



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«Ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων:
διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των επαγγελματιών που τις
συντονίζουν»**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Λήδα Αναγνωστάκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Αικατερίνη- Στυλιανή Τσιμπούκη, Α.Μ 181121

Αθήνα, 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
1.1 Ορίζοντας τις κοινωνικές δεξιότητες και κατανοώντας τη σημασία τους στις ζωές των ατόμων	14
1.1.1 Οι κοινωνικές δεξιότητες ως αξιολογήσιμες συμπεριφορές κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις: η έννοια της κοινωνικής επάρκειας	15
1.1.2 Ο ρόλος που διαδραματίζουν τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας στην κοινωνική ζωή των ατόμων	16
1.1.3 Ο ρόλος που διαδραματίζουν τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας στη μαθησιακή πορεία των ατόμων	17
1.2 Η οικογένεια ως πλαίσιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων	18
1.2.1 Αλληλεπιδράσεις, συμπεριφορές και σχέσεις εντός οικογενειακού πλαισίου, που σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας παιδιών και εφήβων	19
1.3 Οι σχολικές δομές ως πλαίσιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων	21
1.3.1 Οι ενταξιακές σχολικές δομές ως το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων	23
1.4 Η εξέλιξη της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας σε παράγοντα αναπηροποίησης και οι συνακόλουθες συνέπειές της	24
1.4.1 Η σύνδεση συγκεκριμένων διαγνώσεων με την ελλειμματική εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων	26
1.5 Ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων	27
1.5.1 Η απαρχή διαμόρφωσης των ομάδων	27
1.5.2 Οι ομάδες ως πλαίσιο εκμάθησης κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών	28
1.5.3 Προτάσεις αναφορικά με τη σύνθεση και λειτουργία των ομάδων, καθώς και αναφορικά με τη διαμόρφωση της στοχοθεσίας εντός αυτών	30
1.5.3.1 Προτάσεις αναφορικά με τη σύνθεση των ομάδων	30
1.5.3.2 Προτάσεις αναφορικά με τη διαμόρφωση της στοχοθεσίας εντός των ομάδων	31
1.5.3.3 Προτάσεις αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων	33

1.6 Ο πολύ-παραγοντικός ρόλος των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	34
1.6.1 Αρμοδιότητες των επαγγελματιών στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	34
1.6.2 Η διαμόρφωση θετικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός των ομάδων από τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν ως σημαντική πτυχή του ρόλου τους σε αυτές.....	36
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	38
2.1 Σκοπός, απώτερος σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	38
2.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.....	41
2.2.1 Ποιοτική έρευνα.....	41
2.2.2 Συνέντευξη.....	42
2.2.3 Θεματική ανάλυση.....	44
2.3 Μεθοδολογικός σχεδιασμός	46
2.3.1 Ερευνητικό εργαλείο	46
2.3.2 Πορεία συλλογής δεδομένων.....	48
2. 4 Δείγμα.....	49
2.4.1 Χαρακτηριστικά δείγματος.....	50
3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	55
3.1 Λόγοι και τρόποι συγκρότησης των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σύμφωνα με τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν.....	55
3.1.1 Η σκοπιμότητα ύπαρξης των ομάδων.....	55
3.1.2 Εξετάζοντας σε ποιους απευθύνονται οι ομάδες σύμφωνα με τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν.....	57
3.1.3 Κριτήρια βάσει των οποίων συγκροτούνται οι επιμέρους ομάδες από τους επαγγελματίες.....	58
3.1.4 Στόχοι που τίθενται από τους επαγγελματίες στις ομάδες.....	59
3.1.5 Κριτήρια που βοηθούν τους επαγγελματίες στη διαμόρφωση της στοχοθεσίας εντός των ομάδων.....	61
3.2 Τρόποι επιλογής και εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους επαγγελματίες, αλλά και πρόσθετες αρμοδιότητες τους στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων	62
3.2.1 Κριτήρια που επηρεάζουν την επιλογή των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα εκπαιδευτούν στις ομάδες	63
3.2.2 Κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες οι επαγγελματίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση	63

3.2.3 Τεχνικές και πρακτικές που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν οι επαγγελματίες κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων.....	65
3.2.4 Πρόσθετες αρμοδιότητες των επαγγελματιών στις ομάδες	66
3.3 Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων αναφορικά με τη πορεία των ατόμων σε αυτές.....	68
3.3.1 Κριτήρια βάσει των οποίων οι επαγγελματίες αξιολογούν την εξέλιξη των συμμετεχόντων στις ομάδες	69
3.3.2 Αξιολόγηση της εξέλιξης των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση μιας ομάδας.....	70
3.4 Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων ως προς τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων ..	70
3.4.1 Απόψεις των επαγγελματιών ως προς τη σημαντικότητα ή μη της συνεργασίας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων	71
3.4.2 Μορφές συνεργασίας των επαγγελματιών με τις οικογένειες των συμμετεχόντων	72
3.4.3 Δυσκολίες που συναντούν οι επαγγελματίες κατά τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων.....	73
3.4.4 Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων...	75
3.5 Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων ως προς τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή στην οποία οι συμμετέχοντες φοιτούν.....	77
3.5.1 Απόψεις των επαγγελματιών ως προς τη σημαντικότητα ή μη της συνεργασίας με τη σχολική δομή.....	77
3.5.2 Μορφές συνεργασίας με τη σχολική δομή που αναφέρονται από τους επαγγελματίες.....	79
3.5.3 Δυσκολίες που συναντούν οι επαγγελματίες κατά τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή.....	80
3.5.4 Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας με τη σχολική δομή.....	82
3.6 Εμπειρίες, συναισθήματα, δυσκολίες και προτάσεις βελτίωσης των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων από τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν.....	84
3.6.1 Εμπειρίες που αποκομίζουν οι επαγγελματίες από τη συμμετοχή τους στις ομάδες.....	84
3.6.2 Συναισθηματική βίωση του συντονισμού των ομάδων από τους επαγγελματίες.....	85
3.6.3 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες κατά τη συμμετοχή τους στις ομάδες.....	86
3.6.4 Προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων.....	88

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	90
4.1 Οι ομάδες ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία: εξασφαλίζοντας την κοινωνική ένταξη ή την κοινωνική ενσωμάτωσή τους;.....	90
4.1.1 Η αναπηρία ως κύριος λόγος συμμετοχής στις ομάδες.....	90
4.1.2 Η αποκατάσταση των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων ως κύρια στοχοθεσία των ομάδων.....	92
4.1.3 Οι ομάδες ως πρόγραμμα που συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη ή στην κοινωνική ενσωμάτωση των συμμετεχόντων;	94
4.2 Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων σε σύμπνοια με τη νοηματοδότηση των ομάδων ως πλαίσιο θεραπείας.....	96
4.2.1 Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων ως το πρώτο στάδιο της αποκατάστασης των κοινωνικών τους ελλειμμάτων.....	96
4.2.2 Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια υλοποίησης των ομάδων ως εχέγγυο αποκατάστασης των κοινωνικών τους ελλειμμάτων.....	97
4.3 Ανιχνεύοντας τη πιθανή επίδραση της ιατροκατευθυνόμενης λογικής των περισσότερων επαγγελματιών στον τρόπο συντονισμού των ομάδων.....	99
4.3.1 Οι επαγγελματίες ως ειδικοί αναφορικά με τον τρόπο συντονισμού των ομάδων.....	99
4.3.2 Η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων τεχνικών και πρακτικών κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων ως κριτήριο επιλογής τους.....	100
4.4 Οι επαγγελματίες ως ειδικοί: αναζητώντας τους λόγους υιοθέτησης αυτού του ρόλου, ο οποίος επηρεάζει τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων.....	103
4.4.1 Η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών και των οικογενειών των συμμετεχόντων ως μια μη ισότιμη σχέση.....	103
4.4.2 Ύπαρξη δυσκολιών κατά τη συγκεκριμένη συνεργασία: αναγνώριση ή αποποίηση ευθυνών από πλευράς επαγγελματιών;.....	106
4.4.3 Η συμβουλευτική γονέων ως κύρια λύση για τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών και οικογενειών των συμμετεχόντων.....	107
4.5 Η υιοθέτηση του ρόλου του ειδικού από τους επαγγελματίες επηρεάζοντας και τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή στην οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες.....	108
4.5.1 Η σχολική δομή ως πάροχος και αποδέκτης πληροφοριών σχετικών με τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων.....	109
4.5.2 Η ύπαρξη δυσκολιών κατά τη δεδομένη συνεργασία ως ευθύνη των εκπαιδευτικών.....	111

4.5.3 Η αναζήτηση λύσεων για τη βελτίωση της δεδομένης συνεργασίας σε παράγοντες πέραν της συμπεριφοράς των επαγγελματιών.....	113
4.6 Εστιάζοντας στον τρόπο βίωσης εμπειριών και συναισθημάτων από πλευράς επαγγελματιών κατά τον συντονισμό των ομάδων αλλά και σε παράγοντες που τον επηρεάζουν.....	114
4.6.1 Επαγγελματικά οφέλη που απορρέουν κατά τον συντονισμό των ομάδων.....	115
4.6.2. Συναισθηματικά οφέλη που απορρέουν κατά τον συντονισμό των ομάδων.....	116
4.6.3 Συναισθηματική επιβάρυνση των επαγγελματιών κατά τον συντονισμό των ομάδων.....	117
4.6.4 Δυσκολίες που προκύπτουν κατά τον συντονισμό των ομάδων και προτάσεις αντιμετώπισής τους	118
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	121
5.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	121
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	126
5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	127
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	147

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων, εξαιτίας ερευνών που υποστηρίζουν τη σημαντικότητά της στις ζωές τους. Ως εκ τούτου έχουν δομηθεί προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα μαθητικής ηλικίας, στοχεύοντας περαιτέρω στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας. Ένα εξ αυτών αποτελούν οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Αν και υπάρχει πληθώρα ερευνών σχετικών με την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων, δεν υπάρχει αντίστοιχο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών που τις συντονίζουν σχετικά με αυτές.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα και εστιάζει σε απόψεις και εμπειρίες επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων σε σχέση με τη δόμηση και λειτουργία τους. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά οκτώ επαγγελματίες –τέσσερις λογοθεραπεύτριες, τρεις ψυχολόγοι και μια εργοθεραπεύτρια. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης και συγκεκριμένα της ημιδομημένης, ενώ η ερμηνεία τους βασίστηκε στη θεματική ανάλυση.

Από τα ερευνητικά δεδομένα φάνηκε πως οι περισσότεροι επαγγελματίες υιοθετούν μια ιατροκατευθυνόμενη λογική, η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο νοσηματοδοτούν τον λόγο ύπαρξης των ομάδων, επιμέρους πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου σε αυτές, αλλά και τη βίωση συναισθημάτων και εμπειριών κατά τον συντονισμό τους.

Συγκεκριμένα, φαίνεται να κατανοούν τις ομάδες ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία, αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση των κοινωνικών τους ελλειμμάτων, ώστε να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή τους στην κοινωνία. Επιπροσθέτως, δήλωσαν πως οι ομάδες απευθύνονται κυρίως σε άτομα με διαγνώσεις Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), εξαιτίας της σύνδεσής τους με την ελλειμματική εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σε άμεση σύνδεση με τη νοσηματοδότηση των ομάδων ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία βρίσκεται η αξιολόγηση της κοινωνικής τους επάρκειας, η οποία και αναδείχθηκε ως σημαντική αρμοδιότητα των επαγγελματιών στις ομάδες. Καταρχάς, η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στον εντοπισμό των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων με σκοπό τη βελτίωσή τους. Επίσης λειτουργεί ως εχέγγυο αποτελεσματικότητας των ομάδων στη

βάση τροποποίησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων προς μια κοινωνικώς αποδεκτή πορεία.

Ως προς τον τρόπο συντονισμού των ομάδων οι επαγγελματίες δεν αναφέρθηκαν στη χρήση δομημένου πρωτοκόλλου. Η μη χρήση δομημένου πρωτοκόλλου θα μπορούσε να αποτελεί συνειδητοποιημένη διαφοροποίηση των επαγγελματιών από το ιατρικό μοντέλο. Ωστόσο, ο ρόλος του ειδικού που υιοθετούν σε συνδυασμό με την ελλιπή τους εξειδίκευση ως προς τον συντονισμό των αλληλεπιδράσεων εντός των ομάδων, αλλά και η επιλογή αποτελεσματικών τεχνικών εκπαίδευσης στη βάση τροποποίησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αναιρούν μια τέτοια διαφοροποίηση.

Επίσης, οι επαγγελματίες τάχθηκαν υπέρ της αναγκαιότητας συνεργασίας τόσο με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, όσο και με τις σχολικές δομές στις οποίες φοιτούν για μια αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων. Ωστόσο, φαίνεται να μην έχουν λάβει εκπαίδευση, ούτε να έχουν ιδιαίτερη επαγγελματική εμπειρία ως προς τη διαχείριση αυτών των συνεργασιών. Εξαιτίας των προαναφερθέντων λόγων, αλλά και της θετικιστικής αντίληψής τους φαίνεται να υιοθετούν τον ρόλο του ειδικού κατά την υλοποίησή τους. Έτσι, δεν επιχειρούν αμοιβαιότητα σε αυτές, ούτε θεωρούν πως έχουν ευθύνη σε δυσκολίες που συναντούν, με αποτέλεσμα να αναζητούν λύσεις για τη βελτίωση αυτών των συνεργασιών σε παράγοντες πέραν της δικής τους συμπεριφοράς.

Τέλος, το γεγονός ότι δεν επιλέγονται ως συντονιστές των ομάδων επαγγελματίες με συγκεκριμένη επαγγελματική κατάρτιση και εμπειρία, αφήνει κάποιους εξ αυτών εκτεθειμένους. Συγκεκριμένα, αρκετοί δεν έχουν επαγγελματική εμπειρία, ούτε επαρκή εκπαίδευση, ενώ επίσης δεν τους παρέχεται εποπτεία από τα κέντρα στα οποία εργάζονται. Ως εκ τούτου οι ίδιοι φαίνεται να νιώθουν ανασφάλεια ως προς το επαγγελματικό τους έργο. Αυτή η ανασφάλεια σε συνδυασμό με την ιατροκατευθυνόμενη αντίληψή τους επηρεάζει τη βίωση εμπειριών και συναισθημάτων κατά τον συντονισμό των ομάδων. Παρά τις δυσκολίες που παραδέχθηκαν πως βιώνουν μη γνωρίζοντας, ούτε λαμβάνοντας στήριξη στο πώς να τις διαχειριστούν, οι περισσότεροι επαγγελματίες δεν έθιξαν την ανάγκη υποστήριξής τους, ίσως σε μια προσπάθεια διατήρησης ενός θετικού επαγγελματικού ρόλου.

ABSTRACT

In recent years, a great deal of emphasis has been placed on developing people's social competence, due to researches which certify its importance in their lives. Programs aimed at the development of children's and adolescences' social competence have therefore been built. One of the above mentioned programs is social skills training groups. Although there is a plethora of research about the effective functioning of these groups, there is no corresponding research interest in the views and experiences of professionals, who coordinate the groups about them.

This research is a qualitative research and focuses on the views and experiences of professionals, who coordinate social skills training groups in intervention centers, in relation to their construction and operation. A total of eight professionals participated in the study –four speech therapists, three psychologists and one occupational therapist. The research data was collected using the research tool of interview –specifically semi-structured interview– and their interpretation was based on thematic analysis.

The research data showed that most professionals adopt a medical-guided logic, which affects the way they conceive the reason of existence of the groups, aspects related to their professional role in them and also their emotions and personal experiences during the coordination of groups.

In particular, professionals are seemed to believe that these groups operate like a therapy for people with disabilities, aiming at the improvement of their social deficits, in order to participate actively into society. Moreover, they declared that groups are mostly appealed to people with Autistic Spectrum Disorders (ASD) and Attention Deficit and Hyperactivite Disorder (ADHD), because of their connection with the deficient display of social skills.

The assessment of participants' social competence, which has emerged as an important aspect of professionals' role within groups, is in relation to the comprehension of groups as therapy. The evaluation process contributes to identifying the social deficits of participants with a view to improving them. This process also serves as a guarantee of the effectiveness of groups on the basis of changing participants' social behavior towards a socially acceptable way.

About the coordination of groups professionals did not refer to the use of a structured protocol. The absence of structured protocol could be a conscious differentiation of professionals from the medical model. However, the role of expert they adopt combined with

the insufficient expertise about the coordination of interactions within groups, as well as the selection of effective training techniques on the basis of the improvement of participants' social deficits invalidate such a differentiation.

The professionals also pointed out the need to work together with the families of participants and with the school structures they attend, to make the groups more effective. However, they seem to have not received training, nor to have professional experience in the management of these partnerships. Due to these reasons, but also because of their medical-guided perception, they seem to be adopting the role of specialist in their implementation. As a result they do not try reciprocity in them, nor do they consider that they have a responsibility for arising difficulties, so they seek solutions to improve these partnerships in factors other than their own behavior.

Finally, the fact that professionals are not selected with specific qualifications –as coordinators of the groups– leaves some of them exposed. Specifically, many have no professional experience, no adequate training in coordinating groups and they are not being supervised by the centers in which they work. Therefore they seem to feel insecure about their professional role. This insecurity combined with the medical-guided perception affects their experiences and emotions during the coordination of the groups. Despite the difficulties they have admitted to experiencing not knowing, nor having been supported how to manage them, most professionals have not raised the need for support in coordinating groups, perhaps in an attempt to maintain a positive professional role.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Εδώ και πλέον μισό αιώνα ο δυτικός κόσμος έχει αναγνωρίσει τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στις ζωές των ατόμων (Merrell & Gimpel, 2014). Ως εκ τούτου, τα άτομα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους εκτίθενται σε πρακτικές εκπαίδευσής τους (Seever & Jones-Blank, 2008). Εξαιτίας της βαρύτητας που έχει δοθεί στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων, έχει γίνει προσπάθεια διαμόρφωσης αποτελεσματικών πρακτικών εκπαίδευσής τους. Ιδιαίτερος αποτελεσματική πρακτική αποτελούν οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων (Hotton & Coles, 2016).

Εργαζόμενη σε σχολικές δομές ως παράλληλη στήριξη, μου είχε ζητηθεί από γονείς παιδιών που είχα αναλάβει ή και από εκπαιδευτικούς η γνώμη μου για τρόπους ανάπτυξης της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Καταφεύγοντας σε τέτοιες περιπτώσεις σε μικρές βιβλιογραφικές έρευνες, πάντα παρουσιαζόταν ως πρόταση η συμμετοχή ατόμων παιδικής και εφηβικής ηλικίας σε ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Αν και ποτέ μέχρι στιγμής δεν είχα εμβαθύνει στην κατανόηση των λόγων ύπαρξης και των τρόπων λειτουργίας των ομάδων, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού ερευνών σε σχέση με αυτές, τις θεωρούσα ως την ιδανική λύση για τη περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων.

Ωστόσο, η φοίτησή μου στο μεταπτυχιακό της «Ειδικής Αγωγής» με έφερε σε επαφή με προβληματισμούς αναφορικά με λόγους για τους οποίους η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων εκλαμβάνεται ως απαραίτητη στην εκάστοτε κοινωνία, ιδίως για άτομα με αναπηρία, αλλά και αναφορικά με την επίδραση αυτών των λόγων στις αντιλήψεις επαγγελματιών που συντονίζουν σχετικά προγράμματα. Για παράδειγμα, η θετικιστική αντίληψη φαίνεται να είναι υπαίτια για τη σύνδεση αναπηριών με την ελλειμματική εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων (McKenzie, 2013). Η αντίληψη αυτή καταδεικνύει ως απαραίτητη τη βελτίωση των κοινωνικών ελλειμμάτων των ατόμων με αναπηρία, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία. Όταν οι επαγγελματίες που συντονίζουν προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων υιοθετούν μια τέτοια αντίληψη, τα προγράμματα αυτά από πλαίσιο ευκαιρίας για συμμετοχή σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μετατρέπονται σε πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία (Cotugno, 2009).

Τόσο η επιθυμία μου για τη πληρέστερη κατανόηση των λόγων και τρόπων δόμησης και λειτουργίας των ομάδων, καθώς μέχρι στιγμής δεν μου είχε δοθεί αυτή η ευκαιρία, όσο και οι προβληματισμοί που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτέλεσαν το εφελκυστικό για τη μελέτη

απόψεων και εμπειριών των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να διαφανούν πληροφορίες σε σχέση με τη δόμηση και λειτουργία τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζονται μελέτες και θεωρίες, οι οποίες τονίζουν τη σημασία εκδήλωσης κατάλληλων ανά περίπτωση κοινωνικών δεξιοτήτων στις ζωές των ατόμων, ενώ επίσης παρουσιάζονται και πλαίσια τα οποία στοχεύουν σε αυτή την εκπαίδευση, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Συνάμα, θίγονται προβληματισμοί αναφορικά με το γεγονός ότι η ανάπτυξη της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων συνέβαλε στη σύνδεση συγκεκριμένων διαγνώσεων, όπως οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), με την ελλειμματική εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτή η σύνδεση φαίνεται να καθιστά ακόμη πιο απαραίτητη τη συμμετοχή των ατόμων με τις προαναφερθείσες διαγνώσεις σε προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα εκ των πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων –που απευθύνεται κυρίως σε παιδιά και εφήβους ασχέτως άλλων επιμέρους χαρακτηριστικών– αποτελούν οι υπό συζήτηση ομάδες. Ως εκ τούτου, κρίθηκε απαραίτητο ο αναγνώστης να λάβει πληροφορίες σχετικές με τους τρόπους προσέγγισης των ομάδων, καθώς και πληροφορίες σχετικές με προτάσεις που αφορούν στον καλύτερο τρόπο λειτουργίας τους. Τέλος, σχολιάζονται οι πολλαπλοί ρόλοι των επαγγελματιών που τις συντονίζουν σε αυτές.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Καταρχάς, παρουσιάζεται ο σκοπός και ο απώτερος σκοπός της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα προς απάντησή του. Επίσης, δίνονται πληροφορίες για το είδος της έρευνας που θεωρήθηκε καταλληλότερο για το συγκεκριμένο ερευνητικό ζήτημα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, τη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και τη μέθοδο επιλογής του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα. Παράλληλα, ο αναγνώστης στο κεφάλαιο αυτό θα λάβει ακριβείς πληροφορίες για τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, αλλά και για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των επαγγελματιών που συνέθεσαν το δείγμα της.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών αναφορικά με τις υπό συζήτηση ομάδες. Συγκεκριμένα τα ευρήματα αφορούν στους λόγους και τρόπους διαμόρφωσης των ομάδων από τους επαγγελματίες, στους τρόπους τους οποίους επιλέγουν οι ίδιοι για την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων εντός των ομάδων, αλλά και στις απόψεις τους σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Επίσης, παρουσιάζονται ευρήματα αναφορικά με τις απόψεις και τις εμπειρίες των επαγγελματιών ως προς τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, αλλά και με τις σχολικές δομές στις οποίες οι συμμετέχοντες φοιτούν.

Συνάμα, ο αναγνώστης θα έρθει σε επαφή με εμπειρίες και συναισθήματα των επαγγελματιών που απορρέουν κατά τη συμμετοχή τους στις ομάδες.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά σε συζήτηση επί των ευρημάτων που προέκυψαν από τους παραπάνω άξονες. Συγκεκριμένα επιχειρήθηκε η ερμηνεία των ευρημάτων, ο προβληματισμός επ' αυτών, καθώς και η προβολή τόσο ομοιοτήτων, όσο και διαφορών μεταξύ των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και βιβλιογραφικών πηγών επί του θέματος.

Στο πέμπτο κεφάλαιο έγινε η προσπάθεια συγκέντρωσης των βασικών συμπερασμάτων που απορρέουν από τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της, αλλά και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να δια φωτίσουν περαιτέρω το ερευνητικό ζήτημα.

Τέλος, ο αναγνώστης στο έκτο κεφάλαιο ενημερώνεται για τις βιβλιογραφικές πηγές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Με μια απλή ματιά κανείς θα διαπιστώσει πως πρόκειται για ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς στο ελληνικό πλαίσιο δεν φαίνεται να έχουν διεξαχθεί προς το παρόν έρευνες που να εστιάζουν στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων και πόσο μάλλον στις απόψεις και στις εμπειρίες των επαγγελματιών ως προς αυτές.

Ολοκληρώνοντας τον πρόλογο, οφείλω να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν, ο καθένας με τον τρόπο του, στην υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου κυρία Λήδα Αναγνωστάκη, τόσο για τη βοήθειά της κατά τη δόμηση του ερευνητικού θέματος, όσο και για τις συμβουλές και τα σχόλιά της σε όλες τις επιμέρους διαδικασίες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση μιας διπλωματικής εργασίας. Ευχαριστίες οφείλω επίσης στους συμμετέχοντες της έρευνας, οι οποίοι διέθεσαν προσωπικό τους χρόνο, ώστε να μοιραστούν μαζί μου απόψεις και εμπειρίες τους σε σχέση με τις ομάδες που συντονίζουν. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, αλλά και τον φιλικό μου περίγυρο για τη συναισθηματική στήριξη, αλλά και ενθάρρυνση σε όλο το διάστημα φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αλλά ιδίως κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Ορίζοντας τις κοινωνικές δεξιότητες και κατανοώντας τη σημασία τους στις ζωές των ατόμων

Η ποικιλία χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και συμπεριφορών, η οποία συνθέτει την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθιστά αδύνατη τη δημιουργία ενός καθολικώς αποδεκτού ορισμού (Merrell & Gimpel, 2014, p. 3). Πράγματι, υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες και παρουσιάζουν επιμέρους διαφορές.

Καταρχάς, οι Gresham & Elliot (1990, όπ. αναφ. σε Elliot, Malecki & Demaray, 2001) υποστηρίζουν πως οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως μαθημένες και κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές. Ως εκ τούτου τα άτομα που τις εκδηλώνουν, αποκομίζουν θετικές αποκρίσεις από το κοινωνικό τους περιβάλλον κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σε συμφωνία οι Gresham, Sugai & Horner (2001) επίσης ορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στις ζωές των ατόμων.

Σε μια διαφορετική προσέγγιση της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων, η Spence (2003) τις ορίζει ως αντιδράσεις κατά τις αλληλεπιδράσεις με άλλους, οι οποίες μπορούν να εκμαιεύσουν είτε θετικές, είτε αρνητικές αποκρίσεις από τα άτομα με τα οποία κάποιος αλληλεπιδρά. Η κυριότερη διαφορά αυτής της προσέγγισης με τις παραπάνω δεν αφορά στον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων ως αντιδράσεις αντί για συμπεριφορές, που είναι άλλωστε και η προφανέστερη. Αντιθέτως η κυριότερη διαφορά αφορά στο γεγονός πως σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση ως κοινωνικές δεξιότητες αναγνωρίζονται και μη κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Άλλωστε για αυτόν τον λόγο η Spence υποστηρίζει πως μια κοινωνική δεξιότητα μπορεί να εκμαιεύσει είτε θετική, είτε αρνητική ανταπόκριση, αναλόγως με το αν εκληφθεί ως κοινωνικώς πρόποσα ή μη από το κοινωνικό σύνολο.

Πέραν των επιμέρους διαφορών μεταξύ των προσεγγίσεων της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων υπάρχει ένα σημείο συμφωνίας. Με την εκδήλωση συμπεριφορών που γίνονται αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τα άτομα αποκομίζουν θετικές αποκρίσεις από αυτό. Οι αλληλεπιδράσεις στις οποίες συμμετέχουν οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους, αποτελούν πηγή τόσο ευχάριστων, όσο και δυσάρεστων αποτελεσμάτων και συναισθημάτων στις ζωές τους (Campbell, Hansen & Nangle, 2010). Σε αυτή τη βάση, η εκδήλωση των αποδεκτών από το κοινωνικό σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων

κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να συντελέσει στην αύξηση εμφάνισης θετικών εμπειριών στις ζωές των ανθρώπων.

1.1.1 Οι κοινωνικές δεξιότητες ως αξιολογήσιμες συμπεριφορές κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις: η έννοια της κοινωνικής επάρκειας

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις πέρα από πλαίσιο ανταπόκρισης στις κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν και πλαίσιο αξιολόγησής τους. Ο Gresham (2016) υποστηρίζει πως οι κοινωνικές δεξιότητες αξιολογούνται από άλλα μέλη του κοινωνικού συνόλου κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις βάσει του αν εκλαμβάνονται κατάλληλες ή μη, ως προς την επιτυχή ολοκλήρωση του οποιοδήποτε κοινωνικού έργου.

Ωστόσο, αυτή η καταλληλότητα δεν υπακούει σε κάποιους καθολικούς κανόνες, αλλά βασίζεται σε πολιτισμικές νόρμες και αξίες που διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία (Chen & French, 2008). Δηλαδή η εκδήλωση μιας κοινωνικής δεξιότητας από ένα άτομο κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε μια συγκεκριμένη κοινωνία θα μπορούσε να επιφέρει θετική ανταπόκριση σε αυτό από τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά, ενώ σε μια άλλη κοινωνία θα μπορούσε να επιφέρει το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως ούτε μια επιμέρους κατάσταση, ούτε το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο μπορούν να προβλέψουν την καταλληλότητα εμφάνισης μιας κοινωνικής δεξιότητας από κάποιο κοινωνικό μέλος, αν αυτοί οι δύο παράγοντες ειδωθούν ανεξάρτητα (Singleton, 2013). Δηλαδή τόσο η επιμέρους κατάσταση, όσο και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο από κοινού καταδεικνύουν τις κοινωνικές δεξιότητες που θα πρέπει να εκδηλωθούν, ώστε να προκύψει μια θετική αξιολόγησή τους από τα μέλη του κοινωνικού συνόλου.

Σύμφωνα με τον Gresham (2016) οι αξιολογήσεις στις οποίες προβαίνει το κοινωνικό σύνολο αναφορικά με την ικανότητα ενός ατόμου να επιδεικνύει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες βάσει της περίπτωσης και του πλαισίου, συμπυκνώνονται στη θεωρητική έννοια της «κοινωνικής επάρκειας». Σύμφωνα με τον θεωρητικό όρο της κοινωνικής επάρκειας ένα άτομο, το οποίο καλείται να επιτελέσει ένα κοινωνικό έργο, θα πρέπει καταρχάς να νοηματοδοτήσει τη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, καθώς και το πλαίσιο που αυτή διαδραματίζεται, ώστε να εκδηλώσει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και να ολοκληρώσει επιτυχώς το εκάστοτε κοινωνικό έργο (Semrud-Clikerman, 2007).

Η ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας, δηλαδή της ικανότητας εκδήλωσης κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, εκλαμβάνεται ως ένας από τους σημαντικότερους στόχους κατά την ανάπτυξη των ατόμων (Ashdown & Bernard, 2012). Τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας αποτελούν απαραίτητο εφόδιο για μια επιτυχημένη πορεία ζωής, καθιστώντας το κάθε άτομο ικανό να ανταποκριθεί επιτυχώς σε πληθώρα κοινωνικών έργων (Kok et al., 2014).

1.1.2 Ο ρόλος που διαδραματίζουν τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας στην κοινωνική ζωή των ατόμων

Τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας μπορούν να εξασφαλίσουν στα άτομα πληθώρα θετικών εμπειριών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Segrin et al., 2007). Μάλιστα, η εκδήλωση υψηλών επιπέδων κοινωνικής επάρκειας φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο από νωρίς στις ζωές των ατόμων. Συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας συντελούν στη βίωση εμπειριών –προερχόμενων από το κοινωνικό σύνολο– με θετικό πρόσημο, οι οποίες με τη σειρά τους δομούν τις βάσεις για θετικές μελλοντικές κοινωνικές εμπειρίες (Mota & Matos, 2013).

Σύμφωνα με τους Gresham, Sugai & Horner (2001) τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας συντελούν στην εδραίωση θετικών κοινωνικών σχέσεων από τη μαθητική κιόλας ηλικία. Οι ίδιοι αναφέρουν πως νοσηματοδοτώντας την κατάσταση και το πλαίσιο, τα άτομα από μικρή ηλικία μπορούν να εκδηλώνουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να εδραιώνουν αλλά και να διατηρούν θετικές κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους, αλλά και να λαμβάνουν την αποδοχή από αυτούς.

Συνάμα τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας φαίνεται να συμβάλλουν στη βελτίωση, αλλά και στον τερματισμό σχέσεων που μπορεί να φανούν επιβλαβείς για τα άτομα. Συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας σχετίζονται με την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, με τρόπο που να μην εκλαμβάνεται αρνητικά από τους αποδέκτες. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στο να επιλυθούν προβλήματα που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις. Ακόμη, η ικανότητα εκδήλωσης κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών βάσει της κατάστασης και του πλαισίου συμβάλλει στον ομαλό τερματισμό σχέσεων, που δυνητικά θα δημιουργούσαν προβλήματα στις ζωές των ατόμων (Mota & Matos, 2012).

Τέλος, μια ακόμη θετική επίδραση της εκδήλωσης επιθυμητών από το κοινωνικό σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων στην κοινωνική ζωή των ατόμων αφορά στη μείωση του άγχους κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Segrin et al., 2007). Συγκεκριμένα, τα υψηλά

επίπεδα κοινωνικής επάρκειας σχετίζονται με τη βίωση θετικών κοινωνικών εμπειριών. Αυτές οι θετικές εμπειρίες συμβάλλουν στη μείωση του άγχους, αλλά και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των ατόμων, αναφορικά με την ικανότητά τους για κοινωνική συμμετοχή και αλληλεπίδραση κατά τις επερχόμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

1.1.3 Ο ρόλος που διαδραματίζουν τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας στη μαθησιακή πορεία των ατόμων

Πιθανώς εύκολα κάποιος θα μπορούσε να συνάγει πως τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας φέρουν θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική ζωή των ατόμων. Ωστόσο πιο δύσκολα κάποιος θα μπορούσε να προβλέψει τη σχέση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και μαθησιακής πορείας των ατόμων. Σε μια σύντομη μετά- ανάλυση ερευνών σχετικών με την επίδραση της κοινωνικής επάρκειας στη μαθησιακή πορεία μαθητών, διαπιστώθηκε πως τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της θετικής μαθησιακής πορείας των ατόμων, ενώ φάνηκε πως υπερίσχυαν άλλων παραγόντων, όπως οι διαφορετικές μαθησιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνταν από εκπαιδευτικούς (Ashdown & Bernard, 2012). Η εκδήλωση των κατάλληλων βάσει πλαισίου και κατάστασης κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει στη μαθησιακή επιτυχία των ατόμων, διατηρώντας τη σημαντική επίδρασή της μέχρι και την ενήλική ζωή τους ως προς μια θετική ακαδημαϊκή πορεία (McClelland & Morrison, 2003, όπ. αναφ. σε Lynch & Simpson, 2010).

Παρά την ερευνητικά επιβεβαιωμένη σχέση μεταξύ υψηλών επιπέδων κοινωνικής επάρκειας και θετικής μαθησιακής πορείας των ατόμων δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι παράγοντες που τη διαμεσολαβούν (Welsh, Park, Widaman & O' Neil, 2001). Σε μια από τις λίγες μελέτες που καλύπτουν το δεδομένο κενό, ο Gresham (2016) υποστηρίζει πως υπάρχουν συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες που διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και μαθησιακής πορείας. Για παράδειγμα, τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας συνδέονται με την ικανότητα συνεργασίας ενός ατόμου στα πλαίσια μιας ομάδας και με τη τήρηση οδηγιών από πλευράς του. Αυτές οι συμπεριφορές αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να συμβάλλουν στη μαθησιακή ανάπτυξη ενός ατόμου.

Στον αντίποδα, οι Rabiner, Godwin & Dodge (2016) αμφισβητούν τη σχέση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και μαθησιακής πορείας. Στην εν λόγω έρευνα η σχέση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και μαθησιακής πορείας ανάγεται στην ταύτιση της δεύτερης με τη βαθμολογική επίδοση. Συγκεκριμένα φάνηκε πως ενώ τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας προέβλεπαν την υψηλή βαθμολογική επίδοση, δεν προέβλεπαν την επιτυχία των μαθητών σε

μαθησιακά τεστ. Επίσης, οι Elliot, Malecki & Demaray (2001) σε προγενέστερο της παραπάνω έρευνας χρόνο είχαν υποστηρίξει πως τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας μπορεί να βοηθήσουν τα άτομα να επιτύχουν σχολικούς στόχους που θέτουν, χωρίς να αναφέρονται σε επίδραση αυτής στη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Δηλαδή οι συγκεκριμένοι ερευνητές μιλούν για μετρήσιμα θετικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα θα μπορούσε να είναι μια υψηλή βαθμολογική επίδοση, η οποία δεν συνδέεται απαραίτητα με τη μαθησιακή ανάπτυξη των ατόμων. Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα δημιουργούν τον εξής προβληματισμό, τον οποίο υπαινίσσονται και οι Rabiner, Godwin & Dodge (2016) στην έρευνα που διεξήγαγαν. Μήπως εν τέλει τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας εξασφαλίζουν τη δημιουργία μιας θετικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στη βαθμολογική επίδοση, χωρίς να συμβαίνει το ίδιο και με τη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών, η οποία σχετίζεται με τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει κατά τη μαθησιακή διαδικασία;

Ωστόσο οι περισσότερες μελέτες υποστηρίζουν τη σημαντική επίδραση των υψηλών επιπέδων κοινωνικής επάρκειας στη θετική μαθησιακή πορεία των ατόμων. Μέσω των υψηλών επιπέδων κοινωνικής επάρκειας δομούνται θετικές σχέσεις τόσο με τους συνομηλίκους, όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στη συμμετοχή σε μια μαθησιακή διαδικασία με θετικό πρόσημο κατά την οποία το κάθε άτομο μπορεί να λάβει ουσιαστικές εμπειρίες και γνώσεις (Welsh, Park, Widaman & O' Neil, 2001).

1.2 Η οικογένεια ως πλαίσιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι Zins & Elias (2006) χαρακτηρίζουν την εκδήλωση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ως το «κλειδί» για τη βίωση της ευτυχίας. Επιπροσθέτως οι ίδιοι τονίζουν τη σπουδαιότητα εκπαίδευσης των αποδεκτών από το κοινωνικό σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων, λόγω των οφελών που μπορούν να προσφέρουν στις ζωές των ανθρώπων.

Η σημασία των κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις φαίνεται να έχει γίνει κατανοητή από το κοινωνικό σύνολο, με αποτέλεσμα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους οι άνθρωποι να εκτίθενται σε πρακτικές εκπαίδευσής τους (Seevers & Jones- Blank, 2008). Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν χρειάζεται να υλοποιείται ούτε από συγκεκριμένους επαγγελματίες, ούτε σε συγκεκριμένα πλαίσια (Ladd, 2005, όπ. αναφ. σε Lynch & Simpson, 2010), καθώς όλοι εκπαιδεύονται σε αυτές νωρίς στη ζωή τους από συγγενείς του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος (Seevers & Jones- Blank,

2008). Δηλαδή μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος βοηθούν τα άτομα να κατανοήσουν ποιες συμπεριφορές θα πρέπει να εκδηλωθούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις και πλαίσια, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκδηλωθούν.

Οι αλληλεπιδράσεις που εκτυλίσσονται εντός οικογενειακού περιβάλλοντος, αποτελούν αλληλεπιδράσεις υψίστης σημασίας (Pushpalata & Singh, 2009). Το γεγονός πως στο οικογενειακό περιβάλλον τα άτομα από μικρή ηλικία και ανά πάσα στιγμή μπορούν να εμπλακούν σε κοινωνικής φύσης αλληλεπιδράσεις, φαίνεται να συντελεί στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας (Downey, Condrón & Yucel, 2015).

Αρκετοί ερευνητές θίγουν το θέμα της ποσοτικής σημασίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων (Baker & Donnelly, 2001). Η ποσοτική σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων φαίνεται να διατηρεί την επίδρασή της και εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, σε έρευνα που διενεργήθηκε, φάνηκε πως τα παιδιά που έχουν αδέρφια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Sang & Nelson, 2017). Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά εκτίθενται σε ακόμη περισσότερες αλληλεπιδράσεις κοινωνικής και επικοινωνιακής φύσης, από ότι εκτίθενται τα παιδιά που διαβιώνουν μόνο με τους γονείς και αλληλεπιδρούν αποκλειστικά με αυτούς εντός του οικογενειακού πλαισίου.

Επιπροσθέτως, πέρα από τη ποσοτική σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εντός της οικογένειας, συγκεκριμένοι παράγοντες εντός του οικογενειακού πλαισίου και περιβάλλοντος φαίνεται να συντελούν στην εμφάνιση υψηλών επιπέδων κοινωνικής επάρκειας από πλευράς παιδιών και εφήβων. Οι παράγοντες αυτοί θα σχολιαστούν στη συνέχεια αυτής της ενότητας.

1.2.1 Αλληλεπιδράσεις, συμπεριφορές και σχέσεις εντός οικογενειακού πλαισίου, που σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας παιδιών και εφήβων

Συγκεκριμένες διαστάσεις της συμπεριφοράς μελών της οικογένειας (Drozdz & Pokorski, 2007), αλλά και συγκεκριμένα είδη αλληλεπιδράσεων που διαδραματίζονται εντός οικογενειακού πλαισίου (Torres et al, 2014), επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας παιδιών και εφήβων.

Σε έρευνα των Torres et al. (2014) φάνηκε πως η συμμετοχή των γονιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού επιδρά στα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας των παιδιών τους. Η συγκεκριμένη επίδραση φαίνεται να τροποποιείται με βάση το φύλο γονιών και παιδιών. Συγκεκριμένα φάνηκε πως η συμμετοχή των πατέρων σε εξωτερικές δραστηριότητες

παιχνιδιού με τους γιους τους, συνέβαλε στην εκδήλωση υψηλών επιπέδων κοινωνικής επάρκειας από πλευράς παιδιών. Σύμφωνα με τους ερευνητές σε αυτές τις δραστηριότητες παρέχονταν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης όχι μόνο μεταξύ πατέρα- γιου, αλλά και μεταξύ αυτών και άλλων ατόμων που μετείχαν στις εξωτερικές δραστηριότητες. Στον αντίποδα, για τα κορίτσια ισχυρότερη θετική επίδραση ως προς τα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας έφερε η εμπλοκή των μητέρων σε εσωτερικές δραστηριότητες παιχνιδιού, χωρίς να εξηγείται περαιτέρω το δεδομένο εύρημα. Σε κάθε περίπτωση, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονιών και παιδιών που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων παιχνιδιού, λειτουργούν ευεργετικά στη βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών.

Επιπροσθέτως, συγκεκριμένες γονεϊκές συμπεριφορές σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα κοινωνικοποίησης των ατόμων, αλλά και με την ικανότητα εκδήλωσης των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών ανά περίπτωση και πλαίσιο (Akhtar, Malik & Begeer, 2017). Σε έρευνα που διενεργήθηκε από τους Drozd & Pokorski (2007), φάνηκε πως η υπερπροστασία εκ μέρους των γονιών επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των τέκνων παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά παιδιών και εφήβων κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Συνεπώς όσο περισσότερη ελευθερία προσφέρουν οι γονείς κατά την ανατροφή των παιδιών τους θέτοντας όμως όρια, τόσο πιο θετική επίδραση μπορεί να φέρουν στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Σε συμφωνία, προγενέστερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε, κατέδειξε πως η κυριαρχική συμπεριφορά των γονιών κατά την ανατροφή των παιδιών τους, επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο κυριαρχική ήταν η συμπεριφορά των γονιών, τόσο χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας εκδήλωναν τα παιδιά τους (Anthony et al., 2005).

Ωστόσο, ακόμη και σε αυτή τη περίπτωση, φαίνεται να υπάρχει ένας παράγοντας, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά ως προς την εκδήλωση κατάλληλων ανά περίπτωση και πλαίσιο κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς παιδιών και εφήβων κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Πρόκειται για τη συναισθηματική εγγύτητα που αναπτύσσουν τα παιδιά και οι έφηβοι με τους παππούδες τους. Σε έρευνα που διεξήχθη, η συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ εγγονών και παππούδων αποτελούσε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα εκδήλωσης υψηλών επιπέδων κοινωνικής επάρκειας από πλευράς εγγονιών, παρά την ύπαρξη κυριαρχικών γονεϊκών συμπεριφορών. Οι ερευνητές εξηγούν αυτή την επίδραση προβαίνοντας σε μια υπόθεση. Υποστηρίζουν πως επειδή τις περισσότερες φορές οι παππούδες παρέχουν κοινωνική και συναισθηματική στήριξη στα εγγόνια τους, τα ίδια πιθανότατα αισθάνονται ασφαλή να

αλληλεπιδράσουν και να συζητήσουν μαζί τους για οποιαδήποτε θέματα τους απασχολούν, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Akhtar, Malik & Begeer, 2017).

Ολοκληρώνοντας, το να έχει κάποιος αδέρφια φαίνεται να επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της κοινωνικής του επάρκειας. Η επίδραση αυτή δεν οφείλεται μόνο στον αυξημένο αριθμό αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνται μεταξύ αδελφών εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και στην ποιότητα αυτής της σχέσης. Συγκεκριμένα, αυτές οι αλληλεπιδράσεις φαίνεται να έχουν ισχυρότερη θετική επίδραση στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας παιδιών και εφήβων, σε σχέση με την επίδραση αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους εντός του σχολικού πλαισίου. Σε έρευνα που διενεργήθηκε, φάνηκε πως τα παιδιά που είχαν αδέρφια, εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας, σε σχέση με μοναχοπαίδια τα οποία φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπου και συμμετείχαν σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Downey, Condron & Yucel, 2015). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημασία των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ αδελφών. Δηλαδή οι συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις φαίνεται να αποτελούν αλληλεπιδράσεις αυξημένης βαρύτητας για την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων, χωρίς να εξηγείται περαιτέρω το δεδομένο εύρημα.

