



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:

*Διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών ατόμων με αυτισμό αναφορικά με την
ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της σύνθεσης ιστοριών*

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Άννα Ηλιάδη

A.M.: 7982112200011

Επιβλέπουσα: Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου

Αθήνα, 2024

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract.....	6
Πρόλογος	8
1 ^ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Πλαίσιο	11
1.1 Ορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις των Κοινωνικών Δεξιοτήτων	11
1.1.1 Η ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε παιδιά.....	16
1.1.2 Κοινωνικές Δεξιότητες και Κοινωνική Ικανότητα	18
1.2 Η σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη ατόμων με αυτισμό	21
1.2.1 Μέθοδοι για την ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό	25
1.3 Ορισμός και θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ) σε άτομα με αυτισμό	28
1.4 Η εφαρμογή του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ): Στρατηγικές, Στόχοι και Αποτελεσματικότητα	32
1.5 Συναφής ερευνητική δραστηριότητα	35
2ο Κεφάλαιο: Σκοπός και Μεθοδολογία της έρευνας	39
2.1 Σκοπός της έρευνας	39
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση	41
2.4 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων.....	43
2.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	45
2.6 Ερευνητικά εργαλεία	48
2.7 Δείγμα.....	52
2.8 Δεοντολογία της έρευνας.....	54
2.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	55
3ο Κεφάλαιο: Περιγραφή ευρημάτων	57
3.1 Νοηματοδοτώντας τις κοινωνικές δεξιότητες	57
3.1.1 Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων	59
3.2 Εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες	63
3.2.1 Αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (γενικά πριν τη σύνθεση ιστοριών)	65
3.2.2 Στρατηγικές που υιοθετούνται (μέσω της σύνθεσης ιστοριών)	67
3.2.3 Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση και την υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων	69

3.3 Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση προκλήσεων στη σύνθεση ιστοριών.....	72
3.3.1 Η επιρροή των κοινωνικών προτύπων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών	74
3.3.2 Αποτίμηση της σύνθεσης ιστοριών ως εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων	76
3.4 Οι κύριες προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών.....	78
3.4.1 Τα επίπεδα που εντοπίζονται οι βασικότερες προκλήσεις	80
3.4.2 Οι προτάσεις βελτίωσης.....	82
4ο Κεφάλαιο: Ανάλυση ευρημάτων.....	85
4.1 Η νοηματοδότηση των κοινωνικών δεξιοτήτων: επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους.....	85
4.1.1 Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων: η καλοσύνη, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η αποδοχή και η ευγένεια.....	87
4.2 Εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες: η πρωτοβουλία, η κατανόηση και η ευγένεια για τη δημιουργία σχέσεων, καθώς και κάποιες προκλήσεις.....	90
4.2.1 Αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (γενικά πριν τη σύνθεση ιστοριών): η ποικιλομορφία των κοινωνικών εμπειριών και συναισθημάτων και ο αντίκτυπος στις διαπροσωπικές σχέσεις.....	91
4.2.2 Στρατηγικές που υιοθετούν (μέσω της σύνθεσης ιστοριών): προσεγγίσεις για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τα αποτελέσματα στις κοινωνικές σχέσεις	93
4.2.3 Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση και την υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων: ενίσχυση της ψυχολογικής ευεξίας και της αυτογνωσίας των συμμετεχόντων/ουσών	95
4.3 Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση προκλήσεων στη σύνθεση ιστοριών: άμεση επίλυση των προβλημάτων και διαχείριση των συναισθημάτων.....	97
4.3.1 Η επιρροή των κοινωνικών προτύπων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών: προώθηση αρμονικών σχέσεων και αυτοφροντίδας	99
4.3.2 Αποτίμηση της σύνθεσης ιστοριών ως εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων: ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της αυτοπεποίθησης	100
4.4 Οι κύριες προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις: δυσκολία στην επικοινωνία, θυμός και ανασφάλεια	101
4.4.1 Τα επίπεδα που εντοπίζονται οι βασικότερες προκλήσεις: αρνητικά συναισθήματα και κοινωνικές δυσκολίες	102
4.4.2 Οι προτάσεις βελτίωσης: επικοινωνία, διαχείριση συναισθημάτων και αναζήτηση βοήθειας.....	105
5ο κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	107

5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας	107
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	115
5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	115
Βιβλιογραφία	117
Παράρτημα	142

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό και τη συμβολή του προγράμματος της Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ). Για τον λόγο αυτό, διερευνά τις απόψεις και τις εμπειρίες των ατόμων με αυτισμό αναφορικά με τη νοηματοδότηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα χαρακτηριστικά τους, τις στρατηγικές που οι ίδιοι υιοθετούν, την αντιμετώπιση προκλήσεων και τη συμβολή της σύνθεσης ιστοριών.

Στόχος της έρευνας είναι η κατανόηση του τρόπου που τα άτομα με αυτισμό αντιλαμβάνονται και αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στις αλληλεπιδράσεις τους. Η μέθοδος της σύνθεσης ιστοριών δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να εκφράζονται δημιουργικά και ελεύθερα, βοηθώντας τα παράλληλα να αναπτύξουν τις γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες και να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους.

Η έρευνα βασίζεται στην ποιοτική μεθοδολογία, με τη συλλογή δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος ανάλυσης του υλικού της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων εστιάζει στη διερεύνηση θεμάτων όπως η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους ως ένας τρόπος νοηματοδότησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, διάφορα χαρακτηριστικά όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση, οι προκλήσεις στην επικοινωνία και η ενίσχυση της ψυχολογικής τους ευεξίας. Επιπλέον, η διαχείριση των συναισθημάτων τους, η προώθηση των αρμονικών σχέσεων, της αυτοφροντίδας και της αυτοπεποίθησης είναι θέματα που αναλύθηκαν. Η δειγματοληπτική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η βολική δειγματοληψία και ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών είναι εννιά (9) άτομα με αυτισμό, τα οποία παρακολουθούν το πρόγραμμα Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο της Σύνθεσης Ιστοριών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο της Σύνθεσης Ιστοριών τόσο στην ψυχολογική κατάσταση όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων/ουσών, προάγοντας την κοινωνική τους ένταξη. Σημαντική είναι η

ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, της έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεων, καθώς και η προσωπική ανάπτυξη και η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων/ουσών. Τέλος, ως προτάσεις βελτίωσης που αναφέρθηκαν από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η ενεργητική προσέγγιση και η προσπάθεια για επικοινωνία με άλλους, η ηρεμία και η ψυχραιμία στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων, η εξωτερίκευση των συναισθημάτων και η αναζήτηση βοήθειας στη διαχείριση των κοινωνικών και συναισθηματικών προκλήσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικές δεξιότητες, απόψεις και εμπειρίες των ατόμων με αυτισμό, Ψυχοεκπαίδευση με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ), κοινωνική ένταξη

Abstract

This thesis examines the development of social skills in people with autism and the contribution of the program of Psychoeducational Method of Story Composing (PMSC). For that reason, it explores the views and experiences of people with autism regarding the meaningfulness of social skills, their characteristics, the strategies they adopt, their approach to challenges and the contribution of story composing.

The aim of this research is to understand how people with autism perceive and develop their social skills and the challenges they face in their interactions. The method of story composition enables individuals to express themselves creatively and freely, while helping them to develop their cognitive and emotional skills and enhance their self-awareness.

The research is based on qualitative methodology, with data collection through semi-structured interviews. Furthermore, qualitative content analysis was used as a method of analyzing the survey material. The data analysis focuses on exploring issues such as communication and interaction with peers as a way of interpreting social skills, various traits such as respect, empathy and understanding, challenges in communication and the enhancement of their psychological well-being. In addition, the management of emotions, the promotion of harmonious relationships, self-care and self-confidence are topics that were also analyzed. The sampling technique used in this study is

convenience sampling and the number of participants is nine (9) individuals with autism who are attending the program of Psychoeducational Method of Story Composing.

The results of the research highlight the positive impact of the program of Psychoeducational Method of Story Composing on both the psychological state and the interpersonal relationships of the participants, thereby promoting their social inclusion. Notable improvements include the enhancement of their social skills, the expression of emotions and thoughts, as well as personal development and empowerment. Finally, suggestions for improvement reported by the survey respondents include being proactive and making an effort to communicate with others, being calm and composed in dealing with social challenges, externalizing emotions, and seeking help in managing social and emotional challenges.

Keywords: Social skills, views and experiences of people with autism, Psychoeducational Method of Story Composing (PMSC), social inclusion

Πρόλογος

Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην καθημερινή ζωή και στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων. Ως ψυχολόγος, αποφάσισα να εστιάσω την έρευνά μου στις απόψεις και τις εμπειρίες ατόμων με αυτισμό αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς θεωρώ ότι η κοινωνική ένταξη και η διαπροσωπική επικοινωνία είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων.

Η σύνθεση ιστοριών ήταν μια μέθοδος την οποία γνώρισα κατά την πρακτική μου άσκηση ως ψυχολόγος και κέντρισε το ενδιαφέρον μου από την πρώτη στιγμή. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία μου με παιδιά, εφήβους και νέους με αυτισμό αποτέλεσε το κίνητρο για να συνεχίσω τις σπουδές μου σε μεταπτυχιακό επίπεδο στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Το Πρόγραμμα Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο της Σύνθεσης Ιστοριών πραγματοποιείται σε έναν πολυχώρο που απευθύνεται σε παιδιά, εφήβους και νέους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο πρόγραμμα αυτό, τα άτομα καλούνται να συνθέσουν μια ιστορία είτε ομαδικά είτε σε ατομικές συνεδρίες. Στις ομάδες τα μέλη συνεργάζονται για να συνθέσουν μια ιστορία και στις ατομικές συνεδρίες χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, με εικόνες και ερωτήσεις, για να κατευθύνουν τους συμμετέχοντες ώστε να δημιουργήσουν μια ιστορία. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή συνδυάζει τη δημιουργικότητα με τη μάθηση, γεγονός που την καθιστά ευχάριστη και αποτελεσματική.

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο τρόπος που τα άτομα με αυτισμό νοσηματοδοτούν τις κοινωνικές δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τους, οι εμπειρίες τους σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και η αποτίμησή τους πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών. Επιπροσθέτως, εξετάζονται οι στρατηγικές που υιοθετούν οι συμμετέχοντες/ουσες, οι εμπειρίες τους αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η επιρροή των κοινωνικών προτύπων των ιστοριών. Παράλληλα, διερευνάται η αξιολόγηση του προγράμματος της σύνθεσης ιστοριών, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα στις αλληλεπιδράσεις τους και οι προτάσεις για τη βελτίωσή τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο των κοινωνικών δεξιοτήτων και του προγράμματος της Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ).

Αρχικά, παρατίθεται ο ορισμός και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν και πλαισιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, αναλύεται το ζήτημα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εξετάζεται η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής ικανότητας, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν σε ένα άτομο να επιτύχει κοινωνική ικανότητα. Στη συνέχεια, διερευνάται η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη ατόμων με αυτισμό και εξετάζονται οι μέθοδοι για την ενίσχυση και καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Ακολούθως, παρουσιάζεται ο ορισμός και το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος της Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών σε άτομα με αυτισμό και οι στρατηγικές, οι στόχοι και η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του. Τέλος, διερευνάται η συναφής ερευνητική δραστηριότητα που έχει αναπτυχθεί στο πεδίο αυτό.

Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο αναδεικνύεται ο σκοπός και η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα υποερωτήματα. Επίσης, αναλύεται η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση, αλλά και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Ακολούθως, περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και η δεοντολογία, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η περιγραφή των ευρημάτων. Τα ευρήματα προέκυψαν μέσω των θεματικών αξόνων από τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά την παρουσίασή τους παρεμβάλλονται και παραδείγματα από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Οι θεματικοί άξονες στους οποίους χωρίζονται τα ευρήματα είναι «Νοηματοδοτώντας τις κοινωνικές δεξιότητες», «Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων», «Εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες», «Αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (γενικά πριν τη σύνθεση ιστοριών)», «Στρατηγικές που υιοθετούνται (μέσω της σύνθεσης ιστοριών)», «Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση και την υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων», «Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση προκλήσεων στη σύνθεση ιστοριών», «Η επιρροή των κοινωνικών προτύπων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών», «Αποτίμηση της σύνθεσης ιστοριών ως εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων», «Οι κύριες προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών», «Τα επίπεδα που εντοπίζονται οι βασικότερες προκλήσεις» και «Οι προτάσεις βελτίωσης».

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των ευρημάτων, συνοδευόμενη από θεωρητική και βιβλιογραφική ανασκόπηση που πλαισιώνει τα εξεταζόμενα ευρήματα. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που αναδύθηκαν και οι προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.

Ολοκληρώνοντας το προλογικό σημείωμα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην υλοποίηση της εργασίας. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα που με προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στις ψυχολόγους από τις οποίες γνώρισα το πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών και τον χώρο όπου απέκτησα πολύτιμες εμπειρίες και γνώσεις μέσω της πρακτικής μου. Επίσης, οφείλω θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την κατανόηση και την άμεση ανταπόκρισή της καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας. Τέλος, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, και κυρίως στη μητέρα μου, καθώς και σε όλα τα άτομα που με έχουν στηρίξει και με έχουν ενθαρρύνει καθ' όλη αυτή την πορεία.

1^ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Ορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον, και γι' αυτό η κοινωνική του ανάπτυξη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στην εξέλιξή του τόσο σε προσωπικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι η ανθρώπινη φύση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική ζωή. Ο άνθρωπος, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, είναι «ζῷον πολιτικόν», δηλαδή έχει την έμφυτη ανάγκη να ζει και να αναπτύσσεται μέσα σε κοινότητες. Επομένως, η ανθρώπινη ύπαρξη είναι άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνική ζωή. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ουσιαστικές για την κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της συνολικής του ταυτότητας και τη συμμετοχή του στο κοινωνικό σύνολο.

Όταν αναφερόμαστε στην έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων, πρόκειται για ένα σύνολο συμπεριφορών, που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους. Αν και έχει ορθώς επισημανθεί ότι «δεν υπάρχει σαφής συναίνεση σχετικά με το τι είναι η κοινωνική δεξιότητα» (Trower, 1982, σελ. 407), έχει υποστηριχθεί ότι σε αφηρημένο επίπεδο, μπορεί κανείς να αποστάξει τους περισσότερους από αυτούς τους ορισμούς των κοινωνικών δεξιοτήτων (και τα σχετικά ψευδώνυμά τους) στην ικανότητα αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους με τρόπο που είναι τόσο κατάλληλος όσο και αποτελεσματικός (Segrin, 1992, 2000). Οι εννοιολογικοί ορισμοί των κοινωνικών δεξιοτήτων κυμαίνονται από «την ικανότητα μεγιστοποίησης του ποσοστού θετικής ενίσχυσης και ελαχιστοποίησης της δύναμης της τιμωρίας από άλλους» (Libet & Lewinsohn, 1973, σελ. 311) και την «ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων ή επικοινωνίας ενδιαφερόντων και επιθυμιών σε άλλους» (Lieberman et al., 1975, σελ. 1), έως «την ικανότητα έκφρασης τόσο θετικών όσο και αρνητικών συναισθημάτων στο διαπροσωπικό πλαίσιο χωρίς να υφίσταται επακόλουθη απώλεια κοινωνικής ενίσχυσης» (Hersen & Bellack, 1977, σ. 512).

Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως συμπεριφορές που έχουν μάθει τα άτομα και θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία, ενώ παράλληλα τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν με τους συνανθρώπους τους, αλλά και να αποφεύγουν τις κοινωνικά

μη αποδεκτές συμπεριφορές άλλων ατόμων. Σύμφωνα με τον Liberman (1982), οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στις καθημερινές συνομιλίες, συναντήσεις και σχέσεις που έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν με τους συνανθρώπους τους και να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις, ενώ τους βοηθούν να εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με τον Argyle (1981), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών που απαιτούνται για την επιτυχημένη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, περιλαμβάνοντας τη διαχείριση της επικοινωνίας και των συναισθημάτων. Άλλοι έχουν ορίσει τις κοινωνικές δεξιότητες ως «την ικανότητα ενός αλληλεπιδρώντος να επιλέγει μεταξύ των διαθέσιμων επικοινωνιακών συμπεριφορών, προκειμένου να μπορεί να επιτύχει με επιτυχία τους δικούς του διαπροσωπικούς στόχους κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης, διατηρώντας παράλληλα το πρόσωπο και τη γραμμή των άλλων αλληλεπιδρώντων του» (Wiemann, 1977, σελ. 198) και «τη διαδικασία δημιουργίας εξειδικευμένης συμπεριφοράς που κατευθύνεται σε έναν στόχο» (Trower, 1982, σ. 418). Γενικά, η κατοχή μεγαλύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κοινωνικά επωφέλης και μπορεί να είναι, σε κάποιο βαθμό, κοινωνικά επιθυμητή. Ωστόσο, η κοινωνική δεξιότητα δεν είναι μια ενιαία οντότητα, αλλά, μάλλον, ένας αστερισμός πολλών περισσότερων βασικών δεξιοτήτων (Riggio, 1986). Ένα άτομο θεωρείται ότι διαθέτει επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες όταν επιτυγχάνει να επικοινωνεί και να σχετίζεται ικανοποιητικά σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών καταστάσεων (Topping et al., 2000).

Επιπλέον, συχνά οι όροι «κοινωνική επάρκεια» και «κοινωνικές δεξιότητες» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ωστόσο οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. Με τον όρο «κοινωνική επάρκεια» ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, λειτουργικό και μη επιβλαβή για τους άλλους (Χατζηχρήστου, 2011). Οι Gresham & Reschly (1988) αναφέρουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν επιμέρους διάσταση της κοινωνικής επάρκειας. Η κοινωνική επάρκεια είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για επιτυχή κοινωνική προσαρμογή (Welsh & Bierman, 2001). Οι Gresham et al. (2001) όρισαν την κοινωνική επάρκεια ως: «Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, να κερδίζουν την αποδοχή των συνομηλίκων, να δημιουργούν και να

διατηρούν φιλίες και να τερματίζουν αρνητικές ή ολέθριες διαπροσωπικές σχέσεις» (σ. 331). Επίσης, ο Orpinas (2010) θεωρεί επίσης την κοινωνική επάρκεια ως την ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τον Orpinas (2010, σ. 1923), η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται «(α) στο να τα πηγαίνεις καλά με τους άλλους, (β) στο να είσαι σε θέση να δημιουργείς και να διατηρείς στενές σχέσεις και (γ) στο να ανταποκρίνεσαι με προσαρμοστικούς τρόπους σε κοινωνικά περιβάλλοντα».

Η Νικολάου (2005) υποστηρίζει πως οι κοινωνικές δεξιότητες προσδιορίζονται ως ένα σύνολο πολύπλοκων διαπροσωπικών συμπεριφορών. Ο όρος δε δεξιότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών οι οποίες είναι αποτέλεσμα μάθησης και όχι σε ένα σφαιρικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας, γεγονός που συνεπάγεται τη δυνατότητα ανάπτυξης και ενίσχυσης του συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν κοινωνικές συμπεριφορές μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπου, καθώς και από τα φυσικά επακόλουθα των δράσεών τους (Bandura, 1969). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές μέσω των οποίων εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και επικοινωνούμε τις επιθυμίες μας στους άλλους προκειμένου να πραγματοποιήσουμε προσωπικούς στόχους και να καλύψουμε συναισθηματικές και υλικές ανάγκες (Liberman, 2008). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την κατάλληλη και αποτελεσματική αλληλεπίδραση (Segrin, 1992).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι μια γενική κατηγορία συμπεριφορών που οδηγούν σε θετικές κοινωνικές αλλαγές οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή διαπροσωπική επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση σύναψης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μεγάλες και μικρές ομάδες καθώς και στη διαχείριση στενών σχέσεων, στην έκφραση των ιδεών και των απόψεων (Elliott, & Gresham, 1987; Gresham, 1986). Σύμφωνα με τη Spence (2003):

Είναι σημαντικό τα άτομα να είναι σε θέση να προσαρμόσουν την ποσότητα και την ποιότητα των μη λεκτικών απαντήσεων, όπως η επαφή με τα μάτια, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, η κοινωνική απόσταση και η χρήση χειρονομιών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων. Ομοίως, λεκτικές ιδιότητες όπως ο τόνος της φωνής, η ένταση, ο ρυθμός και η σαφήνεια της ομιλίας επηρεάζουν σημαντικά την εντύπωση που κάνουμε στους άλλους

και τις αντιδράσεις τους σε εμάς. Αυτές οι πτυχές των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μικροεπίπεδο είναι εξαιρετικά σημαντικές για τον προσδιορισμό της επιτυχίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. (σ. 84)

Οι Gresham και συνεργάτες (2006) υποστήριξαν ότι «Οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν ένα σύνολο ικανοτήτων που (1) διευκολύνουν την έναρξη και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων, (2) συμβάλλουν στην αποδοχή από τους συνομηλίκους και στην ανάπτυξη φιλίας, (3) καταλήγουν σε ικανοποιητική σχολική προσαρμογή και (4) επιτρέπουν στα άτομα να ανταπεξέλθουν και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος» (σελ. 364). Οι Gresham & Elliot (1990) πρότειναν περαιτέρω ότι οι κοινωνικές δεξιότητες περιλάμβαναν πέντε διαστάσεις: Συνεργασία, κατάθεση, υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση και αυτοέλεγχος. Επιπρόσθετα, συμπεριφορές όπως το χαμόγελο, η βλεμματική επαφή, η υποβολή ερωτήσεων, η ανταπόκριση σε ερωτήσεις, καθώς επίσης η αναγνώριση ή η χρήση των φιλοφρονήσεων είναι μερικά παραδείγματα των τύπων των συμπεριφορών που συνήθως χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές δεξιότητες (Beidel et al., 1995). Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν σε ένα άτομο την ευκαιρία να εκφράσει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα στις διαπροσωπικές καταστάσεις του (Bellack, & Hersen 1979). Επιπρόσθετα, η ακαδημαϊκή επιτυχία, η οικοδόμηση μακροχρόνιων σχέσεων, η επίλυση συγκρούσεων, η συνύπαρξη σε περιβάλλοντα όπως ο χώρος της εργασίας, της κοινότητας, του σπιτιού απαιτούν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (McKown et al., 2009).

Σύμφωνα με τον Riggio (1986), υπάρχουν βασικές διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αρχικά, η Συναισθηματική Εκφραστικότητα αναφέρεται στη γενική ικανότητα στη μη λεκτική αποστολή. Αυτή η διάσταση αντανακλά την ικανότητα των ατόμων να εκφράζουν, αυθόρμητα και με ακρίβεια, αισθητές συναισθηματικές καταστάσεις, καθώς και την ικανότητα να εκφράζουν μη λεκτικά στάσεις και ενδείξεις διαπροσωπικού προσανατολισμού (Riggio, 1986). Τα άτομα με υψηλή περιεκτικότητα σε Συναισθηματική Εκφραστικότητα μπορεί να είναι σε θέση να διεγείρουν συναισθηματικά ή να εμπνεύσουν άλλους λόγω της ικανότητάς τους να μεταδίδουν τις συναισθηματικές τους καταστάσεις (Friedman & Riggio, 1981). Επίσης, μια άλλη διάσταση αποτελεί η συναισθηματική ευαισθησία, η οποία αναφέρεται στη γενική ικανότητα λήψης και αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών επικοινωνιών των άλλων. Ως εκ τούτου, συνδέεται στενά με τη μη λεκτική ευαισθησία, όπως ορίζεται από τους

Rosenthal et al. (1979). Επιπλέον, η γενική ικανότητα ελέγχου και ρύθμισης των συναισθηματικών και μη λεκτικών εκδηλώσεων αναφέρεται ως Συναισθηματικός Έλεγχος (Riggio, 1986). Το υψηλά συναισθηματικά ελεγχόμενο άτομο μπορεί να τείνει να μετριάσει την εμφάνιση ισχυρών, αισθητών συναισθημάτων, ελέγχοντας έτσι την εμφάνιση αυθόρμητων και ακραίων συναισθηματικών καταστάσεων (Riggio, 1986). Επιπρόσθετα, η Κοινωνική Εκφραστικότητα αναφέρεται σε μια γενική λεκτική ικανότητα ομιλίας και στην ικανότητα εμπλοκής άλλων σε κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης της λεκτικής επικοινωνίας και η γενική γνώση των κανόνων που διέπουν την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά ονομάζεται Κοινωνική Ευαισθησία (Riggio, 1986). Όμως, σύμφωνα με τον Riggio (1986), σε ακραίες περιπτώσεις, η ανησυχία των υψηλά κοινωνικά ευαίσθητων ατόμων για την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε αυτοσυνειδησία και κοινωνικό άγχος, το οποίο μπορεί να εμποδίσει τη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέλος, ο Κοινωνικός Έλεγχος αναφέρεται σε μια γενική ικανότητα κοινωνικής αυτοπαρουσίασης. Τα άτομα με υψηλό Κοινωνικό Έλεγχο είναι διακριτικά, κοινωνικά έμπειρα και με αυτοπεποίθηση (Riggio, 1986).

Σύμφωνα με τον Moore (2004), υπάρχουν δύο σχολές σκέψης όσον αφορά τη διδασκαλία και την ανάπτυξη των "κοινωνικών δεξιοτήτων": οι "γενικοί" και οι "ειδικοί". Οι γενικοί εμφανίστηκαν πρώτοι στο προσκήνιο τη δεκαετία του 1970 και πιστεύουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι πράγματι γενικές και μπορούν επομένως να διδαχθούν ξεχωριστά από το περιεχόμενο και να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε πεδίο (Kechagias, 2011). Αντίθετα, οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι ιδιότητες, όπως η ικανότητα για κριτική σκέψη, δεν μπορούν να απομονωθούν από το περιβάλλον τους εκπαιδευτικού πλαισίου (Kechagias, 2011). Για τον Davies (2006), οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν «γενικές δεξιότητες» – «τις αρχές της καλής λογικής απλοποίησης», οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να «χρησιμοποιηθούν και να αναπτυχθούν στην υπηρεσία των ακαδημαϊκών φυλών» (σελ. 179).

Επίσης, υπάρχουν δύο κύρια εννοιολογικά μοντέλα που ακολουθούνται, τουλάχιστον σιωπηρά, από τους περισσότερους που μελετούν τις κοινωνικές δεξιότητες (McFall, 1982). Το πρώτο είναι το μοντέλο χαρακτηριστικών που αντιμετωπίζει τις κοινωνικές δεξιότητες ως ένα αρκετά σταθερό και διαρκές χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Αυτό το μοντέλο βασίζεται σε θεωρίες προσωπικότητας, όπως αυτή των Big Five (Costa & McCrae, 1992), που υποστηρίζουν

ότι οι ατομικές διαφορές στις κοινωνικές δεξιότητες είναι αποτέλεσμα διαφορών σε χαρακτηριστικά όπως η εξωστρέφεια ή η ευχάριστη συμπεριφορά. Το δεύτερο εννοιολογικό μοντέλο είναι το μοριακό μοντέλο που εξετάζει συγκεκριμένες συμπεριφορές σε κοινωνικά πλαίσια. Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) αποτελεί μια βασική θεωρητική βάση για το μοριακό μοντέλο. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι έμφυτες, αλλά αποκτώνται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης άλλων, καθώς και της ανατροφοδότησης από το περιβάλλον. Στη βιβλιογραφία κατάρτισης κοινωνικών δεξιοτήτων, το μοριακό μοντέλο είναι κυρίαρχο, έτσι οι αποδέκτες συχνά διδάσκονται συγκεκριμένες δεξιότητες συμπεριφοράς, όπως η κατάλληλη χρήση της οπτικής επαφής, η εκφραστικότητα του προσώπου, η λεκτική έκφραση ενδιαφέροντος για έναν συνομιλητή και άλλα μικροσκοπικά συστατικά της αποτελεσματικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς (Segrin & Givertz, 2003).

1.1.1 Η ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε παιδιά

Σύμφωνα με τους Gillis & Butler (2007), η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αρχίζει στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού και εξελίσσονται σταθερά από την ηλικία των δύο ετών μέχρι τη δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τους συνομηλίκους. Ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά εκδηλώνουν συγκεκριμένες προτιμήσεις προς άλλους συνομηλίκους τους, με γνώμονα κυρίως τα κοινά ενδιαφέροντα για δραστηριότητες και παιχνίδια (Χατζηχρήστου, 2011). Σύμφωνα με τον Berndt (2002), μέσα από τις φιλίες το παιδί αποκτά πληροφορίες για το περιβάλλον του και τις σχέσεις του με τους άλλους, βρίσκει συναισθηματική υποστήριξη, μαθαίνει να διαχειρίζεται και να ελέγχει τα συναισθήματά του, και μαθαίνει να κατανοεί και να ερμηνεύει τις εμπειρίες του.

Τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και τους καθορισμένους κοινωνικούς κανόνες με βάση το κοινωνικό πλαίσιο ή το περιβάλλον και με την κατανόηση της λεκτικής ή μη λεκτικής ανατροφοδότησης από τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες (Haney, 2013). Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες που τους

αποφέρουν κοινωνική αποδοχή και σημαντικά κοινωνικά οφέλη (Clermont, 1980; Krappmann, 1989). Οι Rubin et al. (1998) όρισαν τις κοινωνικές δεξιότητες ως τις διακριτές συμπεριφορές που οδηγούν τα παιδιά να επιλύσουν κοινωνικά καθήκοντα ή να οδηγηθούν σε κοινωνική επιτυχία. Παρόλα αυτά, σε κάθε περίπτωση αυτές ποικίλουν ανάλογα με το πλαίσιο, το χρόνο, τον πομπό και τον δέκτη του μηνύματος, την προσωπικότητα και τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του κάθε ατόμου (Rubin et al., 1998 στο Wiener, 2004:24).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους γύρω μας και την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στην σχολική ζωή της τάξης. Με τη σωστή και αποτελεσματική παρέμβαση στον κοινωνικό τομέα, ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες (Peeters, 2000). Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στο παιδί να ξεκινήσει και να διατηρήσει θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του, συμβάλλουν στην αποδοχή του και στην ικανοποιητική προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και επιτρέπουν στο παιδί να συνεργαστεί αποτελεσματικά με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Haney, 2013).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η έννοια της προκοινωνικής συμπεριφοράς, αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο, καθώς η ανάπτυξη και η εξέλιξή της προϋποθέτει και «διδάσκει» κοινωνικές δεξιότητες (Χατζηχρήστου, 2011). Η προκοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει το μοίρασμα (το να μοιράζεσαι πράγματα και συναισθήματα με άλλους), την παροχή βοήθειας (πράξεις ευγένειας, βοήθειας και καθησυχασμού) και τη συνεργασία (η εργασία με άλλους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου) (Marion, 2003). Η προκοινωνική συμπεριφορά φαίνεται ότι ενυπάρχει στον άνθρωπο από πολύ μικρή ηλικία και αναπτύσσεται σταδιακά με το πέρασμα των χρόνων (Χατζηχρήστου, 2011). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων (Saarni, 2000).

1.1.2 Κοινωνικές Δεξιότητες και Κοινωνική Ικανότητα

Οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν την ικανότητα εκτέλεσης εκείνων των συμπεριφορών που είναι σημαντικές για να επιτρέψουν σε ένα άτομο να επιτύχει κοινωνική ικανότητα (McFall, 1982; Spence, 1995). Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν μια σειρά λεκτικών και μη λεκτικών απαντήσεων που επηρεάζουν την αντίληψη και την ανταπόκριση άλλων ανθρώπων κατά τη διάρκεια κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι Bierman και Welsh (2000) αντιλαμβάνονται την κοινωνική ικανότητα ως μια οργανωτική κατασκευή που αντικατοπτρίζει την ικανότητα του παιδιού να ενσωματώνει συμπεριφορικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες για να προσαρμόζεται ευέλικτα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και απαιτήσεις. Η κοινωνική ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις έχει σημαντική μακροπρόθεσμη επίδραση στην ψυχολογική, ακαδημαϊκή και προσαρμοστική λειτουργία (Coie et al., 1995; Elliott et al., 2001; Roff et al., 1972). Η κοινωνική ικανότητα συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Gardner, 1983; Goleman, 1998) και ευρύτερα με την ψυχοκοινωνική επάρκεια (Triliva & Chimienti, 2000). Όταν η επικοινωνία των ατόμων μεταξύ τους οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα, τότε αυτό υποδηλώνει κοινωνική ικανότητα ή αλλιώς «κοινωνική νοημοσύνη» (Lieberman, 2008).

Ο Thorndike (1927) συνέκρινε την κοινωνική ικανότητα με την «κοινωνική νοημοσύνη». Ο White (1959) απεικόνισε την κοινωνική ικανότητα ως «την ικανότητα ενός οργανισμού να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον του» (σ. 297). Ο O'Malley (1977) όρισε την κοινωνική ικανότητα ως εξής:

...παραγωγικές και αμοιβαία ικανοποιητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενός παιδιού και συνομηλίκων ή ενηλίκων. Οι παραγωγικές αλληλεπιδράσεις επιτυγχάνουν τους προσωπικούς στόχους του παιδιού, είτε άμεσα ή μακροπρόθεσμα, οι οποίοι είναι προσαρμοστικοί σε περιβάλλοντα τάξης. Οι αλληλεπιδράσεις θα είναι ικανοποιητικές για το παιδί όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι, και για τους άλλους αν οι ενέργειες για την επιδίωξη των στόχων γίνονται δεκτές είτε με καλοπροαίρετο είτε με θετικό τρόπο (σ. 29).

Η κοινωνική ικανότητα έχει περιγραφεί ως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν τα άτομα προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις πολλές επιλογές, προκλήσεις και ευκαιρίες της ζωής (Han & Kemple, 2006; Leffert et al., 1997). Υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός κοινωνικών καθηκόντων που πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν οι νέοι, όπως το να ζητούν βοήθεια, να προσφέρουν βοήθεια, να λένε όχι, να ζητούν πληροφορίες, να ζητούν να συμμετάσχουν και να προσφέρουν προσκλήσεις. Κάθε εργασία απαιτεί μια εξελιγμένη αλληλεπίδραση συμπεριφορικών αντιδράσεων προκειμένου να επιτευχθεί ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα (Spence, 2003). Οι Walker et al. (2004) εξήγησαν, συνοπτικά, ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενώ οι κοινωνικές ικανότητες αναφέρεται στις κρίσεις των άλλων για τις κοινωνική επάρκεια. Άλλοι πάλι περιγράφουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως τον πρόδρομο, τα απαραίτητα προαπαιτούμενα συστατικά, της κοινωνικής ικανότητας (Gresham, 1986). Ο Guralnick (1990) πρότεινε ότι η κοινωνική επάρκεια είναι μια σημαντική ικανότητα «των μικρών παιδιών να επιλέγουν και να υλοποιούν επιτυχώς και κατάλληλα τους διαπροσωπικούς τους στόχους» (σ. 4).

Σύμφωνα με τους Rubin et al. (1995) και Rose-Krasnor (1997), ένα άτομο διαθέτει υψηλό επίπεδο κοινωνικής ικανότητας όταν ενεργεί αποτελεσματικά σε ένα συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής κατάστασης. Η αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η ικανότητα να ικανοποιεί κανείς τους δικούς του στόχους και τις προσωπικές του ανάγκες, διατηρώντας παράλληλα θετικές σχέσεις με τους άλλους σε συγκεκριμένα πλαίσια (Rose-Krasnor, 1997). Οι άνθρωποι σε μια διαπροσωπική σχέση τείνουν να επηρεάζουν ο ένας τον άλλον, να μοιράζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί. Λόγω αυτής της αλληλεξάρτησης, τα περισσότερα πράγματα που αλλάζουν ή επηρεάζουν ένα μέλος της σχέσης θα έχουν κάποιο επίπεδο αντίκτυπου στο άλλο μέλος (Notari et al., 2014).

