι μεγάλες σε μέγεθος μελέτες έχουν τυπική απόκλιση και βρίσκονται τόσο στην κορυφή του κώνου όσο και έξω από αυτό, με αποτέλεσμα να μη δημιουργούν την απεικόνιση ενός συμμετρικού ανάποδου χωνιού. Μάλιστα, από τις 20 μελέτες που συμπεριελήφθησαν, μία φαίνεται να έχει μεγάλη τυπική απόκλιση και βρίσκεται στο κάτω μέρος του διαγράμματος. Ωστόσο, πολλές φορές η συμμετρία του funnel plot μπορεί να οφείλεται και σε μια σειρά άλλων παραγόντων, όπως λόγω χάρη της επίδραση μικρών μελετών.



Διάγραμμα 2. Funnel plot (Διάγραμμα κώνου-χωνιού).

4.4. Στατιστική ανάλυση

4.4.1. Υπολογισμός βαθμού επίδρασης (effect size) ανά μελέτη

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι τα δεδομένα που αναζητήθηκαν σε κάθε έρευνα – μελέτη ήταν η δειγματική μέση τιμή (\bar{x}) (sample mean) (ανά δειγματική ομάδα), η δειγματική τυπική απόκλιση (s) (standard deviation) και το μέγεθος δείγματος (n).

Έχοντας εντοπίσει τα ανωτέρω στατιστικά μέτρα, παρατηρούμε ότι ο βαθμός επίδρασης θα μπορούσε να υπολογιστεί απλά ως διαφορά ανάμεσα στις δύο δειγματικές μέσες τιμές. Αυτή η λύση θα ήταν εφικτή εφόσον όλα τα άρθρα χρησιμοποιούσαν την ίδια κλίμακα αξιολόγησης. Ωστόσο, στην συγκεκριμένη περίπτωση, κάτι τέτοιο δεν ήταν εφαρμόσιμο, διότι σε κάθε μελέτη χρησιμοποιήθηκε διαφορετική κλίμακα αξιολόγησης και διαφορετική παρέμβαση. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ο υπολογισμός του συντελεστή d (standardized mean difference by Cohen), ο οποίος είναι ανεξάρτητος από την κλίμακα βαθμολόγησης και ταυτόχρονα συγκρίσιμος από έρευνα σε έρευνα (Borestein et al., 2009). Για τον υπολογισμό του d χρησιμοποιήθηκαν κατά σειρά οι ακόλουθοι τύποι, σύμφωνα με τον (Borestein et al., 2009).

$$S_{within} = \frac{(n_1 - 1) * S_1^2 + (n_2 - 1) * S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \quad (1)$$

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{S_{within}} \quad (2)$$

Όπου:

- \bar{x}_1 : δειγματική μέση τιμή (ομάδα παρέμβασης)
- \bar{x}_2 : δειγματική μέση τιμή (ομάδα ελέγχου)
- S_{within} : Τυπική Απόκλιση (σταθμισμένη και για τις δύο ομάδες)
- n_1, n_2 : μεγέθη δειγμάτων ομάδων παρέμβασης - ελέγχου

Παρατηρούμε ότι επιδιώχθηκε να προσεγγιστεί όσο καλύτερα γίνεται ο βαθμός επίδρασης λαμβάνοντας υπόψη την τυπική απόκλιση και των δύο ομάδων που συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα. Για την περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων, υπολογίστηκε η διακύμανση (V_d) και το τυπικό σφάλμα (SE_d) του συντελεστή d με τη χρήση των ακόλουθων σχέσεων:

$$V_d = \frac{n_1 + n_2}{n_1 * n_2} + \frac{d^2}{2 * (n_1 + n_2)} \quad (3)$$

$$SE_d = \sqrt{V_d} \quad (4)$$

Να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο συντελεστής d διαθέτει ένα επίπεδο μεροληψίας λόγω μικρού μεγέθους δείγματος (ανά άρθρο – έρευνα). Προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το επίπεδο μεροληψίας του συντελεστή d , μετασχηματίστηκε με τη βοήθεια ενός παράγοντα (J) σε έναν άλλο συντελεστή (*Hedge's g*), ο οποίος διαθέτει μεγαλύτερο βαθμό αμεροληψίας. Οι τύποι υπολογισμού που εφαρμόστηκαν είναι οι ακόλουθοι (Borestein et al., 2009):

$$J = 1 - \frac{3}{4df - 1} \quad (5)$$

$$df = n_1 + n_2 - 1 \quad (6)$$

$$g = J x d \quad (7)$$

Αναλύοντας τις σχέσεις (5)-(6), παρατηρείται ότι όσο μεγαλύτερα είναι τα μεγέθη των δύο δειγματικών ομάδων (δηλαδή υψηλότερη τιμή του παράγοντα df), τόσο περισσότερο η τιμή του παράγοντα J προσεγγίζει τη μονάδα. Επομένως, όσο μεγαλύτερα είναι τα μεγέθη του δειγματικών ομάδων, οι δύο συντελεστές επίδρασης (d και g) συγκλίνουν ως προς την ίδια τιμή.

