



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Τίτλος

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και η κοινωνική  
εγκυρότητα για τις παρεμβάσεις των μαθητών με Διαταραχή  
Αυτιστικού Φάσματος.**

Νίτη Ελένη

Θεσσαλονίκη 2021



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και η κοινωνική εγκυρότητα για τις παρεμβάσεις των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

The views of special education teachers and the social validity of the interventions of students with Autism Spectrum Disorders

Νίτη Ελένη

Εξεταστική Επιτροπή

Συριοπούλου – Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτης

Πρώιου Χαρίκλεια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Βαρσάμης Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	8
1.1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	8
1.1.2. Ορισμός.....	8
1.1.3. Χαρακτηριστικά Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος.....	9
1.1.4. Επιδημιολογία.....	9
1.1.5. Αιτιολογία.....	10
1.1.6. Διεθνή Διαγνωστικά Κριτήρια.....	11
1.1.7. Εργαλεία για Αξιολόγηση – Διάγνωση της ΔΑΦ.....	11
1.1.8. Έγκαιρη Διάγνωση – Πρώιμη Παρέμβαση.....	12
1.2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά με ΔΑΦ.....	13
1.2.1. Ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης (Comprehensive Treatment Models, CTMs).....	15
1.2.2. Προγράμματα Εφαρμοσμένης Συμπεριφορικής Ανάλυσης (Applied Behavior Analysis, ABA).....	16
1.2.3. Πρόγραμμα TEACCH.....	17
1.2.4. Πρόγραμμα LEAP.....	18

1.2.5. Πρόγραμμα DIR-Floortime.....	18
1.2.6. Πρόγραμμα Early Start Denver Model.....	20
1.3. Τεκμηριωμένες Πρακτικές (Evidence-Based Practices, EBPs).....	21
1.3.1. Έρευνες για την γνώση, την χρήση και τις στάσεις σχετικά με τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές.....	27
1.3.2. Έρευνες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές για την ΔΑΦ.....	35
1.3.3. Έρευνες για την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58
3.1. Συμμετέχοντες.....	58
3.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	58
3.3. Διαδικασία.....	61
3.4. Ανάλυση δεδομένων.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	64
4.2. Αξιολόγηση της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης της ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	66
4.3. Αξιολόγηση της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης της ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς.....	68

4.4. Αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης της ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	69
4.5. Συσχετίσεις μεταβλητών.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	74
5.1. Συζήτηση.....	74
5.2. Συμπεράσματα.....	79
5.3. Περιορισμοί.....	80
5.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	92

## Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία διερεύνησε την γνώση και την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης (ΤΠ), για την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική εγκυρότητα των ΤΠ. Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε στο ερευνητικό εργαλείο της Mc Neil (2019), που χρησιμοποιήθηκε σε αντίστοιχη προηγούμενη έρευνα της χρήσης, της γνώσης και των απόψεων για την κοινωνική εγκυρότητα των ΤΠ, εκ μέρους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, στη Βόρεια Καρολίνα των ΗΠΑ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 135 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που εργάζονταν είτε ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, ή σε τμήμα ένταξης, ή σε ειδικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η γνώση, η χρήση και η κοινωνική εγκυρότητα συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Η θετική ενίσχυση, η παροχή επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών, η παρότρυνση/τμηματική βοήθεια, η χρήση οπτικής υποστήριξης και κοινωνικών ιστοριών βαθμολογήθηκαν υψηλότερα, ανάμεσα στις ΤΠ, για μαθητές με ΔΑΦ και στους τρεις αυτούς τομείς, δηλαδή όσον αφορά στη γνώση, στην χρήση και στις απόψεις για την κοινωνική εγκυρότητα. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τον σημαντικό ρόλο των απόψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική εγκυρότητα των παρεμβάσεων, ως προς την εφαρμογή των ΤΠ στα δημόσια σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Τεκμηριωμένες Πρακτικές (ΤΠ), κοινωνική εγκυρότητα, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

## **Abstract**

The present study investigated the knowledge and use of the Evidence - Based Practices (EBPs) for Autism Spectrum Disorder (ASD), by special education teachers of Primary and Secondary Education. In addition, the purpose of the research was to explore teachers' views on the social validity of EBPs. For the needs of the research, a questionnaire was constructed based on the research tool of Mc Neil (2019), which was used in a corresponding research of the use, knowledge and views on the social validity of the EBPs by special education teachers in North Carolina of USA. The sample of the survey consisted of 135 special education teachers who worked in inclusive classrooms, in resource room, or in self-contained classrooms. According to the results, knowledge, use and social validity are positively correlated. Reinforcement, time delay, prompting, visual support and social stories were rated higher among the EBPs for students with ASD in all three areas, i.e. in terms of knowledge, use and views on social validity. Results support the important role of teachers' views on the social validity of interventions, in terms of the implementation of intervention practices in public schools.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD), Evidence-Based Practices (EBPs), social validity, special education teachers.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, η συχνότητα εμφάνισης της ΔΑΦ αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Μάλιστα, πρόσφατη έρευνα στις ΗΠΑ, του δικτύου Autism & Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) του Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2020), βρήκε ότι περίπου 1 στα 54 παιδιά αναγνωρίζονται με ΔΑΦ. Έτσι, καθώς ο αριθμός των μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν στα δημόσια σχολεία μεγαλώνει διαρκώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη και την εκπαίδευση αυτών των μαθητών, μέσα από την χρήση των πιο κατάλληλων και αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών παρέμβασης, καθίσταται ζωτικής σημασίας.

Υπάρχουν πολλές παρεμβάσεις για την ΔΑΦ, ωστόσο πρόσφατα η επιστημονική έρευνα βρήκε ότι μόνο κάποιες από αυτές είναι αποτελεσματικές. Αυτές οι παρεμβάσεις αναφέρονται με τον όρο Τεκμηριωμένες Πρακτικές. Για να αναγνωριστεί μια πρακτική ως τεκμηριωμένη, πρέπει να υποστηρίζεται από πολλαπλές, υψηλής ποιότητας πειραματικές, ή ημιπειραματικές μελέτες (συχνά περιλαμβάνονται και έρευνες μελέτης περίπτωσης), που παρουσιάζουν ότι η πρακτική έχει σημαντικές επιπτώσεις στις επιδόσεις του μαθητή (Cook & Odom, 2013).

Η σημασία της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών στα σχολεία είναι βαρύνουσας σημασίας, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι είναι επωφελής για τους μαθητές και βρίσκεται σε συμφωνία με τις παραινέσεις της νομοθεσίας για χρήση διδακτικών μεθόδων, που απορρέουν από την επιστημονική έρευνα τόσο στην γενική, όσο και στην ειδική εκπαίδευση (No Child Left Behind Act, 2002· Individuals with Disabilities Education Act 2004, όπως αναφέρονται στο Mc Neil, 2019).

Ιδιαίτερα, όσον αφορά στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης για την ΔΑΦ, αυτές έχουν εντοπιστεί τα τελευταία χρόνια, μέσω συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων (National Autism Center, 2015· Wong et al., 2015). Παρόλα αυτά, η



έρευνα δείχνει ότι παρά τις εμπειρικές αποδείξεις των πρακτικών παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί συχνά τις εφαρμόζουν με καινούργιες προσαρμογές, με μη ελεγμένους συνδυασμούς ή καθόλου (Dingfelder & Mandell 2011). Φαίνεται ότι υπάρχει ένα κενό ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική και ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εφαρμογή των ΤΠ για μαθητές με ΔΑΦ, συμπεριλαμβανομένων των μακροδομών και πολιτικών, των περιορισμών στους πόρους και των αντιλήψεων περί της καταλληλότητας και της χρήσης των ΤΠ (Cook & Odom 2013).

Μέχρι σήμερα λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως στις ΗΠΑ, για την διερεύνηση της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς μαθητών με ΔΑΦ (Hess et al., 2008· Mc Neil, 2019· Locke et al., 2019), αλλά και από άλλους επαγγελματίες στον τομέα των παρεμβάσεων του αυτισμού (Stahmer et al., 2005· Stahmer et al., 2007· Sansosti & Sansosti, 2013· Robinson et al., 2018· Paynter & Keen, 2015· Paynter et al., 2018· Paynter et al., 2020· Combes et al., 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, διενεργήθηκε και η παρούσα ερευνητική εργασία, αποσκοπώντας στην διερεύνηση της συχνότητας της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών της ΔΑΦ, από τους εκπαιδευτικούς μαθητών με αυτισμό, στα δημόσια σχολεία. Δεδομένου ότι η γνώση και η χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλλει, ώστε να επωφεληθούν οι μαθητές από την μαθησιακή διαδικασία, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί τι συμβαίνει στην πραγματικότητα μέσα στις τάξεις, καθώς και να διερευνηθούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την χρήση, ή μη των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Η διπλωματική εργασία επίσης αποσκοπεί να διερευνήσει την κοινωνική εγκυρότητα των πρακτικών παρέμβασης. Η κοινωνική εγκυρότητα των δυνητικά αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τον αυτισμό έχει λάβει σχετικά μικρή προσοχή από την προηγούμενη έρευνα (Callahan, 2016). Η κοινωνική εγκυρότητα αναφέρεται στην κοινωνική αποδοχή

των στόχων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων, από αυτούς που εφαρμόζουν, ή αυτούς που δέχονται την παρέμβαση (consumers) (Wolf, 1978). Η κοινωνική εγκυρότητα είναι θεμελιώδους σημασίας για την ευρεία αποδοχή και χρήση των ΤΠ (Wolf, 1978). Μέσα από την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας των παρεμβάσεων, μπορεί να αναδειχθούν οι πρακτικές, που πέρα από τι εμπειρικές αποδείξεις για αποτελέσματα, ανταποκρίνονται καλύτερα στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, στα περιβάλλοντα των δημόσιων σχολείων.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητική θεμελίωση του θέματος της παρούσας έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται εν συντομία κάποιες βασικές πληροφορίες για την ΔΑΦ, από μια σφαιρική σκοπιά. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο ορισμός της ΔΑΦ, τα χαρακτηριστικά της, τα επιδημιολογικά στοιχεία, η αιτιολογία της ΔΑΦ, τα Διεθνή Διαγνωστικά Κριτήρια, καθώς και τα εργαλεία διάγνωσης και αξιολόγησης της ΔΑΦ και έπειτα γίνεται αναφορά στην έγκαιρη διάγνωση και την πρώιμη παρέμβαση στη ΔΑΦ. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά, με μια μικρή εισαγωγική παράγραφο, στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά με ΔΑΦ και δίνονται οι ορισμοί των ολοκληρωμένων μοντέλων παρέμβασης (Comprehensive Treatment Models) και των εστιασμένων πρακτικών παρέμβασης (focused intervention practices), σύμφωνα με τους Wong et al. (2014). Έπειτα, αναφέρονται περιληπτικά τα πιο γνωστά ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης, δηλαδή συγκεκριμένα τα προγράμματα Εφαρμοσμένης Συμπεριφορικής Ανάλυσης, το πρόγραμμα TEACCH, το πρόγραμμα LEAP, το πρόγραμμα DIR-Floortime και το πρόγραμμα Early Start Denver Model. Στη συνέχεια, ακολουθεί το κυρίως μέρος του θεωρητικού υπόβαθρου της εργασίας. Αναλυτικά, διασαφηνίζεται η έννοια των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, μέσα από τον ορισμό τους και πραγματοποιείται μια

ιστορική αναδρομή της εξέλιξης τους. Επίσης, παρουσιάζεται ένας πίνακας με τους ορισμούς των 27 Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης του National Professional Development Center (NPDC) (Wong et al., 2014). Έπειτα, γίνεται αναφορά στην προηγούμενη έρευνα σχετικά με τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης της ΔΑΦ. Οι έρευνες έχουν χωριστεί και παρουσιάζονται σε τρεις θεματικές ενότητες: 1) Έρευνες για την γνώση, την χρήση και τις στάσεις σχετικά με τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, 2) Έρευνες σχετικές με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μαθητών με αυτισμό και 3) Έρευνες για την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών. Η αναφορά στην προηγούμενη έρευνα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ενός πίνακα, που παρουσιάζει συγκεντρωτικά και ανά χρονολογική σειρά όλες τις έρευνες που προέκυψαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Μετά το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, ακολουθεί το κεφάλαιο 2, στο οποίο αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις. Έπειτα, αρχίζει το ερευνητικό μέρος της εργασίας, το οποίο ξεκινάει με το κεφάλαιο 3, όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, (πρόκειται για ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου) και συγκεκριμένα αναφέρεται ποιοι συμμετείχαν στην έρευνα (δείγμα), ποιο ήταν το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά την διεξαγωγή της έρευνας, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και τέλος λίγα λόγια για την διεξαγωγή της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα. Στο κεφάλαιο 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση, πρώτα περιγραφικά δηλαδή, γίνεται η περιγραφή των συχνοτήτων και των ποσοστών που συγκέντρωσε κάθε απάντηση και έπειτα επαγωγικά, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των κύριων μεταβλητών της έρευνας. Στο τέλος της παρούσας εργασίας δηλαδή, στο κεφάλαιο 5, γίνεται συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας, σε σύγκριση και

με την προηγούμενη έρευνα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για εκπαιδευτικές εφαρμογές καθώς και για την μελλοντική έρευνα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **1.1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)**

##### **1.1.2. Ορισμός**

Ο όρος Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει μια νευρο - αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα συμπτωμάτων από άτομο σε άτομο, με κοινά χαρακτηριστικά την δυσκολία στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, καθώς και τα επαναληπτικά μοτίβα συμπεριφοράς (Γαλάνης, 2015). Ο όρος Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχει πλέον αντικαταστήσει τον όρο Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ), ο οποίος επικρατούσε παλαιότερα. Κάτω από τον όρο Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και σύμφωνα με την Τέταρτη Έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) περιλαμβάνονταν πέντε συγγενείς διαταραχές: η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή - μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Γαλάνης, 2015). Ωστόσο, η αναθεωρημένη έκδοση του ταξινομικού συστήματος DSM-V της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2013), έχει καταργήσει την χρήση των όρων σύνδρομο Asperger και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή - μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, ενώ ταυτόχρονα έχει μετακινήσει το σύνδρομο Rett και την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή σε άλλες διαγνωστικές κατηγορίες. Συγχρόνως με αυτές τις τροποποιήσεις, διακρίνει την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε τρία επίπεδα σοβαρότητας, ανάλογα με τον βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται το κάθε άτομο (Γαλάνης, 2015).

##### **1.1.3. Χαρακτηριστικά Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος**

Τα συμπτώματα της ΔΑΦ διαφέρουν από άτομο σε άτομο σε σοβαρότητα και συνδυασμούς. Υπάρχει εξαιρετική ποικιλία στις ικανότητες και στα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. Κανένα παιδί δεν εμφανίζεται, ή συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο με κάποιο άλλο. Τα συμπτώματα μπορεί να ποικίλλουν από ήπια σε σοβαρά και συχνά αλλάζουν με τον χρόνο (Copeland, 2018).

Γενικότερα, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: **α) Προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία:** συμπεριλαμβάνονται δυσκολίες στην παλινδρομική επικοινωνία, μειωμένη ανταλλαγή ενδιαφερόντων και συναισθημάτων, προκλήσεις στην κατανόηση ή ανταπόκριση σε κοινωνικά στοιχεία, όπως είναι η βλεμματική επαφή και οι εκφράσεις του προσώπου, ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση σχέσεων, (δυσκολία να κάνουν φιλίες) κ.α. . **β) Περιορισμένα και επαναληπτικά μοτίβα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων:** φτερούγισμα και περπάτημα στις μύτες, ενασχόληση με παιχνίδια με ασυνήθιστο τρόπο, (όπως το να παρατάσουν αυτοκίνητα ή να αναστρέφουν αντικείμενα), ομιλία με ένα μοναδικό τρόπο, (όπως χρήση περιέργων μοτίβων ή τόνων στον λόγο, ή φράσεων από αγαπημένες εκπομπές), έντονη ανάγκη για προβλέψιμη ρουτίνα ή δομή, εκδήλωση έντονου ενδιαφέροντος σε δραστηριότητες που είναι ασυνήθιστες για το συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο, αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα με ασυνήθιστο, ακραίο τρόπο, (όπως αδιαφορία στον πόνο και στην ακραία θερμοκρασία, υπερβολική όσφρηση, άγγιγμα των αντικειμένων, γοητεία με τα φώτα και την κίνηση, συγκλονισμός με δυνατούς θορύβους κ.λπ.), κ.α. (Copeland, 2018).

#### **1.1.4. Επιδημιολογία**

Σύμφωνα με εκτιμήσεις δεδομένων του 2016, από το Δίκτυο Autism & Developmental Disabilities Monitoring (ADDM), του Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2020), η συχνότητα της ΔΑΦ στις ΗΠΑ ανέρχεται σε 1 περίπτωση

ανά 54 παιδιά. Τα αγόρια είναι τέσσερις φορές πιο πιθανό να διαγνωστούν με αυτισμό από τα κορίτσια. Ο αυτισμός επηρεάζει όλες τις εθνικές και κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Οι μειονοτικές ομάδες τείνουν να λαμβάνουν διάγνωση αργότερα και λιγότερο συχνά.

#### **1.1.5. Αιτιολογία**

Η ΔΑΦ έχει σαφώς κάποια γενετική βάση, ωστόσο τα ακριβή αίτια της διαταραχής δεν έχουν ακόμη αποσαφηνιστεί, μιας και πρόκειται για πολύ-παραγοντικό φαινόμενο (Harpe, όπως αναφέρεται στο Γαλάνης, 2015). Μέσα στα πιθανά αρχικά αίτια, μπορεί να συγκαταλέγονται ελαττωματικά γονίδια, ανωμαλίες χρωμοσωμάτων, ιατρικές παθήσεις, προγεννητικές επιπλοκές, μολυσματικοί ιοί κ.λπ., που επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, ίσως μέσα από την παρεμπόδιση της ανάπτυξης κάποιων εγκεφαλικών συστημάτων, ή μέσω της πρόκλησης βιοχημικών ανωμαλιών (Akshoomoff, όπως αναφέρεται στο Γαλάνης, 2015). Παρόλα αυτά, ο γενετικός παράγοντας δεν αποτελεί την μόνη αιτία. Σύμφωνα με τους ερευνητές της γενετικής του αυτισμού, μπορεί να εμπλέκονται πολλοί γενετικοί παράγοντες και μέσω του συνδυασμού τους να αναπτύσσεται η προδιάθεση του ατόμου, για να εμφανίσει την διαταραχή. Πρόκειται για την ιδέα της σύνθετης κληρονομικότητας. Επιπλέον, πέρα από τον συνδυασμό των ανάλογων γονιδίων, σχετικών με τον αυτισμό, μπορεί να παίζει ρόλο και η έκθεση σε κάποιους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το ποιος είναι όμως, ο συνδυασμός των σχετικών γονιδίων και των περιβαλλοντικών παραγόντων έκθεσης, ώστε να εμφανιστεί η διαταραχή παραμένει ακόμη άγνωστο (Interactive Autism Network, όπως αναφέρεται στο Lee Heward, 2011).

#### **1.1.6. Διεθνή Διαγνωστικά Κριτήρια**

Η ΔΑΦ διαγιγνώσκεται συγκρίνοντας την κλινική εικόνα του ατόμου με συμπτώματα τα οποία περιγράφονται στους καταλόγους επίσημων διαγνωστικών κριτηρίων. Μέσα από τα επίσημα διαγνωστικά κριτήρια, δίνονται οι απαραίτητοι ορισμοί και επεξηγήσεις των συμπτωμάτων που πρέπει να υπάρχουν, για να γίνει μια συγκεκριμένη διάγνωση (Νότας, χ.χ.). Σήμερα όσον αφορά στην ΔΑΦ χρησιμοποιούνται δύο βασικές διεθνείς διαγνωστικές ταξινομήσεις: το ICD (International Classification of Diseases) 10<sup>η</sup> αναθεώρηση, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO) και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο 5<sup>η</sup> αναθεώρηση (DSM-V), της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας. Το ICD είναι περισσότερο διαδεδομένο στην Ευρώπη και το DSM χρησιμοποιείται κυρίως στις ΗΠΑ (Νότας, χ.χ. ).

#### **1.1.7. Εργαλεία για Αξιολόγηση – Διάγνωση της ΔΑΦ**

Παλαιότερα, δεν υπήρχαν παρά μόνο περιορισμένα διαγνωστικά εργαλεία, ειδικά σχεδιασμένα για την ανίχνευση της ΔΑΦ. Εδώ και δύο δεκαετίες περίπου, όμως, γίνεται προσπάθεια για την κατασκευή εργαλείων διάγνωσης για την ΔΑΦ. Ορισμένα από αυτά τα εργαλεία διάγνωσης χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση αξιολόγησης των παιδιών στα πλαίσια προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα το διαγνωστικό εργαλείο CARS που εφαρμόζεται στο πλαίσιο του προγράμματος TEACCH. Επίσης, διαγνωστικά εργαλεία χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν τομείς, όπως των κοινωνικών δεξιοτήτων κ.λπ. (Συριοπούλου, 2016). Ενδεικτικά ορισμένα από τα ποικίλα εργαλεία διάγνωσης και αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την ΔΑΦ είναι: Το εργαλείο πρώιμης ανίχνευσης Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT). Εργαλεία για την νοητική εξέλιξη, όπως η κλίμακα Wechsler, (η οποία περιλαμβάνει τρεις κλίμακες ανάλογα με την ηλικία του ατόμου που αξιολογείται: WPPSI, WISC & WAIS), και η κλίμακα Leiter International Performance Scale. Κοινωνικό – γνωστικά διαγνωστικά κριτήρια για την ΔΑΦ, όπως το Childhood Autism Rating Scale (CARS). Εργαλεία που



εξετάζουν την γλωσσική ανάπτυξη, όπως το Peabody Vocabulary Test και το Derbyshire Language Scheme. Εργαλεία που αξιολογούν την κοινωνική προσαρμογή, όπως η κλίμακα Vineland Social Maturity Scale ή Vineland Adaptive Behavior Scale. Διαγνωστικά εργαλεία κοινωνικό – συμπεριφορικής και γνωστικής εξέλιξης παιδιών με ΔΑΦ, δηλαδή το Autism Diagnostic Interview Revised (ADI-R) & το Autism Diagnosis Observation Schedule Generic (ADOS-G). Το Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders (D.I.S.CO) για την κοινωνική και αισθητηριακή αξιολόγηση. Τέλος, το Sensory Profile Test για την αισθητηριακή αξιολόγηση παιδιών με ΔΑΦ (Συριοπούλου, 2016).

### **1.1.8. Έγκαιρη Διάγνωση – Πρώιμη Παρέμβαση**

Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες με αντικείμενο την ΔΑΦ έχουν εντατικοποιηθεί, ενώ ταυτόχρονα επικεντρώνονται σε ζητήματα που αφορούν την έγκαιρη διάγνωση και την πρώιμη παρέμβαση. Το έντονο ενδιαφέρον των κλινικών και των ερευνητών για την ΔΑΦ αποδίδεται στον υψηλό επιπολασμό, καθώς και την σοβαρότητα και την χρονιότητα που παρουσιάζει η διαταραχή. Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η καλύτερη αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του αυτισμού εξασφαλίζεται μέσα από την πρώιμη διάγνωση, καθώς επίσης και από την ακόλουθη πρώιμη και εντατική παρέμβαση (Κωτσόπουλος, 2015). Η καθυστέρηση της διάγνωσης έπεται από την νηπιακή ηλικία σημαίνει απώλεια πολύτιμου χρόνου. Παλαιότερα, η διάγνωση του αυτισμού μπορούσε να πραγματοποιηθεί από την ηλικία των 3 ετών και άνω. Πλέον, σύμφωνα με νεότερες παρατηρήσεις, που προέκυψαν από την παρακολούθηση παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν αυτισμό, εξαιτίας γενετικής επιβάρυνσης, (πρόκειται για παιδιά με μεγαλύτερα αδέρφια με αυτισμό), φαίνεται ότι διακριτά χαρακτηριστικά της διαταραχής εμφανίζονται προς το τέλος του πρώτου έτους και ότι έγκυρη διάγνωση

μπορεί να πραγματοποιηθεί μέχρι την συμπλήρωση του δεύτερου έτους (Κωτσόπουλος, 2015).

Όσον αφορά στην πρώιμη παρέμβαση στον αυτισμό, έχουν αναπτυχθεί πολλά προγράμματα, με διαφορετικές φιλοσοφικές βάσεις. Αυτά περιλαμβάνουν συμπεριφορικές, αναπτυξιακές και γνωστικές - συμπεριφορικές παρεμβάσεις. Παρόλο που το κάθε πρόγραμμα βασίζεται σε διαφορετική φιλοσοφία και χρησιμοποιεί μοναδικές στρατηγικές παρέμβασης, υπάρχει σημαντική επικάλυψη στα στοιχεία των προγραμμάτων. Κοινές πτυχές των προγραμμάτων παρέμβασης, που έχουν σχεδιαστεί για την ΔΑΦ, αποτελούν η ένταση του προγράμματος και η ηλικία στην οποία το παιδί πρέπει να ξεκινήσει την παρέμβαση. Οι Dawson & Osterling (όπως αναφέρεται στο Corsello, 2005), βασισμένοι στην βιβλιογραφική ανασκόπηση των προγραμμάτων για παιδιά με αυτισμό που πραγματοποίησαν, αναφέρουν ότι τα περισσότερα προγράμματα περιλαμβάνουν 15 με 25 ώρες παρέμβασης εβδομαδιαία. Επίσης, βάσει εμπειρικής απόδειξης, φαίνεται ότι τα παιδιά που εισέρχονται σε ένα πρόγραμμα, σε μικρότερες ηλικίες, επωφελούνται περισσότερο από αυτά που εισέρχονται στα προγράμματα, σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα περισσότερα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης έχουν σχεδιαστεί για παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και μπορεί να περιλαμβάνουν επίσης και νεότερα παιδιά. Τα προγράμματα που είναι ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά από την γέννηση έως και τα τρία έτη είναι λιγότερα. Τέλος, όλα τα προγράμματα που υπάρχουν δεν είναι ευρέως διαδεδομένα και γνωστά (Corsello, 2005).

