



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ & ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ  
&  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ  
&  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ  
ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

**«Στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής  
εκπαίδευσης απέναντι στην μέθοδο Video  
Modeling για την εκπαίδευση των μαθητών με  
ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της

**ΤΣΙΡΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑΣ**

(ΑΕΜ: 145)

*Επιβλέπων :* Άγγελος Μιχάλας  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Καστοριά Απρίλιος - 2022





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ & ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ  
&  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ  
&  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ  
ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

**«Στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής  
εκπαίδευσης απέναντι στην μέθοδο Video  
Modeling για την εκπαίδευση των μαθητών με  
ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της

ΤΣΙΡΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑΣ

(ΑΕΜ: 145 )

**Επιβλέπων :** Μιχάλας Άγγελος  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή την 16<sup>η</sup> Απριλίου του 2022

.....  
Άγγελος Μιχάλας  
Καθηγητής

.....  
Σπυρίδων Νικολάου  
Λέκτορας

.....  
Δημήτριος Ι. Βέργαδος  
Αναπληρωτής Καθηγητής

Καστοριά Απρίλιος – 2022

Copyright © 2022 – Σοφία Τσιρανίδου

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν αποκλειστικά τον συγγραφέα και δεν αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Ως συγγραφέας της παρούσας εργασίας δηλώνω πως η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και δεν περιέχει υλικό από μη αναφερόμενες πηγές.

## Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του μεταπτυχιακού προγράμματος οι οποίοι συνέβαλαν στη δημιουργία της διπλωματικής αυτής εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος κ. Μιχάλα Άγγελο για την πολύτιμη αρωγή του. Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να δώσω στον κ. Λουκίσα Θεόδωρο ο οποίος επέβλεπε την υλοποίηση της εργασίας αυτής και συνέβαλε στην ολοκλήρωση της με τις εύστοχες παρατηρήσεις του και την καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους δέκα συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης οι οποίοι με μεγάλη προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποίησα για την παρούσα εργασία, η οποία χωρίς αυτούς δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με στήριξε σε ένα ακόμη ακαδημαϊκό βήμα μου, για την αμέριστη υποστήριξη που μου παρείχε.

Τις θερμότερες όμως ευχαριστίες μου και την ειλικρινή μου αγάπη θα ήθελα να εκφράσω στους μαθητές μου Χ., Γ. και Κ. οι οποίοι βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού και έχουν αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα. Η επαφή μου μαζί τους με μύησε στον ιδιαίτερο κόσμο τους και έδωσε κίνητρο στην προσπάθειά μου να συμβάλλω στην δημιουργία μιας πιο συμπεριληπτικής κοινωνίας.

## Περίληψη

Ένα θέμα που απασχολεί έντονα την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα είναι η διασφάλιση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα όσων βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού θεωρείται πολύ σημαντική η κατάκτηση των δεξιοτήτων καθημερινής ζωής προκειμένου να διασφαλιστεί η ανεξαρτησία των ατόμων αυτών. Μια πολυσυζητημένη μέθοδος για τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων, η οποία αξιοποιεί την χρήση των ΤΠΕ, είναι το Video Modeling.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία αφού αναλύθηκαν οι διάφοροι τύποι του Video Modeling έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στην μέθοδο αυτή για την διδασκαλία δεξιοτήτων καθημερινής ζωής σε μαθητές με ΔΑΦ. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία της χώρας μας.

Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά με την πλειοψηφία αυτών να έχει θετική στάση απέναντί της. Από την έρευνα προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία θεώρησαν δυσκολότερη την εφαρμογή της μεθόδου και ότι οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της είναι η δυνατότητα παρακολούθησης σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και η παροχή κατάλληλου εξοπλισμού από την σχολική μονάδα.

*Λέξεις Κλειδιά: ΔΑΦ, δεξιότητες καθημερινής ζωής, Video Modeling, στάση εκπαιδευτικών*

## Abstract

An important issue which concerns the Greek educational society is ensuring the quality of life of people with disabilities and more specifically people with the Autism Spectrum Disorder. For the implementation of this purpose, the acquisition of daily life skills is considered very important in order to ensure the independence of these individuals. A debated method for teaching these skills, which utilizes the use of ICT, is Video Modeling.

In the present research work, after analyzing the various types of Video Modeling, an attempt was made to investigate the view of special education teachers towards this method for teaching daily life skills to students with ASD. For this purpose, a qualitative research was conducted in which 10 special education teachers from various schools in our country participated.

The results were encouraging with the majority of them having a positive attitude towards it. The research concluded that the teachers who are not accustomed to technology considered it more difficult to apply the method and that the conditions for its application are the ability to attend relevant training programs and the provision of appropriate equipment by the school.

**Key Words:** *ASD, daily life skills, Video Modeling, teacher's attitude*

## Περιεχόμενα

1.	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος .....	3
1.1	Ορισμός.....	3
1.2	Ιστορική Αναδρομή .....	4
1.3.	Αιτιολογία .....	5
1.4.	Συμπτωματολογία .....	8
1.5.	ΔΑΦ και Δεξιότητες Καθημερινής Ζωής .....	11
2.	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) .....	15
2.1.	ΤΠΕ στην εκπαίδευση .....	15
2.2.	Πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	17
2.3.	ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ .....	19
3.	Η μέθοδος Video Modeling .....	26
2.4.	Μάθηση μέσω παρατήρηση προτύπου- Ιστορικά στοιχεία.....	26
2.5.	Μάθηση μέσω βιντεοσκοπημένου προτύπου – Video Modeling .....	28
2.6.	Τύποι Video Modeling .....	30
2.6.1.	Video self-modeling.....	30
2.6.2.	Point-of-view (POV) video modeling .....	32
2.6.3.	Video prompting.....	33
2.7.	Πλεονεκτήματα Μεθόδου .....	34
4.	Δημιουργία Video μέσω της εφαρμογής InShot.....	37
5.	Μεθοδολογία της έρευνας.....	38
5.1	Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	38
5.2	Ερευνητική Προσέγγιση .....	39
5.3	Ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων .....	40
5.4	Ερευνητικό δείγμα.....	41
5.5	Διεξαγωγή της έρευνας .....	42
5.6	Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας .....	43
5.7	Περιορισμοί της έρευνας .....	46
6.	Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας .....	47
6.1	Δημογραφικά στοιχεία – προφίλ δείγματος.....	47
6.2	Στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής	53
6.3	Εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις νέες τεχνολογίες .....	57
6.4	Προϋποθέσεις για την εφαρμογή του Video Modeling.....	61
	Συμπεράσματα.....	65
	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	72
	Αναφορές.....	73



Παράρτημα ..... 86

## Λίστα Εικόνων

Εικόνα 1 - Αναγνώριση Συναισθημάτων ανάλογα με το Πλαίσιο .....	22
Εικόνα 2- Περιβάλλον της εφαρμογής .....	22
Εικόνα 3- Εικονικό σουπερμάρκετ.....	24
Εικόνα 4-KASPAR.....	25
Εικόνα 5- Εκμάθηση πλυσίματος δοντιών.....	29
Εικόνα 6- Video Self-Modeling.....	31
Εικόνα 7- POV-modeling .....	32
Εικόνα 8-Πλύσιμο χεριών .....	33
Εικόνα 9-Παρουσίαση της μεθόδου Video Modeling .....	89
Εικόνα 10-Τι είναι το Video Modeling; .....	89
Εικόνα 11- Απαραίτητα μέσα για την εφαρμογή της μεθόδου.....	90
Εικόνα 12- Ιστορικά στοιχεία.....	90
Εικόνα 13- Βασικές οδηγίες για την εφαρμογή του Video Modeling .....	91
Εικόνα 14- Επιπλέον οδηγίες για την εφαρμογή του Video Modeling 1 .....	91
Εικόνα 15- Επιπλέον οδηγίες για την εφαρμογή του Video Modeling 2 .....	92
Εικόνα 16- Video Modeling.....	92
Εικόνα 17- Video self-modeling .....	93
Εικόνα 18- POV video modeling.....	93
Εικόνα 19- Video prompting .....	94
Εικόνα 20- Video modeling και ΔΑΦ .....	94
Εικόνα 21- Βιβλιογραφικές Αναφορές 1.....	95
Εικόνα 22- Βιβλιογραφικές Αναφορές 2.....	95
Εικόνα 23- Τέλος.....	96

## Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1-Δημογραφικά στοιχεία δείγματος .....	48
--	----

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από την Ελλάδα για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου Video Modeling στη διδασκαλία δεξιοτήτων καθημερινής ζωής σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται πολύ σημαντικές για την πετυχημένη εξέλιξη του ατόμου, την καλή ποιότητα ζωής και την ανεξάρτητη διαβίωσή τους.

Η ανεξαρτησία συγκαταλέγεται στα θεμελιώδη δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία σύμφωνα με το άρθρο 21 του κεφαλαίου περί ισότητας του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA, 2012). Έτσι λοιπόν τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα να ζουν σε δική τους κατοικία, να εργάζονται σε επάγγελμα της επιλογής τους, να διαλέγουν πως θα περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους και να παίρνουν αποφάσεις για τη δική τους ζωή (Dollár, Fredrick, Alberto & Luke, 2011).

Τα παλαιότερα χρόνια η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία δεν περιλάμβανε διδασκαλία δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης αλλά περιορίζονταν μόνο στην ιδρυματοποίηση τους. Τα τελευταία χρόνια με την τάση για συμπερίληψη (inclusion) που επικρατεί δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων αυτών ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας μας (Στασινός, 2016).

Η διδασκαλία τέτοιων δεξιοτήτων αποτελεί αντικείμενο μελέτης και έρευνας της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας (Πολυχρονοπούλου, 2017). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης τα εκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και ανεξάρτητης διαβίωσης και η βοήθεια των παιδιών με ΔΑΦ να γίνουν ανεξάρτητα κατακτώντας τέτοιες δεξιότητες είναι καίριο στοιχείο για την επιτυχία τους και αφορά άμεσα τους φροντιστές και τους θεραπευτές τους (Meister & Salls, 2015).

Η μέθοδος Video Modeling που ερευνάται στην παρούσα εργασία είναι ευρέως διαδεδομένη σε σχολεία του εξωτερικού (Bellini & Akulian, 2007). Πρόκειται για μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας η οποία αξιοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες στην διδασκαλία των παιδιών και μπορεί να εφαρμοστεί στο περιβάλλον του

σχολείου αλλά και του σπιτιού. Είναι στην ουσία παρουσίαση βιντεοσκοπημένου μοντέλου συμπεριφοράς το οποίο καλείται το παιδί να μιμηθεί (Freeman, 2002).

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα παρουσιαστεί η μέθοδος αυτή σε μία ομάδα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της χώρας μας και θα μελετηθεί κατά πόσο τη θεωρούν αποτελεσματική και επιθυμούν να την εντάξουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθητών τους που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

# 1. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

---

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελούν μια από τις πιο πολυσυζητημένες διαταραχές από την επιστημονική κοινότητα και μάλιστα θεωρείται η δεύτερη συχνότερη σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή μετά την νοητική υστέρηση (Newschafer et. al., 2007). Πρόκειται για μία σοβαρή διαταραχή πολυπαραγοντικής προέλευσης με άγνωστη την ακριβή αιτία, η οποία επηρεάζει ταυτόχρονα πολλούς τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, γι' αυτό ονομάζεται διάχυτη και η οποία συνήθως κάνει την εμφάνισή της στα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου και τα περισσότερα συμπτώματά της το ακολουθούν για πάντα (Happé, 2003 · Stampoltzis, Papatrecha, Polychronopoulou & Mavronas, 2012).

## 1.1 Ορισμός

Με τον όρο αυτισμό εννοούμε μία κατάσταση που ακολουθεί το άτομο σε όλη του τη ζωή. Δεν είναι εύκολο να δοθεί μόνο ένας ορισμός για τον αυτισμό καθώς μελετάται από αρκετούς επιστήμονες διαφόρων πεδίων, παιδαγωγικό, ιατρικό, ψυχολογικό κ.ά. και ο καθένας τον μελετά από διαφορετική σκοπιά. Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς είναι αυτός της Wing η οποία θεωρεί τον αυτισμό μία εγκεφαλική διαταραχή που διαρκεί όλη τη ζωή του ατόμου και το εμποδίζει στην ορθή κατανόηση του περιβάλλοντος και των αισθήσεών του με αποτέλεσμα να εμφανίζεται η τριάδα ελλειμμάτων στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και την συμπεριφορά (Wing, 2000).

Πρόκειται για μια νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και την φυσιολογική ανάπτυξη του επηρεάζοντας τους τομείς του συλλογισμού, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενώ παρατηρούνται ελλείψεις στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στο παιχνίδι και τη φαντασία. Συνολικά πρόκειται για μια διαταραχή που καθιστά δύσκολο για τα εν λόγω άτομα να επικοινωνήσουν με τους άλλους και να σχετιστούν με τον έξω κόσμο (Happé, 2003).

Η εκδήλωση του ΔΑΦ γίνεται πριν από τον 36<sup>ο</sup> μήνα ζωής και συνεχίζεται στην ενηλικίωση του ατόμου με συγκεκριμένα συμπτώματα και αποκλίσεις διάχυτες σε πολλούς τομείς της λειτουργικότητάς τους. Ενώ σύμφωνα με την αναπτυξιακή

φύση του αυτισμού παρατηρούνται σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης αποκλίσεις στην κοινωνικότητα, την επικοινωνία και τη φαντασία του ατόμου (Frith, 1999).

Πλέον γίνεται λόγος για αυτιστικό φάσμα και αυτό γιατί το κάθε άτομο παρουσιάζει διαφορετικό συνδυασμό των χαρακτηριστικών του αυτισμού και διαφορετικό επίπεδο σοβαρότητας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Έτσι το φάσμα είναι στην ουσία η διακύμανση των διάφορων περιπτώσεων και περιλαμβάνει άτομα από πολύ χαμηλή έως πολύ υψηλή λειτουργικότητα.

## 1.2 Ιστορική Αναδρομή

Η ετυμολογία του όρου προέρχεται από την λέξη «εαυτός» με την έννοια ότι το άτομο κλείνεται στον εαυτό του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1911 από τον Eugen Bleuer, τον ψυχίατρο που χρησιμοποίησε τον όρο αυτό για να αναφερθεί σε άτομα με σχιζοφρένεια τα οποία παρουσίαζαν περιορισμένες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Frith, 1999).

Η άποψη αυτή όμως αναιρέθηκε και το 1940 σε τελείως ανεξάρτητες μελέτες οι ψυχίατροι Leo Kanner και Hans Asperger αναφέρθηκαν καθένας ξεχωριστά στο σύνδρομο του αυτισμού. Ο Leo Kanner έκανε λόγο για πρώιμο βρεφικό αυτισμό στην προσπάθειά του να περιγράψει τα εγγενή ελλείμματα των ατόμων αυτών να συνάψουν σχέσεις συναισθηματικής φύσης με άλλους. Ο ίδιος το 1943 υπογράμμισε τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων με αυτισμό τα οποία παρατήρησε σε μία μελέτη 11 παιδιών και τα οποία θεωρούνται τα κύρια γνωρίσματα της ΔΑΦ έως και σήμερα. Αυτά είναι η έντονη μοναχικότητα, η εμμονή τους στην διατήρηση της ρουτίνας, η πολύ καλή μνήμη, η τάση τους για ηχολαλία, η μεγαλύτερη ευαισθησία τους σε ερεθίσματα κ.ά. (Happé, 2003).

Βέβαια ο ίδιος υποστήριξε και την άποψη ότι ο αυτισμός ήταν η άμυνα των παιδιών απέναντι στην ψυχρή συμπεριφορά των γονέων και κυρίως των μητέρων-ψυγείων απέναντί τους πέφτοντας σε αντίφαση για την εγγενή φύση της διαταραχής (Betelheim, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ο Kanner υιοθέτησε την άποψη περί αδιάφορων και ψυχρών γονέων από μελέτη που διεξήγαγε το 1949 σε 55 οικογένειες παιδιών με αυτισμό στις οποίες παρατήρησε ότι οι γονείς ήταν υψηλού μορφωτικού επιπέδου επαγγελματίες οι οποίοι εξυπηρετούσαν μεν τις

ανάγκες των παιδιών τους αλλά δεν τους συμπεριφέρονταν με ζεστασιά (Κωτσόπουλος, 2014).

Εκτός από τον Kanner και ο Bruno Betelheim εξέφρασε πιο έντονα την άποψη ότι ο αυτισμός ήταν ευθύνη των γονέων. Το 1967 αναφέρει στο βιβλίο του «The Empty Fortress» ότι τα συμπτώματα που εκδηλώνονται από τα παιδιά αυτά είναι απόρροια των εξαιρετικά αρνητικών συνθηκών ζωής στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Κωτσόπουλος, 2014).

Η άποψη αυτή περί αδιάφορων γονέων απορρίφθηκε τη δεκαετία του 70' και υποστηρίχθηκε ότι πρόκειται για μία χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία έχει οργανική αιτιολογία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Εκείνη τη δεκαετία δημοσιεύτηκαν μελέτες που υποστήριζαν ότι τα ευρήματα για γονείς με ψυχιατρικά προβλήματα, ιδεοψυχαναγκασμούς και ελλειμματική φροντίδα απέναντι στα παιδιά τους ήταν ελλιπή (Κωτσόπουλος, 2014).

Την ίδια χρονική περίοδο που ο Kanner δραστηριοποιούνταν ερευνητικά στις ΗΠΑ ο Hans Asperger ένας άλλος αυστριακός ψυχίατρος περιγράφει το ομώνυμο σύνδρομο στο οποίο παρατηρεί μία αυτιστική ψυχοπάθεια που διέπεται από ελλιπή ενσυναίσθηση, δυσκολία στη δημιουργία κοινωνικών δεσμών και περιορισμένο εμμονικό ενδιαφέρον σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Ο Asperger ονόμασε μάλιστα αυτά τα παιδιά «μικρούς καθηγητές» καθώς αυτά ήταν ικανά να μιλούν για το ζήτημα που τους ενδιαφέρει λεπτομερώς και πίστευε ότι όταν γίνουν ενήλικες μπορούν να διαπρέψουν κάνοντας χρήση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων τους (Στασινός, 2016).

Η περιγραφή των Kanner Asperger αν και έχει αρκετά κοινά στοιχεία διαφοροποιείται σε ορισμένα σημεία. Όμως αξίζει να αναφέρουμε ότι από το 2013 σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM 5 η ορολογία σύνδρομο Asperger δεν χρησιμοποιείται αλλά οι περιπτώσεις αυτές εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού και περιγράφονται ως άτομα με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας (Στασινός, 2016).

### **1.3. Αιτιολογία**

Παρόλο το ευρέως διαδεδομένο επιστημονικό ενδιαφέρον της παγκόσμιας ερευνητικής κοινότητας η ακριβή αιτία των ΔΑΦ παραμένει απροσδιόριστη. Η πλειοψηφία των ερευνητών στις μέρες μας υποστηρίζει ότι η αιτιολογία των ΔΑΦ σχετίζεται με βιολογικούς παράγοντες οι οποίοι είναι γενετικά προκαθορισμένοι και



οδηγούν σε νευρολογικά προβλήματα του εγκεφάλου του ατόμου (Στασινός, 2016). Δηλαδή υποστηρίζεται ότι η ΔΑΦ είναι βιολογικά καθορισμένη. Η ακριβής όμως βιολογική αιτία και ο καθορισμός των συγκεκριμένων παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνιση των διαταραχών αυτών δεν έχουν προσδιοριστεί ακόμα.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί κάποιες θεωρίες που προσπαθούν να εξετάσουν την αιτιολογία της ΔΑΦ. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω μεταξύ των δεκαετιών του 40' και του 60' ήταν ευρέως διαδεδομένη η ψυχογενής θεωρία για την αιτιολογία του αυτισμού (Κωτσόπουλος, 2014). Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία τα αίτια του αυτισμού σχετίζονται με τις συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία και το είδος της προσκόλλησης που αναπτύσσουν με τους γονείς τους.

Ο Kanner ο οποίος αρχικά είχε αναφέρει την πιθανή συσχέτιση της σχέσης γονέων- παιδιών και την εμφάνιση του αυτισμού, είχε κάνει λόγο και για γενετική προδιάθεση του συνδρόμου που μπορεί να επιβαρυνθεί από τις ψυχρές σχέσεις γονέων-παιδιών (Κάκουρος- Μανιαδάκη, 2006). Την ίδια περίοδο όμως ο ίδιος είχε υποστηρίξει πέφτοντας σε αντίφαση την γενετική προδιάθεση της διαταραχής. Όπως αναφέραμε η ψυχογενής θεωρία έχει απορριφθεί καθώς μεταγενέστερες μελέτες δεν βρήκαν επαρκή στοιχεία για τον συσχετισμό αυτό (Happé, 2003).

Η θεωρία κρίθηκε άτοπη και λόγω της πληθώρας των παραδειγμάτων ακραία παραμελημένων παιδιών τα οποία στη συνέχεια δεν ανέπτυξαν αυτισμό (Frith, 1999• Happé, 2003). Η Frith αναφέρει την περίπτωση των άγριων παιδιών τα οποία μεγαλωμένα στο δάσος απομονωμένα από την κοινωνία στα οποία όμως δεν παρατηρήθηκαν αυτιστικά στοιχεία. Χαρακτηριστική είναι επίσης η περίπτωση της Genie η οποία πέρασε τη ζωή της ως 13 χρονών δεμένη σε καρέκλα και απομονωμένη από την οικογένειά της, αλλά δεν δυσκολεύτηκε να συνάψει κοινωνικές σχέσεις μόλις ελευθερώθηκε (Curtins, στο Happé, 2003).

Τα αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν σε οικογένειες παιδιών με αυτισμό υποδήλωναν ότι κάποιοι γενετικοί παράγοντες σχετίζονται με την αιτιολογία του αυτισμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επιχείρημα που υποστηρίζεται και από έρευνες που έχουν γίνει σε αδέρφια παιδιών με αυτισμό τα οποία παρουσιάζουν αυτισμό σε ποσοστό 3%, ενώ έρευνες που έγιναν σε μονοζυγωτικούς διδύμους με αυτισμό παρουσίασαν το ποσοστό εμφάνισης του αυτισμού και στα δύο παιδιά να κυμαίνεται από 40-90% (Bailey, Phillips & Rutter, 1996).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι η αιτία του αυτισμού σχετίζεται με εγκεφαλική βλάβη της οποίας όμως η συγκεκριμένη θέση και φύση είναι ακόμη άγνωστες για την επιστημονική κοινότητα (Happé, 2003). Μεγάλη έρευνα έχει γίνει για να εξεταστεί η πιθανή συσχέτιση του αυτισμού με το σύνδρομο «εύθραυστου Χ» όμως τελικά βρέθηκε ότι το ποσοστό των ατόμων με συνοσηρότητα αυτισμού και «εύθραυστου Χ» τις περισσότερες φορές σχετίζεται με την παρουσία της νοητικής υστέρησης οπότε το «εύθραυστο Χ» δεν μπορεί να θεωρηθεί μία κύρια αιτία του αυτισμού (Bailey et. al., 1996).

Έχουν παρατηρηθεί επίσης συσχετισμοί του αυτισμού με άλλες ιατρικές καταστάσεις όπως είναι η σκλήρυνση κατά πλάκας και η επιληψία. Φαίνεται όμως ότι οι αιτίες των ιατρικών αυτών ασθενειών μπορούν να ταυτιστούν με την αιτία του αυτισμού καθώς δεν έχει βρεθεί ένα μεμονωμένο γονίδιο το οποίο να έχει βλάβη σε περίπτωση αυτισμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Πιθανολογείται μάλιστα ότι ο αυτισμός μπορεί να είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλαπλών γονιδίων (έως 10) (Bailey et. al., 1996).

Έχουν μελετηθεί επίσης και οι βιολογικοί παράγοντες που πιθανόν να αιτιολογούν τον αυτισμό χωρίς όμως να προκύψουν βέβαια αποτελέσματα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Έχουν παρατηρηθεί βλάβες στην παρεγκεφαλίδα των ατόμων με αυτισμό καθώς σε ειδικές εξετάσεις από μαγνητικό τομογράφο παρατηρήθηκε ότι η παρεγκεφαλίδα σε κάποιες περιοχές παρουσιάζει υποπλασία. Αποδείχθηκε βέβαια ότι αυτή η κατάσταση συναντάται και σε άτομα δίχως ΔΑΦ οπότε δεν αποτελεί από μόνη της αιτία εμφάνισης του αυτισμού (Bailey et. al., 1996).

Τέλος, αναφορικά με τη βιοχημεία του εγκεφάλου έχει παρατηρηθεί ότι το επίπεδο της σεροτονίνης τείνει να είναι ανεβασμένο στα άτομα με ΔΑΦ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών η αιτιολογία της ΔΑΦ πιθανολογείται ότι σχετίζεται και με τον ΗΤΤ, δηλαδή τον νευροδιαβιβαστή της σεροτονίνης (Cook, et. al, 1997).

Συμπερασματικά, η ακριβής αιτιολογία της ΔΑΦ παραμένει άγνωστη και απασχολεί ακόμη και σήμερα την επιστημονική κοινότητα. Παρόλο που έχουν εντοπιστεί αρκετές ενδείξεις που αφορούν τη γενετική και την βιολογική θεωρία, δεν έχει εντοπιστεί ακόμη η συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου που σχετίζεται με τη ΔΑΦ. Η επικρατέστερη άποψη είναι μάλιστα ότι πρόκειται για μία πολυπαραγοντική διαταραχή κατά την οποία η γενετική προδιάθεση που μπορεί να υπάρχει στο άτομο

μπορεί να ενεργοποιηθεί από καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα πριν ή κατά τη διάρκεια της γέννας (Frith, 1999).

#### **1.4. Συμπτωματολογία**

Η διάγνωση της ΔΑΦ γίνεται σήμερα με βάση τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-5 της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA) ή αυτά της ICD-10 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO). Τα διαγνωστικά αυτά κριτήρια περιγράφουν με παρόμοιο τρόπο τις περιοχές των ιδιαίτερων ελλειμμάτων των ατόμων που πρέπει να παρουσιάζονται προκειμένου τα άτομα να διαγνωστούν με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η ΔΑΦ αποτελεί μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία εκδηλώνεται σε κάθε άτομο με μοναδικό τρόπο με την έννοια ότι η σοβαρότητα των συμπτωμάτων και ο τρόπος εμφάνισής τους ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Πρώτη η Wing, το 1988, εισήγαγε τον όρο του φάσματος του αυτισμού για να περιγράψει την ποικιλομορφία των εκδηλώσεων της συμπτωματολογίας του αυτισμού (Happé, 2003).