Για την ολοκλήρωση του 1^{ου} σταδίου της μετα-ανάλυσης απαιτήθηκε η εκτίμηση του 95% Διαστήματος Εμπιστοσύνης του συντελεστή επίδρασης (g) καθώς και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας του εν λόγω συντελεστή (ανά άρθρο-μελέτη). Η εκτίμηση του διαστήματος εμπιστοσύνης υπολογίστηκε από τον ακόλουθο τύπο:

$$g \pm Z_{\alpha/2} * SE_g \quad (8)$$

- $Z_{\alpha/2}$: κριτική τιμή της τυπικής κανονικής κατανομής σε επίπεδο $\alpha/2$
- SE_g : Τυπικό σφάλμα συντελεστή g

Ο υπολογισμός του τυπικού σφάλματος ορίστηκε από τους ακόλουθους τύπους:

$$V_g = J^2 x d \quad (9)$$

$$SE_g = \sqrt{V_g} \quad (10)$$

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι η εύρεση της κριτικής τιμής της τυπικής κανονικής κατανομής, υπολογίστηκε μέσω της συνάρτησης (NORM.S.INV) στην εφαρμογή Microsoft Excel. Ως όρισμα της συνάρτησης αυτής χρησιμοποιήθηκε το επίπεδο σημαντικότητας ($\alpha/2$) για το οποίο θέλουμε να υπολογίσουμε την τιμή της Z . Στη συγκεκριμένη περίπτωση το επίπεδο σημαντικότητας ήταν 0.025 και υπολογίστηκε ως εξής:

$$P(\text{Κάτω Όριο} < g < \text{Άνω Όριο}) = 0,95 = 1 - \alpha_{(11)}$$

$$\alpha = 0,05 \text{ ή } \alpha/2 = 0,025_{(12)}$$

Τέλος, για τη διεξαγωγή του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας (δίπλευρος έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με τον οποίο εξετάζεται, εάν η επίδραση είναι διάφορη του μηδενός – χωρίς να εξετάζεται το πρόσημο της επίδρασης (θετική ή αρνητική), χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι τύποι:

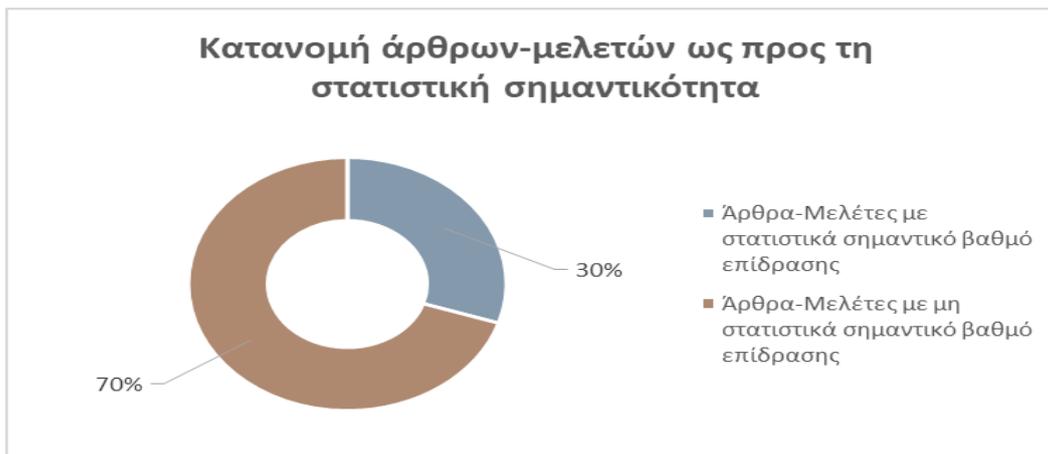
$$Z = \frac{g}{SE_g} \quad (13)$$

$$P = 2*[1 - (\Phi(z))] \quad (14)$$

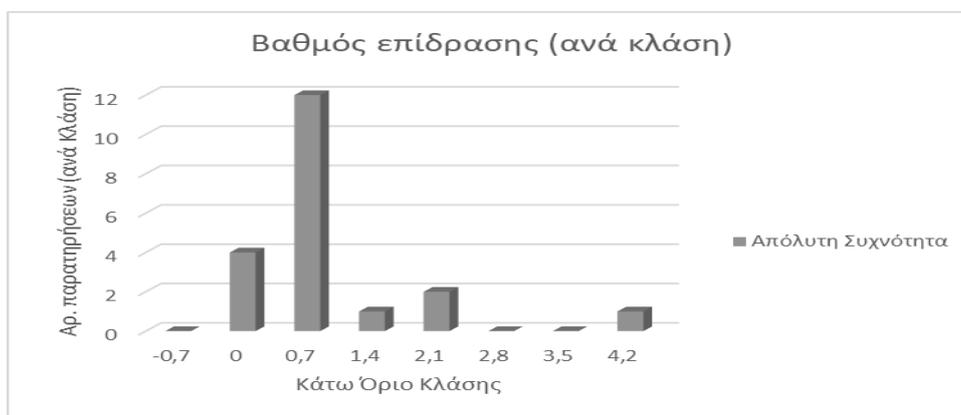
Εάν η πιθανότητα που υπολογίζεται μέσω της σχέσης (14) είναι μικρότερη από 5% (εφόσον επιλεγεί επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%), τότε διαπιστώνεται ότι ο εν λόγω συντελεστής είναι στατιστικά σημαντικός, αλλιώς δεν είναι δυνατή η έκβαση συμπεράσματος για την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας. Τα αποτελέσματα του 1^{ου} σταδίου της μετα-ανάλυσης (με τη εφαρμογή των σχέσεων (1)-(14)) παρουσιάζονται αναλυτικά στα ακόλουθα διαγράμματα – πίνακες:

Πίνακας 6: Σύνοψη αποτελεσμάτων 1^{ου} σταδίου μετα-ανάλυσης.

		ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΔΕ 95%		ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
A/A	d (Cohen)	Effect Size (g)	Κάτω Όριο	Άνω Όριο	P-value	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
1	0,461	0,452	-0,164	1,067	0,150	ΟΧΙ
2	0,023	0,022	-0,258	0,303	0,876	ΟΧΙ
3	3,594	3,535	2,635	4,435	0,000	ΝΑΙ
4	0,228	0,227	-0,051	0,505	0,110	ΟΧΙ
5	0,243	0,242	-0,057	0,540	0,113	ΟΧΙ
6	-0,016	-0,016	-0,181	0,149	0,850	ΟΧΙ
7	-0,063	-0,062	-0,546	0,422	0,802	ΟΧΙ
8	1,943	1,929	1,461	2,396	0,000	ΝΑΙ
9	0,818	0,808	0,296	1,320	0,002	ΝΑΙ
10	0,153	0,153	-0,010	0,315	0,065	ΟΧΙ
11	0,102	0,102	-0,194	0,398	0,500	ΟΧΙ
12	0,406	0,404	0,044	0,764	0,028	ΝΑΙ
13	0,123	0,123	-0,215	0,461	0,477	ΟΧΙ
14	-0,570	-0,561	-1,118	-0,005	0,048	ΝΑΙ
15	1,539	1,514	0,892	2,137	0,000	ΝΑΙ
16	0,572	0,557	-0,132	1,247	0,113	ΟΧΙ
17	0,042	0,042	-0,287	0,371	0,803	ΟΧΙ
18	0,044	0,044	-0,328	0,416	0,816	ΟΧΙ
19	0,029	0,029	-0,140	0,198	0,739	ΟΧΙ
20	-0,167	-0,166	-0,334	0,001	0,052	ΟΧΙ



Γράφημα 1: Κατανομή μελετών με κριτήριο τη στατιστική σημαντικότητα.



Γράφημα 2: Κατανομή μελετών με το βαθμό επίδρασης.

4.4.2. Υπολογισμός συνολικού βαθμού επίδρασης (overall effect size)

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης, το 2^ο στάδιο της μετα-ανάλυσης διεξήχθη εφαρμόζοντας την υπόθεση ότι όλα τα άρθρα – μελέτες που συμπεριελήφθησαν σε αυτή έχουν κοινό βαθμό επίδρασης (true effect size). Με άλλα λόγια, όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επίδρασης σε κάθε άρθρο – μελέτη είναι κοινοί. Η εν λόγω υπόθεση σχετίζεται με τη χρήση του μοντέλου fixed effect size για την υλοποίηση του 2^{ου} σταδίου της μετα-ανάλυσης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το εν λόγω μοντέλο λαμβάνει υπόψη την ανομοιογένεια που παρουσιάζεται ανά έρευνα-μελέτη στο μέγεθος δείγματος.

Μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων τύπων σταθμίστηκε ο βαθμός επίδρασης ανά έρευνα προκειμένου να καταλήξουμε στον τελικό συντελεστή.

Το 1^ο βήμα για τον υπολογισμό του συνολικού βαθμού επίδρασης αφορούσε στη στάθμιση εκάστου άρθρου – μελέτης. Για τον υπολογισμό αυτό παραθέτονται οι ακόλουθοι τύποι (Borestein et al.,2009):

$$W_i = \frac{1}{V_{gi}} \quad (15)$$

$$M = \frac{\sum_{i=1}^k W_i * g_i}{\sum_{i=1}^k W_i} \quad (16)$$

$$V_M = \frac{1}{\sum_{i=1}^k w_i} \quad (17)$$

$$SE_M = \sqrt{V_M} \quad (18)$$

Όπου:

- k : συνολικός αριθμός άρθρων – μελετών στη μετα – ανάλυση
- M : Συνολικός βαθμός επίδρασης όλων των άρθρων – μελετών
- V_M : Διακύμανση του Συνολικού βαθμού επίδρασης
- SE_M : Τυπικό σφάλμα του συνολικού βαθμού επίδρασης

Παρατηρούμε ότι όσο μικρότερη είναι η δειγματική διακύμανση εκάστου άρθρου-μελέτης, τόσο μεγαλύτερη είναι η στάθμιση που λαμβάνει ως προς τον υπολογισμό της συνολικής επίδρασης. Όπως αποτυπώνεται και στον υπολογισμό της δειγματικής διακύμανσης εκάστου άρθρου – μελέτης, η τιμή της δειγματικής διακύμανσης είναι αντιστρόφως ανάλογη με τα μεγέθη των δειγματικών ομάδων της έρευνας (Πίνακες 7 & 8).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ως προς τη στάθμιση εκάστου άρθρου – μελέτης για τον υπολογισμό της συνολικής επίδρασης.

ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ (FIXED EFFECT SIZE)			
A/A	Wi	Wi*g	Wi%
1	10,14	4,58	1,05%
2	48,76	1,09	5,06%
3	4,74	16,76	0,49%
4	49,65	11,25	5,16%
5	43,07	10,41	4,47%
6	140,47	-2,24	14,59%
7	16,39	-1,02	1,70%
8	17,58	33,91	1,83%
9	14,67	11,85	1,52%
10	145,89	22,25	15,15%
11	43,82	4,47	4,55%
12	29,63	11,96	3,08%
13	33,60	4,12	3,49%
14	12,41	-6,96	1,29%
15	9,91	15,00	1,03%
16	8,09	4,51	0,84%
17	35,50	1,49	3,69%
18	27,80	1,22	2,89%
19	134,33	3,87	13,95%
20	136,40	-22,71	14,17%
Άθροισμα	962,86	125,83	100%

Πίνακας 8: Τελικό αποτέλεσμα ως προς τη συνολική επίδραση (overall effect size).

ΤΕΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Συνολική Επίδραση (overall effect size)	0,131
Διακύμανση (variance)	0,001
Standard Error (Τυχαίο Σφάλμα)	0,032

Το επόμενο βήμα για την ολοκλήρωση του 2^{ου} σταδίου της μετα-ανάλυσης αφορούσε τους αντίστοιχους υπολογισμούς για την εκτίμηση του Διαστήματος Εμπιστοσύνης σε επίπεδο 95%, καθώς και τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας για τον συντελεστή συνολικής επίδρασης. Οι τύποι που χρησιμοποιήθηκαν είναι ανάλογοι με τις σχέσεις (13) και (14) και έχουν ως εξής (Borestein et al., 2009):

$$M \pm Z_{\alpha/2} * SE_M \quad (19)$$

$$Z = \frac{M}{SE_M} \quad (20)$$

$$P = 2 * [1 - (\Phi(z))] \quad (21)$$

Λαμβάνοντας υπόψη τους ανωτέρω τύπους, τα αποτελέσματα αναφορικά με το ΔΕ 95% και τη στατιστική σημαντικότητα του συντελεστή συνολικής επίδρασης (M) παρουσιάζονται ως ακολούθως (Πίνακας 9):

Πίνακας 9: Διάστημα Εμπιστοσύνης & Στατιστική σημαντικότητα συνολικής επίδρασης.

Κατώτατο Όριο (Δ.Ε. 95%)	0,068
Ανώτατο Όριο (Δ.Ε. 95%)	0,194
Z-στατιστικό	4,055
Πιθανότητα-p	5,010E-05
Στατιστική Σημαντικότητα	ΝΑΙ

Τέλος, τα αποτελέσματα των δύο σταδίων της μετα-ανάλυσης συνοψίζονται οπτικά στο διάγραμμα δάσους που αναλύεται στη συνέχεια.

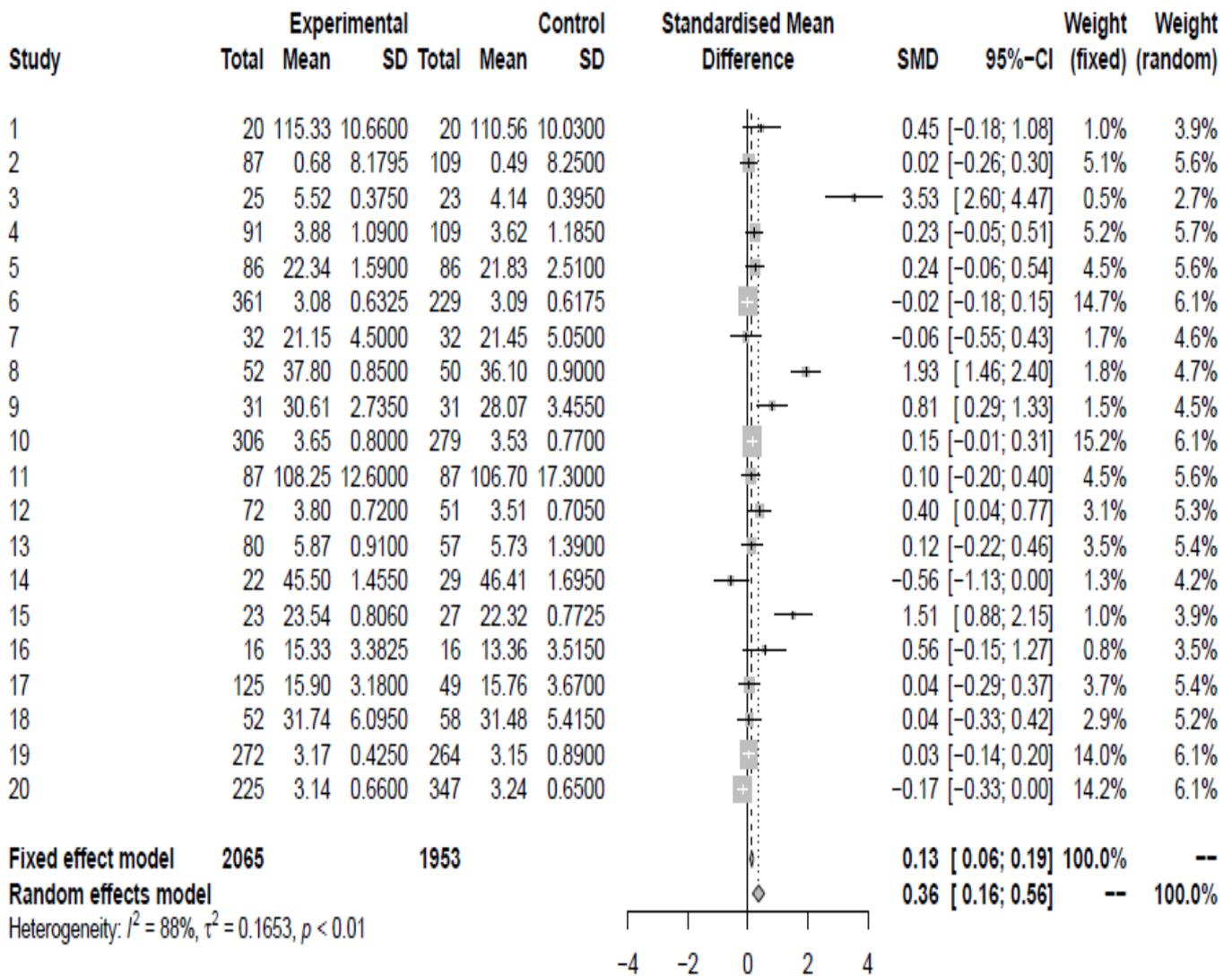
4.4.3. Διάγραμμα δάσους (forest plot)

Τα αποτελέσματα της στατικής ανάλυσης δίνονται οπτικά μέσα από το παρακάτω forest plot (Διάγραμμα 2). Μέσω αυτού είναι δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων για τις μελέτες, καθώς τονίζεται η σχετική ισχύ των αποτελεσμάτων επιστημονικών μελετών που αφορούν τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για την ενσυναίσθηση.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη στήλη παρουσιάζεται η αριθμητική ταυτότητα των μελετών, ενώ στην επόμενη στήλη το μέγεθος του δείγματος καθώς και η Μέση Τιμή (Mean) και Τυπική Απόκλιση των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου. Στη συνέχεια απεικονίζεται η γραφική παράσταση του μέτρου επίδρασης της κάθε μελέτης, το διάστημα εμπιστοσύνης και το βάρος της κάθε μιας. Παρατηρείται πως οι περισσότερες μελέτες είναι μικρού δείγματος, καθώς οι γραμμές μεταξύ των μελετών δεν επικαλύπτονται, που δείχνει την ύπαρξη ετερογένειας.