## **1.2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά με ΔΑΦ**

Μέχρι σήμερα, δεν έχει αποδειχθεί να υπάρχει κάποια θεραπεία, με την έννοια της ίασης, για την ΔΑΦ (Φρανσίς, χ.χ.), αλλά έχουν αναπτυχθεί και μελετηθεί αρκετές παρεμβάσεις για χρήση με μικρά παιδιά. Αυτές οι παρεμβάσεις μπορεί να μειώσουν τα συμπτώματα, να βελτιώσουν τη γνωστική ικανότητα και τις δεξιότητες καθημερινής

διαβίωσης και να μεγιστοποιήσουν την ικανότητα του παιδιού να λειτουργεί και να συμμετέχει στην κοινότητα. Οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο η ΔΑΦ επηρεάζει κάθε άτομο σημαίνει ότι τα άτομα αυτά έχουν μοναδικές δυνατότητες και προκλήσεις στην κοινωνική επικοινωνία, τη συμπεριφορά και τη γνωστική ικανότητα. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα παρέμβασης είναι συνήθως διεπιστημονικά, μπορεί να περιλαμβάνουν παρεμβάσεις που διαμεσολαβούνται από γονείς και στοχεύουν στις ατομικές ανάγκες του παιδιού. Η καλύτερη παρέμβαση μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την ηλικία, τις δυνάμεις, τις προκλήσεις και τις διαφορές ενός ατόμου (<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/treatment.html>).

Σύμφωνα με τους Wong et al. (2014), στην ερευνητική βιβλιογραφία εμφανίζονται δύο ευρείες κατηγορίες παρεμβάσεων, τα ολοκληρωμένα μοντέλα παρεμβάσεων, που σύμφωνα με την αγγλική ορολογία αναγνωρίζονται ως Comprehensive Treatment Models (CTMs) και οι εστιασμένες πρακτικές παρέμβασης (focused intervention practices). Τα ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης αποτελούνται από ένα σύνολο πρακτικών που σχεδιάστηκαν, για να επιτύχουν μια ευρύτερη μαθησιακή, ή αναπτυξιακή επίδραση στα βασικά ελλείματα της ΔΑΦ. Παραδείγματα ολοκληρωμένων μοντέλων παρέμβασης αποτελούν το UCLA Young Autism Program του Lovaas και συνεργατών, το πρόγραμμα TEACCH, το πρόγραμμα LEAP και το πρόγραμμα Denver model. Αντίθετα, οι εστιασμένες πρακτικές παρέμβασης έχουν σχεδιαστεί, για να διευθετούν μια μόνο δεξιότητα, ή στόχο για τον μαθητή με ΔΑΦ. Αυτές οι πρακτικές απευθύνονται σε συγκεκριμένα αποτελέσματα για τον μαθητευόμενο και τείνουν να χρησιμοποιούνται σε πιο σύντομη χρονική περίοδο, από τα ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης, (δηλαδή μέχρι να επιτευχθεί ο ατομικός στόχος). Παραδείγματα εστιασμένων πρακτικών παρέμβασης αποτελούν ο Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας (ΚΣΔ), η Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων, η παρότρυνση/ τμηματική βοήθεια και η

μοντελοποίηση μέσω βίντεο. Οι εστιασμένες πρακτικές παρέμβασης μπορεί να θεωρηθούν ως τα δομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για παιδιά και νέους με ΔΑΦ και αποτελούν εμφανή χαρακτηριστικά των ολοκληρωμένων μοντέλων παρέμβασης. Για παράδειγμα, η παρέμβαση με μεσολάβηση των συνομηλίκων είναι ένα στοιχείο κλειδί του προγράμματος LEAP (Wong et al., 2014).

### **1.2.1. Ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης (Comprehensive Treatment Models, CTMs)**

Υπάρχουν πολλά ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης για παιδιά με ΔΑΦ, ανάμεσα στα πιο γνωστά είναι το DIR-Floortime, το TEACCH, το UCLA Young Autism Project, το πρόγραμμα LEAP και το πρόγραμμα Denver. Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για παιδιά προσχολικής ηλικίας, ή και μεγαλύτερα. Εξαιρετική αποτελεί το Walden Toddler Program, το οποίο έχει σχεδιαστεί ειδικά για μικρότερα παιδιά. Τα προγράμματα αυτά έχουν αρκετά κοινά στοιχεία, παρά τις σημαντικές τους διαφορές στην φιλοσοφία. Όλα τα προγράμματα περιλαμβάνουν μικρά παιδιά, (με μέσο όρο ηλικίας περίπου 30 με 47 μήνες), ενεργή συμμετοχή των γονέων και είναι εντατικά ως προς τις ώρες, (12-36 ώρες την εβδομάδα). Επιπρόσθετα, το προσωπικό είναι καλά εκπαιδευμένο και έμπειρο στην εργασία με παιδιά με αυτισμό και το φυσικό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό. Ωστόσο, ο βαθμός εμπειρίας και εκπαίδευσης μπορεί να ποικίλλει σημαντικά, ειδικά, όταν προσαρμόζονται, ή ενσωματώνονται τα μοντέλα των προγραμμάτων στον δημόσιο τομέα. Όλα τα προγράμματα εστιάζουν σε αναπτυξιακές δεξιότητες και στόχους και περιέχουν συνεχή αντικειμενική αξιολόγηση της διαδικασίας. Τα προγράμματα χρησιμοποιούν διδακτικές στρατηγικές που έχουν σχεδιαστεί για γενίκευση και διατήρηση των δεξιοτήτων, εξατομικευμένα σχέδια παρέμβασης, βασισμένα στις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού και οργανωμένες μεταβάσεις του παιδιού προσχολικής στη σχολική ηλικία. Ενώ,

υπάρχουν πολλές ομοιότητες, κάθε πρόγραμμα έχει διαφορετική έμφαση και χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Corsello, 2005).

### **1.2.2. Προγράμματα Εφαρμοσμένης Συμπεριφορικής Ανάλυσης (Applied Behavior Analysis, ABA)**

Η Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση είναι μια προσέγγιση βασισμένη σε τεκμήρια, η οποία χρησιμοποιεί τις αρχές της Συμπεριφορικής θεωρίας, για να διδάξει δεξιότητες στα παιδιά με συστηματικό τρόπο. Το έργο του Lovaas και των συνεργατών του χρησιμοποίησε διδακτικές μεθόδους που βασίζονται στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς. Αυτές οι διδακτικές μέθοδοι εφαρμόζονται αποτελεσματικά όχι μόνο σε μαθητές με ΔΑΦ και άλλες αναπηρίες, αλλά και στην γενική εκπαίδευση (Lee Heward, 2011). Δεξιότητες μίμησης, γλωσσικές, προ-μαθησιακές, αυτοβοήθειας κ.α., οι οποίες παρουσιάζουν ελλείματα στα παιδιά με αυτισμό, διδάσκονται τμηματικά, αφού καταμηθούν σε μικρά βήματα, με διδασκαλία ένας προς έναν, με τη χρήση θετικής ενίσχυσης και άλλων τεχνικών, όπως η παρότρυνση/τμηματική βοήθεια. Επιπλέον, δίνονται πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση και επανάληψη μέχρι να επιτευχθεί η πλήρης κατάκτηση των νέων δεξιοτήτων. Για την δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος γίνεται λεπτομερής αξιολόγηση. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς επικεντρώνεται στη χρήση ανταμοιβών, ή ενισχύσεων, για την ενθάρρυνση των επιθυμητών συμπεριφορών. Επίσης, εστιάζει στην εξάλειψη ή τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, με την αφαίρεση των θετικών τους συνεπειών. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιείται η ενδεδειγμένη παρατήρηση, ώστε να εντοπιστεί τι προκαλεί την προβληματική συμπεριφορά, αλλά και ποια ερεθίσματα ή γεγονότα συντηρούν και ενθαρρύνουν θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές αντίστοιχα (Φρανσίς, χ.χ.).

### 1.2.3. Πρόγραμμα TEACCH

Η μέθοδος Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) δημιουργήθηκε από τον Eric Schopler και τους συνεργάτες του και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από το Πανεπιστήμιο της Βόρεια Καρολίνα και συγκεκριμένα από το τμήμα ψυχιατρικής. Σημαντική καινοτομία της μεθόδου αποτελεί η δόμηση του περιβάλλοντος και της διδασκαλίας, που ανταποκρίνεται στην ανάγκη των παιδιών με αυτισμό, για ένα ελεγχόμενο και προβλέψιμο περιβάλλον και τα απαλλάσσει από το άγχος. Σκοπός του προγράμματος είναι να αναπτυχθεί επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, ώστε να επέλθει η κατανόηση και η ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, δίνεται έμφαση στην εκμάθηση δεξιοτήτων που οδηγούν στην ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας των παιδιών στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Συριοπούλου, 2016).

Το πρόγραμμα TEACCH βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες: 1) την φυσική δόμηση και οργάνωση του χώρου, όπου λαμβάνει χώρα η διδασκαλία, 2) τα οπτικοποιημένα προγράμματα, τα οποία ενημερώνουν τους μαθητές ποια δραστηριότητα θα πραγματοποιήσουν κάθε φορά και πότε ακριβώς, 3) τα συστήματα εργασίας, τα οποία δίνουν πληροφορίες στους μαθητές για τα είδη των δραστηριοτήτων, καθώς και πότε πρέπει να γίνουν, 4) το ημερήσιο πρόγραμμα. Η μέθοδος TEACCH αναγνωρίζει την άποψη της συμπεριφορικής-γνωστικής θεραπείας ότι οι διάφορες δύσκολες συμπεριφορές των παιδιών, μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά στην αντίληψη και στην κατανόηση, γεγονός που λαμβάνει υπόψη κατά τις διαδικασίες εκπαίδευσης των μαθητών. Τέλος, η μέθοδος προωθεί την συνεργασία των γονέων, του σχολείου και των άλλων φορέων, για να επιτύχει την δημιουργία ενός λειτουργικού περιβάλλοντος, για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ. Το πρόγραμμα

απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έως και την εφηβική, μετεφηβική ηλικία, οπότε και εντάσσονται στην κοινωνία (Συριοπούλου, 2016).

#### **1.2.4. Πρόγραμμα LEAP**

Το εκπαιδευτικό μοντέλο LEAP, (Learning Experiences and Alternate Program for Preschoolers and their Parents), είναι ένα πρόγραμμα, κατά το οποίο τα παιδιά εντάσσονται, από την πρώτη ημέρα, στις προσχολικές τάξεις, με τους Τυπικά Αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Οι συνομηλίκτοι του παιδιού διδάσκονται να διευκολύνουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών με ΔΑΦ. Οι οικογένειες διδάσκονται επίσης να εφαρμόζουν συμπεριφορικές στρατηγικές, όταν αλληλεπιδρούν με το παιδί τους στο φάσμα του αυτισμού. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν περιλαμβάνουν παρεμβάσεις με μεσολάβηση από συνομηλίκους, τεχνική μάθησης χωρίς επισήμανση λάθους, (errorless learning), επιπλέον παροχή χρόνου για μαθησιακή απόκριση, (time delay), διδασκαλία κατά περίπτωση, (incidental teaching), εκπαίδευση σε καίριες δεξιότητες, καθώς και το σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων, (PECS) (ASSAT, χ.χ.).

#### **1.2.5. Πρόγραμμα DIR-Floortime**

Το μοντέλο DIR, (Developmental, Individual Differences, Relationship-Based model), έχει αναπτυχθεί από τους Greenspan & Wieder και χρησιμοποιείται εδώ και αρκετά χρόνια στην Αμερική, αλλά και στην Ευρώπη. Το μοντέλο επικεντρώνεται στις ατομικές αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού, συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις διαδικασίες σκέψης και μάθησης, τις δεξιότητες κινητικότητας, την αίσθηση του σώματος και την διάρκεια προσοχής. Το μοντέλο DIR χρησιμεύει ως ένα πλαίσιο, για την κατανόηση του αναπτυξιακού προφίλ ενός βρέφους, ή παιδιού και της οικογένειας, αναπτύσσοντας σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο παιδί και στον γονιό. Δίνει την δυνατότητα σε

φροντιστές, εκπαιδευτικούς, και κλινικούς να σχεδιάσουν μια αξιολόγηση και ένα πρόγραμμα παρέμβασης που είναι προσαρμοσμένο στις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού και της οικογένειά του. Δεν είναι απαραίτητα μια παρέμβαση, αλλά μάλλον μια μέθοδος ανάλυσης και κατανόησης, που βοηθά στην οργάνωση πολλών συστατικών στοιχείων της παρέμβασης σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα (Ryan et al., 2011).

Ένα στοιχείο ζωτικής σημασίας του μοντέλου DIR είναι το Floortime. Το Floortime χρησιμεύει ταυτόχρονα ως παρέμβαση και ως φιλοσοφία για την αλληλεπίδραση με παιδιά. Στοχεύει στη δημιουργία ευκαιριών για τα παιδιά, ώστε να βιώσουν τα κρίσιμα αναπτυξιακά στάδια, στα οποία παρουσιάζουν ελλείψεις, μέσα από εντατικές εμπειρίες παιχνιδιού. Μπορεί να εφαρμοστεί ως διαδικασία εντός του σπιτιού, στο σχολείο, ή ως μέρος των διάφορων θεραπειών ενός παιδιού. Το πρόγραμμα Floortime αρχικά περιλαμβάνει προσωπικές έναν προς έναν εμπειρίες, μεταξύ του γονέα, ή φροντιστή και του παιδιού. Αυτές οι εμπειρίες τυπικά διαρκούν από 20 έως 30 λεπτά, οπότε οι γονείς κυριολεκτικά κάθονται στο πάτωμα με τα παιδιά τους, αλληλεπιδρώντας και παίζοντας, με τέτοιο τρόπο που αποθαρρύνονται τυπικές συμπεριφορές, (π.χ. επαναλαμβανόμενες κινήσεις, απομόνωση, ακατάλληλο παιχνίδι) και ενθαρρύνονται το κατάλληλο, διαδραστικό παιχνίδι και η κοινωνικοποίηση, μέσω της καθοδηγούμενης, από τον γονέα μοντελοποίησης και παρότρυνσης. Αυτή η παρέμβαση στοχεύει στην εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να εμπλακούν με τα συναισθήματα, ακόμη και του πιο αποσυρμένου μικρού παιδιού, μπαίνοντας στον κόσμο του παιδιού. Τα σχολικά συστήματα ενσωματώνουν μερικές φορές πτυχές αυτού του μοντέλου στα προγράμματά τους, αλλά γενικά δεν το χρησιμοποιούν ως πρωταρχικό μέσο εκπαίδευσης νέων παιδιών με ΔΑΦ. Η έρευνα που υποστηρίζει το Floortime είναι περιορισμένη, αλλά υποστηρίζει θετικά αποτελέσματα για παιδιά με ΔΑΦ (Ryan et al., 2011).



### 1.2.6. Πρόγραμμα Early Start Denver Model

Το Early Start Denver Model (ESDM) αποτελεί μια προσέγγιση παρέμβασης, για παιδιά με αυτισμό ηλικίας 12-48 μηνών. Οι γονείς και οι θεραπευτές χρησιμοποιούν το παιχνίδι, για να χτίσουν θετικές και διασκεδαστικές σχέσεις. Μέσω του παιχνιδιού και των κοινών δραστηριοτήτων, το παιδί ενθαρρύνεται να ενισχύσει τις γλωσσικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Βασίζεται στην κατανόηση της φυσιολογικής μάθησης και της ανάπτυξης μικρών παιδιών. Επικεντρώνεται στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων. Η διδασκαλία γίνεται κατά τη διάρκεια του φυσικού παιχνιδιού και των καθημερινών δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιεί το παιχνίδι, για να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Η παρέμβαση ESDM μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλά πλαίσια, όπως στο σπίτι, στην κλινική, ή στο σχολείο. Η παρέμβαση παρέχεται τόσο στο πλαίσιο της ομάδας όσο και σε έναν προς ένα. Έχει βρεθεί ότι είναι αποτελεσματικό για παιδιά με ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στυλ και ικανοτήτων (<https://www.autismspeaks.org/early-start-denver-model-esdm>). Στόχος του ESDM είναι να αυξήσει τους ρυθμούς ανάπτυξης σε όλους τους τομείς, για παιδιά με ΔΑΦ, καθώς ταυτόχρονα στοχεύει στη μείωση των συμπτωμάτων του αυτισμού. Συγκεκριμένα, αυτή η παρέμβαση επικεντρώνεται στην ενίσχυση των κοινωνικό-συναισθηματικών, γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών, καθώς η ανάπτυξη σε αυτούς τους τομείς επηρεάζεται ιδιαίτερα από τον αυτισμό. Το ESDM χρησιμοποιεί επίσης μια προσέγγιση βάσει δεδομένων και εμπειρικά υποστηριζόμενων διδακτικών πρακτικών, που έχουν βρεθεί αποτελεσματικές από την έρευνα στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς. Το ESDM συγχωνεύει μια συμπεριφορική προσέγγιση που βασίζεται στη σχέση, με μια πιο αναπτυξιακή βασισμένη στο παιχνίδι, προκειμένου να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο σύνολο που είναι εξατομικευμένο και τυποποιημένο ταυτόχρονα (<https://www.esdm.co/>). Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί βασικό μέρος του

προγράμματος ESDM. Οι θεραπευτές πρέπει να εξηγήσουν και να μοντελοποιήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, έτσι ώστε οι οικογένειες να μπορούν να τις εξασκήσουν στο σπίτι (<https://www.autismspeaks.org/early-start-denver-model-esdm>).

### **1.3. Τεκμηριωμένες Πρακτικές (Evidence-Based Practices, EBPs)**

Πρόκειται για πρακτικές και προγράμματα που αποδεικνύεται, από έρευνα υψηλής ποιότητας, ότι έχουν ουσιαστικές θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών. Η λογική πίσω από τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές είναι απλή: Η αναγνώριση και η χρήση των πιο αποτελεσματικών πρακτικών, θα αυξήσει τα αποτελέσματα των καταναλωτών, (στην προκειμένη περίπτωση μαθητών). Αυτή η λογική στηρίζεται στις παραδοχές ότι οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές δεν είχαν εντοπιστεί, εφαρμοστεί, ή και τα δύο και ότι ορισμένοι τύποι έρευνας είναι τα καλύτερα εργαλεία, για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας. Αν και με επικριτές, αυτή η λογική έγινε γενικά αποδεκτή και ακόμη και γραπτή στο νόμο (Cook & Odom, 2013). Έτσι, στις ΗΠΑ η νομοθεσία διακηρύσσει την χρήση διδακτικών μεθόδων, που είναι ευθυγραμμισμένες με τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα, τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική εκπαίδευση (No Child Left Behind Act, 2002 & Individuals with Disabilities Education Act, 2004, όπως αναφέρεται στο Mc Neill, 2019).

Οι ιστορικές ρίζες των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, για μαθητές με ΔΑΦ, εμπίπτουν στο κίνημα της τεκμηριωμένης ιατρικής, που αναδύθηκε από την Αγγλία, τη δεκαετία του 1960 και στον σχηματισμό της Cochrane Collaboration, με σκοπό να φιλοξενήσει κριτικές της βιβλιογραφίας, σχετικά με επιστημονικά υποστηριζόμενες πρακτικές στην ιατρική (<https://www.cochrane.org/>). Η επακόλουθη υιοθέτηση της τεκμηριωμένης εννοιολογικής προσέγγισης στις κοινωνικές επιστήμες παρουσιάζονται στο έργο της Campbell Collaboration (<http://www.campbellcollaboration.org>) και επί του παρόντος στο What Works Clearinghouse (<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>). Στη δεκαετία

του 1990, η American Psychological Association Division 12 (APA12) καθόρισε κριτήρια για την ταξινόμηση μιας πρακτικής παρέμβασης ως αποτελεσματική ή «πιθανώς αποτελεσματική», που αποτέλεσαν ένα πρώτο βήμα για τον ποσοτικό προσδιορισμό του ποσού και του είδους των αποδεικτικών στοιχείων που απαιτούνται για τον καθορισμό πρακτικών ως τεκμηριωμένες (Chambless & Hollon, 1998; Chambless et al., 1996, όπως αναφέρονται στο Wong et al., 2014). Πριν από τα μέσα της δεκαετίας του 2000, ο προσδιορισμός των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, για παιδιά και νέους με ΔΑΦ, επιτυγχάνονταν μέσω περιγραφικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων, από σύνολα συγγραφέων, ή οργανισμών (π.χ. Simpson, 2005b). Αν και αυτές οι κριτικές ήταν συστηματικές και χρήσιμες, δεν ακολούθησαν μια αυστηρή διαδικασία ελέγχου που ενσωματώνει σαφή κριτήρια για τη συμπερίληψη, ή τον αποκλεισμό μελετών (Wong et al., 2014).

Σε αντίθεση με προηγούμενες προσεγγίσεις, για τον προσδιορισμό αποτελεσματικών πρακτικών στην εκπαίδευση, (π.χ. βέλτιστες πρακτικές), η υποστήριξη της έρευνας για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές πρέπει να πληρεί τα καθορισμένα, αυστηρά πρότυπα. Αν και συγκεκριμένα πρότυπα για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές ποικίλλουν μεταξύ και εντός των επιστημονικών πεδίων, η ερευνητική υποστήριξη για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές πρέπει γενικά να πληρεί πρότυπα σε ποικίλες διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένων του ερευνητικού σχεδιασμού, της ποιότητας και της ποσότητας. Οι τυπικές κατευθυντήριες γραμμές που απαιτούνται, για να ληφθεί υπόψη μια πρακτική ως τεκμηριωμένη είναι να υποστηρίζεται από πολλαπλές, υψηλής ποιότητας, πειραματικές ή ημιπειραματικές μελέτες (συχνά περιλαμβάνεται η έρευνα μιας περίπτωσης) που αποδεικνύουν ότι η πρακτική έχει σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα του καταναλωτή (π.χ. μαθητής) (Cook & Odom, 2013).

Στις ΗΠΑ, η συζήτηση και η προώθηση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών έχουν γίνει εμφανώς πανταχού παρούσες, στην εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια. Οι Τεκμηριωμένες Πρακτικές προωθούνται σε εθνικές, πολιτειακές και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, σε επαγγελματικά συνέδρια, πανεπιστημιακά μαθήματα και επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, σε επαγγελματικά πρότυπα και σε άτυπες συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. Το ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενο What Works Clearinghouse, που ιδρύθηκε το 2002, είναι ίσως η πιο ολοκληρωμένη και γνωστή πηγή των Τεκμηριωμένων Πρακτικών για την εκπαίδευση (Cook & Odom, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, την χρονική περίοδο ανάμεσα στο 2008 και 2015, αρκετά κυβερνητικά χρήματα επενδύθηκαν στην έρευνα σχετικά με την αναζήτηση αποτελεσματικών παρεμβάσεων για άτομα με ΔΑΦ (ASD U.S. Department of Health & Human Services, 2016, όπως αναφέρεται στο Mc Neill, 2019).

Οι ερευνητές στην περιοχή των παρεμβάσεων για τον αυτισμό, έχουν αναπτύξει λεπτομερείς καταλόγους των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, που προέκυψαν ύστερα από πολλαπλές συστηματικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας και αναγνωρίζουν εκείνες τις πρακτικές που υποστηρίζονται από ισχυρές εμπειρικές αποδείξεις (Mc Neill, 2019). Σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, υπάρχουν δύο μεγάλα ερευνητικά έργα συστηματικών ανασκοπήσεων της βιβλιογραφίας για τον προσδιορισμό Τεκμηριωμένων Πρακτικών για μαθητές με ΔΑΦ. Το ένα είναι το National Standards Project του National Autism Center. Αυτό το έργο ανέπτυξε μια κλίμακα αξιολόγησης την Scientific Merit Rating Scale (SMRS) (NAC, 2009), για να αξιολογεί κάθε προσδιορισμένη μελέτη και να προσδιορίζει, εάν η παρέμβαση που εφαρμόστηκε στη μελέτη ήταν αποτελεσματική για τα συμμετέχοντα άτομα με ΔΑΦ. Αυτή η εργασία ταξινόμησε όλες τις παρεμβάσεις σε τρεις κατηγορίες: (α) εδραιωμένες παρεμβάσεις, (β) αναδυόμενες παρεμβάσεις και (γ) μη εδραιωμένες παρεμβάσεις. Το National Standards Project του National Autism Center

έχει πλέον ολοκληρώσει και την δεύτερη φάση των εργασιών του, κατά την διάρκεια της οποίας, έγινε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση της αρθρογραφίας των παρεμβάσεων που εκδόθηκε από το 2007 έως τον Φεβρουάριο του 2012 και βάσει της οποίας εντοπίστηκαν 14 Τεκμηριωμένες Πρακτικές για παιδιά, εφήβους και νέους ενήλικες, (κάτω από 22 ετών), με ΔΑΦ (NAC, 2015).

Το άλλο ερευνητικό σχέδιο εργασίας που δουλεύει πάνω σε μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, για τον εντοπισμό πρακτικών για παιδιά και νέους με ΔΑΦ, με ισχυρή εμπειρική υποστήριξη διεξάγεται από το National Professional Development Center (NPDC) (Wong et al., 2015). Στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση του NPDC, αρχικά συγκεντρώθηκαν 29.105 άρθρα από τα οποία, ύστερα από τις διαδικασίες εκτίμησης και αξιολόγησης, βρέθηκαν 456 άρθρα τα οποία πληρούσαν τα μεθοδολογικά κριτήρια. Από αυτό το σύνολο μελετών βρέθηκαν 27 εστιασμένες πρακτικές παρεμβάσεων που πληρούσαν τα κριτήρια, για να θεωρούνται Τεκμηριωμένες Πρακτικές (Wong et al., 2015).

**Πίνακας 1:** Οι 27 Τεκμηριωμένες Πρακτικές του NPDC (Wong et al., 2014)

<b>Τεκμηριωμένη Πρακτική</b>	<b>Ορισμός</b>
Παρέμβαση στο προηγούμενο περιβάλλον (Antecedent Based Intervention, ABI)	Ρύθμιση συμβάντων ή περιστάσεων, που προηγούνται της εμφάνισης μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, σχεδιασμένη για να οδηγήσει στη μείωση της συμπεριφοράς.
Γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση	Διδασκαλία στη διαχείριση ή τον έλεγχο των γνωστικών διεργασιών, που οδηγούν σε αλλαγές στην εμφανή συμπεριφορά
Διαφορική Ενίσχυση εναλλακτικής, ασύμβατης, ή άλλης συμπεριφοράς (Differential reinforcement of Alternative, Incompatible, or Other Behavior, DRA/DRI/DRO)	Παροχή θετικών / επιθυμητών συνεπειών για συμπεριφορές ή για την απουσία τους, που μειώνουν την εμφάνιση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η ενίσχυση παρέχεται: α) όταν ο μαθητής εμπλέκεται σε μια συγκεκριμένη επιθυμητή συμπεριφορά εκτός από την ακατάλληλη συμπεριφορά (DRA), β) όταν ο μαθητής ασχολείται με μια συμπεριφορά που είναι φυσικά αδύνατο να γίνει ενώ επιδεικνύει την ακατάλληλη συμπεριφορά (DRI), ή γ) όταν ο μαθητής δεν ασχολείται με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά (DRO).
Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας (Discrete Trial Training, DTT)	Η διδασκαλία περιλαμβάνει συνήθως έναν δάσκαλο/πάροχο υπηρεσιών και έναν μαθητή/πελάτη και έχει σχεδιαστεί για να διδάξει κατάλληλη συμπεριφορά ή δεξιότητες. Η διδασκαλία συνήθως περιλαμβάνει μαζικές δοκιμές. Κάθε δοκιμή αποτελείται από την εντολή/παρουσίαση του δασκάλου, την απάντηση του παιδιού, μια προσεκτικά προγραμματισμένη συνέπεια, και μια παύση πριν από την παρουσίαση της επόμενης οδηγίας.
Σωματική άσκηση	Αύξηση της σωματικής άσκησης ως μέσο μείωσης προβληματικών συμπεριφορών ή αύξησης κατάλληλων συμπεριφορών.