Συνοψίζοντας, σημασία δεν παρουσιάζει μόνο ο αριθμός και η ευκολία αλληλεπιδράσεων κοινωνικής φύσης που αναπτύσσονται εντός οικογενειακού πλαισίου, αλλά παράλληλα σημασία έχουν και ποιοτικές διαστάσεις των αλληλεπιδράσεων αυτών.

1.3 Οι σχολικές δομές ως πλαίσιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Η έκθεση των ατόμων σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας (Baker & Donnelly, 2001). Σε συμφωνία οι Wentzel & Looney (2007) επισημαίνουν τη σημασία έκθεσης των ατόμων από μικρή ηλικία σε όσο το δυνατόν περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πέραν του οικογενειακού πλαισίου, με απώτερο σκοπό την από πλευράς τους εκδήλωση αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Οι σχολικές δομές αποτελούν πλαίσια στα οποία οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά, περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους. Επιπροσθέτως στις σχολικές δομές παρέχεται μεγάλος αριθμός ευκαιριών για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες και μπορούν να αξιοποιηθούν για την εκπαίδευση των ατόμων στην εκδήλωση επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών (Wentzel & Looney, 2007).

Ίσως κανείς να περίμενε πως ευκαιρίες εκπαίδευσης επί των κοινωνικών δεξιοτήτων εντοπίζονται κυρίως στις ώρες των διαλειμμάτων, όπου δίνεται η ευκαιρία μεγαλύτερου αριθμού αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, έρευνες αναφορικά με την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων στις σχολικές δομές διευρύνουν την οπτική αναφορικά με το ζήτημα αυτό. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σχολικές δομές, εντοπίζουν την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων (Banda, Hart & Liu- Gitz, 2009). Επί της ουσίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι μαθητές παροτρύνονται να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς αλλά και μεταξύ τους σε σχέση με τα μαθήματα. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να παρέμβουν σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις με μεγαλύτερη ευκολία από ότι στις αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται στις ώρες των διαλειμμάτων.

Η εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν γίνεται πάντα αντιληπτή ούτε από τους μαθητές, ούτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που επί της ουσίας συντονίζουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης (Wentzel & Looney, 2007). Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική δομή, εγγενώς συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση των μαθητών σε επιθυμητές από το κοινωνικό σύνολο κοινωνικές δεξιότητες.

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές εκφράζουν την ανάγκη για δημιουργία δομημένων προγραμμάτων που να στοχεύουν σαφέστερα στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, ακόμη και αν αυτά τα προγράμματα εντάσσονται στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων (Welsh, Parke, Widaman & O' Neil, 2001). Σκοπός της δημιουργίας τέτοιων προγραμμάτων είναι να προκύψουν περισσότερα οφέλη ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών. Οι Ashdown & Bernard (2012) συμφωνούν με τη δημιουργία προγραμμάτων στις σχολικές δομές που να στοχεύουν στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ επίσης υποστηρίζουν πως θα ήταν θεμιτό τέτοιου είδους προγράμματα να παρέχονται από τη νηπιακή κιόλας ηλικία στις εκπαιδευτικές δομές.

Τα τελευταία χρόνια πολλοί εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν ενστερνιστεί τις απόψεις αυτές και έχουν αρχίσει να συμπεριλαμβάνουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα που συνθέτουν ως επιπρόσθετο στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών (Gresham, 2016). Άλλωστε, η δεδομένη ανάπτυξη προσφέρει οφέλη όχι μόνο στην κοινωνική ζωή των ατόμων, αλλά επίσης συντελεί στην ανάπτυξη των μαθησιακών τους ικανοτήτων (Wilkerson, Perzigian & Schurr, 2013).

1.3.1 Οι ενταξιακές σχολικές δομές ως το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Εξαιτίας του μεγάλου αριθμού κοινωνικών εμπειριών που παρέχονται στις σχολικές δομές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο, αυτές αποτελούν σημαντικό πλαίσιο ως προς την εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικώς επιθυμητές συμπεριφορές. Ωστόσο, δεν έχουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές την ίδια ευκαιρία ως προς την έκθεσή τους σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εντός των σχολικών δομών.

Οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν μια μάλλον «αδικημένη» ομάδα μαθητών, η οποία συνήθως αποπέμπεται σε δομές με μικρότερο πληθυσμό και άρα λιγότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001). Επιπροσθέτως, ακόμη και όταν μαθητές με αναπηρίες δεν αποπέμπονται σε άλλες δομές, αλλά παραμένουν στη γενική σχολική δομή, πολλές φορές απομονώνονται από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες, εξαιτίας της αναπηρικής ταυτότητας που φέρουν και η οποία πολλές φορές αντιμετωπίζεται αρνητικά από μέλη της σχολικής δομής (Wilkerson, Perzigian & Schurr, 2013).

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες μέσω της προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης, της συμμετοχής δηλαδή όλων των μαθητών ανεξαιρέτως επιμέρους χαρακτηριστικών στην ίδια σχολική δομή (Winter, 1999, όπ. αναφ. σε Rafferty, Piscitelli & Boettcher, 2003), έχει ανατραπεί σε έναν βαθμό η προαναφερθείσα κατάσταση. Συγκεκριμένα, η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει προσφέρει σε πολλούς μαθητές με αναπηρία την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εντός των σχολικών δομών.

Σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους οι άνθρωποι έρχονται επί καθημερινής σχεδόν βάσης σε επαφή με μέλη του κοινωνικού συνόλου, με τα οποία καλούνται να αλληλεπιδράσουν. Κατ' επέκτασιν, η ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας αποτελεί ένα θέμα που αφορά όλους. Ως εκ τούτου, οι ενταξιακές δομές αποτελούν το καταλληλότερο πλαίσιο για την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς σε αυτές επωφελούνται όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως επιμέρους χαρακτηριστικών (Wilkerson, Perzigian & Shurr, 2013). Πληθώρα ερευνών καταδεικνύει ότι στις ενταξιακές δομές όλοι οι μαθητές αναπτύσσουν περαιτέρω τις κοινωνικές τους δεξιότητες και μαθαίνουν να κατανοούν τις ανάγκες των άλλων, αλλά και να αλληλεπιδρούν με άτομα, τα οποία μπορεί να διαφέρουν με τους ίδιους λιγότερο ή περισσότερο (Schoger, 2006). Οι ενταξιακές δομές δεν θα πρέπει να συσχετιστούν με την κοινωνική ανάπτυξη αποκλειστικά μαθητών με αναπηρίες. Οφέλη ως προς την ανάπτυξη της

κοινωνικής τους επάρκειας στις ενταξιακές σχολικές δομές αποκομίζουν και οι μαθητές χωρίς αναπηρίες. Συγκεκριμένα οι μαθητές χωρίς αναπηρίες σε αυτές τις δομές έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους με αναπηρίες. Μια δυνατότητα που δεν θα είχαν υπό άλλες συνθήκες, εμπλουτίζοντας έτσι τις κοινωνικές εμπειρίες στις οποίες εκτίθενται (Harper, Symon & Frea, 2008).

Επιπροσθέτως, στις συγκεκριμένες δομές φαίνεται να δίνεται εξίσου μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών, όπως και στην ανάπτυξη των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Στον αντίποδα, σε πιο παραδοσιακές σχολικές δομές η έμφαση δίνεται αποκλειστικά στις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών. Πράγματι, οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχολικές δομές έχουν διεξαχθεί σε ενταξιακά πλαίσια (π.χ Banda, Hart & Liu– Gitz; 2009, Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001).

Ίσως η εστίαση στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών να οφείλεται σε μια προσπάθεια των ενταξιακών σχολικών δομών να αποδείξουν τα οφέλη που προσφέρουν στη μαθητική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, πολλές φορές οι ενταξιακές δομές έχουν κατηγορηθεί πως φέρουν αρνητικό αντίκτυπο στη μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρίες, μην εστιάζοντας στις εξατομικευμένες ανάγκες τους (Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001). Ωστόσο, αυτή η «κατηγορία» καταρρίπτεται βάσει ευρημάτων ερευνών αναφορικά με την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών με αναπηρίες. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν πως στα ενταξιακά πλαίσια οι μαθητές με αναπηρίες συμμετέχουν επιτυχώς σε μεγάλο αριθμό κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ενώ επίσης αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους χωρίς αναπηρίες. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως οι μαθητές με αναπηρίες επωφελούνται από τις κοινωνικές εμπειρίες που παρέχουν οι ενταξιακές σχολικές δομές, αναπτύσσοντας την κοινωνική τους επάρκεια (Eldar, Talmor, Wolf- Zukerman, 2010).

1.4 Η εξέλιξη της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας σε παράγοντα αναπηροποίησης και οι συνακόλουθες συνέπειές της

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν συμπεριφορές, οι οποίες κρίνονται από μέλη του κοινωνικού συνόλου, τα οποία και αναλόγως αντιδρούν σε αυτές. Ωστόσο, η αξιολόγηση σύμφωνα με την οποία κάποιες εκ των συμπεριφορών αυτών θα κριθούν κατάλληλες και αποδεκτές βάσει πλαισίου και κατάστασης, φαίνεται να υπακούει στη λογική της «νόρμας»

(Elliot, Malecki & Demaray, 2001). Η νόρμα αποτελεί ένα κανονιστικό πρότυπο, κατά το οποίο, όποιος παρεκκλίνει από αυτό, παθολογικοποιείται (Foucault, 1992/ 2003).

Τα κανονιστικά πρότυπα που καθιστούν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες ως κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές, ενώ κάποιες άλλες όχι, διαμορφώθηκαν εξαιτίας του ενδιαφέροντος πολλών μελετητών στον τομέα της ψυχολογίας για την κατανόηση της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η απαρχή του ενδιαφέροντος για την κατανόηση της εν λόγω έννοιας εντοπίζεται τη δεκαετία του 1930. Από τη δεκαετία του 1930 μέχρι τη δεκαετία του 1980 πραγματοποιήθηκε πληθώρα ερευνών σχετικών με τη μελέτη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά. Οι έρευνες αυτές συνετέλεσαν στη δημιουργία μεγάλου αριθμού τεστ αξιολογήσεων επί της ικανότητας εκδήλωσης κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η εστίαση σε πληθυσμό μαθητικής ηλικίας ως προς την μελέτη της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων και των τρόπων αξιολόγησής τους, συνέβαλε στη διάδοση της εν λόγω έννοιας και στον τομέα της εκπαίδευσης πέραν από αυτόν της ψυχολογίας (Merrell & Gimpel, 2014).

Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα αυξήθηκε περαιτέρω το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών κυρίως στον τομέα της ψυχολογίας ως προς την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και ως προς την εύρεση τρόπων αξιολόγησής τους. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο πραγματικό ενδιαφέρον των ερευνητών να κατανοήσουν την υπό συζήτηση έννοια, αλλά και να εντοπίσουν τρόπους ανάπτυξης των κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις προς όφελος των ατόμων (Manger, Eikeland & Asbjornsen, 2003). Ωστόσο, αυτό το ενδιαφέρον μάλλον έχει λάβει αρνητική έκβαση για τον μαθητικό πληθυσμό. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως όσο αυξάνεται το ενδιαφέρον για την κατανόηση της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων, τόσο αυξάνεται και η αποδοχή της χρήσης αντίστοιχων αξιολογικών εργαλείων. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα όλο και περισσότερα μέλη του μαθητικού πληθυσμού να λαμβάνουν πιστοποίηση αναπηρίας, στη λογική του ότι παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς την εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Merrell & Gimpel, 2014). Το άκρως θετικιστικό πρότυπο προσέγγισης τέτοιου είδους φαινομένων μπορεί να φέρει κάποια επιθυμητά αποτελέσματα, ωστόσο μπορεί να φέρει και αρνητικές συνέπειες για το κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα, ο θετικισμός και η δημιουργία όλο και περισσότερων αξιολογικών εργαλείων μπορεί να έχει συνεισφέρει στην ανάπτυξη της ψυχολογίας και στη πληρέστερη κατανόηση σημαντικών ορισμών, συνάμα όμως μπορεί να αποβεί και επικίνδυνος για το κοινωνικό σύνολο (Ποταμιάνος, 2012, σελ.39). Ο κίνδυνος που ελλοχεύει το προαναφερθέν θετικιστικό μοντέλο δεν αφορά απλώς στη πιστοποίηση

αναπηριών, αλλά και στη συνακόλουθη προσπάθεια κανονικοποίησης των ατόμων που διαγιγνώσκονται με κάποια αναπηρία και όχι μόνο. Συγκεκριμένα, πολλοί υποστηρίζουν ότι η προσπάθεια κανονικοποίησης αποτελεί μια ευκαιρία των ατόμων να ενσωματωθούν και να λειτουργούν αποτελεσματικά στο κοινωνικό σύνολο (Yates, Dyson & Hiles, 2008).

Προσπάθειες εύρεσης προτύπων συμπεριφοράς και εννοιών που εμπεριέχουν αξιολογικά κριτήρια, όπως αυτή της κοινωνικής επάρκειας, φαίνεται να αποτελούν μια μορφή «βιοεξουσίας»- «βιοπολιτικής» (Foucault, 1992/ 2003, p. 243). Αυτή η έννοια χρησιμοποιήθηκε για την ιατρική επιστήμη, που ενώ παρουσιάζεται ως μια επιστήμη που στόχο έχει την καλύτερη υγεία των ανθρώπων, εν τέλει αποσκοπεί στον έλεγχο του πληθυσμού. Με ανάλογο τρόπο, τέτοιου είδους προσπάθειες μετατρέπονται σε παρόμοιες μορφές βιοεξουσίας, εστιάζοντας αντί για το σώμα στη συμπεριφορά και στη νόηση των ατόμων (Lekka, 2017).

1.4.1 Η σύνδεση συγκεκριμένων διαγνώσεων με την ελλειμματική εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων

Η έννοια της κοινωνικής επάρκειας αφήνει να το περιθώριο να εννοηθεί ότι κάποια άτομα εκδηλώνουν επαρκώς τις κατάλληλες ανά πλαίσιο και περίσταση κοινωνικές δεξιότητες, ενώ άλλα εκδηλώνουν ελλείμματα ως προς αυτή την εκδήλωση. Η ελλειμματική εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν φαίνεται να είναι τυχαία. Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει μια τάση σύνδεσης ελλειμμάτων κατά την εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων με συγκεκριμένες αναπηρίες (Merrell & Gimpel, 2014).

Ακόμη πιο συγκεκριμένα την εμφάνιση ελλειμμάτων κατά την εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων «χρεώνεται» κυρίως η νοητική αναπηρία (Merrell & Gimpel, 2014). Μάλιστα, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA, 2013) θέτει τα κοινωνικά ελλείμματα ως κεντρικό διαγνωστικό κριτήριό της. Η νοητική αναπηρία σύμφωνα με το ανωτέρω εγχειρίδιο συμπεριλαμβάνεται στην ευρύτερη κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με την Kelly (2005, όπ. αναφ. σε Merrell & Gimpel, 2014) γενικώς χαρακτηρίζονται από τέτοιου είδους ελλείμματα, εστιάζοντας στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) καθώς και στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).

Πράγματι, οι ΔΑΦ αναφέρονται ως μια διαταραχή που συνοδεύεται από ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, συχνά εκλαμβάνεται ως δεδομένο πως τα άτομα που διαγιγνώσκονται με την εν λόγω διαταραχή δυσκολεύονται στη σύναψη

κοινωνικών σχέσεων, γεγονός που μειώνει τα θετικά οφέλη τα οποία θα μπορούσαν να αποκομίσουν μέσω αυτών (Hotton & Coles, 2016). Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται πως αυτή η διαταραχή χαρακτηρίζεται από κοινωνικά ελλείμματα, τα οποία γίνονται ακόμη περισσότερο έκδηλα κατά την εφηβική ηλικία των ατόμων με τη συγκεκριμένη διάγνωση. Στην εφηβική ηλικία οι σχέσεις με συνομηλίκους αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα, τις οποίες τα άτομα με την αντίστοιχη διάγνωση υποστηρίζεται πως δυσκολεύονται να αναπτύξουν και να διατηρήσουν, εξαιτίας των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν ως προς την εκδήλωση κοινωνικών αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Mitchel, Regehr, Reaume & Feldman, 2010). Τέλος, πολλοί ερευνητές αποδίδουν την ύπαρξη των κοινωνικών ελλειμμάτων στο μειωμένο κοινωνικό ενδιαφέρον από πλευράς ατόμων με τη συγκεκριμένη διάγνωση (Reichow, Steiner & Volkmar, 2012).

Η ΔΕΠΥ επίσης συνδέεται με ελλείμματα κατά την εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ αυτά αποτελούν κεντρικό διαγνωστικό κριτήριό της (Thomas et al., 2011). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως η αδυναμία ελέγχου της παρόρμησης κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από πλευράς ατόμων που έχουν λάβει αντίστοιχη διάγνωση, δυσκολεύει τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Harrell, Mercer & DeRosier, 2009).

1.5 Ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

1.5.1 Η απαρχή διαμόρφωσης των ομάδων

Όπως αναφέρθηκε στη παραπάνω ενότητα υπήρξε μεγάλη εστίαση στην κατανόηση των εννοιών των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας κατά τη δεκαετία του 1980. Εξαιτίας αυτής της εστίασης έλαβε μεγάλη αποδοχή η προσπάθεια κανονικοποίησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των ατόμων από μικρή ηλικία. Συγκεκριμένα υπήρξαν ερευνητικά ευρήματα που ανέδειξαν τη σημασία της κοινωνικής και όχι μόνο της ακαδημαϊκής μάθησης (Richardson, Myran & Tonelson, 2009). Εκείνη τη περίοδο οι σχολικές δομές αναλάμβαναν την κύρια ευθύνη για τη γενικότερη ανάπτυξη των ατόμων. Ωστόσο παρατηρήθηκε ότι δεν δινόταν από το σχολικό σύστημα η προσοχή που θα έπρεπε στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ως εκ τούτου ξεκίνησαν να δομούνται προγράμματα εντός των σχολικών δομών που να στοχεύουν με μεγαλύτερη σαφήνεια σε αυτή την ανάπτυξη (Ogilvy, 1994). Οι σχολικές δομές επιλέχθηκαν ως πλαίσιο εκπαίδευσης των ατόμων στην εκδήλωση κοινωνικών αποδεκτών συμπεριφορών και για άλλους λόγους, πέραν της σημαντικότητάς τους στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών. Καταρχάς μέσω ερευνών που είχαν διεξαχθεί εκείνη τη δεκαετία είχε διαφανεί η σημασία εκπαίδευσης των ατόμων στην εκδήλωση κατάλληλων ανά

περίσταση κοινωνικών δεξιοτήτων από μικρή ηλικία και μεταξύ συνομηλίκων (Kamps, Ellis, Mancina & Greene, 1995). Παράλληλα, κρίθηκε επιθυμητό η εκπαίδευση αυτή να λαμβάνει χώρα σε αλληλεπιδραστικά πλαίσια, όπως το πλαίσιο μιας σχολικής τάξης (Richardson, Tolson, Huang & Lee, 2009).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι τα πρώτα προγράμματα, που διαμορφώθηκαν για την εκπαίδευση των ατόμων στην εκδήλωση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών, ήταν ομαδικά και υλοποιούνταν στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, στη πορεία διαπιστώθηκε ότι οι σχολικές δομές συνέχισαν να εστιάζουν στην ακαδημαϊκή και όχι στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Harper, Symon & Frea, 2008). Ως συνέπεια αυτού δομήθηκαν προγράμματα που στόχευαν στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων και εκτός της σχολικής δομής. Σε κάποια εξ αυτών έγινε η προσπάθεια διατήρησης του ομαδικού και αλληλεπιδραστικού πλαισίου μιας τάξης, του οποίου η αποτελεσματικότητα ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας είχε ήδη διαφανεί. Σε μια τέτοια λογική διαμορφώθηκε το πρόγραμμα των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων που αποτελεί ένα «ψυχοεκπαιδευτικό» πρόγραμμα ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων, το οποίο διεξάγεται είτε σε σχολικές δομές, είτε σε κέντρα παρεμβάσεων (Cappadocia & Weiss, 2011).

1.5.2 Οι ομάδες ως πλαίσιο εκμάθησης κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών

Οι ομάδες εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν ένα πρόγραμμα που διαμορφώθηκε και επιλέγεται συχνά για την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων (Muller, 2010). Συγκεκριμένα εντός των ομάδων επιχειρείται η εκπαίδευσή τους στην εκδήλωση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών. Ωστόσο, πέρα από τον κύριο στόχο του δεδομένου προγράμματος, οι υπόλοιπες πληροφορίες σε σχέση με αυτό παρουσιάζονται συγκεχυμένες. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχουν δύο κύριοι τρόποι προσέγγισης των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον έναν εξ αυτών οι εν λόγω ομάδες εκλαμβάνονται ως πλαίσιο ευκαιρίας για συμμετοχή σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης των ομάδων απορρέει από τη θέση σύμφωνα με την οποία σε όσες περισσότερες αλληλεπιδράσεις εκτίθενται τα άτομα, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η κοινωνική τους επάρκεια (Muller, 2010).

Αντιθέτως, ο άλλος τρόπος προσέγγισης των ομάδων στηρίζεται σε μια ιατροκατευθυνόμενη οπτική σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε άτομα με αναπηρία ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας και πιο συγκεκριμένα σε άτομα που έχουν λάβει διαγνώσεις ΔΑΦ και ΔΕΠΥ, καθώς αυτές συνδέονται κατά κύριο λόγο

με την ελλειμματική εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Harrell, Mercer & DeRosier, 2009, Reichow, Steiner & Volkmar, 2012). Ως εκ τούτου, σε αυτή τη δεύτερη συνθήκη οι ομάδες αποτελούν πλαίσιο θεραπείας και στοχεύουν στην αποκατάσταση των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων και στην αντικατάστασή τους με κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές.

Υπό όποια από τις δύο προαναφερθείσες οπτικές και αν προσεγγιστούν οι ομάδες ως πρόγραμμα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν παύουν να αποτελούν ένα πλαίσιο κανονικοποίησης των συμμετεχόντων, καθώς σε αυτές επιχειρείται η εκμάθηση των ατόμων στην εκδήλωση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών (Moser, 2000). Η εκμάθηση αυτή στοχεύει στο να μπορούν οι συμμετέχοντες να αποκομίζουν θετικές εμπειρίες κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και να μετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Gresham, 2016).

Ο τρόπος προσέγγισης των ομάδων, λοιπόν, δεν δύναται να αναιρέσει την κανονικοποίηση που υφίστανται οι συμμετέχοντες εντός αυτών. Ωστόσο, ο τρόπος προσέγγισης και κατανόησης των ομάδων επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας τους και σκιαγραφεί τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται. Δηλαδή η προσέγγιση των ομάδων ως πλαίσιο ευκαιρίας για συμμετοχή σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εξασφαλίζει τη συμμετοχή ατόμων ανεξαρτήτως επιμέρους χαρακτηριστικών σε αυτές, καθιστώντας τις ένα νατουραλιστικό πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Banda, Hurt, Liu- Gitz, 2009). Από την άλλη η νοηματοδότηση των ομάδων ως θεραπευτικό πλαίσιο περιορίζει κατά πολύ τις κοινωνικές ευκαιρίες που μπορούν να λάβουν οι συμμετέχοντες σε αυτές. Συγκεκριμένα, οι ομάδες ως θεραπευτικό πλαίσιο δεν δίνουν την ευκαιρία σε άτομα με αναπηρία να αλληλεπιδράσουν με άτομα χωρίς αναπηρία. Επίσης επιτρέπει τη συμμετοχή τους σε αυστηρώς ελεγχόμενες και δομημένες αλληλεπιδράσεις που μπορούν να συμβάλλουν στην αποκατάσταση των κοινωνικών τους ελλειμμάτων, χωρίς να τους δίνεται η ευκαιρία συμμετοχής σε αλληλεπιδράσεις που μπορεί να είναι ευχάριστες για τους ίδιους (Barry et al., 2003).

Παρά τους δύο αντιφατικούς τρόπους προσέγγισης των ομάδων αυτές παρουσιάζονται βιβλιογραφικά ως μια από τις καταλληλότερες πρακτικές εκπαίδευσης, καθώς σε κάθε περίπτωση προσομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις φυσικές συνθήκες συμμετοχής σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Muller, 2010). Σε άλλα προγράμματα οι συμμετέχοντες απομονώνονται σε ένα όχι και τόσο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, καλούμενοι να

αλληλεπιδράσουν με τον επαγγελματία που πρόκειται να τους εκπαιδεύσει στην εκδήλωση κοινωνικών αποδεκτών συμπεριφορών (Lecroy, 2007).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων –χωρίς να αναφέρονται στον τρόπο προσέγγισης σύμφωνα με τον οποίο λειτουργούν–, αποδεικνύουν σημαντικά οφέλη για τους συμμετέχοντες πέραν της ανάπτυξης της κοινωνικής τους επάρκειας. Για παράδειγμα, παρουσιάζεται βελτίωση των σκορ των συμμετεχόντων σε τεστ που πραγματοποιούνται στη σχολική δομή –γεγονός που αποδεικνύει για ακόμη μια φορά τη σύνδεση υψηλών επιπέδων κοινωνικής επάρκειας και θετικής μαθησιακής πορείας. Συνάμα, υποστηρίζεται ότι οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν θετική αυτό- εικόνα (Durlak, Weissberg, Pachan, 2010). Ωστόσο, για την επίτευξη των θετικών αυτών αποτελεσμάτων είναι επιθυμητό να εφαρμόζονται κάποιες προτάσεις που αφορούν στη σύνθεση και λειτουργία των ομάδων, καθώς και στη διαμόρφωση της στοχοθεσίας εντός αυτών. Οι προτάσεις αυτές θα παρουσιαστούν στην ακόλουθη υποενότητα.

1.5.3 Προτάσεις αναφορικά με τη σύνθεση και λειτουργία των ομάδων, καθώς και αναφορικά με τη διαμόρφωση της στοχοθεσίας εντός αυτών

1.5.3.1 Προτάσεις αναφορικά με τη σύνθεση των ομάδων

Συνήθως στις εν λόγω ομάδες συμμετέχουν άτομα παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Ωστόσο, κατά κύριο λόγο προτείνεται η συμμετοχή εφήβων σε αυτές. Οι αλληλεπιδράσεις, οι σχέσεις αλλά και οι κοινωνικές καταστάσεις με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι έφηβοι είναι πιο περίπλοκες και απαιτητικές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι έφηβοι να αποτελούν μια ηλικιακή ομάδα που μπορεί να επωφεληθεί ουσιαστικά από τη συμμετοχή στις ομάδες, οι οποίες αποσκοπούν σε ακριβώς αυτές τις πτυχές της κοινωνικής ζωής των μετεχόντων (Harrell, Mercer & DeRosier, 2003).

Επιπροσθέτως, κρίνεται σκόπιμο στις επιμέρους ομάδες να μετέχουν άτομα κοντινής ηλικίας (Lecroy, 2007). Η πρόταση αυτή απορρέει από ερευνητικά δεδομένα. Σύμφωνα με αυτά η συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους από πλευράς παιδιών και εφήβων, θεωρείται σημαντική για την κοινωνική αλλά και προσωπική τους ανάπτυξη (Harrell, Mercel & DeRosier, 2008).

Παράλληλα, υποστηρίζεται ως επιθυμητή η συμμετοχή ατόμων που εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Muller, 2010). Συγκεκριμένα, ο LeCroy (2007) προτείνει τη διαδικασία αξιολόγησης της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων ως ένα

σημαντικό βήμα πριν τη διαμόρφωση των ομάδων. Με αυτή την αξιολόγηση θα διαφανούν στους επαγγελματίες τα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων, με σκοπό να ληφθούν υπόψη ως προς τη διαδικασία σύνθεσής τους. Η πρόταση αυτή φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τη προσέγγιση των ομάδων ως ένα θεραπευτικό πλαίσιο στο οποίο θα πρέπει να τηρούνται αυστηρά πρωτόκολλα για τη συμμετοχή ατόμων με όμοια χαρακτηριστικά και πιο συγκεκριμένα με όμοιες δυσκολίες (Mackenzie- Bryers & van Teijlingen, 2010). Αντιθέτως, υπό τη λογική δόμησης των ομάδων ως πλαίσιο ευκαιρίας για συμμετοχή σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μια τέτοια αξιολόγηση θα κρινόταν ως περιττή.

Τέλος, ο αριθμός των συμμετεχόντων φαίνεται να επιδρά στην αποτελεσματικότητα των ομάδων. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται πως στις ομάδες ο αριθμός των συμμετεχόντων καλό θα είναι να μην υπερβαίνει τους έξι (Hotton & Coles, 2016). Παρότι, συγκροτούνται και ομάδες στις οποίες ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί να είναι αρκετά μεγαλύτερος, αυτές δεν θα είναι το ίδιο αποτελεσματικές. Οι ομάδες με μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων είναι πιο αποτελεσματικές, καθώς ο συντονιστής μπορεί να παρακολουθεί με μεγαλύτερη ευκολία τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτές και να παρεμβαίνει όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο. Επίσης, οι ομάδες με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων δεν είναι δύσκολα διαχειρίσιμες μόνο από τους επαγγελματίες, αλλά και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, καθώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε μεγάλες ομάδες μπορεί να είναι χαώδεις και η συμμετοχή σε αυτές ιδιαίτερος δύσκολη (Muller, 2010).

1.5.3.2 Προτάσεις αναφορικά με τη διαμόρφωση της στοχοθεσίας εντός των ομάδων

Κύριο στόχο των ομάδων θα πρέπει να αποτελεί η εκπαίδευση των ατόμων στην εκδήλωση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων ανά περίπτωση και πλαίσιο, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας (Reichow, Steiner & Volkmar, 2012). Τα παιδιά και οι έφηβοι που μετέχουν στις ομάδες έχουν την ευκαιρία να εκτεθούν στην εκδήλωση επιθυμητών από το κοινωνικό σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων από συνομηλίκους. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του κατά πάσα πιθανότητα θα οδηγήσει και τους ίδιους στην εκδήλωση ανάλογων κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ η εκδήλωση αυτή θα επιβραβευτεί έμμεσα και άμεσα τόσο από τα υπόλοιπα μέλη που μετέχουν των αλληλεπιδράσεων, όσο και από τους επαγγελματίες που αναλαμβάνουν τον συντονισμό τους (Harrell, Mercer & DeRosier, 2008).

Ωστόσο, είναι θεμιτό να τίθενται και επιμέρους στόχοι από τον εκάστοτε επαγγελματία που συντονίζει τις ομάδες, οι οποίοι βρίσκονται σε συνάφεια με την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων (Reichow, Steiner & Volkmar, 2012).

Ο στόχος που βρίσκεται σε μεγαλύτερη συνάφεια με την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων και είναι επιθυμητό να τίθεται στις ομάδες, αφορά στην ικανότητα επίλυσης κοινωνικών καταστάσεων στις οποίες οι συμμετέχοντες μπορεί να εκτεθούν. Έτσι, προτείνεται οι συντονιστές να δημιουργήσουν εντός των ομάδων τέτοιου είδους καταστάσεις. Για την επίλυση των όποιων καταστάσεων θα απαιτείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, ώστε να βρεθεί μια συνολική ομαδική λύση. Οι προς επίλυση καταστάσεις μπορεί να αφορούν από την επιτυχή εκτέλεση ενός συνεργατικού παιχνιδιού, μέχρι και την επίλυση πιο περίπλοκων κοινωνικών καταστάσεων (Tucker, 2009).

Ακόμη έναν προτεινόμενο στόχο αποτελεί η αναγνώριση των συναισθημάτων των υπολοίπων μελών που μετέχουν στις ομάδες. Σε αυτές είναι επιθυμητό οι συμμετέχοντες να παροτρύνονται στο να κατανοήσουν τα συναισθήματα των υπολοίπων, επιδεικνύοντας σεβασμό προς αυτά, καθώς δεν βιώνουν όλοι οι άνθρωποι τις όποιες καταστάσεις με τον ίδιο τρόπο (Reichow, Steiner & Volkmar, 2012). Έτσι, οι ομάδες μπορούν να παράσχουν την ευκαιρία έκθεσης των ατόμων σε μια τέτοια κατανόηση, σύμφωνα με την οποία το δικό τους βίωμα δεν ταυτοποιείται απαραίτητως με το βίωμα των υπολοίπων μελών (Harrell, Mercer & DeRosier, 2008).

Συνάμα, η ανάπτυξη συμπεριφορών που εκλαμβάνονται ως κοινωνικώς αποδεκτές, όπως η επίδειξη σεβασμού και εμπιστοσύνης στους άλλους, αποτελεί ακόμη έναν σημαντικό στόχο, που καλό είναι να επιλέγεται από επαγγελματίες που συντονίζουν ομάδες (Reichow, Steiner & Volkmar, 2012). Μάλιστα για την καλλιέργεια τέτοιων επιθυμητών συμπεριφορών οι Harrell, Mercer & DeRosier (2008), οι οποίοι εστιάζουν κυρίως σε ομάδες εφήβων, προτείνουν τη συμμετοχή των ατόμων σε εξωτερικές δραστηριότητες περιπέτειας, όπως το στήσιμο μιας σκηνής για διανυκτέρευση κατά τη διάρκεια μιας μονοήμερης εκδρομής. Σε αυτές τις δραστηριότητες η επίδειξη σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών είναι απαραίτητη για την επιτυχή ολοκλήρωσή τους. Σύμφωνα με τους ίδιους, αυτού του είδους οι δραστηριότητες από μόνες τους αποτελούν γόνιμο έδαφος για την εκδήλωση τέτοιων επιθυμητών συμπεριφορών.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να τίθεται ως στόχος η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Τέτοιου είδους ομάδες δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλο και να αναπτύξουν θετικές ή ακόμη και φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Ούτως ή άλλως, η συμμετοχή των ατόμων σε δραστηριότητες ευχάριστες για τα ίδια, αποτελεί μια ευνοϊκή συνθήκη για τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων. Μάλιστα, ο δεδομένος στόχος προτείνεται να τίθεται ακόμη πιο συχνά σε ομάδες εφήβων, καθώς στην

ηλικία αυτή οι σχέσεις με τους συνομηλίκους φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη επίδραση και σημασία στις ζωές των ατόμων (Harrell, Mercer & DeRosier, 2008).

1.5.3.3 Προτάσεις αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων

Οι δραστηριότητες που επιλέγονται εντός των ομάδων, οι πρακτικές και τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και διαφορετικά μοτίβα συντονισμού των αλληλεπιδράσεων εντός των ομάδων συνθέτουν τον τρόπο λειτουργίας τους (Cappadocia & Weiss, 2011).

Καταρχάς, επίδραση στην αποτελεσματικότητα των ομάδων φέρουν οι δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν τη βάση των αλληλεπιδράσεων που εκτυλίσσονται στις ομάδες. Οι δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται οι συμμετέχοντες κρίνεται σκόπιμο να είναι αρεστές στους ίδιους (Shernoff, 2010). Όταν οι δραστηριότητες είναι αρεστές στους συμμετέχοντες, αναμένεται να εμφανίσουν μεγαλύτερο κίνητρο συμμετοχής στις αλληλεπιδράσεις εντός των ομάδων. Το γεγονός αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των αλληλεπιδράσεων στις οποίες θα εμπλακούν και άρα των ευκαιριών για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας.

Κατά τα πρώτα χρόνια διαμόρφωσης των συγκεκριμένων ομάδων θεωρούνταν εποικοδομητικό να μην δίνεται ιδιαίτερη έμφαση ως προς τις τεχνικές και πρακτικές εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό συνέβαινε διότι πολλοί συντονιστές υποστήριζαν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θα έχαναν τη φυσικότητά τους μέσω της χρήσης αυτών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων προτείνεται η χρήση συγκεκριμένων και δομημένων τεχνικών, που μπορούν να αξιολογηθούν και να ελεγχθούν. Πιο συγκεκριμένα οι τεχνικές αυτές απορρέουν κυρίως από τη γνωσιακή- συμπεριφορική προσέγγιση, καθώς εκλαμβάνονται ως αποτελεσματικότερες για τον σκοπό στον οποίο στοχεύουν οι ομάδες (Cappadocia & Weiss, 2011). Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει πως με την πάροδο των ετών οι ομάδες μετατρέπονται περισσότερο σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο, στο οποίο κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται δομημένες πρακτικές, ώστε να εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων στη βάση αποκατάστασης των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων (Mackenzie- Bryers & van Teijlingen, 2010).

Τέλος, ενώ ο συντονισμός των αλληλεπιδράσεων εντός των ομάδων αποτελεί σημαντική πτυχή του τρόπου λειτουργίας τους, δεν φαίνεται να υπάρχει ένα μόνο μοτίβο που προτείνεται ως καταλληλότερο. Μέρος της βιβλιογραφίας προτείνει στους επαγγελματίες να αφήνουν τα άτομα να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα κατά τη διάρκεια των όποιων

δραστηριοτήτων και να επεμβαίνουν μόνο σε περιπτώσεις που θεωρούν ότι είναι αναγκαίο. Η επέμβαση αυτή μπορεί να αφορά σε σχόλια επί των συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες. Τα σχόλια αυτά αποσκοπούν στο να δοθούν συμβουλές στους συμμετέχοντες αναφορικά με το πώς να επιλύσουν με κοινωνικώς αποδεκτό τρόπο το όποιο κοινωνικό έργο εντός των ομάδων (Muller, 2010). Ωστόσο, η επέμβαση από πλευράς συντονιστών μπορεί να λάβει και πιο παρεμβατική μορφή. Στη περίπτωση αυτή παρέχονται στους συμμετέχοντες οδηγίες για την εκδήλωση συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη συμμετοχή τους σε αλληλεπιδράσεις εντός των ομάδων (Reichow, Steiner & Volkmar, 2012).

1.6 Ο πολύ-παραγοντικός ρόλος των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι συντονιστές των ομάδων δεν αποτελούν επαγγελματίες μιας συγκεκριμένης ειδικότητας. Αντιθέτως, επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων μπορούν να αναλάβουν τον συντονισμό τους (Hotton & Coles, 2016). Όποια και αν είναι η ειδικότητα των συντονιστών, αυτοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική τους έκβαση. Με πιο emphaticό τρόπο η Muller (2010) αναφέρει πως οι επαγγελματίες που συντονίζουν τις ομάδες, κατέχουν «ρόλο- κλειδί» αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους, εξαιτίας των σύνθετων ρόλων και αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνουν σε αυτές.

1.6.1 Αρμοδιότητες των επαγγελματιών στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τον Sansosti (2010) υπάρχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες, τις οποίες θα πρέπει να φέρουν εις πέρας οι επαγγελματίες σε κάθε επιμέρους ομάδα που αναλαμβάνουν. Πρώτη κύρια αρμοδιότητα των επαγγελματιών στις ομάδες αποτελεί η διαμόρφωση της στοχοθεσίας. Η διαμόρφωση της στοχοθεσίας είναι μια διαδικασία που δεν μπορεί να λειτουργήσει καθολικά για όλες τις επιμέρους ομάδες που αναλαμβάνει ένας συντονιστής. Αντιθέτως, η στοχοθεσία θα πρέπει να βασίζεται στη σύσταση της κάθε ομάδας. Σε έρευνα που διεξήχθη, διαπιστώθηκε ότι οι επαγγελματίες που συντονίζουν ομάδες, αντιλαμβάνονται πως θα πρέπει να έχουν ουσιαστική γνώση επί των συμμετεχόντων κάθε ομάδας, αλλά και των αναγκών τους, βάσει των αλληλεπιδράσεων στις οποίες συμμετέχουν στην καθημερινότητά τους. Συνεπώς για τη διαμόρφωση μιας επαρκούς στοχοθεσίας δεν φαίνεται να αρκεί μια επιφανειακή γνωριμία, αλλά μια εν τω βάθει κατανόηση των συμμετεχόντων (Slaten, Irby, Tate & Rivera, 2015). Η ουσιαστική κατανόηση των συμμετεχόντων εκ μέρους των συντονιστών μπορεί να συμβάλλει στη δόμηση μιας στοχοθεσίας που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ζωής τους. Ωστόσο, σύμφωνα με κάποιους επαγγελματίες η στοχοθεσία θα

πρέπει να τίθεται στη βάση των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες εντός των ομάδων και όχι στη βάση των αλληλεπιδράσεων στις οποίες συμμετέχουν στην καθημερινότητά τους. Αναμφίβολα μια τέτοια πρόταση στηρίζεται στη νοηματοδότηση των ομάδων ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία, που υποστηρίζει τη τήρηση δομημένων παρεμβάσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η βελτίωση των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων (Mackenzie- Bryers & van Teijlingen, 2010).

Στη συνέχεια ο συντονιστής είναι αυτός που θα πρέπει ανά πάσα στιγμή να βρίσκει δραστηριότητες και τεχνικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη της στοχοθεσίας που τέθηκε από τον ίδιο σε προγενέστερο χρόνο. Η εύρεση δραστηριοτήτων δεν θα πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά σε βιβλιογραφικές προτάσεις και ιδέες. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι οι επαγγελματίες που συντονίζουν τέτοιου είδους ομάδες, φαίνεται να θεωρούν ιδιαίτερως σημαντική την ενημέρωσή τους αναφορικά με δραστηριότητες που είναι ενδιαφέρουσες στους συμμετέχοντες των ομάδων (Slaten, Irby, Tate & Rivera, 2015).

Η τρίτη αρμοδιότητα των επαγγελματιών στις ομάδες, σύμφωνα με τον Sansosti, αφορά στον έλεγχο προόδου των συμμετεχόντων βάσει της στοχοθεσίας. Ο συντονιστής των ομάδων καλείται να ελέγχει τη πορεία των συμμετεχόντων σε αυτές, εξετάζοντας κατά πόσο συμπορεύεται με την εκπλήρωση της στοχοθεσίας. Επιπροσθέτως, προτείνεται η χρήση ειδικών και συγκεκριμένων εργαλείων που επιβεβαιώνουν και τεκμηριώνουν απτώς τη πορεία των συμμετεχόντων στις ομάδες. Επίσης, ο ίδιος υποστηρίζει πως είναι επιθυμητό ο συντονιστής να προβαίνει σε συνεχή έλεγχο όλων των επιμέρους βημάτων, με σκοπό τη διαφύλαξη της εύρυθμης λειτουργίας των ομάδων. Ο συνεχής έλεγχος των επιμέρους βημάτων μπορεί να εξασφαλίσει την επίτευξη του κυρίαρχου σκοπού των ομάδων, ο οποίος άπτεται της κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων.

Οι Hurd & Deutsch (2017) εντοπίζουν ακόμη μια αρμοδιότητα των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι συντονιστές θα πρέπει να «γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ πλαισίων στα οποία ενυπάρχουν οι συμμετέχοντες των ομάδων, όπως η σχολική δομή, η οικογένεια, η κοινότητα». Οι συντονιστές καλούνται να αναπτύξουν δεσμούς συνεργασίας μεταξύ όλων των πλαισίων που περιβάλλουν τους συμμετέχοντες των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, από τη στιγμή που και τα τρία αυτά συστήματα θεωρείται πως κατέχουν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας.

1.6.2 Η διαμόρφωση θετικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός των ομάδων από τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν ως σημαντική πτυχή του ρόλου τους σε αυτές

Πέραν των απαιτητικών και συνεχών αρμοδιοτήτων που επιφορτίζονται οι επαγγελματίες που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, μια ακόμη σημαντική πτυχή του ρόλου τους αφορά στη δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός αυτών. Ενός κλίματος δηλαδή που να εμπνέει άνεση και ασφάλεια στους συμμετέχοντες, ώστε να εμπλέκονται με περισσότερη ευκολία στις αλληλεπιδράσεις που εκτυλίσσονται κατά τη διεξαγωγή τους. Πιο συγκεκριμένα, στις εν λόγω ομάδες δεν επιχειρείται μια στείρα εκμάθηση δεξιοτήτων που απλώς οι συμμετέχοντες καλούνται να απομνημονεύσουν. Αντιθέτως, οι επαγγελματίες μέσω της συμπεριφοράς τους και μέσω του χειρισμού των αλληλεπιδράσεων εντός των ομάδων μεταλαμπαδεύουν κοινωνικές αξίες, αλλά επίσης συμβάλλουν στη δημιουργία και διατήρηση σημαντικών σχέσεων. Διαδικασίες που δεν θα μπορούσαν να έχουν αξία σε ένα απόμακρο και ψυχρό περιβάλλον (Hurd & Deutsch, 2017).

Η εδραίωση μιας θετικής σχέσης μεταξύ παρόχων υπηρεσιών και των παραληπτών αυτών μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, οπουδήποτε και αν οι υπηρεσίες αυτές στοχεύουν. Ωστόσο, είναι θεμιτό να δίνεται ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στη ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ επαγγελματιών και συμμετεχόντων σε προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι όταν σε ανάλογα προγράμματα οι συντονιστές επεδείκνυαν συμπεριφορές, όπως εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα και κατανόηση, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν σημαντικώς υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας, σε σύγκριση με συμμετέχοντες ομάδων, όπου οι επαγγελματίες δεν επεδείκνυαν ανάλογες συμπεριφορές απέναντί τους. Φαίνεται, λοιπόν, πως δεν αρκεί απλώς οι συντονιστές να τηρούν τις αρμοδιότητες και να ενημερώνονται συνεχώς για θέματα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα των ομάδων, αλλά παράλληλα θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμπεριφορά που οι ίδιοι επιδεικνύουν κατά τη διεξαγωγή τους (Sale, Bellamy, Springer & Wang, 2008).

Το «αίσθημα του ανήκειν» εντός των ομάδων βοηθά τα άτομα να συμμετέχουν με περισσότερη άνεση στις αλληλεπιδράσεις που εκτυλίσσονται σε αυτές. Σαφώς, η καλλιέργεια αυτού του αισθήματος δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να δοθούν ακριβείς οδηγίες για αυτή. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο ο κάθε συντονιστής να καταστήσει σαφές ότι όλα τα μέλη είναι ισότιμα και πως κανείς δεν είναι ανώτερος κάποιου εντός των ομάδων. Για να επιτευχθεί σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό αυτή η κατανόηση, όλα τα μέλη θα πρέπει να αισθανθούν άνετα αναφορικά με την όποια κοινωνική

ταυτότητα μπορεί να φέρουν. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που ένας συμμετέχοντας έχει κάποια αναπηρία, ο συντονιστής πρωτίστως θα πρέπει να τον κάνει να νιώσει άνετα εντός της ομάδας. Συγκεκριμένα, όταν το άτομο φέρει αυτή του την ταυτότητα μέσα στην ομάδα, ο συντονιστής θα πρέπει να τον διαβεβαιώσει για τον ισότιμο ρόλο του σε αυτή, δίνοντας το αντίστοιχο παράδειγμα στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Hurd & Deutsch, 2017).