Η έκταση της γραμμής για κάθε μία από τις μελέτες, δείχνει το βάρος της στην μετα-ανάλυση. Όσο πιο μεγάλη είναι η γραμμή, τόσο πιο μεγάλη η επίδραση της έρευνας στη μετα-ανάλυση. Στην συγκεκριμένη εργασία, οι περισσότερες μελέτες έχουν περίπου την ίδια επίδραση για το τελικό αποτέλεσμα, με εξαίρεση την μελέτη 3 των Hayner et al. (1979).

Το συνολικό μέγεθος του αποτελέσματος παρουσιάζεται στο διάγραμμα με την διακεκομμένη κάθετη γραμμή που στο τέλος αυτής υπάρχει ένα διαμάντι, τα πλευρικά σημεία του οποίου δείχνουν την συνολική επίδραση της έρευνας. Το διαμάντι αυτό βρίσκεται δεξιά από το μηδέν που σημαίνει πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των μελετών. Τέλος, ο δείκτης I^2 που μετρά την ποσότητα της ετερογένειας μεταξύ των μελετών είναι 88% που δηλώνει ισχυρή ύπαρξη ετερογένειας ($I^2=88%$, $\tau^2=0.1653$, $p<0.01$).



Διάγραμμα 3. Διάγραμμα δάσους (forest plot) της επίδραση της ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης στην ενσυναίσθηση.

4.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Μέσω της συγκεκριμένης συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός του μεγέθους επίδρασης ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ενσυναίσθηση. Μετά τη συστηματική ανασκόπηση και λαμβάνοντας υπόψη όλα τα κριτήρια αποκλεισμού και συμπερίληψης καθώς και το πρωτόκολλο έρευνας που είχε προαποφασιστεί, προέκυψαν 20 μελέτες με σύνολο 2065 συμμετεχόντων. Με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων πραγματοποιήθηκαν μέσω του προγράμματος ελεύθερου κώδικα excel στατιστικές αναλύσεις.

Πιο συγκεκριμένα οι 6 από τις 20 συνολικά μελέτες που συμπεριελήφθησαν στη μετα-ανάλυση κατέληξαν σε στατιστικά σημαντικές σχέσεις, υποδηλώνοντας έτσι την παρουσία σχέσης μεταξύ προσδιοριστή και έκβασης. Η πλειονότητα των μελετών παρουσίασε βαθμό επίδρασης μεταξύ των τιμών (0 έως 0.7) (60% επί του συνόλου των μελετών). Ταυτόχρονα, το 80% των άρθρων – μελετών παρουσίασε θετικό βαθμό επίδρασης, ενώ στο 30% επί του συνόλου των ερευνών προέκυψε στατιστική σημαντικότητα με πιθανότητα 95%. Να σημειωθεί ότι εάν η πιθανότητα τεθεί στο 90% (που είναι ιδιαίτερα υψηλό), το ποσοστό των στατιστικά σημαντικών ερευνών ανέρχεται στο 40% (8 άρθρα – μελέτες).

Ιδιαίτερα, 4 από τις 6 έρευνες είχαν ιδιαίτερα σημαντικό μέγεθος επίδρασης (Castillo et al., 2013· Schonert-Reichl et al., 2012· Schulze-Krumbholz et al., 2016· Truskauskaitė et al., 2016·). Οι συγκεκριμένες μελέτες αφορούσαν ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα σε δείγμα παιδιών ηλικίας 6 έως 17 ετών, ενώ η μέτρηση των αποτελεσμάτων τους έγινε, στις δύο πρώτες μελέτες, με την κλίμακα IRI, το ερωτηματολόγιο Sympathy Reactivity Questionnaire (Volland et al., 2008, όπ. αναφ. στο Schulze-Krumbholz et al., 2016) και την υποκλίμακα Caring subscale του ψυχομετρικού εργαλείου Positive Youth Development Inventory (PYDI, Arnold et al., 2012, όπ. αναφ. στο Truskauskaitė et al., 2016).

Συνεπώς, από τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισχυρή ένδειξη του γεγονότος ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μη εκπαιδευμένες ομάδες πληθυσμού έχουν θετική επίδραση στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους. Καταλήγουμε σε αυτό το συμπέρασμα λαμβάνοντας υπόψη ότι

ο συνολικός συντελεστής επίδρασης (overall effect size) είναι μεγαλύτερος του μηδενός (0,131) και είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο 95%. Επιπρόσθετα, παρατηρώντας την αναπαράσταση των αποτελεσμάτων στο διάγραμμα 2 (forest plot), προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των άρθρων – μελετών παρουσιάζει θετικό συντελεστή επίδρασης και το μεγαλύτερο τμήμα του εύρους τιμών κάθε συντελεστή είναι μεγαλύτερο του μηδενός.

Τέλος, στην εφαρμογή της μεθόδου λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι το μέγεθος δείγματος εκάστης μελέτης είναι διαφορετικό. Για το λόγο αυτό δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα στα αποτελέσματα συγκεκριμένων μελετών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της εργασίας γίνεται συζήτηση αναφορικά με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μετα-ανάλυση, τους περιορισμούς και τις προτεινόμενες μελλοντικές κατευθύνσεις.