Αφαίρεση ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Extinction)	Απόσυρση ή απομάκρυνση των ενισχυτών της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με σκοπό τη μείωση της εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς. Αν και μερικές φορές χρησιμοποιείται ως μεμονωμένη πρακτική παρέμβασης, η αφαίρεση ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς συχνά πραγματοποιείται σε συνδυασμό με λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς, εκμάθηση λειτουργικής επικοινωνίας, και διαφορική ενίσχυση.
Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς (Functional Behavior Assessment, FBA)	Συστηματική συλλογή πληροφοριών, σχετικά με μια προβληματική συμπεριφορά, που έχει σχεδιαστεί για την αναγνώριση λειτουργικών ενδεχομένων, που υποστηρίζουν τη συμπεριφορά. Η ΛΑΣ συνίσταται από την περιγραφή της ανεπιθύμητης ή προβληματικής συμπεριφοράς, την αναγνώριση προηγθέντων, ή επακόλουθων συμβάντων που ελέγχουν τη συμπεριφορά, την ανάπτυξη μιας υπόθεσης για τη λειτουργία της συμπεριφοράς και την δοκιμή της υπόθεσης.
Εκμάθηση λειτουργικής επικοινωνίας (Functional Communication Training, FCT)	Αντικατάσταση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που έχει μια επικοινωνιακή λειτουργία με πιο κατάλληλη επικοινωνία που επιτελεί την ίδια λειτουργία. Η Εκμάθηση Λειτουργικής Επικοινωνίας περιλαμβάνει συνήθως την Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς, την Διαφορική Ενίσχυση εναλλακτικής συμπεριφοράς και την αφαίρεση ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.
Μοντελοποίηση	Επίδειξη μιας επιθυμητής συμπεριφοράς στόχου που οδηγεί σε μίμηση της συμπεριφοράς από τον μαθητή και αυτό οδηγεί στην απόκτηση της μιμούμενης συμπεριφοράς. Αυτή η ΤΠ συνδυάζεται συχνά με άλλες στρατηγικές, όπως η προτροπή και η ενίσχυση.
Εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον (Naturalistic Intervention, NI)	Στρατηγικές παρέμβασης που πραγματοποιούνται μέσα στο τυπικό πλαίσιο, με τις τυπικές δραστηριότητες και τις ρουτίνες στις οποίες λαμβάνει μέρος ο μαθητής. Οι εκπαιδευτικοί / πάροχοι υπηρεσιών αποσπών το ενδιαφέρον του μαθητή για ένα μαθησιακό συμβάν μέσω της ρύθμισης του πλαισίου, της δραστηριότητας, ή της ρουτίνας, παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για τον εκπαιδευόμενο, για να εμπλακεί στη στοχευμένη συμπεριφορά, επεξεργάζονται τη συμπεριφορά όταν συμβαίνει και ρυθμίζουν τις φυσικές συνέπειες για τη στοχευμένη συμπεριφορά ή δεξιότητες.
Παρέμβαση που εφαρμόζεται από τους γονείς	Οι γονείς παρέχουν εξατομικευμένη παρέμβαση στο παιδί τους για βελτίωση/αύξηση μιας ευρείας ποικιλίας δεξιοτήτων και / ή για τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Οι γονείς μαθαίνουν να παρέχουν παρεμβάσεις στο δικό τους σπίτι και / ή στην κοινότητα μέσω ενός δομημένου προγράμματος κατάρτισης γονέων.
Διδασκαλία και παρέμβαση μέσω συνομηλίκων	Οι συνομήλικοι Τυπικής Ανάπτυξης αλληλεπιδρούν με και βοηθούν τα παιδιά και τους νέους με ΔΑΦ να αποκτήσουν καινούργια συμπεριφορά, επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες αυξάνοντας τις κοινωνικές και μαθησιακές ευκαιρίες μέσα σε φυσικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί/πάροχοι υπηρεσιών διδάσκουν τους συνομηλίκους συστηματικά στρατηγικές για την εμπλοκή των παιδιών και νέων με ΔΑΦ σε θετικές και πιο εκτεταμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τόσο σε δραστηριότητες που καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς, όσο και σε δραστηριότητες που ξεκινούν από τον μαθητευόμενο.
Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS).	Οι μαθητές αρχικά διδάσκονται να δίνουν μια εικόνα ενός επιθυμητού αντικείμενου σε έναν «σύντροφο επικοινωνίας» σε ανταλλαγή για το επιθυμητό αντικείμενο. Το PECS αποτελείται από έξι στάδια που είναι: 1) Πως επικοινωνούμε, 2) Απόσταση και Εμπνοή, 3) Διάκριση Εικόνων, 4) Δομή Πρότασης, 5) Αίτημα σε ανταπόκριση και 6) Σχολιασμός.
Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων (Pivotal Response Training, PRT)	Καίριες μαθησιακές μεταβλητές (όπως κίνητρο, απόκριση σε πολλαπλά στοιχεία, αυτοδιαχείριση και πρωτοβουλίες από την μεριά του μαθητή) καθοδηγούν πρακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε πλαίσια που δημιουργούνται βάσει των ενδιαφερόντων και την πρωτοβουλία του μαθητή.

Παρότρυνση/ Τμηματική Βοήθεια (Prompting)	Λεκτική, με χειρονομίες, ή φυσική βοήθεια, που παρέχεται στους μαθητές, για να τους βοηθήσει στην απόκτηση ή στην εμπλοκή σε μια στοχευμένη συμπεριφορά ή δεξιότητα. Οι προτροπές δίνονται γενικά από έναν ενήλικα, ή από συνομηλίκους, πριν ή καθώς ένας μαθητής προσπαθεί να χρησιμοποιήσει μια ικανότητα.
Θετική Ενίσχυση	Ένα συμβάν, δραστηριότητα, ή άλλη κατάσταση που συμβαίνει, αφού ο μαθητής εμπλακεί σε μια επιθυμητή συμπεριφορά, που οδηγεί στην αυξημένη εμφάνιση της συμπεριφοράς στο μέλλον.
Δημιουργία περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Response Interruption /Redirection, RIR)	Εισαγωγή μιας παρότρυνσης, ενός σχολίου, ή άλλων περισπασμών, όταν εκδηλώνεται μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, που έχει σχεδιαστεί, για να αποσπάσει την προσοχή του μαθητή από την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της.
Σενάρια (Scripting)	Μια προφορική και / ή γραπτή περιγραφή για μια συγκεκριμένη δεξιότητα, ή κατάσταση, που χρησιμεύει ως μοντέλο για τον μαθητή. Τα σενάρια συνήθως ασκούνται επανειλημμένα προτού χρησιμοποιηθεί η δεξιότητα στην πραγματική κατάσταση.
Αυτοδιαχείριση	Καθοδήγηση που εστιάζει στο να διακρίνουν οι μαθητές μεταξύ κατάλληλων και ακατάλληλων συμπεριφορών, ρυθμίζοντας με ακρίβεια και καταγράφοντας τις δικές τους συμπεριφορές και επιβραβεύοντας τους εαυτούς τους για την κατάλληλη συμπεριφορά.
Κοινωνικές ιστορίες	Αφηγήσεις που περιγράφουν κοινωνικές καταστάσεις με κάποια λεπτομέρεια, επισημαίνοντας σχετικά στοιχεία και προσφέροντας παραδείγματα κατάλληλης απόκρισης. Οι κοινωνικές αφηγήσεις εξατομικεύονται σύμφωνα με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και συνήθως είναι αρκετά σύντομες, ίσως να περιλαμβάνουν εικόνες ή άλλα οπτικά βοηθήματα.
Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες	Ομαδική ή ατομική διδασκαλία που έχει σχεδιαστεί, για να διδάξει μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, τρόπους κατάλληλης αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενήλικες και άλλα άτομα. Οι περισσότερες συναντήσεις κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν καθοδήγηση σε βασικές έννοιες, παιχνίδι ρόλων, ή πρακτική και ανατροφοδότηση, για να βοηθήσουν τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να αποκτήσουν και να εξασκήσουν επικοινωνία, παιχνίδι, ή κοινωνικές δεξιότητες για προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους.
Δομημένο ομαδικό παιχνίδι	Δραστηριότητες μικρών ομάδων, που χαρακτηρίζονται από τις εμφανίσεις τους σε μια καθορισμένη περιοχή και με μια καθορισμένη δραστηριότητα, την επιλογή ορισμένων συνομηλίκων Τυπικής Ανάπτυξης, για να συμμετέχουν στην ομάδα, μια σαφή οριοθέτηση θέματος και ρόλων από τους ενήλικες που οργανώνουν την παρέμβαση, παρέχοντας τμηματική βοήθεια, ή χρησιμοποιώντας την μέθοδο της σκαλωσιάς, όπως απαιτείται για να υποστηρίξουν την απόδοση των μαθητών, σχετικά με τους στόχους της δραστηριότητας.
Ανάλυση έργου	Μια διαδικασία στην οποία μια δραστηριότητα ή μια συμπεριφορά χωρίζεται σε μικρά, διαχειρίσιμα βήματα, με σκοπό να αξιολογηθεί και να διδαχθεί η δεξιότητα. Άλλες πρακτικές, όπως ενίσχυση, μοντελοποίηση μέσω βίντεο, ή η παροχή επιπλέον χρόνου χρησιμοποιούνται συχνά για τη διευκόλυνση της απόκτησης των μικρότερων βημάτων.
Υποστηρικτική Τεχνολογία	Καθοδήγηση, ή παρεμβάσεις στις οποίες η τεχνολογία είναι το κεντρικό χαρακτηριστικό, που υποστηρίζει την απόκτηση ενός στόχου για τον μαθητή. Η τεχνολογία ορίζεται ως «οποιοδήποτε ηλεκτρονικό αντικείμενο, εξοπλισμός, εφαρμογή, ή εικονικό δίκτυο που χρησιμοποιείται σκόπιμα για να αυξήσει, να διατηρήσει και/ ή να βελτιώσει τις δυνατότητες της καθημερινής ζωής, της εργασίας, της παραγωγικότητας και τις δυνατότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου των εφήβων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (Odom, Thompson, et al., 2013. Στο Wong et al., 2014).

Επιπλέον χρόνος για μαθησιακή απόκριση	Σε ένα περιβάλλον, ή δραστηριότητα, στην οποία ένας μαθητής πρέπει να εμπλακεί σε μια συμπεριφορά, ή δεξιότητα, μια σύντομη καθυστέρηση συμβαίνει, μεταξύ της ευκαιρίας χρήσης της δεξιότητας και τυχόν πρόσθετων οδηγιών ή παροτρύνσεων. Ο σκοπός της χρονικής καθυστέρησης είναι να επιτρέψει στον μαθητή να ανταποκριθεί χωρίς να χρειάζεται να λάβει μια παρότρυνση και επομένως επικεντρώνεται στη σταδιακή μείωση της χρήσης παροτρύνσεων, κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
Μοντελοποίηση μέσω βίντεο	Ένα οπτικό μοντέλο της στοχευμένης συμπεριφοράς, ή δεξιότητας, (συνήθως στους τομείς της συμπεριφοράς, της επικοινωνίας, στο παιχνίδι, ή στους κοινωνικούς τομείς), παρέχεται, μέσω εξοπλισμού εγγραφής και προβολής βίντεο, για την υποβοήθηση της μάθησης, ή της εμπλοκής σε μια επιθυμητή συμπεριφορά, ή δεξιότητα.
Οπτική υποστήριξη	Οποιαδήποτε οπτική αναπαραγωγή, που υποστηρίζει τον μαθητή στη συμμετοχή του σε μια επιθυμητή συμπεριφορά, ή σε δεξιότητες, ανεξάρτητα από τις παροτρύνσεις. Παραδείγματα οπτικών υποστηρίξεων περιλαμβάνουν: εικόνες, γραπτές λέξεις, αντικείμενα μέσα στο περιβάλλον, ρύθμιση του περιβάλλοντος, οπτικά όρια, προγράμματα, χάρτες, ετικέτες, συστήματα οργάνωσης και χρονοδιαγράμματα.

Δυστυχώς, πολλές από τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, που προκύπτουν από τέτοιες εργαστηριακές μελέτες, δεν βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στις τάξεις, όπου οι μαθητές με ΔΑΦ περιμένουν να επωφεληθούν από αυτές (Mc Neill, 2019).

### **1.3.1. Έρευνες για την γνώση, την χρήση και τις στάσεις σχετικά με τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές**

Οι Stahmer et al. (2005) διεξήγαγαν έρευνα για την χρήση των παρεμβάσεων, από ειδικούς στην παροχή υπηρεσιών Πρώιμης Παρέμβασης σε παιδιά με ΔΑΦ, στη Νότια Καλιφόρνια, μέσα από την δημιουργία ομάδων εστίασης. Οι ειδικοί Πρώιμης Παρέμβασης ανέφεραν χρήση τεχνικών τεκμηριωμένων από την έρευνα, όσο και μη τεκμηριωμένων και δήλωσαν ότι συχνά συνδυάζουν, ή τροποποιούν αυτές τις τεχνικές, βασιζόμενοι σε παράγοντες που αφορούν το παιδί, ή άλλους προσωπικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Λίγοι πάροχοι Πρώιμης Παρέμβασης είχαν σαφή κατανόηση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και όλοι τους ανέφεραν ανησυχίες σχετικές με την επαρκή εκπαίδευση.

Σε εξέλιξη της προηγούμενης έρευνας, η Stahmer (2007) πραγματοποίησε νέα έρευνα, μέσω τηλεφωνικής συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες ήταν 80 ειδικοί Πρώιμης



Παρέμβασης, οι οποίοι παρείχαν υπηρεσίες, είτε στο πλαίσιο του σπιτιού, είτε στην τάξη, στη Νότια Καλιφόρνια, σε τουλάχιστον έναν μαθητή με αυτισμό. Η έρευνα εξέτασε την αναφερόμενη χρήση κοινών στοιχείων των αποτελεσματικών παρεμβάσεων, από τους παρόχους Πρώιμης Παρέμβασης, στην κοινότητα. Οι ερευνητές του αυτισμού έχουν αναγνωρίσει ένα σύνολο κοινών, αποτελεσματικών στοιχείων πρακτικής, για την Πρώιμη Παρέμβαση, (π.χ. εντατικός προγραμματισμός). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τεκμηριωμένα στοιχεία, ωστόσο το βάθος και η ποιότητα της χρήσης αυτών των στοιχείων παρουσίασε μεγάλη διακύμανση. Τα δεδομένα από αυτές τις συνεντεύξεις υποδηλώνουν ότι οι ερευνητές πρέπει να παρέχουν ποικίλα πακέτα παρεμβάσεων, βάσει αποδεικτικών στοιχείων, έτσι ώστε να καλύψουν τις ανάγκες αυτών που παρέχουν υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης στην κοινότητα. Η Stahmer (2007) συμπεραίνει ότι το να ληφθεί υπόψη από την μελλοντική έρευνα η δομή του προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης, που παρέχεται στην κοινότητα, θα διευκολύνει την ανάπτυξη των μεθοδολογιών, που αμέσως θα ταιριάζουν στο πλαίσιο του κοινοτικού προγραμματισμού.

Μια μεταγενέστερη έρευνα αποτελεί αυτή των Hess et al. (2008), για τις παρεμβάσεις που λαμβάνουν τα παιδιά με αυτισμό, στις τάξεις των δημόσιων σχολείων. Η έρευνα αναπτύχθηκε, ώστε να αναγνωρίσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, στη Τζόρτζια των ΗΠΑ. Οι συμμετέχοντες στην ηλεκτρονική έρευνα αποτέλεσαν ένα αναπαραστατικό δείγμα, 185 εκπαιδευτικών σε όλη την πολιτεία, οι οποίοι αναφέρθηκαν για 226 παιδιά με ΔΑΦ, από την προσχολική εκπαίδευση έως το λύκειο. Οι πέντε πρώτες πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές αναγνωρίζονταν ως ελλειπείς σε επιστημονική τεκμηρίωση για την εφαρμογή τους. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι η επιλογή στις στρατηγικές παρουσίαζε ποικιλία, ανάλογα με το επίπεδο και τον τύπο της τάξης, (π.χ. γενική εκπαίδευση, ειδική εκπαίδευση). Τα

αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν την σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης, μέσα από τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών, αλλά και μέσα από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και την ανάγκη για συνεχή έρευνα, για την καταγραφή της χρήσης των στρατηγικών, που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες, στα δημόσια σχολεία για μαθητές με ΔΑΦ.

Άλλη πρόσφατη έρευνα, πάνω στο θέμα της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών για τα παιδιά με αυτισμό από τους ειδικούς, είναι αυτή των Paynter & Keen (2015), που διεξήχθη στην Αυστραλία. Αυτή η μελέτη διερεύνησε τις στάσεις του προσωπικού, τη γνώση και την χρήση Τεκμηριωμένων Πρακτικών και τις συνδέσεις με την κουλτούρα του οργανισμού, σε μια υπηρεσία Πρώιμης Παρέμβασης για αυτισμό, που βασίζεται στην κοινότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολογίου, που συμπληρώθηκε από 99 μητροπολιτικούς και περιφερειακούς επαγγελματίες και βοηθητικό προσωπικό. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν μεγαλύτερη γνώση και χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, σε σύγκριση με τις αναδυόμενες και μη εδραιωμένες πρακτικές. Συνολικά, οι περισσότερο κοινά χρησιμοποιούμενες πρακτικές, (π.χ. PECS, οπτική υποστήριξη και ενίσχυση) ήταν από την κατηγορία των Τεκμηριωμένων Πρακτικών. Οι λιγότερο συχνά χρησιμοποιούμενες πρακτικές ήταν γενικά από την κατηγορία των μη εδραιωμένων πρακτικών παρέμβασης. Γνώση και χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών συνδέθηκαν μεταξύ τους, ανεξάρτητα από σημαντικούς συσχετισμούς με την κουλτούρα του οργανισμού και τις στάσεις. Η γνώση και η χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών ήταν μεγαλύτερη στη μητροπολιτική τοποθεσία, σε σχέση με τις περιφερειακές τοποθεσίες και το βοηθητικό προσωπικό ανέφερε μεγαλύτερη χρήση μη υποστηριζόμενων από την έρευνα πρακτικών και χαμηλότερα επίπεδα γνώσης και χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους επαγγελματίες.

Αργότερα, οι Paynter et al. (2018) διεξήγαγαν έρευνα με επαγγελματίες υγείας, (λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, αναλυτές συμπεριφοράς και εργοθεραπευτές). Οι επαγγελματίες υγείας έχουν κομβικό ρόλο στις παρεμβάσεις του αυτισμού, καθώς, όχι μόνο συνεργάζονται απευθείας με άτομα με ΔΑΦ, ως πάροχοι παρέμβασης, αλλά είναι επίσης, σημαντική και αξιόπιστη πηγή πληροφοριών, σχετικά με τις διαθέσιμες παρεμβάσεις. Παρόλα αυτά, το επίπεδο εφαρμογής των εμπειρικά υποστηριζόμενων παρεμβάσεων και η ακρίβεια της γνώσης που διαθέτουν, για να κάνουν ενήμερες επιλογές παρέμβασης είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστο. Έτσι, οι Paynter et al. (2018) διερεύνησαν την ακρίβεια της γνώσης και χρήσης των πρακτικών, σε 156 επαγγελματίες υγείας και αναζήτησαν πιθανές συνδέσεις με τις ατομικές στάσεις και την κουλτούρα του οργανισμού, όπου εργάζονταν οι επαγγελματίες. Συνολικά, οι τρόποι ανταπόκρισης των επαγγελματιών υγείας έδειξαν ακριβή γνώση των πρακτικών. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν μεγαλύτερη χρήση Τεκμηριωμένων Πρακτικών από αναδυόμενες, ή μη υποστηριζόμενες εμπειρικά πρακτικές και η ακρίβεια της γνώσης συνδέθηκε με τη χρήση. Σε αντίθεση με τις προσδοκίες των ερευνητών, ο μεταβλητός των ατομικών στάσεων και της κουλτούρας του οργανισμού δεν συνδέονταν με τη χρήση Τεκμηριωμένων Πρακτικών, αλλά αντίθετα, η κουλτούρα του οργανισμού και το άνοιγμα (openness) στη χρήση νέων πρακτικών συνδέθηκε με τη χρήση μη υποστηριζόμενων πρακτικών. Διαφορές μεταξύ υποομάδων των επαγγελματιών υγείας εμφανίστηκαν στη χρήση και στην ακρίβεια της κατηγοριοποίησης των πρακτικών. Συνοπτικά, οι επαγγελματίες υγείας παίζουν ζωτικό ρόλο στη μετάφραση της έρευνας στην πράξη, καθώς εφαρμόζουν παρεμβάσεις και οι πληροφορίες που παρέχουν σχετικά με τις πρακτικές παρέμβασης, σε άλλους επαγγελματίες και οικογένειες, συχνά εκτιμώνται από αυτούς ως αξιόπιστες, αυξάνοντας έτσι τον κύκλο επιρροής τους, πέρα από τη δική τους πρακτική. Ως εκ τούτου, είναι κρίσιμο τα ερευνητικά στοιχεία να

ενημερώνουν τόσο την κλινική τους εργασία, όσο και τις πληροφορίες που παρέχουν στους άλλους. Αυτή η έρευνα έχει επισημάνει ορισμένα κενά στη μετάφραση της γνώσης των επαγγελματιών υγείας, καθώς βρέθηκε ανακριβής κατηγοριοποίηση της τεκμηριωμένης βάσης στρατηγικών, από ορισμένους επαγγελματίες, που συνδέεται με τη χρήση αναποτελεσματικών, ακόμη και επιβλαβών στρατηγικών. Το γεγονός αυτό τονίζει την ανάγκη της εκπαίδευσης στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, μέσα από τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών και την συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών υγείας. Τέλος, στην έρευνα των Paynter et al. (2018) οι επαγγελματίες υγείας βαθμολόγησαν τους συναδέλφους τους σε επαγγελματικά δίκτυα, πιο πάνω από την ερευνητική βιβλιογραφία, ως πολύτιμη και αξιόπιστη πηγή πληροφοριών, έτσι η έρευνα πρέπει να επικεντρωθεί σε τρόπους διάδοσης ακριβούς πληροφόρησης στους επαγγελματίες, μέσω αυτής της πολύτιμης και αξιόπιστης, για τους ίδιους, πηγή.

Πιο πρόσφατα, οι Paynter et. al. (2020) ερεύνησαν, αν οι στάσεις και τα προσλαμβανόμενα αποδεικτικά στοιχεία συνδέονταν με την χρήση των πρακτικών από το προσωπικό Πρώιμης Παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες (71 άτομα συνολικά) αξιολόγησαν την βάση των αποδεικτικών στοιχείων, την τρέχουσα και τη μελλοντική χρήση έξι πρακτικών παρέμβασης της ΔΑΦ και ερωτήθηκαν για τις στάσεις απέναντι στην έρευνα και την τεκμηριωμένη πρακτική. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν μεγαλύτερη χρήση και βαθμολόγησαν υψηλότερα τα αποδεικτικά στοιχεία των εμπειρικά τεκμηριωμένων πρακτικών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μεταβλητότητα στην ακρίβεια των αξιολογήσεων των αποδεικτικών στοιχείων στα άτομα. Πιο υψηλά αντιληπτά αποδεικτικά στοιχεία συνδέθηκαν με μεγαλύτερες προθέσεις μελλοντικής χρήσης για τις εμπειρικά υποστηριζόμενες και μη υποστηριζόμενες πρακτικές.

Εκτός από τους επαγγελματίες της Πρώιμης Παρέμβασης και ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων είναι κρίσιμος στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ, καθώς

πολύ συχνά καλούνται να προβούν στην αξιολόγηση των μαθητών με αυτισμό και με βάση αυτήν την αξιολόγηση να προτείνουν κατάλληλες πρακτικές παρέμβασης. Οι Sansosti & Sansosti (2013) πραγματοποίησαν δύο ξεχωριστές έρευνες, μία για την εκπαίδευση που παρέχεται στους φοιτητές σχολικής ψυχολογίας, μέσα από τα προγράμματα σπουδών σχολικής ψυχολογίας, πάνω σε θέματα αξιολόγησης και ανάπτυξης παρεμβάσεων για τους μαθητές με ΔΑΦ και μία δεύτερη έρευνα για την τρέχουσα πρακτική, αναφορικά με την αξιολόγηση και την ανάπτυξη παρεμβάσεων, από τους ενεργούς επαγγελματίες σχολικούς ψυχολόγους, στις ΗΠΑ.

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας σχετικά την εκπαίδευση των σχολικών ψυχολόγων, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνθηκε στους διευθυντές/συντονιστές των προγραμμάτων εκπαίδευσης σχολικής ψυχολογίας, στις ΗΠΑ. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε συνολικά από 93 διευθυντές/συντονιστές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση και παρέμβαση ειδικά για μαθητές με ΔΑΦ πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των γενικών υποχρεωτικών μαθημάτων. Μόνο ένας μικρός αριθμός προγραμμάτων δήλωσε ότι υπήρχαν ειδικά μαθήματα ή διαλέξεις. Αναφορικά με την εκπαίδευση στην αξιολόγηση των μαθητών με ΔΑΦ, τα αποτελέσματα είναι εν μέρει ενθαρρυντικά, καθώς οι φοιτητές εκπαιδεύονται στη χρήση της άμεσης παρατήρησης, της Λειτουργικής Ανάλυσης Συμπεριφοράς και σε τεχνικές συνέντευξης, αλλά δεν εκπαιδεύονται στην χρήση άλλων σημαντικών εργαλείων αξιολόγησης, κατάλληλων για μαθητές με αυτισμό, (όπως εργαλείων για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων). Τέλος, όσον αφορά στο ερώτημα της εκπαίδευσης των σχολικών ψυχολόγων, πάνω στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης, σύμφωνα με το National Standards Project (NAC, 2009), τα προγράμματα εκπαίδευσης σχολικής ψυχολογίας καλύπτουν μόνο ένα περιορισμένο εύρος των πρακτικών, εστιάζοντας κυρίως στις συμπεριφορικές στρατηγικές

παρέμβασης και στις στρατηγικές διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (Sansosti & Sansosti, 2013).

