



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ. ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος
από την Φιλίππου Ελένη
Α.Μ. 4262019038

ΘΕΜΑ (στα ελληνικά): Συστημική Σχολική Ανάπτυξη ως Ανάπτυξη Διδασκαλίας. Η Δομημένη Διδασκαλία σε παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

ΘΕΜΑ (στα αγγλικά): Systemic School Development as Teaching Development. Structured Teaching to children on the autistic spectrum.

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Νικολάου Ελένη	Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Χατζηγεωργίου Ιωάννης	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Η έγκριση της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11

Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΘΕΩΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

1.1 Εισαγωγή-Γενική Θεωρία Συστημάτων.....	12
1.2 Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων.....	14
1.3 Η Συστημική Θεωρία στην Εκπαίδευση.....	15
1.4 Η Σχολική Μονάδα ως Σύστημα.....	15
1.5 Συστημική Σχολική Ανάπτυξη.....	17
1.5.1 Η έννοια της Σχολικής Ανάπτυξης ως Ολιστικής Συστημικής Διαδικασίας.....	17
1.5.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στη Σχολική Ανάπτυξη.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Εισαγωγή.....	24
2.2 Διδασκαλία.....	24
2.2.1 Ο Ορισμός της Διδασκαλίας.....	24
2.2.2 Μέθοδοι της Διδασκαλίας	25
2.2.3 Σκοποί και στόχοι της Διδασκαλίας.....	27
2.2.4 Αποτελεσματική Διδασκαλία	28
2.3 Η Συστημική Θεωρία στην Διδασκαλία.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ

3.1	Ιστορική αναδρομή.....	31
3.2	Ορισμός Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος	32
3.3	Χαρακτηριστικά του Φάσματος Αυτιστικής Διαταραχής.....	34
3.4	Αιτιοπαθογένεια.....	36
3.5	Διάγνωση.....	38
3.6	Προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του Αυτισμού.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

4.1	Η Δομημένη Διδασκαλία-Πρόγραμμα TEACCH.....	40
4.2	Μέθοδοι της Δομημένης Διδασκαλίας.....	41
4.3	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της Δομημένης Διδασκαλίας.....	45

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1	Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	47
5.2	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	47
5.3	Ερευνητικά ερωτήματα.....	49
5.4	Ερευνητικές υποθέσεις.....	51
5.5	Μεθοδολογία της έρευνας.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1	Αποτελέσματα της έρευνας.....	50
------------	-------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	76
7.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	79
7.3 Προτάσεις.....	79

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες αναφορές.....	80
Ξενόγλωσσες αναφορές.....	85

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	88
--------------------------	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο.....	52
Γράφημα 2: Ηλικία.....	52
Γράφημα 3: Έτη υπηρεσίας.....	53
Γράφημα 4: Εργασιακή σχέση.....	53
Γράφημα 5: Επιπρόσθετες σπουδές.....	54
Γράφημα 6: Σχολείο.....	54
Γράφημα 7: Δομημένη Διδασκαλία-θετικά αποτελέσματα.....	55
Γράφημα 8: Δόμηση του χώρου-Διδασκαλία-βελτίωση ικανοτήτων μάθησης.....	55
Γράφημα 9: Εξατομικευμένο ημερήσιο πρόγραμμα-Διδασκαλία-βελτίωση ικανοτήτων μάθησης.....	56
Γράφημα 10: Δομημένη Διδασκαλία-Καινοτομία 1.....	57
Γράφημα 11: Δομημένη Διδασκαλία-Καινοτομία 2.....	58
Γράφημα 12: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Τάξης 1.....	58
Γράφημα 13: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Τάξης 2.....	59
Γράφημα 14: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Τάξης 3.....	60
Γράφημα 15: Δομημένη Διδασκαλία-Επικοινωνία 1.....	61
Γράφημα 16: Δομημένη Διδασκαλία-Επικοινωνία-Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού.....	62
Γράφημα 17: Δομημένη Διδασκαλία-Επικοινωνία-Διδασκαλία σαφώς Οριοθετημένη.....	63
Γράφημα 18: Δομημένη Διδασκαλία-Ηγεσία/Μάνατζμεντ.....	63
Γράφημα 19: Δομημένη Διδασκαλία-Ηγεσία/Μάνατζμεντ 2.....	64
Γράφημα 20: Δομημένη Διδασκαλία-Ηγεσία/Μάνατζμεντ.....	65
Γράφημα 21: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Μονάδας 1.....	65
Γράφημα 22: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Μονάδας 2.....	66

Γράφημα 23: Δομημένη Διδασκαλία-Κουλτούρα.....	67
Γράφημα 24: Δομημένη Διδασκαλία-Τεχνοδομή.....	68
Γράφημα 25: Δομημένη Διδασκαλία-Εσωτερικές Συνεργασίες 1.....	68
Γράφημα 26: Δομημένη Διδασκαλία-Εσωτερικές Συνεργασίες 2.....	69
Γράφημα 27: Δομημένη Διδασκαλία-Εξωτερικές Συνεργασίες 1.....	70
Γράφημα 28: Δομημένη Διδασκαλία-Εξωτερικές Συνεργασίες 2.....	71
Γράφημα 29: Δομημένη Διδασκαλία-Ανάπτυξη Προσωπικού 1.....	71
Γράφημα 30: Δομημένη Διδασκαλία-Ανάπτυξη Προσωπικού 2.....	72
Γράφημα 31: Δομημένη Διδασκαλία-Διασφάλιση Ποιότητας 1.....	73
Γράφημα 32: Δομημένη Διδασκαλία-Διασφάλιση Ποιότητας 2.....	73
Γράφημα 33: Δομημένη Διδασκαλία-Διαχείριση Αλλαγών 1.....	74
Γράφημα 34: Δομημένη Διδασκαλία-Διαχείριση Αλλαγών 2.....	75

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική εργασία μου, στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, θα ήθελα να ευχαριστήσω εκείνους τους ανθρώπους, οι οποίοι βοήθησαν για την υλοποίηση της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος κύριο Κοντάκο Αναστάσιο, διότι χωρίς τη βοήθεια, κατανόηση και παρέμβαση του σε καίρια σημεία αυτής της προσπάθειας, δεν θα πραγματοποιούνταν η ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Νικολάου Ελένη και τον κύριο Χατζηγεωργίου Ιωάννη που μου έκαναν την τιμή και δέχθηκαν να είναι μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Στεργάκη στη γραμματεία, καθώς με την υποστήριξη και καθοδήγηση της συνέβαλε στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μελέτης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά μου για την υπομονή που έκαναν, όλο αυτό το διάστημα, καθώς η διπλωματική αυτή εργασία, εκτός των άλλων, πραγματοποιήθηκε κάτω από δύσκολες συνθήκες για τη ζωή μας...

Σας ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εξέλιξη και βελτίωση μιας Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να αποτελεί την κυριότερη ευθύνη της, σύμφωνα με τη βασική θέση της Σχολικής Ανάπτυξης.

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη εστιάζεται στον τομέα της διδασκαλίας, καθώς αποτελεί έναν κομβικό τομέα λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας. Σκοπός είναι να διερευνηθεί, αν μια αλλαγή σε έναν τομέα, όπως για παράδειγμα ο τομέας της διδασκαλίας, επηρεάζει και τους υπόλοιπους τομείς λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, ώστε τελικά να προκύψει η βελτίωση της.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται, αν με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επηρεάζονται θετικά όλοι οι τομείς ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μονάδας, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία για τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, καταλήγοντας κατ' επέκταση στην εξέλιξη και βελτίωση ολόκληρης της Σχολικής Μονάδας.

Η διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας την ποσοτική μέθοδο και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε σε εκπαιδευτικούς δημοτικών και νηπιαγωγείων στο νησί της Ρόδου.

Μέσα λοιπόν από την έρευνα προέκυψε ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, εκτός από τον τομέα της διδασκαλίας επηρεάζονται ανεξαιρέτως και όλοι οι υπόλοιποι τομείς ανάπτυξης της Σχολικής Μονάδας.

Επομένως, επαληθεύεται πλήρως η Συστημική Θεωρία, σύμφωνα με την οποία μια αλλαγή σε έναν τομέα λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, επιφέρει αλλαγές και στους υπόλοιπους τομείς, γεγονός το οποίο καθιστά επιτυχημένη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Συστημική Θεωρία, Διδασκαλία, Αυτισμός, Δομημένη Διδασκαλία

ABSTRACT

The development and improvement of the School Unit should be its main responsibility, according to the basic position of School Development.

This specific research study focuses on the field of teaching, as it is a key area of operation of the School Unit. The purpose is to research whether a change in one area, such as the teaching area, affects the other areas of operation of the School Unit, so that its improvement can ultimately result.

More specifically, it is investigated whether, with the application of structured teaching, all areas of development of the educational unit are positively affected, thus improving the educational process for students on the autistic spectrum, resulting in the development and improvement of the entire School Unit.

The research of the subject was carried out following the quantitative method and the tool used is the electronic questionnaire which was sent to elementary and kindergarten teachers on the island of Rhodes.

Through the research, it emerged that with the application of structured teaching to children on the autistic spectrum, apart from the field of teaching, all the other areas of development of the School Unit are affected without exception.

Therefore, the Systemic Theory is fully verified, according to which a change in one area of operation of the School Unit, brings about changes in the other areas as well, which makes the educational process successful.

Keywords: Systemic Theory, Teaching, Autism, Structured Teaching

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την πρώτη και βασική ευθύνη μιας Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να αποτελεί η εξέλιξη και η βελτίωση της, η οποία είναι και η κύρια θέση και παραδοχή της Σχολικής Ανάπτυξης. Για να συμβεί αυτό, η Σχολική Μονάδα θα πρέπει να πραγματοποιεί αλλαγές σε εκείνους τους τομείς λειτουργίας της που το έχουν ανάγκη. Η διαδικασία ανάπτυξης όμως, αναφέρεται στο σύνολο της, ως διαρκούς, στοχευμένης, συστηματικής και στοχαστικής διαμόρφωσης (Κοντάκος, 2016: 70). Επομένως, η ανάπτυξη των τομέων λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας προσεγγίζεται συστημικά, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει σε έναν από τους τομείς επηρεάζει και την λειτουργία των υπολοίπων και κατά συνέπεια και ολόκληρο το σύστημα.

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία εστιάζεται στον τομέα Ανάπτυξης της διδασκαλίας, καθώς αποτελεί έναν κομβικό τομέα λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας. Σκοπός είναι να διερευνηθεί, το αν μια αλλαγή στον τομέα της διδασκαλίας επηρεάζει και τους υπόλοιπους τομείς λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, ώστε μέσα από αυτό να προκύψει η βελτίωση της. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθεί, αν με την εφαρμογή της Δομημένης Διδασκαλίας επηρεάζονται θετικά όλοι οι τομείς ανάπτυξης της Σχολικής Μονάδας, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, καταλήγοντας κατ' επέκταση στην εξέλιξη και βελτίωση γενικότερα όλης της Σχολικής Μονάδας.

Το θεωρητικό πλαίσιο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Συστημική Σχολική Ανάπτυξη και τη Συστημική Θεωρία, το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην Διδασκαλία και στην Ανάπτυξη Διδασκαλίας, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο Αυτιστικό φάσμα και το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στη Δομημένη Διδασκαλία. Στο πέμπτο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία, οι σκοποί και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις της έρευνας.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και του παραρτήματος με το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΘΕΩΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

1.1 Εισαγωγή - Γενική Θεωρία Συστημάτων

Ο Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.) θεωρήθηκε ο πρόδρομος της Συστημικής Θεωρίας. Σύμφωνα με την τελολογική αντίληψη του, όλα τα φαινόμενα και οι συμπεριφορές διέπονται από ένα σκοπό και όλα οδηγούν στην επίτευξη του. Τον 17ο αιώνα αναδύεται μια νέα μηχανιστική προσέγγιση για την ερμηνεία των φυσικών και κατ' επέκταση των κοινωνικών φαινομένων. Η προσέγγιση αυτή συνδέθηκε κατά κύριο λόγο με τους Γαλιλαίο, Καρτέσιο και Νεύτωνα, οι οποίοι ο καθένας στον τομέα του υποστήριξε, ότι όλα τα πράγματα έχουν γραμμική και αιτιοκρατική σχέση (Παπαδιώτη-Αθανασίου 2018).

Ο Γαλιλαίος εισήγαγε μαθηματικές έννοιες, για να μελετήσει τα φυσικά φαινόμενα και μέσα από τεκμηριωμένες μετρήσεις και πειράματα που έχουν αποδεικτική ισχύ απέδειξε την κίνηση της γης. Ο Καρτέσιος με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση, όπου το όλον δεν αποτελεί τίποτα περισσότερο από το άθροισμα των μερών του και το ότι οποιοδήποτε πρόβλημα αν διασπαστεί σε μικρότερα τμήματα, ώστε να καθοριστεί η σύσταση και η αιτία του, επιδέχεται επίλυση, κατάφερε να δείξει ότι το Σύμπαν αποτελείται από δύο ξεχωριστά είδη πραγμάτων, την ύλη και το νου και υποστήριξε ότι ο νους και το σώμα λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Λίγο αργότερα ο Νεύτωνας επεδίωξε να δώσει στη φυσική ένα μαθηματικό μοντέλο για τη μέτρηση των φυσικών φαινομένων. Στο έργο του εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος σύστημα. Ο νευτώνειος τρόπος σκέψης θέτει ως κύρια σημεία αναφοράς την τάξη, τη σταθερότητα και τη προβλεψιμότητα. Επίσης διατυπώνει ότι ο κόσμος αποτελείται από διακριτά αντικείμενα συνδεόμενα με νομοτελειακές σχέσεις. Με αυτό το «μηχανικό σύστημα» ο Νεύτωνας δημιούργησε την αντίληψη πως ο κόσμος είναι μια «οργανωμένη απλότητα» δεσμεύοντας την επιστημονική δραστηριότητα στα χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας, η οποία επιχειρεί να διατυπώσει τους θεμελιώδεις νόμους, στους οποίους αυτή η οργανωμένη απλότητα υπακούει (Σχίζα, 2006).

Η συστημική σκέψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Γενική Θεωρία Συστημάτων, η οποία εισήχθη από τον βιολόγο Ludwig von Bertalanffy, σύμφωνα με τον οποίο ο ζωντανός οργανισμός γίνεται αντιληπτός ως ένα «όλον». Ο Bertalanffy

θεωρούσε ότι οι ζωντανοί οργανισμοί είναι ανοικτά συστήματα, τα οποία ανταλλάσσουν ύλη και ενέργεια με το περιβάλλον τους και τα οποία είναι ικανά να διατηρούν την οργάνωση τους ακόμα και αν τα επιμέρους στοιχεία τους υφίστανται κάποια μεταβολή (Bertalanffy, 1956).

Οι βιολόγοι H.Maturana και F. Varela, το 1973 εισήγαγαν τον όρο αυτοποίηση που σημαίνει αυτοδημιουργία. Τον όρο αυτό, δανείστηκε η συστημική θεωρία για να περιγράψει τα αυτοποιητικά συστήματα. Στη Φυσική ο Heinz von Förster φυσικός και φιλόσοφος, εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ της κλασικής Κυβερνητικής ή όπως την ονόμασε αργότερα «Κυβερνητική Πρώτης Τάξης» η οποία αναφέρεται στην κυβερνητική των παρατηρούμενων συστημάτων, από την «Κυβερνητική Δευτέρας Τάξης η οποία αναφέρεται στην κυβερνητική συστημάτων που παρατηρούν (Brier, 1996).

Στη ψυχολογία ο Ashby (1960) αναφέρει ότι «η κατάσταση ενός συστήματος μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, είναι το σύνολο των αριθμητικών τιμών των επιμέρους μεταβλητών του συστήματος για τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή». Ο ανθρωπολόγος και φιλόσοφος Gregory Bateson προσάρμοσε στα ανθρώπινα συστήματα, τις αρχές επικοινωνίας της Κυβερνητικής και την έννοια της ανατροφοδότησης (Bateson, 1972).

Ο Paul Watzlawick, ψυχοθεραπευτής, ψυχολόγος και φιλόσοφος, ανέδειξε τις βασικές αρχές της επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα, ότι κάθε συμπεριφορά περιέχει ένα μήνυμα αλλά και ότι σε διαπροσωπικό επίπεδο είναι αδύνατο να μην επικοινωνούμε. Στα μαθηματικά ο Robert Wiener θεωρήθηκε ως ο πατέρας της Κυβερνητικής και όρισε τις δύο βασικές έννοιες αυτής, οι οποίες είναι η ανατροφοδότηση και η επικοινωνία. Αναφέρθηκε στις επιδράσεις που έχει η Κυβερνητική στη μηχανική, την πληροφορική, τη βιολογία, τη φιλοσοφία και την οργάνωση της κοινωνίας και μελέτησε τα «σκληρά» μηχανικά συστήματα. Στη χημεία ο Prigogine, διατύπωσε ότι η τάξη των ζωντανών οργανισμών προκύπτει από χημικά συστήματα ανισόρροπα και πολύπλοκα, δηλαδή χαοτικά. Στη Φιλοσοφία ο Stafford Beer, ασχολήθηκε και αυτός με την Κυβερνητική και πιο συγκεκριμένα με την Οργανωσιακή Κυβερνητική και ανέπτυξε το Viable System Model. Ο Beer (1979), συμπέρανε ότι ένας οργανισμός για να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα του και τις διαφοροποιήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, για να είναι βιώσιμος χρειάζεται πέντε βασικές λειτουργίες: τη Λειτουργία, τον Συντονισμό, τον Έλεγχο, τη Νοημοσύνη κ τη Πολιτική. Στην αεροναυπηγική ο Peter Senge, ανέπτυξε τη θεωρία

της δια βίου μάθησης στους οργανισμούς, επισημαίνοντας την έννοια της βιωσιμότητας σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον με τη συνεχή προσαρμογή τους η οποία δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ίδια η δια βίου μάθηση. Ο Chris Argyris ήταν ένας από τους γνωστότερους στοχαστές του Μανατζμεντ. Ασχολήθηκε με την οργανωσιακή μάθηση και μαζί με τον Donald Schon το 1978, υποστήριξαν ότι αυτή επέρχεται στους οργανισμούς όταν τα άτομα σε έναν οργανισμό βιώνουν μια προβληματική κατάσταση. Η μάθηση βέβαια αυτή παραμένει ατομική, για να μετασχηματιστεί σε οργανωσιακή πρέπει να εγγραφεί στη μνήμη του οργανισμού.

1.2 Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων

Ο Parsons με τη δομολειτουργική θεωρία του είναι ο κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων. «Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία σύστημα είναι: ένα σύνολο αλληλοεξαρτόμενων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Πρόκειται για μια σκόπιμη επιλογή ανθρώπων, αντικειμένων και διεργασιών, ώστε να λειτουργήσουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον με σκοπό να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Καρβούνη, 2014: 76).

Κατά τον Habermas στο κοινωνικό σύστημα υπάρχει ο διαχωρισμός του Συστήματος και του Βιόκοσμου. Το σύστημα συνιστά τον ευρύτερο κοινωνικά χώρο στον οποίο η κοινωνική δράση, η οποία δεν εξαρτάται από τις προθέσεις των επιμέρους δρώντων, εκδηλώνεται και αναπαράγεται. Η οικονομία και το πολιτικό σύστημα είναι τα πιο σημαντικά πεδία ανάπτυξης της κοινωνικής δράσης. Ο Βιόκοσμος αναφέρεται στο πλαίσιο δράσης της σύγχρονης, διαφοροποιημένης κοινωνίας, όπου το άτομο μπορεί να διαμορφώνει την αυτόνομη πορεία αλλά αξιακά καθορισμένη δράση του, κατά τη βούληση του, σύμφωνα βέβαια με τους όρους μιας επικοινωνιακής λογικής (Μαγκλάρας, 2013: 136-137).

Όσον αφορά τον Luhmann, η κεντρική θέση του για την κοινωνία, είναι ότι συνίσταται από ένα δίκτυο ανταλλαγής νοημάτων, τα οποία επικοινωνούνται στα μέρη της. Ο Luhmann, αναφερόμενος στο κοινωνικό σύστημα, αρνείται ότι υφίσταται ουσιαστικός ρόλος για το δρών υποκείμενο και μεταφέρει το βάρος της ανάλυσης στο σύστημα ως όλον, ως αυτοαναπαράγόμενο και αυτόαναφερόμενο υποκείμενο επικοινωνίας (Μαγκλάρας, 2013: 93-94).

1.3 Η Συστημική Θεωρία στην εκπαίδευση

Στη σημερινή εποχή, οι ταχύτεροι ρυθμοί ανάπτυξης στους τομείς της τεχνολογίας και της οικονομίας δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο και τον τομέα της εκπαίδευσης, καθιστώντας αναγκαία την εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών. Η συνεχώς αυξανόμενη πληροφορία, ο κατακερματισμός της γνώσης, ο οποίος οδηγεί στην αποδυνάμωση του παραδοσιακού Συστήματος Εκπαίδευσης και η ανάγκη για αποτελεσματική δράση στον κόσμο μας, δημιούργησαν νέες ανάγκες στον τομέα αυτό. Επομένως, νέες θεωρίες έπρεπε να καλύψουν τη διάσταση που δημιουργήθηκε, να μελετήσουν και να περιγράψουν το σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά τα νέα δεδομένα που προέκυψαν. Εφαρμόζοντας τις αρχές της Συστημικής Θεωρίας στον χώρο της Εκπαίδευσης, δημιουργείται η Συστημική Εκπαίδευση (Γαβαλάς, 2011).

Η Συστημική Εκπαίδευση βασιζόμενη στις αρχές της θεωρίας των συστημάτων, δημιουργεί ένα νέο διεπιστημονικό πλαίσιο αναφοράς, ακολουθώντας την τάση που ορίζει την ενοποίηση των επιστημών, των κοινωνικών και των φυσικών. Επίσης, προωθείται με επιτυχία η καινοτομία και ο ανταγωνισμός της επιταχυνόμενης μάθησης με αποτέλεσμα την άμεση κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και της εμπειρικής μοντελοποίησης, όπου υπάρχει ταχύτερη αναπαραγωγή της επίδοσης των εμπειριών (Γαβαλάς, 2011).

1.4 Η Σχολική Μονάδα ως σύστημα

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία τα κοινωνικά συστήματα είναι ενεργειακά ανοικτά αλλά τελεστικά κλειστά, δηλαδή είναι αυτό-αναφορικά και αυτοποιητικά. Είναι ανοικτά διότι ανταλλάσσουν ύλη, ενέργεια και πληροφορίες με τα περιρυστήματα, είναι όμως παράλληλα κλειστά ως προς τη στόχευση και τη λειτουργία τους. Επομένως, το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα εμπεριέχει την ιδιότητα της αυτονομίας, της αυτό-αναφοράς και της αυτοποίησης. Όσον αφορά την λοιπόν την αυτονομία του το σχολείο ως σύστημα είναι τελεστικά κλειστό ως προς την εσωτερική οργάνωση της λειτουργίας του ενώ παράλληλα είναι ανοικτό για τις απαιτούμενες διαδράσεις με τα υπόλοιπα συστήματα και υποσυστήματα (Κοντάκος, 2013).

Ως αυτόαναφορικά χαρακτηρίζονται τα συστήματα εκείνα των οποίων οι καταστάσεις συνδέονται κυκλικά ώστε οι προηγούμενες καταστάσεις να συμμετέχουν

συστατικά στην ανάδυση των επόμενων. Η ικανότητα αυτόαναφοράς συμπεριλαμβάνει και τον αυτόστοχασμό. Η αυτόαναφορά δηλώνει την εικόνα που έχει το ίδιο το σύστημα για τον εαυτό του, αυτό επιτυγχάνεται μέσω εσωτερικών διεργασιών αλλά και με την παρατήρηση των υπόλοιπων συστημάτων που επικοινωνεί, διότι μόνο τότε θα μπορέσει να αποκτήσει τη δική του ταυτότητα. «Χωρίς αυτοποίηση όμως κάθε σύστημα, δεν θα ήταν σε θέση να διατηρήσει την ταυτότητά του και τη λειτουργική του ιδιαιτερότητα» (Κοντάκος, 2013).