5.1. Συμπεράσματα και μελλοντικές κατευθύνσεις

Μέσω της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης βρέθηκε ότι τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα είναι δυνατό να αυξήσουν την ενσυναίσθηση. Ωστόσο, η χρήση διαφορετικών μορφών μέτρησής της, αυτοαναφορικά εργαλεία και ετεροαναφορικά, δημιουργεί αρκετούς προβληματισμούς που μπορούν να οδηγήσουν σε νέες έρευνες και εφαρμογές.

Αναλυτικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει έντονη διχογνωμία αναφορικά με τη φύση της ενσυναίσθησης και τις διαστάσεις της, στοιχείο το οποίο αντικατοπτρίζεται και στις ψυχομετρικές κλίμακες μέτρησης. Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση γύρω από για την ενσυναίσθηση αφορά κυρίως τους ακόλουθους πέντε τομείς- ερωτήματα: 1) εάν είναι μια γνωστική ή συναισθηματική διαδικασία, 2) τι ορίζεται ως ενσυναίσθηση, 3) εάν μία συναισθηματική απόκριση είναι αποτέλεσμα μιας γνωστικής ή συναισθηματικής αντίδρασης, 3) πώς μετράτε η ενσυναίσθηση και 5) εάν μπορεί να διδαχθεί και να βελτιωθεί.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι μέσω της συγκεκριμένης εργασίας επιχειρήθηκε να απαντηθεί μόνο το τελευταίο ερώτημα. Ωστόσο είναι πιθανό όλοι αυτοί οι τομείς να αποτελούν ένα συνεχές που αλληλοεπιδρά με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η διερεύνηση μόνο ενός. Επεξηγηματικά, η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε μια σημαντική ένδειξη της αποτελεσματικότητας των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ενίσχυση και βελτίωση της ενσυναίσθησης. Φαίνεται λοιπόν, ότι η εν λόγω έννοια δεν είναι μια δεξιότητα που δεν επιδέχεται αλλαγής. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη τόσο της γνωστικής, όσο και της συναισθηματικής διάστασής της μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης στους πληθυσμούς και με τον τρόπο αυτό να αυξήσουν την ικανότητα αντίληψης τους εσωτερικού πλαισίου αναφοράς κάποιου άλλου. Το συμπέρασμα αυτό είναι πολύ σπουδαίο, καθώς υπογραμμίζει την επίκτητη πλευρά

της ενσυναίσθησης που επιδέχεται αλλαγής αντί της έμφυτης, όπως κάποιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει.

Κρίνεται απαραίτητη λοιπόν, η συνέχιση της έρευνας στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Ιδιαίτερα προτείνεται, η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος αναφορικά με το ποια είναι εκείνα τα στοιχεία ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που επιφέρουν τα ισχυρότερα αποτελέσματα στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Πιο αναλυτικά, μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να ερευνήσουν ποιες είναι εκείνες οι μεταβλητές και τα στοιχεία ενός προγράμματος που οδηγούν στην ενίσχυση της εν λόγω έννοιας, ούτως ώστε ο σχεδιασμός τους να βελτιστοποιηθεί.

Επίσης, στο πλαίσιο μίας περαιτέρω εμβάθυνσης, συστήνεται η μελέτη του συνολικού βαθμού επίδρασης λαμβάνοντας υπόψη επί μέρους κριτήρια όπως π.χ.: τη σύγκριση του συνολικού βαθμού επίδρασης λαμβάνοντας υπόψη το είδος ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης (π.χ. παρεμβάσεις με δια ζώσης εκπαίδευση σε σύγκριση με παρεμβάσεις που σχετίζονται με την προβολή ψηφιακών μέσων) ή τη σύγκριση του συνολικού βαθμού επίδρασης λαμβάνοντας υπόψη την ιδιότητα των ομάδων πληθυσμού (π.χ. παρεμβάσεις σε μαθητές σε σύγκριση με παρεμβάσεις σε φοιτητές).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι η μέτρηση της ενσυναίσθησης αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων. Με άλλα λόγια, προκειμένου να είναι δυνατή η αξιολόγηση τέτοιων παρεμβατικών προγραμμάτων είναι απαραίτητη η ύπαρξη αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων μέτρησης των αποτελεσμάτων τους, δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, αναφορικά με τα ψυχομετρικά αυτά εργαλεία, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία. Χρειάζεται λοιπόν η διαμόρφωση ενός ψυχομετρικού εργαλείου, το οποίο θα ενοποιεί τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης και το θεωρητικό της προσανατολισμό και θα είναι κοινά αποδεκτό ως μέσο μέτρησής της.

5.2. Περιορισμοί

Παρά τις προσπάθειες για τη διατήρηση μίας επιστημονικής ακεραιότητας και την τήρηση ενός πρωτοκόλλου έρευνας, η μελέτη έχει τους παρακάτω περιορισμούς.

Ο πρώτος αναφέρεται στη δειγματοληψία και αποτελεί έναν αρκετά κοινό περιορισμό στις περισσότερες έρευνες και στις μετα-αναλύσεις. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη στηρίχθηκε στα αποτελέσματα πρωτογενών ερευνών. Με άλλα λόγια, παρά τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, η εγκυρότητα των μετρήσεων και των αποτελεσμάτων δεν είναι διαβεβαιωμένη, ενώ είναι πιθανό να μην μπόρεσαν να ανακτηθούν όλες οι μελέτες στο υπό μελέτη θέμα. Αυτό διότι, η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε μόνο σε τρεις, διεθνείς ωστόσο, βάσεις βιβλιογραφικών δεδομένων (Google Scholar, Medline και Scopus). Επίσης, η συστηματική ανασκόπηση περιορίστηκε στην αγγλική γλώσσα, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν ήταν στη συγκεκριμένη γλώσσα.