Το 2013 - με την πέμπτη έκδοση των διαγνωστικών κριτηρίων DSM (DSM-V) - ο όρος που ήταν μέχρι τότε αποδεκτός ΔΑΔ (Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές) αλλάζει και πλέον ονομάζεται ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος). Έτσι πλέον αναφερόμαστε σε φάσμα αυτισμού το οποίο συμπεριλαμβάνει όλες τις προηγούμενες υποκατηγορίες δηλαδή τον αυτισμό, το σύνδρομο Άσπεργκερ κ.ά.).

Και στα δύο διαγνωστικά εργαλεία αναφέρεται μία τριάδα συμπτωμάτων ως τα κυριότερα ελλείμματα της ΔΑΦ. Η βασική αυτή τριάδα συμπτωμάτων περιλαμβάνει τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τα ελλείμματα στην επικοινωνία και η εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών και ενδιαφερόντων (5<sup>η</sup> εκδ. • DSM-5 • American Psychiatric Association, 2013).

- *Δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση*

Θεμελιώδες σύμπτωμα της ΔΑΦ αποτελούν οι δυσκολίες του ατόμου στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Το σύμπτωμα αυτό παρουσιάζεται σε άτομα όλων των ηλικιών και επιπέδων λειτουργικότητας (Mesibov et. al., 2004). Το άτομο συχνά

μπορεί να φαίνεται αποστασιοποιημένο ή απόμακρο σε κάθε κοινωνική επαφή, (Harré, 2003).

Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις κοινωνικές καθώς και να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά του συνομιλητή τους με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ξεκινήσουν αλλά και να διατηρήσουν κοινωνικές συνδιαλλαγές. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις το κοινωνικό έλλειμμα που παρατηρείται είναι τόσο σοβαρό καθώς δεν αντιδρούν σε ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους και δίνουν την εντύπωση ότι είναι κωφά ενώ στην πραγματικότητα η ακοή τους δεν παρουσιάζει καμία δυσλειτουργία (Στασινός, 2016).

Οι δυσκολίες αυτές που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση γίνονται αντιληπτές στους οικείους του παιδιού από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Τα βρέφη αυτά δεν φαίνονται να είναι προσκολλημένα στους γονείς τους, ούτε να κλαίνε για να κερδίσουν την προσοχή των γονιών τους καθώς δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για αυτήν. Επίσης συχνά παρατηρείται ότι τα βρέφη με αυτισμό δεν αισθάνονται βολικά με τις αγκαλιές και κάποιες φορές αδιαφορούν για αυτές ενώ κάποιες άλλες δεν τις δέχονται (Screibman, 1988).

Στα βρέφη με ΔΑΦ έχουν παρατηρηθεί ελλείμματα στην μίμηση. Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν τα παιδιά αυτά σε ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες καθώς δεν μπορούν να μάθουν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον του μέσω της μίμησης όπως συμβαίνει στα παιδιά δίχως ΔΑΦ (Harré, 2003). Εκτός αυτού παρατηρείται επίσης ότι τα παιδιά αυτά έχουν μειωμένο ενδιαφέρον να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα ή τις σκέψεις τους με τους άλλους (Mesibon et. al., 2004). Τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ επηρεάζει επίσης και η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων (Harré, 2003).

Οι παραπάνω δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στα πρώτα χρόνια της ζωής τους συνήθως επιδεινώνονται με το πέρασμα των χρόνων καθώς οι ελλειμματικές τους κοινωνικές δεξιότητες του οδηγούν να θεωρούν την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς τρομακτική ή απεχθής (Mesibon et. al., 2004).

- *Ελλείμματα στην επικοινωνία*

Το δεύτερο θεμελιώδες σύμπτωμα της ΔΑΦ είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στον τομέα της επικοινωνίας. Ο τρόπος επικοινωνίας των ατόμων με ΔΑΦ παρουσιάζει ένα αρκετά μεγάλο εύρος (Harré, 2003). Δηλαδή παρατηρούνται

περιπτώσεις στις οποίες απουσιάζει πλήρως η ομιλία και η χρήση χειρονομιών ή βλεμματικής επαφής για επικοινωνία. Μπορεί το άτομο να παρουσιάζει μόνο ηχολαλία δηλαδή άκαιρη και ιδιόμορφη χρήση της γλώσσας κατά την οποία επαναλαμβάνει ήχους ή φράσεις οικείων του προσώπων η οποία συμβαίνει ασυναίσθητα (Στασινός, 2016). Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις ατόμων με υψηλή λειτουργικότητα τα οποία χρησιμοποιούν τη γλώσσα με ευχέρεια αλλά με έναν τρόπο παράδοξο (Happé, 2003).

Η καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί συνήθως την ένδειξη που προκαλεί περισσότερη ανησυχία στους γονείς των παιδιών και τους ωθεί σε περαιτέρω διερεύνηση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Συχνά δηλαδή η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι τόσο καθυστερημένη που μπορούμε να παρατηρήσουμε περιπτώσεις παιδιών τριών, τεσσάρων, πέντε ετών ή και μεγαλύτερα δίχως ομιλία.

Σε άτομα με ΔΑΦ τα οποία έχουν κατακτήσει γλωσσικές δεξιότητες παρατηρούνται αρκετές γλωσσικές δυσκολίες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους με τους άλλους. Η στερεοτυπική χρήση της γλώσσας με στοιχεία που επαναλαμβάνονται, η αντιστροφή των αντωνυμιών (π.χ. λέει «εσύ» όταν εννοεί «εγώ» ή μιλάει στον β' ενικό όταν μιλάει για τον εαυτό του «Θέλεις νερό»), δυσκολίες στην σημασιολογική κατανόηση, αδύναμη μη λεκτική επικοινωνία και η δυσκολία κατανόησης των χιουμοριστικών εκφράσεων και της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που έχουν παρατηρηθεί στην επικοινωνία των ατόμων με ΔΑΦ (Happé, 2003· Στασινός, 2016).

- *Εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών και ενδιαφερόντων.*

Τα παιδιά με ΔΑΦ από τους πρώτους μήνες της ζωής τους παρουσιάζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές οι οποίες δεν γίνονται αμέσως αντιληπτές από τους γονείς των βρεφών (Στασινός, 2016). Τέτοιες στερεοτυπικές συμπεριφορές είναι το πετάρισμα των χεριών, ο κυματισμός του κεφαλιού, τα λικνίσματα, οι μορφασμοί του προσώπου, η δαχτυλοβασία (δηλαδή το περπάτημα στις μύτες των ποδιών) και διάφορες άλλες.

Στερεοτυπικές συμπεριφορές θεωρούνται ακόμα και οι αντιδράσεις που εκδηλώνονται από το άτομο στις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον του λόγω της εμμονή του στην διατήρηση της ομοιομορφίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Συχνά παρατηρούμε ένα άκαμπτο μοτίβο συμπεριφοράς στα άτομα με ΔΑΦ τα οποία

συνήθως αναστατώνονται και αντιδρούν έντονα στις αλλαγές της ρουτίνας. Παραδείγματος χάριν πολλά παιδιά επιμένουν να τρώνε το ίδιο πρωινό κάθε μέρα ή να θέλουν να φοράνε τα ίδια ρούχα.

Ακόμη και ο τρόπος που παίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ είναι συνήθως στερεοτυπικός και ακατάλληλος. Αυτό σχετίζεται με το έλλειμμα που παρουσιάζουν στη δημιουργική φαντασία (Harré, 2003). Στον αυτισμό δηλαδή συχνά απουσιάζει το δημιουργικό και αυθόρμητο παίξιμο με διάφορα αντικείμενα και στη θέση του παρουσιάζονται επαναλαμβανόμενες-στερεοτυπικές δραστηριότητες με τα παιχνίδια. Τέτοιες μπορεί να είναι η τοποθέτηση των παιχνιδιών στη σειρά, η απλή περιστροφή των παιχνιδιών.

Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι στερεοτυπικές αυτές συμπεριφορές εκδηλώνονται ως ένας τρόπος για να αντισταθμιστεί η υψηλή διέγερση που βιώνουν τα παιδιά από τα πολλαπλά ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Συνήθως όμως η έμμονη στερεοτυπική τους δραστηριότητα τους απασχολεί για αρκετή ώρα γεγονός που δεν τους καθιστά λειτουργικούς στο περιβάλλον τους και έχει ως συνέπεια να επιδρά αρνητικά στις κοινωνικές τους σχέσεις (Wing, 2000).

## **1.5. ΔΑΦ και Δεξιότητες Καθημερινής Ζωής**

Όταν ο καθένας από εμάς βρεθεί σε κάποια προβληματική κατάσταση μόνο ο ίδιος μπορεί να δράσει ικανοποιητικά για να την ξεπεράσει. Το κάθε άτομο γνωρίζει καλύτερα από κάθε άλλο τα θέλω και τις ανάγκες του. Με αυτή την έννοια οι ίδιοι οι μαθητές πρέπει να καθορίζουν το αντικείμενο αλλά και τον τρόπο μάθησης. Έτσι είναι δικαίωμα όλων να έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τον εαυτό τους. Το ίδιο δικαίωμα διαθέτουν όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα άτομα με αναπηρία (FRA, 2012).

Τα άτομα με αναπτυξιακές δυσκολίες με την διδασκαλία κατάλληλων δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης, τη λήψη της φαρμακευτικής αγωγής και τη σωστή συμπεριφορά μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στην καθημερινότητά τους και να μην παραμένουν παθητικά και απόλυτα εξαρτημένα από άλλους ανθρώπους, όπως για παράδειγμα γονείς και φροντιστές. Ταυτόχρονα τα άτομα που διαθέτουν τέτοιες δεξιότητες αντιλαμβάνονται καλύτερα τις δυνατότητες που

διαθέτουν και καταφέρνουν να βελτιώσουν σημαντικά την ποιότητα ζωής τους (Dollar et. al, 2011).

Όταν αναφερόμαστε σε δεξιότητες ζωής εννοούμε τις πιο απλές αλλά και σύνθετες διαδικασίες που είναι απαραίτητες στην καθημερινότητά μας. Τέτοιες είναι το στρώσιμο του κρεβατιού, του τραπέζιού, η καθαριότητα του σπιτιού, η προσωπική υγιεινή, το πλύσιμο των ρούχων και των πιάτων, το μαγείρεμα του φαγητού, η χρήση του τηλεφώνου και του διαδικτύου, η πληρωμή των λογαριασμών.

Οι δεξιότητες ζωής και ανεξάρτητης διαβίωσης κατατάσσονται σε τρεις ομάδες : δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, δεξιότητες που αφορούν την σχέση ατόμου-κοινότητας, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες σχετικές με τον επαγγελματικό τομέα.

Στις **δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης** περιλαμβάνονται οι εξής δεξιότητες ([www.ericdigest.org](http://www.ericdigest.org)):

- Η σωστή διαχείριση των χρημάτων (μέτρηση, διαχείριση εξόδων, πληρωμή λογαριασμών).
- Η διεκπεραίωση των δουλειών του σπιτιού (καθαριότητα, μαγείρεμα, σωστή χρήση των τροφίμων κλπ)
- Η προσωπική φροντίδα (καθαριότητα, κατάλληλο ντύσιμο, αγορά ρούχων κ.ά.)
- Η μέριμνα για ασφαλή διαβίωση (αντίληψη επικίνδυνων ήχων και μυρωδιών, γνώση διαχείρισης σεισμού, πυρκαγιάς κλπ.):
- Η ενασχόληση στον ελεύθερο χρόνο με δραστηριότητες ομαδικού ή ατομικού τύπου που προσφέρει η κοινότητα.
- Η δεξιότητα μετακίνησης στο περιβάλλον του (χρήση των ΜΜΕ. προσανατολισμός, ανάγνωση χαρτών κλπ).

Οι **κοινωνικές δεξιότητες** αναφέρονται σε ([www.ericdigest.org](http://www.ericdigest.org)) :

- Η απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης.
- Η σωστή συμπεριφορά απέναντι σε τρίτους και η ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας.
- Η ικανότητα αναγνώρισης ενός προβλήματος, σχεδιασμού και επίλυσής του.

Τέλος, η ομάδα δεξιοτήτων σχετικών με τον επαγγελματικό τομέα περιλαμβάνει ([www.ericdigest.org](http://www.ericdigest.org)) :

- Η κατανόηση της αξίας της εργασίας αλλά και των προσωπικών του δυνατοτήτων, ενδιαφερόντων και κλίσεων προκειμένου να επιλέξει το κατάλληλο επάγγελμα.
- Η αναζήτηση και παρακολούθηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για συγκεκριμένο επάγγελμα.
- Η υιοθέτηση αποδεκτής συμπεριφορά στον χώρο εργασίας.
- Η ικανότητα αναζήτησης εργασίας (αγγελίες, σύνταξη βιογραφικού κλπ.).

Οι δεξιότητες αυτές είναι σύνθετες με την έννοια ότι για την κατάκτησή τους είναι αναγκαίος ο συνδυασμός επιμέρους απλούστερων δεξιοτήτων (Duncan & Bishop, 2015). Για παράδειγμα η διάσχιση του δρόμου έχει ως προαπαιτούμενες δεξιότητες την οπτική αντίληψη και μνήμη, δεξιότητες σχετικές με τη λήψη αποφάσεων όποτε αυτό κριθεί απαραίτητο και κινητικές δεξιότητες (Κατσιάνα, Συνοδινού & Στριμπάκος, 2019).

Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα με ΔΑΦ στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα αλλά και στην προσαρμοστική τους συμπεριφορά έχουν την τάση να επηρεάζουν αρνητικά και να δυσχεραίνουν τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και τις δεξιότητες καθημερινής ζωής (Mintz, 2013). Τα άτομα αυτά έχουν συνήθως μειωμένες δεξιότητες καθημερινής ζωής και το γεγονός αυτό έχει αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής τους και την ευημερία τους

Βέβαια αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι όλα τα άτομα με ΔΑΦ δεν είναι απόλυτο να παρουσιάζουν μειωμένες δεξιότητες καθημερινής ζωής ούτε οι δυσκολίες που παρουσιάζουν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Τα πολύ λειτουργικά άτομα με υψηλές γνωστικές δεξιότητες συνήθως έχουν καλύτερη κατάληξη στην ενηλικίωση με την έννοια ότι είναι ικανά για πιο ανεξάρτητη διαβίωση (Eaves & Ho, 2008). Δηλαδή οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου τείνουν να αποτελούν προγνωστικό δείκτη για την εξέλιξη του ατόμου στην ενήλικη ζωή. Τα αποτελέσματα των ερευνών για τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ στην παιδική ηλικία αναφορικά με το



επίπεδο των δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης είναι απογοητευτικότερα από αυτά των ατόμων που διαγνώστηκαν αργότερα στη ζωή τους άρα το επίπεδο λειτουργικότητάς τους είναι υψηλότερο (Duncan & Bishop, 2015).

Ακόμη και στα άτομα με ΔΑΦ με μέτρια ή υψηλή νοημοσύνη δεν είναι σίγουρο ότι διασφαλίζουν ανεξάρτητη διαβίωση και καλύτερη ποιότητα ζωής. Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχουν έντονες διαφοροποιήσεις στην λειτουργικότητά του στους τομείς της φιλίας, της εργασιακής απασχόλησης και της ανεξάρτητης διαβίωσης (Duncan & Bishop, 2015).

Οι μειωμένες δεξιότητες ζωής γίνονται περισσότερο αντιληπτές καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ μεγαλώνουν. Σύμφωνα με μελέτες παιδιά με ΔΑΦ έως 12 ετών παρουσίασαν καλύτερο σκορ στις δοκιμασίες για τη μέτρηση των δεξιοτήτων ζωής από τα παιδιά με νοητικές δυσκολίες ενώ μετά την ενηλικίωσή τους δεν υπήρχε τέτοια διαφοροποίηση (Jacobson & Ackerman, 1990).

Τα μεγαλύτερα επίπεδα σε δεξιότητες καθημερινής ζωής βελτιώνουν σημαντικά την ποιότητα ζωής του ατόμου προσφέροντάς του ανεξαρτησία και περισσότερη εμπλοκή στην αγορά εργασίας (Κατσιάνα κ.ά., 2019). Η ποιότητα ζωής σχετίζεται με τις ακόλουθες πτυχές: ευεξία, προσωπική ανάπτυξη, υλική ευημερία, διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοδιάθεση, κοινωνική ένταξη και δικαιώματα (Mailick Seltzer & Wyngaarden Krauss, 2001). Οπότε γίνεται φανερό ότι η διασφάλιση της ποιότητας ζωής και μέσω της κατάκτησης δεξιοτήτων καθημερινής ζωής πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν τα παιδιά με ΔΑΦ.

## 2. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

---

### 2.1. ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) στην μαθησιακή διαδικασία είναι η νέα πραγματικότητα αποτελώντας μάλιστα το κυριότερο μέσο για την επίτευξη της εξέλιξης των κοινωνιών. Οι Νέες Τεχνολογίες, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το διαδίκτυο, τα τάμπλετ, τα smartphones κ.ά. έχουν εισβάλει στην καθημερινή μας ζωή και αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της. Έχουν επηρεαστεί από αυτές όλες οι πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και βέβαια η εκπαίδευση και τα σχολεία δεν αποτελούν εξαίρεση. Ο υπολογιστής και οι υπόλοιπες τεχνολογίες αποτελούν νέα εργαλεία που μπορούν να υποστηρίξουν την μαθησιακή διαδικασία πολύ αποτελεσματικά.

Ως ΤΠΕ εννοούμε όλα τα τεχνολογικά εργαλεία τα οποία συμβάλλουν στην μετάδοση αλλά και την επεξεργασία των πληροφοριών με τη μορφή εικόνων, ήχων, συμβόλων και βίντεο καθώς και τα μέσα τα που φέρουν τα μηνύματα των πληροφοριών αυτών (Κόμης, 2004). Πρόκειται δηλαδή τόσο για τον τεχνολογικό εξοπλισμό και τα υποστηρικτικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή το hardware καθώς επίσης και τα λογισμικά και τα προγράμματα που χρησιμοποιούνται μέσω αυτών, το software.

Αναφορικά με τις εφαρμογές των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αξίζει να αναφέρουμε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το δίκτυο, το βίντεο, το smartphone, τον διαδραστικό πίνακα, τα ρομπότ, τα διαδραστικά περιβάλλοντα, τα εικονικά περιβάλλοντα (Virtual Reality), τα άβαταρ, τα serious games και την τηλεαποκατάσταση (Boucenna et. al. 2014). Η χρήση τέτοιων τεχνολογιών μετατρέπει τη μαθησιακή διαδικασία από παθητική σε ενεργητική καθώς ο μαθητής αποκτά ενεργό ρόλο.

Οι ΤΠΕ αφενός συμβάλλουν στην δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιο σε ερεθίσματα για τον μαθητή και αφετέρου αποτελούν πολύτιμο σύμμαχο του εκπαιδευτικού στην μαθησιακή διαδικασία (Τσικολάτας, 2011). Δε θα λέγαμε βέβαια ότι μπορούν να αντικαταστήσουν το ρόλο του δασκάλου

ή του σχολείου αλλά μπορούν να δράσουν ως υποστηρικτικά εργαλεία που βελτιστοποιούν το αποτέλεσμα.

Αναφορικά με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Ειδική Εκπαίδευση τα εργαλεία αυτά προσφέρουν πληθώρα πλεονεκτημάτων στους μαθητές αυτούς. Ως τέτοια αναφέρονται η δυνατότητα που παρέχουν στον μαθητή να είναι ενεργός χειριστής τους και να μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό, η αντιστάθμιση των δυσκολιών που μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές (π.χ. στην λεπτή κινητικότητά τους) και η δυνατότητα για παρακολούθηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης.

Οι ΤΠΕ μπορούν να προσαρμοστούν στους στόχους του εκπαιδευτικού για τη μαθησιακή διαδικασία και να έχουν διαφορετικό ρόλο κάθε φορά (Φραγκάκη, 2011). Έτσι μπορούν να εξυπηρετήσουν όλα τα επίπεδα μάθησης, το πληροφοριακό (συλλογή πληροφοριών με χρησιμοποίηση των αισθήσεων και της μνήμης), το οργανωτικό (εξέλιξη και ταξινόμηση των γνώσεων σε εννοιολογικό επίπεδο) και το αναλυτικό (την ανάλυση των πληροφοριών και των δεδομένων).

Η υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης από τις ΤΠΕ σχετίζεται με τρεις μορφές πρόσβασης τη φυσική, τη γνωστική και την υποστηρικτική (Τσικολάτας, 2011). Με την έννοια της φυσικής πρόσβασης εννοούμε την δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές που παρουσιάζουν σωματικές αναπηρίες να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία μέσω κάποιων συγκεκριμένων συσκευών (Chantry & Dunford, 2010), όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τον φωνητικό λέκτορα για τους μαθητές με προβλήματα όρασης αλλά και με την περίπτωση του Stephen Hawking ο οποίος επικοινωνούσε μέσω του ανοιγοκλείσματος των βλεφάρων του το οποίο μεταφραζόταν από μία τεχνολογική συσκευή. Η γνωστική πρόσβαση αναφέρεται στις διευκολύνσεις και τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να είναι προσβάσιμη στους μαθητές. Για παράδειγμα υπάρχει η δυνατότητα να προστεθούν εικόνες της Makaton σε κείμενα προκειμένου να διευκολυνθεί η αποκωδικοποίηση των μαθητών στην ανάγνωση ενός κειμένου. Τέλος η υποστηρικτική πρόσβαση σχετίζεται τόσο με την στήριξη που παρέχεται στον μαθητή την ώρα που εμπλέκεται στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και με την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης που προσφέρουν τα περισσότερα λογισμικά, όπως για παράδειγμα η αυτόματη διόρθωση στον επεξεργαστή κειμένου.

Η χρήση των ΤΠΕ στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης στοχεύει να κάνει τους μαθητές πιο ανεξάρτητους, να ενισχύσει την κοινωνικοποίησή τους και να συμβάλλει στην παροχή ίσων ευκαιριών απέναντί τους προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψή τους στην κοινωνία. Ακόμη η οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων όπως είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η έρευνα και εύρεση των απαιτούμενων πληροφοριών, η θεώρηση της γνώσης με διεπιστημονικότητα, η λήψη αποφάσεων, η μεταφορά των κατεκτημένων γνώσεων από το ένα πλαίσιο στο άλλο (Κόμης, 2004). Για την επίτευξη όλων αυτών είναι αναγκαία η σχεδίαση των κατάλληλων πλαισίων τα οποία θα συμβάλλουν στην εξατομικευμένη μάθηση και θα εξασφαλίζουν την συμμετοχή των μαθητών (Τσιόπελα & Τζιμογιάννης, 2017).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην γνωστική αλλά και στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αξιοποιώντας τις πολυμορφικές διδακτικές δυνατότητες των ΤΠΕ (Φραγκάκη, 2011). Ο υπολογιστής ως εργαλείο διαθέτει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα στυλ μάθησης αλλά και τον ρυθμό που χρειάζεται ο κάθε μαθητής και προσφέρει πληθώρα περιβαλλόντων τα οποία μπορούν να διεγείρουν όλες τις αισθήσεις (Κόμης, 2004).

## **2.2. Πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση**

Σήμερα δίνεται μεγάλη σημασία στα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση όσον αφορά τις εξατομικευμένες παρεμβάσεις και την συμπερίληψη των μαθητών αυτών στα γενικά σχολεία (Williams, Jamali & Nicholas, 2006). Τα οφέλη του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναμφισβήτητα ιδιαίτερα όταν η χρήση του ενισχύεται και από το οικογενειακό περιβάλλον (Μαστρογιάννης, 2014). Τα εκπαιδευτικά λογισμικά προσφέρουν συνήθως στους μαθητές πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα, τα οποία προσομοιάζουν με παιχνίδια και με τον τρόπο αυτό δημιουργούν ενθουσιασμό στους μαθητές και αποτελούν κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή τους.

Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται η φυσική υποστήριξη που παρέχουν οι ΤΠΕ στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτές οι τεχνολογίες αντισταθμίζουν το φυσικό έλλειμμα που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί και τους

παρέχουν πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοια τεχνολογία είναι για παράδειγμα ο αναγνώστης οθόνης που παρέχει πρόσβαση στην γνώση σε άτομα με προβλήματα όρασης.

Ένα αξιοσημείωτο πλεονέκτημα είναι αυτό της διαδραστικότητας των μέσων αυτών. Στην πλειοψηφία τους οι ΤΠΕ προσδίδουν στον χρήστη δυνατότητα να αλληλεπιδρά με αυτές αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία. Η διαδραστικότητα έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει σε βελτίωση στον γνωστικό τομέα (κυρίως ανάγνωση και γραφή) αλλά και της κοινωνικής ζωής και της επικοινωνίας (Heimann et. al., 1995).

Δεδομένου ότι το κάθε παιδί έχει διαφορετικό στυλ μάθησης και έχει ανάγκη από διαφορετικό χρόνο για να κατακτήσει τη γνώση, οι ΤΠΕ θεωρούνται ότι υπερτερούν στην εξατομικευμένη διδασκαλία αφού οι εφαρμογές τους προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Konstantinidis, Hitoglou-Antoniadou, Luniski, Bamidis & Nikolaidou, 2009). Οι ΤΠΕ μπορούν να αποδώσουν την πληροφορία με τρόπο συμβατό με τον προσωπικό στυλ μάθησης κάθε μαθητή και το κανάλι που επιλέγει για να προσλαμβάνει πληροφορίες (Pennington, 2010). Έτσι μέσω του υπολογιστή και των άλλων μέσων οι πληροφορίες μπορούν να δίνονται στον μαθητή οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά ή απτικά ανάλογα με την προτίμησή του.

Σημαντικό πλεονέκτημα των ΤΠΕ είναι ότι ευνοούν τόσο την ανεξάρτητη εργασία όσο και την εργασία σε ομάδες (Schulz-Zander, Büchter & Dalmer, 2002). Ειδικότερα οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ειδική εκπαίδευση με διαφορετικούς τρόπους. Μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο ατομικά ως γνωστικά εργαλεία για την κατάκτηση γνώσεων όσο και ως μέσα που παρέχουν ευκαιρία στους μαθητές για συνεργασία.

Επιπλέον προσφέρουν την δυνατότητα η τάξη να επεκταθεί και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος καθώς οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν με συμμαθητές τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς εξ αποστάσεως. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε περιπτώσεις που οι μαθητές αδυνατούν να μετακινηθούν και να παραστούν στον φυσικό χώρο του σχολείου (Bullock, Gable & Mohr, 2008).

### **2.3. ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ**

Αναφορικά με την εμπλοκή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι αυτές έχουν σηματοδοτήσει μία νέα εποχή. Μπορούν να προσφέρουν τη δημιουργία καταστάσεων που προσομοιάζουν την πραγματική ζωή και στις οποίες καλείται να εμπλακεί ο μαθητής σε ένα πλαίσιο ασφαλές γι' αυτόν και οριοθετημένο (Grossard et. al., 2018).