Μέσα λοιπόν από αυτή την ιδιότητα το σχολείο αυτοαξιολογείται, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στις εσωτερικές διεργασίες που στοχεύουν, μέσω της ανατροφοδότησης, την ανάπτυξη και την ενίσχυση της κουλτούρας του σχολείου και την εσωτερική δυναμική της λειτουργίας του ως αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς του (Κλημάνογλου, 2014). Με τον όρο αυτοποίηση, υποδηλώνεται ότι μόνο το ίδιο το σύστημα μπορεί να παράγει τα στοιχεία του και ότι η ενδότερη δομή της αυτοπηδαλιούχησης του δεν εξαρτάται από το περιβάλλον του. Κατά τον Luhmann αυτοποιητικό σύστημα είναι εκείνο που αναπαράγει διαρκώς τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται, δια μέσου των στοιχείων από τα οποία αποτελείται. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το σχολείο είναι ένα αυτοποιητικό κοινωνικό σύστημα, καθώς έχει την ικανότητα να αναδημιουργεί συνεχώς τον εαυτό του, διατηρώντας με ενεργητικό τρόπο μια ταυτότητα που είναι ανεξάρτητη από τις αλληλεπιδράσεις τους με έναν παρατηρητή. Είναι ένα κλειστό λειτουργικά σύστημα το οποίο αυτοαναπαράγεται μέσω της αυτοπαρατήρησης, διατηρεί σε ισορροπία την οργάνωσή του και καθορίζει τα ιδιαίτερα όρια απέναντι στο περιβάλλον, παραμένοντας βέβαια ανοιχτό στο περιβάλλον (Κλημάνογλου, 2014).

Το σχολείο είναι ένα σύστημα που παράγει και αναπαράγει διαρκώς «εκπαίδευση» και τον εαυτό του (Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Π., 2016). Η διαδικασία της μάθησης αφορά όχι μόνο στους μαθητές, αλλά αφορά και στον εκπαιδευτικό, καθώς και στο ίδιο το σχολείο ως ολότητα. Ο ορισμός που έδωσε ο P. Senge (1990) για τον μαθητών οργανισμό είναι ο εξής: «μαθησιακός είναι ο οργανισμός αυτός, όπου τα άτομα αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητα τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, αυτός στον οποίο καλλιεργούνται νέες, διευρυμένες μορφές και πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία (σκέψη) αφήνεται ελεύθερη για να αναδυθεί το κοινό όραμα/πηδάλιο, αυτός που μπορεί να κρατηθεί στο σωστό δρόμο σε περιόδους άγχους και όπου οι άνθρωποι μέσα σε αυτόν συνεχώς μαθαίνουν, πώς να μαθαίνουν μαζί ως όλον» (Senge, 1990: 3).

1.5.1 Η έννοια της Σχολικής Ανάπτυξης ως Ολιστικής Συστημικής

Διαδικασίας

Καθώς, η κοινωνία εξελίσσεται οι αλλαγές που πραγματοποιούνται σε όλα τα επίπεδα, οδηγούν στην ανάγκη νέων θεωριών αποτελεσματικότητας. Έτσι και στην εκπαίδευση παρατηρείται η εισαγωγή νέων θεωριών οι οποίες προσβλέπουν σε ένα σχολείο το οποίο δεν θα είναι κατακερματισμένο αλλά θα είναι νέο και σύγχρονο. Με την εισαγωγή, λοιπόν, της Συστημικής Θεωρίας στην εκπαίδευση, δημιουργείται η Θεωρία της Σχολικής Ανάπτυξης, όπου κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσπαθεί συνειδητά να κάνει αλλαγές με σκοπό τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού και ως συστήματος (Κοντάκος, 2016).

Η συστημική σχολική ανάπτυξη είναι μια πολύπλοκη σχολική ανάπτυξη (Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Π., 2016). Σύμφωνα με τη συστημική σκέψη η Σχολική Μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο είναι αυτοποιητικό και αυτοαναφορικό όμως παράλληλα ανταλλάσσει πληροφορίες, διαδρά δηλαδή με άλλα συστήματα μέσω συζευκτικών δομών, με αποτέλεσμα να προκαλείται έτσι η ίδια του η αλλαγή, η εξέλιξη του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ανάπτυξη ως αλλαγή, ως βελτίωση του σχολείου με σκοπό την ποιοτικότερη εκπαίδευση. Οι Σχολικές Μονάδες, ως ανοικτά συστήματα έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με άλλα συστήματα, ώστε να εξελίσσονται, να επιβιώνουν και να αναπτύσσονται, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα την ταυτότητα τους (Κοντάκος, 2011).

1.5.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στη Σχολική Ανάπτυξη

Η διαδικασία ανάπτυξης της Σχολικής Μονάδας στο σύνολο της αναφέρεται ως μια διαρκής, στοχευμένη, συστηματική και στοχαστική διαμόρφωση (Κοντάκος, 2016: 70). Η ανάπτυξη των τομέων λειτουργίας προσεγγίζεται συστημικά, όσον αφορά τη μεταξύ τους σχέση για την υλοποίηση της Σχολικής Ανάπτυξης. Επομένως, κάθε αλλαγή που συμβαίνει σε ένα τομέα επηρεάζει τη λειτουργία και των υπολοίπων τομέων και κατ' επέκταση ολόκληρου του συστήματος.

Ανάπτυξη Επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι η διαδικασία της ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση των λέξεων, των γραμμάτων, των συμβόλων ή της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Dubrin, 1998). Σύμφωνα με τον Luhmann, η επικοινωνία αποτελεί ένα ξεχωριστό λειτουργικό

σύστημα της κοινωνίας, είναι η επεξεργασία μιας επιλογής και αναφέρεται σε μια αφηρημένη διαδικασία όπου εμπλέκονται περισσότερα από ένα συστήματα. Η αποτελεσματική επικοινωνία συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της σχολικής μονάδας, στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και τελικά στην ανάπτυξη ολόκληρου του οργανισμού (Κοντάκος, 2014).

Ανάπτυξη διδασκαλίας

Η διδασκαλία είναι ένας κομβικός τομέας λειτουργίας όσον αφορά την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η διδασκαλία περιγράφεται ως ένα ζωντανό πλέγμα/δίκτυο επικοινωνίας διαφορετικών συστημάτων, όπου το ένα είναι περιβάλλον για το άλλο και αναπτύσσει τη δική του κατεύθυνση. Έτσι αποδεικνύεται η αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ διδασκαλίας και επικοινωνίας. Μια επιτυχημένη επικοινωνία συμβάλλει στην πραγματοποίηση μιας επιτυχημένης διδασκαλίας. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι πρωταρχικής σημασίας όσον αφορά στην ανάπτυξη διδασκαλίας. Ο διευθυντή/ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι υποστηρικτός και ενισχύει την προσπάθεια εφαρμογής των κατάλληλων προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική διαδικασία. Επίσης, ασκεί μια εποικοδομητική αξιολόγηση στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να παρέχει τη κατάλληλη ανατροφοδότηση (θεοδωρίδης & Κυθραιώτης, 2010-2011). Επίσης, η ανάπτυξη του προσωπικού έχει άμεση σχέση με τη διδασκαλία αφού ο εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να συμβαδίσει με τις νέες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, θα πρέπει να επιμορφώνεται ώστε να αποκτήσει νέες δεξιότητες και μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες θα αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάπτυξη της τεχνοδομής συντελεί στην ανάπτυξη της διδασκαλίας αφού, σύμφωνα με τον Mintzberg, με τη τεχνοδομή τυποποιούνται νέες μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης, παρέχοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν καινοτομίες και με αυτό τον τρόπο να αναπτύξουν τη διδασκαλία τους. Η σχολική κουλτούρα και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της διδασκαλίας, αφού αποτελεί σε γενικές γραμμές τις αξίες και τις παραδοχές της σχολικής μονάδας. Έτσι λοιπόν, αν η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται ως πρωτοποριακή και υποστηρίζει την εφαρμογή καινοτομιών, τότε και η διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται με τον ίδιο τρόπο, χρησιμοποιώντας δηλαδή, νέες μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολικό κλίμα είναι επίσης ένας τομέας που επηρεάζει την ανάπτυξη της

διδασκαλίας. Στα πλαίσια ενός θετικού σχολικού κλίματος, αναπτύσσεται μια καλή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, λειτουργώντας με θετικό τρόπο όσον αφορά στην απόδοση των καθηγητών και εν συνεχεία στην επίδοση των μαθητών. Το κλίμα της σχολικής τάξης έχει και αυτό άμεση σχέση με την ανάπτυξη της διδασκαλίας, αφού μία διδασκαλία για να είναι επιτυχημένη προϋποθέτει μια καλή και ήρεμη ατμόσφαιρα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επίσης, μια καλή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών που βρίσκονται στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, δηλαδή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι ευνόητο ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της διδασκαλίας εφόσον όλες οι πλευρές είναι θετικά προϊδεασμένες. Το ίδιο ισχύει και για την ανάπτυξη των Εξωτερικών Συνεργασιών της σχολικής μονάδας, αφού μια καλή συνεργασία όπως για παράδειγμα με την οικογένεια, ή την τοπική κοινωνία ή άλλες σχολικές μονάδες, επιφέρει νέες γνώσεις και εμπειρίες, οι οποίες δύναται να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της διδασκαλίας. Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης και διασφάλισης ποιότητας σε σχέση με την ανάπτυξη διδασκαλίας, αυτό που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι ότι, ένα σχολείο το οποίο χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια να διασφαλίζει την ποιότητα σε όλους τους τομείς και τις δράσεις του είναι σίγουρο ότι και οι μέθοδοι διδασκαλίας προσεγγίζονται με το ίδιο μοτίβο. Η εισαγωγή καινοτομιών που αφορούν ή επηρεάζουν τη διδασκαλία και την ανάπτυξη της, συμβάλλουν στο να ανταποκρίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία στις νέες σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου. Τέλος, η διαχείριση αλλαγών στη σχολική μονάδα που αφορά στη διδασκαλία ή την επηρεάζει έμμεσα, αναφέρεται κυρίως στο πως συμπεριφέρεται και αντιδρά είτε το πρόσωπο το οποίο θα φέρει και θα εφαρμόσει μια καινοτομία στη σχολική μονάδα είτε το πρόσωπο το οποίο θα είναι αποδέκτης αυτής. Ένα καλό κλίμα και μια καλή διάθεση είναι απαραίτητη από όλες τις πλευρές.

Ανάπτυξη Ηγεσίας και Μάνατζμεντ

Η σχολική ηγεσία σχετίζεται με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με τέτοιο τρόπο ώστε ο σχολικός ηγέτης να έχει την ικανότητα να επηρεάσει το εκπαιδευτικό προσωπικό θετικά, ακολουθώντας τον όσον αφορά την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Το μάνατζμεντ σχετίζεται με τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας, έχει να κάνει με ένα σύνολο δραστηριοτήτων οργάνωσης των πόρων, με σκοπό μια αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι διαμορφωμένη σε εθνικό επίπεδο. Επομένως το πρόσωπο το οποίο είναι υπεύθυνο για

τη διοίκηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι και διευθυντής αλλά και ηγέτης ώστε να είναι αποτελεσματικός, όσον αφορά την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Τέλος είναι αυτός, ο οποίος παρακολουθεί και ασκεί εποικοδομητική αξιολόγηση στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, παρέχοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους συνεργάτες του (Θεοδωρίδης- Κυθραιώτης, 2010-11).

Ανάπτυξη Προσωπικού

Η ανάπτυξη του προσωπικού είναι μια γενική έννοια η οποία συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη διότι συντελεί στην επαγγελματική αλλά και στην προσωπική τους εξέλιξη (Αθανασούλα – Ρέππα και συν., 1999). Με το να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί, αποκτούν νέες γνώσεις, με τις οποίες έχουν πλέον τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σκοπός όλης αυτής της προσπάθειας είναι πάντα η βελτίωση, η εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας για μια αναβαθμισμένη και ποιοτικότερη εκπαίδευση γενικά. Επίσης, σημαντικό ρόλο κατέχει και η δημιουργία ενός καλού επικοινωνιακού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς έτσι προωθείται η ομαλή συνεργασία και κατ' επέκταση η ανάπτυξη της.

Ανάπτυξη Τεχνοδομής

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2007: 66) η τεχνοδομή «αποτελεί ένα σύστημα στελεχών ειδικευμένων σε θέματα εκπαίδευσης, τα οποία μελετούν και αναλύουν το εκπαιδευτικό σύστημα, θέτουν στόχους, προγραμματίζουν το εκπαιδευτικό έργο, τυποποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη, με βασικό στόχο το εκπαιδευτικό σύστημα ως ανοικτό σύστημα να προσαρμόζεται στο περιβάλλον μεταφέροντας στο εσωτερικό του τις μεταβολές του περιβάλλοντος». Επίσης, σύμφωνα με τον Mintzberg, με την τεχνοδομή τυποποιούνται νέες μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης με την βοήθεια των ειδικών, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επέμβουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναλαμβάνοντας δράση να εφαρμόσουν καινοτομίες, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο τον επαγγελματισμό τους.

Ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η σχολική κουλτούρα ορίζεται ως εξής: *«είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από τις άλλες»*. Ακολουθώντας τη σκέψη της συστημικής θεωρίας και εκλαμβάνοντας τη σχολική κουλτούρα και τη σχολική μονάδα ως συστήματα, η αλλαγή και η βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, αποτελεί αλλαγή και βελτίωση του ίδιου του οργανισμού, δηλαδή του σχολείου.

Ανάπτυξη Κλίματος Σχολικής Μονάδας

Οι περισσότεροι μελετητές εκλαμβάνουν το σχολικό κλίμα ως ένα ψυχολογικό δημιούργημα που προέρχεται από τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και γι' αυτό το καθιστά μοναδικό για κάθε σχολική μονάδα και είναι αυτό που την κάνει να διαφοροποιείται από τις άλλες. Σύμφωνα με την Αγγελάκου (2011:59) το κλίμα της σχολικής μονάδας, αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού, ενώ παράλληλα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών. Σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος αποτελούν η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, το ύφος της σχολικής ηγεσίας, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, η οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας αλλά και το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

Ανάπτυξη Κλίματος Σχολικής Τάξης

Το κλίμα της σχολικής τάξης αποτελείται από «τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους» (Τριλιανός, 2013:383). Το θετικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπού της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη Εσωτερικών Συνεργασιών της Σχολικής Μονάδας

Η σχολική μονάδα ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα διαδρά, ανταλλάσει πληροφορίες με τα υποσυστήματα του, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελούν για παράδειγμα οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί κ.τ.λ. Επομένως, οι εσωτερικές συνεργασίες αφορούν στις διεργασίες και σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008: 35), αποτελείται κατά κύριο λόγο από τη διεύθυνση, από την τοποθεσία, από τους ανθρώπινους πόρους, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και τέλος από την οργανωτικότητα του σχολείου.

Ανάπτυξη Εξωτερικών Συνεργασιών της Σχολικής Μονάδας

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η Σχολική Μονάδα πέρα από τα υποσυστήματα διαδρά, ανταλλάσσει πληροφορίες με τα συστήματα που την περιβάλλουν και αποτελούν στη συγκεκριμένη περίπτωση τις εξωτερικές συνεργασίες της σχολικής μονάδας όπως είναι για παράδειγμα η οικογένεια, η τοπική κοινότητα, άλλες σχολικές μονάδες κ.τ.λ. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αποκομίσει νέες γνώσεις, εμπειρίες, καινοτομίες, νέες μεθόδους διδασκαλίας και άλλα οφέλη που βοηθούν στην επίτευξη του σκοπού, ο οποίος είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012: 43), οι παράγοντες που βρίσκονται εκτός των ορίων της σχολικής μονάδας, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με αυτή.

Ανάπτυξη και Διασφάλιση Ποιότητας στη Σχολική Μονάδα

Η έννοια της ποιότητας επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Κάποιο ορισμοί περιγράφουν την ποιότητα ως: τον καθορισμό και την επίτευξη προτύπων αριστείας, την αποδοτική επένδυση, την άριστη σχέση σκοπού και αποτελέσματος, ανάλογα βέβαια, υπό ποιο πρίσμα μελετάται κάθε φορά. Σύμφωνα με την Unesco (2004), τέσσερα είναι τα βασικά συστατικά της εκπαίδευσης: τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές, που θα λάβει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, πως θα μάθουν οι μαθητές και ποια θα είναι τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά αντιστοιχία λοιπόν, αναφέρεται στους σκοπούς και τους στόχους που θέτονται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, στον εξοπλισμό των σχολείων, στην επάρκεια των πόρων, στην ασφάλεια, στις συνθήκες μάθησης, στις μεθόδους διδασκαλίας, στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και τέλος

στα γνωστικά, ψυχοκοινωνικά και τεχνικά αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Όσον αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας σύμφωνα με τον Cuttance (1994), είναι μια ολιστική προσέγγιση που έχει ως σκοπό να ορίσει όλες εκείνες τις διαδικασίες οι οποίες θα οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την ίδια την ποιότητα.

Εισαγωγή καινοτομιών στην Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική καινοτομία θα μπορούσε να περιγραφεί ως την πραγματοποίηση όλων των ενεργειών που αφορούν και περιλαμβάνουν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και σχετίζονται με την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Δακοπούλου, 2008). Το ελληνικό σχολείο προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις εισήγαγε διάφορα καινοτόμα προγράμματα και δράσεις, όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Σταδιοδρομίας, τα Πολιτιστικά Προγράμματα, οι Πανελλήνιοι μαθητικοί διαγωνισμοί, το πρόγραμμα Erasmus, που αφορά στην κινητικότητα μαθητών και καθηγητών με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και της ευρωπαϊκής διάστασης, η σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η χρήση μέσα στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών, διαδραστικών πινάκων, προτζέκτορων και η εφαρμογή του ολοήμερου προγράμματος.

Διαχείριση αλλαγών στη Σχολική Μονάδα

Η διαχείριση της αλλαγής αποτελεί ένα πρόγραμμα δράσης, ώστε να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα αυτής της διαδικασίας και του άγχους που προκαλείται στους εμπλεκόμενους, το οποίο περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου και της πορείας της συγκεκριμένης αλλαγής. Παράλληλα, έχει ως στόχο την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του παραγόμενου συλλογικού έργου, ώστε να υπάρξει ενότητα ανάμεσα στη δράση και στο σκοπό (θεοφιλίδης, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Εισαγωγή

Μια διαδικασία για να χαρακτηριστεί ως διδασκαλία απαιτεί την ύπαρξη τριών στοιχείων του/της δασκάλου/ας, του/της μαθητή/τριας και του αντικειμένου διδασκαλίας. Δάσκαλος/α είναι το άτομο όπου μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης, έχει καταρτιστεί με το ειδικό γνωστικό υπόβαθρο ώστε να συμβάλλει στην άσκηση της συστηματικής και οργανωμένης μετάδοσης γνώσεων. Ο μαθητής/τρια είναι το αναπτυσσόμενο άτομο το οποίο προσπαθεί διαρκώς να αφομοιώνει τις γνώσεις οι οποίες προσφέρονται από τον/την δάσκαλο/α. Τα αντικείμενα διδασκαλίας είναι τα πράγματα, τα κοινωνικά και φυσικά φαινόμενα, τα γεγονότα αλλά και οι αξίες του πολιτισμού τα οποία παρέχονται στους μαθητές/τριες ως μορφωτικά αγαθά (Χριστιάς, 1992).

2.2 Διδασκαλία

2.2.1. Ορισμός της διδασκαλίας

Στη βιβλιογραφία συναντάται μια πληθώρα ορισμών της διδασκαλίας, οι οποίες διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους. Στον καθένα από αυτούς τους ορισμούς αγνοούνται ή τονίζονται σε διαφορετικό βαθμό τα κοινωνιολογικά, ψυχολογικά διδακτικά και τεχνολογικά στοιχεία της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2006).

Στην διδασκαλία πραγματοποιούνται μια σειρά από ενέργειες που σκοπό έχουν τη μάθηση στις οποίες περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι οργανωτικές ενέργειες (Ματσαγγούρας, 2002). Σύμφωνα με τον Gange «διδασκαλία είναι το σύνολο των ενεργειών που κάνει ο εκπαιδευτικός για να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση, πράγμα που υπονοεί ότι ο εκπαιδευόμενος με τις κατάλληλες ενέργειες του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών, μπορεί και αυτός να παράγει γνώση και όχι μόνο να δέχεται τη γνώση. Όπως αναφέρει ο Φλουρής, (1992) η διδασκαλία υφίσταται στο πλαίσιο της άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας και αποτελεί το σύστημα προγραμματισμένων και μεθοδικών ενεργειών που στόχο έχουν τη μάθηση.

Κατά τον Σάλτα (2009), όσον αφορά στη διδασκαλία η κάθε επιστήμη, ανάλογα με τις ανάγκες της διαμορφώνει τη διδασκαλία της δημιουργώντας ένα πλαίσιο, στο οποίο βασίζεται, ώστε να μεταδώσει τις απαραίτητες γνώσεις. Σύμφωνα με την

Scheunpflug (2001) και την εξελικτική της θεώρηση, η διδασκαλία νοείται ως μια πολιτισμική επινόηση, όπου η ατομική ανάπτυξη ενός ατόμου συνδέεται με τους αξιακούς προσανατολισμούς και τα πολιτισμικά αγαθά μιας κοινωνία. Το κάθε άτομο, λοιπόν, προετοιμάζεται για την μελλοντική κοινωνική του ένταξη, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες επιδέχονται αξιολόγηση από διάφορους φορείς.

2.2.2. Μέθοδοι της διδασκαλίας

Η διαδικασία της διδασκαλίας διαμορφώνεται ανάλογα με τον ρόλο που διαδραματίζει καθένας από τους παράγοντες της, δηλαδή του/της δασκάλου/ας, του/της μαθητή/τριας και του διδακτικού αντικειμένου. Επομένως, καταλυτικό και κυρίαρχο ρόλο παίζει άλλοτε ο/η δάσκαλος/α, άλλοτε ο/η μαθητής/τρια και κάποιες άλλες φορές, βασικό σημείο στη διαδικασία της διδασκαλίας αποτελεί η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων σε αυτήν ή ακόμα και η δραστηριοποίηση του συνόλου της τάξης (Διαμαντόπουλος, 2002).

Σύμφωνα με τον Haspas (1942, στο Δερβίσης, 1998) νοείται μια σκόπιμη κατευθυντήρια διάσταση, την οποία ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τις διδακτικές ενέργειες και πράξεις τους, καθώς και οι μαθητές/τριες όσον αφορά τις δικές τους πράξεις, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί σκοποί και στόχοι.

Έτσι λοιπόν, οι μέθοδοι διδασκαλίας ανάλογα με τη διδακτική παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, την εμπλοκή του/της μαθητή/τριας μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες (Ματσαγγούρας, 2003).

Δασκαλοκεντρικές μέθοδοι: Στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους ο/η δάσκαλος/α είναι στο επίκεντρο. Η διδασκαλία έχει ως σκοπό την προσφορά γνώσεων και δεξιοτήτων από τον/την δάσκαλο/α στον/στην μαθητή/τρια ο/η οποίος/α όμως θα πρέπει να ακολουθήσει τον τρόπο σκέψης αλλά και τον ρυθμό που καθορίζει ο/η δάσκαλος/α (Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003).

Σύμφωνα να τον Hargreaves (1982, στο Καρδάκη, 2001) ο/η δάσκαλος/α προκαθορίζει ένα πλαίσιο εργασίας μέσα στο οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη να διαχειρίζεται ο ίδιος, ως ειδικός, τα μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό, αποδίδοντας στους μαθητές/τριες τον ρόλο των άδειων δοχείων. Η αυθεντία του/της δασκάλου/ας γίνεται ισχυρότερη από την αυθεντία του αντικειμένου το οποίο διδάσκει.

Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση πηγάζει από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες βασικός διαχειριστής του πλαισίου και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο/η μαθητής/τρια δομεί τις εμπειρίες που αποκομίζει κατακτώντας σταδιακά μια σειρά από μετρήσιμους προκαθορισμένους στόχους, συσσωρεύει γνώση, ώστε να καλύψει τις προδιαγεγραμμένες μελλοντικές ανάγκες του. Η συμπεριφοριστική παιδαγωγική δεν θεωρείται επαρκής για την ανάπτυξη ανώτερων μορφών σκέψης, ικανοτήτων και προσωπικότητας (Φεσάκης, 2014).