Ολοκληρώνοντας, οι συντονιστές των ομάδων θα πρέπει να επιδεικνύουν κατανόηση τόσο προς όλους τους συμμετέχοντες, όσο και προς το οποιοδήποτε θέμα προς συζήτηση μπορεί να φέρει καθένας εξ αυτών (Zins & Elias, 2006). Συγκεκριμένα, οι συντονιστές θα πρέπει να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτό- διαχείρισης. Είναι πιθανό να τεθούν θέματα προς συζήτηση εντός των ομάδων, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν στους ίδιους αρνητικά συναισθήματα. Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις οι επαγγελματίες που συντονίζουν τις ομάδες, καλούνται να ελέγξουν –όσο δύναται– τις όποιες αυθόρμητες αντιδράσεις τους, προσφέροντας ένα πλαίσιο ασφάλειας και οικειότητας στους συμμετέχοντες των ομάδων (Zins & Elias, 2006).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός, απώτερος σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός για τον οποίο διεξάγεται η κάθε έρευνα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση και συγκεκριμενοποίηση του εκάστοτε ερευνητικού προβλήματος (Maxwell, 2008). Με τη σειρά του κάθε ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να εξυπηρετηθεί καλύτερα με μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση (Bricki & Green, 2007). Γίνεται αντιληπτή, λοιπόν, η σημασία παρουσίας του σκοπού της έρευνας, ο οποίος συνετέλεσε στη διαμόρφωση του ερευνητικού προβλήματος, ώστε στη πορεία να κατανοηθεί πληρέστερα ο λόγος επιλογής της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε.

Η εκδήλωση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συνδέεται άμεσα με την επίτευξη κάθε είδους στόχου στις ζωές των ατόμων (Elliott, Malecki & Demaray, 2001). Αυτός φαίνεται να είναι ο κύριος λόγος, για τον οποίο κρίνεται επιθυμητό όλα τα άτομα από μικρή ηλικία να εκπαιδεύονται στην εκδήλωση τέτοιου είδους συμπεριφορών (Lynch & Simpson, 2010).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, σειρά ερευνητικών κειμένων παρουσιάζει μια τάση σύνδεσης συγκεκριμένων διαγνώσεων με την ελλειμματική εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων (Bildt et al., 2005). Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) αποτελούν δύο εκ των συνηθέστερων διαταραχών που χαρακτηρίζονται από τη προαναφερθείσα ελλειμματική εκδήλωση (Kelly, 2005, όπ. αναφ. σε Merrell & Gimpel, 2014). Ως αποτέλεσμα αυτής της σύνδεσης, υποστηρίζεται ως ακόμη πιο αναγκαία η εκπαίδευση των ατόμων με τις προαναφερθείσες διαγνώσεις στην εκδήλωση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Gresham, Sugai & Horner, 2001).

Οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν ένα από τα αποτελεσματικότερα προγράμματα ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχουν δύο κύριοι τρόποι νοηματοδότησής τους. Αυτοί συνδέονται με τους δύο προαναφερθέντες λόγους, σύμφωνα τους οποίους κρίνεται αναγκαία η εκμάθηση των ατόμων στην εκδήλωση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών. Έτσι, οι ομάδες μπορούν να προσεγγιστούν είτε ως πλαίσιο ευκαιρίας για συμμετοχή σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που απευθύνεται σε άτομα ανεξαιρέτως επιμέρους χαρακτηριστικών (Banda, Hurt, Liu- Gitz, 2009), είτε ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα ατόμων με διαγνώσεις ΔΑΦ και ΔΕΠΥ (Reichow, Steiner & Volkmar, 2012). Παρά την

ύπαρξη βιβλιογραφικών προτάσεων και συμβουλών για τη δόμηση και λειτουργία των ομάδων (π.χ Muller, 2010, Reichow, Steiner & Volkmar, 2012), δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα σε σχέση το γιατί και πώς δομούνται, αλλά και λειτουργούν στη πράξη οι ομάδες. Οι παράμετροι αυτοί επηρεάζονται από τον τρόπο νοηματοδότησης των ομάδων που ακολουθούν οι επαγγελματίες που τις συντονίζουν.

Στη βάση των όσων αναφέρθηκαν, διαμορφώθηκε ο σκοπός της έρευνας, εξαιτίας του ενδιαφέροντος της ερευνήτριας αναφορικά με τη διαμόρφωση και εκδήλωση του υπό συζήτηση φαινομένου (Maxwell, 2008). Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων σε σχέση με αυτές. Η διερεύνηση αυτή αποσκοπεί στο να διαφανούν οι λόγοι και τρόποι συγκρότησης και διεξαγωγής των ομάδων, αλλά και ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται σύμφωνα με τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν.

Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι ο προβληματισμός όσων συντονίζουν ανάλογες ομάδες τόσο αναφορικά με τον τρόπο που φαίνεται να τις νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες επαγγελματίες, όσο και αναφορικά με την επίδραση της όποιας νοηματοδότησης στον τρόπο διαμόρφωσης και λειτουργίας τους, στοιχεία που επηρεάζουν την έκβασή τους. Είναι πιθανό επαγγελματίες να εντοπίσουν στις αναδειχθείσες νοηματοδοτήσεις δικές τους απόψεις και εμπειρίες. Ο προβληματισμός επ' αυτών ίσως να αποτελέσει εφελκτήριο για μια διαφορετική και πιο αποτελεσματική προσέγγιση των ομάδων από τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν.

Για παράδειγμα οι Barry et al. (2003) τίθουν το εξής ζήτημα. Κατά πόσο θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές οι ομάδες ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων, αν οι επαγγελματίες που τις συντονίζουν, θεωρούν πως αποτελούν ένα πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία; Οι ίδιοι τίθουν αυτόν τον προβληματισμό δεδομένου ότι σε μια τέτοια περίπτωση οι ομάδες θα απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά και εφήβους με αναπηρίες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών τους ελλειμμάτων, απομονώνοντάς τους κατά τη διεξαγωγή τους από συνομηλίκους χωρίς αναπηρίες. Γίνεται σαφές πως σε μια τέτοια περίπτωση περιορίζεται κατά πολύ η ποικιλία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στις οποίες θα μπορούσαν να μετέχουν οι συμμετέχοντες σε αυτές τις ομάδες και άρα των ευκαιριών για τη περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας.

Για την υλοποίηση του σκοπού και απώτερου σκοπού της έρευνας διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, σε μια προσπάθεια σφαιρικής πλαισίωσης του ερευνητικού προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτών επιχειρήθηκε η κατανόηση των

αντιλήψεων, των εμπειριών, των συναισθημάτων αλλά και των συμπεριφορών (Tong et al., 2012, όπ. αναφ. σε Mohajan, 2018) των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων κατά τη συμμετοχή τους σε αυτές:

1. Ποιοι οι λόγοι και ποιοι οι τρόποι συγκρότησης των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σύμφωνα με τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν;

- 1α. Ποια η σκοπιμότητα ύπαρξης των ομάδων;
- 1β. Σε ποιους απευθύνονται οι ομάδες;
- 1γ. Ποια τα κριτήρια βάσει των οποίων συγκροτούνται οι επιμέρους ομάδες;
- 1δ. Ποιοι οι στόχοι που τίθενται για τα άτομα που μετέχουν στις ομάδες;
- 1ε. Βάσει ποιων κριτηρίων διαμορφώνονται οι στόχοι για τα άτομα που μετέχουν στις ομάδες;

2. Ποιοι οι τρόποι επιλογής και εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους επαγγελματίες που συντονίζουν τις ομάδες και ποιες οι πρόσθετες αρμοδιότητές τους σε αυτές;

- 2α. Βάσει ποιων κριτηρίων επιλέγονται οι κοινωνικές δεξιότητες που θα εκπαιδευτούν;
- 2β. Δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες και γιατί;
- 2γ. Ποιες πρακτικές- στρατηγικές χρησιμοποιούνται κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων;
- 2δ. Ποιες οι πρόσθετες αρμοδιότητες των επαγγελματιών στις ομάδες;

3. Ποια η άποψη των επαγγελματιών αναφορικά με την πορεία των ατόμων που συμμετέχουν στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων;

- 3α. Αξιολογούν οι επαγγελματίες και αν ναι βάσει ποιων κριτηρίων τη πορεία των ατόμων που συμμετέχουν στις ομάδες;
- 3β. Αξιολογούν οι επαγγελματίες τη πορεία των ατόμων μετά το τέλος των ομάδων και αν ναι βάσει ποιων κριτηρίων;

4. Ποια η άποψη των επαγγελματιών για τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων;

- 4α. Θεωρούν οι επαγγελματίες χρήσιμη τη συνεργασία τους με τις οικογένειες ως προς την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων και πώς αιτιολογούν την άποψή τους;

- 4β. Ποιες μορφές συνεργασίας των επαγγελματιών με τις οικογένειες αναφέρονται;
- 4γ. Συναντούν οι επαγγελματίες δυσκολίες ως προς τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων και αν ναι ποιες είναι αυτές;
- 4δ. Θα πρότειναν αλλαγές οι επαγγελματίες αναφορικά με τη βελτίωση της συνεργασίας τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων και αν ποιες είναι αυτές;

5. Ποιες οι απόψεις και οι εμπειρίες των επαγγελματιών για τη συνεργασία με τη σχολική δομή στην οποία οι συμμετέχοντες φοιτούν;

- 5α. Θεωρούν οι επαγγελματίες χρήσιμη τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή ως προς την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και πώς αιτιολογούν την άποψή τους;
- 5β. Ποιες μορφές συνεργασίας των επαγγελματιών με τη σχολική δομή αναφέρονται;
- 5γ. Συναντούν οι επαγγελματίες δυσκολίες ως προς τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή και αν ναι ποιες είναι αυτές;
- 5δ. Θα πρότειναν αλλαγές οι επαγγελματίες αναφορικά με τη βελτίωση της συνεργασίας τους με τη σχολική δομή και αν ναι ποιες είναι αυτές;

6. Ποιες οι εμπειρίες, τα συναισθήματα, οι δυσκολίες και οι προτάσεις βελτίωσης των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σύμφωνα με τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν;

- 6β. Τι αποκομίζουν οι επαγγελματίες από τη συμμετοχή τους στις ομάδες;
- 6γ. Πώς βιώνουν σε συναισθηματικό επίπεδο τη συμμετοχή τους στις ομάδες;
- 6δ. Συναντούν δυσκολίες οι επαγγελματίες στις ομάδες και αν ναι ποιες είναι αυτές;
- 6ε. Θα πρότειναν αλλαγές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων και αν ναι ποιες είναι αυτές;

2.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

2.2.1 Ποιοτική έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα. Η αλήθεια είναι πως είναι δύσκολο να αποδοθεί ένας ακριβής ορισμός αναφορικά με τη ποιοτική έρευνα (Mohajan, 2018). Ωστόσο σε μια προσπάθεια ορισμού της, ο Punch (2013, όπ. αναφ. σε Mohajan, 2018) υποστήριξε πως ποιοτική έρευνα αποτελεί οποιαδήποτε έρευνα καταπιάνεται με «μη αριθμητικά δεδομένα, επιχειρώντας την ερμηνεία του νοήματός τους».

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί ένα είδος ερευνητικής παράδοσης, το οποίο συντελεί στην ανάδειξη «νέων γνώσεων αναφορικά με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σκέψεις, εμπειρίες, συμπεριφορές και κουλτούρες ανθρώπων» (Öhman, 2005). Μέσω της ποιοτικής έρευνας οι ερευνητές μελετούν τα όποια φαινόμενα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με τους όρους νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3, όπ. αναφ. σε Ίσαρη και Πουρκός, 2015, σελ. 13). Συνεπώς μέσω της ποιοτικής έρευνας επιχειρείται η κατανόηση ενός φαινομένου από τη πλευρά των εμπλεκομένων σε αυτό μελών και όχι από εξωτερικούς παρατηρητές του (Mohajan, 2018).

Η Morse (1992, όπ. αναφ. σε Öhman, 2005) αναφέρει ότι οι ερευνητικοί σχεδιασμοί των ποιοτικών ερευνών είναι «ευέλικτοι και ευαίσθητοι ως προς το κοινωνικό πλαίσιο, στη βάση του οποίου διεξάγονται οι έρευνες». Οι ερευνητές, λοιπόν, είναι ευέλικτοι ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό τους στην ποιοτική έρευνα, καθώς η έρευνά τους μπορεί να τροποποιηθεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Συγχρόνως όμως είναι και ευαίσθητοι ως προς το κοινωνικό πλαίσιο, αφού μελετούν «τις νοηματοδοτήσεις των δρώντων υποκειμένων εντός ενός ορισμένου χώρο- χρονικού κοινωνικού πλαισίου» (Τσιώλης, 2015).

Οι ποιοτικές έρευνες προτιμώνται για τη μελέτη φαινομένων, για τα οποία δεν έχουμε πολλές πληροφορίες (Bricki & Green, 2007). Αυτός είναι ένας λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα για το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα, καθώς δεν φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναφορικά με τις απόψεις και τις εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με αυτές.

Όλες οι ποιοτικές έρευνες έχουν να κάνουν με την ερμηνεία των δεδομένων που θα συλλεχθούν (Bengtsson, 2016), καθώς οι περισσότερες έρευνες αυτού του είδους βασίζονται στο «ερμηνευτικό παράδειγμα» (Liamputtong & Ezzy, 2005, όπ. αναφ. σε Dickson- Swift, James, Kippen & Liamputtong, 2007).

Τέλος, η ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει στην αναζήτηση της αντικειμενικής αλήθειας, αλλά δέχεται a priori πως η αλήθεια αποτελεί μια κοινωνική και ψυχολογική κατασκευή. Συνεπώς, στοχεύει στην ερμηνεία των απόψεων, των εμπειριών, των γνώσεων και των βιωμάτων των συμμετεχόντων, χωρίς να αναζητάει μια καθολικότητα σε αυτά και χωρίς να ενδιαφέρεται για τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων που θα αναδειχθούν (Yilmaz, 2013).

2.2.2 Συνέντευξη

Πολλές έρευνες, όπως και η παρούσα, προσπαθούν να αναζητήσουν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες ατόμων αναφορικά με ένα φαινόμενο ή μια κατάσταση. Σε αυτές τις έρευνες συνήθως χρησιμοποιείται η μέθοδος της συνέντευξης ως ένας τρόπος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, κατά την οποία ο ερευνητής προσπαθεί να παροτρύνει τον συνεντευξιζόμενο να μιλήσει και να μοιραστεί μαζί του (DiCicco- Bloom & Crabtree, 2006) την όποια γνώση και εμπειρία του σε συνάρτηση με το εκάστοτε ερευνητικό πρόβλημα (Nunkoosing, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται πολύ συχνά σε έρευνες ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης και μέσω αυτών επιχειρείται «η πρόσβαση σε εμπειρίες, συναισθήματα και κοινωνικούς κόσμους» των συμμετεχόντων (Fossey, Harvey, McDermott & Davidson, 2002).

Ένα ζήτημα που τίγεται από τον Nunkoosing (2005) αναφορικά με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων χάριν μιας έρευνας, αφορά το θέμα της ισχύος του ερευνητή απέναντι στον ερευνώμενο. Πιθανώς ο ερευνητής να εκλαμβάνεται από τον εκάστοτε συμμετέχοντα και συμμετέχουσα ως άτομο με περισσότερες γνώσεις αναφορικά με το προς έρευνα ζήτημα, αλλά και αναφορικά με τη διαδικασία υλοποίησης της συνέντευξης. Ίσως η αντίληψη γνωστικής υπεροχής του ερευνητή να εμποδίζει τους συμμετέχοντες της έρευνας να μοιραστούν ελεύθερα μαζί του τις απόψεις και εμπειρίες τους. Για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό κατά τη ποιοτική συνέντευξη ο ερευνητής να αναπτύξει μια σχέση αμεσότητας με τους συμμετέχοντες της έρευνας, και όχι να είναι αποστασιοποιημένος από τους αυτούς, όπως θεωρείται σημαντικό σε άλλα είδη έρευνας (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Η ποιοτική ερευνητική συνέντευξη, λοιπόν, προσομοιάζει με μια συζήτηση που δεν διαφέρει από μια καθημερινή αλληλεπίδραση (Qu & Dumay, 2011) ή τουλάχιστον σε μια τέτοια λογική θα πρέπει να διεξάγεται.

Κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες διάκρισης των συνεντεύξεων ως προς ποικίλα κριτήρια. Ωστόσο, η συνηθέστερη κατηγοριοποίηση είναι αυτή κατά την οποία οι συνεντεύξεις διακρίνονται βάσει της αυστηρότητας της δομής τους σε τρεις επιμέρους κατηγορίες. Στο ένα άκρο του συνεχούς της αυστηρότητας της δομής των συνεντεύξεων βρίσκεται η δομημένη συνέντευξη και στο άλλο άκρο η μη δομημένη, με την ημιδομημένη συνέντευξη να βρίσκεται στο ενδιάμεσο των δύο παραπάνω κατηγοριών (DiCicco- Bloom & Crabtree, 2006). Παρακάτω θα αναδειχθούν εν συντομία οι διαφορές μεταξύ των τριών αυτών κατηγοριών.

Οι δομημένες συνεντεύξεις απαρτίζονται από συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία ο ερευνητής έχει διατυπώσει εκ των προτέρων και συνήθως περιορίζουν τον συνεντευξιαζόμενο στην απάντηση που θα δώσει σε σχέση με το ερώτημα που θα του τεθεί. Συνάμα απαγορεύουν στον ερευνητή να θέσει κάποιο επιπρόσθετο ερώτημα στον συνεντευξιαζόμενο ως διευκρίνιση, από τη στιγμή που το πιθανό αυτό ερώτημα δεν βρίσκεται ήδη στον οδηγό συνέντευξης που ο ερευνητής έχει εκ των προτέρων κατασκευάσει. Επίσης τα ερωτήματα θα πρέπει να τίθενται με συγκεκριμένη σειρά (Qu & Dumay, 2011). Συνεπώς οι δομημένες συνεντεύξεις περιορίζουν με διαφορετικό τρόπο τόσο τον ερευνητή, όσο και τον ερευνώμενο.

Στον αντίποδα, οι μη δομημένες συνεντεύξεις βασίζονται στη λογική του ότι ο ερευνητής δεν μπορεί να γνωρίζει εκ των προτέρων όλα τα κατάλληλα ερωτήματα που θα πρέπει να τεθούν, ώστε να καλυφθούν πλήρως όλες οι πτυχές του ερευνητικού προβλήματος (Qu & Dumay, 2011). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο ερευνητής να θέτει κάποια βασικά θέματα προς συζήτηση σε σχέση με το ερευνητικό πρόβλημα, ώστε ο συνεντευξιαζόμενος να δηλώσει την άποψή του σε σχέση με αυτά. Στη συνέχεια μπορούν να προκύψουν επιμέρους ερωτήματα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης βάσει των λεγομένων του εκάστοτε συνεντευξιαζόμενου (Ισάρη και Πουρκός, 2015, σελ. 97).

Το κενό μεταξύ δομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων καλύπτουν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις (Qu & Dumay, 2011). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις βασίζονται σε έναν οδηγό συνέντευξης με ερωτήματα που ο ερευνητής θεωρεί σημαντικά για το ερευνητικό πρόβλημα που μελετά και τα οποία θα πρέπει να θέσει σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Ωστόσο, την ίδια στιγμή η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από «ευελιξία», καθώς δεν υπάρχει συγκεκριμένη σειρά με την οποία θα πρέπει να τεθούν τα ερωτήματα και υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης των ερωτημάτων με βάση τον συνεντευξιαζόμενο. Επίσης, επιτρέπεται στον ερευνητή να ζητήσει περαιτέρω διευκρινίσεις για θέμα που μπορεί να θίξει ο συνεντευξιαζόμενος και που δεν είναι πλήρως κατανοητό από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια αυτού του είδους συνέντευξης (Ισάρη και Πουρκός, 2015, σελ. 97). Εξαιτίας της ευελιξίας από την οποία χαρακτηρίζεται η ημιδομημένη συνέντευξη, χρησιμοποιείται πιο συχνά σε σχέση με τα άλλα δύο είδη συνεντεύξεων (Qu & Dumay, 2011).

2.2.3 Θεματική ανάλυση

Σε κάθε έρευνα ο ερευνητής πέρα από τη διαδικασία συλλογής δεδομένων οφείλει να προβεί και σε μια προσπάθεια ανάλυσής τους. Οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στην ερμηνεία και βαθύτερη κατανόηση αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων (Tong et al.,

2012, όπ. αναφ. σε Mohajan, 2018), γεγονός που αναμφίβολα δεν μπορεί να επιτευχθεί με την απλή παρουσίαση των συλλεχθέντων δεδομένων. Στη παρούσα έρευνα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης.

Η θεματική ανάλυση αποτελεί «μια μέθοδο, μέσω της οποίας επιχειρείται η ανάδειξη νοημάτων που απορρέουν από τα ποιοτικά δεδομένα» της εκάστοτε έρευνας (Crowe, Inder & Porter, 2015). Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί ευέλικτη μέθοδο και όχι μεθοδολογία, καθώς δεν συνδέεται με κάποια «συγκεκριμένη επιστημολογική και θεωρητική προσέγγιση» (Clarke & Braun, 2013). Παράλληλα βοηθά στη πληρέστερη κατανόηση επί του ερευνητικού θέματος, μέσω των αναδειχθέντων ομοιοτήτων και διαφορών επί των λεγομένων των συμμετεχόντων. Τα προς ανάλυση ποιοτικά δεδομένα μπορούν να ποικίλουν ως προς τη μορφή τους, καθώς μπορεί να αφορούν από γραπτά κείμενα, μέχρι εικόνες και δεδομένα παρατήρησης (Castleberry & Nolen, 2018). Σε αυτή την έρευνα τα ποιοτικά δεδομένα αποτελούν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν στους συμμετέχοντες.

Η τροποποίηση των ποιοτικών δεδομένων σε μορφή που μπορεί να βοηθήσει τον εκάστοτε ερευνητή και ερευνήτρια κατά την ανάλυση αυτών, αποτελεί το πρώτο βήμα κατά τη θεματική ανάλυση (Castleberry & Nolen, 2018). Συγκεκριμένα σύνηθες είναι τα ηχητικά δεδομένα των συνεντεύξεων να τροποποιούνται σε γραπτή μορφή. Εφόσον υλοποιηθεί το σημαντικό αυτό βήμα, στη συνέχεια κρίνεται απαραίτητη η εξοικείωση των ερευνητών με τα δεδομένα. Επίσης προτείνεται η καταγραφή των σκέψεων των ερευνητών επί τα δεδομένα, πρακτική που ίσως φανεί χρήσιμη κατά τη πορεία της ανάλυσης (Maguire & Delahunt, 2017).

Το επόμενο στάδιο αφορά στην κωδικοποίηση όμοιων νοημάτων που προκύπτουν από τα συλλεχθέντα δεδομένα. Η κωδικοποίηση αυτή διεξάγεται λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν συνταχθεί προγενέστερα. Στη συνέχεια επιχειρείται η δημιουργία θεμάτων, τα οποία και απορρέουν από επαναλαμβανόμενους κωδικούς που εντοπίστηκαν στο προαναφερθέν στάδιο (Maguire & Delahunt, 2017). Τα δύο αυτά επιμέρους στάδια συμπεριλαμβάνουν τη προσωπική ερμηνεία των ερευνητών που τα επιχειρούν, καθώς τόσο η κωδικοποίηση, όσο και η δημιουργία θεμάτων βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με το πώς ο κάθε ερευνητής και καθεμία ερευνήτρια αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τα εκάστοτε ποιοτικά δεδομένα (Castleberry & Nolen, 2018).

Το τελευταίο στάδιο της θεματικής ανάλυσης αφορά στην ανασκόπηση των θεμάτων που έχουν αναδειχθεί, ώστε να ελεγχθεί η συνάφειά τους με τα επιμέρους δεδομένα που τα συνθέτουν. Εφόσον ολοκληρωθεί και αυτή η διαδικασία, ο εκάστοτε ερευνητής και ερευνήτρια μπορεί να οριστικοποιήσει τα αναδειχθέντα θέματα (Maguire & Delahunt, 2017). Τα στάδια

αυτά διεξήχθησαν και κατά τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας.

2.3 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

2.3.1 Ερευνητικό εργαλείο

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της συνέντευξης, ενώ πιο συγκεκριμένα έγινε χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις διαμορφώνεται εκ των προτέρων ένας οδηγός συνέντευξης με ερωτήματα που ο ερευνητής θεωρεί σημαντικά προς εκπλήρωση του σκοπού της έρευνάς του (DiCicco- Bloom & Crabtree, 2006). Ο οδηγός συνέντευξης δεν απαγορεύει στον ερευνητή να θέσει πρόσθετα ερωτήματα, τα οποία μπορούν να προκύψουν στη πορεία της συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από μια χαλαρή δομή που επιτρέπει στον ερευνητή να τροποποιήσει, να αναδιαμορφώσει και να προσθέσει ερωτήματα κατά τη διάρκεια υλοποίησής της. Σε κάθε περίπτωση οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ερωτηθούν για όλα τα ερωτήματα που εμπεριέχονται στον οδηγό συνέντευξης (Bricki & Green, 2002).

Κατά τη δημιουργία του παρόντος ερευνητικού εργαλείου σκοπός ήταν να διαμορφωθεί ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος θα καλύπτει κατά το πλείστον τα θέματα που θα μπορούσαν να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, που παρουσιάστηκαν σε παραπάνω ενότητα. Η διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης δεν αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να ολοκληρωθεί εν μια νυκτί, καθώς θα πρέπει να υπάρχει βεβαιότητα ως προς το κατά πόσο το όποιο ερευνητικό πρόβλημα καλύπτεται από τα επιλεγθέντα ερωτήματα, αλλά και κατά πόσο αυτά θα είναι κατανοητά προς όλους τους συμμετέχοντες (deMarrais, 2004). Στη πορεία διαμόρφωσής του κάποια ερωτήματα επαναδιατυπώθηκαν, κάποια άλλα αφαιρέθηκαν ως περιττά, ενώ κάποια άλλα προστέθηκαν ως απαραίτητα, μέχρι ο οδηγός συνέντευξης να λάβει την τελική μορφή του. Έτσι δομήθηκε ένας οδηγός με σύνολο τριάντα οκτώ ερωτημάτων που καλύπτουν τους ακόλουθους άξονες (βλ. παράρτημα).

Πριν την έναρξη της συνέντευξης τέθηκαν στους συμμετέχοντες και κάποια ερωτήματα που αφορούσαν δημογραφικά τους στοιχεία. Αυτά τα ερωτήματα κάλυπταν τα εξής στοιχεία: την ηλικία των συμμετεχόντων, τις σπουδές τους, τις πρόσθετες εκπαιδεύσεις που κάποιοι εξ αυτών έχουν παρακολουθήσει αναφορικά με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, τις υπηρεσίες που προσφέρει το κέντρο παρεμβάσεων όπου εργάζονται, τις ακριβείς αρμοδιότητές τους σε αυτό, καθώς και τα έτη εμπειρίας στον συντονισμό ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο πρώτος άξονας ερωτημάτων, μετά τη λήψη δημογραφικών στοιχείων, αφορά στις απόψεις αλλά και στις εμπειρίες των επαγγελματιών, αναφορικά με τους λόγους και τους τρόπους συγκρότησης των ομάδων. Συγκεκριμένα οι επαγγελματίες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν στους λόγους διαμόρφωσης των ομάδων, αλλά και στα άτομα που θεωρούν ότι απευθύνονται οι ομάδες. Επίσης, ερωτήθηκαν για τα κριτήρια σύνθεσης των επιμέρους ομάδων. Τέλος, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τη στοχοθεσία που θέτουν σε αυτές τις ομάδες και τα κριτήρια που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της.

Στον δεύτερο άξονα ερωτημάτων ζητήθηκε από τους επαγγελματίες να αναφερθούν στις κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες επιλέγουν να εκπαιδεύσουν στις ομάδες, αλλά και στους τρόπους αυτής της επιλογής. Συνάμα ήταν σημαντικό σε αυτή την ενότητα να δοθούν απαντήσεις ως προς τις τεχνικές και τις μεθόδους μέσω των οποίων οι επαγγελματίες επιχειρούν να εκπαιδεύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες στους συμμετέχοντες. Τέλος, οι επαγγελματίες ερωτήθηκαν και αναφορικά με πρόσθετες αρμοδιότητές τους στις ομάδες.

Ο τρίτος άξονας ερωτημάτων αφορά στην αξιολόγηση της προόδου των συμμετεχόντων στις ομάδες από τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν. Οι επαγγελματίες ερωτήθηκαν αναφορικά με τη γνώμη τους για τη πορεία των συμμετεχόντων, καθώς και αναφορικά με κριτήρια στα οποία στηρίζουν την όποια γνώμη τους.

Τις απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, εξέτασε ο τέταρτος άξονας ερωτημάτων. Οι επαγγελματίες, εφόσον δήλωσαν πως συνεργάζονται με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, κλήθηκαν να δηλώσουν την άποψή τους για τη συνεργασία αυτή. Επίσης, ερωτήθηκαν για τα είδη της συνεργασίας τους με τις οικογένειες, για πιθανές δυσκολίες που έχουν συναντήσει ως προς αυτή τη συνεργασία, αλλά και για προτάσεις βελτίωσής της.

Ο πέμπτος άξονας ερωτημάτων αφορά στις απόψεις και στις εμπειρίες των επαγγελματιών, ως προς τη συνεργασία τους με τις σχολικές δομές στις οποίες φοιτούν οι συμμετέχοντες. Εφόσον επιβεβαιώθηκε η συνεργασία των επαγγελματιών με τις σχολικές δομές, ερωτήθηκαν για τη γνώμη τους σε σχέση με αυτή. Οι επαγγελματίες ερωτήθηκαν επίσης για τα είδη συνεργασίας τους με τις σχολικές δομές, για τυχόν δυσκολίες που έχουν συναντήσει, αλλά και για προτάσεις που ίσως έχουν να θέσουν για τη βελτίωση αυτής της συνεργασίας.

Ο τελευταίος άξονας ερωτημάτων εστιάζει κυρίως στα βιώματα των επαγγελματιών που συντονίζουν τις ομάδες, καθώς οι ίδιοι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος τους. Έτσι, θεωρήθηκε σημαντικό να ληφθούν δεδομένα, αναφορικά με τις εμπειρίες, τα συναισθήματα,

και τις πιθανές δυσκολίες που συναντούν οι ίδιοι κατά τον συντονισμό των ομάδων. Τέλος, ζητήθηκε από τους επαγγελματίες να προτείνουν αλλαγές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.

2.3.2 Πορεία συλλογής δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε ο οδηγός συνέντευξης, προσεγγίστηκαν επαγγελματίες που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων. Σε αυτή τη πρώτη προσέγγιση, οι επαγγελματίες ενημερώθηκαν αναφορικά με το ερευνητικό θέμα και δηλώθηκε εκ μέρους τους η επιθυμία συμμετοχής στην έρευνα. Παράλληλα, λήφθηκε έγκρισή τους για επερχόμενη επικοινωνία, με σκοπό την οριστικοποίηση μιας συνάντησης για τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Ένα θέμα που τέθηκε προτού τη συγκεκριμενοποίηση της συνάντησης με τους συμμετέχοντες αφορούσε στη τήρηση της δεοντολογίας. Μια από τις σημαντικότερες αρχές δεοντολογίας αποτελεί η συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει αρχικά να πληροφορούνται αναφορικά με τον στόχο της όποιας έρευνας, αλλά και αναφορικά με τις ακριβείς διαδικασίες που θα πραγματοποιηθούν κατά τη συμμετοχή τους σε αυτή. Επίσης θα πρέπει να ενημερώνονται από τον ερευνητή ή την ερευνήτρια για τα δικαιώματά τους, όπως για παράδειγμα ότι μπορούν να αποχωρήσουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αν για κάποιον λόγο δεν αισθανθούν άνετα. Συνάμα, ο κάθε συμμετέχοντας και η κάθε συμμετέχουσα θα πρέπει να διαβεβαιώνεται πως σε καμία περίπτωση δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητα του/της, αλλά ότι αντιθέτως θα διατηρηθεί η ανωνυμία του/της (DiCicco- Bloom & Crabtree, 2006). Για να εξασφαλιστούν στο ακέραιο αυτά τα δικαιώματα των συμμετεχόντων και να τηρηθούν οι προαναφερθείσες αρχές δεοντολογίας, συντάχθηκε μια φόρμα συναίνεσης για συμμετοχή στην έρευνα (βλ. παράρτημα). Οι συμμετέχοντες εφόσον ενημερώνονταν για αυτά τα θέματα, έπρεπε να δηλώσουν τη γραπτή συγκατάθεσή τους για την εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα, πριν την έναρξη της διαδικασίας της συνέντευξης (Richards & Schartz, 2002).

Αφού εξασφαλίστηκε και η δεοντολογική κάλυψη των συμμετεχόντων μέσω της φόρμας συναίνεσης για συμμετοχή στην έρευνα, ξεκίνησε η διαδικασία επικοινωνίας με δέκα επαγγελματίες που είχαν δηλώσει την επιθυμία τους για συμμετοχή στην έρευνα, ώστε να συγκεκριμενοποιηθεί η ώρα και το μέρος συνάντησης. Η επικοινωνία έγινε είτε τηλεφωνικά, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι οκτώ εξ αυτών ανταποκρίθηκαν θετικά, ενώ δύο εκ

των επαγγελματιών που αρχικά είχαν επιβεβαιώσει τη συμμετοχή τους στην έρευνα, αρνήθηκαν για προσωπικούς λόγους.

Σταδιακά ξεκίνησαν οι συναντήσεις για τη λήψη συνεντεύξεων, οι οποίες διήρκησαν από τον Φεβρουάριο του 2020 έως και τον Μάιο του ίδιου έτους. Κάποιες εξ αυτών πραγματοποιήθηκαν στον χώρο εργασίας των συμμετεχόντων, ενώ κάποιες άλλες σε ήσυχες καφετέριες, όπου μπορούσε να διεξαχθεί μια συζήτηση. Οι περισσότερες εξ αυτών πραγματοποιήθηκαν μεσημεριανές και απογευματινές ώρες, λίγο πριν ή λίγο μετά του ωραρίου λειτουργίας των κέντρων παρεμβάσεων. Η απόφαση για τον χώρο και την ώρα διεξαγωγής των συνεντεύξεων πάρθηκε από τους συμμετέχοντες, σε μια προσπάθεια να νιώσουν εξ αρχής άνετα με τη διαδικασία. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν από είκοσι πέντε λεπτά έως και πάνω από μία ώρα, χρόνος που συμφωνεί με τον μέσο όρο χρόνο διεξαγωγής τέτοιου είδους συνεντεύξεων (DiCicco- Bloom & Crabtree, 2006).

2. 4 Δείγμα

Σε αντίθεση με τη ποσοτική έρευνα στην οποία σημαντικό είναι το «εύρος», στη ποιοτική έρευνα μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στο «βάθος» (Boddy, 2016). Δηλαδή, στη ποιοτική έρευνα ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται για τη συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων, αλλά αντιθέτως επιθυμεί να εμβαθύνει στο πως οι συμμετέχοντες «κατανοούν ένα φαινόμενο κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες στις οποίες αυτό εκτυλίσσεται» (Maxwell, 2008, p. 221). Για αυτόν τον λόγο και στη παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ανάλογος αριθμός συμμετεχόντων.

Η έννοια της δειγματοληψίας φαίνεται να συνδέεται με τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων μιας έρευνας στον γενικό πληθυσμό, ενώ επιπλέον θεωρείται πως το δείγμα που θα συμμετέχει σε μια έρευνα θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Ωστόσο, οι ποιοτικές έρευνες δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη γενίκευση των ευρημάτων, αλλά για την ερμηνεία και ουσιαστική κατανόησή τους. Έτσι, οι δειγματοληψίες στις ποιοτικές έρευνες δεν στοχεύουν στη τυχειότητα και αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αλλά στη σκοπιμότητα αυτού (Sandelowski, 1995).

Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας, ώστε να συλλεχθούν χρήσιμα δεδομένα, ενώ πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική δειγματοληψίας ευκολίας. Σύμφωνα με αυτή οι συμμετέχοντες επιλέγονται βάσει της ευκολίας προσέγγισής τους από τον ερευνητή ή την ερευνήτρια (Patton, 2002, όπ. αναφ. σε Ισαρη και Πουρκός, 2015, σελ. 82).

Τέλος, τέθηκαν κάποια κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα. Καταρχάς, οι συμμετέχοντες έπρεπε να συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων, ενώ κατά δεύτερον οι συγκεκριμένες ομάδες έπρεπε να απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους που παράλληλα φοιτούν σε κάποια σχολική δομή. Όσο περισσότερα κριτήρια για συμμετοχή στην έρευνα τεθούν, τόσο πιο ομοιογενές είναι το δείγμα (Robinson, 2014). Στην εν λόγω έρευνα τέθηκε ένας μικρός αριθμός κριτηρίων, που εξασφαλίζουν έναν μέτριο βαθμό ομοιογένειας του δείγματος.

2.4.1 Χαρακτηριστικά δείγματος

Συνολικά έλαβαν συμμετοχή οκτώ επαγγελματίες, οι οποίοι συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων. Όλοι εξ αυτών εργάζονται σε διαφορετικά κέντρα παρεμβάσεων, τα οποία βρίσκονται στον νομό Αττικής.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως στις δομές που εργάζονται, παρέχονται ειδικές θεραπείες όπως λογοθεραπεία, εργοθεραπεία και ψυχοθεραπεία. Μια επαγγελματίας ανέφερε πως τα δύο κέντρα στα οποία εργάζεται παρέχουν θεραπείες συγκεκριμένα σε άτομα με διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, ενώ ένας επαγγελματίας που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε πως το κέντρο όπου εργάζεται, αφορά στη μελέτη και παρέμβαση σε μη κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές. Στον επισυναπτόμενο Πίνακα 1 αναφέρονται οι προσφερόμενες υπηρεσίες των διαφόρων κέντρων παρεμβάσεων όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες σύμφωνα με τους ίδιους.

Παρεχόμενες Υπηρεσίες	Αριθμός απαντήσεων
Ειδικές θεραπείες (π.χ. λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ψυχοθεραπεία)	6
Θεραπείες σε άτομα με διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος	1
Μελέτη και παρέμβαση σε μη κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές	1
Σύνολο	8

Πίνακας 1- Παρεχόμενες υπηρεσίες στα κέντρα παρεμβάσεων

Στην έρευνα συμμετείχαν επτά γυναίκες και ένας άνδρας. Στον επισυναπτόμενο Πίνακα 2 παρουσιάζεται ο αριθμός των συμμετεχόντων επαγγελματιών ανά φύλο.

Φύλο	Αριθμός επαγγελματιών
Γυναίκα	7
Άνδρας	1
Σύνολο	8

Πίνακας 2- Φύλο επαγγελματιών

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 26 έως 38 ετών. Πιο συγκεκριμένα οι έξι εξ αυτών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 26 έως 30 ετών, μια συμμετέχουσα ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31 έως 35 ετών, ενώ μια άλλη στην ηλικιακή ομάδα των 36 έως 40 ετών. Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί αποτυπώνεται ο αριθμός των επαγγελματιών βάσει των τριών αυτών ηλικιακών ομάδων.

Ηλικιακή ομάδα	Αριθμός επαγγελματιών
26- 30	6
31- 35	1
36- 40	1
Σύνολο	8

Πίνακας 3- Ηλικιακές ομάδες επαγγελματιών

Αναφορικά με τις βασικές σπουδές των επαγγελματιών, τέσσερις ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε Τμήματα Λογοθεραπείας, τρεις εξ αυτών σε Τμήματα Ψυχολογίας και μια επαγγελματίας σε Τμήμα Εργοθεραπείας. Οι βασικές σπουδές των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα αναγράφονται στον Πίνακα 4.

Βασικές σπουδές	Αριθμός επαγγελματιών
Απόφοιτοι ΤΕΙ Λογοθεραπείας	4
Απόφοιτη ΤΕΙ Εργοθεραπείας	1
Απόφοιτοι ΑΕΙ Ψυχολογίας	3
Σύνολο	8

Πίνακας 4- Βασικές σπουδές των επαγγελματιών

Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις των επαγγελματιών, δύο εξ αυτών έχουν εκπαιδευτεί στην μέθοδο ABA (Applied Behavior Analysis), μια επαγγελματίας έχει ολοκληρώσει δύο μεταπτυχιακά προγράμματα σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ακόμη μια επαγγελματίας είναι τελειόφοιτη μεταπτυχιακού συμβουλευτικής ψυχολογίας, ενώ ο άντρας επαγγελματίας της έρευνας εκπαιδεύεται στη συστημική προσέγγιση. Τρεις επαγγελματίες δεν έχουν κάποια πρόσθετη εκπαίδευση ή επιμόρφωση. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι πρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις των επαγγελματιών.

Πρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις	Αριθμός επαγγελματιών
Εκπαίδευση στην μέθοδο ABA	2
Μεταπτυχιακά στις Μαθησιακές Δυσκολίες και στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	1
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Συμβουλευτική Ψυχολογία	1
Εκπαιδευόμενος στη Συστημική προσέγγιση	1
Καμία πρόσθετη εκπαίδευση ή επιμόρφωση	3
Σύνολο	8

Πίνακας 5- Πρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις των επαγγελματιών

Οι τέσσερις από τους οκτώ συμμετέχοντες ανέφεραν πως έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Στον Πίνακα 6 αναγράφεται ο αριθμός των επαγγελματιών βάσει της παρακολούθησης ή μη σεμιναριακών προγραμμάτων σχετικών με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επιμόρφωση στον τομέα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων	Αριθμός επαγγελματιών
Συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα	4
Μη συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα	4
Σύνολο	8

Πίνακας 4- Σεμιναριακή επιμόρφωση των επαγγελματιών στον τομέα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Πέρα από τον συντονισμό των ομάδων οι επαγγελματίες αναλαμβάνουν και κάποιες άλλες αρμοδιότητες στα κέντρα που εργάζονται. Αυτές φαίνεται να είναι σχετικές με τις βασικές σπουδές τους. Επιπροσθέτως, δύο εκ των συμμετεχόντων έχουν αναλάβει την εποπτεία των προγραμμάτων στα κέντρα όπου εργάζονται. Οι πληροφορίες αυτές αναγράφονται στον Πίνακα 7.

Πρόσθετες αρμοδιότητες των επαγγελματιών	Αριθμός επαγγελματιών
Διεξαγωγή συνεδριών λογοθεραπείας	4
Διεξαγωγή συνεδριών ψυχοθεραπείας	3
Διεξαγωγή συνεδριών εργοθεραπείας	1
Σύνολο	8
Εποπτεία των προγραμμάτων που διεξάγονται στα κέντρα παρεμβάσεων	2

Πίνακας 7- Πρόσθετες αρμοδιότητες των επαγγελματιών στα κέντρα παρεμβάσεων πέραν του συντονισμού των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Πέντε από τους οκτώ συμμετέχοντες έχουν εμπειρία στον συντονισμό των ομάδων έως 5 έτη, δύο έχουν εμπειρία από 6 έως 10 έτη, ενώ μια συμμετέχουσα συντονίζει ανάλογες ομάδες επί 16 έτη. Στον Πίνακα 8 απεικονίζεται ο αριθμός των επαγγελματιών βάσει των ετών εμπειρίας στον συντονισμό των ομάδων.

Έτη εμπειρίας	Αριθμός επαγγελματιών
1- 5	5
6- 10	2
16	1
Σύνολο	8

Πίνακας 8- Έτη εμπειρίας στον συντονισμό ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Στον Πίνακα 9 παρατίθενται τα συνολικά δημογραφικά στοιχεία των επαγγελματιών. Τα ψευδώνυμα τα οποία χρησιμοποιούνται στον παρόντα πίνακα για κάθε επαγγελματία, θα συνοδεύουν εφεξής τις όποιες αναφορές σε αυτούς στις επόμενες ενότητες.

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Βασικό Πτυχίο	Άλλες σπουδές- Εκπαιδεύσεις	Επιμόρφωση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων	Έτη εμπειρίας στον συντονισμό των ομάδων
Έλλη	26	Ψυχολογίας	Εκπαίδευση ABA	Όχι	5
Μάνος	26	Ψυχολογίας	Εκπαιδευόμενος στη Συστημική Προσέγγιση	Όχι	2
Μάχη	38	Λογοθεραπείας	Μεταπτυχιακά στις Μαθησιακές Δυσκολίες και στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	Ναι	16
Στέλλα	28	Λογοθεραπείας	Εκπαίδευση ABA	Ναι	6
Ξένια	27	Λογοθεραπείας	-	Όχι	1
Βάνα	26	Λογοθεραπείας	-	Ναι	3
Αλίκη	30	Εργοθεραπείας	-	Όχι	3
Ιόλη	31	Ψυχολογίας	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στη Συμβουλευτική Ψυχολογία	Ναι	7

Πίνακας 9- Συνολικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ανά επαγγελματία

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3.1 Λόγοι και τρόποι συγκρότησης των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σύμφωνα με τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν

Σε αυτή την ενότητα θα διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους και οι τρόποι με τους οποίους συγκροτούνται οι ομάδες σύμφωνα με τους επαγγελματίες.

3.1.1 Η σκοπιμότητα ύπαρξης των ομάδων

Οι επαγγελματίες που συντονίζουν τις ομάδες ανέδειξαν τέσσερις κύριους λόγους ύπαρξής τους.