Σύμφωνα με την Διεθνή Αυτιστική Κοινότητα ο υπολογιστής αποτελεί «ένα εύελκτο και αξιόπιστο μέσο, που παρέχει για τα άτομα με αυτισμό ευκαιρίες στους τομείς της εκπαίδευσης, της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας, του ελεύθερου χρόνου και της εργασίας» (Τσίοπελα & Ατσόγλου, 2009).

Τα τελευταία 25 με 30 χρόνια έχει αυξηθεί η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ (Grossard et. al., 2018). Αυτό οφείλεται και στην ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας γενικότερα αλλά και στην αυξημένη διάγνωση της ΔΑΦ τις τελευταίες δεκαετίες. Η πιο πρόσφατη εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγραμματισμού αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ είναι το αυξημένο ενδιαφέρον για τις νέες τεχνολογίες που μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση των ατόμων αυτών στο σχολείο της γειτονιάς τους σύμφωνα με την τάση για συμπεριληπτική εκπαίδευση (Pennington, 2010).

Είναι πολλές οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι ο υπολογιστής και οι ΤΠΕ συμβάλλουν θετικά στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ (Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, 2014 · Boucenna et. al., 2014 · Grossard et.al, 2018· Φραγκάκη, 2011). Υπάρχουν όμως και ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η χρήση του υπολογιστή από άτομα με ΔΑΦ τα καθιστά περισσότερο «αυτιστικά» με την έννοια ότι τα απομονώνει ακόμη περισσότερο (Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, 2014). Η σωστή χρήση και η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των εργαλείων μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης (Ploog et. al., 2012).

Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται στην ειδική εκπαίδευση αναφέρονται σε συσκευές ή λογισμικά τα οποία διευκολύνουν τη διδασκαλία μίας νέας δεξιότητας ή και ελαττώνουν των αντίκτυπο των δυσκολιών του στην καθημερινή ζωή αυξάνοντας ταυτόχρονα την ανεξαρτησία και την ποιότητα ζωής

τους (Lang et. al, 2014). Ειδικότερα οι υποστηρικτικές τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται στην περίπτωση της ΔΑΦ μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα που σχετίζονται με αυτή δηλαδή την δυσκολία στην επικοινωνία, στις κοινωνικές δεξιότητες (Francis, Mellor & Firth, 2009). Έτσι οι ΤΠΕ στοχεύουν να παρέχουν εναλλακτικούς τρόπου επικοινωνίας όπως είναι οι συσκευές παραγωγής ομιλίας, να διαχειρίζονται τις αισθητηριακές προκλήσεις, να ελέγχουν την επαναλαμβανόμενη και στερεοτυπική συμπεριφορά των ατόμων αυτών και να διδάσκουν αποδεκτές συμπεριφορές για το κάθε πλαίσιο για παράδειγμα μέσω της χρήση της μεθόδου της μοντελοποίησης μέσω video (Video Modeling) κ.ά.

Οι παρεμβάσεις με τη χρήση των ΤΠΕ για τα άτομα με αυτισμό συνήθως αξιοποιούν τις παρακάτω εφαρμογές των ΤΠΕ:

- εφαρμογές μέσω i-Pod και i-Pad ή ηλεκτρονικού υπολογιστή που υποστηρίζουν πτυχές της καθημερινότητας και της κοινωνικής τους ζωής,
- διαδραστικά περιβάλλοντα,
- εικονικά περιβάλλοντα (εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας),
- άβαταρ,
- serious games ή όπως λέγονται αλλιώς ψηφιακά παιχνίδια με εκπαιδευτικό χαρακτήρα,
- ρομπότ
- τηλεαποκατάσταση (Boucenna et. al., 2014 · Grossard et.al, 2018).

Ενώ ανάλογα με τον βασικό στόχο της εκάστοτε παρέμβασης οι χρήσεις των εφαρμογών σε άτομα με ΔΑΦ μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής τρεις κατηγορίες:

α) **υποστηρικτικές τεχνολογίες** οι οποίες συμβάλλουν στην εξουδετέρωση του αντίκτυπου των αδυναμιών αισθητηριακής και γνωστικής φύσης που παρουσιάζονται από το άτομο λόγω της διαταραχής,

β) **γνωστική αποκατάσταση**, διαδικασία που στοχεύει στην βελτίωση του κυρίαρχου ελλείμματος της ΔΑΦ δηλαδή αυτό που σχετίζεται με την κοινωνική γνώση και

γ) **προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης** που στοχεύουν στην παράκαμψη των ελλειμμάτων της ΔΑΦ (Boucenna et. al., 2014).

Ακόμη ανάλογα με την πολυπλοκότητα της υποστηρικτικής τεχνολογίας που χρησιμοποιείται κατά την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ οι ΤΠΕ χωρίζονται στις εξής τρεις κατηγορίες:

- ΤΠΕ χαμηλής τεχνολογίας (περιλαμβάνουν όλα τα μέσα που δεν απαιτούν σύνδεση με ηλεκτρικό ρεύμα π.χ. πίνακες με εικόνες, αισθητηριακές μπάλες)
- ΤΠΕ μέτριας τεχνολογίας (πρόκειται για συσκευές οικονομικές και εύκολες στην εφαρμογή π.χ. βίντεο για μοντελοποίηση συμπεριφοράς)
- ΤΠΕ υψηλής τεχνολογίας (ψηφιακές τεχνολογίες όπως είναι τα ρομπότ για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων) (Rudy, 2021).

Παρακάτω γίνεται αναφορά στις συνηθέστερες ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθεί διεξοδικά η μέθοδος Video Modeling η οποία αποτελεί και το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας.

#### Serious Games

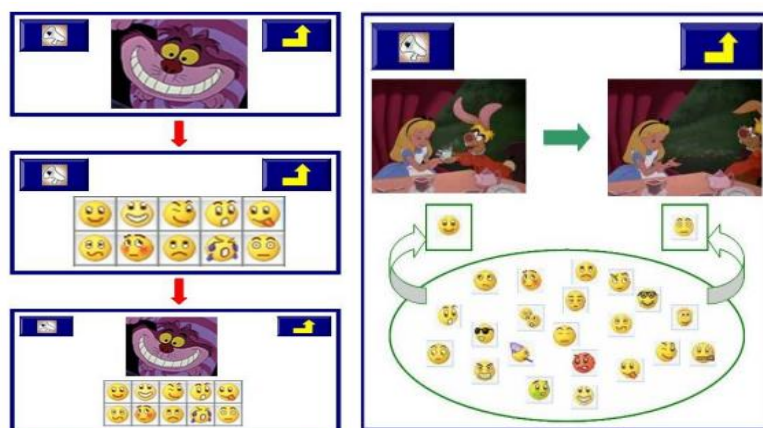
Τα serious games ή όπως αλλιώς λέγονται σοβαρά παιχνίδια είναι διαδραστικές προσομοιώσεις που ως σκοπό τους δεν έχουν μόνο την ψυχαγωγία του χρήστη όπως συμβαίνει στα ψηφιακά παιχνίδια αλλά έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα και συνδυάζουν εκπαίδευση και ψυχαγωγία (Μυρώνη & Μέμτσας, 2014). Έχει αναπτυχθεί πληθώρα τέτοιων παιχνιδιών τα οποία διδάσκουν τους μαθητές με ΔΑΦ βασικές δεξιότητες σχετικές με τους τομείς στους οποίους παρουσιάζουν ελλείμματα (Goldsmith & LeBlanc, 2004).

Ιδιαίτερα χρήσιμα έχουν αποδειχθεί τα παιχνίδια αυτά για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Goldsmith & LeBlanc, 2004). Προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας κοινωνικών καταστάσεων και εμπάθυνσης σε αυτές σε αντίθεση με την κλασσική θεραπεία που γίνεται σε κάποιο γραφείο.

Εκτός αυτού τα serious games είναι ευεργετικά στην διδασκαλία αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων. Έχει αναπτυχθεί πληθώρα τέτοιων παιχνιδιών που είναι ευεργετικά σε αυτόν τον τομέα. Το Facial Expression Wonderland είναι ένα



παιχνίδι θεματικό με την Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων το οποίο στοχεύει στην εξάσκηση της αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων (Tseng & Do, 2010).



Εικόνα 1 - Αναγνώριση Συναισθημάτων ανάλογα με το Πλαίσιο  
πηγή: (Tseng & Do, 2010)

Η πλειοψηφία των παιχνιδιών που έχουν αναπτυχθεί για άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αφορούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Zakari, Ma & Simmons, 2014). Παρόλα αυτά το παίξιμο παιχνιδιού σε τάμπλετ, smartphone γίνεται όλο και πιο δημοφιλές καθώς οι μικρές τους οθόνες βελτιώνουν την προσοχή των μαθητών και οι οθόνες αφής παρέχουν μία πιο ενστικτώδη αλληλεπίδραση (Al-Khafaji, Al-Shaher, Hassan, Al-Khafaji, 2013). Ένα παράδειγμα τέτοιας εφαρμογής σε περιβάλλον Android είναι η εφαρμογή PixTalki με την οποία οι χρήστες έχουν την δυνατότητα να κατεβάσουν φωτογραφίες στη συσκευή τους για να τις χρησιμοποιούν προκειμένου να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις επιθυμίες τους (De Leo, Gonzales, Battagiri & Leroy, 2011 · Grossard et. al., 2017).



Εικόνα 2- Περιβάλλον της εφαρμογής  
Πηγή: (De Leo et. al., 2011)

Τα περισσότερα serious games που έχουν αναπτυχθεί για άτομα με ΔΑΦ στοχεύουν στην κοινωνική συνδιαλλαγή τους, στην εκμάθηση λεξιλογίου και στη λογοθεραπεία, ενώ υπάρχουν και αρκετά τα οποία αφορούν την αισθητηριακή ολοκλήρωση αλλά και την εκμάθηση πρώτων βοηθειών και δεξιοτήτων καθημερινής ζωής και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για συμβολικό παιχνίδι (Zakari et. al., 2014).

Τέλος το βασικότερο πλεονέκτημα των παιχνιδιών αυτών είναι ότι λόγω της παιγνιώδους διάστασής τους αυξάνουν το κίνητρο για μάθηση και εμπλοκή στους χρήστες (Grossard et. al., 2017· Κόκκαλη, 2011). Τα άτομα με ΔΑΦ προτιμούν πολλές φορές προτιμούν να αλληλεπιδρούν με τον υπολογιστή και να διαχειρίζονται τα λάθη τους μέσω αυτού καθώς τους προσφέρει ένα σταθερό προβλέψιμο περιβάλλον που μειώνει το άγχος τους για κοινωνική αλληλεπίδραση (Boucenna et. al., 2014).

#### *Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality)*

Την τελευταία δεκαετία έχουν δημιουργηθεί πολλές πλατφόρμες λογισμικών με εικονικά περιβάλλοντα για άτομα με ΔΑΦ. Πρόκειται για προσομοίωση μιας κοινωνικής κατάστασης μέσω του υπολογιστή. Τα εικονικά περιβάλλοντα προσφέρουν τρισδιάστατο, ασφαλή, επαναλαμβανόμενο και διαφοροποιημένο περιβάλλον πρόσφορο για την μάθηση κοινωνικών καταστάσεων (Bellani, Fornasari, Chittaro & Brambilla, 2011).

Μέσω των γραφικών του υπολογιστή δημιουργούνται ακριβείς αναπαραστάσεις του αληθινού κόσμου ή εξ ολοκλήρου νέοι κόσμοι που βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει συγκεκριμένα πλαίσια ή να εξασκηθεί σε κάποια έργα όσες φορές είναι απαραίτητο (Bellani et al, 2011).

Τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας υποστηρίζεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις υπερτερούν των αληθινών αναφορικά με τη μάθηση καθώς απαλείφουν τα ανταγωνιστικά και περίπλοκα ερεθίσματα από το κοινωνικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο, διαχειρίζονται κατάλληλα τον χρόνο μέσω συχνών, μικρών διαλειμμάτων στα οποία δίνονται διευκρινιστικές οδηγίες και τέλος επιτρέπουν στους χρήστες να μάθουν μέσω παιχνιδιού (Vera, Campos, Herrera & Romero, 2007).

Μία βασική πτυχή της επιτυχίας των περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ έγκειται στο επίπεδο της διασκέδασης (Boucenna et al, 2014). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι τα άτομα με αυτά και ιδιαίτερα τα παιδιά προτιμούν να αλληλεπιδρούν με υπολογιστή από ότι με άλλα παιχνίδια (Konstantinidis et al, 2009).

Εκτός από τη βοήθεια που μας προσφέρουν οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικά εργαλεία μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των ατόμων με ΔΑΦ. Οι

εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας μπορούν να μας προσφέρουν τη δυνατότητα να αντιληφθούμε πως αισθάνονται τα άτομα αυτά ιδιαίτερα σε καταστάσεις αισθητηριακής υπερφόρτωσης (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014).

Ενδεικτικά αναφέρουμε παραδείγματα εφαρμογών εικονικής πραγματικότητας που έχουν χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικά εργαλεία σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Εφαρμόστηκε με επιτυχία ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για κοινωνική αλληλεπίδραση σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας το οποίο περιλαμβάνει την αναγνώριση της γλώσσας του σώματος και των εκφράσεων των προσώπων των avatars, την επικοινωνία με αυτά στο περιβάλλον της καφετέριας του σχολείου και την αλληλεπίδραση με αυτά στο περιβάλλον πάρτι γενεθλίων (Ke & Im, 2013). Τα αποτελέσματα ήταν θετικά αναφορικά με την επικοινωνία των παιδιών αυτών.

Άλλα παραδείγματα αποτελούν η χρήση εφαρμογής «εικονικής καφετέριας» για την κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων και την εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες και η χρήση «εικονικού σούπερ μάρκετ» τόσο για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και για την λειτουργική και συμβολική χρήση των αντικειμένων (Bellani et al, 2011· Lamash, Klinger & Joshman, 2017). Σκοπός των εφαρμογών αυτού του είδους είναι να κατακτηθούν ορισμένες δεξιότητες από τους χρήστες και στη συνέχεια να γενικευτούν στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής.



Εικόνα 3- Το virtual supermarket environment (VAD-S)

**Εικόνα 3- Εικονικό σουπερμάρκετ**

Πηγή: Lamash, Klinger & Josman, 2017

#### **Ρομπότ**

Η χρήση των ρομπότ ως εκπαιδευτικά εργαλεία για την εκπαίδευση ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ξεκίνησε πριν περίπου 20 χρόνια και έγινε περισσότερο διαδεδομένη την τελευταία δεκαετία (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014). Υπάρχουν πολλά είδη ρομπότ, ανθρωποειδή, μη-ανθρωποειδή, ρομπότ-ζώα, ρομπότ βιομηχανικής μορφής κ.ά.

Τα ρομπότ παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά που αγχώνουν λιγότερο τα παιδιά με ΔΑΦ. Τέτοια είναι ο απλός τρόπος επικοινωνίας ο οποίος κάνει τις κοινωνικές καταστάσεις να μοιάζουν λιγότερο σύνθετες (Goldsmith & LeBlanc, 2004). Ο μονότονος λόγος των ρομπότ φαίνεται να ταιριάζει πολύ στα άτομα με ΔΑΦ καθώς συνήθως δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τις αλλαγές στην προσωπία του λόγου ενός ανθρώπου (Pennington, 2010).

Εκτός αυτού τα ρομπότ ως εκπαιδευτικά εργαλεία έχουν χαρακτηριστικά όπως προβλεψιμότητα, οπτική βοήθεια και διαδοχική παρουσίαση της πληροφορίας τα οποία ευθυγραμμίζονται με τα ενδιαφέροντα των ατόμων με ΔΑΦ (Goldsmith & LeBlanc, 2004). Τα ρομπότ χρησιμοποιούνται συνήθως ως υποστηρικτικοί μηχανισμοί στην βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με ΔΑΦ.

Ένα πολύ πετυχημένο παράδειγμα ρομπότ που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού είναι ο KASPAR. Πρόκειται για ένα ανθρωποειδές ρομπότ σε μέγεθος ενός μικρού αγοριού το οποίο δημιουργήθηκε το 2005 από το πανεπιστήμιο του Hertfordshire για να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να βγουν από το «καβούκι» τους και να επικοινωνήσουν με έναν άνετο για αυτά τρόπο (Hopping, 2018). Το ρομπότ ξεκινά μία συνομιλία εντοπίζοντας τα ενδιαφέροντα του παιδιού και την συνεχίζει διδάσκοντας ταυτόχρονα το παιδί. Επιπρόσθετα το εν λόγω ρομπότ έχει φανεί ευεργετικό στην αναγνώριση απλών συναισθημάτων, στην διευκόλυνση της επικοινωνίας παιδιού-ενήλικα μέσω διαμεσολάβησης, στην βιωματική μάθηση δεξιοτήτων καθημερινής ζωής, στην εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτής επικοινωνίας με την αφή και στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Wood, Zarakı, Robins & Dautenhann, 2019).



**Εικόνα 4-KASPAR**

Πηγή: robotschampion.com

### **3. Η μέθοδος Video Modeling**

---

Η μέθοδος Video Modeling ή αλλιώς στα ελληνικά «Μοντελοποίηση μέσω βίντεο» είναι μία μέθοδος παρέμβασης που χρησιμοποιείται για την τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας συμπεριφοράς ή την εκμάθηση κάποιας νέας επιδιωκόμενης συμπεριφοράς (Meister & Salls, 2015). Η μέθοδος αυτή, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αξιοποιεί ΤΠΕ μέτριας τεχνολογίας. Για την υλοποίηση τέτοιας παρέμβασης συνήθως απαιτείται κάποια συσκευή λήψης βίντεο (π.χ. κάμερα ή smartphone ή tablet) και κάποια συσκευή για την προβολή του (συνήθως χρησιμοποιείται φορητός υπολογιστής ή tablet). Παρακάτω θα αναλυθούν διεξοδικά οι τρόποι εφαρμογής της μεθόδου αυτής αλλά και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στην εκπαίδευση των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, αφού προηγουμένως μελετηθούν οι απαρχές της.

#### **2.4. Μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου- Ιστορικά στοιχεία**

Η ιδέα της χρήσης των βίντεο ως μοντέλων για την τροποποίηση ή εκμάθηση μιας συμπεριφοράς πηγάζει από το έργο του Καναδοαμερικανού ψυχολόγου Albert Bandura ο οποίος εισήγαγε τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης τη δεκαετία του 1960 (“Social Learning”) (Bellini & Akullian, 2007). Σύμφωνα με τον Bandura και την θεωρία του η διαδικασία της μάθησης δεν μπορεί να συντελεστεί καθαρά επηρεαζόμενη από την ενίσχυση όπως υποστήριζε η προγενέστερή της θεωρία του συμπεριφορισμού ή όπως αλλιώς ονομάζεται η θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης του Skinner, αλλά επηρεάζεται σημαντικά και από το περιβάλλον (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

Ο Bandura μέσω τη μελέτη της έμμεσης μάθησης έκανε φανερό ότι η μάθηση των παιδιών συντελείται και δίχως την μορφή της εξαρτημένης μάθησης κατά την οποία παρέχονται στοχευμένα ενισχυτές από το περιβάλλον του ατόμου, αλλά και μέσω της απλής αλλά ενεργής παρατήρησης των λεγόμενων προτύπων. Ο Bandura πραγματοποίησε πληθώρα πειραμάτων στα οποία κατάφερε να προσομοιάσει σε μεγάλο βαθμό κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες παρατήρησε πως τα παιδιά μαθαίνουν και μέσω παρατήρησης και μίμησης των προτύπων του περιβάλλοντός τους (πείραμα την κούκλα Bobo) (Nabavi, 2012).

Από τη δεκαετία του '60 και έπειτα ο Bandura και οι συνεργάτες του έχουν καταγράψει και επεκτείνει τη συμβολή του μοντελισμού στη διαδικασία της μάθησης. Αρχικά οι μελέτες σχετικά με τη μάθηση που συντελείται μέσω της παρατήρησης μοντέλων περιορίζονται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά σύντομα άρχισε να ερευνάται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία (Shirpley-Benamou, Lutzker & Taubman, 2002).

Η τεχνολογική εξέλιξη των τελευταίων δεκαετιών έδωσε την ευκαιρία στους επιστήμονες να διευρύνουν τη χρήση της μάθησης μέσω παρατήρησης προτύπου και σε άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές. Έχει χρησιμοποιηθεί για πολλά χρόνια στην Αμερική ως μέθοδος για την εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ. Υπάρχει πληθώρα ερευνών και διδακτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την μέθοδο Video Modeling για την εκμάθηση δεξιοτήτων καθημερινής ζωής σε άτομα με ΔΑΦ, αλλά και για άλλες δεξιότητες όπως είναι οι επικοινωνιακές, οι κοινωνικές, κ.ά. (Merdan & Ozcan, 2020).

Η μέθοδος Video Modeling (μάθηση μέσω της παρατήρησης βιντεοσκοπημένου προτύπου) βασίζεται, λοιπόν, στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Albert Bandura η οποία υποστηρίζει ότι ο μοντελισμός έχει μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών (Bellini & Akullian, 2007). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο μάθησης αρχικά η προσοχή του μαθητή εστιάζεται στο πρότυπο και στην συμπεριφορά του. Στη συνέχεια συντελούνται διεργασίες σχετικές με την κωδικοποίηση και το φτιάξιμο αναμνήσεων για την απομνημόνευση της συμπεριφοράς. Έπειτα το άτομο προσπαθεί να αναπαραστήσει μόνο του αυτή την συμπεριφορά και στο τέλος γίνεται προσπάθεια υιοθέτηση της συμπεριφοράς και γενικευμένης χρήσης της με την παροχή θετικής ενίσχυσης. Ως ενίσχυση θεωρούμε τα ενισχυτικά επακόλουθα που δίνονται στο άτομο μετά την παρουσίαση της ενισχυτικής συμπεριφοράς (Γενά, 2007).

Γίνεται λοιπόν λόγος για μάθηση μέσω μίμησης. Με τον όρο μίμηση αναφερόμαστε στην γνωστική διαδικασία που εμφανίζεται από τα πρώτα στάδια ζωής του ανθρώπου κατά την οποία το άτομο αντιγράφει την συμπεριφορά που έχει παρατηρήσει από το εκάστοτε πρότυπο (Γενά, 2007). Η μέθοδος αυτή θεωρείται φυσική διδακτική μέθοδος καθώς η διαδικασία της μίμησης λαμβάνει χώρα στην καθημερινή μας ζωή.

Η τεχνική της μάθησης μέσω παρατήρησης προτύπου έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για την εκμάθηση συμπεριφορών και για άτομα τα οποία δεν έχουν

παρουσιάσει επαρκείς μιμητικές ικανότητες, όπως είναι συχνά άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Freeman, 2002). Δεδομένου ότι τα άτομα με ΔΑΦ δεν μπορούν να ανταποκριθούν εύκολα όταν παρουσιάζονται ταυτόχρονα πολλά ερεθίσματα είναι αναγκαίο το παρεχόμενο πρότυπο να είναι σαφές και απλό (Γενά, 2007).

## **2.5. Μάθηση μέσω βιντεοσκοπημένου προτύπου – Video Modeling**

Η διδασκαλία μέσω της μίμησης προτύπου ξεκίνησε με την προβολή ζωντανού προτύπου κατά την οποία το άτομο παρακολουθεί την επιθυμητή συμπεριφορά να εκδηλώνεται από το πρότυπο την στιγμή που αυτή εκτελείται. Στη συνέχεια όμως παρουσιάστηκε μια παραλλαγή της εφαρμογής της μεθόδου αυτής και άρχισαν να χρησιμοποιούνται ακουστικές κασέτες, έπειτα βιντεοκασέτες για να καταλήξουμε στην τεχνική του βιντεοσκοπημένου προτύπου ως μοντέλο, τη λεγόμενη μέθοδος Video Modeling (Freeman, 2002).

Η πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκε βιντεοσκοπημένο μοντέλο ήταν το 1982 για την εκπαίδευση ενός κοριτσιού με αυτισμό από τους Steinborn και Knapp στο Λας Βέγκας (Steinborn & Knapp, 1982). Η μαθήτριά αυτή διδάχθηκε αποτελεσματικά συμπεριφορές σχετικές με την σωστή κυκλοφορία των πεζών στον δρόμο όπως είναι κυκλοφορία σε διαβάσεις και δρόμους. Μοντελοποιήθηκαν σε βιντεοκασέτα οι δρόμοι που χρησιμοποιούσε πιο συχνά.

Πρόκειται για μία εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας νέων επιθυμητών δεξιοτήτων ή για παρέμβαση σε ήδη κατεκτημένες δεξιότητες (Becker, Watry-Christian, Simmons & Van Eperen, 2016). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή μαγνητοσκοπούμε το βίντεο στο οποίο κάποιος παρουσιάζει τη συμπεριφορά που θέλουμε να διδάξουμε. Στη συνέχεια προβάλλουμε το βίντεο στον μαθητή και τον προτρέπουμε να δοκιμάσει να την εφαρμόσει (Canella-Mallone et. al., 2006). Ο στόχος της παρέμβασης αυτής είναι να το άτομο να μπορέσει να απομνημονεύσει, να αντιγράψει και να εσωτερικεύσει τη ζητούμενη συμπεριφορά.



Εικόνα 5- Εκμάθηση πλυσίματος δοντιών

Πηγή: [www.cigma.com](http://www.cigma.com)

Δομικά η εφαρμογή της μεθόδου αυτή χωρίζεται σε πέντε στάδια τα οποία περιγράφονται παρακάτω (Hine & Wolery, 2006). Πρώτα πρώτα ο μαθητής παρακολουθεί την επιθυμητή συμπεριφορά σε μία οθόνη (υπολογιστή ή τάμπλετ). Σε δεύτερο επίπεδο επαναλαμβάνουμε την προβολή του βίντεο σε τακτά χρονικά διαστήματα. Μετά από κάθε προβολή ο μαθητής κάνει εξάσκηση εφαρμόζοντας την ζητούμενη συμπεριφορά. Στο τέταρτο στάδιο εξετάζεται το επίπεδο στο οποίο έχει επιτευχθεί η μάθηση της συμπεριφοράς και στο τελευταίο ελέγχεται αν είναι αναγκαίο να γίνεται η προβολή του βίντεο κατά περιόδους.