Μαθητοκεντρικές μέθοδοι: στις μαθητοκεντρικές μεθόδους το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τον/την δάσκαλο/α στον/στην μαθητή/τρια. Η διδακτική διαδικασία αποκτά ενεργητικό χαρακτήρα, βασίζεται πλέον στα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας (Ματσαγγούρας, 2003). Βασική αρχή αποτελεί η συνειδητή και απόλυτη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Επίκεντρο, λοιπόν, σε αυτές τις μεθόδους είναι ο/η μαθητής/τρια (Κυριαζής & Μπακογιάννη, 2003).

Στις μαθητοκεντρικές μεθόδους ο/η εκπαιδευτικός αποκτά πλέον βοηθητικό χαρακτήρα και ο/η μαθητής/τριας ευθύνεται πλήρως για τη μάθηση του/της (Ματσαγγούρας, 2003).

Μικτές Μέθοδοι διδασκαλίας: Στις μικτές μεθόδους διδασκαλίας, στην εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται η συμμετοχή τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του/της μαθητή/τριας, για το λόγο αυτό δεν θεωρούνται ούτε αμιγώς δασκαλοκεντρικές, ούτε αμιγώς μαθητοκεντρικές. Στις συγκεκριμένες μεθόδους κυρίαρχο ρόλο έχει ο/η εκπαιδευτικός, αλλά υπάρχει ταυτόχρονη ενεργοποίηση και του/της μαθητή/τριας, ο/η οποίος/α θα πρέπει να παρακολουθεί με προσοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να υπάρχει η ενεργή συμμετοχή του/της στην ανάπτυξη οποιουδήποτε διαλόγου αλλά και η ικανότητα να απαντά σε ερωτήσεις οι οποίες πραγματοποιούνται κατά την εξέλιξη της (Ματσαγγούρας, 2003).

Υπάρχουν κάποιες ακόμα μέθοδοι, οι οποίες όμως θεωρούνται ως εξέλιξη των μαθητοκεντρικών μεθόδων. Βασικό τους σημείο είναι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και του/της δασκάλου/ας (Κυριαζής και Μπακογιάννης, 2003). Επίκεντρο στις συγκεκριμένες μεθόδους είναι οι μαθητές αλλά πλέον ως ομάδα και όχι ως άτομα. Η συνεργασία, στο πλαίσιο των ομάδων βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν διαφορετικές προσεγγίσεις για ένα θέμα, κάνοντας τη μάθηση αποτελεσματικότερη. Κεντρικό ρόλο, λοιπόν αποκτά η ομάδα, παρόλα αυτά δεν τίθεται θέμα υποβάθμισης του/της δασκάλου/ας, καθώς το αντικείμενο της

διδασκαλίας αλλά και η σύνθεση των ομάδων αποτελεί απόφαση του (Ματσαγγούρας, 2000).

2.2.3. Σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας

Η διδασκαλία σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004), αποτελεί ένα καθολικής και πρωταρχικής σημασίας φαινόμενο και διακρίνεται σε φυσική και σε συστηματική ή σχολική. Η φυσική συντελείται οπουδήποτε εκτός σχολείου, ασυνείδητά και ευκαιριακά ενώ στην συστηματική διδασκαλία, όσον αφορά στην υλοποίησή της, χρησιμοποιούνται στρατηγικές και μεθοδολογικά σχήματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους/τις μαθητές/τριες, το περιβάλλον της τάξης και το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, θέτονται στόχοι ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και της κοινωνίας, αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων μέσω αντικειμενικών και έμπειρων κριτηρίων και τέλος εμπεριέχονται στοιχεία προσωπικής σύλληψης και δημιουργίας του εκπαιδευτικού.

Η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη ικανοτήτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας, το οποίο με σαφήνεια έχει προδιατυπωθεί και αναμένεται ως συμπεριφορά από τον εκπαιδευόμενο, αποτελεί το σκοπό του μαθήματος (Χριστιάς, 2003:47). Για την επίτευξη του τελικού σκοπού είναι απαραίτητος ο προγραμματισμός της διδασκαλίας. Θεωρείται μια δύσκολη και σημαντική εργασία, καθώς ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να πάρει σημαντικές αποφάσεις, οι οποίες αφορούν:

α) στην επιλογή των στόχων του μαθήματος, μια διαδικασία η οποία δεν είναι πάντα εύκολη και προφανής, αφού υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, συχνά υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις, όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις αντιλήψεις του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού και στις προσδοκίες της κοινωνίας.

β) στον νοητό σχεδιασμό του μαθήματος, έτσι ώστε να ακολουθείται μια σειρά στην εξέλιξη της διδασκαλίας.

γ) στην οργάνωση των επιμέρους δραστηριοτήτων, μέσα σε χρονικά όρια τα οποία έχουν προκαθοριστεί, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας, 2001).

2.2.4. Αποτελεσματική διδασκαλία

Η διδασκαλία σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2009:98) είναι μια διαδικασία σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ μαθητή/τριας, εκπαιδευτικού και διδασκόμενου αντικειμένου.

Κατέχει έναν από τους πιο σημαντικούς ρόλους στην προσπάθεια να επιτευχθούν οι στόχοι της αγωγής, καθιστώντας την μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολείου. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο κάθε ένας από τους τρεις βασικούς παράγοντες της, δηλαδή ο/η μαθητής/τρια, ο/η εκπαιδευτικός και το διδακτικό αντικείμενο, επηρεάζουν καταλυτικά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Διαμαντόπουλος, 2002:126).

Ο Βερτσέτης (2003) αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία θα πρέπει να διαθέτει τα εξής γνωρίσματα:

- α) η διαδικασία να είναι σκόπιμη και να προϋποθέτει μεθοδικότητα και οργάνωση.
- β) να διακατέχεται από ενεργητικό και παράλληλα από εκτελεστικό χαρακτήρα.
- γ) να περιλαμβάνει στοιχεία αντιπαράθεσης, καθώς είναι μια διαδικασία αμφίδρομης επενέργειας.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία η οποία διακρίνεται από συγκεκριμένους σκοπούς, στους οποίους ανήκουν η μάθηση και η ανάπτυξη. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των σκοπών της διδασκαλίας είναι η σωστή οργάνωση και μεθοδικότητα. Για να επιτευχθεί η μάθηση αλλά και η διευκόλυνση είναι απαραίτητο να διαμεσολαβήσει η διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητή από τον/την μαθητή/τρια. Όσον αφορά στην νοητική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας, το πιο αποτελεσματικό μέσο αποτελεί η διαπροσωπική επικοινωνία. Πρόκειται δηλαδή, για τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεπικοινωνίας μεταξύ του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες αλλά και των μαθητών/τριών μεταξύ τους. Η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού, η ιδιοσυγκρασία των μαθητών/τριών και το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη είναι παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται η ανάπτυξη αυτών των σχέσεων.

Όσον αφορά τον ενεργητικό και εκτελεστικό της χαρακτήρα, ο ενεργητικός της χαρακτήρας προκύπτει από τη συντονισμένη ενεργοποίηση του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών της τάξης, η οποία είναι προ απαιτούμενη για την υλοποίηση των σκοπών της διδακτικής διαδικασίας. Ο εκτελεστικός της χαρακτήρας προκύπτει, από το ότι η διδασκαλία μεσολαβεί για την υλοποίηση του Αναλυτικού

Προγράμματος, μέσω του οποίου καθορίζεται απόλυτα ο τρόπος με τον οποίο αυτή θα κινηθεί (Ματσαγγούρας, 1999).

Τέλος, δημιουργούνται σοβαρά διλήμματα στον/στην εκπαιδευτικό όσον αφορά τον τρόπο δράσης του/της στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, εξαιτίας των αντιφάσεων και της πολλαπλότητας που διακρίνουν τους σκοπούς της Παιδαγωγικής σε συνδυασμό με τις μεταβολές, που αφορούν στην ποιότητα και στην ποσότητα του μαθησιακού αντικειμένου και στις εναλλασσόμενες συμπεριφορές των μαθητών/τριών. Τα διλήμματα αυτά σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο και τις ανθρώπινες αντοχές δημιουργούν συγκρούσεις, γεγονός που δικαιολογεί την διδασκαλία ως μια διαδικασία στην οποία ενέχονται στοιχεία αντιπαράθεσης (Ματσαγγούρας, 1999).

2.3 Η Συστημική Θεωρία στη διδασκαλία

Η διδασκαλία αποτελεί ένα σύνολο γεγονότων συστημικά οργανωμένων με σκοπό να ευνοήσουν τις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης (Bertrand, 1994).

Σύμφωνα με τον Γαβαλά (2011), θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η συστημική εκπαίδευση έχει τις βάσεις τις στον κονστρουκτιβισμό, καθώς δίνεται η ευκαιρία και η ελευθερία στον/στην μαθητή/τρια να μαθαίνει με τον δικό του/της ρυθμό και επομένως, να κατασκευάζει μόνος/η του/της τη γνώση. Η βασική μέθοδος που χρησιμοποιείται βασίζεται στην αρχή της αλληλεπίδρασης, η οποία μπορεί να εμφανίζεται είτε με την μορφή παιχνιδιού είτε με τη μορφή εξομοίωσης με τη χρήση ή όχι ηλεκτρονικού υπολογιστή. Βασικό σημείο της διδασκαλίας στη συστημική εκπαίδευση αποτελεί η αλληλοδιδασκτική. Πιο συγκεκριμένα, ένα νέο θέμα διδάσκεται από τους/τις μαθητές/τριες στους/στις συμμαθητές/τριες τους, έτσι ώστε η διδασκαλία να γίνεται περισσότερο ελκυστική. Στόχο της διδασκαλίας αποτελεί η δημιουργία, στην οποία και κατευθύνονται οι μαθητές/τριες αποφεύγοντας την μίμηση, την αντιγραφή ή την απομνημόνευση. Επίσης, οι μαθητές/τριες καθοδηγούνται ως προς το να κατανοήσουν το ρόλο που παίζει ο χρόνος, ως βασικό στοιχείο, το οποίο απαιτείται για την πραγματοποίηση όλων των εργασιών.

Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στη διδασκαλία στόχο έχει την προώθηση της γνώσης και της συνείδησης αλλά και την απόκτηση της ικανότητας από τους/τις μαθητές/τριες να συνεργάζονται με σκοπό την επίλυση προβλημάτων. Επίσης, όσον αφορά την επιτυχία στην απόκτηση και διατήρηση της ποιότητας της διδασκαλίας

πραγματοποιείται μόνο όταν η γνώση συνδυάζεται με την πρακτική εφαρμογή της και όχι με τη μετάδοση μιας στείρας γνώσης. Στην εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στη διδασκαλία, σημαντικό ρόλο παίζει, όλα τα μέρη του σχολικού συστήματος, όπως είναι οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές/ντριες, η οικογένεια να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Όσον αφορά, την επίδοση των μαθητών/τριών και τη βελτίωση της, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι υποστηρικτικοί και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να διακατέχονται από εσωτερικά κίνητρα για την επιτυχία της. Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί η σημασία της ανατροφοδότησης, η οποία θα πρέπει να πραγματοποιείται με τον ορθό τρόπο, από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, όπως είναι οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές/ντριες, οι γονείς με στόχο μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία (Γαβαλάς, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ

3.1 Ιστορική ανάδρομή

Ο όρος «Αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Eugen Bleurer, Ελβετικής καταγωγής, το 1911 προκειμένου να προσδιοριστούν τα ενήλικα άτομα που παρουσίαζαν σχιζοφρένεια (όρο που επίσης ο E. Bleurer διατύπωσε πρώτος). Με τον δεύτερο αυτό όρο, προσδιόριζε την αδυναμία και τον περιορισμό των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου-ασθενή και την καθοδήγηση του εαυτού του σε απομόνωση και, κατ' επέκταση, σε αλληλεπίδραση μόνο με τον εαυτό του. Κατά την άποψή του, «αυτισμός ονομάζεται η διαταραχή κατά την οποία το άτομο απομονώνεται στον εαυτό του, δεν έχει κοινωνικές επαφές και απέχει από την πραγματικότητα χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει εσωτερική σκέψη» (Συνοδινού, 1996). Όπως ο ίδιος αναφέρει στο *Annalectes* (Paris 1926) «Η αυτιστική ευαισθησία και η αυτιστική σκέψη έχουν τους δικούς τους νόμους» (Συνοδινού, 1996).

Προϊόντος του χρόνου, έγιναν μελέτες και έρευνες και από άλλους δύο ψυχιάτρους, τον L. Kanner και τον H. Asperger. Ο μεν Kanner, παιδοψυχίατρος αμερικανικής καταγωγής, δημοσίευσε μελέτη το 1943 κατά την οποία περιέγραφε τον αυτισμό ως μία «εγγενή διαταραχή του συναισθήματος». Στη μελέτη του αυτή συμπεριέλαβε 11 περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών, των οποίων τα χαρακτηριστικά που κατέγραψε ήταν η εσωστρέφειά τους και η αδυναμία επικοινωνίας. Ο δε Asperger την ίδια εποχή (1944) κατέγραψε στην Αυστρία 4 περιπτώσεις με παρόμοια συμπτώματα. Έτσι, παρατηρώντας οι ψυχίατροι τις διακρίσεις στις συμπεριφορικές διαταραχές, όπως ελλειμματική κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη, περιορισμένα ενδιαφέροντα, κ.λπ. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), σταδιακά, στο φάσμα των αυτιστικών διαταραχών εντάχθηκαν, πέραν του «κλασσικού αυτισμού», το σύνδρομο Asperger, η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Καθοριζόμενη Διαφορετικά (PDD-NOS), το Σύνδρομο Rett και η Αποδιοργανωτική Διαταραχή της Παιδικής ηλικίας (Κασσάς et alii, 2021). Με τον τρόπο αυτό αναπτύχθηκαν οι βάσεις για την σύγχρονη ανάλυση του φαινομένου.

Σημείο σταθμός της παγίωσης της διαταραχής του αυτισμού θεωρείται η δεκαετία του 1980, μόλις 60 χρόνια πριν, καθώς τότε αναφέρεται πρώτη φορά επίσημα στο

Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας. Τα τελευταία δε χρόνια, διευκολύνθηκε η μετάδοση και ανταλλαγή της γνώσης μεταξύ επαγγελματιών, δομών/υπηρεσιών και κρατών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

3.2 Ορισμός διαταραχής αυτιστικού φάσματος

Αναφερόμενοι στην έννοια του «αυτισμού», θα πρέπει να δούμε αρχικά την ετυμολογική ερμηνεία της λέξης: ο όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός», η οποία υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος.

Η αυτιστική διαταραχή ή αυτισμός είναι μια σοβαρή, εφ' όρου ζωής αναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες που αφορούν στις κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας και στις αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθώς και από περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών και ενδιαφερόντων. Χαρακτηρίζεται ως διαταραχή φάσματος, καθώς κυμαίνεται από ηπιότερες έως βαρύτερες μορφές (Καλύβα, 2005).

Σύμφωνα με τον Jordan (1995), «ο αυτισμός είναι μια ισόβια νευροψυχιατρική διαταραχή και τα άτομα που πάσχουν απ' αυτήν αντιλαμβάνονται με ένα δικό τους τρόπο τα όσα βλέπουν, ακούνε και αισθάνονται. Κατά συνέπεια, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην επικοινωνία, στην εκπαίδευση, στη συμπεριφορά, στις κοινωνικές σχέσεις και στη διαβίωση τους». (Jordan, R. & Powel, S., 1995) Ο ιατρικός ορισμός, που ο ίδιος διατύπωσε αργότερα (2000) αναφέρει ότι «Ο αυτισμός ορίζεται και διαγιγνώσκεται στη βάση χαρακτηριστικών μορφών συμπεριφοράς, όμως δεν υπάρχουν συμπεριφορές που να αποτελούν από μόνες τους μονοσήμαντη ένδειξη αυτισμού. Η συμπεριφορά είναι ουσιώδης για την αναγνώριση του αυτισμού, αλλά από μόνη της δεν μας βοηθά να κατανοήσουμε την πάθηση αυτή ή να αποφασίσουμε για τον τρόπο προσέγγισης της».

Σύμφωνα με την Harpe (1998), «ο αυτισμός είναι μια ιδιάζουσα αναπτυξιακή διαταραχή, βιολογικά προσδιορισμένη, που συνοδεύεται συνήθως, από γενικές μαθησιακές δυσκολίες (νοητική υστέρηση) και αφορά κυρίως τη συνύπαρξη

ελλειμμάτων στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και την δημιουργική φαντασία».

Η Frith (1999) στη δική της μελέτη διατύπωσε ότι «ο αυτισμός είναι αόρατος. Κανένας δεν μπορεί να τον δει και είναι ένα από τα πράγματα που με κάνουν αυτό που είμαι. Επίσης, ο αυτισμός επηρεάζει τον τρόπο που δουλεύει ο εγκέφαλός μου. Ο εγκέφαλος μοιάζει με έναν Η/Υ που είναι πάντα αναμμένος και βοηθά τους ανθρώπους να ζουν και να μαθαίνουν. Ο αυτισμός κάνει τον εγκέφαλό μου να λειτουργεί μερικές φορές διαφορετικά από τον εγκέφαλο των άλλων ανθρώπων. Το να έχεις εγκέφαλο με αυτισμό είναι σαν να έχεις έναν Η/Υ με λειτουργικό σύστημα με αυτισμό ενώ οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν ένα συνηθισμένο λειτουργικό σύστημα. Ο αυτισμός με κάνει να καταλαβαίνω τον κόσμο με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Μερικές φορές καταλαβαίνω όπως οι άλλοι άνθρωποι και μερικές φορές καταλαβαίνω τον κόσμο διαφορετικά. Τέλος, ο αυτισμός είναι ένας άλλος τρόπος σκέψης και ύπαρξης».

Η Wing το 2000 δήλωσε ότι «ο αυτισμός θεωρείται μια εκ γενετής αναπτυξιακή διαταραχή του εγκεφάλου και το άτομο που πάσχει από αυτισμό ζει με αυτόν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Είναι μια διαταραχή που εμποδίζει τα άτομα να κατανοούν σωστά όσα βλέπουν, ακούν και γενικά αισθάνονται κι έτσι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους».

Ο ευρύτερα αποδεκτός ορισμός του αυτισμού προέρχεται από το DSM-V, ο οποίος χρησιμοποιείται από την Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρία (2013) για τη διάγνωση και αναγνώριση χαρακτηριστικών των ειδικών νοητικών και συναισθηματικών διαταραχών. Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος πλέον είναι ο επικρατέστερος όρος για να περιγράψει, περικλείσει και συγχωνεύσει τις ακόλουθες διαγνώσεις:

1. την Αυτιστική Διαταραχή,
2. το Σύνδρομο Rett,
3. την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή,
4. το Σύνδρομο Asperger και
5. Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές μη προσδιορισμένες αλλιώς συμπεριλαμβανομένου και του «Άτυπου Αυτισμού».

Τα διαγνωστικά κριτήρια των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, σύμφωνα με το DSM-V είναι τα εξής:

- 1) Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε διάφορους τομείς:
 - α) ελλείμματα στη κοινωνικο-συναισθηματική αλληλεγγύη
 - β) ελλείμματα στις μη λεκτικές συμπεριφορές επικοινωνίας, οι οποίες χρησιμοποιούνται στη κοινωνική αλληλεπίδραση και
 - γ) ελλείμματα στην ανάπτυξη, κατανόηση και διατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων.
- 2) Επαναλαμβανόμενα, περιοριστικά πρότυπα συμπεριφοράς δραστηριοτήτων ή ενδιαφερόντων.
 - α) στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες μηχανικές κινήσεις, χρήση των αντικειμένων ή της ομιλίας.
 - β) επιμονή, όσον αφορά στην επανάληψη στην επανάληψη, ανελαστική προσκόλληση σε ρουτίνες ή τελετουργικά ή λεκτικοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας
 - γ) περιορισμένα και απόλυτα ενδιαφέροντα, τα οποία δεν είναι φυσιολογικά σε ένταση ή σε εστίαση
 - δ) ασυνήθιστο ενδιαφέρον, όσον αφορά στην αισθητική πλευρά του περιβάλλοντος ή υπερ- ή υποαντιδραστικότητα σε αισθητικά ερεθίσματα.
- 3) Τα συμπτώματα πρέπει να υπάρχουν στην πρώιμη περίοδο ανάπτυξης.
- 4) Τα συμπτώματα επιφέρουν κλινικά σημαντικά κωλύματα στην εργασιακή, κοινωνική ή κάποια άλλη συνιστώσα της τρέχουσας λειτουργικότητας.
- 5) Οι διαταραχές αυτές δεν μπορούν να εξηγηθούν καλύτερα από διανοητική διαταραχή ή συνολική καθυστέρηση της ανάπτυξης. Οι διανοητικές διαταραχές συχνά συνυπάρχουν με τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (APA, 2013).

3.3 Χαρακτηριστικά του Φάσματος Αυτιστικής Διαταραχής

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει πολλαπλά χαρακτηριστικά, όχι υποχρεωτικά εμφανιζόμενα όλα σε κάθε άνθρωπο που διαγιγνώσκεται στο ΦΑΔ.

Σύμφωνα με τους Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006) έχει καταγραφεί εντυπωσιακή αύξηση του αυτισμού, εξαιτίας της βελτίωσης των διαγνωστικών κριτηρίων αλλά και την έγκαιρη ανίχνευση του.

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής αφορούν στην κοινωνικόσυναισθηματική ανάπτυξη και περιλαμβάνουν τα εξής: έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους, δυσκολία ή ακόμη και αποτυχία στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με άτομα του περιβάλλοντος τους, απουσία βλεμματικής επαφής, πενιχρή μίμηση, χρήση και κατανόηση χειρονομιών, δυσκολία αποκωδικοποίησης των εκφράσεων και των συναισθημάτων των άλλων, μοναχικότητα (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Επίσης, παρουσιάζεται ιδιαίτερη καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη και σε παιδιά με ΔΑΦ χαμηλής λειτουργικότητας ο λόγος ενδέχεται να μην αναπτύσσεται καθόλου (Boucher, Mayes & Bigham, 2008).

Οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006), αναφέρουν ότι, όσον αφορά το γλωσσικό πρότυπο ανάπτυξης, δεν ακολουθούνται τα συνήθη στάδια της τυπικής γλωσσικής και παρουσιάζονται σημαντικές δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση αλλά και στην κατανόηση. Στις περιπτώσεις όπου κατορθώνεται η ανάπτυξη του λόγου, υπάρχουν πολλές ιδιομορφίες και σπανίως εξυπηρετούνται οι επικοινωνιακές σκοπιμότητες.

Ένα από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στην ομιλία των παιδιών με ΔΑΦ είναι η ηχολαλία στην οποία παρατηρείται η επανάληψη (πλήρη ή μερική) των λέξεων ή φράσεων που έχουν ειπωθεί προηγουμένως από άλλους (Roth & Worthington, 2016).

Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν και άλλες κοινωνικές και γλωσσικές ανεπάρκειες. Μια από αυτές αποτελεί η έντονη και επίμονη ενασχόληση τους με δραστηριότητες ή κινητικές στερεοτυπίες, όπως είναι το λίκνισμα μπρος-πίσω, ο στροβιλισμός, η δακτυλοβοσσία, η αιώρηση. Οι ανεπάρκειες αυτές παρατηρούνται σε ποσοστό 50-65% στα παιδιά αυτά (Κακουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΦ αποτελεί η αδιαφορία ή υπερβολική αντίδραση σε απτικά και ακουστικά ερεθίσματα, ενώ σημειώνεται υπερευαισθησία σε ορισμένα γευστικά και οσφρητικά ερεθίσματα (Γενά, 2002). Επίσης, είναι δυνατόν να εντοπιστούν αδιαφορία για δυνατούς θορύβους ή ενόχληση από ένα ψίθυρο (Owens, 2016).