Καταρχάς, έξι επαγγελματίες αναφέρθηκαν στην επίτευξη της κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ένταξης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα υποστήριξαν –είτε άμεσα, είτε έμμεσα– πως η επίτευξη αυτή θα υλοποιηθεί με τη βελτίωση δυσκολιών των συμμετεχόντων κατά την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Κοιτάζτε, αυτές οι ομάδες υπάρχουν θεωρώ... γι' αυτό και τις δημιουργήσαμε, γιατί πολλά από τα παιδιά που έρχονται, έχουν μεγάλη δυσκολία στο να κοινωνικοποιηθούν... Οπότε επειδή, θεωρούμε, πλαισιώνονται από τον θεραπευτή, γίνεται και καλύτερη αυτή η κοινωνικότητα που υπολείπονται. (Αλίκη).

Αυτό που έχεις απώτερο σκοπό, είναι η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Οπότε το α και το ω είναι να αναπτύξεις όσο μπορείς τις επικοινωνιακές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. (Μάχη).

Πιο εμφατικά είναι τα λεγόμενα του συμμετέχοντα της έρευνας, αναφορικά με την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης των συμμετεχόντων:

... υπάρχουν γιατί υπάρχουν πολλά άτομα που βρίσκονται όπως θα λέγαμε στη γκρίζα ζώνη. Άρα που έχουν ανάγκη αυτό το πουσάρισμα, ώστε να γίνουν ενεργά μέλη στην κοινωνία, να μη ξεχωρίζουν. Να μην υπάρχει ένα παιδί που θα το λέγαμε ο «τρελός της γειτονιάς». (Μάνος).

Ένας ακόμη λόγος ύπαρξης των ομάδων που τέθηκε από τρεις επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα, αφορά στη δυνατότητα γενίκευσης των κατεκτημένων κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων πέρα από το δυαδικό επίπεδο στο πλαίσιο μιας ομάδας. Μια εκ των συμμετεχουσών δήλωσε τα εξής:

Οπότε το ότι γενικεύεις ουσιαστικά, αυτό που έχεις μάθει πριν, μέσα σε μια ομάδα, το θεωρώ όχι ότι χρειάζεται... Νομίζω είναι απαραίτητο. Γιατί δεν μπορεί να γενικεύσει ένα παιδί μόνο όταν έχει έναν θεραπευτή. (Ξένια).

Δύο επαγγελματίες υποστήριξαν πως οι ομάδες υπάρχουν γιατί είναι πιο αποτελεσματικές σε σχέση με ατομικά προγράμματα, στα οποία συμμετέχει ένα παιδί ή έφηβος μαζί με τον εκάστοτε επαγγελματία. Ένα ενδεικτικό απόσπασμα είναι το εξής:

Δηλαδή από μόνη μου επειδή το έχω δει πως λειτουργεί και πόσο χρήσιμο είναι (το ομαδικό πρόγραμμα) σε σχέση με τα ατομικά... (Στέλλα).

Τέλος, μια εκ των επαγγελματιών δήλωσε πως οι ομάδες υπάρχουν γιατί σε αυτές μπορούν να αναδειχθούν νέες δυσκολίες των συμμετεχόντων στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα που σε δυαδικό επίπεδο δεν θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές:

Και στην ομάδα μέσα από την αλληλεπίδραση να βγουν τελείως διαφορετικά πράγματα... πράγματα που μπορεί στη συνεδρία να μη τα έβγαζε ποτέ... να φανεί τι άλλη δυσκολία υπάρχει. (Ιόλη).

Οι απαντήσεις των επαγγελματιών αναφορικά με τους λόγους ύπαρξης των ομάδων παρουσιάζονται στον Πίνακα 10. Θα πρέπει να διευκρινιστεί πως οι απαντήσεις των επαγγελματιών που παρουσιάζονται στους πίνακες αυτού του κεφαλαίου δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες. Δηλαδή οι επαγγελματίες μπορεί να έχουν δώσει παραπάνω από μια απαντήσεις σε κάθε ερώτημα που τους τέθηκε αναφορικά με τις απόψεις και τις εμπειρίες τους.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Επίτευξη κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ένταξης των συμμετεχόντων μέσω της βελτίωσης των κοινωνικών τους ελλειμμάτων	6
Γενίκευση κατεκτημένων κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων πέραν του δυαδικού πλαισίου	3
Οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων ως αποτελεσματικότερο πρόγραμμα έναντι των ατομικών	2
Ανάδειξη νέων δυσκολιών των συμμετεχόντων	1

Πίνακας 10- Λόγοι ύπαρξης των ομάδων

3.1.2 Εξετάζοντας σε ποιους απευθύνονται οι ομάδες σύμφωνα με τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν

Ακόμη ένα ζήτημα που τέθηκε στη παρούσα έρευνα, αφορά στο σε ποιους απευθύνονται οι ομάδες, σύμφωνα με τους ίδιους τους επαγγελματίες που έχουν αναλάβει τον συντονισμό τους.

Η συντριπτική πλειοψηφία των επαγγελματιών και πιο συγκεκριμένα επτά εξ αυτών ανέφεραν πως οι ομάδες απευθύνονται σε άτομα που έχουν λάβει κάποια διάγνωση. Ιδιαίτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας και στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Χαρακτηριστικά είναι τα εξής αποσπάσματα:

Συνήθως στις ομάδες αυτές βάζουμε άτομα υψηλής λειτουργικότητας. Άτομα που είναι στο κομμάτι του Asperger... (Μάνος).

Έχουμε ομάδα με ΔΕΠΥ και ομάδα με παιδιά που είναι στο φάσμα του αυτισμού (Αλίκη).

(Εφόσον η συμμετέχουσα ανέφερε πως απευθύνονται σε άτομα που έχουν λάβει κάποια διάγνωση και ερωτήθηκε αναφορικά με αυτό) Συνήθως είναι αυτισμός, σύνδρομο Asperger, οι ψυχώσεις, η εκλεκτική αλαλία και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα. Και η εναντιωματική. Προκλητική εναντιωματική διαταραχή. (Ιόλη).

Στον αντίποδα τρεις εκ των επαγγελματιών της έρευνας δήλωσαν πως οι ομάδες απευθύνονται σε άτομα που εμφανίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

Συνήθως απευθύνονται σε άτομα που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα, δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες κοινότητας. (Ελλη).

Στον Πίνακα 11 παρατίθενται οι απαντήσεις των επαγγελματιών αναφορικά με το σε ποιους απευθύνονται οι ομάδες.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Σε άτομα που έχουν λάβει κάποια διάγνωση (έμφαση στις διαγνώσεις ΔΕΠΥ και ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας)	7
Σε άτομα που εμφανίζουν ελλείμματα στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους	3

Πίνακας 11- Σε ποιους απευθύνονται οι ομάδες

3.1.3 Κριτήρια βάσει των οποίων συγκροτούνται οι επιμέρους ομάδες από τους επαγγελματίες

Επτά από τους οκτώ επαγγελματίες λαμβάνουν υπόψιν το επίπεδο της λειτουργικότητας των συμμετεχόντων –συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων και των δυσκολιών τους, με ιδιαίτερη όμως έμφαση στις δυσκολίες τους. Πέντε εξ αυτών επιχειρούν τη σύνθεση ομάδων με άτομα όμοιου επιπέδου λειτουργικότητας και δύο εξ αυτών με άτομα διαφορετικού επιπέδου λειτουργικότητας. Παρατίθενται δύο ενδεικτικά αποσπάσματα:

Δηλαδή ένα παιδί που έχει έλλειμμα στον διάλογο, θα το βάλουμε μαζί με ένα παιδί που έχει έλλειμμα στον διάλογο και όχι απλά να έχει έλλειμμα σε κάτι πιο σοβαρό. Για να μπορέσουμε να δουλέψουμε ταυτόχρονα το έλλειμμα και των δύο. (Ελλη).

...ίσως το ένα να έχει καλύτερο δυναμικό από το άλλο, για να είναι και πιο βοηθητικό. (Μάχη).

Πάνω από τους μισούς επαγγελματίες και πιο συγκεκριμένα έξι εξ αυτών δήλωσαν την ηλικία ως ένα από τα πιο βασικά κριτήρια βάσει των οποίων συγκροτούν οι ίδιοι τις επιμέρους ομάδες. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

Ε νομίζω ότι έχει να κάνει με την ηλικία. Όχι νομίζω... Σίγουρα για να βάλεις δύο παιδιά μαζί ή παραπάνω από δύο, πρέπει να έχουν κοντινή ηλικία. (Ξένια).

Η διάγνωση των συμμετεχόντων επηρεάζει τη διαμόρφωση των επιμέρους ομάδων σύμφωνα με δύο επαγγελματίες. Οι ίδιοι προσπαθούν να βάζουν άτομα με την ίδια διάγνωση στις επιμέρους ομάδες. Η μια συμμετέχουσα αναφέρει:

Η διάγνωση... έχουμε δύο ομάδες που χωρίζονται ανάλογα με τη διάγνωση. (Αλίκη).

Τέλος, ο συμμετέχοντας της έρευνας ανέφερε το δυναμικό των επιμέρους ομάδων ως σημαντικό παράγοντα που λαμβάνει υπόψιν κατά τη διαμόρφωσή τους:

...το να ταιριάζουν τα άτομα μεταξύ τους... και σίγουρα το ένα να μην μπλοκάρει το άλλο... θα πρέπει σίγουρα η είσοδος ενός ατόμου να μη διαταράσσει τη χημεία που υπάρχει σε μια ομάδα. (Μάνος).

Στον Πίνακα 12 αναγράφονται τα κριτήρια βάσει των οποίων οι επαγγελματίες διαμορφώνουν τις επιμέρους ομάδες.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Επίπεδο λειτουργικότητας των συμμετεχόντων	7
Ηλικία συμμετεχόντων	6
Διάγνωση συμμετεχόντων	2
Δυναμικό της ομάδας	1

Πίνακας 12- Κριτήρια διαμόρφωσης των επιμέρους ομάδων

3.1.4 Στόχοι που τίθενται από τους επαγγελματίες στις ομάδες

Όλοι οι επαγγελματίες ανέφεραν ως κύριο στόχο των ομάδων την εγκαθίδρυση διαλόγου αλλά και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας, ακόμη και για θέματα πέραν των ενδιαφερόντων τους. Παρατίθενται τρία ενδεικτικά αποσπάσματα:

...ο κυριότερος στόχος μας είναι... να μπορεί το άτομο να συνομιλήσει, να έχει ένα μικρό λειτουργικό διάλογο... (Μάχη).

Να μάθουμε να συζητάμε για πράγματα που δεν μας ενδιαφέρουν... (Μάνος).

Το να βρουν έναν τρόπο να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους... (Ιόλη).

Πέντε επαγγελματίες ανέφεραν την εδραίωση σημαντικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων από τους συμμετέχοντες κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλους ως έναν στόχο που επιλέγουν να θέσουν στις ομάδες. Σε αυτές τις συμπεριφορές και δεξιότητες συμπεριλαμβάνεται η ανοχή στη ματαιώση, το μοίρασμα, η ακολουθία και τήρηση κανόνων, ο έλεγχος και ενίσχυση της παρόρμησης, η ανάπτυξη της εικόνας του εαυτού σε σχέση με τους άλλους, καθώς και η κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Για να τα βάλω λίγο σε σειρά. Ματαίωση. Γιατί πολλά παιδιά δεν έχουν ανοχή... Το πόσο μοιράζονται... πάρα πολύ και ακολουθία και τήρηση κανόνων σαν ομάδα. (Ξένια).

Και τα παιδιά που έχουν διάγνωση ΔΕΠΥ... βάζουμε σα προτεραιότητα τη παρόρμηση... έλεγχο και τα λοιπά, ενώ στον αυτισμό προσπαθούμε να το ενισχύσουμε αυτό. (Αλίκη).

Σίγουρα υπάρχει η εικόνα της ανάπτυξης του εαυτού και της αίσθησης του εαυτού. Δηλαδή το ποιος είμαι εγώ σε σχέση με τους άλλους... (Ιόλη).

...πάντα υπάρχουν οι γνωστοί στόχοι της ενσυναίσθησης. Της ανάπτυξης ενσυναίσθησης. Της κατανόησης της θεωρίας του νου, ότι ο άλλος δεν βλέπει αυτό που βλέπω εγώ και δεν σκέφτεται αυτό που σκέφτομαι εγώ. (Ιόλη).

Από τους μισούς επαγγελματίες αναφέρθηκε ως σημαντική πτυχή της στοχοθεσίας, η βλεμματική επαφή την οποία καλούνται να επιδείξουν οι συμμετέχοντες κατά την αλληλεπίδρασή τους στις ομάδες. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

... τη βλεμματική επαφή γιατί είναι προγλωσσική δεξιότητα και αν δεν την έχουν τα άτομα δυσχεραίνεται η επικοινωνία πάρα πολύ. (Έλλη).

Τέσσερις εκ των επαγγελματιών της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία της προσαρμογής των συμμετεχόντων σε πληθώρα κοινωνικών καταστάσεων και πλαισίων, είτε αυτή αφορά στην απλή συνύπαρξη με άλλα άτομα, είτε στην επίλυση κοινωνικών καταστάσεων που μπορεί να προκύψουν στη ζωή τους, είτε σε ένα μετέπειτα στάδιο στο επαγγελματικό τους πλαίσιο. Ενδεικτικά του στόχου αυτού είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

...ο κύριος στόχος είναι να μπορέσουν να συνυπάρξουν έστω και για μία ώρα, 8 παιδιά με τις ιδιαιτερότητές του το καθένα... (Στέλλα).

Α! Πολύ σημαντικό. Επίλυση προβλήματος. Πως επιλύω το πρόβλημά μου εκείνη τη στιγμή. Πως βρίσκω εναλλακτικές... (Βάνα).

...επαγγελματικοί στόχοι... Πως συμπεριφερόμαστε στη δουλειά. Πως φερόμαστε σε αυτό το πλαίσιο. (Μάνος).

Ολοκληρώνοντας τους στόχους που τίθενται στις ομάδες, μια επαγγελματίας υποστηρίζει πως για την ίδια σημαντικός στόχος είναι να περνάνε όλοι οι συμμετέχοντες ευχάριστα σε αυτές:

Αργότερα βάζουμε στόχους, όπως περνάω καλά. (Στέλλα).

Οι στόχοι που συνολικά θέτουν οι επαγγελματίες στις υπό συζήτηση ομάδες παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Εγκαθίδρυση διαλόγου και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας	8
Εδραίωση σημαντικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων κατά τις αλληλεπιδράσεις (ανοχή στη ματαιώση, μοίρασμα, τήρηση κανόνων, έλεγχος παρόρμησης, ανάπτυξη της εικόνας του εαυτού, κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων)	5
Επίδειξη βλεμματικής επαφής	4
Προσαρμογή των ατόμων σε πληθώρα κοινωνικών καταστάσεων και πλαισίων	4
Συμμετοχή ατόμων σε μια ευχάριστη διαδικασία	1

Πίνακας 13- Στόχοι που τίθενται στις ομάδες

3.1.5 Κριτήρια που βοηθούν τους επαγγελματίες στη διαμόρφωση της στοχοθεσίας εντός των ομάδων

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων και πιο συγκεκριμένα οι επτά εξ αυτών δήλωσαν πως λαμβάνουν υπόψιν το επίπεδο λειτουργικότητας των συμμετεχόντων, με τους περισσότερους εξ αυτών να εστιάζουν κυρίως στις δυσκολίες των συμμετεχόντων. Τρία χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

Ε, υπάρχουν κριτήρια, ναι. Και πάλι βάσει λειτουργικότητας. (Στέλλα).

Ε από τις δυσκολίες του κάθε παιδιού θέτονται οι στόχοι... (Αλίκη).

...και τα ελλείμματα που έχει τα οποία έχουμε διαπιστώσει έπειτα από αξιολόγηση. (Μάχη).

Τέσσερις εκ των επαγγελματιών ανέφεραν πως η διαμόρφωση της στοχοθεσίας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα αιτήματα των γονιών, τα οποία μοιράζονται με τους ίδιους. Μια εκ των επαγγελματιών αναφέρει:

Αλλά και τι αιτήματα φέρνει ο γονιός σε σχέση με το πώς είναι το παιδί έξω. Αν δηλαδή μου πει ένας γονιός ότι όταν το παιδί είναι έξω με παιδιά και κάτι γίνεται και αρχίζει και τα χτυπάει, γιατί δεν ξέρει πως... θα βάλω αυτό σα στόχο. (Βάνα).

Τέλος, τις προτάσεις των συναδέλφων, οι οποίοι πραγματοποιούν ατομικές συνεδρίες με κάποιους από τους συμμετέχοντες, αλλά και των εκπαιδευτικών κάποιων συμμετεχόντων, λαμβάνει σοβαρά υπόψη μια επαγγελματίας ως προς τη διαμόρφωση στοχοθεσίας. Τα ακόλουθα αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά:

Συνήθως εγώ λαμβάνω πολύ υπόψη μου το τι μου έχουν πει οι θεραπευτές των παιδιών. Γιατί εκείνοι ξέρουν πολύ καλά τα παιδιά. (Ιόλη).

Επειδή έχω επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που είναι ομαδικό το πλαίσιο ούτως ή άλλως, λαμβάνω και αυτό υπόψη. Τι μπορεί ένα παιδί να το δυσκολεύει στην τάξη ή στο προαύλιο. (Ιόλη).

Ο Πίνακας 14 διευκολύνει στο να ειδωθούν συγκεντρωμένα τα κριτήρια βάσει των οποίων οι επαγγελματίες διαμορφώνουν τη στοχοθεσία στις ομάδες.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Επίπεδο λειτουργικότητας συμμετεχόντων	7
Αιτήματα γονιών των συμμετεχόντων	4
Προτάσεις επαγγελματιών και εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τους συμμετέχοντες	1

Πίνακας 14- Κριτήρια διαμόρφωσης της στοχοθεσίας

3.2 Τρόποι επιλογής και εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους επαγγελματίες, αλλά και πρόσθετες αρμοδιότητες τους στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα διαφανούν οι κοινωνικές δεξιότητες που επιλέγουν να εκπαιδεύσουν στους συμμετέχοντες οι επαγγελματίες που συντονίζουν τις ομάδες, αλλά και τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η επιλογή αυτή. Επίσης, θα αναδειχθούν οι τρόποι εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και πρόσθετες αρμοδιότητες των επαγγελματιών στις ομάδες.

3.2.1 Κριτήρια που επηρεάζουν την επιλογή των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα εκπαιδευτούν στις ομάδες

Τρία κριτήρια φαίνεται να λαμβάνουν υπόψιν τους οι επαγγελματίες σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες που επιλέγουν να εκπαιδεύσουν στους συμμετέχοντες.

Ένα κριτήριο που αναδείχθηκε από τέσσερις επαγγελματίες σε σχέση με το πώς επιλέγουν ποιες κοινωνικές δεξιότητες θα εκπαιδεύσουν στις ομάδες, αφορά στα ελλείμματα και στις δυσκολίες που εμφανίζουν οι συμμετέχοντες ως προς την εκδήλωσή τους. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

Η μεγαλύτερη ανάγκη του παιδιού και η πιο βασική... Δηλαδή ποια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία... (Βάνα).

Επίσης τρεις επαγγελματίες της εν λόγω έρευνας δήλωσαν πως η ηλικία των συμμετεχόντων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα εκπαιδευτούν σε μια ομάδα. Συγκεκριμένα μια επαγγελματίας αναφέρει:

Βάσει της ηλικίας του παιδιού. (Ξένια).

Τέλος, σύμφωνα με δύο επαγγελματίες σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα εκπαιδευτούν σε μια ομάδα αποτελούν οι κοινωνικές απαιτήσεις. Πιο συγκεκριμένα μια επαγγελματίας δηλώνει το εξής:

...τι απαιτεί ο κόσμος κοινωνικά περισσότερο. (Βάνα).

Στον επισυναπτόμενο Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα κριτήρια βάσει των οποίων οι επαγγελματίες επιλέγουν τις προς εκπαίδευση κοινωνικές δεξιότητες.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Ελλείμματα- Δυσκολίες συμμετεχόντων	4
Ηλικία συμμετεχόντων	3
Κοινωνικές απαιτήσεις	2

Πίνακας 15- Κριτήρια επιλογής των προς εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων

3.2.2 Κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες οι επαγγελματίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση

Πέραν της γενικής στοχοθεσίας που οι επαγγελματίες θέτουν στην εκάστοτε ομάδα, αναφέρθηκαν και σε κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση κατά τη διεξαγωγή τους.

Τέσσερις συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας ως κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις ομάδες, καθώς εκλαμβάνονται ως ιδιαίτερος σημαντικός κατά την αλληλεπίδραση με άλλους. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε η εστίαση στη βλεμματική επαφή, στη στάση του σώματος, καθώς και στις εκφράσεις του προσώπου. Δύο σχετικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

Τη σημασία που έχει η μη λεκτική επικοινωνία. Η βλεμματική επαφή, πως στέκομαι απέναντι στον άλλον, όταν θέλω να αλληλεπιδράσω μαζί του... (Ιόλη).

Πως είμαι απέναντι σε έναν συνομιλητή... το πρόσωπό του... δεν μπορούμε να μιλάμε και να είμαι έτσι... Γιατί μπορεί να βαριέσαι, αλλά δεν είναι ευγενικό. (Βάνα).

Η διεξαγωγή διαλόγου και λεκτικής αλληλεπίδρασης αναφέρθηκε ως μια εξίσου σημαντική κοινωνική δεξιότητα στην οποία δίνουν έμφαση τρεις επαγγελματίες, καθώς αποτελεί μια κατάσταση στην οποία εκτιθέμεθα συχνά στην καθημερινότητά μας. Ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα αναφορικά με αυτή τη δεξιότητα είναι το ακόλουθο:

...παρατηρώ στον εαυτό μου ότι δίνω μεγαλύτερη έμφαση στο κομμάτι της συζήτησης με έναν άνθρωπο... γιατί είναι κάτι που συμβαίνει τακτικά. (Μάνος).

Τρεις εκ των επαγγελματιών ανέφεραν την κοινωνικοποίηση ως μια κοινωνική δεξιότητα στην οποία προσπαθούν να εκθέσουν τους συμμετέχοντες των ομάδων. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

Θα έλεγα την κοινωνικοποίηση... Αυτό είναι πολύ σημαντικό... (Στέλλα).

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες οι επαγγελματίες που συντονίζουν τις συγκεκριμένες ομάδες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας (βλεμματική επαφή, στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου)	4
Διάλογος- Λεκτική επικοινωνία	3
Κοινωνικοποίηση	3

Πίνακας 16- Κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες οι επαγγελματίες δίνουν έμφαση

3.2.3 Τεχνικές και πρακτικές που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν οι επαγγελματίες κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων

Έξι από τους οκτώ επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως χρησιμοποιούν τεχνικές και πρακτικές με μη αυστηρώς δομημένα πρωτόκολλα κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Δηλαδή υπάρχει μεν μια προετοιμασία και ένας σχεδιασμός από πλευράς επαγγελματία αναφορικά με τον στόχο και τη χρήση της εκάστοτε τεχνικής και πρακτικής, επιτρέπεται δεν η προσαρμογή και τροποποίηση κατά τη χρήση της. Αυτές οι τεχνικές και πρακτικές αφορούν στις κοινωνικές ιστορίες, σε κάρτες για διάφορα θέματα συζήτησης (αναφέρθηκε από έναν μόνο επαγγελματία) καθώς και στο παιχνίδι ρόλων:

Κοίτα οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να προσαρμοστούν... Άρα προσαρμόζουμε την κοινωνική ιστορία στο επίπεδο της ομάδας. Παλαιότερα χρησιμοποιούσαμε πολλές εικόνες. Τώρα το κάνουμε λίγο πιο σύγχρονο. Χρησιμοποιούμε πολύ animation βίντεο. (Στέλλα).

Πάρα πολύ είναι η χρήση καρτών με θέματα συζήτησης, όπου τυχαία το άτομο μπορεί να ανοίξει μια κάρτα και να συζητήσουμε για μόδα σήμερα. Τι μπορούμε να πούμε πάνω σε αυτό; Τι ερωτήσεις μπορούμε να θέσουμε; Τι σχολιασμούς; (Μάνος).

Χρησιμοποιούμε πάρα πολύ τη δραματοποίηση, το role play. (Μάχη).

Πέντε εκ των επαγγελματιών ανέφεραν πως χρησιμοποιούν ως τεχνική κατά την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων το ελεύθερο παιχνίδι κατά το οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επιλέγουν το είδος και την εξέλιξη του. Τα ακριβή λόγια μιας συμμετέχουσας είναι τα εξής:

Ε, όχι ήταν πολύ ελεύθερο. Κυρίως παιχνίδι και παιχνίδι που είχαν επιλέξει τα παιδιά εξ αρχής. Δεν τα είχα επιλέξει εγώ. Ήταν μέσα από το παιχνίδι... δουλεύαμε και τις κοινωνικές δεξιότητες. Δεν ήταν κάποια μέθοδος συγκεκριμένη. (Ξένια).

Τέλος, τρεις επαγγελματίες ανέφεραν τη χρήση τεχνικών και πρακτικών που υπακούουν σε συγκεκριμένα και δομημένα πρωτόκολλα, ενώ οι περισσότερες εξ αυτών φαίνεται να έχουν μια γνωσιακή- συμπεριφορική κατεύθυνση, με εξαίρεση μια εξ αυτών που συνδέεται κυρίως με την επιστήμη της εργοθεραπείας. Αυτές αφορούν το πρόγραμμα TEACCH, τα συμβόλαια, την αυτοδιαχείριση και την αισθητηριακή ολοκλήρωση, η οποία και αποτελεί εργοθεραπευτική κυρίως πρακτική. Πιο συγκεκριμένα οι επαγγελματίες αναφέρουν τα εξής:

Και τεχνικές TEACCH... Πως δομούμε μέσα τη συνεδρία, αρχή, μέση τέλος. (Αλίκη).

...μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε συμβόλαια ή συμφωνίες. Όπου λες στο παιδί από πριν τι πρέπει να κάνει σαν κανόνα. Ποια είναι η σωστή συμπεριφορά που θέλουμε να εμφανίσει και αντίστοιχα μαζεύει πόντους. (Ελλη).

Επίσης στο ίδιο πλαίσιο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σε ακόμη πιο εξελιγμένο βαθμό το self- management. Αργότερα δηλαδή μαθαίνουμε το παιδί να κρατάει μόνο του τα δεδομένα του και να αυτό-παρατηρεί τη συμπεριφορά του και να τη βελτιώνει όταν δεν είμαστε μπροστά. (Ελλη).

Ε κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούμε την αισθητηριακή ολοκλήρωση... έτσι ώστε να έρθουμε σε ένα καλύτερο επίπεδο διέγερσης, είτε προς τα πάνω, είτε προς τα κάτω για να έχουμε μια καλύτερη εικόνα εαυτού... (Αλίκη).

Στον Πίνακα 17 αναγράφονται οι τεχνικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Τεχνικές και πρακτικές με μη αυστηρώς δομημένα πρωτόκολλα (Κοινωνικές ιστορίες, κάρτες για θέματα συζήτησης, παιχνίδι ρόλων)	6
Αδόμητες τεχνικές (ελεύθερο παιχνίδι)	5
Τεχνικές και πρακτικές με δομημένα πρωτόκολλα (TEACCH, συμβόλαια, αυτοδιαχείριση, αισθητηριακή ολοκλήρωση)	3

Πίνακας 17- Τεχνικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων

3.2.4 Πρόσθετες αρμοδιότητες των επαγγελματιών στις ομάδες

Πέραν της επιλογής και εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, στις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν, προέκυψαν και άλλες αρμοδιότητες τις οποίες επιφορτίζονται οι επαγγελματίες που συντονίζουν τις ομάδες.

Επτά εκ των επαγγελματιών αναφέρθηκαν στον συντονισμό των αλληλεπιδράσεων που εκτυλίσσονται στις ομάδες. Ωστόσο, ο κάθε επαγγελματίας φαίνεται να προτιμά διαφορετικό τρόπο συντονισμού. Κάποιοι παρεμβαίνουν όπου κρίνουν ότι χρειάζεται, ενώ

άλλοι εκλαμβάνουν a priori ως αναγκαία την πιο άμεση παρέμβασή τους. Δύο ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

... εποπτεύω... συνήθως τα αφήνω να λειτουργήσουν μόνα τους. (Βάνα).

*Εντάξει, τα παιδιά μέσα χρειάζονται λίγο καθοδήγηση, παρότρυνση...
Μπορεί να μη ξέρουν τι πρέπει να κάνουν μέσα σε αυτή την ομάδα... (Αλίκη).*

Πέντε επαγγελματίες αναφέρθηκαν στη προετοιμασία των ομάδων. Συγκεκριμένα φαίνεται να προβαίνουν σε αξιολόγηση των συμμετεχόντων, σε σύνθεση των επιμέρους ομάδων, στη δημιουργία στοχοθεσίας, στην επιλογή του τρόπου παρέμβασης, καθώς και στη προετοιμασία των συμμετεχόντων πριν την είσοδό τους στις ομάδες. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Δηλαδή αυτό που γίνεται είναι ότι αξιολογούμε τα περιστατικά... μετά προσπαθούμε ηλικιακά να ταιριάζουν τα παιδάκια, για να τα βάλουμε σε μια ομάδα. (Ιόλη).

Βγάζω μια στοχοθεσία που θέλω να δουλέψω. (Στέλλα).

Μετά βγάζω πλάνα παρέμβασης... (Ελλη).

Ε πριν ξεκινήσει αυτό, ατομικά έπρεπε να προετοιμάσω το παιδί για το τι θα γίνει στην ομάδα, οπότε είχαμε δουλέψει από πριν κάποιες δεξιότητες... (Ξένια).

Η συνεχής εύρεση υλικού και δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν στις ομάδες, σχολιάστηκε από δύο συμμετέχουσες ως μια επιμέρους αρμοδιότητα την οποία επιφορτίζονται. Οι δύο αυτές συμμετέχουσες δηλώνουν:

... χρειάζεται συνεχώς να ψάχνεις για υλικό... (Στέλλα).

Οπότε πηγαίνοντας στην ομάδα έχω ετοιμάσει κάποιες δραστηριότητες. (Ιόλη).

Στον Πίνακα 18 αναγράφονται οι πρόσθετες αρμοδιότητες των επαγγελματιών που συντονίζουν τις ομάδες σύμφωνα με τους ίδιους.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Συντονισμός των αλληλεπιδράσεων που εκτυλίσσονται στις ομάδες	7
Προετοιμασία των ομάδων (αξιολόγηση	5

συμμετεχόντων, σύνθεση ομάδων, προετοιμασία

των συμμετεχόντων, δημιουργία στοχοθεσίας
και επιλογή τρόπου παρέμβασης)

Συνεχής εύρεση υλικού και δραστηριοτήτων

2

Πίνακας 18- Πρόσθετες αρμοδιότητες των επαγγελματιών στις ομάδες

3.3 Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων αναφορικά με τη πορεία των ατόμων σε αυτές

Όλοι ανεξαιρέτως οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται να επικυρώνουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων. Οι ίδιοι υποστήριζαν πως πάντα υπάρχει βελτίωση των συμμετεχόντων ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας. Κάποιοι εξ αυτών βάσει των εμπειριών τους είναι πιο ενθουσιώδεις αναφορικά με τη πορεία των συμμετεχόντων, ενώ κάποιοι άλλοι πιο συγκρατημένοι.

Πέντε εκ των επαγγελματιών υποστηρίζουν πως η εξέλιξη των ατόμων στις ομάδες είναι θετική, ενώ μια εξ αυτών φαίνεται να είναι ιδιαιτέρως ενθουσιώδης ως προς αυτήν. Παρατίθενται τα λεγόμενα δύο επαγγελματιών:

Παρατηρώ βελτίωση. Δεν υπάρχει ομάδα που να μην δω... Κοίτα εμένα με χαροποιεί πολύ όταν τα παιδιά ζητάνε τα άλλα... το να γυρίσει και να μου πει, τυχαίο όνομα, που είναι ο Διονύσης... Μεγάλη υπόθεση. (Στέλλα).

Θα έλεγα ότι είναι θαυματική... Πολλές φορές προσφέρει περισσότερα πράγματα και από τις ατομικές συνεδρίες. (Μάχη).

Στον αντίποδα οι υπόλοιπες τρεις επαγγελματίες είναι πιο συγκρατημένες αναφορικά με την εξέλιξη των συμμετεχόντων στις ομάδες, καθώς σύμφωνα με τις ίδιες η εξέλιξη είναι μεταβλητή. Μια συμμετέχουσα αναφέρει τα εξής:

Σίγουρα εξαρτάται και από τον χρόνο της παρέμβασης. Τώρα αν ένα παιδί ας πούμε με μια βαριά διαταραχή συμμετέχει μόνο για έναν χρόνο, δεν θα δούμε τα αποτελέσματα που θα θέλαμε. (Ιόλη).

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των επαγγελματιών αναφορικά με τις απόψεις τους ως προς την εξέλιξη των συμμετεχόντων στις ομάδες.

Απόψεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Θετική εξέλιξη	5
Μεταβλητή εξέλιξη	3

Πίνακας 19- Απόψεις των επαγγελματιών αναφορικά με τη πορεία των συμμετεχόντων στις ομάδες

3.3.1 Κριτήρια βάσει των οποίων οι επαγγελματίες αξιολογούν την εξέλιξη των συμμετεχόντων στις ομάδες

Οι επτά από τους επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως προβαίνουν σε αξιολογήσεις βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων μέσω των οποίων τεκμηριώνουν την άποψή τους, αναφορικά με την εξέλιξη των συμμετεχόντων στις ομάδες. Εξαίρεση αποτελεί ο συμμετέχοντας της έρευνας που υποστήριξε ότι οι αξιολογήσεις γίνονται κυρίως για την ενημέρωση των γονιών. Αυτές οι αξιολογήσεις βασίζονται σε μια φόρμα του κέντρου, όπου και εργάζεται, χωρίς να γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα κριτήρια:

Κάθε εβδομάδα στο τέλος και κάθε μήνα δίνουμε στους γονείς μια αναφορά... έχουμε ένα συγκεκριμένο κώδικα επικοινωνίας στο κέντρο... Είναι συγκεκριμένη φόρμα σε ανάπτυξη λόγου... (Μάνος).

Ωστόσο, οι περισσότεροι επαγγελματίες χρησιμοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση της πορείας των συμμετεχόντων. Τέσσερις από τις συμμετέχουσες της έρευνας υποστήριξαν πως η αξιολόγηση βασίζεται στη στοχοθεσία που οι ίδιες έχουν θέσει. Μια εξ αυτών δηλώνει:

Περισσότερο αναλόγως με το τι στόχους είχαμε θέσει. (Αλίκη).

Τρεις επαγγελματίες υποστήριξαν ότι αξιολογούν τους συμμετέχοντες στις ομάδες, με βάση τις αλλαγές που θα παρατηρήσουν ως προς την εικόνα του εκάστοτε συμμετέχοντα είτε σε κάθε συνεδρία, είτε μεταξύ έναρξης και λήξης των ομάδων. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Τι παρατηρούσαμε εκείνη τη στιγμή... Ότι την επόμενη φορά θα δούμε και αυτό. Ότι κοίτα αυτό το κάνει καλύτερα. (Ξένια).

Γιατί και στην αρχή και στο τέλος, το κάνω λίγο πιο οργανωμένα, λίγο τη συνολική εικόνα... (Ιόλη).

Μια από τις επαγγελματίες δήλωσε πως αξιολογεί την εξέλιξη των συμμετεχόντων στις ομάδες, συγκρίνοντας τον τρόπο εκδήλωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς τους, με τον τρόπο εκδήλωσής τους από τον «τυπικό πληθυσμό». Η ίδια αναφέρει πως

λαμβάνει πληροφορίες σχετικές με την εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τον τυπικό πληθυσμό είτε από τη βιβλιογραφία, είτε από τον τρόπο εκδήλωσής τους από τους ίδιους τους επαγγελματίες:

Βασίζονται πάνω στη βιβλιογραφία που υπάρχει για το που πρέπει να βρίσκεται κάποια δεξιότητα και σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Ή επίσης μια δεξιότητα μπορεί να την εφαρμόσουμε εμείς οι ίδιοι... Παίρνουμε τον εαυτό μας ως παράδειγμα και βλέπουμε πως κάνουμε για παράδειγμα μια αλυσίδα βημάτων και αν το άτομο βλέπουμε ότι έχει δυσκολία σε αυτά που κάνουμε εμείς, ξέρουμε ότι πρέπει να δουλεψτούν σα σημεία. (Ελλη).

Στον επισυναπτόμενο Πίνακα 20 παρατίθενται τα κριτήρια βάσει των οποίων οι επαγγελματίες αξιολογούν την εξέλιξη των συμμετεχόντων στις ομάδες.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Στοχοθεσία που έχει τεθεί	4
Διαφοροποιήσεις στην εικόνα των συμμετεχόντων	3
Σύγκριση του τρόπου εκδήλωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ συμμετεχόντων και «τυπικού πληθυσμού»	1

Πίνακας 20- Κριτήρια αξιολόγησης της πορείας των συμμετεχόντων εντός των ομάδων

3.3.2 Αξιολόγηση της εξέλιξης των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση μιας ομάδας

Κανένας εκ των συμμετεχόντων επαγγελματιών δεν έχει αξιολογήσει την εξέλιξη των συμμετεχόντων μιας ομάδας, εφόσον αυτή ολοκληρωθεί. Οι ίδιοι ανέφεραν πως είτε αλλάζουν δομές εργασίας με αποτέλεσμα μια τέτοια αξιολόγηση να είναι ανέφικτη, είτε η ίδια η σύσταση της ομάδας μεταβάλλεται καθιστώντας αδύνατη μια αποτελεσματική αξιολόγηση τέτοιου είδους από τη στιγμή που έχει αλλάξει το δυναμικό της ομάδας.

3.4 Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων ως προς τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν οι απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών ως προς τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των ατόμων, που μετέχουν στις υπό συζήτηση ομάδες.

3.4.1 Απόψεις των επαγγελματιών ως προς τη σημαντικότητα ή μη της συνεργασίας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

Όλοι οι επαγγελματίες, ανεξαιρέτως, δήλωσαν πως η συνεργασία με τις οικογένειες είναι ιδιαίτερος χρήσιμη και σημαντική. Παρατίθενται κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα:

(Αναφερόμενη στη συνεργασία με την οικογένεια)... τις περισσότερες φορές υπάρχει. Υπάρχει και χρειάζεται. (Ξένια).

(Αναφερόμενη στη συνεργασία με την οικογένεια)... Είναι νομίζω και το άλφα και το ωμέγα. (Βάνα).

Παρά τη συμφωνία των επαγγελματιών ως προς τη σημαντικότητα συνεργασίας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, υπάρχουν διάφορες απόψεις που δικαιολογούν τη σημαντικότητα αυτή.

Πέντε συμμετέχουσες δήλωσαν πως η συνεργασία με τους γονείς είναι απαραίτητη, ώστε να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν με τους λόγους και τους τρόπους συμμετοχής των παιδιών τους στις ομάδες. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

Το σημαντικό είναι να γίνει μια καλή ενημέρωση στην αρχή. Να ξέρει τι έχουμε δει στο παιδί και για ποιον λόγο προτείνουμε την ομάδα. (Στέλλα).

...κρατάμε ένα επίπεδο συμφωνίας για το πώς θα εφαρμόσουμε παρεμβάσεις... (Ελλη).

Δύο επαγγελματίες στήριζαν την άποψή τους περί σημαντικότητας της συνεργασίας, στον συστημικό τρόπο σκέψης τους, σύμφωνα με τον οποίο χρειάζεται συνεργασία με όλα τα πλαίσια στα οποία ενυπάρχουν τα άτομα που μετέχουν στις ομάδες. Χαρακτηριστικό απόσπασμα είναι το εξής:

Επειδή πιστεύω σε αυτόν τον πιο συστημικό τρόπο σκέψης... Οπότε επιδιώκω πάρα πολύ τη συνεργασία και με τους γονείς και με τους εκπαιδευτικούς. (Ιόλη).

Ολοκληρώνοντας, ο συμμετέχοντας της έρευνας ταύτισε τη συνεργασία με την οικογένεια με τη συμβουλευτική γονέων και υποστήριξε πως είναι ιδιαίτερος χρήσιμη για τη στήριξη της οικογένειας:

Σε εμάς υπάρχει αρκετά. Γιατί παρέχουμε συμβουλευτική σε όλους τους γονείς... Το να έρχονται είναι πολύ καλό, πολύ χρήσιμο, βοηθάει τις οικογένειες. (Μάνος).

Στον Πίνακα 21 αναγράφονται οι λόγοι βάσει των οποίων οι επαγγελματίες εκλαμβάνουν ως χρήσιμη τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Επίτευξη συμφωνίας γονιών αναφορικά με τους λόγους και τρόπους συμμετοχής των παιδιών τους στις ομάδες	5
Συστημική σκέψη: πεποίθηση για χρησιμότητα συνεργασίας με όλα τα πλαίσια που περιβάλλουν κάθε άτομο	2
Βοηθητική για την οικογένεια	1

Πίνακας 21- Λόγοι για τους οποίους η συνεργασία με την οικογένεια εκλαμβάνεται ως χρήσιμη

3.4.2 Μορφές συνεργασίας των επαγγελματιών με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

Τέσσερις από τους επαγγελματίες ανέφεραν την ενημέρωση των γονιών από τους ίδιους για τη πορεία των παιδιών τους ως μια συνήθη μορφή συνεργασίας. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

... τους ενημερώνω για την εξέλιξη των παιδιών τους. (Ελλη).

Επίσης τέσσερις επαγγελματίες υποστήριξαν πως προσπαθούν να εκπαιδεύσουν και να συμβουλέψουν τους γονείς αναφορικά με το πώς να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους, αλλά και πώς να διαχειριστούν συμπεριφορές τους. Τα ακόλουθα αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά:

Και γενικά να αλληλεπιδράσουν. Ακόμη και σε εφήβους είναι ακόμη χειρότερα... Απομακρύνονται ακόμη περισσότερο. Οπότε τους προτείνω πχ να δούνε μια ταινία. (Ιόλη).

Διοργανώνουμε και μικρά σεμινάρια άτυπα για τους γονείς, για να τους εκπαιδεύσουμε... Πώς να χειριστούν συμπεριφορές και πώς να διδάξουν τα όσα έχουμε κάνει στις ομάδες. (Μάχη).

Ο άντρας συμμετέχοντας της έρευνας ανέφερε ακόμη δύο μορφές συνεργασίας μεταξύ του ίδιου και των οικογενειών των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες. Η μια εξ αυτών αφορά στη συμβουλευτική γονέων:

*...παρέχουμε συμβουλευτική σε όλους τους γονείς. Είναι υποχρεωτικό.
(Μάνος).*

Επιπροσθέτως, ο ίδιος ανέφερε και την ύπαρξη προγραμμάτων που εστιάζουν στα αδέρφια των συμμετεχόντων, με σκοπό να κατανοήσουν καλύτερα τα αδέρφια τους και τις δυσκολίες τους:

...έχουμε ακόμη και πρόγραμμα αδερφών, όπου μαθαίνουμε στον αδελφό που μπορεί να είναι τυπικής ανάπτυξης, τι έχει ο αδελφός μου, πως μπορώ να τον βοηθήσω. (Μάνος).

Τέλος, μια επαγγελματίας δήλωσε πως ζητάει από τους γονείς των συμμετεχόντων, να τους παρατηρήσει καθώς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, ώστε να αναδειχθούν δυσκολίες των γονιών κατά την αλληλεπίδραση:

Μου αρέσει να βάζω μέσα τους γονείς, να παίζουν με τα παιδιά. Πραγματικά, αυτό που συναντάω πιο συχνά είναι ότι δεν έχουν ιδέα πώς να παίζουν με τα παιδιά. Σε όλες τις ηλικίες... Και γενικά να αλληλεπιδράσουν. (Ιόλη).

Στον Πίνακα 22 αναγράφονται οι μορφές συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών και των οικογενειών των συμμετεχόντων.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Ενημέρωση γονιών για τη πορεία των παιδιών τους	4
Παροχή εκπαίδευσης και προτάσεων σε γονείς	4
Συμβουλευτική γονέων	1
Προγράμματα για τα αδέρφια των συμμετεχόντων	1
Παρατήρηση των γονιών καθώς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους	1

Πίνακας 22- Μορφές συνεργασίας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

3.4.3 Δυσκολίες που συναντούν οι επαγγελματίες κατά τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

Όλοι οι επαγγελματίες αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που συναντούν κατά τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων.

Τρεις επαγγελματίες υποστήριξαν πως οι γονείς συνήθως αρνούνται τις κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών τους. Μια εξ αυτών δήλωσε τα εξής:

Και υπάρχουν γονείς που αρνούνται να δουν τις δυσκολίες. Αυτό είναι το πιο δύσκολο. (Βάνα).

Δύο συμμετέχουσες ανέφεραν πως το γεγονός ότι πολλές φορές οι γονείς δεν κατανοούν αυτά που οι ίδιες τους εξηγούν, αποτελεί μια δυσκολία κατά τη συνεργασία τους. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

...δεν καταλαβαίνουν... δεν καταλαβαίνουν αυτά που εξηγείς. (Ξένια).

Ακόμη δύο επαγγελματίες υποστηρίζουν ότι μια δυσκολία που συναντούν, άπτεται του γεγονότος ότι κάποιοι γονείς αποφεύγουν τη συμβουλευτική, θεωρώντας πως το όποιο ζήτημα αφορά το παιδί τους και όχι τους ίδιους:

Να το βλέπουν ως υποχρέωση. Πωπω έχουμε και αυτό τώρα να κάνουμε. Αναγκαστικά πρέπει να κάνουμε και τη συμβουλευτική. Το πρόβλημα το έχει το παιδί. Εγώ μια χαρά είμαι. Βλέπουν το πρόβλημα ατομοκεντρικά. (Μάνος).

Η ελλιπής αποδοχή και σταθερή εφαρμογή των παρεμβάσεων από τους γονείς των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες, δυσκολεύει μια επαγγελματία κατά τη μεταξύ τους συνεργασία:

(Εφόσον ερωτήθηκε τι είδους δυσκολίες συναντά) Στην αποδοχή των παρεμβάσεων που εφαρμόζουμε... και στην εφαρμογή τους... Συνήθως οι οικογένειες δυσκολεύονται να το εφαρμόσουν σταθερά... (Ελλη).

