

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ
ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

ΓΕΩΡΓΑΝΤΑ ΖΩΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2. ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ

ΛΕΚΤΟΡΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3. ΝΙΚΟΛΑΡΑΪΖΗ ΜΑΓΔΑ

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	6
1. Αναστοχασμός	6
Α. Επίπεδα αναστοχασμού.....	9
Β. Μορφές γνώσης.....	11
2. Αναστοχασμός και εκπαιδευτικοί.....	12
3. Αναστοχασμός και φοιτητές/τριες γενικής και ειδικής αγωγής.....	15
4. Αναγκαιότητα έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	23
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	25
1. Συμμετέχουσες.....	25
2. Στόχοι της έρευνας.....	26
3. Ανάπτυξη ερευνητικού εργαλείου.....	27
Φύλλο αναστοχασμού-1.....	28
Φύλλο αναστοχασμού-2.....	29
Φύλλο αναστοχασμού-3.....	29
4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	30
5. Ανάλυση δεδομένων.....	31
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	34
Α1. Ερώτηση 1/ Φύλλο Αναστοχασμού-1.....	34
Α2. Ερώτηση 2/ Φύλλο Αναστοχασμού-1.....	38
Α3. Ερώτηση 3/ Φύλλο Αναστοχασμού-1.....	42
Α4. Ερώτηση 4/ Φύλλο Αναστοχασμού-1.....	46
Α5. Ερώτηση 5/ Φύλλο Αναστοχασμού-1.....	50
Α6. Ερώτηση 6/ Φύλλο Αναστοχασμού-1.....	53

B1. Ερώτηση 1/ Φύλλο Αναστοχασμού-2.....	57
B2. Ερώτηση 2/ Φύλλο Αναστοχασμού-2.....	61
B3. Ερώτηση 3/ Φύλλο Αναστοχασμού-2.....	65
B4. Ερώτηση 4/ Φύλλο Αναστοχασμού-2.....	69
B5. Ερώτηση 5/ Φύλλο Αναστοχασμού-2.....	72
Γ1. Ερώτηση 1/ Φύλλο Αναστοχασμού-3.....	75
Γ2. Ερώτηση 2/ Φύλλο Αναστοχασμού-3.....	79
Γ3. Ερώτηση 3/ Φύλλο Αναστοχασμού-3.....	81
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	85
1. 1 ^ο Ερώτημα.....	85
2. 2 ^ο Ερώτημα.....	91
3. 3 ^ο Ερώτημα.....	96
4. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	111
ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ-1.....	112
ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ-2.....	115
ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ-3.....	118

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους προσέφεραν τη βοήθειά τους, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, χωρίς την πολύτιμη συμβολή των οποίων δεν θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωσή της.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κ Σοφία Μαυροπούλου, για την πολύπλευρη βοήθεια που μου προσέφερε και την ουσιαστική ενασχόλησή της καθ' όλη τη διάρκεια διεκπεραίωσης της παρούσας εργασίας. Οι συμβουλές, οι προτροπές και οι παρατηρήσεις της υπήρξαν πολύτιμες.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις συμμετέχουσες στην έρευνα, που πήραν μέρος στη διαδικασία συμπλήρωσης των φύλλων αναστοχασμού και ακολούθησαν τις οδηγίες και τις καταληκτικές ημερομηνίες που τις δινόταν.

Από τις ευχαριστίες δεν θα μπορούσα να παραλείψω τα άτομα του φιλικού μου περιβάλλοντος, οι οποίοι με στήριξαν συναισθηματικά.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες χρωστώ στο σύζυγό μου και την οικογένειά μου για την ηθική υποστήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχαν όχι μόνο κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του τρόπου κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης σε τεταρτοετείς φοιτητές δασκάλους/ες ειδικής αγωγής με βάση αυτοβιογραφίες ατόμων με αυτισμό. Έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί το επίπεδο της αναστοχαστικής τους σκέψης, η πηγή της αναστοχαστικής τους σκέψης (εμπειρία ή γνώσεις ή και τα δύο) καθώς επίσης και ο ρόλος των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων στον τρόπο σκέψης των φοιτητών. Για τους σκοπούς της έρευνας αναπτύχθηκαν τρία φύλλα αναστοχασμού, με βάση το μοντέλο της επιστημοσύνης της διδασκαλίας (Soft) των Kreber και Cranton, οι οποίες χρησιμοποίησαν τη θεωρία του Jack Mezirow's (1991) για τη μετασηματιστική μάθηση ως εννοιολογικό πλαίσιο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι συμμετέχουσες της έρευνας έκαναν αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των φύλλων αναστοχασμού. Αρκετές από αυτές χρησιμοποιούσαν και συγκεκριμένα αποσπάσματα προκειμένου να αιτιολογήσουν ή και να υποστηρίξουν τις απαντήσεις τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ακόμη και στις ερωτήσεις που στη διατύπωσή τους δεν γινόταν αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα, οι φοιτήτριες τα χρησιμοποιούσαν προκειμένου να απαντήσουν.

Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών στις ερωτήσεις του φύλλου αναστοχασμού-1 και στις ερωτήσεις του φύλλου αναστοχασμού-2, φανέρωσαν ότι κατάφεραν με επιτυχία να φτάσουν στον αναστοχασμό περιεχομένου και στον αναστοχασμό επί της διαδικασίας. Οι απαντήσεις στο φύλλο αναστοχασμού-3, φανέρωσαν ότι οι φοιτήτριες χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση προκειμένου να επιτύχουν τον αναστοχασμό επί των συλλογισμών.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών της παρούσας έρευνας απαντούσε και στα τρία φύλλα αναστοχασμού κυρίως βασιζόμενες στις γνώσεις που είχαν αποκομίσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους από την προσωπική τους μελέτη. Τέλος, αναγνωρίζονται οι περιορισμοί και περιγράφονται οι προτάσεις για μελλοντικές προοπτικές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αναστοχασμού είναι αναμφίβολη και αναδεικνύεται έντονα από την υπάρχουσα θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία, ενώ επισημαίνεται πολύ περισσότερο ο ρόλος της όταν πρόκειται για φοιτητές/τριες δασκάλους ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, ο αναστοχασμός θεωρείται μία έννοια κλειδί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/λες ειδικής αγωγής θα έρθουν σύντομα αντιμέτωποι σε πρακτικές καταστάσεις τις οποίες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν. Για να είναι αποτελεσματικοί θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες αλλά συγχρόνως να είναι σε θέση να αναστοχάζονται κάθε φορά σε βάθος, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις καθημερινές προκλήσεις του επαγγέλματός τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του αναστοχασμού και αναλύονται τα επίπεδα του αναστοχασμού, καθώς και οι μορφές γνώσης. Στη συνέχεια, γίνεται μία προσέγγιση του αναστοχασμού με τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές/τριες γενικής και ειδικής αγωγής. Στο τέλος, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που αιτιολογούν την αναγκαιότητά της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, στην οποία περιγράφονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών, τα εργαλεία και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα από τη σύνδεση αυτών με τα ευρήματα προηγούμενων έγκυρων ερευνών και βιβλιογραφικών προσεγγίσεων. Τέλος, επισημαίνονται οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα και διατυπώνονται οι προτάσεις για τη διερεύνηση του ερευνητικού πεδίου στο μέλλον.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Αναστοχασμός

Η ιδέα του αναστοχασμού (reflection) έχει την καταγωγή της από τη φιλοσοφική κληρονομιά της αρχαίας Ελλάδας (Dimona & Loughranb, 2009). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο αμερικανός φιλόσοφος, ψυχολόγος και παιδαγωγός John Dewey εισήγαγε για πρώτη φορά την ιδέα του αναστοχασμού στους τομείς της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής και όρισε τον αναστοχασμό «... ως ενεργή, διαρκής και προσεκτική αναθεώρηση των απόψεων ή οποιασδήποτε μορφής γνώσης» (Πούλου & Χανιωτάκης, 2006· Vagle, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει την αφετηρία του στη διάκριση που κάνει ο Dewey, ανάμεσα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες και τις αναστοχαστικές πράξεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις. Από την άλλη πλευρά, οι αναστοχαστικές πράξεις στηρίζονται σε μία συνεχή αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση. Αυτές οι δύο βασικές διαστάσεις της διδακτικής πρακτικής, όπως τις προσδιορίζει ο Dewey, εφαρμοσμένες στην πρακτική άσκηση, προάγουν την αναστοχαστική διαδικασία στη διδασκαλία (Γιαννακοπούλου, 2008).

Αναστοχαστική θεωρείται η διαδικασία εκείνη, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος ξανασκέφτεται πάνω στη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν τον αναστοχασμό και αυτοαξιολογούνται πάνω στην προσωπική τους μάθηση. Ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης είναι μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση αλλά και οι υποκειμενικές εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου. Επομένως, η διαδικασία του αναστοχασμού, υπό την έννοια αυτή, αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία καθώς ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις διδακτικές ενέργειες των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Καραμηνάς, 2010· Schraw & Dennison, 1994).

Ο αναστοχασμός φαίνεται να είναι περισσότερο παραγωγικός, όταν οι εκπαιδευόμενοι διευρύνουν το ρεπερτόριο των ιδεών τους, ανακαλύπτουν την αδυναμία της γνώσης τους, συνδυάζουν διαδικασίες ενσωμάτωσης της προσωπικής

τους γνώσης και ενσωματώνουν τη καινούρια γνώση στην προηγούμενη (Davis, 2003). Αναλυτικότερα, στη φάση του αναστοχασμού οι εκπαιδευόμενοι μελετούν τη διαδικασία που ακολούθησαν κατά την επίλυση ενός προβλήματος. Με αυτόν τον τρόπο, ελέγχουν τη μάθησή τους και συνειδητοποιούν σταδιακά πώς μαθαίνουν (Elbers, 2003).

Κατά τη διάρκεια των ετών, τα πεδία της φιλοσοφίας και της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν θέσει ποικίλους ορισμούς για τον αναστοχασμό (DeMulder & Rigsby, 2003· Henderson, 2002· Kreber, 2004). Αυτές οι εννοιολογήσεις κυμαίνονται σε ένα ευρύ φάσμα από τον Dewey (1991) μέχρι τη δημοφιλή διάκριση του Donald Schon (1983), ανάμεσα στον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) και στον αναστοχασμό μετά την ολοκλήρωση της δράσης (reflection-on-action) (Habermas 1971, 1983). Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης συμβαίνει όταν ένας επαγγελματίας έχει τέτοια βάση πρακτικής γνώσης μιας κατάστασης, όπου οι απαντήσεις έρχονται αυθόρμητα και αυτόματα. Ο αναστοχασμός δεν αποτελεί μία συνειδητή σκέψη πρακτικής αλλά έχει κατασκευαστεί και συνδέεται με μία μάζα προηγούμενων εμπειριών αναστοχασμού (Grushka, McLeod & Reynolds, 2005).

Στην εκπαιδευτική έρευνα ο αναστοχασμός εφαρμόζεται με ιεραρχικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο στο πρώτο και χαμηλότερο επίπεδο εντάσσεται η περιγραφή, ενώ στο τελευταίο και ανώτερο επίπεδο εντάσσεται η ερμηνεία και η θεωρητική υποστήριξη (Yost, Sentner & Forlenza- Bailey, 2000). Παρόλο, όμως, που ο αναστοχασμός αναφέρεται ευρέως και είναι αποδεκτή έννοια στην ανώτατη εκπαίδευση και στην ανάπτυξη του προσωπικού, ωστόσο, ακόμη δεν έχει κατανοηθεί πλήρως. Η έλλειψη συνοχής στους ορισμούς του αναστοχασμού υπογραμμίζει τις διαφορετικές έρευνες που συνέβαλαν στο πρόβλημα (Kreber, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους ο αναστοχασμός έχει εννοιολογηθεί, είναι σημαντικό για τους ερευνητές να είναι σαφείς αναφορικά με τη συγκεκριμένη έννοια του αναστοχασμού που χρησιμοποιούν στην εκάστοτε έρευνά τους. Ο ορισμός του αναστοχασμού που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι αυτός του διδακτικού μοντέλου της επιστημοσύνης της διδασκαλίας (scholarship of teaching (SofT) model) (Kreber, 2001· Kreber & Cranton 2000). Ένα μοντέλο που προήλθε από τη μετασχηματιστική θεωρία για τη μάθηση του Mezirow, ο οποίος αρχικά εισήγαγε

τη θεωρία του και κατά τη διάρκεια των επόμενων τριών δεκαετιών, συνέχισε για την τελειοποίηση αυτής της έννοιας (Mezirow 1975, 1978, 1981, 1991). Στο επίκεντρο της μετασχηματιστικής θεωρίας είναι η διάκριση ανάμεσα σε τρία είδη αναστοχασμού (Kreber, 2005).

Αναλυτικότερα, στο μοντέλο της επιστημοσύνης της διδασκαλίας (SoFT) ορίζονται τα εξής τρία επίπεδα αναστοχασμού: αναστοχασμός περιεχομένου (content reflection), αναστοχασμός επί της διαδικασίας (process reflection) και αναστοχασμός επί των συλλογισμών (premise reflection). Επίσης, ορίζονται τρεις μορφές γνώσης για τη διδασκαλία, εντός των οποίων κάθε ένα από τα τρία επίπεδα αναστοχασμού μπορεί να συμβεί: διδακτική γνώση (instructional knowledge), παιδαγωγική γνώση (pedagogical knowledge) και γνώση του αναλυτικού προγράμματος (curricular knowledge). Από τα τρία επίπεδα αναστοχασμού μαζί με τις τρεις μορφές γνώσης προκύπτει ένα πλέγμα με εννέα διαφορετικές μορφές αναστοχασμού. Κάθε μία από αυτές αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο συνδυασμό μαθησιακών δεξιοτήτων (Kreber, 1999· Kreber, 2005· Kreber & Cranton 2000).

Σχήμα 1: ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΓΝΩΣΗΣ

		ΜΟΡΦΕΣ ΓΝΩΣΗΣ		
		Διδακτική γνώση	Παιδαγωγική γνώση	Γνώση του αναλυτικού προγράμματος
ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	Αναστοχασμός περιεχομένου	Αναστοχασμός περιεχομένου στη διδακτική γνώση	Αναστοχασμός περιεχομένου στη παιδαγωγική γνώση	Αναστοχασμός περιεχομένου στη γνώση του αναλυτικού προγράμματος
	Αναστοχασμός επί της διαδικασίας	Αναστοχασμός επί της διαδικασίας στη διδακτική γνώση	Αναστοχασμός επί της διαδικασίας στη παιδαγωγική γνώση	Αναστοχασμός επί της διαδικασίας στη γνώση του αναλυτικού προγράμματος
	Αναστοχασμός των συλλογισμών	Αναστοχασμός συλλογισμών στη διδακτική γνώση	Αναστοχασμός συλλογισμών στη παιδαγωγική γνώση	Αναστοχασμός συλλογισμών στη γνώση του αναλυτικού προγράμματος

Οι Kreber και Cranton (1996,1997,1999) πρότειναν στις έρευνές τους το συγκεκριμένο μοντέλο που υποστήριζε ότι η επιστημοσύνη της διδασκαλίας περιέχει και τη μάθηση σχετικά με τη διδασκαλία και την επίδειξη αυτής της γνώσης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν τη θεωρία του Jack Mezirow's για τη μετασχηματιστική μάθηση ως εννοιολογικό πλαίσιο και επικεντρώθηκαν στα τρία επίπεδα του αναστοχασμού που παράγουν διαφορετικά είδη γνώσης (Kreber, 1999).

Τέλος, το μοντέλο της επιστημοσύνης της διδασκαλίας (SofT) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές πηγές κατασκευής της γνώσης για τη διδασκαλία: προσωπική διδακτική εμπειρία διδασκαλίας και εκπαιδευτική έρευνα ή θεωρία. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών μπορεί να σχηματιστεί είτε από τις γνώσεις που αποκόμισαν από τη διδακτική τους εμπειρία είτε από τη γνώση που αποκόμισαν από την εκπαιδευτική έρευνα ή θεωρία, είτε από τον συνδυασμό αυτών (Kreber, 2005).

A. Επίπεδα αναστοχασμού

Σύμφωνα με τον Mezirow (1990, 1991): «Μπορούμε να αναστοχαζόμαστε σχετικά με το περιεχόμενο ή την περιγραφή ενός προβλήματος, τη διαδικασία ή τη μέθοδο για την επίλυση του προβλήματός μας, ή τους συλλογισμούς πάνω στους οποίους στηρίζεται το πρόβλημα» (p. 117). Από τις τρεις μορφές της αναστοχαστικής σκέψης ο Mezirow ισχυρίζεται ότι ο αναστοχασμός περιεχομένου είναι ίσως ο πιο δύσκολος να κατανοηθεί. Αναφέρεται στον αναστοχασμό πάνω σε ένα πρόβλημα ή προσδιορίζει και περιγράφει ένα πρόβλημα, χωρίς να διερευνά τις προϋποθέσεις πάνω στις οποίες βασίζεται ο ορισμός του προβλήματος ή η περιγραφή του. Σύμφωνα με τον Mezirow κάποιος αναστοχάζεται επί του περιεχομένου ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης όταν ρωτά τον εαυτό του «τι έκανα ή θα πρέπει να κάνω;», με αποτέλεσμα αυτό να οδηγεί σε μία περιγραφή του προβλήματος (Kreber, 1999, 2005).

Αναλυτικότερα, αναστοχασμό περιεχομένου έχουμε για παράδειγμα όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτούν τους εαυτούς τους (1) «ποιες διδακτικές στρατηγικές θα χρησιμοποιήσω;», (2) «τι γνωρίζω σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές;» και (3) «ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας μου;», και απαντά για παράδειγμα (1) «θα χρησιμοποιήσω για τις εξετάσεις τη στρατηγική της πολλαπλής επιλογής», (2) «οι μαθητές δε θέλουν να μάθουν» και (3) «στόχος μου είναι να βοηθήσω τους

μαθητές να καταλάβουν την πειθαρχία». Υποστηρίζεται ότι η σκέψη των εκπαιδευτικών προχωράει με τον εξής τρόπο «το πρόβλημα που έχω να επιλύσω εδώ είναι να αξιολογήσω μεγάλες τάξεις και θα το κάνω αυτό χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των πολλαπλών επιλογών στις εξετάσεις» (αναστοχασμός περιεχομένου στον τομέα της διδακτικής γνώσης). «Το πρόβλημα που έχω να επιλύσω εδώ είναι να βοηθήσω τους μαθητές μου να μάθουν και δε μπορώ επειδή δεν θέλουν να μάθουν» (αναστοχασμός περιεχομένου στον τομέα της παιδαγωγικής γνώσης). «Το πρόβλημα που έχω να επιλύσω εδώ είναι να αποσαφηνίσω τους στόχους μου και ο βασικός στόχος μου είναι να βοηθήσω τους μαθητές να κατανοήσουν την πειθαρχία» (αναστοχασμός περιεχομένου στον τομέα γνώσης του αναλυτικού προγράμματος) (Kreber, 2005, p. 325-326).

Με άλλα λόγια, στο συγκεκριμένο επίπεδο γίνεται απλώς μια περιγραφή του προβλήματος και πως συνήθως επιλύεται από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ο αναστοχασμός περιεχομένου είναι μία διαδικασία στην οποία «οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν τους λόγους ή την αιτιολόγηση των πεποιθήσεών τους, αλλά απλά χρησιμοποιούν τις πεποιθήσεις τους για να κάνουν την ερμηνεία τους» (Mezirow 1991, p. 107). Με άλλα λόγια, εάν η γνώση τους είναι έγκυρη δεν αποτελεί ερώτηση που τίθεται στη διαδικασία της αναστοχαστικής σκέψης περιεχομένου (Kreber, 2005).

Ο αναστοχασμός επί της διαδικασίας εστιάζεται περισσότερο στη μέθοδο ή τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί. Ο Mezirow όρισε τον αναστοχασμό επί της διαδικασίας ως εξής: «η εξέταση του πώς κάποιος επιτελεί τις λειτουργίες της αντίληψης, της σκέψης, της αίσθησης ή της δράσης καθώς και μία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κατά την εκτέλεσή τους.» (Mezirow, 1991, p. 107-108). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον αναστοχασμό επί της διαδικασίας όταν αναστοχάζονται σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση ενός προβλήματος και την καταλληλότητα των χρησιμοποιούμενων προσεγγίσεων: «Πώς μπορώ να το κάνω; Είναι αποτελεσματικές οι στρατηγικές μου;» Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν ένα παράδειγμα του αναστοχασμού επί της διαδικασίας (Mezirow, 1991, p. 105). Ενώ στον αναστοχασμό περιεχομένου οι εκπαιδευτικοί ρωτούν τους εαυτούς τους «τι γνωρίζω;», στον αναστοχασμό διαδικασίας ρωτούν «πώς γνωρίζω εάν θα δουλέψει/ εάν είμαι αποτελεσματικός με αυτό που κάνω;» (Kreber, 1999, 2005).

Ο αναστοχασμός βάσει συλλογισμών θεωρείται ως το υψηλότερο επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης καθώς μέσω αυτού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετατρέψουν το εννοιολογικό τους πλαίσιο, διότι προσφέρει τη δυνατότητα για μετασχηματιστική προοπτική. Για να υποβληθεί μία μετασχηματιστική προοπτική είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουν ότι πολλές από τις πράξεις τους διέπονται από το σύνολο των πεποιθήσεων και των αξιών τους, οι οποίες σχεδόν ασυνείδητα έχουν αφομοιωθεί από το ιδιαίτερο περιβάλλον τους. Ο αναστοχασμός βάσει συλλογισμών απαιτεί μία κριτική εξέταση των προϋποθέσεων από τη συνειδητή και την ασυνείδητη προηγούμενη μάθηση και τις συνέπειές της (Kember et al, 1999).

Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη συγκεκριμένη μορφή αναστοχασμού ερευνούν «την αξία και τη λειτουργική σχέση του ερωτήματος» (Mezirow, 1991, p. 105). Τελικά, όταν ασχολούνται με τον αναστοχασμό βάσει συλλογισμών, αναρωτιούνται γιατί αντιλαμβάνονται, σκέφτονται, αισθάνονται και πράττουν με το συγκεκριμένο κάθε φορά τρόπο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα ασχοληθούν με τον αναστοχασμό και θα ρωτήσουν «γιατί έχει σημασία που παρακολουθώ αυτό το πρόβλημα- έχει σημασία που επέλεξα το συγκεκριμένο πρόβλημα- υπάρχει εναλλακτική;» (Kreber, 1999, 2005).

Ο αναστοχασμός των τριών επιπέδων του Mezirow αποδεικνύεται χρήσιμος σε δύο επίπεδα: πρώτον, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να καταλήξει σε ένα σύστημα γνώσης που αποτελείται από τρεις διαφορετικούς τομείς και δεύτερον, για να φανερώσει πώς κατασκευάζεται η γνώση σε κάθε έναν από τους τρεις τομείς (Kreber, 1999· Kreber & Cranton, 1996, 1997).

B. Μορφές γνώσης

Οι τρεις διαφορετικές μορφές της γνώσης που προσδιορίστηκαν από τις Kreber & Cranton (1996,1999) ήταν: η διδακτική γνώση, η παιδαγωγική γνώση και η γνώση του αναλυτικού προγράμματος. (Kreber & Cranton 1997, 2000· Kreber 1999· Kreber 2005).

Η διδακτική γνώση νοείται ως όλες οι πτυχές του διδακτικού σχεδιασμού, περιλαμβάνοντας για παράδειγμα, την οργάνωση διαλέξεων, την προετοιμασία του διδακτικού υλικού, το γράψιμο μαθησιακών στόχων και την κατασκευή τεστ. Με άλλα λόγια, η διδακτική γνώση, αναφέρεται στη γνώση που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν στο χώρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, όπως για παράδειγμα γνώση για τις διδακτικές στρατηγικές, αλληλουχία της διδασκαλίας, διατύπωση

μαθησιακών γνώσεων, κατασκευή των τεστ και ούτω καθεξής (Kreber & Cranton, 1996, 1997, 1999· Kreber, 1999, 2005).

Η παιδαγωγική γνώση νοείται ως η γνώση για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και πώς να διευκολύνουν αυτή τη μάθηση. Για παράδειγμα, η γνώση σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών, τα μαθησιακά τους στυλ, πώς να διαχειρίζονται τις πληροφορίες και να κατασκευάζουν γνώση και φυσικά πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών, περιέχονται σε αυτό τον τομέα γνώσης. Η παιδαγωγική γνώση αναφέρεται στο τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Περιλαμβάνει την κατανόηση του μαθησιακού στυλ, του γνωστικού στυλ, τις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που εμπλέκονται στη μάθηση και τη δυναμική της ομάδας. Η παιδαγωγική γνώση, για παράδειγμα, αναφέρεται στο πώς να διδάξουν το περιεχόμενο της πειθαρχίας, πώς να βοηθήσουν τους μαθητές στην επίλυση προβλημάτων και σκέψης στο εσωτερικό της πειθαρχίας και τον τρόπο ενίσχυσης της σκέψης και τις δια βίου δεξιότητες μάθησης πέρα από την πειθαρχία (Kreber, 1999, 2005· Kreber & Cranton, 1996, 1997, 1999).

Η γνώση του αναλυτικού προγράμματος είναι η γνώση των στόχων για όλες τις τάξεις, τα γνωστικά αντικείμενα και τα προγράμματα. Περιλαμβάνει, για παράδειγμα, τη γνώση για το πώς ένα συγκεκριμένο μάθημα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί εντάσσεται στην ευρύτερη διδακτέα ύλη (Kreber, 2005). Η γνώση του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται επομένως, στους στόχους, τους σκοπούς και τη λογική ενός μαθήματος ή ενός προγράμματος, ή απλά στο μεγαλύτερο ερώτημα όπως «γιατί διδάσκουμε με τον τρόπο που διδάσκουμε;» (Kreber, 1999· Kreber & Cranton, 1996, 1997, 1999).

Οι τρεις τομείς της γνώσης είναι αλληλένδετοι και συμπληρώνει ο ένας τον άλλο. Στην ιδανική περίπτωση, οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται βασίζονται στην κατανόηση των εκπαιδευτικών για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και επηρεάζονται επίσης από την κατανόησή τους για τους σκοπούς, τους στόχους και φυσικά από τα μαθήματα και τα προγράμματά τους (Kreber, 2005).

2. Αναστοχασμός και εκπαιδευτικοί

Η έννοια του «αναστοχασμού» χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία και στις συζητήσεις της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εξέλιξης των δασκάλων (Ottesen, 2007). Μέσω του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις

προσωπικές τους θεωρίες διδασκαλίας- αντιλήψεις μάθησης και διδασκαλίας, προσεγγίσεις της διδασκαλίας, αξίες, απόψεις καθώς και αίσθηση του εαυτού ως εκπαιδευτικού – σε μια βάση την οποία μπορούν να σχεδιάσουν μελλοντικές δραστηριότητες διδασκαλίας και δραστηριότητες ακαδημαϊκής βελτίωσης (Karm, 2010). Ο αναστοχασμός μπορεί να δημιουργήσει ορισμένα βαθιά ζητήματα, όπως η επαγγελματική ταυτότητα κάποιου (Wubbels & Korthagen, 1990). Επίσης, μπορεί να περιοριστεί στη διδασκαλία μέσα στην τάξη ή να επεκταθεί στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της διδασκαλίας (Luttenberg & Bergen, 2008).

Έχει ευρέως αναγνωριστεί ότι ο αναστοχασμός αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της επαγγελματικής συμπεριφοράς των δασκάλων και είναι ουσιώδης για την κινητοποίηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Sumner, 2010· Labrie, Brdarevic & Russell, 2002). Ο αναστοχασμός μπορεί να συμβεί όχι μόνο μετά αλλά και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της διδασκαλίας (Beck & Kosnik, 2001). Ο αναστοχασμός των δασκάλων μπορεί να διδαχθεί ή και να συμβεί αυθόρμητα στο φυσικό πλαίσιο (Oser, 1994).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι κατέχει έναν ενεργητικό ρόλο στον προσδιορισμό των σκοπών και των διαδικασιών της εκπαίδευσης μέσω των προσωπικών του θεωριών, εμπειριών και προτιμήσεων. Υπό αυτή την έννοια, ο αναστοχασμός εξασφαλίζει συνθήκες για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη, μιας και μέσω αυτού ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τις προσωπικές του θεωρίες, προσδιορίζει τα εκπαιδευτικά ζητήματα που τον απασχολούν, θέτει ερωτήματα, αναγνωρίζει τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και τις πρακτικές του και στηρίζει εναλλακτικές λύσεις επιλέγοντας από ένα πλέγμα πιθανοτήτων (Ματσαγγούρας, 1998).

Υπάρχει ένας ορισμός ο οποίος έχει ιδιαίτερη σημασία στην επαγγελματική πρακτική, δεδομένου ότι αναγνωρίζει την εμπειρία ως το θεμέλιο λίθο για τον αναστοχασμό. Σύμφωνα με αυτόν, η αναστοχαστική μάθηση είναι η διαδικασία εσωτερικής εξέτασης και διερεύνησης ενός ζητήματος που μας απασχολεί, που ενεργοποιείται από μια εμπειρία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα μία διαφορετική εννοιολογική προοπτική (Kember et al, 1999).

Οι McAlpine, Weston, Berthiaume, Fairbank-Roch και Owen (2004) τονίζουν τη σκέψη και τη δράση για τη διδασκαλία και ισχυρίζονται ότι ο αναστοχασμός μπορεί να οδηγήσει σε μία καλύτερη κατανόηση της διδασκαλίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η διαδικασία του αναστοχασμού μπορεί να

επικεντρωθεί περισσότερο είτε στον αναστοχασμό σχετικά με τις δράσεις πάνω σε μια συγκεκριμένη κατάσταση είτε στον αναστοχασμό σχετικά με τις υποθέσεις που θεωρούνται δεδομένες και επηρεάζουν την προσέγγιση στην πράξη (Karm, 2010).

Οι Korthagen και Vasalos (2005) τονίζουν ότι για να έχουν οι εκπαιδευτικοί, τη βέλτιστη επαγγελματική εξέλιξη, είναι σημαντικό να αναστοχάζονται όχι μόνο σε σχέση με το περιβάλλον, τη συμπεριφορά, τις ικανότητες και τις απόψεις, αλλά επίσης και σε σχέση με τη επαγγελματική ταυτότητα και την αποστολή τους. Παρόμοια, ο Brookfield (2008) προσδιορίζει ότι η διαδικασία του αναστοχασμού σε σχέση με τις απόψεις και τις προσωπικές θεωρίες καθορίζει τη δραστηριότητα ως αναστοχασμό. Με την έννοια αυτή, ο αναστοχασμός περιλαμβάνει την παρατήρηση και την ανάλυση κρυμμένων υποθέσεων, τους κοινωνικούς ρόλους, τις κατανοήσεις και την αυτοαντίληψη (Karm, 2010· Mezirow, 1998).

Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού, είναι η επιδίωξη της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και η καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων για την αυτόνομη/ αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε περιβάλλοντα συνεχών αλλαγών και πολυμορφίας. Ο νέος αυτός ρόλος του εκπαιδευτικού, θέτει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της κατάρτισής του, ο οποίος αντιμετωπίζεται πλέον ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχάζομενος επαγγελματίας (reflective practitioner) (Schon, 1983), ο οποίος εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα (Cochran & Lytle, 2001· Lieberman, 1994).

Συνοπτικά, ο νέος αυτός ρόλος του εκπαιδευτικού, απαιτεί συγκεκριμένες αναστοχαστικές πρακτικές και έρευνα όπως:

- Να συνεχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους με συστηματικό τρόπο.
- Να διεξάγουν έρευνα βασισμένη στη διδασκαλία.
- Να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας.
- Να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και να τις τροποποιούν ανάλογα.
- Να αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης.

Η ακολουθία αναστοχασμός – δράση – αναστοχασμός σε συνδυασμό με την παροχή του απαιτούμενου χρόνου διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί πάνω σε αυτά που παρατηρεί, και να συζητήσει τους στοχασμούς του με άλλους, προκειμένου αυτό να λειτουργήσει ως καταλύτης αυτο-ανακάλυψης (Μπακιρτζής, 2002).

3. Αναστοχασμός και φοιτητές/τριες γενικής και ειδικής αγωγής

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες τα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στον αναστοχασμό ως μία σημαντική διαδικασία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η γενική αντίληψη για τον αναστοχασμό των δασκάλων χρονολογείται πίσω στον John Dewey (1933) που ενθάρρυνε τους δασκάλους να εξετάζουν το σκεπτικό για τις επιλογές τους. Ο Dewey προσδιόρισε τρία γνωρίσματα των δασκάλων που αναστοχάζονται: ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα και προθυμία (Griffin, 2003). Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι οι επιτυχημένοι επαγγελματίες χρειάζεται να αναστοχάζονται πάνω στις ενέργειές τους. Αυτό συνεπάγεται ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς πρέπει να έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών να αναστοχάζονται πάνω στις ενέργειές τους. Ο στόχος της ενθάρρυνσης των φοιτητών/τριών για αναστοχαστική σκέψη τώρα πλέον έχει ενσωματωθεί σε πολλά μαθήματα για εκπαιδευτικούς (Kember et al, 1999).