Για την δεύτερη έρευνα των Sansosti & Sansosti (2013), κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο απαντήθηκε από 978 εν ενεργεία επαγγελματίες σχολικούς ψυχολόγους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν συνήθως καλές πρακτικές αξιολόγησης για τους μαθητές με ΔΑΦ, παρόλα αυτά όμως, δεν αξιοποιούν όλες τις διαθέσιμες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση, που θα τους βοηθούσαν να αναπτύξουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή με αυτισμό. Όσον αφορά στις πρακτικές παρέμβασης, οι σχολικοί ψυχολόγοι πρότειναν πολλές πρακτικές παρέμβασης που ευθυγραμμίζονται με τις προτάσεις του National Standards Project (NAC, 2009). Συγκεκριμένα, ανέφεραν πολύ μεγάλη πιθανότητα να προτείνουν συμπεριφορικές παρεμβάσεις και οπτικές υποστηρίξεις. Ωστόσο, οι σχολικοί ψυχολόγοι ανέφεραν επίσης ότι ήταν λίγο πιθανό να προτείνουν συμβουλευτική, αυτοδιαχείριση και διδασκαλία με την υποστήριξη ηλεκτρονικού υπολογιστή. Επιπλέον, βρέθηκε μεγάλο ποσοστό άγνοιας για τις διδακτικές αλληλεπιδράσεις που είναι καθοδηγούμενες από τον μαθητή, τις προσεγγίσεις βάσει ιστοριών και τις στρατηγικές κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτή η άγνοια, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ένα ποσοστό των σχολικών ψυχολόγων υποστήριξαν στρατηγικές χωρίς εμπειρική υποστήριξη, επισημαίνει έναν άλλο τομέα δυνητικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μια άλλη σημαντική έρευνα για την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών είναι και αυτή των Robinson et al. (2018), που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ιρλανδία, με εκπαιδευτικούς ψυχολόγους. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 146 επαγγελματίες εκπαιδευτικούς ψυχολόγους και αφορούσε στη χρήση 31 Τεκμηριωμένων Πρακτικών για

την ΔΑΦ. Αυτή η έρευνα διερεύνησε επίσης τους παράγοντες που επηρεάζουν τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς ψυχολόγους στη λήψη αποφάσεων, κατά το σχεδιασμό παρεμβάσεων για μαθητές με ΔΑΦ. Από τις 31 Τεκμηριωμένες Πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι συμμετείχαν συχνότερα με την εφαρμογή οπτικών υποστηρίξεων, κοινωνικών ιστοριών, ενίσχυσης, μοντελοποίησης, παρεμβάσεων στο προηγούμενο περιβάλλον, προτροπής και εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες. Οι πιο εμφανείς παράγοντες, που επηρέαζαν τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους στη λήψη αποφάσεων, κατά το σχεδιασμό παρεμβάσεων για μαθητές με ΔΑΦ, περιλάμβαναν τις ατομικές ανάγκες του μαθητή και παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο.

Σημαντική είναι και η έρευνα των Locke et al. (2019), που εξέτασε, αν οι ατομικές στάσεις και οι παράγοντες του οργανισμού σχετίζονται με την εφαρμογή τριών Τεκμηριωμένων Πρακτικών, (δηλαδή, του Κύκλου Συστηματικής Διδασκαλίας, της Εκπαίδευσης Καίριων Δεξιοτήτων και των οπτικών προγραμμάτων), για παιδιά με αυτισμό, σε τάξεις ειδικής αγωγής, σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Οι συμμετέχοντες περιλάμβαναν 67 εκπαιδευτικούς μαθητών με αυτισμό και 85 άλλους υπαλλήλους στην τάξη, από 52 δημόσια δημοτικά σχολεία, στις βορειοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν τη στάση τους απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, (για την μέτρηση των στάσεων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα EBPAS: Aarons, 2004), αξιολόγησαν την εφαρμογή της ηγεσίας, το κλίμα του σχολείου τους και τη συχνότητα με την οποία παρείχαν καθεμία από τις τρεις Τεκμηριωμένες Πρακτικές. Βρέθηκαν σημαντικά αποτελέσματα μόνο για μία Τεκμηριωμένη Πρακτική, τον Κύκλο Συστηματικής Διδασκαλίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλότερη αντίληψη διάστασης (αντιληπτή διαφορά συνηθισμένης πρακτικής, με ακαδημαϊκά, ή ερευνητικά ανεπτυγμένες πρακτικές) ανάμεσα στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές και τις τρέχουσες πρακτικές, χρησιμοποίησαν λιγότερο τον Κύκλο Συστηματικής Διδασκαλίας. Επίσης, οι

εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλότερη απήχηση (προθυμία να υιοθετήσουν Τεκμηριωμένες Πρακτικές δεδομένης της διαισθητικής απήχησης των πρακτικών πάνω στους ίδιους) των Τεκμηριωμένων Πρακτικών χρησιμοποίησαν περισσότερο τον Κύκλο Συστηματικής Διδασκαλίας. Οι παράγοντες του οργανισμού (εφαρμογή ηγεσίας & κλίμα) δεν συσχετίστηκαν σημαντικά με την εφαρμογή οποιασδήποτε από τις τρεις Τεκμηριωμένες Πρακτικές. Έτσι, φαίνεται ότι η στάση απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές μπορεί να επηρεάσει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών για την χρήση Τεκμηριωμένων Πρακτικών. Ωστόσο, η εφαρμογή της ηγεσίας και το κλίμα δεν προέβλεπαν τη χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών. Οι μελλοντικές προσπάθειες για εφαρμογή πρέπει να λάβουν υπόψη το είδος των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και την προσαρμογή τους στο πλαίσιο, όσον αφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τις υπάρχουσες πρακτικές και προγράμματα στο περιβάλλον. Οι στρατηγικές εφαρμογής των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, που στοχεύουν σε μεμονωμένες στάσεις μπορεί να είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την αύξηση της χρήσης στα δημόσια σχολεία (Locke et al., 2019).

### **1.3.2. Έρευνες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές για την ΔΑΦ**

Επειδή έχει αποδειχθεί ότι Τεκμηριωμένες Πρακτικές για μαθητές με ΔΑΦ, αποφέρουν θετικά αποτελέσματα και έτσι συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων με ΔΑΦ, των οικογενειών τους και των κοινοτήτων, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές, ενώ εργάζονται με αυτούς τους μαθητές. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ανεκπαιδευτοι και δεν έχουν γνώση σχετικά με αυτές τις πρακτικές, είναι αδύνατο για αυτούς να τις εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Οι ερευνητές αποσκοπώντας να κατανοήσουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές για μαθητές με ΔΑΦ, έχουν αρχίσει να διεξάγουν έρευνες



ειδικά για την διερεύνηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή αυτών των πρακτικών (Hsiao & Petersen, 2019).

Οι Morrier et al. (2011) διερεύνησαν την εκπαίδευση που έλαβαν 90 εκπαιδευτικοί μαθητών με ΔΑΦ. Λιγότεροι από το 20% των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι έμαθαν να εφαρμόζουν τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούσαν, διαμέσου των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών προετοιμασίας στα κολέγια και στα πανεπιστήμια. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι εκπαιδεύτηκαν στην εφαρμογή των στρατηγικών, που χρησιμοποιούσαν, διαμέσου της παρακολούθησης κάποιου εργαστηρίου ημερήσιου, ή μισής ημέρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά, μιας και έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εκπαίδευση μέσα από μια ποικιλία πηγών, συμπεριλαμβανομένης και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών με ΔΑΦ. Παρόλα αυτά, οι ερευνητές σημειώνουν ότι είναι ανησυχητικό ότι χρόνος, προσπάθεια και έξοδα δαπανώνται στην εκπαίδευση για στρατηγικές που δεν είναι πάντα τεκμηριωμένες. Τέλος, οι ερευνητές της συγκεκριμένης μελέτης αναφέρουν ότι υπάρχει ανάγκη εκπαίδευσης στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, τόσο για τους φοιτητές εκπαιδευτικούς, όσο και για τους εν ενεργεία επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

Οι Brock et al. (2014) αναγνωρίζοντας την επιτακτική ανάγκη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, για να εφαρμόζουν Τεκμηριωμένες Πρακτικές, ερεύνησαν 456 εκπαιδευτικούς και διευθυντές πάνω στην επαγγελματική ανάπτυξη σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, ενδιαφέρθηκαν να διερευνήσουν την εμπιστοσύνη στην εφαρμογή Τεκμηριωμένων Πρακτικών, το ενδιαφέρον για την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε σχετικά θέματα, το προσλαμβανόμενο όφελος από διαφορετικές οδούς επαγγελματικής ανάπτυξης και το ενδιαφέρον για πρόσβαση σε αυτές τις οδούς. Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους να εφαρμόσουν Τεκμηριωμένες Πρακτικές και να

διευθετήσουν σημαντικά ζητήματα για μαθητές με ΔΑΦ. Απρόσμενα, η χαμηλότερη εμπιστοσύνη δεν συσχετίστηκε με αυξημένο ενδιαφέρον για εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αντιλαμβάνονταν τα εργαστήρια ως πιο ωφέλιμο και ελκυστικό δρόμο για την επαγγελματική ανάπτυξη, συγκριτικά με την καθοδήγηση από ειδικό, παρότι οι εμπειρικές αποδείξεις υποστηρίζουν το αντίθετο.

Πρόσφατα, οι Hsiao & Petersen (2019) διερεύνησαν σε ποιο βαθμό 25 προσδιορισμένες Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέχονται κατά τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών και κατά τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μαθητών με ΔΑΦ. Συνολικά, περίπου 60% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι διδάσκονταν Τεκμηριωμένες Πρακτικές μέσω άμεσης διδασκαλίας, ή ότι Τεκμηριωμένες Πρακτικές συζητηθήκαν στα δικά τους προγράμματα σπουδών και στην εν υπηρεσία επαγγελματική ανάπτυξη. Συνολικά, αυτά τα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούσαν μόνο το 40% των προσδιορισθέντων πρακτικών. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής μαθητών με ΔΑΦ είναι κάπως προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία τους, καθώς περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδεύτηκαν σε Τεκμηριωμένες Πρακτικές στα προγράμματα εκπαίδευσης τους. Αντίθετα, οι απαντήσεις έδειξαν ότι ορισμένοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν διδάχθηκαν ποτέ ή ότι τους αναφέρθηκαν μόνο περιστασιακά Τεκμηριωμένες Πρακτικές για μαθητές με ΔΑΦ κατά τα προγράμματα εκπαίδευσης τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν επίσης ότι μόνο ορισμένες πρακτικές παρέχονται επανειλημμένα στα δύο αυτά προγράμματα κατάρτισης, ενώ άλλες συγκεκριμένες πρακτικές δεν παρέχονται καν. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση σε Τεκμηριωμένες Πρακτικές για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μαθητών με ΔΑΦ περιορίζεται σε συγκεκριμένες πρακτικές.

### 1.3.3. Έρευνες για την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών

Μια ποικιλία παραγόντων που σχετίζονται με τους χρήστες των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, τις ίδιες τις πρακτικές και το περιβαλλοντικό τους πλαίσιο έχει αναφερθεί ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών. Αυτοί οι παράγοντες μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν μια ελλιπή γνώση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, περιορισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης, χαμηλή επάρκεια αυτών που παρέχουν τις υπηρεσίες, υψηλά κόστη, έλλειψη χρόνου για σχεδιασμό και προετοιμασία και δυσκολίες στην χρήση ορισμένων παρεμβάσεων. Η περιορισμένη κοινωνική επικύρωση είναι ακόμη ένας πιθανός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο που εφαρμόζονται οι Τεκμηριωμένες Πρακτικές (Callahan, 2016).

Η ανάγκη για κοινωνική επικύρωση των παρεμβάσεων έχει επισημανθεί προ δεκαετιών από τον Wolf (1978), ο οποίος τόνισε την αναγκαιότητα για υποκειμενικές μετρήσεις, στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, πρότεινε ότι η κοινωνία, (ως αποδέκτης των παρεμβάσεων που στοχεύουν να αλλάξουν την συμπεριφορά), χρειάζεται να επικυρώσει τις παρεμβάσεις, ως προς τρία τουλάχιστον επίπεδα:

- **Την κοινωνική σημαντικότητα των στόχων.** Είναι οι συγκεκριμένοι συμπεριφορικοί στόχοι αυτό που πραγματικά θέλει η κοινωνία;
- **Την κοινωνική καταλληλότητα των διαδικασιών.** Ο σκοπός αγιάζει τα μέσα; Αν δηλαδή οι συμμετέχοντες θεωρούν τις διαδικασίες της παρέμβασης κατάλληλες, ενδιαφέρουσες κ.λπ.
- **Την κοινωνική σημαντικότητα των αποτελεσμάτων για τους συμμετέχοντες.** Είναι οι καταναλωτές (αποδέκτες της παρέμβασης) ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα; Με όλα τα αποτελέσματα, ακόμη και τα απρόβλεπτα;

Ο βαθμός, στον οποίο μια συγκεκριμένη παρέμβαση λαμβάνει κοινωνική επικύρωση, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, στο κατά πόσο αυτή η παρέμβαση θα υιοθετηθεί και θα εφαρμοστεί (Kazdin, 1977· Kern & Manz, 2004). Σύμφωνα με τον Carter (2010), απλά και μόνο το γεγονός ότι μια παρέμβαση έχει αποδειχθεί εμπειρικά ως αποτελεσματική, δεν σημαίνει ότι θα θεωρηθεί κατάλληλη από εκείνους που εμπλέκονται άμεσα στην υλοποίησή της, ή ότι ακόμη θα την αποδεχθούν και θα την εφαρμόσουν κατευθείαν.

Έτσι, χωρίς κοινωνική επικύρωση, υπάρχει ίσως μικρότερη πιθανότητα, οι Τεκμηριωμένες Πρακτικές για τον αυτισμό να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στα σπίτια, στα σχολεία, ή σε κλινικά πλαίσια. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η κοινωνική εγκυρότητα είναι απαραίτητη επιπρόσθετη θεώρηση στην επιλογή και στην αποτελεσματική χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών στον αυτισμό (Callahan et al., 2016).

Η κοινωνική εγκυρότητα αναφέρεται στην κοινωνική αποδοχή των στόχων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων και των παρεμβάσεων (Kazdin, 1977· Wolf, 1978). Σε γενικές γραμμές, για να γίνει αντιληπτή ως έννοια, μπορεί να ιδωθεί ως την ικανοποίηση του καταναλωτή (consumer satisfaction), δηλαδή ως την ικανοποίηση εκείνων που λαμβάνουν, εφαρμόζουν και επιβλέπουν αυτές τις παρεμβάσεις (Alberto & Troutman 2006· Lloyd & Heubusch 1996, όπως αναφέρονται στο Callahan et al., 2008). Έτσι, η κοινωνική εγκυρότητα παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με το αν κάποιες ορισμένες στρατηγικές χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά στα σχολεία, στα σπίτια και σε κλινικά πλαίσια, ή αν δεν χρησιμοποιούνται καθόλου σε αυτά τα πλαίσια παρέμβασης (Callahan, 2008). Σύμφωνα με τον Carter (2010), για να μετρηθεί η κοινωνική εγκυρότητα μιας παρέμβασης, είναι κατάλληλο να ερωτηθούν κατευθείαν, αυτοί που λαμβάνουν, εφαρμόζουν, ή συναινούν σε μια παρέμβαση, σχετικά με την απόψυξή τους για την παρέμβαση.

Η Mc Neil (2019), αναφερόμενη στις συστηματικές ανασκοπήσεις του NAC και του NPDC για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές για τον αυτισμό, παρατηρεί ότι παρόλο που οι ειδικοί έχουν συστήσει την χρήση μέτρων κοινωνικής εγκυρότητας, ως δείκτη ποιότητας για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, καμία από τις δύο ομάδες δεν απαίτησε την παρουσία τέτοιων μετρήσεων για την συμπερίληψη μιας μελέτης στις βιβλιογραφικές τους ανασκοπήσεις.

Πρόσφατα, ο Callahan et al. (2017) πραγματοποίησαν μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ύπαρξη μετρήσεων κοινωνικής εγκυρότητας σε σύνολο 828 άρθρων. Τα ευρήματα επισημαίνουν ότι μόνο το 27% από αυτά τα άρθρα, τα οποία υποστηρίζουν τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές ως προς την αποτελεσματικότητά τους, περιλαμβάνουν επίσης κάποιο μέτρο κοινωνικής εγκυρότητας. Από αυτά, η πλειοψηφία (73%) επικεντρώνεται στην εκτίμηση της ικανοποίησης του καταναλωτή, ή πόσο ικανοποιημένος ήταν ο επαγγελματίας με την συγκεκριμένη παρέμβαση. Τέλος, από τις διακόσιες είκοσι μία έρευνες, όπου μετρήθηκε άμεσα η κοινωνική εγκυρότητα, λιγότερες από τις μισές εξέτασαν κοινωνικά σημαντικές εξαρτώμενες μεταβλητές, ενώ περίπου μόνο το ένα τέταρτο ασχολήθηκε με θέματα χρόνου, κόστους και αποτελεσματικότητας που συχνά συνδέονται με την διαδικαστική εξέλιξη.

Η πλειοψηφία της προηγούμενης έρευνας έχει αξιολογήσει την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών γενικά και όχι μέσα από ατομικές πρακτικές. Στην έρευνα των Robinson et al. (2018), οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι έχουν αναφέρει ότι οι ατομικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή και την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών που θα εφαρμόσουν. Επίσης, λίγες έρευνες έχουν αξιολογήσει τους παράγοντες πλαισίου που επηρεάζουν την εφαρμογή μιας πρακτικής, όπως ο χρόνος, το κόστος υλοποίησης και η πρόσβαση στους απαραίτητους πόρους. Παρόλα αυτά, στην έρευνα των Paynter & Keen (2015), με

επαγγελματίες της πρώιμης παρέμβασης φάνηκε ότι η χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών συνδέεται με την θετική κουλτούρα του οργανισμού. Στην έρευνα των Robinson et al. (2018), με εκπαιδευτικούς ψυχολόγους η χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών συνδέθηκε με την επάρκεια και τις αντιλήψεις του προσωπικού. Στην έρευνα των Combes et al. (2016), ειδικά για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, η χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών συνδέθηκε με την εκπαίδευση στην πρακτική στόχο. Επιπλέον, φάνηκε ότι το να είναι κάποιο άτομο ανοικτό στην έρευνα, ήταν ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της εφαρμογής.

Σε αυτό το πλαίσιο, η Mc Neil διεξήγαγε έρευνα (2019), με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σχετικά με την γνώση, την χρήση και την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών του αυτισμού. Για την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας των πρακτικών, χρησιμοποίησε αντικείμενα που επιλέχθηκαν από την Κλίμακα Usage Rating Profile-Intervention / URP-IR (Chafouleas et al., 2011). Πρόκειται για ένα εργαλείο, το οποίο κατασκευάστηκε για την μέτρηση των πολλαπλών παραγόντων, που μπορεί να επηρεάζουν την υιοθέτηση και την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης παρέμβασης. Τα αντικείμενα και η μέθοδος αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν βάσει των υψηλών συντελεστών στην ανάλυση των παραγόντων της URP-IR (Briesch et al., 2013). Οι πρώτες δύο ερωτήσεις επιλέχθηκαν, για να μετρήσουν την αποδοχή (acceptability) των παρεμβάσεων, ως διάσταση της κοινωνικής εγκυρότητας, οι άλλες δύο ερωτήσεις για να μετρήσουν την διάσταση της εφαρμοσιμότητας (feasibility) των ΤΠ, δηλαδή την δυνατότητα εφαρμογής από πρακτική άποψη (χρόνος, υλικά μέσα) και οι τελευταίες δύο ερωτήσεις, για να μετρήσουν την διάσταση της ευθυγράμμισης του περιβάλλοντος (contextual alignment) με τις ΤΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μοντελοποίηση, η προτροπή, η ενίσχυση και η οπτική υποστήριξη είναι εξαιρετικά χρήσιμες πρακτικές για τους εκπαιδευτικούς στα δημόσια

σχολεία. Αυτό φάνηκε μέσα από την υψηλότερη βαθμολόγηση αυτών των πρακτικών, σε όλες τις κατηγορίες, της γνώσης, της καθημερινής χρήσης και της κοινωνικής εγκυρότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα αποκάλυψε πρακτικές που είναι κοινωνικά έγκυρες και απέδειξε την σημαντική σύνδεση ανάμεσα στην εγκυρότητα και την αυξημένη συχνότητα εφαρμογής.

**Πίνακας 2:** Συνοπτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές της ΔΑΦ

A/A	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	ΔΕΙΓΜΑ	ΣΚΟΠΟΣ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΣΥΖΗΤΗΣΗ
1)	Stahmer, A.C., Collings, N.M., & Palinkas, L.A. (2005). Early Intervention Practices for children with autism: Descriptions from community Providers. <i>Focus on autism and other developmental disabilities</i> , 20(2), 66-79.	4 ομάδες εστίασης, που η καθεμία αποτελούνταν από 22 Επαγγελματίες προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης της κοινότητας, για παιδιά με αυτισμό έως 5 ετών, στις πόλεις San Diego & Riverside της Ν. Καλιφόρνια των ΗΠΑ.	Να διερευνηθεί ποιες πρακτικές παρέμβασης, (είτε με εμπειρική υποστήριξη, είτε χωρίς), χρησιμοποιούνται από το προσωπικό Πρώιμης Παρέμβασης, που εργάζεται με παιδιά με ΔΑΦ στην κοινότητα.	Ποιοτική έρευνα, χρήση ομάδων εστίασης και συζήτηση, αρχικά με την χρήση ενός οδηγού συνέντευξης, με τις βασικές και άλλες ερωτήσεις και 2 <sup>η</sup> φάση με περιγραφή δύο υποθετικών περιπτώσεων μαθητών με αυτισμό (vignettes) και συζήτηση.	Οι συμμετέχοντες ανέφεραν χρήση, τόσο πρακτικών με εμπειρική υποστήριξη, όσο και χωρίς και δήλωσαν ότι συχνά συνδυάζουν, ή τροποποιούν αυτές τις πρακτικές, ανάλογα με το παιδί, ή άλλους ατομικούς και εξωτερικούς παράγοντες.	Φαίνεται ότι οι επαγγελματίες υπηρεσιών Πρώιμης Παρέμβασης δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα, σχετικά με την έννοια των πρακτικών παρέμβασης, που είναι τεκμηριωμένες από την έρευνα.
2)	Stahmer, A.C. (2007). The basic structure of community Early Intervention programs for children with autism: Provider descriptions. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 37(7), 1344-1354.	80 επαγγελματίες παροχής υπηρεσιών Πρώιμης Παρέμβασης της κοινότητας, που εργάζονταν στο πλαίσιο του σπιτιού, ή στο πλαίσιο της τάξης με τουλάχιστον έναν μαθητή με ΔΑΦ, στις πόλεις San Diego & Riverside της Ν. Καλιφόρνια των ΗΠΑ.	Να διερευνηθεί η χρήση στοιχείων πρακτικής που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά από την έρευνα, (π.χ. εντατικότητα της παρέμβασης), από τους επαγγελματίες στα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης της κοινότητας για παιδιά με ΔΑΦ.	Δομημένη τηλεφωνική συνέντευξη, η οποία περιείχε 41 ερωτήσεις και αποτελούνταν από 4 διαφορετικές ενότητες: 1) δημογραφικές πληροφορίες, 2) γενικές πληροφορίες για τα προγράμματα, 3) συμμετοχή των γονέων, 4) συγκεκριμένο πρόγραμμα και οργάνωση των στόχων.	Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων χρησιμοποιούσε στοιχεία αποτελεσματικής πρακτικής στα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης της κοινότητας, ωστόσο αυτή η χρήση παρουσίαζε ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές από άτομο σε άτομο.	Τα δεδομένα της έρευνας υποδηλώνουν ότι οι ερευνητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την δομή του κάθε προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης, για την ανάπτυξη μεθοδολογιών και πρακτικών, ώστε να ταιριάζουν με το πλαίσιο και να διευκολύνεται η εφαρμογή τους.
3)	Hess, K.L., Morrier, M.J., Heflin, L.J., & Ivey, M.L. (2008). Autism Treatment Survey: Services received by children	185 εκπαιδευτικοί μαθητών με ΔΑΦ, που φοιτούν στην πρωτοβάθμια, η δευτεροβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης, στην	Να διερευνηθούν οι πρακτικές παρέμβασης, (με εμπειρική υποστήριξη, ή όχι), που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς	Ποσοτική, ηλεκτρονική έρευνα, με ερωτηματολόγιο. Δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου Autism Treatment	Οι πρώτες πέντε πιο συχνά χρησιμοποιούμενες πρακτικές παρέμβασης ενέπιπταν στην	Τα αποτελέσματα επισημαίνουν την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και για περισσότερη



	with Autism Spectrum Disorders in public school classrooms. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 38(5), 961-971.	πολιτεία Georgia των ΗΠΑ.	μαθητών με ΔΑΦ, στα δημόσια σχολεία. Να διερευνηθεί, αν η επιλογή των πρακτικών που χρησιμοποιούνται, επηρεάζεται από μεταβλητές που αφορούν την τάξη, όπως ο τύπος της τάξης και ο βαθμός.	Survey (ATS): Λίστα με 41 παρεμβάσεις για μαθητές με ΔΑΦ, που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρισμένες σε 5 κατηγορίες, σύμφωνα με τον Simpson (2005a).	κατηγορία των πρακτικών με ελλιπή εμπειρική υποστήριξη. Η επιλογή των στρατηγικών παρέμβασης διέφερε ανάλογα με τον βαθμό και τον τύπο της τάξης.	έρευνα, σχετικά με την χρήση των πρακτικών παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς.
4)	Callahan, K., Henson, R.K., & Cowan, A.K. (2008). Social Validation of Evidence-Based Practices in Autism by Parents, Teachers, and Administrators. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 38(4), 678-692.	187 συμμετέχοντες: 95 γονείς, 54 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής & 16 διευθυντές στις Νοτιοδυτικές ΗΠΑ.	Να εντοπιστούν στοιχεία των δημόσιων σχολικών προγραμμάτων του αυτισμού με εμπειρική υποστήριξη και να διερευνηθεί η κοινωνική τους εγκυρότητα από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους διευθυντές.	Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον εντοπισμό πρακτικών-στοιχείων με εμπειρική υποστήριξη για τη χρήση τους στη σχολική πρακτική. Ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση, εκ μέρους των γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών, της κοινωνικής εγκυρότητας των στοιχείων που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση.	Οι συγγραφείς κατηγοριοποίησαν τα στοιχεία που εντόπισαν σε 5 λειτουργικές περιοχές βασισμένοι στο ακρωνύμιο "I.D.E.A.L.". Οι κατηγορίες του IDEAL είναι: εξατομικευμένος προγραμματισμός (Individualized programming), συλλογή δεδομένων (Data collection), τεκμηριωμένες στρατηγικές & παρεμβάσεις (Empirically-demonstrated strategies & interventions), ενεργή συνεργασία (Active collaboration) & μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Long-term	Αυτές οι παρεμβάσεις με κοινωνική επικύρωση μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων σπουδών του αυτισμού και για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης για επαγγελματίες, γονείς και μαθητές για την βελτίωση των δημόσιων σχολικών προγραμμάτων για τον αυτισμό.