Μια επαγγελματίας δήλωσε πως υπάρχουν αρκετοί γονείς που επιδεικνύουν αδιαφορία για τα παιδιά τους, γεγονός που επηρεάζει τη συνεργασία της μαζί τους:

Εντάξει είναι και γονείς που δεν ενδιαφέρονται. Δηλαδή ένα κέντρο που σκέφτομαι για τις ομαδούλες... αφήναν τα παιδιά τους και δεν τους ένοιαζε τι θα κάνεις. (Ξένια).

Η ασυνέπεια των γονιών στο να ακολουθούν το πρόγραμμα των ομάδων σύμφωνα με μια συμμετέχουσα αποτελεί μια δυσκολία που συναντά κατά τη συνεργασία της με τις οικογένειες των συμμετεχόντων:

...να μην είναι πάρα πολύ συνεπείς. Δηλαδή μια να έρχονται στην ομάδα, μια να μην έρχονται. (Αλίκη).

Ολοκληρώνοντας, μια επαγγελματίας ανέφερε τη μη κατανόηση του επαγγελματικού της ρόλου από πλευράς γονιών:

(Σε ερώτηση για τις δυσκολίες που συναντά κατά τη συνεργασία με την οικογένεια των συμμετεχόντων) *Πάρα πολλές... πάρα πολλές... του τύπου «δεν καταλαβαίνω τι κάνουν», «δεν καταλαβαίνω τη δουλειά του ψυχολόγου». (Ιόλη).*

Στον Πίνακα 23 αναγράφονται οι δυσκολίες τις οποίες συναντούν οι επαγγελματίες κατά τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων.

Εμπειρίες επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Άρνηση των δυσκολιών των παιδιών τους	3
Δυσκολίες στη συνεννόηση	2
Αποφυγή συμβουλευτικής γονέων εξαιτίας της εστίασης στις δυσκολίες των παιδιών τους	2
Ελλιπής αποδοχή και δυσκολία τήρησης της παρέμβασης από τους γονείς	1
Επίδειξη αδιαφορίας για τα παιδιά τους	1
Ασυνέπεια τήρησης του προγράμματος από τους γονείς	1
Άρνηση κατανόησης του ρόλου των επαγγελματιών από τους γονείς	1

Πίνακας 23- Δυσκολίες κατά τη συνεργασία με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

3.4.4 Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας μοιράστηκαν κάποιες προτάσεις που σύμφωνα με τους ίδιους, θα μπορούσαν να φέρουν θετικό αποτέλεσμα ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων.

Πέντε εκ των επαγγελματιών δήλωσαν πως αυτό που θα βοηθούσε σημαντικά στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων θα ήταν η συμβουλευτική γονέων, ώστε οι γονείς να συμφιλιωθούν με τις δυσκολίες των παιδιών τους. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

...να μπαίνουν όλοι οι γονείς ειδικά παιδιών με αυτισμό, αλλά και άλλων παιδιών με δυσκολίες... θα πρέπει να μπαίνουν σε συμβουλευτική... γεννάς και σου προκύπτει κάτι που δεν περίμενες. Οπότε θα πρέπει κάπως να το ξεπεράσεις και να μάθεις να ζεις με αυτό. (Βάνα).

Η επαγγελματίας που στη παραπάνω υποενότητα υποστήριξε πως ένα ζήτημα που συναντά κατά τη συνεργασία με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, άπτεται της δυσκολίας των γονιών να εφαρμόσουν τις παρεμβάσεις, προτείνει να υπάρξει εκπαίδευση των γονιών ως προς τη σωστή εφαρμογή τους:

...εκπαίδευση των γονέων. Γιατί αν εκπαιδευτεί σωστά ο γονέας μπορεί και να εφαρμόζει καλύτερα αυτά που προτείνουμε. (Ελλη).

Μια συμμετέχουσα υποστήριξε πως θα ήταν βοηθητικό για μια καλύτερη συνεργασία με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, να οριστεί από το εκάστοτε κέντρο σταθερή επικοινωνία μεταξύ επαγγελματιών και γονιών:

Για μένα το πρώτο... είναι το κέντρο να είναι αυστηρό με αυτά τα πράγματα. Θα πρέπει η επικοινωνία να γίνεται... σταθερά. (Ξένια).

Τέλος, μια επαγγελματίας ανέφερε πως κάτι που έχει βοηθήσει ιδιαίτερα την ίδια κατά τη συνεργασία της με τις οικογένειες των συμμετεχόντων είναι η σχέση που αναπτύσσει με τον κάθε συμμετέχοντα και συμμετέχουσα:

...η σχέση. Αυτό που εμένα με έχει βοηθήσει πάρα πολύ είναι η σχέση με το παιδί... όταν βλέπει ότι το παιδί έρχεται χαρούμενο και φεύγει χαρούμενο... (Ιόλη).

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται οι προτάσεις βελτίωσης της συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες και των οικογενειών των συμμετεχόντων.

Απόψεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Συμβουλευτική γονέων	5
Εκπαίδευση των γονιών σε παρεμβάσεις	1
Αυστηροποίηση της σταθερότητας επικοινωνίας από πλευράς κέντρου	1
Θετική σχέση των επαγγελματιών με τους συμμετέχοντες των ομάδων	1

Πίνακας 24- Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

3.5 Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων ως προς τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή στην οποία οι συμμετέχοντες φοιτούν

Στη παρούσα ενότητα θα γνωστοποιηθούν οι απόψεις αλλά και οι εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν τις ομάδες ως προς τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή στην οποία οι συμμετέχοντες φοιτούν.

3.5.1 Απόψεις των επαγγελματιών ως προς τη σημαντικότητα ή μη της συνεργασίας με τη σχολική δομή

Έξι εκ των επαγγελματιών θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία με τη σχολική δομή, αναφορικά με την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

(Σε ερώτηση σχετικά με την άποψή της για τη συνεργασία με τη σχολική δομή) *Γενικότερα θεωρώ πως είναι απαραίτητη. (Μάχη).*

Εγώ συνεργάζομαι με το σχολείο. Ε, ναι. Νομίζω ότι είναι απαραίτητο. (Βάνα).

Ωστόσο, οι απόψεις δύο επαγγελματιών διαφοροποιούνται από τη πλειοψηφία ως προς τη σημαντικότητα της συνεργασίας με τη σχολική δομή, καθώς τη θεωρούν σημαντική υπό προϋποθέσεις. Η μια εξ αυτών θεωρεί πως θα πρέπει να κατανοεί ο εκπαιδευτικός τη σημαντικότητα της δουλειάς της και να συμφωνεί μαζί της ως προς τις δυσκολίες του κάθε συμμετέχοντα, ενώ ο επαγγελματίας της έρευνας θεωρεί πως θα πρέπει να υπάρχει φυσική παρουσία των επαγγελματιών στη σχολική δομή για να είναι αποτελεσματική η συνεργασία:

Αν ο δάσκαλος καταλάβει την αξία και το πόσο σημαντικό είναι η δουλειά που γίνεται στο κέντρο... πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ. Όταν ο δάσκαλος... διαφωνεί με τις δυσκολίες του παιδιού, δεν μπορεί να προχωρήσει αυτή η συνεργασία. (Αλίκη).

(Αναφερόμενος στη συνεργασία με τη σχολική δομή)... Για να γίνει σωστά αυτό θα απαιτούσε να είμαστε πανταχού παρόντες... (Μάνος).

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται οι απόψεις των επαγγελματιών ως προς τη συνεργασία με τη σχολική δομή, στην οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες.

Απόψεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Απαραίτητη	6
Αποτελεσματική όταν υλοποιείται με τους όρους των επαγγελματιών	2

Πίνακας 25- Απόψεις των επαγγελματιών για τη συνεργασία με τη σχολική δομή

Όπως γίνεται φανερό οι περισσότεροι επαγγελματίες εκλαμβάνουν ως απαραίτητη τη συνεργασία με τη σχολική δομή. Ωστόσο, οι λόγοι για τους οποίους η συνεργασία εκλαμβάνεται ως απαραίτητη διαφέρουν. Συγκεκριμένα δύο εξ αυτών στηρίζονται στη πεποίθηση για την αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ όλων των πλαισίων που περιβάλλουν κάθε συμμετέχοντα. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

Πάντα το λέω στους γονείς ότι είναι τρία τα πράγματα που πρέπει να... Είναι το σχολείο... Είναι τρεις κύκλοι. Είναι το σχολείο, είναι οι γονείς, το σπίτι και η θεραπεία. (Βάνα).

Δύο ακόμη επαγγελματίες πιστεύουν ότι η συνεργασία με τη σχολική δομή είναι απαραίτητη, ώστε να υπάρξει εξέλιξη και πρόοδος στα άτομα που μετέχουν στις ομάδες. Η εξέλιξη και πρόοδος εξασφαλίζονται μέσω της κοινής στοχοθεσίας. Μια εξ αυτών αναφέρει:

Γιατί αν εσύ δουλεύεις κάτι και δεν το κάνει στο σχολείο ή δεν το δουλεύει και η δασκάλα αντίστοιχα... δεν έχει κανένα νόημα. (Ξένια).

Τέλος, ακόμη δύο συμμετέχουσες αναφέρουν πως η συνεργασία με τη σχολική δομή χρειάζεται, ώστε να υπάρχει ακριβής αλληλομεταφορά των πληροφοριών μεταξύ επαγγελματιών και εκπαιδευτικών, καθώς όταν μεσολαβούν οι γονείς, πολλές πληροφορίες μεταφέρονται λανθασμένα. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

Απλά επειδή πολλές φορές μεταφέρονται κάποια πράγματα αλλοιωμένα, επιδιώκουμε να έχουμε άμεση συνεργασία με το σχολείο... (Μάχη).

Στον Πίνακα 26 αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους οι έξι επαγγελματίες θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία με τη σχολική δομή.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Συστημική σκέψη: πεποίθηση για χρησιμότητα συνεργασίας με όλα τα πλαίσια που περιβάλλουν κάθε άτομο	2

Επίτευξη προόδου των συμμετεχόντων	2
εστιάζοντας σε κοινούς στόχους	
Σημαντικότητα ακριβούς	
αλληλομεταφοράς πληροφοριών	2
σχετικών με τον κάθε συμμετέχοντα	

Πίνακας 26- Λόγοι για τους οποίους η συνεργασία με τη σχολική δομή εκλαμβάνεται ως απαραίτητη

3.5.2 Μορφές συνεργασίας με τη σχολική δομή που αναφέρονται από τους επαγγελματίες

Η μονόπλευρη παροχή συμβουλών και προτάσεων για τη διαχείριση του εκάστοτε συμμετέχοντα από μέρους των επαγγελματιών προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η ενημέρωση αναφορικά με τη στοχοθεσία που θέτουν στις ομάδες αναφέρθηκε από τέσσερις επαγγελματίες ως μια μορφή συνεργασίας. Δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

... δίνουμε συμβουλές. Ή και τρόπους διαχείρισης του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. (Αλίκη).

(Σε ερώτηση σχετική με το τι αναφέρει κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς)... τι στοχοθεσία έχουμε θέσει... (Βάνα).

Τέσσερις επαγγελματίες ανέφεραν ως μια μορφή συνεργασίας την ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εικόνα που ο κάθε συμμετέχοντας παρουσιάζει στη σχολική δομή στην οποία φοιτά. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

...τις περισσότερες φορές καταλήγει να πάρουμε κάποια δεδομένα για το πώς είναι ο ωφελούμενός μας στον χώρο του σχολείου. (Μάνος).

...όμως αυτό που φροντίζουμε πολύ είναι στην αρχική αξιολόγηση να πάρουμε καλό ιστορικό και από το σχολείο. (Στέλλα).

Τέλος, μια συμμετέχουσα ανέφερε ακόμη δύο μορφές συνεργασίας με τη σχολική δομή. Καταρχάς, υποστηρίζει πως από κοινού με τους εκπαιδευτικούς του κάθε ατόμου που μετέχει στις ομάδες διαμορφώνει τη στοχοθεσία που θα θέσει σε αυτές, ενώ επίσης ανταλλάσει πληροφορίες για την εξέλιξη των συμμετεχόντων:

Μιλάμε συνήθως μια φορά τον μήνα για να θέσουμε και κοινούς στόχους στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα ή έχουν περισσότερες δυσκολίες. Και να δουλεύουμε ταυτόχρονα κάποια πράγματα και να παίρνουμε και ένα feedback ο ένας από τον άλλο για τη πορεία του παιδιού. (Μάχη).

Τέλος, η συγκεκριμένη συμμετέχουσα προβαίνει σε παρατήρηση κάποιων συμμετεχόντων στη σχολική δομή που φοιτούν:

Από εκεί και πέρα αν χρειαστεί πηγαίνουμε και στο σχολικό πλαίσιο για να παρατηρήσουμε το παιδί. (Μάχη).

Στον επισυναπτόμενο Πίνακα 27 αποτυπώνονται συγκεντρωμένες οι μορφές συνεργασίας με τη σχολική δομή, τις οποίες αναφέρουν οι επαγγελματίες που συντονίζουν τις ομάδες.

Απαντήσεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Μονόπλευρη ενημέρωση και παροχή συμβουλών από πλευράς επαγγελματιών	4
Λήψη πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς για την εικόνα των συμμετεχόντων	4
Από κοινού συνεργασία για διαμόρφωση στόχων και ανατροφοδότηση	1
Παρατήρηση των συμμετεχόντων από τους επαγγελματίες στο σχολικό πλαίσιο	1

Πίνακας 27- Μορφές συνεργασίας με τη σχολική δομή

3.5.3 Δυσκολίες που συναντούν οι επαγγελματίες κατά τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή

Όλοι ανεξαιρέτως οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα μίλησαν για δυσκολίες που συναντούν κατά τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή.

Καταρχάς τρεις επαγγελματίες υποστήριξαν ότι συχνά συναντούν δυσκολίες ως προς την εδραίωση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί είτε δεν είναι ευέλικτοι ως προς το ωράριο επικοινωνίας, είτε την αποφεύγουν, είτε την αρνούνται, είτε δεν τη διατηρούν:

Πρέπει να πάρεις στο σχολείο συγκεκριμένη ώρα... δεν είναι ευέλικτοι στην επικοινωνία. (Βάνα).

... έχουμε και τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι τόσο πρόθυμοι για επικοινωνία. (Μάχη).

(Αναφερόμενη στους εκπαιδευτικούς) ... υπάρχουν πάρα πολλές περιπτώσεις που αρνούνται... (Ιόλη).

Δεν έχω μελλοντική ενημέρωση. Ανατροφοδότηση. Από πλευράς τους. Με δική τους πρωτοβουλία. (Στέλλα).

Μια ακόμη δυσκολία που δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι συναντούν, αφορά στη λήψη άδειας εισόδου στη σχολική δομή για να παρατηρήσουν σε αυτό το πλαίσιο τους συμμετέχοντες. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

...έχουμε δυσκολία στο να πάρουμε άδεια από τον διευθυντή για να παρευρεθούμε στο σχολικό περιβάλλον... για να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε το παιδί στο σχολείο. (Μάχη).

Σύμφωνα με δύο συμμετέχουσες η έλλειψη εξειδίκευσης και γνώσεων σχετικών με την ειδική αγωγή από πλευράς εκπαιδευτικών αποτελεί ένα γεγονός που τις δυσκολεύει συχνά κατά τη συνεργασία με αυτούς. Παρατίθεται ένα ενδεικτικό απόσπασμα:

Ότι δεν έχουν γνώσεις. Δεν έχουν γνώσεις. Δεν είσαι στην ειδική αγωγή και οκ... Δεν περιμένω να ξέρεις πράγματα ή να κάνεις πράγματα, αλλά βασικά... (Βάνα).

Ο συμμετέχοντας της έρευνας ανέφερε πως η επιμονή των εκπαιδευτικών σε ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που δεν τροποποιείται για χάρη ενός συμμετέχοντα των ομάδων, είναι μια δυσκολία που συναντά συχνά κατά τη συνεργασία του με τη σχολική δομή:

(Αναφερόμενος στους εκπαιδευτικούς) *Εμμένουν στη διδασκαλία τους και... δεν το αλλάζουν χάριν ενός ωφελούμενου που έχουμε εμείς στο κέντρο. (Μάνο).*

Ολοκληρώνοντας, μια συμμετέχουσα σχολίασε την αποποίηση ευθυνών από πλευράς εκπαιδευτικών σε σχέση με τη πορεία των συμμετεχόντων ως σημαντική δυσκολία που συναντά κατά τη συνεργασία με τη σχολική δομή:

Αυτό το άλλο που δυσκολεύει πολύ είναι μια να το πω... αποποίηση ευθυνών; Μια λογική του ότι εσύ είσαι ο ειδικός και πάρ' το και φτιάξ' το ... (Ιόλη).

Στον Πίνακα 28 αναγράφονται οι δυσκολίες που συναντούν οι επαγγελματίες κατά τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή.

Εμπειρίες επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Δυσκολίες ως προς την εγκαθίδρυση και εδραίωση της επικοινωνίας με τους Εκπαιδευτικούς	3
Δυσκολία λήψης άδειας για παρατήρηση στη σχολική δομή	2
Έλλειψη εξειδίκευσης- γνώσεων από πλευράς εκπαιδευτικών σχετικών με την ειδική αγωγή	2
Μη τροποποίηση της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς χάριν κάποιου Συμμετέχοντα	1
Αποποίηση ευθυνών των εκπαιδευτικών για τη πορεία των συμμετεχόντων	1

Πίνακας 28- Δυσκολίες κατά τη συνεργασία με τη σχολική δομή

3.5.4 Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας με τη σχολική δομή

Επτά από τους επαγγελματίες της έρευνας ανέφεραν κάποιες ιδέες που σύμφωνα με τους ίδιους, θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη συνεργασία με τη σχολική δομή.

Τρεις επαγγελματίες θεωρούν πως θα πρέπει να υπάρξουν αλλαγές εκ μέρους των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία που δίνουν στην κοινωνική μάθηση. Παρατίθεται ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Θεωρώ πως θα έπρεπε το σχολείο να φύγει όσο γίνεται από το κομμάτι του εκπαιδευώ μόνο γνωστικά το άτομο, μόνο μαθησιακά και να μπει και λίγο στο κομμάτι του να μάθω τον άλλο να είναι άνθρωπος προσαρμοσμένος στην κοινωνία. (Μάνος).

Δύο επαγγελματίες υποστήριξαν πως η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ γονιών και σχολικής δομής βοηθά στο να ενταχθούν και οι ίδιοι σε αυτή τη συνεργασία. Συγκεκριμένα υποστήριξαν πως είτε θα πρέπει οι γονείς να απαιτήσουν από τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν με τους επαγγελματίες, είτε θα πρέπει να διατηρούν μια ομαλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς:

Για μένα οι γονείς θα έπρεπε να είναι πιο απαιτητικοί απέναντι στους δασκάλους. Που δεν το κάνουν. Είναι τουμπεκί. Να διεκδικήσεις να μιλάει συχνά. Να ακούει τον θεραπευτή. Να δίνει feedback. (Βάνα).

Και αν υπήρχε θετικό κλίμα με τους γονείς, θα ήταν και πολύ πιο δεκτικοί να δεχτούν και μια παρέμβαση από τους θεραπευτές. Παρέμβαση... ούτε καν παρέμβαση. Μια συνεργασία. (Ιόλη).

Μια επαγγελματίας πρότεινε τον συγκερασμό μεταξύ ιδιωτικού και δημοσίου τομέα ως ένα βήμα που θα μπορούσε να συμβάλλει στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και εκπαιδευτικών:

Να υπάρξει καλύτερος συγκερασμός των ιδιωτικών με τους δημόσιους κλάδους... (Ελλη).

Τέλος, μια επαγγελματίας υποστήριξε πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό για μια επικερδή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, να δείξει ο εκάστοτε επαγγελματίας κατά την επικοινωνία μαζί τους ότι δεν επιθυμεί να αντικαταστήσει τον ρόλο τους:

Αυτό που πιστεύω εγώ είναι λίγο να καταλάβει ότι δεν πας να πάρεις τον ρόλο της δασκάλας μέσα στο σχολείο. (Αλίκη).

Στον επισυναπτόμενο Πίνακα 29 αναρτώνται οι προτάσεις των επαγγελματιών για τη βελτίωση της συνεργασίας με τη σχολική δομή.

Απόψεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Αλλαγή στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξία της κοινωνικής μάθησης	3
Ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ γονιών και σχολικής δομής, ώστε να ενταχθούν σε αυτή και οι επαγγελματίες	2
Συγκερασμός ιδιωτικού και δημοσίου τομέα	1
Εξάλειψη ανησυχίας ως προς την αντικατάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών από τους επαγγελματίες	1

Πίνακας 29- Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας με τη σχολική δομή

3.6 Εμπειρίες, συναισθήματα, δυσκολίες και προτάσεις βελτίωσης των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων από τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστούν οι εμπειρίες, τα συναισθήματα και οι δυσκολίες που βιώνουν οι επαγγελματίες κατά τον συντονισμό των ομάδων. Συνάμα, θα παρουσιαστούν και προτάσεις βελτίωσής τους από τους επαγγελματίες.

3.6.1 Εμπειρίες που αποκομίζουν οι επαγγελματίες από τη συμμετοχή τους στις ομάδες

Πέντε από τους οκτώ συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν τη συμμετοχή τους σε μια πολύ ευχάριστη διαδικασία ως μια σημαντική εμπειρία που αποκομίζουν κατά τον συντονισμό των ομάδων. Δύο ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

Περνάω πολύ ωραία στις ομάδες. Μου αρέσουν οι ομάδες. Γελάω στις ομάδες πάρα πολύ, γιατί πάντα κάτι θα γίνει. (Βάνα).

Εντάξει εγώ η αλήθεια είναι ότι τις λατρεύω τις ομάδες. Πραγματικά είναι... Περνάω πάρα πολύ καλά. (Ιόλη).

Τέσσερις από τις επαγγελματίες ανέφεραν πως οι ομάδες εξασφαλίζουν μια διαφορετική κατανόηση των συμμετεχόντων, καθώς πολλές φορές σε αυτές οι συμμετέχοντες δρουν τελείως διαφορετικά από ότι σε ένα ατομικό πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Βλέπω με εντελώς διαφορετικό μάτι τα παιδιά από ότι στις ατομικές συνεδρίες. Είναι σα να βλέπω κάποια άλλα παιδιά. Είναι εντελώς διαφορετική η συμπεριφορά τους. (Μάχη).

Τέλος, μια επαγγελματίας νιώθει πως οι ομάδες συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό του επαγγελματικού της ρόλου:

...μου αρέσει πάρα πολύ και από λογοθεραπευτικής... Για να είμαστε σύγχρονοι πρέπει τη γνώση που παίρνουμε από τη λογοθεραπεία, να την κάνουμε βιωματική. Και πως θα την κάνουμε βιωματική; Μόνο σε τέτοια πλαίσια. (Στέλλα).

Στον επισυναπτόμενο Πίνακα 30 αναγράφονται οι εμπειρίες που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους στις ομάδες, οι επαγγελματίες που τις συντονίζουν.

Εμπειρίες επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Συμμετοχή σε μια ευχάριστη διαδικασία	5
Διαφορετική κατανόηση των συμμετεχόντων	4
Εκσυγχρονισμός του επαγγελματικού ρόλου	1

Πίνακας 30- Εμπειρίες που αποκομίζουν οι επαγγελματίες κατά τη συμμετοχή τους στις ομάδες

3.6.2 Συναισθηματική βίωση του συντονισμού των ομάδων από τους επαγγελματίες

Επικρατέστερο συναίσθημα στους επαγγελματίες της έρευνας είναι αυτό της ικανοποίησης, καθώς αναφέρθηκε από πέντε εξ αυτών. Η πρόοδος και εξέλιξη των συμμετεχόντων, η επιβεβαίωση ενός θετικού επαγγελματικού ρόλου εξαιτίας αυτής της εξέλιξης, αλλά και η αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες (αναφέρθηκε από μια μόνο συμμετέχουσα) αναφέρονται ως οι κύριοι λόγοι βίωσης του συγκεκριμένου συναισθήματος. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

Και ικανοποίηση. Όταν βλέπω ότι καταφέρνουν πράγματα. (Βάνα).

Ικανοποίηση. Ότι κάνω τη δουλειά μου καλά. Και ότι δεν ξεφεύγω από τον ρόλο του ψυχολόγου. (Μάνος).

Και τα ίδια τα άτομα μου προσφέρουν ικανοποίηση... Η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση μαζί τους. (Ελλη).

Τέσσερις συμμετέχουσες υποστηρίζουν πως βιώνουν άγχος είτε λόγω δύσκολων καταστάσεων που μπορεί να προκύψουν, είτε εξαιτίας της δυσκολίας χειρισμού όλων των συμμετεχόντων ταυτοχρόνως, είτε εξαιτίας του γεγονότος ότι υπάρχει κάποιες φορές και άλλος συνάδελφος εντός των ομάδων. Τρία ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

... μπορεί άγχος όταν αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν. (Ελλη).

Καλά άγχος νιώθω σίγουρα. Ειδικά αν είναι μικρά τα παιδιά στο πως θα τα ελέγξω όλα μαζί. (Βάνα).

Λίγο άγχος, γιατί ήμουν και με μια άλλη θεραπεύτρια. (Ξένια).

Δύο συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στο συναίσθημα της ματαιώσης, είτε λόγω μιας δραστηριότητας που δεν εξελίχθηκε όπως αναμένετο, είτε της μη πρόόδου των συμμετεχόντων στις ομάδες. Τα δύο σχετικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

Νιώθω ματαίωση. Όχι προς τη πρόοδό τους. Ως προς το ότι δεν μου βγαίνουν πολύ πολλές ιδέες. (Στέλλα).

... ματαίωση. Ότι αυτό το δουλεύουμε τόσο καιρό. Γιατί δεν το έχεις κατακτήσει ακόμα; (Αλίκη).

Μια συμμετέχουσα ανέφερε και το συναίσθημα του εκνευρισμού όταν μια κατάσταση στις ομάδες υφίσταται για αρκετή ώρα και οι επεμβάσεις της δεν έχουν αποτέλεσμα:

Σπάνια και εκνευρισμός όταν υπάρχει μια κατάσταση που μπορεί να συμβαίνει για πολλή ώρα. (Ελλη).

Ολοκληρώνοντας, μια συμμετέχουσα υποστήριξε πως βιώνει το συναίσθημα της στενοχώριας, όταν βλέπει τους συμμετέχοντες να βρίσκονται σε μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση:

Και στεναχώριας. Όταν κλαίνε, όταν είναι πάρα πολύ αγχωμένα... (Αλίκη).

Ο Πίνακας 31 περιλαμβάνει τα συναισθήματα που βιώνονται από τους επαγγελματίες κατά τον συντονισμό των ομάδων.

Συναισθήματα επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Ικανοποίηση	5
Άγχος	4
Ματαίωση	2
Εκνευρισμός	1
Στεναχώρια	1

Πίνακας 31- Συναισθήματα που βιώνουν οι επαγγελματίες κατά τον συντονισμό των ομάδων

3.6.3 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες κατά τη συμμετοχή τους στις ομάδες

Όλοι οι επαγγελματίες αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τον συντονισμό των ομάδων.

Η δυσκολία που αναφέρθηκε από τρεις επαγγελματίες, σχετίζεται με τη διαχείριση των συμπεριφορών που μπορεί να εμφανίσει κάποιος από τους συμμετέχοντες εντός των ομάδων μη γνωρίζοντας πώς να τις διαχειριστούν. Χαρακτηριστικά μια συμμετέχουσα αναφέρει:

Παράδειγμα... Ε, μπορεί ας πούμε να ξεφύγει πολύ κάποιο παιδί και να μην ακούει τις εντολές μου ως εκπαιδευτρια. Και να μου είναι και πολύ δύσκολο να επιβληθώ... (Ελλη).

Δύο επαγγελματίες ανέφεραν ως σημαντική δυσκολία το να μη ταιριάζουν οι συμμετέχοντες των ομάδων μεταξύ τους, επηρεάζοντας αρνητικά το δυναμικό της ομάδας. Η μια εξ αυτών δηλώνει:

Να μην ταιριάζουν τα παιδιά. Πολύ κακό αυτό. Να είναι δηλαδή ηλικιακά, γλωσσικά και γνωστικά εκεί που πρέπει και να μην ταιριάζουν. Γιατί μπορεί να συμβεί και αυτό. Δεν ταιριάζουμε με όλους. (Βάνα).

Ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων σε σχέση με τα ατομικά προγράμματα δυσκολεύει τον ρόλο των επαγγελματιών που συντονίζουν τις δεδομένες ομάδες σύμφωνα με δύο συμμετέχουσες. Μια εξ αυτών δηλώνει:

Εντάξει εκεί είναι πιο δύσκολο από ότι στην ατομική συνεδρία. Γιατί όταν είσαι ένα προς ένα, μπορείς να το χειριστείς μόνος σου. Εκεί έχεις να χειριστείς τέσσερα παιδιά... (Μάχη).

Η συνεχής αναζήτηση νέου υλικού φαίνεται να δυσκολεύει αρκετά μια εκ των επαγγελματιών:

Και το υλικό είναι ένα θέμα. Ότι όλη την ώρα, κάθε εβδομάδα πρέπει να είσαι στο σουπερ μάρκετ και στο τζάμπο... (Στέλλα).

Συνάμα, η ίδια συμμετέχουσα ανέφερε ως ακόμη μια δυσκολία, την ελλιπή παροχή εποπτείας εξαιτίας της μη διαθεσιμότητας της επιστημονικής υπεύθυνης, ώστε να τη βοηθήσει αναφορικά με θέματα που προκύπτουν:

Και το ότι η επιστημονική υπεύθυνη δεν είναι πάντα διαθέσιμη. Γιατί πολλές φορές θέλω να ρωτήσω έναν συνάδελφο καλή ώρα, το πώς να χειριστώ κάτι. (Στέλλα).

Τέλος, μια συμμετέχουσα ανέφερε ως μια δυσκολία, αντιδράσεις που μπορεί να έχουν οι γονείς αναφορικά με την ομάδα στην οποία επιλέχθηκε να μετέχει το παιδί τους, καθώς και αναφορικά με τη πορεία του μέσα στην ομάδα:

Συν του ότι με τους γονείς υπάρχει το «Γιατί το δικό μου παιδί να συμμετέχει σε αυτή την ομάδα»... ή «γιατί δεν βοηθιέται όσο το άλλο παιδί;». (Ιόλη).

Στον επισυναπτόμενο Πίνακα 32 παρουσιάζονται οι δυσκολίες, τις οποίες συναντούν οι επαγγελματίες κατά τη συμμετοχή τους στις ομάδες.

Εμπειρίες επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Δυσκολίες στη διαχείριση συμπεριφορών των συμμετεχόντων	3
Ζητήματα στο δυναμικό της ομάδας	2
Μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων σε σχέση με τα ατομικά προγράμματα	2
Συνεχής εύρεση νέου υλικού	1
Ελλιπής παροχή εποπτείας	1
Αντιδράσεις γονιών για τη συμμετοχή και πορεία των παιδιών τους στις ομάδες	1

Πίνακας 32- Δυσκολίες που συναντούν οι επαγγελματίες κατά τη συμμετοχή τους στις ομάδες

3.6.4 Προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων

Παρά το γεγονός πως οι επαγγελματίες πιστεύουν ότι οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων φέρουν θετικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, θεωρούν πως θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες αλλαγές που θα ενίσχυαν ακόμη περισσότερο την αποτελεσματικότητά τους.

Πέντε επαγγελματίες υποστήριξαν πως θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανανέωση των δραστηριοτήτων –συμπεριλαμβανομένων και των εξωτερικών– που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

...αλλά νομίζω ότι συνεχώς πρέπει να εμπλουτίζεις τις δραστηριότητες. Οπότε αυτό. Θα ήθελα να βρω καινούριες δραστηριότητες που θα μπορούσα να βάλω μέσα. (Μάχη).

Θα ήταν πολύ ωραίο... εξωτερικά προγράμματα... Στις πραγματικές συνθήκες... στην τάξη, το προστατευτικό περιβάλλον της τάξης νομίζω ότι λίγο το μπλοκάρει. (Βάνα).

Τέσσερις επαγγελματίες θεωρούν πως θα συντελούσε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων, η αλλαγή στην αναλογία μεταξύ συμμετεχόντων και επαγγελματιών. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται είτε η αύξηση του αριθμού των επαγγελματιών και μάλιστα διαφορετικών ειδικοτήτων, είτε η μείωση του αριθμού των συμμετεχόντων:

Εγώ έχω προτείνει να είναι δύο θεραπευτές διαφορετικής ειδικότητας, γιατί αλλιώς θα το δει ο λογοθεραπευτής ή ο ψυχολόγος... (Αλίκη)

Εγώ να σου πω θα έβαζα λιγότερα άτομα στις ομάδες για να μπορούν να δουλεύονται καλύτερα οι στόχοι. (Στέλλα).

Συνάμα δύο συμμετέχουσες δήλωσαν πως θα ήταν χρήσιμο να αλλάξει η διάρκεια διεξαγωγής των ομάδων. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

...θα ήταν καλό ο χρόνος να ήταν περισσότερος από 45 λεπτά. Θα έβγαιναν περισσότερα πράγματα... (Βάνα).

Να μειωθεί δηλαδή λίγο ο χρόνος και να αυξηθεί η συχνότητα. Γιατί αρχικά τα κουράζει τα παιδιά η ώρα. (Αλίκη).

Δύο επαγγελματίες ανέφεραν πως θα ήταν σημαντικό να εκπαιδευτούν στη διαδικασία συντονισμού των ομάδων. Μια εξ αυτών αναφέρει:

...θα ήθελα εκπαίδευση. Είτε δική μου, είτε να μου τη παρέχει το κέντρο, που δεν υπάρχει περίπτωση. (Ξένια).

Επιπροσθέτως, μια συμμετέχουσα πρότεινε τη μείωση των βοηθημάτων που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαίδευση, ώστε να μην εξαρτώνται οι συμμετέχοντες από αυτά:

... σιγά σιγά να αποσύρονται και τα βοηθήματα. Γιατί πολλά παιδιά είναι εξαρτημένα από τα βοηθήματα. (Ελλη).

Οι προτάσεις των επαγγελματιών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων αναγράφονται στον Πίνακα 33.

Απόψεις επαγγελματιών	Αριθμός απαντήσεων
Ανανέωση των δραστηριοτήτων	5
Αλλαγές στην αναλογία συμμετεχόντων- επαγγελματιών	4
Αλλαγές στη διάρκεια διεξαγωγής των ομάδων	2
Εκπαίδευση των επαγγελματιών στον συντονισμό των ομάδων	2
Μείωση βοηθημάτων κατά την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων	1

Πίνακας 33- Προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας ως προς τις απόψεις και τις εμπειρίες των επαγγελματιών, αναφορικά με τις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα τίθεται σε συζήτηση η εστίαση των περισσότερων επαγγελματιών σε μια ιατροκατευθυνόμενη λογική, αλλά και σε διαγνωστικά εγχειρίδια, τα οποία ταυτίζουν συγκεκριμένες διαγνώσεις με την ελλειμματική εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Εξαιτίας της δεδομένης εστίασης οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να νοηματοδοτούνται από τους επαγγελματίες ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία. Ίσως για αυτή τη νοηματοδότηση να ευθύνεται και το κλινικό πλαίσιο διεξαγωγής των ομάδων. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η αναδειχθείσα νοηματοδότηση με τη σειρά της επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων, επιμέρους πτυχές του επαγγελματικού ρόλου των συντονιστών σε αυτές, καθώς και τη βίωση εμπειριών και συναισθημάτων από πλευράς τους κατά τον συντονισμό τους.

4.1 Οι ομάδες ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία: εξασφαλίζοντας την κοινωνική ένταξη ή την κοινωνική ενσωμάτωσή τους;

4.1.1 Η αναπηρία ως κύριος λόγος συμμετοχής στις ομάδες

Οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν ένα πλαίσιο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην εκδήλωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Olsson et al., 2016). Ωστόσο, οι επαγγελματίες που τις συντονίζουν, δεν θεωρούν πως η εκπαίδευση αυτή απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους ασχέτως άλλων επιμέρους χαρακτηριστικών. Η συντριπτική πλειοψηφία των επαγγελματιών εστιάζει σε αναπηρίες των συμμετεχόντων, θέτοντάς τις ως λόγο και κριτήριο συμμετοχής σε αυτές.

Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι επαγγελματίες αναφέρθηκαν στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Καταρχάς, οι επαγγελματίες φαίνεται να θεωρούν ότι οι ομάδες απευθύνονται σε άτομα με διάγνωση ΔΑΦ, εξαιτίας της σύνδεσής της με ελλείμματα και δυσκολίες κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (White, Keoning & Scahill, 2007). Επιπροσθέτως, προτείνουν κυρίως τη συμμετοχή ατόμων με διάγνωση ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Η πρόταση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι η συγκεκριμένη διάγνωση συνοδεύεται από ελλείμματα κατά την εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων που θεωρούνται αντιμετωπίσιμα (Muller, 2010). Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι παιδιά και έφηβοι με τη συγκεκριμένη διάγνωση εμφανίζουν σειρά δυσκολιών στην ερμηνεία εξωλεκτικών

στοιχείων, στην εδραίωση σχέσεων με συνομηλίκους, ενώ επίσης παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι προαναφερθείσες δυσκολίες υποστηρίζεται πως δεν επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν με τρόπο όμοιο με αυτόν που αλληλεπιδρά η πλειοψηφία συνομηλίκων χωρίς αυτή τη διάγνωση (Cotugno, 2009). Αντιστοίχως υποστηρίζεται πως και άτομα με διάγνωση ΔΕΠΥ εμφανίζουν όμοιες δυσκολίες κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, γεγονός που επηρεάζει την καθημερινότητά τους, αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξή τους (Staikova et al., 2013).

Οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να βασίζονται σε βιβλιογραφία που υποστηρίζει την ελλειμματική εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς ατόμων που έχουν λάβει τις διαγνώσεις ΔΑΦ και ΔΕΠΥ. Έτσι, θεωρούν πως η διάγνωση που έχει δοθεί σε όποιο άτομο, σηματοδοτεί και τη παρουσία μιας συγκεκριμένης κλινικής κατάστασης στο άτομο αυτό, όπως προβάλλεται από αντίστοιχα διαγνωστικά εγχειρίδια (Cooper, Melville & Einfell, 2003).

Αναμφίβολα, το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται μια έρευνα επηρεάζει τα ευρήματα που προκύπτουν από αυτή. Συνεπώς ίσως να μην προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι επαγγελματίες εμφανίζουν μια ιατροκατευθυνόμενη οπτική σε σχέση με τον λόγο ύπαρξης των ομάδων, από τη στιγμή που εργάζονται σε ένα κλινικό πλαίσιο, όπως αυτό των κέντρων παρεμβάσεων (Mitchell, Regehr, Reaume & Feldman, 2010). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως το πλαίσιο διεξαγωγής των ομάδων δεν αφήνει το περιθώριο στους επαγγελματίες να αναπτύξουν μια διαφορετική νοηματοδότησή τους.

Πιο συγκεκριμένα, αισιόδοξο είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο τρεις από τους οκτώ επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφέρουν ότι οι ομάδες απευθύνονται και σε άτομα που εμφανίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους. Αποτελεί συχνό φαινόμενο άτομα παιδικής και εφηβικής ηλικίας να εμφανίζουν δυσκολίες κατά την εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα άτομα αυτά μπορεί να χαρακτηριστούν «αδιάφορα» όταν δεν επιδιώκουν τόσο την επικοινωνία ή και «ανήσυχ» όταν την επιδιώκουν σε βαθμό πιο έντονο από τον συνηθισμένο, ενώ πολλές φορές αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με διαγνώσεις ΔΑΦ και ΔΕΠΥ αντίστοιχα (Bomber, 2013). Κάποιοι εκ των επαγγελματιών, όμως, αναφέρθηκαν σε μεμονωμένες συμπεριφορές που θα πρέπει να τροποποιηθούν από πλευράς παιδιών και εφήβων κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους, χωρίς να θεωρούν πως αυτές οι συμπεριφορές χαρακτηρίζουν τα άτομα και χωρίς να αποδίδουν την εμφάνισή τους σε αναπηρία των συμμετεχόντων (Rao, Beidel & Murray, 2008). Το εύρημα αυτό αποτελεί σημαντική διαφοροποίηση μέρους των επαγγελματιών αναφορικά με

τη νοηματοδότηση των ομάδων ως πλαίσιο που απευθύνεται αποκλειστικά σε άτομα με αναπηρία (Reichow, Steiner & Volkmar, 2012). Αντιθέτως, σύμφωνα με αυτό οι ομάδες φαίνεται να γίνονται αντιληπτές από τους συγκεκριμένους επαγγελματίες ως πλαίσιο ευκαιρίας, όπου άτομα με ή χωρίς αναπηρία μπορούν να μετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, βελτιώνοντας και αναπτύσσοντας περαιτέρω την κοινωνική τους συμπεριφορά προς μια κοινωνικώς αποδεκτή πορεία (Banda, Hurt, Liu- Gitz, 2009).

4.1.2 Η αποκατάσταση των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων ως κύρια στοχοθεσία των ομάδων

Εξαιτίας της εστίασης των περισσότερων επαγγελματιών σε διαγνωστικά εγχειρίδια, οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων διαμορφώνονται ως θεραπευτικό πλαίσιο για την εξάλειψη και αποκατάσταση των κοινωνικών ελλειμμάτων που σύμφωνα με αυτά εμφανίζουν άτομα με διαγνώσεις ΔΑΦ και ΔΕΠΥ (Cotugno, 2009).

Ως εκ τούτου η στοχοθεσία που ανέφεραν οι επαγγελματίες ότι θέτουν στις ομάδες βασίζεται στην αντιμετώπιση της «προσωπική βλάβης» (Oliver, 1983, p. 23, όπ. αναφ. σε Barnes, 2003) των συμμετεχόντων, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση άπτεται δυσκολιών στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα. Συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες ανέφεραν ότι αποσκοπούν στην ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων και διαλόγου, αλλά και στην ανάπτυξη μη λεκτικών στοιχείων της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, όπως η εδραίωση βλεμματικής επαφής και η εμφάνιση κατάλληλων ανά περίπτωση εκφράσεων του προσώπου (Spence, 2003). Επίσης, σημαντικό μέρος της στοχοθεσίας καταλαμβάνει η βελτίωση και αποκατάσταση δυσκολιών ως προς την εκδήλωση επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι επαγγελματίες ανέφεραν ως συνήθεις στόχους για μια επιτυχέστερη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων τη τήρηση οδηγιών, τη μείωση της υπερδραστηριότητας, καθώς και τον έλεγχο της παρόρμησης (Pallathra et al., 2018).

Επιπροσθέτως, οι επαγγελματίες δήλωσαν πως η στοχοθεσία εντός των ομάδων δομείται βάσει επιμέρους κριτηρίων. Η εικόνα που σχηματίζουν οι επαγγελματίες για τους συμμετέχοντες, τα ισχύοντα κοινωνικά πρότυπα, καθώς και οι απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών των συμμετεχόντων αποτελούν τα συνηθέστερα κριτήρια διαμόρφωσης της στοχοθεσίας. Σε αυτή τη διαμόρφωση καμία θέση και άποψη δεν φαίνεται να έχουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (Hawley & Weisz, 2003). Η τακτική αυτή αντικατοπτρίζει τον πατερναλιστικό έλεγχο των ανάπηρων ατόμων ή ατόμων που δεν υπακούουν στις επιταγές των ισχυουσών κοινωνικών νορμών, από άτομα όπως οι συγγενείς ή οι επαγγελματίες που αναλαμβάνουν τη

θεραπεία και αποκατάσταση των ελλειμμάτων τους (Khan, 1985, όπ. αναφ. σε Ditchman et al., 2013).

Αυτός ο έλεγχος προέρχεται από την αντίληψη πως τα άτομα που συμπεριφέρονται βάσει των υπαρχουσών νορμών, είναι αυτοί που γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βελτιωθεί η ζωή των ατόμων που δεν υπακούν σε αυτές. Δηλαδή, υπάρχει η αντίληψη πως τα άτομα με αναπηρία και μη, που παρεκκλίνουν από τα κοινωνικά πρότυπα ως προς την εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν είναι σε θέση να λάβουν αποφάσεις που να αφορούν την καλύτερη πορεία της ζωής τους (Ditchman et al., 2013). Έτσι, οι ειδικοί και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι συντονιστές των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αυτοί που θα πρέπει να διαμορφώσουν την κατάλληλη στοχοθεσία, γνωρίζοντας θεωρητικά τους τομείς στους οποίους θα πρέπει να παρέμβουν (Matson & Wilkins, 2007).

Ο Skjærheim (1959, όπ. αναφ. σε Thesen, 2005) όρισε ως «αντικειμενοποίηση» τη διαδικασία κατά την οποία τα άτομα που λαμβάνουν ιατρικές, παραϊατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες, αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα μελέτης από τους επαγγελματίες που τις συντονίζουν. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται στις διαδικασίες που ακολουθούνται εντός των ομάδων. Συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες της έρευνας δήλωσαν ότι σε πρώτη φάση σχηματίζουν μια εικόνα για τα άτομα εντός των ομάδων, αναφορικά με την ικανότητα ή μη των ατόμων να εκδηλώνουν επιθυμητές κοινωνικές δεξιότητες και στη πορεία αποφασίζουν βάσει αυτής για τη στοχοθεσία που θα θέσουν. Η αντικειμενοποίηση αποτελεί το πρώτο στάδιο της «καταπίεσης» που υφίστανται άτομα που λαμβάνουν αντίστοιχες υπηρεσίες (Thesen, 2005), ενώ η αιτία της υφιστάμενης καταπίεσης εντοπίζεται στην ύπαρξη κανονιστικών προτύπων που ενυπάρχουν σε κάθε κοινωνία (Harvey, 1999, όπ. αναφ. σε Deutsch, 2006).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί πως, όπως αναφέρθηκε και στα εισαγωγικά της έρευνας, στις σύγχρονες κοινωνίες όλοι οι άνθρωποι εκτίθενται σε μια προσπάθεια κανονικοποίησης της κοινωνικής συμπεριφοράς τους και άρα «καταπιέζονται» ως έναν βαθμό να εκδηλώσουν κοινωνικώς επιθυμητές συμπεριφορές (Richardson, Tolson, Huang & Lee, 2009). Η εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών θεωρείται πως θα εξασφαλίσει στους ίδιους μια επιτυχημένη πορεία ζωής. Ωστόσο, αυτή η καταπίεση φαίνεται να εκλαμβάνεται ως πιο αναγκαία για άτομα με αναπηρίες, εξαιτίας των κοινωνικών ελλειμμάτων που υποστηρίζεται ότι εμφανίζουν (White, Keoning & Scahill, 2007, Staikova et al., 2013). Μια άποψη που επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της παρούσας.