Ωστόσο, παρά την έμφαση που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στην ενίσχυση του αναστοχασμού, η ικανότητα αναστοχασμού δεν είναι δεδομένη. Συγκεκριμένα, έρευνες δείχνουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν αυτονόητα τις δεξιότητες για την επίτευξη του αναστοχασμού στην πράξη και δυσκολεύονται να αναστοχαστούν ακόμα κι αν εκπαιδευτούν γι' αυτό. Σημαντικό είναι ότι διαπιστώνεται μεγάλη διαφοροποίηση του επιπέδου του αναστοχασμού και των προβληματισμών που θέτουν οι φοιτητές/τριες στα ημερολόγιά τους, ξεκινώντας από μία απλή περιγραφή και φτάνοντας σε υψηλού επιπέδου επεξεργασμένο διάλογο με τον εαυτό τους που ασχολείται με πολλές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (Bain, Ballantyne, Packer & Mills, 1999).

Επιπλέον, η ικανότητα κάποιου να αναστοχάζεται αποτελεί προϋπόθεση για επαγγελματική εξέλιξη. Τα παιδαγωγικά μαθήματα για το εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχασμού των φοιτητών/τριών δασκάλων. Ο αναστοχασμός είναι σημαντικός για την ερμηνεία

της ακαδημαϊκής δραστηριότητας. Όπως επισημαίνει και ο Nicholls (2001, p. 66) : «η δημιουργία εκπαιδευτικών που να αναστοχάζονται κριτικά δεν είναι θέμα βελτίωσης τεχνικών, αλλά μία διαδικασία που ασκεί τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν γιατί κάνουν αυτό που κάνουν». Τα παιδαγωγικά προγράμματα συχνά ενθαρρύνουν αυτή την προσέγγιση.

Σε γενικές γραμμές ο αναστοχασμός θεωρείται ιδανικός σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα δασκάλων. Η χρήση του αναστοχασμού στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται κλειδί στις Γενικές Αρχές Διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Για τους φοιτητές/τριες εκπαιδευτικούς, στην πρακτική τους άσκηση, το κέντρο του ενδιαφέροντος εστιάζεται κυρίως στο τι θα διδάξουν και στο πως θα το διδάξουν. Μέσω της προσεκτικής καθοδήγησης από έμπειρους καθηγητές που λειτουργούν ως μέντορες, οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες ενθαρρύνονται να σημειώνουν ορισμένες πτυχές της πρακτικής τους άσκησης και να λειτουργούν σε αυτές τις πτυχές με συγκεκριμένους τρόπους. Μέσω του συνεργατικού αναστοχασμού σε συγκεκριμένες πτυχές δραστηριοτήτων, γίνονται φανεροί στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, ορίζοντας εναλλακτικών δράσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Ottesen (2007) υποδεικνύουν ότι υπάρχει μεγάλο δυναμικό στην επέκταση της αναστοχαστικής σκέψης στην εκπαίδευση των δασκάλων (Edwards, 1995· Ottesen, 2007)

Η ισχυρή επιρροή προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών και μία ποικιλία ικανοτήτων να σκέφτονται αναστοχαστικά και κριτικά θέτει πιθανά εμπόδια που οι φοιτητές/τριες ή αλλιώς μελλοντικοί δάσκαλοι/ες αντιμετωπίζουν όσον αφορά την εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έμαθαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών τους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να κάνουν εφαρμογές στην πρακτική τους με βάση τις δικές τους εκπαιδευτικές εμπειρίες. Αυτές οι εμπειρίες δημιουργούν βαθιά ριζωμένες νοοτροπίες και απόψεις που αποτελούν μία λανθασμένη φιλοσοφία για την εκπαίδευση, η οποία δεν μπορεί εύκολα να αλλάξει μέσω της τυπικής μελέτης της διδακτικής μεθοδολογίας. Αυτή η λανθασμένη φιλοσοφία πρέπει να γίνει σαφής προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί να αναστοχάζονται και να εξετάζουν τις πρακτικές τους υπό το πρίσμα της τρέχουσας έρευνας και της τεχνολογίας (Griffin, 2003).

Εάν οι νέοι δάσκαλοι/ες δεν στηρίζονται με σταθερότητα και με αυτοπεποίθηση στην παιδαγωγική και στο πρόγραμμα σπουδών με ένα αποτελεσματικό σχήμα λήψης αποφάσεων που να βασίζεται σε αναστοχαστική και

κριτική σκέψη, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα πιθανόν να ξεχαστούν γρήγορα και εύκολα. Η εκπαίδευση των δασκάλων μπορεί να καθοδηγήσει την ανάπτυξη των μαθητών/τριών σε ένα σχήμα λήψης αποφάσεων παρέχοντας ευκαιρίες για τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω σε αυθεντικές διδακτικές εμπειρίες με ανατροφοδότηση (Griffin, 2003).

Έχουν γίνει μεγάλες προσπάθειες προκειμένου να προάγουν και να εισάγουν τον αναστοχασμό στα προγράμματα σπουδών των δασκάλων (Yost & Sentner, 2000). Επιπλέον, έχουν τονιστεί ορισμένες παραδοχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν επιλέγονται διδακτικές μέθοδοι για να προωθήσουν τον αναστοχασμό. Αυτές οι παραδοχές σύμφωνα με τον Griffin (2003) είναι οι εξής :

1. Ο αναστοχασμός αναπτύσσεται στο φυσικό πλαίσιο (Hatton & Smith, 1995).
2. Εμπειρίες στο συγκεκριμένο τομέα είναι ουσιαστικής σημασίας καθ' όλη τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δασκάλων (Hatton & Smith, 1995) επειδή: α) η μάθηση συμβαίνει σε αυθεντικά πλαίσια (Samaras & Gismondi, 1998) και β) οι εμπειρίες επιτρέπουν τους/τις φοιτητές/τριες να μπλέκονται δραστήρια συνδυάζοντας την θεωρία με την πράξη.
3. Η γραφή είναι ένα κριτικό επίπεδο μάθησης που παρέχει ένα εφαλτήριο από το οποίο οι φοιτητές/τριες μπορούν να μετακινηθούν από το συγκεκριμένο προς το γενικό καθώς επίσης και να αναπτύξουν τη συνήθεια να αναστοχάζονται (Yost, Sentner & Forlenza, 2000).
4. Η χρήση ενός δομημένου κειμένου μπορεί να βοηθήσει τους/τις φοιτητές/τριες εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν έναν εσωτερικό αναστοχαστικό διάλογο (Dieker & Monda-Amaya, 1997).
5. Ο διάλογος βοηθάει τους/τις φοιτητές/τριες να εξωτερικεύσουν τις δεξιότητες της σκέψης τους και να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Το να μοιράζονται τις αναστοχαστικές τους σκέψεις τους βοηθάει να επικυρώνουν, να επεκτείνουν και να εμπλουτίζουν τους εσωτερικούς τους διαλόγους (Costa & Kallick, 2000).

Οι καθηγητές/τριες καλούνται να ενθαρρύνουν τις φοιτητές/τριες τους να αναστοχάζονται (Peltier, Hay & Drago 2005· Grossman, 2009).

Σε αρκετές χώρες [π.χ στη Γαλλία, στο Ηνωμένο Βασίλειο, Βόρεια Ιρλανδία, στη Μάλτα] χρησιμοποιούν φακέλους εργασίας ως ένα τρόπο συλλογής πληροφοριών και υποβολής εκθέσεων για την πρόοδο των εκπαιδευόμενων

εκπαιδευτικών σε όλους τους τομείς ικανοτήτων. Οι φάκελοι αυτοί περιλαμβάνουν δείγματα δουλειάς και αναστοχασμούς της φοίτησης και των εμπειριών του εκπαιδευόμενου από την πρακτική άσκηση και μπορούν να επικεντρωθούν σε διαφορετικούς τομείς εργασίας. Οι φάκελοι μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς στο να αναρωτιούνται κάθε φορά το γιατί και να εμπλέκονται σε μια βαθύτερη κριτική σκέψη. Ο αναστοχασμός θεωρείται ως ένα σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί βασίζονται στη θεωρία για να στηρίζουν την πρακτική τους κομμάτι-κομμάτι με στόχο να διαμορφώσουν την προσωπική τους φιλοσοφία και ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Τελικά, στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ανάπτυξης, ο αναστοχασμός μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία του εκπαιδευτικού να σκέφτεται για την επαγγελματική του ταυτότητα, την προσωπική του θεωρία διδασκαλίας (τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις) καθώς και τις πρακτικές διδασκαλίας που μπορούν να επιφέρουν αλλαγές σε λύσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα, δράσεις και στρατηγικές στο μέλλον. Ο αναστοχασμός μπορεί να βοηθήσει στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων, στην παρατήρηση και την ερμηνεία των δραστηριοτήτων κάποιου και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η αξία του αναστοχασμού βρίσκεται στη δυναμική που έχει για τη δημιουργία συνδέσεων: σύνδεση θεωρίας και πράξης (Loughran, Brown & Doecke, 2001), σύνδεση σκέψης και δράσης (Weston, Gandell, Beauchamp, McAlpine, Wiseman & Beauchamp, 2001) ενσωμάτωση των άμεσων και έμμεσων γνώσεων ή την κατασκευή της γνώσης από την εμπειρία (Karm, 2010· McAlpine & Weston, 2000).

Ο αναστοχασμός, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στην εκπαίδευση των δασκάλων αν και διαφορετικά προγράμματα μπορεί να συνεπάγονται διαφορετικούς τύπους αναστοχασμού (Zeichner & Ndimandeb, 2008). Σε ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στο άτομο, για παράδειγμα, το να γίνει κάποιος δάσκαλος ερμηνεύεται πρωτίστως ως ένα θέμα προσωπικής ανάπτυξης και ψυχολογικής ωρίμανσης. Ο αναστοχασμός μπορεί έτσι να ενδυναμώσει και να οδηγήσει σε τέτοια ανάπτυξη. Σε ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στην συμπεριφορά, δίνεται έμφαση στην απόκτηση τέτοιων διδακτικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι γνωστές ότι ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών. Ο αναστοχασμός είναι τότε περισσότερο τεχνικός και χρησιμοποιείται

για να καθορίσει την έκταση στην οποία μία συγκεκριμένη δράση θα συνεπάγεται αποτελεσματική μάθηση (Luttenberg & Bergen, 2008). Σε ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στην έρευνα η ανάπτυξη μιας καινοτόμας στάσης διδασκαλίας είναι κεντρικό ζήτημα και ανησυχεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γενικά. Σε όλες τις περιπτώσεις όμως, έχει συμφωνηθεί ότι ο αναστοχασμός πρέπει να είναι εκτενής και σε βάθος (Luttenberg & Bergen, 2008).

Τα τελευταία χρόνια η αυξανόμενη ζήτηση για δασκάλους ειδικής αγωγής απορρέει από τον αυξανόμενο αριθμό των μαθητών με αναπηρίες και την ανικανότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες αυτές. Σε πολλές περιοχές η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των ειδικών δασκάλων για τους μαθητές με αναπηρίες (π.χ αυτισμό, αισθητηριακές αναπηρίες), αποτελεί πρόκληση. Οι δάσκαλοι αυτών των μαθητών πρέπει να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις που να ανταποκρίνονται σε ένα μικρό μαθητικό πληθυσμό (Lang & Fox, 2004).

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας σε μαθητές με σοβαρές αναπηρίες έχουν αλλάξει σημαντικά τα τελευταία 25 χρόνια. Στο διάστημα αυτών των χρόνων οι μαθητές με αναπηρίες έχουν μετακινηθεί από την ξεχωριστή εκπαίδευση στην ενταξιακή, όπου εκπαιδεύονται με άλλους συνομηλίκους τους και επίκεντρο των αναλυτικών τους προγραμμάτων είναι η αυτοδιάθεση (self-determination) και η ανεξαρτησία. Αυτός ο επαναπροσδιορισμός της αποτελεσματικής πρακτικής απαιτεί από τους δασκάλους παιδιών με ειδικές ανάγκες να είναι σε θέση να ενημερώνονται από τις νέες έρευνες, να εφαρμόζουν καινοτομίες στη διδακτική τους πρακτική και να αναστοχάζονται σχετικά με τις δράσεις τους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό θα χρειαστεί συνεχή υποστήριξη για να μάθει, να διδάσκει, να αναστοχάζεται, να ενσωματώσει νέες δεξιότητες στην καθημερινή του ρουτίνα και να ενημερώνεται για τις τελευταίες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, τις νέες τεχνολογίες και τις στρατηγικές που θεωρούνται καταλληλότερες για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες (Lang & Fox, 2004).

Στη Βόρεια Ιρλανδία, για παράδειγμα, το ακαδημαϊκό μέρος του προγράμματος για τους/τις φοιτητές/τριες δασκάλους/ες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, πλαισιώνεται από την τοποθέτηση σε σχολεία πρακτικής άσκησης όπου οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται εκτός από δραστηριότητες αξιολόγησης και σε διαδικασίες αυτό-αναστοχασμού. Στο τελευταίο έτος της πρακτικής τους άσκησης, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εργάζονται δίπλα στον

εκπαιδευτικό της τάξης, στον εκπαιδευτικό υποστήριξης και σε άλλους επαγγελματίες με σκοπό να γνωρίσουν έναν μαθητή/ μία μαθήτρια και να προσπαθήσουν να τον/την εντάξουν στην τάξη κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Καταγράφουν πληροφορίες σχετικά με τις μαθησιακές προτεραιότητες για το μαθητή και τις ανάγκες υποστήριξής του, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάσουν οι ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες/αναπηρίες τη διαδικασία μάθησης. Οργανώνονται οι στόχοι και αξιολογείται η πρακτική τους. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αυτό το κομμάτι του τελευταίου έτους της πρακτικής τους άσκησης αποτελεί μια πρόκληση αλλά και ανταμοιβή και συνειδητοποιούν ότι ακόμα και χωρίς εμπειρία, εξειδίκευση και πόρους είναι δυνατόν ο κάθε μαθητής να αισθάνεται ότι είναι ευπρόσδεκτος, ότι είναι πολύτιμο μέλος της τάξης και ότι συνεισφέρει. Οι ικανότητες που αναπτύσσονται περιλαμβάνουν: τον εκπαιδευτικό ως αναστοχαστικό συμμετέχοντα, εκπαιδευτικό της ενταξιακής εκπαίδευσης, συνεργάτη, ερευνητή, ενισχυτή της μάθησης, διαφοροποιητή της πρακτικής, αξιολογητή και επόπτη (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Στη Φιλανδική εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η θεωρία και η πράξη είναι στενά συνδεδεμένες. Μετά από ορισμένες θεωρητικές σπουδές, οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν σε διδακτική πρακτική διάρκειας πέντε έως έξι εβδομάδων κάθε χρόνο. Εισηγητές από το σχολείο πρακτικής άσκησης μαζί με ομιλητές από το πανεπιστήμιο εποπτεύουν την πρακτική των εκπαιδευόμενων με βάση το μοντέλο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και παρέχουν μια ευρύτερη οπτική, σχετικά με το τι σημαίνει να διδάσκει κάποιος σε ετερογενείς τάξεις. Συχνά, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται μαζί με συναδέλφους τους για να βιώσουν τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας στην πράξη. Κατά τη διάρκεια ή μετά από κάθε διδακτική πρακτική πραγματοποιείται ένα παιδαγωγικό ή διδακτικό σεμινάριο στο πανεπιστήμιο, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους από τις διδακτικές τους πρακτικές και από τις επισκέψεις τους σε διαφορετικά σχολεία. Ο αναστοχασμός θεωρείται ως ένα σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί βασίζονται στη θεωρία για να στηρίξουν την πρακτική τους κομμάτι- κομμάτι με στόχο να διαμορφώσουν την προσωπική τους φιλοσοφία και ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει τη

θεώρηση της πρακτικής ως μια αμφίδρομη διαδικασία η οποία όχι μόνο επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από τα μαθήματα αλλά, επίσης, έχει επίπτωση και στην απόκτηση και στην αξιοποίηση νέων θεωρητικών γνώσεων (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Περιληπτικά, οι βασικές ικανότητες που επισημαίνονται από την πλειοψηφία των χωρών ως πιο σχετικές με την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων, τον αναστοχασμό επί της ατομικής μάθησης και τη συνεχή αναζήτηση πληροφοριών με σκοπό την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την υποστήριξη καινοτόμων πρακτικών (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Επίσης, ο αναστοχασμός θεωρείται ως ένα πολύτιμο μαθησιακό εργαλείο, δεδομένου ότι η πιο διαδεδομένη μέθοδος για την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων είναι η αξιολόγηση των φοιτητικών ημερολογίων (student journals). Ο Bradley (1995) ισχυρίζεται ότι διαβάζοντας κάποιος τα ημερολόγια των φοιτητών/τριών, έχει τη δυνατότητα να δει τις σκέψεις τους και πως αυτοί αναστοχάζονται προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι Eyster, Ciles και Schmiede (1996), τονίζουν ότι ο αναστοχασμός πρέπει να συμβαίνει κατά τη διάρκεια της δράσης και να συνδέεται έπειτα με το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος καθώς και με το αναλυτικό πρόγραμμα. Πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους/στις φοιτητές/τριες να σκέφτονται με νέους τρόπους και να αναρωτιούνται πάνω στις αρχικές τους αντιλήψεις. Θα πρέπει ο αναστοχασμός να είναι κατάλληλος για το συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα και να έχει νόημα για τις εμπειρίες και τα θέματα στα οποία οι φοιτητές/τριες καλούνται να αναστοχαστούν. Ο αναστοχασμός, είτε γραπτός είτε προφορικός, προσφέρει το μετασχηματιστικό σύνδεσμο ανάμεσα στη δράση και την κατανόηση της μάθησης.

Ο Welch (1999) ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, θα πρέπει να απαντούν για τα συναισθήματα και τις στάσεις τους και να εξετάζουν γιατί αισθάνονται όπως αισθάνονται. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες να αναστοχάζονται σχετικά με προηγούμενες συμπεριφορές τους και να κάνουν εικασίες για το πώς θα αντιδράσουν στο μέλλον (Maybew & Welch, 2001).

Όταν οι φοιτητές/τριες καλούνται να αναστοχαστούν χωρίς να τους παρέχεται κάποια δομή, το πιθανότερο είναι το αποτέλεσμα να είναι απογοητευτικό για τον καθηγητή και η βελτίωση /ανάπτυξη των φοιτητών/τριών περιορισμένη. Για

να προάγεις τον κριτικό αναστοχασμό πρέπει να παρέχεις στους/στις φοιτητές/τριές σου μια συγκεκριμένη δομή. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι θα τους βάλεις να αναστοχαστούν με βάση μια αυστηρή δομή. Αντίθετα ο αναστοχασμός είναι πολύ προσωπικός για τον καθένα και οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών πιθανόν να ποικίλουν κατά πολύ, ανάλογα με τις γραπτές δεξιότητες του/τις κάθε φοιτητή/τριας αλλά και τον τρόπο που ο/η καθένας/μία προτιμά να χρησιμοποιήσει προκειμένου να εκφράσει τις ιδέες του/τις. Επομένως, όταν κάποιος παρέχει στους/στις φοιτητές/τριες μια συγκεκριμένη δομή είναι πιο πιθανό να τους οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα αναστοχασμού (Maybaw & Welch, 2001).

Οι στρατηγικές αναστοχασμού, όμως, δεν αποτελούν κάτι νέο για την ειδική αγωγή. Διδάσκονται κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των δασκάλων ειδικής αγωγής., κυρίως κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης μέσω των φακέλων τους (portfolios). Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των δασκάλων χρησιμοποιούν τις αναστοχαστικές στρατηγικές ως ένα μέσο για να κατανοηθεί και να εφαρμοστεί το περιεχόμενο των μαθημάτων σε βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Οι αναστοχαστικές εμπειρίες επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/τριες να αναστοχαστούν αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (περιλαμβάνοντας ακαδημαϊκές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές πρακτικές) με σκοπό τη βελτίωση του μαθητή με αναπηρία, μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία για το πώς πήγε ένα μάθημα ή μία δραστηριότητα για τον συγκεκριμένο μαθητή. Συγκεκριμένα, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν την επίδραση στη μάθηση σε πολλαπλά επίπεδα, με την ενσωμάτωση αλλαγών που βασίζεται στην ανάλυση μιας κατάστασης. Μέσω της διαδικασίας αυτής και οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους βελτιώνονται (King, Aquinaga, Brien, Young & Zgonc, 2010).

Συγκεκριμένα, η Elizabeth Jones (2010) διεξήγαγε μία έρευνα προκειμένου να εξετάσει πως ο αναστοχασμός μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη/εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Διεξήγαγε ένα τετραετές πρόγραμμα έρευνας δράσης διερευνώντας τη χρήση των φακέλων σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για δασκάλους ειδικής αγωγής που θα αναλάμβαναν την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι φάκελοι αποτέλεσαν μια προτροπή για προβληματισμό και στοχαστική πρακτική που θα ενίσχυε τον επαγγελματισμό των ειδικών εκπαιδευτικών εκπαίδευσης μέσω της βελτίωσης της πρακτικής τους, την ανάπτυξη μιας θεωρίας της πρακτικής και την αύξηση της σαφήνειας και της

εμπιστοσύνης στο ρόλο τους. Διαπιστώθηκε ότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών θα πρέπει να κριθεί από το αποτέλεσμα για τους ίδιους και τους μαθητές τους και ότι ένας καλά σχεδιασμένος φάκελος μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για μια διαδικασία αναστοχασμού και προβληματισμού με θετικά αποτελέσματα για τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jones, 2010).

Μία θετική εμπειρία κατά την τοποθέτηση σε ένα ειδικό σχολείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να φανερώσει ότι ο αναστοχασμός πάνω σε θετικές εμπειρίες βοηθούν τον/την φοιτητή/τρια να αναγνωρίσει καλές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει στους μαθητές του με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και προσωπικές τους δυνατότητες, ενθαρρύνοντας την αυτοπεποίθησή του. Οι εμπειρίες αυτές μπορούν για παράδειγμα να περιλαμβάνουν την επιτυχία ενός παιδιού στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων επικοινωνίας και να οδηγήσουν σε καλύτερη κατανόηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Sellars, 2009).

4. Αναγκαιότητα έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προκύπτει και από την προηγούμενη θεωρητική ανάλυση, ο αναστοχασμός και η αναστοχαστική σκέψη γενικότερα, αποτελούν ένα σημαντικό χαρακτηριστικό με το οποίο θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/λες, είτε γενικής είτε ειδικής αγωγής, που πολύ σύντομα θα κληθούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις του επαγγέλματός τους. Ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να εξετάζουν συστηματικά το επίπεδο αναστοχασμού και τον τρόπο της αναστοχαστικής σκέψης των φοιτητών/τριών δασκάλων ειδικής αγωγής. Διαφαίνεται μία τάση συγκέντρωσης του βάρους των ερευνών για τον αναστοχασμό που αφορά τους/τις μαθητές/τριες και όχι τους/τις φοιτητές/τριες. Επιπλέον, υπάρχουν και αρκετές έρευνες που επικεντρώνονται στους/στις φοιτητές/τριες δασκάλους/λες γενικής αγωγής. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρείται, αφενός η μετατόπιση του κέντρου βάρους και προς την κατεύθυνση της ειδικής αγωγής, και αφετέρου η επικέντρωση στους/στις φοιτητές/τριες μελλοντικούς/κες δασκάλους.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης σε τεταρτοετείς φοιτήτριες δασκάλες ειδικής αγωγής με βάση αυτοβιογραφίες ατόμων με αυτισμό. Θα γίνει προσπάθεια να

διαπιστωθεί το επίπεδο της αναστοχαστικής τους σκέψης, η πηγή της αναστοχαστικής τους σκέψης (εμπειρία ή γνώσεις ή και τα δύο) καθώς επίσης και ο ρόλος των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων στον τρόπο σκέψης των φοιτητών/τριών. Ο αναστοχασμός θα μπορούσε, επίσης, να οριστεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ως η ικανότητα των υποψηφίων ειδικών εκπαιδευτικών να σκεφτούν το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο, σε μία προσπάθεια αναγνώρισης, επανεξέτασης και κριτικής των αντιλήψεων και πρακτικών τους, με στόχο την αλλαγή τους. Η διαδικασία του αναστοχασμού στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας και του αποτελέσματος της εκπαίδευσης αλλά και στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Οι Harris και Lazar, στον Ευρωπαϊκό φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011, p. 105) τονίζουν τη σπουδαιότητα ύπαρξης ενός κατευθυνόμενου αναστοχασμού και λένε ότι: «θα είναι δύσκολο να προσφέρουμε οποιαδήποτε πρόκληση στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς αν δεν γνωρίζουμε πρώτα σε ποιο επίπεδο βρίσκονται».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι για τη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθήθηκε το μοντέλο της επιστημοσύνης της διδασκαλίας (SoFT) των Kreber και Cranton, οι οποίες χρησιμοποίησαν τη θεωρία του Jack Mezirow's (1991) για τη μετασχηματιστική μάθηση ως εννοιολογικό πλαίσιο. Οι ερευνητικοί στόχοι που τίθενται προς διερεύνηση στην παρούσα έρευνα, αναφέρονται αναλυτικά λίγο πιο κάτω στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Συμμετέχουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 τεταρτοετείς φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι συγκεκριμένες φοιτήτριες ήταν όλες όσες επέλεξαν το μάθημα επιλογής «Αναλυτικά Προγράμματα για μαθητές με αυτισμό» του όγδοου εξαμήνου σπουδών. Οι συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα είχαν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά:

1. Ήταν εγγεγραμμένες στο συγκεκριμένο μάθημα επιλογής.
2. Είχαν προηγούμενη γνώση για τον αυτισμό, δεδομένου ότι βρίσκονταν στο τέταρτο έτος των σπουδών τους και είχαν ήδη παρακολουθήσει άλλο ένα τουλάχιστον μάθημα για τη συγκεκριμένη αναπηρία. Συγκεκριμένα, στο Πρόγραμμα Σπουδών τους, περιλαμβάνονται ένα υποχρεωτικό μάθημα σε σχέση με τον αυτισμό: «Το φάσμα του Αυτισμού» και δύο μαθήματα επιλογής: «Σύγχρονα Διδακτικά Μοντέλα για Παιδιά με Αυτισμό» καθώς και «Διδασκαλία Κοινωνικής Κατανόησης σε Παιδιά με Αυτισμό».
3. Το μάθημα επιλογής που επέλεξαν περιελάμβανε την κατασκευή υλικού για μαθητές με αυτισμό, γεγονός που τους πρόσφερε επιπλέον γνώσεις για τη διδασκαλία ατόμων με αυτισμό.
4. Όλες οι συμμετέχουσες είχαν εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες μέσω της Πρακτικής τους Άσκησης που πραγματοποιήθηκε στο τέταρτο έτος σπουδών και ένα ποσοστό από αυτές είχε εμπειρία με άτομα με αυτισμό.

Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχουσών ήταν 22,9 έτη. 16 από τις 20 συμμετέχουσες (80%) ήταν στο όγδοο εξάμηνο των σπουδών τους. Οι δύο από τις 20 (10%) βρίσκονταν στο δέκατο εξάμηνο των σπουδών τους. Η μία από τις 20 (5%) βρίσκονταν στο 14^ο εξάμηνο των σπουδών της και μία ακόμη (5%) βρίσκονταν στο έκτο εξάμηνο των σπουδών της. Επιπλέον, καμία από τις συμμετέχουσες δε διέθετε κάποιο άλλο πτυχίο.

Αναφορικά με την εμπειρία των συμμετεχουσών με άτομα με αυτισμό η εικόνα που διαμορφώθηκε ήταν η εξής: οι 14 από τις 20 συμμετέχουσες (70%) δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αυτισμό, ενώ οι υπόλοιπες έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%) είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αυτισμό σε κάποιο πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, δύο συμμετέχουσες, απέκτησαν εμπειρία με

άτομα με αυτισμό κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Άλλες δύο συμμετέχουσες απέκτησαν εμπειρία με άτομα με αυτισμό μέσα στο φιλικό τους περιβάλλον. Μία συμμετέχουσα απέκτησε εμπειρία με άτομα με αυτισμό στο πλαίσιο ενός κέντρου αποκατάστασης και άλλη μία στο πλαίσιο μιας κατασκήνωσης.

Σε ό,τι αφορά τα μαθήματα που παρακολούθησαν οι συμμετέχουσες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, η πλειοψηφία παρακολούθησε και τα τρία μαθήματα. Αναλυτικότερα, εννέα από τις 20 συμμετέχουσες (45%) παρακολούθησαν και τα τρία μαθήματα (ένα υποχρεωτικό και δύο επιλογής). Άλλο ένα υψηλό ποσοστό, οκτώ από τις 20 συμμετέχουσες (40%), παρακολούθησε δύο μαθήματα (ένα υποχρεωτικό και ένα επιλογής). Τέλος, μόνο τρεις από τις 20 συμμετέχουσες (15%), παρακολούθησαν μόνο το υποχρεωτικό μάθημα.

2. Στόχοι της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι φοιτήτριες επηρεάζονται από τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ίδιων των ατόμων με αυτισμό, προκειμένου να απαντήσουν στα φύλλα αναστοχασμού και να μελετηθεί το επίπεδο αναστοχασμού τους. Προκειμένου να επιτευχθούν ο σκοπός της έρευνας και η διερεύνηση όλων των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Η επιλογή και η εφαρμογή αυτής της ερευνητικής μεθόδου κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη διότι η ποιοτική έρευνα επιχειρεί να ανακαλύψει τη σημασία που προσδίδουν οι ίδιες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις πραγματικές καταστάσεις για συγκεκριμένα θέματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Mason, 2003).

Οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας μελέτης είναι οι εξής:

1. Να διερευνηθεί κατά πόσο οι φοιτήτριες λαμβάνουν υπόψη τους τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό, προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις των τριών φύλλων αναστοχασμού.
2. Να διερευνηθεί το επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης των τεταρτοετών φοιτητριών δασκάλων ειδικής αγωγής.
3. Να διερευνηθεί η βάση των απαντήσεων των φοιτητριών (οι γνώσεις τους, οι εμπειρίες τους ή ο συνδυασμός τους).

3. Ανάπτυξη ερευνητικού εργαλείου

Ένας τρόπος εξασφάλισης των μέσων συλλογής των δεδομένων είναι αυτός κατά τον οποίο ο ίδιος ο ερευνητής κατασκευάζει αυτοσχέδια μέσα, ειδικώς για το σκοπό της έρευνάς του (Bell, 1999). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, για να κατασκευαστεί το ερευνητικό εργαλείο - τα τρία φύλλα αναστοχασμού - ακολουθήθηκε το μοντέλο που πρότειναν οι Kreber και Cranton (Kreber 1999; Kreber & Cranton 2000) χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Jack Mezirow's (1992), όπως έχει περιγραφεί στο θεωρητικό κεφάλαιο. Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διατυπωθούν οι ερωτήσεις των φύλλων με στόχο να εξεταστεί κάθε φορά διαφορετικό επίπεδο αναστοχασμού.

Κάθε ένα από τα τρία φύλλα αναστοχασμού αποτελούνταν από τρία διακριτά μέρη. Το πρώτο μέρος και στα τρία φύλλα αναστοχασμού ήταν το ίδιο και αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία της κάθε φοιτήτριας. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να συμπληρώσουν: α.) το φύλο β.) την ημερομηνία γέννησης, γ.) το εξάμηνο σπουδών, δ.) εάν διέθεταν άλλο πτυχίο και ποιο, ε.) εάν είχαν εμπειρία με άτομο με αυτισμό και σε ποιο πλαίσιο συγκεκριμένα (δηλαδή, 1. μέσα στην οικογένεια, 2. στο φιλικό περιβάλλον, 3. στο μάθημα της Πρακτικής Άσκησης, 4. σε κατασκήνωση και 5. καμία) και στ.) εάν είχαν παρακολουθήσει άλλα μαθήματα για τον Αυτισμό στη διάρκεια των σπουδών τους και ποια.

Το δεύτερο μέρος ήταν διαφορετικό στα τρία φύλλα αναστοχασμού και αποτελούνταν από αποσπάσματα προερχόμενα από αυτοβιογραφίες ατόμων με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα της Temple Grandin, (1995) της Therese Lollife (1992) και της Clare Sainsbury (2004). Τα αποσπάσματα αυτών των αυτοβιογραφιών αποτέλεσαν το δεύτερο μέρος των φύλλων αναστοχασμού και ήταν διαφορετικά σε καθένα από αυτά. Η επιλογή των αποσπασμάτων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε φορά αυτά να συνδέονται με τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους και κατά συνέπεια και στο επίπεδο του αναστοχασμού που κάθε φορά διερευνόταν. Είχαν την ευκαιρία να διαμορφώσουν τις απαντήσεις τους και να τις διατυπώσουν ανάλογα, με βάση τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό

Το τρίτο μέρος των φύλλων αποτελούνταν από τις ερωτήσεις και ήταν διαφορετικό στα τρία φύλλα αναστοχασμού. Οι ερωτήσεις των φύλλων αναστοχασμού ήταν ανοικτού τύπου και οι φοιτήτριες κλήθηκαν να εκθέσουν τις απόψεις τους. Είχαν τη δυνατότητα να στηριχτούν στις γνώσεις τους για τα άτομα

με αυτισμό, που κατάφεραν να αποκομίσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, μέσα από τα τρία μαθήματα του προγράμματος σπουδών (που έχουν προαναφερθεί). Μπορούσαν, επίσης, να στηρίξουν τις απαντήσεις τους σε πιθανή σχετική εμπειρία που είχαν ή σε συνδυασμό αυτών (γνώσεις και εμπειρία).