Ακόμη, στη μελέτη συμπεριελήφθησαν μελέτες που έκαναν σαφή αναφορά στη μέθοδο των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν και στο θεωρητικό τους προσανατολισμό. Με άλλα λόγια, απορρίφθηκαν εκείνες με μη αυστηρά στάδια και ψυχοεκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, γεγονός το οποίο επίσης μπορεί να θεωρεί ως ένας επιπλέον περιορισμός.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά την ετερογένεια μεταξύ των μελετών. Πιο συγκεκριμένα εξαιτίας των πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών των μελετών αυτή εμφανίστηκε αρκετά μεγάλη ($I^2=88\%$), στοιχείο το οποίο έκανε δύσκολη την εξαγωγή σταθερών συμπερασμάτων. Ωστόσο, το γεγονός αυτό αναμενόταν, καθώς προηγούμενες μετα-αναλύσεις, σε προγράμματα ενσυναίσθησης για θεραπευτές στο κλάδο της Ψυχολογίας, έδειξαν επίσης υψηλή ετερογένεια (Baker, Daniels & Greeley, 1990· Baker et al., 1989, όπ. αναφ. στο Baker, Daniels & Greeley, 1990).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- *Angantyr, M., Hansen, E. M., Eklund, J. H., & Malm, K. (2016). Reducing sex differences in children's empathy for animals through a training intervention. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 273-281.
- Apperly I.A., Samson D., & Humphreys G.W. (2009). Studies of adults can inform accounts of theory of mind development. *Developmental Psychology* 45(1), 190-201.
- Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greeley, A. T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: Narrative and meta-analytic reviews of three major programs. *The counseling psychologist*, 18(3), 355-421.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-175.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 226.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. ISBN: 978-960-333-650-1.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. ISBN 978-960-01-1785-1.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). Fixed-effect versus random-effects models. *Introduction to Meta-analysis*, 77, 85.
- Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *SRATE Journal*, 25(2), 16-25.
- Γαλάνης, Π. (2008). Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση. *Archives of hellenic medicine*, 26(6), 826-841. Ανακτήθηκε από: <http://www.mednet.gr/archives/2009-6/pdf/826.pdf>

- *Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence, 36*(5), 883-892.
- Chaimani, A., Mavridis, D., & Salanti, G. (2014). A hands-on practical tutorial on performing meta-analysis with Stata. *Evidence-Based Mental Health, 17*: 111–116.
- Cliffordson, C. (2002 α). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*, 49–59.
- Cliffordson, C. (2002 β). Interviewer agreement in the judgment of empathy in selection interviews. *International Journal of Selection and Assessment, 10*, 198–205.
- *Dadds, M. R., Cauchi, A. J., Wimalaweera, S., Hawes, D. J., & Brennan, J. (2012). Outcomes, moderators, and mediators of empathic-emotion recognition training for complex conduct problems in childhood. *Psychiatry research, 199*(3), 201-207.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., ... & El Masry, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child psychiatry and human development, 39*(2), 111-122.
- Dalton, R. F., Sundbland, L. M., & Hylbert, K. W. (1973). An application of principles of social learning to training in communication of empathy. *Journal of Counseling Psychology, 20*(4), 378–383.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113–126.
- Davis, C. M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught? *Physical therapy, 70*(11), 707-711.
- Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. *Psychotherapy, 48*(1), 43.

- *Erera, P. I. (1997). Empathy training for helping professionals: Model and evaluation. *Journal of Social Work Education, 33*(2), 245-260.
- *Foubert, J., & Newberry, J. T. (2006). Effects of two versions of an empathy-based rape prevention program on fraternity men's survivor empathy, attitudes, and behavioral intent to commit rape or sexual assault. *Journal of College Student Development, 47*(2), 133-148.
- Froman, R. D., & Peloquin, S. M. (2001). Rethinking the use of the Hogan Empathy Scale: A critical psychometric analysis. *American Journal of Occupational Therapy, 55*(5), 566–572.
- *Garaigordobil, M. (2004). Effects of a Psychological Intervention on Factors of Emotional Development During Adolescence. *European Journal of Psychological Assessment, 20*(1), 66-80.
- Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research, 12*(1), 12–33.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. (2011). Measuring empathy in the 21st century: Development of an empathy index rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Social Work Research, 35*(2), 83–93.
- Gladstein, G. A., & Feldstein, J. C. (1989). Using film to increase counselor empathic experiences. *Counselor Education and Supervision, 23*(2), 125–131.
- Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia, 14*(Suppl 1), 29–37.
- *Haynes, L. A., & Avery, A. W. (1979). Training adolescents in self-disclosure and empathy skills. *Journal of Counseling Psychology, 26*(6), 526.
- Hedges, L. V., & Vevea, J. L. (1998). Fixed-and random-effects models in meta-analysis. *Psychological methods, 3*(4), 486.
- Higgins, J. P., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in medicine, 21*(11), 1539–1558. <https://doi.org/10.1002/sim.1186>
- *Hirn, S. L., Weißmann, R., Zoelch, C., & Thomas, J. (2020). Fostering Empathic Skills in Mainstream Public School Pupils: Efficacy Assessment of the EPaN Empathy Training Program. *Journal of Education and Training Studies, 8*(3), 56-70.