Μια μόνο συμμετέχουσα διαφοροποιήθηκε από τη δόμηση της στοχοθεσίας στη βάση αποκατάστασης των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων. Η συγκεκριμένη

συμμετέχουσα, λοιπόν, μπορεί να αποσκοπεί στην εμφάνιση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών από πλευράς συμμετεχόντων, ωστόσο θεωρεί πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή τους σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εντός των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω επαγγελματίας δήλωσε πως θέτει ως στόχο την ευχάριστη συμμετοχή των ατόμων στις δραστηριότητες που διαδραματίζονται σε αυτές. Όταν οι συμμετέχοντες των ομάδων μετέχουν σε ευχάριστες δραστηριότητες, συμμετέχουν με περισσότερη ευκολία και στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται εντός αυτών. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας (Harrell, Mercer & DeRosier, 2008). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως η συγκεκριμένη επαγγελματίας διαφοροποιείται από την ιατροκατευθυνόμενη νοηματοδότηση των ομάδων ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία, αποσκοπώντας βέβαια στην εμφάνιση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών από πλευράς συμμετεχόντων. Σε αυτή τη περίπτωση οι ομάδες δεν παύουν να αποτελούν ένα πλαίσιο αναπαραγωγής των κοινωνικών προτύπων, ωστόσο διατηρούν μια ευχάριστη συνθήκη συμμετοχής σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

4.1.3 Οι ομάδες ως πρόγραμμα που συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη ή στην κοινωνική ενσωμάτωση των συμμετεχόντων;

Οι περισσότεροι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως ο κύριος σκοπός των υπό συζήτηση ομάδων αφορά στην κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων (Bigby, 2012). Μάλιστα, διασαφήνισαν πως δεν στοχεύουν σε μια απλή παρουσία των συμμετεχόντων στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αλλά αντιθέτως στην ενεργό συμμετοχή τους σε αυτό. Η θέση αυτή φαίνεται να συμφωνεί με την κοινωνική ένταξη ως μια μορφή κοινωνικής πολιτικής. Πράγματι σύμφωνα με τον όρο της κοινωνικής ένταξης δεν υπονοείται η απλή παρουσία των ατόμων στην κοινωνία, αλλά η ενεργός συμμετοχή τους σε οποιεσδήποτε πτυχές της (Bigby & Wiesel, 2011).

Πολλές φορές θεωρητικοί αλλά και επαγγελματίες μπορεί να στοχεύουν στην κοινωνική ένταξη των ατόμων που δέχονται τις υπηρεσίες τους, ωστόσο ο δρόμος που θεωρούν ότι πρέπει να ακολουθήσουν, επί της ουσίας οδηγεί σε έναν τελείως διαφορετικό προορισμό (Culham & Nind, 2003). Αποτελεί συχνό φαινόμενο διαφόρων ειδικοτήτων επαγγελματίες να συντονίζουν υπηρεσίες που να βοηθούν τους συμμετέχοντες να πλησιάσουν τα υπάρχοντα κοινωνικά πρότυπα, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική τους ένταξη (Culham & Nind, 2003). Αντιστοίχως και οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν πως

επιχειρούν μέσω των ομάδων την τροποποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, για να εξασφαλίσουν την ένταξή τους στην κοινωνία.

Όπως υποστηρίζουν οι Kumar, Singh & Thressiakutty (2015) η προσπάθεια τροποποίησης της συμπεριφοράς των ατόμων ως προϋπόθεση για την αποδοχή και ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο υπακούει στην αρχή της κανονικοποίησης. Επίσης, αναφέρουν πως παρότι ο δεδομένος όρος ξεκίνησε ως μια προσπάθεια πλήρους αποδοχής όλων των ατόμων που ενυπάρχουν σε μια κοινωνία ανεξαιρέτως επιμέρους χαρακτηριστικών, εν τέλει έλαβε εντελώς διαφορετική σημασία. Σε συμφωνία η Simpson (2018) αναφέρει πως η αρχή της κανονικοποίησης είχε χρησιμοποιηθεί ως μια προσπάθεια ένταξης των ατόμων που θεωρείται ότι παρεκκλίνουν από τα κοινωνικά πρότυπα. Ωστόσο, εδώ και πλέον μισό αιώνα αποσκοπεί μέσω της παροχής διαφόρων υπηρεσιών στην ομοιογενειοποίηση των ατόμων, ώστε να λάβουν το εισιτήριο ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο. Εύστοχα συμπυκνώνει στα ακόλουθα λεγόμενα την ιδέα αυτή: «το διαφορετικό πρέπει να τροποποιηθεί σε όμοιο», ώστε να μπορέσει να ευδοκιμήσει στην εκάστοτε κοινωνία.

Όπως ήδη έχει επισημανθεί σε άλλα σημεία της έρευνας η κανονικοποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των ατόμων στις σύγχρονες κοινωνίες λαμβάνει αποδοχή από μεγάλο μέρος του κοινωνικού συνόλου (Gresham, 2016). Συνεπώς, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι επαγγελματίες εντός των ομάδων επιχειρούν την κανονικοποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, καθώς αυτή εκλαμβάνεται ως αναγκαία για την επιτυχή συμμετοχή τους στην κοινωνία (Moser, 2000). Ωστόσο, παράδοξο είναι το γεγονός ότι οι επαγγελματίες που συντονίζουν τις ομάδες επιχειρούν μέσω της τακτικής αυτής την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων, καθώς η αρχή της κανονικοποίησης μάλλον τίθεται σε μια τελείως διαφορετική βάση από αυτήν της κοινωνικής ένταξης. Σύμφωνα με την κοινωνική ένταξη δεν θα πρέπει να εστιάζει κανείς στο μεμονωμένο άτομο και στη τροποποίηση της συμπεριφοράς του, ώστε να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο, αλλά σε δράσεις και πολιτικές, οι οποίες θα επιχειρούν την κοινωνική ένταξη όλων των ατόμων ανεξαιρέτως επιμέρους χαρακτηριστικών (Culham & Nind, 2003).

Οι επαγγελματίες, λοιπόν, παρότι υποστηρίζουν πως αποσκοπούν στην κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων μέσω των ομάδων, επί της ουσίας δρουν προς την κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Η λογική της κοινωνικής ενσωμάτωσης υποστηρίζει ότι απαιτούνται αλλαγές από το εκάστοτε άτομο, για να μετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνία (Strobl, 2007). Εστιάζοντας στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων η κοινωνική ενσωμάτωση τάσσεται υπέρ της τροποποίησης της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα άτομα κατά τις κοινωνικές τους

αλληλεπιδράσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχής συμμετοχή τους σε αυτές (Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009). Η κοινωνική ενσωμάτωση συνδέεται με την καταπίεση που υφίστανται τα άτομα σε μια κοινωνία, εν αντιθέσει με την κοινωνική ένταξη, η οποία αποτελεί μια πιο σύγχρονη και απελευθερωτική μορφή της (Storbl, 2005).

4.2 Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων σε σύμπνοια με τη νοηματοδότηση των ομάδων ως πλαίσιο θεραπείας

4.2.1 Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων ως το πρώτο στάδιο της αποκατάστασης των κοινωνικών τους ελλειμμάτων

Από την έρευνα αναδείχθηκαν σημαντικές πτυχές του ρόλου των επαγγελματιών στις υπό συζήτηση ομάδες. Μια πτυχή του ρόλου τους που φαίνεται να βρίσκει σύμφωνη τη πλειοψηφία των επαγγελματιών αναφορικά με τη σημαντικότητά της τόσο κατά τη δόμηση, όσο και κατά τη λειτουργία των ομάδων αφορά στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της έμφασης που έχει δοθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάλογη έμφαση έχει δοθεί και στην αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων σε αυτά (Gresham, 2016).

Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στάδιο των συγκεκριμένων προγραμμάτων, ώστε να αναδειχθούν τόσο οι ικανότητες, όσο και τα ελλείμματά τους ως προς την εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων (McClelland & Scalzo, 2006). Η ανάδειξη αυτή σε συνδυασμό με την κοινή ηλικία των συμμετεχόντων συμβάλλει στη δόμηση των επιμέρους ομάδων (Lecroy, 2007). Με ανάλογο τρόπο δομούν τις επιμέρους ομάδες και οι επαγγελματίες της έρευνας. Ωστόσο, οι περισσότεροι φαίνεται να εστιάζουν στα κοινά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες αναδεικνύοντας έτσι την έμφαση που δίνουν σε αυτά.

Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι επαγγελματίες υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων συμβάλλει και στη δόμηση της στοχοθεσίας εντός των ομάδων. Συγκεκριμένα, θεωρούν πως η στοχοθεσία θα πρέπει να άπτεται της βελτίωσης και αποκατάστασης των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες κατά την εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων (Sartini, Knight & Collins, 2013). Για αυτόν ακριβώς τον λόγο η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία συντελεί στην ανάδειξη αυτών των ελλειμμάτων, φαίνεται να εκλαμβάνεται από τους ίδιους ως ιδιαίτερος σημαντική κατά τη διαμόρφωση της στοχοθεσίας.

Με τη διαδικασία της αξιολόγησης, δηλαδή, οι επαγγελματίες εντοπίζουν τα κοινωνικά ελλείμματα των συμμετεχόντων, ώστε να δομήσουν τόσο τις επιμέρους ομάδες, όσο και τη στοχοθεσία εντός αυτών, η οποία αποσκοπεί στην αντικατάστασή τους με συμπεριφορές που θα γίνονται αποδεκτές κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Simpson, 2018). Στο σημείο αυτό, λοιπόν, αποδεικνύεται για ακόμη μια φορά η νοηματοδότηση των ομάδων ως θεραπευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα οι επαγγελματίες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη «προσωπική βλάβη» (Oliver, 1983, p. 23, όπ. αναφ. σε Barnes, 2003) των συμμετεχόντων, η οποία άπτεται ελλειμμάτων που έρχονται στο προσκήνιο μέσω της αξιολόγησης της κοινωνικής τους επάρκειας.

4.2.2 Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια υλοποίησης των ομάδων ως εχέγγυο αποκατάστασης των κοινωνικών τους ελλειμμάτων

Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες αναδείχθηκε από τους επαγγελματίες ως σημαντική διαδικασία κατά τη διαμόρφωση των επιμέρους ομάδων και της στοχοθεσίας εντός αυτών. Συνάμα, οι επαγγελματίες θεωρούν πως με τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούν να τεκμηριώσουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων.

Συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες αντιλαμβανόμενοι τις ομάδες ως πλαίσιο θεραπείας φαίνεται να στηρίζουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων στη βάση αποκατάστασης των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων (Koning, Magill- Evans, Volden & Dick, 2013). Άλλωστε όπως προαναφέρθηκε σε παραπάνω υποενότητα η στοχοθεσία εντός των ομάδων άπτεται της αποκατάστασης αυτών των ελλειμμάτων. Έτσι, οι επαγγελματίες προβαίνουν σε αξιολογήσεις κατά την υλοποίηση των ομάδων, σε σχέση με τη βελτίωση ή μη αυτών των ελλειμμάτων, τα οποία εμφάνιζαν οι συμμετέχοντες κατά την έλευσή τους σε αυτές. Όταν οι αξιολογήσεις επιβεβαιώνουν μια τέτοια βελτίωση, ταυτοχρόνως επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητά τους.

Ωστόσο, μια σημαντική διαφοροποίηση των επαγγελματιών από μέρος της βιβλιογραφίας που παρουσιάζει μια ιατροκατευθυνόμενη λογική, αφορά στο γεγονός ότι δεν αναφέρθηκαν στη χρήση δομημένων αξιολογικών εργαλείων. Η μη χρήση δομημένων εργαλείων από τους επαγγελματίες θα μπορούσε να αποτελεί αισιόδοξο εύρημα, καθώς τέτοιου είδους εργαλεία που ακολουθούν μια θετικιστική λογική (Teng et al., 2013) φαίνεται να συμβάλλουν περαιτέρω στην καταπίεση των συμμετεχόντων (Thesen, 2005). Κατά πόσο όμως το δεδομένο εύρημα είναι πράγματι αισιόδοξο;

Αρκετές έρευνες τάσσονται υπέρ της χρήσης τέτοιου είδους εργαλείων τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια υλοποίησης ανάλογων προγραμμάτων. Η τακτική αυτή αποσκοπεί στο να υπάρξει σύγκριση επί των τιμών των δύο αυτών μετρήσεων που αφορούν στα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων. Η σύγκριση αυτή μπορεί να αποδείξει απτώς την αύξηση ή μη των σκορ που σημειώνει ο κάθε συμμετέχοντας βάσει των αντίστοιχων εργαλείων (Koning, Magill- Evans, Volden & Dick, 2013). Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις προτείνεται και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων σχετικών με την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων από τους ίδιους πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε ανάλογα προγράμματα (Herbert et al., 2005), αλλά και από τους γονείς και εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τους συμμετέχοντες σε διαφορετικά πλαίσια (Beaumont & Sofronoff, 2008), ώστε να επιβεβαιωθεί και από άλλες πλευρές η επιτυχία ή μη του εκάστοτε προγράμματος. Τέλος, οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν προβαίνουν σε διαδικασίες follow- up, ώστε να τεκμηριώσουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων και μετά το τέλος τους, παρά το γεγονός ότι προτείνονται ως ένας σημαντικός τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας τέτοιου είδους προγραμμάτων (Laugeson et al., 2012).

Η μη χρήση δομημένων εργαλείων πράγματι θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια προσπάθεια των επαγγελματιών να απομακρυνθούν από το ιατρικό μοντέλο (Teng et al., 2013). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να υποστηριχθεί από απόψεις που εξέφεραν και αναλύθηκαν μέχρι στιγμής. Ως εκ τούτου φαίνεται ως πιο πιθανό το γεγονός να μην έχουν κάποια σχετική εκπαίδευση στη χρήση τέτοιου είδους εργαλείων και για αυτό να χρησιμοποιούν την ευκαιριακή παρατήρηση ως μέθοδο αξιολόγησης. Άλλωστε μόνο οι τέσσερις από τους οκτώ συμμετέχοντες επαγγελματίες έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Το γεγονός ότι σημαντικό μέρος των επαγγελματιών φαίνεται να έχει ελλιπή εξειδίκευση ίσως να ευθύνεται για τη μη χρήση δομημένων αξιολογικών εργαλείων. Έτσι, οι επαγγελματίες φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ευκαιριακή παρατήρηση ως εύκολη μέθοδο συλλογής δεδομένων προόδου, καθώς τους επιτρέπει να συλλέγουν ευκαιριακά κάποια δεδομένα, διατηρώντας παράλληλα τον συντονιστικό τους ρόλο εντός των ομάδων (Baker, 2006). Επίσης, ίσως η μη χρήση δομημένων εργαλείων να οφείλεται και στη μη δυνατότητα αγοράς τους από τα κέντρα παρεμβάσεων όπου εργάζονται, παρά η μη χρήση τους να αποτελεί συνειδητοποιημένη απόφαση και θέση των ίδιων.

4.3 Ανιχνεύοντας τη πιθανή επίδραση της ιατροκατευθυνόμενης λογικής των περισσότερων επαγγελματιών στον τρόπο συντονισμού των ομάδων

Όπως θα διαπιστωθεί σαφέστερα από τις ακόλουθες υποενότητες, οι επαγγελματίες δεν ανέδειξαν μέσω των εμπειριών τους ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο λειτουργίας των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Το ιατρικό μοντέλο τάσσεται υπέρ της χρήσης συγκεκριμένων και αυστηρώς δομημένων παρεμβάσεων, οι οποίες να εξασφαλίζουν την αλλαγή της συμπεριφοράς ατόμων που παρεκκλίνουν από τις νόρμες προς μια κοινωνικώς επιθυμητή πορεία (Aerheart, 2008). Στη παραπάνω ενότητα η μη ουσιαστική κατανόηση των λόγων, εξαιτίας των οποίων οι επαγγελματίες δεν χρησιμοποιούν δομημένα αξιολογικά εργαλεία, λανθασμένα θα μπορούσε να συνδεθεί με την απομάκρυνσή τους από το ιατρικό μοντέλο. Αναλόγως αν η ενότητα αυτή αναλωνόταν απλώς στη παραδοχή των επαγγελματιών αναφορικά με τη μη χρήση δομημένου πρωτοκόλλου ενός των ομάδων, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως προσπάθεια αντίστασής τους στο ιατρικό μοντέλο.

4.3.1 Οι επαγγελματίες ως ειδικοί αναφορικά με τον τρόπο συντονισμού των ομάδων

Σχεδόν όλοι συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν ως κύρια αρμοδιότητα των ίδιων στις ομάδες τον συντονισμό των αλληλεπιδράσεων που εκτυλίσσονται σε αυτές. Ωστόσο, ο τρόπος συντονισμού των αλληλεπιδράσεων φαίνεται να μην υπακούει σε κάποιον γενικευμένο κανόνα.

Κάποιοι εκ των επαγγελματιών ανέφεραν ότι προσπαθούν απλώς να εποπτεύουν τις αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια των ομάδων, ενώ άλλοι ανέφεραν πως είναι πιο παρεμβατικοί αναφορικά με αυτές. Αυτές οι δύο συμπεριφορές αποτελούν κλασσικά μοτίβα συντονισμού των ομάδων, τα οποία και συνδέονται με την ηλικία των συμμετεχόντων (Sartini, Knight & Collins, 2013). Κρίνεται σκόπιμο οι συντονιστές των ομάδων να είναι πιο παρεμβατικοί κατά την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όταν οι ομάδες αποτελούνται από άτομα μικρότερης ηλικίας.

Στον αντίποδα, όταν οι ομάδες απαρτίζονται από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, οι συντονιστές καλό θα είναι με πιο έμμεσο τρόπο να κατευθύνουν τους συμμετέχοντες στην εκδήλωση των επιθυμητών κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι επαγγελματίες της έρευνας δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψιν τον κανόνα προσαρμογής του τρόπου συντονισμού των αλληλεπιδράσεων με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες επαγγελματίες συντονίζουν ομάδες και των δύο ηλικιακών κατηγοριών. Καθένας εξ αυτών, όμως, αναφέρθηκε σε ένα από τα δύο μοτίβα συντονισμού.

Η άποψη προσαρμογής του τρόπου συντονισμού των αλληλεπιδράσεων με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων δεν είναι η μόνη που παρουσιάζεται ως καταλληλότερη. Για παράδειγμα, υπάρχει μια μερίδα ειδικών που προτείνει την άμεση παρέμβαση ως τον αποτελεσματικότερο τρόπο συντονισμού των αλληλεπιδράσεων χωρίς να τεκμηριώνει τη πρόταση αυτή (Sansosti, 2010). Η τακτική αυτή επιβεβαιώνει –με διαφορετικό από τους προαναφερθέντες τρόπο– την εστίαση των επαγγελματιών στο ιατρικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτή ο εκάστοτε επαγγελματίας είναι ο ειδικός ο οποίος έχει τις επίσημες γνώσεις, όντας ικανός να αναλάβει τις αποφάσεις χωρίς πολλές φορές να λαμβάνει υπόψιν το άτομο στο οποίο παρέχει τις υπηρεσίες του (Mackenzie- Bryers & van Teijlingen, 2010). Συνάμα, σημαντικό μέρος των επαγγελματιών δεν έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ίσως, λοιπόν, για τη μη τήρηση του προαναφερθέντος κανόνα να ευθύνεται πέρα από την υιοθέτηση του ρόλου του ειδικού, η ελλιπής εξειδίκευση μέρους των επαγγελματιών.

4.3.2 Η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων τεχνικών και πρακτικών κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων ως κριτήριο επιλογής τους

Το κριτήριο επιλογής τεχνικών και πρακτικών εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς επαγγελματιών, επίσης υπακούει σε μια ιατροκατευθυνόμενη λογική (Kroger, 2009). Σύμφωνα με αυτή τη λογική επιλέγονται από τους επαγγελματίες τεχνικές και πρακτικές των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων (Moser, 2000). Καμία αναφορά δεν φαίνεται να γίνεται σε πρακτικές και τεχνικές που είναι ευχάριστες στους ίδιους τους συμμετέχοντες των ομάδων (Shernoff, 2010). Επίσης, οι περισσότερες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες διαμορφώθηκαν για άτομα με διάγνωση ΔΑΦ. Ακόμη ένα στοιχείο που φανερώνει την υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου από πλευράς τους (Kelly, 2005, όπ. αναφ. σε Merrell & Gimpel, 2014).

Μια εκ των τεχνικών που αναφέρθηκε από αρκετούς επαγγελματίες είναι αυτή των κοινωνικών ιστοριών. Οι κοινωνικές ιστορίες σχεδιάστηκαν αρχικά για άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, ώστε να κατανοήσουν κοινωνικές καταστάσεις και μέσω αυτής της κατανόησης να βελτιώσουν την κοινωνική συμπεριφορά τους (Gray, 1994, 2000, όπ. αναφ. σε Toplis & Hadwin, 2006). Πλέον οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιούνται ως μια τεχνική κατά την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και για μη ανάπηρα άτομα, τα οποία επιδεικνύουν μη επιθυμητές συμπεριφορές κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Toplis & Hadwin, 2006).

Ωστόσο, σε μετα- ανάλυση ερευνών αναφορικά με τη χρήση της δεδομένης τεχνικής και σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιείται σε προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων στα οποία μετέχουν κυρίως άτομα με διάγνωση ΔΑΦ παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Kokina & Kern, 2010). Παρότι δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών που να αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης τεχνικής, φαίνεται πως αυτή εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή των συμμετεχόντων στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στις ομάδες (Delano & Snell, 2006).

Μια παρόμοια τεχνική που δεν υπακούει σε αυστηρά πρωτόκολλα όπως και η προαναφερθείσα και έχει ως στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων και την εμπλοκή τους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αφορά στο παιχνίδι ρόλων. Σε αυτή τη τεχνική οι επαγγελματίες καλούν τους συμμετέχοντες να προσποιηθούν πως μετέχουν σε μια κοινωνική κατάσταση και να δράσουν βάσει αυτής. Μάλιστα σε έρευνα που διεξήχθη, αποδείχθηκε πως οι συμμετέχοντες που κλήθηκαν να μετέχουν σε παιχνίδι ρόλων, συμμετείχαν σε περισσότερες αλληλεπιδράσεις σε σχέση με συμμετέχοντες που κλήθηκαν απλώς να αλληλεπιδράσουν αναφορικά με ένα θέμα συζήτησης (Ratto et al., 2011). Αυτό το εύρημα εξηγεί τη προτίμηση των επαγγελματιών στις κοινωνικές ιστορίες και στα παιχνίδια ρόλων, έναντι των καρτών για θέματα συζήτησης, καθώς οι δύο πρώτες τεχνικές φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των συμμετεχόντων στις εκτυλισσόμενες αλληλεπιδράσεις. Επίσης, οι περισσότεροι εκ των επαγγελματιών που προβαίνουν σε χρήση αυτών των τεχνικών έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση ως προς την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και ίσως να διαθέτουν μεγαλύτερη άνεση στη χρήση αυτών των τεχνικών.

Το παιχνίδι επίσης αναφέρθηκε ως μια πρακτική εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων από αρκετούς επαγγελματίες. Υπάρχουν τεχνικές με κεντρικό στοιχείο τους το παιχνίδι, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες και καθοδήγηση εκ μέρους των συντονιστών (O' Connor & Stagnitti, 2011). Ωστόσο, οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν κυρίως στο παιχνίδι ως μια μη δομημένη πρακτική εκπαίδευσης. Γενικώς το παιχνίδι φαίνεται να χρησιμοποιείται συχνά ως μη δομημένη αλλά αποτελεσματική πρακτική εκπαίδευσης, όπου οι συμμετέχοντες μιας ομάδας αφήνονται ελεύθεροι στο να επιλέξουν το είδος και τον τρόπο παιχνιδιού, χωρίς την άμεση παρέμβαση των επαγγελματιών (Kroeger, Schultz & Newsom, 2007). Η συγκεκριμένη τεχνική θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μια ευχάριστη τεχνική για τους συμμετέχοντες, εξαιτίας της ελευθερίας που παρέχεται σε αυτούς κατά την εφαρμογή της. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν

αποτυπώνεται στα λεγόμενα των επαγγελματιών. Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι επαγγελματίες που ανέφεραν το ελεύθερο παιχνίδι ως πρακτική εκπαίδευσης, δεν έχουν κάποια επιμόρφωση ως προς την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, υποστηρίζοντας πως το επιλέγουν ως μια εύκολη αλλά και αποτελεσματική πρακτική, η οποία θεωρούν πως δεν χρειάζεται ιδιαίτερες γνώσεις από πλευράς τους. Συνάμα κάποιοι εξ αυτών δεν έχουν ούτε κάποια πρόσθετη εκπαίδευση πέραν του βασικού τίτλου σπουδών τους. Το γεγονός αυτό φαίνεται να ευθύνεται για τη μη γνώση τους αναφορικά με τη χρήση άλλων πρακτικών και τεχνικών, καθιστώντας μονόδρομο την επιλογή της τεχνικής του παιχνιδιού από πλευράς τους.

Σε αντίθεση με τα όσα παρουσιάστηκαν μέχρι στιγμής, τρεις επαγγελματίες αναφέρθηκαν και σε τεχνικές και πρακτικές εκπαίδευσης με αυστηρώς δομημένα πρωτόκολλα, όπως το πρόγραμμα TEACCH και η αυτοδιαχείριση. Το πρόγραμμα TEACCH βρίσκεται σε συμφωνία με το συμπεριφορικό μοντέλο (Kurt & Parsons, 2009) και δομήθηκε κυρίως για άτομα στο φάσμα του αυτισμού ως μέσο βελτίωσης των επικοινωνιακών τους δυσκολιών (Ichikawa et al., 2013). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που επιχειρεί τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και του υλικού που χρησιμοποιείται, με σκοπό την εμφάνιση επιθυμητών συμπεριφορών, οι οποίες στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούν στην εκδήλωση επιθυμητών κοινωνικών δεξιοτήτων (Panerai et al., 2009).

Από την άλλη η αυτοδιαχείριση βρίσκεται σε συμφωνία με το γνωσιακό-συμπεριφορικό μοντέλο (Saelens et al., 2000) και αποτελεί μια στρατηγική ανάπτυξης ελέγχου επί της συμπεριφοράς των ατόμων, η οποία αποτελείται από επιμέρους βήματα που θα πρέπει να διδαχθούν, όπως η αυτό-παρατήρηση και η αυτό- αξιολόγηση. Επίσης, και η συγκεκριμένη τεχνική απευθύνεται κυρίως σε άτομα με διάγνωση ΔΑΦ (Lee, Simpson & Shogren, 2007). Στη προκειμένη χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος εδραίωσης αυτοελέγχου ως προς την εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τις αλληλεπιδράσεις με άλλους. Κάποιοι εκ των επαγγελματιών που αναφέρθηκαν σε αυτές τις αυστηρώς δομημένες τεχνικές έχουν λάβει αντίστοιχες εκπαιδεύσεις.

Στο σημείο αυτό δεν θα μπορούσε να παραληφθεί το γεγονός ότι οι τεχνικές και πρακτικές που βασίζονται σε αυστηρώς δομημένα πρωτόκολλα, βρίσκονται σε μεγαλύτερη συνάφεια με το ιατρικό μοντέλο. Κατά τη χρήση αυτών δεν λαμβάνονται υπόψιν οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εντός των ομάδων. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες υποβάλλονται σε μια αυστηρώς δομημένη διαδικασία που εκλαμβάνεται ως αναγκαία για την εγκαθίδρυση μιας κοινωνικώς αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς (Aerheart, 2008). Στον αντίποδα οι αδόμητες και οι μη αυστηρώς

δομημένες τεχνικές και πρακτικές επιτρέπουν πιο ενεργό ρόλο των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες εντός των ομάδων, σεβόμενες τη διάθεση και τις προτιμήσεις τους (Kokina & Kern, 2010).

4.4 Οι επαγγελματίες ως ειδικοί: αναζητώντας τους λόγους υιοθέτησης αυτού του ρόλου, ο οποίος επηρεάζει τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων

Πολλές φορές οι επαγγελματίες των οποίων οι ειδικότητες βρίσκονται σε συνάφεια με ιατρικές, παραϊατρικές αλλά και κοινωνικές σπουδές, εκπαιδεύονται σε μια ιατροκατευθυνόμενη λογική, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να τελειοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, ώστε να κατακτήσουν τον ρόλο του ειδικού και να παράσχουν αποτελεσματικές υπηρεσίες (Yamani, Shakour & Yousefi, 2016). Μια ανάλογη επιρροή φαίνεται να έχει συμβάλλει στις απόψεις και τη συμπεριφορά των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, φαίνεται να θεωρούν πως θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τις οικογένειες των συμμετεχόντων ως ειδικοί που κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να κατευθύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία προς μια αποτελεσματική –σύμφωνα με τους ίδιους– πορεία.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις προηγούμενες ενότητες, οι περισσότεροι επαγγελματίες φαίνεται να βρίσκονται σε σύμπνοια με την ιατροκατευθυνόμενη λογική. Ωστόσο, κατά πόσο η υιοθέτηση του ρόλου του ειδικού από πλευράς τους είναι αποκλειστική απόρροια του ιατρικού μοντέλου; Έρευνες υποστηρίζουν πως πολλές φορές ο ρόλος του ειδικού που προβάλλεται από τους επαγγελματίες αποτελεί μια άμυνα των ίδιων, όταν νιώθουν πως ο επαγγελματικός τους ρόλος αμφισβητείται, ενώ είναι ακόμη πιο πιθανό η άμυνα αυτή να εμφανιστεί όταν οι ίδιοι νιώθουν πως δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις (Baeck, 2010). Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί η ουσιαστική κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι επαγγελματίες προβάλλουν τον ρόλο του ειδικού, ο οποίος επηρεάζει τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων.

4.4.1 Η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών και των οικογενειών των συμμετεχόντων ως μια μη ισότιμη σχέση

Τα τελευταία χρόνια πληθώρα υπηρεσιών προσφέρεται σε άτομα παιδικής και εφηβικής ηλικίας με στόχο τη περαιτέρω ανάπτυξή τους. Εξαιτίας της ηλικίας των συμμετεχόντων σε αυτές τις υπηρεσίες υποστηρίζεται ως ωφέλιμη η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών που τις συντονίζουν και των οικογενειών των συμμετεχόντων

(Tucker & Schwartz, 2013). Σε συμφωνία οι επαγγελματίες της έρευνας εκλαμβάνουν ως απαραίτητη αυτή τη μορφή συνεργασίας.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται να εκλαμβάνει ως αναγκαία τη συνεργασία με τις οικογένειες των συμμετεχόντων στη βάση συμφωνίας περί των λόγων συμμετοχής των παιδιών στις ομάδες, αλλά και περί των πρακτικών που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτές (Sandberg & Ottosson, 2010). Επίσης, σημαντικός αριθμός επαγγελματιών αναφέρει τη πεποίθηση περί χρησιμότητας μιας συστημικής προσέγγισης προς χάριν της αποτελεσματικότητας των ομάδων. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων των πλαισίων στα οποία ενυπάρχουν τα άτομα παιδικής και εφηβικής ηλικίας, όπως η οικογένεια, το σχολείο, ακόμη και ευρύτερη κοινωνία, ώστε να εξασφαλιστεί η θετική πορεία των ατόμων στη βάση της όποιας στοχοθεσίας (Murawski & Hughes, 2009).

Αν και όλοι οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα τάσσονται υπέρ της χρησιμότητας συνεργασίας μεταξύ των ίδιων και των οικογενειών των συμμετεχόντων, ποιο είδος συνεργασίας φαίνεται να πρεσβεύουν μέσω των θέσεων και εμπειριών τους; Η έννοια της συνεργασίας δεν έχει μια καθολική σημασία. Αντιθέτως υπάρχουν διαφορετικά είδη συνεργασίας, τα οποία καλύπτονται από τον συγκεκριμένο όρο «ομπρέλα». Δηλαδή, υπάρχει συνεργασία κατά την οποία λειτουργούν από κοινού και τα δύο συνεργαζόμενα μέρη, αλλά και συνεργασία κατά την οποία το ένα εξ αυτών κατέχει τη μεγαλύτερη ισχύ και παίρνει τις ουσιαστικές αποφάσεις (Dale, 1996).

Η πλειοψηφία των επαγγελματιών αναφέρει ως μια μορφή συνεργασίας μεταξύ των ίδιων και των οικογενειών των συμμετεχόντων, τη πληροφόρηση των γονιών αναφορικά με τη πορεία των παιδιών τους στις ομάδες. Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ο συγκεκριμένος τρόπος συνεργασίας φαίνεται ιδιαίτερος χρήσιμος και από πλευράς γονιών, οι οποίοι επιθυμούν να γνωρίζουν τη πορεία των παιδιών τους, αλλά και τις δυσκολίες τους σε προγράμματα που μπορεί να συμμετέχουν (Gona et al., 2015). Ωστόσο, η πληροφόρηση των γονιών από πλευράς επαγγελματιών αναφέρθηκε ως μια μονόπλευρη διαδικασία κατά την οποία οι επαγγελματίες δεν ζητούσαν αντίστοιχα πληροφορίες από τους γονείς για τα παιδιά τους, υποβαθμίζοντας με τον τρόπο αυτό τη σημασία των πληροφοριών που θα μπορούσαν να φέρουν.

Ακόμη μια μορφή συνεργασίας που αναφέρθηκε από κάποιους επαγγελματίες αφορά στην εκπαίδευση μελών της οικογένειας των συμμετεχόντων. Σειρά ερευνών στηρίζει την αναγκαιότητα εκπαίδευσης μελών της οικογένειας και συγκεκριμένα γονιών, αναφορικά με τη διαχείριση μη επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών τους, ιδίως όταν αυτά έχουν

λάβει κάποια διάγνωση (Kim, Doh, Hong & Choi, 2011, Twou, Connolly & Novak, 2007). Στην ίδια ιατροκατευθυνόμενη λογική οι επαγγελματίες υποστήριξαν πως εκπαιδεύουν τους γονείς στη διαχείριση μη επιθυμητών συμπεριφορών που επιδεικνύουν τα παιδιά τους κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Επιπροσθέτως, ένας εκ των επαγγελματιών αναφέρθηκε σε πρόγραμμα για τα αδέρφια των συμμετεχόντων, τα οποία προσπαθεί να βοηθήσει στο να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα των αδερφών τους με αναπηρία, όπως ο ίδιος σχολιάζει. Ανάλογη εμπλοκή αδερφών σε ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων υποστηρίζει και ακόμη μια έρευνα σε διαφορετική όμως βάση. Συγκεκριμένα στην έρευνα αυτή τα αδέρφια των συμμετεχόντων συμμετείχαν στις ομάδες σε μια προσπάθεια βοήθειας και στήριξης των αδερφών τους που εμφάνιζαν κοινωνικές δυσκολίες (Castorina & Nergi, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψιν τις μορφές συνεργασίας που αναφέρθηκαν από τους επαγγελματίες, φαίνεται πως οι ίδιοι κατευθύνουν τη συνεργασία με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, οι οποίες έχουν έναν πιο παθητικό ρόλο σε αυτή. Ο όρος του επαγγελματία-ειδικού διακρίνει κάποιον με εξειδικευμένες γνώσεις από κάποιον άλλον χωρίς, όπως οι γονείς. Υιοθετώντας αυτή την άποψη, πολλοί επαγγελματίες, όπως και οι επαγγελματίες της έρευνας, εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους ως ειδικούς για να δώσουν συμβουλές και να κατευθύνουν όχι μόνο τους συμμετέχοντες των υπηρεσιών, αλλά και τις οικογένειές τους, οι οποίες δεν φαίνεται να έχουν ισάξιο ρόλο σε αυτή τη συνεργασία (Dale, 1996).

Η υιοθέτηση του ρόλου του ειδικού από πλευράς επαγγελματιών σε συνδυασμό με προαναφερθείσες απόψεις και εμπειρίες τους θα μπορούσε να αιτιολογηθεί στη βάση της θετικιστικής λογικής που προβάλλουν (Yamani, Shakour & Yousefi, 2016). Ωστόσο, η αιτιολόγηση αυτή δεν αποτελεί τη μόνη εξήγηση. Η συνεργασία επαγγελματιών στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης με τις οικογένειες παιδιών και εφήβων αποτελεί μια αρμοδιότητα που προστέθηκε σχετικά πρόσφατα στο καθηκοντολόγιο των επαγγελματιών. Δεδομένου του γεγονότος αυτού πολλοί επαγγελματίες δεν έχουν γνώσεις, ούτε έχουν εκπαιδευτεί για μια τέτοια μορφή συνεργασίας (Ingersoll, 2003, όπ. αναφ. σε Addi – Raccah & Arviv- Elyashin, 2008). Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επαγγελματιών έχει εμπειρία στον συντονισμό των ομάδων μικρότερη από έξι έτη, γεγονός που σημαίνει πως δεν έχει ιδιαίτερη εμπειρία ούτε στη διαχείριση της συνεργασίας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων.

Ως εκ τούτου οι επαγγελματίες είναι πολύ πιθανό να νιώθουν ευάλωτοι κατά τη συνεργασία αυτή, φοβούμενοι την κριτική των γονιών για τον επαγγελματικό τους ρόλο και τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Οι ίδιοι, λοιπόν, φαίνεται να προβάλλουν τον ρόλο του

επαγγελματία- ειδικού σε μια προσπάθεια διατήρησης της απειλούμενης –όπως οι ίδιοι ίσως θεωρούν– ισχύος τους (Baeck, 2010). Αναμφίβολα, η συμμετοχή επαγγελματιών με μεγαλύτερη εμπειρία θα εξασφάλιζε μια πληρέστερη πληροφόρηση των αναγνωστών αναφορικά με τη διαχείριση αυτής της συνεργασίας από πλευράς τους.

4.4.2 Ύπαρξη δυσκολιών κατά τη συγκεκριμένη συνεργασία: αναγνώριση ή αποποίηση ευθυνών από πλευράς επαγγελματιών;

Οι επαγγελματίες περιγράφουν μια σειρά δυσκολιών κατά τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ως συχνότερη δυσκολία την οποία συναντούν την άρνηση των γονιών, ως προς τα ελλείμματα που θεωρούν ότι τα παιδιά τους παρουσιάζουν. Υποστηρίζεται πως οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους –ιδίως όταν έχουν λάβει κάποια διάγνωση– επηρεάζουν τη ζωή και των γονιών τους (Higgins, Bailey & Pearce, 2005). Στη βάση αυτή εικάζεται ότι οι γονείς φοβούνται πως αν αποδεχτούν την ύπαρξη δυσκολιών ή και διαγνώσεων των παιδιών τους, αυτά θα στιγματιστούν, με επακόλουθη συνέπεια τον στιγματισμό των ίδιων (Singh et al., 2010, όπ. αναφ. σε Moldavsky & Sayal, 2013). Στηριζόμενοι σε αυτή την εικασία οι επαγγελματίες υπονοούν πως οι γονείς αρνούνται τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών τους, προσπαθώντας να αμυνθούν στον στιγματισμό αυτόν.

Η άμυνα που παρουσιάζουν οι γονείς σύμφωνα με τους επαγγελματίες, συνδέεται και με άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μεταξύ τους συνεργασία. Μια εξ αυτών αποτελεί η δυσκολία αποδοχής των παρεμβάσεων που προτείνουν οι επαγγελματίες εντός των ομάδων. Τα τελευταία χρόνια οι γονείς κατακλύζονται από πληροφορίες σχετικές με πρακτικές και παρεμβάσεις που θεωρούνται αποτελεσματικές για τη βελτίωση των ελλειμμάτων που μπορεί να παρουσιάζουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στο να συμφωνήσουν σε κάποια από αυτές (Mujkanovic et al., 2016). Για αυτό και χρειάζεται ουσιαστική επικοινωνία με τους επαγγελματίες, οι οποίοι θα πρέπει να εξηγήσουν στους γονείς τι ακριβώς επιχειρεί κάθε παρέμβαση (Call, Delfs, Reavis & Mevers, 2015). Ωστόσο, οι επαγγελματίες δεν φαίνεται να θεωρούν πως φέρουν ευθύνη ως προς τη μη συμφωνία των γονιών σχετικά με τις παρεμβάσεις που προτείνουν, θεωρώντας πως το γεγονός αυτό οφείλεται στη γενικότερη αμυντική τους στάση.

Οι επαγγελματίες αναφέρθηκαν και στην ασυνεννοησία και ανεπιτυχή επικοινωνία που πολλές φορές υπάρχει μεταξύ των ίδιων και των γονιών των συμμετεχόντων. Όταν δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία σε μια συνεργασία, αυτή πλήττεται σημαντικά (Lake &

Billingsley, 2000, όπ. αναφ. σε Tucker & Schwartz, 2013). Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως τη μεγαλύτερη ευθύνη για την όποια ασυνεννοησία επιφορτίζονται οι επαγγελματίες, καθώς είναι αυτοί που επιλέγουν να συντονίσουν τη συνεργασία. Οι ίδιοι όμως δεν φαίνεται να έχουν την ίδια γνώμη, καθώς θεωρούν πως για την ασυνεννοησία αυτή ευθύνονται οι γονείς των συμμετεχόντων, στη λογική του ότι πολλές φορές δεν θέλουν ή δεν προσπαθούν να καταλάβουν τα λεγόμενα των επαγγελματιών.

Τέλος, οι επαγγελματίες αναφέρθηκαν στην άρνηση συμμετοχής των γονιών σε συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχουν τα κέντρα παρεμβάσεων στα όποια εργάζονται. Σε αυτή τη δυσκολία η αμυντική στάση των γονιών δεν αποδίδεται τόσο στην άρνηση δυσκολιών των παιδιών τους, όσο στον φόβο στιγματισμού των ίδιων (Gray, 2006).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα εκπαιδευτικών, φάνηκε πως όταν οι γονείς των μαθητών τους αμφισβητούσαν ή δεν δέχονταν πρακτικές τους, οι ίδιοι επικαλούνταν περισσότερο τον ρόλο του ειδικού σε μια προσπάθεια προστασίας του επαγγελματικού τους ρόλου (Baeck, 2010). Κατά ανάλογο τρόπο οι επαγγελματίες της έρευνας φαίνεται να νιώθουν πως αμφισβητούνται οι επαγγελματικές τους ικανότητες από αρνήσεις των γονιών των συμμετεχόντων και ίσως εξαιτίας αυτού να προβάλλονται ως ειδικοί.

4.4.3 Η συμβουλευτική γονέων ως κύρια λύση για τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών και οικογενειών των συμμετεχόντων

Η λύση που πρότεινε το μεγαλύτερο μέρος των επαγγελματιών της έρευνας αναφορικά με τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των ίδιων και των οικογενειών των συμμετεχόντων, αφορά στη συμβουλευτική γονέων. Οι επαγγελματίες ανέφεραν πως σημαντικό βήμα θα ήταν οι γονείς των συμμετεχόντων να αποδεχθούν τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχουν τα κέντρα παρεμβάσεων, όπου εργάζονται.

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως η μη στήριξη γονιών των οποίων τα παιδιά εκδηλώνουν μη κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές και ιδίως παιδιών που έχουν λάβει διάγνωση ΔΑΦ και ΔΕΠΥ (Miranda et al., 2015), έχει ως αποτέλεσμα τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων από πλευράς τους. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως οι γονείς βιώνουν άγχος μη γνωρίζοντας πώς να ανταποκριθούν στις κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών τους (McGill, Papachristoforou & Cooper, 2006). Σε συμφωνία, οι επαγγελματίες θεωρούν πως οι γονείς με τους οποίους συνεργάζονται βιώνουν αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας των κοινωνικών ελλειμμάτων των παιδιών τους, κρίνοντας σκόπιμη τη παροχή στήριξης και σε αυτούς μέσω της συμβουλευτικής γονέων. Η συμβουλευτική γονέων πράγματι αποτελεί μια

σημαντική υπηρεσία για τη συναισθηματική στήριξη των γονιών ατόμων με κοινωνικές δυσκολίες (Hing, Olivier & Everts, 2013).

Ωστόσο, παρά τη χρησιμότητα της συμβουλευτικής γονέων, οι επαγγελματίες στη προκειμένη φαίνεται να την επικαλούνται για διαφορετικό κυρίως λόγο. Όπως ειπώθηκε είναι πολύ πιθανό οι επαγγελματίες να μην ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν κατά τη συνεργασία με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, καθώς δεν έχουν λάβει κάποια σχετική εκπαίδευση τις περισσότερες φορές, ούτε έχουν ιδιαίτερη εμπειρία (Addi- Raccach & Arviv- Elyashiv, 2008), ενώ οι αμφισβητήσεις ή οι ενστάσεις από πλευράς γονιών, προξενούν περαιτέρω ανασφάλεια στους ίδιους για τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Baeck, 2010). Σε αυτή τη βάση οι επαγγελματίες φαίνεται να χρησιμοποιούν ως δικαιολογία τα αρνητικά βιώματα των γονιών για δυσκολίες που συναντούν σε αυτή τη συνεργασία, ώστε να καλύψουν δικά τους πιθανά ελλείμματα. Ως εκ τούτου η συμβουλευτική γονέων αποτελεί τη λύση που αποδίδει το βάρος της ευθύνης στους γονείς, επιτρέποντας στους επαγγελματίες να διατηρήσουν μια θετική επαγγελματική ταυτότητα χωρίς να χρειάζεται να αναζητήσουν λύσεις για τη βελτίωση αυτής της συνεργασίας στη δική τους στάση και συμπεριφορά.