Βέβαια για την επιτυχία εφαρμογής του video-modeling, όπως αναφέρεται από τους Nikoroulos, Canavan & Nikoroulou-Smyrni (2009), πρέπει να ληφθούν υπόψη αρκετά στοιχεία. Πρώτα από όλα το νούμερο των επιμέρους διεργασιών στις οποίες θα χωριστεί η επιθυμητή συμπεριφορά δεν είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές αλλά εξαρτάται από το επίπεδο του καθενός ξεχωριστά. Επιπλέον, η όλη διαδικασία θα της προβολής θα πρέπει να διαρκεί έως 30 με 40 δευτερόλεπτα προκειμένου να μην κουράσει τον μαθητή. Κάτι που είναι πολύ σημαντικό και πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι κατά τις πρώτες φορές που θα εφαρμοστεί η μέθοδος ο τύπος εφαρμογής θα πρέπει να είναι ίδιος με αυτόν που προβάλλεται στο βίντεο. Αυτό μπορεί να αλλάξει και να εφαρμοστεί σε διαφορετικά μέρη σε επόμενο στάδιο. Όσον αφορά τον τρόπο λήψης του βίντεο είναι αναγκαίο το υποκείμενο που παρουσιάζει την συμπεριφορά να βιντεοσκοπηθεί με κοντινή λήψη για να γίνεται κατανοητό. Η εξάσκηση της συμπεριφοράς έπειτα από παρακολούθηση του βίντεο θα πρέπει να γίνεται μέσα σε 1 με 3 λεπτά για να είναι αποτελεσματική. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αυτή την παρέμβαση πρέπει να κρατάει σημειώσεις για την πρόοδο του μαθητή για να μπορεί να κρίνει πότε είναι έτοιμος για να συνεχίσει σε επόμενο βίντεο. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο αν ο μαθητής επιτύχει πάνω από τρεις φορές να εφαρμόσει την επιθυμητή συμπεριφορά. Μετά την ολοκλήρωση της



διαδικασίας αυτής είναι αναγκαίο να ελέγχεται αν ο μαθητής είναι ικανός να εφαρμόζει τη συμπεριφορά γενικευμένα και σε άλλα πλαίσια.

Έχει υποστηριχθεί από ορισμένους ερευνητές ότι για τους μαθητές με ΔΑΦ το video-modeling είναι αποτελεσματικότερη από την μοντελοποίηση ζωντανού προτύπου. Βρέθηκε ότι με αυτή την τεχνική η συμπεριφορά παρουσιάζεται με συστηματικό και απλό τρόπο, μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του μαθητή καλύτερα και τέλος αποτελεί έναν τρόπο μάθησης που δεν εμπλέκει αρκετά συναισθηματικά τον μαθητή (Charlop-Christy, Le & Freeman, 2000). Ακόμη άλλο ένα θετικό στοιχείο της τεχνικής αυτής έναντι στην in-vivo μοντελοποίηση είναι ότι τα βίντεο μπορούν σε αρκετές περιπτώσεις να ξαναχρησιμοποιηθούν (Hine & Wolery, 2006).

## **2.6. Τύποι Video Modeling**

Εκτός από τον βασικό τύπο video-modeling στην βιβλιογραφία αναφέρονται άλλοι τρεις: το **video self-modeling**, το **point-of-view video modeling** και το **video prompting**. Παρακάτω θα αναλυθούν διεξοδικά αυτές οι τεχνικές μοντελοποίησης.

### **2.6.1. Video self-modeling**

Η μέθοδος video self-modeling , σύμφωνα με την οποία το άτομο παρακολουθεί βίντεο στο οποίο το ίδιο εφαρμόζει την επιθυμητή συμπεριφορά και στη συνέχεια του δίνεται η ευκαιρία να εξασκηθεί. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην άποψη του Bandura ότι τα παιδιά παρακολουθούν με μεγαλύτερη επιτυχία ένα μοντέλο όταν αυτό είναι όμοιό τους (Bellini & Akullian, 2007). Εκτός αυτού η παρακολούθηση του εαυτού τους να παρουσιάζει θετικές συμπεριφορές είναι ευεργετική για την αποτελεσματική μοντελοποίηση καθώς αυξάνει την προσοχή και το κίνητρο για την παρακολούθηση (Dowrick & Raeburn, 1995).

Αν και η μέθοδος αυτή δεν είναι καινούρια η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ευρεία χρήση των έξυπνων φορητών συσκευών (tablet, i-pod, smartphone κ.λπ.) με τα οποία μπορεί να γίνει η λήψη, η επεξεργασία και η προβολή του βίντεο εύκολα έχουν αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον για τη χρήση της (Williamson, Casey, Robertson & Buggey, 2014).



**Εικόνα 6- Video Self-Modeling**

Πηγή: <https://www.medbridgeeducation.com/>

Για την εφαρμογή της τεχνικής αυτής παρατηρείται και βιντεοσκοπείται σταδιακά η συμπεριφορά του μαθητή. Στη συνέχεια είτε γίνεται επεξεργασία του βίντεο και αφαίρεση των ακατάλληλων συμπεριφορών είτε αφήνεται το βίντεο ακατέργαστο προκειμένου ο μαθητή να μπορέσει να κάνει αυτοκριτική αν αυτό είναι δυνατό (Kathleen & Hermansen, 2007).

Τις περισσότερες φορές όλα τα στοιχεία της ακατάλληλης συμπεριφοράς αφαιρούνται από το βίντεο καθώς οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ δεν είναι σε θέση να κρίνουν την συμπεριφορά τους (Buggey & Ogle, 2011). Ακόμη γίνεται αφαίρεση και των στοιχείων που προδίδουν την προτροπή του ενήλικα για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Όσο αφορά την επίτευξη της συμπεριφοράς προκειμένου να μπορέσει να βιντεοσκοπηθεί συνήθως χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων ή η μίμηση ζωντανού προτύπου. Η πρώτη χρησιμοποιείται συχνότερα σε περιπτώσεις εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων και η δεύτερη προτιμάται για εκμάθηση γλωσσικών. Σε περιπτώσεις που ο μαθητής δεν διαθέτει τις προαπαιτούμενες δεξιότητες για να εφαρμοστούν οι τεχνικές αυτές βιντεοσκοπείται γενικότερα η συμπεριφορά του προκειμένου να βιντεοσκοπηθούν ορισμένες σπάνιες συμπεριφορές του και δημιουργηθεί το βίντεο μέσω της διαδικασίας του μοντάζ (Buggey & Ogle, 2011). Βέβαια σε τέτοιες περιπτώσεις αυτή η διαδικασία γίνεται χρονοβόρα και δαπανηρή μειώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητά της.

## 2.6.2. Point-of-view (POV) video modeling

Το POV modeling είναι η παραλλαγή της τεχνικής του video-modeling που είναι νεότερη από τις άλλες. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά μελέτη με αυτή την οπτική γωνία το 2000 (Schreibman, Whalen, & Stahmer, 2000). Σε αυτόν τον τύπο βίντεο είναι ορατά μόνο τα χέρια του υποκειμένου που βιντεοσκοπείται και ο χρήστης είναι σαν να βλέπει τα χέρια του να εκτελούν την ενέργεια (Kathleen & Hermansen, 2007). Δηλαδή το παιδί βλέπει τη δεξιότητα να διεξάγεται από τη δική του οπτική γωνία χωρίς να βλέπει το μοντέλο κάποιου συνομηλίκου ή ενήλικα.

Στο βίντεο απεικονίζεται, δηλαδή, αυτό που πρέπει να βλέπει ο μαθητής όταν ο ίδιος διεξάγει την δραστηριότητα. Με αυτόν τον τρόπο ο χρόνος που χρειάζεται να διατεθεί για την προετοιμασία της σκηνής ή του μοντέλου είναι ελάχιστος. Εκτός αυτού στον βίντεο από αυτή την οπτική γωνία δεν περιλαμβάνονται τα εξωτερικά ερεθίσματα που υπάρχουν στις άλλες τεχνικές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η προσοχή του μαθητή να μην αποσπάται από τα πρόσθετα ερεθίσματα αλλά να επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση της επιθυμητής εργασίας και στην διεκπεραίωση της ζητούμενης συμπεριφοράς (Mason, Davis, Boles & Goodwyn, 2013).

Αυτή η μέθοδος βρέθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εκπαίδευση μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα που αυτισμού σε δεξιότητες καθημερινής ζωής (ντύσιμο) και οι δεξιότητες διατηρήθηκαν ακόμη και μετά την παρέμβαση (Norman, Collins, & Schuster, 2001). Έχει αποδειχθεί μάλιστα ότι πρόκειται για μέθοδο εξίσου αποτελεσματική με την χρήση του μοντέλου ενός ενήλικα (Meister & Salls, 2015).



Εικόνα 7- POV-modeling



Πηγή: [www.cigma.com](http://www.cigma.com)

Ενδεικτικά, οι Hine και Wolery ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνικής για την διδασκαλία και τη γενίκευση δεξιοτήτων παιχνιδιού κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων σε αισθητηριακό κάδο. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο μαθήτριες με ΔΑΦ οι οποίες στα βίντεο έβλεπαν τα χέρια ενός ενήλικα να παίζει κατάλληλα με τα παιχνίδια. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτή έδειξαν ότι η τεχνική αυτή ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική τόσο για τη διδασκαλία όσο και για την γενίκευση τέτοιων δεξιοτήτων (Hine & Wolery, 2006).

Τέλος, οι Mason et. al. (2013) πραγματοποίησαν μετα-ανάλυση για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα του POV modeling στις δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, στο ατομικό παιχνίδι και στις κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνοντας 45 συμμετέχοντες. Αποδείχθηκε ότι η μέθοδος παρέμβασης αυτή είναι αποτελεσματικότερη για παιδιά προσχολικής ηλικίας από ότι για παιδιά δημοτικού και ότι η μεγαλύτερη πρόοδος έγινε στις δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης (Mason et.al., 2013).

### 2.6.3. Video prompting

Όσον αφορά το video-prompting είναι άλλη μία αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας η οποία μοιάζει αρκετά με το video-modeling. Η διαφορά της έγκειται στο γεγονός ότι στη μέθοδο αυτή η διδασκαλία γίνεται βήμα-βήμα, γίνεται δηλαδή ανάλυση έργου (Canella-Mallone et. al., 2006). Η διδασκαλία χωρίζεται σε 10 βήματα για το κάθε βήμα ο μαθητής παρακολουθεί ένα βίντεο και μετά καλείται να εφαρμόσει την επιθυμητή συμπεριφορά.



Εικόνα 8-Πλύσιμο χεριών

Πηγή: life-skills.middletonautism.com

Πηγή: <https://www.sandbox-learning.com/>

Στην τεχνική αυτή ο μαθητής παρακολουθεί κάθε βήμα ξεχωριστά και αμέσως έχει τη δυνατότητα να εξασκηθεί για την επίτευξή του λαμβάνοντας άμεσα ανατροφοδότηση πριν προχωρήσει στο επόμενο βήμα (π.χ. τα πράσινα τικ στην

Εικόνα 9) (Gardner & Wolfe, 2013). Σε παρεμβάσεις τέτοιας μορφής οι μαθητές επιτυγχάνουν σταδιακά στα βήματα της αλυσιδωτής διαδικασίας που απαιτούνται για να εκτελεστεί η επιθυμητή συμπεριφορά και αποκτούν αυτοπεποίθηση σχετικά με την απόδοσή τους (Domire & Wolfe, 2014).

Το Video Prompting έχει αποδειχθεί αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας δεξιοτήτων καθημερινής ζωής σε μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές και ΔΑΦ (Gardner & Wolfe, 2013). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η εν λόγω μέθοδος είναι αποτελεσματικότερη στα άτομα με ΔΑΦ από τις προηγούμενες καθώς σπάει η διαδικασία σε μικρότερα κομμάτια και οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν μικρότερο όγκο πληροφοριών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν συνήθως ελλείμματα στην βραχυπρόθεσμη μνήμη τα οποία γίνονται φανερότερα σε σύνθετες δραστηριότητες (Domire & Wolfe, 2014). Όμως η έρευνα για τη σύγκριση της τεχνικής αυτή με άλλες τεχνικές Video Modeling είναι ελλιπής και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

## **2.7. Πλεονεκτήματα Μεθόδου**

Η μέθοδος αυτή βασίζεται που αξιοποιεί τις ΤΠΕ με τη χρήση βίντεο έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κοινωνικής πρωτοβουλίας, δεξιοτήτων αυτό-φροντίδας και δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης (Canella-Mallone et. al., 2006; Dollar et. al., 2011; Kartasidou, Agaliotis & Dimitriadou, 2009). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών οι δεξιότητες που κατακτούνται μέσω του video-modeling γενικεύονται με επιτυχία και σε διαφορετικά πλαίσια και συνθήκες (Bellini & Akullian, 2007).

Ειδικότερα έχει αποδειχθεί ότι το Video Modeling αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης για την διδασκαλία, τη βελτίωση και τη διατήρηση των παρακάτω δεξιοτήτων σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού:

1. μίμηση και παιχνίδι (Hine & Wolery, 2006),
2. δεξιότητες καθημερινής ζωής όπως είναι το πέταγμα των σκουπιδιών (Ayres & Langone, 2007), το δίπλωμα των ρούχων και η προετοιμασία απλών γευμάτων (Van Laarhoven, Kraus, Karpman, Nizzi & Valentino, 2010), στρώσιμο τραπέζιού, στίψιμο χυμού, αποστολή αλληλογραφίας (Shipley-Benamou, Lutzker & Taubman, 2002),

3. δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών (Burton, Anderson, Prater & Duches, 2013 • Ok, Haggerty & Whaley, 2020),
4. επαγγελματικές δεξιότητες (Bereznak, Ayres, Mechling & Alexander, 2012) και
5. κοινωνικές δεξιότητες (Nikopoulos & Keenan, 2003).

Οι λόγοι για τους οποίους το video-modeling θεωρείται ιδιαίτερα πετυχημένη μέθοδος παρέμβασης για τα παιδιά με ΔΑΦ και χρησιμοποιείται σε τέτοιο βαθμό τα τελευταία χρόνια σχετίζονται με το γεγονός ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να αντισταθμίσει αρκετά από τα ελλείμματα που αφορούν το φάσμα του αυτισμού. Πρώτα απ' όλα είναι γνωστό ότι τα άτομα με ΔΑΦ έχουν τις περισσότερες φορές ανεπτυγμένες ιδιαίτερα τις οπτικές αντιληπτικές τους δεξιότητες και γι' αυτό το λόγο η κωδικοποίηση οπτικών πληροφοριών μέσω είναι ευκολότερη από θα ήταν στην συμβατική παρέμβαση (Cihak, Fahrenkrog, Ayres & Smith, 2009).

Εκτός αυτού βασικό χαρακτηριστικό πλεονέκτημα της παρακολούθησης βίντεο είναι ότι περιορίζει την άμεση κοινωνική επαφή η οποία είναι αναπόφευκτη σε μοντελοποίηση in-vivo ή σε κάποια συμβατική θεραπεία (Hine & Wolery, 2006). Δεδομένου του κοινωνικού ελλείμματος που παρουσιάζουν τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού θεωρείται ότι η μέθοδος αυτή καταφέρνει να υπερπηδήσει τον στρεσογόνο αυτόν παράγοντα.

Φαίνεται, μάλιστα, ότι η παρακολούθηση βίντεο αποτελεί μία ιδιαίτερα θελκτική δραστηριότητα για τους μαθητές με ΔΑΦ με την οποία εμπλέκονται με τη θέληση τους στην καθημερινή τους ζωή για λόγους ψυχαγωγίας (Cardon & Azuma, 2012). Το γεγονός αυτό φαίνεται να αυξάνει σημαντικά το κίνητρο για την εμπλοκή τους σε τέτοιας μορφής εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Charlop-Christy et. al., 2000).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ο τρόπος που παρουσιάζονται οι πληροφορίες μέσα στο περιορισμένο πλαίσιο της οθόνης με απλότητα και σαφήνεια και με την ελάχιστη απαραίτητη ομιλία επιτρέποντας την προσοχή του μαθητή να παραμείνει επικεντρωμένη στην διαδικασία (Meister & Salls, 2015).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι το video-modeling είναι μία αποτελεσματική μέθοδος για την εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές με ΔΑΦ για την ανάπτυξη διαφόρων ειδών δεξιοτήτων. Θεωρείται ότι αποτελεί μια εύκολη στη χρήση μέθοδο και οικονομική καθώς δεν απαιτεί την κατοχή εξειδικευμένου εξοπλισμού αλλά

αρκούν συσκευές που όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους στις μέρες μας. Παρόλα αυτά η εν λόγω μέθοδος δεν είναι διαδεδομένη στην χώρα μας στον ίδιο βαθμό όπως είναι στο εξωτερικό (Αμερική, Ευρώπη). Γι' αυτό στην παρούσα εργασία θα μελετηθούν οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στην μέθοδο video-modeling για την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής.

## 4. Δημιουργία Video μέσω της εφαρμογής InShot

---

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια ένα βίντεο με θέμα τη διδασκαλία του πλυσίματος χεριών το οποίο απευθύνεται σε μαθήτρια με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Το βίντεο αυτό δημιουργήθηκε ενδεικτικά, ως παράδειγμα, για να προβληθεί στους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην έρευνα.

Η δημιουργία και επεξεργασία του βίντεο έγινε μέσω της εφαρμογής **InShot** σε smartphone. Η εφαρμογή αυτή είναι δωρεάν και επιτρέπει στον χρήστη να επεξεργαστεί εύκολα τα βίντεο και τις φωτογραφίες του. Παρέχει τη δυνατότητα εισαγωγής μουσικής, γραφικών, επεξεργασία της εικόνας και του ήχου κ.ά.



## 5. Μεθοδολογία της έρευνας

---

### 5.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης για την μέθοδο video modeling ως μέσο για την εκπαίδευση των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού σε δεξιότητες καθημερινής ζωής. Γίνεται προσπάθεια δηλαδή να ερμηνευτούν θεωρητικά οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αυτών απέναντι στην μέθοδο video modeling. Θέλουμε να εξετάσουμε την υποκειμενική γνώμη των εκπαιδευτικών της χώρας μας για τη μέθοδο αυτή, αν τους φαίνεται εύκολη στην εφαρμογή, αν θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση για να την εφαρμόσουν, αν διαθέτουν την ανάλογη τεχνογνωσία ή εξοπλισμό κ.ά. Εξαιτίας της φύσης λοιπόν του ερευνητικού αυτού σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων που παρουσιάζονται έχει καθοριστεί η ερευνητική διαδικασία που επιλέχθηκε και θα αναλυθεί παρακάτω (Creswell, Hanson, Clark Piano & Morales, 2007).

Πιο συγκεκριμένα θα ερευνηθούν οι πιθανοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αυτών οι οποίοι μπορεί να είναι η εξοικείωσή τους με την τεχνολογία και η κατοχή τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία που υπηρετούν.

Έτσι οι επιμέρους *ερευνητικοί στόχοι* διατυπώνονται ως εξής:

- να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στην μέθοδο video modeling,
- να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες,
- να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία τους,
- να καταγραφεί ο τεχνολογικός εξοπλισμός που έχει στην διάθεση του κάθε εκπαιδευτικός.

Στη συνέχεια διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας τα οποία είναι ανοιχτά και προσανατολισμένα σε γενική κατεύθυνση. Δε στοχεύουν,

δηλαδή, σε συγκεκριμένες απαντήσεις αλλά σκοπός είναι να απαντηθούν με ενδελεχείς επεξηγήσεις το υπό έρευνα ζήτημα (Ισάρη & Πούρκος, 2015).

Τα *ερευνητικά ερωτήματα* που προσδοκούμε να απαντηθούν με την μελέτη αυτή είναι τα παρακάτω:

1. Ποια η γνώμη των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης για την μέθοδο video modeling στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής;
2. Ποια η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες;
3. Πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης ότι είναι εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες γενικότερα;
4. Ποιοι παράγοντες θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης στην εφαρμογή της μεθόδου video modeling στην διδασκαλία τους;
5. Κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης ότι στα σχολεία που υπηρετούν διαθέτουν επαρκές τεχνολογικό υλικό;

## **5.2 Ερευνητική Προσέγγιση**

Σε κάθε ερευνητική μελέτη ανάλογα με τον ερευνητικό σκοπό ο ερευνητής πρέπει να αποφασίσει την ερευνητική προσέγγιση που θα ακολουθήσει. Μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε ποσοτική και ποιοτική έρευνα ή να χρησιμοποιήσει έναν συνδυασμό των δύο μεθόδων την μικτή μέθοδο έρευνας (Μαντζούκας, 2007). Ανάλογα με τον ερευνητικό σκοπό που έχει τεθεί επιλέγεται και το είδος της έρευνας που θα πραγματοποιηθεί. Η ποσοτική έρευνα επιλέγεται για να ερευνηθούν ορισμένες υποθέσεις και να προβλεφθούν πιθανές συσχετίσεις σχετικά με φαινόμενα ενώ η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται για να ερμηνευθούν τα φαινόμενα που μελετώνται (Γαλάνης, 2017).

Έτσι στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγινε χρήση της ποιοτικής μεθόδου έρευνας *ανάλυσης του περιεχομένου* καθώς σκοπός της ερευνήτριας ήταν να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα εστίασε στο να δοθούν απαντήσεις στο *γιατί* έχουν αυτές τις αντιλήψεις και στο *πώς* διαμορφώθηκαν

οπότε η ποιοτική έρευνα είναι αυτή που εξυπηρετεί τον σκοπό αυτό (Μαντζούκας, 2007).

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου εστιάζει στο να μετατραπούν τα κείμενα που αφορούν την ποιοτική έρευνα σε δεδομένα από τα οποία μπορούν να αντληθούν συμπεράσματα για το θέμα της έρευνας. Στην έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου, δηλαδή η ερευνήτρια επιχείρησε να αντλήσει νοήματα από τα δεδομένα που συνέλεξε από την διαδικασία της συνέντευξης και τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είχαν τεθεί και αποτελούν τον οδηγό της ανάλυσης (Τσιόλης, 2014).

Η ερευνήτρια όμως στο πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας αυτής δεν παραμένει αποκομμένη αντίθετα αποτελεί και η ίδια «εργαλείο» της ποιοτικής έρευνας. Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις που έχει διαμορφώσει ασκούν σημαντική επίδραση στην έρευνα τόσο στο στάδιο συλλογής δεδομένων όσο και σε αυτό της επεξεργασίας τους (Κοντογιαννάτου, 2018).

### **5.3 Ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων**

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η συλλογή των δεδομένων να γίνει με την εις βάθος ημι-δομημένη συνέντευξη. Αυτό το είδος συνέντευξης περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις που αφορούν το υπό διερεύνηση φαινόμενο και προσανατολίζονται να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο ερευνητής έχει ως οδηγό αυτές της ερωτήσεις που θεωρεί ότι καλύπτουν τα ζητούμενα για την έρευνα στοιχεία και έχει τη δυνατότητα να είναι ευέλικτος ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την προσθήκη ή απαλοιφή κάποιων ερωτήσεων και την περαιτέρω εμβάθυνση ή τροποποίηση ορισμένων ερωτήσεων ανάλογα με το υποκείμενο που αλληλεπιδρά κάθε φορά (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Αναφορικά με το περιεχόμενο του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε (Παράρτημα 2 – Πρωτόκολλο συνέντευξης) αυτό διαρθρώνεται ως εξής:

- Στο πρώτο μέρος εξετάζεται το *δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ* των συμμετεχόντων προκειμένου να σχηματιστεί η εικόνα του δείγματος (Ερωτήσεις 1 έως 4).

- Στην συνέχεια ακολουθεί ο *Ερευνητικός Άξονας I* που σχετίζεται με την στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην μέθοδο Video Modeling. Εξετάζεται αν οι συμμετέχοντες θεωρούν αποτελεσματική και εύκολη στην εφαρμογή την εν λόγω μέθοδο διδασκαλίας για την εκμάθηση δεξιοτήτων καθημερινής ζωής σε μαθητές με ΔΑΦ. (Ερωτήσεις 5 έως 7)
- Ο *Ερευνητικός Άξονας II* αναφέρεται στην σχέση και στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις Νέες Τεχνολογίες γενικότερα. Εξετάζεται η στάση που έχουν απέναντι σε αυτές και η επιθυμία τους να τις χρησιμοποιούν στην διδασκαλία τους. (Ερωτήσεις 8 έως 10)
- Τέλος ο *Ερευνητικός Άξονας III* ο οποίος εξετάζει τις προϋποθέσεις που χρειάζονται σύμφωνα με τους ερωτηθέντες προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας. (Ερωτήσεις 11 και 12)

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διαδικτυακές συναντήσεις μέσω της εφαρμογής Zoom σε ημέρα και ώρα που ήταν βολική για τους συμμετέχοντες καθώς οι συμμετέχοντες δεν διέμεναν όλοι κοντά στον τόπο διαμονής της ερευνήτριας. Στις διαδικτυακές αυτές συναντήσεις αρχικά για περίπου 15 λεπτά η ερευνήτρια έκανε παρουσίαση (Παράρτημα 3) της μεθόδου Video Modeling σε κάθε συμμετέχων και έκανε διαμοιρασμό του βίντεο που δημιούργησε στο πλαίσιο της εργασίας αυτής. Στη συνέχεια για περίπου 30 λεπτά πραγματοποιούνταν η συνέντευξη.

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία καθώς θεωρείται ζήτημα ύψιστης σημασίας για την επιτυχία της συνέντευξης (Κεδράκα, 2008). Η ερευνήτρια προσέγγισε τηλεφωνικά όλους τους συμμετέχοντες και τους ζήτησε να συμμετέχουν στην έρευνα με όσες περισσότερες διαφωτιστικές πληροφορίες μπορούσε σχετικά με τον σκοπό της έρευνας αλλά και την επιλογή του δείγματος. Ακόμη ζήτησε την άδειά τους για μαγνητοσκόπηση των συνεντεύξεων και τους διαβεβαίωσε για την διαφύλαξη της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Στη συνέχεια και αφού συμφώνησαν τηλεφωνικά τους απεστάλη να υπογράψουν το συναινετικό έγγραφο (Παράρτημα 1).

## **5.4 Ερευνητικό δείγμα**

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε δείγμα 10 εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης (9 γυναίκες και 1 άνδρας) που υπηρετούν σε σχολεία της χώρας μας και έχουν

προϋπηρεσία στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης από 5 έτη και άνω. Όλοι οι συμμετέχοντες αποτελούν γνωστούς της ερευνήτριας από τον επαγγελματικό ή τον κοινωνικό της περίγυρο. Έτσι η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling), καθώς πέρα από το κριτήριο της προϋπηρεσίας δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο άλλο κριτήριο που θα έκανε το δείγμα αντιπροσωπευτικό.

Το δείγμα αυτό δεν θεωρείται σίγουρα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που αντιπροσωπεύει. Επιλέχθηκε η εν λόγω μέθοδος δειγματοληψίας καθώς σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η κατανόηση σε βάθος των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής. Η μέθοδος αυτή της δειγματοληψίας είναι πολύ συνηθισμένη σε ποιοτικές έρευνες εξαιτίας του σκοπού τους που δεν αφορά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά και εξαιτίας της ευκολίας της αφού οι ερευνητές μπορούν εύκολα να αντλήσουν δεδομένα από άτομα που είναι άμεσα διαθέσιμα να συμμετέχουν στην έρευνα του (Γαλάνης, 2017).

Όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος θεωρείται ικανοποιητικό για ποιοτική έρευνα. Καθώς σε ερευνητικές διαδικασίες τέτοιου τύπου αν και δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες και περιορισμοί σχετικά με το μέγεθος του δείγματος δεν δίνεται έμφαση στην ποσότητα αλλά στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

## **5.5 Διεξαγωγή της έρευνας**

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2022. Τον μήνα αυτόν πραγματοποιήθηκαν οι 10 συνεντεύξεις, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων. Πριν από αυτή την διαδικασία πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη σε συμφοιτήτρια, που πληροί τα κριτήρια του δείγματος, με σκοπό τον έλεγχο των ερωτήσεων του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης (Παράρτημα 2) και την εξοικείωση της ερευνήτριας με την διαδικασία της συνέντευξης. Αυτό το βήμα κρίθηκε αναγκαίο για την βελτίωση προβλημάτων τα οποία έγιναν φανερά με τη διαδικασία αυτή (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Διεξήχθησαν 10 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης μέσω διαδικτυακής συνάντησης στην πλατφόρμα ZOOM. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ώρα και μέρα που επιλέγονταν από τους συμμετέχοντες. Η διάρκεια της καθεμιάς μαζί με το στάδιο «Εισαγωγής – Παρουσίασης της μεθόδου» ήταν 40 με 45 λεπτά ανάλογα τον ρυθμό της κάθε συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις με ενδιαφέρον και εξέφρασαν πρόθυμα την άποψή τους. Όλες οι συνομιλίες των συνεντεύξεων μαγνητοσκοπήθηκαν με τη συσκευή κινητού τηλεφώνου της ερευνήτριας με την σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων.

Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων κύριο μέλημα της ερευνήτριας ήταν να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα επικοινωνίας και ένα αίσθημα εμπιστοσύνης με τον συμμετέχοντα στην συνέντευξη. Δόθηκε ακόμη μεγάλη έμφαση στο να παραμείνει η συζήτηση μέσα στους θεματικούς άξονες ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα την στάση και την άποψη των ερωτηθέντων και ακολουθώντας τους σε απρόσμενες κατευθύνσεις όταν αυτό ήταν απαραίτητο (Κεδράκα, 2008).

Το τελικό στάδιο της έρευνας ήταν αυτό της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, της αποκωδικοποίησης και της νοηματοδότητησης των δεδομένων. Έπειτα από αυτό έγινε προσπάθεια εύρεσης συσχετίσεων και άντληση των συμπερασμάτων μέσα από αυτές. Τέλος πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των συμπερασμάτων.

## **5.6 Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

Οι ποιοτικές έρευνες στον εκπαιδευτικό κλάδο έχουν δεχθεί έντονη κριτική, πολύ περισσότερη από τις ποσοτικές έρευνες, σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Συμεού, 2007). Οι ερευνητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται σε αυτό το είδος έρευνας έχουν κριθεί από πολλούς ότι είναι «μαλακές» και τα ευρήματά τους ότι βρίσκονται περισσότερο στην σφαίρα της φαντασίας και όχι της επιστήμης (Denzin & Lincoln, όπως αναφέρεται στο Συμεού, 2007).

Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα η οποία κάνει χρήση στατιστικών αναλύσεων για την μέτρηση των δεικτών εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ευρημάτων, στις ποιοτικές έρευνες είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται

μεθοδολογικές στρατηγικές για την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του μεθοδολογικού σχεδιασμού (Noble & Smith, 2015).

Τέτοιες στρατηγικές είναι η αναγνώριση των προσωπικών προκαταλήψεων οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002), η αναγνώριση στην πιθανή ύπαρξη προκατάληψης στη δειγματοληψία και ο συνεχής κριτικός προβληματισμός για την διασφάλιση της συνάφειας στην διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Rolfe, 2006), η προσεκτική και συνεπής τήρηση των αρχείων, η πιστή ακολουθία της ερευνητικής διαδικασίας και η διασφάλιση της διαφανούς και ερμηνείας των δεδομένων, η αλληλεπίδραση με άλλους ερευνητές για τον περιορισμό της ερευνητικής προκατάληψης, η πρόσκληση των συμμετεχόντων να ακούσουν τις μαγνητοσκοπημένες συνεντεύξεις τους και να σχολιάσουν αν οι ερευνητικοί άξονες αντικατοπτρίζουν επαρκώς τα προς συζήτηση θέματα (Long & Johnson, 2000), η τριγωνοποίηση των δεδομένων όπου με τον συνδυασμό διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών διασφαλίζεται η παραγωγή ενός ολοκληρωμένου συνόλου ευρημάτων (Συμεού, 2007).

Με τον όρο εγκυρότητα εννοούμε την ακριβή αντιστοιχία της μέτρησης με την έννοια που θέλουμε να μετρήσουμε. Αφορά δηλαδή το κατά πόσο είναι αληθινή η σχέση της έννοιας που εξετάζουμε με τους μετρήσιμους δείκτες. Βέβαια στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας η εγκυρότητα σχετίζεται περισσότερο με την εμπιστοσύνη που μπορούμε να έχουμε στην ποιότητα των αποτελεσμάτων (Παπαγεωργίου, 1998). Όσον αφορά την αξιοπιστία σε μία ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην διασφάλιση της ισχύος όλων των απαραίτητων παραγόντων (τήρηση του μεθοδολογικού σχεδιασμού, ποιότητα των δεδομένων) για την παραγωγή αληθινών ευρημάτων που μπορούμε, δηλαδή, να είμαστε βέβαιοι ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Συμεού, 2007).

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε σκόπιμη η χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας λόγω του ερευνητικού σκοπού που τέθηκε ο οποίος ενδείκνυται για τέτοιας μορφής διερεύνηση. Έτσι κρίθηκε σκόπιμο να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας με τις παρακάτω ενέργειες:

- σαφήνεια και συνάφεια των ερευνητικών ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα,

- οι ερευνητικές ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα η οποία επιτρέπει την αποφυγή κατευθυνόμενων απαντήσεων λόγω μεροληψίας του ερευνητή,
- μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με την άδεια των συμμετεχόντων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων με βάση των απομαγνητοφωνημένων δεδομένων,
- πιστή τήρηση του ερευνητικού σχεδιασμού και της ερευνητικής ακολουθίας,
- αποστολή στους συμμετέχοντες σχετικού e-mail με τις ερμηνείες των λεγόμενων τους για να επιβεβαιώσουν την αξιοπιστία τους (έλεγχος συμμετεχόντων (Συμεού, 2007).
- συνεργασία με συμφοιτητές και γόνιμη αλληλεπίδραση με σκοπό τον περιορισμό της προκατάληψης της ερευνήτριας.

Όσον αφορά την αξιοπιστία σε μία ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην διασφάλιση της ισχύος όλων των απαραίτητων παραγόντων (τήρηση του μεθοδολογικού σχεδιασμού, ποιότητα των δεδομένων) για την παραγωγή αληθινών ευρημάτων που μπορούμε, δηλαδή, να είμαστε βέβαιοι ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Συμεού, 2007).

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να γίνει αναφορά στις προσωπικές μου αντιλήψεις και τα βιώματα που απέκτησα στην επιλογή και επεξεργασία του θέματος της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Από την εμπειρία μου ως δασκάλα ειδικής εκπαίδευσης παρατηρώ τη μη χρήση από συναδέλφους μεθόδων σχετικών με τις ΤΠΕ, όπως είναι το Video Modeling. Κατά την γνώμη μου οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης μένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και είναι διστακτικοί στην χρήση των ΤΠΕ και των καινοτόμων τεχνολογικών μέσων.

Οι αντιλήψεις αυτές με οδήγησαν στην επιθυμία να ερευνήσω την στάση των εκπαιδευτικών στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Με την μέθοδο αυτή έχω ασχοληθεί στον παρελθόν στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης σε μαθητή με ΔΑΦ για την διδασκαλία δεξιοτήτων καθημερινής ζωής με μεγάλη επιτυχία. Λόγω του προσωπικού μου ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη μέθοδο αποφάσισα να ασχοληθώ ερευνητικά με τη στάση των συναδέλφων μου απέναντι στην μέθοδο αυτή.



## 5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Στην εργασία αυτή έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν και να νοηματοδοτηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής. Συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δομές ειδικής εκπαίδευση σε σχολεία από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Επιλέχθηκε η χρήση αυτού το πλήθους του δείγματος λόγω περιορισμένου χρόνου για την συγκέντρωση, την αποκωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων. Είναι φανερό ότι ο αριθμός αυτός είναι πολύ περιορισμένος σε σχέση με τον αριθμό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της χώρας. Οπότε σε κάθε περίπτωση τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δεν μπορούν να γενικευτούν.

Ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος δεν επέτρεψε, επίσης, στην ερευνήτρια να ακολουθήσει συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων μέσω της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Αντίθετα το ζήτημα εξετάστηκε μόνο με ένα ερευνητικό εργαλείο, αυτό της ημι-δομημένης συνέντευξης. Αυτό είναι άλλο ένα γεγονός το οποίο στερεί την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

## **6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας**

---

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η ανάλυση και η νοηματοδότηση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Στην διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων είναι το απαραίτητο στάδιο της έρευνας το οποίο της προσδίδει νόημα. Τα δεδομένα δεν είναι ικανά από μόνα τους να μιλήσουν αλλά χρειάζονται τον ερευνητή για να τους δώσει φωνή και να καταλήξει στην δημιουργία της γνώσης (Μαντζούκας, 2007).

Αρχικά αναλύονται τα δημογραφικά στοιχεία των 10 συμμετεχόντων στην έρευνα. Στην συνέχεια αναλύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τους ερευνητικούς άξονες της έρευνας όπως αυτοί διαρθρώνονται στο πρωτόκολλο της έρευνας (Παράρτημα 2): I) Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην μέθοδο Video Modeling, II) Εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες και III) Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου.

### **6.1 Δημογραφικά στοιχεία – προφίλ δείγματος**

Οι αρχικές τέσσερις ερωτήσεις της συνέντευξης σχετίζονται με τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες είναι 10 εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής εκπαίδευσης και υπηρετούν σε δομές ειδικής εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Όλοι τους πληρούν το κριτήριο της πενταετούς προϋπηρεσίας που τέθηκε στον σχεδιασμό της έρευνας. Δομές ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι τα ειδικά σχολεία, τα τμήματα ένταξης και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακα 1) αναφέρονται συγκεντρωμένα με τρόπο συνοπτικό τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των 10 συμμετεχόντων στην έρευνα οι οποίοι δηλώνονται με αύξοντα αριθμό από το 1 έως το 10 (Σ1, Σ2,...Σ10). Στην συνέχεια του κεφαλαίου ακολουθεί αναλυτική περιγραφή του προφίλ του κάθε συμμετέχοντα με την σειρά που αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 1-Δημογραφικά στοιχεία δείγματος**

<b>A/A</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Οικογενειακή Κατάσταση</b>	<b>Μορφωτικό Επίπεδο</b>	<b>Έτη Προϋπηρεσίας στην Ειδική Εκπαίδευση</b>
<b>Σ1</b>	35	έγγαμος, 1παιδί	απόφοιτος ΑΕΙ	10
<b>Σ2</b>	32	Άγαμη	μεταπτυχιακό	7
<b>Σ3</b>	40	έγγαμη, 2 παιδιά	απόφοιτος ΑΕΙ	14
<b>Σ4</b>	29	Άγαμη	μεταπτυχιακό	5
<b>Σ5</b>	31	Έγγαμη	απόφοιτος ΑΕΙ	8
<b>Σ6</b>	35	Άγαμη	απόφοιτος ΑΕΙ	10
<b>Σ7</b>	50	έγγαμη, 3 παιδιά	μεταπτυχιακό	13
<b>Σ8</b>	46	έγγαμη, 1παιδί	μεταπτυχιακό	7
<b>Σ9</b>	34	Έγγαμη	μεταπτυχιακό	5
<b>Σ10</b>	39	έγγαμη, 2 παιδιά	απόφοιτος ΑΕΙ	14

Ο **Σ1** είναι 35 ετών. Είναι έγγαμος και έχει ένα παιδί. Έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και έχει μεταπτυχιακό στην Ειδική Εκπαίδευση από το ίδιο πανεπιστημιακό τμήμα. Έχει προϋπηρεσία 10 ετών σε δομές ειδικής εκπαίδευσης της χώρας μας. Ειδικότερα 7 χρόνια σε ειδικά σχολεία και 3 σε τμήματα ένταξης γενικών σχολείων. Την φετινή σχολική χρονιά εργάζεται, ως μόνιμος πλέον εκπαιδευτικός, σε ειδικό δημοτικό σχολείο της Αττικής. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έδειξε ενδιαφέρον για την μέθοδο Video Modeling και απάντησε πρόθυμα και με σαφήνεια στις ερωτήσεις που του τέθηκαν. Υποστηρίζει ότι είναι εξοικειωμένος με την τεχνολογία και προσπαθεί να την χρησιμοποιεί όσο πιο συχνά μπορεί στην διδασκαλία του, και το φετινό του σχολείο του παρέχει αρκετά υλικοτεχνικά μέσα.

Η **Σ2** είναι 32 ετών, άγαμη. Είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Η συμμετέχουσα

αυτή έχει εργαστεί στον κλάδο της ειδικής εκπαίδευσης για 7 συναπτά έτη. Έχει δουλέψει ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης για 4 έτη και σε ειδικό δημοτικό σχολείο για 3 έτη. Την φετινή σχολική χρονιά εργάζεται ως μόνιμη εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης σε νησί των Δωδεκανήσων. Η συμμετέχουσα αυτή δηλώνει ότι είναι πολύ εξοικειωμένη και λάτρης της τεχνολογίας και έδειξε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για το ερευνητικό θέμα. Φάνηκε δυσαρεστημένη από τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτουν τα περισσότερα σχολεία που έχει εργαστεί και δήλωσε την αγανάκτησή της λέγοντας ότι πολύ θα ήθελε να εφαρμόσει την μέθοδο αυτή αν εργαζόταν με μαθητές με ΔΑΦ όμως το πιθανότερο είναι ότι αυτό θα έπρεπε να γίνει με δικά της προσωπικά μέσα (τάμπλετ, λάπτοπ).

Η Σ3 είναι μία 40χρονη εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης. Έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει εργαστεί για συνολικά 14 χρόνια ως εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης σε ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης. Τα δύο τελευταία χρόνια εργάζεται ως μόνιμη εκπαιδευτικός σε ειδικό δημοτικό σχολείο της Κρήτης. Η συμμετέχουσα αυτή απάντησε πρόθυμα στις ερωτήσεις κάνοντας ερωτήσεις για περαιτέρω κατανόηση της μεθόδου. Δήλωσε ότι την θεωρεί μάλλον αποτελεσματική. Όμως δεν θα μπορούσε μόνη της να φτιάξει τα απαραίτητα για την εφαρμογή της βίντεο. Δήλωσε ότι δεν έχει πολύ καλή σχέση με την τεχνολογία και μπορεί να κάνει μόνο τα «βασικά» γι' αυτό και δεν την χρησιμοποιεί αρκετά στην δουλειά της. Θα ήθελε όμως να επιμορφωθεί και να καταστεί περισσότερο ικανή. Αναφορικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό που της παρέχεται από τα σχολεία που έχει εργαστεί δηλώνει ότι τα περισσότερα από αυτά δεν μπορούν να καλύψουν επαρκώς τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών.

Ο Σ4 είναι ένας 29χρονος εκπαιδευτικός, άγαμος, ο οποίος έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και έχει μεταπτυχιακή ειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση από ιταλικό πανεπιστήμιο. Ο συμμετέχων αυτών εργάζεται στον κλάδο της ειδικής εκπαίδευσης τα πέντε τελευταία χρόνια. Όλη του η προϋπηρεσία αφορά τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Ο Σ4 ήταν ενημερωμένος για την μέθοδο αυτή αλλά δήλωσε ότι δεν έτυχε να την χρησιμοποιήσει γιατί δεν υπήρξε ποτέ αυτή η ανάγκη με τους μαθητές που είχε αναλάβει. Όμως δήλωσε ότι του φαίνεται πολύ αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα. Θεωρεί ότι είναι μία μέθοδος εύκολη στην εφαρμογή της και βρίσκει ότι τα απαραίτητα μέσα είναι απλά που τα κατέχει ο καθένας. Αναφορικά με τις παροχές σε

υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων δήλωσε ότι ελάχιστα από τα σχολεία που υπηρέτησε παρείχαν επαρκή μέσα για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου.

Η Σ5 είναι μία έγγαμη εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης 31 ετών, η οποία έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει εργαστεί 8 συναπτά χρόνια ως εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης ως αναπληρώτρια και τα 2 τελευταία χρόνια ως μόνιμη σε ειδικό δημοτικό σχολείο της Κέρκυρας. Η συμμετέχουσα αυτή κατά την διάρκεια της συνέντευξης ήταν χαμηλών τόνων και σαφής στις απαντήσεις της. Δε γνώριζε σχετικά με την μέθοδο διδασκαλίας αυτή. Θεώρησε ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί αν και φαίνεται αποτελεσματική. Δήλωσε ότι θα δυσκολευόταν να φτιάξει «πετυχημένα» βίντεο για διδασκαλία. Ανέφερε ότι η τεχνολογία δεν είναι το δυνατό της σημείο και ότι οι σχολικές μονάδες που έχει υπηρετήσει διέθεταν κάποια υλικοτεχνικά μέσα αλλά συνήθως δεν ήταν αρκετά για όλους τους μαθητές.

Η Σ6 είναι μία άγαμη, 35 ετών, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η προϋπηρεσία της στον κλάδο της ειδικής εκπαίδευσης μετρά 10 έτη. Η προϋπηρεσία της αποκτήθηκε κυρίως σε ειδικά δημοτικά της χώρας μας. Φέτος εργάζεται σε ειδικό δημοτικό σχολείο σε περιοχή του νομού Αχαΐας ως μόνιμη, πλέον, εκπαιδευτικός. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν πολύ ανοιχτή και πρόθυμη να απαντήσει στις ερωτήσεις. Της άρεσε πολύ η μέθοδος αυτή και δήλωσε ότι θα ήθελε να την δοκιμάσει. Ανέφερε ότι θα ήθελε μερικές επιπλέον πληροφορίες για την μέθοδο και ότι θεωρεί ότι οι μαθητές της με ΔΑΦ θα την βρουν πολύ ενδιαφέρουσα. Δήλωσε ότι η σχέση της με την τεχνολογίες είναι πολύ καλή και ασχολείται καθημερινά με αυτή τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Τέλος, σχετικά με τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα στα σχολεία που έχει υπηρετήσει ανέφερε εμφανώς δυσαρεστημένη και απογοητευμένη ότι τα παρεχόμενα τεχνολογικά μέσα στα σχολεία είναι μηδαμινά και η διδασκαλία υποστηρίζεται κυρίως με τα προσωπικά μέσα των εκπαιδευτικών.

Η Σ7 είναι μία 50χρονη εκπαιδευτικός, η οποία είναι παντρεμένη και έχει 3 παιδιά. Η συμμετέχουσα αυτή έχει τελειώσει το διδασκαλείο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργάζεται 35 χρόνια στην εκπαίδευση και ειδικότερα στον τομέα της ειδικής

εκπαίδευσης τα τελευταία 13 χρόνια. Η προϋπηρεσία της στον κλάδο αυτόν αποκτήθηκε σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν πολύ χαμογελαστή και απαντούσε με πολύ έντονο και ομιλητικό τρόπο και δίνοντας πολλές λεπτομέρειες. Βρήκε την μέθοδο πολύ ενδιαφέρουσα. Ανέφερε ότι δεν της έχει τύχει περίπτωση μαθητή που θεωρεί ότι θα μπορούσε να την εφαρμόσει. Παρόλα αυτά θεωρεί ότι είναι πολύ ενδιαφέρουσα και ότι οι μαθητές θα ήθελαν πολύ να εμπλακούν σε κάτι τέτοιο. Αναφορικά με την εξοικείωσή της με την τεχνολογία δήλωσε ότι αν και έχει κάποιες πιστοποιήσεις γνωρίζει μόνο τα πολύ αναγκαία. Την χρησιμοποιεί πού και πού στην διδασκαλία της αλλά θα ήθελε να μπορεί να κάνει περισσότερα πράγματα. Τέλος, σχετικά με τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα που παρέχονται στα σχολεία της χώρας της θεωρεί ότι αυτά δεν παρέχονται ισομερώς σε όλα τα σχολεία με αποτέλεσμα να υπάρχουν ανισότητες και ότι το κράτος βασίζεται στο μεράκι του κάθε εκπαιδευτικού.

Η **Σ8** είναι μία 46χρονη εκπαιδευτικός, έγγαμη με ένα παιδί. Είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και του μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή του ίδιου πανεπιστημίου. Η προϋπηρεσία της στον χώρο της εκπαίδευσης μετρά 24 χρόνια και τα τελευταία 8 εργάζεται ως μόνιμη εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν πολύ επικοινωνιακή και σαφής στις απαντήσεις της. Έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για την έρευνα και για την μέθοδο που παρουσιάστηκε. Δήλωσε ότι θα ήθελε να την δοκιμάσει όμως ανέφερε ότι βρίσκει δύσκολη την δημιουργία των βίντεο. Ανέφερε ότι σίγουρα χρειάζεται επιμόρφωση στον θέμα αυτό αν και έχει κάποιες πιστοποιήσεις στις ΤΠΕ. Ακόμη δήλωσε ότι τα υλικοτεχνικά μέσα που διαθέτουν τα σχολεία είναι είτε ανεπαρκή για το σύνολο των εκπαιδευτικών είτε αυτά υπολειπούνται με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν την χρήση τεχνολογίας ή να κάνουν χρήση δικών τους μέσων.

Η **Σ9** είναι μία 34 εκπαιδευτικός, έγγαμη. Έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων και είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Εργάζεται ως μόνιμη εκπαιδευτικός γενικής τάξης σε δημοτικό σχολείο της Λακωνίας. Συνολικά στην εκπαίδευση έχει εργαστεί 10 χρόνια ενώ στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης 5 χρόνια ως αναπληρώτρια. Έχει εργαστεί 2 έτη ως εκπαιδευτικός παράλληλης

στήριξης και 3 έτη σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν σοβαρή και απαντούσε στις ερωτήσεις χωρίς φλυαρίες. Αναφορικά με την μέθοδο που παρουσιάστηκε είπε ότι την θεωρεί αποτελεσματική καθώς πιστεύει ότι θα κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών με ΔΑΦ. Την θεώρησε εύκολη στην εφαρμογή της. Δήλωσε ότι θεωρεί ότι θα τα κατάφερνε να δημιουργήσει μόνη της τα απαραίτητα βίντεο και να εφαρμόσει την μέθοδο. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της η σχέση της με την τεχνολογία είναι πολύ καλή και της αρέσει να ενημερώνεται για νέες μεθόδους και τεχνολογικά μέσα. Τέλος, σχετικά με τα υλικοτεχνικά μέσα που παρέχονται στα σχολεία που έχει υπηρετήσει αναφέρει μεγάλη ανομοιογένεια στα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα κάθε σχολείου.

Η Σ10 είναι μία 39χρονη εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης, η οποία είναι έγγαμη με δύο παιδιά. Πρόκειται για απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Εργάζεται στην εκπαίδευση τα τελευταία 14 χρόνια σε ειδικά σχολεία, και τμήματα ένταξης γενικών σχολείων. Την φετινή σχολική χρονιά υπηρετεί ως μόνιμη εκπαιδευτικός σε ειδικό δημοτικό σχολείο σε περιοχή της Εύβοιας. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν πολύ πρόθυμη να απαντήσει και ιδιαίτερα ομιλητική. Η μέθοδος που της παρουσιάστηκε της φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα και δήλωσε ότι θα ήθελε να την εφαρμόσει. Όμως φάνηκε διστακτική καθώς ανέφερε ότι οι νέες τεχνολογίες την δυσκολεύουν αρκετά και στην διδασκαλία της γνωρίζει μόνο να εφαρμόζει πολύ βασικά πράγματα. Αναφορικά με τον διαθέσιμο υλικοτεχνικό εξοπλισμό στα σχολεία που έχει υπηρετήσει δήλωσε ότι τα περισσότερα κάλυπταν τις ανάγκες της αλλά θα ήταν καλό να ανανεώνεται ο εξοπλισμός καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα τεχνολογικά εργαλεία ήταν πολύ παλιά και υπολειπορούσαν.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω πληροφορίες των αναλυτικών προφίλ του δείγματος διαπιστώνουμε ότι:

- το δείγμα αποτελείται από δύο άνδρες και οχτώ γυναίκες εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης,
- αναφορικά με την ηλικία τους έχουμε 4 εκπαιδευτικούς μεταξύ 29 και 34 ετών, 4 εκπαιδευτικούς από 35 έως 40 ετών και 2 εκπαιδευτικούς από 41 ετών και πάνω,.

- σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους σε δομές ειδικής εκπαίδευσης 5 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν προϋπηρεσία από 5 έως 9 χρόνια και 5 από 10 έως 15 χρόνια,
- παρατηρούμε ότι οι μισοί συμμετέχοντες έχουν πραγματοποιήσει κάποια επιμόρφωση (μεταπτυχιακό), γεγονός που υποδηλώνει την επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη.

## **6.2 Στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής**

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτό ότι η γενική αίσθηση είναι ότι έχουν μία θετική στάση απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού σε δεξιότητες καθημερινής ζωής. Απάντησαν με ενδιαφέρον κάνοντας θετικά σχόλια για τη μέθοδο αυτή. Πιο συγκεκριμένα, παρακάτω αναφέρονται οι απαντήσεις τους.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι είναι θετικοί απέναντι στην μέθοδο γιατί πιστεύουν ότι είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που θα δώσει **κίνητρο για μάθηση** σε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Αναφέρουν ότι από την εμπειρία τους πολλοί από αυτούς δείχνουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε **τεχνολογικές συσκευές** και συνδέουν το τάμπλετ και τον υπολογιστή με δραστηριότητες ψυχαγωγίας.

Ενδεικτικά παραθέτονται σχετικές απαντήσεις.