				outcomes). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν εκτεταμένη υποστήριξη από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές για την εφαρμογή παρεμβάσεων με εμπειρική υποστήριξη στα δημόσια σχολικά προγράμματα του αυτισμού.		
5)	National Autism Center, (2009). National Standards Report. The National Standards Project – Addressing the need for evidence-based practice guidelines for Autism Spectrum Disorders. Randolph, MA: Author.	Ένα σύνολο 775 άρθρων παρέμειναν για τελική ανάλυση.	Μέσω του National Standards Project να αναγνωριστεί ο βαθμός με τον οποίο η έρευνα υποστηρίζει τις τρέχουσες διαθέσιμες εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις, που χρησιμοποιούνται με άτομα με ΔΑΦ (κάτω από τα 22 έτη).	Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, ανάπτυξη της κλίμακας Scientific Merit Rating Scale (SMRS) για την αξιολόγηση των μεθόδων των ερευνών για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων της ΔΑΦ.	Αναγνωρίστηκαν 11 εδραιωμένες, 22 αναδύομενες & 5 μη εδραιωμένες πρακτικές.	Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι η παρέμβαση είναι πολύπλοκη και πρέπει να γίνεται από ομάδα ατόμων που μπορούν να σκεφτούν τις μοναδικές ανάγκες και το ιστορικό του ατόμου με ΔΑΦ μαζί με το περιβάλλον στο οποίο ζει.
6)	Odom, S.L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S.J., & Hatton, D.D. (2010) Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. <i>Preventing</i>	Αναζήτηση αρθρογραφίας στις βάσεις δεδομένων: Academic Search, ERIC, LEXIS/NEXIS Academic, PsycINFO, PubMed/Medline, and SocIndex.	Να αναγνωριστούν οι εστιασμένες πρακτικές παρέμβασης για παιδιά και νέους με ΔΑΦ που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες	Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, ανάπτυξη κριτηρίων για τον εντοπισμό των ΤΠ εκ μέρους του προσωπικού του NPDC	Αναγνωρίστηκαν 24 ΤΠ.	Οι ερευνητές του NPDC αναφέρουν ότι αυτές οι 24 ΤΠ δεν αποτελούν ένα τελικό σύνολο. Η ερευνητική βιβλιογραφία στην ΔΑΦ είναι ενεργή, το σύνολο των

	<i>School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54(4), 275-282.</i>					πρακτικών αναπτύσσεται μαζί με την βιβλιογραφία.
7)	Morrier, M.J., Hess, K.L., & Heflin, L.J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with Autism Spectrum Disorder. <i>Teacher Education and Special Education, 34(2)</i> , 119–132.	185 εκπαιδευτικοί μαθητών με ΔΑΦ, που φοιτούν στην πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης, στην πολιτεία Τζόρτζια των ΗΠΑ. Η έρευνα αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Autism Treatment Survey) για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις υπηρεσίες για παιδιά με αυτισμό στο δημόσιο σχολικό σύστημα της Τζόρτζια (Hess et al., 2008).	Να διερευνηθεί ο τρόπος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των στρατηγικών που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν στις τάξεις τους. Να διερευνηθεί η σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του τύπου της εκπαίδευσης που έλαβαν.	Ποσοτική, ηλεκτρονική έρευνα, με ερωτηματολόγιο. Χρήση του ερευνητικού εργαλείου Autism Treatment Survey (ATS).	Ο συνηθέστερος τρόπος εκπαίδευσης ήταν η παρακολούθηση κάποιου ημερήσιου ή μισής ημέρας εργαστηρίου. Λιγότεροι από το 15% των συμμετεχόντων ανέφεραν εκπαίδευση από τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στα κολλέγια ή στα πανεπιστήμια. Κανένας από τους ατομικούς παράγοντες, (π.χ. επίπεδο εκπαίδευσης, χρόνια εμπειρίας), που είχαν υποτεθεί ότι επηρεάζουν την εκπαίδευση δεν έδειξε οποιαδήποτε στατιστική σημασία.	Η μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, που παρέχεται σε εκπαιδευτικούς μαθητών με ΔΑΦ είναι ανάγκη να αξιολογηθεί πιο προσεκτικά, με συλλογή δεδομένων για την τεκμηρίωση της εφαρμοσμένης πρακτικής. Τα επιμορφωτικά προγράμματα του προσωπικού είναι ανάγκη να οργανωθούν δίνοντας έμφαση στην χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και στις μοναδικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό.
8)	Sansosti, F.J., & Sansosti, J.M. (2013). Effective school-based service delivery for students with autism spectrum disorders: Where we are and where we need to go.	93 διευθυντές/συντονιστές προγραμμάτων σπουδών σχολικής ψυχολογίας & 978 εν ενεργεία σχολικοί ψυχολόγοι στις ΗΠΑ.	Να διερευνηθεί η εκπαίδευση, που παρέχεται στους φοιτητές σχολικής ψυχολογίας, σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης και διδασκαλίας για τους	Ερωτηματολόγιο για την εκπαίδευση που παρέχεται μέσα από τα προγράμματα σπουδών στους φοιτητές της σχολικής ψυχολογίας, με 4 μέρη και 23 ερωτήσεις. Ερωτηματολόγιο για την	Η εκπαίδευση των φοιτητών σχολικής ψυχολογίας περιλαμβάνει κάποιες στρατηγικές αξιολόγησης και ορισμένες Τεκμηριωμένες	Τα προγράμματα σπουδών για τους φοιτητές σχολικής ψυχολογίας χρειάζεται να συμπεριλάβουν την διδασκαλία περισσότερων

*Psychology in the Schools, 50(3), 229–244.*

μαθητές με ΔΑΦ. Να διερευνηθεί η τρέχουσα πρακτική για την αξιολόγηση και την χρήση Τεκμηριωμένων Παρεμβάσεων για μαθητές με ΔΑΦ, από τους εν ενεργεία σχολικούς ψυχολόγους.

χρήση πρακτικών αξιολόγησης και παρέμβασης από τους εν ενεργεία σχολικούς ψυχολόγους, με 3 μέρη και 15 ερωτήσεις.

Πρακτικές παρέμβασης για τους μαθητές με ΔΑΦ, ενώ κάποιες άλλες όχι. Οι επαγγελματίες σχολικοί ψυχολόγοι βαθμολόγησαν υψηλά την πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν κάποιες καλές πρακτικές για την αξιολόγηση των μαθητών με ΔΑΦ, αυτό όμως, δεν συνέβη με όλες τις διαθέσιμες κατάλληλες στρατηγικές αξιολόγησης για τους μαθητές με αυτισμό. Επίσης, ανέφεραν μεγάλη πιθανότητα να συστήσουν πολλές Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης για μαθητές με ΔΑΦ (π.χ. συμπεριφορικές παρεμβάσεις και οπτικές υποστηρίξεις), αλλά μικρή πιθανότητα για κάποιες άλλες (π.χ. αυτοδιαχείριση, Υποστηρικτική Τεχνολογία κ.α.).

στρατηγικών αξιολόγησης για τους μαθητές με ΔΑΦ, που θα στοχεύουν στην δημιουργία της καταλληλότερης παρέμβασης, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, απαραίτητη θεωρείται η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εν ενεργεία σχολικών ψυχολόγων, μέσα από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, πάνω σε θέματα αξιολόγησης και δημιουργίας κατάλληλων παρεμβάσεων για τους μαθητές με αυτισμό.

- 9) Brock, M.E., Huber, H.B., Carter, E.W., Juarez, A.P., & Warren, Z.E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 29(2), 67-79.
- Συνολικά 456 συμμετέχοντες: 274 εκπαιδευτικοί (241 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής & 33 εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης) και 172 διευθυντές, στην πολιτεία Τεννессή των ΗΠΑ.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τις ανάγκες για επαγγελματική επιμόρφωση του προσωπικού, που εργάζεται με μαθητές με ΔΑΦ.
- Ηλεκτρονική έρευνα, ερωτηματολόγιο με 129 ερωτήσεις και 4 θεματικές ενότητες: 1<sup>η</sup> ενότητα: δημογραφικά στοιχεία, 2<sup>η</sup> ενότητα: η εμπιστοσύνη στην εφαρμογή τεκμηριωμένων πρακτικών, 3<sup>η</sup> ενότητα: η επιθυμία για εκπαίδευση σε αυτές τις πρακτικές, 4<sup>η</sup> οι απόψεις για τις «οδούς» επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν πολύ σίγουροι για την ικανότητά τους να εφαρμόζουν ΤΠ και για την αντιμετώπιση σημαντικών ζητημάτων για μαθητές με ΔΑΦ. Η μικρότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες δεν συσχετίστηκε με αυξημένο ενδιαφέρον για εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βαθμολόγησαν τα εργαστήρια ως την πιο επωφελή και ελκυστική οδό επαγγελματικής ανάπτυξης συγκριτικά με την καθοδήγηση, παρά τις εμπειρικές αποδείξεις για το αντίθετο.
- Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σχετικά χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους για την εφαρμογή ΤΠ και για την αντιμετώπιση συναφών θεμάτων, σε συνδυασμό με την αύξηση του αριθμού των μαθητών με ΔΑΦ που εκπαιδεύονται στα σχολεία καθιστούν την επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από την δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, άκρως απαραίτητη.
- 10) National Autism Center, (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author.
- Η 2<sup>η</sup> φάση του NSP εξέτασε μελέτες που εκδόθηκαν ανάμεσα στο 2007 και μέχρι τον Φεβρουάριο του 2012. 389 άρθρα βρέθηκαν να πληρούν τα κριτήρια
- Μέσω του National Standards Project Φάση 2 να ανανεωθούν οι πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα μιας ευρείας ποικιλίας παρεμβάσεων για την ΔΑΦ και να επεκταθεί
- Ίδια διαδικασία με την 1<sup>η</sup> φάση (NAC, 2009)
- Βρέθηκαν 14 εδραιωμένες παρεμβάσεις, 18 αναδυόμενες & 13 μη εδραιωμένες παρεμβάσεις για άτομα κάτω των 22
- Ένας πρακτικός, για να εφαρμόσει μια ΤΠ σφαιρικά και εξατομικευμένα, θα πρέπει να ενσωματώσει στοιχεία όπως: τα στοιχεία της έρευνας,

		ένταξης για τελική ανάλυση.	και σε παρεμβάσεις για άτομα άνω των 22 ετών, ΗΠΑ			την επαγγελματική του κρίση, τις αξίες και τις προτιμήσεις του παιδιού και της οικογένειάς του και την δυνατότητα εφαρμογής στο συγκεκριμένο πλαίσιο.
11)	Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T.R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 45(7), 1951-1966.	Βρέθηκαν 456 μελέτες που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης και μεθοδολογίας για τελική ανάλυση.	Να αναγνωριστούν οι εστιασμένες πρακτικές παρέμβασης για παιδιά και νέους με ΔΑΦ που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες.	Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε επέκταση της προηγούμενης (Odom et al., 2010).	Εντοπίστηκαν 27 εστιασμένες πρακτικές παρέμβασης που πληρούσαν τα κριτήρια για ΤΠ. Έξι νέες ΤΠ αναγνωρίστηκαν σε αυτή την βιβλιογραφική ανασκόπηση και μια ΤΠ από την προηγούμενη ανασκόπηση απομακρύνθηκε.	Η μετάφραση της έρευνας στην πρακτική είναι πρόκληση σε αυτό το πεδίο. Υπάρχει ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των πρακτικών, για να εφαρμόζουν τις πρακτικές με πιστότητα.
12)	Paynter, J.M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based Early Intervention service providers. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 45(6), 1614-1623.	99 υπάλληλοι, (επαγγελματίες Πρώιμης Παρέμβασης και βοηθητικό προσωπικό), ενός οργανισμού Πρώιμης Παρέμβασης μεσαίου μεγέθους (100-150 υπάλληλοι), με παραρτήματα, Αυστραλία.	Να διερευνηθεί η γνώση και η χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και των Πρακτικών χωρίς εμπειρική υποστήριξη, για παιδιά με ΔΑΦ, από επαγγελματίες της Πρώιμης Παρέμβασης στην κοινότητα. Να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην αναφερόμενη γνώση και χρήση των	Ερωτηματολόγιο με δημογραφικά στοιχεία και 3 ενότητες. 1 <sup>η</sup> ενότητα: Κουλτούρα του οργανισμού, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Organisational Culture Questionnaire (Russel et al., 2010). 2 <sup>η</sup> ενότητα: Γνώση και χρήση των πρακτικών, αναπτύχθηκε από τους συγγραφείς η κλίμακα The Early	Οι συμμετέχοντες ανέφεραν περισσότερη γνώση και χρήση των ΤΠ, συγκριτικά με τις αναδυόμενες και χωρίς υποστήριξη πρακτικές. Η γνώση και χρήση των ΤΠ συνδέθηκαν μεταξύ τους, ανεξάρτητα από σημαντικές συσχετίσεις με την κουλτούρα του	Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη για αποτελεσματικούς μηχανισμούς μεταφοράς της γνώσης με σκοπό την υποστήριξη της χρήσης υψηλής ποιότητας παρεμβάσεων, για όλα τα παιδιά με ΔΑΦ στην κοινότητα, είτε η

		Τεκμηριωμένων Πρακτικών και των παραγόντων του οργανισμού και των ατομικών στάσεων.	Intervention Practices Scale: περιλαμβάνει λίστα με 40 πρακτικές, ΤΠ, αναδυόμενες & χωρίς υποστήριξη από την έρευνα πρακτικές. 3 <sup>η</sup> ενότητα: Στάσεις απέναντι στις ΤΠ, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα EBPAS (Aarons, 2004)	οργανισμού και τις στάσεις. Η γνώση και η χρήση των ΤΠ ήταν περισσότερη στις μητροπολιτικές περιοχές και το βοηθητικό προσωπικό ανέφερε περισσότερη χρήση μη υποστηριζόμενων πρακτικών και λιγότερη γνώση και χρήση ΤΠ από τους επαγγελματίες.	παρέμβαση παρέχεται από επαγγελματίες, είτε από το βοηθητικό προσωπικό, τόσο στις μητροπολιτικές περιοχές, όσο και στις περιφερειακές.	
13)	Combes, B.H., Chang, M., Austin, J.E., & Hayes, D. (2016). The use of evidenced-based practices in the provision of social skills training for students with autism spectrum disorder among school psychologists. <i>Psychology in the Schools</i> , 53(5), 548–563.	220 σχολικοί ψυχολόγοι, που εργάζονταν σε δημόσια περιβάλλοντα και παρείχαν το τρέχον διάστημα εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με ΔΑΦ, ή παρείχαν εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες κατά τα προηγούμενα 3 χρόνια από την διεξαγωγή της έρευνας, ΗΠΑ.	Να διερευνηθεί η εκπαίδευση και η γνώση, των επαγγελματιών σχολικών ψυχολόγων για τις τεκμηριωμένες πρακτικές, αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στις κοινωνικές δεξιότητες. Να διερευνηθούν οι πρακτικές και οι στάσεις τους σχετικά με την χρήση των τεκμηριωμένων πρακτικών στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους με ΔΑΦ.	Ηλεκτρονική έρευνα, ερωτηματολόγιο με 5 ενότητες. Ενότητα 1 <sup>η</sup> : Περιγραφή έρευνας κ.λπ. Ενότητα 2 <sup>η</sup> : Επαγγελματικές ευθύνες και υπόβαθρο. Ενότητα 3 <sup>η</sup> : Προετοιμασία και εμπειρία στις ΤΠ και στην εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Ενότητα 4 <sup>η</sup> : Παροχή Τεκμηριωμένων Πρακτικών στην εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες για τους μαθητές με ΔΑΦ (12 ΤΠ τροποποιημένη εκδοχή του έργου των Bellini et al., 2009. Ενότητα 5 <sup>η</sup> :	Το 47% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι κατά την διάρκεια των σπουδών τους δεν υπήρχαν μαθήματα, που να συμπεριλαμβάνουν στο περιεχόμενο τους την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες για μαθητές με αυτισμό και το 58% δεν έλαβε εκπαίδευση κατά την διάρκεια της πρακτικής τους. Η πιο συχνά υιοθετούμενη ΤΠ που αναφέρθηκε ήταν η παροχή σαφών και μετρήσιμων στόχων	Τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων και οι σχολικές περιφέρειες πρέπει να λειτουργούν και να συνεργάζονται, για να παρέχουν στους μαθητές και τους υπαλλήλους τους, υψηλής ποιότητας, τρέχουσες πληροφορίες σχετικά με τις ΤΠ γενικά και ειδικά σχετικά με τις ΤΠ για την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες για μαθητές με ΔΑΦ. Είναι σημαντική η ανάπτυξη και τεκμηρίωση

				κλίμακα EBPAS (Aarons, 2004).	παρέμβασης και η λιγότερο συχνά, η τακτική επικοινωνία με τους γονείς. Αναφέρθηκε μεγαλύτερη χρήση των ΤΟ, όταν οι σχολικές περιφέρειες έκριναν ότι η εφαρμογή των ΤΠ απαιτούνταν.	γραμμών πρακτικής, ειδικά για σχολικούς ψυχολόγους, για την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με ΔΑΦ.
14)	Callahan, K., Hughes, H.L., Mehta, S., Toussaint, K.A., Nichols, S.M., Ma, P.S., Kutlu, M., & Wang, H.T. (2016). Social validity of Evidence-Based Practices and emerging interventions in autism. <i>Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32</i> (3), 188-197.	828 άρθρα από τις βιβλιογραφικές αναφορές του NSP (NAC) και τις περιληπτικές αναφορές για τις ΤΠ του NPDC.	Να διερευνηθεί η έκταση της κοινωνικής επικύρωσης των παρεμβάσεων του αυτισμού και επίσης ποιοι τύποι κοινωνικής εγκυρότητας αντιμετωπίζονται συνήθως από τους ερευνητές και τους πρακτικούς.	Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση.	Μόνο 221 άρθρα (26,7%) έδειξαν άμεσες αποδείξεις μέτρησης της κοινωνικής εγκυρότητας. Από επτά κατηγορίες κοινωνικής εγκυρότητας που αναλύθηκαν, μόνο η ικανοποίηση των καταναλωτών, η κλινικά σημαντική αλλαγή συμπεριφοράς και οι κοινωνικά σημαντικές εξαρτώμενες μεταβλητές αναφέρθηκαν με συνέπεια.	Είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός τυποποιημένου πλαισίου για την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας των παρεμβάσεων του αυτισμού. Για την επίτευξη της γεφύρωσης του χάσματος έρευνας - πρακτικής είναι σημαντικό οι ερευνητές και οι πρακτικοί, κατά την λήψη αποφάσεων για τις παρεμβάσεις και την διδασκαλία να λαμβάνουν υπόψη τους και την κοινωνική εγκυρότητα. Χρειάζεται επιπλέον έρευνα για την διερεύνηση των λόγων που οι εκπαιδευτικοί
15)	Robinson, L., Bond, C., & Oldfield, J. (2018). A UK and Ireland survey of educational psychologists'	146 εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ιρλανδία	Να διερευνηθεί η χρήση ΤΠ από τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους στο Ηνωμένο Βασίλειο και	Ηλεκτρονική έρευνα με ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στο ερευνητικό εργαλείο των	Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες ΤΠ από τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους ήταν η	



<p>intervention practices for students with autism spectrum disorder. <i>Educational Psychology in Practice</i>, 34(1), 58-72.</p>	<p>στην Ιρλανδία. Να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, κατά την λήψη αποφάσεων για τις παρεμβάσεις στη ΔΑΦ.</p>	<p>Sansosti &amp; Sansosti, 2013.</p>	<p>οπτική υποστήριξη, οι κοινωνικές ιστορίες, η ενίσχυση, η μοντελοποίηση, η παρέμβαση στο προηγμένη περιβάλλον, η προτροπή και η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Ο παράγοντας που αναφέρθηκε ότι επηρεάζει περισσότερο την λήψη αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων ήταν οι ατομικές ανάγκες του μαθητή και παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο.</p>	<p>ψυχολόγοι δεν χρησιμοποιούν όλες τις ΤΠ. Οι παράγοντες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι ότι τους επηρεάζουν στη λήψη αποφάσεων, πέρα από τις εμπειρικές αποδείξεις, συμπίπτουν ευρέως με τα μοντέλα για τις ΤΠ και περιλαμβάνουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, τις αξίες και τις προτιμήσεις, τους διαθέσιμους πόρους και το σχολικό πλαίσιο.</p>	
<p>16) Paynter, J., Sulek, R., Luskin-Saxby, S., Trembath, D., &amp; Keen, D. (2018). Allied health professionals' knowledge and use of ASD intervention practices. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>, 48(7), 2335-2349.</p>	<p>156 επαγγελματίες υγείας (λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, συμπεριφορικοί αναλυτές, ή εργοθεραπευτές) οι οποίοι δούλευαν το τρέχον διάστημα με άτομα με ΔΑΦ.</p>	<p>Να διερευνηθεί η γνώση των επαγγελματιών υγείας αναφορικά με τις εμπειρικές αποδείξεις των συνηθισμένων πρακτικών για την ΔΑΦ. Να διερευνηθεί η χρήση των πρακτικών παρέμβασης για την ΔΑΦ και οι πιθανοί σύνδεσμοι με την κουλτούρα του οργανισμού και με τις στάσεις απέναντι στις ΤΠ, καθώς και να</p>	<p>Ηλεκτρονική έρευνα, ερωτηματολόγιο με 149 ερωτήσεις και 5 θεματικές ενότητες. 1) Δημογραφικά. 2) Χρήση των πρακτικών και γνώση της βάσης των αποδείξεων: Τροποποιημένη εκδοχή της Early Intervention Practices Scale Revised (Paynter et al., 2017) 3). Κουλτούρα οργανισμού: The Organisational Culture Questionnaire</p>	<p>Συνολικά, υπάρχει γενική ακρίβεια στη γνώση και στην χρήση των ΤΠ και η ακρίβεια συνδέεται με την χρήση. Η χρήση των πρακτικών χωρίς υποστήριξη συνδέθηκε με την κουλτούρα του οργανισμού και το άνοιγμα σε νέες παρεμβάσεις.</p>	<p>Τα ευρήματα τονίζουν την ανάγκη για αποτελεσματικές στρατηγικές για την μετάφραση της γνώσης της έρευνας στους επαγγελματίες υγείας, με σκοπό την υποστήριξη υψηλής ποιοτικής παρέμβασης για άτομα με ΔΑΦ, στην κοινότητα, που θα υποστηρίξει την επίτευξη των</p>

		αξιολογηθούν οι πηγές πληροφοριών των επαγγελματιών υγείας.	(Russell et al. 2010). 4) Στάσεις απέναντι στις ΤΠ (EBPAS: Aarons, 2004). 5) Πηγές πληροφοριών: The Sources of Information Scale, τροποποιημένη έκδοση κλίμακας για γονείς (Carlson et al., 2015).		καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων.	
17)	Hsiao, Y.J., & Petersen, S.S. (2018). Evidence-Based Practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with Autism Spectrum Disorders. <i>Teacher Education and Special Education</i> , 42(3), 193-208.	Συμμετέχοντες 63 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, (μέρος μεγαλύτερης έρευνας για τις ανάγκες εκπαίδευσης στις ΤΠ σε 144 επαγγελματίες της εκπαίδευσης που εργάζονται με μαθητές με αυτισμό), ΗΠΑ.	Να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι ΤΠ για παιδιά / νέους με ΔΑΦ διδάχθηκαν στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών και στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μαθητών με ΔΑΦ.	Ηλεκτρονική έρευνα, δημιουργία ερωτηματολογίου με 25 ΤΠ.	Συνολικά, περίπου το 60% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι οι ΤΠ είτε διδάχθηκαν μέσω άμεσης διδασκαλίας, είτε συζητήθηκαν στα προγράμματα σπουδών και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Το 20% των ΤΠ που διδάχθηκαν, (δηλαδή, "αναφέρθηκαν και συζητήθηκαν" ή "αναφέρθηκαν και διδάχθηκαν μέσω άμεσης διδασκαλίας»), ή δεν διδάχθηκαν, (δηλαδή, «δεν αναφέρθηκε ποτέ και δεν διδάχτηκε ποτέ» ή «αναφέρθηκε τυχαία») για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ήταν ίδιες σε αυτά τα δύο	Η κατανόηση της τρέχουσας εκπαίδευσης βοηθά τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών και τις σχολικές περιφέρειες ή τους διευθυντές να προσδιορίζουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της εκπαίδευσης και να τη βελτιώσουν.