Λίγα είναι γνωστά για το βαθμό στον οποίο τα περισσότερα τρέχοντα μέτρα είναι ευαίσθητα στις αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά και αξιολογούν πραγματικά σημαντικές και κοινωνικά έγκυρες συνιστώσες της κοινωνικής λειτουργίας (Bullis et al., 2001). Οι πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις κοινωνικές ικανότητες μπορούν να συγκεντρωθούν μέσω διαφόρων μορφών αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένων συνεντεύξεων, κλιμάκων αξιολόγησης συμπεριφοράς ή ερωτηματολογίων (αναφορά νέων, γονέων, εκπαιδευτικών ή

συνομηλίκων), άμεσης παρατήρησης συμπεριφοράς (πραγματικής ζωής ή παιχνιδιού ρόλων) και κοινωνιομετρικών μετρήσεων της κοινωνικής θέσης με συνομηλίκους. Το Σύστημα Βαθμολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Gresham & Elliott, 1990) είναι ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα μέτρα και έχει εκδόσεις γονέων, δασκάλων και παιδιών με ξεχωριστές κλίμακες για την προσχολική ηλικία και τάξεις 7-12. Οι προκοινωνικές συμπεριφορές βαθμολογούνται με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και καλύπτουν συμπεριφορές που προτείνονται για να επηρεάσουν την ποιότητα των σχέσεων με τους άλλους σε τρεις διαστάσεις που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο, τη συνεργασία και τη διεκδίκηση. Η υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει αποδειχθεί ότι έχει ισχυρές ψυχομετρικές ιδιότητες (Demaray et al., 1995).

Οι Liberman et al. (1989) υποστήριξαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το κοινωνικό μας περιβάλλον μπορεί να αλλάξει με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώσει ή να αφαιρέσει θετικές κοινωνικές ενισχύσεις που ήταν κάποτε διαθέσιμες. Η ακατάλληλη κοινωνική απόδοση μπορεί επίσης να προκύψει από γνωστική στρέβλωση του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύονται οι κοινωνικές πληροφορίες ή από γνωστικά ελλείμματα στην επεξεργασία πληροφοριών (Spence, 2003). Για παράδειγμα, οι Lochman και Dodge (1994) έδειξαν ότι τα επιθετικά παιδιά τείνουν να κάνουν λανθασμένες ερμηνείες των κοινωνικών γεγονότων και της συμπεριφοράς των άλλων, γεγονός που στη συνέχεια αυξάνει την πιθανότητα να αντιδράσουν με επιθετικό τρόπο. Ομοίως, το απαισιόδοξο γνωστικό στυλ των καταθλιπτικών παιδιών συνδέεται επίσης με κακή κοινωνική ικανότητα (Garber et al., 1993). Οι Spence et al. (1999) βρήκαν επίσης στοιχεία που υποδηλώνουν ελλείμματα δεξιοτήτων απόκτησης. Σε σύγκριση με τα παιδιά ελέγχου, τα κοινωνικά φοβικά παιδιά αξιολογήθηκαν ως λιγότερο κοινωνικά ειδικευμένα και ικανά τόσο στην αναφορά του εαυτού τους όσο και των γονέων και η άμεση παρατήρηση συμπεριφοράς έδειξε ότι αυτά τα παιδιά ξεκίνησαν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις λιγότερο συχνά, συμμετείχαν σε λιγότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ήταν σημαντικά λιγότερο πιθανό να παράγουν θετικά αποτελέσματα από τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Spence, 2003). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Spence (2003), διάφορες περιβαλλοντικές μεταβλητές μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική ικανότητα. Τα παιδιά διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο έχουν ευκαιρίες να μάθουν κατάλληλες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, το είδος

της κοινωνικής συμπεριφοράς που διαμορφώνεται από σημαντικούς άλλους στον κοινωνικό περιβάλλον θα εμφανίζει διάφορα επίπεδα ικανότητας.

Τέλος, η πιθανότητα ελλείψεων κοινωνικών δεξιοτήτων σε κοινωνικά ανήσυχους νέους έχει επίσης προταθεί από άλλους συγγραφείς ως ένας από τους λόγους αρνητικής μεταχείρισης από συνομηλίκους (Greco and Morris 2005; Spence et al, 1999). Ωστόσο, η βιβλιογραφία δεν δείχνει σταθερά φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες στους κοινωνικά ανήσυχους νέους, όπως αξιολογούνται από ενήλικες παρατηρητές. Λαμβάνοντας υπόψη ότι μερικές μελέτες βρήκαν σημαντικές διαφορές δεξιοτήτων μεταξύ κοινωνικά ανήσυχων και μη αγχωδών νέων σε μέτρα όπως η αποτελεσματικότητα της απόδοσης ή η κοινωνική δεξιότητα (Alfano et al. 2006; Alfano et al. 2008; Beidel et al., 1999; Beidel et al. 2007).

1.2 Η σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη ατόμων με αυτισμό

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων, καθώς τους επιτρέπει να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα και να ανταποκρίνονται σε κοινωνικές καταστάσεις. Επιπλέον, ένα συντριπτικό σύνολο στοιχείων δείχνει ότι η κατοχή επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της κοινωνικής, ψυχολογικής και, σε πολλές περιπτώσεις, επαγγελματικής ευημερίας (Segrin & Givertz, 2003). Η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρεται τόσο σε ένα συγκεκριμένο σύνολο διαδικασιών που συνήθως περιλαμβάνουν μοντελοποίηση, λεκτικές οδηγίες, πρόβα συμπεριφοράς (παιχνίδι ρόλων), ανατροφοδότηση και ενίσχυση (Van Hasselt et al., 1985) και ταυτόχρονα, σε ένα διευρυνόμενο φάσμα προγραμμάτων που στοχεύουν σε οποιαδήποτε συμπεριφορά που θα μπορούσε ενδεχομένως να συμπεριληφθεί σε αυτόν τον τίτλο (Ralph, 2020).

Σύμφωνα με τους Segrin & Givertz (2003), η «θεωρία», αν μπορεί κανείς να την ονομάσει έτσι, πίσω από την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι να διδάξει στον εκπαιδευόμενο εκείνους τους τρόπους αλληλεπίδρασης που θα είναι ευχάριστοι και ελκυστικοί για τους άλλους (να ενισχύσει τις σχέσεις μαζί τους) και να αλληλεπιδράσει με τρόπους που είναι αποτελεσματικοί (να ενισχύσει την επίτευξη των

οργανικών στόχων μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους). Σύμφωνα με τον Schaffer (1996) η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς για τη σχολική, την προσωπική αλλά και την επαγγελματική ζωή των ατόμων. Θεωρείται γενικά ότι η ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων θα οδηγήσει τελικά σε μεγαλύτερη προσωπική ευτυχία και επιτυχία, καθώς και σε πιο θετική και λιγότερο αρνητική επίδραση σε όσους αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευόμενο (Segrin & Givertz, 2003). Επιπλέον, το παιδί εξασκείται συστηματικά σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που του εξασφαλίζουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, θετική εικόνα για τον εαυτό του και προσωπικές ικανοποιήσεις (Παρασκευόπουλος, 1982). Επίσης, οι Matson et al. (2007) αναφέρουν ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι απαραίτητο να δέχονται παρέμβαση για τις κοινωνικές τους δεξιότητες πριν από την ηλικία των 5 ετών. Η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση και τη σχολική αποτυχία (Asher et al., 1992).

Σύμφωνα με τους Gutstein & Whitney (2002), πολλές φορές, τα άτομα με ΔΑΦ έχουν δυσκολία στην ανταλλαγή των συναισθηματικών εμπειριών και στην κατανόηση της πρόθεσης των άλλων, οι οποίες είναι σημαντικές δεξιότητες για την κοινωνική αμοιβαιότητα και την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων. Οι Mazefsky et al., (2013) εξήγησαν τον ρόλο του συναισθήματος σε άτομα με ΔΑΦ, διερευνώντας τους υποκείμενους μηχανισμούς των συναισθηματικών αντιδράσεων και τον έλεγχο που έχουν τα άτομα με ΔΑΦ, κι έτσι, διαπίστωσαν πως η δυσκολία της συναισθηματικής ρύθμισης μπορεί να είναι εγγενής. Οι κοινωνικές διαταραχές στους νέους με ΔΑΦ δεν τείνουν να βελτιώνονται απλώς με την ανάπτυξη, αλλά μάλλον μπορεί να γίνουν πιο έντονες κατά την εφηβεία, όταν οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις κοινωνικές δεξιότητες (Picci & Scherf, 2015), τονίζοντας την αναγκαιότητα κατάλληλων παρεμβάσεων για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας.

Ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι πολλά παιδιά με ΔΑΦ βιώνουν κοινωνική απομόνωση, αυτό δεν οφείλεται πάντα στην έλλειψη κινήτρων για επαφή με άλλους (Rumsey et al. 1985; Orsmond et al. 2004; Kasari & Patterson, 2012), αλλά, μάλλον, σε φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Koegel & Koegel, 2006; Kasari & Patterson, 2012). Οι μαθητές με αυτισμό βιώνουν επίσης μεγαλύτερη απόρριψη και εκφοβισμό από τους άλλους (Hebron et al., 2015; Schroeder et al., 2014).

Οι Kasari και Patterson (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό όταν συμμετέχουν από κοινού με άλλους επηρεάζουν αρνητικά την ποσότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Επιπλέον, πολλά παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν έλλειψη επίγνωσης των άλλων, γεγονός που συμβάλλει περαιτέρω στις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες (Calder et al., 2013; Carter et al., 2014; Kasari et al., 2012; Reichow et al., 2012) οι κοινωνικές απαιτήσεις τείνουν να αυξάνονται για τα παιδιά με ΔΑΦ για κάθε έτος και τάξη που περνάει, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι κοινωνικές προκλήσεις.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές με αυτισμό συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πραγματολογία, που συνήθως αναφέρεται ως κοινωνική γλώσσα (Carter, et al., 2005; Miller et al., 2015; Staikova et al., 2013). Οι δυσκολίες στην πραγματολογία μπορεί να εκδηλωθούν με οποιαδήποτε από τις ακόλουθες συμπεριφορές: οπτική επαφή, αμοιβαία συνομιλία, λήψη σειράς, διατήρηση θέματος, χαιρετισμοί, προσωδία λόγου, κατανόηση μεταφορικού λόγου ή/και κατανόηση συναισθημάτων και μη λεκτικών ενδείξεων του σώματος (Shaked & Yirmiya, 2003; Tager-Flusberg, 2003; Tierney et al., 2014).

Το να μάθει κανείς να συμμετέχει σε αμοιβαίες κοινωνικές ανταλλαγές είναι μια πρόκληση που αντιμετωπίζει κάθε άτομο στο φάσμα του αυτισμού (Rutter, 1985; Rutter et al., 1992). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών συμβαίνουν όταν ανταλλάσσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όταν οι ενέργειές τους υποστηρίζουν η μία την άλλη και όταν οι ενέργειές τους γίνονται παρόμοιες μεταξύ τους (Cairns, 1979). Η αμοιβαιότητα μεταξύ των συνομηλίκων είναι κεντρική για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και εξυπηρετεί ποικίλες κοινωνικές λειτουργίες (Dunn & McGuire, 1992). Ορισμένες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΑΦ να ξεκινούν το παιχνίδι ζητώντας από τους άλλους να παίξουν, για παράδειγμα, "Ας παίξουμε" (Nikopolous & Keenan, 2004).

Η βιβλιογραφία για τις κοινωνικές δεξιότητες είναι αρκετά περιορισμένη για τους μεγαλύτερους μαθητές και τους ενήλικες με αυτισμό. Μια συγκεκριμένη κοινωνική μύηση που έχει μελετηθεί είναι η προσφορά βοήθειας. Η προσφορά βοήθειας είναι μια σημαντική δεξιότητα. Σε μια σχετικά νέα εφαρμογή συμπεριφορικών διαδικασιών, οι Harris et al. (1990) δίδαξαν τρία έφηβα αγόρια με

αυτισμό να προσφέρουν βοήθεια σε άλλους που δυσκολεύονταν με καθημερινές εργασίες, όπως να κουμπώσουν ένα κουμπί, να ανοίξουν ένα βάζο και να βάλουν ένα κλειδί σε κλειδαριά. Τα αγόρια διδάχθηκαν να προσφέρουν βοήθεια όταν κάποιος άλλος δήλωσε ότι δεν μπορούσε να ολοκληρώσει μια εργασία και παρατηρήθηκε γενίκευση σε άλλα άτομα στο πλαίσιο εκπαίδευσης. Χρησιμοποίησαν μια πολλαπλή γραμμή βάσης μεταξύ των συμμετεχόντων και μια πολλαπλή γραμμή βάσης μεταξύ των εργασιών για κάθε συμμετέχοντα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι κατάφεραν να μάθουν να ανταποκρίνονται στις ενδείξεις των άλλων που φανερώνουν την ανάγκη για βοήθεια. Η γενίκευση σε ένα νέο άτομο στο οικείο περιβάλλον επιδείχθηκε σταθερά, αν και άλλοι τύποι γενίκευσης ήταν πιο μεταβλητοί. Η δεξιότητα αυτή είναι σημαντική, καθώς αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινωνικής ευαισθησίας (Weiss & Harris, 2001).

Επιπλέον, ένα μέτρο κοινωνικής συμπεριφοράς είναι οι απαντήσεις στις κοινωνικές μήσεις άλλων. Ο στόχος σε τέτοιες μελέτες είναι να αυξηθεί ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά με αυτισμό ανταποκρίνονται με κοινωνικό κατάλληλο και επιτυχημένο τρόπο όταν κάποιος άλλος τους κάνει μια κοινωνική μύηση (Dixon et al., 2009). Για παράδειγμα, οι Maione και Mirenda (2006) στόχευσαν στις κοινωνικές απαντήσεις, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας που αναγνώριζε αυτά που έλεγε ένας άλλος, επαναλάμβανε αυτά που έλεγε ένας άλλος, συμφωνούσε με αυτά που έλεγε ένας άλλος, απαντούσε στις ερωτήσεις των συνομηλίκων, σχολίαζε τις τρέχουσες δραστηριότητες, ρωτούσε για τα σχόλια των συνομηλίκων και διευκρίνιζε τις ερωτήσεις των συνομηλίκων.

Μια άλλη κοινωνική δεξιότητα είναι η κατανόηση και η επίδειξη της κατάλληλης επιρροής. Οι Gena et al. (1996) χρησιμοποίησαν ένα σχέδιο πολλαπλών βασικών γραμμών για να διδάξουν σε τέσσερα άτομα με αυτισμό να ανταποκρίνονται με την κατάλληλη επιρροή. Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένη ανταπόκριση εντός των κατηγοριών για όλους τους συμμετέχοντες. Οι επιδράσεις ήταν συγκεκριμένες στις στοχευμένες κατηγορίες απόκρισης και η γενίκευση εμφανίστηκε σε όλους τους χρόνους, τις ρυθμίσεις, τους εκπαιδευτές και τα σενάρια (Weiss & Harris, 2001).

Τέλος, πολλά έχουν ειπωθεί για τη "Θεωρία του Νου" στα άτομα με αυτισμό τα τελευταία χρόνια. Οι Premack και Woodruff (1978) όρισαν τη Θεωρία του Νου ως την ικανότητα καταλογισμού ψυχικών καταστάσεων στον εαυτό μας και στους άλλους. Η

ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με το τι πιστεύουν οι άλλοι ότι συμβαίνει σε μια δεδομένη κατάσταση επιτρέπει σε κάποιον να προβλέψει τι θα κάνουν. Η Θεωρία του Νου (ToM) αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να κατανοεί τις νοητικές καταστάσεις άλλων. Τέτοιες ικανότητες αναφέρονται επίσης μερικές φορές ως "κοινωνική αντίληψη" ή "λήψη προοπτικής". Η λήψη προοπτικής είναι μια γνωστική ικανότητα να εξετάζει κανείς τον κόσμο από άλλες οπτικές γωνίες και "επιτρέπει στο άτομο να προβλέπει τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των άλλων" (Davis, 1983, σ. 115). Σύμφωνα με τον Baron-Cohen (1995; 2001), οι κύριες κοινωνικές προκλήσεις που επηρεάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ σχετίζονται με την έλλειψη λήψης προοπτικής. Ο Baron-Cohen (2001) εξηγεί ότι οι προκλήσεις στη λήψη προοπτικής μπορεί να οδηγήσουν σε έλλειψη ενσυναίσθησης ή σε μια κατάσταση απουσίας συνειδητοποίησης των συναισθημάτων των άλλων. Η λήψη προοπτικής μπορεί να είναι σημαντική για την κοινωνική ικανότητα, διότι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που είναι πιθανό να είναι κοινωνικά επιτυχημένες συχνά εξαρτώνται από την τρέχουσα νοητική κατάσταση του ατόμου με το οποίο κάποιος αλληλεπιδρά (Dixon et al., 2009). Η έρευνα του Baron-Cohen et al. (1985) είναι μία από τις πρώτες που συνδέει άμεσα τη Θεωρία του Νου με τον αυτισμό. Οι ερευνητές, στη μελέτη τους, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να επιτύχουν σε τεστ που απαιτούν την κατανόηση των προθέσεων και των σκέψεων άλλων. Εν κατακλείδι, η θεωρία αυτή παρέχει ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για να κατανοήσουμε των κοινωνικών δυσκολιών των ατόμων με αυτισμό.

1.2.1 Μέθοδοι για την ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό

Έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος στην ανάπτυξη μεθόδων για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα σε άτομα με αυτισμό και τους συνομηλίκους τους. Τόσο οι μέθοδοι που περιλαμβάνουν την παρέμβαση ενηλίκων όσο και οι στρατηγικές με τη μεσολάβηση συνομηλίκων έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για την οικοδόμηση της κοινωνικής ανταπόκρισης. Οι στρατηγικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στο παιδί με αυτισμό έχουν επίσης αποδώσει καρπούς. Ανάμεσα στις πιο ενδιαφέρουσες από αυτές είναι οι παρεμβάσεις

σε όλη την τάξη για περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και η χρήση σεναρίων για την ανάπτυξη σύνθετων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Weiss & Harris, 2001).

Οι παρεμβάσεις σε όλη την τάξη με τη χρήση μεθόδων που ωφελούν ολόκληρη την τάξη είναι μια προσέγγιση για την επίτευξη αυτού του στόχου της πλήρους ένταξης (Weiss & Harris, 2001). Η Kamps και οι συνεργάτες της (1992) δίδαξαν κοινωνικές δεξιότητες χρησιμοποιώντας μια πολλαπλή γραμμή βάσης σε όλα τα παιδιά και διαπίστωσαν θετική αλλαγή στις κοινωνικές συμπεριφορές τόσο των παιδιών με αυτισμό όσο και των συνομηλίκων τους. Τα ευρήματά τους εντόπισαν επίσης τη σημασία της εστίασης σε λίγες βασικές δεξιότητες κάθε φορά με πολλαπλές ευκαιρίες εξάσκησης αυτών των δεξιοτήτων (Weiss & Harris, 2001).

Στη βιβλιογραφία έχει διερευνηθεί ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών ή ικανοτήτων που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως κοινωνικές δεξιότητες. Αρχικά, οι κοινωνικές μνήμες ορίζονται συνήθως ως συμπεριφορές που δεν ανταποκρίνονται στην κοινωνική συμπεριφορά κάποιου άλλου. Αυτές οι συμπεριφορές περιγράφονται συχνά ως «αυθόρμητες» (Dixon et al., 2009). Για παράδειγμα, οι Taylor et al. (1999) χρησιμοποίησαν βίντεο-μοντελοποίηση για να διδάξουν σε παιδιά με αυτισμό να κάνουν σχόλια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. "Αυτό το αυτοκίνητο πηγαίνει γρήγορα!") με τα αδέρφια τους. Η Συνομιλιακή συμπεριφορά είναι ένας τρόπος που έχει μελετηθεί. Για παράδειγμα, οι Sarakoff et al. (2001) χρησιμοποίησαν γραπτά σενάρια για να διδάξουν στα παιδιά με ΔΑΦ να εμπλέκουν το ένα με το άλλο σε συζήτηση σχετικά με προτιμώμενα αντικείμενα που ήταν παρόντα. Τα σενάρια ξεθωριάστηκαν επιτυχώς και παρατηρήθηκαν επίσης μεγάλες αυξήσεις στις μη σεναριακές δηλώσεις συνομιλίας.

Έχει διεξαχθεί έρευνα σχετικά με τη χρήση μεθόδων συμπεριφοράς για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό να συμμετέχουν σε κοινωνικοδραματικό παιχνίδι. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι τυπικά αποτελείται από δύο ή περισσότερα παιδιά που παίζουν ρόλους μαζί σε κοινά θέματα, όπως «κλέφτες και αστυνομικοί» κ.λπ. (Dixon et al., 2009). Οι Goldstein και Cisar (1992) χρησιμοποίησαν σενάρια για να διδάξουν στα παιδιά με αυτισμό να συμμετέχουν σε κοινωνικοδραματικό παιχνίδι με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Οι McGee et al. (1992) χρησιμοποίησαν την παρεμπίπτουσα διδασκαλία με τη μεσολάβηση συνομηλίκων για να βελτιώσουν τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των συνομηλίκων τους.

Οι αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις ορίστηκαν από τους McGee et al. (1992) ως η εκδήλωση μιας πρωτοβουλίας του παιδιού προς ή από ένα παιδί με αυτισμό ή έναν συνομήλικό του, ακολουθούμενη από μια θετική ανταπόκριση του παιδιού από ή προς το παιδί με αυτισμό.

Ακόμη, η εκπαίδευση δεξιοτήτων κοινωνικής αντίληψης αναφέρεται στη διδασκαλία του ατόμου να παρακολουθεί, να διακρίνει και να αναγνωρίζει ενδείξεις που σχετίζονται με τα δικά του συναισθήματα, τα συναισθήματα και την προοπτική των άλλων σε μια αλληλεπίδραση και τα χαρακτηριστικά και τους κοινωνικούς κανόνες της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης και πλαισίου (Milne & Spence, 1987). Οι δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης αποτελούν σημαντική συνιστώσα της κοινωνικής γνώσης. Η κατάρτιση σε δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης δεν φαίνεται να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στην κοινωνική ικανότητα όταν χρησιμοποιείται μεμονωμένα (Milne & Spence, 1987).

Επιπρόσθετα, λεπτομερείς περιγραφές της κατάρτισης δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων για παιδιά έχουν περιγραφεί από τους Spivack & Shure (1976) και Camp & Bash (1981):

Εν συντομία, τα παιδιά διδάσκονται μια σειρά βημάτων επίλυσης προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων (i) του εντοπισμού της εμφάνισης ενός κοινωνικού προβλήματος που απαιτεί λύση, (ii) της σκέψης εναλλακτικών πιθανών απαντήσεων αντί να ανταποκρίνονται παρορμητικά, (iii) της πρόβλεψης πιθανών συνεπειών κάθε εναλλακτικής λύσης και (iv) της επιλογής και εκτέλεσης της στρατηγικής που είναι πιθανότερο να οδηγήσει σε επιτυχή έκβαση.

Αυτά τα βήματα διδάσκονται γενικά μέσα από μια σειρά ασκήσεων και παιχνιδιών που απεικονίζουν τα βήματα τόσο γενικά (με μη κοινωνικό υλικό) όσο και σε σχέση με δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις που σχετίζονται με το παιδί (Spence, 2003).

Επίσης, το PEERS (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills) είναι ένα πρόγραμμα ομαδικής παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων με τη βοήθεια γονέων, που επικεντρώνεται στη διδασκαλία δεξιοτήτων όπως η έναρξη και διατήρηση συζητήσεων, η διαχείριση φιλικών σχέσεων και η αντιμετώπιση της

απόρριψης. Οι Laugeson et al. (2009) μέσω του προγράμματος PEERS έδειξαν ότι οι έφηβοι με αυτισμό που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βελτίωσαν σημαντικά τις γνώσεις τους για τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική ανταπόκριση και τις συνολικές κοινωνικές δεξιότητες στους τομείς της κοινωνικής επικοινωνίας, της κοινωνικής γνώσης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, των κοινωνικών κινήτρων, της διεκδίκησης, της συνεργασίας και της ευθύνης. Οι Gantman et al. (2012) μελέτησαν την εφαρμογή του προγράμματος PEERS σε ενήλικες με αυτισμό και βρήκαν βελτιώσεις στη διατήρηση φιλικών σχέσεων και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή στρατηγικών για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό έχει αποδειχθεί αποτελεσματική. Οι μέθοδοι που ενισχύουν την κατανόηση και την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και η εκπαίδευση στις δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης προσφέρουν θετικά αποτελέσματα. Μια περιοχή που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση είναι η συνέχιση της εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ενηλικίωση. Με τις κατάλληλες προσεγγίσεις μπορεί να προαχθεί η ένταξη των ατόμων με αυτισμό και η συνολική τους ευημερία και ανάπτυξη.

1.3 Ορισμός και θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ) σε άτομα με αυτισμό

Η σύνθεση ιστοριών ξεκινά από τα πρώτα βήματα της ανθρώπινης επικοινωνίας, όταν οι άνθρωποι άρχισαν να εκφράζουν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους μέσω της αφήγησης. Η επικοινωνία μέσω της αφήγησης ιστοριών είναι βασική δραστηριότητα του ανθρώπου. Είναι ένας βασικός τρόπος κατανόησης της πραγματικότητάς μας, ένας τρόπος επικοινωνίας και μεταφοράς νοημάτων (Κατσαούνου & Τζωρτζακάκη, 2021). Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μία από τις αρχαιότερες μορφές επικοινωνίας. Με την ανάπτυξη της γραφής απέκτησε δομή, επιτρέποντας παράλληλα τη διατήρησή της.

Στη διάρκεια των τελευταίων ετών θεωρείται σημαντικό να παρατηρήσει κανείς το πώς το ενδιαφέρον για την αφήγηση αυξάνεται, καθώς και πώς οι διάφοροι κοινωνικοί επιστήμονες αναπτύσσουν τις δικές τους αφηγηματικές προσεγγίσεις,

αναγνωρίζοντας όλο και περισσότερο ότι η αφήγηση αποτελεί ένα ισχυρό μέσον για την κατανόηση και διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας (Πουρκός, 2009). Ο άνθρωπος μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποδίδοντάς της έναν κοινωνικό χαρακτήρα, αφού θεωρείται βασικός μοχλός ανάπτυξης της σκέψης μέσα από την οποία οικοδομεί νέες νοητικές ικανότητες, στηριζόμενος στο διαμεσολαβητικό ρόλο του κοινωνικού λόγου της αφήγησης που συναντά τον ατομικό εσωτερικό λόγο (Σαρρής, 2004). Με βάση τις μιμητικές προσεγγίσεις της αφήγησης, το κέντρο βάρους που υιοθετείται κατά την ερμηνεία, εξήγηση και αποτίμηση μιας αφήγησης είναι η εξωτερική πραγματικότητα της ζωής και πώς αυτή αντανακλάται ή αναπαρίσταται σ' αυτή την αφήγηση (Πουρκός, 2009). Επιπρόσθετα, ο Ζάχαρης (1997) αναφέρθηκε στο πληροφοριακό περιεχόμενο της παιδικής ιχνογράφησης, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως αφήγηση εικόνων.

Η ιστορία αποτελεί το αντικείμενο μιας αφηγηματικής πράξης πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων και εμπειριών του παρελθόντος που αξίζει να ακουστεί (Blenkiron, 2010). Η επικοινωνία κατά την αφήγηση αποτελεί έναν μοναδικό τύπο επικοινωνίας με τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Οι ιστορίες είναι ένας έμμεσος τρόπος έκφρασης, μέσω των οποίων τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αποτυπώσουν όλες τις διαστάσεις ενός βιώματος ή ενός συναισθήματος (Ισαρη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2018). Επιπλέον, βοηθούν τα άτομα να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τις δυσκολίες τις οποίες ήδη γνωρίζουν, αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν ή να εκφράσουν (Fleet & al., 2010). Επιπροσθέτως, η ιστορία που θα δημιουργήσει ένα παιδί μπορεί να μας μιλήσει μέσα σε λίγα λεπτά για βασικά θέματα που το απασχολούν. Μπορεί να το βοηθήσει να έρθει σε επαφή με τις δυσκολίες του, τα όνειρά του, με την εσωτερική του δύναμη (Κατσαούνου & Τζωρτζακάκη, 2021).

Η σύνθεση ιστοριών αποτελεί ικανότητα η οποία εμφανίστηκε στον άνθρωπο από νωρίς. Οι άνθρωποι μιλούν για τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους μέσω των ιστοριών (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023). Οι ιστορίες και τα παραμύθια χρησιμοποιούνται στην ψυχοθεραπεία, γιατί βοηθούν στη συμβολοποίηση αρνητικών εμπειριών και συναισθημάτων με τη χρήση της γλώσσας, κινητοποιώντας τους μηχανισμούς ταύτισης και προβολής. Έτσι επιτρέπεται σε παιδιά και ενήλικους να κινούνται στο συμβολικό-φανταστικό πεδίο σαν να ήταν αληθινό (Drucker, 1994). Σύμφωνα με τον Vygotsky (2004), κάθε κατασκευή της φαντασίας έχει επίδραση στα συναισθήματά μας κι ακόμη κι αν αυτή η φαντασία δεν ανταποκρίνεται στην

πραγματικότητα, τα συναισθήματα που ξυπνά είναι παρ' όλα αυτά αληθινά, συναισθήματα που ένα άτομο βιώνει πραγματικά. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως η δραστηριότητα των κατοπτρικών νευρώνων του εγκεφάλου, όταν βιώνουμε ένα γεγονός, είναι ίδια με τη δραστηριότητα των κατοπτρικών νευρώνων, όταν φανταζόμαστε έναν άνθρωπο να βιώνει το γεγονός. Αυτή η δραστηριότητα είναι κλειδί για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Carr et al., 2003).

Η τέχνη κατέχει μια ηθική διαθήκη, η οποία καθίσταται φανερή σε τίποτε λιγότερο από μια ορισμένη εσωτερική αποσαφήνιση του πνευματικού κόσμου, σε κάποια υπέρβαση των μύχων συγκρούσεων κάποιου και, κατά συνέπεια, σε μια απελευθέρωση ορισμένων καταπιεσμένων και απωθημένων δυνάμεων, ιδιαίτερα των δυνάμεων της ηθικής συμπεριφοράς (Vygotsky, 2009). Η Ψυχολογία της Τέχνης περιλαμβάνει δύο, ή ακόμα τρία, γνωστικά αντικείμενα της θεωρητικής ψυχολογίας. Κάθε θεωρία της τέχνης εξαρτάται από τις παραδοχές και τα ευρήματα όσον αφορά στη μελέτη της αντίληψης, στη μελέτη των συγκινήσεων και στη μελέτη της φαντασίας (Vygotsky, 2009). Σύμφωνα με τον Vygotsky:

(...) η αλήθεια της τέχνης και η αλήθεια της πραγματικότητας έχουν μεταξύ τους εξαιρετικά πολύπλοκες σχέσεις, και σε οποιοδήποτε έργο τέχνης η πραγματικότητα είναι τόσο μεταμορφωμένη και τόσο τροποποιημένη, που δεν υπάρχει τρόπος ώστε το νόημα να μπορεί να μεταφερθεί απευθείας από τα φαινόμενα της τέχνης στα φαινόμενα της πραγματικής ζωής». (Vygotsky, 1997, pp. 245-246)

Η σύνθεση ιστοριών μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή τέχνης, εφόσον ενέχει ελευθερία έκφρασης και ένα δημιουργήμα (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023). Για τη Naumburg (1995), το ασυνείδητο προβάλλεται πιο άμεσα σε εικόνες από ό,τι λέξεις. Μέσω της εφαρμογής του προγράμματος, τα άτομα που συμμετείχαν πρόβαλλαν τις φαντασιώσεις και τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με τον Ζάχαρη (1997), η ΨΜΣΙ περιλαμβάνει και στοιχεία από τη μέθοδο δημιουργικής γραφής. Όμως, η ΨΜΣΙ αποτελεί έναν τρόπο να εκφράζουν τα άτομα τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, τους προβληματισμούς τους, τις εμπειρίες τους και αποτελεί ευκαιρία για ψυχοεκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Τζωρτζακάκη και σύν. (2023), η ιστορία, λοιπόν, λειτουργεί ως αφορμή για συζήτηση σχετική με την αληθινή ζωή.

Η Ψυχοεκπαίδευση με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ) βασίζεται στην ιδέα ότι η ικανότητα του ανθρώπου να συνθέτει ιστορίες είναι έμφυτη, εφόσον αυτό συμβαίνει όσο υπάρχει ανθρώπινος πολιτισμός. Η ΨΜΣΙ είναι κάτι παραπάνω από δημιουργική γραφή, εφόσον το δημιούργημα των συμμετεχόντων γίνεται αφορμή για ψυχοεκπαίδευση (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023). Μέσω της ΨΜΣΙ, τα άτομα μπορούν να εκφράζονται δημιουργικά και ελεύθερα με ενεργό τρόπο, αφήνοντας το δεξιό μέρος του εγκεφάλου τους να μιλήσει σε μια συμβολική γλώσσα (Ginger, 2010). Σε ομαδικό πρόγραμμα ΨΜΣΙ, η ιστορία η οποία δημιουργείται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων, είναι κάτι πολύ παραπάνω από το άθροισμα των ιδεών των συμμετεχόντων (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023).

Λαμβάνοντας υπόψη τη Θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης Θετικών Συναισθημάτων της Fredrickson (1998), τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται με την αύξηση της δημιουργικότητας, της αισιοδοξίας και της ποιότητας ζωής, οξύνουν την προσοχή και την αντίληψη, βελτιώνουν τη γνωστική ικανότητα, παρακινούν σε δράση, προσφέρουν περισσότερους φυσικούς, κοινωνικούς και διανοητικούς πόρους, ερεθίσματα και ισχυρότερα κίνητρα. Το πλέον αινιγματικό ζήτημα για τη σύγχρονη ψυχολογία παραμένει το πρόβλημα της σύνδεσης και αμοιβαίας σχέσης των συναισθηματικών γεγονότων και της φαντασίας, καθώς πολύ λίγα πράγματα είναι γνωστά για τη φαντασία και τα συναισθήματα. Αυτό εν μέρει οφείλεται στο γεγονός ότι τα συναισθήματα έχουν μια σειρά ειδικών χαρακτηριστικών, μεταξύ των οποίων το πιο σημαντικό, σύμφωνα με τον Titchener, είναι η αοριστία (ασάφεια). Η αοριστία είναι ακριβώς αυτή που κάνει το συναίσθημα να διαφέρει από την αισθητηριακή εντύπωση (Vygotsky, 2009).

Παρόλο που άτομα με ΔΑΦ δυσκολεύονται «να ταξιδέψουν νοερά στον χρόνο» στην αφήγησή τους, έχει βρεθεί ότι η σύνθεση ιστοριών μπορεί να βοηθήσει στη δόμηση της σκέψης τους (Ferretti et al., 2018). Αν λάβουμε υπόψη μας τον ορισμό της αφήγησης, ότι αποτελεί έκθεση πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων που πραγματοποιείται προφορικά ή γραπτά (Ricoeur, 1990) και ότι συνιστά μια από τις ισχυρότερες και πιο συχνές μορφές διαλόγου στην ανθρώπινη επικοινωνία αφού η αφηγηματική δομή είναι έμφυτη στην πράξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Bruner, 1997), μπορούμε να αντιληφθούμε τους λόγους που διαμορφώνουν τη δυναμική της στο λογής κοινό-ακροατήριο των ιστοριών που ακούγονται κάθε φορά (Προύσαλης, 2009).

Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τεχνικών σχετικών με ιστορίες στην ειδική αγωγή είναι πολλά. Οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν εμπειρίες για βασικά θέματα της ζωής και δομούν τις γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Εκφράζονται με προσωπικό, φαντασιωτικό τρόπο, αυτοσχεδιάζουν, δίνουν τις δικές τους εκδοχές για την πραγματικότητα (Κατσαούνου & Τζωρτζακάκη, 2021). Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας παρατηρούμε ότι οι ιστορίες λειτουργούν ως προσομοιώσεις, μας βοηθούν να κατανοούμε όχι μόνο τους ήρωες που πρωταγωνιστούν αλλά και την ψυχολογία των ανθρώπων γενικότερα (Oatley, 2011). Συνεπώς, η χρήση των ιστοριών αποδεικνύεται ιδιαίτερα ωφέλιμη για την ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, καθώς και την ενίσχυση της αυτογνωσίας τους.