Δεδομένου ότι ο αναστοχασμός επικεντρώνεται στην εμπειρία και στις γνώσεις, ζητήθηκε από τις υποψήφιες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αναστοχαστούν πάνω στην Πρακτική τους Άσκηση (που αποτελεί τμήμα του προγράμματος σπουδών τους) και γενικότερα την επαφή τους με άτομα με αυτισμό, τις γνώσεις τους για τον αυτισμό με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της σχολής τους καθώς και τα αποσπάσματα από αυτοβιογραφίες ατόμων με αυτισμό που συνόδευαν τα φύλλα αναστοχασμού τους.

Με τον τρόπο αυτό αναπτύχθηκαν τα τρία φύλλα αναστοχασμού που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα και μοιράστηκαν στις φοιτήτριες.

Φύλλο αναστοχασμού-1

Αναλυτικότερα το φύλλο αναστοχασμού-1, περιείχε συνολικά έξι αποσπάσματα. Δύο της Temple Grandin, δύο της Clare Sainsbury και δύο της Therese Jolliffe. Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα (παράρτημα, σελ 117) επιλέχθηκαν για το φύλλο αναστοχασμού-1, διότι σε αυτά, τα άτομα με αυτισμό περιγράφουν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Επιπλέον, τα αποσπάσματα αυτά θεωρήθηκαν ότι ανταποκρίνονται κατάλληλα στις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του φύλλου. Συνολικά οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου φύλλου ήταν έξι. Οι ερωτήσεις αυτές διαμορφώθηκαν με βάση το μοντέλο των Kreber και Cranton (Kreber 1999; Kreber & Cranton 2000) χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Jack Mezirow's (1992), και ερευνάται το πρώτο επίπεδο του αναστοχασμού- ο αναστοχασμός περιεχομένου. Στο συγκεκριμένο επίπεδο γίνεται απλώς μια περιγραφή του προβλήματος και πως συνήθως επιλύεται από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ο αναστοχασμός περιεχομένου είναι μία διαδικασία στην οποία «οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν τους λόγους ή την αιτιολόγηση των πεποιθήσεών τους, αλλά απλά χρησιμοποιούν τις πεποιθήσεις τους για να κάνουν την ερμηνεία τους» (Mezirow 1991, p. 107). Με άλλα λόγια, εάν η γνώση τους είναι έγκυρη δεν αποτελεί ερώτηση που τίθεται στη διαδικασία της αναστοχαστικής σκέψης περιεχομένου (Kreber, 2005).

Φύλλο αναστοχασμού-2

Το φύλλο αναστοχασμού-2 περιείχε συνολικά πέντε αποσπάσματα. Δύο της Temple Grandin, δύο της Clare Sainsbury και ένα της Therese Lollife. Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα (παράρτημα, σελ 115) επιλέχθηκαν για το φύλλο αναστοχασμού-2, διότι σε αυτά, τα άτομα με αυτισμό περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και τους τρόπους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους. Επιπλέον τα αποσπάσματα αυτά θεωρήθηκαν ότι ανταποκρίνονται κατάλληλα στις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του φύλλου. Συνολικά οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου φύλλου ήταν πέντε. Οι ερωτήσεις αυτές, διαμορφώθηκαν με βάση το μοντέλο των Kreber και Cranton (Kreber 1999; Kreber & Cranton 2000) χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Jack Mezirow's (1992), και ερευνάται το δεύτερο επίπεδο του αναστοχασμού- ο αναστοχασμός επί της διαδικασίας. Ο αναστοχασμός επί της διαδικασίας εστιάζεται περισσότερο στη μέθοδο ή τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί. Ο Mezirow όρισε τον αναστοχασμό επί της διαδικασίας ως εξής: «η εξέταση του πώς κάποιος επιτελεί τις λειτουργίες της αντίληψης, της σκέψης, της αίσθησης ή της δράσης καθώς και μία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κατά την εκτέλεσή τους.» (Mezirow, 1991, p. 107-108). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον αναστοχασμό επί της διαδικασίας όταν αναστοχάζονται σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση ενός προβλήματος και την καταλληλότητα των χρησιμοποιούμενων προσεγγίσεων: «Πώς μπορώ να το κάνω; Είναι αποτελεσματικές οι στρατηγικές μου;» Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν ένα παράδειγμα του αναστοχασμού επί της διαδικασίας (Mezirow, 1991, p. 105).

Φύλλο αναστοχασμού-3

Το φύλλο αναστοχασμού-3 περιείχε συνολικά έξι αποσπάσματα. Τρία της Clare Sainsbury και τρία της Therese Lollife. Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα (παράρτημα, σελ 118) επιλέχθηκαν για το φύλλο αναστοχασμού-3, διότι σε αυτά, περιγράφονται οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι τρόποι προσέγγισης των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με αυτισμό. Επιπλέον τα αποσπάσματα αυτά θεωρήθηκαν ότι ανταποκρίνονται κατάλληλα στις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του φύλλου. Συνολικά οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου φύλλου ήταν τρεις. Οι ερωτήσεις αυτές διαμορφώθηκαν με βάση το μοντέλο των Kreber και Cranton (Kreber 1999; Kreber & Cranton 2000) χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Jack

Mezirow's (1992), και ερευνάται το τρίτο επίπεδο του αναστοχασμού- ο αναστοχασμός επί των συλλογισμών. Όταν κάποιος ασχολείται με τον αναστοχασμό βάσει συλλογισμών, αναρωτιέται γιατί αντιλαμβάνεται, σκέφτεται, αισθάνεται και πράττει με το συγκεκριμένο κάθε φορά τρόπο. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες θα ασχοληθούν με τον αναστοχασμό και θα ρωτήσουν «γιατί έχει σημασία που παρακολουθώ αυτό το πρόβλημα- έχει σημασία που επέλεξα το συγκεκριμένο πρόβλημα- υπάρχει εναλλακτική;» (Kreber, 1999, 2005). Ο αναστοχασμός βάσει συλλογισμών θεωρείται ως το υψηλότερο επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης.

4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι φοιτήτριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν διαδοχικά τα φύλλα αναστοχασμού σε διαστήματα που απείχαν μεταξύ τους τρεις εβδομάδες. Κάθε φορά τους δινόταν καταληκτική ημερομηνία παράδοσης των φύλλων, ενώ είχαν στη διάθεσή τους έως μία εβδομάδα για να συμπληρώσουν το κάθε ένα από αυτά. Τα φύλλα αποστέλλονταν στην ερευνήτρια σε ηλεκτρονική μορφή. Στη συνέχεια, γινόταν η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων ανά φύλλο και ανά ερώτηση. Ακολουθούσε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων σε θεματικές κατηγορίες. Στο τέλος της συλλογής των δεδομένων η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της συνολικά 60 φύλλα αναστοχασμού στα οποία εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση δεδομένων, τα αποτελέσματα των οποίων θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν τα ερωτήματα που σχετίζονται με το “Γιατί;” και το “Πώς;” των φαινομένων (Avis, 2003). Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθήματα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχο της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση τους. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν. Ταυτόχρονα, η ποιοτική έρευνα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην δυναμική διάσταση των φαινομένων. Παρέχει τη δυνατότητα να περιγράψουν λεπτομερώς οι διαδικασίες που συγκροτούν μια

κοινωνική κατάσταση επιτρέποντας να διατυπωθούν υποθέσεις ως προς την ερμηνεία της (Burnard, 2004).

Παρόλο που η συμπλήρωση των τριών φύλλων αναστοχασμού ήταν υποχρεωτική, ωστόσο αυτά δεν χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των φοιτητριών στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη. Αυτό έγινε προκειμένου η αξιολόγηση να αποτελέσει από τη μία κίνητρο έγκαιρης συμπλήρωσης των φύλλων, αλλά αυτό να μην τις επηρεάσει ως προς την αναστοχαστική τους σκέψη. Οι φοιτήτριες ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους και τις προσωπικές σκέψεις και απόψεις τους, με όποιον τρόπο κι αν αυτές έχουν διαμορφωθεί όπως γνώσεις, εμπειρία ή συνδυασμός αυτών. Οι συνολικά 14 ερωτήσεις τους βοήθησαν να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους προσωπικές εμπειρίες, γνώσεις αλλά και να τις συνδυάσουν και να τις συγκρίνουν με τις αυτοβιογραφίες των ατόμων με αυτισμό που συνόδευαν τα φύλλα τους.

5. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μέθοδο η ερευνήτρια μπορεί να ξεκινήσει από τη δημιουργία κατηγοριών, οι οποίες στηρίζονται αρχικά σε μια γενική θεώρηση των δεδομένων και στη συνέχεια να προχωρήσει στη διαδικασία λεπτομερέστερης κωδικοποίησης (Breakwell, Hammond, Fife-Schaw & Smith, 2006). Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να αποσπάσει βασικά ζητήματα που απορρέουν από τα δεδομένα, εκλαμβάνοντάς τα σαν σύνολο και όχι σαν μεμονωμένα στοιχεία. Συνεπώς, στη θεματική ανάλυση οι κατηγορίες δημιουργούνται μέσα από τη γενικότερη αντίληψη που εισπράττει η ερευνήτρια από τα δεδομένα, τα οποία μετά από λεπτομερή ανάλυση οδηγούν στη δημιουργία υποκατηγοριών. Η προσέγγιση αυτή ενδείκνυται περισσότερο στις περιπτώσεις όπου η ερευνήτρια έχει ήδη μια διαμορφωμένη εικόνα για το τι ερευνά στα δεδομένα (Dey, 1993).

Επιπλέον, στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η ανάλυση περιεχομένου. Σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση του κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου, που είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική για τη μελέτη περιεχομένου, επιτρέπει τη συστηματική διερεύνησή του. Η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Πρόκειται

για μια τυποποιημένη μέθοδο που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και ως εκ τούτου, αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων. Αυτό συνεπάγεται ότι α) το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά, β) ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές και γ) ότι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα (Κυριαζή, 2002).

Οι Miles και Haberman (1994) υποστηρίζουν ότι η ποιοτική έρευνα έχει να κάνει με λέξεις, όχι με αριθμούς. «Οι λέξεις είναι ‘παχύτερες’ από τους αριθμούς και συνήθως έχουν πολλαπλές σημασίες [...] Η πρόκληση είναι να είναι κανείς εξαιρετικά προσεκτικός με τους στόχους της έρευνας και τους εννοιολογικούς φακούς που θα φορέσει – αφήνοντας ταυτόχρονα τον εαυτό του ανοικτό σε πράγματα που δεν γνώριζε ή δεν περίμενε» (Miles & Haberman, 1994, σ.56). Η ερευνήτρια έχοντας επίγνωση των προβλημάτων και των απαιτήσεων αυτού του είδους της ανάλυσης, βασίστηκε στην ανάγνωση των απαντήσεων των συμμετεχουσών προκειμένου να γίνει η αναγνώριση και ο προσδιορισμός των κατηγοριών και των αλληλοσυνδέσεών τους.

Με τον τρόπο αυτό, συλλέχθηκε ένα γλωσσικό υλικό, το οποίο έπρεπε να μετασχηματιστεί σε ποσοτικά δεδομένα. Έγινε η ανάλυση περιεχομένου και κατηγοριοποιήθηκε όλο το γλωσσικό υλικό. Επιχειρήθηκε η κατά το δυνατόν πληρέστερη ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των φύλλων αναστοχασμού. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν οι θεματικές κατηγορίες της κάθε ερώτησης.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, οι προσωπικές επιδράσεις της ερευνήτριας εξουδετερώθηκαν, δεδομένου ότι δεν υπήρχε προσωπική επαφή με τις φοιτήτριες, ώστε να επηρεάζεται αναφορικά με τις απαντήσεις τους. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες έστειλαν με e-mail συμπληρωμένα τα φύλλα. Οι απαντήσεις των τριών φύλλων κωδικοποιήθηκαν με τη μορφή: «1.25». Συγκεκριμένα, ο αριθμός «1» αναφέρεται στην 1^ο φοιτήτρια με βάση την αλφαβητική σειρά των ονομάτων του συνόλου του δείγματος. Ο αριθμός «2» αναφέρεται στο 2^ο φύλλο αναστοχασμού που δόθηκε

κατά σειρά στις φοιτήτριες και τέλος, ο αριθμός «5», αναφέρεται στην 5^η ερώτηση του συγκεκριμένου φύλου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

A1. Ερώτηση 1/ Φύλλο Αναστοχασμού-1

Στην 1^η ερώτηση του φύλλου 1 «Υπάρχει σύνδεση σε αυτές τις προσωπικές αναφορές και ό,σα ήδη γνωρίζεις για τον αυτισμό από την προσωπική μελέτη και την εμπειρία σου;», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 12 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: κοινωνικότητα, επικοινωνία, αυτιστική μοναχικότητα, φαντασία, συναισθήματα, εμμονές, προβληματικές συμπεριφορές, αδυναμία στην κατανόηση και στην τήρηση των κανόνων, αισθητηριακές ιδιαιτερότητες, στερεοτυπίες, προσκόλληση στα αντικείμενα και γνωστικά χαρακτηριστικά. Όλες οι παραπάνω θεματικές κατηγορίες αναφέρονται στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό, όπως προκύπτουν από τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού αλλά και από τις γνώσεις καθώς και τις εμπειρίες των φοιτητριών που συμμετέχουν στην έρευνα.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά που συνδέουν τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα και τις γνώσεις των φοιτητριών

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
1. Κοινωνικότητα	90
2. Επικοινωνία	85
3. Αυτιστική μοναχικότητα	55
4. Φαντασία	45
5. Συναισθήματα	40
6. Εμμονές	30
7. Προβληματικές συμπεριφορές	30
8. Αδυναμία στην κατανόηση και τήρηση κανόνων	30
9. Αισθητηριακές ιδιαιτερότητες	25
10. Στερεοτυπίες	25
11. Προσκόλληση σε αντικείμενα	25
12. Γνωστικά χαρακτηριστικά	5

Η βασικότερη θεματική κατηγορία στις απαντήσεις, είναι αυτή της δυσκολίας των ατόμων με αυτισμό στην κοινωνική αλληλεπίδραση, που θεωρείται ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της διαταραχής. Πιο συγκεκριμένα οι 18 από τις 20 συμμετέχουσες (90%) θεωρούν το έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση ως το βασικότερο σημείο σύνδεσης των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων και των προσωπικών τους γνώσεων.

«Το αυτιστικό παιδί είναι σε πολλές περιπτώσεις αντικοινωνικό και δυσκολεύεται να κατανοήσει και να διαχειριστεί τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (όπως και στις αναφορές της Sainbury)»
(1.11)

«Τα αυτιστικά παιδιά δεν είναι ότι δεν θέλουν να κάνουν φιλίες, απλώς δεν γνωρίζουν τον τρόπο να δημιουργήσουν κοινωνικές επαφές και έτσι αποτυγχάνουν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων.»
(4.11)

«[...] η πολλές φορές ακατάλληλη, ίσως ανώριμη, κοινωνική αλληλεπίδραση, η μονομερής κοινωνική αλληλεπίδραση.» (18.11)

Οι δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή τείνουν να συντρέχουν με δυσκολίες στην επικοινωνία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Στην παρούσα έρευνα οι 17 από τις 20 συμμετέχουσες (85%) θεωρούν τη δυσκολία στην επικοινωνία ως ακόμη ένα από τα βασικά σημεία σύνδεσης των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων και των προσωπικών τους γνώσεων.

«[...] δεν γνωρίζουν τον τρόπο να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους» (4.11)

«[...] διαταραχή της επικοινωνίας, τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό καθυστερούν στην ανάπτυξη της ομιλίας ή δεν μιλάνε καθόλου και πολλές φορές αδυνατούν να καταλάβουν την πραγματολογική διάσταση των λεγόμενων των άλλων για αυτό ίσως δεν επιθυμούν και επιδιώκουν την επικοινωνία» (8.11)

Μία από τις θεματικές κατηγορίες που αναφέρθηκε σε μεγάλο ποσοστό στις απαντήσεις των συμμετεχουσών είναι η αυτιστική μοναχικότητα που βιώνουν τα συγκεκριμένα άτομα που αναφέρθηκε από 11 φοιτήτριες (55%).

«Ο κρυφός εσωτερικός κόσμος, τον οποίο πλάθουν και μέσα στον οποίο ζουν αποκαλύπτεται μέσα από τις αυτοβιογραφίες και τις αναφορές που παρατίθενται» (10.11)

«είναι κλεισμένα στον εαυτό τους και προτιμούν να μένουν μόνα από το να συναναστρέφονται με άλλους» (13.11)

Ένα ακόμα υψηλό ποσοστό συμμετεχουσών ανέφεραν τις δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό στον τομέα της φαντασίας. Συγκεκριμένα οι εννέα από τις 20 (45%), θεωρούν εξίσου σημαντική αυτή την πλευρά της αυτιστικής συμπεριφοράς ως ένα ακόμη σημείο σύνδεσης των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων και των προσωπικών τους γνώσεων.

«πολλά παιδιά με αυτισμό, προτιμούν να παίζουν μόνο τους, καθώς αδυνατούν να ακολουθήσουν τους κανόνες των παιχνιδιών και να πάρουν το συμβολικό ρόλο που χρειάζεται.» (14.11)

«Μέσα από την μαρτυρία της Therese Jolliffe, στο πλαίσιο της διαταραχής στην φαντασία, παρουσιάζεται -ένα από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά που συναντώνται στον αυτισμό», «και την αδυναμία για συμβολική σκέψη – η οποία είναι απαραίτητη για το συμβολικό παιχνίδι (15.11)

«ενώ διακατέχονται από τη βασανιστική επιθυμία του αμετάβλητου σχετικά με την αλλαγή της θέσης, προσώπων, ωραρίου, θέσης αντικειμένων και προγράμματος» (17.11)

Μια ακόμη θεματική κατηγορία που συγκέντρωσε υψηλό ποσοστό, είναι η κατηγορία που αφορά στη δυσκολία των ατόμων με αυτισμό να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς επίσης και να τα διαχειρίζονται. Πιο συγκεκριμένα, οχτώ από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (40%), αναφέρθηκαν στον τομέα των συναισθημάτων.

«[...] καθώς δεν μπορούν να εξωτερικεύσουν όλα αυτά που νιώθουν» (3.11)

«Η πίστη πως δεν δείχνουν συναισθήματα οφείλεται στο γεγονός πως δεν μπορούν να μοιράζονται τα όσα νιώθουν (ντροπή, αμηχανία έκπληξη).» (10.11)

«Τα αυτιστικά παιδιά εκφράζουν λίγα συναισθήματα κυρίως θλίψη, ντροπή έκπληξη.» (12.11)

Το τρίτο κατά σειρά έλλειμμα της τριάδας των διαταραχών, της φαντασίας, μπορεί να περιλαμβάνει και άλλα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό, όπως για παράδειγμα τις εμμονές, τις στερεοτυπίες ή την προσκόλληση σε αντικείμενα

(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%), αναφέρθηκαν στις εμμονές των ατόμων με αυτισμό.

«Το παιδί με αυτισμό παρουσιάζει κάποιες εμμονές όπως και το παιδί που του άρεσε να μαζεύει καπάκια» (1.11)

«[...] όπου το παιδί που συνόδευα μάζευε μανιωδώς τα πλαστικά κουταλάκια που χρησιμοποιούσαμε για να τρώμε το απογευματινό» (7.11)

«η εμμονή με θέματα ή αντικείμενα ή γενικότερα με συστήματα.» (15.11)

Επίσης, πέντε από τις 20 (25%), αναφέρθηκαν στις στερεοτυπίες ως ένα από τα σημεία σύνδεσης των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων και των προσωπικών τους γνώσεων. Τέλος, αναφορικά με το πεδίο της φαντασίας, πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), έκαναν αναφορά στην προσκόλληση των συγκεκριμένων ατόμων με τα αντικείμενα.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες (95%), εξαιρουμένης μιας, στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι 12 από τις 20 φοιτήτριες (70%), χρησιμοποίησαν όλα ή μερικά από τα αποσπάσματα στις απαντήσεις τους με βάση τις συγκεκριμένες αναφορές των ατόμων με αυτισμό.

«Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό που αναφέρεται: «...δεν έχω ακόμη κάποιον φίλο αν και η αλήθεια είναι ότι δεν έχω την επιθυμία να έχω κάποιον» Clare Sainsbury» (14.11)

«Μέσα από την μαρτυρία της Therese Jollife, στο πλαίσιο της διαταραχής στην φαντασία, παρουσιάζεται -ένα από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά» (15.11)

«[...] (όπως στην περίπτωση του δεύτερου παραδείγματος), η προσήλωση σε συγκεκριμένα θέματα και αντικείμενα (π.χ. στο παράδειγμα με τα καπάκια από τα κουτάκια με τις καραμέλες)» (18.11)

«Συγκεκριμένα στις προσωπικές αναφορές 1 και 2 παρατηρείται [...]» (19.11)

Προκειμένου να απαντήσουν στην ερώτηση, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν εκτός από τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα και τις γνώσεις τους. Η βάση των γνώσεων τους θα μπορούσε να ήταν η προσωπική μελέτη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, η εμπειρία με άτομα με αυτισμό ή και τα δύο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων, έδειξαν ότι έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%) είχαν ως βάση των γνώσεών τους μόνο την προσωπική τους μελέτη. Πέντε συμμετέχουσες (25%) έκαναν αναφορά στην προσωπική τους μελέτη και εμπειρία ενώ καμία από αυτές δε χρησιμοποίησε μόνο την εμπειρία της.

A2. Ερώτηση 2/ Φύλλο Αναστοχασμού-1

Η 2^η ερώτηση του φύλλου 1 «*Διαβάζοντας αυτές τις προσωπικές αναφορές ποιες μεθόδους θα επέλεγες για να διδάξεις σε παιδιά με αυτισμό; Ποια μέθοδο θεωρείς ως πιο σημαντική για τη διδασκαλία σου;*», αποτελείται από δύο διακριτά σκέλη. Από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 14 θεματικές περιοχές-κατηγορίες για το πρώτο σκέλος της ερώτησης: διδασκαλία κατά περίπτωση, Κοινωνικές Ιστορίες, δομημένη διδασκαλία, εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία αυτοδιαχείρισης, το παιχνίδι, διδασκαλία με οπτικό υλικό, ανάλυση έργου, άμεση διδασκαλία, διδασκαλία μέσω συνομηλίκων, διδασκαλία καίριων δεξιοτήτων, διδασκαλία βασισμένη στα ενδιαφέροντα του παιδιού, δασκαλοκεντρική μέθοδος και σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών. Από τις απαντήσεις του δεύτερου σκέλους της ερώτησης, προέκυψαν οχτώ θεματικές περιοχές-κατηγορίες, οι οποίες και θα αναλυθούν λίγο πιο κάτω.

Πίνακας 2: Επιλογή μεθόδων για διδασκαλία σε άτομα με αυτισμό

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1. Διδασκαλία κατά περίπτωση	55
2. Κοινωνικές Ιστορίες	45
3. Δομημένη διδασκαλία	40
4. Εξατομικευμένη διδασκαλία	40
5. Διδασκαλία αυτοδιαχείρισης	35
6. Παιχνίδι	30
7. Διδασκαλία με οπτικό υλικό	15
8. Ανάλυση έργου	15
9. Άμεση διδασκαλία	15
10. Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων	15
11. Διδασκαλία καίριων δεξιοτήτων	10
12. Διδασκαλία βασισμένη στα ενδιαφέροντά του παιδιού	10
13. Δασκαλοκεντρική μέθοδος	10
14. Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών	5

Η πιο συχνά αναφερόμενη μέθοδος είναι αυτή της διδασκαλίας κατά περίσταση. Πιο συγκεκριμένα από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες, οι 11 από αυτές (55%) έκαναν αναφορά στη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, ενώ οι έξι από αυτές την ξεχώρισαν από τις άλλες μεθόδους που ανέφεραν, ως την πιο σημαντική. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι τέσσερις από τις έξι συμμετέχουσες που ανέφεραν την διδασκαλία κατά περίσταση ως τη σημαντικότερη μέθοδο διδασκαλίας για παιδιά με αυτισμό, τη συνέδεσαν και την αιτιολόγησαν με βάση συγκεκριμένες προσωπικές αναφορές των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων του φύλλου αναστοχασμού.

«Θα επέλεγα αρχικά τη διδασκαλία κατά περίσταση καθώς γίνεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού και δεν ανατρέπει την καθημερινή του ρουτίνα.» (8.12)

«Μια ακόμη μέθοδος, είναι η διδασκαλία κατά περίσταση. Η διδασκαλία αυτή, μπορεί να εφαρμοστεί από την προσχολική ηλικία, μέχρι και την ενήλικη ζωή. Το θετικό αυτής της μεθόδου, είναι ότι πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον/ στην καθημερινή ρουτίνα.» (18.12)

Μία άλλη συχνά αναφερόμενη μέθοδος είναι αυτή των Κοινωνικών Ιστοριών. Οι εννέα από τις 20 φοιτήτριες (45%) θεώρησαν ότι είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο, πιθανόν να ερμηνεύεται αφενός από την διδασκαλία των καθηγητών του τμήματος, αφετέρου από την προσωπική μελέτη και εμπειρία των συμμετεχουσών. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι πολλές από αυτές ανέφεραν τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας ως την πλέον καταλληλότερη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό, έχοντας μάλιστα ορισμένες από αυτές ως εφόρμηση τις προσωπικές αναφορές των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων του φύλλου αναστοχασμού.

«Στο τελευταίο απόσπασμα βλέπουμε ότι προκύπτει προβληματική συμπεριφορά εξαιτίας μιας εμμονής [...] επίσης οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να αποφέρουν θετικά αποτελέσματα. Η διαδικασία ανάπτυξης κοινωνικών ιστοριών έχει ως στόχο, μεταξύ άλλων, την μείωση μη επιθυμητών συμπεριφορών και την πρόληψη άσχημων αντιδράσεων.» (10.12)

«στην τελευταία αυτοβιογραφία [...] επίσης κατάλληλες θεωρούνται και οι κοινωνικές ιστορίες εφόσον με τη διδασκαλία τους μπορούμε να πετύχουμε την πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών και τη μείωση μη επιθυμητών συμπεριφορών.» (12.12)

Στην τρίτη θέση, με βάση το ποσοστό που συγκέντρωσαν, δύο πολύ σημαντικές διδακτικές μεθόδους. Η μία είναι η δομημένη διδασκαλία (δόμηση του χώρου, του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, του ατομικού συστήματος εργασίας και των δραστηριοτήτων). Η άλλη, είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, που πιθανόν να εμπεριέχεται ως ένα βαθμό στη δομημένη διδασκαλία, αλλά παρόλα αυτά θεωρήθηκε χρήσιμο να γίνει η κατάταξή τους ως δύο διαφορετικές θεματικές κατηγορίες, λόγω των συχνών αναφορών που έκαναν οι συμμετέχουσες σε αυτές ως διακριτές μεθόδους. Ίσως το γεγονός ότι η μία μέθοδος διδασκαλίας εμπεριέχεται ως ένα βαθμό στην άλλη, να εξηγεί το γεγονός ότι δεν συγκέντρωσαν σε σύνολο το μέγιστο ποσοστό. Αν, για παράδειγμα, κατατασσόταν ως μία θεματική κατηγορία τότε οι συμμετέχουσες που θα αναφέρονταν σε αυτή θα ήταν συνολικά 13 από τις 20 (65%).

Ωστόσο, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν στην παρούσα έρευνα δύο διακριτές θεματικές κατηγορίες, η καθεμιά από τις οποίες αναφέρθηκε από οκτώ φοιτήτριες (40%). Πιο συγκεκριμένα για τη δομημένη διδασκαλία έγιναν αναφορές όπως:

«Η Δομημένη διδασκαλία παρέχει στους μαθητές με αυτισμό ένα σωστά οργανωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα βασισμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή.» (14.12)

«Θεωρούμε πολύ σημαντική την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, μιας και για τα άτομα με αυτισμό είναι αναγκαίο να αισθάνονται ότι όλα είναι σε "τάξη" και να έχουν μια συνέπεια, η οποία να διατηρείται κατά τη διάρκεια της ημέρας» (18.12)

Από την άλλη πλευρά, για την εξατομικευμένη διδασκαλία έγιναν αναφορές, όπως για παράδειγμα:

«Η μέθοδος που θα χρησιμοποιούσα για την εκάστοτε διδασκαλία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως: από το αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή, την ηλικία του μαθητή, τα ενδιαφέροντα του, το επίπεδο της

λειτουργικότητας του, το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρόκειται να γίνει η διδασκαλία, οι ιδιαίτερες ικανότητες του μαθητή, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του, από το επίπεδο της αυτονομίας που κατέχει.» (15.12)

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι δύο από τις οκτώ συμμετέχουσες που ανέφεραν τη δομημένη μέθοδο διδασκαλίας, δεν ανέφεραν στις απαντήσεις τους καμία άλλη μέθοδο ως κατάλληλη για διδασκαλία παιδιών με αυτισμό. Αρκέστηκαν μόνο στο να κάνουν μία περιορισμένη περιγραφή της συγκεκριμένη μεθόδου (TEACCH).

«Μία ιδιαίτερα γνωστή και διαδεδομένη μέθοδος , είναι η μέθοδος TEACCH η οποία αποτελεί ένα πρόγραμμα εναλλακτικής εκπαίδευσης [...]» (6.12)

«Μία αξιόλογη και ευρέως αποδεκτή μέθοδος , είναι η μέθοδος TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) [...]» (17.12)

Στη συνέχεια ακολουθεί η διδασκαλία αυτοδιαχείρισης. Πιο συγκεκριμένα, επτά συμμετέχουσες (35%) έκαναν αναφορά στη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Η μέθοδος της αυτοδιαχείρισης αναφέρθηκε από τις φοιτήτριες, ως επί το πλείστον για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ή της αποτροπής τέτοιου είδους συμπεριφορών.

«Για αυτό το λόγο η κατάλληλη μορφή διδασκαλίας είναι η διδασκαλία αυτοδιαχείρισης η οποία καλείται να συμβάλλει στην πρόληψη δύσκολων συμπεριφορών με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού.» (4.12)

«Η διδασκαλία αυτοδιαχείρισης εστιάζει στα θετικά σημεία και συμβάλλει στην πρόληψη δύσκολων συμπεριφορών. Μέσα από την συγκεκριμένη διδασκαλία το παιδί αποκτά αυτοεκτίμηση και μαθαίνει τον εαυτό του καλύτερα.» (10.12)

Έξι φοιτήτριες (30%), θεώρησαν το παιχνίδι (μοναχικό, παράλληλο και συντροφικό) ως μία από τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας.

«Η κατάλληλη διδασκαλία στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί θα έρθει σταδιακά πιο κοντά

με τους συμμαθητές του με απώτερο σκοπό την κοινωνικοποίηση του και τη δημιουργία φίλων.» (4.12)

«Η μέθοδος διδασκαλίας που θεωρώ πιο κατάλληλη είναι το παιχνίδι.» (13.12)

Πίνακας 3: Η πιο σημαντική μέθοδος για διδασκαλία παιδιών με αυτισμό

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
1. Διδασκαλία κατά περίσταση	30
2. Δομημένη διδασκαλία	30
3. Καμία διδασκαλία	15
4. Κοινωνικές ιστορίες	10
5. Άμεση διδασκαλία	10
6. Διδασκαλία καίριων δεξιοτήτων	5
7. Μέθοδος αυτοδιαχείρισης	4
8. Παιχνίδι	4

Τέσσερις από τις συμμετέχουσες ανέφεραν από τρεις διδακτικές μεθόδους ως σημαντικές, με βάση κάθε φορά συγκεκριμένα βιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού. Η πλειοψηφία αυτών, συγκεντρώθηκαν στη διδασκαλία κατά περίσταση, στη μέθοδο αυτοδιαχείρισης καθώς και στο παιχνίδι.