- |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| <p><b>18)</b> McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of Evidence-Based Practices for autism. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>, 49(11), 4585-4594.</p> | <p>130 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας &amp; Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τουλάχιστον ένα μαθητή με ΔΑ Φ, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.</p> | <p>Να διερευνηθεί το επίπεδο γνώσης και η συχνότητα χρήσης, των 27 ΤΠ του NPDC (Wong et al., 2015), εκ μέρους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Να διερευνηθεί η κοινωνική εγκυρότητα (δηλαδή η αποδοχή, η εφαρμοσιμότητα και η ευθυγράμμιση του περιβάλλοντος) της κάθε ΤΠ. Να διερευνηθεί, αν η χρήση των πρακτικών συνδέεται με την κοινωνική εγκυρότητα.</p> | <p>Ηλεκτρονική έρευνα με ερωτηματολόγιο. 1<sup>ο</sup> μέρος: δημογραφικά στοιχεία. 2<sup>ο</sup> μέρος: υποκειμενική γνώση και συχνότητα χρήσης 27 ΤΠ NPCD. Αξιολόγηση κοινωνικής εγκυρότητας γνωστών πρακτικών, προσαρμογή από URP-IR (Chafouleas et al., 2011). Αξιολόγηση εκπαίδευσης στις ΤΠ. Αξιολόγηση στάσεων: EBPAS (Aarons et al. 2010).</p> | <p>εκπαιδευτικά προγράμματα. Συνολικά, αυτά τα δύο προγράμματα κατάρτισης αφορούσαν μόνο το 40% των προσδιορισμένων πρακτικών. Η γνώση, η χρήση και η κοινωνική εγκυρότητα συνδέονται στενά και κατατάσσονται στην υψηλότερη θέση η μοντελοποίηση, η ενίσχυση, η προτροπή και οι οπτικές υποστηρίξεις. Η ανάλυση παλινδρόμησης υποδηλώνει ότι μεγαλύτερη γνώση, υψηλότερη αντιληπτή κοινωνική εγκυρότητα και μια φόρτωση που περιλαμβάνει περισσότερους μαθητές με αυτισμό προβλέπει συχνότερη χρήση μιας πρακτικής.</p> | <p>Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τον ζωτικό ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνική εγκυρότητα στην εφαρμογή των ΤΠ από τους εκπαιδευτικούς.</p> |
| <p><b>19)</b> Locke, J., Lawson, G.M., Beidas, R.S., Aarons, G.A., Xie, M., Lyon, A.R., Stahmer, A., ... Mandell, D.S. (2019). Individual and</p>  | <p>67 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, σε τάξεις από το νηπιαγωγείο έως και την τρίτη τάξη του δημοτικού &amp; 85 άτομα βοηθητικό προσωπικό</p>               | <p>Να διερευνηθεί αν οι ατομικές στάσεις και οι παράγοντες του οργανισμού (κλίμα &amp; ηγεσία) επηρεάζουν την εντατικότητα της χρήσης</p>  | <p>Μελέτη παρατήρησης &amp; συγχρονική μελέτη. Παροχή εκπαίδευσης στην χρήση των 3 Τεκμηριωμένων Πρακτικών</p>   | <p>Σημαντικά ευρήματα για 1 Τεκμηριωμένη Πρακτική, τον Κύκλο Συστηματικής Διδασκαλίας, συνδέθηκε με τις</p>  | <p>Η στάση απέναντι στις ΤΠ μπορεί να επηρεάσει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών για</p>  |

	organizational factors that affect implementation of evidence-based practices for children with autism in public schools: a cross-sectional observational study. <i>Implementation Science</i> , 14(29), 1-9.	των τάξεων, από 52 δημόσια σχολεία, στις Βορειοανατολικές ΗΠΑ.	ΤΠ στα δημόσια σχολεία. (Συγκεκριμένα εξετάζεται η εντατικότητα της χρήσης 3 Τεκμηριωμένων Πρακτικών: του Κύκλου Συστηματικής Διδασκαλίας, της Εκπαίδευσης σε Καίριες Δεξιότητες και των οπτικών προγραμμάτων).	(λεπτομέρειες σχετικά με την εκπαίδευση στο Pellecchia et al., 2016).	ατομικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες του οργανισμού δεν συνδέθηκαν με την εφαρμογή καμίας από τις 3 ΤΠ.	χρήση ΤΠ. Ωστόσο, η εφαρμογή της ηγεσίας και το κλίμα δεν προέβλεπαν τη χρήση ΤΠ. Οι μελλοντικές προσπάθειες εφαρμογής πρέπει να λάβουν υπόψη το είδος των ΤΠ και την προσαρμογή τους στο πλαίσιο.
20)	Paynter, J., Luskin-Saxby, S., Keen, D., Fordyce, K., Frost, G., Imms, C., ...Ecker, U. (2020). Brief report: Perceived evidence and use of autism intervention strategies in Early Intervention providers. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 50(3), 1088-1094.	71 επαγγελματίες Πρώιμης Παρέμβασης, από 4 οργανισμούς με προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό (15 μηνών-6 ετών), σε 4 πολιτείες της Αυστραλίας.	Να διερευνηθεί η γνώση των επαγγελματιών Πρώιμης Παρέμβασης, σχετικά με τις εμπειρικές αποδείξεις των παρεμβάσεων, για παιδιά με αυτισμό. Να διερευνηθεί αν η αντίληψη για τις εμπειρικές αποδείξεις των πρακτικών και οι ατομικές στάσεις, απέναντι στην έρευνα και στην τεκμηριωμένη πρακτική συνδέονται με τις προθέσεις για μελλοντική χρήση.	Ερωτηματολόγιο: χρήση της κλίμακας Intervention Practices Scale, (προσαρμοσμένη από Paynter et al., 2017), με 6 πρακτικές (3 με εμπειρική υποστήριξη & 3 χωρίς). Τμήματα από την κλίμακα EBPAAS (Aarons, 2004) & η κλίμακα Attitude to Research Scale (Dixon et al., 2015).	Οι συμμετέχοντες ανέφεραν μεγαλύτερη χρήση και βαθμολόγησαν υψηλότερα τα αποδεικτικά στοιχεία των ΤΠ. Η αντίληψη για μεγαλύτερες εμπειρικές αποδείξεις συνδέθηκε με μεγαλύτερη πρόθεση για μελλοντική χρήση.	Η συνεχιζόμενη χρήση των μη εμπειρικά υποστηριζόμενων πρακτικών μπορεί να οφείλεται σε παραπληροφόρηση και λανθασμένη αντίληψη σχετικά με το ποιες πρακτικές είναι εμπειρικά τεκμηριωμένες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:**

### **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν στα δημόσια σχολεία της χώρας μας αυξάνεται ταχύτατα. Ταυτόχρονα, αυξάνονται οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, για κατάλληλη υποστήριξη και άμεση ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή τους με ΔΑΦ. Η σύγχρονη έρευνα έχει υποδείξει ορισμένες πρακτικές παρέμβασης, τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, που έχει αποδειχθεί ότι οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, κατά την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ. Έτσι, η χρήση των ΤΠ από τους εκπαιδευτικούς μαθητών με ΔΑΦ, στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, είναι καθοριστικής σημασίας, για να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Στην Ελλάδα, φαίνεται να υπάρχει ένα βιβλιογραφικό κενό, όσον αφορά το ζήτημα της χρήσης των ΤΠ από τους εκπαιδευτικούς μαθητών με ΔΑΦ. Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει την τρέχουσα κατάσταση της γνώσης και της χρήσης των 27 Τεκμηριωμένων Πρακτικών για μαθητές με ΔΑΦ, όπως προέκυψαν από την συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση του National Professional Development Center (NPDC) για τον αυτισμό (Wong et al., 2015) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επιπλέον, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι και η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική εγκυρότητα κάθε μεμονωμένης Τεκμηριωμένης Πρακτικής. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο της γνώσης και της χρήσης των 27 Τεκμηριωμένων Πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στα δημόσια σχολεία;

2. Ποιες Τεκμηριωμένες Πρακτικές αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ως τις περισσότερο και λιγότερο κοινωνικά έγκυρες στα περιβάλλοντα των δημόσιων σχολείων;

3. Ποιες σχέσεις υπάρχουν ανάμεσα στην γνώση, την χρήση και την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών;

4. Πως οι παράγοντες των στάσεων απέναντι στην έρευνα και τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές και οι δημογραφικοί παράγοντες σχετίζονται με την γνώση, την χρήση και τις αντιλήψεις κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1. Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας, αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην ελληνική επικράτεια, οι οποίοι κατά το τρέχον σχολικό έτος δίδασκαν σε τουλάχιστον έναν μαθητή με αυτισμό. Κριτήρια δηλαδή, για την επιλογή του δείγματος ήταν κατ' αρχάς οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε κάποιο δημόσιο σχολείο στην ειδική αγωγή και κατά δεύτερον, να διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος, τουλάχιστον σε έναν μαθητή με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Για την συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Έτσι, το ερωτηματολόγιο αρχικά στάλθηκε, μέσω ενός ενημερωτικού email, στους διευθυντές των σχολείων, για να το διανείμουν στη συνέχεια στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Επίσης, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αναζητήθηκαν και στον κύκλο γνωριμιών της ερευνήτριας, ώστε να τους διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε συνολικά από 135 εκπαιδευτικούς μαθητών με αυτισμό. Από τους συμμετέχοντες το 91,1% ήταν γυναίκες και το 8,9% άντρες. Οι συμμετέχοντες εργάζονταν είτε ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, είτε σε τμήμα ένταξης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, είτε σε κάποιο ειδικό σχολείο της Πρωτοβάθμιας, ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

#### **3.2. Ερευνητικό εργαλείο**

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ερευνητικό εργαλείο, ερωτηματολόγιο δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής και με πεντάβαθμες κλίμακες τύπου Likert. Η κατασκευή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίστηκε στην παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου της Mc Neil (2019), το οποίο

χρησιμοποίησε σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Β. Καρολίνα, για να μετρήσει την γνώση, την χρήση και την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, για τον αυτισμό, στα περιβάλλοντα των δημόσιων σχολείων. Συγκεκριμένα, η Mc Neil (2019), αναφέρει για τον σχεδιασμό του ερευνητικού της εργαλείου: «Όλα τα μέτρα που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα επιλέχθηκαν εξαιτίας της προηγουμένως εδραιωμένης εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους». Έπειτα από την κατασκευή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με οκτώ εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, μαθητών με αυτισμό, με εμπειρία και γνώσεις επί του θέματος. Επιπλέον, πριν το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιηθεί στην κυρίως έρευνα ελέγχθηκε η αξιοπιστία των μετρήσεων με την χρήση του δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach.

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε αποτελείται από 160 ερωτήσεις και χωρίζεται σε πέντε μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και αφορά στη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος αφορά στη συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Αποτελείται από 27 ερωτήσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν την υποκειμενική τους γνώση για καθεμία από τις 27 Τεκμηριωμένες Πρακτικές, όπως καταγράφηκαν από το National Professional Development Center (NPDC) για τον αυτισμό (Wong et al., 2015). Για την αξιολόγηση της γνώσης των 27 ΤΠ χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τιμές 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ. Η κλίμακα αξιολόγησης της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών είχε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha = 0,963$ . Το τρίτο μέρος αφορά στην αξιολόγηση της συχνότητας της χρήσης των ΤΠ από τους εκπαιδευτικούς. Αποτελείται από 27 ερωτήσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν την συχνότητα χρήσης καθεμιάς από τις 27 Τεκμηριωμένες Πρακτικές του NPDC (Wong et al., 2015).



Για την αξιολόγηση της χρήσης των ΤΠ χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τιμές 1=Δεν την χρησιμοποιώ, 2=Λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα, 3=Μία, ή περισσότερες φορές την εβδομάδα, 4=Περίπου μια φορά την ημέρα, 5=Περισσότερο από μία φορά την ημέρα (προσαρμόστηκε από Paynter & Keen, 2015). Η κλίμακα αξιολόγησης της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, κατά τον έλεγχο της αξιοπιστίας των μετρήσεων είχε δείκτη Cronbach's  $\alpha = 0,926$ . Το 4ο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στην αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας των ΤΠ και αποτελείται από 81 ερωτήσεις. Για την ακρίβεια, αποτελείται από ορισμένες προτάσεις, ως προς τις οποίες καλούνται οι συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τον βαθμό συμφωνίας τους, βάσει μια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert με τιμές 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα. Οι προτάσεις αυτές προσαρμόστηκαν από την κλίμακα Usage Rating Profile-Intervention (URP-IR: Chafouleas et al., 2011), πρόκειται για ένα εργαλείο που σχεδιάστηκε, για να μετράει τους πολλαπλούς παράγοντες, που μπορεί να επηρεάσουν την υιοθέτηση και την εφαρμογή μιας παρέμβασης. Σύμφωνα με την Mc Neil (2019), τα αντικείμενα επιλέχθηκαν βάσει της υψηλής βαθμολόγησης τους, κατά την ανάλυση των παραγόντων της URP-IR (Briesch et. al, 2013). Η κλίμακα που δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας είχε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha = 0,975$ . Το πέμπτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στην αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα και τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές γενικότερα και αποτελείται από 15 ερωτήσεις και μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (με τιμές 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου αποτελεί προσαρμοσμένη μορφή της κλίμακας Evidence Based Practice Attitudes Scale (EBPAS: Aarons et al., 2010). Η κλίμακα για την αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές κατά τον

έλεγχο αξιοπιστίας των μετρήσεων της παρούσας έρευνας είχε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha = 0,837$ . Συνολικά, η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας των μετρήσεων και για τις 150 ερωτήσεις από τις 4 κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν ίση με Cronbach's  $\alpha = 0,980$ .

**Πίνακας 3:** Ανάλυση αξιοπιστίας ανά κλίμακα με την χρήση του δείκτη Cronbach's  $\alpha$

<b>Κλίμακες</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>	<b>Αριθμός αντικειμένων</b>
Γνώση ΤΠ	0,963	27
Χρήση ΤΠ	0,926	27
Κοινωνικής εγκυρότητα ΤΠ	0,975	81
Στάσεις απέναντι σε έρευνα και ΤΠ	0,837	15
Συνολικά	0,980	150

### 3.3. Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή, ωστόσο λόγω των περιορισμών που προέκυψαν λόγω του Covid – 19, εν τέλει η έρευνα διεξήχθη μόνο ηλεκτρονικά. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσα από την εφαρμογή Google forms και απεστάλη στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων. Οι διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων εντοπίστηκαν μέσα από επικαιροποιημένα αρχεία με τα στοιχεία των σχολείων, στις ιστοσελίδες των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε δημοτικά που διατηρούν τμήμα ένταξης, σε ειδικά νηπιαγωγεία, σε ειδικά δημοτικά, σε ειδικά γυμνάσια, λύκεια, αλλά και ΕΕΕΚ σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Επίσης, έγινε αναζήτηση και μέσω του κύκλου γνωριμιών της ερευνήτριας, για την συλλογή του κατάλληλου δείγματος. Το μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου απευθύνονταν στους διευθυντές των σχολείων, τους πληροφορούσε για την έρευνα και τους ζητούσε να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Το διάστημα συλλογής των δεδομένων διήρκεσε από τα μέσα Απριλίου έως και τέλη Μαΐου. Σε αυτό το διάστημα, δύο

εβδομάδες αφότου στάλθηκε το πρώτο ενημερωτικό email στα σχολεία, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, και έπειτα από την περιγραφή της έρευνας και της εξασφάλισης της συγκατάθεσης τους να βοηθήσουν στην διεξαγωγή της, έγινε εκ νέου αποστολή του ερωτηματολογίου σε όσα σχολεία δεν είχαν ανταποκριθεί στο πρώτο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

### **3.4. Ανάλυση δεδομένων**

Για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης, μέσω του ερωτηματολογίου της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 5 μέρη (1.δημογραφικά στοιχεία, 2.γνώση ΤΠ, 3.χρήση ΤΠ, 4.κοινωνική εγκυρότητα ΤΠ, 5.στάσεις απέναντι στις ΤΠ) καθένα από τα οποία είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία μίας κύριας μεταβλητής. Για τη δημιουργία μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η πρόσθεση των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων για το εκάστοτε τμήμα. Για παράδειγμα, αναφορικά με την γνώση των ΤΠ, η νέα μεταβλητή περιέχει το άθροισμα των αποτελεσμάτων των 27 ερωτήσεων που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο τμήμα. Η ελάχιστη τιμή είναι 0 και η μέγιστη τιμή που μπορεί να σημειωθεί είναι 135, ενώ όσο υψηλότερη η τιμή της μεταβλητής, τόσο πληρέστερη η γνώση πρακτικών παρέμβασης. Με τον ίδιο τρόπο δημιουργήθηκε μία συνεχής μεταβλητή και για τις υπόλοιπες 3 κατηγορίες. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν χρειάστηκε να αναπαρασταθούν ως μία ενιαία μεταβλητή, καθώς κάτι τέτοιο αφενός είναι ανέφικτο, αφετέρου οι διάφορες μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών είναι απαραίτητες για τη διερεύνηση εξάρτησης και συσχετίσεων με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως η δόμηση του ερωτηματολογίου είναι κατάλληλη για την διεξαγωγή μίας τέτοιας εργασίας δημιουργίας νέων μεταβλητών, καθώς για όλες τις μεταβλητές των τμημάτων 2 έως και 5 γίνεται χρήση απαντήσεων της κλίμακας Likert. Όσον αφορά στις στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκε

περιγραφική στατιστική (δηλαδή ανάλυση συχνοτήτων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman, προκειμένου να βρεθούν σχέσεις (συσχετίσεις) μεταξύ των διαφορετικών μεταβλητών (ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης/διασποράς (ANOVA), για να ανιχνευθούν, εάν υπάρχουν, στατιστικά σημαντικές διαφορές των τεσσάρων κλιμάκων με τα δημογραφικά στοιχεία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 135 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, των οποίων τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Συγκεκριμένα, βάσει του Πίνακα 4 οι συμμετέχοντες ήταν σε ποσοστό 91,1% γυναίκες και 8,9% άντρες. Παρατηρείται συντριπτική πλειοψηφία γυναικών. Οι συμμετέχοντες ανήκαν σε διάφορες ηλικιακές ομάδες, συγκεκριμένα το 43,7% ήταν μέχρι τριάντα ετών, το 34,8% ήταν από 31 έως 40 ετών, το 12,6% ήταν από 41 έως 50 ετών και το 8,9% ήταν από 51 ετών και πάνω. Αναφορικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, το 48,9% είχε προϋπηρεσία έως πέντε έτη, το 24,4% είχε προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, το 5,9% έντεκα με δεκαπέντε έτη, το 13,3% από δεκαέξι έως είκοσι έτη και τέλος το 7,4% είχε προϋπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι ετών. Όσον αφορά στις βασικές σπουδές/εκπαίδευση, το 4,4% του δείγματος δήλωσε ότι είχε τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία και είχε έπειτα κάνει εξομοίωση με ανώτερο πτυχίο, το 24,4% ήταν απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, το 17% ήταν απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών, 29,6% ήταν απόφοιτοι τμήματος ειδικής αγωγής και το 24,4% είχε άλλες σπουδές. Επιπρόσθετα, των βασικών σπουδών το 4,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είχε τελειώσει το διδασκαλείο, η πλειοψηφία (76,3%) δήλωσε ότι είχε ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, το 8,1% κατείχε διδακτορικό τίτλο και το 11,1% δήλωσε ότι δεν είχε κάνει άλλες σπουδές/εκπαίδευση, περεταίρω των βασικών σπουδών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (76,3%) εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι (23,7%) στην Δευτεροβάθμια. Όσον αφορά στις σχολικές μονάδες, το 29,6% εργάζονταν σε ειδικό σχολείο, το 11,1% σε τμήμα ένταξης, το 45,2% στην παράλληλη στήριξη και το 14,1% δήλωσε ότι εργάζεται αλλού. Επιπλέον, το 17,8%

ανέφερε ότι είχε μηδενική προϋπηρεσία με μαθητές με αυτισμό, το 32,6% είχε προϋπηρεσία από ένα έως τρία έτη, το 15,6% τέσσερα έως έξι έτη, το 17,8% επτά έως δέκα έτη και το 16,3% ανέφερε ότι είχε προϋπηρεσία από 11 έτη και πάνω. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ανέφεραν ότι είχαν σπουδές στον αυτισμό (60%), ενώ το 40% δήλωσε ότι δεν είχε σπουδές στον αυτισμό. Τέλος, αναφορικά με τον αριθμό μαθητών με αυτισμό, που έχουν στην τάξη τους, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, η πλειοψηφία (80,7%) δήλωσε ότι έχει από έναν μέχρι τρεις μαθητές με αυτισμό, το 10,4% από τέσσερεις έως έξι μαθητές με αυτισμό, το 3,7% από επτά έως εννέα μαθητές και το 5,2% ανέφερε ότι έχει δέκα ή περισσότερους μαθητές με αυτισμό στην τάξη.

**Πίνακας 4:** Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

<b>Μεταβλητή</b>	<b>Ποσοστό (Συχνότητα)</b>
Φύλο:	
Γυναίκες	91,1% (123)
Άνδρες	8,9% (12)
Ηλικία:	43,7% (59)
Έως 30 ετών	34,8% (47)
31-40 ετών	12,6% (17)
41-50 ετών	8,9% (12)
Από 51 ετών και πάνω	
Χρόνια προϋπηρεσίας:	
Έως 5 χρόνια	48,9% (66)
6-10 χρόνια	24,4% (33)
11-15 χρόνια	5,9% (8)
16-20 χρόνια	13,3% (18)
Πάνω από 20 χρόνια	7,4% (10)
Σπουδές/Εκπαίδευση:	
Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση με ανώτερο πτυχίο	4,4% (6)
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	24,4% (33)
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης	17% (23)
Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής	29,6% (40)
Άλλο	24,4% (33)
Επιπλέον Σπουδές/ Εκπαίδευση:	
Διδασκαλείο	4,4% (6)
Μεταπτυχιακό	76,3% (103)
Διδακτορικό	8,1% (11)
Κανένα από τα παραπάνω	11,1% (15)
Βαθμίδα Εκπαίδευσης:	
Πρωτοβάθμια	76,3% (103)

Δευτεροβάθμια Σχολική μονάδα:	
Ειδικό σχολείο	23,7% (32)
Τμήμα ένταξης	29,6% (40)
Παράλληλη στήριξη	11,1% (15)
Άλλο	45,2% (61)
	14,1% (19)
Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αυτισμό:	
0 έτη	17,8% (24)
1-3 έτη	32,6% (44)
4-6 έτη	15,6% (21)
7-10 έτη	17,8% (24)
11 και παραπάνω έτη	16,3% (22)
Σπουδές στον αυτισμό:	
Ναι	60% (81)
Όχι	40% (54)
Αριθμός μαθητών με αυτισμό κατά το τρέχον σχολικό έτος:	
1-3	80,7% (109)
4-6	10,4% (14)
7-9	3,7% (5)
10+	5,2% (7)

## 4.2. Αξιολόγηση της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης της ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την γνώση τους, για καθεμία από τις 27 Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης της ΔΑΦ, σύμφωνα με το NPDC (Wong et al., 2015).

**Πίνακας 5:** Η γνώση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Τεκμηριωμένη Πρακτική	%Καθόλου γνώση	%Λίγη γνώση	%Μέτρια γνώση	%Πολύ καλή γνώση	%Πάρα πολύ καλή γνώση
Θετική ενίσχυση	0%	1,8%	13%	40,8%	44,4%
Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες	0%	5,5%	14,9%	35,1%	44,5%
Κοινωνικές ιστορίες	1,8%	0%	20,4%	37%	40,8%
Γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση	1,9%	18,5%	26%	38,8%	14,8%
Διδασκαλία με παρέμβαση συνομηλίκων	3,7%	14,8%	26%	37%	18,5%
Οπτική υποστήριξη	3,7%	13%	20,3%	31,5%	31,5%

Παρότρυνση/ Τμηματική Βοήθεια	3,7%	7,4%	20,3%	40,8%	27,8%
Δομημένο ομαδικό παιχνίδι	3,8%	13%	16,6%	33,3%	33,3%
Διαφορική Ενίσχυση	5,5%	14,9%	44,5%	24%	11,1%
Επιπλέον χρόνος για ολοκλήρωση των εργασιών	5,5%	9,3%	16,6%	29,7%	38,9%
PECS	5,5%	14,9%	26%	35,1%	18,5%
Σενάρια	5,6%	22,3%	24%	31,5%	16,6%
Ανάλυση Έργου	7,4%	14,8%	22,2%	40,8%	14,8%
Υποστηρικτική Τεχνολογία	7,5%	16,6%	18,5%	37%	20,4%
Δημιουργία περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά	9,2%	22,3%	38,9%	18,5%	11,1%
Παρέμβαση με εμπλοκή γονέων	9,2%	31,5%	13%	31,5%	14,8%
Σωματική άσκηση	9,2%	13%	27,8%	29,6%	20,4%
Αυτοδιαχείριση	9,3%	9,3%	37%	20,4%	24%
Αφαίρεση ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς	9,3%	18,5%	27,8%	27,8%	16,6%
Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς	9,3%	18,5%	22,2%	40,7%	9,3%
Εκμάθηση λειτουργικής επικοινωνίας	11,1%	18,5%	27,8%	27,8%	14,8%
Εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον	13%	24%	13%	24%	26%
Μοντελοποίηση μέσω βίντεο	13%	24%	26%	24%	13%
Μοντελοποίηση Εκπαίδευση	14,9%	22,2%	18,5%	22,2%	22,2%
Καίριων Δεξιοτήτων	20,4%	26%	24%	18,5%	11,1%
Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας	24%	29,6%	20,4%	22,2%	3,8%
Πρακτική παρέμβασης στο προηγούμενο περιβάλλον	27,7%	18,5%	35,1%	14,9%	3,8%



### 4.3. Αξιολόγηση της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης της ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μαθητών με αυτισμό, σχετικά με την χρήση καθεμιάς από τις 27 Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης της ΔΑΦ (NPDC: Wong et al., 2015), στην τάξη τους.