Ακόμα μερικά ελλείματα επικοινωνίας τα οποία ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες και αξίζει να αναφερθούν είναι τα εξής: αδυναμία κατανόησης

παρομοιώσεων, χιούμορ, ιδιωματισμών, προβληματική ενσωμάτωση στοιχείων επικοινωνίας μη λεκτικών, αδυναμία κατανόησης κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών, αδυναμία εκδήλωσης και τροφοδότησης συναισθημάτων, δυσκολία ανάπτυξης διαλόγου, απουσία φαντασίας στη δημιουργία και το παιχνίδι, δυσκολία αποδοχής της μεταβλητότητας στην καθημερινότητα και επιμονή σε ιδιαίτερες λεπτομέρειες, ευερεθιστότητα (Θερμόπουλος, 2020)

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η συμπτωματολογία έχει διαφορετικά επίπεδα: πιο ήπια, μέτριας έντασης και εκδήλωση σοβαρής μορφής ως προς τη λειτουργικότητα των ατόμων αυτών (Frith, 1996).

3.4 Αιτιοπάθογένεια

Παρά την πρόοδο της επιστήμης στα ζητήματα αυτισμού, η αιτιολογία της διαταραχής εξακολουθεί να μην είναι διακριτή. Οι θεωρίες που προκύπτουν από τις επιστημονικές έρευνες προσεγγίζουν την αιτιοπάθογένεια από βιολογικούς, νευρολογικούς και νευροχημικούς παράγοντες. Οι πιο πρόσφατες μελέτες δεν αποκλείουν τα κληρονομικά και γονιδιακά αίτια, καθώς η έναρξη της διαταραχής εντοπίζεται σε πρώιμο στάδιο της ηλικίας του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικά για την ανάπτυξη διαταραχών στο αυτιστικό φάσμα τα οργανικά αίτια. Με αυτόν τον τρόπο, τα συμπτώματα του αυτισμού συνδέονται με ασθένειες ή επιπλοκές κατά την προγεννητική, την περιγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο της ζωής του παιδιού και οι οποίες στη συνέχεια οδηγούν σε διαταραχές των λειτουργιών του εγκεφάλου. Οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι ορισμένες επιπλοκές κατά την περίοδο κύησης ή κατά τη διάρκεια της γέννησης αποτελούν βασικό αίτιο (Κυπριωτάκης, 2003).

Σε κάποια άτομα με αυτισμό έχουν ανιχνευθεί χρωμοσωμικές ανωμαλίες, καθώς το 20% των ανδρών με σύνδρομο X έχουν αυτισμό. Το σύνδρομο X απαντάται συχνότερα στα αγόρια και κάποια από τα χαρακτηριστικά του είναι η νοητική ανεπάρκεια, οι σωματικές παραμορφώσεις, γλωσσικές και άλλες διαταραχές όπως για παράδειγμα η ανεπάρκεια του λόγου, η ηχολαλία, η αποφυγή βλεμματικής επαφής κ.α. (Κυπριωτάκης, 1995).

Ο Folstein & Rutter (1977) πραγματοποίησαν μια πρωτοποριακή μελέτη διδύμων. Συγκέντρωσαν 21 ζεύγη διδύμων όπου το ένα από τα δύο μέλη είχε αναμφισβήτητα αυτισμό. Στις περιπτώσεις του κλασικού Αυτισμού στα 4 από τα 11 μονοζυγωτικά

ζεύγη υπήρξε αλλά σε κανένα από τα ετεροζυγωτικά. Επομένως, δημιουργείται μια ισχυρή ένδειξη ύπαρξης γενετικού αιτίου. Ακόμη ένα εύρημα από τη συγκεκριμένη μελέτη υποδηλώνει ότι υφίσταται γενετικό αίτιο, καθώς σε ποσοστό 80% των μονοζυγωτικών διδύμων οι οποίοι δεν ήταν αυτιστικοί, εμφάνιζαν καθυστέρηση και γλωσσική διαταραχή, ενώ το ποσοστό στους ετεροζυγωτικούς διδύμους ήταν 10% (Firth, 1996).

Μία ακόμη υπόθεση εργασίας της αιτιοπαθογένειας, ως προς την ύπαρξη διαταραχών στο αυτιστικό φάσμα αναφέρει, ότι έρχεται ως αποτέλεσμα νευρολογικής διαταραχής. Οι Damasio και Maurer ανέπτυξαν τη θεωρία της μειονεξίας του συστήματος της ντοπαμίνης. Η θεωρία αυτή προβλέπει την πιθανότητα κάποιας βλάβης στο ντοπαμινικό σύστημα του εγκεφάλου, του οποίου οι διακλαδώσεις εισχωρούν κυρίως στα βασικά γάγγλια και σε τμήματα του πρόσθιου και κροταφικού λοβού (Frith, 1996: 91).

Παράλληλα με αυτά τα (κυρίως) νευρολογικής φύσης ζητήματα, έχει παρατηρηθεί μία συμπτωματολογία που μπορεί να προκαλεί ή να ενισχύει την πιθανότητα εμφάνισης αυτισμού. Κάποια από αυτά είναι η αύξηση της γλυκόζης με συνέπεια τις διαταραχές του μεταβολισμού των κυττάρων του εγκεφάλου, η μειωμένη κυκλοφορία του αίματος σε σημεία του εγκεφάλου, η έλλειψη διαφόρων ενζύμων, που εκ φύσεως θα έπρεπε να έχει ο οργανισμός, καθώς και η παραγωγή τοξικών ουσιών από μύκητες ή αυξημένου αριθμού των ήδη υπάρχοντων, διάφοροι ιοί αλλά και η δυσλειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος (Frith, 1996).

Επίσης, υπάρχουν μερικές ενδείξεις ότι κάποια εμβόλια μπορεί να σχετίζονται με την εκδήλωση τάσεων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό, πλην όμως αυτό δεν έχει αποδειχθεί και ούτε υποστηρίζεται από επαρκές στατιστικό δείγμα, ώστε να γίνει ασφαλής αναγωγή. Ένας ακόμη πιθανός παράγοντας είναι η προγεννητική ή μεταγεννητική έκθεση σε βαρέα μέταλλα όπως ο υδράργυρος, ο οποίος υπήρχε κατά 50% στην ουσία thimerosal η οποία υπήρχε μέσα σε εμβόλια (Συριοπούλου-Δελλή, 2011).

Οι ενδείξεις που παρουσιάζονται όσον αφορά την αιτιοπαθογένεια του αυτισμού υποδηλώνουν ότι δε θα πρέπει να αναζητούμε ένα συγκεκριμένο αίτιο αλλά μια μακρά αιτιολογική αλυσίδα με ξεχωριστούς κρίκους. Κάπου μέσα στην αλυσίδα υπάρχει ένα συγκεκριμένο αίτιο αλλά οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον κρίκο είναι ποικίλοι και πολυπληθείς (Frith, 1996).

3.5 Διάγνωση

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σχετίζονται με την ανάπτυξη του εγκεφάλου, όχι ως προς την λειτουργική δύναμη του ατόμου, αλλά επηρεάζουν τον τρόπο που ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον χώρο και τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του αλλά και αυτά που τυχαίνει να συναναστραφεί κατά το βίο του, επηρεάζουν τον τρόπο της κοινωνικής του συναναστροφής και επικοινωνίας. Στις διαταραχές αυτές παρατηρούνται συχνά και συγκεκριμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς. Έτσι, το φάσμα του αυτισμού διευρύνεται, περιλαμβάνοντας πολλά διαφορετικά συμπτώματα και διαφορετική βαρύτητα σε κάθε ένα από αυτά αλλά και σε κάθε άτομο που διαγιγνώσκεται στο φάσμα αυτιστικών διαταραχών (Δημητρίου, 2014).

Αυτή η ευρύτητα έχει ως αποτέλεσμα να μην έχει έως και σήμερα υπάρξει κάποια συγκεκριμένη αιματολογική ή άλλου τύπου εξέταση για την διάγνωση των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Γκονέλα, 2006). Η διάγνωση μπορεί να προκύψει κατόπιν εμπειριστατωμένης γνώσης της φυσικής και φυσιολογικής ανάπτυξης του ανθρώπου σε συμπεριφορές και (δι-)αντιδράσεις και, κατ' επέκταση, των μη φυσικών ή αποκλιουσών συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τις διάφορες μορφές διαταραχών, συμπεριλαμβανομένων αυτών του αυτιστικού φάσματος. Ειδικώς, στην περίπτωση των παιδιών, θα πρέπει να γίνεται έλεγχος και παρακολούθηση από εξειδικευμένους στον αυτισμό γιατρούς και προσωπικό. Θα πρέπει να αποκλεισθεί η πιθανότητα, οι διαφορετικές συμπεριφορές από τις αναμενόμενες να είναι αποτέλεσμα παθολογικού παράγοντα και στη συνέχεια, να παρακολουθηθεί για την βαρύτητα των συμπεριφορών αυτών, την κατεύθυνσή τους, την συχνότητά τους, ώστε να αξιολογηθεί η βαρύτητα κάθε παρατηρούμενης και εξεταζόμενης περίπτωσης (Chambers et al. 2019).

Προκειμένου λοιπόν να γίνει σωστή διάγνωση, οι εξειδικευμένοι στο αντικείμενο γιατροί και επιστήμονες, έχουν δημιουργήσει ειδικά σχεδιασμένες δοκιμασίες. Αυτές περιλαμβάνουν δοκιμασίες υψηλής αξιοπιστίας, όπως η Αναθεωρημένη Διαγνωστική Συνέντευξη για τον Αυτισμό (ADI-R) και η διαγνωστική δοκιμασία Autism Diagnostic Observation Schedule (Δημητρίου, 2014). Ασφαλώς, προκειμένου να γίνει η διάγνωση, στηρίζονται στην αναγνώριση του προτύπου που χαρακτηρίζει τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές του παιδιού ως προς τις ποιοτικές αποκλίσεις τους κάνοντας ταυτόχρονα την λεγόμενη «διαφορο-διάγνωση» από άλλου τύπου

διαταραχές, λαμβάνοντας υπ' όψη σε κάθε περίπτωση το αναπτυξιακό και συμπεριφορικό ιστορικό του παιδιού (Harpe, 2003).

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και δυσκολεύουν την κοινωνική ζωή του παιδιού στο σχολείο ή και αργότερα στην εργασία. Τα παιδιά εμφανίζουν συνήθως τα πρώτα σημάδια αυτισμού πριν την ολοκλήρωση του πρώτου έτους της ηλικίας τους και σπανιότερα μετά τον πρώτο χρόνο. Η σημαντικότητα λοιπόν της διάγνωσης στο σωστό χρόνο και εγκαίρως, σε συνδυασμό με την κατάλληλη θεραπεία, μπορεί να βελτιώσει θεαματικά την ποιότητα ζωής του ατόμου (Heward, 2011). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία αύξηση στα ποσοστά των παιδιών που διαγιγνώσκονται στο φάσμα αυτιστικής διαταραχής, πλην όμως δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως, εάν αυτό αφορά σε πραγματική αύξηση ή στην καλύτερη δυνατότητα διάγνωσης των περιπτώσεων αυτών.

3.6 Προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του αυτισμού

Τα περισσότερα θεραπευτικά προγράμματα τα οποία έχουν προταθεί στην περίπτωση του αυτισμού, έχουν ως στόχο την πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού που υπάρχει στο παιδί αλλά και στη στήριξη της οικογένειας του αλλά και του ίδιου, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες που προέρχονται από τη διαταραχή. Έως σήμερα δεν έχει βρεθεί θεραπεία για τον αυτισμό με την έννοια της πλήρους αποκατάστασης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Σκοπό της θεραπευτικής παρέμβασης αποτελεί η προετοιμασία του ατόμου, ώστε να είναι παραγωγικό και ανεξάρτητο (στο βαθμό που δύναται), να κατέχει ενεργό ρόλο στην οικογένεια και πλήρη συμμετοχή στην κοινότητα. Η θεραπευτική προσέγγιση, για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη και ανάλογη του αναπτυξιακού επιπέδου και της χρονολογικής ηλικίας, θα πρέπει επίσης, να εστιάζεται στο σύνολο των δυσκολιών που υπάρχουν, στην αλληλεπίδραση τους σε σχέση με την προώθηση της ανάπτυξης και της προσαρμογής μακροχρόνια (Παπαγεωργίου, 2009).

Η θεραπεία σε πολύ μικρή ηλικία, εστιάζεται στην εκπαίδευση του παιδιού, στην προώθηση της επικοινωνίας και στην ψυχοεκπαίδευση των γονέων. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, προτεραιότητα έχει η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες. Η ψυχοθεραπεία και η φαρμακευτική αγωγή, ίσως είναι αναγκαία για την καταπολέμηση του άγχους, της κατάθλιψης και των ψυχαναγκαστικών συμπτωμάτων (Παπαγεωργίου, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

4.1 Η Δομημένη Διδασκαλία - Πρόγραμμα TEACCH

Η προσέγγιση TEACCH (the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), βασίζεται στη γνωστική - συμπεριφοριστική προσέγγιση, συμπεριλαμβάνοντας ψυχοπαιδαγωγικές, αναπτυξιακές, ψυχολinguιστικές, ενταξιακές και οικολογικές προοπτικές. Αποτελεί μια παγκόσμια διεπιστημονική θεραπευτική παρέμβαση (Mesibov & Shea, 2010).

Αναπτύχθηκε από τους Eric Schopler και Gary Mesibov κατά τη δεκαετία του 1970. Ο βασικός στόχος για τον οποίο σχεδιάστηκε το πρόγραμμα TEACCH είναι η υποστήριξη των ατόμων τα οποία έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική συναναστροφή, αλλά και στις γνωστικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά. Απώτερος στόχος της διαδικασίας αυτής είναι η ανάπτυξη και ενίσχυση της ανεξάρτητης συμπεριφοράς αυτών των ατόμων (Siaperas & Beadle-Brown, 2006).

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από την προσέγγιση TEACCH, ως μια «κουλτούρα», καθώς τα άτομα αυτά παρουσιάζουν παρόμοιες συμπεριφορές και κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους (Mesibov, Shea & Schopler, 2005). Η επιλογή της κατάλληλης ειδικής αγωγής προϋποθέτει, λοιπόν την αναγνώριση και κατανόηση των ιδιαίτερων γνωστικών χαρακτηριστικών των αυτιστικών ατόμων, καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή του περιβάλλοντος, ώστε να είναι εύκολα κατανοητό από αυτά. Εφόσον, η εκπαιδευτική στήριξη προσαρμοστεί στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε ατόμου με αυτισμό, παρέχεται εφόρου ζωής (Μαυροπούλου, 2006).

Βασικό σημείο δεν αποτελεί η αναζήτηση των αδυναμιών των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, αλλά ο εντοπισμός, μέσω μιας συνεχούς και συστηματικής αξιολόγησης, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν τα παιδιά αυτά μέσω της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Μαυροπούλου, 2006). Όλες εκείνες οι πληροφορίες που συλλέγονται κ αφορούν στα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων παιδιών θα πρέπει να αξιοποιούνται ώστε να δημιουργούνται και να αναπτύσσονται εξατομικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Mesibov, Shea & Adams, 2001).

Η διαδικασία σχεδιασμού των στόχων απαιτεί προηγουμένως την ατομική αξιολόγηση, ενώ παράλληλα η υλοποίηση του προγράμματος λαμβάνει χώρα μέσα σε λειτουργικά περιβάλλοντα, γεγονός το οποίο οδηγεί στην αποκαλούμενη «δομημένη διδασκαλία». Ο όρος δομημένη διδασκαλία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ο χώρος και το υλικό με στόχο την υποστήριξη και διευκόλυνση της επικοινωνίας, της κατανόησης και προσαρμογής του παιδιού με απώτερο σκοπό την προώθηση της ανεξαρτησίας του (Καλύβα, 2005).

4.2 Η Μέθοδος της Δομημένης Διδασκαλίας

Η προσέγγιση TEACCH περιλαμβάνει κάποια βασικά μεθοδολογικά στοιχεία στα οποία ανήκουν η τροποποιημένη περιβαλλοντική διάρθρωση, ώστε να είναι προβλέψιμη από τα παιδιά, το ημερήσιο εξατομικευμένο πρόγραμμα, το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό και το σύστημα εργασίας (Mesibov, Shea & Schopler, 2007).

1) Η δόμηση του περιβάλλοντος

Κάθε περιοχή στην οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία θα πρέπει να είναι οπτικά σαφώς οριοθετημένη. Η οπτική οριοθέτηση του περιβάλλοντα χώρου βοηθάει τα παιδιά με αυτισμό να συνδέσουν την κάθε περιοχή, τον κάθε χώρο της τάξης με συγκεκριμένες δραστηριότητες και έργα. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ο αυτοέλεγχος του συγκεκριμένου μαθητή, καθώς μειώνεται η ανάγκη για καθοδήγηση, το παιδί αποσπάται δυσκολότερα ενώ γίνεται ευκολότερη η επικοινωνία. Επίσης, ακολουθείται ευχερέστερα η τήρηση των ρουτίνων και αποτέλεσμα όλων αυτών αποτελεί η αύξηση της λειτουργικότητας αυτών των παιδιών (Mesibov, Shea & McCaskill, 2012).

Σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι καλά και σωστά οργανωμένο, το παιδί με αυτισμό εξοικειώνεται και μαθαίνει με αποτέλεσμα αφενός, να μπορεί να εκφράσει καλύτερα τις ανάγκες του και αφετέρου, γίνεται ευκολότερη η ολοκλήρωση των εργασιών και δραστηριοτήτων που του ανατίθενται (Μαυροπούλου, 2006).

Η επίτευξη της φυσικής οριοθέτησης, για την οποία γίνεται λόγος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, όπως για παράδειγμα, έπιπλα δηλαδή τα τραπέζια, τις καρέκλες, τα θρανία, τις ντουλάπες που βρίσκονται μέσα στην τάξη. Ένας άλλος τρόπος θα μπορούσε να είναι η τοποθέτηση κάποιων λωρίδων

χαρτιού, οι οποίες θα είναι κολλημένες στη μέση του πατώματος ή του θρανίου και θα το διαχωρίζουν (Μαυροπούλου, 2006).

Οι περιοχές στις οποίες μπορεί να διαχωριστεί μια σχολική τάξη είναι πέντε. Η πρώτη περιοχή ονομάζεται περιοχή μετάβασης. Στην συγκεκριμένη περιοχή βρίσκονται τα ημερήσια εξατομικευμένα προγράμματα των παιδιών, στα οποία αναφέρονται οι δραστηριότητες, τις οποίες έχουν να ολοκληρώσουν τα παιδιά μέσα στη μέρα αλλά και η σειρά αυτών. Η δεύτερη περιοχή είναι μια αρκετά σημαντική περιοχή, καθώς είναι εκεί όπου πραγματοποιείται η αυτόνομη εργασία. Το παιδί μαθαίνει να εργάζεται μόνο του σε αυτό το χώρο. Ο εκπαιδευτικός συνήθως, σε αυτό τον χώρο βρίσκεται πίσω από το παιδί ή σε κάποια απόσταση από αυτό ώστε να μπορεί να βοηθήσει αν και όπου χρειαστεί, προσπαθώντας βέβαια να σταδιακά να μειώνεται η συνεισφορά του, ώστε να αυξάνεται η αυτονομία του παιδιού. Η τρίτη περιοχή διδασκαλίας είναι η περιοχή των ομαδικών δραστηριοτήτων, όπως είναι το φαγητό, η κουβεντούλα, το επιτραπέζιο παιχνίδι, η μουσική, η ομαδική χειροτεχνία. Εδώ διδάσκονται οι κοινωνικές δεξιότητες επομένως, αυξάνονται οι απαιτήσεις για τα παιδιά με αυτισμό. Η τέταρτη περιοχή είναι εκείνη στην οποία τα παιδιά μπορούν να παίξουν, να ψυχαγωγηθούν αλλά και να χαλαρώσουν. Σημαντικό σημείο στη συγκεκριμένη περιοχή αποτελεί η καλή οργάνωση των παιχνιδιών που βρίσκονται εκεί, ώστε να είναι εύκολο για τους μαθητές με αυτισμό να τα χρησιμοποιούν αλλά και να μάθουν να τα τοποθετούν πάλι πίσω στη θέση τους. Την πέμπτη περιοχή αποτελεί ο χώρος διδασκαλίας ένας προς ένα. Οι μαθητές εδώ διδάσκονται δεξιότητες που αφορούν στην κατανόηση, στη μίμηση αλλά και στην έκφραση του προφορικού λόγου. Τα έπιπλα σε αυτό τον χώρο αποτελούνται συνήθως από ένα τραπέζι και δύο καρέκλες, οι οποίες είναι τοποθετημένες η μία απέναντι από την άλλη (Μαυροπούλου, 2006).

2) Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της προγράμματος TEACCH αφορά στο πρόγραμμα του παιδιού, το οποίο σύμφωνα με την δομημένη προσέγγιση είναι εξατομικευμένο και ημερήσιο (Collia-Faherty, 1999, Mesibov, Browder & Kirkland, 2002)

Τα εξατομικευμένα ημερήσια προγράμματα ενισχύουν την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και βοηθούν στη συστηματοποίηση των πληροφοριών οι οποίες είναι απαραίτητες για την κίνηση και ευελιξία μέσα στο χώρο, αυξάνοντας έτσι την

ασφάλεια που πρέπει να νιώθουν οι μαθητές (Iovannone, Dunlap, Huber & Kincaid, 2003).

Σύμφωνα με τον Mesibon το καθημερινό πρόγραμμα ορίζεται ως μια οπτική εντολή η οποία υποδεικνύει στο παιδί τα καθήκοντα τα οποία πρέπει να εκτελέσει υπενθυμίζοντας του ποιες δραστηριότητες αναμένονται και με ποια σειρά, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτονομία του μαθητή (Schopler, E., Mesibon, G. B., & Hearsey, n.d)

Τις περισσότερες φορές το ξεκίνημα της διδακτικής διαδικασίας πραγματοποιείται με τη χρήση του προγράμματος, το ίδιο ισχύει και για την μετάβαση από τον ένα χώρο στον άλλο. Το πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες σε κάθε χώρο της τάξης, ακόμη και αν αυτές διαρκούν για μικρό χρονικό διάστημα. Θα ήταν βέβαια σκόπιμο και ωφέλιμο ο διδακτικό χρόνος να κατανέμεται σχετικά ομοιόμορφα σε κάθε διδακτική περιοχή. Η συγκεκριμένη καθημερινή διαδικασία, όσον αφορά την τήρηση του προγράμματος λειτουργεί ως μια ρουτίνα για τον μαθητή με αυτισμό μέσα στην οποία, όπως προαναφέρθηκε, αυξάνεται το αίσθημα ασφάλειας, βελτιώνοντας την συνεργασία, λόγω του κλίματος εμπιστοσύνης που δημιουργείται, επιτυγχάνοντας έτσι καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Μαυροπούλου, 2006).

Το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή που βρίσκεται στο αυτιστικό φάσμα είναι εκείνο το οποίο υποδεικνύει το είδος της οπτικής σηματοδότησης όσον αφορά στο ημερήσιο πρόγραμμα. Συνήθως ως πρώτη μορφή οπτικής σηματοδότησης επιλέγεται να είναι κάποιο αντικείμενο μέσα από την δραστηριότητα, την οποία θα πρέπει να κάνει το παιδί. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι ένα lego τουβλάκι, το οποίο σηματοδοτεί μια κατασκευαστική δραστηριότητα. Σε επόμενα περισσότερο προχωρημένα επίπεδα, η οπτικές αναπαραστάσεις μιας δραστηριότητας θα μπορούσε να είναι φωτογραφίες ή εικόνες, ή εικόνες και λέξεις, ή μόνο λέξεις ή προτάσεις (Μαυροπούλου, 2006).

3) Το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τη δομημένη προσέγγιση απαιτεί οπτική οργάνωση αλλά και σαφείς οπτικές οδηγίες, έτσι ώστε ο μαθητής με αυτισμό να κατανοεί όσο γίνεται ευκολότερα τη διαδικασία που απαιτείται για την πραγματοποίηση της εκάστοτε δραστηριότητας. Με τη χρήση οπτικοποιημένου υλικού γίνεται μεγαλύτερη αξιοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό, όσον αφορά στην οπτική αντίληψη και σκέψη. Με αυτό τον τρόπο

αυξάνεται το ενδιαφέρον για την ενασχόληση και την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας (Μαυροπούλου, 2006).