Μια τεχνική βασισμένη στη σύνθεση ιστοριών έχει αναπτυχθεί από τους Lahad et al. (2013), σύμφωνα με την οποία, με έξι ερωτήσεις, που θεωρούνται ως άξονες κάθε μύθου και παραμυθιού, ζητούσαν από τους θεραπευόμενούς τους να συνθέσουν μια ιστορία. Το 6PSM (Six Part Story Making) αρχικά χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο Δραματοθεραπείας και ύστερα ως διαγνωστικό εργαλείο. Θεωρούσαν πως ίσως μια τέτοια ιστορία «μπορεί να δείξει τον τρόπο με τον οποίο ο εαυτός προβάλλεται στην πραγματικότητα προκειμένου να συναντήσει τον κόσμο» (Lahad et al., 2013). Συνεπώς, μπορούμε να κατανοήσουμε πώς τα άτομα αλληλεπιδρούν με τον κόσμο γύρω τους, αλλά και πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μέσα σε αυτόν. Επιπλέον, η συναισθηματική έκφραση μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων.

1.4 Η εφαρμογή του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ): Στρατηγικές, Στόχοι και Αποτελεσματικότητα

Η εφαρμογή του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ) μπορεί να γίνει είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο. Με την ομαδική χρήση των ιστοριών ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες και αποκτάται αίσθηση της ομάδας, η ατομική εστιάζει περισσότερο στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού (Κατσαούνου & Τζωρτζακάκη, 2021). Σήμερα, πραγματοποιούνται ατομικές και ομαδικές συνεδρίες, στο πλαίσιο ενός προγράμματος ενδυνάμωσης, καλλιέργειας

δεξιοτήτων και ένταξης των ατόμων. Το πρόγραμμα λαμβάνει χώρα είτε στον εσωτερικό χώρο του φορέα είτε σε εξωτερικούς χώρους.

Σύμφωνα με τους Τζωρτζακάκη και σύν. (2023), ο βασικός στόχος της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης ΨΜΣΙ είναι να αποκτήσουμε μια καλύτερη εικόνα για τον εσωτερικό κόσμο των ατόμων που ζητούν τη βοήθειά μας, χωρίς να βιώνουν άγχος για τυχόν λανθασμένη απάντηση. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, η ψυχοεκπαίδευση, η εμπειρία θετικών συναισθημάτων και η ψυχαγωγία και στην περίπτωση της ομαδικής παρέμβασης επιπλέον στόχοι είναι η δυνατότητα για συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας και η ανταλλαγή σκέψεων και ενθάρρυνσης μεταξύ των μελών της ομάδας (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023).

Τρεις είναι οι βασικές αρχές κατά την εφαρμογή της ΨΜΣΙ. Σύμφωνα με τους Τζωρτζακάκη και σύν. (2023):

Αρχικά, η ιστορία που θα φτιαχτεί δεν είναι καθορισμένη από τον συντονιστή, ούτε έχει παρόμοιο περιεχόμενο με άλλη προϋπάρχουσα ιστορία, παραμύθι, κλπ. Δεύτερον, κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της ιστορίας οι συμμετέχοντες να επιτρέπεται να εκφράσουν επιθετικές ή άλλες αρνητικές σκέψεις. Συζητείται με τον θεραπευτή το περιεχόμενο αυτών των αρνητικών σκέψεων και ζητείται στη συνέχεια να παραλλαχθούν από τον θεραπευόμενο, έτσι ώστε αυτό που θα γραφτεί να εμπεριέχει σεβασμό στον άλλον άνθρωπο... Τρίτη αρχή είναι η ιστορία να σχετίζεται «με το εδώ και τώρα» της σύνθεσης της ιστορίας. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας χρησιμοποιούνται στοιχεία από τη συμπεριφορά των ατόμων με τα οποία δουλεύουμε εκείνη τη στιγμή ή από άλλες αισθητηριακές ενοχλήσεις ή ξεσπάσματα, τα οποία είναι δυνατόν να επεξεργαστούν και να αναπλαισιωθούν κατάλληλα.

Κατά τη διαδικασία της σύνθεσης μιας ιστορίας χρησιμοποιούνταν ερωτήσεις σε έντυπη μορφή ή και προφορικά και, αν οι συμμετέχοντες/ουσες το επιθυμούσαν, μπορούσαν να ζωγραφίσουν σκηνές της ιστορίας. Οι συντονίστριες ψυχολόγοι λειτουργούσαν βοηθητικά, ώστε, να αναδειχθούν θέματα που προβλημάτιζαν τους

συμμετέχοντες, καθώς και σκέψεις και συναισθήματά τους (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023).

Επιπλέον, η ΨΜΣΙ εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ακόμη και στους μήνες όπου υπήρχε καθολική απαγόρευση μετακινήσεων, από τα μέσα Μαρτίου ως τα τέλη Μαΐου 2020 και κατά το δεύτερο κύμα της πανδημίας από αρχές Νοεμβρίου 2020 ως τα τέλη Ιανουαρίου 2021 (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023). Δημιουργήθηκαν ιστορίες, οι οποίες βοήθησαν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν αισθήματα φόβου και ανησυχίας. Η ΨΜΣΙ έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη διαχείριση αυτών των συναισθημάτων και στην αποδοχή της πρωτόγνωρης, δύσκολης και αβέβαιης πραγματικότητας (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Τζωρτζακάκη και σύν. (2023), μέσα από τη χρήση της φαντασίας και τα θετικά συναισθήματα που βίωναν, είχαν τη δυνατότητα να «ταξιδέψουν» με το μυαλό τους, με αποτέλεσμα τη μείωση των επιπέδων άγχους που βίωναν και τον καλύτερο έλεγχο της συμπεριφοράς τους.

Στις ιστορίες εμφανίζεται το δυνατό κομμάτι του ατόμου. Τα άτομα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ακόμη κι όταν εξέφραζαν μεγάλες δυσκολίες, δέχονταν να επινοήσουν κάποιον ήρωα που θα συνέβαλε στη διαχείριση της δυσκολίας ή θα έδινε λύση (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023). Τα συναισθήματα λύπης, θυμού ή φόβου μετατρέπονταν σε θετικά συναισθήματα και οι συμμετέχοντες αισθάνονταν καλύτερα.

Κάποιες παρατηρήσεις, σύμφωνα με τους Τζωρτζακάκη και σύν. (2023) είναι ότι:

(α) η ομαδική σύνθεση ιστοριών ισχυροποιούσε συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας... (β) η επεξεργασία ερεθισμάτων σχετικών με αισθητηριακές υπερευαισθησίες, που ίσως τυχαία συνέβαιναν την ώρα της συνεδρίας, καθιστούσε τα ερεθίσματα πιο ανεκτά... (γ) η συζήτηση γύρω από τις ανθρώπινες σχέσεις συνέβαλε στην ενσυναίσθηση και την κοινωνική επαφή. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες σχετίζονταν με τις συντονίστριες ή με τα άλλα μέλη της ομάδας.

Βασικές προϋποθέσεις για να συμμετέχει κάποιος σε πρόγραμμα ΨΜΣΙ είναι να είναι άνω των τεσσάρων ετών και να έχει κατακτήσει βασικές δεξιότητες στον λόγο.

Όμως, ακόμα και άτομα που απαντούν στερεοτυπικά μπορούν να συμμετέχουν, καθώς οι συμμετέχοντες σταδιακά εξοικειώνονται, ανοίγονται και εκφράζουν όλο και περισσότερα συναισθήματα ή ιδέες (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023). Σημαντική είναι, επίσης, η σχέση εμπιστοσύνης με τον συντονιστή του προγράμματος.

Συνολικά, η Ψυχοεκπαίδευση με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ) αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη στην ειδική αγωγή, συμβάλλοντας στην ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των ατόμων. Επιπλέον, αποτελεί ένα δημιουργικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να ενισχύσει τη δυνατότητα σκέψης και αυτοαντίληψης και να επιτρέψει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.

1.5 Συναφής ερευνητική δραστηριότητα

Η έρευνα για τις κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα με αυτισμό αποτελεί έναν ευρύ και εξελισσόμενο τομέα, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες είναι κρίσιμες σε κάθε τομέα της ζωής, αφού επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα των σχέσεων και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μας. Διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εκτελούν επιτυχώς εργασίες αναγνώρισης συναισθημάτων, αποδίδουν καλύτερα στις κοινωνικές δεξιότητες, σύμφωνα με το Σύστημα Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Gresham, & Elliott, 1990).

Η έρευνα γύρω από αυτό το αντικείμενο επικεντρώνεται στις κοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό, καθώς και σε προγράμματα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Training - SST), τα οποία παρέχουν σαφή και δομημένη διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών μέσω προσομοιώσεων και καθοδηγούμενων πρακτικών ασκήσεων. Το SST περιλαμβάνει συχνά εκπαίδευση σε δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Αυτή η συνιστώσα διδάσκει στους νέους μια στρατηγική για τον προσδιορισμό μιας αντίδρασης που είναι πιθανό να είναι αποτελεσματική στη διαχείριση μιας δύσκολης κοινωνικής κατάστασης (Spence, 2003).

Όσον αφορά τις παρεμβάσεις για τις κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα με αυτισμό, η έρευνα δείχνει ότι στοχεύουν στην ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκτέλεση

κοινωνικών συμπεριφορών και περιλαμβάνουν τις "κοινωνικές αυτοψίες" (Bieber, 1994), όπου η επίλυση προβλημάτων και η θετική ενίσχυση χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της κοινωνικής μάθησης. Οι παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην αύξηση της ευχέρειας των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών μέσω της έκθεσης και της εξάσκησης περιλαμβάνουν τα "κοινωνικά σενάρια", όπου οι έφηβοι μπορούν να φέρουν κάρτες με απαντήσεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια διαφόρων αλληλεπιδράσεων (Barnhill, 2002).

Η Guli και οι συνεργάτες αναφέρουν πως τα παιδιά με ΔΑΦ επωφελούνται σημαντικά από τα προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων γιατί είναι περισσότερο βιωματικά, λιγότερο διδακτικά και έχουν αναπτυχθεί για συγκεκριμένες ανάγκες τους (Guli et al., 2013). Για την επίτευξη των παρεμβάσεων, οι ερευνητές έχουν παραδοσιακά χρησιμοποιήσει συμπεριφοριστικές τεχνικές και τεχνικές από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης τόσο σε ατομικά όσο και σε ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ (Cappadocia & Weiss, 2011). Επιπλέον, έχουν αναπτυχθεί παρεμβάσεις που στοχεύουν ειδικά στη Θεωρία του Νου, όπου έχουν χρησιμοποιηθεί παιχνίδια ρόλων, εικόνες και παιχνίδια για τη διδασκαλία της λήψης προοπτικής (Howlin et al., 1999; Ozonoff & Miller, 1995).

Επίσης, έχει εξεταστεί ως εργαλείο η σύνθεση κοινωνικών ιστοριών (social stories), οι οποίες διδάσκουν συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες, όπως η διαχείριση συναισθημάτων, η εναλλαγή σειράς στον διάλογο, κ.ά. Η χρήση της μεθόδου των "κοινωνικών ιστοριών" που εισήγαγε η Gray (2015), έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό, καθώς οι ιστορίες αυτές παρέχουν συγκεκριμένα παραδείγματα κοινωνικών καταστάσεων, τα οποία τα άτομα μπορούν να κατανοήσουν και να αναπαραγάγουν σε πραγματικές συνθήκες (Kuoch & Mirenda, 2003). Η Carol Gray εισήγαγε τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό. Η βασική θεωρητική αρχή αυτής της προσέγγισης είναι η παροχή σαφών και δομημένων παραδειγμάτων κοινωνικών καταστάσεων μέσω σύντομων αφηγήσεων, οι οποίες εξηγούν τους κοινωνικούς κανόνες, τις κατάλληλες αντιδράσεις και τις προσδοκώμενες συμπεριφορές (Gray, 2015). Στη μελέτη των Kuoch και Mirenda (2003) διαπιστώθηκε ότι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών συνέβαλε στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έδειξαν σημαντική πρόοδο στη διαχείριση καταστάσεων που απαιτούν κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως η

αναμονή στη σειρά ή η έναρξη συνομιλιών. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές ιστορίες ενισχύουν την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και τη μείωση του άγχους που προκαλούν άγνωστες καταστάσεις και προσφέρουν ένα πλαίσιο στο οποίο τα άτομα μπορούν να εξασκηθούν με ασφάλεια.

Παράλληλα, η Αφηγηματική Θεωρία του Bruner (1990) υποστηρίζει ότι η αφήγηση αποτελεί βασικό μηχανισμό για την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και των κοινωνικών σχέσεων. Μέσω της χρήσης ιστοριών, τα άτομα με αυτισμό μπορούν να κατασκευάσουν νόημα από τις κοινωνικές τους εμπειρίες, προσομοιώνοντας και κατανοώντας πώς λειτουργούν οι κοινωνικές καταστάσεις στην πραγματική ζωή. Με βάση την ερευνητική βιβλιογραφία, η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλλει θετικά στην κοινωνική ζωή των ατόμων.

Επιπλέον, έχει ερευνηθεί η προσέγγιση SEL (Social and Emotional Learning). Οι Elias et al. (1997) όρισαν τη SEL ως τη διαδικασία απόκτησης βασικών ικανοτήτων για την αναγνώριση και τη διαχείριση συναισθημάτων, τον καθορισμό και την επίτευξη θετικών στόχων, την εκτίμηση των προοπτικών των άλλων, τη δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και τον εποικοδομητικό χειρισμό διαπροσωπικών καταστάσεων. Οι άμεσοι στόχοι των προγραμμάτων SEL είναι να προωθήσουν την ανάπτυξη πέντε αλληλένδετων συνόλων γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική ευαισθητοποίηση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2005). Η απόκτηση δεξιοτήτων SEL οδηγεί σε μια εξέλιξη που μετακινεί τον έλεγχο από εξωτερικές πηγές σε εσωτερικές πεποιθήσεις και αξίες, που περιλαμβάνουν τη φροντίδα και το ενδιαφέρον για τους άλλους, τη λήψη καλών αποφάσεων και την ανάληψη ευθύνης για τις επιλογές και τη συμπεριφορά (Kechagias, 2011). Με την πάροδο του χρόνου, ο έλεγχος των ικανοτήτων SEL οδηγεί σε μια αναπτυξιακή εξέλιξη που οδηγεί σε μια μετατόπιση από τον κυρίαρχο έλεγχο από εξωτερικούς παράγοντες στο να ενεργεί όλο και περισσότερο σύμφωνα με τις εσωτερικευμένες πεποιθήσεις και αξίες, τη φροντίδα και το ενδιαφέρον για τους άλλους, τη λήψη καλών αποφάσεων και την ανάληψη ευθύνης για τις επιλογές και τις συμπεριφορές κάποιου (Bear & Watkins, 2006).

Η δημιουργική γραφή και η αφήγηση αποτελούν επίσης αντικείμενα ερευνών, που έχουν προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την επίδραση στον κοινωνικό τομέα

των ατόμων. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργική γραφή και η αφήγηση μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία. Για παράδειγμα, οι Kress & van Leeuwen (2006) αναφέρουν ότι η αφήγηση ενισχύει τη δυνατότητα των ατόμων να κατανοούν τις κοινωνικές σχέσεις και να διαχειρίζονται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, η έρευνα της Kauffman (2008) αναδεικνύει πώς η δημιουργική γραφή μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των ατόμων και συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Συμπερασματικά, η έρευνα για τις κοινωνικές δεξιότητες δείχνει ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την επικοινωνία και τις σχέσεις των ατόμων. Στα άτομα με αυτισμό, η εκπαίδευση σε προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της διαχείρισης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η εκπαίδευση των ατόμων μπορεί να προάγει δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, η κοινωνική ευαισθητοποίηση, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Συνεπώς, η έρευνα υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις αποτελούν απαραίτητα εργαλεία για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

2ο Κεφάλαιο: Σκοπός και Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Συγκεκριλαιώνοντας τη θεωρητική ανασκόπηση μπορούμε να αναφέρουμε ότι ο τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξή τους αποτελεί ένα εκτενές ερευνητικό πεδίο. Ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» είναι γενικός και αναφέρεται σε ένα ετερογενές σύνολο διαπροσωπικών συμπεριφορών. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες ικανότητες που οδηγούν σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Hops, 1983) και στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους ανθρώπους (Gresham & Elliott, 1984). Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με άλλα άτομα, να ανταλλάσσει πληροφορίες, να συνεργάζεται, να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προσδοκίες. Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και τη γενική ευημερία του ατόμου.

Το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τη σύνθεση ιστοριών, σε νέους με αυτισμό. Το πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών πραγματοποιείται σε έναν πολυχώρο που απευθύνεται σε παιδιά, εφήβους και νέους με αυτισμό. Στο πρόγραμμα αυτό, τα άτομα καλούνται να συνθέσουν μια ιστορία είτε ομαδικά είτε σε ατομικές συνεδρίες. Στις ομάδες τα μέλη συνεργάζονται για να συνθέσουν μια ιστορία και στις ατομικές συνεδρίες χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, με εικόνες και ερωτήσεις, για να κατευθύνουν τους συμμετέχοντες ώστε να δημιουργήσουν μια ιστορία.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να κατανοήσει πώς τα άτομα βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές δεξιότητες και πώς μπορεί να γίνει η ανάπτυξή τους μέσω του προγράμματος σύνθεσης ιστοριών. Συγκεκριμένα, σκοπός είναι να αξιολογηθεί η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των ατόμων μέσω του προγράμματος και η αξιοποίηση των δεξιοτήτων στην κοινωνική ζωή των ατόμων. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τον τρόπο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό και να εξετάσει τις εμπειρίες των ατόμων κατά τη διαδικασία της σύνθεσης ιστοριών, εστιάζοντας στις προκλήσεις και τα οφέλη που έχουν βιώσει.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το παρόν ερευνητικό εγχείρημα είναι τα εξής:

1. Πώς νοηματοδοτείται η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα;

1α. Ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν στις κοινωνικές δεξιότητες;

2. Ποιες είναι οι εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες;

2α. Πως αποτιμούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (γενικά πριν τη σύνθεση ιστοριών);

2β. Ποιες στρατηγικές υιοθετούν;

2γ. Ποιες είναι οι εμπειρίες τους από την εκπαίδευση και την υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;

3. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών;

3α. Πώς η κατανόηση και η αναδοχή των διαφορετικών κοινωνικών προτύπων επηρεάζουν την εμπειρία τους στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, όπως αναδεικνύεται μέσω των ιστοριών τους;

3β. Πως αποτιμούν τη σύνθεση ιστοριών ως εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων;

4. Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών;

4α. Σε ποια επίπεδα εντοπίζονται οι βασικότερες προκλήσεις;

4β. Ποιες είναι οι προτάσεις βελτίωσης;

2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

Για την προκειμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα ανάγεται στα τέλη του 19ου με αρχές του 20ού αιώνα και έχει τις καταβολές της στο έργο ανθρωπολόγων και κοινωνιολόγων που επιχείρησαν να κατανοήσουν τους πολιτισμούς των «άλλων», των ανοίκειων, των ανθρώπων που οι πολιτισμοί τους διέφεραν από τον ευρωπαϊκό και τον βορειοαμερικανικό (Μοργου, 2007). Στην Αγγλία η ποιοτική έρευνα πρωτοεμφανίστηκε μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα, από ερευνητές με καταβολές στην κοινωνιολογία και στην έρευνα δράση, που μελέτησαν πτυχές του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος σπουδών» των κοινωνικών σχέσεων και αξιών μέσα στις σχολικές τάξεις (Erickson, 2018, σελ. 110). Η έρευνα ποιοτικής μεθοδολογίας αντλεί τις οντολογικές και επιστημολογικές της παραδοχές από φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα που θέτουν στο επίκεντρο τις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της διάδρασης, της περιγραφής, της κατανόησης και της ερμηνείας (Ponterotto, 2005b; Smith, 2003; Willig, 2015). Όπως αναφέρει ο Creswell (2007), οι φιλοσοφικές παραδοχές που ακολουθούν την ποιοτική έρευνα, εδράζουν μέσα σε θεωρητικά ερμηνευτικά σχήματα των κοινωνικών επιστημών ή και στις θεωρίες κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία και την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας στα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001). Οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι υποστηρίζουν ότι παρέχουν τη δυνατότητα για ευρύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη μέσα από τη μελέτη των προσωπικών νοηματοδοτήσεων και ερμηνειών του ατόμου για τον περιβάλλοντα κόσμο (Σταλίκας, 2005). Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση μη ποσοτικοποιημένων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες ορίζονται από κοινωνικές διαδικασίες, συνθήκες και νοήματα (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπρόσθετα, επιχειρεί να πετύχει μια εις βάθος διερεύνηση απόψεων και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί και αποσκοπεί να δημιουργήσει μια σφαιρική αντίληψη των στοιχείων όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό πλαίσιο, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την κουλτούρα των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Ιωσηφίδης, 2003). Οι ποιοτικές μεθοδολογίες αποτελούνται από τις φιλοσοφικές προοπτικές, τις υποθέσεις, τα αξιώματα και τις προσεγγίσεις που

χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να καταστήσουν το έργο τους ανοιχτό σε ανάλυση, κριτική, αναπαραγωγή, επανάληψη ή/και προσαρμογή και για να επιλέξουν ερευνητικές μεθόδους (Vaismoradi et al., 2013). Επίσης, βοηθούν στη διερεύνηση ζητημάτων με τα οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά. Γι' αυτό είναι πιο κατάλληλη η ποιοτική έρευνα όταν το πρόβλημα ή το ζήτημα που επιδιώκουμε να μελετήσουμε δεν έχει διερευνηθεί (ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς) (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι ποιοτικές μέθοδοι γενικότερα επιτρέπουν τη λεπτομερειακή σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005). Η ποιοτική μέθοδος δίνει την ευκαιρία στον/στην ερευνητή/τρια να διερευνήσει τις απόψεις των υποκειμένων και να αποδώσει τη σημασία σε αυτές, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα να καταγραφεί η φωνή και οι εκφράσεις των συμμετεχόντων (Eisner, 2017). Επιπλέον, οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες της έρευνας, λαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen et al., 2008). Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη συγκρότηση ολικής εικόνας για την κάθε περίπτωση, στον εντοπισμό των κοινών τους σημείων και στην κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι στην ανακάλυψη γενικών τάσεων, δεδομένου ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων, ο οποίος δεν προσφέρεται για γενίκευση (Κυριαζή, 2011). Στην ποιοτική έρευνα καθίσταται δυνατή η άντληση πλούσιων πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα και λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό διερεύνηση περιπτώσεων, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών (Κυριαζή, 2011). Καθώς οι καταστάσεις που βιώνουν τα άτομα στο κοινωνικό τους περιβάλλον αποτελούν κοινωνικές κατασκευές είναι σημαντικό σε κάθε ερευνητική προσπάθεια να συμπεριλαμβάνεται η μελέτη των αξιών και των ιδεολογιών που αναδύονται από αυτές (Mertens & McLaughlin, 2004). Βασικό πλεονέκτημα είναι ότι εστιάζοντας την προσοχή στη ζωή των υποκειμένων, η ποιοτική έρευνα παρέχει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες προοπτικές τους και να ακουστούν οι ιστορίες και οι φωνές τους, που πολλές φορές είναι καταπιεσμένες από τις δομές εξουσίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τέλος, σύμφωνα με τον Σταλικά (2005), στον χώρο των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων διακρίνονται δύο βασικοί προσανατολισμοί: η ερμηνευτική μέθοδος, στο πλαίσιο της οποίας αναλύονται η γλώσσα, η συμπεριφορά, οι δράσεις, οι αντιδράσεις και η σκέψη κάθε ατόμου προκειμένου να καταγραφεί μια ερμηνεία-περιγραφή των εννοιολογικών κατασκευών και του φαινομενολογικού κόσμου του ατόμου• και η διαλεκτική μέθοδος, στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων για το εκάστοτε υπό μελέτη θέμα, με στόχο τη συνολική περιγραφή, ανάλυση και παρουσίασή του. Η ανοιχτότητα που διατρέχει την ποιοτική έρευνα οδηγεί σε μία διαρκή αντίσταση από μεριάς της, στις απόπειρες επιβολής ενός ενιαίου επιστημονικού παραδείγματος στο ερευνητικό της έργο (Denzin & Lincoln, 2018, σ. 19).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση διερεύνησης των απόψεων και των εμπειριών ατόμων με αυτισμό. Η χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας δίνει στην παρούσα έρευνα τη δυνατότητα χρήσης ενός ευέλικτου σχεδιασμού που δίνει ιδιαίτερη αξία στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών και στο νόημα που οι ίδιοι δίνουν σε αυτές.

2.4 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης του υλικού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως η ερευνητική μέθοδος για την υποκειμενική ερμηνεία του περιεχομένου των δεδομένων κειμένου μέσω της συστηματικής διαδικασίας ταξινόμησης της κωδικοποίησης και του προσδιορισμού θεματικών αξόνων (Hsieh & Shannon, 2005). Θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς βοηθάει στη μείωση μεγάλης έκτασης κειμένων μέσω της ταξινόμησής τους σε διαχειρίσιμες και κατανοητές κατηγορίες (Weber, 1990). Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιεί κανόνες για να εξάγει έγκυρα συμπεράσματα μέσα από την ανάλυση γραπτών κειμένων και γι' αυτό τον λόγο χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα καθώς δίνει τη δυνατότητα να διεξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα σε διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας (Verma & Mallick, 1999).

Ο Krippendorff (1980) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου, ως τη χρήση έγκυρης μεθόδου για την παραγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων από το κείμενο σε άλλες καταστάσεις ή ιδιότητες της πηγής. Μακράν η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πηγή δεδομένων για την ανάλυση περιεχομένου είναι το γραπτό κείμενο (Krippendorff, 2012). Η ανάλυση περιεχομένου περιλαμβάνει ανάλυση κειμένου, συστηματική μελέτη γραπτού κειμένου ή μεταγγραμμένου λόγου, καθώς και τεχνικές που εστιάζουν σε μη κειμενικό περιεχόμενο μηνυμάτων, συμπεριλαμβανομένων εικονογραφικών εικόνων, γραφικών στοιχείων, κινούμενων εικόνων, μη λεκτικών συμπεριφορών, μουσικής και ήχων (Neuendorf & Kumar, 2016). Οι διάφορες προσεγγίσεις στην ανάλυση περιεχομένου σε αυτόν τον τομέα κυμαίνονται σε πολυπλοκότητα από απλή βαθμολόγηση λέξεων-κλειδιών, στην οποία οι συμμετέχοντες πιστώνονται για τη συμπερίληψη ορισμένων λέξεων-κλειδιών στο δοκίμιό τους, σε πιο προηγμένες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν Bayesian πιθανότητες για να καθορίσουν την πιθανότητα ότι τα δοκίμια υψηλής βαθμολογίας θα χρησιμοποιούσαν ένα συγκεκριμένο σύνολο λέξεων με μια συγκεκριμένη σειρά (Landauer & Dumais, 1997). Ο Schreier (2012) προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου ως ερμηνευτική, νατουραλιστική, περιστασιακή, αντανakλαστική, με αναδυόμενη ευελιξία, επαγωγική, προσανατολισμένη στην περίπτωση και δίνοντας έμφαση στην εγκυρότητα (σελ. 21).

Κατά κύριο λόγο η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σχετική συχνότητα και τη σημαντικότητα ορισμένων θεμάτων και περιλαμβάνει την καταμέτρηση εννοιών, λέξεων ή γεγονότων και την παρουσίασή τους σε μορφή πίνακα (Verma & Mallick, 1999). Η πραγμάτωση της ανάλυσης περιεχομένου είναι συνάρτηση της διαδικασίας κωδικοποίησης που προϋποθέτει την οργάνωση μεγάλης έκτασης κειμένων σε ολιγάριθμες κατηγορίες περιεχομένου (Weber, 1990). Η δημιουργία κατηγοριών από τον ερευνητή αποτελεί μια υποκειμενική διαδικασία καθώς το περιεχόμενό του μπορεί να ενέχει εναλλακτικά νοήματα τα οποία αντιλαμβάνεται ο ίδιος ερευνητής με βάση τη δική του οπτική. Ως εκ τούτου και τα συμπεράσματα της ανάλυσης βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην οπτική και την υποκειμενική κρίση του ερευνητή (Κυριαζή, 2011). Επιπλέον, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του ερευνητικού υλικού που συλλέχθηκε και η διαδικασία της ανάλυσης ξεκινά από τη στιγμή που ο ερευνητής αρχίζει να εντοπίζει μοτίβα νοήματος και ζητήματα που του κινούν το ενδιαφέρον και

αυτό μπορεί να γίνει και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συλλογής των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006). Η ερευνήτρια χρειάζεται να αναγνωρίζει ότι οι δραστηριότητες της κατάταξης, ταξινόμησης και γενικά της διαχείρισης των ευρημάτων δεν είναι ουδέτερες καθώς βασίζονται σε επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τέλος, η ανάλυση περιεχομένου προϋποθέτει συστηματικότητα και οργάνωση τόσο αναφορικά με την κατανόηση του ποιοτικού υλικού όσο και με τη θεματοποίησή του (Ιωσηφίδης, 2017).

Η ανάλυση περιεχομένου κρίθηκε ως κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς χαρακτηρίζεται από σχετική ευελιξία στον τρόπο χρήσης της αφού παρέχει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να αναλύσει τα δεδομένα μέσα από ποικίλους τρόπους (διαισθητικά, ερμηνευτικά, συστημικά, κ.ά.) (Cavanagh, 1997; Rosengren, 1981). Οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών αρχικά καταγράφηκαν σε γραπτό κείμενο, από το οποίο επιλέχθηκαν συγκεκριμένες φράσεις και προτάσεις ως μονάδες ανάλυσης.

2.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η μεθοδολογία είναι ένα εργαλείο σκέψης που καθοδηγεί το πώς ένας/μία ερευνητής/τρια θα μπορούσε να πλαισιώσει τα ερευνητικά του ερωτήματα και για το τι επιλογές θα πραγματοποιήσει σχετικά με τις τεχνικές ή μεθόδους έρευνας συλλογής δεδομένων και έπειτα ανάλυσης και ερμηνείας τους (Burton, 2002). Από τη σύλληψη της αρχικής ιδέας μέχρι τη δημιουργία ενός πραγματοποιήσιμου σχεδίου, μεσολαβεί το σημαντικό διάστημα του σχεδιασμού, το οποίο πρέπει να επιλέγεται από τους ερευνητές με ιδιαίτερη προσοχή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός είναι σημαντικό να είναι αυστηρός, σχολαστικός και να προκύπτει ύστερα από σοβαρή σκέψη, ούτως ώστε η έρευνα να είναι αποτελεσματική κι αξιόλογη (Cohen et al., 2008). Οι θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές καθώς και ο βασικός σκοπός της έρευνας είναι αυτά που καθοδηγούν κυρίως το ερευνητικό σχέδιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Με τον όρο της μεθοδολογίας, που λειτουργεί σε ένα πιο αφαιρετικό επίπεδο από τον όρο της μεθόδου, εννοούμε τις θεωρητικές παραδοχές και αξίες που

υποφώσκουν σε μια συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση. Είναι επίσης η θεωρητική θεμελίωση της χρήσης των μεθόδων και των ειδών της γνώσης που μπορούν αυτές να παράγουν. Μια μεθοδολογία συνδέεται πάντα με συγκεκριμένα επιστημολογικά «παραδείγματα», αν και μπορεί να προσαρμοστεί για να λειτουργήσει και σε άλλα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τα παρακάτω στάδια. Αρχικά, έγινε ο προσδιορισμός του ερευνητικού θέματος, που άπτεται του ερευνητικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας. Η επιλογή ενός γενικού θέματος ή πεδίου έρευνας μπορεί να προκύψει από τον εντοπισμό ενός κενού στη γνώση για κάποια όψη του κοινωνικού βίου ή από μία ομάδα θεμάτων, των οποίων η έρευνα να φαίνεται εξαιρετικά επίκαιρη ή από ένα συγκεκριμένο ουσιαστικό για τον ερευνητή ενδιαφέρον, που να σχετίζεται με προσωπικές του εμπειρίες ή έπειτα από αίτηση κάποιου οργανισμού για τη διερεύνηση ενός θέματος (Mason, 2003). Επίσης, μπορεί ο ερευνητής να επιθυμεί να προχωρήσει στη συγκεκριμένη έρευνα, είτε γιατί ανακαλύπτει πως υπάρχουν κενά στην έρευνα μετά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τα οποία επιθυμεί να καλύψει, είτε γιατί θέλει να βασίσει την έρευνά του πάνω στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Alvesson & Sandberg, 2011). Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος βασίστηκε πρωτίστως στο προσωπικό μου ενδιαφέρον, το οποίο αναδύθηκε μέσα από την εμπειρία μου με το πρόγραμμα σύνθεσης ιστοριών κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης και της εθελοντικής μου δράσης στον φορέα που υλοποιείται. Επιπλέον, η έλλειψη σχετικών ερευνών για τη σύνθεση ιστοριών και την συμβολή τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την ενασχόληση με το θέμα αυτό.

Στη συνέχεια, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική προσέγγιση επιδιώκει να ανακαλύψει τις σημασίες που προσδίδουν οι μετέχοντες στην έρευνα στη συμπεριφορά τους, στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις καταστάσεις και ποιες είναι οι απόψεις τους (Bird et al., 1999). Η έρευνα επιλέχθηκε να διεξαχθεί μέσω συνεντεύξεων, και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Αναπτύχθηκε ένας οδηγός συνέντευξης που περιλαμβάνει ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη συμβολή του προγράμματος σύνθεσης ιστοριών. Οι ερωτήσεις του οδηγού λειτούργησαν κυρίως ως έναυσμα για συζήτηση καθώς χρησιμοποιήθηκαν με ευελιξία, ακολουθώντας τα λεγόμενα των

συμμετεχόντων/ουσών και χωρίς να καθοδηγούν την επικοινωνία (Osborn & Smith, 1998). Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια και αποτελείται από 13 ερωτήσεις που στηρίζονται σε 4 θεματικούς άξονες που αφορούν τα εξής ζητήματα:

1. Απόψεις για την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων.
2. Οι εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες.
3. Η περιγραφή των εμπειριών σε κοινωνικές καταστάσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών.
4. Προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της συνέντευξης και τον ρόλο τους στη διαδικασία αυτή. Επίσης, επισημάνθηκε ο σεβασμός στην ανωνυμία. Στη συνέχεια υπογράφηκαν οι φόρμες συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για τον απαιτούμενο χρόνο και προγραμματίστηκε η συνάντηση στον χώρο όπου παρακολουθούν τα προγράμματα. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, οι οποίες είχαν διάρκεια 30 λεπτών η καθεμία. Οι συμμετέχοντες έδειξαν ενεργητική συμμετοχή και ενδιαφέρον για τις ερωτήσεις. Ενθαρρύνθηκε η ανοιχτή επικοινωνία από ένα κλίμα εμπιστοσύνης που επιχειρήθηκε να καλλιεργηθεί από την ερευνήτρια. Οι συμμετέχοντες δεν δίστασαν να ρωτήσουν για διευκρινίσεις και έγινε αποσαφήνιση όπου χρειάστηκε. Ως προς τη διαδικασία της σύνθεσης ιστοριών, οι συμμετέχοντες έχουν δείξει χρόνια ενδιαφέρον για τη διαδικασία και έδειξαν υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας και αυτοέκφρασης. Η ελευθερία στη δημιουργία ιστοριών επέτρεψε την ανάδειξη προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων. Μέσω των ιστοριών, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν προσωπικές εμπειρίες και περιστατικά που σχετίζονται με τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τα οποία ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους. Από την ερευνήτρια έγινε προσπάθεια να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ της καθοδήγησης της συζήτησης και της παροχής ελευθερίας στους συμμετέχοντες/ουσες να εκφραστούν. Επίσης, επιχειρήθηκε να διατηρηθεί ουδετερότητα, για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων.