4.5 Η υιοθέτηση του ρόλου του ειδικού από τους επαγγελματίες επηρεάζοντας και τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή στην οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες

Σύμφωνα με την ενταξιακή οπτική χρειάζεται η ουσιαστική και αμοιβαία συνεργασία μεταξύ διαφόρων φορέων, ώστε να συμμετέχουν όλα τα άτομα ανεξαιρέτως επιμέρους χαρακτηριστικών τόσο στη γενική σχολική δομή, όσο και στην κοινωνία σε μετέπειτα στάδιο (McLeskey & Waldron, 2002). Ωστόσο, οι περισσότεροι επαγγελματίες της έρευνας αναφερόμενοι στη συνεργασία τους με τη σχολική δομή δεν φαίνεται να υιοθετούν αυτή την άποψη, θεωρώντας πως οι ίδιοι είναι κατάλληλοι να ηγηθούν στη συνεργασία με μέλη αυτής.

Όπως και κατά τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων έτσι και σε αυτή τη συνεργασία, δεν φαίνεται να φέρει αποκλειστική ευθύνη η ιατροκατευθυνόμενη αντίληψη των περισσότερων επαγγελματιών ως προς την υιοθέτηση του ρόλου του ειδικού από πλευράς τους (Yamani, Shakour & Yousefi, 2016). Καταρχάς, οι επαγγελματίες συνήθως δεν εκπαιδεύονται στη διαχείριση της διεπιστημονικής συνεργασίας (Baeck, 2010). Επιπροσθέτως, αυτή η μορφή συνεργασίας δημιουργεί ένα πρόσθετο άγχος σε σχέση με τη προαναφερθείσα, καθώς πρόκειται για συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών. Σε περιπτώσεις που οι επαγγελματίες νιώθουν πως μπορεί οι επαγγελματικές τους γνώσεις και ικανότητες να τεθούν υπό

αμφισβήτηση ή να συγκριθούν με αυτές άλλων επαγγελματιών, είναι πιθανό να προβάλλουν την ταυτότητα του ειδικού σε μια προσπάθεια προστασίας του επαγγελματικού τους προφίλ (Addi- Raccach & Arviv- Elyashiv, 2008).

4.5.1 Η σχολική δομή ως πάροχος και αποδέκτης πληροφοριών σχετικών με τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων

Σε αντίθεση με την άποψη των επαγγελματιών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, μέρος των επαγγελματιών φαίνεται να είναι πιο συγκρατημένο αναφερόμενο στη συνεργασία με τη σχολική δομή. Συγκεκριμένα, δύο επαγγελματίες δήλωσαν πως η συνεργασία με τη σχολική δομή μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο όταν διεξάγεται με τους κανόνες των ίδιων. Ωστόσο, η πλειοψηφία των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσε πως η συνεργασία με τη σχολική δομή στην οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες των ομάδων, είναι απαραίτητη σε κάθε περίπτωση.

Ένας από τους αναδειχθέντες κύριους λόγους αναγκαιότητας αυτής της συνεργασίας αφορά στην ακριβή αλληλομεταφορά πληροφοριών σχετικών με τους συμμετέχοντες (Vibulpatanavong et al., 2019). Επιπροσθέτως κάποιοι επαγγελματίες υποστήριξαν πως η εν τω λόγω συνεργασία μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στη τροποποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών στη βάση εφαρμογής κοινών πρακτικών (Ο' Toole & Kirkpatrick, 2007).

Αν και οι επαγγελματίες αξιολογούν ως ιδιαίτερος σημαντική τη συνεργασία τους με τη σχολική δομή των συμμετεχόντων, σκόπιμη είναι η παρουσίαση των συνηθέστερων μορφών συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών μερών, ώστε να διαφανεί η εγκαθίδρυση αμοιβαίας ή μη μεταξύ τους συνεργασίας. Συγκεκριμένα ο Wright (2001, όπ. αναφ. σε Ο' Toole & Kirkpatrick, 2007) υποστηρίζει πως ο όρος της συνεργασίας «μπορεί να ερμηνευτεί με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τη συχνότητα, αλλά και την αλληλοδέσμευση στην από κοινού επικοινωνία και δράση».

Μια εκ των συνηθέστερων μορφών συνεργασίας, η οποία και αναφέρθηκε από τους επαγγελματίες, αφορά στη παροχή πληροφοριών και συμβουλών σχετικών με τους συμμετέχοντες των ομάδων από τους επαγγελματίες προς τους εκπαιδευτικούς. Έρευνες υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με μαθητές που εμφανίζουν μη κοινωνικώς αποδεκτές συμπεριφορές, επιθυμούν τη συνεργασία με τους επαγγελματίες, ώστε να ανταλλάξουν πληροφορίες, αλλά και να λάβουν συμβουλές και προτάσεις (Van Der Steen, Geveke, Steenbakkens & Steenbeek, 2020). Ωστόσο μέρος των επαγγελματιών της έρευνας

φαίνεται να εκλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς ως παθητικούς αποδέκτες των πληροφοριών και συμβουλών που τους χορηγούν οι ίδιοι ως ειδικοί, αναμένοντας μάλιστα από αυτούς να ακολουθήσουν πιστά και αλόγιστα τις συμβουλές τους (Waldron & McLeskey, 2010).

Ακόμη μια μορφή συνεργασίας η οποία δέχεται αναγνώριση από μεγάλο μέρος των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα, έχει να κάνει με τη λήψη πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς για τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων εντός της σχολικής δομής. Η λήψη τέτοιων πληροφοριών συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας επαρκούς στοχοθεσίας, αλλά και στην επιλογή αποτελεσματικών πρακτικών προς επίτευξή της (Vibulpatanavong et al., 2019). Σε καμία όμως περίπτωση αυτή η μορφή συνεργασίας δεν μπορεί να νοηθεί ως μια αμοιβαία συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και σχολικής δομής, καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση η σχολική δομή αντιμετωπίζεται ως ευκαιριακή πηγή πληροφοριών.

Εξαίρεση αποτελεί μια μόνο επαγγελματία, η οποία φαίνεται να συνεργάζεται από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι διαμορφώνει τη στοχοθεσία των συμμετεχόντων μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους, ενώ διατηρεί επαφή μαζί τους σε μηνιαία βάση αναφορικά με τη πορεία των συμμετεχόντων.

Από τις αναφερθείσες μορφές συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών και εκπαιδευτικών διαφαίνεται η υπεροχή που προβάλλουν οι περισσότεροι επαγγελματίες σε αυτή τη συνεργασία, επιχειρώντας να την κατευθύνουν βάσει του τι οι ίδιοι εκλαμβάνουν ως αναγκαίο στην εκάστοτε περίπτωση. Είναι πιθανό αυτή η υπεροχή να προέρχεται από τη θετικιστική λογική μέρους των επαγγελματιών (Yamani, Shakour & Yousefi, 2016). Ωστόσο, είναι εξίσου πιθανό οι επαγγελματίες να προσπαθούν να καλύψουν μέσω της υιοθέτησης του ρόλου αυτού πιθανά δικά τους ελλείμματα. Οι περισσότεροι επαγγελματίες της έρευνας είναι έως τριάντα ετών, όπως αναφέρθηκε στα χαρακτηριστικά του δείγματος. Αποτελεί σύνηθες φαινόμενο οι αρχάριοι επαγγελματίες να νιώθουν άγχος αναφορικά με τις επαγγελματικές τους δεξιότητες ιδίως όταν συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες (Landt, 2004). Ως εκ τούτου είναι πιθανόν οι ίδιοι να υιοθετούν τον ρόλο του ειδικού ως άμυνα σε αυτή την αγχογόνο κατάσταση (Addi- Raccah & Arviv- Elyashiv, 2008). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να ειπωθεί πως η μόνη συμμετέχουσα που δεν φαίνεται να υιοθετεί τον ρόλο του ειδικού κατά την εν λόγω συνεργασία και η οποία αναφέρθηκε στη διαμόρφωση κοινής στοχοθεσίας με τους εκπαιδευτικούς, είναι η συμμετέχουσα με τη μεγαλύτερη εμπειρία. Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα συντονίζει ομάδες επί δέκα έξι έτη, ενώ επίσης έχει και πρόσθετες εκπαιδεύσεις και σεμιναριακή επιμόρφωση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Το εύρημα αυτό επικυρώνει τη προαναφερθείσα θέση, αποδεικνύοντας πως η μικρή ή μεγάλη εμπειρία των

επαγγελματιών σχετίζεται με την υιοθέτηση ή μη του ρόλου του ειδικού από πλευράς τους, αλλά καταδεικνύει και τη σημασία των πρόσθετων εκπαιδεύσεων των επαγγελματιών στη διαχείριση ανάλογων συνεργασιών. Επιπροσθέτως, αποδεικνύει τη χρησιμότητα που θα είχε ως προς τη πληρέστερη πληροφόρηση των αναγνωστών, η συμμετοχή επαγγελματιών με μεγαλύτερη εμπειρία αναφορικά με τη διαχείριση και αυτής της συνεργασίας από πλευράς τους.

4.5.2 Η ύπαρξη δυσκολιών κατά τη δεδομένη συνεργασία ως ευθύνη των εκπαιδευτικών

Υποστηρίζεται ότι η διεπιστημονική συνεργασία δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα. Για αυτό τον λόγο πολλές φορές, δομές στις οποίες εργάζονται άτομα με διαφορετικές επαγγελματικές ταυτότητες, προσπαθούν να διατηρούν μια επικοινωνία σε σχέση με τις ώρες και ημέρες που θα λαμβάνουν χώρα οι συναντήσεις, αλλά και σε σχέση με τα θέματα προς συζήτηση (Ron- Larsen, 2019). Η διεπιστημονική συνεργασία μπορεί να γίνει ακόμη πιο περίπλοκη, όταν οι επαγγελματίες που καλούνται να συνεργαστούν, εργάζονται σε διαφορετικές δομές, όπως συμβαίνει και στη περίπτωση που εξετάζει η παρούσα έρευνα.

Πράγματι το γεγονός ότι οι επαγγελματίες δεν εργάζονται στο ίδιο πλαίσιο με τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να δημιουργεί μια σειρά δυσκολιών. Καταρχάς, η συνηθέστερη δυσκολία στην οποία αναφέρθηκαν οι επαγγελματίες, αφορά στην εγκαθίδρυση, αλλά και διατήρηση επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων και των εκπαιδευτικών. Οι επαγγελματίες ανέφεραν πως πολλοί εκπαιδευτικοί προτείνουν ένα συγκεκριμένο ωράριο επικοινωνίας, που είναι σύμφωνο με τις ώρες λειτουργίας της σχολικής δομής, αλλά όχι με τις ώρες λειτουργίας της δομής που εργάζονται οι επαγγελματίες. Πράγματι ο τρόπος λειτουργίας των δομών στις οποίες εργάζονται οι εκάστοτε επαγγελματίες μπορεί να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για τη μεταξύ τους συνεργασία (Widmark, Sandahl, Piuva & Bergman, 2011). Ωστόσο, οι επαγγελματίες της έρευνας δεν φαίνεται να αποδίδουν την κατάσταση αυτή στον διαφορετικό τρόπο λειτουργίας των δομών, αλλά στην απροθυμία των εκπαιδευτικών για διεπιστημονική συνεργασία. Επιπροσθέτως, στην ίδια αιτία αποδίδουν και τη περίπτωση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν σε μια πρώτη φάση με τους επαγγελματίες, αλλά δεν δεσμεύονται στην επικοινωνία αυτή προς όφελος της μεταξύ τους συνεργασίας (Hesjedal, Hetland & Iversen, 2015).

Ακόμη μια συχνή δυσκολία που συναντούν οι επαγγελματίες σε αυτό το είδος συνεργασίας, αφορά στη μη λήψη έγκρισης για παρατήρηση στη σχολική δομή (Langley et al., 2010). Οι διευθύνσεις των σχολικών δομών πολλές φορές αδυνατούν να εγκρίνουν την είσοδο

άλλων επαγγελματιών στον χώρο του σχολείου, εξαιτίας των κανονισμών εντός αυτού (Widmark, Sandahl, Piuva & Bergman, 2011). Ωστόσο, οι συμμετέχοντες επαγγελματίες αποδίδουν το γεγονός αυτό στην έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των διευθύνσεων και όχι σε ζητήματα γραφειοκρατίας.

Επίσης, οι επαγγελματίες στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρθηκαν σε ελλείψεις γνώσεις από πλευράς εκπαιδευτικών, αναφορικά με θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, γεγονός που εμποδίζει τη μεταξύ τους συνεργασία. Ο κάθε επαγγελματίας βάσει της επαγγελματικής του ταυτότητας υπακούει σε μια διαφορετική «κουλτούρα», διαθέτοντας διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες και τρόπους διαχείρισης καταστάσεων (Hall, 2005). Ωστόσο, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια διαφορετική επαγγελματική κουλτούρα αντιμετωπίζεται από τους επαγγελματίες ως έλλειμμα των εκπαιδευτικών, το οποίο δεν ενδιαφέρονται να βελτιώσουν και όχι σαν ένα εγγενές ζήτημα κατά τη διεπιστημονική συνεργασία.

Τέλος, οι διαφορετικές αρμοδιότητες επαγγελματιών και εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελούν ακόμη ένα εμπόδιο σε αυτή τη συνεργασία. Δύο επιμέρους δυσκολίες σχετίζονται με αυτό το θέμα. Μια εξ αυτών αφορά στην απροθυμία των εκπαιδευτικών να τροποποιήσουν το στυλ διδασκαλίας τους σύμφωνα με τις προτάσεις των επαγγελματιών, ενώ η άλλη στην αποποίηση ευθυνών των εκπαιδευτικών αναφορικά με πιθανές αρνητικές αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Συγκεκριμένα οι επαγγελματίες υπονοούν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διδασκαλία αφορά επαγγελματική πτυχή του ρόλου των εκπαιδευτικών, ενώ η αποτελεσματικότητα ή μη μιας στοχοθεσίας σχετικής με τις κοινωνικές δεξιότητες αφορά στον επαγγελματικό ρόλο των συντονιστών των ομάδων. Ο διαχωρισμός των αρμοδιοτήτων μεταξύ επαγγελματιών μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα κατά τη διεπιστημονική συνεργασία. Σε ακραίο όμως βαθμό, η μη αποδοχή νέων ιδεών και η μη δέσμευση σε μια κοινή στοχοθεσία μπορεί να έχουν το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα (Widmark, Sandahl, Piuva & Bergman, 2011). Σε μια τέτοια προσκόλληση σε συγκεκριμένες αρμοδιότητες θεωρούν οι επαγγελματίες ότι αναλώνονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη μεταξύ τους συνεργασία.

Φαίνεται πως οι επαγγελματίες αποδίδουν την ευθύνη σε δυσκολίες κατά τη μεταξύ τους συνεργασία στους εκπαιδευτικούς, τους οποίους εκλαμβάνουν ως επαγγελματίες με λιγότερες γνώσεις και λιγότερο ενδιαφέρον από τους ίδιους ως προς την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ίσως αυτή η υποτυπώδης σύγκριση να λειτουργεί επιβεβαιωτικά για την «απειλούμενη» επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων επαγγελματιών, καθώς

αρκετοί εξ αυτών δεν έχουν κάποια πρόσθετη εκπαίδευση, ούτε επιμόρφωση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και ούτε πολλά έτη εμπειρίας στον συντονισμό των ομάδων (Baeck, 2010).

4.5.3 Η αναζήτηση λύσεων για τη βελτίωση της δεδομένης συνεργασίας σε παράγοντες πέραν της συμπεριφοράς των επαγγελματιών

Οι λύσεις που προτείνουν οι επαγγελματίες προς μια αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με αλλαγές πέραν της δικής τους συμπεριφοράς. Μια μόνο συμμετέχουσα αναφέρει ως λύση τη τροποποίηση της συμπεριφοράς της ίδιας, θεωρώντας απαραίτητο να καταστεί σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι δεν εποφθαλμιά στην αντικατάσταση του ρόλου τους.

Σημαντικό μέρος των επαγγελματιών φαίνεται να θεωρεί πως η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τη συνεργασία των γονιών των συμμετεχόντων με τους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών μπορεί να λάβει πολλές μορφές (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011). Ωστόσο, δεν απασχολεί τους επαγγελματίες το ακριβές είδος αυτής. Οι ίδιοι προτείνουν να υπάρχει απλώς μια συνεργασία μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών στην οποία θα μπορέσουν να ενταχθούν και οι ίδιοι με μεγαλύτερη ευκολία.

Ωστόσο, η πλειοψηφία των επαγγελματιών θεωρεί απαραίτητη την αλλαγή των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξία της μάθησης των κοινωνικών δεξιοτήτων ως λύση για τη βελτίωση της μεταξύ τους συνεργασίας. Στον αιώνα που διανύουμε έχει αρχίσει να γίνεται αντιληπτή η αξία της μάθησης και εκπαίδευσης επί των κοινωνικών δεξιοτήτων στη σχολική δομή (Greenberg et al., 2003). Πληθώρα ερευνών τονίζει τη σημασία της κοινωνικής επάρκειας προς μια επιτυχημένη πορεία ζωής, για αυτό και πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν συμπεριλάβει ανάλογη στοχοθεσία (Durlak et al., 2011). Σε σχετικές έρευνες φαίνεται πως και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την εκπαίδευση των μαθητών στις κοινωνικές δεξιότητες (Cohen, 2006). Εν τέλει, όμως, δεν φαίνεται να δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει στη μαθησιακή εκπαίδευση, εξαιτίας της γενικότερης έμφασης που δίνεται στη μαθησιακή ικανότητα από την ευρύτερη κοινωνία (Hoy, Tarter & Hoy, 2006). Ωστόσο, οι επαγγελματίες της έρευνας εναποθέτουν το βάρος αυτής της πραγματικότητας σε προσωπική θέση των ίδιων των εκπαιδευτικών, αγνοώντας πως αυτό που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς επί της ουσίας είναι η αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών τους (Cohen, 2006).

Στον αντίποδα, μια ενταξιακή λύση προτάθηκε από μια συμμετέχουσα. Σύμφωνα με αυτή τη λύση για τη βελτίωση της εν λόγω συνεργασίας θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή στο ίδιο το σύστημα και όχι στη στάση και συμπεριφορά των εκάστοτε επαγγελματιών (Culham & Nind, 2003). Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών δομών είναι ιδιαίτερος δύσκολη, καθώς η κάθε δομή υπακούει σε δικούς της κανόνες (D' Amour & Oandasan, 2005). Ως εκ τούτου ο συγκερασμός μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού τομέα θα μπορούσε να λειτουργήσει ευεργετικά σε αυτό το είδος συνεργασίας.

Φαίνεται πως η προσκόλληση των περισσότερων επαγγελματιών στον ρόλο του ειδήμονα- ειδικού δεν τους επιτρέπει τη διεύρυνση της οπτικής τους, ώστε να αναζητήσουν λύσεις που να αφορούν τη στάση και συμπεριφορά των ίδιων για τη βελτίωση αυτής της συνεργασίας. Η συγκεκριμένη προσκόλληση φαίνεται να οφείλεται σε έναν συνδυασμό μεταξύ της ιατροκατευθυνόμενης λογικής των περισσότερων επαγγελματιών, η οποία μέχρι στιγμής έχει διαφανεί σε πολλές απόψεις και εμπειρίες τους, αλλά και σε μια προσπάθεια των ίδιων να διατηρήσουν μια θετική επαγγελματική ταυτότητα. Η διατήρηση αυτής της ταυτότητας ίσως να είναι αναγκαία για τους επαγγελματίες, δεδομένων των δυσκολιών που συναντούν, μην έχοντας τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρία για να τις διαχειριστούν (Landt, 2004).

4.6 Εστιάζοντας στον τρόπο βίωσης εμπειριών και συναισθημάτων από πλευράς επαγγελματιών κατά τον συντονισμό των ομάδων, αλλά και σε παράγοντες που τον επηρεάζουν

Μια επιχείρηση ανασκόπησης ερευνών σχετικών με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να φανερώσει έντονο βιβλιογραφικό ενδιαφέρον, αναφορικά με τρόπους και τεχνικές βελτίωσης των προγραμμάτων που καταπιάνονται με το συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης (White, Keonig & Scahill, 2007). Ωστόσο, δεν υπάρχει ανάλογο βιβλιογραφικό ενδιαφέρον αναφορικά με τη μελέτη των εμπειριών και των συναισθημάτων των συντονιστών κατά τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα. Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να καλύψει το υπάρχον κενό, επιχειρώντας να αναδείξει παράλληλα και τους παράγοντες που επηρεάζουν το όποιο βίωμα.

4.6.1 Επαγγελματικά οφέλη που απορρέουν κατά τον συντονισμό των ομάδων

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε επαγγελματικές εμπειρίες που αποκομίζουν κατά τον συντονισμό των ομάδων με θετικό πρόσημο. Μια θετική επαγγελματική εμπειρία που αποκομίζουν αφορά στη πληρέστερη κατανόηση των συμμετεχόντων, τους οποίους συνήθως γνωρίζουν πριν την έναρξη των ομάδων από ατομικά προγράμματα. Πολλές φορές η εικόνα αναφορικά με την εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων από κάποιο άτομο, μπορεί να διαμορφώνεται σε μη φυσικές συνθήκες, όπως σε κάποιο κλινικό πλαίσιο ή γραφείο με μόνο άτομο προς αλληλεπίδραση έναν επαγγελματία. Σε τέτοιου είδους πλαίσια είναι λογικό να μην αποκαλύπτονται όλες οι δεξιότητες των ατόμων. Όταν, όμως, η παρατήρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς υλοποιείται σε ένα πιο νατουραλιστικό πλαίσιο, αναμένεται να σχηματιστεί μια εικόνα πιο αντιπροσωπευτική του κάθε ατόμου ως προς την εκδήλωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Boisjoli & Matson, 2009). Κατά ανάλογο τρόπο οι επαγγελματίες αναφέρουν πως οι ομάδες, οι οποίες προσομοιάζουν περισσότερο με τις φυσικές συνθήκες αλληλεπίδρασης παιδιών και εφήβων, εξασφαλίζουν στους ίδιους μια διαφορετική εικόνα των συμμετεχόντων, η οποία και προσεγγίζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη συνήθη κοινωνική συμπεριφορά τους, βοηθώντας τους να δομήσουν μια στοχοθεσία που θα απευθύνεται σαφέστερα στις ανάγκες τους.

Επιπροσθέτως, μια εκ των συμμετεχουσών επαγγελματιών αναφέρθηκε στον εκσυγχρονισμό του επαγγελματικού της ρόλου μέσω του συντονισμού των ομάδων. Πράγματι, φαίνεται να υπάρχει ποικιλία τρόπων εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, κάποιες εκ των οποίων θεωρούνται πιο παραδοσιακές, εν αντιθέσει με κάποιες άλλες που εκλαμβάνονται ως πιο σύγχρονες. Οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων εκλαμβάνονται ως μια σύγχρονη και αποτελεσματική πρακτική εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς στοχεύουν στην εμπλοκή παιδιών και εφήβων σε νατουραλιστικά πλαίσια, σε αντίθεση με πιο παραδοσιακές πρακτικές, οι οποίες απομόνωναν ένα άτομο σε ένα αυστηρώς δομημένο πλαίσιο με τον εκάστοτε επαγγελματία (Mikami, Smit & Khalis, 2017).

Συμπερασματικά, οι επαγγελματίες φαίνεται να εκλαμβάνουν τη συμμετοχή τους στις ομάδες ως μια θετική επαγγελματική εμπειρία. Αυτή φαίνεται να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο οι ίδιοι νοσηματοδοτούν τις ομάδες ως αποτελεσματικό πλαίσιο εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη βάση τροποποίησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων προς μια κοινωνικώς αποδεκτή πορεία (Moser, 2010).

4.6.2. Συναισθηματικά οφέλη που απορρέουν κατά τον συντονισμό των ομάδων

Πέραν των επαγγελματικών οφελών που οι επαγγελματίες δήλωσαν ότι αποκομίζουν μέσω του συντονισμού των ομάδων, αναφέρθηκαν και σε συναισθηματικά οφέλη. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι είναι σύνηθες επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά και εφήβους να βιώνουν θετικά συναισθήματα (Rose, Kent & Rose, 2011).

Καταρχάς, όταν οι επαγγελματίες κλήθηκαν να περιγράψουν την εμπειρία τους σε σχέση με τη συμμετοχή τους στις ομάδες, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν σε μια πολύ θετική και ευχάριστη εμπειρία. Η θετική αυτή εμπειρία αποδίδεται στη διαδραστικότητα του ρόλου τους εντός των ομάδων σε σχέση με ατομικά προγράμματα που υλοποιούν, αλλά και σε ευχάριστες καταστάσεις που προκύπτουν μεταξύ των συμμετεχόντων.

Ωστόσο, εξετάζοντας περαιτέρω τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των επαγγελματιών κατά τον συντονισμό των ομάδων, προέκυψε ένα αντικρουόμενο εύρημα. Όταν ζητήθηκε από τους επαγγελματίες να αναφερθούν σε συγκεκριμένα συναισθήματα κατά τον συντονισμό των ομάδων, εκείνοι ανέδειξαν ξανά μια ιατροκατευθυνόμενη οπτική. Συγκεκριμένα, κυρίαρχο θετικό συναίσθημα που αναφέρθηκε από τους επαγγελματίες ως απόρροια της συμμετοχής τους στις ομάδες, αποτελεί αυτό της ικανοποίησης. Οι κύριοι λόγοι βίωσης του συναισθήματος της ικανοποίησης, σχετίζονται με τη βελτίωση των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων, γεγονός που οι επαγγελματίες φαίνεται να αποδίδουν σε επαγγελματική τους επιτυχία. Εξαίρεση αποτελεί μια επαγγελματίας η οποία ανέφερε πως και η αλληλεπίδραση μεταξύ της ίδιας και των παιδιών και εφήβων που μετέχουν στις ομάδες αποτελεί μια ιδιαιτέρως ευχάριστη εμπειρία από την οποία απορρέει το συγκεκριμένο θετικό συναίσθημα.

Οι επαγγελματίες, ίσως, σε πρώτη φάση περιγράφοντας την εμπειρία τους εντός των ομάδων να ένιωσαν πιο ελεύθεροι να αναφερθούν σε λόγους, οι οποίοι δημιουργούν ευχαρίστηση στους ίδιους κατά τον συντονισμό των ομάδων. Ωστόσο, αναφερόμενοι σε συγκεκριμένα συναισθήματα κατά τον συντονισμό τους ίσως να ένιωσαν πως θα έπρεπε να προβάλλουν έναν πιο «επαγγελματικό ρόλο» και για αυτό να αναφέρθηκαν στην επίτευξη της στοχοθεσίας ως λόγο βίωσης θετικών συναισθημάτων (Matson & Wilkins, 2007).

4.6.3 Συναισθηματική επιβάρυνση των επαγγελματιών κατά τον συντονισμό των ομάδων

Όσα επαγγέλματα εμπεριέχουν παιδαγωγικές πτυχές, συχνά επιβραβεύουν τους επαγγελματίες κατά την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου, όπως επιβεβαιώθηκε και από ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Συνάμα, όμως, υποστηρίζεται πως αυτοί οι επαγγελματικοί ρόλοι πολλές φορές είναι υπεύθυνοι για τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων από πλευράς επαγγελματιών (Nislin et al., 2015, Ruiz- Aranda, Extremera & Pineda- Calan, 2014).

Καταρχάς, οι επαγγελματίες της έρευνας δήλωσαν ως ένα συχνό συναίσθημα κατά τον συντονισμό των ομάδων αυτό της ματαιώσης, όταν δεν βλέπουν την επιθυμητή πρόοδο στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων (Nadeem & Jensen, 2009). Επιπροσθέτως, οι επαγγελματίες δήλωσαν πως νιώθουν ματαιώση και όταν δεν μπορούν να υποστηρίξουν επαρκώς τις ομάδες και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται εντός αυτών, αλλά και όταν δεν μπορούν να βρουν κατάλληλο υλικό και δραστηριότητες.

Το άγχος αποτελεί ακόμη ένα συναίσθημα που αναφέρθηκε από τους επαγγελματίες (Lim et al., 2010). Ως κύριους λόγους βίωσης του δεδομένου συναισθήματος ανέφεραν τη δυσκολία διαχείρισης συμπεριφορών των συμμετεχόντων εντός των ομάδων, ενώ από μια συμμετέχουσα αναφέρθηκε και το γεγονός πως πολλές φορές συντονίζει τις ομάδες μαζί με κάποιον ή κάποια συνάδελφο, φοβούμενη την κριτική που μπορεί να προέλθει από αυτούς για το επαγγελματικό της έργο. Η διαχείριση διαφόρων συμπεριφορών προερχόμενων από τους συμμετέχοντες εντός των ομάδων πέρα από άγχος, μπορεί να προκαλέσει και το συναίσθημα του εκνευρισμού σύμφωνα με μια επαγγελματία, ιδίως όταν η προσπάθεια διαχείρισης αυτών είναι ανεπιτυχής.

Επίσης, μια εκ των συμμετεχουσών δήλωσε ότι βιώνει το συναίσθημα της στενοχώριας όταν βλέπει πως οι συμμετέχοντες δεν περνούν ευχάριστα στις ομάδες, δείχνοντας ουσιαστικό ενδιαφέρον για το είδος της εμπειρίας που οι συμμετέχοντες αποκομίζουν κατά τη διεξαγωγή τους (Harrell, Mercer & DeRosier, 2008). Ίσως η συγκεκριμένη επαγγελματία να ανησυχεί πως η ίδια δεν χειρίζεται τις καταστάσεις εντός της οποιας ομάδας όπως θα έπρεπε, θεωρώντας υπαίτια την ίδια για την αρνητική διάθεση των συμμετεχόντων. Η ανασφάλεια των επαγγελματιών αναφορικά με τις ικανότητές τους κατά τον συντονισμό των ομάδων, φαίνεται να ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για τη βίωση των προαναφερθέντων συναισθημάτων (Silla et al., 2009).

Η ιατροκατευθυνόμενη λογική που προβάλλουν αρκετοί επαγγελματίες της έρευνας σύμφωνα με την οποία μια επαγγελματική ταυτότητα θεωρείται επιτυχημένη όταν επιτυγχάνει απτά αποτελέσματα, ευθύνεται εν μέρει για τη συναισθηματική επιβάρυνση των επαγγελματιών (Yamani, Shakour & Yousefi, 2016). Ωστόσο, πιο σημαντικό ρόλο σε αυτή την επιβάρυνση φαίνεται να διαδραματίζει η ανασφάλεια που νιώθουν οι επαγγελματίες ως προς την ικανότητα διαχείρισης των ομάδων από πλευράς τους (Silla et al., 2009). Αυτή η ανασφάλεια απορρέει από το γεγονός πως μεγάλο μέρος των επαγγελματιών δεν έχει λάβει επιμόρφωση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ επίσης συντονίζει ομάδες για λίγα έτη, με μια εξ αυτών να έχει μονοετή ανάλογη εμπειρία.

4.6.4 Δυσκολίες που προκύπτουν κατά τον συντονισμό των ομάδων και προτάσεις αντιμετώπισής τους

Οι επαγγελματίες πέρα από το συναισθηματικό φορτίο με το οποίο δήλωσαν πως επιβαρύνονται κατά τον συντονισμό των ομάδων, παράλληλα αναφέρθηκαν και σε πρακτικές δυσκολίες τις οποίες συναντούν. Συγκεκριμένα, επηρεασμένοι από το ιατρικό μοντέλο φαίνεται να ανησυχούν για τα μετρήσιμα αποτελέσματα των ομάδων στη βάση βελτίωσης των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων (Simpson, 2018), αναζητώντας τρόπους που θα προάγουν την αποτελεσματικότητά τους.

Μια δυσκολία που αναφέρθηκε από μέρος των επαγγελματιών, αφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων που πολλές φορές είναι δύσκολα διαχειρίσιμος. Δηλαδή σε κάποιες περιπτώσεις ίσως ο αριθμός των συμμετεχόντων να ξεπερνά τους πέντε με έξι, ο οποίος βιβλιογραφικά υποστηρίζεται ως ένας διαχειρίσιμος και αποτελεσματικός αριθμός (Bohlander, Orlich & Varley, 2012, LeCroy, 2007). Έτσι, προς μια αποτελεσματικότερη διαχείριση των ομάδων, οι επαγγελματίες προτείνουν αλλαγές στην αναλογία συμμετεχόντων- συντονιστών, ώστε να υπάρχει είτε μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων, είτε μεγαλύτερος αριθμός συντονιστών.

Ένα ακόμη στοιχείο του συντονισμού των ομάδων, το οποίο και δυσκολεύει τους επαγγελματίες αφορά στη συνεχή εύρεση νέου υλικού και δραστηριοτήτων. Παρά τη δυσκολία εύρεσης δραστηριοτήτων οι επαγγελματίες επιδιώκουν τη συχνή ανανέωσή τους. Οι ίδιοι φαίνεται να επιθυμούν την ανανέωση για να επιτύχουν πιο εύκολα τη στοχοθεσία –όπως αναφέρουν. Η ανανέωση των δραστηριοτήτων λειτουργεί ως κίνητρο συμμετοχής στις αλληλεπιδράσεις από πλευράς συμμετεχόντων, τηρώντας παράλληλα τους κοινωνικούς κανόνες για αυτή τη συμμετοχή, όπως προβάλλονται από τους επαγγελματίες (Zhang, 2011).

Επιπροσθέτως από κάποιους επαγγελματίες υποστηρίζεται ότι σημαντική για την επίτευξη της στοχοθεσίας είναι και η συμπερίληψη εξωτερικών δραστηριοτήτων, ώστε να εκτεθούν οι συμμετέχοντες και σε άλλα πλαίσια πέραν μιας συγκεκριμένης αίθουσας (Shernoff, 2010).

Στον αντίποδα μια δυσκολία που σχετίζεται με την ανασφάλεια που νιώθουν οι επαγγελματίες αναφορικά με τις ικανότητές τους, αφορά τόσο στη διαχείριση του δυναμικού της εκάστοτε ομάδας (Rubin, Bukowski & Parker, 2006), όσο και στη διαχείριση μεμονωμένων συμπεριφορών που εκδηλώνουν κάποιοι συμμετέχοντες. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις υπάρχουν εντάσεις εντός των ομάδων τις οποίες οι επαγγελματίες δεν μπορούν να διαχειριστούν. Ωστόσο, η δυσκολία που καταδεικνύει σαφέστερα την ανασφάλεια που νιώθουν σε σχέση με τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Silla et al., 2009) και αναφέρθηκε από μια συμμετέχουσα άπτεται της ελλιπούς παροχής εποπτείας ως προς τον συντονισμό των ομάδων, από κάποιον επαγγελματία με περισσότερες γνώσεις και εμπειρία.

Οι τέσσερις από τους οκτώ επαγγελματίες δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετική με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν σε σεμιναριακή εκπαίδευση και όχι σε συγκεκριμένη ειδίκευση, η οποία να τους παρέχει επαρκείς πληροφορίες για τον συντονισμό των ομάδων (Herbert et al., 2005, Ventola et al., 2014, Minihan, Kinsella & Honan, 2011). Επίσης πέντε από τους οκτώ επαγγελματίες δεν έχουν ιδιαίτερη εμπειρία στον συντονισμό των ομάδων, ενώ τρεις εξ αυτών δεν έχουν λάβει πρόσθετη εκπαίδευση πέραν του βασικού τίτλου σπουδών. Σημαντικό μέρος των επαγγελματιών, λοιπόν, φαίνεται να έχει ελλιπή εξειδίκευση και εμπειρία. Εξαίρεση αποτελούν τρεις συμμετέχουσες οι οποίες έχουν πρόσθετες εκπαιδεύσεις, επιμόρφωση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ επίσης συντονίζουν ομάδες για πάνω από πέντε έτη.

Φαίνεται πως τα κέντρα παρεμβάσεων δεν αναθέτουν τον συντονισμό των ομάδων σε επαγγελματίες με συγκεκριμένα προσόντα, καθώς υπάρχει ποικιλομορφία ως προς την επαγγελματική κατάρτιση και εμπειρία των συντονιστών. Έκδηλο παράδειγμα σύγκρισης της ποικιλομορφίας αυτής αποτελεί το γεγονός, ότι σε διαφορετικά κέντρα την ίδια ευθύνη για τον συντονισμό των ομάδων επιφορτίζεται μια επαγγελματίας με μονοετή εμπειρία και καμία πρόσθετη εκπαίδευση, αλλά και μια επαγγελματίας με εμπειρία δέκα έξι ετών, με πρόσθετες εκπαιδεύσεις και επιμορφώσεις στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το γεγονός ότι αρκετοί επαγγελματίες δεν έχουν επαρκή επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση, ενώ επίσης δεν τους παρέχεται εποπτεία από κάποιον επαγγελματία με περισσότερες γνώσεις και εμπειρία, φαίνεται να τους αφήνει εκτεθειμένους. Ως εκ τούτου, σε αρκετά σημεία των εμπειριών των επαγγελματιών άμεσα ή έμμεσα αποτυπώνεται η

ανασφάλειά τους αναφορικά με τις γνώσεις και ικανότητές τους ως προς τον συντονισμό των ομάδων. Ωστόσο, πέρα από τρεις συμμετέχουσες που αναφέρονται είτε στην ανάγκη παροχής εποπτείας, είτε στην ανάγκη περαιτέρω εκπαίδευσής τους, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες εντός των ομάδων, η πλειοψηφία των επαγγελματιών δεν αναφέρθηκε σε ανάγκη υποστήριξής της.

Ίσως η αποσιώπηση της ανάγκης τους για υποστήριξη να αποτελεί ως έναν βαθμό μια προσπάθεια διατήρησης θετικής επαγγελματικής ταυτότητας από πλευράς τους, παρά το γεγονός παραδοχής δυσκολιών που βιώνουν ως συντονιστές των ομάδων, μη γνωρίζοντας, ούτε λαμβάνοντας στήριξη στο πώς να τις διαχειριστούν (Baeck, 2010).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων δύναται να αποτελέσουν πλαίσιο στο οποίο άτομα παιδικής και εφηβικής ηλικίας –ασχέτως άλλων επιμέρους χαρακτηριστικών– έχουν την ευκαιρία συμμετοχής σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Hotton & Coles, 2016). Η συμμετοχή τους σε αυτές μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας, η οποία και αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για μια επιτυχημένη πορεία ζωής (Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001). Κατά πόσο, όμως, οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων, περιγράφουν μια τέτοια λειτουργία τους;

Οι περισσότεροι επαγγελματίες της έρευνας προέβαλαν αντιλήψεις και εμπειρίες που υπακούουν σε μια ιατροκατευθυνόμενη λογική, όπως θα διαφανεί σαφέστερα από τα συμπεράσματα που προέκυψαν βάσει των ερευνητικών δεδομένων. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να διαφύγει της προσοχής των αναγνωστών ότι η έρευνα διενεργήθηκε σε δείγμα επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες σε κέντρα παρεμβάσεων. Αναμφίβολα, το πλαίσιο διεξαγωγής των ομάδων επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας τους και άρα τις εμπειρίες στις οποίες εκτίθενται οι επαγγελματίες (Mitchell, Regehr, Reaume & Feldman, 2010). Το γεγονός, λοιπόν, ότι οι επαγγελματίες συντονίζουν τις ομάδες σε ένα πιο κλινικό πλαίσιο, ίσως εν μέρει να εξηγεί την προβαλλόμενη ιατροκατευθυνόμενη λογική τους.

Σε κάθε περίπτωση η υιοθέτηση μιας τέτοιας λογικής φαίνεται να φέρει αρνητικό αντίκτυπο στον τρόπο λειτουργίας κοινωνικών και ιατρικών υπηρεσιών, αλλά και στις ζωές των ατόμων που τις δέχονται (Young, 2004). Κατά πόσο, λοιπόν, η υιοθέτηση αυτής της λογικής από τους περισσότερους επαγγελματίες της έρευνας επηρεάζει αρνητικά την έκβαση των ομάδων που συντονίζουν;

Καταρχάς, οι περισσότεροι επαγγελματίες δεν φαίνεται να νοηματοδοτούν τις ομάδες ως ένα πλαίσιο ευκαιρίας για συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που απευθύνεται σε άτομα ασχέτως επιμέρους χαρακτηριστικών. Αντιθέτως, φαίνεται να τις νοηματοδοτούν ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη αναφορά από τους επαγγελματίες έγινε ως προς τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Η εστίαση στις δύο αυτές διαταραχές φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της σύνδεσής τους με την ελλειμματική εκδήλωση κοινωνικών δεξιοτήτων (Mitchel, Regehr, Reaume & Feldman, 2010, Boo & Prins, 2007).

Ωστόσο, υπήρξαν και επαγγελματίες που διαφοροποιήθηκαν από τη νοηματοδότηση των ομάδων ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει πως το κλινικό πλαίσιο διεξαγωγής των ομάδων δεν καθιστά μονόδρομο την ιατροκατευθυνόμενη νοηματοδότησή τους. Συγκεκριμένα υπήρξαν τρεις επαγγελματίες που φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις ομάδες και ως πλαίσιο στο οποίο οι συμμετέχοντες με ή χωρίς αναπηρία έχουν την ευκαιρία να εκτεθούν σε πληθώρα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας. Επιπροσθέτως, μια εξ αυτών θέτει ως στόχο στις ομάδες να περνούν ευχάριστα όλοι οι συμμετέχοντες. Αυτός ο στόχος εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την ενεργό συμμετοχή σε αλληλεπιδράσεις που εκτυλίσσονται εντός των ομάδων, βοηθώντας τα άτομα να συλλέξουν σημαντικό αριθμό κοινωνικών εμπειριών (Harrell, Mercer & DeRosier, 2008).

Στον αντίποδα, οι περισσότεροι επαγγελματίες προσπαθούν να επιτύχουν την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων, θέτοντας ως στόχο την αποκατάσταση των κοινωνικών τους ελλειμμάτων. Η εγκαθίδρυση μιας κοινωνικώς αποδεκτής συμπεριφοράς παρουσιάζεται ως αναγκαία για όλα τα άτομα στις σύγχρονες κοινωνίες. Έτσι, αναμένεται να εξασφαλιστεί η επιτυχής τους συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στις οποίες θα εκτεθούν στην καθημερινότητά τους (Richardson, Tolson, Huang & Lee, 2009). Ωστόσο, τα άτομα με αναπηρίες φαίνεται να υποβάλλονται περισσότερο σε μια διαδικασία καταπίεσης, ώστε να βελτιώσουν τα κοινωνικά τους ελλείμματα και να συμπεριφέρονται με κοινωνικώς αποδεκτό τρόπο κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Oliver, 1993/1996, όπ. αναφ. σε Anastasiou & Kauffman, 2013). Θέση που επιβεβαιώνεται από ευρήματα της παρούσας.

Σε κάθε περίπτωση, οι συμμετέχοντες των ομάδων υποβάλλονται σε μια διαδικασία κανονικοποίησης της συμπεριφοράς τους κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σύμφωνα με τις κοινωνικές νόρμες. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη αν αναλογιστεί κανείς πως ούτως ή άλλως η εκπαίδευση των ατόμων στην εκδήλωση κοινωνικώς αποδεκτών συμπεριφορών αποτελεί μια κανονικοποιητική πρακτική (Gresham, 2016). Ωστόσο, παράδοξο είναι το γεγονός πως σύμφωνα με τους επαγγελματίες η διαδικασία αυτή εκλαμβάνεται ως το μέσο ένταξής τους στην κοινωνία (Kumar, 2013). Η κοινωνική ένταξη ως κοινωνική πολιτική υποστηρίζει πως η βελτίωση των ζώων των ατόμων μπορεί να επιτευχθεί με την κοινωνική και όχι την ατομική αλλαγή (Williams & Heslop, 2005). Ως εκ τούτου η τακτική βελτίωσης των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων μπορεί να εξασφαλίσει την ενσωμάτωση τους στο κοινωνικό σύνολο και όχι την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτό (Amado, Stancliffe,

McCarron & McCallion, 2013). Συνεπώς, αν και οι επαγγελματίες δηλώνουν πως οι ομάδες στοχεύουν στην κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων, εν τέλει φαίνεται να επιτυγχάνουν την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Strobl, 2007).

Σε άμεση συνάφεια με τη νοηματοδότηση των ομάδων ως πλαίσιο θεραπείας ατόμων με αναπηρία –νοηματοδότηση που αναδείχθηκε από τους περισσότερους επαγγελματίες– βρίσκεται η αξιολόγηση της κοινωνικής τους επάρκειας. Αυτή η διαδικασία αποτελεί σημαντική αρμοδιότητα των επαγγελματιών, όπως οι ίδιοι δήλωσαν. Η διαδικασία της αξιολόγησης αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα που μετέχουν στις ομάδες, τα οποία όπως αναφέρθηκε κατά κύριο λόγο αποτελούν άτομα με αναπηρία, αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα μελέτης (Skjærthheim, 1959, όπ. αναφ. σε Thesen, 2005). Οι επαγγελματίες εξετάζουν τα άτομα με αναπηρία ως προς τα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας που παρουσιάζουν, ώστε να αποφανθούν αναφορικά με τα ελλείμματά τους. Η ανάδειξη αυτών των ελλειμμάτων θα βοηθήσει τους ίδιους να διαμορφώσουν τις επιμέρους ομάδες αλλά και τη στοχοθεσία εντός αυτών.

Επιπροσθέτως, η αρχική αξιολόγηση των συμμετεχόντων αποτελεί τον άξονα βάσει του οποίου μπορεί να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα των ομάδων σύμφωνα με τους επαγγελματίες. Συγκεκριμένα, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο να συγκρίνονται τα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων πριν και κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στις ομάδες, ώστε να διαφανεί η όποια αλλαγή (Lazaro et al., 2011). Επί της ουσίας, δηλαδή, ο βαθμός αποκατάστασης των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων και της τροποποίησης της κοινωνικής συμπεριφοράς τους προς μια κοινωνικά αποδεκτή πορεία αποτελεί τον δείκτη αποτελεσματικότητας των ομάδων.

Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας διαφοροποιούνται σε κάποιες πτυχές ως προς τη βιβλιογραφία, η οποία ακολουθεί μια ιατρική συλλογιστική, αναφορικά με την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκαν δύο κύριες διαφορές. Οι επαγγελματίες της έρευνας δεν χρησιμοποιούν αυστηρώς δομημένα εργαλεία και ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των συμμετεχόντων (Trevisan et al., 2018), ούτε προβαίνουν σε σύγκριση των επιπέδων κοινωνικής επάρκειας που εμφανίζουν οι συμμετέχοντες πριν και μετά το τέλος των ομάδων (Lazaro et al., 2011). Αν και αυτές οι διαφορές θα μπορούσαν να αποτελούν ένα αισιόδοξο εύρημα, καθώς η μη τήρηση δομημένης αξιολογικής διαδικασίας αντιτίθεται του ιατρικού μοντέλου, το οποίο καθιστά τις ομάδες ως θεραπευτικό πλαίσιο (Teng et al., 2013), φαίνεται πιο πιθανό να οφείλονται σε άλλους λόγους, δεδομένου του ότι οι επαγγελματίες εκλαμβάνουν ως ιδιαιτέρως σημαντική τη

διαδικασία της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι σημαντικό μέρος των επαγγελματιών δεν έχει λάβει κάποια πρόσθετη εκπαίδευση πέραν του βασικού πτυχίου, ούτε έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση επί της εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, φαίνεται να ευθύνεται ως έναν βαθμό για τη μη χρήση δομημένων αξιολογικών εργαλείων.

Παρά τη συμφωνία των επαγγελματιών ως προς τη σημαντικότητα της προαναφερθείσας διαδικασίας, δεν φαίνεται να υπάρχει ανάλογη συμφωνία αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων. Καταρχάς, οι επαγγελματίες δεν αναφέρθηκαν σε ένα συγκεκριμένο κανόνα συντονισμού των αλληλεπιδράσεων που εκτυλίσσονται εντός των ομάδων. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποτελεί τη διαφοροποίηση των επαγγελματιών από το ιατρικό μοντέλο, το οποίο τάσσεται υπέρ της χρήσης δομημένων πρωτοκόλλων (Mackenzie-Bryers & van Teijlingsen, 2010), που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των όποιων προγραμμάτων. Ωστόσο, η μη τήρηση κάποιου γενικευμένου κανόνα στον τρόπο συντονισμού των ομάδων οφείλεται τόσο στον ρόλο του ειδήμονα που φαίνεται να υιοθετούν οι επαγγελματίες, όσο και στην ελλιπή εξειδίκευσή τους, αναιρώντας μια τέτοια διαφοροποίηση (Yamani, Shakour & Yousefi, 2016).

Επίσης, δεν φαίνεται να υπάρχει συγκεκριμένο πρωτόκολλο λειτουργίας των ομάδων που να καταδεικνύει ως απαραίτητη τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και πρακτικών (Freitag et al., 2013). Ωστόσο, οι επαγγελματίες φαίνεται να επιλέγουν τεχνικές και πρακτικές που να εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων στη βάση αποκατάστασης των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων. Γεγονός που αποδεικνύει για ακόμη μια φορά τη θετικιστική λογική των επαγγελματιών (Mackenzie-Bryers & van Teijlingen, 2010). Η επιλογή τεχνικών και πρακτικών δεν υλοποιείται μόνο βάσει της αποτελεσματικότητάς τους, αλλά και βάσει της επιμόρφωσης ή μη των επαγγελματιών ως προς την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Δηλαδή, οι επαγγελματίες που έχουν κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση ή εκπαίδευση φαίνεται να χρησιμοποιούν δομημένες και μη αυστηρώς δομημένες τεχνικές και πρακτικές, ενώ οι επαγγελματίες που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση χρησιμοποιούν αδόμητες τεχνικές.

Εκτός από τη χρήση κατάλληλων πρακτικών και τεχνικών κατά την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων, σημαντικό ρόλο στη λειτουργία των ομάδων διαδραματίζει σύμφωνα με τους επαγγελματίες η συνεργασία τόσο με τις οικογένειες των συμμετεχόντων, όσο και με τη σχολική δομή στην οποία οι συμμετέχοντες φοιτούν. Η αμοιβαιότητα στην επικοινωνία αναφέρεται ως ένας παράγοντας υψίστης σημασίας για μια επικερδή συνεργασία (Stoner et al., 2005). Ωστόσο, οι επαγγελματίες φαίνεται να αγνοούν τη θέση αυτή.

Οι επαγγελματίες και στα δύο αυτά είδη συνεργασίας προβάλλουν τον ρόλο του ειδήμονα- ειδικού. Η υιοθέτηση αυτού του ρόλου πέρα από το γεγονός ότι τους ωθεί στο να θεωρούν πως έχουν μεγαλύτερη ισχύ έναντι της οικογένειας και των εκπαιδευτικών, τους περιορίζει στο να εντοπίσουν δική τους ευθύνη σε δυσκολίες κατά τις συνεργασίες αυτές, αναζητώντας λύσεις σε παράγοντες πέραν της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς.

Ο ρόλος του ειδήμονα- ειδικού που υιοθετούν οι επαγγελματίες σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες απόψεις και εμπειρίες τους, θα μπορούσε να ερμηνευτεί αποκλειστικά στη βάση μιας ιατροκατευθυνόμενης λογικής (Yamani, Shakour & Yousefi, 2016). Ωστόσο στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραληφθεί η μικρή επαγγελματική εμπειρία των περισσότερων συμμετεχόντων, που φαίνεται να συνδέεται με την επίδειξη του ρόλου του ειδικού κατά την υλοποίηση αυτών των συνεργασιών (Landt, 2004). Αναμφίβολα το γεγονός ότι στην έρευνα δεν συμμετείχαν επαγγελματίες με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία δεν εξασφαλίζει μια γενικευμένη τάση των επαγγελματιών που συντονίζουν τις ομάδες σε σχέση με τη διαχείρισή τους. Η διαμεσολάβηση του παράγοντα της εμπειρίας των επαγγελματιών στη διαχείριση αυτών των συνεργασιών από πλευράς τους, επιβεβαιώνεται από ερευνητικά ευρήματα που καταδεικνύουν τη σημαντικότητά του στην επαγγελματική συμπεριφορά των συντονιστών (Addi- Raccah & Arviv- Elyashiv, 2008). Άλλωστε αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με το εύρημα της έρευνας σύμφωνα με το οποίο η συμμετέχουσα με την εμπειρία δέκα έξι ετών στον συντονισμό των ομάδων είναι η συμμετέχουσα που επιχειρεί την από κοινού συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες.

Συνάμα, δεν θα πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι σπάνια οι επαγγελματίες εκπαιδεύονται στη διαχείριση συνεργασιών είτε με τις οικογένειες ατόμων που εξυπηρετούν, είτε με άλλους επαγγελματίες (Addi- Raccah & Arviv- Elyashiv, 2008). Σε αυτή τη βάση είναι πιθανό ο συγκεκριμένος ρόλος να αποτελεί μια άμυνα των επαγγελματιών, οι οποίοι νιώθουν πως η επαγγελματική τους δεινότητα βρίσκεται υπό αμφισβήτηση, εξαιτίας των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τις συνεργασίες αυτές μη γνωρίζοντας πώς να τις διαχειριστούν (Baeck, 2010).

Πέρα από το γεγονός ότι οι επαγγελματίες δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διαχείριση των παραπάνω μορφών συνεργασίας, οι περισσότεροι δεν έχουν λάβει εκπαίδευση ούτε αναφορικά με τον συντονισμό των ομάδων. Επιπροσθέτως, ακόμη και όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση, αυτή δεν φαίνεται να τους έχει παράσχει ουσιαστικές γνώσεις. Ως εκ τούτου οι περισσότεροι επαγγελματίες φαίνεται να νιώθουν ανασφάλεια αναφορικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο εντός των ομάδων (Silla et al., 2009). Η ανασφάλεια αυτή σε

συνδυασμό με την υιοθέτηση μιας θετικιστικής λογικής από το μεγαλύτερο μέρος των επαγγελματιών, φαίνεται να επιδρά στον τρόπο βίωσης συναισθημάτων και εμπειριών κατά τον συντονισμό των ομάδων (Mackenzie- Bryers & van Teijlingen, 2010).

Καταρχάς, αν και σε πρώτο χρόνο οι επαγγελματίες περιέγραψαν τη συμμετοχή τους στις ομάδες ως μια ευχάριστη εμπειρία εξαιτίας θετικών καταστάσεων και αλληλεπιδράσεων που διαδραματίζονται σε αυτές, στη συνέχεια εστίασαν σε επαγγελματικά και συναισθηματικά οφέλη στη βάση αποκατάστασης των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων (Mackenzie- Bryers & van Teijlingen, 2010). Ανάλογη επιρροή του ιατρικού μοντέλου διαφαίνεται και ως προς τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων από πλευράς επαγγελματιών (Schreyer & Krause, 2016). Ωστόσο, για τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων σε σημαντικό βαθμό ευθύνεται και η ανασφάλεια των επαγγελματιών ως προς την ικανότητά τους να διαχειριστούν τις ομάδες (Silla et al., 2009).

Τέλος, οι επαγγελματίες αναφέρθηκαν και σε δυσκολίες που βιώνουν εντός των ομάδων. Κάποιες εξ αυτών σχετίζονται με την ανησυχία τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ομάδων ως προς την αποκατάσταση των κοινωνικών ελλειμμάτων των συμμετεχόντων και ως προς την τροποποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς τους προς μια κοινωνικώς αποδεκτή πορεία (Mackenzie- Bryers & van Teijlingen, 2010). Στον αντίποδα κάποιες άλλες καταδεικνύουν την ανασφάλειά τους αναφορικά με την επαγγελματική τους δεινότητα κατά τον συντονισμό των ομάδων, για την οποία φαίνεται να ευθύνεται η μικρή τους επαγγελματική εμπειρία.

Το γεγονός πως τα κέντρα παρεμβάσεων δεν αναθέτουν τον συντονισμό των ομάδων σε επαγγελματίες με συγκεκριμένη επαγγελματική κατάρτιση και εμπειρία, φαίνεται να αφήνει εκτεθειμένους κάποιους εξ αυτών. Ωστόσο, οι περισσότεροι από τους επαγγελματίες που δεν έχουν τα κατάλληλα προσόντα ως προς τον συντονισμό των ομάδων, δεν αναφέρθηκαν ρητά σε ανάγκη υποστήριξής τους. Ίσως η υιοθέτηση του ρόλου του ειδικού από πλευράς τους, η οποία πολλές φορές συνδέεται με την αμυντική στάση επαγγελματιών όταν νιώθουν πως το επαγγελματικό τους προφίλ βρίσκεται σε κίνδυνο, να καταδεικνύει εμμέσως –πέρα από την ιατροκατευθυνόμενη οπτική τους– την ανάγκη τους για μια τέτοια υποστήριξη (Baeck, 2010).

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως ειπώθηκε σε προγενέστερη ενότητα, οι ποιοτικές έρευνες δεν αποσκοπούν στη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, τουλάχιστον στον βαθμό που αποσκοπούν οι ποσοτικές (Yilmaz, 2013). Αναλόγως και η παρούσα έρευνα δεν έχει απώτερο σκοπό τη γενίκευση των

ευρημάτων, αλλά την ουσιαστική κατανόηση των απόψεων και εμπειριών των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου επιλέχθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας που συνδέεται με τη λογική της ποιοτικής έρευνας, ενώ πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική δειγματοληψίας ευκολίας. Δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα τα οποία ήταν ευκόλως προσβάσιμα από την ερευνήτρια (Patton, 2002, όπ. αναφ. σε Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα στην έρευνα να συμμετέχουν επαγγελματίες που συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων εντός του νομού Αττικής, ενώ οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων στους οποίους είχε πρόσβαση η ερευνήτρια είναι έως 30 ετών –δημογραφικό στοιχείο που συνδέεται με την μικρή επαγγελματική εμπειρία των συντονιστών. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά του δείγματος αποτελούν με έναν τρόπο περιορισμούς της έρευνας. Είναι πιθανό ένα πιο ποικιλόμορφο δείγμα αναφορικά με τα δύο αυτά χαρακτηριστικά να εμπλουτίζει τα ερευνητικά ευρήματα.

Επιπροσθέτως, η έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα, της οποίας τα δεδομένα συλλέχθηκαν με το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Το γεγονός αυτό αποτελεί ακόμη έναν περιορισμό της. Η χρήση μιας μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης θα μπορούσε να συμβάλλει στο να κατανοηθεί πληρέστερα το προς έρευνα ζήτημα (Creswell, Fetters & Ivankova, 2004). Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και ερωτηματολόγια που να καλύπτουν πτυχές του ερευνητικού ζητήματος, ώστε η ποιοτική ανάλυση να συνοδευτεί και από μια ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων που θα απορρέουν από αυτά (Harris & Brown, 2010). Επίσης, θα μπορούσε να υλοποιηθεί και παρατήρηση των επαγγελματιών κατά τη διάρκεια συντονισμού των ομάδων, ώστε να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα κυρίως αναφορικά με ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και συντονισμού τους.

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Οι περιορισμοί της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες να καταπιάνονται με αυτό το θέμα και να παρέχουν τη δυνατότητα πληρέστερης κατανόησής του. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να επιλεγθεί δείγμα επαγγελματιών, οι οποίοι θα συντονίζουν ανάλογες ομάδες και σε άλλες περιοχές της χώρας, ώστε να διαφανεί αν κοινωνικά κριτήρια που συνδέονται με τον τόπο διαμονής, επιδρούν στις αντιλήψεις επί του θέματος. Συνάμα, καλό θα ήταν να μετέχουν περισσότεροι επαγγελματίες άνω των 30 ετών που είναι πιο πιθανό να έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στον συντονισμό

ομάδων. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά είναι πιθανό να επιδρούν στον τρόπο νοηματοδότησης των ομάδων, γεγονός που θα μπορούσε να προσφέρει πληρέστερη κατανόηση επί του θέματος (Seddon & Scheepers, 2006). Επίσης, θα ήταν ωφέλιμο η παρούσα έρευνα να πλαισιωθεί από μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, μέσω της οποίας θα μπορούσαν να διαφωτιστούν περαιτέρω κάποια εκ των ερωτημάτων της.

Πέραν από τις διορθώσεις των περιορισμών της έρευνας, μια μελλοντική ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να αφορά στη μελέτη του ίδιου θέματος σε διαφορετικό όμως πλαίσιο. Οι επαγγελματίες της έρευνας συντονίζουν ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων. Θα ήταν ωφέλιμο αντίστοιχη έρευνα να πραγματοποιηθεί και σε σχολικές δομές, ώστε να εξεταστούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ομάδες σε αυτό το πλαίσιο. Μια έρευνα που θα εστίαζε στο σχολικό περιβάλλον δεν θα είχε αξία μόνο ως προς την ανάδειξη των νοηματοδοτήσεων των επαγγελματιών αναφορικά με τις ομάδες εντός αυτού. Συγχρόνως, θα εξασφάλιζε και σύγκριση επί των νοηματοδοτήσεων των επαγγελματιών εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Παρότι έρευνες που εστιάζουν στις απόψεις και τις εμπειρίες των επαγγελματιών που συντονίζουν ανάλογες ομάδες έχουν διεξαχθεί σε σχολικές δομές στο εξωτερικό (π.χ Banda, Hart & Liu- Gitz, 2009), δεν έχει υλοποιηθεί κάτι ανάλογο στο ελληνικό πλαίσιο.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Addi- Raccah, A. & Arviv- Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43, 394–415.
- Aerheart, B. (2008). When disability isn't "just right": Entrenchment of the medical model of disability and the Goldilocks dilemma. *Indiana Law Journal*, 83(1), 181–232.
- Akhtar, P., Malik, J. A. & Begeer, S. (2017). The grandparents' influence: Parenting styles and social competence among children of joint families. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 603–611. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0576-5>
- Amado, A., Stancliffe, R. J., McCarron, M. & McCallion, P. (2013) Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 360–75. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.360>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition. Washington. DC: APA.
- Anastasiou, D. & Kauffman, M. (2013). The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38, 441–59
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133 – 154.
- Ashdown, D. & Bernard, M. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39, 397-405.
- Baeck, U. D. K. (2010). We are the professionals: A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335. <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability and Society*, 16(1), 71–85.
- Baker, L. (2006). Observation: a complex research method. *Library Trends*, 55(1), 171-189.

- Banda, D. R., Hart, S. L., Liu- Gitz L. (2009). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619–625. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005>
- Barnes, C. (2003). What a difference a decade makes: Reflections on doing ‘emancipatory’ disability research? *Disability & Society*, 18(1), 3- 17.
- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T. & Bodin, S. D. (2003). Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 685–701.
- Beaumont, R. & Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with asperger syndrome: The junior detective training program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 743–753. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01920.x>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8 -14.
- Bigby, C. (2012). Social Inclusion and People with an Intellectual Disability and Challenging Behaviour: A Systematic Review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37, 1–15.
- Bigby, C. & Wiesel, I. (2011). Encounter as a dimension of social inclusion for people with intellectual disability: Beyond and between community presence and participation. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(4), 263–267.
- Bildt, A., Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytema, S., & Minderaa, R. B. (2005). Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 317–328.
- Boddy, C. R. (2016). Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 19, 426–432. <https://doi.org/10.1108/qmr-06-2016-0053>
- Bohlander, A. J., Orlich, F. & Varley, C. K. (2012). Social skills training for children with autism. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 165–174
- Boisjoli, J. A. & Matson, J. L. (2009). General methods of assessment. In J. L. Matson (Ed.) *Social behavior and skills in children* (pp. 61–76). New York/Dordrecht/Heidelberg/London: Springer.

- Bomber, L. (2013). Foreword by Louise Michelle. In Bomber, L. & Hughes, D. *Settling troubled pupils to learn: Why relationships matter in school* (pp. 9-11). London: Worth Publishing.
- Boo, G. M. & Prins, P. J. M. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 27, 78–97.
- Brikci, N. & Green, J. (2007). *A guide to using qualitative research methodology*. London, Health Services Research Unit: London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Call, N. A., Delfs, C. H., Reavis, A. R. & Mevers, J. L. (2015). Factors influencing treatment decisions by parents for their children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 15(16), 10-20.
- Campbell, C., Hansen, D.J. & Nangle, D.W. (2010). Social skills and psychological adjustment. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 51-67). Nueva York: Springer.
- Cappadocia, M. C. & Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 70–78. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.001>
- Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807- 815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Castorina, L. L. & Negri, L. M. (2011). The inclusion of siblings in social skills training groups for boys with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(1), 73–81.
- Chen, X. & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591–616.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.

- Cooper, S-A., Melville, C. & Einfell, C. (2003). Psychiatric diagnosis, intellectual disabilities and diagnostic criteria for psychiatric disorders for use with adults with learning disabilities/mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(1), 3 - 15.
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1268–1277.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D & Ivankova, N. V. (2004). Designing a Mixed Methods Study in Primary Care. *Annals of Family Medicine*, 2(1), 7–12.
- Crowe, M., Inder, M. & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49, 616–623.
- Culham, A. & Nind, M. (2003). Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(1), 65–78.
- Dale, N. (1996). Conceptual frameworks for partnership work. In N. Dale (1996) *Working with families of children with special educational needs: partnership and practice*. London: Routledge.
- D'Amour, D. & Oandasan, I. (2005). Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 8–20.
- Delano, M. & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.
- deMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: learning through experience. In K. deMarrais & S. Lapan (Eds) *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*(pp. 51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deutsch, M. (2006). A framework for thinking about oppression and its change. *Social Justice Research*, 19(1), 7-41.
- DiCicco- Bloom, B. & Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321.

- Dickson-Swift, V., James, E., Kippen, S. & Liamputtong, P. (2007). Doing sensitive research: What challenges do qualitative researchers face? Paper presented at the *International Institute for Qualitative Methods Conference*. Gold Coast, Australia.
- Ditchman, N., Werner, S., Kosyluk, K., Jones, N., Elg, B. & Corrigan, P. (2013). Stigma and intellectual disability: potential application of mental illness research. *Rehabilitation Psychology*, 58(2), 206–216.
- Downey, D. B., Condrón, J. & Yucel, D. (2015). Number of siblings and social skills revisited among American fifth graders. *Journal of Family Issues*, 36(2), 273–296.
- Drozdz, E. & Pokorski, M. (2007). Parental attitudes and social competence in adolescents. *Journal of Physiology and Pharmacology*, 58, 175–184.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97–114.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9, 19–32.
- Fossey, E., C. Harvey, F. McDermott & L. Davidson. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717–732.
- Foucault, M. (2003). 17 March 1976. In M. Foucault (2003) *Society must be defended: Lectures at the College de France, 1975- 1976* (pp. 239- 264). Translation Macey D. New York: Picador.
- Freitag, C. M., Cholemkery, H., Elsuni, L., Kroeger, A. K., Bender, S., Kunz, C. U., et al. (2013). The group-based social skills training SOSTA-FRA in children and adolescents with high functioning autism spectrum disorder – The study protocol of

- the randomized, multi-center controlled SOSTA. *Net trial. Trials*, 14(6), 1–12.
<http://www.trialsjournal.com/content/14/1/6>
- Gona, J.K., Newton, C.R., Rimba, K., Mapenzi, R., Kihara, M., Van de Vijver, F.J.R. & Abubakar, A. (2015). Parents' and professionals' perceptions on causes and treatment options for Autism Spectrum Disorders (ASD) in a multicultural context on the Kenyan coast. *PLoS One*, 10(8), 1-13.
- Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 970–976.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. et al. (2003). Enhancing Social and Emotional Learning 425 school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Gresham, F. M. (2016). Social Skills Assessment and Intervention for Children and Youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332.
- Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 67, 331–344.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (1), 188–196.
- Harper, C. B., Symon, J. B. G. & Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 815–826.
- Harrell, A. W., Mercer, S. H. & DeRosier, M. E. (2009). Improving the social-behavioral adjustment of adolescents: the effectiveness of a social skills group intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 378–87.
- Harris, L. R. & Brown, G. T. L. (2010). Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 15, 1–19.
- Hawley, K. M. & Weisz, J. R. (2003). Child, parent, and therapist (dis)agreement on target problems in outpatient therapy: The therapist's dilemma and its implications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 62–70.

- Herbert, J. D., Gaudiano, B. A., Rheingold, A. A., Myers, V. H., Dalrymple, K. & Nolan, E. M. (2005). Social skills training augments the effectiveness of cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder. *Behavior Therapy*, 36, 125–138.
- Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, C. (2015) Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20(4), 437-445.
- Higgins D. J., Bailey S. R. & Pearce J. C. (2005) Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 9, 125–37.
- Hing, A. A., Olivier, T., & Everts, H. (2013). Coping with Autistic Spectrum Disorder: Parental challenges and the role of School-Based Family Counseling. *International Journal for SchoolBased Family Counseling*, 5, 1-12. Retrieved from: <http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20autistic%20-%20final.pdf>
- Hotton, M. and Coles, S. (2016). The effectiveness of social skills training groups for individuals with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(1), 68–81.
- Hoy, W., Tarter, C. & Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Hurd, N. & Deutsch, N. (2017). SEL- focused after-school programs. *The Future of Children*, 27(1), 95-115. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44219023>
- Ichikawa, K., Takahashi, Y., Ando, M., Anme, T., Ishizaki, T., Yamaguchi, H. & Nakayama, T. (2013). TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism: A pilot randomized controlled trial. *BioPsychoSocial Medicine*, 7, 14- 21.
- Kamps, D. M., Ellis, C., Mancina, C., Wyble, J. & Greene, L. (1995). Case studies using functional analysis for young children with behavior risks. *Education and Treatment of Children*, 18(3), 243-260.
- Kim, M.-J., Doh, H.-S., Hong, J. S. & Choi, M.-K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838–845. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.001>

- Kokina, A. & Kern, L. (2010). Social story interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40, 812–826. <http://doi.org/10.1007/10803-009-0931-0>
- Kok, T. B., Post, W. J., Tucha, O., de Bont, E. S. J. M., Kamps, W. A. & Kingma, A. (2014). Social competence in children with brain disorders: A meta-analytic review. *Neuropsychology Review*, 24(2), 219–235. <http://doi.org/10.1007/s11065-014-9256-7>
- Koning, C., Magill-Evans, J., Volden, J. & Dick, B. (2013). Efficacy of cognitive behavior therapy-based social skills intervention for school-aged boys with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1282–1290.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Van Houten, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focussing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117–140.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R. & Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37, 808-817.
- Kroger, T. (2009). Care research and disability studies: nothing in common? *Critical Social Policy*, 29, 398–420.
- Kumar, A. (2013). Normalization: Guiding principle of equal opportunities in education for children with disabilities in India. *European Academic Research*, 1(5), 667– 676.
- Kumar, A., Singh. R. R. & Thressiakutty, A. T. (2015). Normalization vs. social role valorization: similar or different? *International Journal of Special Education*, 30(3), 71–78.
- Kurt, O. & Parsons, C. (2009). Improving classroom learning: the effectiveness of time delay within the TEACCH approach. *International Journal of Special Education*, 24(3), 173–185.
- Landt, S. (2004). Professional development of middle and secondary level educators in the role of cooperating teacher. *Action in Teacher Education*, 26(1), 74-84.
- Langley, A. K., Nadeem, E., Kataoka, S. H., Stein, B. D. & Jaycox, L. H. (2010). Evidence-based mental health programs in schools: Barriers and facilitators of successful implementation. *School Mental Health*, 2, 105–113

- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Laugeson, E., Frankel, F., Gantman A, Dillon, A. R. & Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: the UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1025–1036.
- Lazaro, L., Font, E., Moreno, E., Calvo, R., Vila, M., AnsresPerpina, S., . . .Castro-Fornieles, J. (2011). Effectiveness of self-esteem and social skills group therapy in adolescent eating disorder patients attending a day hospital treatment programme. *European Eating Disorders Review*, 19, 398-406
- LeCroy, C. W. (2007). Problem solving and social skills training groups for children. In T. Ronen & A. Freeman (Eds.) *Cognitive behavior therapy in clinical social work practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Lee, S.-H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 2–13.<http://doi.org/10.1177/10883576070220010101>
- Lekka, V. (2017). Mapping the relations between history and history of science: the case of the history of psychiatry. *Rethinking History*, 21(4), 606- 617.
- Lim, N., Kim, E. K., Kim, H., Yang, E. & Lee, S. (2010). Individual and work-related factors influencing burnout of mental health professionals: A meta-analysis. *Journal of Employment Counseling*, 47, 86–96. <http://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2010.tb00093.x>
- Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3–12.
- Mackenzie- Bryers, H. & van Teijlingen, E. (2010). Risk, theory, social and medical models: a critical analysis of the concept of risk in maternity care. *Midwifery*, 26(5), 488–496.
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3), 3351- 3364.
- Manger, T., Eikeland, O. J. & Asbjørnsen, A. (2003). Effects of training on pupils' social skills. *Research in Education*, 69, 80-92.

- Matson, J. L. & Wilkins, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 28-37.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Brinkman & D. J. Rog (Eds.) *The Sage handbook of applied social research methods* (pp. 214-253). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McClelland, M. M. & Scalzo, C. (2006). Social skills deficits. In M. Hersen (Ed.) *Clinician's handbook of child behavioral assessment* (pp. 313–335). Burlington, MA: Elsevier Academic.
- McGill, P., Papachristoforou, E. & Cooper, V. (2006). Support for family carers of children and young people with developmental disabilities and challenging behaviour. *Child Care Health Development*, 32(2),159–165.
- McKenzie J. A. (2013) Models of intellectual disability: towards a perspective of (poss)ability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57, 370–379.
- McLeskey, J. & Waldron N. (2002). Professional development and inclusive schools: reflections on effective practice. *The teacher education*, 37(3), 159- 172.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment, 2nd edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mikami, A. Y., Smit, S. & Khalis, A. (2017). Social skills training and ADHD—What works? *Current Psychiatry Reports*, 19(12), 93- 101. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0850-2>
- Minihan, A., Kinsella, W. & Honan, R. (2011). Social skills training for adolescents with Asperger's syndrome using a consultation model. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 55–69. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01176.x>
- Miranda, A., Tárraga, R., Fernández, M. I., Colomer, C. & Pastor, G. (2015). Parenting stress in families of children with autism spectrum disorder and ADHD. *Exceptional Children*, 82(1), 81–95. <https://doi.org/10.1177/0014402915585479>
- Mitchel, K., Regehr, K., Reaume, J. & Feldman, M. (2010). Group social skills training for adolescents with asperger syndrome or high functioning autism. *Journal on Developmental Disabilities*, 16, 52–63.

- Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23- 48. <https://doi.org/10.26458/jedep.v7i1.571>
- Moldavsky, M. & Sayal, K. (2013). Knowledge and attitudes about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and its treatment: The views of children, adolescents, parents, teachers, and healthcare professionals. *Current Psychiatry Reports*, 15, 377-384. <https://doi.org/10.1007/s11920-013-0377-0>
- Moser, I. (2000). Against normalization: Subverting Norms of Ability and Disability. *Science as Culture*, 9(2), 201-240. <https://doi.org/10.1080/713695234>
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2013). Peer attachment, coping, and self-esteem in institutionalized adolescents: The mediating role of social skills. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 87-100. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0103-z>
- Mujkanovic, E., Memisevic, H., Mujkanovic, E., Zecic, S, & Biscevic, I. (2016). Mothers' satisfaction with treatment opportunities for their children with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *Materia socio- medica*, 28(4), 288- 291.
- Muller, R. (2010). Will you play with me? Improving social skills for children with Asperger Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(3), 331-334. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2010.501247>
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful system change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267–277.
- Nadeem, E. & Jensen, P. S. (2009). Teacher consultation research in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A cause for congratulation or consolation? *School Psychology Review*, 38(1), 38-44.
- Nislin, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Sims, M., Hotulainen, R., Hyttinen, S. & Hirvonen, A. (2015). Work Demands and resources, Stress regulation and Quality of Pedagogical Work among professionals in Finnish Early Childhood Education Settings. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), 42–66.
- Nunkoosing, K. (2005). The problems with interviews. *Qualitative Health Research*, 15, 698–706.

- O'Connor, C. & K. Stagnitti. (2011). Play, Behavior, Language and Social Skills: The Comparison of Play and Non-play Intervention within a Specialist School Setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1205–1211.
- Öhman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal of rehabilitation medicine*, 37, 273- 280.
- Ogilvy, C.M. (1994). Social Skills Training with Children and Adolescents: a review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73-83.
- Olsson, N. C., Rautio, D., Asztalos, J., Stoetzer, U. & Bölte, S. (2016). Social skills group training in high-functioning autism: a qualitative responder study. *Autism*, 20(8), 995–1010.
- O'Toole, C. & Kirkpatrick, V. (2007). Building collaboration between professionals in health and education through interdisciplinary training. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 325–352.
- Pallathra AA, Calkins ME, Parish-Morris J, Maddox BB, Perez LS, Miller J, et al. (2018). Defining behavioral components of social functioning in adults with autism spectrum disorder as targets for treatment: Components of social functioning in adult ASD. *Autism Research*, 11(3), 488–502. <https://doi.org/10.1002/aur.1910>
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., et al. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 874–882.
- Pushpalata, B. D. & Singh, C. K. (2009). Family: A predictor of social competence of preschoolers. *Studies on Home and Community Science*, 3(1), 63–66.
- Qu, S. & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264.
- Rabiner, D. L., Godwin, J. & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250–267.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 467–479.

- Rao, P. A., Beidel, D. C. & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with asperger's syndrome or highfunctioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 353–361. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0402-4>
- Ratto, A. B., Turner-Brown, L., Rupp, B. M., Mesibov, G. B. & Penn, D. L. (2011). Development of the Contextual Assessment of Social Skills (CASS): a role play measure of social skill for individuals with high-functioning autism. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 41(9), 1277–1286. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1147-z>
- Reichow, B., Steiner, A.M. & Volkmar, F. (2012). Social skills groups for people aged 6 to 21 with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7, 1- 76. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.16>
- Richards, H. & Schwartz, L. (2002). Ethics of qualitative research: Are there special issues for health services research? *Family Practice*, 19, 135-139.
- Richardson, R. C., Myran, S. P. & Tonelson, S. (2009). Teaching social and emotional competence in early childhood. *International Journal of Special Education*, 24(3), 143-149.
- Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y. & Lee Y. H. (2009). Character education: lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-78.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview based qualitative research: atheoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11, 25–41.
- Ron- Larsen, M. (2019). Interdisciplinary collaboration and conflict concerning children in difficulties—Conditions, procedures and politics of everyday life in school. *Annual Review of Critical Psychology*.
- Rose N., Kent S. & Rose J. (2011) Health professionals' attitudes and emotions towards working with adults with intellectual disability (ID) and mental ill health. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 40–51.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peers, relationships, and interactions. In W. Damon & R. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology* (pp. 571–645). New York: Wiley.
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. & Pineda-Galan, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The

- mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21, 106–113.
- Saelens, B. E., Gehrman, C. A., Sallis, J. F., Calfas, K. J., Sarkin, J. A., & Caparosa, S. (2000). Use of self-management strategies in a 2-year cognitive-behavioral intervention to promote physical activity. *Behavior Therapy*, 31, 365–379.
- Sale, E., Bellamy, N., Springer, J. & Wang, M. (2008). Quality of provider–participant relationships and enhancement of adolescent social skills. *Journal of Primary Prevention*, 29, 263–278.
- Sandberg, A. & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals' , and parental concerns on cooperation in pre-school– all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741-754.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18, 179- 183.
- Sang, S. A. & Nelson, J. A. (2017). The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development*, 26, 1-10.
<https://doi.org/10.1002/icd.2023>
- Sansosti, F. J. (2010). Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support: A guide for schoolbased professionals. *Psychology in the Schools*, 47(3), 257– 281.
- Sartini, E. C., Knight, V. F. & Collins, B. C. (2013). Ten guidelines to facilitate social groups for students with complex special needs. *Teaching Exceptional Children*, 45, 54–62.
<https://doi.org/10.1177/004005991304500306>
- Schoger, K. (2006) Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6), 1- 7.
- Schreyer, I. & Krause, M. (2016). Pedagogical staff in children's day care centers in Germany—Links between working conditions, job satisfaction, commitment and work-related stress. *Early Years*, 36(2), 132–147.
- Seddon, P. & Scheepers, R. (2006). Other-settings generalization in IS research. *Twenty Seventh International Conference on Information Systems*, Milwaukee.

- Seevers, R.L. & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the effects of social skills training on social skill development on student behavior. *National Forum of Special Education*, 19(1), 1-8.
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, D., Taylor, M. & Domschke, T. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress & Coping*, 20(3), 321-329.
- Semrud-Clikerman, M. (2007). *Social competente in children*. New York: Springer.
- Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 45, 325–337.
- Silla, I., De Cuyper, N., Gracia, F. J., Peiró, J. M. & De Witte, H. (2009). Job insecurity and well-being: Moderation by employability. *Journal of Happiness Studies*, 10, 739-751.
- Simpson, M. K. (2018). Power, ideology and structure: The legacy of normalization for intellectual disability. *Social Inclusion*, 6(2), 12-21.
- Singleton, W. T. (2013). Introduction. In W. T. Singleton (2013) *Social skills (vol. 4)*. Lancaster, England: MTP Press.
- Slaten, C. D., Irby, D. J., Tate, K. & Rivera, R. (2015). Towards a critically conscious approach to social and emotional learning in urban alternative education: School staff members' perspective. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 7(1), 41-62.
- Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice, *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A. & Halperin, J.M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 1275–1283.
- Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and educational professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 39–51.
- Strobl, R. (2007). Social Integration and Inclusion. In G. Ritzer (ed), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Reference Online.

- Teng, S.W., Yen, C.F., Liao, H.F. et al. (2013). Evolution of system for disability assessment based on the international classification of functioning, disability, and health: A taiwanese study. *Journal of the Formosan Medical Association*, 12(11), 691-698.
- Thesen J. (2005). From oppression towards empowerment in clinical practice- Offering doctors a model for reflection. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(66), 47-52.
- Thomas, L. B., Shapiro, E. S., DuPaul, G. J., Lutz, J. G. & Kern, L. (2011). Predictors of social skills for preschool children at risk for ADHD: The relationship between direct and indirect measurements. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 114–124.
- Toplis, R. & Hadwin, J. (2006). Using Social Stories to change problematic lunchtime behaviour in school. *Educational Psychology in Practice*, 22, 53–67.
- Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Ribeiro, O. & Santos, A. (2014). Domains of father involvement, social competence and problem behavior in preschool children. *Journal of Family Studies*, 20, 188-203
- Trevisan, D. A., Tafreshi, D., Slaney, K. L., Yager, J. & Iarocci, G. (2018). A psychometric evaluation of the Multidimensional Social Competence Scale (MSCS) for young adults. *PLoS ONE*, 13(11), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206800>
- Tucker, A. R. (2009). Adventure-based group therapy to promote social skills in adolescents. *Social Work with Groups*, 32(4), 315–329. <https://doi.org/10.1080/01609510902874594>
- Tucker, V. & Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5, 3–14.
- Twoy, R., Connolly, P. M., & Novak, J. M. (2007). Coping strategies used by parents of children with autism. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 19, 251–260.
- Van Der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkers, A. T. & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 90, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>

- Vaughn, S., Elbaum, B. E. & Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9, 47–65.
- Ventola, P.E., Friedman, H.E., Anderson, L.C., Wolf, J.M., Oosting, D., Foss-Feig, J., McDonald, N., Volkmar, F. & Pelphrey, K.A. (2014). Improvements in social and adaptive functioning following shortduration PRT program: A clinical replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(11), 2862–2870.
- Vibulpatanavong, K., Chuanniyomtrakul, O., Meesupmun, S., Ongkasing, H. & Mitranun, C. (2019). A Study on Current Situation on and Model of Effective Collaboration between Special Education Teachers and Multidisciplinary Professionals in Supporting Children with Special Needs. In *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education and Multimedia Technology* (pp. 256–259). Association for Computing Machinery, USA: New York. <https://doi.org/10.1145/3345120.3345179>
- Waldron, N. & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Welsh, M., Park, R. D., Widaman, K., & O’Neil, R. (2001). Linkages between children’s social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463–481.
- Wentzel, K. R. & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. Grusec & P. D. Hastings (Eds.) *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- White, S., Koenig, K. & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858–1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>
- Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K. & Bergman, D. (2011) Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International Journal of Integrated Care*. Available at <http://www.ijic.org/index.php/ijic/issue/view/51>
- Wilkerson, K. L., Perzigian, A. B. & Schurr, J. L. (2013). *Promoting social skills in the inclusive classroom*. New York, NY: Guilford Press.
- Williams, V. & Heslop, P. (2005). Mental health support needs of people with a learning difficulty: a medical or social model? *Disability and Society*, 20(3), 231–245.

- Yamani, N., Shakour, M. & Yousefi, A. (2016). The expected results of faculty development programs in medical professionalism from the viewpoint of medical education experts. *Journal of Research in Medical Science*, 21(11), 1-6, <https://doi.org/10.4103/1735-1995.177370>
- Yates, S., Dyson, S. & Hiles, D. (2008). Beyond normalization and impairment: theorizing subjectivity in learning difficulties – theory and practice, *Disability & Society*, 23(3), 247-258, <https://doi.org/10.1080/09687590801954018>
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325.
- Young, I. (2004). Five faces of oppression. In L. Heldke & P. O'Connor (Eds.) *Oppression, privilege, and resistance: Theoretical perspectives on racism, sexism, and heterosexism* (pp. 37–63). New York, NY: McGraw-Hill.
- Zhang, K. C. (2011). Let's have fun! Teaching social skills through stories, telecommunications, and activities. *International Journal of Special Education*, 26(2), 70-78.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.) *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Ελληνική

- Τσαρη, Φ. και Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ποταμιάνος, Γ. (2012). Πρόλογος. Σε Γ. Ποταμιάνος και Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.) *Προσωπικότητα: Θεωρίες, Κλινική Πρακτική και Έρευνα*, 2^η έκδοση (σελ. 9- 10). Αθήνα.: Παπαζήση.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σελ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εθνικό και Καποδιστριακό
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Φόρμα συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα κατόπιν ενημέρωσης

Τίτλος έρευνας: «Ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε κέντρα παρεμβάσεων: διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των επαγγελματιών που τις συντονίζουν»

Όνομα φοιτήτριας: Αικατερίνη- Στυλιανή Τσιμπούκη



katia.941@hotmail.com

Επιβλέπουσα: Δρ. Λήδα Αναγνωστάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ



lanagnostaki@ecd.uoa.gr

Παρακαλώ διαβάστε τις παρακάτω δηλώσεις και σε περίπτωση που συμφωνείτε τσεκάρετε το αντίστοιχο κουτί:

Επιβεβαιώνω ότι ενημερώθηκα για την έρευνα και καταλαβαίνω τις πληροφορίες αναφορικά με αυτή. Είχα την ευκαιρία να σκεφτώ σχετικά με αυτές τις πληροφορίες και να κάνω ερωτήσεις, οι οποίες και απαντήθηκαν ικανοποιητικά.

Υπογραφή

Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι έχω το δικαίωμα να αποσυρθώ οποιαδήποτε στιγμή μέχρι τη δημοσίευση ή και κατάθεση της έρευνας για αξιολόγηση, χωρίς να εξηγήσω τον λόγο.

Καταλαβαίνω ότι οποιεσδήποτε προσωπικές πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν με εμπιστευτικότητα και ότι οποιαδήποτε δημοσίευση προκύψει θα χρησιμοποιήσει μόνο πληροφορίες που καθιστούν αδύνατη την αναγνώρισή μου.

Συμφωνώ να συμμετέχω σε αυτήν την έρευνα οικειοθελώς.

Υπογραφές:

Όνομα συμμετέχοντα – ουσας

Ημερομηνία

Υπογραφή

Ερευνήτρια

Ημερομηνία

Υπογραφή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Προτού ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας, θα ήθελα να σας θέσω κάποια ερωτήματα αναφορικά με δημογραφικά σας στοιχεία που θα χρειαστούν για την έρευνα.

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Τι έχετε σπουδάσει;
3. Θα μπορούσατε να μου δώσετε κάποιες πληροφορίες για το πλαίσιο όπου εργάζεστε (υπηρεσίες που προσφέρει, κτλ);
4. Ποιος ο ρόλος και οι αρμοδιότητές σας σε αυτό το πλαίσιο;
5. Πόσα χρόνια συντονίζετε ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων;
6. Έχετε κάποια επιμόρφωση σχετική με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων;
7. Ποιες οι αρμοδιότητές σας σε αυτές τις ομάδες;
8. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ως προς τα δημογραφικά σας στοιχεία για το οποίο δεν ερωτηθήκατε;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΟΔΗΓΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Άξονας Ι: Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών αναφορικά με τους λόγους και τρόπους συγκρότησης των ομάδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

1. Αρχικά θα ήθελα να μου μιλήσετε για τις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων (γιατί υπάρχουν, σε ποιους απευθύνονται κτλ).
2. Ποια τα χαρακτηριστικά των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες;
3. Με ποιον τρόπο διαμορφώνετε τις επιμέρους ομάδες;
4. Τι στόχους θέτετε για τα άτομα που μετέχουν στις ομάδες;
5. Υπάρχουν κάποιοι στόχοι που θέτετε σε μεγαλύτερη συχνότητα και αν ναι γιατί;
6. Υπάρχουν κάποια κριτήρια που σας βοηθούν στη διαμόρφωση της στοχοθεσίας και αν ναι ποια είναι αυτά;

Άξονας ΙΙ: Τρόποι εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων στις ομάδες από τους επαγγελματίες

7. Σε ποιες κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδεύονται τα άτομα;
8. Θα λέγατε ότι δίνετε μεγαλύτερη έμφαση σε συγκεκριμένες και αν ναι γιατί;
9. Με ποιον τρόπο αποφασίζετε τις κοινωνικές δεξιότητες που θα εκπαιδευτούν;
10. Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε κάποιες πρακτικές που εφαρμόζετε στις ομάδες;
11. Σε ποιο πλαίσιο- χώρο γίνεται η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων;
12. Με ποιον τρόπο γίνεται η εκπαίδευση;

Άξονας III: Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών για τη πορεία των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

13. Ποια η εξέλιξη των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες;
14. Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα;
15. Προβαίνετε σε αξιολογήσεις αναφορικά με τη πορεία των ατόμων στις ομάδες;
16. Οι αξιολογήσεις βασίζονται σε κάποια κριτήρια και αν ναι ποια είναι αυτά;
17. Αξιολογείτε τη πορεία των ατόμων και μετά το τέλος των ομάδων;
18. Αν ναι, βασίζεστε σε κάποια κριτήρια και ποια είναι αυτά;

Άξονας IV: Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών ως προς τη συνεργασία με τις οικογένειες των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

19. Συνεργάζεστε με τις οικογένειες των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες ως προς την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων;
20. Αν ναι, με ποιον τρόπο;
21. Ποιες οι σκέψεις- απόψεις σας για τη συνεργασία με τις οικογένειες των συμμετεχόντων;
22. Θα λέγατε πως συναντάτε δυσκολίες κατά τη συνεργασία σας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων και αν ναι ποιες είναι αυτές;
23. Θα προτείνατε αλλαγές για τη βελτίωση της συνεργασίας σας με τις οικογένειες των συμμετεχόντων;

Άξονας V: Απόψεις και εμπειρίες των επαγγελματιών ως προς τη συνεργασία με τη σχολική δομή στην οποία φοιτούν τα άτομα που μετέχουν στις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

24. Συνεργάζεστε με τη σχολική δομή στην οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες των ομάδων για την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων;
25. Αν ναι, με ποιον τρόπο;
26. Ποιες οι σκέψεις- απόψεις σας για τη συνεργασία με τη σχολική δομή;
27. Θα λέγατε πως συναντάτε δυσκολίες κατά τη συνεργασία σας με τη σχολική δομή στην οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες και αν ναι ποιες είναι αυτές;
28. Θα προτείνατε αλλαγές για τη βελτίωση της συνεργασίας σας με τη σχολική δομή στην οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες;

Άξονας VI: Εμπειρίες, συναισθήματα, δυσκολίες και προτάσεις των επαγγελματιών αναφορικά με τις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

29. Σε προσωπικό επίπεδο αποκομίζετε κάτι από τη συμμετοχή σας σε αυτές τις ομάδες;
30. Αν ναι, τι θα λέγατε πως αποκομίζετε;
31. Πως νιώθετε για τη συμμετοχή σας στις ομάδες;
32. Τι συναισθήματα βιώνετε κατά τη συμμετοχή σας στις ομάδες;
33. Από πού απορρέουν αυτά τα συναισθήματα;
34. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά τη συγκρότηση ή διεξαγωγή των ομάδων;
35. Αν ναι ποιες είναι αυτές;
36. Θα προτείνετε αλλαγές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων;
37. Αν ναι τι αλλαγές θα προτείνετε και για ποιο λόγο;
38. Μήπως θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ακόμη πριν ολοκληρώσουμε τη συζήτησή μας;