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού για τα παιδιά με αυτισμό σύμφωνα με τη δομημένη προσέγγιση απαιτεί τις εξής παραμέτρους: α) οπτικές οδηγίες β) οπτική οργάνωση και γ) οπτική σαφήνεια (Mesibov, Shea & Schopler 2005, Mesibov & Hearsey 1995).

Η πρώτη παράμετρος, η οποία αφορά στις οπτικές οδηγίες, παρέχει πληροφορίες στο παιδί σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εκτελέσει μια δραστηριότητα. Οι οπτικές οδηγίες μπορεί να είναι α) τα υλικά μιας δραστηριότητας β) τα προσχέδια, τα οποία υποδεικνύουν το που θα πρέπει να τοποθετηθεί κάποιο αντικείμενο γ) ένα δείγμα της δραστηριότητας που πρόκειται να εκτελεστεί, το οποίο να είναι σε τρισδιάστατη μορφή και να περιλαμβάνει όλα τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν δ) φωτογραφίες ή εικόνες στις οποίες απεικονίζεται το τελικό αποτέλεσμα των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν ε) λέξεις με τις οποίες περιγράφονται τα βήματα τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας. Ο μαθητής με αυτισμό κατανοώντας και καταφέροντας να ακολουθεί τις οπτικές οδηγίες των εκάστοτε δραστηριοτήτων, επιτυγχάνει να αναπτύσσει έναν περισσότερο ευέλικτο τρόπο σκέψης, δημιουργώντας έτσι τα πλαίσια μέσα στα οποία θα είναι πλέον εφικτό, να κατακτήσει την αυτονομία, στο βαθμό που δύναται (Μαυροπούλου, 2006).

Η δεύτερη παράμετρος, η οποία αφορά στην οπτική οργάνωση, δηλαδή στην τοποθέτηση των υλικών της δραστηριότητας σε ξεχωριστά κουτάκια, καλάθια, μπολάκια ή ακόμα και φακέλους, βοηθάει το παιδί να εστιάζεται η προσοχή του μόνο στις πληροφορίες που αφορούν την διαδικασία και την εκτέλεση της δραστηριότητας (Μαυροπούλου, 2006).

Η τρίτη παράμετρος αφορά στην οπτική σαφήνεια, η οποία επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους όπως για παράδειγμα με την υπογράμμιση του κειμένου, τη χρήση χρωμάτων, τη χρήση αριθμών ή ακόμα και μορφοποιώντας ένα κείμενο με έντονα και κεφαλαία γράμματα (Μαυροπούλου, 2006).

4) Το σύστημα εργασίας

Το εξατομικευμένο σύστημα εργασίας θα πρέπει να περιλαμβάνει κάποιες συγκεκριμένες πληροφορίες για τον μαθητή με αυτισμό όπως είναι: α) το ποια εργασία θα εκτελέσει, β) το πόση δουλειά θα κάνει γ) το πως καταλαβαίνει ότι η

εργασία ολοκληρώθηκε και τέλος δ) τι ακολουθεί μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Το σύστημα εργασίας παρουσιάζεται στο παιδί σε κάθε περιοχή διδασκαλίας είτε σε οριζόντια, είτε σε κάθετη διάταξη (Μαυροπούλου, 2006).

4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της Δομημένης Διδασκαλίας

Τον κεντρικό ρόλο όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών κατέχει ο/η εκπαιδευτικός. Αποτελεί ευθύνη του/της εκπαιδευτικού να διαμορφώνει και να εξασφαλίζει την εκπαίδευση όλων των παιδιών σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του καθενός από αυτά. Θα πρέπει λοιπόν, να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο θα ενισχύεται η αξία του ατόμου και θα αναγνωρίζεται ο διαφορετικός τρόπος μάθησης του κάθε μαθητή/μαθήτριας. Η γνώση των αναγκών των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αυτισμό, είναι εκείνη με την οποία αποκτάται η συγκεκριμένη ικανότητα του/της εκπαιδευτικού (Cumine, Leach & Stevenson, 2000).

Ο/η εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να προσαρμόζει το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου γενικότερα, ώστε να διευκολύνεται η εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό. Θα πρέπει να κατανοεί και να σέβεται την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού και να αντιλαμβάνεται, όχι μόνο τις δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσει ο μαθητής/τρια, αλλά και τον λόγο για τον οποίο οι δυσκολίες αυτές αναπτύσσονται με τον τρόπο που αναπτύσσονται. Επίσης, θα πρέπει να αναγνωριστεί και να γίνει κατανοητή η γνωστική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού με αυτισμού. Επομένως, θα πρέπει να υπάρξει κάποια αξιολόγηση του μαθητή/τριας από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να ξεκινήσουν να δουλεύουν από το επίπεδο που βρίσκεται το παιδί την δεδομένη χρονική στιγμή (Jordan & Powell, 2001).

Ο/η εκπαιδευτικός, μέσα στην τάξη, θα πρέπει να έχει καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, όπου τα παιδιά θα αισθάνονται ασφάλεια, έτσι ώστε να λειτουργούν όσο το δυνατόν καλύτερα στην τάξη, διευκολύνοντας, με αυτό τον τρόπο την επικοινωνία, η οποία θα πρέπει να βρίσκεται σε ένα όσο το δυνατόν καλύτερο επίπεδο, στο οποίο θα ανταλλάζονται μηνύματα μεταξύ όλων των μαθητών/τριών. Παράλληλα, θα πρέπει να ενθαρρύνεται από τον/την εκπαιδευτικό η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα διευκολύνοντας την υλοποίηση του κοινού στόχου, η οποία είναι η αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των

συγκεκριμένων παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο μετατρέπεται από κλειστό και αποκομμένο από την πραγματική ζωή σε ένα ζωντανό οργανισμό, ο οποίος αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους φορείς και εξελίσσεται προς όφελος των παιδιών (Carlisle, Jackson & George, 2006: 55-64).

Β' Ενότητα: Ερευνητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Την πρώτη και βασική ευθύνη μιας Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να αποτελεί η εξέλιξη και η βελτίωση της, η οποία είναι και η κύρια θέση και παραδοχή της Σχολικής Ανάπτυξης. Για να συμβεί αυτό, η Σχολική Μονάδα θα πρέπει να πραγματοποιεί αλλαγές σε εκείνους τους τομείς λειτουργίας της που το έχουν ανάγκη. Η διαδικασία ανάπτυξης όμως, αναφέρεται στο σύνολο της, ως διαρκούς, στοχευμένης, συστηματικής και στοχαστικής διαμόρφωσης (Κοντάκος, 2016: 70). Επομένως, η ανάπτυξη των τομέων λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας προσεγγίζεται συστημικά, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει σε έναν από τους τομείς επηρεάζει και την λειτουργία των υπολοίπων και κατά συνέπεια και ολόκληρο το σύστημα.

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη εστιάζεται στον τομέα Ανάπτυξης της διδασκαλίας, καθώς αποτελεί έναν κομβικό τομέα λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας. Σκοπός είναι να διερευνηθεί, το πώς μια αλλαγή στον τομέα της διδασκαλίας επηρεάζει και τους υπόλοιπους τομείς λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, ώστε μέσα από αυτό να προκύψει η βελτίωση της.

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με το αν με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επηρεάζονται θετικά όλοι οι τομείς ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μονάδας, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, καταλήγοντας κατ' επέκταση στην εξέλιξη και βελτίωση γενικότερα, όλης της Σχολικής Μονάδας.

Οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αν με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας:

1. Επηρεάζεται ο τομέας της διδασκαλίας, ώστε το μάθημα να είναι πιο κατανοητό για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
2. Επηρεάζεται ο τομέας της εισαγωγής καινοτομιών και πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία συμβάλλοντας ευεργετικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
3. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης του κλίματος της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα αρμονικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, το οποίο θα λειτουργήσει θετικά ως προς την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
4. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης της επικοινωνίας, βελτιώνοντας την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα και τη δασκάλα αλλά και στους μαθητές αυτούς με τους συμμαθητές τους για μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.
5. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης της Ηγεσίας/Μάνατζμεντ, επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
6. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης του Κλίματος της σχολικής μονάδας, επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
7. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης της Σχολικής Κουλτούρας, επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
8. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης της Τεχνοδομής, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

9. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης των Εσωτερικών Συνεργασιών της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
10. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης των Εξωτερικών Συνεργασιών της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
11. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
12. Επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης και Διασφάλισης Ποιότητας στη σχολική μονάδα ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.
13. Επηρεάζεται ο τομέας Διαχείρισης αλλαγών στη σχολική μονάδα, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Ως απόρροια του σκοπού της έρευνας και σε συνάρτηση με τους παραπάνω στόχους προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Πως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, ότι επηρεάζεται:

1. Ο τομέας της διδασκαλίας, ώστε το μάθημα να είναι πιο κατανοητό για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
2. Ο τομέας της εισαγωγής καινοτομιών και πιο συγκεκριμένα η εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία, συμβάλλοντας ευεργετικότερα στην

εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

3. Ο τομέας ανάπτυξης του κλίματος της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα αρμονικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, το οποίο θα λειτουργήσει θετικά ως προς την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
4. Ο τομέας ανάπτυξης της επικοινωνίας, βελτιώνοντας την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα και τη δασκάλα αλλά και στους μαθητές αυτούς με τους συμμαθητές τους για μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία;
5. Ο τομέας ανάπτυξης της Ηγεσίας/Μάνατζμεντ, επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
6. Ο τομέας ανάπτυξης του Κλίματος της σχολικής μονάδας, επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
7. Ο τομέας ανάπτυξης της Σχολικής Κουλτούρας, επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
8. Ο τομέας ανάπτυξης της Τεχνοδομής, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
9. Ο τομέας ανάπτυξης των Εσωτερικών Συνεργασιών της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
10. Ο τομέας ανάπτυξης των Εξωτερικών Συνεργασιών της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

11. Ο τομέας ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
12. Ο τομέας ανάπτυξης και Διασφάλισης Ποιότητας στη σχολική μονάδα, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
13. Ο τομέας Διαχείρισης αλλαγών στη σχολική μονάδα, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

5.4 Υπόθεση της Έρευνας

Η υπόθεση της έρευνας είναι η εξής:

Με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επηρεάζονται θετικά όλοι οι τομείς ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μονάδας, βελτιώνοντας έτσι, την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, καταλήγοντας κατ' επέκταση στην εξέλιξη και βελτίωση γενικότερα, όλης της Σχολικής Μονάδας.

5.5 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην παρούσα ερευνητική μελέτη, είναι αυτή της ποσοτικής δειγματοληπτικής έρευνας με απλή τυχαία δειγματοληψία. Η απλή τυχαία δειγματοληψία αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο για την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος. Το χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι κάθε μονάδα πληθυσμού αλλά και κάθε συνδυασμός αυτών, έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα (Κυριαζή, 1999).

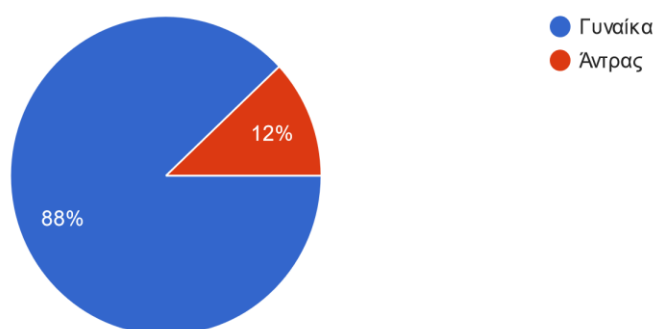
Το ερευνητικό εργαλείο είναι το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Ο σχεδιασμός και η αποστολή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έγινε μέσω του διαδικτυακού τύπου «Google Forms».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. Φύλο

50 απαντήσεις

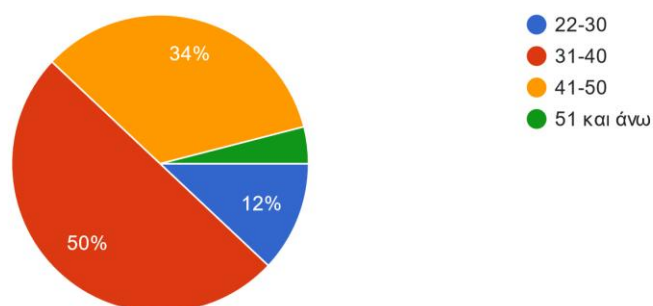


Γράφημα 1: Φύλο

Όσον αφορά το φύλο του δείγματος το 88% αποτελείται από γυναίκες ενώ το υπόλοιπο 12% από άνδρες.

2. Ηλικία

50 απαντήσεις

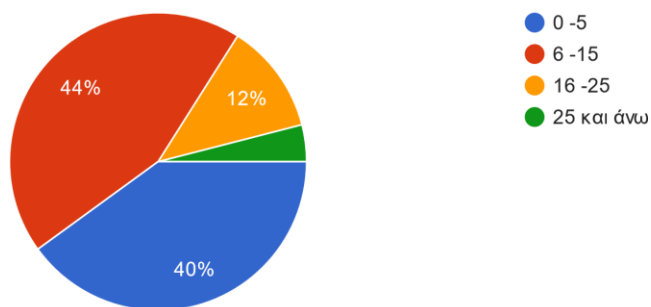


Γράφημα 2: Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος 22-30 ετών είναι το 12%, 31-40 ετών είναι το 50% 41-50 ετών είναι το 34% και 51 και άνω είναι το 4%.

3. Έτη υπηρεσίας

50 απαντήσεις

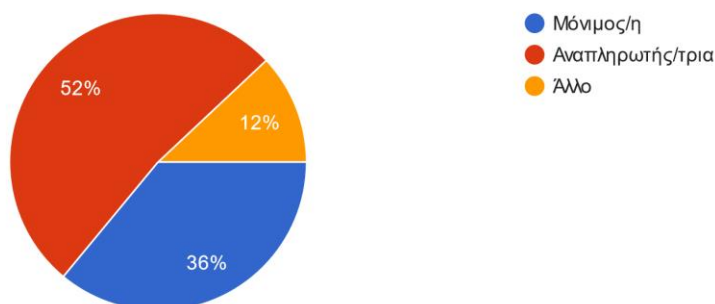


Γράφημα 3: Έτη υπηρεσίας

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, αυτοί που έχουν εργαστεί 0-5 αποτελούν το 40%, 6-15 έτη το 44%, 16-25 έτη το 12% και 25 έτη και άνω το 4%.

4. Εργασιακή σχέση

50 απαντήσεις

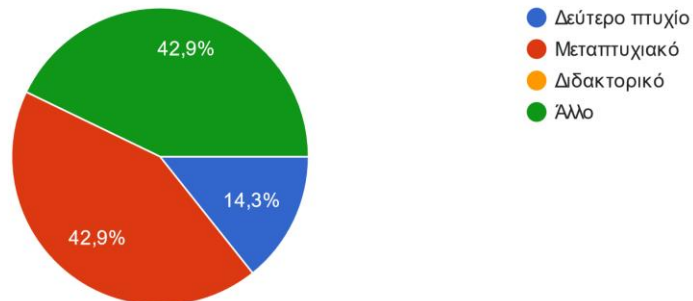


Γράφημα 4: Εργασιακή σχέση

Όσον αφορά την εργασιακή σχέση, οι μόνιμοι αποτελούν το 36%, οι αναπληρωτές το 52% και κάτι άλλο το 12%.

5. Επιπρόσθετες σπουδές

49 απαντήσεις

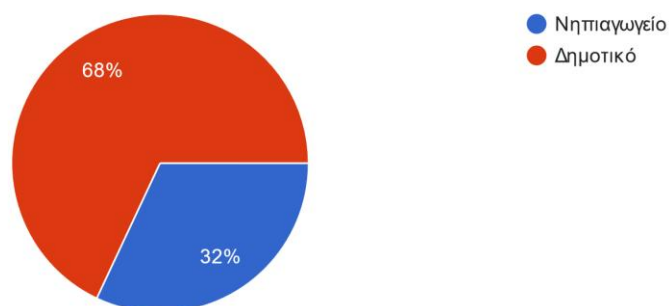


Γράφημα 5: Επιπρόσθετες σπουδές

Όσον αφορά τις επιπρόσθετες σπουδές του δείγματος δεύτερο πτυχίο έχει το 14,3%, Μεταπτυχιακό έχει το 42,9%, και κάτι άλλο έχει το 42,9%. Διδακτορικό δεν έχει κανένας.

6. Σχολείο

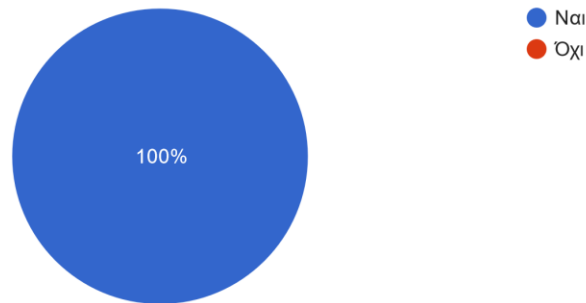
50 απαντήσεις



Γράφημα 6: Σχολείο

Όσον αφορά το σχολείο, το 32% είναι νηπιαγωγοί και το 68% είναι δάσκαλοι δημοτικού.

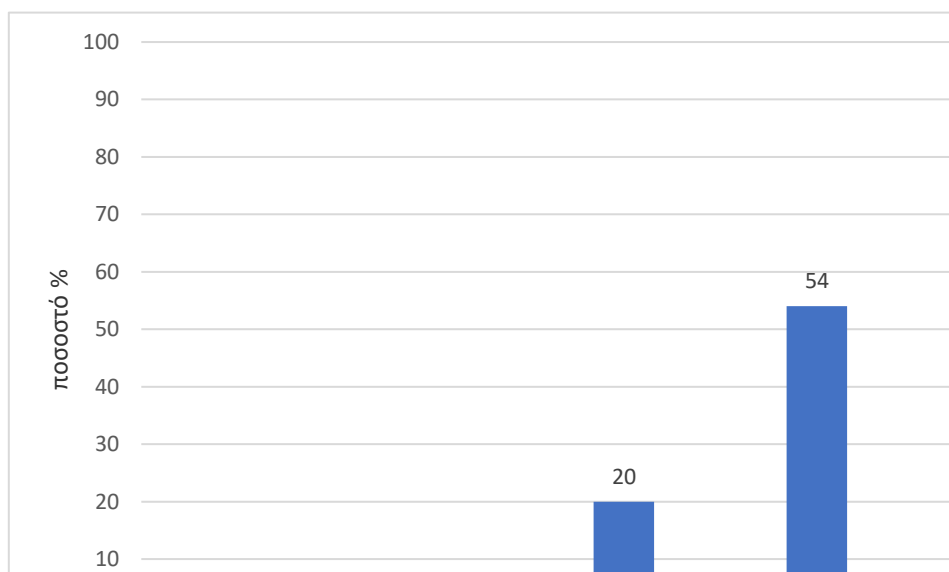
7. Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας θα έχει θετικά αποτελέσματα στην διαδικασία της διδασκαλίας γενικότερα για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;
50 απαντήσεις



Γράφημα 7: Δομημένη Διδασκαλία-θετικά αποτελέσματα

Όσον αφορά το αν η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας έχει θετικά αποτελέσματα στην διαδικασία της διδασκαλίας γενικότερα για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα το σύνολο του δείγματος απάντησε θετικά.

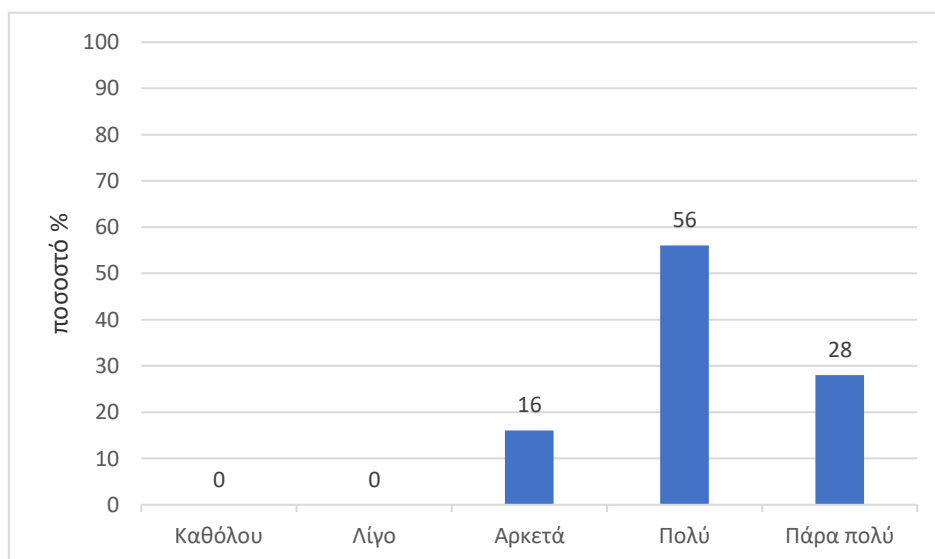
8. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι η δόμηση του χώρου, σύμφωνα με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, θα βοηθήσει τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα να βελτιώσουν τις ικανότητες μάθησης τους;



Γράφημα 8: Δόμηση του χώρου-Διδασκαλία-βελτίωση ικανοτήτων μάθησης

Όσον αφορά το αν η δόμηση του χώρου, σύμφωνα με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, θα βοηθήσει τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα να βελτιώσουν τις ικανότητες μάθησης τους το 20% απάντησε Αρκετά, το 54% απάντησε Πολύ και το 26% απάντησε Πάρα πολύ

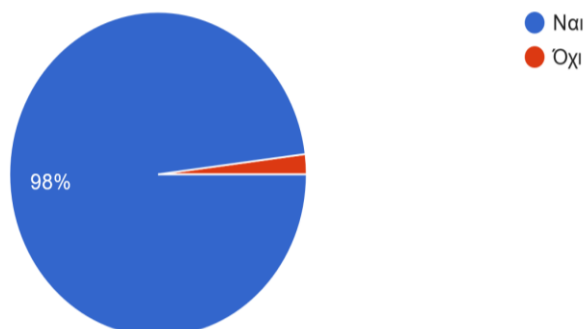
9. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι το εξατομικευμένο ημερήσιο πρόγραμμα σύμφωνα με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, θα μπορούσε να βελτιώσει τη διδακτική διαδικασία και κατ' επέκταση τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;



Γράφημα 9: εξατομικευμένο ημερήσιο πρόγραμμα-Διδασκαλία-βελτίωση ικανοτήτων μάθησης

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα, ότι το εξατομικευμένο ημερήσιο πρόγραμμα σύμφωνα με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, θα μπορούσε να βελτιώσει τη διδακτική διαδικασία και κατ' επέκταση τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα το 16% απάντησε Αρκετά, το 56% απάντησε Πολύ και το 28% απάντησε Πάρα πολύ.

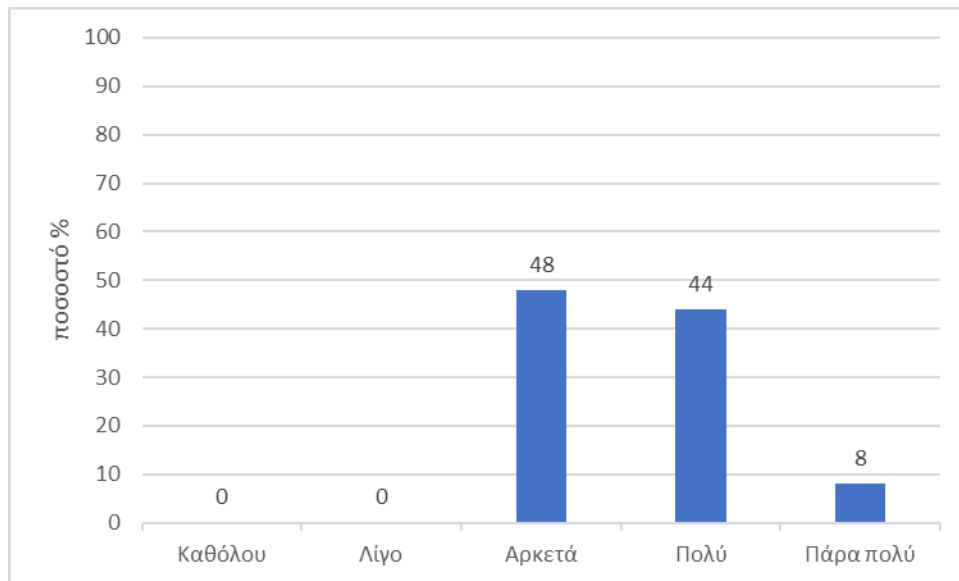
10. Αν ως εκπαιδευτική καινοτομία περιγράφεται η πραγματικότητα όλων των ενεργειών που αφορούν και περιλαμβάνουν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και σχετίζονται με την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων θεωρείτε ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας αποτελεί μια τέτοια καινοτομία;



Γράφημα 10: Δομημένη Διδασκαλία-Καινοτομία 1

Όσον αφορά το αν, η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας αποτελεί καινοτομία το 98% απάντησε θετικά ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 2% απάντησε αρνητικά.