**Πίνακας 6:** Η χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Τεκμηριωμένη Πρακτική	Δεν χρησιμοποιούν	την λιγότερο από 1 φορά/εβδομάδα	1 ή περισσότερες φορές/εβδομάδα	Περίπου 1 φορά/ημέρα	Περισσότερο από 1 φορά/ημέρα
Θετική ενίσχυση	0%	1,8%	14,9%	27,8%	55,5%
Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες	5,5%	9,2%	26%	27,8%	31,5%
Κοινωνικές ιστορίες	14,9%	7,5%	25,9%	16,6%	35,1%
Γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση	5,5%	15%	42,5%	18,5%	18,5%
Διδασκαλία με παρέμβαση συνομηλίκων	7,5%	12,9%	31,5%	33,3%	14,8%
Οπτική υποστήριξη	9,2%	3,7%	26%	31,5%	29,6%
Παρότρυνση/ Τμηματική Βοήθεια	5,5%	7,5%	11,1%	37%	38,9%
Δομημένο ομαδικό παιχνίδι	13%	14,9%	24%	29,6%	18,5%
Διαφορική Ενίσχυση	9,2%	26%	37%	14,8%	13%
Επιπλέον χρόνος για ολοκλήρωση των εργασιών	5,5%	9,4%	16,6%	35,1%	33,4%
PECS	26%	13%	29,6%	12,9%	18,5%
Σενάρια	16,7%	18,5%	35,2%	24%	5,6%
Ανάλυση Έργου	11,1%	18,5%	26%	25,9%	18,5%
Υποστηρικτική Τεχνολογία	11,1%	16,6%	29,8%	24%	18,5%
Δημιουργία περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά	18,5%	26%	16,6%	26%	12,9%
Παρέμβαση με εμπλοκή γονέων	14,9%	31,5%	24%	18,5%	11,1%

Σωματική άσκηση	16,6%	9,2%	29,6%	24%	20,6%
Αυτοδιαχείριση	7,5%	20,4%	27,7%	29,6%	14,8%
Αφαίρεση ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς	5,5%	18,5%	18,5%	38,9%	18,6%
Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς	14,9%	18,5%	27,8%	33,3%	5,5%
Εκμάθηση λειτουργικής επικοινωνίας	13%	11,1%	29,6%	33,3%	13%
Εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον	22,2%	14,9%	16,6%	27,8%	18,5%
Μοντελοποίηση μέσω βίντεο	24%	24%	31,5%	15%	5,5%
Μοντελοποίηση Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων	20,4%	14,9%	35,1%	13%	16,6%
Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας	27,8%	20,4%	37%	11,1%	3,7%
Πρακτική παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον	24%	22,2%	37%	14,9%	1,9%
Πρακτική παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον	35,2%	24%	29,7%	11,1%	0%

#### 4.4. Αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης της ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Στον Πίνακα 7, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της κοινωνικής εγκυρότητας, καθεμίας από τις 27 Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης της ΔΑΦ (NPDC: Wong et al., 2015), βάσει των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τις πρακτικές.

**Πίνακας 7:** Η κοινωνική εγκυρότητα καθεμίας από τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης

M.O. = Μέσος Όρος, T.A. =Τυπική Απόκλιση

Τεκμηριωμένη Πρακτική	Κοινωνική εγκυρότητα M.O. (T.A.)	Αποδοχή M.O. (T.A.)	Εφαρμοσιμότητα M.O. (T.A.)	Ευθυγράμμιση του περιβάλλοντος M.O. (T.A.)
Πρακτική παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον	3,40 (0,79)	3,54 (0,90)	3,31 (0,94)	3,35 (1,04)
Γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση	3,47 (0,77)	3,56 (0,90)	3,35 (0,91)	3,52 (0,88)

Διαφορική Ενίσχυση	3,43 (0,86)	3,54 (0,90)	3,43 (0,88)	3,35 (1,04)
Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας	3,24 (0,81)	3,31 (0,88)	3,20 (0,78)	3,22 (0,98)
Σωματική άσκηση	3,67 (0,78)	3,76 (0,86)	3,61 (0,97)	3,67 (0,97)
Αφαίρεση ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς	3,56 (0,89)	3,52 (1,02)	3,61 (0,89)	3,56 (1,07)
Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς	3,62 (0,89)	3,80 (0,95)	3,57 (1,00)	3,52 (1,02)
Εκμάθηση λειτουργικής επικοινωνίας	3,52 (0,85)	3,63 (0,95)	3,43 (0,92)	3,52 (0,90)
Μοντελοποίηση	3,41 (0,91)	3,35 (1,01)	3,48 (1,02)	3,41 (0,96)
Εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον	3,43 (0,85)	3,61 (0,99)	3,39 (1,03)	3,31 (1,06)
Παρέμβαση με εμπλοκή των γονέων	3,51 (0,79)	3,76 (0,86)	3,48 (0,96)	3,31 (1,04)
Διδασκαλία με παρέμβαση συνομηλίκων	3,61 (0,92)	3,76 (0,97)	3,61 (1,10)	3,48 (1,09)
Σύστημα Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων (PECS)	3,56 (1,05)	3,63 (1,13)	3,52 (1,19)	3,56 (1,11)
Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων	3,08 (0,94)	3,13 (0,97)	3,00 (1,00)	3,13 (1,01)
Παρότρυνση ή Τμηματική Βοήθεια	3,96 (0,74)	3,93 (0,82)	4,06 (0,76)	3,91 (0,87)
Θετική Ενίσχυση	4,06 (0,75)	4,20 (0,73)	3,98 (0,85)	4,02 (0,83)
Δημιουργία περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά	3,52 (0,87)	3,52 (0,94)	3,59 (0,88)	3,46 (1,00)
Σενάρια	3,37 (0,89)	3,43 (0,92)	3,33 (1,00)	3,35 (0,97)
Αυτοδιαχείριση	3,74 (0,84)	3,74 (0,93)	3,74 (0,89)	3,74 (0,91)
Κοινωνικές ιστορίες	3,97 (0,79)	4,13 (0,87)	3,96 (0,97)	3,83 (0,90)
Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες	4,06 (0,79)	4,11 (0,88)	4,15 (0,81)	3,93 (0,92)
Δομημένο ομαδικό παιχνίδι	3,64 (0,88)	3,78 (0,94)	3,52 (1,04)	3,63 (0,99)
Ανάλυση έργου	3,77 (0,93)	3,80 (0,99)	3,74 (1,04)	3,78 (1,00)
Υποστηρικτική Τεχνολογία	3,39 (0,92)	3,76 (0,97)	3,02 (1,20)	3,41 (1,07)
Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών	3,97 (0,71)	4,11 (0,79)	3,98 (0,85)	3,83 (0,81)
Μοντελοποίηση μέσω βίντεο	3,07 (0,82)	3,28 (0,97)	2,91 (0,95)	3,04 (1,04)
Οπτική υποστήριξη	3,93 (0,83)	4,02 (0,92)	3,94 (0,85)	3,83 (0,92)

#### 4.5. Συσχετίσεις μεταβλητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συσχέτισης κατά Spearman, τα οποία εμφανίζονται στον Πίνακα 8, εντοπίζονται αρκετές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Πιο αναλυτικά εντοπίζεται:

- Θετική συσχέτιση μεταξύ της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και των χρόνων προϋπηρεσίας.
- Θετική συσχέτιση μεταξύ της της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και των χρόνων προϋπηρεσίας, της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και του συνολικού χρόνου προηγούμενης εμπειρίας με μαθητές με αυτισμό, της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και του αριθμού μαθητών με αυτισμό, της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών.
- Θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και των χρόνων προϋπηρεσίας, της κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, της κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, της κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών. Αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και της βαθμίδας εκπαίδευσης.
- Θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές και της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, των στάσεων απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές και της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, των στάσεων απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές και της κοινωνικής εγκυρότητας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών.

**Πίνακας 8:** Συσχετίσεις των μεταβλητών

		Γνώση των ΤΠ	Χρήση των ΤΠ	Κοινωνική εγκυρότητα των ΤΠ
<b>Φύλο</b>	Συντελεστής	0,160	0,230	0,125
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,248	0,095	0,368
<b>Ηλικία</b>	Συντελεστής	0,130	0,176	0,045
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,348	0,204	0,749

<b>Χρόνια προϋπηρεσίας</b>	Συντελεστής	0,309*	0,358**	0,283*
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,023	0,008	0,038
<b>Σπουδές/Εκπαίδευση</b>	Συντελεστής	-0,080	-0,090	-0,250
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,564	0,518	0,068
<b>Επιπλέον Σπουδές/ Εκπαίδευση</b>	Συντελεστής	-0,020	0,107	0,073
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,883	0,439	0,601
<b>Βαθμίδα Εκπαίδευσης</b>	Συντελεστής	-0,082	-0,049	-0,286*
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,555	0,727	0,036
<b>Σχολική μονάδα</b>	Συντελεστής	-0,257	-0,254	-0,209
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,060	0,064	0,130
<b>Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αυτισμό</b>	Συντελεστής	0,261	0,415**	0,157
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,057	0,002	0,257
<b>Σπουδές στον αυτισμό</b>	Συντελεστής	-0,150	-0,090	-0,071
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,279	0,517	0,611
<b>Αριθμός μαθητών με αυτισμό</b>	Συντελεστής	0,135	0,276*	-0,001
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,332	0,043	0,997
<b>Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι σε έρευνα &amp; ΤΠ</b>	Συντελεστής	0,436**	0,306*	0,476**
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,001	0,024	0,000
<b>Γνώση των ΤΠ</b>	Συντελεστής	1,000	0,797**	0,663**
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	-	0,000	0,000
<b>Χρήση των ΤΠ</b>	Συντελεστής	0,797**	1,000	0,622**
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,000	-	0,000
<b>Κοινωνική εγκυρότητα των ΤΠ</b>	Συντελεστής	0,663**	0,622**	1,000
	Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	-

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).  
\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Πίνακας 9:** Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης/ διασποράς (ANOVA) σε σχέση με το φύλο

	F	Sig
Γνώση των ΤΠ	1,048	0,311
Χρήση των ΤΠ	3,069	0,086
Κοινωνική εγκυρότητα των ΤΠ	1,763	0,190
Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠ	0,416	0,522

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα το φύλο επηρεάζει την γνώση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης, γιατί η στατιστική  $F(1,048) > 1$  και

το p-value (0,311) >0,050. Το φύλο επηρεάζει την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης, γιατί η στατιστική F (3,069) >1 και το p-value (0,086) >0,050. Το φύλο επηρεάζει την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης, γιατί η στατιστική F (1,763) >1 και το p-value (0,190) >0,050. Μεταξύ του φύλου και των στάσεων απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές η σχέση είναι ασαφής, γιατί η στατιστική F (0,416) <1.

**Πίνακας 10:** Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης/ διασποράς (ANOVA) σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης

	F	Sig.
Γνώση των ΤΠ	0,257	0,614
Χρήση των ΤΠ	0,235	0,630
Κοινωνική εγκυρότητα των ΤΠ	4,486	0,039
Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠ	0,070	0,792

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, η σχέση της βαθμίδας εκπαίδευσης και της γνώσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης είναι ασαφής, γιατί η στατιστική F (0,257) <1. Μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης η σχέση είναι ασαφής, γιατί η στατιστική F (0,235) <1. Η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης, γιατί η στατιστική F (4,486) >1 και το p-value (0,039) <0,050. Μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και των στάσεων απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές η σχέση είναι ασαφής, γιατί η στατιστική F (0,070) <1.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:** **ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

### **5.1. Συζήτηση**

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την γνώση και την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης για την ΔΑΦ, εκ μέρους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, διερευνήθηκε η κοινωνική εγκυρότητα των πρακτικών παρέμβασης, καθώς και οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην γνώση, την χρήση και την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής απέναντι στην έρευνα και την τεκμηριωμένη πρακτική και οι δημογραφικοί παράγοντες σχετίζονται με την γνώση, την χρήση και την κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ενθαρρυντικά, μιας και έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης, για τους μαθητές τους με αυτισμό. Αυτό ίσως οφείλεται στις σπουδές και στην εκπαίδευση που έχουν λάβει, μιας και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές και πάνω από τους μισούς δήλωσαν ότι έχουν σπουδές στον αυτισμό. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι για όλες τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές υπήρχε σταθερά ένα ποσοστό συμμετεχόντων, που δήλωσε καθόλου, ή λίγη γνώση και χρήση των πρακτικών. Οπότε υπάρχει ανάγκη επιπλέον εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές παρέμβασης και να τις ενσωματώσουν στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική, με τους μαθητές τους με αυτισμό.

Οι Τεκμηριωμένες Πρακτικές, που αξιολογήθηκαν υψηλότερα στην γνώση και την χρήση τους, εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, ήταν η θετική ενίσχυση, η παρότρυνση/ τμηματική βοήθεια, ο επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση

των εργασιών, η οπτική υποστήριξη και η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με τις προηγούμενες έρευνες, αν εξαιρεθεί η πρακτική του επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών (Sansosti & Sansosti, 2013· Robinson et. al, 2018· Paynter et al., 2015· Mc Neil, 2019). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι υπάρχει ομοφωνία στην προτίμηση αυτών των συγκεκριμένων Τεκμηριωμένων Πρακτικών από διαφορετικούς επαγγελματίες και σε διαφορετικές χώρες (Sansosti & Sansosti, 2013· Robinson et. al, 2018· Paynter et al., 2015· Mc Neil, 2019). Φαίνεται ότι αυτές οι πρακτικές είναι εξαιρετικά χρήσιμες και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς η πλειοψηφία ανέφερε ότι τις χρησιμοποιεί καθημερινά (μία ή περισσότερες φορές την ημέρα). Οι εκπαιδευτικοί ίσως προτιμούν να τις χρησιμοποιούν, αντί άλλων πρακτικών παρέμβασης, λόγω του ότι δεν απαιτούνται για την εφαρμογή τους μεγάλη εξειδίκευση και ιδιαίτερα υλικά μέσα και πόροι. Αναφορικά με την πρακτική του επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών, πρόκειται για μια πρακτική παρέμβασης, που απαιτεί την διάθεση περισσότερου χρόνου για την εφαρμογή της και πιθανόν αυτός να ήταν ο λόγος που αξιολογήθηκε ως λιγότερο χρησιμοποιούμενη στις προηγούμενες έρευνες. Στην παρούσα έρευνα όμως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι την χρησιμοποιούν καθημερινά, ίσως επειδή ένα μεγάλο μέρος του δείγματος εργάζεται στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, καθώς και επειδή η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι κατά το τρέχον σχολικό έτος έχει από 1 έως 3 μαθητές με αυτισμό, οπότε μπορεί να έχουν την δυνατότητα να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στον κάθε μαθητή. Επίσης, αναπάντεχο ήταν το γεγονός ότι ενώ στις προηγούμενες έρευνες η πρακτική της μοντελοποίησης βαθμολογήθηκε υψηλά στη γνώση και την χρήση, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε στις τελευταίες θέσεις κατάταξης. Παρόλο που πρόκειται για μια πρακτική που δεν απαιτεί ιδιαίτερα υλικά μέσα και εξειδίκευση, για να εφαρμοστεί, δεν είναι ξεκάθαρο για ποιους λόγους δεν



χρησιμοποιείται πολύ. Πιθανόν, από απλή άγνοια αυτής της πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς και έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης.

Οι πρακτικές παρέμβασης, που σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν οι λιγότερο γνωστές και εφαρμοζόμενες ήταν η πρακτική της παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον, η Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων, ο Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας και η μοντελοποίηση μέσω βίντεο. Σε αυτό το σημείο υπάρχει και πάλι συμφωνία με τις προηγούμενες έρευνες, με εξαίρεση την πρακτική της παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον (Sansosti & Sansosti, 2013· Robinson et. al, 2018· Paynter et al., 2015· Mc Neil, 2019). Οι συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης φαίνεται ότι είναι πιο δύσκολο να εφαρμοστούν στα σχολικά πλαίσια, ίσως ακριβώς επειδή απαιτούν πιο εξειδικευμένες γνώσεις και επιπλέον πόρους, ή ακόμη και καθοδήγηση και ατομική υποστήριξη του εκπαιδευτικού από κάποιον ειδικό. Όσον αφορά στην πρακτική της παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον, αυτή έχει αξιολογηθεί ως πολύ συχνά εφαρμοζόμενη από τις προηγούμενες έρευνες με εκπαιδευτικούς ψυχολόγους και επαγγελματίες υγείας (Sansosti & Sansosti, 2013· Robinson et. al, 2018· Paynter, 2018), στην έρευνα όμως της Mc Neil (2019), με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έχει αξιολογηθεί με χαμηλότερες βαθμολογίες και στην παρούσα έρευνα βρίσκεται στην τελευταία θέση. Είναι γεγονός ότι, για να χρησιμοποιηθεί η πρακτική της παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον, απαιτείται να προηγηθεί αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή, με την χρήση της Λειτουργικής Ανάλυσης Συμπεριφοράς, για να εντοπιστούν τα ερεθίσματα και οι συνθήκες, που πυροδοτούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και έπειτα, να γίνει η κατάλληλη παρέμβαση στο προηγθέν περιβάλλον. Έτσι, η εφαρμογή της παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον μπορεί να φαίνεται στα μάτια των εκπαιδευτικών πιο πολύπλοκη και

χρονοβόρα ως προς την εφαρμογή της, ή να υπάρχουν άλλοι λόγοι που συντρέχουν στην μη χρήση της, όπως έλλειψη γνώσης και εξοικείωσης με αυτήν την πρακτική.

Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως τις κοινωνικά πιο έγκυρες πρακτικές την θετική ενίσχυση, την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, τις κοινωνικές ιστορίες, την παρότρυνση/ τμηματική βοήθεια, τον επιπλέον χρόνο για την ολοκλήρωση εργασιών και την οπτική υποστήριξη. Εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με την προηγούμενη έρευνα (Mc Neil, 2019), αν εξαιρεθεί και πάλι η πρακτική του επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών. Η πρακτική του επιπλέον χρόνου στην παρούσα έρευνα κατέχει υψηλότερη θέση σε σχέση με την αντίστοιχη έρευνα της Mc Neil (2019), ενώ αντίθετα η μοντελοποίηση βρίσκεται σε χαμηλότερη θέση. Τελευταίες στη βαθμολογία της κοινωνικής εγκυρότητας και σε συμφωνία με την προηγούμενη έρευνα (Mc Neil, 2019) είναι και πάλι η μοντελοποίηση μέσω βίντεο, η Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων και ο Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η γνώση, η χρήση και κοινωνική εγκυρότητα των παρεμβάσεων συνδέονται, σε συμφωνία με την προηγούμενη έρευνα (Mc Neil, 2019). Έτσι, οι Τεκμηριωμένες Πρακτικές με υψηλή κοινωνική εγκυρότητα ήταν αυτές που χρησιμοποιούνταν και με μεγαλύτερη συχνότητα. Γεγονός που υποδεικνύει ότι, για την αύξηση της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, στην καθημερινή σχολική πρακτική, με τους μαθητές τους με αυτισμό, είναι απαραίτητο κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των παρεμβάσεων, πέρα από τις εμπειρικές αποδείξεις, που προκύπτουν από μελέτες με αυστηρά ελεγχόμενα πρωτόκολλα, να πραγματοποιούνται και μετρήσεις της κοινωνικής εγκυρότητας των πρακτικών παρέμβασης, μέσα από την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στα σχολεία, σε πραγματικές συνθήκες.

Τέλος, αναφορικά με τις γενικές στάσεις απέναντι στην έρευνα και τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι αυτές συνδέονται με την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών. Σε αυτό το σημείο, δεν υπάρχει συμφωνία με την προηγούμενη έρευνα, καθώς ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών και των γενικών στάσεων απέναντι στην έρευνα και τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές (Combes et al., 2016· Locke et al., 2019), ενώ άλλες όχι (Paynter & Keen, 2015· Mc Neil, 2019), οπότε αυτό το ζήτημα χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Επιπλέον, βάσει της στατιστικής ανάλυσης, η χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών συνδέθηκε με την γενική προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, την προηγούμενη εμπειρία ειδικά με μαθητές με αυτισμό και τον τωρινό αριθμό μαθητών με αυτισμό. Όσον αφορά στην προηγούμενη έρευνα, δεν έχει εντοπιστεί κάποια σύνδεση ανάμεσα στην γενική προϋπηρεσία και την προϋπηρεσία σε μαθητές με αυτισμό με την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, παρόμοια με την παρούσα έρευνα και στην έρευνα της Mc Neil (2019), ο αριθμός των μαθητών με αριθμό συνδέθηκε με την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Η θετική συσχέτιση της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, με την χρήση των Τεκμηριωμένων Πρακτικών από αυτούς, πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερη πείρα και τριβή με την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει, ή εξειδικευμένη εμπειρία με μαθητές με αυτισμό, πιθανόν να έχουν ευαισθητοποιηθεί νωρίτερα στην αναζήτηση, εκμάθηση και εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών, για να διαχειριστούν τις καθημερινές προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους και να βοηθήσουν τους μαθητές τους, σε σχέση με τους πιο άπειρους εκπαιδευτικούς. Ανάλογα, και οι εκπαιδευτικοί, που έχουν περισσότερους μαθητές με αυτισμό την τρέχουσα σχολική χρονιά, ίσως αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις ως προς το εκπαιδευτικό έργο, που έχουν να επιτελέσουν,

καθώς ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του δυνατότητες, προτιμήσεις και αδυναμίες στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν κατάλληλα, εφαρμόζοντας πρακτικές παρέμβασης, που έχει αποδειχθεί ότι έχουν αποτελέσματα.

## **5.2. Συμπεράσματα**

Το πεδίο των παρεμβάσεων της ΔΑΦ διαρκώς αναπτύσσεται, ως αποτέλεσμα της αυξημένης συχνότητας, που παρουσιάζεται η διαταραχή και της σοβαρότητας της. Μέσα από την συνεχή έρευνα στον τομέα, έχουν εντοπιστεί οι πρακτικές που οδηγούν σε επωφελή αποτελέσματα για τους μαθητές με αυτισμό. Ενθαρρυντικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής γνωρίζει και χρησιμοποιεί τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με τους μαθητές τους με αυτισμό. Ωστόσο, ορισμένοι εκ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν γνωρίζουν, ή γνωρίζουν λίγο και δεν χρησιμοποιούν, ή χρησιμοποιούν λίγο τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές με τους μαθητές τους με αυτισμό. Η έρευνα επίσης έδειξε ότι η γνώση, η χρήση και η κοινωνική εγκυρότητα των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, αναδεικνύοντας τις πιο χρήσιμες πρακτικές για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μαθητών με αυτισμό στα περιβάλλοντα των δημόσιων σχολείων. Φαίνεται ότι, για να αυξηθεί η συχνότητα χρήσης μιας πρακτικής στην τάξη, από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, πέρα από τις εμπειρικές αποδείξεις για θετικά αποτελέσματα, σημαντικές είναι και οι μετρήσεις της κοινωνικής εγκυρότητας των πρακτικών, δηλαδή, των υποκειμενικών απόψεων των εκπαιδευτικών για κάθε παρέμβαση. Η συνεργασία ανάμεσα στους ερευνητές και στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν τις παρεμβάσεις σε πραγματικές συνθήκες, είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη και την αύξηση της εφαρμογής των Τεκμηριωμένων Πρακτικών στα σχολεία, όπου οι μαθητές με ΔΑΦ περιμένουν να επωφεληθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

### 5.3. Περιορισμοί

Αυτή η έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, ένας εκ των οποίων είναι η τεχνική συλλογής των δεδομένων μέσα από τις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων. Έτσι, για παράδειγμα, είναι πιθανό ορισμένοι συμμετέχοντες να απάντησαν στις ερωτήσεις υπό την προκατάληψη των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων, δηλαδή να επέλεξαν απαντήσεις, που αντικατοπτρίζουν την εργασία τους με τους μαθητές με ΔΑΦ περισσότερο θετικά. Παρόλο όμως, που οι αυτοαναφορές αντιμετωπίζονται συχνά ως πηγές πιθανών προκαταλήψεων, στην προκειμένη περίπτωση οι υποκειμενικές μετρήσεις είναι ύψιστης σημασίας για την μέτρηση της κοινωνικής εγκυρότητας των παρεμβάσεων (Wolf, 1978· Mc Neil, 2019). Ένας ακόμη περιορισμός ήταν ότι δεν ενσωματώθηκαν στο ερευνητικό εργαλείο σύντομοι ορισμοί της κάθε Τεκμηριωμένης Πρακτικής. Λόγω του ήδη μεγάλου όγκου των τμημάτων και των συνολικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, κρίθηκε ότι κάτι τέτοιο θα ήταν κουραστικό και χρονοβόρο για τους συμμετέχοντες. Έτσι, οι συμμετέχοντες ίσως να είχαν διάφορες υποκειμενικές κατανοήσεις για κάποιους όρους με τους οποίους αναφέρθηκαν οι Τεκμηριωμένες Πρακτικές και με τους οποίους δεν ήταν εξοικειωμένοι και αυτό να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον των παραπάνω περιορισμών, για την συλλογή του δείγματος δεν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας, αλλά η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Κατά πάσα πιθανότητα, ένα μεγαλύτερο δείγμα, ή η χρήση της τυχαιοποίησης θα αύξανε την αναπαραστατικότητα του δείγματος. Εκ των πραγμάτων όμως, η άμεση επαφή και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς μεμονωμένα, χωρίς την διαμεσολάβηση των διευθυντών και των σχολείων, είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί. Τέλος, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες, ή σε άλλους επαγγελματίες που εργάζονται με μαθητές με ΔΑΦ, αλλά αφορούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μαθητών με ΔΑΦ, στην Ελλάδα.

#### **5.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν άμεσες πρακτικές εφαρμογές στην ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εκ μέρους των πανεπιστημίων και των φορέων επαγγελματικής ανάπτυξης, μιας και όπως φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας, υπήρχε ένα μικρό ποσοστό που δεν γνώριζε καθόλου και δεν χρησιμοποιούσε τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών της ΔΑΦ, σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να πραγματοποιηθούν έρευνες, που θα διερευνήσουν την τρέχουσα εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μέσα από αυτά τα δύο προγράμματα εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη ουσιαστικής αλλαγής στην πρακτική των εκπαιδευτικών, που παρέχουν ειδικές παρεμβάσεις για μαθητές με αυτισμό. Πάνω σε αυτό το ζήτημα, της επαγγελματικής ανάπτυξης στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση της Mc Neil (2019), για την εφαρμογή του μοντέλου της «ανεστραμμένης» τάξης (“flipped classroom”) (Hardin & Korpenhaver, 2016, όπως αναφέρεται στο Mc Neil, 2019). Κατά την εκπαιδευτική προσέγγιση της «ανεστραμμένης» τάξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ολοκληρώσουν τις ηλεκτρονικές ενότητες μαθημάτων για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές, στο σπίτι τους, καθορίζοντας οι ίδιοι τον χρόνο που χρειάζονται, για να μελετήσουν το επιμορφωτικό υλικό και έπειτα να αξιοποιήσουν τον αντίστοιχο χρόνο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, για ατομική καθοδήγηση στην πρακτική εφαρμογή των Τεκμηριωμένων Πρακτικών.