A3. Ερώτηση 3/ Φύλλο Αναστοχασμού-1

Η τρίτη ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1, έχει περισσότερο αναστοχαστικό χαρακτήρα και περιεχόμενο, καθώς ζητείται από τις συμμετέχουσες να αναρωτηθούν σχετικά με το εξής «Τι σε οδήγησε να σκεφτείς τις συγκεκριμένες μεθόδους ως τις σημαντικότερες για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό;». Ορισμένες από τις συμμετέχουσες κατάφεραν να αναστοχαστούν επί του θέματος και να απαντήσουν ανάλογα, αναφέροντας μάλιστα πολλούς λόγους για τους οποίους σκέφτηκαν με το συγκεκριμένο τρόπο. Άλλες πάλι, σκέφτηκαν ένα ή δύο λόγους ή αρκέστηκαν απλά στην αναλυτική περιγραφή μιας συγκεκριμένη μεθόδου (TEACCH), όπως για παράδειγμα η έκτη συμμετέχουσα.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών, προέκυψαν 17 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των ατόμων με αυτισμό, η παρέκκλισή τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η αποτελεσματικότητά τους, η ανάγκη για εξατομικευμένο πρόγραμμα, η καλή απτική αντίληψη, η παρέκκλισή στην επικοινωνία, η αυτονομία, η ανάγκη για

δομημένο περιβάλλον, η κινητοποίηση του παιδιού, η θετική επίδραση στην αυτοεικόνα του παιδιού, η μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, η δυνατότητα επαφής δασκάλου-μαθητή, η δυνατότητα πολλών δραστηριοτήτων, η διευκόλυνση της ένταξης, η διευκόλυνση της γενίκευσης των δεξιοτήτων, η ανάγκη για πρώιμη παρέμβαση και οι γνώσεις.

Πίνακας 4: Λόγοι που οδήγησαν τις συμμετέχουσες να σκεφτούν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας για τα παιδιά με αυτισμό

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1. Τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των ατόμων με αυτισμό	40
2. Η παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση	35
3. Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων	35
4. Η ανάγκη για εξατομικευμένο πρόγραμμα	30
5. Η καλή απτική αντίληψη	20
6. Η παρέκκλιση στην επικοινωνία	20
7. Η αυτονομία	20
8. Η ανάγκη για δομημένο περιβάλλον	15
9. Η κινητοποίηση του παιδιού	15
10. Η θετική επίδραση στην αυτοεικόνα του παιδιού	15
11. Η μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών	15
12. Η δυνατότητα επαφής δασκάλου- μαθητή	10
13. Η δυνατότητα πολλών δραστηριοτήτων	10
14. Η διευκόλυνση της ένταξης	10
15. Η διευκόλυνση της γενίκευσης των δεξιοτήτων	10
16. Η ανάγκη για πρώιμη παρέμβαση	5
17. Οι γνώσεις	5

Από τις απαντήσεις των φοιτητριών επικρατέστερη αιτιολόγηση είχε η θεματική κατηγορία που περιελάμβανε τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ατόμων με αυτισμό. Συγκεκριμένα οι οκτώ από τις 20 συνολικά φοιτήτριες (40%), αναφέρθηκαν στην κατηγορία αυτή. Πολλές ακόμη θεματικές κατηγορίες αναφέρονται στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ατόμων αυτών- όπως για παράδειγμα η παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία, η ανάγκη για εξατομικευμένο πρόγραμμα κ.ά.- αλλά παρόλα αυτά θεωρήθηκε χρήσιμο για την παρούσα έρευνα να θεωρηθούν αυτές ως διακριτές θεματικές κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες άλλες φορές αναφερόταν σε αυτές ως μεμονωμένες (και χρησιμοποιούσαν ορισμένα από τα

χαρακτηριστικά και τις ανάγκες και όχι όλα), ενώ άλλες φορές την αντιμετώπιζαν ως μία κατηγορία (και στη συνέχεια αναφερόταν και κάπου ακόμη).

«Αυτές οι μέθοδοι επιλέχθηκαν επειδή λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών» (2.13)

«Συνειδητοποίησα, δε, και την αντιστοιχία του σκοπού που η κάθε μέθοδος εξυπηρετεί προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό, [...]» (15.13)

Η παρέκκλιση των παιδιών με αυτισμό στην κοινωνική αλληλεπίδραση οδήγησε επτά συμμετέχουσες (35%) να σκεφτούν συγκεκριμένες μεθόδους που θα χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους.

«Θεωρώ όμως πως τα παιδιά με αυτισμό θα αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα, θα γίνουν πιο κοινωνικά» (13.13)

«Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας είναι δυνατόν να δημιουργήσει συνθήκες που μπορούν να ευνοήσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με αυτισμό με τα άτομα δίχως αυτισμό χωρίς να προκαλείται ψυχική ένταση.» (16.13)

Επιπλέον, έξι ακόμη φοιτήτριες (30%) θεώρησαν ότι η ανάγκη των ατόμων με αυτισμό για εξατομικευμένο πρόγραμμα, αποτέλεσα ένα από τους λόγους που τις οδήγησε να σκεφτούν συγκεκριμένες μεθόδους στη διδασκαλία τους. Το ποσοστό αυτό είναι σχεδόν σύμφωνο με το ποσοστό που εμφανίστηκε στην προηγούμενη ερώτηση του φύλλου, η εξατομικευμένη διδασκαλία ως μία χρήσιμη μέθοδο διδασκαλίας (40%).

«[...] η διδασκαλία θα πρέπει να είναι μετωπική και να στηρίζεται στην ατομική μαθησιακή προσπάθεια του μαθητή (εξατομικευμένο πρόγραμμα)» (1.13)

«Το πρόγραμμα έχει διαφορετική μορφή ανάλογα με το παιδί και τις δυνατότητές του και είναι εξατομικευμένο.» (17.13)

Άλλες τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), ανέφεραν ότι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της καλής οπτικής αντίληψης των παιδιών με αυτισμό τις οδήγησε να σκεφτούν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιούσαν.

«έχω ακούσει ότι οι αυτιστικοί μαθητές προτιμούν την οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία (σκίτσα, εικόνες, χάρτες κ.τ.λ). Συνεπώς, και η επίδειξη ίσως είναι μία μέθοδος που ταιριάζει στα αυτιστικά άτομα» (1.13)

«Τέλος, επειδή γνωρίζουμε πως τα άτομα με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εικόνες, πιστεύω πως η Δομημένη Διδασκαλία θα τα βοηθήσει περισσότερο καθώς αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην οπτική πληροφορία.» (20.13)

Ακόμη τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), επέλεξαν μεθόδους διδασκαλίας θεωρώντας πως αυτές προωθούν την αυτονομία των ατόμων με αυτισμό.

«πιστεύω πως αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι καταλληλότερες για παιδιά με αυτισμό καθώς είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται βάση στις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό και να προωθείται η αυτονομία τους.» (14.13)

«Η δομή είναι το μέσο κι όχι ο στόχος, για να αποκτήσουν τα άτομα με αυτισμό μεγαλύτερη αυτονομία [...]» (16.13)

Ένα από τα χαρακτηριστικά της τριάδας των διαταραχών, η παρέκκλιση των παιδιών με αυτισμό στην επικοινωνία, θεωρήθηκε από τέσσερις συμμετέχουσες (20%), ένας από τους λόγους που τις οδήγησαν να σκεφτούν συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας.

«Το παιχνίδι αποτελεί εφαλτήριο για επικοινωνία όχι μόνο με πρόσωπα αλλά και με το περιβάλλον.» (10.13)

«[...] παρατηρήσαμε, πως το κοινό στοιχείο όλων των περιπτώσεων είναι η φτωχή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία [...] Θεωρήσαμε, πως μέσα από τη διδασκαλία κατά περίπτωση και τη διδασκαλία μέσω των συνομηλίκων, μπορούμε να στοχεύσουμε σε αυτές τις “περιοχές” που παρατηρείται κάποια αδυναμία.» (18.13)

Τρεις από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (15%), αναφέρθηκαν σε καθεμιά από τις θεματικές κατηγορίες της ανάγκης για δομημένο περιβάλλον, της

κινητοποίησης για το παιδί, της θετικής επίδρασης στην αυτό-εικόνα του παιδιού καθώς και τη μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

«Το παιχνίδι καθίσταται μία πολύ σημαντική μέθοδος, καθώς αποτελεί από μόνο του κίνητρο.» (10.13)

«Στις προσωπικές αναφορές 5 και 6 μέσω της άμεσης διδασκαλίας το άτομο θα καταφέρει να μειώσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές» (19.13)

Παρά τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της δεδομένης ερώτησης του φύλλου αναστοχασμού, μόνο πέντε από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (25%), αναφέρθηκαν στις απαντήσεις τους, στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό.

«Βασιζόμενοι και στις παραπάνω περιπτώσεις με τις προσωπικές αναφορές, παρατηρήσαμε, πως το κοινό στοιχείο όλων των περιπτώσεων [...]» (18.13)

«Πιο συγκεκριμένα, στις προσωπικές αναφορές 1 και 2 μέσω της διδασκαλίας καίριων δεξιοτήτων η αλληλεπίδραση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να μάθει να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις» (19.13)

A4. Ερώτηση 4/ Φύλλο Αναστοχασμού-1

Στην 4^η ερώτηση του φύλλου 1 *«Πόσο επαρκής νιώθεις ότι είσαι για να εφαρμόσεις αυτές τις μεθόδους;»*, από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν τρεις θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: χαμηλή επάρκεια, μέτρια επάρκεια και υψηλή επάρκεια.

Πιο συγκεκριμένα, οι 10 από τις 20 συμμετέχουσες (50%), δήλωσαν πως νιώθουν μέτρια επάρκεια.

«Κατά την γνώμη μου θεωρώ ότι είμαι ικανή έως ένα βαθμό να εφαρμόσω με επιτυχία αυτές τις μεθόδους. Ωστόσο είναι αρκετά δύσκολο και απαιτεί μεγάλη και καθημερινή προετοιμασία για την επίτευξη αυτών των στόχων.» (3.14)

«Νιώθω μια σχετική ανασφάλεια-αβεβαιότητα σχετικά με την επιτυχία και την αποδοτικότητα. Ωστόσο μελετώντας προσεκτικά τη βιβλιογραφία και προσπαθώντας για την όσο το δυνατόν καλύτερη

εφαρμογή της σε πράξη, είναι δυνατόν να εφαρμοστούν με αρκετά μεγάλη επιτυχία οι εν λόγω μέθοδοι, αλλά και οποιεσδήποτε άλλες.»
(11.14)

Αντίστοιχα, οκτώ από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (40%), δήλωσαν πως νιώθουν ότι η επάρκειά τους προκειμένου να εφαρμόσουν τις μεθόδους που προανέφεραν σε προηγούμενη ερώτηση, είναι χαμηλή.

«Νοιώθω ότι δεν είμαι αρκετά επαρκής για να εφαρμόσω τις συγκεκριμένες μεθόδους.» (4.14)

«Γενικά είμαι ιδιαίτερα ανασφαλής καθώς δεν γνωρίζω πως θα πρέπει να ανταποκριθώ και να αντιδράσω όταν θα πρέπει να διδάξω έναν μαθητή με αυτισμό» (6.14)

«Θεωρώ πως οι γνώσεις μου πάνω στον αυτισμό είναι οι στοιχειώδεις. Δεν είχα ποτέ καμία σχετική εμπειρία ώστε να εφαρμόσω τα θεωρητικά που γνωρίζω. Πιστεύω πως η θεωρία απέχει από την πράξη και πως κάθε περίπτωση είναι διαφορετική. Τι να πω... όταν έρθει η ώρα να διδάξω... εύχομαι να είμαι !!» (13.14)

Τέλος, δύο συμμετέχουσες (10%), δήλωσαν πως νιώθουν υψηλή επάρκεια, αναφορικά με την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας.

Οι συμμετέχουσες ανέφεραν μία σειρά από επιχειρήματα για να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, αναφορικά με την επάρκεια που αισθάνονται για να εφαρμόσουν μεθόδους διδασκαλίας στα παιδιά με αυτισμό. Οι θεματικές περιοχές-κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων για τα εν λόγω επιχειρήματα είναι οι εξής 10: έλλειψη εμπειρίας, ύπαρξη θεωρητικής γνώσης, δυσκολία εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη, διαφορετικότητα των παιδιών με αυτισμό, ύπαρξη εμπειρίας, απαίτηση κατάλληλης προετοιμασίας, δυσκολία επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό, ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης, επιρροή εξωτερικών συνθηκών καθώς και ανάγκη πρακτικής εξάσκησης.

Πίνακας 5: Επιχειρήματα για την επάρκεια διδασκαλίας

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1. Έλλειψη εμπειρίας	75
2. Ύπαρξη θεωρητικής γνώσης	70
3. Δυσκολία εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη	50
4. Διαφορετικότητα των παιδιών με αυτισμό	25
5. Ύπαρξη εμπειρίας	10
6. Απαίτηση κατάλληλης προετοιμασίας	5
7. Δυσκολία επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό	5
8. Ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης	5
9. Επιρροή εξωτερικών συνθηκών	5
10. Ανάγκη πρακτικής εξάσκησης	5

Στην πλειοψηφία τους (75%) οι συμμετέχουσες ανέφεραν την έλλειψη εμπειρίας ως ένα από τα βασικότερα επιχειρήματα που τις κάνουν να αισθάνονται ότι η επάρκειά τους για την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό είναι σχετικά περιορισμένη (χαμηλή και μέτρια επάρκεια).

«Νοιώθω ότι δεν είμαι αρκετά επαρκής για να εφαρμόσω τις συγκεκριμένες μεθόδους. [...] η έλλειψη εμπειρίας και επαφής με κάποιο αυτιστικό παιδί με κάνει αρκετά διστακτική για να μπορέσω να πω πως νοιώθω επαρκής για να διδάξω σε αυτά τα παιδιά.» (4.14)

«Σχετικά με την ικανότητά μου να εφαρμόσω τη συγκεκριμένη μέθοδο, δεν νιώθω ιδιαίτερα επαρκής, καθώς βρίσκομαι ακόμα στα πλαίσια του πανεπιστημίου και δεν έχω ιδιαίτερη εκπαιδευτική εμπειρία αλλά και επαφή με αυτιστικά άτομα.» (17.14)

Οι δύο συμμετέχουσες (10%) που δήλωσαν ότι αισθάνονται υψηλή επάρκεια αναφορικά με την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, ανέφεραν την έλλειψη εμπειρίας τους με παιδιά με αυτισμό, ωστόσο, δεν τη θεώρησαν ως ένα περιοριστικό παράγοντα για την επάρκειά τους στον συγκεκριμένο τομέα.

«Όσον αφορά την επάρκεια θεωρώ ότι είμαι επαρκής στην διδασκαλία με βάση αυτές τις μεθόδους, παρά το γεγονός ότι δεν μου δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιήσω κάποια διδασκαλία σε ένα άτομο με αυτισμό. Διαθέτω τις θεωρητικές γνώσεις και θα μπορούσα να τις εφαρμόσω πιστεύω.» (2.14)

Ένα, επίσης, υψηλό ποσοστό συμμετεχουσών (70%), από όλες τις θεματικές κατηγορίες τις επάρκειας (χαμηλή, μέτρια, υψηλή), χρησιμοποίησαν το επιχείρημα

τις ύπαρξης θεωρητικής γνώσης προκειμένου να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Οι συμμετέχουσες με μέτρια και υψηλή επάρκεια, χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο επιχείρημα για να αιτιολογήσουν το επίπεδο της επάρκειάς τους. Οι συμμετέχουσες με χαμηλό επίπεδο επάρκειας, το ανέφεραν σαν επιχείρημα, αλλά θεώρησαν ότι δεν ήταν αρκετό για να τις κάνει να νιώθουν επαρκείς.

Επιπλέον, 10 από τις 20 συμμετέχουσες (50%) επισήμαναν τη δυσκολία εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη.

«Θεωρώ πολύ σημαντικό το ότι έχω γνώσεις για τον αυτισμό αλλά αυτό για μένα δεν είναι αρκετό διότι ως γνωστόν η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη και πόσο μάλλον σε αυτόν τον κόσμο των παιδιών.» (4.14)

«Πιστεύω ότι η θεωρητική κατάρτιση, όσο επαρκής και αν είναι, δεν μπορεί σε κανένα επίπεδο να συγκριθεί με την πράξη. Η βιωματική γνώση είναι ανεκτίμητη και αδύνατο να προέλθει με άλλο τρόπο πέρα από την πρακτική εξάσκηση.» (15.14)

Επιπρόσθετα, πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%) θεωρούν ότι η διαφορετικότητα και η μοναδικότητα του κάθε παιδιού με αυτισμό, αποτελεί ένα παράγοντα που τις κάνει να αισθάνονται περιορισμένη επάρκεια εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας στα εν λόγω παιδιά.

«Όμως, κανείς δεν μπορεί να είναι σίγουρος ότι θα εφαρμόσει μια μέθοδο με απόλυτη επιτυχία επειδή κάθε παιδί είναι διαφορετικό, ειδικά το παιδί που έχει αυτισμό και πάντα θα προσπαθώ για την καλύτερη διδασκαλία» (19.14)

«Ασχέτως με τις γνώσεις που έχω για τον αυτισμό, θεωρώ πολύ σημαντικό το γεγονός πως κάθε παιδί είναι μια διαφορετική οντότητα, γεγονός που σημαίνει πως όσο καλά και να χειρίζεσαι μια μέθοδο, θα έχει διαφορά στην αποτελεσματικότητα από το ένα παιδί στο άλλο.» (12.14)

Για δύο από τις 20 συμμετέχουσες (10%), η ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας τις ενθάρρυνε, σε συνδυασμό με άλλα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν, έτσι ώστε να αισθάνονται περισσότερη επάρκεια για την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας σε αυτά τα παιδιά.

«Θεωρώ ότι η λίγη εμπειρία που έχω από την κατασκήνωση με παιδιά με αυτισμό σε συνδυασμό με τις γνώσεις που έχω από τα μαθήματα και τα σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει μπορούν να μου φανούν χρήσιμες» (7.14)

«Θεωρώ πολύ σημαντικό το ότι έχω γνώσεις για τον αυτισμό και κάποια εμπειρία, [...]» (12.14)

A5. Ερώτηση 5/ Φύλλο Αναστοχασμου-1

Στην 5^η ερώτηση του φύλλου 1 «Γιατί θεωρείς ότι είναι σημαντικό να χρησιμοποιείς τη συγκεκριμένη μέθοδο;», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 15 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: οι ανάγκες των παιδιών με αυτισμό, η δυνατότητα για βελτίωση στην επικοινωνία, η βοήθεια στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, η δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία, η ευκολία στην εφαρμογή τους, η δυνατότητα να αξιοποιηθούν τα ενδιαφέροντα του παιδιού, η δυνατότητα μείωσης των ακατάλληλων συμπεριφορών, η αποτελεσματικότητα των μεθόδων, η ευχαρίστηση που προσφέρει η μέθοδος, η βοήθεια στο παιδί για αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η αίσθηση επάρκειας για την εφαρμογή συγκεκριμένης μεθόδου, είναι δασκαλοκεντρική, η διευκόλυνση για ένταξη, η διευκόλυνση για γενίκευση των δεξιοτήτων, η εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου.

Πίνακας 6: Λόγοι επιλογής μεθόδων

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
1. Οι ανάγκες των παιδιών με αυτισμό	45
2. Η δυνατότητα για βελτίωση στην επικοινωνία	30
3. Η βοήθεια στην κοινωνικοποίηση του παιδιού	30
4. Η δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία	20
5. Η ευκολία στην εφαρμογή τους	20
6. Η δυνατότητα να αξιοποιηθούν τα ενδιαφέροντα του	20
7. Η δυνατότητα μείωσης των ακατάλληλων συμπεριφορών	20
8. Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων	15
9. Η ευχαρίστηση που προσφέρει η μέθοδος	15
10. Η βοήθεια στο παιδί για αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση	10
11. Η αίσθηση επάρκειας για την συγκεκριμένη μέθοδο	10
12. Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος μάθησης	5
13. Η διευκόλυνση για ένταξη	5
14. Η διευκόλυνση για γενίκευση των δεξιοτήτων	5
15. Η εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου	5

Οι εννέα από τις 20 συμμετέχουσες (45%), επέλεξαν ως ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια για επιλογή της κατάλληλης μεθόδου, τις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονταν στις ανάγκες των παιδιών αυτών για δομημένο περιβάλλον, για σταθερότητα και ρουτίνες, για απλές οδηγίες και ανάγκη για οπτική στήριξη με βάση τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό (καλή οπτική αντίληψη).

«Επειδή τα αυτιστικά άτομα έχουν ανάγκη από ένα δομημένο περιβάλλον, ένα σταθερό πρόγραμμα, ξεκάθαρες απλές και συγκεκριμένες οδηγίες κατά την εκτέλεση των διαφόρων δραστηριοτήτων και από οπτική παρουσίαση. Όλα αυτά είναι στοιχεία της συγκεκριμένης μεθόδου.» (1.15)

«Ο λόγος που επέλεξα την μέθοδο της δομημένης διδασκαλίας ως κυρίαρχη για τις διδασκαλίες μου σε παιδιά με αυτισμό, είναι επειδή καλύπτει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό.» (15.15)

Δύο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τριάδας των διαταραχών για τα παιδιά με αυτισμό οδήγησαν ορισμένες φοιτήτριες να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο. Πιο αναλυτικά, έξι από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (30%), θεωρούν ότι είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας, που προανέφεραν σε προηγούμενες απαντήσεις τους, διότι προσφέρονται για τη βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών, στην οποία και υστερούν.

«Τέλος, η διδασκαλία παιχνιδιού βοηθάει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και στη συνύπαρξή του με τα υπόλοιπα παιδιά.» (12.15)

«Επέλεξα τη συγκεκριμένη γιατί σύμφωνα με τις παραπάνω μαρτυρίες οι τομείς στους οποίους παρεμβαίνουμε δεν είναι τόσο οι ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά η κοινωνικοποίηση και η επικοινωνία.» (13.15)

«Οι λόγοι που θεωρώ πολύ σημαντική τη μέθοδο της Δομημένης διδασκαλίας είναι γιατί [...]προωθεί την αυθόρμητη επικοινωνία.» (14.15)

Άλλες έξι από τις 20 (30%), θεωρούν σημαντικό στη μέθοδο που επέλεξαν το γεγονός ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού.

«Θεωρούμε, πως οι μέθοδοι που επιλέξαμε να εφαρμόσουμε είναι σημαντικές, μιας και [...] στοχεύουν στις κοινωνικές δεξιότητες, στις οποίες τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν κάποιο έλλειμμα.» (18.15)

«Θεωρώ σημαντικό να εφαρμόσω τις συγκεκριμένες μεθόδους επειδή: στις προσωπικές αναφορές 1 και 2 το άτομο δεν μπορεί να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις και μέσω της διδασκαλίας καίριων δεξιοτήτων το άτομο θα μάθει να αλληλεπιδρά με άλλα άτομο.» (19.15)

Τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), θεωρούν σημαντικό για τη διδασκαλία που επέλεξαν, το γεγονός πως προσφέρεται για εξατομικευμένη διδασκαλία.

«Η διδασκαλία κατά περίπτωση θεωρώ ότι θα λειτουργούσε αποτελεσματικά διότι πρόκειται για μεμονωμένη διδασκαλία και ανάλογα το άτομο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο καθένας.» (3.15)

«Ακόμη, οι κοινωνικές ιστορίες είναι εξατομικευμένες και περιλαμβάνουν την οπτική γωνία του κάθε μαθητή.» (20.15)

Ακόμη τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), πιστεύουν ότι η μέθοδος που επέλεξαν έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να εφαρμοστεί με ευκολία. Συγκεκριμένα αναφέρονται στο γεγονός ότι μπορεί να εφαρμοστεί στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού, μπορεί να εφαρμοστεί συχνά και τέλος μπορεί να εφαρμοστεί από γονείς ή συνομηλίκους.

«Η διδασκαλία κατά περίπτωση έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να εφαρμοστεί στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού οποιαδήποτε στιγμή εμφανιστεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Επίσης είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι μπορεί να εφαρμοστεί και από τους γονείς του παιδιού.» (4.15)

Επιπλέον, τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), θεωρούν σημαντική τη μέθοδο που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους, διότι προσφέρεται για τη μείωση ή και την πρόληψη των ακατάλληλων συμπεριφορών των παιδιών.

«Η διδασκαλία κατά περίπτωση, οι κοινωνικές ιστορίες, η διδασκαλία αυτοδιαχείρισης, η παιχνιδιοθεραπεία, είναι οι μέθοδοι οι οποίες παρατέθηκαν και αναλύθηκαν στα προηγούμενα και αποτελούν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών» (10.15)

Τέσσερις, ακόμη φοιτήτριες (20%) θεωρούν σημαντικό ότι οι μέθοδοι που επέλεξαν προσφέρουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού κατά τη διδασκαλία του.

«Η συγγραφή κοινωνικών ιστοριών είναι εξίσου σημαντική καθώς αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την περιγραφή μιας κοινωνικής κατάστασης όπως την αντιλαμβάνεται ένα άτομο με αυτισμό, βέβαια πρέπει να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού, ώστε να αποτελεί κίνητρο.» (8.15)

Τέλος, αξίζει να αναφέρω, ότι μόνο οι δύο από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (10%) χρησιμοποίησαν και έκαναν αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό του φύλλου. Οι απαντήσεις τους είχαν αναστοχαστικό χαρακτήρα που βασίστηκε κυρίως στις έως τώρα γνώσεις τους.

A6. Ερώτηση 6/ Φύλλο Αναστοχασμου-1

Στην 6^η ερώτηση του φύλλου 1 «Υπάρχουν εναλλακτικές μέθοδοι που θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις στη διδασκαλία σου;», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 17 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: οπτική στήριξη, συμπεριφορισμός/ ABA, Κοινωνικές Ιστορίες, συνδυασμός μεθόδων, μη ανεύρεση εναλλακτικών μεθόδων, μέθοδος αυτοδιαχείρισης, διδασκαλία κατά περίπτωση, άμεση διδασκαλία, η μέθοδος SPELL, η χρήση τεχνολογίας και Η/Υ, ανάλυση έργου, βιωματικός τρόπος διδασκαλίας, η μέθοδος TEACCH, μουσικοθεραπεία, προωθητικός διάλογος, η μέθοδος MILLER και αφήγηση/ περιγραφή.

Πίνακας 7: Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας που επέλεξαν οι συμμετέχουσες για τη διδασκαλία των ατόμων με αυτισμό

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
1. Οπτική στήριξη	30
2. Συμπεριφορισμός/ ABA	25
3. Κοινωνικές Ιστορίες	20
4. Συνδυασμός μεθόδων	15
5. Μη ανεύρεση εναλλακτικών μεθόδων	15
6. Μέθοδος αυτοδιαχείρισης	15
7. Διδασκαλία κατά περίπτωση	15
8. Άμεση διδασκαλία	10
9. Μέθοδος SPELL	10
10. Χρήση τεχνολογίας και Η/Υ	10
11. Ανάλυση έργου	10
12. Βιωματικός τρόπος διδασκαλίας	5
13. Μέθοδος TEACCH	5
14. Μουσικοθεραπεία	5
15. Προωθητικός διάλογος	5
16. Μέθοδος MILLER	5
17. Αφήγηση/ περιγραφή	5

Η βασικότερη θεματική κατηγορία που συναντάται στις απαντήσεις, είναι αυτή της διδακτικής μεθόδου όπου χρησιμοποιείται η οπτική στήριξη. Αρκετές συμμετέχουσες που δεν είχαν αναφέρει την οπτική στήριξη σε προηγούμενη ερώτηση σχετική με τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιούσαν, την ανέφεραν στην παρούσα ερώτηση. Η οπτική στήριξη στις μεθόδους διδασκαλίας είναι αναμενόμενη δεδομένων των ιδιαίτερων γνωστικών χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό για αυξημένη οπτική αντίληψη. Συγκεκριμένα, έξι από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (30%), ανέφεραν στις απαντήσεις τους την οπτική στήριξη ως μέθοδο διδασκαλίας.

«Θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω και τη μέθοδο της οπτικής στήριξης καθώς παρέχει ένα δομημένο περιβάλλον προβλέψιμο χωρίς αλλαγές, κάνει την επεξεργασία, την οργάνωση και την απομνημόνευση εύκολη διαδικασία και καθιστά το μαθητή αυτόνομο.» (8.16)

«Επιπλέον να επισημάνουμε πως ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι εικόνες για τα παιδιά με αυτισμό καθώς τους βοηθούν να αναγνωρίζουν ευκολότερα διάφορα αντικείμενα ή καταστάσεις και μαθαίνουν να κάνουν σύνδεση με την καθημερινότητα.» (14.16)

Αρκετές συμμετέχουσες λαμβάνοντας υπόψη τους τα ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς που πολλές φορές παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό εξαιτίας των ιδιαίτερων δυσκολιών τους σε συγκεκριμένους τομείς, ανέφεραν ως εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας αυτές που εμπεριέχουν συμπεριφορισμό- εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (ΑΒΑ), σύστημα προτροπών ή ανταλλάξιμων αμοιβών καθώς και μέθοδος τροποποίησης της συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα πέντε από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (25%) ανέφεραν τον συμπεριφορισμό στις απαντήσεις τους.

«Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ΑΒΑ) είναι αποτελεσματική στη διδασκαλία των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, προκειμένου να μάθουν νέες δεξιότητες.» (17.16)

«Εγώ προσωπικά θα χρησιμοποιούσα κάποια στοιχεία άλλων μεθόδων αλλά δεν τις χρησιμοποιούσα ολόκληρες. Πιο συγκεκριμένα θα εφαρμόζα κάποια στοιχεία από τον συμπεριφορισμό, όπως για παράδειγμα το σχεδιασμό ενός προγράμματος ενισχύσεων για επιθυμητές συμπεριφορές.» (20.16)

Ένα ακόμα υψηλό ποσοστό συμμετεχόντων, ανέφεραν ως εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για τα παιδιά με αυτισμό τις Κοινωνικές Ιστορίες. Πιο συγκεκριμένα τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), ανέφεραν στις απαντήσεις τους τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών.

«Οι κοινωνικές ιστορίες. Στόχο έχουν να περιγράψουν μία κατάσταση παρέχοντας ταυτόχρονα σαφείς ενδείξεις για τη συμπεριφορά και την αντίδραση που πρέπει να εκδηλώσει το παιδί. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στο να καταφέρει το παιδί με αυτισμό να κατανοήσει πώς πρέπει να αντιδράσει σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να εντοπίσει τις πράξεις που πρέπει να αποφεύγει.» (13.16)

«Οι εναλλακτικές μέθοδοι που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω είναι [...] οι κοινωνικές ιστορίες.» (9.16)

Επιπλέον, τρεις από τις 20 συμμετέχουσες (15%), επισήμαναν στις απαντήσεις τους τη μέθοδο της αυτοδιαχείρισης, κυρίως με στόχο να καταφέρουν να γίνουν οι μαθητές τους αυτόνομοι και ανεξάρτητοι.

«Επιπλέον, στην προσπάθεια μου να καταστήσω τους μαθητές μου πιο αυτόνομους και ανεξάρτητους, θα χρησιμοποιούσα και την διδασκαλία αυτοδιαχείρισης έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές να μεταβαίνουν πιο εύκολα από τον έναν χώρο στο άλλο και να αναπτύξουν παράλληλα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.» (20.16)

«Οι εναλλακτικές μέθοδοι που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω είναι η διδασκαλία αυτοδιαχείρισης [...]» (9.16)

Ακόμη τρεις από τις 20 συμμετέχουσες (15%), επισήμαναν στις απαντήσεις τους τη διδασκαλία κατά περίπτωση, προκειμένου να διδάξουν νέες δεξιότητες στους μαθητές τους κάθε φορά που αυθόρμητα θα τους δινόταν η ευκαιρία.

«Ακόμη, θα χρησιμοποιούσα την διδασκαλία κατά περίπτωση όπου μου δινόταν η ευκαιρία, προκειμένου να εκμεταλλευτώ οποιαδήποτε ενέργεια των μαθητών για να τους διδάξω κάτι καινούριο.» (20.16)

«Στις προσωπικές αναφορές 1 και 2 θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και η διδασκαλία κατά περίπτωση.» (19.16)

Μία ιδιαίτερη θεματική κατηγορία που προέκυψε από τις απαντήσεις των φοιτητριών στην παρούσα ερώτηση, είναι αυτή που αναφέρεται στο συνδυασμό μεθόδων διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τρεις από τις 20 συμμετέχουσες (15 %), αναφέρθηκαν σε ένα συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να διδάξουν του μαθητές τους.

«[...] Βέβαια, τους παραπάνω τρόπους διδασκαλίας θα τους εφαρμόζα για να ενισχύσω ή την δομημένη διδασκαλία ή την διδασκαλία κοινωνικής κατανόησης, καλύπτοντας έτσι τις «αδυναμίες» των δύο αυτών μεθόδων.» (20.16)

«Πιστεύω όμως ότι αυτά που προανέφερα είναι κάποια σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας των παιδιών με αυτισμό και οι όποιες εναλλακτικές μέθοδοι εφαρμοστούν πρέπει να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με τα προαναφερθέντα.» (7.16)

Τέλος, μια άλλη θεματική κατηγορία που προέκυψε είναι αυτή όπου δεν αναφέρεται καμία άλλη εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας, επειδή οι συγκεκριμένες συμμετέχουσες θεωρούν ότι ανέφεραν όλες τις πιθανές μεθόδους διδασκαλίας που

θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, σε προηγούμενες ερωτήσεις του φύλλου αναστοχασμού-1. Πιο συγκεκριμένα, τρεις από τις 20 συμμετέχουσες (15%), ανέφεραν ότι δεν μπορούν να βρουν άλλες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας κατάλληλες για μαθητές με αυτισμό.