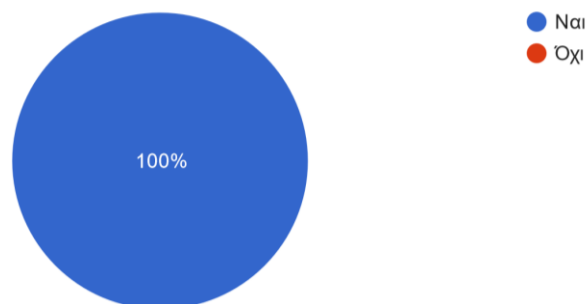
11. Αν θεωρήσουμε ως δεδομένο, ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία, σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι μπορεί να αλλάξει ήδη υπάρχουσες αρχές και αντιλήψεις, ώστε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;



Γράφημα 11: Δομημένη Διδασκαλία-Καινοτομία 2

Όσον αφορά το αν η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας μπορεί να αλλάξει ήδη υπάρχουσες αρχές και αντιλήψεις, ώστε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα το 48% απάντησε Αρκετά, το 44% απάντησε Πολύ και το 8% απάντησε Πάρα πολύ.

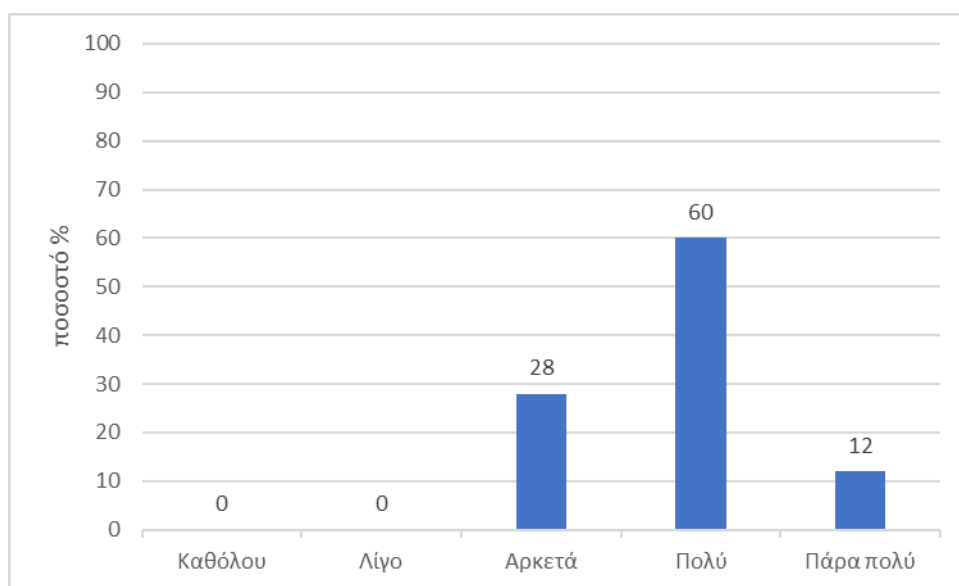
12. Πιστεύετε ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας υπάρχει η πιθανότητα δημιουργίας ενός αρμονικότερου και πιο συνεργατικού κλίματος μέσα στην σχολική τάξη, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;



Γράφημα 12: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Τάξης 1

Όσον αφορά το αν, με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας υπάρχει η πιθανότητα δημιουργίας ενός αρμονικότερου και πιο συνεργατικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα το σύνολο του δείγματος απάντησε θετικά.

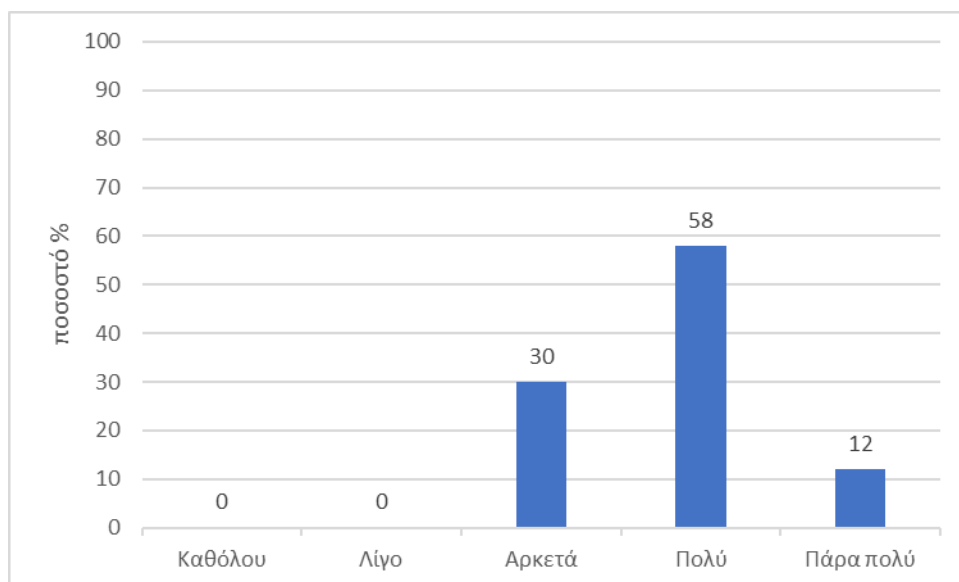
13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, υπάρχει η πιθανότητα δημιουργίας ενός αρμονικότερου και πιο συνεργατικού κλίματος μέσα στην σχολική τάξη, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;



Γράφημα 13: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Τάξης 2

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας υπάρχει η πιθανότητα δημιουργίας ενός αρμονικότερου και πιο συνεργατικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη το 28% απάντησε Αρκετά το 60% απάντησε Πολύ και το 12% απάντησε Πάρα πολύ.

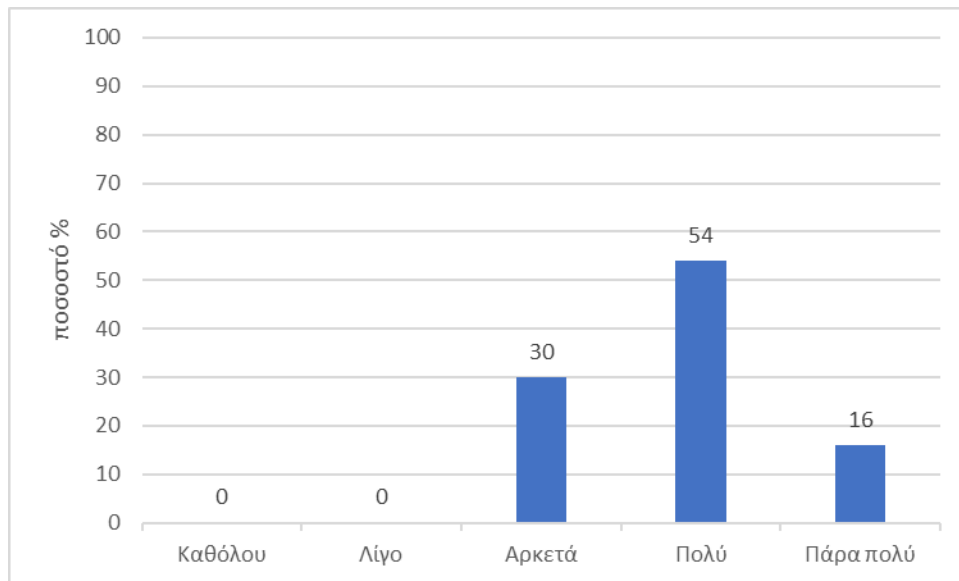
14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι λειτουργεί θετικά στη δημιουργία ενός καλού και αρμονικού κλίματος μέσα στην τάξη, αν ένας μαθητής/τρια με αυτισμό ακολουθεί, σύμφωνα με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, ένα καθημερινό εξατομικευμένο σύστημα εργασίας;



Γράφημα 14: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Τάξης 3

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι λειτουργεί θετικά στη δημιουργία ενός καλού και αρμονικού κλίματος μέσα στην τάξη, αν ένας μαθητής/τρια με αυτισμό ακολουθεί σύμφωνα με τις αρχές τις δομημένης διδασκαλίας ένα καθημερινό εξατομικευμένο σύστημα εργασίας το 30% απάντησε Αρκετά, το 58% απάντησε Πολύ και το 12% απάντησε Πάρα πολύ.

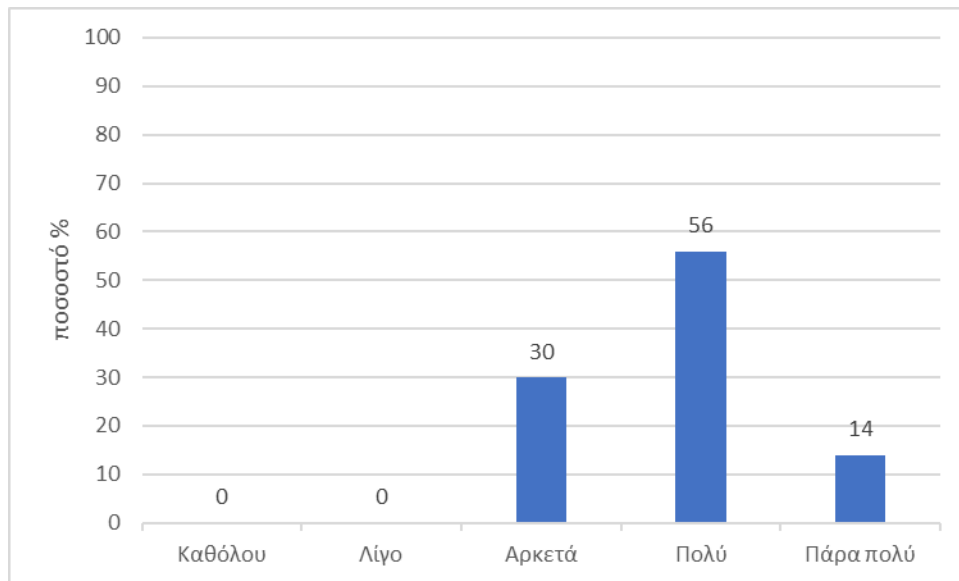
15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι δύναται να βελτιωθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, με τον/την εκπαιδευτικό, αν οι μαθητές/τριες αυτοί ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες για τις εργασίες που έχουν να πραγματοποιήσουν, όσον αφορά το πότε, το πως και με ποια σειρά θα τις εκτελέσουν;



Γράφημα 15: Δομημένη Διδασκαλία-Επικοινωνία 1

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι δύναται να βελτιωθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, με τον/την εκπαιδευτικό, αν οι μαθητές/τριες αυτοί ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες για τις εργασίες που έχουν να πραγματοποιήσουν, όσον αφορά το πότε, το πως και με ποια σειρά θα τις εκτελέσουν το 30% απάντησε Αρκετά, το 54% απάντησε Πολύ και το 16% απάντησε Πάρα πολύ.

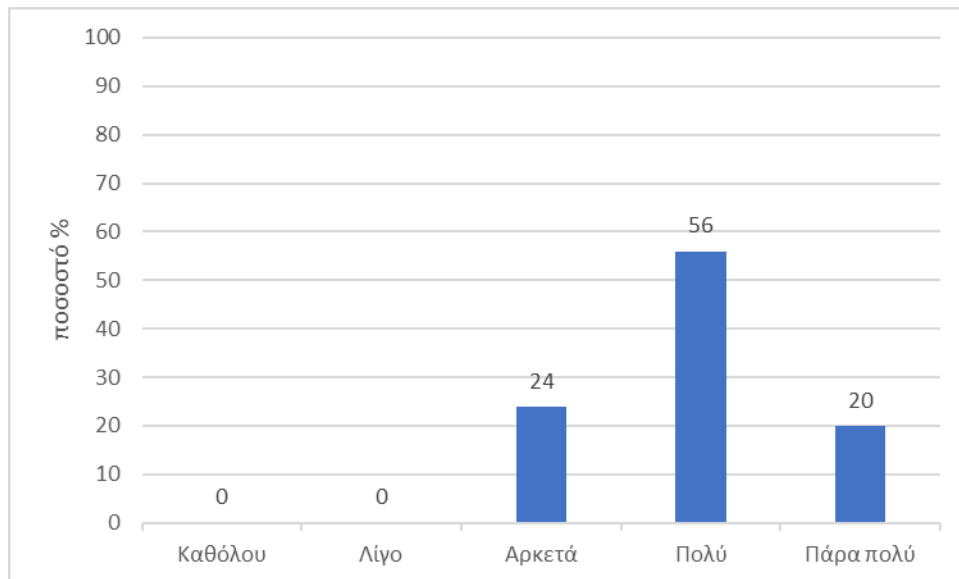
16. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι δύναται να βελτιωθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, με τον/την εκπαιδευτικό, αν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού ακολουθούν τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία απαιτούνται σαφείς οπτικές οδηγίες οι οποίες θα βοηθήσουν τον/την μαθητή/τρια να κατανοεί, όσο γίνεται ευκολότερα, τη διαδικασία για την πραγματοποίηση της εκάστοτε δραστηριότητας;



Γράφημα 16: Δομημένη Διδασκαλία-Επικοινωνία-Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι δύναται να βελτιωθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, με τον/την εκπαιδευτικό, αν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού ακολουθούν τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία απαιτούνται σαφείς οπτικές οδηγίες οι οποίες θα βοηθήσουν τον/την μαθητή/τρια να κατανοεί, όσο γίνεται ευκολότερα, τη διαδικασία για την πραγματοποίηση της εκάστοτε δραστηριότητας το 30% απάντησε Αρκετά, το 56% απάντησε Πολύ και το 14% απάντησε Πάρα πολύ.

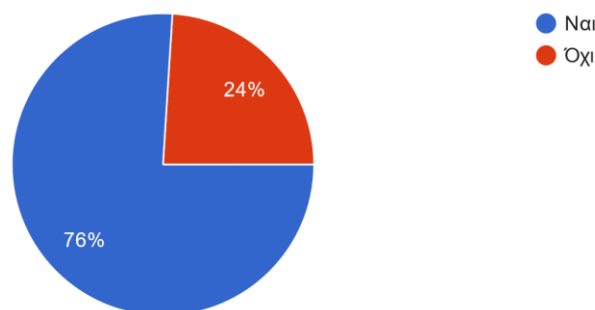
17. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι διευκολύνεται η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα και τον/την εκπαιδευτικό, αν η κάθε περιοχή στην οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία είναι σαφώς οριοθετημένη, δηλαδή, ο κάθε χώρος της τάξης συνδέεται με συγκεκριμένες δραστηριότητες και έργα;



Γράφημα 17: Δομημένη Διδασκαλία-Επικοινωνία-Διδασκαλία σαφώς οριοθετημένη

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι διευκολύνεται η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα και τον/την εκπαιδευτικό, αν η κάθε περιοχή στην οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία είναι σαφώς οριοθετημένη, δηλαδή, ο κάθε χώρος της τάξης συνδέεται με συγκεκριμένες δραστηριότητες και έργα το 24% απάντησε Αρκετά, το 56% απάντησε Πολύ και το 20% απάντησε Πάρα πολύ.

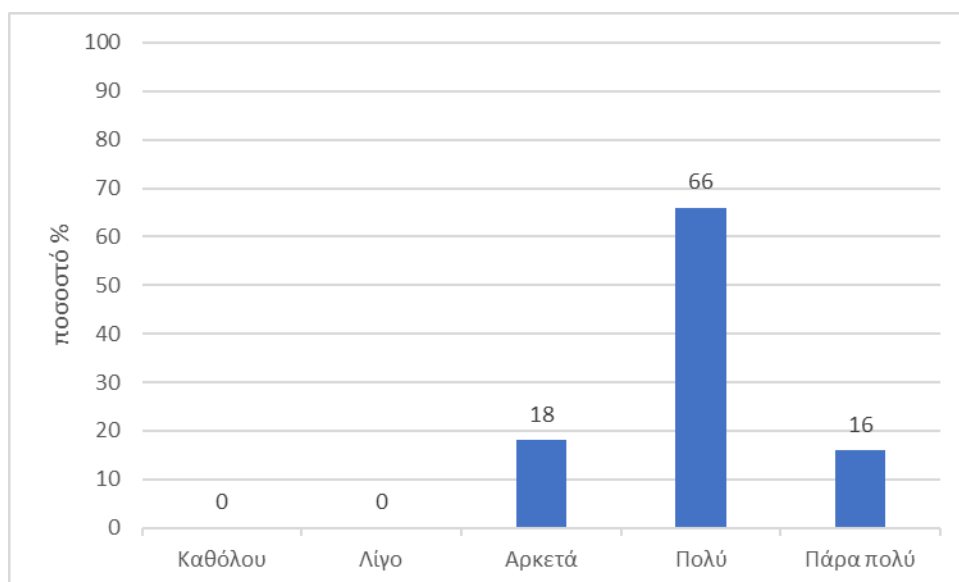
18. Πιστεύετε ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων στη σημερινή εποχή είναι θετικοί/κές στην εφαρμογή μεθόδων όπως είναι η δομημένη διδασκαλία;
50 απαντήσεις



Γράφημα 18: Δομημένη Διδασκαλία-Ηγεσία/Μάνατζμεντ

Όσον αφορά το αν, οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων στη σημερινή εποχή είναι θετικοί/ές στην εφαρμογή μεθόδων όπως είναι η δομημένη διδασκαλία το 76% απάντησε θετικά ενώ τον 24% απάντησε αρνητικά.

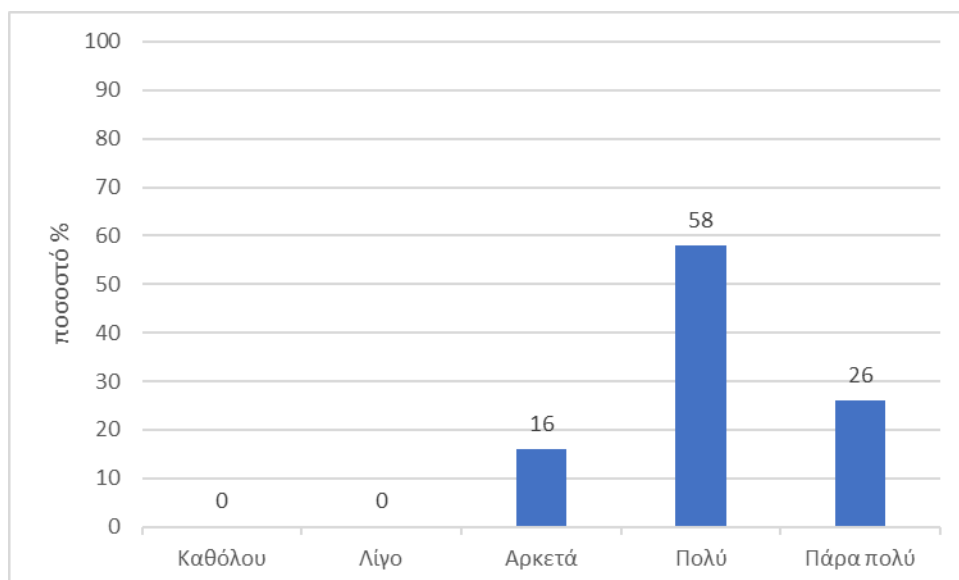
19. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα μπορούσε να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία εφαρμογής της δομημένης διδασκαλίας σε μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, αν ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας είναι θετικός/ή σε αυτήν;



Γράφημα 19: Δομημένη Διδασκαλία-Ηγεσία/Μάνατζμεντ 2

Όσον αφορά σε ποιο πιστεύει το δείγμα ότι θα μπορούσε να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία εφαρμογής της δομημένης διδασκαλίας σε μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, αν ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας είναι θετικός/ή σε αυτήν το 18% απάντησε Αρκετά, το 66% απάντησε Πολύ και το 16% απάντησε Πάρα πολύ.

20. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη στάση του διευθυντή/ντριας μιας σχολικής μονάδας για την εφαρμογή ή μη της δομημένης διδασκαλίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

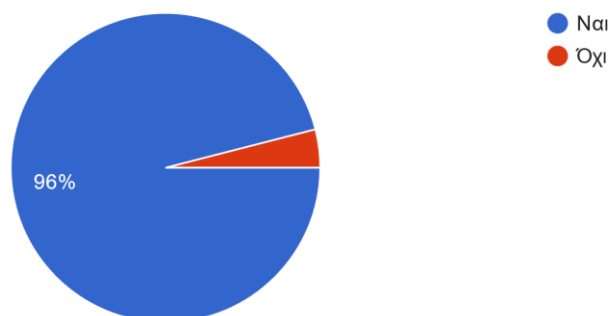


Γράφημα 20: Δομημένη Διδασκαλία-Ηγεσία/Μάνατζμεντ

Όσον αφορά το πόσο σημαντική θεωρεί το δείγμα τη στάση του διευθυντή/ντριας μιας σχολικής μονάδας για την εφαρμογή ή μη της δομημένης διδασκαλίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα το 16% απάντησε Αρκετά, το 58% απάντησε Πολύ και το 26% απάντησε Πάρα πολύ.

21. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε μια σχολική μονάδα δύναται να επηρεάσει το σχολικό κλίμα της μονάδας αυτής;

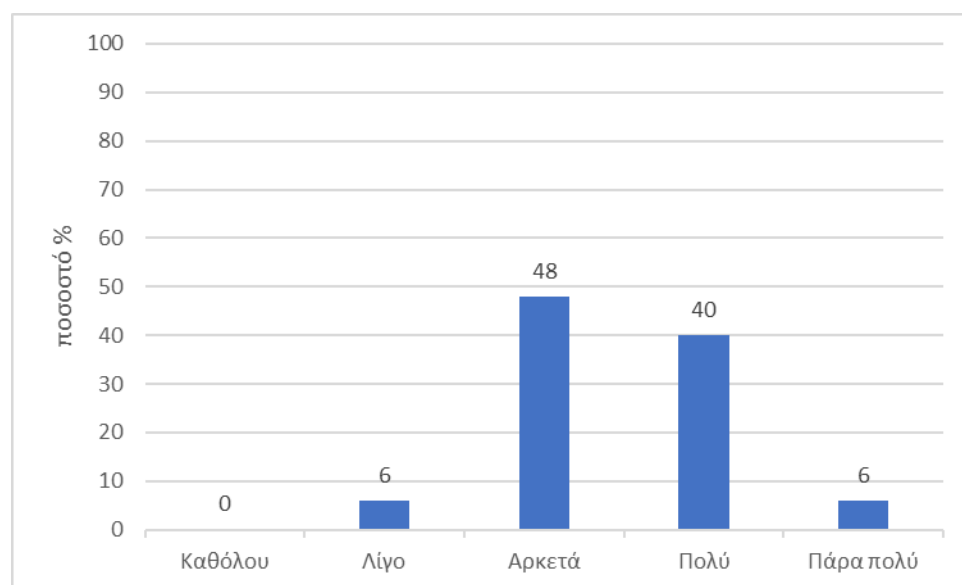
50 απαντήσεις



Γράφημα 21: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Μονάδας 1

Όσον αφορά το αν θεωρεί το δείγμα ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε μια Σχολική Μονάδα, δύναται να επηρεάσει το σχολικό κλίμα της μονάδας αυτής το 96% απάντησε θετικά ενώ μόνο το 4% απάντησε αρνητικά.