Όσον αφορά στην μελλοντική έρευνα, επειδή η προηγούμενη έρευνα είναι σχετικά περιορισμένη, χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες για την

διερεύνηση της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών, καθώς και της διερεύνησης των λόγων που αυτές δεν εφαρμόζονται, ώστε να αναπτυχθούν στρατηγικές, για να ξεπεραστούν τα πιθανά εμπόδια. Η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας με διαφορετικές μεθοδολογίες, δηλαδή όχι μόνο με ποσοτικές έρευνες, αλλά και ποιοτικές, όπως για παράδειγμα η χρήση ομάδων εστίασης και οι σε βάθος συνεντεύξεις, θα επιτρέψουν να δημιουργηθεί μια πληρέστερη εικόνα των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές. Επίσης, οι έρευνες άμεσης παρατήρησης της χρήσης των Τεκμηριωμένων Πρακτικών παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς, κατά την καθημερινή σχολική πράξη, σε πραγματικά πλαίσια, είναι πολύ σημαντική για την μελλοντική έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο, θα ελεγχθεί αν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, μέσω της μεθόδου της αυτοαναφοράς και της πραγματικής χρήσης των πρακτικών. Ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση των Paynter et al. (2020), για την πραγματοποίηση μελλοντικής έρευνας με την χρήση της μεθόδου βινιέτας (clinical vignettes), ή εργασιών λήψης αποφάσεων, με σκοπό να διερευνηθεί πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποφασίζουν ποια πρακτική θα εφαρμόσουν και με ποιον τρόπο, ισορροπώντας ανάμεσα στην κλινική εμπειρία τους, στις ανάγκες του μαθητή τους, στις συνθήκες σε πραγματικά πλαίσια και στις εμπειρικές αποδείξεις των πρακτικών παρέμβασης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

### Ξενογλώσση βιβλιογραφία

Aarons, G.A. (2004). Mental health provider attitudes towards adoption of evidence-based practice: The evidence-based practice attitude scale (EBPAS). *Mental Health Services Research*, 6(2), 61–74. <https://doi.org/10.1023/b:mhsr.0000024351.12294.65>

Aarons, G.A., Glisson, C., Hoagwood, K., Kelleher, K., Landsverk, J., & Cafri, G. (2010). Psychometric properties and US national norms of the evidence-based practice attitude scale (EBPAS). *Psychological Assessment*, 22(2), 356–365. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019188>

Bellini, S., Benner, L., & Peters-Myszak, J. (2009). A systematic approach to teaching social skills to children with autism spectrum disorders: A guide for practitioners. *Beyond Behavior*, 19, 26–39. Ανακτήθηκε στις 11/05/2021 από: <http://www.arlington.k12.ma.us/sepac/Bellinisocialskillsarticle.pdf>

Briesch, A.M., Chafouleas, S.M., Neugebauer, S.R., & Riley-Tillman, T.C. (2013). Assessing influences on intervention implementation: Revision of the usage rating profile-intervention. *Journal of School Psychology*, 51(1), 81–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.006>

Brock, M.E., Huber, H.B., Carter, E.W., Juarez, A.P., & Warren, Z.E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 29(2), 67-79. <https://doi.org/10.1177%2F1088357614522290>

Callahan, K., Henson, R.K., & Cowan, A.K. (2008). Social Validation of Evidence-Based Practices in Autism by Parents, Teachers, and Administrators. *Journal*



of *Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 678-692. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0434-9>

Callahan, K., Hughes, H.L., Mehta, S., Toussaint, K.A., Nichols, S.M., Ma, P.S., Kutlu, M., & Wang, H.T. (2016). Social validity of Evidence-Based Practices and emerging interventions in autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 188-197. <https://doi.org/10.1177%2F1088357616632446>

Carlson, S., Carter, M., & Stephenson, J. (2015). Decision-making regarding early intervention by parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(3), 285–305. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9415-z>

Carter, S.L. (2010). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavioral interventions*. Boston, MA: Academic Press

Chafouleas, S.M., Briesch, A.M., Neugebauer, S.R., & Riley-Tillman, T.C. (2011). *Usage rating profile—intervention (Revised)*. Storrs, CT: University of Connecticut.

Combes, B.H., Chang, M., Austin, J.E., & Hayes, D. (2016). The use of evidenced-based practices in the provision of social skills training for students with autism spectrum disorder among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 53(5), 548–563. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.21923>

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144. <https://doi.org/10.1177%2F001440291307900201>

Corsello, C. M. (2005). *Early Intervention in Autism*. *Infants & Young Children*, 18(2), 74-85. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00001163-200504000-00002>

Dixon, G.N., McKeever, B.W., Holton, A.E., Clarke, C., & Eosco, G. (2015). The power of a picture: Overcoming scientific misinformation by communicating weight-of-evidence information with visual exemplars. *Journal of Communication*, 65(4), 639-659. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/jcom.12159>

Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with Autism Spectrum Disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 961-971. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0470-5>

Hsiao, Y.J., & Petersen, S.S. (2018). Evidence-Based Practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 193-208. <https://doi.org/10.1177%2F0888406418758464>

Kazdin, A.E. (1977). Assessing the clinical or applied significance of behavior change through social validation. *Behavior Modification*, 1(4), 427-452. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/014544557714001>

Kern, L., & Manz, P. (2004). A look at current validity issues of school-wide behavior support. *Behavioral Disorders*, 30(1), 47-59. <http://dx.doi.org/10.1177/019874290403000102>

Lee Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος.

Locke, J., Lawson, G.M., Beidas, R.S., Aarons, G.A., Xie, M., Lyon, A.R., Stahmer, A., ... Mandell, D.S. (2019). Individual and organizational factors that affect implementation of evidence-based practices for children with autism in public schools: a cross-sectional observational study. *Implementation Science*, 14(29), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0877-3>

Maenner, M. J. , Shaw, K. A. , Baio, J. , Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., ... Dietz, P. M. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1–12. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>

McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of Evidence-Based Practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4585-4594. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y>

Morrier, M.J., Hess, K.L., & Heflin, L.J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with Autism Spectrum Disorder. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119–132. <https://doi.org/10.1177%2F0888406410376660>

National Autism Center, (2009). *National Standards Report. The National Standards Project – Addressing the need for evidence-based practice guidelines for Autism Spectrum Disorders*. Randolph, MA: Author. Ανακτήθηκε στις 14/05/2021 από: <https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf>

National Autism Center, (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author.

Odom, S.L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S.J., & Hatton, D.D. (2010) Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282. <http://dx.doi.org/10.1080/10459881003785506>

Paynter, J.M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based Early Intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6),1614-1623. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2316-2>

Paynter, J., Ferguson, S., Fordyce, K., Joosten, A., Paku, S., Stephens, M., ... Keen, D. (2017). Utilisation of evidence-based practices by ASD early intervention service providers. *Autism*, 21(2), 167–180. <https://doi.org/10.1177%2F1362361316633032>

Paynter, J., Sulek, R., Luskin-Saxby, S., Trembath, D., &Keen, D. (2018). Allied health professionals' knowledge and use of ASD intervention practices. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2335-2349. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3505-1>

Paynter, J., Luskin-Saxby, S., Keen, D., Fordyce, K., Frost, G., Imms, C., ...Ecker, U. (2020). Brief report: Perceived evidence and use of autism intervention strategies in Early Intervention providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 1088-1094. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04332-2>

Pellecchia, M., Beidas, R.S., Marcus, S.C., Fishman, J., Kimberly, J.R., Cannuscio, C.C., ... Mandell, D.S. (2016). Study protocol: implementation of a computer-assisted intervention for autism in schools: a hybrid type II cluster randomized effectiveness-implementation trial. *Implementation Science*, 11(154). <https://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13012-016-0513-4>

Robinson, L., Bond, C., & Oldfield, J. (2018). A UK and Ireland survey of educational psychologists' intervention practices for students with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391066>

Russell, D.J., Rivard, L.M., Walter, S.D., Rosenbaum, P.L., Roxborough, L., Cameron, D., ... Avery, L.M. (2010). Using knowledge brokers to facilitate the uptake of pediatric measurement tools into clinical practice: a before-after intervention study. *Implementation Science*, 5(92), 1-17. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-92>

Ryan, J. B., Hughes, E.M., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). Research-based educational practices for students with Autism Spectrum Disorders. *TEACHING Exceptional Children*, 43(3), 56-64. <https://doi.org/10.1177%2F004005991104300307>

Sansosti, F.J., & Sansosti, J.M. (2013). Effective school-based service delivery for students with autism spectrum disorders: Where we are and where we need to go. *Psychology in the Schools*, 50(3), 229–244. <https://doi.org/10.1002/pits.21669>

Simpson, R L., de Boer-Ott, S.R., Griswold, D.E., Myles, B.S., Byrd, S.E., Ganz, J.B., ... Adams, L.G. (2005a). Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Simpson, R. L. (2005b). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149. <https://doi.org/10.1177%2F10883576050200030201>

Stahmer, A. C., Collings, N. M., & Palinkas, L. A. (2005). Early Intervention Practices for children with autism: Descriptions from community Providers. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(2), 66-79. <https://doi.org/10.1177/10883576050200020301>

Stahmer, A. C. (2007). The basic structure of community Early Intervention programs for children with autism: Provider descriptions. *Journal of Autism and*

*Developmental Disorders*, 37(7), 1344-1354. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10803-006-0284-x>

Wolf, M.M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.1978.11-203>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2014). *Evidence - Based Practices for children, youth and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. Ανακτήθηκε στις 11/02/2021 από: <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>

Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T.R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

Γαλάνης, Π. (2015). Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής. Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος*. Ανακτήθηκε στις 17/05/2021 από: [http://ed.prosvasimo.gr/docs/odigos\\_diaforopoiisis/AYTISMOS/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%91%CE%A6%20\(final\).pdf](http://ed.prosvasimo.gr/docs/odigos_diaforopoiisis/AYTISMOS/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%91%CE%A6%20(final).pdf)

Κωτσόπουλος, Σ. (2015). Πρώιμη Διάγνωση του Αυτισμού: Φαινότυπος – ενδοφαινότυπος. *Ψυχιατρική*, 26(4), 273-281. Ανακτήθηκε στις 05/01/2021 από: <https://www.psychiatriki-journal.gr/documents/psychiatry/26.4-GR-2015-273.pdf>

Νότας, Σ. (άρθρο στο διαδίκτυο χωρίς χρονολογία). *Γενική εισαγωγή. Ορισμός- Διάγνωση-Αξιολόγηση-Θεραπευτικές παρεμβάσεις*. Ανακτήθηκε στις 20/04/2021 από: <https://www.autismhellas.gr/fasma/docs/1.htm>

Νότας, Σ. (άρθρο στο διαδίκτυο χωρίς χρονολογία). *Διάγνωση του αυτισμού*. Ανακτήθηκε στις 20/04/2021 από: [https://autismhellas.gr/wp-content/uploads/2018/03/diagn\\_autism.pdf](https://autismhellas.gr/wp-content/uploads/2018/03/diagn_autism.pdf)

Συριοπούλου, Χ. Δ. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων για ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Φρανσίς, Κ. (χωρίς χρονολογία). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*. ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για όλους. Ανακτήθηκε στις 02/05/2021 από: [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos\\_2.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos_2.pdf)

### **Διαδικτυακοί τόποι**

ASSAT, Association for Science in Autism Treatment, (άρθρο στο διαδίκτυο χωρίς χρονολογία). Leap model. Ανακτήθηκε στις 17/05/2021 από: <https://asatonline.org/for-parents/learn-more-about-specific-treatments/leap-model/>

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Treatment and intervention services for Autism Spectrum Disorder. Ανακτήθηκε στις 17/05/2021 από: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/treatment.html>

Copeland, N. J. (2018). *What is Autism Spectrum Disorder?* American Psychiatric Association. Ανακτήθηκε στις 20/04/2021 από: <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>

<https://www.autismspeaks.org/early-start-denver-model-esdm> (Ανακτήθηκε στις 17/05/2021).

<https://www.esdm.co/> (Ανακτήθηκε στις 17/05/2021).



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

### Συνοδευτική επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, διεξάγεται η παρούσα έρευνα με τίτλο: «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και η κοινωνική εγκυρότητα για τις παρεμβάσεις των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος».

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της γνώσης, της χρήσης και των στάσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τις τεκμηριωμένες από την έρευνα πρακτικές/παρεμβάσεις για τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στα δημόσια σχολεία. Διευκρινίζεται ότι υπό τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές που ανήκουν σε όλο το φάσμα του αυτισμού.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος που θα χρειαστεί για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15'. Σε περίπτωση που επιθυμείτε περισσότερες πληροφορίες, ή έχετε κάποια απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου, μέσω των στοιχείων επικοινωνίας που δίνονται παρακάτω.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας για την διεξαγωγή της διπλωματικής μου εργασίας.

Με εκτίμηση,

Νίτη Ελένη

Νηπιαγωγός

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Επικοινωνία: Τηλ.: 6934563374 e-mail: [elenniti@gmail.com](mailto:elenniti@gmail.com)

## Ερωτηματολόγιο

### 1<sup>ο</sup> μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε ένα X, ή κυκλώστε την λέξη που ταιριάζει καλύτερα με την απάντησή σας, ή απαντήστε με λίγα λόγια.

1. Φύλο: Άντρας      Γυναίκα

2. Ηλικία: ≤30    31-40    41-50    >51

3. Χρόνια προϋπηρεσίας: ≤5    6-10    11-15    16-20    >20

4. Σπουδές/Εκπαίδευση: (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Παιδαγωγική Ακαδημία \_\_\_\_\_

Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση με ανώτερο πτυχίο \_\_\_\_\_

Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης \_\_\_\_\_

Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης \_\_\_\_\_

Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής \_\_\_\_\_

Άλλο πτυχίο \_\_\_\_\_ Παρακαλώ προσδιορίστε \_\_\_\_\_

5. Επιπλέον Σπουδές/Εκπαίδευση

Διδασκαλείο \_\_\_\_\_

Μεταπτυχιακό \_\_\_\_\_

Διδακτορικό \_\_\_\_\_

Κανένα από τα παραπάνω \_\_\_\_\_

6. Βαθμίδα στην οποία εργάζεστε:

Πρωτοβάθμια \_\_\_\_\_

Δευτεροβάθμια \_\_\_\_\_

7. Σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε:

Ειδικό σχολείο \_\_\_\_\_ Παράλληλη στήριξη \_\_\_\_\_

Τμήμα ένταξης \_\_\_\_\_ Άλλο \_\_\_\_\_

**8. Συνολικός χρόνος προηγούμενης εμπειρίας με μαθητές με αυτισμό:**0      1-3      4-6      7-10       $\geq 11$ **9. Σπουδές στον αυτισμό:** Ναι \_\_\_\_\_ Όχι \_\_\_\_\_**10. Αριθμός μαθητών με αυτισμό που έχετε τώρα:**

1-3      4-6      7-9      10+

**2ο μέρος: Αξιολόγηση της γνώσης των πρακτικών παρέμβασης**

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που θεωρείτε ότι εκφράζει καλύτερα την γνώση που κατέχετε για καθεμία από τις παρακάτω πρακτικές και τις διαδικασίες της.

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Πρακτική παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον	1	2	3	4	5
2.Γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση	1	2	3	4	5
3.Διαφορική Ενίσχυση εναλλακτικής, ασύμβατης ή άλλης συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
4.Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας	1	2	3	4	5
5.Σωματική άσκηση	1	2	3	4	5
6.Αφαίρεση ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
7.Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
8.Εκμάθηση λειτουργικής επικοινωνίας	1	2	3	4	5
9.Μοντελοποίηση	1	2	3	4	5
10.Εκπαίδευση σε φυσικά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
11.Παρέμβαση με εμπλοκή των γονέων	1	2	3	4	5
12. Διδασκαλία με παρέμβαση των συνομηλίκων	1	2	3	4	5
13.Σύστημα Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων (PECS).	1	2	3	4	5

14.Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
15.Παρότρυνση/ Τμηματική Βοήθεια	1	2	3	4	5
16.Θετική Ενίσχυση	1	2	3	4	5
17.Δημιουργία περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά	1	2	3	4	5
18.Σενάρια	1	2	3	4	5
19.Αυτοδιαχείριση	1	2	3	4	5
20.Κοινωνικές ιστορίες	1	2	3	4	5
21.Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
22.Δομημένο ομαδικό παιχνίδι	1	2	3	4	5
23.Ανάλυση έργου	1	2	3	4	5
24.Υποστηρικτική Τεχνολογία	1	2	3	4	5
25.Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών	1	2	3	4	5
26.Μοντελοποίηση μέσω βίντεο	1	2	3	4	5
27.Οπτική υποστήριξη	1	2	3	4	5

### 3<sup>ο</sup> μέρος: Αξιολόγηση της χρήσης των πρακτικών παρέμβασης

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που εκφράζει καλύτερα την συχνότητα χρήσης από εσάς καθεμίας από τις παρακάτω πρακτικές, κατά την διδασκαλία του μαθητή ή των μαθητών σας με ΔΑΦ την τρέχουσα σχολική χρονιά.

1=Δεν την χρησιμοποιώ, 2=Λιγότερο από 1 φορά/εβδομάδα, 3= 1 ή περισσότερες φορές/εβδομάδα,

4=Περίπου 1 φορά/ημέρα, 5=Περισσότερο από 1 φορά/ημέρα

	Δεν την χρησιμοποιώ	Λιγότερο από 1 φορά /εβδομάδα	1 ή περισσότερες φορές /εβδομάδα	Περίπου 1 φορά /ημέρα	Περισσότερο από 1 φορά /ημέρα
--	---------------------	-------------------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

1.Πρακτική παρέμβασης στο προηγθέν περιβάλλον	1	2	3	4	5
2.Γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση	1	2	3	4	5
3.Διαφορική Ενίσχυση εναλλακτικής, ασύμβατης ή άλλης συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
4.Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας	1	2	3	4	5
5.Σωματική άσκηση	1	2	3	4	5
6.Αφαίρεση ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
7.Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
8.Εκμάθηση λειτουργικής επικοινωνίας	1	2	3	4	5
9.Μοντελοποίηση	1	2	3	4	5
10.Εκπαίδευση σε φυσικά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
11.Παρέμβαση με εμπλοκή των γονέων	1	2	3	4	5
12. Διδασκαλία με παρέμβαση των συνομηλίκων	1	2	3	4	5
13.Σύστημα Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων (PECS).	1	2	3	4	5
14.Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
15.Παρότρυνση/ Τμηματική Βοήθεια	1	2	3	4	5
16.Θετική Ενίσχυση	1	2	3	4	5
17.Δημιουργία περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά	1	2	3	4	5
18.Σενάρια	1	2	3	4	5
19.Αυτοδιαχείριση	1	2	3	4	5
20.Κοινωνικές ιστορίες	1	2	3	4	5
21.Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες					

	1	2	3	4	5
22.Δομημένο ομαδικό παιχνίδι	1	2	3	4	5
23.Ανάλυση έργου	1	2	3	4	5
24.Υποστηρικτική Τεχνολογία	1	2	3	4	5
25.Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών	1	2	3	4	5
26.Μοντελοποίηση μέσω βίντεο	1	2	3	4	5
27.Οπτική υποστήριξη	1	2	3	4	5

#### 4ο μέρος: Αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας των πρακτικών παρέμβασης

Σκεφτείτε την χρήση των πρακτικών στην τάξη με τον μαθητή ή τους μαθητές σας με ΔΑΦ. Πόσο συμφωνείτε με καθεμία από τις ακόλουθες προτάσεις;

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η πρακτική παρέμβασης στο προηγηθέν περιβάλλον είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την πρακτική παρέμβασης στο προηγηθέν περιβάλλον.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της πρακτικής παρέμβασης στο προηγηθέν περιβάλλον.	1	2	3	4	5
Η γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της γνωστικής συμπεριφορικής παρέμβασης είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η Διαφορική Ενίσχυση είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την Διαφορική Ενίσχυση.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της Διαφορικής Ενίσχυσης.	1	2	3	4	5

Η πρακτική του Κύκλου Συστηματικής Διδασκαλίας ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την πρακτική του Κύκλου Συστηματικής Διδασκαλίας με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της πρακτικής του Κύκλου Συστηματικής Διδασκαλίας είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της σωματικής άσκησης είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την πρακτική της σωματικής άσκησης.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της πρακτικής της σωματικής άσκησης.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της αφαίρεσης ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την πρακτική της αφαίρεσης ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της πρακτικής της αφαίρεσης ενισχυτών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της Λειτουργικής Ανάλυσης Συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της εκμάθησης λειτουργικής επικοινωνίας ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την εκμάθηση λειτουργικής επικοινωνίας με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της πρακτικής της εκμάθησης λειτουργικής επικοινωνίας είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της μοντελοποίησης είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την μοντελοποίηση.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της μοντελοποίησης.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της εκπαίδευσης σε φυσικά περιβάλλοντα ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την πρακτική της εκπαίδευσης σε φυσικά περιβάλλοντα με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της πρακτικής της εκπαίδευσης σε φυσικά περιβάλλοντα είναι προσιτά.	1	2	3	4	5

Η παρέμβαση με εμπλοκή των γονέων είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την παρέμβαση με εμπλοκή των γονέων.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της παρέμβασης με εμπλοκή των γονέων.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της διδασκαλίας με παρέμβαση των συνομηλίκων ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την διδασκαλία με παρέμβαση των συνομηλίκων με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της πρακτικής της διδασκαλίας με παρέμβαση των συνομηλίκων είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Το Σύστημα Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων (PECS) είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω το Σύστημα Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων (PECS).	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση του Συστήματος Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων (PECS).	1	2	3	4	5
Η πρακτική της Εκπαίδευσης Καίριων Δεξιοτήτων ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της Εκπαίδευσης Καίριων Δεξιοτήτων είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της παρότρυνσης είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την πρακτική της παρότρυνσης.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της πρακτικής παρότρυνσης.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της Θετικής Ενίσχυσης ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την Θετική Ενίσχυση με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της Θετικής Ενίσχυσης είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της δημιουργίας περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την πρακτική της δημιουργίας περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5



Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της πρακτικής της δημιουργίας περισπασμών κατά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
Η πρακτική των σεναρίων ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την πρακτική των σεναρίων με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή των σεναρίων είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η πρακτική διδασκαλίας της αυτοδιαχείρισης είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την πρακτική διδασκαλίας της αυτοδιαχείρισης.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της πρακτικής διδασκαλίας της αυτοδιαχείρισης.	1	2	3	4	5
Η χρήση Κοινωνικών Ιστοριών ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την πρακτική των Κοινωνικών Ιστοριών με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της πρακτικής των Κοινωνικών Ιστοριών είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την πρακτική της εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της πρακτικής της εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
Η πρακτική του δομημένου ομαδικού παιχνιδιού ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την πρακτική του δομημένου ομαδικού παιχνιδιού με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή του δομημένου ομαδικού παιχνιδιού είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η πρακτική της Ανάλυσης Έργου είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την Ανάλυση Έργου.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την χρήση της πρακτικής της Ανάλυσης Έργου.	1	2	3	4	5
Η χρήση Υποστηρικτικής Τεχνολογίας ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5

Θα μπορούσα να εφαρμόσω την πρακτική της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η διάθεση επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την πρακτική της διάθεσης επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την διάθεση επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών.	1	2	3	4	5
Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο ταιριάζει με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
Θα μπορούσα να εφαρμόσω την πρακτική της μοντελοποίησης μέσω βίντεο με ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
Τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την εφαρμογή της μοντελοποίησης μέσω βίντεο είναι προσιτά.	1	2	3	4	5
Η οπτική υποστήριξη είναι ένας καλός τρόπος για να διαχειριστώ τις ανάγκες των μαθητών μου με αυτισμό.	1	2	3	4	5
Μπορώ να διαθέσω τον χρόνο μου για να εφαρμόσω την πρακτική της οπτικής υποστήριξης.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής μου είναι υποστηρικτικός ως προς την πρακτική της οπτικής υποστήριξης.	1	2	3	4	5

#### Πέμπτο μέρος: Αξιολόγηση των στάσεων απέναντι στις Τεκμηριωμένες Πρακτικές

Οι ακόλουθες προτάσεις αναφέρονται στα συναισθήματά σας σχετικά με τη χρήση νέων πρακτικών - παρεμβάσεων. Η πρακτική – παρέμβαση βάσει οδηγιών αναφέρεται σε οποιαδήποτε παρέμβαση η οποία έχει συγκεκριμένες οδηγίες, ή στοιχεία που περιγράφονται σε ένα εγχειρίδιο και που πρέπει να ακολουθηθούν με δομημένο - προκαθορισμένο τρόπο.

Παρακαλώ σημειώστε πόσο συμφωνείτε με καθεμία από τις ακόλουθες προτάσεις.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Μου αρέσει να χρησιμοποιώ νέες πρακτικές - παρεμβάσεις για να βοηθήσω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
2. Είμαι πρόθυμος να δοκιμάσω νέες πρακτικές – παρεμβάσεις, ακόμη κι αν πρέπει να ακολουθήσω κάποιο εγχειρίδιο.	1	2	3	4	5

3.Ξέρω καλύτερα από τους ακαδημαϊκούς ερευνητές πώς να φροντίζω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
4.Είμαι πρόθυμος-η να χρησιμοποιήσω νέες και διαφορετικές πρακτικές - παρεμβάσεις που αναπτύχθηκαν από ερευνητές.	1	2	3	4	5
5.Οι πρακτικές - παρεμβάσεις που βασίζονται στην έρευνα δεν είναι διδακτικά χρήσιμες.	1	2	3	4	5
6.Η διδακτική εμπειρία είναι πιο σημαντική από τη χρήση πρακτικών - παρεμβάσεων βάσει εγχειριδίου.	1	2	3	4	5
7.Δεν θα χρησιμοποιούσα πρακτικές - παρεμβάσεις βάσει εγχειριδίου.	1	2	3	4	5
8.Θα δοκίμιζα μια νέα πρακτική – παρέμβαση, ακόμη κι αν επρόκειτο για κάτι πολύ διαφορετικό από αυτό που συνηθίζω να κάνω.	1	2	3	4	5

Εάν λαμβάνετε εκπαίδευση σε μια πρακτική ή παρέμβαση που ήταν νέα για εσάς, πόσο πιθανό θα ήταν να την υιοθετήσετε εάν:					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
σας ήταν ελκυστική λόγω διαίσθησης;	1	2	3	4	5
σας έβγαζε νόημα;	1	2	3	4	5
ήταν απαίτηση του διευθυντή σας;	1	2	3	4	5
ήταν απαίτηση του σχολείου στο οποίο εργάζεστε;	1	2	3	4	5
ήταν απαίτηση της πολιτείας;	1	2	3	4	5
την χρησιμοποιούσαν με ευχαρίστηση συνάδελφοί σας;	1	2	3	4	5
νιώθατε ότι έχετε επαρκή εκπαίδευση ώστε να την χρησιμοποιήσετε σωστά;	1	2	3	4	5