Έπειτα απομαγνητοφωνήθηκαν όλες οι συνεντεύξεις και επιλέχθηκε το είδος της ανάλυσης. Η ποιότητα της οργάνωσης και της παρουσίασης των δεδομένων υπό τη

μορφή κειμένου είναι αποφασιστικός παράγοντας για τη μετέπειτα ανάλυσή τους με αποτελεσματικό τρόπο (Ιωσηφίδης, 2017). Έγινε η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, με προσεκτικές αναγνώσεις των συνεντεύξεων που είχαν απομαγνητοφωνηθεί. Κατά τη διάρκεια του διαστήματος υλοποίησης της εργασίας πραγματοποιούνταν βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αξιοποιήθηκε υλικό από την ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία. Τα στοιχεία αναλύθηκαν και σε συνδυασμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν κρίσιμος για την αποτελεσματικότητα και την εγκυρότητα της έρευνας. Έγινε προσπάθεια παροχής σαφών και κατανοητών πληροφοριών σχετικά με την έρευνα, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες κατανοούν πλήρως τον σκοπό και τη διαδικασία. Η ενημέρωση θα πρέπει να γίνεται σε γλώσσα απλή και κατανοητή από τον συμμετέχοντα, ενώ η χρήση εξειδικευμένης επαγγελματικής ορολογίας θα πρέπει να αποφεύγεται και ο ερευνητής θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι τα άτομα έχουν κατανοήσει πλήρως τα όσα ειπώθηκαν και να αποσαφηνίσει τυχόν παρανοήσεις (Καλλινικάκη, 2010). Η ερευνήτρια επιχείρησε να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και άνεσης για τους συμμετέχοντα/ουσες μέσω μιας ευγενικής και υποστηρικτικής προσέγγισης, που ενθαρρύνει τον συμμετέχοντα να μιλήσει ανοιχτά. Υπήρχε ευαισθησία και ενσυναίσθηση προς τις απόψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων/ουσών. Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι απαντήσεις είναι σαφείς και πλήρεις, σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε να γίνουν επεξηγήσεις, όταν δεν ήταν απολύτως κατανοητή η ερώτηση στους συμμετέχοντες/ουσες. Τέλος, όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006), ο ερευνητής οφείλει να παρέχει στοιχεία επικοινωνίας στους συμμετέχοντες καθώς οι τελευταίοι έχουν δικαίωμα μετά τη διεξαγωγή της έρευνας να έρθουν σε επικοινωνία και να πληροφορηθούν για τα αποτελέσματά της.

2.6 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία δεν είναι ανεξάρτητα από τη θεωρία. Αντίθετα στηρίζονται σε αντιλήψεις για την συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή θα πρέπει να προσεγγίζεται (Κυριαζή, 2011). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ημιδομημένη

συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι μια τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μία σχέση προφορικής επικοινωνίας, μια διαπροσωπική συνάντηση και ένα σκόπιμο διάλογο κατά τη διάρκεια του οποίου ο συνεντευκτής συγκεντρώνει πληροφορίες για τον ερωτώμενο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά τις σε βάθος συνεντεύξεις και αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι επιστημολογικοί περιορισμοί εντοπίζονται στο εξής σημείο: η πληροφορία που παρέχεται από τους συμμετέχοντες μέσω της συνέντευξης εξαρτάται αποκλειστικά από την απόφαση τους ως προς τι είναι διατεθειμένοι να αποκαλύψουν αναφορικά με τις αντιλήψεις, ερμηνείες και εμπειρίες τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον, η συνέντευξη επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να ζητήσει διασαφηνίσεις ή συμπληρώσεις για τις απαντήσεις που δίνονται, ενώ ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία στους/στις ερωτώμενους/ες να εκφράσουν ευκολότερα τις απόψεις τους προφορικά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Η Mason (2003) υποστηρίζει ότι ο ερευνητής, προκειμένου να στηρίξει την επιλογή του για τη χρήση συνεντεύξεων, είναι σημαντικό να απαντήσει στο ακόλουθο ερώτημα: «Γιατί θα ήθελα να μιλήσω με ανθρώπους ή να εμπλακώ σε μια διαδραστική σχέση μαζί τους για να παραγάγω δεδομένα;». Η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα παρέχει στον ερευνητή την ευκαιρία να μελετήσει σε βάθος ορισμένες πτυχές και λεπτομέρειες όπως τα κίνητρα που διέπουν τις συμπεριφορές των συνεντευξιαζόμενων (Verma & Mallick, 1999). Η συνέντευξη δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο που ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen et al., 2008). Μέσω της συνέντευξης, ο συνεντευξιαζόμενος απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με το υπό εξέταση θέμα της έρευνας, οι οποίες σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, συλλέγοντας πλούσια δεδομένα μέσα από την κατάθεση των απόψεων, εμπειριών και στάσεων των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008). Η συνέντευξη έχει τα πλεονεκτήματα της πρόσωπο με πρόσωπο επαφής: παρατηρείς τη γλώσσα του σώματος και τον τόνο της φωνής (Ισαρη & Μαλικιώση-Λοϊζου, 2018).

Η συνέντευξη διακρίνεται σε δομημένη, ημιδομημένη και μη δομημένη. Σε αυτούς τους τύπους συνέντευξης οι ερευνητές επιδιώκουν να παράγουν όσο το δυνατόν

πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007).

Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Η μη δομημένη συνέντευξη είναι ανοικτή και δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ευρείες θεματικές πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Τέλος, η πλήρως δομημένη συνέντευξη δεν χρησιμοποιείται σχεδόν καθόλου στην ποιοτική έρευνα, καθώς βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη νέων θεμάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια θεματοκεντρική ή βιογραφική προσέγγιση, στην οποία ο ερευνητής μπορεί να έχει κατάλογο ερωτήσεων, αλλά έχει και ένα εύρος θεμάτων που επιθυμεί να καλύψει. Δεν είναι απόλυτα δομημένη, αλλά ούτε και απόλυτα ελεύθερη (Robson, 2010). Ειδικότερα η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο είναι μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο (Verma & Mallick, 2004). Η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης ενδείκνυται όταν ο στόχος της έρευνας είναι διερευνητικός (Guest et al., 2012). Επίσης, ο ερευνητής είναι ανοιχτός στο ενδεχόμενο να επεκτείνει τη συζήτηση και σε νέες θεματικές, όπως αυτές προκύπτουν από την αφήγηση των συμμετεχόντων και από τη διάδραση (Smith et al., 2009). Οι ερωτήσεις, αν και έχουν προκαθοριστεί από τον/την ερευνητή/τρια, υπάρχει πάντα η ευελιξία ως προς την τροποποίηση της σειράς και του περιεχομένου τους (Ιωσηφίδης, 2019). Είναι ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα άντλησης πλούσιου και εις βάθος υλικού για το υπό διερεύνηση θέμα, μέσω μίας επικοινωνίας άμεσης και φυσικής (Cohen et al., 2008). Χαρακτηριστικό είναι ότι η ημι-δομημένη συνέντευξη δεν βασίζεται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων με μια συγκεκριμένη και αυστηρή σειρά αλλά περισσότερο μοιάζει με μια ελεύθερη συζήτηση στην οποία η ερευνήτρια προσπαθεί να την πλαισιώσει με το αντικείμενο που ερευνάται (Αβραμίδης

& Καλύβα, 2006). Η ευελιξία αυτή που εντοπίζεται σε αυτόν τον τύπο συνέντευξης αφορά τόσο την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο και την περαιτέρω εμβάθυνση σε θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι όσο και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις καθώς και την πρόσθεση ή αφαίρεσή τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Είναι προτιμότερη η νοηματοδότηση της ποιοτικής ημι-δομημένης συνέντευξης ως μια ουσιαστική εμβάθυνση στο θέμα που μελετάται παρά ως ένα απρόσωπο μεθοδολογικό εργαλείο καθώς μπορούν να παραχθούν πολλά, διαφορετικά και πολυπαραγοντικά δεδομένα (Mason, 2003).

Στην παρούσα εργασία έγιναν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σύμφωνα με τον οδηγό συνέντευξης που είχε προκαθοριστεί. Τα άτομα εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους, με λεπτομέρειες που οι ίδιοι επιθυμούσαν. Αρχικά, τα ερωτήματα αφορούσαν την προσωπική τους αντίληψη για την έννοια και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων, ποιες στρατηγικές ακολουθούν οι ίδιοι στις κοινωνικές τους συναναστροφές καθώς και τις εμπειρίες τους από την υποστήριξη και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, τα ερωτήματα ήταν σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές τους σχέσεις αλλά και τους τρόπους βελτίωσής τους, σε συνδυασμό με τη συμβολή της σύνθεσης ιστοριών.

Επιπλέον, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η Ψυχοεκπαίδευση με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών. Η ΨΜΣΙ βασίζεται στην ιδέα ότι η ικανότητα του ανθρώπου να συνθέτει ιστορίες είναι έμφυτη, εφόσον αυτό συμβαίνει όσο υπάρχει ανθρώπινος πολιτισμός (Τζωρτζακάκη και συν., 2023). Σε ομαδικό πρόγραμμα ΨΜΣΙ, η ιστορία η οποία δημιουργείται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων, είναι κάτι πολύ παραπάνω από το άθροισμα των ιδεών των συμμετεχόντων (Τζωρτζακάκη και συν., 2023). Τα άτομα μπορούν να εκφράζονται δημιουργικά και ελεύθερα με ενεργό τρόπο, αφήνοντας το δεξιό μέρος του εγκεφάλου τους να μιλήσει σε μία συμβολική γλώσσα (Ginger, 2010). Συνολικά, είναι μια δραστηριότητα που έχει νόημα και γίνεται με παιγνιώδη τρόπο (Κουρκούτας, 2009). Σε άτομα με ΔΑΦ έχει βρεθεί ότι η σύνθεση ιστοριών μπορεί να βοηθήσει στη δόμηση της σκέψης τους.

Η ΨΜΣΙ τον Μάιο 2019 χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε κλινικό πληθυσμό, σε εφήβους και νεαρούς ενήλικους με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (ΝΑΔ) (Τζωρτζακάκη και συν., 2023). Σήμερα, η ΨΜΣΙ αποτελεί μέρος

συνολικότερου προγράμματος αποκατάστασης, ενδυνάμωσης, καλλιέργειας δεξιοτήτων και συμπερίληψης ατόμων με ΝΑΔ σε ατομικές και ομαδικές συνεδρίες (Τζωρτζακάκη και συν., 2023).

2.7 Δείγμα

Η δειγματοληψία αφορά στην επιλογή ενός δείγματος συμμετεχόντων από τον πληθυσμό-πηγή που περιλαμβάνει όλους τους υποψήφιους συμμετέχοντες (Γαλάνης, 2017). Η δειγματοληψία καθίσταται αναγκαία, αφού μια πλήρης απογραφή του ευρύτερου πληθυσμού ή και του συνόλου που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι μη πρακτική ως προς την υλοποίησή της, είτε απλώς μη αναγκαία (Mason, 2011). Επιπλέον, η καταλληλότητα του δείγματος συνιστά στοιχείο εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αποτελεσματικής ερευνητικής διαδικασίας (Mason, 2003). Η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το μέγεθος του δείγματος καθορίζεται εν μέρει και από τη φύση της έρευνας. Η ποιοτική έρευνα δεν προϋποθέτει ένα μεγάλο ποσοτικά δείγμα για την εγκυρότητά της (Μαντζούκας, 2007). Σύμφωνα με τον Marshall (1996, σελ. 523) «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση». Το δείγμα πρέπει να είναι κατάλληλο κι επαρκές όχι σε ποσότητα, αλλά σε παροχή ποιοτικών δεδομένων, μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ο κορεσμός αναφορικά με τις πληροφορίες (Μαντζούκας, 2007).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε έναν πολυχώρο που απευθύνεται σε άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Επιλέχθηκαν εννιά (9) άτομα με αυτισμό, τα οποία παρακολουθούν τα προγράμματα της συγκεκριμένης δομής. Από το συγκεκριμένο δείγμα τέσσερα (4) άτομα (Σ2, Σ4, Σ5, Σ7) παρακολουθούν τα προγράμματα περίπου 5 χρόνια και τη σύνθεση ιστοριών 3 χρόνια, τρία (3) άτομα (Σ3, Σ6, Σ8) παρακολουθούν τα προγράμματα και ασχολούνται με τη σύνθεση ιστοριών τα τελευταία 2 χρόνια και δύο (2) άτομα (Σ1, Σ9) παρακολουθούν τα προγράμματα και τη σύνθεση ιστοριών τον τελευταίο έναν χρόνο.

Οι μέθοδοι δειγματοληψίας περιλαμβάνουν τη δειγματοληψία με πιθανότητα (probability sampling), στην οποία είναι γνωστή η πιθανότητα επιλογής κάθε ατόμου του πληθυσμού-πηγή στον μελετώμενο πληθυσμό, και τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (non probability sampling), όπου είναι άγνωστη η πιθανότητα επιλογής κάθε ατόμου του πληθυσμού-πηγή στον μελετώμενο πληθυσμό (Γαλάνης, 2017). Η δειγματοληπτική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η συμπτωματική δειγματοληψία ή αλλιώς «βολική δειγματοληψία» (Σταλίκας, 2005) και ανήκει στις μεθόδους δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (non probability sampling). Με βάση αυτή τη μέθοδο δειγματοληψίας ο ερευνητής επιλέγει τα άτομα που μπορεί να προσεγγίσει πιο εύκολα και στα οποία έχει πιο εύκολη πρόσβαση και συνεχίζει αυτή τη διαδικασία μέχρι να συμπληρωθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος (Κυριαζή, 2011).

Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων προϋποθέτει και τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των υποκειμένων, η οποία θα βοηθήσει στην ανάλυση των δεδομένων και στην παρουσίαση των ευρημάτων. Επίσης, τα προσωπικά στοιχεία βοηθούν τον/την αναγνώστη/τρια να πειστεί για τα ερευνητικά δεδομένα και τα συμπεράσματα που θα αναδυθούν στο τέλος της έρευνας (Verma & Mallick, 2004).

Στον παρακάτω πίνακα ακολουθούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Βασικό κριτήριο ήταν να συμμετέχουν όλοι στο πρόγραμμα τις σύνθεσης ιστοριών. Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, επτά (7) άτομα είναι άντρες και δύο (2) άτομα είναι γυναίκες, με βάση των Πίνακα 2.7.1. Η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 2.7.1., είναι από 20 έως 30 ετών. Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες κατοικούν στην Αθήνα. Πέντε (5) άτομα είναι φοιτητές (Πληροφορικής, Γραφιστικής, Μουσικής, Παιδαγωγικών), ένα (1) άτομο έχει πτυχίο Πληροφορικής και Μ.Μ.Ε, μία (1) συμμετέχουσα είναι πτυχιούχος Βοηθού Εργοθεραπείας και δύο (2) άτομα είναι απόφοιτοι Λυκείου.

Δημο- γραφικά στοιχεία	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9
Φύλο	Άντρας	Άντρας	Άντρας	Άντρας	Άντρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Άντρας	Άντρας
Ηλικία	30	20	22	25	25	24	29	25	25
Τόπος διαμονή ς	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα	Αθήνα
Εκπαί- δευση	Πτυχίο Πληροφο- ρικής και Μ.Μ.Ε.	Φοιτη- τής Πληρο- φορι- κής	Φοιτητής Γραφιστι- κής	Φοιτητής Πληροφο- ρικής	Φοιτητής Μουσικής	Πτυχίο Βοηθού Εργοθε- ραπείας	Φοιτή- τρια παιδα- γωγικών	Από- φοιτος Λυκείου	Από- φοιτος Λυκείου

Πίνακας 2.7.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

2.8 Δεοντολογία της έρευνας

Οι συνεντεύξεις πρέπει να ακολουθούν την επιστημονική δεοντολογία, η οποία εκφράζεται μέσω ενός συνόλου κανόνων. Αυτοί οι κανόνες καθορίζουν το πλαίσιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, τη διατύπωση των ερωτήσεων και γενικότερα την επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντος. Πέρα και πριν από αυτό τον «άγραφο» δεοντολογικό κανόνα, ο ερευνητής οφείλει να συστήνεται και να προσδιορίζει το σκοπό της έρευνάς του -ακόμα κι αν έχει μαζί του κάποια συστατική επιστολή (Bell, 1997:151).

Ο Johnson γράφει πως ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για τον τρόπο με τον οποίο θα φέρει σε πέρας τη συνέντευξη (Johnson, 1984). Η διακριτικότητα του ερευνητή και η ευγένειά του, καθορίζουν κατά πολύ την χροιά των απαντήσεων. Τα υποκείμενα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και δικαιοσύνη (Briggs, 1986). «Η σχέση μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου είναι μια αμοτεροβαρής σύμβαση. Πρέπει και τα δύο μέρη να νιώθουν (και να είναι) ισότιμα» (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2016,

σ. 83). Όπως αναφέρει ο Brown (1987), όλα τα μέλη της κοινωνίας έχουν το δικαίωμα να εκφράζονται με τα δικά τους λόγια και να βεβαιώνονται ότι τα λεγόμενά τους θα εκληφθούν και θα εισακουστούν ως αυθεντικά και ακέραια.

Η δεοντολογία της έρευνας αποτελεί έναν κρίσιμο τομέα για την εξασφάλιση της ηθικής, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ερευνητικών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους. Στην παρούσα μελέτη, η δεοντολογία καθόρισε το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις, διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις και τελέστηκε η γενικότερη επικοινωνία μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων.

2.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε αυστηρά ο κώδικας δεοντολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Κώδικας Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής ΕΚΠΑ, 2018) και του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Κώδικας δεοντολογίας για την έρευνα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο), για να διασφαλιστεί η ακεραιότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Αρχικά, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό, τη διαδικασία, και τις πιθανές επιπτώσεις της έρευνας. Έδωσαν τη γραπτή τους συγκατάθεση πριν από την έναρξη της συνέντευξης. Σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής ΕΚΠΑ (2018), οι ερευνητές οφείλουν να σέβονται την αξιοπρέπεια, την αυτονομία και τα βασικά δικαιώματα των προσώπων που εμπλέκονται στην έρευνα, να τα ενημερώνουν με σαφήνεια για το περιεχόμενο της έρευνας και να μη συμπεριλαμβάνουν τα συγκεκριμένα πρόσωπα στην έρευνα χωρίς την έγγραφη συγκατάθεσή τους η οποία δύναται και σε κάθε φάση της έρευνας να ανακληθεί. Τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων διασφαλίστηκαν πλήρως. Τα στοιχεία τους διατηρήθηκαν ανώνυμα και οποιαδήποτε πληροφορία που θα μπορούσε να ταυτοποιήσει τα άτομα αφαιρέθηκε από τα δεδομένα, καθώς οι ερευνητές οφείλουν να διασφαλίζουν την προστασία των προσωπικών δεδομένων (Κώδικας Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής ΕΚΠΑ, 2018).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, υπήρξε απόλυτος σεβασμός στις απόψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση

γλώσσας και στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων ώστε να αποφεύγεται η πρόκληση δυσφορίας ή αμηχανίας. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με σαφήνεια και διαφάνεια, αποφεύγοντας τις προκαταλήψεις και τις κατευθυνόμενες ερωτήσεις. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να ζητούν διευκρινίσεις και να αποχωρούν από τη συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή χωρίς επιπτώσεις. Τέλος, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς να χρειάζεται να δώσουν εξηγήσεις και χωρίς καμία επίπτωση για αυτούς.

Η τήρηση αυτών των ηθικών αρχών και πρακτικών συνέβαλε στην απόκτηση αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων, ενώ παράλληλα διασφάλισε την προστασία και την ευημερία των συμμετεχόντων. Η δέσμευση για την ηθική της έρευνας αποτελεί βασικό στοιχείο της παρούσας μελέτης και αντικατοπτρίζει την υπευθυνότητα και τον σεβασμό προς όλους τους εμπλεκόμενους.

3ο Κεφάλαιο: Περιγραφή ευρημάτων

3.1 Νοηματοδοτώντας τις κοινωνικές δεξιότητες

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κλήθηκαν να προσδιορίσουν τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες». Οι περισσότεροι ανέφεραν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, για να νοηματοδοτήσουν τον όρο. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Να μιλάς με πολλούς ανθρώπους, να διαβάζω, να πηγαίνω έξω βόλτα. (Σ1)

Να επικοινωνούν με τους άλλους ανθρώπους. Να παίρνουν εύκολα μαθήματα και να τα καταφέρνουν στις επιλογές τους. (Σ2)

Καταλαβαίνω να ερχόμαστε κοντά με άλλους ανθρώπους και να τους ακούμε. (Σ3)

Μας επιτρέπουν να είμαστε σε επαφή με άλλα άτομα... (Σ4)

Είναι αυτό ότι μαθαίνουμε πώς να επικοινωνούμε με άλλα άτομα και μας βοηθάει και στο να έχουμε φίλους. (Σ5)

Να μιλάνε τηλεφωνικά, η επικοινωνία... (Σ7)

Είναι το πώς αλληλεπιδράς μέσα στην κοινωνία και με τους άλλους ανθρώπους... (Σ8)

Να ξέρεις πώς να αλληλεπιδράς με τους ανθρώπους... (Σ9)

Επιπλέον, αναφέρθηκαν στην καλή συμπεριφορά απέναντι στα άλλα άτομα για να προσδιορίσουν τον όρο. Χαρακτηριστικά επεσήμαναν:

Να μη μιλάμε άσχημα στους άλλους, να μη χτυπάμε ποτέ τα παιδιά, να μη ζητάμε χρήματα από τους άλλους, να μη μιλάμε απαίσια, να μην ενοχλούμε τους άλλους. (Σ3)

... ώστε να καταφέρεις να ζήσεις ειρηνικά και αρμονικά. (Σ4)

... δηλαδή να είσαι ευγενικός, να έχεις ενσυναίσθηση, τέτοια κυρίως. (Σ9)

Ένας ακόμη τρόπος νοηματοδότησης του όρου είναι η συμμετοχή σε εξωτερικές δραστηριότητες. Όπως ανέφεραν:

... να πηγαίνω έξω βόλτα. (Σ1)

... ή και στην επικοινωνία μπορεί να κανονίζουν να βγαίνουν, να πηγαίνουν για καφέ η να παρακολουθήσουν ένα θέατρο ας πούμε ή σινεμά ή οτιδήποτε. (Σ7)

Ακόμη ένας προσδιορισμός ήταν η σύναψη φιλικών σχέσεων.

... και μας βοηθάει και στο να έχουμε φίλους. (Σ5)

... συμμετέχεις σε ένα κοινωνικό σύνολο και έχεις παρέες, σχέσεις κτλ. (Σ8)

Δύο (2) άτομα ανέφεραν ότι οι «κοινωνικές δεξιότητες» είναι ο τρόπος να διαχειριζόμαστε κοινωνικές καταστάσεις.

... πώς διαχειρίζεσαι κοινωνικές καταστάσεις, πώς συμπεριφέρεσαι, πώς μιλάς, πώς αντιδράς σε κάθε περίπτωση... (Σ8)

Να ξέρεις πώς να αλληλεπιδράς με τους ανθρώπους, να ξέρεις κάποιους κανόνες... (Σ9)

Επίσης ένας (1) συμμετέχων αναφέρθηκε στην έκφραση απόψεων για να δώσει έναν ορισμό.

... να εκφράζουμε ο ένας στον άλλον τις απόψεις μας. Γι' αυτό είμαστε όλοι ίσοι, για να λέμε αυτό που σκεφτόμαστε. (Σ4)

Τέλος, ένα (1) άτομο αναφέρθηκε στην προσφορά βοήθειας προς τα άλλα άτομα.

Εγώ καταρχάς να πω ότι εδώ στην Πλοήγηση βοηθάω πολύ τα παιδιά, όλα τα παιδιά τα βοηθάω οπότε αυτό με βοηθάει και εμένα και είναι κάτι το οποίο μου αρέσει πάρα πολύ και χαίρομαι όταν το κάνω. (Σ6)

Νοηματοδότηση των κοινωνικών δεξιοτήτων	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9	8
Καλή συμπεριφορά απέναντι στα άλλα άτομα	Σ3, Σ4, Σ9	3

Συμμετοχή σε εξωτερικές δραστηριότητες	Σ1, Σ7	2
Σύναψη φιλικών σχέσεων	Σ5, Σ8	2
Τρόπος διαχείρισης κοινωνικών καταστάσεων	Σ8, Σ9	2
Έκφραση απόψεων	Σ4	1
Προσφορά βοήθειας	Σ6	1

Πίνακας 3.1 Νοηματοδότηση των κοινωνικών δεξιοτήτων

3.1.1 Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων

Αρχικά, έξι (6) συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ως βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών δεξιοτήτων την καλή συμπεριφορά και την καλοσύνη ενός ανθρώπου.

Να συμπεριφερόμαστε πολύ καλά... (Σ1)

(Οι άνθρωποι να συμπεριφέρονται) Με καλοσύνη... Ένας φίλος να έχει καλή συμπεριφορά απέναντί μου... Κάνω καλούς φίλους με καλούς χαρακτήρες. (Σ2)

...να μη φέρομαι άσχημα ποτέ στη ζωή μου, γιατί έχω ασπρίσει με τόση στεναχώρια που είναι γύρω μας γενικά...Τα άλλα άτομα να έχουν καλοσύνη... (Σ4)

Πρέπει να φερόμαστε καλά, δηλαδή να μη φερόμαστε άσχημα στον άλλον... Εγώ φέρομαι ωραία στην αρχή και γνωρίζω το άτομο. (Σ5)

Πρέπει να έχω εγώ καλή συμπεριφορά και οι ίδιοι που θέλουν να δημιουργήσουν σχέση...καλοσύνη, κατανόηση... να μην έχει κακές συμπεριφορές, όχι βία, όχι μπουλινγκ. Το έχω ακούσει πιο πολύ στα σχολεία να συμβαίνει αυτό και όχι στους άλλους ανθρώπους ας πούμε στους μεγαλύτερους μου. Ούτε βαναυσότητα, ούτε κοροϊδία. (Σ7)

...να προσπαθείς να έχεις καλές σχέσεις, το πώς θα μιλήσεις, τι θα πεις... Να μην ξέρω εγώ κοροϊδεύουν, κρίνουν χωρίς λόγο, να είναι ανοιχτά στις απόψεις ... (Σ8)

Επιπλέον, πέντε (5) άτομα αναφέρθηκαν στον σεβασμό ως χαρακτηριστικό.

Να με σεβαστούν και εγώ να σεβαστώ τους άλλους. (Σ1)

Να σεβόμαστε. Η βασική αξία είναι ο σεβασμός. Ο σεβασμός κερδίζει την εμπιστοσύνη των άλλων για να μπορείς μετά να πεις την άποψή σου όποια και να είναι... και κυρίως σεβασμό για να μην τσακωνόμαστε μεταξύ μας... (Σ4)

...να σεβόμαστε και την άποψη του άλλου, αν και κάποιες φορές μπορεί να μη συμφωνούμε, να προσπαθούμε να είμαστε πιο επικοινωνιακοί... (Σ5)

Καταρχάς πρέπει να σεβαστούμε τον άλλον και να σέβεται κι εκείνος. Από εκεί ξεκινάνε τα πάντα, από φιλία μέχρι και σχέση... Το κυριότερο χαρακτηριστικό για μένα είναι ο σεβασμός δηλαδή θέλω ο άλλος απέναντι να με σέβεται και να μην με θεωρεί και δεδομένο. Εγώ πάντα με ευγένεια συμπεριφέρομαι, πάντα με σεβασμό... (Σ6)

... Στους φίλους που έχω δεν είναι ότι έχουμε και κοινά ενδιαφέροντα, αλληλοσεβόμαστε ο ένας τον άλλον... (Σ9)

Τέσσερα (4) άτομα απέδωσαν στον όρο των κοινωνικών δεξιοτήτων ως χαρακτηριστικό την ενεργητική ακρόαση και το ενδιαφέρον προς τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν.

...να συγκεντρωνόμαστε, να ακούμε τους άλλους... (Σ1)

Τους ακούω πάντα και τους δίνω λύση στα προβλήματα που μπορεί να έχουν, οι άλλοι σε μένα έρχονται πάντα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, μου το λένε και τους λέω και εγώ όταν αντιμετωπίζω κάποιο πρόβλημα και με βοηθάνε. (Σ6)

...ή μπορεί ας πούμε να ρωτήσεις αυτόν που εργάζεται τι δουλειά κάνει, πώς πάει, αν είναι δύσκολα... (Σ7)

Να δείχνω ενδιαφέρον όταν μιλάνε για τον εαυτό τους... δείχνουμε ενδιαφέρον στις δυσκολίες του άλλου και μερικές φορές μπορεί να ταυτιζόμαστε σε μερικά πράγματα. (Σ9)

Τρεις (3) συμμετέχοντες επεσήμαναν τη χαρά και την ευτυχία.

Να είναι χαρούμενοι. (Σ2)

Να τους ακούσω χωρίς να τους στεναχωρήσω... Να βρίσκομαι κοντά τους και να είναι ευτυχισμένοι. Να μη στεναχωρώ τον άλλον όταν είναι θυμωμένος. (Σ3)

Πρέπει ένας να έχει πρώτα καλή ψυχολογία, γιατί μπορεί κάτι να έχει και να μην κάνει φίλους να αισθάνεται άσχημα με τον εαυτό του... (Σ5)

Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε η ενσυναίσθηση, η κατανόηση σε δυσκολίες και η συμπόνια από τρεις (3) συμμετέχοντες/ουσες.

...κατανόηση αν ας πούμε κάτι μπορεί να συμβεί ας πούμε ο άλλος μπορεί να χάσει τον έλεγχο σπάνια, μπορεί να καταλάβει ότι του συνέβη κάτι στην δουλειά αν εργάζεται... (Σ7)

Να έχουν κατανόηση... (Σ8)

...να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλους, αυτό είναι ενσυναίσθηση, όπως είπα και πριν... Να έχουν κατανόηση στις δυσκολίες μου, να χαίρονται με τη χαρά μου, αυτά... Να δείχνουμε συμπόνια στους άλλους... (Σ9)

Σημειώθηκε η αποδοχή από τρία (3) άτομα.

Τους δέχομαι έτσι όπως είναι. (Σ4)

Να φέρονται καλά και θα πρέπει να με θέλουν και να με αποδέχονται και εκείνοι... (Σ5)

...να σε αποδέχονται και να κάνετε όμορφα πράγματα. (Σ8)

Επιπλέον, τρία (3) άτομα ανέφεραν την ευγένεια ως χαρακτηριστικό.

Εγώ πάντα με ευγένεια συμπεριφέρομαι... (Σ6)

Η ευγένεια φυσικά... (Σ7)

Λοιπόν, ευγένεια... (Σ8)

Δύο (2) άτομα θεωρούν σημαντική την ηρεμία και ψυχραιμία.

Θέλω να είναι ήρεμος. Να έχουν συναισθήματα χαράς, ηρεμία και περηφάνεια. (Σ3)

Να συμπεριφέρεται σωστά, ψύχραιμα, έντιμα... (Σ7)

Ένας (1) συμμετέχων ανέφερε την αγάπη, την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη.

Να σέβομαι, να αγαπάω, να εκτιμάω... Καλοσύνη, εμπιστοσύνη, αγάπη... (Σ4)

Ένα (1) άτομο απέδωσε την προσφορά βοήθειας ως χαρακτηριστικό των κοινωνικών δεξιοτήτων, το οποίο συνέδεσε με την έννοια του εθελοντισμού.

Εθελοντισμός, θετικά χαρακτηριστικά, όπως βοήθεια, θα πάω να βοηθήσω τον κάθε νέο ή νέα. Θα τον βοηθήσω στο να κάνει κάτι ας πούμε... (Σ6)

Τέλος, μία (1) συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην υπακοή στους κανόνες της κοινωνίας.

Να υπακούμε σε κάποιους κανόνες που βάζει το κράτος, γιατί δεν είμαστε και μόνοι μας.
(Σ9)

Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Καλή συμπεριφορά/Καλοσύνη	Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8	6
Σεβασμός	Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9	5
Ενεργητική ακρόαση/Ενδιαφέρον	Σ1, Σ6, Σ7, Σ9	4
Χαρά/Ευτυχία	Σ2, Σ3, Σ5	3
Ενσυναίσθηση/Κατανόηση στις δυσκολίες/Συμπόνια	Σ7, Σ8, Σ9	3
Αποδοχή	Σ4, Σ5, Σ8	3
Ευγένεια	Σ6, Σ7, Σ8	3
Ηρεμία/Ψυχραιμία	Σ3, Σ7	2
Αγάπη	Σ4	1
Εκτίμηση	Σ4	1
Εμπιστοσύνη	Σ4	1
Βοήθεια	Σ6	1
Υπακοή σε κανόνες	Σ9	1

Πίνακας 3.1.1 Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων

3.2 Εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες

Αναφορικά με την εμπειρία τους σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στα άτομα με τα οποία συνάπτουν σχέσεις, τα κριτήρια και το πώς οι ίδιοι αντιδρούν. Αρχικά, τρία (3) άτομα ανέφεραν ότι οι ίδιοι προσεγγίζουν άλλα άτομα για να συζητήσουν και να επιδιώξουν τη δημιουργία σχέσεων.

Πλησιάζω άτομα και τους λέω «γεια σας, τι κάνετε; Πως σας λένε;». (Σ1)

Όταν θέλω να γνωρίσω άλλους τους λέω πρέπει να γνωριστούμε, όπως στο σχολείο στην Αλεξανδρούπολη που γνώρισα άλλα παιδιά εκεί. (Σ3)

Αυτό που κάνω συνήθως είναι να πάρω πρωτοβουλία να μιλήσω, να πω αυτά που αισθάνομαι, να έχω στο μυαλό μου ένα στόχο, το τι θέλω από τον άλλον, θέλω να κάνουμε παρέα κτλ. και να προσπαθήσω να το περάσω και να το επιχειρήσω. (Σ8)

Επιπλέον δύο (2) άτομα θεωρούν πολύ σημαντικό να επιλέγουν άτομα με καλοσύνη αλλά και οι ίδιοι να συμπεριφέρονται με καλό τρόπο απέναντι στους άλλους. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Εγώ επιλέγω να κάνω καλούς φίλους, με καλούς χαρακτήρες. (Σ2)

Εγώ φέρομαι ωραία στην αρχή και γνωρίζω το άτομο. Του φέρομαι με καλό και ωραίο τρόπο. (Σ5)

Ένα (1) άτομο ανέφερε ότι αποδέχεται τα άλλα άτομα.

Όταν γνωρίζω άτομα τους δέχομαι έτσι όπως είναι. (Σ4)

Επιπλέον, ένας (1) συμμετέχων επεσήμανε ότι ακούει με προσοχή τους άλλους και ότι τα άτομα επιλέγουν να του μιλήσουν για ζητήματα που τους απασχολούν, ενώ τον ακούνε επίσης όταν χρειάζεται να τους μιλήσει για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

Τους άλλους τους ακούω πάντα και τους δίνω λύση στα προβλήματα που μπορεί να έχουν, οι άλλοι σε μένα έρχονται πάντα όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, μου το λένε και τους λέω και εγώ όταν αντιμετωπίζω κάποιο πρόβλημα και με βοηθάνε. (Σ6)

Ένα (1) άτομο απάντησε ότι συμπεριφέρεται με ευγένεια στα άλλα άτομα.

Εννοείται συμπεριφέρομαι με ευγένεια φυσικά. (Σ7)

Τέλος, μία (1) συμμετέχουσα ανέφερε ότι αισθάνεται άγχος κατά τη σύναψη νέων γνωριμιών και ότι συνάπτει συχνά επιφανειακές σχέσεις, έχοντας μόνο λίγα άτομα με τα οποία νιώθει πραγματική οικειότητα.

Αγχώνομαι. Όταν ήμουν παιδί ήταν πιο εύκολο, γιατί τότε δεν ένιωθα και τόσο άβολα αλλά δεν ήξερα και πώς να κάνω φίλους, τώρα όμως νιώθω άβολα και συνήθως το αποφεύγω. Ή μπορεί να έχω επιφανειακή σχέση με τον άλλον, όχι να έχουμε δεμένες σχέσεις. Δεμένες σχέσεις μέχρι τώρα έχω με τρία άτομα που στο σχολείο τα είχα γνωρίσει. (Σ9)

Εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Προσέγγιση για γνωριμία	Σ1, Σ3, Σ8	3
Καλή συμπεριφορά	Σ2, Σ5	2
Αποδοχή άλλων ατόμων	Σ4	1
Ενεργητική ακρόαση	Σ6	1
Ευγένεια στις διαπροσωπικές σχέσεις	Σ7	1
Άγχος στη γνωριμία με άλλα άτομα	Σ9	1
Σύναψη πιο επιφανειακών σχέσεων	Σ9	1
Επιλογή ατόμων για σύναψη πιο στενών σχέσεων	Σ9	1

Πίνακας 3.2 Εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες

3.2.1 Αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (γενικά πριν τη σύνθεση ιστοριών)

Όσον αφορά την αποτίμηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων πριν τη σύνθεση ιστοριών, πέντε (5) συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι είχαν μια καλή συμπεριφορά απέναντι σε άλλα άτομα.