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε, ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε μια σχολική μονάδα ενδέχεται να επηρεάσει το σχολικό κλίμα της μονάδας αυτής;

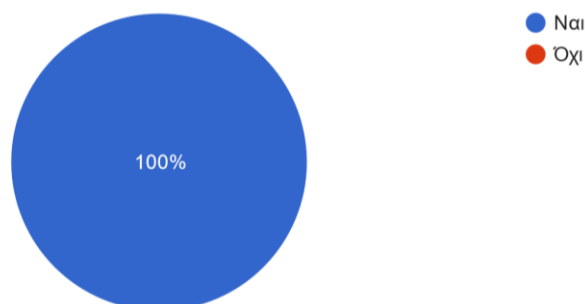


Γράφημα 22: Δομημένη Διδασκαλία-Κλίμα Σχολικής Μονάδας 2

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό θεωρεί το δείγμα ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε μια σχολική μονάδα ενδέχεται να επηρεάσει το σχολικό κλίμα της μονάδας αυτής το 6% απάντησε λίγο, το 48% απάντησε Αρκετά, το 40% απάντησε πολύ και ένα 6% απάντησε Πάρα πολύ.

23. Θεωρείτε, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε μια σχολική μονάδα, υπάρχει το ενδεχόμενο διαφοροποίησης της κουλτούρας της γενικότερα, δηλαδή μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση στους κανόνες συμπεριφοράς, αξίες, σύμβολα και παραδοχές που διέπουν την λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και την

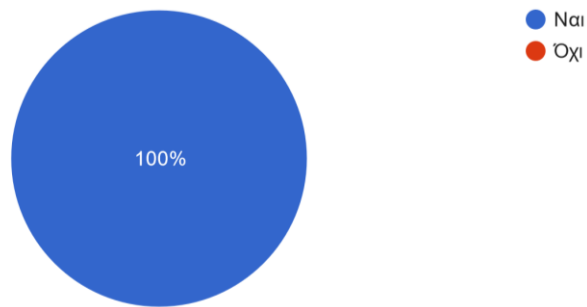
διακρίνουν από όλες τις άλλες, πάντα ως προς το όφελος των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;



Γράφημα 23: Δομημένη Διδασκαλία-Κουλτούρα

Όσον αφορά το αν το δείγμα θεωρεί ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε μια σχολική μονάδα, υπάρχει το ενδεχόμενο διαφοροποίησης της κουλτούρας της γενικότερα, δηλαδή μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση στους κανόνες συμπεριφοράς, αξίες, σύμβολα και παραδοχές που διέπουν την λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και την διακρίνουν από όλες τις άλλες, πάντα ως προς το όφελος των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα το σύνολο το δείγματος απάντησε θετικά.

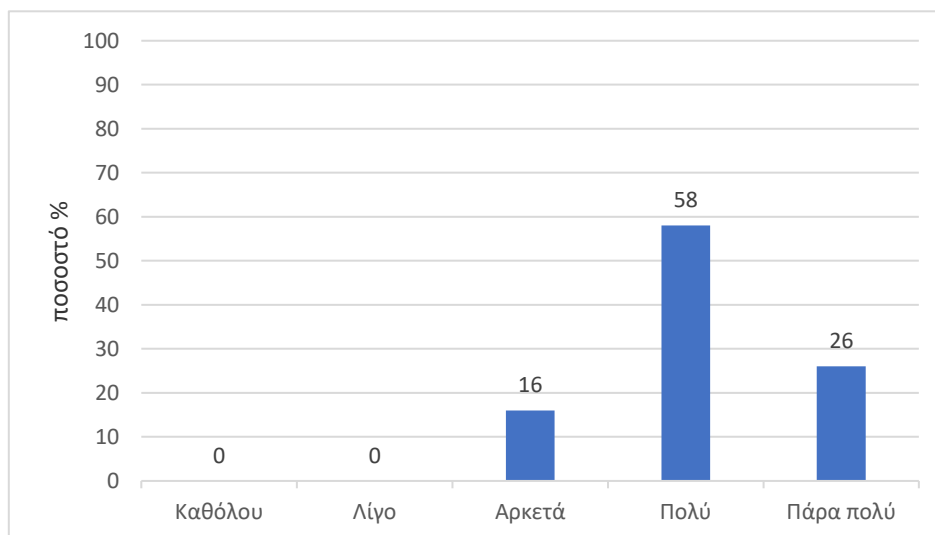
24. Σύμφωνα με τον Mintzberg, με την τεχνοδομή τυποποιούνται νέες μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης με την βοήθεια των ειδικών, παρέχοντας έτσι την δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να επέμβουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναλαμβάνοντας δράση να εφαρμόσουν καινοτομίες, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο τον επαγγελματισμό τους. θεωρείτε λοιπόν, ότι η δομημένη διδασκαλία θα μπορούσε να τυποποιηθεί ως μια τέτοια νέα μέθοδος και τεχνική εκπαίδευσης, μέσω της τεχνοδομής, βελτιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;



Γράφημα 24: Δομημένη Διδασκαλία-Τεχνοδομή

Όσον αφορά το αν το δείγμα θεωρεί ότι η δομημένη διδασκαλία θα μπορούσε να τυποποιηθεί ως μια νέα μέθοδος και τεχνική εκπαίδευσης μέσω της τεχνοδομής, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα το σύνολο του δείγματός απάντηση θετικά.

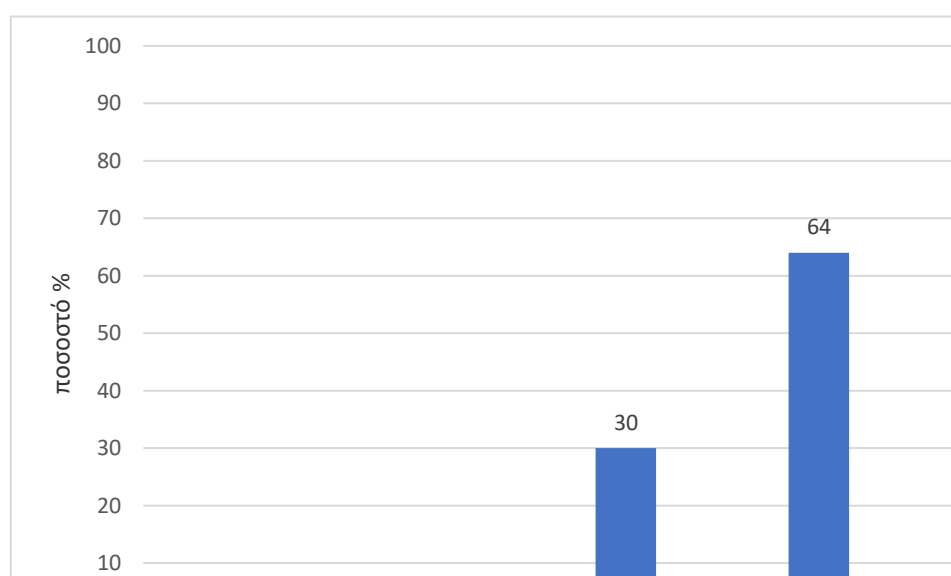
25. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι για την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας απαιτείται η συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη που αποτελούν το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, Διευθυντής/τρια);



Γράφημα 25: Δομημένη Διδασκαλία-Εσωτερικές Συνεργασίες 1

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι για την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας απαιτείται η συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη που αποτελούν το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, Διευθυντής/τρια) το 16% απάντησε Αρκετά, το 58% απάντησε Πολύ και το 26% απάντησε Πάρα πολύ.

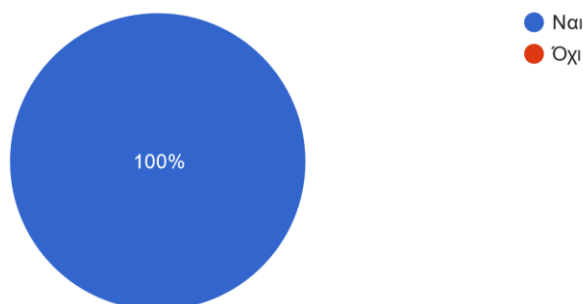
26. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας μπορεί να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη τα οποία αποτελούν το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, Διευθυντής/τρια);



Γράφημα 26: Δομημένη Διδασκαλία-Εσωτερικές Συνεργασίες 2

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας μπορεί να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη τα οποία αποτελούν το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, Διευθυντής/τρια) το 30% απάντησε Αρκετά, το 64% απάντησε Πολύ και το 6% απάντησε Πάρα πολύ.

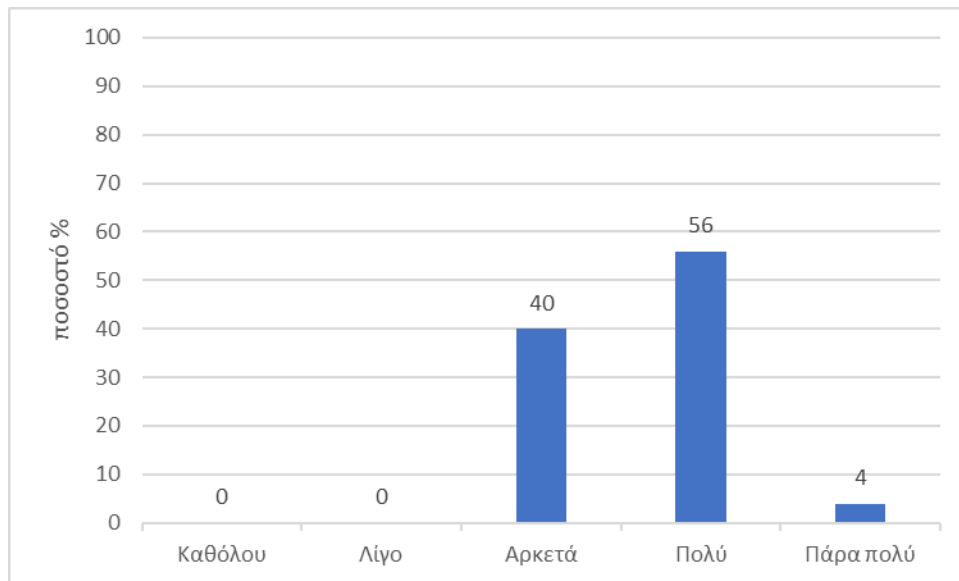
27. Πιστεύετε, ότι αν υπάρχει συνεργασία της Σχολικής Μονάδας με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα ή άλλες σχολικές μονάδες, όσον αφορά την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, θα λειτουργήσει θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;



Γράφημα 27: Δομημένη Διδασκαλία-Εξωτερικές Συνεργασίες 1

Όσον αφορά το αν, το δείγμα πιστεύει ότι εφαρμόζοντας τη δομημένη διδασκαλία σε μια Σχολική Μονάδα όπου υπάρχει η συνεργασία με εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα ή άλλες Σχολικές Μονάδες, θα λειτουργήσει θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα το σύνολο του δείγματος απάντησε θετικά.

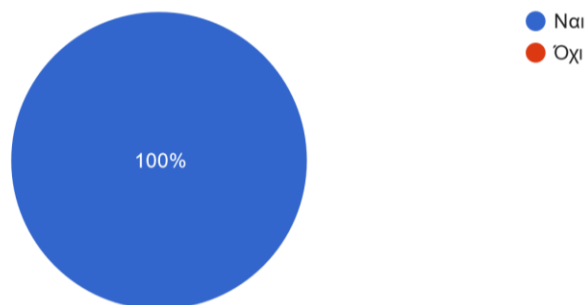
28. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας δύναται να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας των μελών της Σχολικής Μονάδας με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα ή άλλες σχολικές μονάδες, λειτουργώντας έτσι θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;



Γράφημα 28: Δομημένη Διδασκαλία-Εξωτερικές Συνεργασίες 2

Όσον αφορά, σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας δύναται να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας των μελών της Σχολικής Μονάδας με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα ή άλλες σχολικές μονάδες, λειτουργώντας έτσι θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα το 40% απάντησε Αρκετά, το 56% απάντησε Πολύ και το 4% απάντησε Πάρα πολύ.

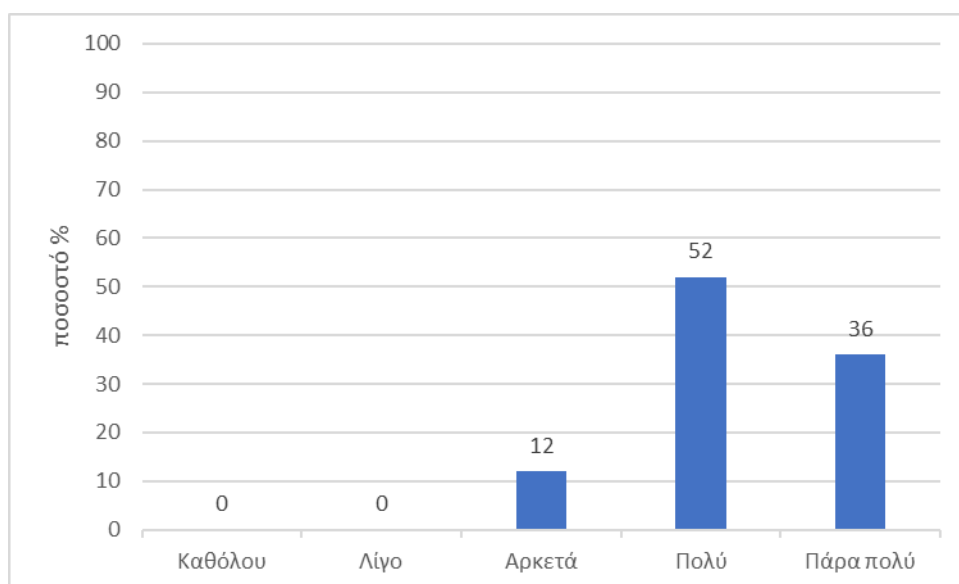
29. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται και να αποκτούν νέες γνώσεις σε νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως είναι αυτή της δομημένης διδασκαλίας, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές/τριες που το χρειάζονται;



Γράφημα 29: Δομημένη Διδασκαλία-Ανάπτυξη Προσωπικού 1

Όσον αφορά, το αν θεωρεί το δείγμα ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται και να αποκτούν νέες γνώσεις σε νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως είναι αυτή της δομημένης διδασκαλίας, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές/τριες που το χρειάζονται το σύνολο του δείγματος απάντησε θετικά.

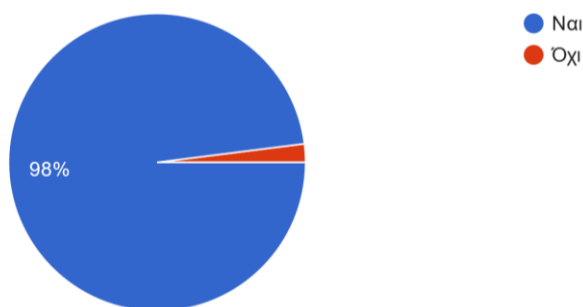
30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα υπάρξει βελτίωση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, αν οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν πάνω στη δομημένη διδασκαλία



Γράφημα 30: Δομημένη Διδασκαλία-Ανάπτυξη Προσωπικού 2

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό θεωρεί το δείγμα ότι θα υπάρξει βελτίωση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, αν οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν πάνω στη δομημένη διδασκαλία το 12% απάντησε Αρκετά, το 52% απάντησε Πολύ και το 36% απάντησε Πάρα πολύ.

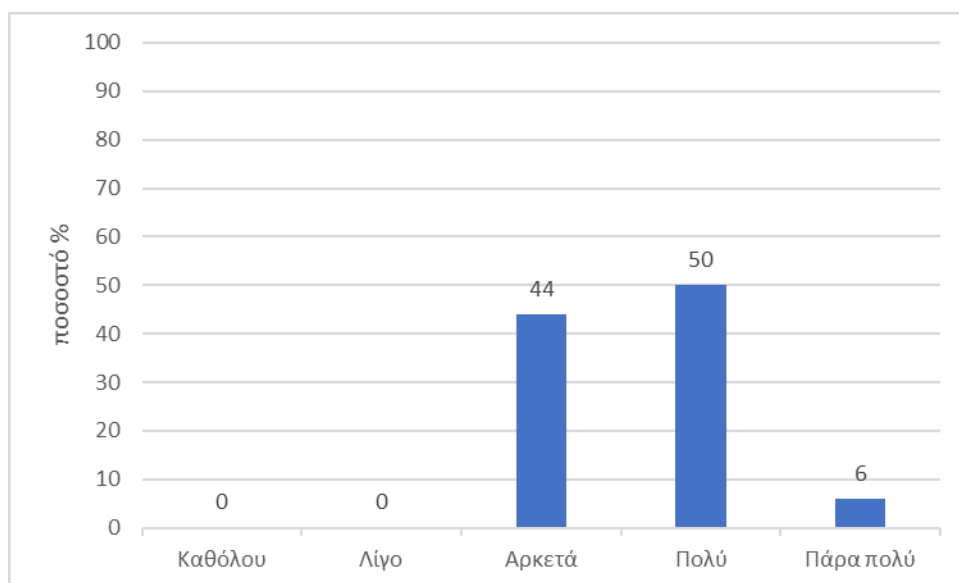
31. Σύμφωνα με τον Cuttance (1994), η διασφάλιση της ποιότητας είναι μια ολιστική προσέγγιση που έχει ως σκοπό, να ορίσει όλες εκείνες τις διαδικασίες, οι οποίες θα οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την ίδια την ποιότητα. Θεωρείτε, λοιπόν, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η διασφάλιση της Ποιότητας σε μια Σχολική Μονάδα;



Γράφημα 31: Δομημένη Διδασκαλία-Διασφάλιση Προιότητας 1

Όσον αφορά το αν με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η διασφάλιση της Ποιότητας σε μια Σχολική Μονάδα το 98% απάντησε θετικά ενώ μόνο το 2% απάντησε αρνητικά.

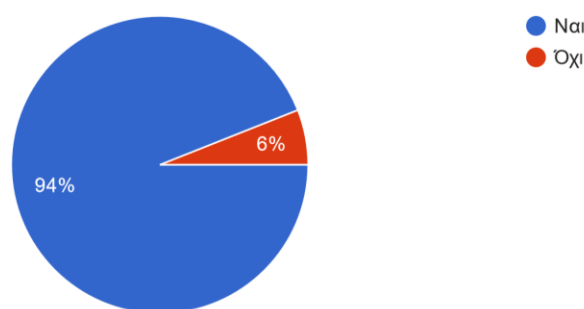
32. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η διασφάλιση της Ποιότητας σε μια Σχολική Μονάδα;



Γράφημα 32: Δομημένη Διδασκαλία-Διασφάλιση Ποιότητας 2

Όσον αφορά σε τι βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η διασφάλιση της ποιότητας σε μια Σχολική Μονάδα το 44% απάντησε Αρκετά, το 50% απάντησε Πολύ και το 6% απάντησε Πάρα πολύ.

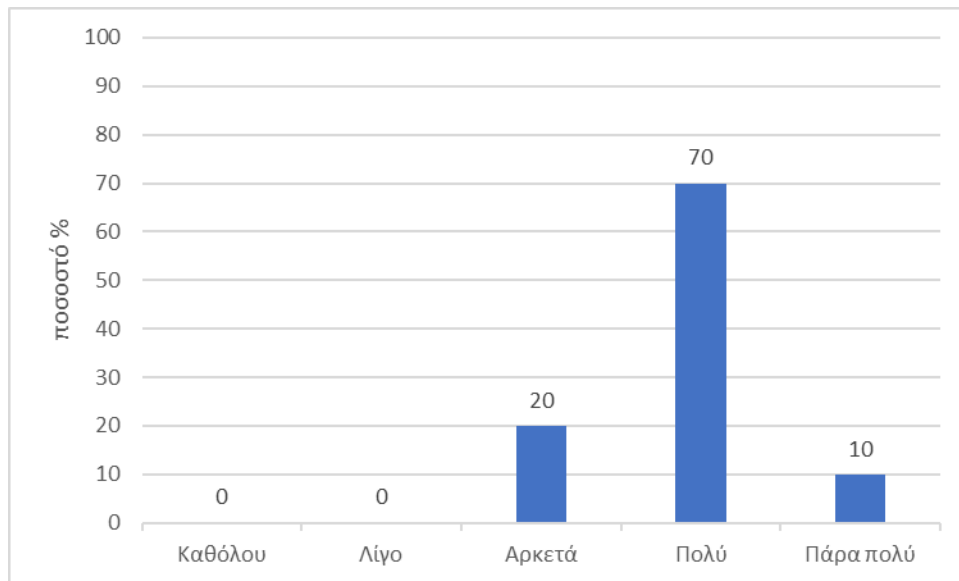
33. Θεωρείτε, ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας είναι μια διαδικασία η οποία προκαλεί άγχος στους εμπλεκόμενους και άρα θα ήταν απαραίτητο ένα πρόγραμμα δράσης το οποίο θα βοηθούσε στη διαχείριση αυτής της αλλαγής;



Γράφημα 33: Δομημένη Διδασκαλία-Διαχείριση Αλλαγών 1

Όσον αφορά το αν η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας είναι μια διαδικασία η οποία προκαλεί άγχος στους εμπλεκόμενους καθιστώντας απαραίτητο ένα πρόγραμμα δράσης το οποίο θα βοηθούσε στη διαχείριση αυτής της αλλαγής το 94% απάντησε θετικά και μόνο το 6% απάντησε αρνητικά.

34. Αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι η δομημένη διδασκαλία αποτελεί μια αλλαγή για τη Σχολική Μονάδα, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα δράσης το οποίο θα βοηθούσε στην κατανόηση του περιεχομένου της αλλαγής, θα μείωνε το άγχος των εμπλεκομένων και κατ' επέκταση θα λειτουργούσε θετικά στην πορεία της αλλαγής;



Γράφημα 34: Δομημένη Διδασκαλία-Διαχείριση Αλλαγών 2

Όσον αφορά σε ποιο βαθμό πιστεύει το δείγμα ότι ένα πρόγραμμα δράσης θα βοηθούσε στην κατανόηση του περιεχομένου της αλλαγής, μειώνοντας το άγχος των εμπλεκομένων και λειτουργώντας θετικά στην πορεία αυτής της αλλαγής το 20% απάντησε Αρκετά, το 70% απάντησε Πολύ και το 10% απάντησε Πάρα πολύ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Σκοπός της ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν, με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, επηρεάζονται θετικά όλοι οι τομείς ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μονάδας, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, καταλήγοντας κατ' επέκταση στην εξέλιξη και βελτίωση γενικότερα όλης της Σχολικής Μονάδας.

Μέσω, λοιπόν, των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, προέκυψε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, εκτός από τον τομέα διδασκαλίας, επηρεάζονται ανεξαιρέτως και όλοι οι υπόλοιποι τομείς ανάπτυξης της Σχολικής Μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται ο τομέας ανάπτυξης της διδασκαλίας αφού εισάγεται σε αυτόν μια νέα μέθοδος διδασκαλίας, η οποία λειτουργεί θετικά, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα. Η δόμηση του χώρου και το εξατομικευμένο ημερήσιο πρόγραμμα, σύμφωνα με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, θεωρείται ότι βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση, τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

Όσον αφορά τον τομέα της εισαγωγής Καινοτομιών επηρεάζεται και αυτός θετικά καθώς, η εισαγωγή στη διδακτική διαδικασία μιας νέας μεθόδου διδασκαλίας, όπως είναι η δομημένη διδασκαλία, αποτελεί καινοτομία και η οποία φαίνεται σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, να έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τον τομέα Ανάπτυξης του Κλίματος της Σχολικής Τάξης επηρεάζεται θετικά, καθώς μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε να πιστεύουν, ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας λειτουργεί θετικά στη δημιουργία ενός αρμονικότερου και πιο συνεργατικού Κλίματος μέσα στη Σχολική Τάξη, οδηγώντας

σε μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης της Επικοινωνίας επηρεάζεται και αυτός θετικά, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όταν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού ακολουθούν τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, όπως είναι για παράδειγμα το να υπάρχουν σαφείς οπτικές οδηγίες, ώστε να κατανοούν ευκολότερα τη διαδικασία για τη πραγματοποίηση της εκάστοτε δραστηριότητας, για το πότε, το πως και με ποια σειρά θα τις εκτελούν και επιπλέον, όταν η κάθε περιοχή στην οποία υλοποιείται η διδασκαλία είναι σαφώς οριοθετημένη, δηλαδή ο κάθε χώρος της τάξης συνδέεται με συγκεκριμένες δραστηριότητες και έργα, τότε διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης της Ηγεσίας/Μάνατζμεντ, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και αυτός θετικά, καθώς για να εφαρμοστεί μια τέτοια μέθοδος όπως είναι η δομημένη διδασκαλία θα πρέπει ο Διευθυντής/τρια της Σχολικής Μονάδας να έχει θετική στάση, διευκολύνοντας τη διαδικασία του εγχειρήματος αυτού, γεγονός το οποίο θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι συμβαίνει στην σημερινή εποχή.