«Θεωρώ ότι οι μέθοδοι που προαναφέρθηκαν, καλύπτουν με μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία μου και δεν μπορώ να βρω άλλες κατάλληλες εναλλακτικές μεθόδους.» (4.16)

«Οι διάφορες μέθοδοι που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω μέσα στα πλαίσια της δομημένης διδασκαλίας αναφέρθηκαν και στις ερωτήσεις δύο και τρία. Εναλλακτική κυρίαρχη μέθοδο από την δομημένη δεν θα χρησιμοποιούσα, καθότι δεν γνωρίζω άλλη που να ταιριάζει τόσο πολύ στο μαθησιακό προφίλ των ατόμων με αυτισμό.» (15.16)

B1. Ερώτηση 1/ Φύλλο Αναστοχασμού-2

Στην 1^η ερώτηση του φύλλου 2 «Υπάρχει σύνδεση σε αυτές τις προσωπικές αναφορές και ό,σα ήδη γνωρίζεις για τον αυτισμό από την προσωπική μελέτη και την εμπειρία σου για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό;», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 12 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: ρουτίνες/ πρόγραμμα, οπτικός τρόπος μάθησης/ φωτογραφική μνήμη, αντίσταση στην αλλαγή /οι αλλαγές προκαλούν προβληματικές συμπεριφορές, αδυναμία γενίκευσης, δυσκολία στην κεντρική συνοχή, περιορισμένα ενδιαφέροντα, η απαίτηση περισσότερου χρόνου, βιωματική μάθηση, παρέκκλιση στη φαντασία, δομημένο περιβάλλον, εξατομικευμένη διδασκαλία και δυσκολία στα πολλά ερεθίσματα.

Πίνακας 10: Τρόποι μάθησης των παιδιών με αυτισμό

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
1. Ρουτίνες/ πρόγραμμα	90
2. Οπτικός τρόπος μάθησης/ φωτογραφική μνήμη	90
3. Αντίσταση στην αλλαγή / προβληματικές συμπεριφορές	60
4. Αδυναμία γενίκευσης	35
5. Δυσκολία στη κεντρική συνοχή	25
6. Περιορισμένα ενδιαφέροντα	25
7. Απαίτηση περισσότερου χρόνου	25
8. Βιωματική μάθηση	20
9. Παρέκκλιση στη φαντασία	15
10. Δομημένο περιβάλλον	10
11. Εξατομικευμένη διδασκαλία	10
12. Δυσκολία στα πολλά ερεθίσματα	5

Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό των συμμετεχουσών ανέφεραν ως κοινό σημείο σύνδεσης των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων και της προσωπική τους μελέτης και εμπειρίας, τις ρουτίνες και το πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα οι 18 από τις 20 συμμετέχουσες (90%), θεωρούν ότι οι ρουτίνες και το πρόγραμμα βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό να μαθαίνουν και ο συγκεκριμένος τρόπος μάθησης αποτελεί σημείο σύνδεσης ανάμεσα στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα και στα ό,σα οι ίδιες γνωρίζουν.

«Ναι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε αυτές τις περιπτώσεις γιατί τα άτομα με αυτισμό αγαπάνε τη ρουτίνα, το πρόγραμμα και κάθε αλλαγή τους ταράζει την ηρεμία τους [...]Συγκεκριμένα στην 4^η περίπτωση το αυτιστικό παιδί επειδή έχει τη δική του ρουτίνα και πρόγραμμα, θεωρεί πως όλοι πρέπει να λειτουργούμε έτσι και για αυτό διαταράσσεται από την αλλαγή του προγράμματος της δασκάλας» (4.21)

«Τέλος, θα ήταν καλό να μην υπάρχουν αλλαγές στη ρουτίνα του προγράμματος, προκειμένου το παιδί να έχει το αίσθημα της προβλεψιμότητας για το τι θα κάνει μετά.» (7.21)

Ένα εξίσου υψηλό ποσοστό συμμετεχουσών αναφέρθηκαν στον οπτικό τρόπο μάθησης και τη φωτογραφική μνήμη των ατόμων με αυτισμό. Συγκεκριμένα, 18 συμμετέχουσες (90%), αναφέρθηκαν στη σπουδαιότητα της οπτικής παρουσίασης των δραστηριοτήτων και τους προς μάθηση υλικού, λόγω του ιδιαίτερου γνωστικού χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό για πολύ καλή οπτική μνήμη.

«Υπάρχει άρρηκτη σύνδεση μεταξύ των παραπάνω αναφορών και όσων ήδη γνωρίζουμε από προσωπική μελέτη και εμπειρία για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό. Συγκεκριμένα είναι εμφανής η ανάγκη για οπτικές πληροφορίες, γεγονός που διευκολύνει ιδιαίτερα τη διαδικασία της μάθησης(τρεις πρώτες αναφορές)» (11.21)

«Στις παραπάνω περιπτώσεις είναι εμφανής και η φωτογραφική μνήμη που χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό. Τα αυτιστικά έχουν μεγάλη ικανότητα στη μνήμη και εξαιρετική οπτική ικανότητα, γι' αυτό όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται οπτικά με εικόνες, λέξεις ή σύμβολα αποδίδουν καλύτερα.» (12.21)

Επιπλέον, 12 από τις 20 συμμετέχουσες (60%) ανέφεραν ως σημείο σύνδεσης την αντίσταση των ατόμων με αυτισμό στην αλλαγή και στις προβληματικές συμπεριφορές που αυτή προκαλεί.

«Στη συνέχεια στην τέταρτη αναφορά βλέπουμε πόσο αρνητικά μπορεί να επηρεάσουν ένα άτομο στο φάσμα, οι αλλαγές στο περιβάλλον, η μη τήρηση του προγράμματος και γενικότερα οι αλλαγές.» (11.21)

«Όταν το πρόγραμμά τους αλλάζει τότε εκδηλώνουν υπερβολικό άγχος και παρουσιάσουν εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας, όπως φαίνεται και από την τέταρτη προσωπική αναφορά.» (20.21)

Την αδυναμία γενίκευσης των ατόμων με αυτισμό την ανέφεραν επτά από τις 20 συμμετέχουσες (35%). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην αδυναμία των παιδιών αυτών να γενικεύουν γνώσεις, πληροφορίες και στρατηγικές μάθησης και να τις εφαρμόζουν σε διαφορετικά πλαίσια.

«Επίσης, όπως φαίνεται και στην τελευταία περίπτωση παρουσιάζουν αδυναμία και στη γενίκευση και πολλές φορές δεν κατανοούν το νόημα από κάποια δραστηριότητα που εκτελούν.» (8.21)

«Τέλος όπως διαφαίνεται στην Πέμπτη αναφορά παρουσιάζεται η αδυναμία γενίκευσης, γεγονός που αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού.» (11.21)

Πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), ανέφεραν ως ένα συνδυαστικό σημείο των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων και των δικών τους γνώσεων και εμπειριών, τη δυσκολία που έχουν τα άτομα με αυτισμό στην κεντρική συνοχή.

«Υπάρχει σύνδεση στα εξής σημεία: Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να συνδέσουν μεταξύ τους τις διάφορες πληροφορίες και να διακρίνουν το σημαντικό από το ασήμαντο [...]» (1.21)

Ακόμη πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), ανέφεραν ως ένα συνδυαστικό σημείο των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων και των δικών τους γνώσεων και εμπειριών, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα που έχουν τα συγκεκριμένα άτομα. Ισχυρίζονται πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα των παιδιών, προκειμένου αυτά να αποτελέσουν κίνητρο για μάθηση.

«Ένα άλλο χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών είναι ότι δεν ενδιαφέρονται να διαβάσουν και να μάθουν πληροφορίες για κάτι που δεν τους αρέσει με αποτέλεσμα να παραμένουν αδιάφοροι λόγω της στασιμότητας των ενδιαφερόντων τους. Οπότε ο δάσκαλος πριν από την διδασκαλία πρέπει να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις δραστηριότητες και τι αρέσει στο παιδί ώστε κάθε φορά να έχει τα σωστά κίνητρα για τη συμμετοχή και την προσπάθεια των παιδιών.» (4.21)

«Ακόμη θα πρέπει το διδακτικό αντικείμενο να έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα του παιδιού.» (7.21)

Τέλος, πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), ανέφεραν ως ένα συνδυαστικό σημείο των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων και των δικών τους γνώσεων και εμπειριών, ότι τα άτομα με αυτισμό χρειάζονται περισσότερο χρόνο.

«Επίσης θα πρέπει να δίνεται στο παιδί με αυτισμό επαρκής χρόνος για την επεξεργασία των πληροφοριών.» (7.21)

«Δηλαδή όπως και γνώριζα ήδη αλλά και αναφέρεται παραπάνω τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα αν έχουν λίγο περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να μπορέσουν να κατανοήσουν αυτό που είπε ο δάσκαλος, καθώς και άμα μιλάει σιγά και κάνει παύσεις.» (9.21)

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι και οι 20 συμμετέχουσες (100%), στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού. Βέβαια ο τύπος της ερώτησης τις βοήθησε σε αυτό, δεδομένου ότι έπρεπε να αναστοχαστούν αναφορικά με το αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των εν λόγω αποσπασμάτων και των προσωπικών τους γνώσεων από σχετική μελέτη ή πιθανή εμπειρία, αναφορικά με τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι έξι από τις 20 φοιτήτριες (30%), προκειμένου να απαντήσουν, χρησιμοποίησαν μερικά από τα αποσπάσματα και απάντησαν με βάση τις συγκεκριμένες αναφορές των αποσπασμάτων των αυτιστικών ατόμων.

«Μερικά από αυτά τα παιδιά είναι ιδιαίτερα προικισμένα σε ένα ορισμένο πεδίο, π.χ. έχουν εκπληκτική μνήμη, μαθαίνουν ποιήματα, κάνουν αριθμητικές πράξεις και έχουν πολύ καλές επιδόσεις στη μουσική (το μόνο πράγμα που θυμάμαι από τα Μαθηματικά... επειδή και πάλι η μάθηση ήταν οπτική).» (6.21)

«Υπάρχει άρρηκτη σύνδεση μεταξύ των παραπάνω αναφορών και όσων ήδη γνωρίζουμε από προσωπική μελέτη και εμπειρία [...] (τρεις πρώτες αναφορές). Στη συνέχεια στην τέταρτη αναφορά βλέπουμε [...] Τέλος όπως διαφαίνεται στην Πέμπτη αναφορά παρουσιάζεται [...]» (11.21)

B2. Ερώτηση 2/ Φύλλο Αναστοχαισμού-2

Στην 2^η ερώτηση του φύλλου 2 «*Διαβάζοντας τα αποσπάσματα αυτά, πώς πιστεύεις ότι μαθαίνουν τα άτομα με αυτισμό;*», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 11 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: οπτικός τρόπος μάθησης, ρουτίνα/ πρόγραμμα, δομημένη διδασκαλία, καλή-φωτογραφική μνήμη, περισσότερος χρόνος, εξατομικευμένη διδασκαλία, ενδιαφέροντα, βιωματικός τρόπος μάθησης, αδυναμία γενίκευσης/ αδυναμία αφηρημένης και συμβολικής σκέψης, Κοινωνικές Ιστορίες καθώς και δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής.

Πίνακας 9: Πώς μαθαίνουν τα άτομα με αυτισμό

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1. Οπτικός τρόπος μάθησης	90
2. Ρουτίνα /πρόγραμμα	6
3. Δομημένη διδασκαλία	45
4. Καλή- φωτογραφική μνήμη	30
5. Περισσότερος χρόνος	30
6. Εξατομικευμένη διδασκαλία	30
7. Ενδιαφέροντα	25
8. Βιωματικός τρόπος μάθησης	20
9. Αδυναμία γενίκευσης/ αδυναμία αφηρημένης & συμβολικής σκέψης	15
10. Κοινωνικές ιστορίες	5
11. Δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής	5

Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό των συμμετεχουσών, απαντώντας με βάση τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό του φύλλου 2, ανέφεραν τη σπουδαιότητα της οπτικής παρουσίασης του διδακτικού υλικού και των δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα οι 18 από τις 20 συμμετέχουσες (90%), ανέφεραν τον οπτικό τρόπο μάθησης.

«*Διαβάζοντας τα αποσπάσματα κατάλαβα ότι τα αυτιστικά άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν οι διάφορες πληροφορίες δίνονται με οπτικό τρόπο.*» (1.22)

«Επίσης στη διδασκαλία των αυτιστικών μαθητών βοηθάει η οπτικοποίηση διότι οι αυτιστικοί μαθαίνουν καλύτερα όταν βλέπουν εικόνες και φωτογραφίες παρά όταν τους βάζεις να διαβάζουν [...]»
(4.22)

«Μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας είναι η οπτική στήριξη η οποία μπορεί να βασίζεται είτε σε εικόνες είτε σε αντικείμενα. Με την βοήθεια των εικόνων και των αντικειμένων η επεξεργασία, η οργάνωση και η απομνημόνευση είναι αρκετά εύκολη για το παιδί με αυτισμό.»
(8.22)

Μία άλλη θεματική κατηγορία, οι ρουτίνες και το πρόγραμμα, αναφέρθηκε από 12 συμμετέχουσες (60%). Οι συγκεκριμένες φοιτήτριες θεωρούν, ότι όταν ακολουθούνται ρουτίνες και προγράμματα στην καθημερινότητα αυτών των παιδιών, διευκολύνεται η μάθησή τους και αποφεύγονται εκρήξεις θυμού.

«Οι αλλαγές πρέπει να αποφεύγονται και το πρόγραμμα να ακολουθεί μια ρουτίνα για να αποφεύγονται καταστάσεις που διαταράσσουν την ηρεμία των παιδιών.» (8.22)

«[...] όπου αναδεικνύεται ότι τα άτομα στο φάσμα έχουν ανάγκη για τήρηση ρουτινών και σταθερότητας, καθώς οι μεταβολές και οι αλλαγές είναι κάτι που τους προκαλεί ιδιαίτερη σύγχυση και αποδιοργάνωση.»
(11.22)

«Προσωπικά πιστεύω ότι τα άτομα με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν ένα σταθερό πρόγραμμα και γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και με ποια σειρά [...]Επομένως, οι ρουτίνες και τα σταθερά προγράμματα βοηθούν τα άτομα με αυτισμό να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν κάθε μέρα και έτσι να μην έχουν υπερβολικό άγχος.» (20.22)

Εννέα από τις 20 συμμετέχουσες (45%), ανέφεραν ότι η δομημένη διδασκαλία, βοηθά τα άτομα με αυτισμό να μαθαίνουν. Με τη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία αναφέρονται στη δόμηση του χώρου, του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, του ατομικού συστήματος εργασίας, καθώς και των δραστηριοτήτων.

«Το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα για τα παιδιά με αυτισμό επιτυγχάνεται [...]με την τήρηση μίας δομημένης διδασκαλίας και

προγράμματος, με την ύπαρξη νοήματος για το ίδιο το παιδί στην εκπαιδευτική διαδικασία.» (7.22)

«Ακόμη, κατά την προσωπική μου άποψη, θα τους βοηθούσε πάρα πολύ ένα σύστημα εργασίας, το να γνωρίζουν δηλαδή τι θα κάνουν και πως θα το κάνουν.» (20.22)

Το ιδιαίτερο γνωστικό χαρακτηριστικό της καλής/ φωτογραφικής μνήμης των ατόμων με αυτισμό, επισήμαναν έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%).

«Συνήθως απομνημονεύουν τα πράγματα με οπτικό τρόπο, μάλιστα όταν καλούνται να θυμηθούν μια αφηρημένη έννοια, ανατρέχουν στις φωτογραφημένες σελίδες της μνήμης τους καθώς επίσης δημιουργούν και νοερές εικόνες.» (16.22)

«Μιας και πολλά άτομα με αυτισμό έχουν “φωτογραφική” μνήμη, καλό είναι να αξιοποιήσουν όσοι διδάσκουν άτομα με αυτισμό αυτή την ικανότητα, [...]» (18.22)

Ακόμη έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%), ανέφεραν στις απαντήσεις τους ότι τα άτομα με αυτισμό, ορισμένες φορές πιθανόν να χρειάζονται περισσότερο χρόνο προκειμένου να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που δέχονται. Αυτός ο επιπλέον χρόνος θα μπορούσε να τους βοηθήσει στη μάθησή τους.

«Πιστεύω ότι για να κατανοήσουν τα αυτιστικά άτομα μια διδασκαλία πρέπει ο εκπαιδευτικός να μιλάει σταθερά, με μικρές παύσεις και αν χρειαστεί να επαναλαμβάνει την ίδια πρόταση κι άλλη φορά» (5.22)

«Το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα για τα παιδιά με αυτισμό επιτυγχάνεται [...]με το να δίνουμε χρόνο για επεξεργασία των πληροφοριών, [...]» (7.22)

«Τα άτομα με αυτισμό χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μπορέσουν να κατανοήσουν τις πληροφορίες που παίρνουν.» (9.22)

Επιπλέον έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%), ανέφεραν ότι τα άτομα με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας που είναι προσαρμοσμένη στις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού που κάθε φορά απευθύνεται η διδασκαλία μας.

«Οι διδασκαλίες και οι δραστηριότητες πρέπει, κατά τη δική του άποψη, να είναι προσαρμοσμένες για κάθε παιδί ξεχωριστά και ο βαθμός δυσκολίας δεν πρέπει να είναι ούτε εύκολος ώστε να βαριέται ο μαθητής αλλά και ούτε δύσκολος ώστε να νιώθει απογοήτευση που δεν τα καταφέρνει. Αναλόγως το επίπεδο του μαθητή, πρέπει να προσαρμόζεται ο βαθμός δυσκολίας.» (4.22)

«Κάποια παιδιά θα πρέπει να βοηθηθούν να κατανοήσουν γιατί πρέπει να συνεργάζονται με τους άλλους, ενώ κάποια άλλα πώς να συμπεριφερθούν κατάλληλα σε κάποιες κοινωνικές δραστηριότητες, η εκπαίδευση σε αυτούς τους τομείς είναι εξατομικευμένη και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες.» (6.22)

Πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%) ανέφεραν ότι κατά τη διδασκαλία των ατόμων με αυτισμό πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, προκειμένου να διευκολύνουμε τη μάθησή του.

«Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκτιμήσει τις ανάγκες και να βρει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας που θα έχουν στο επίκεντρο τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.» (13.22)

«Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ελίσσεται για τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και ο δάσκαλος θα πρέπει να εναλλάσσει τον τρόπο διδασκαλίας ώστε οι μαθητές να μη βαριούνται και να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ενδιαφέρον.» (12.22)

Τέλος, τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), ανέφεραν ότι στη διδασκαλία των ατόμων με αυτισμό, βοηθά ο βιωματικός τρόπος μάθησης.

«Επίσης, θα πρέπει να έχει φαντασία και να πραγματοποιεί δραστηριότητες όπως, επίδειξη μιας άσκηση σε ένα χαρτόνι έτσι ώστε ο αυτιστικός μαθητής να βοηθηθεί και να κατανοήσει τη διδασκαλία.» (5.22)

«[...] η μάθηση διευκολύνεται γι' αυτούς όταν γίνεται με λιγότερα λόγια και περισσότερο πράξεις, βιωματική μάθηση.» (16.22)

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο οι εννέα από τις 20 συμμετέχουσες (45%), στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού. Ο τύπος της ερώτησης τις βοήθησε σε αυτό, δεδομένου ότι έπρεπε να αναστοχαστούν και να απαντήσουν στο πώς πιστεύουν ότι μαθαίνουν τα άτομα με αυτισμό, διαβάζοντας αυτά τα αποσπάσματα του φύλλου 2.

«Διαβάζοντας τα αποσπάσματα κατάλαβα ότι τα αυτιστικά άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν [...]» (1.22)

«Μέσα απ' τις παραπάνω αυτοβιογραφίες, γίνονται εμφανείς κάποιοι από τους τρόπους με τους οποίους ένα άτομο στο φάσμα του αυτισμού μαθαίνει καλύτερα. Όπως φαίνεται από τα τρία πρώτα παραδείγματα, τα παιδιά με αυτισμό [...]» (11.22)

«Αυτό φαίνεται από την μαρτυρία της Therese Jollife «...οι δάσκαλοι δεν μπορούσαν να μιλήσουν πολύ γρήγορα, αλλά άφηναν κενά ενός ή δύο δευτερολέπτων ανάμεσα σε κάθε πρόταση, πράγμα που μου έδινε τη δυνατότητα να μαντεύω με ακρίβεια ό,τι είχα ακούσει».[...] Ακόμη, η Clare Sainsbury, η οποία αναφέρει πως «... δεν ξέρω πώς να συνοψίζω τα πράγματα και να τα γενικεύω...», μαρτυρά [...]» (15.22)

Οι υπόλοιπες 11 συμμετέχουσες (55%), δεν έκαναν καμία αναφορά στα συγκεκριμένα αποσπάσματα.

B3. Ερώτηση 3/ Φύλλο Αναστοχασμού-2

Στην 3^η ερώτηση του φύλλου 2 «Πώς θα ήξερες ότι θα ήσουν αποτελεσματικός /ή για να βοηθήσεις τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν καλύτερα;», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 12 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: επιπλέον επιμόρφωση / γνώσεις, επαφή- εμπειρία με άτομα με αυτισμό, χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, προετοιμασία και χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, αξιολόγηση μαθητών, εξατομίκευση της διδασκαλίας, ιδιαίτερος τρόπος μάθησης, βελτίωση-πρόοδος του μαθητή, καθοδήγηση από έναν εκπαιδευτικό που γνωρίζει, κατάλληλος εκπαιδευτικός, δίνω έμφαση στις δυνατότητες των παιδιών και γενίκευση δεξιοτήτων.

Πίνακας 10: Τρόποι για να είσαι αποτελεσματικός στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1. Επιπλέον επιμόρφωση/ γνώσεις	40
2. Επαφή- εμπειρία με άτομα με αυτισμό	40
3. Χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας	30
4. Προετοιμασία/ χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού	25
5. Αξιολόγηση μαθητών	20
6. Εξατομίκευση της διδασκαλίας	20
7. Ιδιαίτερος τρόπος μάθησης	10
8. Βελτίωση πρόοδος του μαθητή	10
9. Καθοδήγηση από έναν εκπαιδευτικό που γνωρίζει	10
10. Κατάλληλος εκπαιδευτικός	5
11. Έμφαση στις δυνατότητες των παιδιών	5
12. Γενίκευση δεξιοτήτων και εκτός σχολικού πλαισίου	5

Οι συμμετέχουσες χρησιμοποίησαν μια σειρά από επιχειρήματα προκειμένου να στηρίξουν την απάντησή τους, αναφορικά με το πώς θα γνώριζαν ότι θα ήταν αποτελεσματικές για να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν καλύτερα. Οκτώ από τις 20 συμμετέχουσες (40%), θεωρούν ότι ο βασικότερος τρόπος ώστε να είναι αποτελεσματικές στο ρόλο τους θα ήταν η επιπλέον επιμόρφωση καθώς και οι γνώσεις τις οποίες διαθέτουν.

«Θεωρώ πως θα ήμουν αποτελεσματική μόνο μετά από την παρακολούθηση αρκετών σεμιναρίων για τον τρόπο σκέψης των παιδιών με αυτισμό, [...] ώστε να διαπιστώσω η ίδια πως λειτουργούν και πως μαθαίνουν.» (2.23)

«Πιστεύω , ότι μέσω της εμπειρίας και της εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων σε συνδυασμό με το συνεχή εμπλουτισμό τους στο μέλλον, θα είμαι σε θέση να αντεπεξέλθω σε ικανοποιητικό βαθμό στην παροχή βοήθειας σε ένα παιδί με αυτισμό.» (6.23)

Εκτός από τις γνώσεις, όμως, εξίσου σημαντικές θεωρούν την επαφή και την εμπειρία με άτομα με αυτισμό, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικές. Πιο συγκεκριμένα οκτώ από τις 20 συμμετέχουσες (40%), χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο επιχείρημα.

«Για έναν φοιτητή ειδικής αγωγής χωρίς εμπειρία επαφής με άτομα με αυτισμό, η ανασφάλεια είναι μεγάλη.» (10.23)

«Μόνο μέσα από την πράξη πιστεύω ότι θα μπορούσα να διαμορφώσω μια αυτοεικόνα για την ικανότητα μου να διδάσκω μαθητές με αυτισμό. Μονάχα η πράξη θεωρώ πως δίνει την δυνατότητα για ουσιαστικό προβληματισμό πάνω στην εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών που ορίζουν οι θεωρίες. Το ιδανικό για εμένα θα ήταν να μάθω και μέσα από την πράξη.» (15.23)

«Ομολογώ πως αυτό είναι ένα ερώτημα που με έχει απασχολήσει. Το γεγονός του ότι δεν έχω έρθει σε επαφή με άτομα με αυτισμό μου προκαλεί ανησυχία. Όχι υπερβολική όμως καθώς προσπαθώ να είμαι ψύχραιμη κι αποφασιστική.» (16.23)

Έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%), θεωρούν ότι για να γνωρίζουν πως είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

«Πιστεύω πως αν ακολουθούσα το πρόγραμμα που θα έδινα στο παιδί, χωρίς να κάνω τυχόν αλλαγές, αν μιλούσα σιγά-σιγά ώστε το παιδί να κατανοεί αυτό που θα δίδασκα και έδειχνα αυτά που έλεγα και δεν έλεγα στο παιδί απλά ότι π.χ. $1+1=2$, αλλά να έπαιρνα 2 καραμέλες ή 2 τουβλάκια και να το έδειχνα, τότε η διδασκαλία μου θα είχε καλό αποτέλεσμα.» (9.23)

«Σε γενικό πλαίσιο προτιμούν και μαθαίνουν ευκολότερα με εικόνες και οπτικές οδηγίες διότι είναι πιο κατανοητές για αυτούς. Συνεπώς η χρήση εικόνων θα είναι σίγουρα ένας τρόπος διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσω ώστε να κάνω πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία μου.» (14.23)

Ακόμη, πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), θεωρούν ότι η προετοιμασία και η χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού θα μπορούσε να τις βοηθήσει να είναι αποτελεσματικές στη διδασκαλία των συγκεκριμένων παιδιών.

«Επίσης πολύ σημαντικό κριτήριο, είναι και ο εξοπλισμός με κατάλληλο υλικό για άτομα με αυτισμό. Όσο περισσότερο υλικό διαθέτει κανείς (καλό θα είναι το υλικό να είναι οπτικό), και βέβαια, όσο

περισσότερο γνωρίζει πώς να χρησιμοποιήσει αυτό το υλικό, τόσο πιο αποτελεσματικός μπορεί κάποιος να είναι.» (18.23)

«Στην συνέχεια θα σχεδιάζα τις δραστηριότητες με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Έτσι, οι δραστηριότητες θα ήταν αρκετά πιο ελκυστικές και κατά συνέπεια οι μαθητές θα αφιέρωναν αρχικά χρόνο για να τις δουν και να τις επεξεργαστούν.» (20.23)

Τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), απαντούν πως ένας τρόπος για να γνωρίζουν εάν είναι αποτελεσματικές στη διδασκαλία τους είναι η αξιολόγηση των μαθητών τους.

«Επιπλέον, έχοντας μελετήσει καλά το ιστορικό (διάγνωση) του παιδιού και μαθαίνοντας πληροφορίες από την οικογένεια, το ίδιο το παιδί και όσους ασχολούνται με το αυτό. Τέλος, θα είχα γνώση της αποτελεσματικότητας μου με μία σωστή αξιολόγηση της επιτυχίας του παιδιού στις δραστηριότητες μου.» (7.23)

«Πιστεύω ότι για να μπορέσω να είμαι αποτελεσματική πρέπει αν λάβω υπόψη μου κάποια σημαντικά πράγματα. Αρχικά, θα έπαιρνα συνέντευξη από τους γονείς των παιδιών με αυτισμό και από τους δασκάλους που έχουν έρθει σε επαφή μαζί τους. Βέβαια, θα μιλούσα και με τα ίδια τα παιδιά αν μπορούσαν να μου μιλήσουν προκειμένου να μάθω τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή.» (20.23)

Ακόμη τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), ανέφεραν στις απαντήσεις τους την εξατομικευμένη διδασκαλία ως ένα τρόπο για να γνωρίζουν ότι η διδασκαλία τους είναι αποτελεσματική.

«Τα παιδιά με αυτισμό είναι μια ιδιαίτερη και δύσκολη περίπτωση και δεν μπορείς να γνωρίζεις βάζοντας καλούπια και κανόνες ότι θα πετύχει η διδασκαλία σου και θα μάθουν. Ο τρόπος που διαχειρίζεσαι την κάθε διδασκαλία είναι μοναδικός και δεν είναι σίγουρο πως αν πετύχει αυτή τη φορά, θα πετύχει και την επόμενη. Όπως διαφέρει κάθε φορά ο τρόπος διδασκαλίας και η αποτελεσματικότητα που θα έχει στο παιδί έτσι διαφέρουν και τα αποτελέσματα της κάθε διδασκαλίας. Άρα η

διδασκαλία στα αυτιστικά παιδιά δεν μπορεί να θεωρείται σίγουρη για τα αποτελέσματα που θα επιφέρει στους μαθητές.» (4.23)

«Αν και διαθέτω πολύ μικρή εμπειρία σχετικά με τη διδασκαλία ατόμων με αυτισμό, η μέχρι τώρα ενασχόληση μου και η συναναστροφή μαζί τους μου έχει δείξει ότι κάθε άτομο είναι μία ξεχωριστή προσωπικότητα και χρήζει διαφορετικής προσέγγισης.» (14.23)

B4. Ερώτηση 4/ Φύλλο Αναστοχασμού-2

Στην 4^η ερώτηση του φύλλου 2 «Πώς πιστεύεις ότι ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριζόσουν τη μάθηση των συγκεκριμένων παιδιών θα επηρέαζε το πόσο καλά μαθαίνουν;», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν επτά θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: εξατομίκευση της διδασκαλίας, χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, μαθητοκεντρική διδασκαλία, χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων, δομημένη διδασκαλία, ανεξαρτησία του μαθητή και συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 11: Πώς θα επηρεαζόταν η μάθηση των μαθητών από τον τρόπο διδασκαλία σου

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
1. Εξατομίκευση της διδασκαλίας	65
2. Χρήση κατάλληλων /αποτελεσματικών μεθόδων	40
3. Μαθητοκεντρική διδασκαλία	15
4. Χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων	15
5. Δομημένη διδασκαλία	10
6. Ανεξαρτησία του μαθητή	5
7. Συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών	5

Η βασικότερη θεματική κατηγορία που συναντάται στις απαντήσεις, είναι αυτή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα οι 13 από τις 20 συμμετέχουσες (65%) θεωρούν ότι όταν διδάσκεις σε παιδιά με αυτισμό πρέπει να γνωρίζεις τις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε παιδιού, το μαθησιακό του στυλ, τα ενδιαφέροντά του και τις εμμονές του και να διαμορφώνεις τη διδασκαλία σου με βάση τα παραπάνω.

«Ο κατάλληλος τρόπος διαχείρισης της μάθησης συμβάλλει σε αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Αν γνωρίζει κανείς τι αρέσει στο παιδί (π.χ. ο υπολογιστής) ή ποιο είναι το μαθησιακό στυλ του

μαθητή (προτιμάει τις οπτικές ενδείξεις), τότε αυτό βοηθάει το παιδί να μάθει καλύτερα. Επίσης, μπορούμε να χρησιμοποιούμε και να «εκμεταλλευτούμε» τις εμμονές των παιδιών με αυτισμό για να διδάξουμε διάφορα πράγματα (π.χ. η τοποθέτηση των παιχνιδιών στη σειρά –αυτοκινητάκια- για διδασκαλία Μαθηματικών και συγκεκριμένα την αρίθμηση).» (7.24)

«Βασική αρχή της διδασκαλίας, όποιος και αν είναι ο αποδέκτης - ανεξαρτήτως αναγκών, είναι η εξατομίκευση. Η εξατομίκευση, όσο για την ειδική αγωγή γενικά τόσο και για τα άτομα με αυτισμό, είναι η καθοριστικότερη παράμετρος επιτυχίας της διδακτικής διαδικασίας. Η εξατομίκευση, συνίσταται (σε ένα συνοπτικό ορισμό) στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων, των δυσκολιών, των ενδιαφερόντων και των χαρακτηριστικών των μαθητών, και έπειτα στην αξιοποίηση των ευρημάτων αυτών για την διαμόρφωση της αντίστοιχης-προσαρμοσμένης διδασκαλίας.» (15.24)

Επίσης, οκτώ από τις 20 συμμετέχουσες (40%) η χρήση των κατάλληλων και των αποτελεσματικών κάθε φορά, μεθόδων διδασκαλίας επηρεάζουν το πόσο καλά μαθαίνουν τα συγκεκριμένα παιδιά. Πιστεύουν, επιπλέον, ότι αν η μέθοδος που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός δεν αποδίδει όσο επιθυμούν, θα πρέπει να είναι ευέλικτοι ως προς αυτό και να προσαρμόζουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους.