- Israel, H., & Richter, R. R. (2011). A guide to understanding meta-analysis. *Journal of orthopaedic & sports physical therapy*, 41(7), 496-504.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 9(5), 441-476.
- Καράσσα, Φ. (2006). Αρχές και μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. *Ελληνική Ρευματολογία*, 17(4): 289-297. Ανακτήθηκε από: https://www.iatrikionline.gr/revmatol_4_06/01.pdf
- Kendall, G. E., Schonert-Reichl, K., Smith, V., Jacoby, P., Austin, R., Stanley, F., & Hertzman, C. (2006). The evaluation of Roots of Empathy in Western Australian Schools 2005. (For WA Department of Education and Training). In T. I. F. C. H. Research (Ed.).
- Kourmousi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The toronto empathy questionnaire: reliability and validity in a nationwide sample of greek teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological medicine*, 34(5), 911.
- *Lor, K. B., Truong, J. T., Ip, E. J., & Barnett, M. J. (2015). A randomized prospective study on outcomes of an empathy intervention among second-year student pharmacists. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(2).
- Mandel, M., and Rinott, Y. (2009). A selection bias conflict and frequentist versus Bayesian viewpoints, *American Statistician*, 63(3), 211–217.
- *Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2001). Effects of social-cognitive training on students' empathy. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 60(2), 82.
- Marshall, W. L., Hudson, S. M., Jones, R., & Fernandez, Y. M. (1995). Empathy in sex offenders. *Clinical Psychology Review*, 15(2), 99–113.
- Marshall, W. L., O'Sullivan, C., & Fernandez, Y. M. (1996). The enhancement of victim empathy among incarcerated child molesters. *Legal and Criminological Psychology*, 1, 95-102.

- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Nikolakopoulou, A., Mavridis, D., & Salanti, G. (2014). Demystifying fixed and random effects meta-analysis, *Evid Based Ment Health*, 17(2), 53-7.
- *O'Donohue, W., Yeater, E. A., & Fanetti, M. (2003). Rape prevention with college males: The roles of rape myth acceptance, victim empathy, and outcome expectancies. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(5), 513-531.
- Okoli, C. & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Working Papers on Information Systems*. 10(26), 10-26.
- *Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39.
- Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική*, 49(2), 122-130.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *The Behavioral and brain sciences*, 25(1), 1-71.
- *Ramezani, A., Ghamari, M., Jafari, A., & Aghdam, G. F. (2020). The Effectiveness of a ToM Training Program in Promoting Empathy Between Married Couples. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 19(1), 1-25.
- Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18(1), 28-36.
- Ried, K. (2006). Interpreting and understanding meta-analysis graphs - a practical guide. *Aust Fam Physician*, 35(8), 635-638.
- *Romosiou, V., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2019). An integrative group intervention for the enhancement of emotional intelligence, empathy,

- resilience and stress management among police officers. *Police Practice and Research*, 20(5), 460-478.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330.
- Schmidt, F. L., Oh, I. S., & Hayes, T. L. (2009). Fixed-versus random-effects models in meta-analysis: Model properties and an empirical comparison of differences in results. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 62(1), 97-128.
- *Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21.
- *Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain—The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive behavior*, 42(2), 147-156.
- Shamay-Tsoory, S. G., Tomer, R., Goldsher, D., Berger, B. D., & Aharon-Peretz, J. (2004). Impairment in cognitive and affective empathy in patients with brain lesions: anatomical and cognitive correlates. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 26(8), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/13803390490515531>
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental psychology*, 5(1), 136.
- Siu, A, & Shek, D. (2005). Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a Chinese context. *Research on Social Work Practice*, 15, 118–126.
- *Sohravardi, B.B., Bafrooei, K.B., & Fallah, M.H. (2015). The Effect of Empathy Training Programs on Aggression and Compatibility Students of Elementary Schools in Yazd, Center of Iran. *International Journal of Pediatrics*, 3, 841-851.
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic

- solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment*, 91(1), 62-71.
- *Stanbury, S., Bruce, M. A., Jain, S., & Stellern, J. (2009). The Effects of an Empathy Building Program on Bullying Behavior. *Journal of School Counseling*, 7(2), n2.
- Stepien, K. A., & Baernstein, A. (2006). Educating for empathy. *Journal of general internal medicine*, 21(5), 524-530.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Stueber, K. (2013). Empathy. *International Encyclopedia of Ethics*. Ανακτήθηκε από <https://stanford.library.sydney.edu.au/entries/empathy/>
- Thompson, A. E., & Voyer, D. (2014). Sex differences in the ability to recognise non-verbal displays of emotion: A meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 28(7), 1164-1195.
- Totan, T., Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). The Toronto Empathy Questionnaire: Evaluation of psychometric properties among Turkish university students. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 179-198.
- *Truskauskaitė-Kunevičienė, I. (2016). Direct and mediated long-term effects of the positive youth development intervention program Try Volunteering on empathy and prosocial behavior. *Social Inquiry into Well-Being*, 2(2), 47-54.
- Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 20(1), 57-59.
- Ungerer, J. A., Dolby, R., Waters, B., Barnett, B., Kelk, N., & Lewin, V. (1990). The early development of empathy: Self-regulation and individual differences in the first year. *Motivation and emotion*, 14(2), 93-106.
- Varker, T., Devilly, G. J., Ward, T., & Beech, A. R. (2008). Empathy and adolescent sexual offenders: A review of the literature. *Aggression and Violent behavior*, 13(4), 251-260.
- Vrontis, D. & Christofi, M. (2019). R&D internationalization and innovation: A systematic review, integrative framework and future research directions. *Journal of Business Research*.

*Webster, S. D., Bowers, L. E., Mann, R. E., & Marshall, W. L. (2005). Developing empathy in sexual offenders: The value of offence re-enactments. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 17(1), 63-77.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.

Zaki, J., Bolger, N., & Ochsner, K. (2008). It takes two: The interpersonal nature of empathic accuracy. *Psychological science*, 19(4), 399-404.