Συμπεριφερόμουν καλά...(Σ1)

Φερόμουν καλά. Φερόμουν φυσιολογικά. (Σ2)

Ήμουν πολύ καλά και με συγγενείς και με δασκάλους και φίλους. Είχα πολύ καλές σχέσεις...(Σ6)

Κάποιοι βέβαια συγγενείς μου δεν μένουν Αθήνα, μένουν σε επαρχίες, σε χωριά. Στους συγγενείς που έχω κοντά φερόμουν και φέρομαι καλά. Εντάζει τώρα όσο μπορώ μιλάω με ξαδέρφια μου... εντάζει με φίλους όσο μπορώ και εγώ, είναι ανάλογα και οι συνθήκες ας πούμε ο ένας εργάζεται, σχολάει το μεσημέρι μπορεί να θέλει να κοιμηθεί να ξεκουραστεί λίγο, το κατανοώ. (Σ7)

...είχα καλές εμπειρίες με φίλους, είχα πάει σε τυπικό σχολείο και φερόμουν καλά και με βοήθησαν ας πούμε και οι φίλοι που είχα στο σχολείο να μάθω πράγματα. (Σ9)

Επιπλέον, τρία (3) άτομα απάντησαν ότι ένιωθαν ντροπή στις κοινωνικές επαφές.

Ντρεπόμουν, δεν ένιωθα τόσο καλά με τους άλλους. Δεν έκανα φίλους. (Σ3)

Ντρεπόμουν και να μιλήσω με άλλα άτομα. Και γι' αυτούς τους λόγους δεν είχα φίλους. (Σ5)

Πριν ήμουν κάπως πιο ντροπαλή, πιο κλειστή, μπορεί να μην ανοιγόμουν τόσο εύκολα, ... (Σ8)

Ένα (1) άτομο ανέφερε ως χαρακτηριστικό του ότι άκουγε ενεργά τους άλλους.

...Άκουγα τους άλλους. (Σ1)

Επίσης, ένας (1) από τους συμμετέχοντες απάντησε πως δεχόταν ψυχολογική πίεση και δεν αισθανόταν καλά στις συναναστροφές με άλλα άτομα.

Ήμουν λίγο απογοητευμένος να πω την αλήθεια, γιατί κάποια πράγματα δεν μου άρεσαν, κάτι κοροϊδευτικά και χαϊδευτικά ονόματα, γιατί πιστεύω αυτό δεν πρέπει να γίνεται καν.

Μου έλεγαν κάποιες ερωτήσεις που δεν ήθελα να απαντήσω, δηλαδή υπήρχε ψυχολογική πίεση και δεν μου άρεσε... (Σ4)

Ένας (1) συμμετέχων αναφέρθηκε στο αίσθημα μειονεξίας που αισθανόταν.

Εγώ παλιότερα ας πούμε δεν είχα καθόλου φίλους στο σχολείο. Ένιωθα λίγο τον εαυτό μου μειονεκτικά. (Σ5)

Τέλος, μία (1) συμμετέχουσα αισθάνεται ότι καταπίεζε τα συναισθήματά της. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

... (πριν) καταπνίξα περισσότερο τα συναισθήματά μου. (Σ8)

Αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων(γενικά πριν τη σύνθεση ιστοριών)	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Καλή συμπεριφορά/ καλές εμπειρίες	Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ9	5
Ντροπή	Σ3, Σ5, Σ8	3
Ενεργητική ακρόαση	Σ1	1
Ψυχολογική πίεση από άλλα άτομα	Σ4	1
Αίσθημα μειονεξίας	Σ5	1
Καταπίεση συναισθημάτων	Σ8	1

Πίνακας 3.2.1 *Αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (γενικά πριν τη σύνθεση ιστοριών)*

3.2.2 Στρατηγικές που υιοθετούνται (μέσω της σύνθεσης ιστοριών)

Οι στρατηγικές που αναφέρθηκαν από τα άτομα είναι οι εξής:

Δύο (2) άτομα απάντησαν ότι έμαθαν να συμπεριφέρονται με καλό τρόπο και με ευγένεια απέναντι σε άλλα άτομα.

Έμαθα να συμπεριφέρομαι καλά στους άλλους. (Σ2)

...Έχω μάθει να είμαι ευγενής, ευγενικός δηλαδή, να προετοιμάζομαι λίγο...Να μην έχω άγχος καταρχάς, να μην είμαι εκεί στην παρέα και καταλάβουν ότι είμαι κάπως περίεργα ή αγχώδης τύπος και θέλω να το βελτιώσω αυτό λίγο. (Σ7)

Δύο (2) άτομα έχουν μάθει να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και να ανοίγονται στους άλλους.

Καταρχάς έμαθα να βγάζω τα συναισθήματά μου, να βγάζω τις σκέψεις από το μυαλό μου που έχω...αυτό νομίζω. (Σ6)

Μετά τη σύνθεση ιστοριών άρχισαν να βγαίνουν περισσότερα πράγματα και μέσα από την κοινωνική ομάδα πήρα αποδοχή και ενσυναίσθηση και άρχισα να ανοίγομαι περισσότερο και να αισθάνομαι ότι είμαι αποδεκτή σε ένα κοινωνικό σύνολο και μπορώ να ανοιχτώ ευκολότερα και σε άλλους ανθρώπους έξω. (Σ8)

Ένα (1) άτομο ανέφερε ότι σέβεται τα άλλα άτομα και προσπαθεί να είναι συγκεντρωμένος στις συζητήσεις με άλλους.

Έμαθα πώς να σέβομαι τους άλλους, να είμαι συγκεντρωμένος, να ακούω τους άλλους όταν μιλάμε και είμαστε παρέα. (Σ1)

Επίσης, ένας (1) συμμετέχων μαθαίνει να βοηθάει τους άλλους όταν το χρειάζονται.

Μαθαίνω για το πώς να δώσω τη βοήθειά μου, να βοηθήσω κάποιον με τη λύπη που νιώθει, να νιώσει χαρά και έτσι νιώθω κι εγώ ευτυχισμένος. (Σ3)

Ένας (1) από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι μαθαίνει να αισθάνεται πιο άνετα κατά τις συναναστροφές του με άλλους ανθρώπους.

Μαθαίνω να είμαι άνετος και να μην αγχώνομαι γενικά. (Σ4)

Επιπρόσθετα, ένα (1) άτομο απάντησε ότι μαθαίνει και προσπαθεί να συνάπτει φιλικές σχέσεις.

Έμαθα ότι πρέπει να έχουμε φίλους, πρέπει να μιλάμε πιο πολύ και ότι μπορούμε να βρούμε φίλους, ότι δηλαδή κάποιοι μπορούν να μας αποδεχτούν και προσπαθώ να το κάνω αυτό. (Σ5)

Επίσης, αναφέρθηκε η αυτογνωσία από έναν (1) συμμετέχοντα.

Μαθαίνω το πώς να είμαι εγώ, πώς να μην την «πατήσω» από κάποιον και πιαστώ κορόιδο και προσπαθώ να κρατήσω επαφή με έναν φίλο που δεν εκμεταλλεύεται, δεν κοροϊδεύει... (Σ7)

Μία (1) συμμετέχουσα ανέφερε ότι έχει μάθει να προσπαθεί και να δείχνει επιμονή.

... Έμαθα ότι μπορεί να περνάμε δυσκολίες σε κάποιες κοινωνικές σχέσεις αλλά με προσπάθεια και επιμονή και ίσως και με αναζήτηση βοήθειας μπορούμε να τα καταφέρουμε καλύτερα και να βγει κάτι θετικό και να πάμε παρακάτω. (Σ8)

Τέλος, ως απάντηση από μία (1) συμμετέχουσα ήταν η ενσυναίσθηση, να βάζει τον εαυτό της στη θέση των άλλων.

Αυτό που έμαθα ίσως είναι το να βάζω τον εαυτό μου πιο πολύ στη θέση των άλλων. (Σ9)

Στρατηγικές που υιοθετούνται (μέσω της σύνθεσης ιστοριών)	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Καλή συμπεριφορά/ Ευγένεια	Σ2, Σ7	2
Εξωτερίκευση συναισθημάτων	Σ6, Σ8	2
Σεβασμός	Σ1	1

Συγκέντρωση/Ενεργητική ακρόαση	Σ1	1
Προσφορά βοήθειας	Σ3	1
Άνεση	Σ4	1
Σύναψη φιλικών σχέσεων/Κοινωνικότητα	Σ5	1
Αυτογνωσία/Αυθεντικότητα	Σ7	1
Προσπάθεια/ Επιμονή	Σ8	1
Ενσυναίσθηση	Σ9	1

Πίνακας 3.2.2 Στρατηγικές που υιοθετούν (μέσω της σύνθεσης ιστοριών)

3.2.3 Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση και την υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους από την εκπαίδευση και υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της σύνθεσης ιστοριών. Καταρχάς, η πλειονότητα (7 άτομα) ανέφερε ότι αισθάνεται χαρά και ευχαρίστηση από την υποστήριξη μέσω της σύνθεσης ιστοριών.

Όταν φτιάχνουμε μια ιστορία νιώθω χαρά, ευχαρίστηση. Στο τέλος αισθάνομαι πολύ καλά, αισθάνομαι χαρά, με βοηθάει. (Σ1)

Νιώθω χαρά. (Σ2)

Με τις ιστορίες νιώθω χαρά και με βοηθάνε με τους άλλους ανθρώπους. (Σ3)

...Όταν άρχισα να συμμετέχω στη σύνθεση ιστοριών έγιναν πιο καλύτερα τα πράγματα. (Σ4)

Με τη σύνθεση ιστοριών νιώθω χαρά και ικανοποίηση με τους άλλους ανθρώπους. (Σ5)

Νιώθω πολλή χαρά και νιώθω και πολύ ικανοποιημένος με αυτό. Σίγουρα χαρά, ευτυχία, ευγνωμοσύνη, αυτά. (Σ6)

...Όταν το κάνω ομαδικά δεν μου αρέσει να κάνω ομαδικά για να είμαι ειλικρινής, προτιμώ να το κάνω μόνη μου. Όταν το κάνω μόνη μου, νιώθω ικανοποίηση... (Σ9)

Επίσης, δύο (2) άτομα απάντησαν ότι έμαθαν να εκφράζονται ελεύθερα.

Νιώθω τέλεια, γιατί είχαμε γράψει μια ιστορία και είπαμε ότι ένας στρατιώτης πήγε εκεί να επισκεφτεί ένα μνημείο για να τιμήσει έναν πολιτικό που έδωσε τη ζωή του για να είναι ελεύθεροι οι άνθρωποι και γενικά να εκφράζονται ελεύθερα. Αυτό πρέπει να γίνεται. Να εκφραζόμαστε όλοι ελεύθερα... (Σ4)

Εντάξει προσπαθώ και εγώ να καταλάβω πάνω κάτω πως αρχίζει ο καθένας, το πώς πρέπει να συνδυάσουμε για να ολοκληρωθεί μια ιστορία, τι και πώς και τι άλλα στοιχεία πρέπει να βάλουμε για να δημιουργηθεί. Με βοηθάει να λέω ό,τι νιώθω και αυτό που θέλω. Έτσι κάνω και με τους άλλους ανθρώπους. (Σ7)

Δύο (2) άτομα ανέφεραν ότι οι ιστορίες τους βοηθάνε στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Με τις ιστορίες νιώθω χαρά και με βοηθάνε με τους άλλους ανθρώπους. Το πώς να μιλήσω, πώς να κάνω φίλους, τι να κάνω όταν αγχώνομαι. (Σ3)

...Μαθαίνω και να έχω καλύτερες σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους και έτσι επικοινωνώ καλύτερα και μου αρέσει αυτό. (Σ8)

Ένα (1) άτομο αναφέρθηκε στη γνώση του ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί.

...έμαθα ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί. Επικοινωνούμε κάπως αλλιώς, δηλαδή διαφορετική αντίληψη έχει ο άλλος, διαφορετική σκέψη έχει ο άλλος, διαφορετική συνήθεια, το τι τρώει ο άλλος και το ποιον αγαπάει ο άλλος, αν είναι επιλεκτικός. Αυτό θέλω να σου πω τι είναι. (Σ4)

Μία (1) συμμετέχουσα ανέφερε στις εμπειρίες της από το πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών τη δημιουργικότητα.

Όταν δημιουργώ μια ιστορία υπάρχει μια δημιουργικότητα και μου έρχεται φαντασία, όμορφα αισθάνομαι, άνετα και στο τέλος αισθάνομαι μια ανακούφιση και ότι έβγαλα και πήρα κάτι καινούργιο... (Σ8)

Τέλος, μία (1) συμμετέχουσα απάντησε ότι αισθάνεται ότι την αποδέχονται.

Νιώθω καλά, νιώθω ότι κάνω κάτι. Ότι ασχολούμαι με κάτι. Με βοηθάνε στη φαντασία. Έχει τύχει να γράψω και μόνη μου στο σπίτι μια ιστορία που έχω βάλει κομμάτια του εαυτού μου σε αυτή και αν αυτό το δώσω σε έναν εκδοτικό οίκο και εκδοθεί, θα νιώσω καλά, ότι κατά βάθος οι άλλοι μπορεί να με αποδέχονται.. (Σ9)

Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση και την υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Αίσθηση χαράς/ευχαρίστησης	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9	7
Ελεύθερη έκφραση	Σ4, Σ7	2
Βοήθεια στις διαπροσωπικές σχέσεις	Σ3, Σ8	2
Γνώση για τη διαφορετικότητα	Σ4	1
Δημιουργικότητα	Σ8	1
Αίσθηση αποδοχής	Σ9	1

Πίνακας 3.2.3 Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση και την υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

3.3 Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση προκλήσεων στη σύνθεση ιστοριών

Το πρόγραμμα της Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ) πραγματοποιείται σε έναν πολυχώρο που απευθύνεται σε παιδιά, εφήβους και νέους με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (ΝΑΔ). Στο πρόγραμμα αυτό, τα άτομα καλούνται να συνθέσουν μια ιστορία είτε ομαδικά είτε σε ατομικές συνεδρίες. Στις ομάδες τα μέλη συνεργάζονται για να συνθέσουν μια ιστορία και στις ατομικές συνεδρίες χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, με εικόνες και ερωτήσεις, για να κατευθύνουν τους συμμετέχοντες ώστε να δημιουργήσουν μια ιστορία. Η εφαρμογή της ΨΜΣΙ ξεκίνησε το 2016 σε δράσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα με παιδιά προερχόμενα από οικογένειες με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, η ΨΜΣΙ χρησιμοποιήθηκε για την ενίσχυση του αισθήματος της κοινότητας σε χώρους δημιουργικής απασχόλησης ή καλλιτεχνικής έκφρασης και σε σχολικές τάξεις. Τον Μάιο 2019, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε κλινικό πληθυσμό, σε εφήβους και νεαρούς ενήλικους με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (ΝΑΔ) (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023).

Αναφορικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες στη σύνθεση ιστοριών για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, τρία (3) άτομα απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν το πρόβλημα και προσπαθούν να βρουν κάποια λύση. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Αντιμετωπίζω το πρόβλημα για να το διορθώσω, πάντα με σεβασμό. (Σ1)

Όταν οι άλλοι τσακώνονται για παράδειγμα, θυμώνω και λέω σταματήστε αλλιώς θα πάτε σπίτια σας. (Σ3)

Προσπαθώ μέσα μου να βρω μια άλλη λύση δηλαδή θα πει κάτι δύσκολο, π.χ. να προσπαθήσω εγώ να το αναλύσω πιο εύκολα οπότε να μπορέσω να το βγάλω από μέσα μου δηλαδή να δώσω μια λύση, θα το επεξεργαστώ με την ομάδα. (Σ6)

Επιπλέον, ένα (1) ανέφερε ότι καταβάλλει προσπάθεια για να ενεργήσει με τον σωστό τρόπο, όταν αντιμετωπίζει μια πρόκληση.

Όταν βλέπω ότι δυσκολεύομαι, θέλω να τα κάνω σωστά, προσπαθώ. (Σ2)

Ένα (1) άτομο επεσήμανε ότι προσπαθεί να αντιμετωπίσει τον θυμό του.

Απλά κλείνω τα αυτιά μου. Αν είναι ας πούμε κάτι άσχημο που ξεστομίζει το στόμα του, είτε κλείνω τα αυτιά μου είτε παίρνω το μαξιλάρι και δεν κοιτάω τι λέει ή δεν δίνω σημασία. (Σ4)

Ένας (1) συμμετέχων απάντησε ότι συζητάει με κάποιο άλλο άτομο, για να τον βοηθήσει όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Όταν δυσκολεύομαι με κάτι μπορεί να συζητήσω μαζί του ή να ρωτήσω κάποιον ή ψυχολόγο ή κάτι. Ή μπορεί και κάποιο άλλο παιδί. (Σ5)

Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε από έναν (1) συμμετέχοντα ως τρόπος αντιμετώπισης προκλήσεων η χαλάρωση, η συγκέντρωση και οι αναπνοές.

Εντάξει κάτι λίγο με αγχώνει αλλά όταν γίνεται το μάθημα ιστοριών ας πούμε δεν πτοούμαι πάρα πολύ γιατί απλώς ξέρω ότι γίνεται μάθημα και έχω την συγκέντρωση μου εκεί, το διώχνω όσο μπορώ και εγώ, με τη σκέψη μου λίγο δύο ανασούλες να πάρω και σκέφτομαι ότι δεν θέλω να αγχώνομαι, στον εαυτό μου το λέω, να είμαι εκεί συγκεντρωμένος, στη σύνθεση στο μάθημα, για να πω μετά τα παρακάτω. (Σ7)

Μία (1) συμμετέχουσα ανέφερε θα αναλογιστεί το ζήτημα και θα το επεξεργαστεί με σκέψη και προβληματισμό.

Μπορεί να το σκεφτώ λίγο, να προβληματιστώ αλλά θα ακούσω τι θα πουν και οι υπόλοιποι και τι θα βγει και στο τέλος μέσα από την ιστορία. (Σ8)

Τέλος, μια (1) συμμετέχουσα ανέφερε ότι δείχνει κατανόηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα, ακόμα και αν δεν συμφωνεί με κάποια άποψη.

Ρωτάω τι εννοεί. Θα ρωτήσω το ίδιο το άτομο να το εξηγήσει καλύτερα, για να το καταλάβω. Αν δεν μου αρέσει μια συμπεριφορά δεν θα έλεγα κάτι, γιατί έχει τύχει να ακούσω κάτι, αλλά πιστεύω οφείλω να το σεβαστώ και ας μη μου αρέσει. (Σ9)

Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση προκλήσεων στη σύνθεση ιστοριών	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Ενεργητική στάση για αντιμετώπιση του προβλήματος	Σ1, Σ3, Σ6	3

Προσπάθεια για σωστές ενέργειες	Σ2	1
Αντιμετώπιση θυμού	Σ4	1
Συζήτηση με κάποιο άλλο άτομο	Σ5	1
Χαλάρωση	Σ7	1
Σκέψη/Προβληματισμός	Σ8	1
Κατανόηση και σεβασμός στη διαφορετική άποψη	Σ9	1

Πίνακας 3.3 Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση προκλήσεων στη σύνθεση ιστοριών

3.3.1 Η επιρροή των κοινωνικών προτύπων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών

Στο παρόν ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να προσδιορίσουν την επιρροή που ασκούν τα κοινωνικά πρότυπα στο πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών. Τέσσερις (4) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι λειτουργούν ως πρότυπα καλής συμπεριφοράς και αρμονικών κοινωνικών σχέσεων.

Οι ήρωες αντιδρούν φυσιολογικά, έχουν καλή συμπεριφορά και μαθαίνω από αυτούς να φέρομαι καλά. (Σ2)

...και πώς να είμαι ευτυχισμένος με τους άλλους, να μην κάνω του κεφαλιού μου. (Σ3)

Εγώ ας πούμε όταν έφτιαξα μια ιστορία δικιά μου με έναν υπερήρωα που ήθελε να σώσει την πόλη του από το κακό, τους κακούς, τους δαιμόνιους, που διαπράττουν εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, είτε ληστεύουν τράπεζες είτε σκοτώνουν άνθρωπο, είτε κινδυνεύει η ζωή σου από αυτούς, είτε είναι αλαζόνες, δεν σέβονται την ιστορία και τη θρησκεία των άλλων, αυτό το θεωρώ υπερβολή σε έναν ήρωα... Μαθαίνεις να γίνεσαι καλύτερος άνθρωπος. Πρέπει να μαθαίνεις από τους εχθρούς σου, δεν είναι κάτι παράλογο, γιατί έτσι βελτιώνεις τον εαυτό σου. (Σ4)

Έχω μάθει πώς να διατηρώ καλές σχέσεις με τους συνανθρώπους μου, παίρνω παράδειγμα από τους ήρωες και καμιά φορά μπορεί να έχω τραβήξει αυτά που έχουν τραβήξει οι υπόλοιποι ήρωες. (Σ6)

Επιπλέον, τρία (3) άτομα απάντησαν ότι τα πρότυπα στη σύνθεση ιστοριών λειτουργούν ως παράδειγμα για το πώς να ενεργούν.

Γίνεται σαν παράδειγμα. Ότι θα μπορούσε κάποιος πώς να φερθεί. Κάποιος θα μπορούσε να φερθεί κάπως αλλιώς. Και θα μπορούσαμε να βρεθούμε και στη θέση του αλλουνού και το πώς σκέφτεται και ότι θα μπορούσε αν συνέβαινε σε εμάς στα αλήθεια αυτό να μη φερθούμε.. Υπάρχουν βέβαια και ιστορίες που είναι φαντασίας που αυτές δεν είναι αλήθεια οπότε εκεί δεν μπορούμε να σκεφτούμε κάτι, είναι φαντασίας. (Σ5)

Πολλά από αυτά μπορεί να τα βρω στην καθημερινότητα μου γιατί πολλά αυτά που λένε συμβαίνουν και στην πραγματική ζωή. Ας πούμε αν υπάρχει μια δυσκολία μετά να βρεις μια λύση σε αυτό... Μου έχει τύχει να δω πως αντιμετωπίζουν οι ήρωες της ιστορίες μια δυσκολία και να πάρω παράδειγμα από αυτό. (Σ8)

Κυρίως το πώς να φέρομαι κι εγώ κάπως. Ή μαθαίνω διαφορετικές οπτικές και των άλλων, πώς βλέπουν τα πράγματα. Μερικές φορές παίρνω παράδειγμα από τους ήρωες. (Σ9)

Μία (1) συμμετέχουσα ανέφερε ότι έχει αποκτήσει γνώσεις για τη σύναψη σχέσεων.

Να αναφέρω μια ιστορία συγκεκριμένη, ας πούμε είχαμε κάνει για μια κυρία που είχε φύγει από τον τόπο που μένει και πήγε αλλού και είχε γνωρίσει κάποιον και έκανε πολλή παρέα και δεν έφευγε από τον τόπο που έμενε. Έμαθα για τον τρόπο που γνωρίζετε στο πως ας πούμε μπορείς να βγαίνεις και έξω, αν υπάρχει ή συμπάθεια ή λίγο παραπάνω συμπάθεια, μπορεί να γίνει και το παραπάνω από συμπάθεια. (Σ7)

Επιπλέον, ένα άτομο (1) αναφέρθηκε στον σεβασμό που έχει μάθει μέσω των προτύπων.

Οι άλλοι ήρωες αντιδρούν με σεβασμό. Έχω μάθει να σέβομαι και να το διορθώνω αν κάνω κάτι που δεν μου αρέσει. (Σ1)

Τέλος, ένας (1) συμμετέχων επεσήμανε την αυτοφροντίδα ως χαρακτηριστικό που απέκτησε μέσω της επιρροής των προτύπων στη σύνθεση ιστοριών.

Από τον Αποστόλη και τον Μιχάλη έμαθα πώς να προσέχω τον εαυτό μου... (Σ3)

Η επιρροή των κοινωνικών προτύπων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Καλή συμπεριφορά/Αρμονικές κοινωνικές σχέσεις	Σ2, Σ3, Σ4, Σ6	4
Παράδειγμα για τον τρόπο συμπεριφοράς	Σ5, Σ8, Σ9	3
Γνώση για τη σύναψη σχέσεων	Σ7	2
Σεβασμός	Σ1	1
Αυτοφροντίδα	Σ3	1

Πίνακας 3.3.1 *Η επιρροή των κοινωνικών προτύπων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών*

3.3.2 Αποτίμηση της σύνθεσης ιστοριών ως εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων

Συνολικά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε ότι έχει θετικά συναισθήματα για το πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών.

Βλέπω καλή αλλαγή, είμαι πολύ ήρεμος και ήσυχος. (Σ1)

Είμαι καλύτερα από πριν...(Σ2)

Συνήθως στην σύνθεση ιστοριών βάζω και, ας πούμε μπορεί να έχω τραβήξει μπούλινγκ για παράδειγμα, να μου έχουν κάνει μπούλινγκ, οπότε μπορώ να το βάλω αυτό μέσα στην ιστορία κάπως και το συζητάμε. Μετά αισθάνομαι χαρά γιατί το έχω μοιραστεί με την ομάδα... σε μία ιστορία είχαμε αναφέρει ότι έκαναν μπούλινγκ σε ένα παιδί και είχα βγάλει και εγώ τα δικά μου συναισθήματα και τις δικές μου σκέψεις από το μπούλινγκ

που έχω τραβήξει και εγώ στο σχολείο. Μετά ήμουν πολύ καλά γιατί το μοιράστηκα με κάποια άτομα τα οποία τα νιώθω σαν οικογένειά μου. (Σ6)

Θέλω να πω αρκετά αλλά βέβαια με έχει αλλάξει στο άγχος, το έχω ελαττώσει όσο γίνεται καλύτερα να είμαι. (Σ7)

Δεν έχω παρατηρήσει κάποια μεγάλη αλλαγή, απλώς αισθάνομαι καλύτερα. (Σ9)

Επιπρόσθετα, τρία (3) άτομα αναφέρθηκαν στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Είμαι πολύ καλός στους φίλους μου, συμπαθώ τους δικούς μου και την οικογένειά μου. (Σ1)

... Με έχουν μάθει πώς οι άλλοι να μου φέρονται καλά. (Σ2)

Έμαθα να είμαι πολύ καλά με όλα τα παιδιά. Έμαθα να τους ακούω. Τους λέω να μη στεναχωρούν την κυρία. (Σ3)

Επίσης, τρία (3) άτομα ανέφεραν ότι έχουν μάθει να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

...Δεν δίνω σημασία ότι και να μου πούνε αδιαφορώ εντελώς. Στα συναισθήματα να τα ανοίγω και να λέω αυτό που σκέφτομαι. (Σ4)

Οι ιστορίες με έχουν βοηθήσει. Μπορεί κάποια συναισθήματά μου να τα βάζω μέσα στην ιστορία και με αυτόν τον τρόπο να τα βγάζω έξω. Βοηθάει γιατί μπορεί να γίνει και με τα υπόλοιπα παιδιά σαν απόφαση ότι κάποιος να πει ότι θα γίνει έτσι και ο άλλος να πει ότι μπορεί να γίνει και έτσι... σε μια κατάσταση που θα βιώσει κάποιος στην ιστορία. Ότι εγώ μπορεί να πω ότι ο ήρωας πρέπει να κάνει αυτό και ο άλλος να πει όχι μπορεί να το κάνει και έτσι. (Σ5)

...Όταν δεν μου αρέσει κάτι στον άλλον το επικοινωνώ λεκτικά. Για παράδειγμα αν κάποιος έχει μια άσχημη συμπεριφορά ή ας πούμε βγάλει μια αντιπάθεια ή εκνευρισμό χωρίς λόγο, θα προσπαθήσω να του εξηγήσω αυτό που με ενοχλεί. Μπορεί να μην μιλήσω αρχικά, να το σκεφτώ λίγο, να διαχειριστώ τι θα πω, δηλαδή να κρατήσω μια σιωπή στην αρχή, να απομακρυνθώ λίγο από το συγκεκριμένο άτομο, να αφιερώσω λίγο χρόνο στον εαυτό μου. (Σ8)

Τέλος, μία (1) συμμετέχουσα απάντησε ότι έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση.

Πριν ένιωθα μεγαλύτερη ανασφάλεια και τώρα νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Πριν μπορεί να μην έπαιρνα τόσες πρωτοβουλίες και τώρα παίρνω από μόνη μου περισσότερες... (Σ8)

Αποτίμηση της σύνθεσης ιστοριών ως εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Θετικά συναισθήματα	Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ9	5
Καλές διαπροσωπικές σχέσεις	Σ1, Σ2, Σ3	3
Έκφραση συναισθημάτων	Σ4, Σ5, Σ8	2
Αυτοπεποίθηση	Σ8	1

Πίνακας 3.3.2 *Αποτίμηση της σύνθεσης ιστοριών ως εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων*

3.4 Οι κύριες προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών

Αναφορικά με τις προκλήσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, τρία (3) άτομα αναφέρθηκαν στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Δυσκολεύομαι να μιλήσω σε άτομα. (Σ1)

Δεν ξέρω, μήπως αν υπάρχει κάτι σαν εμπιστοσύνη, όπως γίνεται εδώ, που είναι η κυρία Α. και έχει πει για τα παιδιά ποιοι είναι και έχει συστήσει. Άτομα εκτός από την Πλοήγηση δεν ξέρω, λίγο δύσκολο για εμένα, δεν ξέρω... Εκτός από εδώ με δυσκολεύει στην επικοινωνία, το πώς θα φερθώ εγώ και μπορεί στον άλλον να μην αρέσει και γενικά και αργότερα στη δουλειά θα με δυσκολεύει αυτό. (Σ5)

Σε κάποια άτομα που δεν μου αρέσουν η θα τον κόψω από την παρέα μου η απλά θα μιλάμε πιο λίγο ας πούμε κάπως έτσι. (Σ6)

Επιπλέον, δύο (2) συμμετέχουσες προσδιόρισαν ως πρόκληση την ανησυχία τους αν θα γίνουν αποδεκτές από τον κοινωνικό περίγυρο.

Ανησυχώ αν θα γίνω αποδεκτή. (Σ8)

Κάτι που με σταματάει και έχω δυσκολία είναι γιατί νιώθω ότι οποιοσδήποτε θα με κοροϊδέσει από μέσα του, δεν θα με αποδεχτεί. Αυτό κυρίως με σταματάει και έχω δυσκολία. (Σ9)

Ένα (1) άτομο ανέφερε την ανησυχία του μήπως προκαλέσει θλίψη στα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται.

Μην κάνω ή πω κάποιο λάθος. Μην πω κάτι άσχημο σε κάποιον άλλον και νιώσει θλίψη. (Σ2)

Επίσης, ένας (1) συμμετέχων απάντησε ότι συχνά αισθάνεται θυμό στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις.

Απλά συχνά θυμώνω. (Σ3)

Ένα (1) άτομο ανέφερε ότι ανησυχεί κυρίως για αρνητικά χαρακτηριστικά στον χαρακτήρα των ανθρώπων που πρόκειται να γνωρίσει.

Μπορεί ας πούμε να προσπαθώ να συνειδητοποιήσω τι άτομα μπορεί να είναι αυτά που θα γνωρίσω μην είναι τίποτα επιτήδριοι. (Σ7)

Τέλος, ένας (1) συμμετέχων στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησε ότι δεν αντιμετωπίζει καμία πρόκληση στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις.

Δεν δυσκολεύομαι καθόλου, τους βάζω πιο εύκολα στη θέση τους. Γιατί αν κάποιος μου αντιμιλάει, είτε με προσβάλλει, είτε με μειώνει, σε εμένα αυτό δεν περνάει και πάντα βρίσκω μια ευγενική πράξη να τους βάλω στη θέση τους. Και να του δώσω να καταλάβει ότι εσύ φταις κι εσύ πρέπει να αναλάβεις τις συνέπειες των πράξεών σου και να μου ζητήσεις συγγνώμη. (Σ4)

Οι κύριες προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Δυσκολία στην επικοινωνία	Σ1, Σ5, Σ6	3
Ανησυχία για αποδοχή	Σ8, Σ9	2
Αποφυγή πρόκλησης θλίψης	Σ2	1
Θυμός	Σ3	1
Ανησυχία για νέες γνωριμίες	Σ7	1
Απουσία προκλήσεων	Σ4	1

Πίνακας 3.4 Οι κύριες προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών

3.4.1 Τα επίπεδα που εντοπίζονται οι βασικότερες προκλήσεις

Οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν ως προς τα επίπεδα που εντοπίζονται οι βασικότερες και πώς αισθάνονται.

Αρχικά, τέσσερα (4) άτομα αισθάνονται θυμό και αρνητικά συναισθήματα στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Θυμώνω όταν ακούω κάτι που δεν μου αρέσει. (Σ3)

Παλιά είχα πολύ υπερένταση και νεύρα που με πείραζαν κάποια άτομα. Μετά έγινα πιο δυνατός μέσω των ιστοριών και πιο ικανοποιημένος με το να γράφουμε ιστορίες. Έμαθα να είμαι ο εαυτός μου και να βοηθάω και να αγαπάω τους άλλους. (Σ4)

Ενιωθα άσχημα όταν ήμουν με άλλα άτομα και έλεγαν κάτι που δεν μου άρεσε. Ή κάποιες φορές και αδιαφορούσα... κάποιες φορές. (Σ5)

Μπορεί να νιώθω λίγο άσχημα με άλλους ανθρώπους αλλά μετά βρίσκω τον τρόπο να τα αντιμετωπίσω. (Σ8)

Επίσης, δύο (2) συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν δυσκολίες με φίλους και άτομα της οικογένειας.

Δυσκολεύομαι με φίλους και με την οικογένειά μου. (Σ1)

Είχα δυσκολίες στο να κάνω φίλους και με βοήθησε πολύ η πλοήγηση σε αυτό. (Σ6)

Δύο (2) άτομα απάντησαν ότι συνήθως αποφεύγουν να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα.

Έχω δυσκολία να μιλήσω, μπορεί να αγχωθώ λίγο στην αρχή, αλλά άμα υπάρχει ευγένεια από τους άλλους εντάζει εκεί ηρεμώ λίγο. (Σ7)

Νιώθω άσχημα και με κάνει να αποφεύγω τους άλλους. Δηλαδή και ευγενικά κάποιος να μου μιλήσει μπορεί να σκεφτώ ότι είναι υποκριτικό και ότι κατά βάθος δεν θα με συμπαθεί. Και αυτό το αφήνω να με καταβάλλει, συνήθως. (Σ9)

Τέλος, ένα (1) άτομο αισθάνεται ανησυχία μήπως προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στους άλλους ανθρώπους.

Νιώθω άσχημα μήπως στεναχωρήσω τους άλλους. (Σ2)

Τα επίπεδα που εντοπίζονται οι βασικότερες προκλήσεις	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Θυμός/Αρνητικά συναισθήματα	Σ3, Σ4, Σ5, Σ8	4
Δυσκολία με φίλους/οικογένεια	Σ1, Σ6	2

Αποφυγή επικοινωνίας	Σ7, Σ9	2
Ανησυχία για πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων σε άλλα άτομα	Σ2	1

Πίνακας 3.4.1 Τα επίπεδα που εντοπίζονται οι βασικότερες προκλήσεις

3.4.2 Οι προτάσεις βελτίωσης

Οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν κάποιες προτάσεις για βελτίωση του τρόπου αντιμετώπισης των προκλήσεων. Η πλειονότητα απάντησε ότι θα προσπαθούσε να προσεγγίσει άλλα άτομα και να επιδιώξει την επικοινωνία.

Στους φίλους θα προσπαθούσα να μιλήσω. Θα έλεγα «τι κάνετε στα μαθήματα, τι κάνετε το Σαββατοκύριακο;». (Σ1)

Θα προσπαθήσω να νιώσει χαρά. Θα του πω καλά πράγματα, καλά λόγια. (Σ2)

Είτε με τηλέφωνο είτε με γραπτό μήνυμα είτε να είμαι κοντά τους να πάω στον έναν ή στον άλλον επίσκεψη. Θα ήθελα να τους φέρομαι και να μου φέρονται καλά, δηλαδή όπως μου φέρεσαι σου φέρομαι. Αν εσύ μου φέρεσαι άσχημα έτσι θα σου φερθώ κι εγώ, να αμυνθώ. (Σ4)

Η Πλοήγηση με έχει βοηθήσει γιατί πηγαίνω κάποια άτομα στα μέρη που μένουν για να τα παραλάβουν οι γονείς του, οπότε αυτό πιστεύω με έχει βοηθήσει και νιώθω πολλή χαρά και χαίρομαι που τα βοηθάω. Η σχέση μου με αυτά τα άτομα είναι πολύ καλή γιατί είναι άτομα εμπιστοσύνης που με σέβονται και τους σέβομαι, οπότε είμαστε μια χαρά. (Σ6)

Αυτό που κυρίως κάνω είναι να κάνω παρέα με τα άτομα που νιώθω βολικά, τους φίλους μου δηλαδή... (Σ9)

Επιπλέον, δύο (2) άτομα αναφέρθηκαν στην προσπάθεια να είναι πιο ήρεμοι και ψύχραιμοι.