«Στην εκπαιδευτική διαδικασία ο ρόλος του μαθητή είναι στις περισσότερες φορές παθητικός με αποτέλεσμα, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός την διαχειρίζεται να είναι καταλυτικός για την έκβαση της. Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος, αν όχι καθοδηγεί, αλληλεπιδρά με τον μαθητή έχει άρρηκτη σχέση με το κατά πόσο ο μαθητής θα ανταποκριθεί σε αυτή.» (10.24)

«Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ‘ευέλικτοι’ και να μην είναι ‘προσκολλημένοι’ σε απαρχαιωμένες αντιλήψεις. Να ενημερώνονται συνεχώς και να μην ‘βολεύονται’. Η εύκολη λύση είναι να πούμε ότι ένα παιδί δεν μπορεί να τα καταφέρει, να απογοητευτούμε και να το παρατήσουμε. Η δύσκολη λύση, είναι να επιμείνουμε και να βρούμε κάποιες εναλλακτικές μεθόδους, γιατί να μην ζεχνάμε, πως ο καθένας θέλει και έχει ‘τον τρόπο του’.» (18.24)

Τρεις από τις 20 συμμετέχουσες (15%), ανέφεραν ότι η μαθητοκεντρική διδασκαλία που θα εστίαζε στον μαθητή τους θα επηρέαζε προς το καλό το πόσο καλά μαθαίνουν.

«Πιστεύω ότι ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριζόμουν τη μάθηση των συγκεκριμένων μαθητών, θα επηρέαζε το πόσο καλά μαθαίνουν λόγω της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας που θα εφαρμόζα. Ο δάσκαλος καλείται να αλληλεπιδρά με το παιδί διότι το αυτιστικό παιδί βρίσκεται σε παθητική θέση και δεν μπορεί να δρα σωστά ανεξάρτητα από την καθοδήγηση του δασκάλου.» (4.24)

«Στην εκπαιδευτική διαδικασία ο ρόλος του μαθητή είναι στις περισσότερες φορές παθητικός με αποτέλεσμα, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός την διαχειρίζεται να είναι καταλυτικός για την έκβαση της. Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος, αν όχι καθοδηγεί, αλληλεπιδρά με τον μαθητή έχει άρρηκτη σχέση με το κατά πόσο ο μαθητής θα ανταποκριθεί σε αυτή. Γι' αυτό το λόγο η διαδικασία εκπαίδευσης πρέπει να είναι μαθητοκεντρική.» (10.24)

Ακόμη τρεις από τις 20 συμμετέχουσες (15%), ανέφεραν ότι το πόσο καλά μαθαίνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές εξαρτάται από την καταλληλότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούν.

«Μέσω των δραστηριοτήτων οι μαθητές θα κατανοούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διδασκαλία, διότι θα έχουν οπτικά ερεθίσματα τα οποία (αποθηκεύονται) στο μυαλό τους πολύ καλύτερα» (5.24)

«[...] Έτσι ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει στα παιδιά δραστηριότητες οι οποίες να μην είναι πολύ εύκολες ώστε οι μαθητές να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για την ολοκλήρωσή τους και να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Όμως οι συγκεκριμένες δραστηριότητες θα πρέπει να δίνουν στα παιδιά και το περιθώριο της επιτυχίας ώστε οι μαθητές να νιώθουν πως τα καταφέρνουν ακόμα και καλύτερα κάθε φορά.» (12.24)

B5. Ερώτηση 5/ Φύλλο Αναστοχαισμού-2

Στην 5^η ερώτηση του φύλλου 2 «Ποιους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας θα μπορούσες να εφαρμόσεις για να μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά με αυτισμό;», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 17 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: δομημένη μέθοδος διδασκαλίας, Video/ H/Y και λογισμικά (τεχνολογία), ενδιαφέροντα και προτιμήσεις, παιχνίδια, πειράματα και πρακτική επίδειξη, φάκελοι δραστηριοτήτων και καρτέλες, κίνητρα, οπτικοποίηση του υλικού, Κοινωνικές Ιστορίες, σύστημα αμοιβών, μέθοδος Miller, εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, άμεση διδασκαλία, διδασκαλία μέσω συνομηλίκων, ανάλυση έργου και βιωματική διδασκαλία.

Πίνακας 12: Εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
1. Δομημένη μέθοδος διδασκαλίας	45
2. Video/ H/Y και λογισμικά (τεχνολογία)	30
3. Ενδιαφέροντα και προτιμήσεις	25
4. Παιχνίδια	25
5. Πειράματα/ πρακτική επίδειξη	20
6. Φάκελοι δραστηριοτήτων και καρτέλες	20
7. Κίνητρα	15
8. Οπτικοποίηση του υλικού	15
9. Κοινωνικές ιστορίες	15
10. Σύστημα αμοιβών	10
11. Μέθοδος Miller	5
12. Εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς	5
13. Άμεση διδασκαλία	5
14. Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων	5
15. Ανάλυση έργου	5
16. Βιωματική διδασκαλία	5

Στην παρούσα ερώτηση, οι συμμετέχουσες ανέφεραν στις απαντήσεις τους τρόπους διδασκαλίας που δεν είχαν αναφέρει σε προηγούμενες ερωτήσεις. Οι τρόποι διδασκαλίας που αναφέρθηκαν είναι πολλοί, διαμορφώνοντας πολλές θεματικές κατηγορίες. Καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες συγκεντρώνει ένα περιορισμένο ποσοστό. Η πιο συχνά αναφερόμενη είναι αυτή της δομημένης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, εννέα από τις 20 συμμετέχουσες (45%) ανέφεραν τη συγκεκριμένη μέθοδο.

«Θα χρησιμοποιούσα τη δομημένη μέθοδο διδασκαλίας για την οποία έχω ακούσει. Πιο συγκεκριμένα, Θα δημιουργούσα ένα δομημένο περιβάλλον στην τάξη, όπου οι διάφορες δραστηριότητες θα λάμβαναν χώρα με μία συγκεκριμένη σειρά και το ημερήσιο πρόγραμμα θα ήταν σταθερό.» (1.25)

«Οι ιδιαίτεροι τρόποι που μπορούν να εφαρμοστούν για την διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό είναι πολλοί. Η αξιοποίηση όμως κάποιου από αυτούς εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή. Σε βασικό και κύριο επίπεδο, η διδασκαλία για ένα παιδί με αυτισμό, πρέπει να βασίζεται στην δομημένη διδασκαλία[...]» (15.25)

Ακόμη έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%), ανέφεραν ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας των συγκεκριμένων παιδιών, τη χρήση της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, αναφέρονταν στα video, στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και σε ειδικά λογισμικά.

«Η χρήση του υπολογιστή αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Στηρίζεται στην πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση που είναι βοηθητική για τα παιδιά με αυτισμό. Το παιδί με αυτισμό καθώς δουλεύει στον υπολογιστή είναι περισσότερο συγκεντρωμένο στη δραστηριότητα που εκτελεί και είναι απαλλαγμένο από οτιδήποτε θα μπορούσε να του αποσπάσει την προσοχή και να του προκαλέσει σύγχυση. Η χρήση του υπολογιστή δεν επιτρέπει τις αλλαγές και του παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον που είναι προβλέψιμο.» (8.25)

Επιπλέον, πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), λαμβάνοντας υπόψη τους τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των ατόμων με αυτισμό, ανέφεραν την αξιοποίηση των συγκεκριμένων ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας που θα χρησιμοποιούσαν στην εκπαίδευση των συγκεκριμένων παιδιών.

«Μπορούμε να πούμε, πως πριν εφαρμόσουμε οποιαδήποτε μέθοδο διδασκαλίας, θα μαθαίναμε τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, ώστε να μπορέσουμε να προσαρμόσουμε πάνω σε αυτά τις μεθόδους μας. Θεωρούμε, πως είναι πολύ σημαντικό, το υλικό που θα χρησιμοποιούμε, να έχει σχέση με τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και

την καθημερινότητα του κάθε παιδιού. Με αυτό τον τρόπο, η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο ενδιαφέρουσα για το ίδιο το παιδί.» (18.25)

«[...] πιστεύω επίσης ότι οι μαθητές με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα όταν οι δραστηριότητες που πρέπει να κάνουν αφορούν ή περιλαμβάνουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Συνεπώς, η εκπαίδευσή τους πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται αρχικά οι εμμονές και οι προτιμήσεις του κάθε ατόμου με αυτισμό και στην συνέχεια αυτές οι εμμονές να εμπλουτίζονται και να διευρύνονται έτσι ώστε να τις διαδεχτούν πιο επιθυμητές και λειτουργικές συμπεριφορές.» (20.25)

Άλλος ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας που αναφέρθηκε είναι αυτός του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), ανέφεραν το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας.

«Επίσης, θα προσπαθούσαμε να διδάξουμε το υλικό που θέλουμε, μέσω του παιχνιδιού, μιας και τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα από το παιχνίδι, που τους ενδιαφέρει και είναι μια διασκεδαστική διαδικασία.» (18.25)

Επίσης, η πρακτική επίδειξη διαφόρων δραστηριοτήτων και τα πειράματα, αναφέρθηκαν από τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας των εν λόγω παιδιών.

«Για να μάθουν τα παιδιά με αυτισμό καλύτερα θα επέλεγα κάποιους τρόπους διδασκαλίας όπως με πειράματα καθώς η οπτική τους επαφή θα τους αποτυπωθεί στο μυαλό. Με τα κατάλληλα υλικά μέσα στην τάξη θα μπορούσαμε να κάνουμε πράξη μαθηματικές έννοιες, φυσικά φαινόμενα κ.α. Αυτό θα βοηθήσει τα παιδιά γιατί θα το δουν και θα έρθουν σε επαφή με τα υλικά.» (3.25)

«Ένα άλλος τρόπος διδασκαλίας θα ήταν ο εκπαιδευτικός όταν παρέδιδε ένα καινούργιο μάθημα στα μαθηματικά ή στη φυσική ή στη χημεία έκανε μια πρακτική επίδειξη σχετικά με αυτά που παρέδωσε έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν μια οπτική επαφή με το αντικείμενο και να το κατανοήσουν καλύτερα.» (9.25)

Τέλος, τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), ανέφεραν τους φακέλους δραστηριοτήτων και τις καρτέλες ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό, προκειμένου να μαθαίνουν καλύτερα.

«Οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας που θα μπορούσα να εφαρμόσω για να μαθαίνουν καλύτερα τα αυτιστικά παιδιά είναι [...]οι φάκελοι δραστηριοτήτων και οι καρτέλες.» (4.25)

«Οι φάκελοι εργασίας και οι καρτέλες θεωρούνται αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας για τα άτομα με αυτισμό.» (10.25)

Γ1. Ερώτηση 1/ Φύλλο Αναστοχασμού-3

Στην 1^η ερώτηση του φύλλου 3 *«Ποιος/ ποιοι είναι κατά τη γνώμη σου, οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό με βάση τα αποσπάσματα αλλά και την εμπειρία σου ή/ και τις γνώσεις σου;»*, από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν 14 θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, η διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας, μείωση της διάσπασης προσοχής, διδασκαλία με εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, βασικές δεξιότητες καθημερινής ζωής, αυτονομία/ αυτοεξυπηρέτηση, δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, σωματική και ψυχική υγεία, δυνατότητα έκφρασης αναγκών, διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων, προσαρμογή του περιβάλλοντος/ κατάλληλες δομές, δεξιότητες προσαρμογής, ανάπτυξη εγγύτητας και δεξιότητες παιχνιδιού.

Πίνακας 13: Βασικοί στόχοι διδασκαλίας

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων	80
2. Διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας	65
3. Μείωση της διάσπασης προσοχής	40
4. Διδασκαλία με εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης	40
5. Βασικές δεξιότητες καθημερινής ζωής	35
6. Αυτονομία/ αυτοεξυπηρέτηση	30
7. Δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων	25
8. Σωματική και ψυχική υγεία	20
9. Δυνατότητα έκφρασης αναγκών	20
10. Διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων	20
11. Προσαρμογή του περιβάλλοντος/ κατάλληλες δομές	20
12. Δεξιότητες προσαρμογής	15
13. Ανάπτυξη εγγύτητας	10
14. Δεξιότητες παιχνιδιού	10

Οι συμμετέχουσες (80%) λαμβάνοντας υπόψη το έλλειμμα των ατόμων με αυτισμό στην κοινωνική αλληλεπίδραση ανέφεραν τη διδασκαλία στο συγκεκριμένο τομέα ως έναν από τους βασικότερους στόχους.

«Η προσαρμογή σε αυτά τα παιδιά είναι πολύ σημαντική γιατί επιθυμούν και επιδιώκουν μία μόνιμη κατάσταση στη ζωή τους και ένα πρόγραμμα σε ότι κι αν κάνουν που θα τους εξασφαλίσει μία ηρεμία. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει κατανοητό στο παιδί τη σημασία του συνανθρώπου του μέσα από κοινωνικές δεξιότητες έτσι ώστε να έρθει κοντά με αυτούς και να μην τους φοβάται.» (3.31)

«Στο δεύτερο απόσπασμα λόγω του ότι το απόσπασμα είναι μικρό δεν μπορώ να θέσω ειδικό στόχο αλλά γενικό. Έτσι ως στόχο έθεσα να δείχνει κοινωνικό ενδιαφέρον- κοινωνική συνοχή σε περίπτωση που υστερεί σε αυτό το κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων.» (4.31)

«Κατά τη γνώμη μου, οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό, με βάση τα αποσπάσματα αλλά και τις γνώσεις μου, θα πρέπει να είναι οι κοινωνικές δεξιότητες [...]» (9.31)

Ένας άλλος βασικός στόχος που συγκέντρωσε υψηλό ποσοστό είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, 13 από τις 20 συμμετέχουσες (65%), ανέφεραν το στόχο αυτό ως σημαντικό.

«Κατά τη γνώμη μου οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό είναι οι εξής:[...] Η διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας (να ζητά, να δίνει πληροφορίες, να ακολουθεί οδηγίες, δεξιότητες συζήτησης)» (1.31)

«Οι βασικοί στόχοι στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στα παραπάνω αποσπάσματα και με όσα ήδη γνωρίζω είναι να μάθουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.[...] Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εστιάζουν στην εκμάθηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να μπορέσουν να κατανοήσουν τον «κόσμο». (14.31)

Οκτώ από τις 20 συμμετέχουσες (40%), ανέφεραν ως βασικό στόχο διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό τη μείωση της διάσπασης προσοχής τους.

«Στο πρώτο απόσπασμα ως στόχο έθεσα να μπορεί να μένει συγκεντρωμένη για 5 λεπτά για να κάνει μια δραστηριότητα.» (4.31)

«Οι στόχοι διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό καθίστανται απαραίτητοι. Τέτοιους στόχους θα έθετα και εγώ με βάση τα αποσπάσματα αυτά. Αρχικά ο μαθητής με αυτισμό θα πρέπει να μπορεί να μένει συγκεντρωμένος έστω και για πέντε λεπτά, ώστε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητά του. Με τον καιρό αυτός ο χρόνος θα αυξάνεται.» (12.31)

Ακόμη οκτώ από τις 20 συμμετέχουσες (40%), ανέφεραν ως βασικό κομμάτι τη διδασκαλία με εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών με αυτισμό.

«Τέλος ο μαθητής με αυτισμό χρειάζεται απαραίτητα να χρησιμοποιεί εξατομικευμένο σύστημα εργασίας, συγκεκριμένα να γνωρίζει πόσες και ποιες δραστηριότητες πρέπει να ολοκληρώσει. Με την εξατομίκευση θα δουλέψει πιο αποτελεσματικά και ο δάσκαλός μαζί του, αλλά και ο ίδιος.» (12.31)

«Εξίσου σημαντική είναι η αλλαγή του περιβάλλοντος του παιδιού ώστε να γίνει πιο κατανοητό. Πολύ σημαντική είναι και η ύπαρξη εξατομικευμένου συστήματος εργασίας (Το βαρετό μάθημα και το στυλ των δασκάλων, ολόκληρη η δομή του σχολείου, μου απαγόρευαν να είμαι σε θέση να μάθω κάτι)» (17.31)

Επιπλέον, επτά από τις 20 συμμετέχουσες (35%), απάντησαν ως ένα από τους βασικούς στόχους για τα παιδιά με αυτισμό, τη διδασκαλία δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν με μεγαλύτερη ευκολία στην καθημερινή τους ζωή.

«Να είναι σε θέση να καταλάβουν πως πρέπει να συμπεριφέρονται σε διάφορες καθημερινές περιστάσεις.» (14.31)

«Ένας επιπλέον διδακτικός στόχος για τους μαθητές με αυτισμό είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας αλλά και της «συμβίωσης» με άλλα άτομα για την διεκπεραίωση ενός κοινού σκοπού. Αυτός ο τελευταίος διδακτικός στόχος αφορά κυρίως την λειτουργία των παιδιών μέσα στην σχολική τάξη και κατά την γνώμη μου είμαι πολύ σημαντικός γιατί

μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή και την μετέπειτα επαγγελματική του ζωή, οπού θα έρχεται σε επαφή με άλλα άτομα και θα χρειάζεται κάποιες φορές αν συνεργάζεται μαζί τους.» (20.31)

Ένας ακόμη βασικός στόχος διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό, με βάση της απαντήσεις των συμμετεχουσών, είναι να αναπτύξουν τα παιδιά αυτονομία και να μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν. Πιο συγκεκριμένα, έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%), ανέφεραν την αυτονομία και την αυτοεξυπηρέτηση.

«Κατά τη γνώμη μου οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό είναι οι εξής: [...]Η διδασκαλία με στόχο την αυτονομία-αυτοεξυπηρέτηση του ατόμου (προσωπική υγιεινή, οδική κυκλοφορία, δεξιότητες για την αγορά προϊόντων, χρήση χώρων ψυχαγωγίας και άλλα).» (1.31)

«Τέλος, η αυτοεξυπηρέτηση (Φοβόμουν τις τουαλέτες) και το παιχνίδι, αποτελούν δύο επιπλέον σημαντικές παραμέτρους που πρέπει να ενταχθούν στη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό.» (17.31)

Τέλος, δεδομένης της δυσκολίας που έχουν τα άτομα με αυτισμό στην έκφραση των συναισθημάτων τους, πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), το έθεσαν ως στόχο για τη διδασκαλία τους.

«Στο τέταρτο απόσπασμα οι στόχοι που τέθηκαν ήταν πολλοί. Αρχικά η μαθήτρια να μπορεί να ζητά βοήθεια, να εκφράζει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβο, θυμό) και να αναπτύξει εγγύτητα.» (4.31)

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο οι 12 από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (60%), αναφέρθηκαν στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού.

«Στο πρώτο απόσπασμα ως στόχο έθεσα να μπορεί να μένει συγκεντρωμένη για 5 λεπτά για να κάνει μια δραστηριότητα.

Στο δεύτερο απόσπασμα λόγω του ότι το απόσπασμα είναι μικρό δεν μπορώ να θέσω ειδικό στόχο αλλά γενικό. Έτσι ως στόχο έθεσα να δείχνει κοινωνικό ενδιαφέρον- κοινωνική συνοχή σε περίπτωση που υστερεί σε αυτό το κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στο τρίτο απόσπασμα ο στόχος που έλαβα είναι να αναπτύξει δεξιότητες προσαρμογής, συγκεκριμένα να δέχεται αλλαγές σε κανόνες, ρουτίνες ή διαδικασίες.

Στο τέταρτο απόσπασμα οι στόχοι που τέθηκαν ήταν πολλοί. Αρχικά η μαθήτρια να μπορεί να ζητά βοήθεια, να εκφράζει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβο, θυμό) και να αναπτύξει εγγύτητα.

Στο πέμπτο απόσπασμα ο στόχος που έθεσα είναι η μαθήτρια να μπορεί να αναπτύξει εγγύτητα.

Στο έκτο απόσπασμα ο στόχος που έθεσα είναι η μαθήτρια να χρησιμοποιεί εξατομικευμένο σύστημα εργασίας, συγκεκριμένα να γνωρίζει πόσες και ποιές δραστηριότητες πρέπει να ολοκληρώσει.»
(4.31)

Γ2. Ερώτηση 2/ Φύλλο Αναστοχασμού-3

Στην 2^η ερώτηση του φύλλου 3 «Πώς προέκυψαν αυτοί οι στόχοι; Έχουν διαμορφωθεί με βάση τα αποσπάσματα, την εμπειρία σου ή από συνδυασμό αυτών;», από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν τέσσερις θεματικές περιοχές-κατηγορίες των απαντήσεων: γνώσεις, γνώσεις και αποσπάσματα, γνώσεις και εμπειρία, γνώσεις και αποσπάσματα και εμπειρία.

Πίνακας 14: Τρόπος διαμόρφωσης των στόχων

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1. Γνώσεις και αποσπάσματα	40
2. Γνώσεις	25
3. Γνώσεις, αποσπάσματα και εμπειρία	25
4. Γνώσεις και εμπειρία	10

Το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχουσών διαμόρφωσαν και έθεσαν –σε προηγούμενες απαντήσεις τους- βασικούς στόχους της διδασκαλίας για παιδιά με αυτισμό με βάση τις γνώσεις τους αλλά και τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό, των φύλλων αναστοχασμού που τους δόθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι οκτώ από τις 20 συμμετέχουσες (40%) απάντησαν με αυτό τον τρόπο.

«Διαβάζοντας τις βιογραφίες επαλήθευσα τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις που είχα σχετικά με τον αυτισμό. Κατέληξα σ' αυτούς τους στόχους

καθώς αντιστοιχούν στους βασικούς τομείς δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να διδαχθούν (βασικές δεξιότητες της καθημερινής ζωής- γνωστικός τομέας, κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνία)» (13.32)

«Οι στόχοι αυτοί έχουν δημιουργηθεί στη σκέψη μου από όλα όσα έχω ακούσει και μάθει για τον αυτισμό. Οι εμπειρίες που έχω μελετήσει όπως και τα συγκεκριμένα αποσπάσματα, μου επιβεβαιώνουν πως αυτοί οι στόχοι είναι ύψιστης σπουδαιότητας για τα παιδιά με αυτισμό και γι' αυτό θέτονται σε προτεραιότητα.» (16.32)

Ακόμη ένα αρκετό υψηλό ποσοστό των συμμετεχουσών διαμόρφωσαν και έθεσαν –σε προηγούμενες απαντήσεις τους- βασικούς στόχους της διδασκαλίας για παιδιά με αυτισμό βασισμένες σε ένα συνδυασμό των τριών παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%) απάντησαν με βάση τον συνδυασμό γνώσεων, αποσπασμάτων και εμπειριών.

«Οι στόχοι αυτοί προέκυψαν βασικά μέσα από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εντόπισα στα αποσπάσματα, τα οποία συμπληρώνονται και από τις γνώσεις μου γύρω από τα παιδιά με αυτισμό. Χρησιμοποιώντας όμως και την εμπειρία μου πάνω στα άτομα με αυτισμό, μπορώ να είμαι ακόμη περισσότερο σίγουρη ότι αυτά είναι κάποια πολύ βασικά σημεία που πρέπει να καλύπτει η διδασκαλία παιδιών με αυτισμό. Ακόμη και το ίδιο το παιδί μπορεί να βρει χρήσιμες σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις γνώσεις απ' ότι γνώσεις μαθησιακού περιεχομένου. Συγκεκριμένα, μπορώ να θυμηθώ πέρσι το καλοκαίρι που συνόδευα ένα κορίτσι με αυτισμό στην κατασκήνωση, όπου τελειώνοντας το πλυντήριο απλώσαμε μαζί τα ρούχα, κάτι που δεν είχε ζανακάνει πιο πριν. Προσπάθησα να της το δείξω βήμα-βήμα και σε λίγη ώρα μπορούσε να το κάνει και μόνη της, αρκετά καλά. Μετά εγώ ενημέρωσα τη μητέρα της και μου είπε ότι θα την βάλει να το κάνει και στο σπίτι. Όταν τελείωσε η κατασκηνωτική περίοδος, με πήρε τηλέφωνο μετά από λίγες μέρες από το σπίτι της για να μου ανακοινώσει χαρούμενη ότι απλώνει τα ρούχα και βοηθάει τη μαμά της.» (7.32)

Τέσσερις από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (20%) απάντησαν στη δεδομένη ερώτηση, πως διαμόρφωσαν τους στόχους τους χρησιμοποιώντας μόνο τις γνώσεις τους.

«Οι στόχοι αυτοί έχουν δημιουργηθεί από πράγματα που έχω διαβάσει (άρθρα στο διαδίκτυο, αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό) και από πράγματα που έχω ακούσει από καθηγητές στο πανεπιστήμιο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες γενικά.» (1.32)

Τέλος, μόνο δύο από τις 20 συμμετέχουσες (10%) απάντησαν βασιζόμενες μόνο στις γνώσεις τους και στην εμπειρία τους με άτομα με αυτισμό.

«Διάλεξα αυτούς τους στόχους ως τους πιο κατάλληλους για τη διδασκαλία για μαθητές με αυτισμό με βάση τα όσα γνωρίζω από όσα έχω διαβάσει, διδαχθεί και από την επαφή μου με άτομα με αυτισμό.» (14.32)

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών απάντησαν ότι διαμόρφωσαν και έθεσαν –σε προηγούμενες απαντήσεις τους- βασικούς στόχους της διδασκαλίας για παιδιά με αυτισμό, με βάση και τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό, των φύλλων αναστοχασμού που τους δόθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι 14 από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (70%) απάντησαν με αυτό τον τρόπο.

Γ3. Ερώτηση 3/Φύλλο Αναστοχασμού-3

Στην 3^η ερώτηση του φύλλου 3 *«Γιατί επέλεξες τους συγκεκριμένους στόχους; Πόσο αποτελεσματικό θεωρείς τον εαυτό σου στο να θέσει διδακτικούς στόχους για παιδιά με αυτισμό;»*, αποτελείται από δύο διακριτά σκέλη. Από τις απαντήσεις των 20 συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν έξι θεματικές περιοχές-κατηγορίες για το πρώτο σκέλος της ερώτησης: ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις δυσκολίες των μαθητών, τους κάνουν ανεξάρτητους/ τους βοηθούν στην αυτόνομη διαβίωσή τους, , επιλογή των στόχων με βάση τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα, είναι χρήσιμοι για τη μετέπειτα προσαρμογή τους στην κοινωνία, βοηθούν το μαθητή στην κατανόηση της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς του και επιλογή των στόχων με βάση τις γνώσεις μου. Από τις απαντήσεις του δεύτερου

σκέλους της ερώτησης, προέκυψαν τέσσερις θεματικές περιοχές-κατηγορίες, οι οποίες και θα αναλυθούν λίγο πιο κάτω.

Πίνακας 15: Λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων στόχων

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1. Ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις δυσκολίες των μαθητών	70
2. Του κάνουν ανεξάρτητους/ Τους βοηθούν στην αυτόνομη διαβίωσή τους	30
3. Επιλογή των στόχων με βάση τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα	25
4. Είναι χρήσιμοι για τη μετέπειτα προσαρμογή τους στην κοινωνία	10
5. Βοηθούν το μαθητή στην κατανόηση της διδασκαλίας και της συμπεριφορά του	5
6. Επιλογή των στόχων με βάση τις γνώσεις μου	5

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχουσών απάντησε πως επέλεξε τους στόχους της διδασκαλίας για τα παιδιά με αυτισμό με βάση τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά. Συγκεκριμένα οι 14 από τις 20 συμμετέχουσες (70%) απάντησαν με το παραπάνω κριτήριο.

«Οι στόχοι αυτοί ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών γι' αυτό και επιλέχθηκαν.» (2.33)

«Στους συγκεκριμένους στόχους τους επέλεξα γιατί θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί και αξίζει να τεθούν στην αρχή της πορείας της διδασκαλίας. Οι κοινωνικές δεξιότητες καθώς και η επικοινωνία αποτελούν βασικές δεξιότητες που βοηθούν τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού να συναναστραφούν με άλλους ανθρώπους και να αλληλεπιδράσουν.» (8.33)

Ακόμη έξι από τις 20 συμμετέχουσες (30%), επέλεξαν διδακτικούς στόχους για τα παιδιά με αυτισμό, διότι βοηθούν τα παιδιά να γίνουν ανεξάρτητα άτομα καθώς επίσης μαθαίνουν να ζουν αυτόνομα και να αντιμετωπίζουν προβλήματα της καθημερινότητας.

«Ο λόγος που επέλεξα αυτούς τους στόχους είναι ότι θεωρώ ότι είναι οι πιο χρήσιμοι για την μετέπειτα προσαρμογή του αυτιστικού ατόμου στη κοινωνία (ενήλικη ζωή-μετά το σχολείο). Θεωρώ ότι ο βασικός στόχος

της διδασκαλίας κάθε ατόμου είναι η ανεξαρτητοποίησή του και η αυτόνομη διαβίωση και γι' αυτό θεωρώ πιο σημαντικούς αυτούς τους στόχους.» (1.33)

«Οι συγκεκριμένοι στόχοι επιλέχθηκαν γιατί θεωρώ πως οι δεξιότητες αν αυτοί επιτευχθούν μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή όχι μόνο στο σχολείο και στο ρόλο του ως μαθητή αλλά και στην ζωή εκτός σχολείου. Πιστεύω επίσης ότι είναι πιο σημαντικό να παρέχουμε στα άτομα με αυτισμό τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να είναι πιο αυτόνομοι και ανεξάρτητοι ώστε να μπορούν να ελέγχουν μόνοι τους την ζωή τους.» (20.33)

Επιπλέον, πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), επέλεξαν τους στόχους της διδασκαλίας τους με βάση τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των φύλλων αναστοχασμού.

«Συγκεκριμένα, στο πρώτο απόσπασμα διάλεξα αυτό το στόχο διότι [...] Στο δεύτερο απόσπασμα έθεσα ως στόχο να δείχνει κοινωνικό ενδιαφέρον και [...] Στο τρίτο απόσπασμα, ο συγκεκριμένος στόχος προήλθε από [...] Στο τέταρτο απόσπασμα, η μαθήτριά αναφέρει [...]» (4.33)

«Οι συγκεκριμένοι στόχοι επιλέχθηκαν μετά από την ανάγνωση των παραπάνω αποσπασμάτων. Μελετώντας τα παραπάνω αποσπάσματα έγιναν φανερά πολλά από τα χαρακτηριστικά των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού και κατ' επέκταση οι διδακτικοί στόχοι που θα τεθούν για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων.» (19.33)

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, αναφορικά με το πόσο αποτελεσματικό θεωρούν τον εαυτό τους οι συμμετέχουσες στο να θέτουν διδακτικούς στόχους για παιδιά με αυτισμό, από τις απαντήσεις τους διαμορφώθηκαν τέσσερις θεματικές περιοχές-κατηγορίες της ανάλυσης των δεδομένων: αρκετά αποτελεσματική, μέτρια αποτελεσματική, λίγο αποτελεσματική, καμία απάντηση.

Οι 12 από τις 20 συμμετέχουσες (60%), θεωρούν τον εαυτό τους μέτρια αποτελεσματικό στον να θέτουν στόχους για τα συγκεκριμένα παιδιά.

«Τέλος πιστεύω ότι είμαι ικανή μέχρι κάποιο βαθμό να θέτω στόχους για παιδιά με αυτισμό ωστόσο κάτι τέτοιο είναι δύσκολο διότι χρειάζεται γνώσεις και κυρίως εμπειρία πάνω στο φάσμα του αυτισμού.» (3.33)

«Θεωρώ πως αν και δεν έχω την απαραίτητη εμπειρία θα μπορούσα να θέσω κάποιους στόχους, ανάλογα πάντα τη περίπτωση παιδιού. Το θεωρητικό από το πρακτικό κομμάτι απέχει πολύ οπότε πιστεύω πως όσον αφορά το θεωρητικό κατέχω κάποιες γνώσεις αλλά στο πρακτικό δεν είχα ποτέ καμία εμπειρία. Έτσι ελπίζω να είμαι σε θέση να εφαρμόσω τις γνώσεις μου όταν χρειαστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.» (13.33)

Ακόμη δύο από τις 20 συμμετέχουσες (10%), χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό στον να θέτουν στόχους για τα συγκεκριμένα παιδιά. Τέλος, ακόμη δύο από τις 20 συμμετέχουσες (10%), πιστεύουν ότι είναι λίγο αποτελεσματικές στον να θέτουν στόχους για παιδιά με αυτισμό.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε προηγούμενο κεφάλαιο διατυπώθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας μελέτης. Με βάση τους συγκεκριμένους αυτούς στόχους θα γίνει μία προσπάθεια συζήτησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

1. 1^ο Ερώτημα

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι φοιτήτριες επηρεάζονται από τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό, προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις των τριών φύλλων αναστοχασμού.

Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι συμμετέχουσες της έρευνας έκαναν αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των φύλλων αναστοχασμού. Αρκετές από αυτές χρησιμοποιούσαν και συγκεκριμένα αποσπάσματα προκειμένου να αιτιολογήσουν ή και να υποστηρίξουν τις απαντήσεις τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ακόμη και στις ερωτήσεις που στη διατύπωσή τους δεν γινόταν αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα, οι φοιτήτριες τα χρησιμοποιούσαν προκειμένου να απαντήσουν.

Στην 1^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1 *«Υπάρχει σύνδεση σε αυτές τις προσωπικές αναφορές και ό,σα ήδη γνωρίζεις για τον αυτισμό από την προσωπική μελέτη και την εμπειρία σου;»* σε ό,τι αφορά στις αναφορές των συμμετεχουσών στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού, τα αποτελέσματα είναι σαφή. Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες (95%), εξαιρουμένης μιας, στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού. Ο τύπος της ερώτησης τις βοήθησε σε αυτό, δεδομένου ότι έπρεπε να αναστοχαστούν αναφορικά με το αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των εν λόγω αποσπασμάτων και των προσωπικών τους γνώσεων από σχετική μελέτη ή πιθανή εμπειρία. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι 12 από τις 20 φοιτήτριες (70%), προκειμένου να απαντήσουν χρησιμοποίησαν όλα ή μερικά από τα αποσπάσματα και απάντησαν με βάση τις συγκεκριμένες αναφορές των ατόμων με αυτισμό των αποσπασμάτων.

Εκτός από την άμεση αναφορά της συντριπτικής πλειοψηφίας των συμμετεχουσών στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου, οι ίδιες οι

απαντήσεις τους φάνηκε ότι διαμορφώθηκαν με βάση αυτά. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που συνδέουν τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα και τις γνώσεις των φοιτητριών τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν αυτά τα χαρακτηριστικά που περιγραφόταν και στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν η κοινωνικότητα, η επικοινωνία, η αυτιστική μοναχικότητα, η φαντασία, τα συναισθήματα και οι εμμονές των ατόμων με αυτισμό. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιγράφονται και σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Bradley, Summers· Wood & Bryson, 2004· Schall & McDonough, 2010· Sigman & McGovern, 2005).

Στη 2^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1, «*Διαβάζοντας αυτές τις προσωπικές αναφορές ποιες μεθόδους θα επέλεγες για να διδάξεις σε παιδιά με αυτισμό; Ποια μέθοδο θεωρείς ως ποιο σημαντική για τη διδασκαλία σου;*» οι μισές συμμετέχουσες (50%), αναφέρθηκαν στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου, ενώ τέσσερις από αυτές απάντησαν κάνοντας αναφορά σε συγκεκριμένα κομμάτια των αποσπασμάτων. Ένα παράδειγμα αποτελεί η 2^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1, όπου μερικές από τις συμμετέχουσες λαμβάνοντας υπόψη τους τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων με αυτισμό που περιγράφονται στις αυτοβιογραφίες, επέλεγον συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας που θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές με βάση αυτές τις δυσκολίες τους.

Με βάση τις θεματικές κατηγορίες που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική τους πλειοψηφία έλαβαν υπόψη τους και τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα προκειμένου να απαντήσουν. Συγκεκριμένα, επέλεξαν μεθόδους διδασκαλίας για άτομα με αυτισμό που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που ανέφεραν στην προηγούμενη ερώτηση και που περιγράφονται στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ανέφεραν περισσότερο και με φθίνουσα σειρά ήταν η διδασκαλία κατά περίπτωση, οι Κοινωνικές Ιστορίες, η δομημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η διδασκαλία αυτοδιαχείρισης, το παιχνίδι και η διδασκαλία με οπτικό υλικό. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας έχουν επισημανθεί για την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία ατόμων με αυτισμό και σε μία σειρά προηγούμενων ερευνών (Cardon & Willcox, 2011· Dunlap, Huber & Kincaid, 2003· Grindle, Hastings, Sandle, Huges, Kovshoff & Huxley, 2009· Patten & Watson, 2011).

Στην 3^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1, «*Τι σε οδήγησε να σκεφτείς τις συγκεκριμένες μεθόδους ως τις σημαντικότερες για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό;*» παρά τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της δεδομένης ερώτησης, μόνο το 25% των συμμετεχουσών αναφέρθηκε στις απαντήσεις τους στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό.

Ωστόσο, με βάση τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία αυτών έλαβε υπόψη της τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου. Χαρακτηριστικό είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (40%), ανέφεραν ότι οι λόγοι που τις οδήγησαν να σκεφτούν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας για παιδιά με αυτισμό ήταν τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών (Aderson, Oti, Lord & Welch, 2009· Dawn, 2011· Klin, Saulnier, Sparrow, Cicchetti, Volkmar & Lord, 2007· Rogers, 2000), θεματική κατηγορία που περιγράφει επακριβώς το περιεχόμενο των αυτοβιογραφικών αποσπασμάτων του φύλλου αναστοχασμού-1.

Στην 4^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1, «*Πόσο επαρκής νιώθεις ότι είσαι για να εφαρμόσεις αυτές τις μεθόδους;*» καμία από τις συμμετέχουσες δεν αναφέρεται στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα. Αυτό ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι η διατύπωση της συγκεκριμένης ερώτησης δεν οδηγούσε σε μία απάντηση όπου θα διαφαινόταν κατά πόσο επηρεάζονται από τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα.

Στην 5^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1, «*Γιατί θεωρείς ότι είναι σημαντικό να χρησιμοποιείς τη συγκεκριμένη μέθοδο;*» αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο δύο από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (10%), έκαναν αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό του φύλλου. Οι απαντήσεις τους βασίστηκαν κυρίως στις έως τώρα γνώσεις τους. Παρόλο όμως το μικρό ποσοστό των συμμετεχουσών που έκαναν άμεση αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα, υπήρξε ένα μεγάλο ποσοστό αυτών που από τις απαντήσεις του διαπιστώθηκε ότι έμμεσα επηρεάστηκαν. Χαρακτηριστικά, το 45% των φοιτητριών ανέφερε ως επιχείρημα επιλογής συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας τις ανάγκες των ατόμων με αυτισμό όπως αυτές περιγράφονται στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού-1. Τα αποτελέσματα της παρούσας ερώτησης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της 3^{ης} ερώτησης του ίδιου φύλλου (Aderson et al, 2009· Rogers, 2000).

Στην 6^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1, «Υπάρχουν εναλλακτικές μέθοδοι που θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις στη διδασκαλία σου;» μόνο οι δύο από τις 20 συμμετέχουσες (10%) έκαναν αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό του φύλλου. Η πλειοψηφία αυτών ανέφερε την οπτική στήριξη στη διδασκαλία ως εναλλακτική μέθοδο. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν τη μέθοδο της οπτικής στήριξης για τη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό (Bourgeois, Ganz, Hadden, & Kaylor 2008· Evans & Tissot, 2003· Gagie & Rao, 2006· West, 2008).

Στην 1η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-2 «Υπάρχει σύνδεση σε αυτές τις προσωπικές αναφορές και ό,σα ήδη γνωρίζεις για τον αυτισμό από την προσωπική μελέτη και την εμπειρία σου για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό;» όλες οι συμμετέχουσες (100%), έκαναν αναφορά στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα. Ο τύπος της ερώτησης τις βοήθησε σε αυτό, δεδομένου ότι έπρεπε να αναστοχαστούν αναφορικά με το αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των εν λόγω αποσπασμάτων και των προσωπικών τους γνώσεων από σχετική μελέτη ή πιθανή εμπειρία, αναφορικά με τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι έξι από τις 20 φοιτήτριες (30%), προκειμένου να απαντήσουν, χρησιμοποίησαν μερικά από τα αποσπάσματα και απάντησαν με βάση τις συγκεκριμένες αναφορές των αποσπασμάτων των ατόμων με αυτισμό. Οι τρόποι μάθησης των παιδιών με αυτισμό που αναφέρθηκαν από την συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών ήταν οι ρουτίνες /πρόγραμμα και ο οπτικός τρόπος μάθησης /φωτογραφική μνήμη. Οι δύο αυτοί τρόποι μάθησης περιγράφονται αναλυτικά και στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού-2. Οι συγκεκριμένοι τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας για τους μαθητές με αυτισμό επισημαίνεται και σε προηγούμενες έρευνες (Gagie, & Rao, 2006· Gobbo & Shmulsky, 2012· Grandin, 2009· Kelle, Heflin, Shippen, Alberto & Predrick, 2009· Quill, 1995).

Στη 2^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-2 «Διαβάζοντας τα αποσπάσματα αυτά, πώς πιστεύεις ότι μαθαίνουν τα άτομα με αυτισμό;» χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο οι εννέα από τις 20 συμμετέχουσες (45%), στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού. Ο τύπος της ερώτησης τις βοήθησε σε αυτό, δεδομένου ότι έπρεπε να αναστοχαστούν και να απαντήσουν στο πώς πιστεύουν ότι μαθαίνουν τα άτομα με αυτισμό, διαβάζοντας τα αποσπάσματα του φύλλου 2. Οι υπόλοιπες 11

συμμετέχουσες (55%), δεν έκαναν καμία αναφορά στα συγκεκριμένα αποσπάσματα. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών (90%) ανέφεραν τη σπουδαιότητα της οπτικής παρουσίαση του διδακτικού υλικού και των δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας περιγράφεται αναλυτικά στο 2^ο απόσπασμα του φύλλου αναστοχασμού-2, γεγονός που φανερώνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών επηρεάστηκε από τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα προκειμένου να απαντήσουν στην παρούσα ερώτηση. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της οπτικής παρουσίαση του διδακτικού υλικού και των δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία για τη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό έχει τονιστεί ιδιαίτερα από πλήθος προηγούμενων ερευνών (Bourgeois, Ganz, Hadden, & Kaylor, 2008· Dettmer, Ganz, Simpson, & Myles, 2000· Evans & Tissot, 2003· Gagie & Rao, 2006· Ganz & Flores, 2008· Quill, 1995).

Στην 3^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-2 *«Πώς θα ήξερες ότι θα ήσουν αποτελεσματικός /ή για να βοηθήσεις τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν καλύτερα;»* καμία από τις συμμετέχουσες δεν αναφέρθηκε στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα. Χρησιμοποίησαν μία σειρά από επιχειρήματα προκειμένου να στηρίξουν την απάντησή τους. Η πλειοψηφία αυτών ανέφεραν την επιπλέον επιμόρφωση/ γνώσεις που θα αποκόμιζαν (Leppert & Probst, 2005· Probst & Lepper, 2008) καθώς και την επαφή/ εμπειρία με άτομα με αυτισμό (Wendy & Neil, 2011).

Στην 4^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-2 *«Πώς πιστεύεις ότι ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριζόσουν τη μάθηση των συγκεκριμένων παιδιών θα επηρέαζε το πόσο καλά μαθαίνουν;»* μόνο μία από τις συμμετέχουσες αναφέρθηκε στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχουσών (60%) ανέφεραν ότι η εξατομίκευση της διδασκαλίας θα επηρέαζε θετικά τη μάθηση των μαθητών με αυτισμό (Palmen, Didden & Arts, 2008· Welton, Vakil & Carasea, 2004). Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι είναι χρήσιμο και αποτελεσματικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε παιδιού, τα μαθησιακό του στυλ, τα ενδιαφέροντά του και τις εμμονές του και να σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση αυτά (Roberts, 2010· Schall & McDonough, 2010· Sigman & McGovern, 2005).

Στην 5^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-2 *«Ποιους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας θα μπορούσες να εφαρμόσεις για να μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά με αυτισμό;»* καμία από τις συμμετέχουσες δεν αναφέρθηκε στα

αυτοβιογραφικά αποσπάσματα. Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχουσών (45%) ανέφεραν ως εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας τη δομημένη μέθοδο. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου για τη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό είναι ευρέως αναγνωρισμένη (Bennet, Reichow, Wolery, 2011· Delfos, 2010· Hume & Odom, 2007· Siaperas & Beadle-Brown, 2006). Η ανάγκη για τη συγκεκριμένη μέθοδο περιγράφεται στο 1^ο και κυρίως στο 5^ο απόσπασμα του φύλλου αναστοχασμού-2.

Στην 1^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-3 *«Ποιος/ ποιοι είναι κατά τη γνώμη σου, οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό με βάση τα αποσπάσματα αλλά και την εμπειρία σου ή/ και τις γνώσεις σου;»* μόνο οι 12 από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (60%), αναφέρθηκαν στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου αναστοχασμού, παρόλο που ο τύπος της ερώτησης τις βοηθούσε σε αυτό. Ωστόσο ο βασικός στόχος διδασκαλίας που συγκέντρωσε τη συντριπτική πλειοψηφία στις απαντήσεις των συμμετεχουσών (80%) ήταν η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Bass & Mulick, 2007· Gray & Garand, 1993· Huges, Golas, Cosgriff, Brigham, Edwards & Cashen, 2011· Samsosti, 2010). Το 2^ο απόσπασμα του φύλλου αναστοχασμού-3 (παράρτημα, σελ 117), περιγράφει επακριβώς το συγκεκριμένο στόχο διδασκαλίας της δασκάλας της Clare Sainsbury. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι έμμεσα οι συμμετέχουσες έλαβαν υπόψη τους τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου προκειμένου να στηρίξουν την απάντησή τους.

Στη 2^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-3 *«Πώς προέκυψαν αυτοί οι στόχοι; Έχουν διαμορφωθεί με βάση τα αποσπάσματα, την εμπειρία σου ή από συνδυασμό αυτών;»* οι 14 από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (70%) απάντησαν με βάση τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα του φύλλου, ενώ ο τύπος της ερώτησης τις βοηθούσε σε αυτό. Επομένως, με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών απάντησαν ότι διαμόρφωσαν και έθεσαν- σε προηγούμενες απαντήσεις τους- βασικούς στόχους διδασκαλίας για παιδιά με αυτισμό, βασιζόμενες και στα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των φύλλων αναστοχασμού.

Στην 3^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-3 *«Γιατί επέλεξες τους συγκεκριμένους στόχους; Πόσο αποτελεσματικό θεωρείς τον εαυτό σου στο να θέσει διδακτικούς στόχους για παιδιά με αυτισμό;»* πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), επέλεξαν τους στόχους της διδασκαλίας τους με βάση τα αυτοβιογραφικά

αποσπάσματα των φύλλων αναστοχασμού. Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών ανέφεραν ότι επέλεξαν τους στόχους της διδασκαλίας για τα παιδιά με αυτισμό με βάση τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά (Strain, Schwartz, Barton & Erin, 2011).

2. 2^ο Ερώτημα

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης των τεταρτοετών φοιτητριών δασκάλων ειδικής αγωγής.

Οι συμμετέχουσες της παρούσας έρευνας αιτιολογούν και επιχειρηματολογούν στις απαντήσεις τους και στα τρία φύλλα αναστοχασμού. Οι θεματικές κατηγορίες και τα ποσοστά των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους, συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (όπως στηρίζεται βιβλιογραφικά παραπάνω). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι οι συμμετέχουσες χρησιμοποιούν τον αναστοχασμό προκειμένου να απαντήσουν. Τα επίπεδα αναστοχασμού που επιτυγχάνουν αναλύονται παρακάτω. Οι συμμετέχουσες της παρούσας μελέτης σκέφτονται σε βάθος αναφορικά με τη διαδικασία απάντησης στις ερωτήσεις που τις δίνονται και παίρνουν μέρος σε μια μεταγνωστική διεργασία (Schraw & Dennison, 1994).

Συγκεκριμένα στο φύλλο αναστοχασμού-1, ερευνήθηκε το 1ο επίπεδο του αναστοχασμού- ο αναστοχασμός περιεχομένου. Ο αναστοχασμός περιεχομένου είναι όταν κάποιος αναστοχάζεται επί του περιεχομένου ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης όταν ρωτά τον εαυτό του «τι έκανα ή θα πρέπει να κάνω;», με αποτέλεσμα αυτό να οδηγεί σε μία περιγραφή του προβλήματος (Kreber, 1999, 2005). Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι απαντήσεις των συμμετεχουσών στο φύλλο αναστοχασμού-1 είναι εκτενείς και υπάρχει συμφωνία μεταξύ τους, αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που θα επέλεγαν για τη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό και τους λόγους που τις οδήγησαν να σκεφτούν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας.

Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών στις ερωτήσεις του φύλλου αναστοχασμού-1, φανερώνουν ότι κατάφεραν με επιτυχία να φτάσουν στον αναστοχασμό περιεχομένου. Αυτό σημαίνει ότι κατάφεραν να αναστοχαστούν σχετικά με τις ερωτήσεις που περιείχε το φύλλο και να περιγράψουν τις σκέψεις τους χωρίς να χρειαστεί να αναρωτηθούν κάτι περαιτέρω (Argyris & Schon, 1974).

Έκαναν μία περιγραφή του προβλήματος και εντόπισαν βασικά σημεία στα οποία έπρεπε να αναφερθούν. Γνώριζαν και επέλεξαν μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό και ξεχώρισαν με βάση τις γνώσεις τους από εμπειρία, προσωπική μελέτη και αυτοβιογραφικά αποσπάσματα τις σημαντικότερες από αυτές - οι Κοινωνικές Ιστορίες, η δομημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η διδασκαλία αυτοδιαχείρισης, το παιχνίδι και η διδασκαλία με οπτικό υλικό- που έχουν επισημανθεί σε πολλές προηγούμενες έρευνες (Cardon & Willcox, 2011· Dunlap, Huber & Kincaid, 2003· Grindle et al, 2009· Patten & Watson, 2011).

Επίσης, κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν μία σειρά από επιχειρήματα για να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, αναφορικά με τις μεθόδους που επέλεξαν (Brookfield, 1995), γεγονός που επιβεβαιώνει τον αναστοχασμό περιεχομένου. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και στα όσα έχουν επισημανθεί σε προηγούμενες έρευνες. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών (Aderson et al 2009· Dawn, 2011· Klin et al, 2007· Rogers, 2000).

Επιπλέον, στην 4η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1 «Πόσο επαρκής νιώθεις ότι είσαι για να εφαρμόσεις αυτές τις μεθόδους;» οι συμμετέχουσες ανεξάρτητα από το βαθμό επάρκειας που απάντησαν πως νιώθουν, επιχειρηματολόγησαν και αιτιολόγησαν τις απαντήσεις τους. Οι φοιτήτριες χρησιμοποίησαν κοινά επιχειρήματα για τη συγκεκριμένη ερώτηση με σκοπό να στηρίξουν τις απαντήσεις τους. Και στη δεδομένη ερώτηση οι συμμετέχουσες μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν στον αναστοχασμό περιεχομένου, διότι εκτός από το βαθμό επάρκειας που δήλωσαν ότι αισθάνονται, περιέγραψαν του λόγους και τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσουν στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό. Το συγκεκριμένο επίπεδο αναστοχασμού αναφέρεται στο τι γνωρίζουμε. Οι συμμετέχουσες έκαναν μία περιγραφή του προβλήματος και πως συνήθως μπορεί να επιλυθεί από τις ίδιες.

Συνοπτικά, οι συμμετέχουσες κατάφεραν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στο πρώτο επίπεδο του αναστοχασμού- στον αναστοχασμό περιεχομένου- διότι κατάφεραν να αναρωτηθούν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «ποιες διδακτικές στρατηγικές θα χρησιμοποιήσω;», «τι γνωρίζω σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές;» ή «ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας μου;» (Kreber, 2005).

Στο φύλλο αναστοχασμού-2, ερευνήθηκε το 2^ο επίπεδο του αναστοχασμού-ο αναστοχασμός επί της διαδικασίας. Ο αναστοχασμός επί της διαδικασίας εστιάζεται περισσότερο στη μέθοδο ή τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον αναστοχασμό επί της διαδικασίας όταν αναστοχάζονται σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση ενός προβλήματος και την καταλληλότητα των χρησιμοποιούμενων προσεγγίσεων: «Πώς μπορώ να το κάνω; Είναι αποτελεσματικές οι στρατηγικές μου;» Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν ένα παράδειγμα του αναστοχασμού επί της διαδικασίας (Mezirow, 1991). Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών και στο φύλλο αναστοχασμού-2 είναι εκτενείς και ο τρόπος που απαντούν μοιάζει μεταξύ τους.

Στο συγκεκριμένο επίπεδο οι συμμετέχουσες αναρωτήθηκαν και απάντησαν όχι μόνο σχετικά με το τι γνωρίζουν αλλά και στο πόσο καλά το κάνουν. Αυτό φάνηκε στις απαντήσεις τους που αφορούσαν στο πώς πιστεύουν οι ίδιες ότι μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό και στο πως θα ήξεραν ότι είναι αποτελεσματικές για να βοηθήσουν τα συγκεκριμένα παιδιά να μάθουν καλύτερα. Στις δεδομένες ερωτήσεις οι συμμετέχουσες στη συντριπτική τους πλειοψηφία ανέφεραν τη σπουδαιότητα της οπτικής στήριξης και επιχειρηματολόγησαν στις απαντήσεις τους. Οι απαντήσεις τους για τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας στα παιδιά με αυτισμό επισημαίνεται από πλήθος προηγούμενων ερευνών, γεγονός που φανερώνει ότι επιτεύχθηκε και το δεύτερο επίπεδο του αναστοχασμού-ο αναστοχασμός επί της διαδικασίας (Bourgeois et al, 2008· Dettmer et al, 2000· Evans & Tissot, 2003· Gagie & Rao, 2006· Ganz & Flores, 2008· Quill, 1995). Επιπλέον, τόνισαν τη χρησιμότητα της συνεχούς επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς (Leppert & Probst, 2005· Probst & Lepper, 2008) καθώς και την πολύτιμη αξία της προσωπικής εκπαιδευτικής εμπειρίας (Wendy & Neil, 2011), στοιχεία που επίσης αναφέρονται σε προηγούμενες έρευνες και επιβεβαιώνουν την επίτευξη των συμμετεχουσών της παρούσας μελέτης ως προς τον αναστοχασμό επί της διαδικασίας.

Η αναφορά των συμμετεχουσών στην εξατομικευμένη διδασκαλία ως ένα βασικό τρόπο διαχείρισης της μάθησης των μαθητών που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του (όπως το μαθησιακό του στυλ, τα ενδιαφέροντά του και τις εμμονές του), φανερώνει ότι κατάφεραν να αναστοχαστούν επί της διαδικασίας αφού δεν ανέφεραν απλά τη μέθοδο που γνώριζαν ως αποτελεσματική αλλά ήξεραν

και γιατί αυτή θα ήταν τόσο αποτελεσματική για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό. Με τον ίδιο τρόπο αναστοχάζονται επί της διαδικασίας όταν αναφέρονται σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας αιτιολογώντας την απάντησή τους. Και σε αυτές τις απαντήσεις τους, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών δεν αναφέρει απλά μεθόδους διδασκαλίας αλλά υποστηρίζει και γιατί αυτές θα ήταν αποτελεσματικές. Η συγκεκριμένη διαδικασία σκέψης φανερώνει τον αναστοχασμό επί της διαδικασίας.

Στο φύλλο αναστοχασμού-3, ερευνήθηκε το 3ο επίπεδο του αναστοχασμού-ο αναστοχασμός επί των συλλογισμών. Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο συγκεκριμένο επίπεδο αναστοχασμού ερευνούν «την αξία και τη λειτουργική σχέση του ερωτήματος» (Mezirow, 1991, p. 105). Αναρωτιούνται γιατί αντιλαμβάνονται, σκέφτονται, αισθάνονται και πράττουν με το συγκεκριμένο κάθε φορά τρόπο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναρωτηθούν «γιατί έχει σημασία που παρακολουθώ αυτό το πρόβλημα- έχει σημασία που επέλεξα το συγκεκριμένο πρόβλημα- υπάρχει εναλλακτική;» (Kreber, 1999, 2005). Αναφέρουν βασικούς στόχους της διδασκαλίας τους για παιδιά με αυτισμό, τους λόγους που επέλεξαν τους συγκεκριμένους στόχους καθώς και πόσο αποτελεσματικοί αισθάνονται για την επίτευξη αυτών. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους δεν πληρούν αυτό που υποστηρίζει η Kreber (1999, 2005) ότι έπρεπε να αναρωτηθούν «γιατί έχει σημασία που παρακολουθώ αυτό το πρόβλημα- έχει σημασία που επέλεξα το συγκεκριμένο πρόβλημα- υπάρχει εναλλακτική;». Τα αποτελέσματα αυτά ήταν έως ένα βαθμό αναμενόμενα, λαμβάνοντας υπόψη άλλες σχετικές έρευνες που υποστηρίζουν ότι ο αναστοχασμός επί των συλλογισμών, θεωρείται ως το υψηλότερο επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης και είναι ο πιο δύσκολος να επιτευχθεί (Kember et al, 1999).

Αναλυτικά, στις ερωτήσεις του φύλλου αναστοχασμού-3, το οποίο μελετούσε τον αναστοχασμό επί των συλλογισμών, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών δεν ανταποκρινόταν στο συγκεκριμένο επίπεδο αναστοχασμού. Οι συμμετέχουσες ανέφεραν βασικούς στόχους της διδασκαλίας και τη βάση που αυτοί έχουν διαμορφωθεί (την εμπειρία, τις γνώσεις ή από συνδυασμό αυτών), αλλά δεν μπόρεσαν να αναστοχαστούν σε βάθος και να επιχειρηματολογήσουν. Δεν απάντησαν εάν μπορούν στην πραγματικότητα να επιτύχουν στην πράξη τους στόχους της διδασκαλίας που θα έθεταν, ποια προβλήματα θα είχαν να αντιμετωπίσουν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με τους μαθητές τους με αυτισμό

καθώς επίσης και τι θα επηρέαζε την αποτελεσματικότητά ως προς την επίτευξη αυτών των στόχων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Kreber, 1999, 2005).

Το συγκεκριμένο εύρημα, αναφορικά με τον αναστοχασμό επί των συλλογισμών πιθανόν να επιβεβαιώνει το γεγονός ότι το συγκεκριμένο επίπεδο του αναστοχασμού δεν είναι πάντα εύκολα επιτεύξιμο. Αντίθετα, πρέπει να διδαχθεί. Επομένως τα εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναλογιστούν το συγκεκριμένο εύρημα και να θέσουν στόχους επίτευξης του αναστοχασμού επί των συλλογισμών. Οι συμμετέχουσες δεν κατάφεραν να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο του αναστοχασμού, παρά το γεγονός ότι είχαν στη διάθεσή τους αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό, από τα οποία μπορούσαν να κινητοποιηθούν και να απαντήσουν και παρά το γεγονός ότι είχαν αρκετές γνώσεις (δεδομένου ότι βρισκόταν στο τέταρτο έτος φοίτησής τους στη σχολή) και ορισμένες από αυτές είχαν και εμπειρία με άτομα με αυτισμό. Οι διδάσκοντες των παιδαγωγικών προγραμμάτων εκπαίδευσης πιθανόν να χρειαστεί να αναλογιστούν το συγκεκριμένο εύρημα και να θέσουν στόχους επ' αυτού. Η συνεχής ανατροφοδότηση από την πλευρά τους, η χρήση βιντεοσκοπημένων παιδιών με αυτισμό που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες και η συζήτηση, με την καθοδήγηση των διδασκόντων, πιθανόν να βοηθούσε προς την επίτευξη αυτού του στόχου.

Και στα τρία φύλλα αναστοχασμού οι απαντήσεις των συμμετεχουσών περιλαμβάνουν και τις τρεις μορφές γνώσης που προσδιορίστηκαν από τις Kreber και Cranton: τη διδακτική γνώση, την παιδαγωγική γνώση και τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος (Kreber & Cranton 1997, 2000· Kreber 1999· Kreber 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες έχουν τη μορφή της διδακτικής γνώσης, διότι στις απαντήσεις τους αναφέρουν όλες τις διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμού. Επιπλέον, γνωρίζουν και διατυπώνουν βασικούς μαθησιακών στόχους για τα συγκεκριμένα παιδιά (Kreber & Cranton, 1997).

Η παιδαγωγική γνώση των συμμετεχουσών της έρευνας επιβεβαιώνεται από τις αναφορές που κάνουν στις απαντήσεις τους σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών, τα μαθησιακά τους στυλ, πώς να διαχειρίζονται τις πληροφορίες και να κατασκευάζουν γνώση και φυσικά πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών. Με λίγα λόγια έχουν την

παιδαγωγική γνώση, που αναφέρεται στο τι γνωρίζουν οι ίδιες για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές (Kreber & Cranton, 1997).

Η γνώση του αναλυτικού προγράμματος των συμμετεχουσών της έρευνας επιβεβαιώνεται από τις αναφορές που κάνουν στις απαντήσεις τους σχετικά με τους στόχους και τους σκοπούς της διδασκαλίας τους για τους μαθητές τους με αυτισμό. Γνωρίζουν, δηλαδή, γιατί να διδάξουν με τον τρόπο που αναφέρουν (Kreber, 1999).

3. 3^ο Ερώτημα

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η βάση των αναστοχαστικών απαντήσεων των φοιτητριών. Το μοντέλο της επιστημοσύνης της διδασκαλίας (SoFT) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές πηγές κατασκευής της γνώσης για τη διδασκαλία: προσωπική διδακτική εμπειρία διδασκαλίας και εκπαιδευτική έρευνα ή θεωρία. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών μπορεί να σχηματιστεί είτε από τις γνώσεις που αποκόμισαν από τη διδακτική τους εμπειρία είτε από τη γνώση που αποκόμισαν από την εκπαιδευτική έρευνα ή θεωρία, είτε και από τα δύο (Kreber, 2005).

Σε ορισμένες ερωτήσεις του κάθε φύλλου αναστοχασμού με έμμεσο τρόπο ζητείται από τις συμμετέχουσες να αναφερθούν σε αυτή τη βάση των γνώσεών τους. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις αυτές είναι η 1^η και η 3^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1, η 3^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-2 και η 1^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-3.

Αναλυτικά στην 1^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1 «*Υπάρχει σύνδεση σε αυτές τις προσωπικές αναφορές και ό,σα ήδη γνωρίζεις για τον αυτισμό από την προσωπική μελέτη και την εμπειρία σου;*» η πλειοψηφία των συμμετεχουσών ανέφεραν ως βάση των απαντήσεών τους, τις γνώσεις που αποκόμισαν από την προσωπική τους μελέτη. Με τον συγκεκριμένο τρόπο απάντησαν οι έξι από τις συνολικά 20 συμμετέχουσες (30%) (Cochran-Smith, & Lytle, 1990· Feldman, 1987). Άλλες πέντε από τις 20 συμμετέχουσες (25%), ανέφεραν ως βάση των απαντήσεών τους, τις γνώσεις τους αλλά και την εμπειρία τους (Munby, & Russell, 1994) από τα άτομα με αυτισμό. Καμία από τις συμμετέχουσες δεν ανέφερε την εμπειρία ως την μοναδική βάση των απαντήσεών της, ενώ εννέα από τις 20 συνολικά συμμετέχουσες (45%), δεν αναφέρθηκαν καθόλου στη βάση των απαντήσεων τους.

Στην 3^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-1 «*Τι σε οδήγησε να σκεφτείς τις συγκεκριμένες μεθόδους ως τις σημαντικότερες για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό;*» μόνο επτά από τις 20 συμμετέχουσες (35%), ανέφεραν ως βάση των απαντήσεών τους, τις γνώσεις τους (Kreber, 2002· Osterheert, 2003· Feldman, 1987). Οι υπόλοιπες 13 συμμετέχουσες (65%) δεν αναφέρθηκαν στη βάση των απαντήσεών τους.

Στην 3^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-2 «*Πώς θα ήξερες ότι θα ήσουν αποτελεσματικός /ή για να βοηθήσεις τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν καλύτερα;*» τέσσερις από τις 20 συμμετέχουσες (20%), ανέφεραν ως βάση των απαντήσεών τους, τις γνώσεις τους (Kreber, 2002· Osterheert, 2003· Feldman, 1987). Μία από αυτές (5%), ανέφερε ως βάση των απαντήσεών της, τις γνώσεις της αλλά και την εμπειρία της από τα άτομα με αυτισμό. Οι υπόλοιπες 15 συμμετέχουσες (75%) δεν αναφέρθηκαν στη βάση των απαντήσεών τους.

Στην 1^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-3 «*Ποιος/ ποιοι είναι κατά τη γνώμη σου, οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό με βάση τα αποσπάσματα αλλά και την εμπειρία σου ή/ και τις γνώσεις σου;*» η πλειοψηφία των συμμετεχουσών δεν αναφέρθηκαν στη βάση των απαντήσεών τους, ενώ λίγες από αυτές ανέφεραν το συνδυασμό γνώσεων και εμπειρίας (Hattie & Marsh, 1996· Kember, 1997.)