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης του Κλίματος της Σχολικής Μονάδας, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρούν ότι επηρεάζεται και αυτός θετικά, με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας.

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης της Σχολικής Κουλτούρας μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται και αυτός ο τομέας να επηρεάζεται θετικά, καθώς θεωρούν ότι μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση στους κανόνες συμπεριφοράς, αξίες, σύμβολα, και παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες, έχοντας ως τελικό αποτέλεσμα μια ποιοτικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται θετικά ο τομέας ανάπτυξης της Τεχνοδομής, καθώς θεωρούν ότι η δομημένη διδασκαλία θα μπορούσε να τυποποιηθεί ως μια νέα μέθοδος και τεχνική εκπαίδευσης, όπου με τη βοήθεια των ειδικών, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επέμβουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναλαμβάνοντας δράση, εφαρμόζοντας καινοτομίες και αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο τον επαγγελματισμό τους, γεγονός

το οποίο ενισχύει τη βελτίωση της διδασκαλίας για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης των Εσωτερικών Συνεργασιών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό, ότι επιβάλλεται να υπάρχει η συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη που αποτελούν το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, όπως είναι για παράδειγμα οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, ο/η Διευθυντής/ντρια. Επιπλέον, θεωρούν, ότι μέσω όλης αυτής της διαδικασίας δύναται να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας ανάμεσα τους.

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης των Εξωτερικών Συνεργασιών, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι επηρεάζεται θετικά ο συγκεκριμένος τομέας, καθώς θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα ή άλλες Σχολικές Μονάδες με τη συγκεκριμένη Σχολική Μονάδα, σχετικά με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα. Επιπλέον, θεωρείται ότι μέσω αυτής της διαδικασίας δύναται να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας της Σχολικής Μονάδας με τους εξωτερικούς παράγοντες πάντα προς όφελος των παιδιών.

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης του Προσωπικού, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι και αυτός ο τομέας ανάπτυξης επηρεάζεται θετικά με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται και να αποκτούν νέες γνώσεις, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαδικασίας, εξελίσσοντας τον ίδιο τους τον εαυτό και τη διδασκαλία που προσφέρουν, στοχεύοντας πάντα στη βελτίωση της, προς όφελος των παιδιών.

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης και διασφάλισης της Ποιότητας, με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, επηρεάζεται και αυτός θετικά, καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να οριστούν όλες εκείνες οι διαδικασίες οι οποίες θα οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την ίδια την Ποιότητα και πιο συγκεκριμένα την Ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, προς όφελος πάντα των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

Τέλος, όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης της Διαχείρισης Αλλαγών στη Σχολική Μονάδα και αυτός επηρεάζεται θετικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένα πρόγραμμα δράσης θα βοηθούσε στη μείωση του άγχους κατά τη διαδικασία

εφαρμογής της δομημένης διδασκαλίας, η οποία θεωρείται ως μια διαδικασία αλλαγής στη Σχολική Μονάδα.

Αναγάγοντας τα δεδομένα της έρευνας σε ένα γενικότερο πλαίσιο, για να είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία επιτυχημένη θα πρέπει να επισημανθεί, ότι απαιτείται η ανάπτυξη όλων των τομέων λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας και επαληθεύεται πλήρως η Συστημική Θεωρία, σύμφωνα με την οποία μια αλλαγή σε ένα τομέα λειτουργίας της Σχολικής μονάδας μπορεί να επιφέρει αλλαγές και στους υπόλοιπους τομείς.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η τυχαία μορφή δειγματοληψίας και το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων αποτελούν παράγοντες που δεν εξασφαλίζουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων της. Βέβαια, τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να αναδείξουν συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το ερευνώμενο θέμα. Επίσης, έναν ακόμη περιορισμό αποτελούν οι μακροσκελείς ερωτήσεις που υπάρχουν μέσα στο ερωτηματολόγιο, οι οποίες προέκυψαν προς διευκόλυνση των ερωτώμενων, εξαιτίας της δυσκολίας του θέματος.

7.3 Προτάσεις

Σε μελλοντικές μελέτες, θα ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση για το συγκεκριμένο θέμα, δηλαδή να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε μια τάξη, κυρίως του νηπιαγωγείου, στην οποία υπάρχουν παιδιά τα οποία βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα και να διερευνηθεί μέσα από αυτή τη διαδικασία αν επηρεάστηκαν θετικά όλοι οι τομείς ανάπτυξης της Σχολικής Μονάδας, επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τα συγκεκριμένα παιδιά.

Επίσης, μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη αναδύθηκε ένα θέμα, τα οποίο θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθεί και αυτό είναι η στάση των Διευθυντών/τριών, όσον αφορά την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας στη Σχολική Μονάδα στη σημερινή εποχή.

ΒΙΒΛΙΟΦΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελάκου, Ε. (2011). *Ο ρόλος της Επικοινωνίας στη διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Ρόδος: Διπλωματική εργασία
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτη, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βερτσέτης, Α. Β. (2003) *Διδακτική τ. Α΄. Γενική Διδακτική. Ε΄ Έκδοση*. Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ., Παπαδαμής Σ.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική Σκέψη και Εκπαίδευση. Συμβολή στο ζήτημα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα :Εκδόσεις: Ιδιωτική.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός-Αίνιγμα και πραγματικότητα*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Collia- Faherty C., Παπαγεωργίου Β. & Παπαδοπούλου Ν. (1999). *Αυτισμός, ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών*. Πρακτικά ημερίδας. Μετ. Χ. Χατζηδημητρίου, Επιμ. Παπαγεωργίου Β. Αθήνα- Θεσ/νίκη: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων, 1999:15-65.
- Cumine, V., Leach, J., Stevenson, G. (2002). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πρακτικός οδηγός για δασκάλους*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Δημητρίου Δημήτρης Παπαβασιλείου (2014). *Πρόγραμμα Αυτισμός Checklist κατά Δημητρίου*. Πρακτικός οδηγός για τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές για ειδικούς και γονείς. Αθήνα.
- Διακοπούλου Α., 2008. *Εκπαιδευτική αλλαγή, μεταρρύθμιση, καινοτομία*. Στο: Αθανασούλα-Ρεππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ.Μαυρογιώργος, Γ., Δ.

- Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική (Τόμος Α')*, σελ. 165-211. Πάτρα Ε.Α.Π.
- Διαμαντόπουλος, Π. (1995) *Βασικά Θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002) *Σχολική Παιδαγωγική. Θεωρία του Σχολείου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Dubrin A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Θεοδωρίδης Α. & Κυθραιώτης Α, (2010 -2011). *Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης ΔΔ 302 - Παιδαγωγική ηγεσία: Ο Διευθυντής και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Frith, U. (1996). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*. Μτφ: Καλομοίρης, Γ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Happe, F. (2003). *ΑΥΤΙΣΜΟΣ. Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση β' έκδοση*. Μτφ: Στασινός, Δ. Αθήνα: Gutenberg.
- ICD-10: *International Classification of Diseases: Diagnostic Criteria for Research (10th Edition)*. (1992). Geneva, Switzerland: World Health Organization. Μετάφραση στα Ελληνικά (1992): Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R., Powell, S. (2000). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Μτφ: Πρώιος, Π. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καντζάρα, Β. (2011). *Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Στο Ν. Τάτσης (Επιμ.), 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας. 16-17 Ιανουαρίου, 2009 (σσ. 44-63)*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΚΕ.

- Καρβούνη, Δ. (2014). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα*, Τα εκπαιδευτικά (109-110): 75-88
- Καρρά, Χρ. (2020). *Η επίδραση ενός δομημένου προγράμματος πρώιμης ψυχοκινητικής παρέμβασης με τη συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη και εκπαίδευση παιδιών στο αυτιστικό φάσμα*, Διδακτορική Διατριβή – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαθεσιμότητα: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47424> (Τελευταία επίσκεψη: 22.05.2023).
- Κασσάς, Π., Ζαρογιάννης, Σ., Γουργουλιάνης, Κ. και Ανδρέου, Γ. (2021). *Autism ή Hautism; Μια ετυμολογική προσέγγιση*, ISSN: 11-05-3992, <http://mednet.gr/archives/2021-5/pdf/701.pdf>.
- Κλημάνογλου, Σ. (Επιμ.). (2014). *Παρουσίαση οργανισμού. Εσωτερική-Εξωτερική πολυπλοκότητα σύμφωνα με το περιγραφικό και ερμηνευτικό εργαλείο της θεωρίας του Niklas Luhmann*. Ανακτημένο στις 11.01.2017 από το δικτυακό τόπο: <http://www.slideshare.net/sophieklm/ss-37533588>
- Κοντάκος, Α. (2011). *Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Στο Καλαβάσης Φ., Κοντάκος Α. (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 4. Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση
- Κοντάκος, Α. (2013). «Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων του Νίκλας Λούμαν». *Πρακτικά Συνεδρίου: Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα*, (Επιμ.) Αναστάσιος Κοντάκος, Φραγκίσκος Καλαβάσης.
- Κοντάκος, Α. (2014). *Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας*. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Ε. Πολεμικός, Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης, (Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, (Τομ.1, σ. 41-86). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2016). *Σκέψεις για μια πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης*. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τ. 8, Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, Αθήνα: Διάδραση.

- Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Π. (2016). Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων - Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, Αθήνα: Διάδραση.
- Κορδάκη, Μ. (2001). *Διδακτική της Πληροφορικής*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κυπριωτάκης, Α. (2003). *Τα αυτιστικά παιδιά και η διαγωγή τους*. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου.
- Κυριαζής, Α., & Μπακογιάννης, Σ. (2003). *Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Συνύπαρξη διδακτικής πράξης και Τεχνολογίας*. Αθήνα.
- Μαγκλάρας, Β. (2013). *Θεωρίες κοινωνικών συστημάτων: Parsons, Luhmann, Habermas*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999) *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*. Επιστημολογική Θεώρηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Μ.Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική αναθεώρηση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Τόμος Α (3η έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας (2η έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροπούλου, Σ. (2006). *Αυτισμός - Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Εκδόσεις Βήτα: Από τα Πρακτικά Δημερίδας.
- Owens, R. (2016) *Γλωσσικές Διαταραχές. Μία πρακτική προσέγγιση στην Αξιολόγηση και την Παρέμβαση*. Αθήνα : Εκδόσεις: GOTSIS.
- Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (2011). *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στην διδακτική πράξη*. Αθήνα. Εκδόσεις: Πεδίο.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007), *Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις νεοτεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Διοικητική Ενημέρωση (41): 62-72.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2018). *Ιστορική Εξέλιξη της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων*. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/y9536rgl>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Roth F, Worthington C. (2016) *Εγχειρίδιο Λογοθεραπείας*. Κύπρος: Εκδόσεις: ΠΧ Πασχαλίδη.
- Σαΐτης, Χρ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σάλτας, Β. (2009). *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Συνοδινού, Κ. (1996). *Παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Καστανιώτη. Αθήνα.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χρ. (2011). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Ψυχολογία-Παιδαγωγική-Κοινωνική*. Εκδόσεις Γρηγόρη : Αθήνα
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τόμος Α' και Β', 3η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Wing, L. (2000). «Το αυτιστικό φάσμα : Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες για τη διάγνωση» . Αθήνα : ΕΕΠΑΑ.
- Φεσάκης, Γ. (2014). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Υπό έκδοση.
- Φλουρή, Γ. (1992). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χριστιάς, Ι. (1992) *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χριστιάς Ι. (2003) *Θεωρία και μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

American Psychiatric Association, (2013) The diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). 5th ed. USA: American Psychiatric Association
PIc.

<https://iliaktida.eu/%CF%86%CE%AC%CF%83%CE%BC%CE%B1-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%87%CF%8E%CE%BD-%CF%86%CE%B1%CE%B4/> (Τελευταία επίσκεψη: 08.06.2023).

Argyris, C., & Schön, D. (1978) Organizational learning: A theory of action perspective, Reading, Mass: Addison Wesley.

Bateson, G. (1972). The logical categories of learning and communication. Steps to an Ecology of Mind, 279-308.

Beer, S. (1979). Heart of Enterprise. Chichester: John Wiley & Sons

Bertalanffy, L., von. (1956). General Systems Theory. New York: Brasilier
Boucher, J., Mayes, A., Bigham S. (2008). Memory, language and intellectual ability in low-functioning autism.

Brier, S. (1996). From second-order cybernetics to cybersemiotics: A semiotic re-entry into the second-order cybernetics of Heinz von Foerster. Systems Research, 13(3), 229-244.

Carlisle, L. R., Jackson, B. W. & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education* 39(1), 55-64.

Chambers, B., Murray, C. M., Boden, Z. V. R., & Kelly, M. P. (2019). 'Sometimes labels need to exist': *Exploring how young adults with Asperger's syndrome perceive its Disability & Society*

Cuttance, P. (1993). Will the Sun Rise Tomorrow? Quality Assurance and theFutureofEducation.In asterofEducational Administrationdegreeprogram .Sydney:NewSouthWales Dept. of SchoolEducation,.Ανακτήθηκεαπό:https://eric.ed.gov/?id=ED384140

Folstein, S., & Rutter, M. (1977). Infantile autism: a genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 18(4), 297-321

- Gagne, R. (1977). *The conditions of learning*. N.York: Rinehart and Winston.
- Heward, W. L. (2011). *Exceptional children. An introduction to special education*. Athens: Topos.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.
- Jordan, R., Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. London: John Wiley & Sons.
- Mesibov G. B., & Shea, V. (2010). *The TEACCH program in the era of evidence-based practice. Journal of autism and developmental disorders*, 40(5).
- Mesibov G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Mesibov G.B., Browder D.M., Kirkland C. Using individualized schedules as a component of positive behavioural support for students with developmental disabilities. *J Posit Behav Intervent* 2002, 4: 73-79.
- Mesibov G.B., Shea V., & Adams LW., (2001). *Understanging Asperger Syndrome and High- Functioning Autism*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice, *Journal of autism and developmental disorders*, 40(5).
- Mesibov, G. B., Shea, V. & McCaskill, S. (2012). Structured teaching and the TEACCH program. In D. Zager, M. L. Wehmeyer, & R. L. Simpson, RL. (Eds.) *Educating students with autism spectrum disorders*. New York: Routledge.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2007). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Scheunflug, A. (2001). *Biologische Grundlage des Lernens*. Berlin: Cornelsen.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (n.d.). *Structured teaching in the TEACCH system. In Learning and cognition in autism*. Springer Science & Business Media.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York:Doubleday.

- Siaperas, P. & Beadle- Brown, J. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece, *Autism: The International Journal of Research and Practice*.
- Willke, H. (1997). *Εισαγωγή στη Συστημική Θεωρία*. (Ν. Λίβος, Μεταφ.). Αθήνα: Κριτική.
- Willis, C. (2006). *Teaching Young Children with Autism Spectrum Disorder*. Published by Gryphon House, Inc.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum*. London: Constable
- World Health Organization. ICD-11: 6A02 – Autism spectrum disorder. Available at:<https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>
- World Health Organization. ICD-11: 6A02.0 – *Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language*. Διαθεσιμότητα: <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/120443468> (Τελευταία επίσκεψη: 08.06.2023)
- Zuddas, A. (2013). *Autism assessment tools in the transition from DSM-IV to DSM5*. *European Child Adolescent Psychiatry*, 22, 325-327.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ. ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων» του Πανεπιστημίου Αιγαίου, έχω αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επηρεάζει θετικά όλους τους τομείς ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μονάδας, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

Ο όρος δομημένη διδασκαλία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ο χώρος και το υλικό των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, με στόχο την υποστήριξη και διευκόλυνση της επικοινωνίας, της κατανόησης και προσαρμογής με απώτερο σκοπό την προώθηση της ανεξαρτησίας του (Καλύβα, 2005). Κατά τη δεκαετία του 1970, αναπτύχθηκε από τους Eric Schopler και Gary Mesibon η προσέγγιση TEACCH (the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), η οποία βασίζεται στη γνωστική - συμπεριφοριστική προσέγγιση, συμπεριλαμβάνοντας ψυχοπαιδαγωγικές, αναπτυξιακές, ψυχογλωσσολογικές, ενταξιακές και οικολογικές προοπτικές. Αποτελεί μια παγκόσμια διεπιστημονική θεραπευτική παρέμβαση (Mesibon & Shea, 2010). Η προσέγγιση TEACCH περιλαμβάνει κάποια βασικά μεθοδολογικά στοιχεία στα οποία ανήκουν η τροποποιημένη περιβαλλοντική διάρθρωση (δόμηση του χώρου), ώστε να είναι προβλέψιμη από τα παιδιά, το ημερήσιο εξατομικευμένο πρόγραμμα, το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό και το σύστημα εργασίας (Mesibon, Shea & Schopler, 2007).

Παρακαλώ σημειώστε σε κάθε πεδίο ένα ✓ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

Ατομικά στοιχεία:

1. Φύλο: Γυναίκα Άντρας
2. Ηλικία:
- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω
3. Έτη υπηρεσίας:
- 0-5
- 6-15
- 16-25
- 25 και άνω
4. Εργασιακή σχέση Αναπληρωτής/τρια Μόνιμος/η Άλλο
5. Σχολείο: Νηπιαγωγείο Δημοτικό
6. Επιπρόσθετες Σπουδές:
- Δεύτερο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Άλλο

Παρακαλώ σημειώστε σε κάθε ερώτηση ένα ✓ στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

- 7. Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας θα έχει θετικά αποτελέσματα στην διαδικασία της διδασκαλίας γενικότερα για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;**

Ναι

Όχι

- 8. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι η δόμηση του χώρου, σύμφωνα με τους αρχές τους δομημένης διδασκαλίας, θα βοηθήσει τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα να βελτιώσουν τους ικανότητες μάθησης τους;**

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

- 9. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το εξατομικευμένο ημερήσιο πρόγραμμα σύμφωνα με τους αρχές τους δομημένης διδασκαλίας θα μπορούσε να βελτιώσει τη διδακτική διαδικασία και κατ' επέκταση τους μαθησιακές ικανότητες των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;**

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

- 10. Αν ως εκπαιδευτική καινοτομία περιγράφεται η πραγματικότητα όλων των ενεργειών που αφορούν και περιλαμβάνουν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και σχετίζονται με την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων θεωρείτε ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας αποτελεί μια τέτοια καινοτομία;**

Ναι

Όχι

11. Αν θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορεί να αλλάξει ήδη υπάρχουσες αρχές και αντιλήψεις, ώστε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

12. Πιστεύετε ότι με την εφαρμογή τους δομημένης διδασκαλίας υπάρχει η πιθανότητα δημιουργίας τους αρμονικότερου και πιο συνεργατικού κλίματος μέσα στην σχολική τάξη, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά ως τους μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

Ναι

Όχι

13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, υπάρχει η πιθανότητα δημιουργίας ενός αρμονικότερου και πιο συνεργατικού κλίματος μέσα στην σχολική τάξη, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι λειτουργεί θετικά στη δημιουργία ενός καλού και αρμονικού κλίματος μέσα στην τάξη, αν ένας μαθητής/τρια με αυτισμό ακολουθεί σύμφωνα με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας ένα καθημερινό εξατομικευμένο σύστημα εργασίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι δύναται να βελτιωθεί η επικοινωνία ανάμεσα τις μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα με τον/την εκπαιδευτικό, αν οι μαθητές/τριες αυτοί ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες για τις εργασίες που έχουν να πραγματοποιήσουν όσον αφορά το πότε, το πως και με ποια σειρά θα τις εκτελέσουν;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

16. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι δύναται να βελτιωθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα με τον/την εκπαιδευτικό, αν οι μαθητές/τριες αυτοί, αν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού ακολουθούν τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία απαιτούνται σαφείς οπτικές οδηγίες οι οποίες θα βοηθήσουν τον/την μαθητή/τρια να κατανοεί, όσο γίνεται ευκολότερα, τη διαδικασία για την πραγματοποίηση της εκάστοτε δραστηριότητας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

17. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι διευκολύνεται η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα και τον/την εκπαιδευτικό, αν η κάθε περιοχή στην οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία είναι σαφώς οριοθετημένη, δηλαδή, η κάθε χώρας της τάξης συνδέεται με συγκεκριμένες δραστηριότητες και εργα;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

18. Πιστεύετε, ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων στη σημερινή εποχή είναι θετικοί/κές στην εφαρμογή μεθόδων όπως είναι η δομημένη διδασκαλία;

Ναι

Όχι

23. Θεωρείτε, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας σε μια σχολική μονάδα, υπάρχει το ενδεχόμενο διαφοροποίησης της κουλτούρας της γενικότερα, δηλαδή μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση στους κανόνες συμπεριφοράς, αξίες, σύμβολα και παραδοχές που διέπουν την λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και την διακρίνουν από όλες τις άλλες, πάντα ως προς το όφελος των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

Ναι

Όχι

24. Σύμφωνα με τον Mintzberg, με την τεχνοδομή τυποποιούνται νέες μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης με την βοήθεια των ειδικών, παρέχοντας έτσι την δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να επέμβουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναλαμβάνοντας δράση να εφαρμόσουν καινοτομίες, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο τον επαγγελματισμό τους. θεωρείτε λοιπόν, ότι η δομημένη διδασκαλία θα μπορούσε να τυποποιηθεί ως μια τέτοια νέα μέθοδος και τεχνική εκπαίδευσης, μέσω της τεχνοδομής, βελτιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

Ναι

Όχι

25. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι για την εφαρμογή τους δομημένης διδασκαλίας απαιτείται η συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη που αποτελούν το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, Διευθυντής/τρια);

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

26. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας μπορεί να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη τα οποία αποτελούν το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, Διευθυντής/τρια);

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

27. Πιστεύετε, ότι αν υπάρχει συνεργασία της Σχολικής Μονάδας με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα ή άλλες σχολικές μονάδες, όσον αφορά την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, θα λειτουργήσει θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

Ναι

Όχι

28. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας δύναται να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας των μελών της Σχολικής Μονάδας με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα ή άλλες σχολικές μονάδες, λειτουργώντας έτσι θετικά ως προς μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

29. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται και να αποκτούν νέες γνώσεις σε νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως είναι αυτή της δομημένης διδασκαλίας, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές/τριες που το χρειάζονται;

Ναι

Όχι

30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα υπάρξει βελτίωση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, αν οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν πάνω στη δομημένη διδασκαλία;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

31. Σύμφωνα με τον Cuttance (1994), η διασφάλιση της ποιότητας είναι μια ολιστική προσέγγιση που έχει ως σκοπό, να ορίσει όλες εκείνες τις διαδικασίες, οι οποίες θα οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την ίδια την ποιότητα. Θεωρείτε, λοιπόν, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η διασφάλιση της Ποιότητας σε μια Σχολική Μονάδα;

Ναι

Όχι

32. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι με την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η διασφάλιση της Ποιότητας σε μια Σχολική Μονάδα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

33. Θεωρείτε, ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας είναι μια διαδικασία η οποία προκαλεί άγχος στους εμπλεκόμενους και άρα θα ήταν απαραίτητο ένα πρόγραμμα δράσης το οποίο θα βοηθούσε στη διαχείριση αυτής της αλλαγής;

Ναι

Όχι

34. Αν θεωρήσουμε δεδομένο, ότι η δομημένη διδασκαλία αποτελεί μια αλλαγή για τη Σχολική Μονάδα, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα δράσης το οποίο θα βοηθούσε στην κατανόηση του περιεχομένου της αλλαγής, θα μείωνε το άγχος των εμπλεκομένων και κατ' επέκταση θα λειτουργούσε θετικά στην πορεία της αλλαγής;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!