Να είμαι ήρεμος, περήφανος και ευτυχισμένος. Όταν ακούω κάτι κακό, θα το λέω στις κυρίες, για να ηρεμώ. (Σ3)

Κυρίως με ηρεμία θα ήθελα, να υπάρχει κατανόηση από τον άλλον, ευγένεια. Ψυχραιμία, να είμαστε και οι δύο ψυχραιμοί όσο μπορούμε και λίγο ας πούμε ο ένας από τους δύο μας αν ο άλλος μπορεί να αγχωθεί να του έλεγε ήρεμα, ψυχραιμία, μην αγχώνεσαι, σιγά, σιγά. (Σ7)

Ένας (1) συμμετέχων θα προσπαθούσε να συζητήσει για θέματα που τον δυσκολεύουν με άλλα άτομα.

Δεν ξέρω, μπορεί να το προσπαθήσω, αυτό μόνο. Δεν ξέρω, μπορεί άμα σκεφτώ θετικά...Γενικά η κοινωνικότητα με δυσκολεύει, έξω από εδώ. Το έχω δουλέψει όμως στη σύνθεση ιστοριών, έχουν φτιαχτεί κάποιες ιστορίες και ένιωσα καλά. Θα μπορούσα να το συζητήσω κι άλλο. (Σ5)

Μία (1) συμμετέχουσα θεωρεί ότι τη βοηθάει να εξωτερικεύει και να εκφράζει τα συναισθήματά της.

Να είμαι καλά μέσα μου και χαλαρή, να βγάζω αυτά που αισθάνομαι να μην νιώθω ότι τα κρατάω μέσα μου. Με έχει βοηθήσει η σύνθεση ιστοριών γιατί λέμε διάφορα πράγματα, συζητάμε και βγαίνει μέσα από την ιστορία ένα νόημα. (Σ8)

Τέλος, αναφέρθηκε από ένα (1) άτομο ως πρόταση βελτίωσης η ψυχοθεραπεία.

... Άλλο ένα πράγμα είναι υποθέτω η ψυχοθεραπεία. (Σ9)

Οι προτάσεις βελτίωσης	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων N
Προσπάθεια προσέγγισης άλλων ατόμων	Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ9	5
Ηρεμία/Ψυχραιμία	Σ3, Σ7	2
Συζήτηση για θέματα που δυσκολεύουν το άτομο	Σ5	1
Εξωτερίκευση συναισθημάτων	Σ8	1

Ψυχοθεραπεία	Σ9	1
--------------	----	---

Πίνακας 3.4.2 *Οι προτάσεις βελτίωσης*

4ο Κεφάλαιο: Ανάλυση ευρημάτων

4.1 Η νοηματοδότηση των κοινωνικών δεξιοτήτων: επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές δεξιότητες κυρίως μέσα από την ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες ικανότητες που οδηγούν σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Hops, 1983) και στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους ανθρώπους (Gresham, & Elliott, 1984). Επιπλέον, ο Gresham (1998) όρισε τις κοινωνικές δεξιότητες ως «κοινωνικά αποδεκτές μαθημένες συμπεριφορές που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους και να αποφεύγουν ή να ξεφεύγουν από κοινωνικά μη αποδεκτές συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι άλλοι» (σ. 20). Γίνονται αναφορές, με βάση τις απαντήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, στη συνομιλία με άλλα άτομα, στη φυσική επαφή και την ανταλλαγή απόψεων. Τονίζεται η σημασία της επικοινωνίας ως θεμέλιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς η συνομιλία είναι βασική για τη δημιουργία, αλλά και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων. Επίσης, αποτελεί το μέσο με το οποίο τα άτομα εισέρχονται σε κοινωνικά δίκτυα, αλλά και παραμένουν σε αυτά.

Θα υπήρχε περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση αν δεν υπήρχε συνομιλία, καθώς δεν θα υπήρχε τρόπος για τα άτομα να εκφράσουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους. Άλλωστε σύμφωνα με τους Notari et al. (2013), η χρήση αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι μια σημαντική διαπροσωπική ικανότητα. Η διαπροσωπική ικανότητα περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η διαπροσωπική ικανότητα περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα αποτελεσματικής συμμετοχής σε σύνθετες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και αποτελεσματικής χρήσης και κατανόησης των ανθρώπων.

Επιπρόσθετα, ορισμένοι συμμετέχοντες/ουσες επεκτείνουν τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριλαμβάνουν την καλή συμπεριφορά και την ενσυναίσθηση προς τα άλλα άτομα. Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες δεν περιορίζονται μόνο στην επικοινωνία αλλά περιλαμβάνουν και την κατανόηση, την ευγένεια και τον σεβασμό προς τους άλλους. Άλλωστε, τα βασικότερα χαρακτηριστικά

στην επικοινωνία σύμφωνα με Carl Rogers (1983) είναι ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα. Η ενσυναίσθηση έχει οριστεί από τους Mehrabian και Epstein (1972) ως η υψηλή ανταπόκριση στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου ανθρώπου. Ο Carkhuff (1969) υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι μια διαπροσωπική διαδικασία, αλλά μια συγκεκριμένη δεξιότητα.

Μια άλλη διάσταση του ορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, όπως η έξοδος για βόλτα ή για ψυχαγωγία. Αυτή η πτυχή δείχνει την αξία της ενεργούς συμμετοχής στην κοινωνική ζωή ως μέρος της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένας άλλος ορισμός που δίνεται για τις κοινωνικές δεξιότητες από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης Grundtvig (2011) τις συνοψίζει ως «τις ικανότητες και τις συμπεριφορές που βοηθούν τα άτομα να εστιάζουν μια συμπεριφορά τους έξω από τον εαυτό τους, προς την κατεύθυνση μιας ευθυγράμμισης με άλλα άτομα». Από αυτό συμπεραίνουμε ότι, όταν κάποιος συμπεριφέρεται με τρόπο που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτός, οι ενέργειές του συνδέονται όχι μόνο με τους προσωπικούς του στόχους αλλά και με τις αξίες και τους στόχους της κοινωνικής ομάδας.

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες/ουσες συνδέουν τις κοινωνικές δεξιότητες με την ικανότητα σύναψης και διατήρησης φιλικών σχέσεων, καθώς και τη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα προσαρμογής της συμπεριφοράς ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και την κατάσταση. Τονίστηκε, επίσης, η σημασία της ελεύθερης και ισότιμης επικοινωνίας στο κοινωνικό πλαίσιο και η προσφορά βοήθειας προς τους άλλους. Αυτός ο προσδιορισμός αναδεικνύει την κοινωνική ευθύνη και την αλληλεγγύη ως στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Elksnin και Elksnin (1998), η διαπροσωπική συμπεριφορά περιλαμβάνει δεξιότητες «δημιουργίας φιλίας», όπως η παρουσίαση και η συμμετοχή, η προσφορά και το αίτημα βοήθειας.

Συνεπώς, οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως νοηματοδοτήθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, συμπεριλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και συμπεριφορών, από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με άλλους μέχρι τη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων, την έκφραση απόψεων, και την προσφορά βοήθειας. Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων αντικατοπτρίζεται στη διαφορετικότητα των απαντήσεων, οι οποίες περιγράφουν τις κοινωνικές δεξιότητες

ως ένα καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματική συμμετοχή και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

4.1.1 Χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων: η καλοσύνη, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η αποδοχή και η ευγένεια

Οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι απόψεις των συμμετεχόντων περιγράφουν πώς οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων και στην προαγωγή θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Έξι συμμετέχοντες/ουσες (Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8) τόνισαν την καλή συμπεριφορά και την καλοσύνη ως βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι δηλώσεις τους υπογραμμίζουν την ανάγκη για θετική στάση, την αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών όπως η βία και ο εκφοβισμός, και την προώθηση της καλοσύνης. Επισημάνθηκε η αποφυγή κακών συμπεριφορών όπως η βία και το μπούλινγκ, και τη σημασία της κατανόησης στις σχέσεις. Αυτά αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την επίτευξη υγιών και εποικοδομητικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ειδικότερα, κατά τον Smith (1995) με τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες» (social skills) περιγράφεται το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδραση των ατόμων με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους, εμπερικλείοντας έννοιες όπως η συνεργασία, ο αυτοέλεγχος και η κατανόηση προκειμένου να επιτευχθεί κατάλληλα η κοινωνική αλληλεπίδραση (Smith et al., 1995: 21).

Επιπλέον, επισημάνθηκε από πέντε συμμετέχοντες/ουσες (Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9) ο σεβασμός ως κρίσιμο χαρακτηριστικό. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων περιγράφουν τον σεβασμό ως αναγκαίο για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και για την αποφυγή συγκρούσεων. Ο σεβασμός είναι η βασική αξία που κερδίζει την εμπιστοσύνη των άλλων και βοηθά στην επίλυση διαφωνιών με ήρεμο τρόπο. Αυτό υποδηλώνει ότι ο σεβασμός είναι θεμελιώδης για την επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διατήρηση των σχέσεων.

Η ενεργητική ακρόαση και το ενδιαφέρον αναφέρθηκαν από τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες (Σ1, Σ6, Σ7, Σ9) ως σημαντικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι αναφορές τονίζουν την ανάγκη να ακούμε προσεκτικά τους άλλους και

να δείχνουμε ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους. Αυτή η συμπεριφορά προάγει την κατανόηση και την αλληλοϋποστήριξη στις σχέσεις. Με βάση τη βιβλιογραφία, τα άτομα με υψηλή Συναισθηματική Ευαισθησία ενδιαφέρονται και επαγρυπνούν για την παρατήρηση των μη λεκτικών συναισθηματικών ενδείξεων των άλλων. Επειδή τα άτομα με υψηλή Συναισθηματική Ευαισθησία είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη συναισθηματική επικοινωνία γρήγορα και αποτελεσματικά, μπορεί να είναι πιο επιρρεπή στο να ερεθιστούν συναισθηματικά από άλλους – βιώνοντας με συμπάθεια τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων (Friedman & Riggio, 1981).

Με βάση τις δηλώσεις κάποιων συμμετεχόντων/ουσών περιγράφεται η ανάγκη για θετική ψυχολογία και αποφυγή στεναχώριας, καθώς αυτό συμβάλλει στην ευημερία και στη διατήρηση καλών σχέσεων. Αυτή η προσέγγιση δείχνει τη σημασία της θετικής στάσης για την ευημερία των σχέσεων. Η Denham et al. (2012) ορίζουν ως κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες την κατανόηση των δικών μας συναισθημάτων όσο και των άλλων, την έκφραση υγιών συναισθημάτων, τη ρύθμιση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, τις προκοινωνικές συμπεριφορές και τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων σχετικά με κοινωνικά προβλήματα.

Ακολούθως, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση αναφέρθηκαν από τρεις συμμετέχοντες/ουσες (Σ7, Σ8, Σ9) ως σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες. Οι δηλώσεις τους υπογραμμίζουν την ικανότητα να κατανοούμε τις καταστάσεις των άλλων. Οι Heuermann & Krützkamp (2003) αναφέρουν τη σημασία της ενσυναίσθησης, της ανάπτυξης ομαδικού πνεύματος και των δεξιοτήτων συντήρησης της ομάδας, δηλαδή της ικανότητας διατύπωσης ανατροφοδότησης, διαμεσολάβησης συγκρούσεων και διαφωνίας σχετικά με κοινούς στόχους και κανόνες της ομάδας. Επίσης, όσον αφορά τη συμβολή των ιστοριών στη συναισθηματική νοημοσύνη, έχει αποδειχθεί ότι η δραστηριότητα των κατοπτρικών νευρώνων του εγκεφάλου όταν βιώνουμε ένα γεγονός, είναι ίδια με τη δραστηριότητα των κατοπτρικών νευρώνων όταν φανταζόμαστε έναν άνθρωπο να βιώνει το γεγονός. Αυτή η δραστηριότητα είναι κλειδί για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, την οποία χρειαζόμαστε για μια ομαλή κοινωνική ζωή (Carr et al., 2003).

Όσον αφορά την έννοια της ενσυναίσθησης, η κύρια σύγκρουση αφορά τη διάκριση μεταξύ της «γνωστικής» ενσυναίσθησης (δηλ. της ικανότητας να παίρνουμε την οπτική γωνία του άλλου) και της «συναισθηματικής» ενσυναίσθησης (δηλ. της

έμμεσης εμπειρίας της συναισθηματικής κατάστασης κάποιου άλλου) (Riggio et al., 1989). Πρόσφατα, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς μια μονοδιάστατη, ούτε καν διδιάστατη, κατασκευή. Για παράδειγμα, ο Davis έχει αναπτύξει τον Δείκτη Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας (Davis, 1980), ένα εργαλείο που αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, που ονομάζονται Λήψη Προοπτικής, Ενσυναισθητική Ανησυχία, Φαντασία και Προσωπική Δυσφορία. Ενώ οι δύο πρώτες από αυτές τις κατασκευές αντιστοιχούν περίπου στις έννοιες της γνωστικής ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, η Φαντασία αναφέρεται σε μια τάση ταύτισης με φανταστικούς χαρακτήρες από βιβλία ή ταινίες και η Προσωπική Δυσφορία περιλαμβάνει μια αντίδραση στις αρνητικές εμπειρίες των άλλων (Riggio et al., 1989).

Οι αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών περιγράφουν την αποδοχή των άλλων όπως είναι, χωρίς να προσπαθούμε να τους αλλάξουμε, κάτι που συμβάλλει στην ενίσχυση των σχέσεων και στη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας. Υπογραμμίζεται η ανάγκη για φιλική και ευγενική συμπεριφορά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, για ψυχραιμία και έντιμη συμπεριφορά, κάτι που είναι κρίσιμο για την αποφυγή αρνητικών αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον, η αγάπη, η εκτίμηση και η εμπιστοσύνη είναι σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων. Αυτές οι αναφορές δείχνουν την αξία της συναισθηματικής υποστήριξης και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης για την επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση.

Σημαντική θεωρείται και η προσφορά βοήθειας με την έννοια του εθελοντισμού, υπογραμμίζοντας τη σημασία της αλληλεγγύης και της κοινωνικής υποστήριξης. Η προσφορά βοήθειας προάγει την αλληλεγγύη και την κοινωνική συνοχή. Σύμφωνα με τον Goleman (όπως αναφέρει η Πούλου, 2008) ορίζεται μια σειρά κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η επίλυση διαφωνιών, η αυτογνωσία, η διαχείριση συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση. Τέλος, μία συμμετέχουσα (Σ9) αναφέρθηκε στην υπακοή στους κοινωνικούς κανόνες ως μέρος των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναγνωρίζοντας τη σημασία της προσαρμογής στις κοινωνικές νόρμες για την αρμονική συνύπαρξη.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών αποκαλύπτουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών όπως η καλοσύνη, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση και η ευγένεια. Αυτά τα

χαρακτηριστικά θεωρούνται ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση υγιών σχέσεων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

4.2 Εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες: η πρωτοβουλία, η κατανόηση και η ευγένεια για τη δημιουργία σχέσεων, καθώς και κάποιες προκλήσεις

Το δεύτερο κατεξοχήν αντικείμενο που αναδύεται μέσα από τις συνεντεύξεις της συγκεκριμένης έρευνας είναι η εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, ειδικά στο πώς προσεγγίζουν άλλους ανθρώπους, τα κριτήρια επιλογής για τη δημιουργία σχέσεων και τον τρόπο αντίδρασής τους σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη σημασία που αποδίδουν σε διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες.

Τρεις συμμετέχοντες (Σ1, Σ3, Σ8) αναφέρθηκαν στην ενεργή πρωτοβουλία που αναλαμβάνουν για να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, όπως μια άμεση προσέγγιση, χαιρετώντας και ρωτώντας για βασικές πληροφορίες, όπως το όνομα του άλλου ατόμου, η έκφραση της επιθυμίας, η προετοιμασία και ο προσανατολισμός προς ένα συγκεκριμένο στόχο, όπως η δημιουργία φιλίας, η έκφραση των συναισθημάτων και των προσδοκιών με σαφήνεια. Οι κοινωνικές δεξιότητες ή οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και σχέσεων είναι σύμφωνα με τον Brooks (όπως αναφέρει η Μαγκώτσιου, 2007, σ. 33) «απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, προφορική και μη προφορική, με άλλους ανθρώπους, η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες ομάδες καθώς και σε κοινωνικές ομάδες, στη διαχείριση στενών σχέσεων, στην ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, στην ικανότητα απόδοσης και της λήψης ανατροφοδότησης». Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται τη σημασία της πρωτοβουλίας και της σαφούς επικοινωνίας για τη δημιουργία νέων σχέσεων. Επίσης, αναδεικνύουν την αξία της αυθεντικότητας και της έκφρασης των προθέσεων σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Επίσης, δόθηκε έμφαση στη θετική συμπεριφορά, δείχνοντας την αξία της καλοσύνης και της ποιότητας του χαρακτήρα. Αναφέρθηκε, επίσης, η ευγένεια, επιδιώκοντας τη διατήρηση μιας θετικής εικόνας και την προώθηση της δημιουργίας

σχέσεων, η κατανόηση, καθώς και η ενεργητική ακρόαση, η οποία προωθεί την εμπιστοσύνη και την αμοιβαία βοήθεια, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στις σχέσεις. Αυτή η προσέγγιση υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν τη σημασία της καλοσύνης και της ευγένειας τόσο στην επιλογή φίλων όσο και στην αρχική προσέγγιση με νέα άτομα. Αυτό συμβάλλει στη δημιουργία θετικών εντυπώσεων και στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων.

Τέλος, φανερώνονται κάποιες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κάποιοι συμμετέχοντες/ουσες, καθώς επισημάνθηκε το άγχος κατά τη σύναψη νέων γνωριμιών και η τάση για δημιουργία επιφανειακών σχέσεων. Αυτό δυσκολεύει τα άτομα, ειδικά όταν υπάρχει άγχος ή δυσκολία στο να δημιουργηθούν βαθιές συναισθηματικές συνδέσεις.

Οι συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν διάφορες στρατηγικές και προσεγγίσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, και με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η ποικιλία των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση υγιών σχέσεων. Αυτές οι δεξιότητες παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη του κοινωνικού ιστού και στη δημιουργία αμοιβαία ωφέλιμων σχέσεων. Παράλληλα, οι προκλήσεις όπως το άγχος και η δυσκολία στη δημιουργία πιο ουσιαστικών σχέσεων επισημαίνουν την ανάγκη για υποστήριξη και κατανόηση, ώστε να βοηθήσουν τα άτομα που μπορεί να δυσκολεύονται σε αυτές τις καταστάσεις.

4.2.1 Αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (γενικά πριν τη σύνθεση ιστοριών): η ποικιλομορφία των κοινωνικών εμπειριών και συναισθημάτων και ο αντίκτυπος στις διαπροσωπικές σχέσεις

Η αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων πριν τη σύνθεση ιστοριών αναδεικνύει μια ποικιλία εμπειριών και συναισθημάτων που αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Πέντε συμμετέχοντες/ουσες (Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ9) δήλωσαν ότι συμπεριφέρονταν καλά, υποδεικνύοντας μια γενικά θετική στάση απέναντι στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, είχαν πολύ καλές σχέσεις με συγγενείς, δασκάλους και φίλους και εκτιμούν την κοινωνική συνοχή και την υποστήριξη. Ως εκ τούτου, η καλή συμπεριφορά και οι θετικές κοινωνικές επαφές

αποτελούν σημαντική πτυχή της ζωής τους και συμβάλλουν στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων.

Αντιθέτως, η ντροπή και η ανασφάλεια φάνηκαν να είναι κοινά συναισθήματα ανάμεσα σε τρεις συμμετέχοντες/ουσες (Σ3, Σ5, Σ8) και μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τις κοινωνικές δεξιότητες και την ικανότητα των ατόμων να συνάπτουν σχέσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες που ανέφεραν αυτά τα συναισθήματα πιθανώς αντιμετώπιζαν προκλήσεις στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία σχέσεων. Αναφέρθηκαν, ακόμη, οι αρνητικές εμπειρίες και τα συναισθήματα μειονεξίας, που μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα κάποιου να συνάπτει και να διατηρεί σχέσεις, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα στην έκφραση των συναισθημάτων τους, κάτι που μπορεί να περιορίσει την ειλικρινή επικοινωνία και τη δημιουργία βαθιών συναισθηματικών συνδέσεων.

Η αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων/ουσών πριν από τη σύνθεση ιστοριών αποκαλύπτει μια ποικιλία εμπειριών και συναισθημάτων που επηρεάζουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Ενώ κάποια άτομα είχαν θετικές εμπειρίες και έδειχναν καλή συμπεριφορά, άλλοι αντιμετώπιζαν προκλήσεις όπως ντροπή, ψυχολογική πίεση, αίσθημα μειονεξίας και καταπίεση συναισθημάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης του Festinger (1954), η αίσθηση μειονεξίας μπορεί να προκύψει από τη σύγκριση με άλλους. Συνεπώς, κρίνεται σημαντική η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για την αποφυγή άγχους και μειονεκτικής αίσθησης απέναντι στα άλλα άτομα. Επιπλέον, η θεωρία της συναισθηματικής καταπίεσης του Gross (2002) επισημαίνει ότι η αναστολή των συναισθημάτων μπορεί να αυξήσει την ψυχολογική πίεση και να δυσκολέψει την αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση.

Αυτές οι ποικίλες εμπειρίες υπογραμμίζουν τη σημασία της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και της δημιουργίας υποστηρικτικών περιβαλλόντων που προάγουν την εμπιστοσύνη, την αυτοπεποίθηση και την υγιή επικοινωνία. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ύπαρξη ενός δικτύου κοινωνικής υποστήριξης μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι σε ψυχολογικές δυσκολίες και να βελτιώσει την ψυχική υγεία και την κοινωνική προσαρμογή των ατόμων (Cohen & Wills, 1985). Ένα δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από αποδοχή και να παρέχει ασφάλεια. Σύμφωνα με τους Gresham & Elliott (2008), η ανάπτυξη

κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για την κοινωνική αποδοχή και την προσαρμογή στο περιβάλλον. Επομένως, τα άτομα θα μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και να ενισχύουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

4.2.2 Στρατηγικές που υιοθετούν (μέσω της σύνθεσης ιστοριών): προσεγγίσεις για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τα αποτελέσματα στις κοινωνικές σχέσεις

Οι στρατηγικές που ανέπτυξαν τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αναδεικνύουν την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και προσπαθούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Γίνονται αναφορές σε διάφορους τρόπους προσέγγισης, σύναψης και διατήρησης κοινωνικών σχέσεων.

Αρχικά, δύο άτομα (Σ2, Σ7) αναφέρθηκαν στη σημασία της ευγένειας και της καλής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους, κάτι που δείχνει μια βασική κατανόηση της σημασίας της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Σημαντική είναι η εξωτερίκευση των συναισθημάτων και των σκέψεων που επισημάνθηκε από δύο άτομα (Σ6, Σ8), δείχνοντας ότι η ανοιχτότητα μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και τις σχέσεις. Έτσι, αναδεικνύεται η αξία της ανοιχτής επικοινωνίας και της εξωτερίκευσης συναισθημάτων για την ενίσχυση των σχέσεων και της αίσθησης αποδοχής σε ένα κοινωνικό σύνολο.

Αναφέρθηκε η ανάγκη για σεβασμό και προσοχή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων, η αξία της αλληλεγγύης και της υποστήριξης στους άλλους, καθώς και η αμοιβαία ικανοποίηση που προκύπτει από την προσφορά βοήθειας και η σημασία της αυτοπεποίθησης και της ηρεμίας κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για την ενίσχυση των σχέσεων. Αναδείχθηκε η σημασία της αυτογνωσίας, καθώς και της επιμονής και της συνεχιζόμενης προσπάθειας στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων.

Τέλος, σημαντική θεωρείται η αξία της ενσυναίσθησης, που δείχνει τη σημασία της κατανόησης των συναισθημάτων και των προοπτικών των άλλων για την ανάπτυξη πιο ουσιαστικών σχέσεων. Φαίνεται ότι οι άνθρωποι πρέπει να αποκωδικοποιούν με ακρίβεια τα κοινωνικά σήματα για να γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίζουν τον άλλον και να προβλέψουν τη συμπεριφορά του. Ωστόσο, τα ερεθίσματα επιλέγονται ενεργά,

ερμηνεύονται, κωδικοποιούνται και επεξεργάζονται με άλλους τρόπους, κατά τη διάρκεια των οποίων μπορεί να προκύψουν σφάλματα αντίληψης, ιδιαίτερα στο κοινωνικό περιβάλλον που συχνά παρουσιάζει εξαιρετικά διφορούμενα φαινόμενα (Bellack & Hersen, 2013). Έτσι, η ενσυναίσθηση αναφέρεται επί το πλείστον στην προσπάθεια να αντιληφθεί κανείς τις εμπειρίες του άλλου δηλαδή να δει τον κόσμο μέσα από τη θέση του άλλου (Τσίτσας, 2009). Η ενσυναίσθηση δεν είναι μόνο να αντιλαμβάνεται κανείς τι σκέφτονται ή αισθάνονται οι άλλοι, αν και αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της αλλά και να έχουν την κατάλληλη και αυθόρμητη συναισθηματική αντίδραση σε αυτά (Lawson et al., 2004).

Ορισμένες απόψεις τονίζουν τη συναισθηματική συνιστώσα της ενσυναίσθησης ή την αντιστοίχιση της συναισθηματικής εμπειρίας μεταξύ ενός συμμετέχοντος και ενός ατόμου-στόχου. Άλλοι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί περισσότερο στη γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης, η οποία ασχολείται με την ικανότητα να παίρνουμε την προοπτική των άλλων. Αυτό έχει ονομαστεί «καθημερινή ανάγνωση του νου» και τείνει να επικεντρώνεται κυρίως στην ακρίβεια των συμπερασμάτων ενσυναίσθησης (Ickes, 2003). Επιπλέον, άλλοι ερευνητές έχουν προτείνει ότι η ενσυναίσθηση μπορεί πιο σωστά να θεωρηθεί από την άποψη ενός μοντέλου διπλής διαδικασίας που ενσωματώνει και τα δύο αυτά στοιχεία. Από αυτή την άποψη, η ενσυναίσθηση αποτελείται τόσο από αυτόματη συναισθηματική εμπειρία όσο και από ελεγχόμενη γνωστική επεξεργασία, οι οποίες είναι διακριτές αλλά αλληλένδετες διαδικασίες που μπορεί να δημιουργηθούν διαφορετικά στον εγκέφαλο (Decety & Jackson, 2004; Keysers & Gazzola, 2007; Shamay-Tsoory et al., 2005a; Singer, 2006).

Οι στρατηγικές που επισημάνθηκαν δείχνουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να ενισχύσουν τις σχέσεις τους με άλλους. Η ποικιλία των στρατηγικών υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και την ανάγκη για προσαρμογή και ανάπτυξη προκειμένου να διαμορφωθούν θετικές και υγιείς σχέσεις.

Οι Elias et al. (1997) όρισαν την Κοινωνικο-Συναισθηματική Μάθηση, η οποία είναι η διαδικασία απόκτησης βασικών ικανοτήτων για την αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, τον καθορισμό και την επίτευξη θετικών στόχων, την εκτίμηση των

προοπτικών των άλλων, τη δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και τον εποικοδομητικό χειρισμό διαπροσωπικών καταστάσεων. Οι άμεσοι στόχοι των προγραμμάτων Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης είναι να προωθήσουν την ανάπτυξη πέντε αλληλένδετων συνόλων γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων.

4.2.3 Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση και την υποστήριξη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων: ενίσχυση της ψυχολογικής ευεξίας και της αυτογνωσίας των συμμετεχόντων/ουσών

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αναφέρθηκε κυρίως η χαρά και η ευχαρίστηση από την εμπλοκή στη σύνθεση ιστοριών. Για την πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών (7 άτομα) αυτή η θετική συναισθηματική ανταπόκριση είναι σημαντική, καθώς υποδηλώνει ότι η δραστηριότητα είναι ευχάριστη και ενισχύει την ψυχολογική ευεξία των συμμετεχόντων/ουσών. Σημαντική είναι, επίσης, η ελεύθερη έκφραση μέσω της σύνθεσης ιστοριών, που θεωρείται βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας. Άλλωστε, βασικός στόχος της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης ΨΜΣΙ είναι να αποκτήσουμε μια καλύτερη εικόνα για τον εσωτερικό κόσμο των ατόμων που ζητούν τη βοήθειά μας, χωρίς να βιώνουν άγχος για τυχόν λανθασμένη απάντηση. Μέσω της ανάδυσης «εσωτερικού υλικού», δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μιλήσουν για θέματα που τους απασχολούν και ίσως τους είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν, προβάλλοντας στους ήρωες τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις δυσκολίες και τις επιθυμίες τους. (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023).

Δύο άτομα (Σ3, Σ8) ανέφεραν ότι η εμπλοκή στη σύνθεση ιστοριών βοηθάει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαχείρισης του άγχους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και βελτίωσης της ικανότητας για επικοινωνία και διατήρηση σχέσεων με άλλους ανθρώπους. Επιπλέον, η δημιουργικότητα αναφέρθηκε ως θετικό αποτέλεσμα της συμμετοχής στο πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών, δείχνοντας ότι

αυτή η δραστηριότητα βοηθά τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν και να εκφράσουν τη δημιουργική τους πλευρά.

Τέλος, αναφέρθηκε η αίσθηση της αποδοχής από τους άλλους, που μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης του ανήκειν. Σύμφωνα με την υπόθεση του Rogers, η άποψη που έχουμε για το εαυτό μας και η ευζωία μπορούν να αλλάξουν κατά τη διάρκεια της ζωής μας και ο βαθμός της θετικής αναγνώρισης που λαμβάνουμε από σημαντικά για μας άτομα στη ζωή μας μπορεί να συμβάλει άμεσα σε αυτές τις μεταβολές (Cervone & Pervin, 2013). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα ενισχύει την ατομική αυτοεκτίμηση και συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ευημερία (Tajfel & Turner, 1979).

Το αίσθημα του ανήκειν γενικότερα, είναι μια ισχυρή ψυχολογική έννοια, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές και κοινωνικό-συναισθηματικές εμπειρίες που αποκτώνται στη βάση της «σύνδεσης» του ατόμου με ένα μέρος, με έναν πολιτισμό, με άλλους ανθρώπους (Frederickson & Baxter, 2009 στο Prince, 2010). Οι Baumeister & Leary (1995), αποδέχονται το αίσθημα του ανήκειν ως έμφυτη ανάγκη και αναφέρουν ότι οι άνθρωποι χρειάζονται να ανήκουν κάπου, πράγμα που επιδιώκουν, με την έννοια ότι τείνουν να δημιουργούν και να διατηρούν τουλάχιστον στον ελάχιστο βαθμό, διαρκείς, θετικές και σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις. Οι ίδιοι, ορίζουν το αίσθημα του ανήκειν ως το βαθμό στον οποίο τα άτομα αισθάνονται πως οι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρέφονται τα αποδέχονται, τα σέβονται και τα υποστηρίζουν μέσα στα κοινωνικά πλαίσια στα οποία ενεργούν από κοινού. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες, μέσα από τις οποίες επιχειρείται η αποσαφήνιση της έννοιας του «ανήκειν» και οι οποίες συγκλίνουν στο ότι αποτελεί μια βασική ψυχολογική ανάγκη που όταν ικανοποιείται, επιφέρει θετικά συναισθηματικά και γνωστικά αποτελέσματα (Baumeister & Leary, 1995). Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες η έννοια του «ανήκειν» είναι μία βασική, εγγενή ανάγκη του ανθρώπου και δίνεται έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν οι ανθρώπινες σχέσεις στην προσωπική ανάπτυξη.

Συνοψίζοντας, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών δείχνουν ότι η σύνθεση ιστοριών έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, καθώς και στην ψυχολογική τους ευεξία, μέσω των θετικών συναισθημάτων και της ικανοποίησης από την εμπειρία τους. Επιμέρους στόχοι είναι η ενίσχυση της

ενσυναίσθησης, η ψυχοεκπαίδευση, η εμπειρία θετικών συναισθημάτων και η ψυχαγωγία και στην περίπτωση της ομαδικής παρέμβασης επιπλέον στόχοι είναι η δυνατότητα για συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας και η ανταλλαγή σκέψεων και ενθάρρυνσης μεταξύ των μελών της ομάδας (Τζωρτζακάκη και σύν., 2023).

4.3 Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση προκλήσεων στη σύνθεση ιστοριών: άμεση επίλυση των προβλημάτων και διαχείριση των συναισθημάτων

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αποκαλύπτουν ποικίλες στρατηγικές αντιμετώπισης προκλήσεων, αναδεικνύοντας διαφορετικές προσεγγίσεις στην επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και αντικατοπτρίζουν διαφορετικές προσεγγίσεις στην επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση συναισθημάτων.

Τρεις συμμετέχοντες (Σ1, Σ3, Σ6) ανέφεραν ότι προτιμούν να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα απευθείας και να προσπαθούν να βρουν λύση, μέσω της επίλυσης συγκρούσεων με σεβασμό (Σ1, Σ3) και την ανάλυση δύσκολων ζητημάτων με σκοπό την εύρεση λύσης (Σ6). Αυτή η προσέγγιση υποδεικνύει μια προσανατολισμένη στη δράση στάση, με έμφαση στην επίλυση και τη διόρθωση της κατάστασης.

Επίσης, αναφέρθηκε από ένα άτομο (Σ2) η αντιμετώπιση των δυσκολιών με σωστό τρόπο, κάτι που φανερώνει επιμονή και προσήλωση στην επίτευξη των στόχων. Ένας συμμετέχων (Σ4) αναφέρθηκε στη διαχείριση του θυμού του αποφεύγοντας να δώσει σημασία σε αρνητικά σχόλια, ενώ ένας άλλος συμμετέχων (Σ7) χρησιμοποιεί τεχνικές χαλάρωσης, όπως βαθιές αναπνοές, που επιτρέπουν την αποφυγή των συγκρούσεων και τη προσπάθεια να διαχειριστεί το άγχος του κατά τη διάρκεια των συνεδριών.

Σημαντική είναι η αναζήτηση βοήθειας από άλλους ανθρώπους, όπως ψυχολόγο ή φίλους. Η θεωρία της ανθρωπιστικής ψυχολογίας του Rogers (1961) υπογραμμίζει τη σημασία της κατανόησης και της ενσυναίσθησης στις αλληλεπιδράσεις, επισημαίνοντας πώς η υποστήριξη άλλων συντελεί στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας. Επιπλέον, η θεραπευτική σχέση, η οποία βασίζεται στην

ενσυναίσθηση, την αποδοχή και την αυθεντικότητα, μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν βαθύτερα τα συναισθήματά τους και να επιλύσουν τα προβλήματά τους (Rogers, 1961). Όσον αφορά την υποστήριξη από άλλα άτομα, ένα γενικευμένο ευεργετικό αποτέλεσμα της κοινωνικής υποστήριξης θα μπορούσε να συμβεί επειδή τα μεγάλα κοινωνικά δίκτυα παρέχουν στα άτομα τακτικές θετικές εμπειρίες και ένα σύνολο σταθερών, κοινωνικά ανταμειφθέντων ρόλων στην κοινότητα. Αυτό το είδος υποστήριξης θα μπορούσε να σχετίζεται με τη γενική ευημερία, επειδή παρέχει θετική επίδραση, μια αίσθηση προβλεψιμότητας και σταθερότητας στην κατάσταση της ζωής ενός ατόμου και μια αναγνώριση της αυτοεκτίμησης. Η ένταξη σε ένα κοινωνικό δίκτυο μπορεί επίσης να βοηθήσει κάποιον να αποφύγει αρνητικές εμπειρίες (π.χ. οικονομικά ή νομικά προβλήματα) που διαφορετικά θα αύξαναν την πιθανότητα ψυχολογικής ή σωματικής διαταραχής (Cohen & Wills, 1985). Επίσης, το έργο του Yalom (2002) τονίζει τη σημασία της εμβάθυνσης και της επεξεργασίας προβλημάτων με τη βοήθεια άλλων, επισημαίνοντας πώς η ψυχοθεραπεία και οι ανοιχτές συζητήσεις προάγουν την προσωπική ανάπτυξη.