Τέλος, υπήρξε και η 2^η ερώτηση του φύλλου αναστοχασμού-3, όπου ζητούσε με άμεσο τρόπο τη βάση προηγούμενων απαντήσεων των συμμετεχουσών. Συγκεκριμένα η ερώτηση ήταν η εξής: «*Πώς προέκυψαν αυτοί οι στόχοι; Έχουν διαμορφωθεί με βάση τα αποσπάσματα, την εμπειρία σου ή από συνδυασμό αυτών;*». Από την ερώτηση αυτή διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών απάντησε με βάση των συνδυασμό γνώσεων και αποσπασμάτων (Carr, 1992· Kember, 1997). Ορισμένες απάντησαν με βάση το συνδυασμό γνώσεων, αποσπασμάτων αλλά και εμπειρίας. Λίγες με βάση τις γνώσεις τους (Osterheert, 2003) και μόνο δύο απάντησαν με βάση τον συνδυασμό γνώσεων και εμπειρίας.

Συνοπτικά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών της παρούσας έρευνας απαντούσε και στα τρία φύλλα αναστοχασμού κυρίως βασιζόμενες στις γνώσεις που είχαν αποκομίσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους από την προσωπική τους μελέτη. Αυτό ήταν αναμενόμενο, διότι όλες οι συμμετέχουσες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είχαν παρακολουθήσει κάποια μαθήματα για τον αυτισμό ενώ λίγες είχαν εμπειρία με άτομα με αυτισμό. Τέλος, χαρακτηριστικό

είναι το γεγονός ότι ο συνδυασμός των αυτοβιογραφιών αποσπασμάτων μαζί με τις γνώσεις των φοιτητριών ήταν αυτά που αποτέλεσαν τη βάση για τις περισσότερες από τις απαντήσεις που έδωσαν.

4. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με στόχο να διερευνηθεί κατά πόσο οι φοιτήτριες λαμβάνουν υπόψη τους τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό, να διερευνηθεί το επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης των τεταρτοετών φοιτητριών δασκάλων ειδικής αγωγής, καθώς και η βάση των αναστοχαστικών απαντήσεων των φοιτητριών (οι γνώσεις τους, οι εμπειρίες τους ή ο συνδυασμός αυτών). Στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να ληφθούν υπ' όψιν και κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι είναι πιθανόν να επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Πρώτος περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι η επιλογή των συμμετεχουσών δεν ήταν τυχαία, αλλά αφορούσε όλες τις τεταρτοετείς φοιτήτριες που παρακολουθούσαν ένα συγκεκριμένο μάθημα επιλογής του έτους τους. Το δείγμα της παρούσας μελέτης είναι επομένως ένα βολικό δείγμα (convenience sample). Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχουσες της έρευνας ήταν από μια ομάδα ατόμων η οποία ήταν εύκολα προσβάσιμη στην ερευνήτρια. Επομένως, απαιτήθηκε μικρή προσπάθεια από την πλευρά της ερευνήτριας. Ωστόσο, το convenience sample έχει ένα βασικό μειονέκτημα. Το δείγμα της μελέτης δεν επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο και ορισμένα μέλη του πληθυσμού δεν είχαν τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της να μη μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό (Judith, 1997). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την απουσία αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος σε όλους τους φοιτητές/τριες ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.

Δεύτερος περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συγκριθούν μόνο με ευρήματα της βιβλιογραφίας, καθώς τα συγκεκριμένα φύλλα αναστοχασμού δεν έχουν χρησιμοποιηθεί από άλλες μελέτες. Προηγούμενες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει φύλλα αναστοχασμού μελετώντας τα επίπεδα του αναστοχασμού, ωστόσο, οι ερωτήσεις τους δεν ήταν οι ίδιες, διότι ανταποκρινόταν σε διαφορετικό δείγμα και όχι σε φοιτητές/τριες δασκάλους ειδικής αγωγής, όπως η παρούσα (Kreber & Cranton, 1997).

Τρίτο περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι δεν δόθηκαν τα φύλλα αναστοχασμού χωρίς τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό και σε μία άλλη ομάδα σύγκρισης των φοιτητριών.

Τέλος, τέταρτος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της εγκυρότητας, καθώς δεν έγινε τριγωνοποίηση των δεδομένων, κάτι που θα προϋπέθετε τη χρήση περισσότερων του ενός εργαλείων ή/ και μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Hitchcock & Huges, 1995· Miles & Huberman, 1994). Για να επιτευχθεί αυτό, η ερευνήτρια θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει τουλάχιστον ακόμη μία μέθοδο για τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν οι απαντήσεις των συμμετεχουσών να δοθούν προφορικά στην ερευνήτρια και να βιντεοσκοπηθούν για να φανεί ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των γραπτών και των προφορικών απαντήσεών τους.

Μετά την παράθεση των παραπάνω περιορισμών και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αρκετές προοπτικές και δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την περαιτέρω διερεύνηση από διάφορες οπτικές των ζητημάτων που πραγματεύτηκε η συγκεκριμένη έρευνα.

Αρχικά, θα μπορούσαν να ληφθούν χρήσιμες πληροφορίες από τη σύγκριση της παρούσας έρευνας με μία άλλη που θα χρησιμοποιούσε και μία ομάδα σύγκρισης η οποία δεν θα είχε στη διάθεσή της τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα των ατόμων με αυτισμό. Το γεγονός αυτό πιθανόν να επηρέαζε ακόμη και το επίπεδο του αναστοχασμού τους, αφού θα είχαν ως μοναδική βάση των απαντήσεών τους τις γνώσεις του από προσωπική μελέτη ή/ και πιθανή εμπειρία με άτομα με αυτισμό.

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον ερευνητικά εάν υπήρχε ανατροφοδότηση σε καθένα από τα τρία φύλλα αναστοχασμού και επαναδιατύπωση των απαντήσεων των φοιτητριών μετά από αυτή τη διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό θα δινόταν η ευκαιρία στην ερευνήτρια να συγκρίνει τις απαντήσεις προ και μετά της ανατροφοδότησης και να διαπιστώσει κατά πόσο η συγκεκριμένη μέθοδος θα ήταν βοηθητική στον τρόπο και το επίπεδο αναστοχασμού των φοιτητριών/ μελλοντικών δασκάλων ειδικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Alger, C. (2006). ‘What went well, what didn’t go so well’: Growth of reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 7, 287-301.
- Anderson, D., Oti, R., Lord, C., & Welch, K. (2009). Patterns of growth in adaptive social abilities among children with autism spectrum disorders. *Journal Abnorm Child Psychology*, 37, 1019-1034.
- Argyris, C. & Schon, D. (1974). *Theories in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avis, M. (2003). Do we need methodological theory to do qualitative research? *Qualitative Health Research*, 13, 995–1004.
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers’ reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 51-73.
- Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44, 727-735.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). Reflection-in-Action: In defence of thoughtful teaching. *Curriculum Inquiry*, 31, 217-227.
- Bennet, K., Reichow, B., & Wolery, M. (2011). Effect of structured teaching on the behavior of young children with disabilities. *Focus on Autism & other Developmental Disabilities*, 26, 143-152.
- Bourgeois, B., Ganz, B. J., Hadden, K., & Kaylor, M. (2008). The impact of social scripts and visual cues on verbal communication in three children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 79-94.
- Bradley, E. A., Summers, J.A., Wood, H.A., & Bryson, S.E. (2004). Comparing rates of psychiatric and behavior disorders in adolescents and young adults with severe intellectual disability with and without autism. *Journal of Autism & Developmental Disabilities*, 34 , 151–161.
- Bradley, J. (1995). A model for evaluating student learning in academically based service. Connecting cognition and action: *Evaluation of student performance in service learning courses*. Denver, CO: ECS/Campus Compact.

- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C. & Smith, J. A. (2006). *Research Methods in Psychology* (3rd ed.). London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2008). Radical questioning on the long walk to freedom: Nelson Mandela and the practice of critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 58, 95-109.
- Burnard, P. (2004). Writing a qualitative research report. *Nurse Education Today*, 24, 174–179.
- Cardon, T. A., & Wilcox, M. J. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 41, 654-666.
- Carr, D. (1992). Practical enquiry, values, and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18, 241–251.
- Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 133-155). Thousand Oak; London: SAGE.
- Cobbo, K., & Shmulsky, S. (2012). Classroom needs of community college students with Asperger's disorder and autism spectrum disorders. *Community College Journal of Research and Practice*, 36, 40-46.
- Cochran, S., M., & Lytle, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19, 2–11.
- Cochran, S. M. & Lytle, S.L (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London; New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Costa, A.L. & Kallick, B.(2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57, 60–62.
- Dawn, H. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practice employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 37-50.

- Delfos, M. F. (2010). Children with autism spectrum disorders: A structured teaching and experience-based program for therapists, teachers and parents. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 635-638.
- DeMulder, E. K. & Rigsby, L. C. (2003). Teachers' voices on reflective practice. *Reflective Practice*, 4, 267-290.
- Dettmer, S., Ganz, J. B., Simpson, R., & Smith, M. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 15, 163-169.
- Dewey, J. (1933). *How we Think: A re-statement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC. Heath & Co.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London, New York: Routledge.
- Dieker, L.A. & Monda-Amaya, L.E. (1997). Using problem solving and effective teaching frameworks to promote reflective thinking in preservice special educators. *Teacher Education and Special Education*, 20, 22-36.
- Dimovaa, Y. & Loughranb, J. (2009). Developing a big picture understanding of reflection in pedagogical practice. *Reflective Practice*, 10, 205-217.
- Edwards, A. (1995). Teacher education: partnerships in pedagogy?. *Teaching and Teacher Education*, 11, 595-610.
- Elbers, E. (2003). «Classroom interaction as reflection: Learning and teaching mathematics in a community of inquiry». *Journal of Educational Studies in Mathematics*, 54, 77-99.
- Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Προκλήσεις και Ευκαιρίες* Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.
- Eyler, J., Giles, D. E. & Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Evans, R. & Tissot, C. (2003). Visual teaching Strategies for children with autism, *Early Child Development and Care*, 17, 425-433.
- Feldman, K.A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishments of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 227-298.

- Freese, A. (1999). The role of reflection on pre-service teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education, 15*, 895-909.
- Gagie, B., & Rao, S. M. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38*, 26-33.
- Ganz, J. B. & Flores, M. M. (2008). Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 38*, 926-940.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 14*, 11-16.
- Grandin, T. (2009). How does visual thinking work in the mind of a person with autism? A personal account. *Philosophical Transactions of The Royal Society, 364*, 1437-1442.
- Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση αυτισμός: Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού απόμου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1-10.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice, 4*, 207-220.
- Grindle, C., F., Hastings, R. P., Saville, M., Huges, J. C., Kovshoff, H. & Huxley K. (2009). Integrating evidence-based behavioural teaching methods into education for children with autism. *Educational & Child Psychology, 26*, 174-187.
- Grossman, R. (2009). Structures for facilitating student reflection. *College Teaching, 57*, 15-22.
- Grushka, K., McLeod, J. H. & Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian University teacher education program. *Reflective Practice, 6*, 239-246.
- Hatch, J.A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education, 15*, 229-242.
- Hattie, J., & Marsh, H. M. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*, 507-542.

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher education, 11*, 33–49.
- Henderson, E., Berlin A., Freeman, G. & Fuller J. (2002). Twelve tips for promoting significant event analysis to enhance reflection in undergraduate medical students. *Medical Teacher, 24*, 121-124.
- Hitchcock, G. & Huges, D. (1995). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London, New York: Routledge.
- Huges, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 36*, 46-61.
- Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 37*, 1166- 1180.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 18*, 150–165.
- Jolliffe, T. (1992). *Autism: A personal account*. Communication, 26.
- Jones, E. (2010). Enhancing professionalism through a professional practice portfolio. *Reflective Practice, 11*, 593-605.
- Judith, B. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutunberg.
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development, 15*, 203-214.
- Kelle, L. M., Heflin, J. L., Shippen, M., Alberto, P. A., & Predrick, L. (2009). Concept mastery routines to teach social skills to elementary children with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1435-1448.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction, 7*, 255–272.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education, 18*, 18-30.

- King, L., Aquinaga N., Brien C., Young W. & Zgonc K. (2010). Disability in higher education: Aposition paper. *American Annals of the Deaf*, 155, 386-391.
- Klin, A., Saulnier, C., Sparrow, S., Cicchetti, D., Volkmar, F., & Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: the vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 748–759.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 47-71.
- Kreber, C. (1999). A course-based approach to the development of teaching-scholarship: A case study. *Teaching in Higher Education*, 4, 1-25.
- Kreber, C. (2001). Observations, reflections, and speculations: What we have learned about the scholarship of teaching and where it might lead. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 99-104.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27, 5-23.
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9, 29-49.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50, 323-359.
- Kreber, C. & Cranton, P.A. (1996). The scholarship of teaching, proceedings of the annual meeting of the canadian society for the study of higher education (CSSHE) (*St Catharines, Brock University*).
- Kreber, C. & Cranton, P.A. (1997). Teaching as scholarship: a model for instructional development. *Issues and Inquiry in College Learning and Teaching*, 19, 4-13.
- Kreber, C. & Cranton, P.A. (1999). Identifying idnicators of the scholarship of teaching: Turning teaching- scholars into scholars of teaching, paper presented at the annual meeting of the society for teaching and learning in higher education. *University of Calgary*, June 18, Calgary, Alberta.
- Kreber, C. & Cranton, P. A. (2000). ‘Exploring the scholarship of teaching’. *Journal of Higher Education*, 71, 476–496.

- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Labrie, A., Brdarevic, V. & Russell, T. (2002). Shared reflections on teacher education practices: Teaching and learning in a pre-service physics method course. *Reflective Practice, 1*, 231-245.
- Lang, M. & Fox L. (2004). Breaking with tradition: Providing effective professional development for instructional personnel supporting students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education, 27*, 163-173.
- Lange, D.J. & Burroughs-Lange, S.G. (1994). Professional uncertainty and professional growth: A case-study of experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*, 617–631.
- Leppert, T., & Probst, P. (2005). Development and evaluation of a psychoeducational group training for teachers of students with autism spectrum disorder and mental retardation. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie & Psychotherapie, 33*, 49–58.
- Lieberman, A. (1994). *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.
- Loizidou, A. & Koutselini, M. (2007). Metacognitive monitoring: A key and an obstacle to effective learning. *Teachers & Teaching, 13*, 499-521.
- Loughran, J. , Brown, J. & Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 7*, 7-23.
- Luttenberg, J. & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching: theory and practice, 14*, 543-566.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρίες της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Maybew, J. & Welch M. (2001). A call to service: Service learning as a pedagogy in special education programs. *Teacher Education and Special Education, 24*, 208-219.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science, 28*, 363–385.

- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G. & Owen, M. (2004). Reflection on teaching: Types and goals of reflection. *Educational Research and Evaluation, 10*, 337-363.
- Mezirow, J. (1975). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Center for Adult Development, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education, 28*, 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education, 32*, 3-24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly, 48*, 1-20.
- Miles, M. B., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Munby, H., & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education, 45*, 86-95.
- Neimeyr, G. J. (2002). Towards reflexive scrutiny in repertory grid methodology. *Journal of Constructivist Psychology, 15*, 89-94.
- Nicholls, G. (2001). *Professional development in higher education: New dimensions and directions*. London: Kogan Page.
- Osterheert, I. E (2003). Knowledge construction in learning to teach: The role of dynamic sources. *Teachers & Teaching, 9*, 157-174.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice, 8*, 31-46.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΕΠΘ (2004). *Αναλυτικά προγράμματα για μαθητές με αυτισμό*. http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf
- Palmen, A., Didden, R., & Arts, M. (2008). Improving question asking in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 12*, 83-89.
- Patten, E. & Watson, L. R. (2011). Interventions targeting attention in young children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*, 60-69.

- Peltier, J. W., A. Hay, & W. Drago. (2005). The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education*, 27, 260–263.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school* (London, Cassell).
- Postareff, L., Katajavuoria, N., Lindblom-Ylännea, S. & Trigwellb, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33, 49-61.
- Πούλου, Μ. & Χανιωτάκης, Ν. (2006). Αναστοχασμός υποψήφιων εκπαιδευτικών για την πρακτική άσκηση: μια πρώτη προσπάθεια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 87-97.
- Probs, P. & Leppert, T. (2008). Brief report : Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1791-1796.
- Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 10-20.
- Roberts, K. D. (2010). Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 4, 117-129.
- Rodgers, C. (2002) Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, 842–866.
- Rogers, S. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 30, 399–409.
- Sainsbury, C. (2004). *Martian in the playground. Understanding the schoolchild with Asperger's syndrome*. England: Powe Antony.
- Samaras, A.P. & Gismonda, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14, 715-733.
- Sansoti, F. D. (2010). Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support: A guide for school-based professionals. *Psychology in the Schools*, 47, 257-281.
- Schall, C. M., & McDonough, J. T. (2010). Autism spectrum disorders in adolescence and adulthood: Characteristics and issues. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32, 81-88.

- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-475.
- Sellars G. (2009). Learning to communicate with children with disabilities. *Paediatric nursing, 18*, 26-30.
- Siaperas, P., & Beatle, B. J. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 10*, 330-343.
- Sigman, M., & McGovern, C.W. (2005). Improvement in cognitive and language skills from preschool to adolescence in autism. *Journal of Autism & Developmental Disabilities, 35*, 15–23.
- Strain, P. S., Schwartz, I. S., Barton, E. E. (2011). Providing interventions for young children with autism spectrum disorders: What we still need to accomplish. *Journal of Early Intervention, 33*, 321-332.
- Sumner, J. (2010). Reflection and moral maturity in a nurse's caring practice: a critical perspective. *Nursing Philosophy, 11*, 159-169.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011). The deployment training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education, 38*, 57-64.
- Vagle, M. D. (2009). Locating and exploring teacher perception in the reflective thinking process. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*, 579-599.
- Welton, E., Vakil, S., & Carasea, C. (2004). Strategies for increasing positive social interactions in children with autism: A case study. *Teaching Exceptional Children, 37*, 40-46.
- West, E. A.(2008). Effects of verbal cues versus pictorial cues on the transfer of stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*, 229-241.
- Weston, C., Gandell, T. , Beauchamp, J. , McAlpine, L. , Wiseman, C. & Beauchamp, C. (2001). Analyzing interview data: The development and evolution of a coding system. *Qualitative Sociology, 24*, 381-400.
- Wubbels, Th. & Korthagen, F.A.J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching, 16*, 1-22.

- Yost, D., Sentner, S. & Forlenza- Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51, 39-49.
- Zeichner, K. & Ndimandeb, B. (2008). Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14, 331-343.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

Εργαλεία της έρευνας

ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ-1

Κ. Α.(συμπληρώνετε από τη διδάσκουσα) :

Όνοματεπώνυμο φοιτητή/ητριας:

Ημερομηνία Κατάθεσης :

Δημογραφικά Στοιχεία

Α. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα

Β. Ημερομηνία Γέννησης:

Γ. Εξάμηνο σπουδών:

Δ. Άλλο Πτυχίο : Ναι Όχι

Αν ναι, τι ; _____

Ε. Έχεις εμπειρία με άτομο με αυτισμό :

1. μέσα στην οικογένεια
2. στο φιλικό περιβάλλον
3. στο μάθημα της Πρακτικής Άσκησης
4. σε κατασκήνωση
5. καμία

ΣΤ. Έχεις παρακολουθήσει άλλα μαθήματα για τον Αυτισμό στη διάρκεια των σπουδών σου;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποια;

1.

2.

3.

Αποσπάσματα από Αυτοβιογραφίες ατόμων με Αυτισμό

«...δεν έχω ακόμη κάποιον φίλο αν και η αλήθεια είναι ότι δεν έχω την επιθυμία να έχω κάποιον» *Clare Sainsbury*

«Δεν μπορούσα να μάθω τους κανόνες των παιχνιδιών που έπαιζαν τα άλλα παιδιά και περνούσα το χρόνο μου κυρίως μόνη μου. Επίσης, δεν ήξερα πώς να υπερασπιστώ τον εαυτό μου και υπέφερα αρκετά από κακομεταχείριση στα χέρια των άλλων παιδιών.»
Clare Sainsbury

«Ήμουν ένα “περίεργο παιδί”. Ούτε που μιλούσα μέχρι τα τριάνμισι χρόνια μου. Μέχρι εκείνη την ηλικία, τα ουρλιαχτά, τα τσιρίγματα και τα μουρμουρητά ήταν οι μόνοι τρόποι που διέθετα για να επικοινωνώ.»
Temple Grandin

«Το να επικοινωνήσω με κάποιον- οποιονδήποτε- συνέχιζε ν’ αποτελεί πρόβλημα. Συχνά ακουγόμουν τραχιά και απότομη. Μέσα στο μυαλό μου ήξερα τι ήθελα να πω, αλλά οι λέξεις ποτέ δεν ταίριαζαν με τις σκέψεις μου. Τώρα ξέρω ότι η αδυναμία μου να παρακολουθήσω το ρυθμό των άλλων αποτελούσε μέρος του προβλήματος και μ’ έκανε να ακούγομαι πιο απότομη απ’ όσο ήθελα». *TempleGrandin*

«Πάντα νιώθω ότι μπορώ να κατανοήσω τα πράγματα καλύτερα με τα δάχτυλά μου..... Από την άλλη μεριά δε μου αρέσουν πάρα πολύ τα φιλάκια, οι αγκαλιές και τα χάδια. Αν δώσω ένα φιλάκι ή αγκαλιάσω κάποιον πρέπει να είναι όταν το αισθάνομαι και όχι όταν εκείνοι το θέλουν.» *Therese Jolliffe*

«Μου άρεζε να μαζεύω τα καπάκια από τα κουτάκια με τις καραμέλες. Ήταν πορτοκαλί, πράσινα, μπλε, κόκκινα και κίτρινα και είχαν ένα γράμμα της αλφαβήτου πάνω. Είχα πιο πολλά πορτοκαλί και λίγα μπλε και ποτέ δεν είχα όλα τα γράμματα του αλφαβήτου. Το μόνο πρόβλημα ήταν ότι ήθελα να βγάλω όλα τα καπάκια απ’ όλα τα κουτιά όταν ήμουν στο μαγαζί με τις καραμέλες για να μπορώ να δω πιο γράμμα ήταν από κάτω και αυτό φαινόταν ότι θύμωνε τους άλλους». *Therese Jolliffe*

Ερωτήσεις

1. Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε αυτές τις προσωπικές αναφορές και όσα ήδη γνωρίζεις για τον αυτισμό από την προσωπική μελέτη και την εμπειρία σου;
2. Διαβάζοντας αυτές τις προσωπικές αναφορές, ποιες μεθόδους θα επέλεγες για να διδάξεις σε παιδιά με αυτισμό; Ποια μέθοδο θεωρείς ως πιο σημαντική για τη διδασκαλία σου;
3. Τι σε οδήγησε να σκεφτείς τις συγκεκριμένες μεθόδους ως τις σημαντικότερες για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό;

4. Πόσο επαρκής νιώθεις ότι είσαι για να εφαρμόσεις αυτές τις μεθόδους;
5. Γιατί θεωρείς ότι είναι τόσο σημαντικό να χρησιμοποιήσεις τη συγκεκριμένη μέθοδο;
6. Υπάρχουν εναλλακτικές μέθοδοι που θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις στη διδασκαλία σου;

ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ-2

Κ. Α.(συμπληρώνετε από τη διδάσκουσα) :

Όνοματεπώνυμο φοιτητή/ήτριας:

Ημερομηνία Κατάθεσης :

Δημογραφικά Στοιχεία

Α. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα

Β. Ημερομηνία Γέννησης:

Γ. Εξάμηνο σπουδών:

Δ. Άλλο Πτυχίο : Ναι Όχι

Αν ναι, τι ; _____

Ε. Έχεις εμπειρία με άτομο με αυτισμό :

1. μέσα στην οικογένεια
2. στο φιλικό περιβάλλον
3. στο μάθημα της Πρακτικής Άσκησης
4. σε κατασκήνωση
5. καμία

ΣΤ. Έχεις παρακολουθήσει άλλα μαθήματα για τον Αυτισμό στη διάρκεια των σπουδών σου;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποια;

1. _____
2. _____
3. _____
-

Αποσπάσματα από Αυτοβιογραφίες ατόμων με Αυτισμό

«Στο σχολείο και κατά τη διάρκεια των σπουδών μου με βοήθησε το γεγονός ότι μπορούσα να διαβάσω θέματα εκ των προτέρων, τα πράγματα ήταν επίσης γραμμένα στον πίνακα, η δουλειά ακολουθούσε μία λογική πρόοδο και επειδή καινούριο υλικό μεταδιδόταν στους φοιτητές, οι δάσκαλοι δεν μπορούσαν να μιλήσουν πολύ γρήγορα, αλλά άφηναν κενά ενός ή δύο δευτερολέπτων ανάμεσα σε κάθε πρόταση, πράγμα που μου έδινε τη δυνατότητα να μαντεύω με ακρίβεια ό,τι είχα ακούσει». *Therese Jolliffe*

«Το μόνο πράγμα που θυμάμαι από τα Μαθηματικά ήταν μια πρακτική επίδειξη σχετικά με τη σημασία του π , του τύπου που χρησιμοποιείται για να βρεθεί το εμβαδόν του κύκλου. Θυμάμαι ότι ο καθηγητής πήρε έναν κύκλο φτιαγμένο από χαρτόνι, τύλιξε ένα κορδόνι γύρω από την περιφέρειά του και έδειξε στην τάξη ότι ήταν ίσο με τρεις διαμέτρους συν ένα μικρό υπόλοιπο που υπολογίστηκε ίσο με 0,14. Όλο μαζί 3,14. Αυτό ήταν κάτι πραγματικό για μένα. Το παρακολούθησα και το κατάλαβα. Η Βιολογία ήταν ένα άλλο μάθημα στο οποίο πήγαινα καλά, επειδή και πάλι η μάθηση ήταν οπτική».

Temple Grandin

«Αν πρέπει να θυμηθώ μια αφηρημένη έννοια, «βλέπω» τη σελίδα του βιβλίου ή των σημειώσεών μου στο μυαλό μου και «διαβάζω» τις πληροφορίες από εκεί». *Temple Grandin*

«Την πρώτη εβδομάδα... πήρα το πρόγραμμα και είχα ξεσπάσματα θυμού εάν η δασκάλα έκανε κάτι στις 10:00 ενώ υποτίθεται ότι έπρεπε να το κάνει στις 11:00. Της έλεγα “δεν έπρεπε να το κάνεις αυτό τώρα” και μετά από λίγο μου έλεγε ότι είχε κουραστεί να της λέω τι πρέπει να κάνει». *Clare Sainsbury*

«Όταν διαβάζω ένα βιβλίο δεν καταλαβαίνω πάντα τι διαβάζω και είναι τόσο απογοητευτικό και δεν ξέρω πώς να συνοψίζω τα πράγματα και να τα γενικεύω. Περιγράφουν άσχετα πράγματα και πράγματα που δεν με ενδιαφέρουν και δεν έχω ιδέα τι να κάνω» *Clare Sainsbury*

Ερωτήσεις

1. Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε αυτές τις προσωπικές αναφορές και όσα ήδη γνωρίζεις από την προσωπική σου μελέτη και την εμπειρία σου για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό;
2. Διαβάζοντας τα αποσπάσματα αυτά, πώς πιστεύεις ότι μαθαίνουν τα άτομα με αυτισμό;
3. Πώς θα ήξερες ότι θα ήσουν αποτελεσματικός/ή για να βοηθήσεις τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν καλύτερα;

4. Πως πιστεύεις ότι ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριζόσουν τη μάθηση των συγκεκριμένων παιδιών θα επηρέαζε το πόσο καλά μαθαίνουν;
5. Ποιους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας θα μπορούσες να εφαρμόσεις για να μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά με αυτισμό;

ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ-3

Κ. Α.(συμπληρώνετε από τη διδάσκουσα) :

Όνοματεπώνυμο φοιτητή/ήτριας:

Ημερομηνία Κατάθεσης :

Δημογραφικά Στοιχεία

Α. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα

Β. Ημερομηνία Γέννησης:

Γ. Εξάμηνο σπουδών:

Δ. Άλλο Πτυχίο : Ναι Όχι

Αν ναι, τι ; _____

Ε. Έχεις εμπειρία με άτομο με αυτισμό :

1. μέσα στην οικογένεια
2. στο φιλικό περιβάλλον
3. στο μάθημα της Πρακτικής Άσκησης
4. σε κατασκήνωση
5. καμία

ΣΤ. Έχεις παρακολουθήσει άλλα μαθήματα για τον Αυτισμό στη διάρκεια των σπουδών σου;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποια;

1. _____
2. _____
3. _____
-

Αποσπάσματα από αυτοβιογραφίες ατόμων με αυτισμό

«Οι δάσκαλοι νόμιζαν ότι η προσοχή μου μπορούσε να διασπαστεί εύκολα. Είχαν δίκιο, αλλά δεν ήταν το πρόβλημα προσοχής που τα περισσότερα παιδιά έχουν, τα οποία δεν μπορούν να συγκεντρωθούν. Οι άνθρωποι σαν εμένα διασπώνται από μέσα. Έχουμε μια πολύ ενδιαφέρουσα εσωτερική σκέψη και μπορούμε να “ονειρευόμαστε” για χρόνια. Η οργάνωση της διαδικασίας της σκέψης μου με οδηγεί σε ιδέες και πιθανότητες πολύ περισσότερο ενδιαφέρουσες απ’ ότι τα μαθήματα του σχολείου.»

Clare

Sainsbury

«Η δασκάλα της Ε΄ τάξης ήταν το θεόσταλτο άτομο ... με πήρε στην άκρη και δούλεψε μαζί μου. Αφιέρωσε χρόνο στο να μου διδάξει μερικές κοινωνικές δεξιότητες»

Clare Sainsbury

«Η ζωή είναι αιγιματική, μια μάζα ανθρώπων, γεγονότων, τόπων και πραγμάτων που προκαλεί σύγχυση και αλληλεπιδρά χωρίς όρια. Η κοινωνική ζωή είναι σκληρή επειδή δε φαίνεται να ακολουθεί ένα καθορισμένο μοντέλο. Όταν αρχίζω να σκέφτομαι ότι έχω αρχίσει να κατανοώ μια ιδέα, δε φαίνεται ξαφνικά να ακολουθεί το ίδιο μοντέλο όταν οι καταστάσεις αλλάζουν κάπως. Φαίνεται πως είναι πολλά που πρέπει να μάθει κανείς. Τα άτομα με αυτισμό θυμώνουν πολύ, επειδή η αναστάτωση από το να μην μπορείς να καταλαβαίνεις τον κόσμο φυσιολογικά είναι τόσο άσχημη – μερικές φορές είναι τόσο μεγάλη, που οι άνθρωποι λένε πως εκπλήσσονται όταν θυμώνω.

Therese Jolliffe

«Οι δασκάλες προσποιούνταν ότι με κατανοούσαν αλλά δεν με καταλάβαιναν. Φοβόμουν τα αγόρια και τα κορίτσια, τις δασκάλες και καθετί εκεί μέσα. Φοβόμουν τις τουαλέτες και έπρεπε να ρωτήσεις για να τις χρησιμοποιήσεις – πράγμα που δεν μπορούσα να κάνω. Όταν ήμουν στο σχολείο τα άλλα παιδιά με χτυπούσαν, με κλωτσούσαν, με έσπρωχναν και με περιγελούσαν. Όταν ήμουν σε ένα σχολείο για αυτιστικά παιδιά, η ζωή ήταν λίγο πιο ανεκτή και σίγουρα η απελπισία δεν ήταν τόσο μεγάλη».

Therese Jolliffe

«Περνούσα πολύ από το χρόνο μου μόνη στο δωμάτιό μου και ήμουν πιο ευτυχισμένη όταν η πόρτα ήταν κλειστή και ήμουν με τον εαυτό μου. Δεν μπορώ να θυμηθώ ποτέ να σκεφτόμουν που μπορεί να ήταν ο μπαμπάς μου, η μαμά μου, ο αδελφός μου – αυτοί δε φαινόταν να με ενδιαφέρουν. Νομίζω πως αυτό συνέβαινε, γιατί ποτέ δε συνειδητοποιούσα ότι ήταν άνθρωποι και ότι οι άνθρωποι υποτίθεται πως είναι πιο σημαντικοί από τα αντικείμενα»

Therese Jolliffe

«Το βαρετό μάθημα και το στυλ των δασκάλων, ολόκληρη η δομή του σχολείου, μου απαγόρευαν να είμαι σε θέση να μάθω κάτι.»

Clare

Sainsbury

Ερωτήσεις

1. Ποιος/ ποιοι είναι κατά τη γνώμη σου, οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό με βάση τα αποσπάσματα αλλά και την εμπειρία σου ή /και τις γνώσεις σου;
2. Πώς προέκυψαν αυτοί οι στόχοι; Έχουν διαμορφωθεί με βάση τα αποσπάσματα που διάβασες, την εμπειρία σου, τις γνώσεις σου ή από συνδυασμό αυτών;
3. Γιατί επέλεξες τους συγκεκριμένους στόχους; Πόσο αποτελεσματικό θεωρείς τον εαυτό σου στο να θέσει διδακτικούς στόχους για παιδιά με αυτισμό;