Τέλος, σημαντικά θεωρούνται η κατανόηση, η επεξεργασία κάποιου ζητήματος με προβληματισμό, ακούγοντας τις απόψεις των άλλων και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της προσωπικής ανάπτυξης. Ο Banks (2009) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική κατανόηση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι απαραίτητα για τη δημιουργία ισότιμων σχέσεων και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Αυτές οι στρατηγικές φαίνονται να προάγουν την αυτογνωσία και τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αίσθηση της κοινότητας και της προσωπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής (social exchange theory) του Thibaut & Kelley (1959), η συνεργασία βασίζεται στην αμοιβαία ανταλλαγή πόρων και υποστήριξης, η οποία ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις και προάγει την κοινωνική συνοχή. Η θεωρία της ενσυναίσθησης της Gilligan (1982) αναδεικνύει τη σημασία του σεβασμού και της κατανόησης διαφορετικών απόψεων για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της προσωπικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, μπορεί να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, στο οποίο θα υπάρχει συνεργασία και αλληλοκατανόηση.

4.3.1 Η επιρροή των κοινωνικών προτύπων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών: προώθηση αρμονικών σχέσεων και αυτοφροντίδας

Αναφορικά με την επιρροή που ασκούν τα κοινωνικά πρότυπα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, τέσσερις συμμετέχοντες (Σ2, Σ3, Σ4, Σ6) ανέφεραν ότι τα κοινωνικά πρότυπα μέσω των ιστοριών τους βοηθούν να μάθουν πώς να συμπεριφέρονται καλά και να διατηρούν αρμονικές σχέσεις με τους άλλους. Συγκεκριμένα, επεσήμαναν ότι λειτουργούν ως πρότυπα καλής συμπεριφοράς, από τους οποίους μαθαίνει κανείς πώς να φέρεται σωστά, υπογράμμισαν τη σημασία της ευτυχίας και της αρμονίας στις σχέσεις, αποφεύγοντας την εγωιστική συμπεριφορά, την καλή συμπεριφορά και τη βελτίωση του εαυτού ως σημαντικές αξίες και τη βοήθεια για διατήρηση καλών σχέσεων με άλλα άτομα. Με μια ιστορία μπορούμε να δούμε τη διαφορετική πλευρά κάθε ήρωα και άρα τις διαφορετικές πλευρές της πραγματικότητας. Αντίστοιχα, οι πολλοί ήρωες μπορεί να είναι τα πολλά κομμάτια του εαυτού μας (Κατσαούνου & Τζωρτζακάκη, 2021).

Τρία άτομα (Σ5, Σ8, Σ9) ανέφεραν ότι τα πρότυπα στη σύνθεση ιστοριών λειτουργούν ως παραδείγματα για το πώς να ενεργούν, ειδικά σε δύσκολες καταστάσεις. Αναγνωρίζουν ότι οι ιστορίες μπορούν να προσφέρουν παραδείγματα για το πώς να συμπεριφερόμαστε σε διάφορες καταστάσεις και ότι οι ήρωες μπορεί να δίνουν μαθήματα ζωής που εφαρμόζονται και στην πραγματική ζωή, κατανοώντας καλύτερα τις δυναμικές των σχέσεων και την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών. Καθώς οι ιστορίες λειτουργούν ως προσομοιώσεις, μας βοηθούν να κατανοούμε όχι μόνο τους ήρωες που πρωταγωνιστούν, αλλά και την ψυχολογία των ανθρώπων γενικότερα (Oatley, 2011).

Τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες μαθαίνουν να σέβονται και να διορθώνουν τη συμπεριφορά τους, όταν χρειάζεται, παρατηρώντας τους ήρωες να δείχνουν σεβασμό στις αντιδράσεις τους. Ως εκ τούτου, μαθαίνουν την αξία της αυτοφροντίδας μέσω της επιρροής των προτύπων στις ιστορίες, δίνοντας έμφαση στην προσωπική φροντίδα και την αυτοεκτίμηση. Ο Coopersmith (1967) όρισε την αυτοεκτίμηση ως μια αξιολόγηση που κάνει τυπικά το άτομο αναφορικά με το εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση, συνεπώς, είναι μια διαρκής προσωπική κρίση της αξίας και όχι ένα στιγμιαίο καλό ή άσχημο αίσθημα που απορρέει από μια συγκεκριμένη κατάσταση (Cervone & Pervin, 2013). Σε έρευνα του Coopersmith με παιδιά, βρέθηκε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν προσωπικές

απόψεις μέσω μιας διαδικασίας ανακλώμενης αξιολόγησης, κατά την οποία υιοθετούν τις απόψεις που εκφράζουν για τα ίδια άλλοι άνθρωποι ως βάση για τις προσωπικές τους κρίσεις (Cervone & Pervin, 2013). Αυτό φανερώνει τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την επιρροή που μπορεί να έχουν οι απόψεις άλλων ατόμων στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Τέλος, ο Rosenberg (1965) αναγνώρισε ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται στενά με την κοινωνική εικόνα του εαυτού και έχει σημαντική επίδραση στην κοινωνική προσαρμογή και την αίσθηση ευημερίας. Συνεπώς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις και στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων.

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι τα κοινωνικά πρότυπα που παρουσιάζονται στις ιστορίες έχουν ισχυρή επιρροή στη διαμόρφωση των αξιών και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων/ουσών. Συνθέτοντας μια ιστορία τα άτομα μπορούν να επεξεργαστούν γεγονότα καθώς και να ακούσουν τους ήρωες, κάτι που τους βοηθάει να πάρουν μια ασφαλή απόσταση από ό,τι τους δυσκολεύει. Οι ιστορίες γεννούν στα άτομα ελπίδα και αισιοδοξία, καθώς οι ήρωες τελικά καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στα εμπόδια που συναντούν (Sunderland, 2000). Η σύνθεση ιστοριών λειτουργεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο που προάγει την αρμονία στις κοινωνικές σχέσεις, τον σεβασμό και την αυτοφροντίδα. Οι ιστορίες διδάσκουν επίσης πώς να αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες και πώς να συνάπτονται σχέσεις.

4.3.2 Αποτίμηση της σύνθεσης ιστοριών ως εργαλείο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων: ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της αυτοπεποίθησης

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών φαίνεται ότι το πρόγραμμα σύνθεσης ιστοριών είχε θετική επίδραση τόσο στην ψυχολογική τους κατάσταση όσο και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ειδικότερα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ9) εξέφρασε θετικά συναισθήματα για το πρόγραμμα, αναφέροντας ότι τους βοήθησε να βελτιώσουν την ψυχική τους ευημερία. Παρατήρησαν θετική αλλαγή στη συμπεριφορά τους, τους βοήθησε να μειώσουν το άγχος τους και άρχισαν να αισθάνονται καλύτερα. Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τεχνικών σχετικών με

ιστορίες στην ειδική αγωγή είναι πολλά. Οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν εμπειρίες για βασικά θέματα της ζωής και δομούν τις γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Εκφράζονται με προσωπικό, φαντασιωτικό τρόπο, αυτοσχεδιάζουν, δίνουν τις δικές τους εκδοχές για την πραγματικότητα (Κατσαούνου & Τζωρτζακάκη, 2021).

Επιπλέον, από τρεις συμμετέχοντες (Σ1, Σ2, Σ3) επισημάνθηκε ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα βοήθησε στην ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους και στην αίσθηση εγγύτητας με άλλα άτομα. Τρεις συμμετέχοντες/ουσες (Σ4, Σ5, Σ8) ανέφεραν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο ανοιχτά και να συμμετέχουν σε ομαδικές αποφάσεις, βοηθώντας τους να επικοινωνήσουν διαφορετικές απόψεις. Τέλος, επισημάνθηκε η αίσθηση αυτοπεποίθησης που αποκτήθηκε μέσω της συμμετοχής στο πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών και συγκεκριμένα μία συμμετέχουσα (Σ8) αναφέρει ότι πλέον αισθάνεται πιο σίγουρη για τον εαυτό της και είναι πιο πιθανό να πάρει πρωτοβουλίες, σε αντίθεση με το παρελθόν που ένιωθε ανασφαλής.

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι το πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών είχε συνολικά θετική επίδραση στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, καθώς φαίνεται να βελτίωσε την ψυχολογική τους κατάσταση, μείωσε το άγχος, ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και προώθησε τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Έτσι, φαίνεται ότι το πρόγραμμα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας και της προσωπικής ανάπτυξης.

4.4 Οι κύριες προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις: δυσκολία στην επικοινωνία, θυμός και ανασφάλεια

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, διακρίνονται αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία για τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς τους. Τρία άτομα (Σ1, Σ5, Σ6) ανέφεραν δυσκολίες στην επικοινωνία τους με άλλους ανθρώπους, κυρίως λόγω ανασφάλειας και έλλειψης αυτοπεποίθησης. Επίσης, δύο συμμετέχουσες (Σ8, Σ9) ανέφεραν την ανησυχία ότι θα δυσκολευτούν και στην εργασία στο μέλλον, υποδεικνύοντας φόβο για τις μελλοντικές επαγγελματικές σχέσεις, αλλά και για το αν θα γίνουν αποδεκτές από τον κοινωνικό τους περίγυρο, κάτι που υποδηλώνει χαμηλή

αυτοεκτίμηση ή φόβο κοινωνικής απόρριψης. Ένα άτομο (Σ2) εξέφρασε τον φόβο να πει ή να κάνει κάτι λάθος που θα προκαλέσει θλίψη σε κάποιον άλλον. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει μια ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα των άλλων, καθώς και έναν φόβο για αρνητικές συνέπειες των πράξεών του.

Έγινε, επίσης, αναφορά στην αίσθηση θυμού κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κάτι που μπορεί να υποδηλώνει δυσκολία στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως ο θυμός, ή να αντανάκλα δυσάρεστες εμπειρίες στις κοινωνικές σχέσεις. Τέλος, ένας συμμετέχων περιγράφει ότι μπορεί να διαχειριστεί οποιαδήποτε κοινωνική πρόκληση με ευγένεια και να θέτει όρια όταν κάποιος του συμπεριφέρεται άσχημα. Αυτό δείχνει αυτοπεποίθηση και δεξιότητες στη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύουν ποικίλες προκλήσεις που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία, οι ανησυχίες για αποδοχή, και ο φόβος μήπως προκαλέσουν θλίψη ή γνωρίσουν άτομα με κακές προθέσεις, αναδεικνύουν μια γενική ανασφάλεια και άγχος που σχετίζεται με τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Στη σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρθηκαν και οι Heiman & Margalit (1998), οι οποίοι υπογράμμισαν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξή τους στον καθορισμό του επιπέδου της διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους το άτομο θα αντιμετωπίσει δύσκολες πτυχές διάφορων κοινωνικών καταστάσεων (Heiman & Margalit, 1998).

Ωστόσο, υπάρχει και η περίπτωση ενός ατόμου που φαίνεται να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ευχέρεια στη διαχείριση των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων. Αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών.

4.4.1 Τα επίπεδα που εντοπίζονται οι βασικότερες προκλήσεις: αρνητικά συναισθήματα και κοινωνικές δυσκολίες

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τα επίπεδα στα οποία εντοπίζονται τα βασικότερα συναισθήματά τους στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, διακρίνονται αρκετές σημαντικές πτυχές που περιγράφουν την εμπειρία και την ψυχολογία τους. Τέσσερα άτομα (Σ3, Σ4, Σ5, Σ8) ανέφεραν ότι αισθάνονται θυμό και άλλα αρνητικά συναισθήματα στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, υποδεικνύοντας ότι αυτές οι εμπειρίες επηρεάζουν την ψυχική τους κατάσταση και την αντίδρασή τους σε διάφορες καταστάσεις. Η έκφραση θυμού ίσως να δείχνει χαμηλή ανεκτικότητα σε αντίθετες απόψεις ή σχόλια που θεωρεί κάποιος αρνητικά. Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά σε αρνητικά συναισθήματα με άλλους ανθρώπους, αλλά υπάρχει τρόπος να αντιμετωπιστούν, κάτι που υποδηλώνει προσπάθεια για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση στην αντιμετώπιση κοινωνικών καταστάσεων.

Δύο συμμετέχοντες (Σ1, Σ6) ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με φίλους και την οικογένεια, υποδεικνύοντας προκλήσεις στην οικοδόμηση και διατήρηση κοινωνικών δεσμών. Αναφέρθηκαν γενικές δυσκολίες στις σχέσεις με φίλους και οικογένεια, χωρίς να παρέχονται συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα ή οικογενειακή δυσλειτουργία. Ακολούθως, επισημάνθηκε ότι υπάρχει η τάση για αποφυγή της επικοινωνίας με άλλα άτομα, υποδεικνύοντας έναν μηχανισμό άμυνας για την αντιμετώπιση της κοινωνικής ανησυχίας ή φόβου. Ένας συμμετέχων αναφέρθηκε σε δυσκολία να μιλήσει και στην αίσθηση άγχους, αλλά αναφέρει ότι όταν οι άλλοι είναι ευγενικοί, αυτό τον βοηθά να ηρεμήσει. Αυτό δείχνει ότι η κοινωνική του αλληλεπίδραση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά των άλλων. Επιπλέον, μια συμμετέχουσα (Σ9) δείχνει έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους άλλους και μια προδιάθεση να παρερμηνεύει τις προθέσεις των άλλων ως αρνητικές.

Τέλος, ένα άτομο (Σ2) ανέφερε ότι αισθάνεται ανησυχία μήπως προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στους άλλους, κυρίως με την πιθανότητα να στεναχωρήσει τους άλλους, κάτι που δείχνει ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα των άλλων και πιθανόν έναν φόβο για τις αντιδράσεις που μπορεί να προκαλέσει.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών υποδεικνύουν ότι υπάρχει μια ευρεία γκάμα αρνητικών συναισθημάτων και προκλήσεων στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Ο θυμός, η απογοήτευση, η αίσθηση απόρριψης και η ανησυχία για

το πώς τους αντιλαμβάνονται οι άλλοι είναι κοινά θέματα. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι και μόνο η συμμετοχή σε ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο μειώνει το άγχος, ακόμη και αν οι άλλοι άνθρωποι δεν παρέχουν ρητή συναισθηματική ή πρακτική βοήθεια (Cohen & Wills, 1985). Τα άτομα με υψηλά επίπεδα κινήτρων οικειότητας τείνουν να απολαμβάνουν υψηλότερα επίπεδα ευτυχίας και υποκειμενικής ευημερίας (McAdams & Bryant, 1987), γεγονός που είναι πιθανό αποτέλεσμα της τάσης τους να δημιουργούν και να διατηρούν ένα πλούσιο δίκτυο φιλικών σχέσεων και άλλων κοινωνικών δεσμών (McAdams, 1985).

Ενώ μερικοί συμμετέχοντες δείχνουν μια προσπάθεια να βελτιώσουν την συναισθηματική τους διαχείριση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, άλλοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν ανασφάλεια και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Σύμφωνα με τους Kashdan και Roberts (2004), άτομα με κοινωνική ανησυχία τείνουν να νιώθουν ανησυχία για το πώς τους αντιλαμβάνονται οι άλλοι, γεγονός που ενισχύει τα αρνητικά συναισθήματα και εμποδίζει την αποτελεσματική κοινωνική προσαρμογή. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να ενισχύσει αυτές τις δυσκολίες και να επηρεάσει αρνητικά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με το μοντέλο των Rapee και Heimberg, κατά την είσοδο σε κοινωνικές καταστάσεις, τα άτομα με υψηλή Κοινωνικό Άγχος κατευθύνουν αμέσως την προσοχή τους τόσο προς τα μέσα, εστιάζοντας στην αρνητική αυτοαξιολόγηση και την πιθανή κοινωνική αποτυχία, όσο και προς τα έξω, ανιχνεύοντας τον κοινωνικό τους κόσμο για ενδείξεις απόρριψης, όπως αρνητικές ή διφορούμενες εκφράσεις του προσώπου (Rapee & Heimberg, 1997). Συνεπώς, ένα μεγάλο μέρος των πόρων προσοχής κατανέμεται αμέσως σε αρνητικές πληροφορίες για τον εαυτό και εξωτερικές ενδείξεις κοινωνικής απειλής που οδηγούν σε κοινωνική απομάκρυνση και ελλείμματα απόδοσης (Kashdan & Roberts, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby, όπως επεκτάθηκε από τους Mikulincer & Shaver (2005), η ασφάλεια της προσκόλλησης μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να διαχειριστούν καλύτερα τα αρνητικά συναισθήματα και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Άτομα με ασφαλείς σχέσεις προσκόλλησης είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν και να αποδεχθούν συναισθηματική υποστήριξη από τους άλλους, γεγονός που βελτιώνει τη συναισθηματική τους ευεξία και προάγει την κοινωνική τους προσαρμογή. Τέλος, η αναγνώριση αυτών των προκλήσεων αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την κατανόηση των αναγκών των ατόμων και την ανάπτυξη

πιο στοχευμένων παρεμβάσεων για την υποστήριξή τους, με παράλληλη ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

4.4.2 Οι προτάσεις βελτίωσης: επικοινωνία, διαχείριση συναισθημάτων και αναζήτηση βοήθειας

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών για βελτίωση του τρόπου αντιμετώπισης των προκλήσεων στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις αποκαλύπτουν μια ποικιλία στρατηγικών και μεθόδων που επιλέγουν να υιοθετήσουν.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ9) θεωρεί ότι η ενεργητική προσέγγιση και η προσπάθεια για επικοινωνία με άλλους είναι βασική στρατηγική για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων. Προτείνεται η έναρξη συζητήσεων με φίλους, κάτι που φανερώνει την πρόθεση για κοινωνική σύνδεση και την επιδίωξη ανάπτυξης των σχέσεων μέσω της συζήτησης. Αναφέρθηκε, ακόμη, η χρήση θετικών ενισχύσεων για τη βελτίωση των σχέσεων και τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος και η χρήση διάφορων μέσων επικοινωνίας, όπως τηλέφωνο, γραπτά μηνύματα ή επισκέψεις. Σημαντική είναι η προσφορά βοήθειας σε άλλα άτομα και η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, καθώς και η αίσθηση άνεσης, με πιο ασφαλείς και υποστηρικτικές σχέσεις.

Δύο συμμετέχοντες (Σ3, Σ7) ανέφεραν τη σημασία της ηρεμίας και της ψυχραιμίας στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων. Με βάση αυτά που ανέφεραν, η εξωτερική υποστήριξη και η αναζήτηση καθοδήγησης μπορεί να είναι σημαντική για την ηρεμία και την αυτορρύθμιση. Επισημάνθηκε η αξία της κατανόησης, της ευγένειας και της ψυχραιμίας στις αλληλεπιδράσεις, κάτι που δείχνει την επιθυμία για ειρηνικές και θετικές κοινωνικές σχέσεις και τη σημασία της υποστήριξης μεταξύ των ανθρώπων.

Επιπλέον, η κοινωνικότητα δυσκολεύει έναν συμμετέχοντα και θεωρεί τη συζήτηση ως έναν πιθανό τρόπο βελτίωσης. Αναγνωρίζει επίσης την επίδραση της σύνθεσης ιστοριών στη διαχείριση των συναισθημάτων του, υποδεικνύοντας τη δύναμη της ανοιχτής επικοινωνίας και της αναστοχαστικής πρακτικής.

Μία συμμετέχουσα (Σ8) τονίζει τη σημασία της εξωτερίκευσης και της έκφρασης των συναισθημάτων, στο οποίο έχει συμβάλλει η σύνθεση ιστοριών.

Τονίζεται η αξία της δημιουργικής έκφρασης και της επικοινωνίας ως εργαλεία για την ψυχική υγεία και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τέλος, μία συμμετέχουσα (Σ9) αναφέρθηκε στην ψυχοθεραπεία ως πιθανή μέθοδο βελτίωσης, κάτι που υποδηλώνει την αναγνώριση της ανάγκης για αναζήτηση βοήθειας στη διαχείριση των κοινωνικών και συναισθηματικών προκλήσεων.

Οι προτάσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ποικίλουν, αλλά συγκλίνουν στην αναζήτηση βελτίωσης της κοινωνικής τους ζωής μέσω της ενεργητικής επικοινωνίας, της διαχείρισης των συναισθημάτων, της έκφρασης των δυσκολιών και της αναζήτησης βοήθειας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών αναγνωρίζει την αξία της επικοινωνίας και των θετικών κοινωνικών σχέσεων, ενώ κάποιοι επικεντρώνονται στην εσωτερική ηρεμία και την αυτορρύθμιση. Σύμφωνα με τον Schaffer (1996) η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση (Schaffer, 1996). Αυτές οι στρατηγικές υποδεικνύουν μια κατανόηση της σημασίας της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής σύνδεσης για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων.

5ο κεφάλαιο: Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών ατόμων με αυτισμό αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο της Σύνθεσης Ιστοριών (ΨΜΣΙ), ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιείται σε έναν πολυχώρο που απευθύνεται σε παιδιά, εφήβους και νέους με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (ΝΑΔ).

Προκειμένου να επιτευχθεί ο ανωτέρω σκοπός, διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τη νοηματοδότηση του όρου «κοινωνικές δεξιότητες» και τα χαρακτηριστικά τους, τις εμπειρίες τους σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, την αποτίμηση πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών, αλλά και αφού άρχισαν να συμμετέχουν σε αυτό, τις στρατηγικές που υιοθετούν και τις εμπειρίες τους από την εκπαίδευση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την επιρροή των προτύπων των ιστοριών, τις κύριες προκλήσεις στις αλληλεπιδράσεις τους, καθώς και προτάσεις βελτίωσης.

Το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο αναλύθηκαν τα ευρήματα της έρευνας βασίστηκε αρχικά στον εννοιολογικό προσδιορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων και του προγράμματος της σύνθεσης ιστοριών. Επιπλέον, διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων και αναλύθηκαν διάφορες έννοιες, όπως ενσυναίσθηση, αυτογνωσία, αποδοχή, το αίσθημα του ανήκειν. Αναλύθηκαν τα ευρήματα των εμπειριών και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων/ουσών που επηρεάζουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και στηρίχθηκαν σε θεωρητική τεκμηρίωση. Παράλληλα, οι στρατηγικές που υιοθετούν και η επιρροή που δέχονται από τα πρότυπα των ιστοριών εξετάστηκαν με την υποστήριξη βιβλιογραφικών πηγών.

Η έρευνα σχετικά με τη νοηματοδότηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τα άτομα που συμμετείχαν αποκαλύπτει πολλαπλές διαστάσεις και ορισμούς που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και συμπεριφορών. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές δεξιότητες κυρίως ως την ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Αυτή η διάσταση

περιλαμβάνει τη συνομιλία, την ανταλλαγή απόψεων και τη φυσική επαφή, υπογραμμίζοντας τη σημασία της επικοινωνίας ως θεμέλιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με τους Gresham & Reschly (1987) κοινωνικές δεξιότητες είναι «οι συγκεκριμένες συμπεριφοριστικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για να ανταποκριθεί κάποιος στις δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις». Υπάρχει ένα σύνολο συγκεκριμένων ικανοτήτων κοινό κάτω από τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες». Μερικές από τις βασικότερες ομάδες ικανοτήτων είναι οι δεξιότητες της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας, καθώς και οι επικοινωνιακές ικανότητες. Ακόμη η ικανότητα χειρισμού διαφωνιών και αποτελεσματικών διαπραγματεύσεων, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, όπως και η ικανότητα να μαθαίνει συνεχώς και να μπορεί να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, είναι σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 2000).

Επιπλέον, τονίζουν τη σημασία της επικοινωνίας ως θεμέλιο για τη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων. Παράλληλα, οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται με συμπεριφορές όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, ο σεβασμός και η ευγένεια, οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική αποδοχή και τη σύναψη φιλικών σχέσεων. Ο Elias και οι συνεργάτες του όρισαν 27 αξίες-στάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τις οποίες στη συνέχεια ομαδοποίησαν σε μικρότερες κατηγορίες (π.χ εμπιστοσύνη, δημιουργικότητα, αυτοπειθαρχία, σεβασμός, ευγνωμοσύνη κ.ά.) (Elias et al., 1997). Τα μοντέλα CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) όρισαν ως κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, την επίλυση διαφωνιών με ειρηνικό τρόπο, την ικανότητα σχεδιασμού στόχων, την επικοινωνία με αποτελεσματικό τρόπο, την ενσυναίσθηση, το συναισθηματικό αυτοέλεγχο, την έκφραση συναισθημάτων με κατάλληλο τρόπο, την ικανότητα συνεργασίας, το χιούμορ, την αισιοδοξία, την αυτογνωσία και την ικανότητα σχεδιασμού και καθορισμού στόχων (Elias & Weissberg, 2000).

Σημαντική είναι και η σύνδεσή τους με τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, δηλαδή η ενεργός συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Ως καθοριστικά στοιχεία αναδεικνύονται η ικανότητα προσαρμογής της συμπεριφοράς στο κοινωνικό πλαίσιο, η ελεύθερη και ισότιμη επικοινωνία, καθώς και η προσφορά βοήθειας. Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων αντικατοπτρίζεται στη διαφορετικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίες περιγράφουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως κεντρικό στοιχείο για την ένταξη και την αποτελεσματική συμμετοχή

στο κοινωνικό σύνολο. Οι Durlak και σύν. (2011) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση η οποία δείχνει ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που ενισχύονται μέσω σχολικών παρεμβάσεων βελτιώνουν τη συμμετοχή των μαθητών στις κοινωνικές δραστηριότητες και ενισχύουν την κοινωνική τους ένταξη. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει θετικά αποτελέσματα στην ευρύτερη κοινωνική ζωή των ατόμων και ενισχύει την ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες. Μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας για πολλούς νέους δίνει έμφαση στη σημασία των ενεργητικών μορφών μάθησης που απαιτούν από τους νέους να ενεργούν πάνω στο υλικό (Active). "Είναι καλά τεκμηριωμένο ότι η εξάσκηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση δεξιοτήτων" (Salas & Cannon-Bowers, 2001, σ. 480). Πρέπει επίσης να αφιερώνεται επαρκής χρόνος και προσοχή σε οποιαδήποτε εργασία για να συμβεί η μάθηση (Focus). Ως εκ τούτου, θα πρέπει να υπάρχει κάποιος χρόνος να διατίθεται κυρίως για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τέλος, προτιμώνται σαφείς και συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι έναντι των γενικών, διότι είναι σημαντικό οι νέοι να γνωρίζουν τι αναμένεται να μάθουν (Explicit) (Durlak και σύν., 2011).

Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αναδείχθηκαν μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών, περιλαμβάνουν την καλοσύνη και την καλή συμπεριφορά, που αποτελούν θεμέλια για την αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών όπως η βία και ο εκφοβισμός, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων. Οι Tharp & Gallimore (1988) επισημαίνουν ότι η καλοσύνη και η υποστήριξη είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων και την αποφυγή αρνητικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Επιπρόσθετα, η ενεργητική ακρόαση και το ενδιαφέρον για τους άλλους, που σχετίζονται με τη συναισθηματική ευαισθησία, υπογραμμίζουν την ανάγκη για κατανόηση και αλληλοϋποστήριξη στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, η συναισθηματική ευαισθησία, όπως επισημαίνει ο Friedman και ο Riggio (1981), είναι απαραίτητη για την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση των συναισθηματικών ενδείξεων των άλλων. Η ενσυναίσθηση, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, τονίζεται ως κρίσιμη δεξιότητα για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος. Σύμφωνα με την έρευνα, η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμη για τη δημιουργία και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων και την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος (Heuermann & Krützkamp, 2003).

Η θετική ψυχολογία και η αποδοχή των άλλων συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας, ενώ η προσφορά βοήθειας και η αλληλεγγύη προάγουν την κοινωνική συνοχή. Ένας όρος που συναντάται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία για την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η κοινωνική λειτουργικότητα. Ο όρος αυτός μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί μέρος του ευρύτερου όρου της κοινοτικής λειτουργικότητας. Ως «κοινωνική λειτουργικότητα» ορίζεται η λειτουργικότητα ενός ατόμου στους διάφορους ρόλους του, ο αριθμός των κοινωνικών του σχέσεων και η ποιότητα που επιτυγχάνει στις σχέσεις αυτές (Corrigan et al., 2008). Τέλος, η προσαρμογή στους κοινωνικούς κανόνες αναγνωρίζεται ως σημαντική για την αρμονική συνύπαρξη και την ευημερία των σχέσεων.

Όσον αφορά την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες αναφέρθηκε η ενεργή πρωτοβουλία τους για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και η άμεση προσέγγιση των άλλων ατόμων. Τονίστηκε η προθυμία τους να χαιρετούν, να ρωτούν βασικές πληροφορίες και να εκφράζουν με σαφήνεια τις επιθυμίες τους, κάτι που φανερώνει την αξία της αυθεντικότητας και της ειλικρινούς επικοινωνίας για την αποτελεσματική ανάπτυξη νέων σχέσεων. Επιπλέον, επισημάνθηκε η θετική συμπεριφορά και η ευγένεια που υπογραμμίζουν τη σημασία της υποστήριξης για τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων. Ο Goleman (1995) επισημαίνει ότι η αυθεντικότητα και η σαφήνεια στην επικοινωνία συμβάλλουν στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενισχύουν τη δυνατότητα για υγιείς κοινωνικές σχέσεις.

Αντιθέτως, κάποια άτομα εξέφρασαν προκλήσεις όπως το άγχος κατά τη σύναψη νέων γνωριμιών και την τάση για επιφανειακές σχέσεις, τα οποία ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την ικανότητά τους να δημιουργούν βαθιές συναισθηματικές συνδέσεις και να αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις. Επίσης, η έρευνα του Kross et al. (2014) δείχνει ότι η τάση για επιφανειακές σχέσεις μπορεί να προκύψει από τις κοινωνικές πιέσεις και το άγχος, επηρεάζοντας την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι κρίσιμη η ικανότητα διαχείρισης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων για την ανάπτυξη του κοινωνικού ιστού, αλλά και η σημασία της κοινωνικής υποστήριξης για την προαγωγή της εμπιστοσύνης και της αυτοπεποίθησης των ατόμων.

Αναφορικά με την αποτίμηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών, οι συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν την ενεργή προσέγγιση για τη δημιουργία σχέσεων, μέσω της άμεσης επικοινωνίας, της εκδήλωσης ενδιαφέροντος και της έκφρασης συναισθημάτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα των ατόμων να δίνουν και να λαμβάνουν πληροφορίες, καθώς και να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν στάσεις, απόψεις και συναισθήματα. Έτσι, μια σημαντική λειτουργία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι να εξυπηρετούν τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Lieberman, 1982).

Αντίθετα, κάποιοι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν συναισθήματα ντροπής και ανασφάλειας, που φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητά τους να δημιουργούν σχέσεις. Η ανασφάλεια επηρεάζει την κοινωνική ζωή, καθώς τα άτομα τείνουν να αμφιβάλουν για τις κοινωνικές τους ικανότητες, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση (Leary & Kowalski, 1995). Κατά συνέπεια, μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της δημιουργίας υποστηρικτικών περιβαλλόντων θα προαχθεί η εμπιστοσύνη, η αυτοπεποίθηση και η υγιής επικοινωνία. Η κοινωνική σύνδεση αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη, και όταν τα άτομα νιώθουν ότι υποστηρίζονται από την κοινωνική τους ομάδα, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι στρατηγικές που υιοθετούν οι συμμετέχοντες/ουσες, μέσω του προγράμματος της σύνθεσης ιστοριών. Αναδείχθηκε η σημασία της καλής συμπεριφοράς και η ευγένεια, κάτι που υπογραμμίζει την κατανόηση της αξίας της κοινωνικής συνοχής και προωθεί τις υγιείς σχέσεις. Επιπρόσθετα, η εξωτερίκευση των συναισθημάτων και των σκέψεων δείχνει την αξία της ανοιχτής επικοινωνίας και την προαγωγή της συναισθηματικής σύνδεσης και της αίσθησης αποδοχής. Η θεωρία του Arthur Aron (1997) για την ανοιχτή επικοινωνία δείχνει ότι η κοινοποίηση προσωπικών συναισθημάτων και σκέψεων ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση μεταξύ ατόμων. Ακολούθως, η έμφαση στη σημασία της αλληλεγγύης, της υποστήριξης και του σεβασμού τονίζει τη σημασία της αμοιβαίας ικανοποίησης και της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης. Η αυτογνωσία και η επιμονή στην προσπάθεια για βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων επισημάνθηκαν ως κρίσιμες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων. Η ενσυναίσθηση αναδείχθηκε ως βασική στρατηγική για την κατανόηση των συναισθημάτων και των

προοπτικών των άλλων. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων, καθώς βοηθά τα άτομα να αποκωδικοποιούν τα κοινωνικά σήματα και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Τέλος, δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική επίγνωση και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων είναι θεμελιώδεις για τη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων. Η θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης του Salovey και του Mayer (1990) αναγνωρίζει την αυτογνωσία και την κοινωνική επίγνωση ως θεμελιώδεις για τη διαχείριση κοινωνικών σχέσεων.

Τα πρότυπα των κοινωνικών ιστοριών παρουσιάζονται ως παραδείγματα καλής συμπεριφοράς που συμβάλλουν στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Σημαντικές είναι αξίες όπως η αυτοβελτίωση και η δημιουργία καλών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η κοινωνική μάθηση μέσω της παρατήρησης θετικών προτύπων μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Επίσης, οι ήρωες στις ιστορίες παρέχουν μαθήματα που μπορούν να εφαρμοστούν στην πραγματική ζωή και επιτρέπουν στους συμμετέχοντες/ουσες να κατανοήσουν τις δυναμικές των σχέσεων. Οι συμμετέχοντες/ουσες μαθαίνουν να σέβονται και να διορθώνουν τη συμπεριφορά τους παρατηρώντας τους ήρωες, κάτι που συνδέεται με την προσωπική φροντίδα και την αυτοεκτίμηση. Τέλος, σημαντική είναι η δημιουργία μιας αίσθησης ελπίδας, καθώς οι ήρωες καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν και να επιτύχουν τον στόχο τους.

Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από τη διαδικασία της σύνθεσης ιστοριών αποκαλύπτουν κυρίως θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά και η ευχαρίστηση. Σύμφωνα με τη Θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης Θετικών Συναισθημάτων της Barbara Fredrickson (1998), που διατυπώθηκε μετά από σειρά ερευνών, τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται με την αύξηση της δημιουργικότητας, της αισιοδοξίας και της ποιότητας ζωής. Οξύνουν την προσοχή και την αντίληψη, βελτιώνουν τη γνωστική ικανότητα, παρακινούν σε δράση, προσφέρουν περισσότερους φυσικούς, κοινωνικούς και διανοητικούς πόρους, ερεθίσματα και ισχυρότερα κίνητρα. Επίσης, η ενασχόληση με τη σύνθεση ιστοριών φαίνεται να λειτουργεί ως μέσο έκφρασης και δημιουργικότητας, που ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία, παρέχοντας στους/στις συμμετέχοντες/ουσες τη δυνατότητα να προβάλλουν τις εσωτερικές τους σκέψεις, τα συναισθήματά τους και τις δυσκολίες μέσα από τους ήρωες των ιστοριών. Σύμφωνα με τη θεωρία της αφήγησης, η δημιουργία ιστοριών επιτρέπει στα άτομα να

δομήσουν την προσωπική τους αφήγηση, κάτι που ενισχύει την αίσθηση του εαυτού και της προσωπικής τους ταυτότητας (McAdams, 2001). Η σύνθεση ιστοριών τούς βοήθησε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και στη διαχείριση του άγχους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κάτι που υποδηλώνει ότι η δραστηριότητα αυτή δεν είναι απλώς μια δημιουργική ενασχόληση, αλλά προσφέρει και πρακτικά οφέλη στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην ενίσχυση της κοινωνικής λειτουργικότητας. Επιπλέον, αναφέρθηκε η αίσθηση αποδοχής από τους άλλους, η οποία είναι καθοριστική για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης του «ανήκειν», που συμβάλλει τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ευημερία. Το αίσθημα του ανήκειν αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινής ταυτότητας σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο σύμφωνα με τους McMillan & Chavis (1986).

Η αποτίμηση του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο της Σύνθεσης Ιστοριών δείχνει ότι έχει σημαντική και θετική επίδραση τόσο στην ψυχολογική κατάσταση όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Βελτιώθηκε η ψυχική ευημερία, μειώθηκε το άγχος και αυξήθηκε η θετική διάθεση. Τα άτομα αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους και ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, συνεργάζονται και επικοινωνούν με άλλα άτομα, ενισχύοντας την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων. Σημαντική είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, κάτι που φανερώνει τη θετική επίδραση του προγράμματος στην προσωπική ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων/ουσών. Σύμφωνα με τους Baumeister & Leary (1995), η ανάγκη για κοινωνική σύνδεση είναι βασική ανθρώπινη ανάγκη, και όταν τα άτομα αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και αποδέχονται την κοινωνική τους ομάδα, αυτό αυξάνει την αυτοπεποίθηση και τη συναισθηματική ευημερία τους.

Όσον αφορά τις κύριες προκλήσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν δυσκολίες στην επικοινωνία, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την ανασφάλεια και την έλλειψη αυτοπεποίθησης. Επίσης, η ανησυχία για την επαγγελματική αποδοχή και η χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζονται ως σημαντικές προκλήσεις για ορισμένα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι ο φόβος ενός συμμετέχοντος να πει ή να κάνει κάτι λάθος που μπορεί να προκαλέσει θλίψη σε άλλους. Αυτό υποδηλώνει μια έντονη ευαισθησία προς τα συναισθήματα των άλλων. Από ορισμένους συμμετέχοντες αναφέρθηκε

αίσθημα θυμού κατά τη διάρκεια κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κάτι που μπορεί να υποδηλώνει δυσκολία στη διαχείριση συναισθημάτων ή να αντανακλά δυσάρεστες εμπειρίες στις κοινωνικές σχέσεις. Τέλος, αναφέρθηκε η ικανότητά ενός ατόμου να διαχειρίζεται οποιαδήποτε κοινωνική πρόκληση με ευγένεια και να διαχειρίζεται τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις. Η ικανότητα να θέτει κάποιος όρια και να διαχειρίζεται τις κοινωνικές προκλήσεις με ευγένεια αντικατοπτρίζει τη θεωρία της θετικής αυτοδιάθεσης των Deci & Ryan (1985).

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι αισθάνονται θυμό και άλλα αρνητικά συναισθήματα κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με την έρευνα του Cohen και Wills (1985), η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι σε αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός. Επιπλέον, οι δυσκολίες στις σχέσεις τους με φίλους και οικογένεια, υποδεικνύουν προκλήσεις στην οικοδόμηση και διατήρηση κοινωνικών δεσμών. Σημαντική είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους άλλους, κάτι που μπορεί να ενισχύσει τα συναισθήματα ανασφάλειας και απογοήτευσης και να δυσκολέψει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Rotter (1980), η εμπιστοσύνη αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για τη σταθερότητα και την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπρόσθετα, εκφράστηκε η ανησυχία πρόκλησης αρνητικών συναισθημάτων σε άλλα άτομα, κάτι που μπορεί να καταδείξει μια έντονη συναισθηματική ευαισθησία.

Εν κατακλείδι, αναφορικά με τις προτάσεις βελτίωσης, εκφράστηκε η πρωτοβουλία για την έναρξη συζητήσεων με φίλους, που μπορεί να ενισχύσει τις σχέσεις και να δημιουργήσει έναν υποστηρικτικό κοινωνικό κύκλο. Η χρήση θετικών ενισχύσεων και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος είναι βασική για τη βελτίωση των σχέσεων, όπως και η χρήση διαφόρων μέσων επικοινωνίας. Σημαντική είναι η υποστήριξη και η καθοδήγηση για την ηρεμία των ατόμων. Τονίζεται η ευγένεια και η ψυχραιμία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επιπρόσθετα, η σύνθεση ιστοριών και η δημιουργική έκφραση μπορεί να βοηθήσουν στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2009), οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν εμπειρίες για βασικά θέματα της ζωής και δομούν τις γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, καθώς εκφράζονται με προσωπικό, φαντασιωσικό τρόπο, αυτοσχεδιάζοντας και δίνοντας τις δικές τους εκδοχές για την πραγματικότητα. Συνολικά, είναι μια δραστηριότητα που έχει νόημα και γίνεται με παιγνιώδη τρόπο. Επιπλέον, η Θεωρία της Αφήγησης (Narrative Theory), σύμφωνα με

τον Bruner (1991), αναγνωρίζει ότι η αφήγηση βοηθά τα άτομα να οργανώσουν και να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική έκφραση. Τέλος, σημαντική είναι η διατύπωση ότι η ψυχοθεραπεία αποτελεί μια μέθοδο βελτίωσης και διαχείρισης των συναισθημάτων και των κοινωνικών σχέσεων.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμβολή του προγράμματος Ψυχοεκπαίδευσης με τη Μέθοδο της Σύνθεσης Ιστοριών. Το γεγονός ότι αποτελεί διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος θέτει συγκεκριμένα όρια αναφορικά με την έκταση και το βάθος της θεωρητικής ανάλυσης που είναι δυνατόν να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της έρευνας.

Όσον αφορά τη θεωρητική εμβάθυνση, η εργασία μελετά και αναλύει συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη σύνθεση ιστοριών. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μια ευρεία έννοια και αποτελούν ένα σύνολο ικανοτήτων και γνώσεων. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναλύθηκαν συγκεκριμένες έννοιες και χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, ο αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν περιορισμένος, λόγω του ειδικού πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε συνδυασμό με άλλες ερευνητικές μεθόδους.

Η αναγνώριση αυτών των περιορισμών είναι ουσιώδης για την κατανόηση της εμβέλειας και των ορίων των ευρημάτων της έρευνας, και για την ανάπτυξη συστάσεων που να λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες και τις περιοριστικές παραμέτρους της μελέτης.

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Με βάση τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, υπάρχουν αρκετές κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να επεκτείνουν την έρευνα. Αρχικά, θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης σε συνδυασμό με ανάλυση περιεχομένου στις ιστορίες που έχουν καταγραφεί, καθώς και χρήση της

μεθόδου της παρατήρησης. Αυτοί οι συνδυασμοί θα μπορούσαν να αναδείξουν πλούσια δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και μια πληρέστερη εικόνα των τρόπων με τους οποίους το πρόγραμμα επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων.

Επιπλέον, στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η συμβολή ενός προγράμματος, το οποίο θα μπορούσε να παρατηρηθεί σε συνδυασμό με τη συμμετοχή των ατόμων και σε άλλα προγράμματα. Αυτό θα παρείχε μια καλύτερη κατανόηση του πώς διάφορες προσεγγίσεις επηρεάζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, ένα θέμα το οποίο αναδύθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα και μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω είναι ο γενικός όρος των κοινωνικών δεξιοτήτων και η δυνατότητα μελέτης και έρευνας και σε άλλες διαστάσεις τους. Η ανάλυση των διαστάσεων θα μπορούσε να δώσει περισσότερη σαφήνεια στο τι ακριβώς περιλαμβάνουν οι κοινωνικές δεξιότητες και πώς μπορούν να βελτιωθούν. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει μελέτη για το πώς τα άτομα αναπτύσσουν διαφορετικές δεξιότητες ανάλογα με τις ανάγκες τους και τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία βρίσκονται. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και της δυναμικής αυτής της έννοιας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση και Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία:

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Παπαζήση.

Asher, S., Oden, S., & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. In Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη* (σσ. 136–157). Gutenberg.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (Α. Β. Ρήγα, Μετ.). Gutenberg.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης* (Ε. Φράγκου, Μετ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος* (Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Μετ.). Ελληνικά Γράμματα.

Cervone, D. & Pervin, L.A. (2013). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές* (Α. Μπρούζος, Επίμ.). Gutenberg.

Γαλάνης, Π. (2017). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Κριτική.

Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη-Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (Ζ' έκδοση). Ελληνικά Γράμματα.

Ζάχαρης, Δ. (1997). *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ίσαρη, Φ. & Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2018). *Η ποιοτική έρευνα στη συμβουλευτική ψυχολογία*. Πεδίο.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ. (2001). Η μέθοδος των focus groups στην κοινωνική έρευνα: Η περίπτωση του ερευνητικού προγράμματος MEDACTION. Εισήγηση στο Διεθνές

Επιστημονικό Συνέδριο: *Κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ), Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 24-26 Μαΐου.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Τζιόλα.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). Τόπος.

Κατσαούνου, Β., & Τζωρτζακάκη, Κ. (2021). Η σύνθεση ιστοριών στην ειδική αγωγή, πιλοτικό πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης [Πρακτικά συνεδρίου]. Στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας*, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2024, από

<https://www.dropbox.com/s/4j8dnnmyg2fmr7v/5%CE%BF%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF-%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20%CE%92%27.pdf?dl=0>

Κουρκούτας, Η. Ε. (2009). Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση των παιδικών ιστοριών στη ψυχοθεραπεία και την ειδική αγωγή. Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 481-521). Τόπος.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Πεδίο.

Κώδικας Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής ΕΚΠΑ. (2018). *Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα* https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/anakoinwseis/genikes_anakoinwseis/2018/2606_kwdikas_deontologias_online.pdf (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 28/06/2024).

Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι απλά βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Νικολάου, Ε. (2005). *Η κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας στη σχέση τους με τα συνομήλικα παιδιά* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παπαναστασίου, Κ. Ε. & Παπαναστασίου, Κ. Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Printco Ltd.

Παρασκευόπουλος, Ν. (1982). *Εξελικτική Ψυχολογία* (τόμοι 1-4). Ιδιωτική έκδοση.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2016). *Διδάσκοντας φιλοσοφία σε μη φιλοσόφους: Μια εμπειρική έρευνα*. Εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη.

Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf>

Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Εκδ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (Τόμος Β', σ. 97–133). ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Πουρκός, Μ. Α. (2009). Προσεγγίσεις της Αφήγησης και ο ρόλος της στην ηθική αγωγή και ανάπτυξη: προς μια οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση και μια Βιωματική, Ευρετική και Διαλογική-Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 417-431). Τόπος.

Πουρκός, Μ. Α. (2009). Συστατικά στοιχεία της Αφηγηματικής Διαδικασίας: βασικές κριτικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 401-415). Τόπος.

Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης Grundtvig. (2011). *Παρουσίαση για τις κοινωνικές δεξιότητες*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2024, από www.pro-skills.eu/

Προύσαλης, Δ. (2009). Ανιχνεύοντας τα κρυμμένα μονοπάτια της ανθρώπινης ψυχής: σκέψεις, εκτιμήσεις και προβληματισμοί ενός Δασκάλου-Παραμυθά για τη δύναμη της αφήγησης λαϊκών παραμυθιών μέσα κι έξω από το Σχολείο. Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 459-480). Τόπος.

Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία* (Β. Αθανασόπουλος, Μετ.). Καρδαμίτσας.

Σαρρής, Δ. (2004). *Ο Ρόλος του Παραμυθιού και της Μαριονέτας στην Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Λειτουργιών: Γνωστική και Ψυχαναλυτική Προσέγγιση*. Άνθρωπος.

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.

Τζωρτζακάκη, Κ., Μαρίνη, Ε., Παπαρδάκη, Μ., & Κατσαούνου, Β. (2023). Η σύνθεση ιστοριών σε προγράμματα για εφήβους και νέους με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Πρόταση για επικοινωνία και συμπερίληψη. *Ψυχιατρική παιδιού και εφήβου*, 11(1), 25-34.

Τριλίβα Σ., Chimienti G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*. Πατάκη.

Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες (Διδακτορική διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Vygotsky, L. S. (2009). Αισθητική Παιδεία (εκπαίδευση). Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 105-140). Τόπος.

Vygotsky, L. S. (2009). Η Τέχνη ως κάθαρση. Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 169-194). Τόπος.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική επάρκεια - Κοινωνικές δεξιότητες. Στο Γ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, Πρόγραμμα για την προαγωγή της Ψυχικής Υγείας & της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα*. Τυπωθήτω.

Ξένη Βιβλιογραφία:

Alfano, C. A., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2006). Cognitive correlates of social phobia among children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 189–201.

Alfano, C. A., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2008). Negative selfimagery among adolescents with social phobia: A test of an adult model of the disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 327–336.

Alvesson, M. & Sandberg, J. (2011). Generating research questions through problematization. *Academy of Management Review*, 36(2). <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0188>

Argyle, M. (1981). *Social skills and health*. Methuen.

Aron, A. (1997). The interpersonal self. In K. Gergen, M. McGoldrick, & J. Peters (Eds.), *The self in social contexts* (pp. 109–129). Cambridge University Press.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart, & Winston.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.

Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.

Barnhill, G. P. (2002). Designing social skills interventions for students with Asperger syndrome. *National Association of School Psychologists Communique*, 31, 3.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174–183.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). "Does the autistic child have a 'theory of mind'?" *Cognition*, 21(1), 37-46.

Baumeister, R., F. & Leary, M., R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

Bear, G. G., & Watkins, J. M. (2006). Developing self-discipline. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 29–44). Association of School Psychologists.

Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess child social phobia: The social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment*, 7(1), 73- 79. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.7.1.73>

Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 643–650.

Beidel, D. C., Turner, S. M., Young, B. J., Ammerman, R. T., Sallee, F. R., & Crosby, L. (2007). Psychopathology of adolescent social phobia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 47–54.

Bellack, A. S., & Hersen, M. (1979). *Research and practice in social skills training*. Springer.

Bellack, A. S., & Hersen, M. (2013). *Behavioral assessment: A practical handbook*. Springer Science & Business Media.

Bieber, J. (1994). *Learning disabilities and social skills with Richard Lavoie: Last one picked, first one picked on* [Film]. Public Broadcasting Service.

Bierman, K., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526– 539.

- Blenkiron, P. (2010). *Stories and analogies in cognitive-behaviour therapy*. Willey – Blackwell.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge University Press.
- Brown, R. H. (1987). *Society as text: Essays on rhetoric, reason, and reality*. University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 9, 67–90.
- Burton, C. R. (2002). Research in Health Care: Concepts, Designs and Methods. *Journal of Advanced Nursing*, 39, (2), 210-210.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. W. H. Freeman.
- Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2013). ‘Sometimes I want to play by myself’: Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 7(3), 296– 316. <https://doi.org/10.1177/1362361312467866>
- Camp, B. W., & Bash, M. A. (1981). *Think aloud*. Research Press.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.001>
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and human relations* (Vols. 1 and 2). Holt, Rinehart and Winston.
- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M. C., Mazziotta, J. C., & Lenzi, G. L. (2003). Neural mechanics of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(9), 5497–5502. <https://doi.org/10.1073/pnas.0935845100>

- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 1, 312-334.
- Carter, E., Common, E., Sreckovic, M., Huber, H., Bottema-Beutel, K., Gustafson, J., Dykstra, J., Hume, K. (2014). Promoting social competence and peer relationships for adolescents with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 35(2), 91-101. <https://doi.org/10.1177/0741932513514618>
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Clermont, A. N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. Academic Press.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Coie, J., Terry, R., Lenox, K., & Lochman, J. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697–713.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition*. Author.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Corrigan, P. W., Mueser, K. T., Bond, G. R., Drake, R. E., & Solomon, P. (2008). *Principles and practice of psychiatric rehabilitation: An empirical approach*. The Guilford Press.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*. Psychological Assessment Resources.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(85).

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.

Davies, W. M. (2006). An infusion' approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research & Development*, 25, 179-193. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/07294360600610420>

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., & Olson, A. E. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24, 648–671.

Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Επιμ.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5η εκδ.). Sage.

Dixon, D. R., Tarbox, J., & Najdowski, A. (2009). Social skills in autism spectrum disorders. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 117–140). Springer Science + Business Media.

Drucker, J. (1994). Constructing metaphors: The role of symbolization in the treatment of children. In A. Slade & D. P. Wolf (Eds.), *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation* (pp. 62–80). Oxford University Press.

Dunn, J., & McGuire, S. (1992). Sibling and peer relationships in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 67-105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00859.x>

- 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(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisner, E. W. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–190. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x>
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (1998). *Teaching occupational social skills*. PRO-ED.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling & Development*, 66, 96–99.
- 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.
- Erickson, F. (2018). A history of qualitative inquiry in social and educational research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 87–142). Sage.
- Ferretti, F., Adornetti, I., Chiera, A., Nicchiarelli, S., Valeri, G., Magni, R., Vicari, S., & Marini, A. (2018). Time and narrative: An investigation of storytelling abilities in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 944. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00944>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001872675400700202>
- Fleet, R. V., Symulak, A. E., & Sniscak, C. C. (2010). *Child-centered play therapy*. The Guilford Press.

- Fredrickson, B. (1998). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Friedman, H. S., & Riggio, R. E. (1981). Effects of individual differences in nonverbal expressiveness on transmission of emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6, 96–102.
- Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Laugeson, E. A. (2012). Social skills training for young adults with high-functioning autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1094–1103. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1350-6>
- Garber, J., Weiss, B., & Shanley, N. (1993). Cognitions, depressive symptoms, and development in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 47–57
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youths with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 291–304. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-291>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gillis, J. M., & Butler, R. C. (2007). Social skills interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A description of single-subject design studies. *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention*, 4(3), 532–547.
- Ginger, S. (2010). *Θεραπεία Gestalt, η τέχνη της επικοινωνίας*. Ασημάκης.
- Goldstein, H., & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 265–280. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-265>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Gray, C. (2015). *The New Social Story Book*. Future Horizons.

Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36, 197–205.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3–15. <https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1501>

Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19–25.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367–381. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90038-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90038-0)

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The social skills rating system*. American Guidance Service.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales*. Pearson.

Gresham, F. M., & Reschly, D. (1988). Issues in the conceptualization and assessment of social skills in the mildly handicapped. In T. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* (vol. 6, pp. 203–247). Lawrence Erlbaum.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344.

Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363–377. <https://doi.org/10.1177/019874290603100402>

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Sage.

Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 40*, 37– 44. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002>

Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention, 14*(1), 3–14.

Gutstein, S., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(3), 161-171.

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal, 34*, 241–246. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>

Haney, M. R. (2013). Understanding children with autism spectrum disorders: educators partnering with families. Sage Publications, Inc.

Harris, S. L., Handleman, J. S., & Alessandri, M. (1990). Teaching youths with autism to offer assistance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 297–305. <https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-297>

Hebron, J., Humphrey, N., & Oldfield, J. (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: a multi-informant qualitative exploration. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(3), 185-193. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1471-3802.12108>

Heiman, T. & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal Of Special Education, 32*(3), 154-163. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/002246699803200302>

Hersen, M., & Bellack, A. S. (1977). Assessment of social skills. In A. R. Ciminero & K. S. Calhoun (Eds.), *Handbook of behavior assessment* (pp. 509-554). Wiley.

Heuermann, S., & Krützkamp, J. (2003). Empathy and Group Dynamics: A Study on Team Functionality. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 7*(4), 239-251.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14(1), 3–18. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(83\)80084-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(83)80084-7)

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide*. John Wiley and Sons.

Hsieh, H.-F. & Shannon, E.S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis

Ickes, W. J. (2003). *Everyday mind reading: Understanding what other people think and feel*. Prometheus Books.

Johnson, D. (1984). Planning small-scale research. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, & S. Goulding (Eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management* (pp. 177–197). Harper and Row.

Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., Wade, L., & Folk, L.(1992).Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 281-288. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-281>

Kasari, C., & Patterson, S. (2012). Interventions addressing social impairment in autism. *Current Psychiatry Reports*, 14(6), 713–725. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0317-4>

Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 53(4), 431-439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>

Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28(1), 119-141. <https://doi.org/10.1023/B:COTR.0000016934.20981.68>

- Kauffman, J. (2008). The role of creative writing in the development of social skills. *Journal of Creative Writing Studies*, 3(1).
- Kechagias, K. (Ed.). (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. MASS Project report.
- Keyzers, C., & Gazzola, V. (2007). Integrating simulation and theory of mind: From self to social cognition. *Trends in Cognitive Science*, 11(5), 194–196. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.002>
- Krappmann, L. (1989). Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(3), 321-337.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage.
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage.
- Kross, E., Gard, D., & Ayduk, Ö. (2014). The Pursuit of Happiness and the Misinterpretation of Anxiety. *Emotion*, 14(5), 792-797.
- Koegel R. L. & Koegel L. K. (2006). *Pivotal Response treatments for autism: Communication, social & academic development*. Paul H. Brookes.
- Kuoeh, H., & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219-227. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040301>
- Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (2013). *The "Basic Ph" Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-cultural Application*. Jessica Kingsley Publishers.
- Landauer, T. K., & Dumais, S. (1997). A solution to Plato's problem: The Latent Semantic Analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104(2), 211–240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.104.2.211>
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R., & Mogil, C. (2009). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders:

The UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 596-606. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1339-1>

Lawson, J., Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). Empathising and systemising in adults with and without Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 301-310. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JADD.0000029552.42724.1b>

Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. Guilford Press.

Leffert, N., Benson, P. L., & Roehlkepartan J. L., (1997). *Starting out right: Developmental assets for children*. Search Institute.

Liberman, R. P. (1982). Assessment of social skills. *Schizophrenia Bulletin*, 8(1), 62–83. <https://doi.org/10.1093/schbul/8.1.62>

Liberman, R. P. (2008). *Recovery from disability: Manual of psychiatric rehabilitation*. American Psychiatric Publishing, Inc.

Liberman, R. P., King, L. W., DeRisi, W. J., & McCann, M. (1975). *Personal effectiveness: Guiding people to assert their feelings and improve their social skills*. Research Press.

Liberman, E. A., Minina, S. V., & Shklovsky-Kordi, N. E. (1989). Quantum molecular computer model of the neuron and a pathway to the union of the sciences. *BioSystems*, 22(2), 135-154. [https://doi.org/10.1016/0303-2647\(89\)90038-6](https://doi.org/10.1016/0303-2647(89)90038-6)

Libet, J. M., & Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(2), 304–312. <https://doi.org/10.1037/h0034530>

Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366–374.

Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 106–118. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10983007060080020201>

Marion, M. (2003). *Guidance of young children*. Merrill Prentice Hall.

Matson, J., Matson, M., & Rivet, T. (2007). Social-Skills Treatments for Children With Autism Spectrum Disorders: An Overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707. doi: <https://doi.org/10.1177/0145445507301650>

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (5^η εκδ.) (Επιμ. Ν. Κυριαζή). Ελληνικά Γράμματα.

Mason, R. B. (2011). Student Engagement with, and Participation in, an E-Forum. *Educational Technology and Society*, 14(2), 258-268.

Mazefsky, C., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B., Scahill, L. (2013). The Role of Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679-688. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>

McAdams, D. P. (1985). Motivation and friendship. In S. Duck & D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (pp. 85-105). Sage.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>

McAdams, D. P., & Bryant, F. B. (1987). Intimacy motivation and subjective mental health in a nationwide sample. *Journal of Personality*, 55, 395-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00444.x>

McGee, G. C., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Prompting reciprocal interaction via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 117- 126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-117>

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>

McKown, C., Gumbiner, L., Russo, N., & Lipton, M. (2009). Social emotional learning skills, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(6), 858–871.

McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1) 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I)

- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, 40(4), 525-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Mertens, D. & McLaughing, J. (2004). *Research and Evaluation methods in special education*. Corwin Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Attachment security, compassion, and altruism. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 34-38. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00330.x>
- Miller, M., Young, G. S., Hutman, T., Johnson, S., Schwichtenberg, A. J., & Ozonoff, S. (2015). Early pragmatic language difficulties in siblings of children with autism: Implications for DSM-5 Social Communication Disorder? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 56(7), 774-781. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12342>
- Milne, J., & Spence, S. H. (1987). Training social perception skills with primary school children: A cautionary note. *Behavioural Psychotherapy*, 15, 144-157. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S014134730001123X>
- Moore, T. (2004). The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills? *Higher Education Research and Development*, 23(1), 3-18.
- Morrow, S. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *Counseling Psychologist*, 35, 209-235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0011000006286990>
- Naumburg, M. (1955). Art as symbolic speech. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 13(4), 435-450.
- Neuendorf, K. A. & Kumar, A. (2016). Content Analysis. *The International Encyclopedia of Political Communication*, 1-10. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc065>
- Nikopolous, C. K., & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 93-96.
- Notari, M., Baumgartner, A., & Herzog, W. (2014). Social skills as predictors of communication, performance and quality of collaboration in project-based learning.

Journal of Computer Assisted Learning, 30(2), 132-147.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/jcal.12026>

Oatley, K. (2011). In the minds of others. *Scientific American Mind*, 22(5), 62-67.
<http://dx.doi.org/10.1038/scientificamericanmind1111-62>

O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(1), 29-44.

Orpinas, P. (2010). Social competence. In W.E. Craighead & I.B. Weiner (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th ed., pp. 1623-1625). John Wiley & Sons.

Orsmond, G. I., Krauss, M. W., & Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 245-56.
<https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000029547.96610.df>

Osborn, M., & Smith, J. A. (1998). The personal experience of chronic benign lower back pain: An interpretative phenomenological analysis. *British Journal Of Health Psychology*, 3, 65-83. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8287.1998.tb00556.x>

Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433. <https://doi.org/10.1007/bf02179376>

Peeters, T. (2000). Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Picci, G., & Scherf, K. S. (2015). A two-hit model of autism: Adolescence as the second hit. *Clinical Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 3(3), 349-371. <http://dx.doi.org/10.1177/2167702614540646>.

Ponterotto, J.G. (2005b). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 126-136. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126>

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a 'theory of mind'? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Prince, E. (2010). *Exploring the effectiveness of inclusion: is a sense of school belonging the key factor in understanding outcomes?* (Doctoral thesis, University of Southampton, Southampton). <http://eprints.soton.ac.uk/170595/>

Ralph, A. (2020). Behaviour Analysis and Social Skills Training: Some Points to Consider. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 3(2), 12-16. <https://doi.org/10.1017/S0816512200025426>

Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)

Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., & Hume, K. (2012). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2012(10), Article CD009260. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub2>

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649–660. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.

Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. University of Minnesota Press.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Rosengren, K.E. (1981). Advances in Scandinavia content analysis: An introduction. In: K.E. Rosengren (Eds.) (2005), *Advances in content analysis*. Sage.

- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Johns Hopkins University Press.
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, 35(1), 1-7. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.35.1.1>
- Rubin, K. H., Booth, C., Rose-Krasnor, L., & Mills, R. S. L. (1995). Social relationships and social skills: A conceptual and empirical analysis. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional development* (Vol. 7, pp. 63–94). Ablex Publishing.
- Rumsey, J., Rapoport, J., & Sceery, W. (1985). Autistic children as adults: Psychiatric, social, and behavioral outcomes. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 465–473.
- Rutter, M. (1985). Infantile autism. In D. Shaffer, A. Ernhardt, & L. Greenhill (Eds.), *A clinician's guide to child psychiatry* (pp. 48-78). Free Press.
- Rutter, M., Mahwood, L., & Howlin, P. (1992). Language delay and social development. In P. Fletcher & D. Hale (Eds.), *Specific speech and language disorders in children*. Whurr.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A development perspective. In R. Baron & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination. *Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sarakoff, R. A., Taylor, B. A., & Poulson, C. L. (2001). Teaching children with autism to engage in conversational exchanges: Script fading with embedded textual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 81–84. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-81>
- Schaffer, R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.

- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1520-1534. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2011-8>
- Segrin, C. (1992). Specifying the nature of social skill deficits associated with depression. *Human Communication Research*, 19(1), 89-123. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1992.tb00295.x>
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20(3), 379-403. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00104-4](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00104-4)
- Segrin, C., & Givertz, M. (2003). Methods of social skills training and development. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 135–176). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shaked, M., & Yirmiya, N. (2003). Understanding social difficulties. In M. Prior (Ed.), *Learning and behavior problems in Asperger syndrome* (pp.126-147). Guilford Press.
- Shamay-Tsoory, S. G., Lester, H., Chisin, R., Israel, O., Bar-Shalom, R., Peretz, A., et al. (2005a). The neural correlates of understanding the other's distress: A positron emission tomography investigation of accurate empathy. *NeuroImage*, 27(2), 468–472. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.05.012>
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 30(6), 855–863. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.011>
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn & Bacon.
- Smith, J. A. (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Sage.

Spence, S. H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence and children and adolescents*. The NFER-NELSON Publishing Company Ltd.

Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.
<https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>

Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 211–221.

Spivack, G., & Shure, M. B. (1976). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass.

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, and Allied Disciplines*, 54(12), 1275-1283.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12082>

Sunderland, M. (2000). *Using story telling as a therapeutic tool with children*. Speechmark publishing.

Tager-Flusberg, H. (2003). Effects of language and communicative deficits on learning and behavior. In M. Prior (Ed.), *Learning and behavior problems in Asperger syndrome* (pp. 85-103). Guilford Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.

Taylor, B. A., Levin, L., & Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11, 253–264.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021800716392>

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Raising Academic Achievement: A Study of Educational Innovation*. Academic Press.

Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. John Wiley & Sons.

Thorndike, E. L. (1927). *The measurement of intelligence*. Columbia University, Teachers College, Bureau of Publications.

Tierney, C. D., Kurtz, M., Panchik, A., & Pitterle, K. (2014). 'Look at me when I am talking to you': Evidence and assessment of social pragmatics interventions for children with autism and social communication disorders. *Current Opinion in Pediatrics*, 26(2), 259-264. <https://doi.org/10.1097/mop.0000000000000075>

Topping, K., Bremmer, W., & Holmes, E. (2000). *Social competence: The social construction of the concept*. Jossey- Bass.

Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In J. P. Curran & P. M. Monti (Eds.), *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment* (pp. 399–427). Guilford.

Vaismoradi, M., Tusuren, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Science*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

Van Hasselt, V. B., Kazdin, A. E., Hersen, M., Simon, J., & Mastantuono, A. K. (1985). A Behavioral-Analytic Model for Assessing Social Skills in Blind Adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 23(4), 395-405. Available at: https://nsuworks.nova.edu/cps_facarticles/209

Verma, G. K. & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. Falmer Press.

Vygotsky, L. S. (1997a). *Educational Psychology*. Ingram.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405280184>

Walker, L. O., Freeland-Graves, J. H., Milani, T., HanssNuss, H., George, G., Sterling, B. S., Kim, M., Timmerman, G. M., Wilkinson, S., Arheart, K. L., & Stuifbergen, A. (2004). Weight and behavioral and psychosocial factors among ethnically diverse, low income women after childbirth: i. methods and context. *Women & Health*, 40(2), 1-17, https://doi.org/10.1300/j013v40n02_02

Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage.

- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785–802. <https://doi.org/10.1177/0145445501255007>
- Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2001). *Social Competence*. Encyclopedia of Childhood and Adolescence.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communication competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27 (1), 21-30.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία: Εισαγωγή* (Επιμ. Ε. Τσέλιου). Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 2013)
- Yalom, I. D. (2002). *The gift of therapy: An open letter to a new generation of therapists and their patients*. HarperCollins Publishers.

Παράρτημα

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Ηλικία:

Μόρφωση:

Επάγγελμα:

1ος Θεματικός άξονας: *Απόψεις για την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων*

1α) Οι κοινωνικές δεξιότητες μάς επιτρέπουν να επικοινωνούμε και να δημιουργούμε σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Πώς κατανοείτε την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων; (Πώς καταλαβαίνετε εσείς την έννοια «κοινωνικές δεξιότητες»;)

1β) Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι έχουν οι κοινωνικές δεξιότητες; (Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε για να είμαστε καλά με τους άλλους;)

1γ) Ποια χαρακτηριστικά ή ικανότητες θεωρείτε ότι είναι σημαντικά για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων; (Τι είναι σημαντικό να κάνετε για να έρθετε κοντά με άλλους ανθρώπους; Τι θα θέλατε να έχουν τα άτομα που γνωρίζετε για να δημιουργήσετε σχέσεις μαζί τους;)

1δ) Πώς πιστεύετε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν τις καθημερινές μας αλληλεπιδράσεις και σχέσεις; (Τι κάνετε εσείς όταν γνωρίζετε άτομα;)

2ος Θεματικός άξονας: *Οι εμπειρίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες*

2α) Πώς αξιολογείτε τις κοινωνικές σας δεξιότητες πριν να ξεκινήσετε να συμμετέχετε στο πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών; (Πώς ήσασταν απέναντι σε άλλα άτομα (φίλους, συγγενείς, δασκάλους, κ.λπ.) πριν αρχίσετε να συμμετέχετε στη σύνθεση ιστοριών;)

2β) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε όταν γνωρίζετε ή συναναστρέφεστε με άλλα άτομα; (Τι μαθαίνετε στη σύνθεση ιστοριών σχετικά με το πώς να γνωρίσετε νέα άτομα

και πώς να διατηρείτε τη σχέση σας με άλλα άτομα;) Είναι αποτελεσματικές αυτές οι στρατηγικές στις κοινωνικές σας συναναστροφές;

2γ) Ποιες είναι οι εμπειρίες σας από την εκπαίδευση και υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της σύνθεσης ιστοριών; Πώς αξιολογείτε αυτή την υποστήριξη; (Πώς νιώθετε όταν δημιουργείτε μια ιστορία σε μια ομάδα; Ποια είναι τα συναισθήματά σας στο τέλος;)

3ος Θεματικός άξονας: *Η περιγραφή των εμπειριών σε κοινωνικές καταστάσεις μέσω της σύνθεσης ιστοριών*

3α) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε στη σύνθεση ιστοριών για να αντιμετωπίσετε διάφορες δυσκολίες; (Τι κάνετε όταν δυσκολεύεστε με κάτι που κάνει ή λέει κάποιος στην ομάδα σύνθεσης ιστοριών;)

3β) Πώς επηρεάζετε από τα διάφορα κοινωνικά πρότυπα στο πρόγραμμα της σύνθεσης ιστοριών; (Πώς σας φαίνεται ο τρόπος που αντιδρούν οι ήρωες στις ιστορίες; Τι μαθαίνετε από τον τρόπο τους απέναντι σε άλλους ήρωες των ιστοριών;)

3γ) Τι πιστεύετε για τη σύνθεση ιστοριών σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων; Συμβάλλει ή όχι στην ανάπτυξή τους; (Σας έχουν βοηθήσει οι ιστορίες στη σχέση σας με άλλους ανθρώπους (οικογένεια, φίλους, κ.λπ.); Αν ναι, σε τι έχει αλλάξει η συμπεριφορά σας ή τα συναισθήματά σας;)

4ος Θεματικός άξονας: *Προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όπως περιγράφονται στη σύνθεση ιστοριών*

4α) Ποιες δυσκολίες/ προκλήσεις αντιμετωπίζετε στις κοινωνικές σας αλληλεπιδράσεις; (Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε όταν γνωρίζετε ή επικοινωνείτε με άλλα άτομα;) Πώς τις περιγράφετε στη σύνθεση ιστοριών;

4β) Πώς αισθάνεστε όταν αντιμετωπίζετε δυσκολίες στις διαπροσωπικές σας σχέσεις (στις σχέσεις με άλλα άτομα);

4γ) Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να βελτιωθούν; Τι θα μπορούσατε να κάνετε εσείς για να τις αντιμετωπίσετε; (Με ποιον τρόπο θα νιώθατε καλύτερα να επικοινωνήσετε με άλλα άτομα;)

Φόρμα συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Άννα Ηλιάδη και είμαι δευτεροετής μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών εκπονώ μεταπτυχιακή διπλωματική ερευνητική εργασία με θέμα την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη συμβολή του προγράμματος της σύνθεσης ιστοριών, με επιβλέπουσα την αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου.

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη των απόψεων και των εμπειριών ατόμων με αυτισμό αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω της σύνθεσης ιστοριών. Στην έρευνα θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία σας και όλοι οι κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα ευρήματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη σύνταξη της διπλωματικής μου εργασίας.

Για αυτό τον σκοπό θα σας παρακαλούσα να συναινέσετε και να συμμετέχετε στη διαδικασία.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση.

Με εκτίμηση,

Άννα Ηλιάδη

Email : anna.ildi@hotmail.com

Συναινώ ☐

Δεν συναινώ ☐