«Φαίνεται πολύ καλή ιδέα. Ναι, θα το δοκίμαζα σίγουρα. Πιστεύω ότι τα παιδιά στο φάσμα σίγουρα θα δείχνου ενδιαφέρον γιατί τα περισσότερα χαίρονται να χρησιμοποιούν το τάμπλετ έτσι κι αλλιώς.» (Σ1)

«Έχω ακούσει για το Video Modeling εεε νομίζω πριν δύο χρόνια. Στο ειδικό που δούλευα το χρησιμοποιούσε μια συνάδελφος. Μου είχε πει τα καλύτερα. Εγώ είμαι πολύ υπέρ στο να χρησιμοποιούνται τέτοιες μέθοδοι που αξιοποιούν την τεχνολογία.» (Σ2)



«Πολύ ενδιαφέρον. Μου φαίνεται πολύ καινοτόμος αυτή η μέθοδος. Λογικά θα αρέσει και πολύ στα παιδιά αυτός ο τρόπος μάθησης. Είναι πιο παιχνιδιάρικο. Αυτά έχουν συνδέσει τον υπολογιστή και το τάμπλετ με διασκέδαση.» (Σ3)

«Νομίζω ότι το Video Modeling είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για να δείξουμε τέτοιες βασικές δεξιότητες. Και μάλλον είναι προτιμότερος από τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας... Ειδικά για παιδιά με αυτισμό, φαίνεται πολύ βολική.» (Σ4)

«Πάρα πολύ καλή μου φάνηκε. Κάτι το διαφορετικό. Πιστεύω ότι θα ανταποκριθούν πολύ θετικά τα παιδιά που είναι στο φάσμα.» (Σ6)

Οι συμμετέχοντες που έδωσαν τις παραπάνω απαντήσεις εκφράζουν την προτίμησή τους για μεθόδους που σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες. Θεωρούν ότι είναι αποτελεσματική μέθοδος εξαιτίας της σύνδεσης που έχουν κάνει οι μαθητές με ΔΑΦ ανάμεσα στην ψυχαγωγία και στον υπολογιστή ή το τάμπλετ (Σ1 και Σ3) και ότι ο τρόπος αυτός μάθησης είναι περισσότερο βολικός για τα παιδιά με ΔΑΦ απέναντι στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (Σ4, Σ6, Σ7, Σ9 και Σ10).

«Γνώμη μου είναι ότι το Video Modeling θα κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα. Η αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή φαίνεται να είναι βολική για αυτά.» (Σ9) «Είμαι πολύ θετική. Θα ήθελα πολύ να την εφαρμόσω. Είναι ένας ωραίος τρόπος να διδάξουμε δεξιότητες καθημερινής ζωής. Το παιδί βλέπει αυτό που πρέπει να κάνει με σαφήνεια και το πιο σημαντικό για μένα είναι ότι το εφαρμόζει άμεσα και παίρνει ανατροφοδότησή γι' αυτό.» (Σ10)

«Πάρα πολύ ωραίος τρόπος για να διδαχθούν βασικές δεξιότητες. Πολύ μου άρεσε. Αυτά τα πράγματα είναι πολύ σημαντικά να κατακτηθούν από παιδιά με αυτισμό. Πρέπει να δίνουμε πολλή βάση εκεί. Νομίζω ότι τα παιδιά αυτά θα ήθελαν να εμπλακούν σε έναν τέτοιο τρόπο μάθησης.» (Σ7)

«Μου φαίνεται πολύ ωραία αυτή η μέθοδος. Πιστεύω ότι θα έχει πολύ καλά αποτελέσματα. Τη βρίσκω στοχευμένη για παρέμβαση στις δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ και όχι μόνο.» (Σ8)

Οι συμμετέχοντες αυτοί εστίασαν τόσο στην θέληση που θεωρούν ότι θα δείξουν οι μαθητές με ΔΑΦ να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία μέσω αυτής

της μεθόδου όσο και στα χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω μιας «στοχευμένης παρέμβασης» (Σ8) και στην βολικότερη αλληλεπίδραση των παιδιών με ΔΑΦ με υπολογιστή από ότι αυτή με τον εκπαιδευτικό-θεραπευτή λόγω των πιθανών δυσκολιών που έχουν στην επικοινωνία (Σ9 και Σ10).

Λόγω της προσωπικής τους θετικής γνώμης απέναντι στην τεχνολογία φάνηκε να διαμορφώθηκε η θετική τους γνώμη απέναντι στην μέθοδο Video Modeling (Σ2, Σ6). «...εγώ είμαι πολύ υπέρ στο να χρησιμοποιούνται τέτοιες μέθοδοι που αξιοποιούν την τεχνολογία.» (Σ2), «...πολύ καλή μου φάνηκε, το κάτι διαφορετικό.» (Σ6).

Μόνο μία από τους συμμετέχοντες αν και απάντησε ότι βρίσκει την μέθοδο ενδιαφέρουσα φάνηκε διστακτική. Ανέφερε ότι της φαίνεται δύσκολο να εφαρμοστεί και να ασχοληθεί κάποιος με αυτή τη μέθοδο. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δήλωσε σε επόμενες ερωτήσεις ότι δεν είναι εξοικειωμένη με τις Νέες Τεχνολογίες. «Ωραίο φαίνεται το Video Modeling και ενδιαφέρον θα έλεγα. Βέβαια δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι να ασχοληθεί κανείς με αυτό.» (Σ5)

Το Video Modeling είναι μία μέθοδος την οποία δεν είχε εφαρμόσει κανένας από τους συμμετέχοντες. Ενδεικτικά παραθέτουμε μερικές από τις απαντήσεις τους. «Όχι (δεν την έχω εφαρμόσει), καθόλου. Τις δεξιότητες αυτές τις δουλεύουμε με κάρτες, με εικόνες που δείχνουν βήμα-βήμα αυτό που θέλουμε να μάθει το παιδί.» (Σ5) «Δεν την έχω χρησιμοποιήσει, αλλά θα το ήθελα πολύ.» (Σ6) «Όχι, αλλά θα ήθελα πολύ να το δοκιμάσω». (Σ10)

Κάποιοι από αυτούς όμως ήταν ενήμεροι σχετικά με αυτό είτε από συναδέλφους τους (Σ1, Σ2), είτε από ημερίδες (Σ4), είτε από αλλού (Σ9). «Δεν έτυχε να την χρησιμοποιήσω ακόμα. Έχω ακούσει ξανά για αυτή τη μέθοδο από συναδέλφους όμως. Για τη διδασκαλία δεξιοτήτων καθημερινής ζωής χρησιμοποιώ ανάλυση έργου με έντυπο υλικό. Αλλά μια τέτοια εναλλακτική μέθοδος πιστεύω θα ήταν πολύ ωραία.» (Σ1) «Έχω ακούσει για το Video Modeling εεε νομίζω πριν δύο χρόνια. Στο ειδικό που δούλευα το χρησιμοποιούσε μια συνάδελφος. Μου είχε πει τα καλύτερα...» (Σ2) «... αν και γνώριζα γι' αυτή τη μέθοδο, είχα παρακολουθήσει μία ημερίδα που αναφέρονταν σ' αυτό, δεν έχει τύχει να την χρησιμοποιήσω γιατί οι

μαθητές που είχα αναλάβει δεν είχαν τέτοιες ανάγκες.» (Σ4) «... αν και την είχα ακουστά δεν την δούλεψα ποτέ.» (Σ9)

Το ένα τρίτο περίπου από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν ακούσει ποτέ για τη μέθοδο αυτή που αξιοποιεί τον μοντελισμό μέσω βίντεο για την διδασκαλία συμπεριφορών. (Σ3, Σ7,Σ8) Ενδεικτικά οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής: «Δεν είχα ιδέα για αυτή την μέθοδο.» (Σ3) «Όχι, δεν είχα ακούσει βέβαια γι' αυτό νωρίτερα. Βασικά στο τμήμα ένταξης δεν έχει τύχει να χρειαστεί να διδάξω τέτοιες δεξιότητες. Θα μπορούσα όμως να το χρησιμοποιήσω για άλλες δεξιότητες.» (Σ7) και «Πρωτότερα δεν ήξερα καθόλου γι' αυτό.» (Σ8)

Παρόλα αυτά μετά την παρουσίαση της μεθόδου που προηγήθηκε της συνέντευξης αρκετοί εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους και την πρόθεση να την εφαρμόσουν. (Σ2, Σ6, Σ7, Σ10) Πιο συγκεκριμένα είπαν τα εξής: «...θα ήθελα πολύ να το δοκιμάσω. Νομίζω ότι για μαθητές με ΔΑΦ είναι ό, τι πρέπει.» (Σ2), «Δεν την έχω χρησιμοποιήσει, αλλά θα το ήθελα πολύ.» (Σ6), «...Θα μπορούσα όμως να το χρησιμοποιήσω για άλλες δεξιότητες.» (Σ7) και «Όχι (δεν την έχω εφαρμόσει), αλλά θα ήθελα πολύ να το δοκιμάσω». (Σ10)

Αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το επίπεδο της ευκολίας για την εφαρμογή της μεθόδου αυτής σε παραπάνω από τους μισούς φάνηκε σχετικά εύκολη και δήλωσαν ότι δε θα δυσκολευόταν ιδιαίτερα σε πιθανή εφαρμογή της στο μάθημά τους. (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ9)

«Νομίζω ναι (μου φάνηκε εύκολη), αν βρεις καμία καλή εφαρμογή για επεξεργασία των βίντεο. Μετά δεν απαιτείται και κάτι ιδιαίτερο για την προβολή του.» (Σ1) «Δεν νομίζω ότι είναι κάτι δύσκολο. Τα μέσα που χρειάζονται τα έχω. Βασικά νομίζω για όλους είναι κάτι απλό στις μέρες μας. Όλοι μπορούν να βιντεοσκοπήσουν κι ύστερα να κάνουν κάποια μικρή επεξεργασία αν χρειάζεται.» (Σ2) «Νομίζω δε θα υπάρχει κάποια δυσκολία. Τα μέσα που χρειάζονται είναι πολύ απλά.» (Σ4) «Ναι, μια χαρά φαίνεται. Νομίζω είναι εύκολο και να φτιάξω τα βιντεάκια και να τα χρησιμοποιήσω.» (Σ6) «Ναι, δεν μου φαίνεται ιδιαίτερα απαιτητική.» (Σ7) «Η μέθοδος φαίνεται σχετικά απλή να εφαρμοστεί από τον καθέναν χωρίς να χρειάζονται πολλές προϋποθέσεις.» (Σ9)

Από τις απαντήσεις αυτές μπορούμε να συμπεραίνουμε ότι οι ερωτηθέντες αναλογίζονται τα μέσα που χρειάζονται για την εφαρμογή της μεθόδου. Φαίνεται ότι για αρκετούς από αυτούς τα μέσα αυτά θεωρούνται απλά στην χρήση και θεωρούν ότι όλοι έχουν τα μέσα αυτά.

Υπήρξε όμως και μία μερίδα εκπαιδευτικών που δεν θεωρούν ότι η μέθοδος αυτή είναι εύκολη στην εφαρμογή. (Σ3, Σ5, Σ8, 10) «Βασικά όχι και τόσο. Νομίζω ότι μπορώ να βιντεοσκοπήσω, αλλά την επεξεργασία δεν ξέρω αν θα την κατάφερνα μόνη μου.» (Σ3) «Όχι και τόσο εύκολη. Αν υπήρχαν έτοιμα τα video πιστεύω θα ήταν εύκολο, τώρα δεν μου φαίνεται απλό.» (Σ5) «Πιστεύω ότι χρειάζεται χρόνος για να ασχοληθεί κανείς με αυτή τη μέθοδο. Ίσως είναι κάπως χρονοβόρα η κατασκευή και επεξεργασία των βίντεο.» (Σ8) «...ίσως δυσκολευτώ τις πρώτες φορές, ειδικά μέχρι να εξασκηθώ στο να δημιουργώ τα βίντεο.» (Σ10)

Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν βρίσκουν εύκολη την εφαρμογή του Video Modeling πιστεύουν ότι θα δυσκολευτούν στην δημιουργία των βίντεο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Σ5 ότι αν μπορούσε να έχει έτοιμα τα βίντεο θα του φαινόταν απλό, διαφορετικά όχι. Επίσης αναφέρουν ότι η δημιουργία των βίντεο χρειάζεται χρόνο και εξάσκηση για να επιτευχθεί το ζητούμενο αποτέλεσμα και ότι η επεξεργασία των βίντεο είναι αυτό φαίνεται πιο απαιτητικό και όχι η καταγραφή και η προβολή του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τέσσερις αυτοί συμμετέχοντες σε επόμενες ερωτήσεις ανέφεραν ότι η σχέση τους με την τεχνολογία δεν είναι πολύ καλή. Κάποιοι από αυτούς έχουν πραγματοποιήσει σχετικές επιμορφώσεις αλλά αναφέρουν ότι δεν γνωρίζουν να κάνουν πολλές εργασίες, αλλά μόνο πολύ βασικές και συγκεκριμένες. Περισσότερα για αυτό το θέμα θα αναλυθούν στο παρακάτω υποκεφάλαιο.

### **6.3 Εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις νέες τεχνολογίες**

Ο άξονας αυτός αποτελείται από τρεις ερωτήσεις οι οποίες έχουν σκοπό να διερευνήσουν τη σχέση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τις νέες τεχνολογίες. Πιο συγκεκριμένη εξετάζεται η γνώμη τους για τη σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες, αν έχουν κάποια πιστοποίηση γνώσης χειρισμού Η/Υ από κάποιον φορέα και αν

χρησιμοποιούν στη δουλειά τους κάποια μέθοδο η οποία να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την **σχέση τους με την τεχνολογία** οι μισοί από αυτούς δείχνουν να έχουν πολύ καλή σχέση με αυτή και να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον απέναντί της (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ9). «Μου αρέσουν πολύ (οι νέες τεχνολογίες). Εντάξει, πλέον τις χρησιμοποιώ καθημερινά στο σπίτι, στο σχολείο, για τα πάντα.» (Σ1) «Είμαι μεγάλη φαν της τεχνολογίας. Είμαι και λίγο γκατζετάκιας, χαχα. Τι να πω, μ' αρέσει πολύ και θέλω συνεχώς να βρίσκω νέα προγράμματα και εφαρμογές.» (Σ2) «Μου αρέσουν πολύ (οι νέες τεχνολογίες) και εννοείται πως κάθε μέρα ασχολούμαι με αυτές. Είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής μου. Πλέον τα πάντα έχουν σχέση με την τεχνολογία, η επικοινωνία, η ψυχαγωγία μας, ακόμα και η δουλειά μας μετά την πανδημία.» (Σ4) «Μου αρέσουν πολύ (οι νέες τεχνολογίες). Αποτελούν πια σημαντικό κομμάτι της ζωής μου, τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής. Δεν μπορώ να διανοηθώ τη ζωή μου χωρίς ίντερνετ για παράδειγμα.» (Σ6) «Μου αρέσουν πολύ και ασχολούμαι καθημερινά με αυτές. Προσπαθώ να είμαι ενημερωμένη για νέες μεθόδους και εργαλεία. Δε θέλω να μένω πίσω. Θεωρώ ότι αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη δουλειά μας.» (Σ9)

Αξίζει να επισημανθεί ότι αυτοί οι συμμετέχοντες μίλησαν με μεγάλο ενθουσιασμό για την τεχνολογία. Τόνισαν ότι αυτή αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής τους και εμπλέκεται σε όλες της πτυχές της, σε προσωπικό αλλά και επαγγελματικό επίπεδο (Σ1, Σ4, Σ6). Με χιουμοριστική διάθεση δηλώθηκε μάλιστα από μία εκπαιδευτικό ότι δεν μπορεί να φανταστεί την ζωή της χωρίς ίντερνετ (Σ6).

Αντίθετα οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες δεν είναι πολύ καλή. (Σ3, Σ5, Σ7, Σ8, Σ10). «Εε.. δεν είναι και η καλύτερη (η σχέση μου με την τεχνολογία). Χρησιμοποιώ καθημερινά υπολογιστή και το smartphone αλλά κάνω πολύ βασικά πράγματα, ενημερώνομαι, βλέπω βίντεο κ.λπ.» (Σ3) «Ο, τι έχει να κάνει με τεχνολογία και τους υπολογιστές δεν είναι το δυνατό μου σημείο. Μπορώ να κάνω κάποια πράγματα αλλά όχι κάτι ιδιαίτερο.» (Σ5) «Αχ, αν και έχω κάνει κάποια μαθήματα για εκμάθηση υπολογιστών και μέσω του σχολείου και του υπουργείου και ιδιωτικά μπορώ και κάνω μόνο τα αναγκαία. Καταλαβαίνω ότι χρειάζεται συνεχόμενη προσπάθεια για να είμαι ενημερωμένη.» (Σ7) «Όχι και τόσο καλή (η σχέση μου με τις νέες τεχνολογίες). Προσπαθώ πολύ αλλά νομίζω ότι ακόμα δεν τα καταφέρνω και τόσο καλά. Στο σχολείο με βοηθάει

κανένας συνάδελφος που ξέρει καλύτερα και στο σπίτι μου μαθαίνει πολλά πράγματα ο γιος μου.» (Σ8) «Δυσκολεύομαι συνήθως με ότι έχει σχέση με τεχνολογία. Δεν είμαι άνετη. Ξέρω να χειρίζομαι υπολογιστή, να κάνω απλές εργασίες, όμως τις περισσότερες φορές χρειάζομαι βοήθεια για τις πιο προχωρημένες εργασίες.» (Σ10)

Από τις παραπάνω απαντήσεις γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αισθάνονται ότι οι δεξιότητες τους για τον χειρισμό τεχνολογικών μέσων είναι ανεπαρκείς. Παρουσιάζουν άγχος για την πραγματοποίηση εργασιών πέραν των βασικών. Κάποιοι από αυτούς αναφέρουν ότι ζητούν βοήθεια από άλλους σε περιπτώσεις που δυσκολεύονται (Σ9 και Σ10). Δηλώνουν ακόμη και ότι η χρήση της τεχνολογίας είναι μια δραστηριότητα που απαιτεί από αυτούς την κατανάλωση προσπάθειας (Σ7, Σ8).

Έπειτα ερωτήθηκαν αν είναι **κάτοχοι πιστοποιημένης γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή** από οποιονδήποτε φορέα. Από την ερώτηση αυτή διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχουν επιμορφωθεί στην χρήση του υπολογιστή από επίσημο φορέα (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9). Οι φορείς που αναφέρθηκαν ποικίλλουν και είναι τόσο δημόσιοι όσο και ιδιωτικοί.

«Είχα κάνει μαθήματα πριν αρκετά χρόνια. Πήρα και την πιστοποίηση.» (Σ1) (Στασινός, 2016) «Έχω πάρει το B1 επίπεδο για τις ΤΠΕ και πιο παλιά όταν ήμουν φοιτήτρια είχα πάρει και το ECDL». (Σ2) «Ναι, έχω το ECDL, το πήρα πριν χρόνια». (Σ3) «Πριν δύο χρόνια πήρα την πιστοποίηση για τυπικούς λόγους. Τα περισσότερα τα γνώριζα από πριν.» (Σ4) «Ναι, στην σχολή μου είχα παρακολουθήσει έναν αριθμό σχετικών μαθημάτων και μου έδωσαν πιστοποίηση.» (Σ6) «Έχω την πιστοποίηση για το επίπεδο B1». (Σ7) «Ναι, έχω πάρει την πιστοποίηση για τις 3 ενότητες από την UNICERT.» (Σ8) «Ναι, έχω πιστοποίηση τύπου ECDL.» (Σ9)

Αξίζει βέβαια να επισημανθεί ότι αρκετές πιστοποιήσεις έχουν αποκτηθεί πριν αρκετά χρόνια από την περίοδο που διεξήχθη η παρούσα έρευνα (Σ1, Σ2, Σ3, Σ6). Οι τρεις από αυτούς είχαν δηλώσει ότι έχουν πολύ καλή σχέση με τις νέες τεχνολογίες (Σ1, Σ2, Σ6) ενώ ο Σ3 ότι αν και εμπλέκεται καθημερινά με αυτές δεν είναι ικανός να εκτελέσει κάτι πέρα από απλές εργασίες.

Μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν έχουν κάποια σχετική πιστοποίηση. «Όχι, δεν έχω πιστοποίηση. Αυτά που ξέρω τα έχω μάθει μόνη μου, στην πράξη.» (Σ5) «Όχι, δεν έχω κάποια σχετική πιστοποίηση. Τα μόνα μαθήματα που παρακολούθησα είναι αυτά της σχολής μου.» (Σ10) Και οι δύο αυτοί

συμμετέχοντες που δεν είναι κάτοχοι πιστοποίησης δήλωσαν ότι η σχέση τους με την τεχνολογία δεν είναι καλή.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να εξεταστεί αν οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση κάποιας μεθόδου που αξιοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες στην διδασκαλία τους. Οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρουν ότι προσπαθούν να χρησιμοποιούν συχνά τις νέες τεχνολογίες καθώς αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον των παιδιών για αυτές και την αποτελεσματικότητά τους να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10). Σχετικά με τις δραστηριότητες που εφαρμόζουν αυτές σχετίζονται κυρίως με δραστηριότητες σε διαδραστικό πίνακα, εκπαιδευτικά παιχνίδια και κουίζ.

Συγκεκριμένα αναφέρουν τα παρακάτω. «Προσπαθώ να εντάσσω την τεχνολογία όσο πιο συχνά μπορώ στην τάξη γιατί βλέπω ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ. Χρησιμοποιώ διαδραστικό πίνακα για να παίζουμε εκπαιδευτικά παιχνίδια που φτιάχνω εγώ ή βρίσκω στο διαδίκτυο.» (Σ1) «Προσπαθώ να τις χρησιμοποιώ όσο πιο συχνά γίνεται, ακόμα και καθημερινά, γιατί τα παιδιά τρελαίνονται. Τους αρέσει ακόμα και πιο απλά να βλέπουμε βίντεο, να παίζουμε διαδραστικά παιχνίδια, να κάνουμε εικονικές περιηγήσεις σε μουσεία κ.ά.» (Σ2) «Πάρα πολύ συχνά. Ειδικά στις περιπτώσεις που κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία στους μαθητές που υποστηρίζω. Τα παιδιά αντιδρούν πολύ θετικά. Έχουν κουραστεί από την παραδοσιακή διδασκαλία, θέλουν το κάτι διαφορετικό.» (Σ4) «Στο σχολείο χρησιμοποιώ καθημερινά υπολογιστή. Έχω και προτζέκτορα. Κάνουμε παιχνίδια εκπαιδευτικού περιεχομένου. Γενικά το οπτικο-ακουστικό υλικό που δημιουργώ πιάνει πολύ στα παιδιά ειδικά σε αυτά που είναι στο φάσμα» (Σ6) «Χρησιμοποιούμε στο τμήμα ένταξης υπολογιστή και προτζέκτορα. Βρίσκω πολλά παιχνίδια και κουίζ που αρέσουν στα παιδιά και γενικά προσπαθώ να κάνω το μάθημα πιο διασκεδαστικό.» (Σ7) «Στην δουλειά μου χρησιμοποιώ πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες. Μου αρέσει πολύ η ανταπόκριση των μαθητών μου, το βρίσκουν σαν παιχνίδι και έτσι κάνουν τις εργασίες με ευχαρίστηση.» (Σ9) «Υπολογιστή και προτζέκτορα. Πολλές φορές βάζω στα παιδιά να παίξουν παιχνίδια σχετικά με αυτό που δουλεύουμε. Τους αρέσει και θα ήθελα να μπορώ να φτιάχνω και άλλα παρόμοια.» (Σ10)

Δεν υπήρχε κανένας συμμετέχοντας που να μην κάνει καθόλου χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του. Τρεις από αυτούς ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν υπολογιστή στην τάξη τους αλλά όχι συχνά (Σ3, Σ5, Σ8). «Όχι (δεν χρησιμοποιώ μέθοδο που σχετίζεται με τις Νέες Τεχνολογίες) πολύ συχνά. Προσπαθώ

να κάνω κάτι σχετικό πού και πού γιατί αρέσει στους μαθητές, χαίρονται πολύ και συμμετέχουν ακόμα και αυτοί που συνήθως αποφεύγουν.» (Σ3) «Καμιά φορά χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή στην τάξη. Κυρίως σε ώρες χαλάρωσης για να ακούσουμε λίγη μουσική ή να δούμε κάποιο βίντεο.» (Σ5) «Έχω στην τάξη μου διαδραστικό πίνακα και εκεί δείχνω στους μαθητές μου διάφορα πράγματα. Τον χρησιμοποιώ αλλά όχι σε καθημερινή βάση.» (Σ8)

Από τις απαντήσεις των τελευταίων γίνεται φανερό ότι χρησιμοποιούν κυρίως τον υπολογιστή σε ελάχιστες περιπτώσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι προβάλλονται βίντεο στους μαθητές παθητικά χωρίς οι μαθητές να έχουν ουσιαστική εμπλοκή και ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Από τους τρεις αυτούς συμμετέχοντες ο ένας δεν έχει σχετική πιστοποίηση επάρκειας γνώσης (Σ5) ενώ και οι τρεις δήλωσαν ότι θεωρούν τις δεξιότητες τους ανεπαρκείς και τη σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες όχι πολύ καλή. Άρα μάλλον η μη προτίμηση της συχνής εφαρμογής μεθόδων σχετικών με τις Νέες Τεχνολογίες μπορεί να αποδοθεί στις μη ανεπτυγμένες δεξιότητες χειρισμού τους.

#### **6.4 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή του Video Modeling**

Στον τελευταίο άξονα της έρευνας εξετάστηκαν **οι προϋποθέσεις** που θεωρούν οι συμμετέχοντες της έρευνας ότι είναι απαραίτητες για την εφαρμογή του Video Modeling στη διδασκαλία τους στα σχολεία της χώρας μας.

Μερικοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν την ανάγκη να επιμορφωθούν από κάποιον ειδικό σχετικά με την μέθοδο Video Modeling για να είναι ικανοί να την εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους (Σ3, Σ5, Σ7, Σ8, Σ10). Ειδικότερα τονίζουν την ανάγκη διδασκαλίας της δημιουργίας και επεξεργασίας των βίντεο των βίντεο. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι συμμετέχοντες ανήκουν στην κατηγορία εκείνων που δήλωσαν ότι η σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες δεν είναι ιδιαίτερα θετική και ότι δυσκολεύονται ή μπορούν να κάνουν μόνο «βασικές» δραστηριότητες.

Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες αυτοί έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις. «Ναι νομίζω ότι θα ήθελα να επιμορφωθώ από κάποιον ειδικό, δηλαδή να μου δείξει κάποιος πως να φτιάχνω σωστά αυτά τα βίντεο.» (Σ3) «Βασικά, θα ήθελα να παρακολουθήσω επιμόρφωση για το πως κατασκευάζονται αυτά τα βίντεο και πώς



γίνεται η επεξεργασία τους. Το κομμάτι της εφαρμογής τους μου φαίνεται πιο κατανοητό.» (Σ5) «Μάλλον θα ήθελα να συμμετέχω σε κάποια σχετική επιμόρφωση, ιδιαίτερα σχετικά με τα βίντεο.» (Σ7) «Θα ήταν καλό να παρακολουθήσω σεμινάριο για το Video Modeling. Να τα δω όλα αναλυτικά. Χρειάζομαι σίγουρα εκπαίδευση για την δημιουργία των βίντεο, εκεί θα έχω σίγουρα τη μεγαλύτερη δυσκολία.» (Σ8) «Ένα σεμινάριο για το Video Modeling κατά τη γνώμη μου θα ήταν απαραίτητο. Με ενδιαφέρει να μάθω πιο πολύ πρακτικά πως εφαρμόζεται ως μέθοδος σε ότι αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση.» (Σ10)

Αναφορικά με τα απαραίτητα μέσα δύο από αυτούς αναφέρουν ότι θεωρούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία για να εφαρμόσουν την μέθοδο αυτή (Σ1, Σ4). Ενώ ένας συμμετέχων δήλωσε την ανάγκη για ένα τάμπλετ (Σ2)

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν χρειάζονται ιδιαίτερες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου και φαίνονται πιο έτοιμοι για αυτό (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ9). Υπογραμμίζεται η ανάγκη για προσωπική μελέτη αναφορικά με την μέθοδο και τον τρόπο εφαρμογής της (Σ1 και Σ9).

Αναφέρθηκαν τα παρακάτω: «Δεν νομίζω ότι χρειάζομαι κάποια επιμόρφωση για το Video Modeling. Πιστεύω ότι με προσωπική μελέτη θα μπορούσα να τα καταφέρω. Τώρα όσον αφορά τα μέσα, είναι τα βασικά που νομίζω ότι όλοι έχουμε.» (Σ1) «όχι κάτι ιδιαίτερο, ένα τάμπλετ θα χρειαζόμουν μόνο και όχι κάτι άλλο. Δε μου φαίνεται δύσκολο.» (Σ2) «Δεν νομίζω ότι μία επιμόρφωση είναι αναγκαία και τα μέσα που χρειάζονται τα έχει ο καθένας.» (Σ4) «Δεν βρίσκω το λόγο να παρακολουθήσω υποχρεωτικά κάποια επιμόρφωση. Δε θα έλεγα όχι βέβαια.» (Σ6) «Πιστεύω ότι δεν χρειάζομαι τόσο επιμόρφωση όσο σχετικό υλικό για να μελετήσω.» (Σ9)

Με την τελευταία ερώτηση της συνέντευξης έγινε προσπάθεια να καθοριστεί η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια του διαθέσιμου τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία της χώρας που έχουν εργαστεί. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματος γίνεται κατανοητό ότι είναι ιδιαίτερα απογοητευμένοι από τα παρεχόμενα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία στα δημόσια σχολεία της χώρας μας. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών αναφέρει ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός είναι συνήθως ανεπαρκής για να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και συχνά δεν βρίσκεται σε καλή κατάσταση. Ούτε ένας από αυτούς δεν ήταν ευχαριστημένος με

την ποσότητα αλλά και την ποιότητα των τεχνολογικών εργαλείων που συνάντησαν στα σχολεία που έχουν εργαστεί.

«... η αλήθεια είναι ότι τα σχολεία δεν καλύπτουν συνήθως τις ανάγκες μας. Φέτος είμαι τυχερός και έχουμε τα πάντα. Είναι και όλα σε καλή κατάσταση, γεγονός που δεν συμβαίνει συχνά.» (Σ1) «...πικρή ιστορία. Εγώ προσωπικά από όσα σχολεία έχω περάσει δηλώνω απογοητευμένη. Ο εξοπλισμός στα περισσότερα ήταν μηδαμινός. Παλιοί υπολογιστές που κολλάνε πολύ, σε άλλα σχολεία δεν έπιανε το ίντερνετ στην τάξη μου. Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούσα το δικό μου λάπτοπ και μάλλον έτσι θα έκανα και για το τάμπλετ για να δουλέψω το Video Modeling» (Σ2) «Στα περισσότερα σχολεία που έχω δουλέψει υπάρχουν 4-5 υπολογιστές για να τους μοιράζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί. Μόνο σε λίγα υπήρχε ένας σε κάθε τάξη.» (Σ3) «Η πλειοψηφία των σχολείων που υπηρέτησα έχει μόνο τα βασικά εργαλεία για την εφαρμογή του Video Modeling. Βέβαια δεν μιλάμε για την τελευταία λέξη της τεχνολογίας αλλά πιστεύω ότι η δουλειά μπορεί να γίνει.» (Σ4) «Κατά τη γνώμη μου, υπάρχει κάποιο υλικό αλλά αυτό δεν επαρκεί για όλους τους συναδέλφους.» (Σ5)

Αξιίζει να υπογραμμιστεί ότι εκτός από την έλλειψη της απαραίτητης ποσότητας τεχνολογικού εξοπλισμού αναφέρονται και χαμηλής ποιότητας, παλιά εργαλεία τα οποία δεν λειτουργούν με τρόπο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του σημερινού σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρθηκε ότι «Τα μέσα που μας παρέχονται δυστυχώς είναι μηδαμινά για την εποχή μας. Τα μηχανήματα είναι παλιά, κολλάνε πολλές φορές. Σε κάποια σχολεία κολλάει και το ίντερνετ. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί που ξέρω ότι χρησιμοποιούν καθημερινά, χρησιμοποιούν το δικό τους.» (Σ6) και «Ο εξοπλισμός που έχουμε είναι σίγουρα ανεπαρκής. Πολλοί από τους υπολογιστές μας δεν λειτουργούν σωστά, δεν διαβάζουν DVD, κολλάνε, πολλά από τα ηχεία δεν δουλεύουν καλά. Συχνά οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τους δικούς τους υπολογιστές για να κάνουν αυτό που θέλουν.» (Σ8) Από τα λεγόμενα αυτά γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν να χρησιμοποιούν τα προσωπικά τους τεχνολογικά μέσα προκειμένου να εξυπηρετηθούν αφού το σχολείο συχνά δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους. Εύστοχα αναφέρεται από μία εκπαιδευτικό με πολυετή εργασιακή εμπειρία ότι «...το κράτος βασίζεται στο μεράκι του εκπαιδευτικού...» (Σ7).

Τέλος, αναφέρεται ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια αναφορικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό στα διάφορα σχολεία της χώρας που έχουν εργαστεί κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (Σ7, Σ9). «Αυτό που μου κάνει εντύπωση

στον εξοπλισμό των σχολείων είναι ότι υπάρχει τεράστια ανομοιογένεια. Έχω δουλέψει σε πολλά σχολεία και έχω δει αρκετά να έχουν μόνο έναν υπολογιστή και σχολεία χωρίς ίντερνετ και από την άλλη αρκετά φουλ εξοπλισμένα. Υπάρχουν ανισότητες και σίγουρα το κράτος βασίζεται στο μεράκι του εκπαιδευτικού.» (Σ7) «Ο εξοπλισμός που υπήρχε σε κάποια από τα σχολεία που είχα δουλέψει ήταν ελλιπής ενώ σε άλλα ήταν αρκετός για να καλύψει τις ανάγκες ολονών.....» (Σ9) Αυτό δείχνει την αδικαιολόγητη αδικία που υπάρχει και κάποια σχολεία έχουν πολύ καλύτερο εξοπλισμό από κάποια άλλα.

## Συμπεράσματα

---

Η έρευνα αυτή είχε ως αντικείμενο μελέτης τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης της χώρας μας απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής. Για τον σκοπό αυτόν πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης της χώρας μας από τις οποίες προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά θα αναλυθούν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

### **1. Ποια η γνώμη των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης για την μέθοδο video modeling στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής;**

Η γενική εικόνα που προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχετικές ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο video modeling είναι θετική. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα βρήκαν την μέθοδο ενδιαφέρουσα και η πλειοψηφία τους την θεώρησε αποτελεσματική.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για το κίνητρο που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες στους μαθητές και ιδιαίτερα σε αυτούς με ΔΑΦ. Το γεγονός ότι η χρήση της τεχνολογίας στην μαθησιακή διαδικασία αυξάνει σημαντικά το κίνητρο των μαθητών για εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία έχει αποδεχθεί ερευνητικά από πληθώρα μελετών (Granito & Chernobilsky, 2012· Kruchinina et. al., 2016).

Το κίνητρο αυτό αφορά ιδιαιτέρως και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bagon & Lepičnik Vodopivec, 2016· Housand & Housand, 2012). Μερικοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έχουν πράγματι παρατηρήσει ότι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ευκολότερα και με μεγαλύτερη προθυμία όταν στην διδασκαλία εμπλέκεται η τεχνολογία.

Ιδιαίτερα για τους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν από την εμπειρία τους κυρίως σε ειδικά σχολεία της χώρας μας ότι οι περισσότεροι από αυτούς δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον για την ενασχόλησή τους με τεχνολογικές συσκευές και είναι αρκετά εξοικειωμένοι στην χρήση τους γιατί αποτελεί βασικό μέσο ψυχαγωγίας τους στο σπίτι.

Για το ενδιαφέρον των μαθητών με ΔΑΦ απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες έχουν γίνει πολυάριθμες μελέτες. Οι μελέτες αυτές επιβεβαιώνουν την θετική επίδραση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ για διάφορες δεξιότητες κοινωνικές (Cored Bandrés, Vázquez Toledo & Liesa Orús, 2022), επικοινωνιακές (Heimann et. al., 1995), γνωστικές (Grossard et. al., 2018), καθημερινής ζωής (Staikou, Avropoulou & Karagiannidis, 2008) κ.ά.

Επιπλέον, έγινε λόγος για το σύννηθες χαρακτηριστικό των μαθητών με ΔΑΦ που σχετίζεται με τα επικοινωνιακά τους ελλείμματα (Στασινός, 2016) και υποστηρίχθηκε από κάποιους συμμετέχοντες ότι πιθανόν οι μαθητές αυτοί να βρίσκουν πιο βολική την επικοινωνία με τα τεχνολογικά μέσα (υπολογιστή-τάμπλετ) από ότι με τον εκπαιδευτικό ή τον θεραπευτή τους. Αυτό έχει να κάνει με τον τρόπο που μπορεί να συντελεστεί η μάθηση μέσω της τεχνολογίας η οποία έχει την δυνατότητα να προσομοιάσει την πραγματική ζωή με έναν τρόπο ασφαλή και σε ένα πλαίσιο οριοθετημένο (Grossard et. al., 2018).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ακούσει για το Video Modeling είτε από ενημερωτικές ημερίδες και συνέδρια είτε από συναδέλφους τους που είχαν δουλέψει. Μόνο το ένα τρίτο περίπου του δείγματος δεν είχε ενημερωθεί ποτέ σχετικά με αυτή την εκπαιδευτική μέθοδο. Παρόλα αυτά κανένας τους δεν έχει δουλέψει ποτέ στην διδασκαλία του με αυτή τη μέθοδο.

Αναφορικά με το επίπεδο δυσκολίας της μεθόδου οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι τους φαίνεται απλή η εφαρμογή του Video Modeling. Αναλογιζόμενοι τα απαραίτητα μέσα για την εφαρμογή της ανέφεραν ότι είναι τα συνηθισμένα που χρησιμοποιεί ο καθένας στην καθημερινότητά του. Αντίθετα μία μικρότερη μερίδα εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι θα δυσκολευόταν να εφαρμόσει την μέθοδο αυτή και κυρίως να δημιουργήσουν τα βίντεο. Αποδείχθηκε βέβαια ότι οι συμμετέχοντες αυτοί που βρίσκουν την μέθοδο αυτή ενδιαφέρουσα αλλά δύσκολη στην εφαρμογή της δεν έχουν πολύ καλή σχέση με την τεχνολογία.

## **2. Ποια η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες;**

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες της έρευνας δηλώσαν ότι η σχέση τους με την τεχνολογία είναι πολύ καλή. Όλοι αυτοί υπογράμμισαν πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η τεχνολογία σε όλες τις πτυχές της ζωής μας, την επικοινωνία, την ψυχαγωγία, την ενημέρωση, την εκπαίδευση, την εργασία κ.ά. Πολλοί δήλωσαν λάτρεις της

τεχνολογίας και μάλιστα υπογραμμίστηκε πόσο αναπόσπαστα κομμάτια είναι στην ζωή μας τα δύο σημαντικότερα εργαλεία το ίντερνετ και ο υπολογιστής.

Αναγνωρίζοντας βέβαια την σημασία που έχουν οι Νέες Τεχνολογίες στην ζωή μας γίνεται κατανοητό ότι δεν μπορούν να απουσιάζουν από τον τομέα της εκπαίδευσης και το σχολείο το οποίο πρέπει να έχει άμεση σύνδεση με την κοινωνία και την πραγματική ζωή (Ράπτης & Ράπτη, 2013). Μόνο με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για να γίνουν οι πολίτες του μέλλοντος.

Οι άλλοι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχέση τους με την τεχνολογία δεν είναι πολύ καλή αλλά μπορούν να κάνουν μόνο απλές εργασίες με τα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία. Έγινε φανερή η ανεπάρκεια που νιώθουν για την χρήση της τεχνολογίας και η ανασφάλεια και το άγχος που τους προκαλεί. Κάποιοι μάλιστα δήλωσαν ότι ζητούν την βοήθεια των άλλων για να διεκπεραιώσουν πιο σύνθετες δραστηριότητες.

Η αρνητική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών είναι ένα γεγονός που έχει αρχίσει να μελετάται ερευνητικά εδώ και αρκετά χρόνια. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες η αρνητική αυτή στάση μπορεί να εξηγηθεί από την ανεπάρκεια των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την δυσκολία που έχουν να αποκοπούν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος & Βαλκάνος, 2010).

Ένα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών της χώρας μας έχει βρεθεί ότι είναι η παραδοχή τους για την συμβολή της τεχνολογίας στην πετυχημένη μάθηση και η θετική τους στάση απέναντι στις σχετικές επιμορφώσεις αλλά η επιφυλακτικότητά τους απέναντι στην καθιερωμένη χρήση της στην μαθησιακή διαδικασία (Γραμμένος, Σταυρίδου & Δημητριάδης, 2002). Ο όρος για το φαινόμενο αυτό αρχικά ονομάστηκε «κομπιουτεροφοβία» και στη συνέχεια μετονομάστηκε σε «τεχνοφοβία» για να καλύψει και άλλα τεχνολογικά εργαλεία και λογισμικά πέραν του υπολογιστή (Τάσση, 2014).

### **3. Πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης ότι είναι εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες γενικότερα;**

Μελετήθηκε ακόμα και η κατοχή πιστοποιητικών επάρκειας της γνώσης χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι οχτώ από τους δέκα εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν στην κατοχή τους κάποια πιστοποίηση από δημόσιο ή ιδιωτικό

φορέα. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν πιστοποίηση επιπέδου B1 από το ΥΠΑΙΠΘ, ECDL, UNICERT και πιστοποίηση του ΠΤΔΕ.

Δεν πρέπει βέβαια να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι οι μισοί περίπου από αυτούς τους συμμετέχοντες έλαβαν τις πιστοποιήσεις τους από πέντε έως δέκα χρόνια πριν. Έκτοτε δεν έχουν πραγματοποιήσει κάποια σχετική επιμόρφωση, πέραν αυτής της σχετικής με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία έχουν αρχίσει να γίνονται προσπάθειες δημιουργίας προγραμμάτων κατάλληλα σχεδιασμένων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην χρήση των ΤΠΕ. Σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι τόσο να βελτιώσουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών στην χρήση των ΤΠΕ αλλά και στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης θετικής στάσης απέναντί τους (Τάσση, 2014).

Οι δύο συμμετέχοντες οι οποίοι δεν έχουν κάποια επίσημη πιστοποίηση των γνώσεων χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή δήλωσαν ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει σχετικές επιμορφώσεις πέραν από κάποια σχετικά μαθήματα σε προπτυχιακό επίπεδο. Και οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα που αναφέρουν ότι η σχέση τους με την τεχνολογία δεν είναι πολύ καλή και δεν είναι πολύ εξοικειωμένοι με αυτή.

#### **4. Ποιοι παράγοντες θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης στην εφαρμογή της μεθόδου video modeling στην διδασκαλία τους;**

Στο τελευταίο στάδιο της έρευνας μελετήθηκαν οι πιθανοί παράγοντες που θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης να εφαρμόσουν τη μέθοδο Video Modeling στην διδασκαλία τους. Οι πιθανοί παράγοντες που εξετάστηκαν είναι η ανάγκη για παροχή σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος στους εκπαιδευτικούς και η ανάγκη για παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού. Ο δεύτερος παράγοντας μελετήθηκε περαιτέρω με την διερεύνηση της γνώμης των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τον διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό στα σχολεία της χώρας μας.

Αναφορικά με την ανάγκη για συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με το Video Modeling την έχουν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν θετική στάση απέναντι στην τεχνολογία και δεν

έχουν ανεπτυγμένες τις δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ. Εξάλλου πρέπει να τονίσουμε ότι η βασική δυσκολία των συμμετεχόντων αυτών έγκειται στο στάδιο δημιουργίας και επεξεργασίας των βίντεο. Το άλλο μισό των ερωτηθέντων δεν βρίσκουν αναγκαία την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα. Θεωρούν ότι είναι ικανοί να εφαρμόσουν την μέθοδο με προσωπική μελέτη και ενασχόληση.

Σχετικά με τον διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό στα δημόσια σχολεία της χώρας μας η εικόνα που μεταφέρθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι απογοητευτική. Σχεδόν η πλειοψηφία του δείγματος δεν είναι ευχαριστημένοι από τις παροχές των περισσότερων σχολείων που έχουν εργαστεί. Ειδικότερα έγινε λόγος για ανεπαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, με την έννοια ότι οι υπολογιστές αλλά και οι προτζέκτορες και οι διαδραστικοί πίνακες συχνά δεν επαρκούν για όλους τους εκπαιδευτικούς και οι συνάδελφοι συχνά μοιράζονται τον εξοπλισμό. Ακόμη δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι τα τεχνολογικά εργαλεία που είναι διαθέσιμα είναι τις περισσότερες φορές παλιά με αποτέλεσμα να υπολειτουργούν. Αναφέρθηκε ότι πολύ συχνά οι υπολογιστές «κολλάνε» και δεν μπορούν να υποστηρίξουν διάφορα λογισμικά. Έγινε λόγος και για την σύνδεση στο διαδίκτυο για την οποία αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σε αρκετά σχολεία δεν είναι καλή και συχνά κάποιες τάξεις του σχολείου αδυνατούν να συνδεθούν.

Επιπρόσθετα μερικοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συχνά οι ίδιοι ή οι συνάδελφοι τους που επιθυμούν να χρησιμοποιούν συχνά τις ΤΠΕ στην διδασκαλία, τους όταν το σχολείο αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες τους, κάνουν χρήση των προσωπικών τους τεχνολογικών μέσων. Χαρακτηριστικά μάλιστα ένας εκπαιδευτικός έκανε λόγο για το «μεράκι» των εκπαιδευτικών το οποίο υποστηρίζει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος έγινε λόγος από δύο εκπαιδευτικούς για την ύπαρξη ανομοιογένειας την οποία έχουν αντιληφθεί αναφορικά με τον διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό στα διάφορα σχολεία της χώρας που έχουν εργαστεί. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι έχουν παρατηρήσει σχολεία με πλήρη εξοπλισμό και σχολεία που δεν διέθεταν ούτε τα άκρως απαραίτητα. Σχολίασαν ότι η ανομοιογένεια αυτοί εγείρει αδικίες μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Έτσι οι προϋποθέσεις οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την εφαρμογή της μεθόδου Video Modeling στα σχολεία της χώρας μας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είναι η



επιλογή για συμμετοχή σε σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα και η ύπαρξη των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων σε όλα τα σχολεία.

Η γενικότερη εικόνα για την στάση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για την μέθοδο Video Modeling είναι θετική και όλοι έδειξαν ενδιαφέρον για την εφαρμογή της στην διδασκαλία τους. Το δείγμα διαφοροποιήθηκε όμως στην άποψη τους για το επίπεδο δυσκολίας εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν θετική στάση απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες και δεν ήταν επαρκώς εξοικειωμένοι στην χρήση του θεωρούν ότι θα δυσκολεύονταν να την εφαρμόσουν.

Θα ήταν σημαντικό να υπογραμμίσουμε την σημασία υποχρεωτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της χώρας στην χρήση των ΤΠΕ προκειμένου να βελτιωθεί η στάση τους και να μειωθεί το άγχος και η ανασφάλεια που νιώθουν απέναντί τους.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε πως φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης του δείγματος παρουσιάζουν την εκφρασμένη υφιστάμενη ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο στην χρήση των ΤΠΕ προκειμένου να καταστούν επιδέξιοι χρήστες τους και να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου του σήμερα.

Η ανάγκη αυτή γίνεται έντονα φανερή από το γεγονός ότι παρόλο που αρκετοί από αυτούς γνώριζαν για την μέθοδο και είχαν θετική στάση απέναντί της, κανένας τους δεν είχε επιχειρήσει να την εφαρμόσει. Αυτό πιθανόν μας δείχνει την ανασφάλεια που έχουν οι περισσότεροι από αυτούς στον χειρισμό των ΤΠΕ και στην αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων που σχετίζονται με την τεχνολογία όπως είναι το Video Modeling.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η πιστοποίηση στις ΤΠΕ που έχουν στην κατοχή τους οι επαγγελματίες αυτοί της εκπαίδευσης δεν επαρκεί και οι περισσότεροι από αυτούς είναι απλοί "καταναλωτές" της τεχνολογίας δίχως να μπορούν να την χρησιμοποιήσουν πιο ενεργά και να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό (όπως αυτό που χρειάζεται στη μέθοδο Video Modeling) για τους μαθητές τους. Είναι άξιο αναφοράς ότι οι ίδιοι εξέφρασαν την επιθυμία τους να μπορούν να μάθουν να κάνουν περισσότερα πράγματα με τις ΤΠΕ.

Στο σημείο αυτό με βάση τα ευρήματα της έρευνας αυτής είναι αναγκαίο να διακριθούν οι ανάγκες που προκύπτουν προκειμένου να καλυφθούν στο μέλλον. Έτσι με σκοπό οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης να εξοικειωθούν ουσιαστικά με τις

ΤΠΕ και να μπορούν να αξιοποιήσουν σωστά στην διδασκαλία τους το Video Modeling και άλλες παρόμοιες μεθόδους προτείνονται οι εξής παρεμβάσεις:

- ✚ Να κατασκευαστεί εξειδικευμένο υλικό (λογισμικά, προγράμματα κ.λπ.) το οποίο να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς,
- ✚ Να γίνεται ουσιαστική και υποχρεωτική επιμόρφωση-εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση του υλικού αυτού τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο η οποία θα λαμβάνει χώρα και θα αναθεωρείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για τις εξελίξεις και να μην παραμένουν με αναχρονιστικές αντιλήψεις και να είναι διαρκώς ενημερωμένοι.
- ✚ Να καταστούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης ικανοί για την παραγωγή καινοτόμου εξατομικευμένου υλικού μέσω των ΤΠΕ προκειμένου να μπορούν να αξιοποιήσουν στην διδασκαλία τους.
- ✚ Να αυξηθούν τα κονδύλια για την χρηματοδότηση του τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία της χώρας μας για να μην αντιμετωπίζουν εμπόδια οι εκπαιδευτικοί στην χρήση των ΤΠΕ.

## Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

---

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η παρούσα εργασία μελέτησε το ζήτημα της στάσης των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης της χώρας μας απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής μέσω της ποιοτικής έρευνας. Αυτό έγινε λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχε η ερευνήτρια στην διάθεσή της. Προτείνεται μελλοντικά να μελετηθεί το ζήτημα αυτό μέσω της τριγωνοποίησης για την εξαγωγή αποτελεσμάτων μεγαλύτερης εγκυρότητας και αξιοπιστίας και συμπερασμάτων τα οποία θα μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης της χώρας μας.

Εκτός αυτού θα ήταν πολύ ενδιαφέρον οι συμμετέχοντες της έρευνας να πραγματοποιούσαν σχετική επιμόρφωση και στη συνέχεια αφού κάνουν χρήση της μεθόδου να μελετηθεί εκ νέου η στάση τους απέναντί της και η γνώμη τους για την αποτελεσματικότητά της.

## Αναφορές

---

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 34(6), 834-840
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδ.Gutenberg.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. ΙΙ*, 633-640.
- Γραμμένος, Σ., Σταυρίδου, Ε., Δημητριάδης, Σ. (2002). Το εκπαιδευτικό Λογισμικό «Το Τετράδιο της Πυκνότητας» στη Τάξη : Διαδικασίες Μάθησης και Μαθησιακά Αποτελέσματα. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.). Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου “Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση”.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. τυποθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ
- Κατσιάνα, Α., Συνοδινού, Κ. & Στριμπάκος, Ν. (2019). Οι Δεξιότητες Καθημερινής Ζωής σε Παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Παιδιά με Σύνδρομο Down και η Σχέση τους με την Ποιότητα Ζωής τους. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 11 (2), 29-34.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Στο: <http://www.adulteduc.g>  
Ανακτήθηκε στις 7/3/2022
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες μικτών μεθόδων. Η λογική του σχεδιασμού και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους. *Academia*, 12, 83-108.

- Κωτσόπουλος, Ι. Σ. (2014). Οι γονείς του παιδιού με αυτισμό. *Εγκέφαλος*, 51, 27-37.
- Μαντζούκας, Σ., 2007. Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι, και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μαστρογιάννης, Α. (2014). Ο υπολογιστής ειδικό, γνωστικό και υποστηρικτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή: Μερικές παραδειγματικές, συνηγορικές περιπτώσεις. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μπαστέα, Α. (Επιμ.), *4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014*, (309-327). doi: [10.12681/edusc.133](https://doi.org/10.12681/edusc.133)
- Μυρώνη, Β. & Μέμτσας, Δ. (2014). Η Εκπαίδευση με Serious Games. Πρακτικά Εργασιών 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, 28-30 Μαρτίου, Βόλος.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: GutenbergΤυπωθήτω
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). Μία κοινωνία για όλους: αυτόνομη διαβίωση των αναπήρων. Στο Παπαδάτος Ι., Μπαστέα Α. & Νικολόπουλος Ι. (Επιμ.), *7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα, 15-18 Ιουνίου 2017* (1632-1649).
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας* (Τόμος Α). Αθήνα: Εκδ. ΑΘΗΝΑ.
- Στασινός, Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Στο: Πρακτικά 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας «25 Χρόνια Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας» Τομ. 2<sup>ο</sup>ς (333-339), Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ Κυριακίδη
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 200-215.

- Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. Στο Παναγιωτακόπουλος Χ. Θ. (Επιμ), 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», 28-30 Απριλίου 2011 (1229-1232).
- Τσιόπελα, Δ. & Ατσόγλου, Κ. (2009). Η χρήση υπολογιστή στην εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό, 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, 24-26 Απριλίου 2009, Βόλος.
- Τσιόπελα, Δ. & Τσιμογιάννης, Α. (2017). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Βιβλιογραφική επισκόπηση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 10(1), 19-35.
- Τσιώλης, Γ. (2016). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Φραγκάκη, Μ. (2011). Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα Εναλλακτικό Μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση. 6<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 4-6 Νοεμβρίου 2011, Λουτράκι (601-614).
- Frith, U.(1999). *Αυτισμός Β΄ Έκδοση*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Harpe, F. (2003) (Μτφρ., Εισαγωγή, Επιμέλεια, Γλωσσάρι, Συμπληρωματική βιβλιογραφία, Κλίμακες Διάγνωσης και Αξιολόγησης: Δ Στασινός). *Αυτισμός: Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wing. L., (2000), Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες για τη διάγνωση. Αθήνα: ΕΕΠΑ.

### **Ξενογλώσση Βιβλιογραφία**

- Al-Khafaji, N., Al-Shaher, M., Hassan, A. & Al-Khafaji, M. (2013). M.: M-Learning Application for Autistic Children using Android Platform. In: *Future Trends in Computing and Communication*, 15-19.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author.

- Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, B. (2014). Technologies as Support Tools for Persons with Autistic Spectrum Disorder: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(8), 7767–7802. doi:10.3390/ijerph110807767
- Ayres, K. M., & Langone, J. (2007). A comparison of video modeling perspective for students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 22(2), 15–30.
- Bagon, S & . Lepičnik Vodopivec, J. (2016). Motivation for Using ICT and Pupils with Learning Difficulties. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(10), 70-75. doi:10.3991/ijet.v11i10.5786
- Balley, A., Phillips, W. & Rutter, M. (1996). Autism: Towards an integration of clinical and experimental findings. *Neuropsychologia*, 32, 627- 648. doi: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01381.x
- Becker, E. A., Watry-Christian, M., Simmons, A., & Van Eperen, A. (2016). Occupational therapy and video modeling for children with autism. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 9(3), 226–241. doi:10.1080/19411243.2016.1195603
- Bellani, M., Fornasari, L., Chittaro, L., & Brambilla, P. (2011). *Virtual reality in autism: state of the art. Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(03), 235–238. doi:10.1017/s2045796011000448
- Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders, *Council for Exceptional Children*. 73(3), 264-287. doi: 10.1177/001440290707300301
- Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., & Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 269–285. doi:10.1007/s10882-012-9270-8

- Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., & Chetouani, M. (2014). Interactive Technologies for Autistic Children: A Review. *Cognitive Computation*, 6(4), 722–740. doi:10.1007/s12559-014-9276-x
- Buggey, T., & Ogle, L. (2011). Video self-modeling. *Psychology in the Schools*, 49(1), 52–70. doi:10.1002/pits.20618
- Bullock L.M, Gable R.A, Mohr J.D. (2008). Technology-Mediated Instruction in Distance Education and Teacher Preparation in Special Education. *Teacher Education and Special Education*. 31(4), 229-242. doi:[10.1177/0888406408330644](https://doi.org/10.1177/0888406408330644)
- Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M. A., & Duches, T. A. (2013). Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28, 67–77. doi:10.1177/1088357613478829
- Canella-Mallone, H., Sigafos, J., O'Reilly, M., De la Cruz, B., Edrisinha, C. & Lancioni, G. E. (2006). Comparing Video Prompting to Video Modeling for Teaching Daily Living Skills to Six Adults with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 344-356.
- Cardon, T., & Azuma, T. (2012). Visual attending preferences in children with autism spectrum disorders: A comparison between live and video presentation modes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1061–1067. doi:10.1016/j.rasd.2012.01.007
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A Comparison of Video Modeling with In Vivo Modeling for Teaching Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537–552. doi:10.1023/a:1005635326276
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., & Smith, C. (2009). The Use of Video Modeling via a Video iPod and a System of Least Prompts to Improve Transitional Behaviors for Students with Autism Spectrum Disorders in the



General Education Classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 103–115. doi:10.1177/1098300709332346

Cook, E., H., Courchesne, R., Lord, C., Cox, N. Yan, S., Lincoln, A., Haas, R., Courchesne, E. & Leventhal, B. L. (1997). Evidence of linkage between the serotonin transporter and autistic disorder. *Molecular Psychiatry*, 2, 247-250. doi: 10.1038/sj.mp.4000266

Cored Bandrés, S., Vázquez Toledo, S., & Liesa Orús, M. (2022). Social skills, autism and technologies: An analysis of the effectiveness of this triad. *Education and Information Technologies*, 1-20.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.

De Leo, G., Gonzales, C., Battagiri, P., Leroy, G. (2011). A smart-Phone Application and a Companion Website for the Improvement of the Communication Skills of Children with Autism: Clinical Rationale, *Technical Development and Preliminary Results*. *Journal of Medical Systems* 35(4), 703–711. doi: 10.1007/s10916-009-9407-1

Dollar, C. A., Fredrick, L. D., Alberto, P. A., & Luke, J. K. (2011). Using simultaneous prompting to teach independent living and leisure skills to adults with severe intellectual disabilities, *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 189-195. doi:10.1016/j.ridd.2011.09.001

Domire, S. C., & Wolfe, P. (2014). Effects of Video Prompting Techniques on Teaching Daily Living Skills to Children With Autism Spectrum Disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(3), 211–226. doi:10.1177/1540796914555578

Dowrick, P. W., & Raeburn, J. M. (1995). Self modeling: Rapid skill training for children with physical disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7, 25–37.

- Duncan, A. W. & Bishop, S. L. (2015). Understanding the gap between cognitive abilities and daily living skills in adolescents with autism spectrum disorders with average intelligence. *Autism, 19* (1), 64-72. doi: [10.1177/1362361313510068](https://doi.org/10.1177/1362361313510068)
- Eaves, L. C., & Ho, H. H. (2007). Young Adult Outcome of Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(4), 739–747. doi:10.1007/s10803-007-0441-x
- FRA- European Union Agency for Fundamental Rights (2012). Choice and control the right to independent living. *Experiences of persons with intellectual disabilities and persons with mental health problems in nine EU Member States*, Printed in Luxembourg.
- Francis, P. M., Mellor, D., & Firth, L. (2009). Techniques and recommendations for the inclusion of users with autism in the design of assistive technologies. *Assistive Technology, 21*, 57–68.
- Freeman, K. A. (2002). Modeling. Στο H. Editors-in-Chief: Michel & S. William (Επιμ.), *Encyclopedia of Psychotherapy* (147-154). New York: Academic Press.
- Gardner, S., & Wolfe, P. (2013). Use of Video Modeling and Video Prompting Interventions for Teaching Daily Living Skills to Individuals With Autism Spectrum Disorders: A Review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*(2), 73–87. doi:10.2511/027494813807714555
- Granito, M., & Chernobilsky, E. (2012). The effect of technology on a student's motivation and knowledge retention. *NERA CONFERENCE PROCEEDINGS 2012,17*, 1-22.
- Grossard, C., Grynspan, O., Serret, S., Jouen, A.-L., Bailly, K., & Cohen, D. (2017). Serious games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Computers & Education, 113*, 195–211. doi:10.1016/j.compedu.2017.05.002

- Grossard, C., Palestra, G., Xavier, J., Chetouani, M., Grynszpan, O., & Cohen, D. (2018). ICT and autism care. *Current Opinion in Psychiatry*, 31(6), 474–483. doi:10.1097/ycp.0000000000000455
- Heimann, M., Nelson, K. E., Tjus, T., & Gillberg, C. (1995). Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(5), 459-480.
- Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 83–93. doi:10.1177/02711214060260020301
- Housand, B. C., & Housand, A. M. (2012). The role of technology in gifted students' motivation. *Psychology in the Schools*, 49(7), 706-715. doi: [10.1002/pits.21629](https://doi.org/10.1002/pits.21629)
- Jacobson, J.W. and Ackerman, L.J. (1990) Differences in adaptive functioning among people with autism or mental retardation, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20 (2), 205-219. doi: 10.1007/BF02284719
- Kartasidou, L., Agaliotis, I. & Dimitriadou, I. (2009). Educational Design and Instructional Applications for the Promotion of Self Determination in Individuals with Intellectual Disability: A Pilot Study. *International Journal of Learning*, 16 (10), 317-328
- Kathleen, M.C. & Hermansen, E. (2007). Video Modeling for Individuals with Autism: A Review of Model Types and Effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183-213.
- Ke, F., & Im, T. (2013). Virtual-Reality-Based Social Interaction Training for Children with High-Functioning Autism. *The Journal of Educational Research*, 106(6), 441–461. doi:10.1080/00220671.2013.832999
- Konstantinidis, E. I., Luneski, A., Frantzidis, C. A., Nikolaidou, M., HitoglouAntoniadou, M., & Bamidis, P. D. (2009). Information and communication technologies (ICT) for enhanced education of children with

autism spectrum disorders. *The Journal on Information Technology in Healthcare*, 7(5), 284-292.

Kruchinina, G. A., Tararina, L. I., Sokolova, E. E., Limarova, E. V., Muskhanova, I. V., Arsaliyev, S. M., ... & Tagirova, N. P. (2016). Information and communication technologies in education as a factor of students motivation. *International Review of Management and Marketing*, 6(2S), 104-109.

Lamash, L., Klinger, E., & Josman, N. (2017). *Using a virtual supermarket to promote independent functioning among adolescents with Autism Spectrum Disorder. 2017 International Conference on Virtual Rehabilitation (ICVR)*. 1-7 doi:10.1109/icvr.2017.8007467

Lang R. et al. (2014). Assistive Technology for People with Autism Spectrum Disorders. In: Lancioni G., Singh N. (eds) *Assistive Technologies for People with Diverse Abilities. Autism and Child Psychopathology Series*. Springer, New York, NY. doi:10.1007/978-1-4899-8029-8\_6

Long, T., & Johnson, M. (2000). *Rigour, reliability and validity in qualitative research. Clinical Effectiveness in Nursing*, 4(1), 30-37. doi:10.1054/cein.2000.0106

Mailick Seltzer, M. & Wyngaarden Krauss, M. (2001). Quality of Life of Adults with Mental Retardation/Developmental Disabilities Who Live with Family. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7 (2), 105-114. doi: [10.1002/mrdd.1015](https://doi.org/10.1002/mrdd.1015)

Mason, R. A., Davis, H. S., Boles, M. B., & Goodwyn, F. (2013). Efficacy of Point-of-View Video Modeling. *Remedial and Special Education*, 34(6), 333-345. doi:10.1177/0741932513486298

Meister, C., & Salls, J. (2015). Video Modeling for Teaching Daily Living Skills to Children With Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(4), 307-318. doi:10.1080/19411243.2015.1107005

- Mesibov G.B. et al. (2004) Social Skills. Στο: *The Teacch Approach to Autism Spectrum Disorders*. Springer, Boston, MA. doi: 10.1007/978-0-306-48647-0\_7
- Mintz, J., (2013). Additional key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with ASD: Evaluation of the 2<sup>nd</sup> HANDs prototype. *Computers & Education*, 63, 17-27. doi: [10.1016/j.compedu.2012.11.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.006)
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). *Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research*. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22. doi:10.1177/160940690200100202
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura’s social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1-24.
- Newschaffer, C.J., Croen, L.A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J.K., Levy, S.E., Mandell, D.S., Miller, L.A., Pinto-Martin, J., Reaven, J., Reynolds, A.M., Rice, C.E., Schendel, D., & Windham, G.C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*. 28, 235-258. doi: [10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144007](https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144007)
- Nikopoulos, C. K., Canavan, C., & Nikopoulou-Smyrni, P. (2009). Generalized effects of video modeling on establishing instructional stimulus control in children with autism: Results of a preliminary study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(4), 198-207.
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18(2), 87–108. doi:10.1002/bin.129
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34–35. doi:10.1136/eb-2015-102054
- Norman, J. M., Collins, B. C., & Schuster, J. W. (2001). Using an instructional package including video technology to teach self-help skills to elementary students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 6, 5-18.

- Ok, M. W., Haggerty, N., & Whaley, A. (2020). *Effects of Video Modeling Using an Augmented Reality iPad Application on Phonics Performance of Students Who Struggle with Reading. Reading & Writing Quarterly*, 1–16. doi:10.1080/10573569.2020.1723152
- Pennington, R. C. (2010). Computer-assisted instruction for teaching academic skills to students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 239-248.
- Ploog, B. O., Scharf, A., Nelson, D., & Brooks, P. J. (2012). Use of Computer-Assisted Technologies (CAT) to Enhance Social, Communicative, and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 301–322. doi:10.1007/s10803-012-1571-3
- Rolfe, G. (2006). *Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304–310. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x
- Schreibman, L. (1988), *Autism*, London: SAGE.
- Schulz-Zander, R., Büchter, A. & Dalmer, R. (2002). The role of ICT as a promoter of students' cooperation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (4), 438-448. doi: [10.1046/j.0266-4909.2002.002.x](https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2002.002.x)
- Shiple-Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 166-177. doi: [10.1177/10983007020040030501](https://doi.org/10.1177/10983007020040030501)
- Staikou, K., Avropoulou, S., & Karagiannidis, C. (2008). Development of educational software for teaching daily life skills to students in the spectrum of autism. In *6th ETPE Conference Proceedings* (pp. 105-108). Greek Union of Scientific Information and Communication Technologies in Education.
- Stampoltzis, A., Papatrecha, V., Polychronopoulou, S. & Mavronas, D. (2012). Developmental, familial and educational characteristics of a sample of children

with Autism Spectrum Disorder in Greece. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 6, 1297-1303. doi: [10.1016/j.rasd.2012.05.004](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.05.004)

Steinborn, M., & Knapp, T. J. (1982). Teaching an autistic child pedestrian skills. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(4), 347–351. doi:10.1016/0005-7916(82)90083-0

Tseng, R. Y., & Do, E. Y. L. (2010). Facial expression wonderland (FEW): a novel design prototype of information and computer technology (ICT) for children with autism spectrum disorder (ASD). In *Proceedings of the 1st ACM International Health Informatics Symposium*, 464-468, doi:10.1145/1882992.1883064

Van Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., & Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 195–208. doi:10.1177/1088357610380412

Vera, L., Campos, R., Herrera, G. & Romero, C. (2007). Computer graphics applications in the education process of people with learning difficulties. *Computers and Graphics* 31, 649–658.

Williams, P., Jamali H. R. & Nicholas, D. (2006). Using ICT with People with Special Education Needs: What the Literature Tells Us. *Aslib Proceedings*, 58, 330-345. doi: 10.1108/00012530610687704

Wood, L. J., Zarak, A., Robins, B., & Dautenhahn, K. (2019). *Developing Kaspar: A Humanoid Robot for Children with Autism*. *International Journal of Social Robotics*. 13, 491–508. doi:10.1007/s12369-019-00563-6

Zakari, H. M., Ma, M., & Simmons, D. (2014). *A Review of Serious Games for Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)*. *Lecture Notes in Computer Science*, 93–106. doi:10.1007/978-3-319-11623-5\_9

#### **Διαδικτυακές πηγές**

Buggey, T. (2020). Video Self-Modeling for Autism: Overcoming Common Barriers.

Ανακτήθηκε από: <https://www.medbridgeeducation.com/blog/2020/11/video-self-modeling-for-autism-overcoming-common-barriers/> στις 4/3/2022

Goodship, J. Life Skills Mastery for Students with special needs. Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA., E4691 [www.ericdigest.org](http://www.ericdigest.org)

Ανακτήθηκε 15/5/2021

Kaneen, G. (2013). Using Technology to Enhance Treatment and Increase Independence. Ανακτήθηκε από:

<https://www.cigna.com/assets/docs/behavioral-health-series/autism/2013/August%202013-Using%20Technology-Autism%20Series.pdf> στις 3/3/2022

Rudy, L.J. (2021). Assistive Technology for Autism : High and Low Tech.

Ανακτήθηκε από: <https://www.verywellhealth.com/assistive-technology-for-autism-5076159> στις 1/2/2022

Small Steps, Big Skills™ Video Game!. (χ.χ. ) Ανακτήθηκε από:

<https://www.sandbox-learning.com/Default.asp?Page=186> στις 4/3/2022

Video Modeling. (χ.χ.) Ανακτήθηκε από: <https://life-skills.middletonautism.com/background/teaching-life-skills/video-modelling/>

στις 4/3/2022



## Παραρτήματα

---

### **Παράρτημα 1 – Συναινετικό έντυπο**

Ονομάζομαι Τσιρανίδου Σοφία και στο πλαίσιο του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Προηγμένες Τεχνολογίες Πληροφορικής και Υπηρεσίες» του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών της Πολυτεχνικής Σχολής και του τμήματος Πληροφορικής της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε συνεργασία με το τμήμα Πληροφορικής της Σχολής Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών του Πανεπιστημίου Πειραιώς εκπονώ την διπλωματική μου εργασία με τίτλο **«Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής»**.

Ο βασικός στόχος της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στην εν λόγω μέθοδο παρέμβασης για την εκμάθηση τέτοιων δεξιοτήτων και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Στην έρευνα αυτή θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης με άνω των πέντε χρόνων προϋπηρεσία σε δομές ειδικής εκπαίδευσης της χώρας μας (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη) Α/βάθμιας ή Β/βάθμιας εκπαίδευσης.

Για την διεξαγωγή της έρευνας αυτής θα πραγματοποιηθεί ημι-δομημένη συνέντευξη μέσω τηλεσυνάντησης η οποία θα διαρκέσει περίπου 30 λεπτά. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα κληθείτε να απαντήσετε σε ορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Έχετε τη δυνατότητα να διατυπώσετε ερωτήσεις πριν την έναρξη αλλά και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Θα γίνει μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων για πρακτικούς λόγους και στη συνέχεια μέσω της απομαγνητοφώνησης τα λεγόμενα των συμμετεχόντων θα καταγραφούν. Έπειτα τα δεδομένα αυτά θα επεξεργαστούν και θα αναλυθούν προκειμένου να προκύψουν τα συμπεράσματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ενδέχεται να δημοσιευτούν. Σε κάθε περίπτωση θα τηρηθούν η ανωνυμία και η εχεμύθεια προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων. Εφόσον το επιθυμείτε θα μπορέσετε να ενημερωθείτε και εσείς σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η γνώμη σας είναι πολύ σημαντική γι' αυτό σας παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις με απόλυτη ειλικρίνεια. Να υπογράψετε στο παρόν έγγραφο

συναίνεσης εάν είστε σύμφωνοι με την διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω. Με την υπογραφή σας δηλώνετε ότι είστε ενήμεροι και σύμφωνοι να συμμετάσχετε στην ερευνητική διαδικασία που θα ακολουθήσει στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας.

Σας ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία σας.

Ημερομηνία

Όνοματεπώνυμο

Υπογραφή

.../.../.....

.....

### Δημογραφικά στοιχεία συμμετέχοντα

1. Πόσων ετών είστε;
2. Ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση σας; (έγγαμος, άγαμος, με ή δίχως παιδιά)
3. Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο; (ΑΕΙ, μεταπτυχιακό, διδακτορικό)
4. Πόσα χρόνια εργάζεστε στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) :

### Ερευνητικός Άξονας I – Στάση απέναντι στην μέθοδο Video Modeling

5. Ποια είναι η στάση σας απέναντι στην μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής;
6. Την έχετε εφαρμόσει ποτέ στην διδασκαλία σας;
7. Σας φάνηκε εύκολη για εφαρμογή;

### Ερευνητικός Άξονας II – Εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες

8. Ποια η σχέση σας με τις Νέες Τεχνολογίες;
9. Έχετε κάποια πιστοποίηση επάρκειας γνώσης χειρισμού Η/Υ;
10. Χρησιμοποιείτε κάποια μέθοδο που σχετίζεται με τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία σας;

### Ερευνητικός Άξονας III – Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου

11. Τι θα χρειαζόσασταν για να εφαρμόσετε την μέθοδο Video Modeling για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ σε δεξιότητες καθημερινής ζωής; (επιμόρφωση, υλικοτεχνικές υποδομές κ.λπ.)
12. Με βάση την εμπειρία σας θεωρείτε ότι τα σχολεία της χώρας μας διαθέτουν επαρκές τεχνολογικό υλικό για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου;

## Η μέθοδος Video Modeling

ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ ΣΕ  
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ  
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ



Εικόνα 9-Παρουσίαση της μεθόδου Video Modeling

### Τι είναι το Video Modeling;

- Η μέθοδος Video Modeling ή αλλιώς στα ελληνικά «Μοντελοποίηση μέσω βίντεο» είναι μία μέθοδος παρέμβασης που χρησιμοποιείται για την τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας συμπεριφοράς ή την εκμάθηση κάποιας νέας επιδιωκόμενης συμπεριφοράς (Meister & Salls, 2015).

Εικόνα 10-Τι είναι το Video Modeling;

## Ποια είναι τα απαραίτητα μέσα για την εφαρμογή της;

- Για την υλοποίηση τέτοιας παρέμβασης συνήθως απαιτείται κάποια **συσκευή λήψης βίντεο** (π.χ. κάμερα ή smartphone ή tablet) και κάποια συσκευή για την **προβολή** του (συνήθως χρησιμοποιείται φορητός υπολογιστής ή tablet).



Εικόνα 11- Απαραίτητα μέσα για την εφαρμογή της μεθόδου

## Ιστορικά Στοιχεία

- Η μέθοδος Video Modeling βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Albert Bandura η οποία υποστηρίζει ότι ο μοντελισμός έχει μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών (Bellini & Akullian, 2007). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο μάθησης αρχικά η προσοχή του μαθητή εστιάζεται στο πρότυπο και στην συμπεριφορά του και ο μαθητής μαθαίνει μιμούμενος αυτήν τη συμπεριφορά.

Εικόνα 12- Ιστορικά στοιχεία

## Βασικές οδηγίες εφαρμογής του VM



1. Ο μαθητής παρακολουθεί την επιθυμητή συμπεριφορά σε μία οθόνη (υπολογιστή ή τάμπλετ).
2. Επαναλαμβάνουμε την προβολή του βίντεο σε τακτά χρονικά διαστήματα.
3. Μετά από κάθε προβολή ο μαθητής κάνει εξάσκηση εφαρμόζοντας την ζητούμενη συμπεριφορά.
4. Εξετάζεται το επίπεδο στο οποίο έχει επιτευχθεί η μάθηση της συμπεριφοράς .
5. Στο τελευταίο στάδιο ελέγχεται αν είναι αναγκαίο να γίνεται η προβολή του βίντεο κατά περιόδους.

(Hine & Wolery, 2006)

Εικόνα 13- Βασικές οδηγίες για την εφαρμογή του Video Modeling

## Επιπλέον οδηγίες για πετυχημένη εφαρμογή του

VM 1



- Το νούμερο των επιμέρους διεργασιών στις οποίες θα χωριστεί η επιθυμητή συμπεριφορά δεν είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές αλλά εξαρτάται από το επίπεδο του καθενός ξεχωριστά.
- Η όλη διαδικασία της προβολής θα πρέπει να διαρκεί έως 30 με 40 δευτερόλεπτα προκειμένου να μην κουράσει τον μαθητή.
- Κατά τις πρώτες φορές που θα εφαρμοστεί η μέθοδος ο τόπος εφαρμογής θα πρέπει να είναι ίδιος με αυτόν που προβάλλεται στο βίντεο. Αυτό μπορεί να αλλάξει και να εφαρμοστεί σε διαφορετικά μέρη σε επόμενο στάδιο.
- Όσον αφορά τον τρόπο λήψης του βίντεο είναι αναγκαίο το υλοκείμενο που παρουσιάζει την συμπεριφορά να βιντεοσκοπηθεί με κοντινή λήψη για να γίνεται κατανοητό.

Εικόνα 14- Επιπλέον οδηγίες για την εφαρμογή του Video Modeling 1

## Επιπλέον οδηγίες για πετυχημένη εφαρμογή του VM 2

- Η εξάσκηση της συμπεριφοράς έπειτα από παρακολούθηση του βίντεο θα πρέπει να γίνεται μέσα σε 1 με 3 λεπτά για να είναι αποτελεσματική.
- Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αυτή την παρέμβαση πρέπει να κρατάει σημειώσεις για την πρόοδο του μαθητή για να μπορεί να κρίνει πότε είναι έτοιμος για να συνεχίσει σε επόμενο βίντεο. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο αν ο μαθητής επιτύχει πάνω από τρεις φορές να εφαρμόσει την επιθυμητή συμπεριφορά.
- Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής είναι αναγκαίο να ελέγχεται αν ο μαθητής είναι ικανός να εφαρμόζει τη συμπεριφορά γενικευμένα και σε άλλα πλαίσια.

Nikopoulos, Canavan & Nikopoulou-Smyrmi (2009)

Εικόνα 15- Επιπλέον οδηγίες για την εφαρμογή του Video Modeling 2

## Τύποι Video Modeling

- **video modeling** – μοντελοποίηση ενήλικου ή συνομήλικου προτύπου



Εκμάθηση πλυσίματος δοντιών

Πηγή: [www.cigma.com](http://www.cigma.com)

Εικόνα 16- Video Modeling

## Τύποι Video Modeling

- **video self-modeling** - το άτομο παρακολουθεί βίντεο στο οποίο το ίδιο εφαρμόζει την επιθυμητή συμπεριφορά και στη συνέχεια του δίνεται η ευκαιρία να εξασκηθεί.



Video Self-Modeling

Πηγή: <https://www.medbridgeeducation.com/>

Εικόνα 17- Video self-modeling

## Τύποι Video Modeling

- **point-of-view video modeling** - είναι ορατά μόνο τα χέρια του υποκειμένου που βιντεοσκοπείται και ο χρήστης είναι σαν να βλέπει τα χέρια του να εκτελούν την ενέργεια (Kathleen & Hermansen, 2007).



POV-modeling

Πηγή: [www.cigma.com](http://www.cigma.com)

Εικόνα 18- POV video modeling



## Τύποι Video Modeling

- **video prompting** - Μοιάζει αρκετά με το video-modeling. Η διαφορά της έγκειται στο γεγονός ότι στη μέθοδο αυτή η διδασκαλία γίνεται βήμα-βήμα, γίνεται δηλαδή ανάλυση έργου (Canella-Mallone et. al., 2006). Η διδασκαλία χωρίζεται σε 10 βήματα για το κάθε βήμα ο μαθητής παρακολουθεί ένα βίντεο και μετά καλείται να εφαρμόσει την επιθυμητή συμπεριφορά.



Πλύσιμο χεριών

Πηγή: [life-skills.middletownautism.com](http://life-skills.middletownautism.com)

Πηγή: <https://www.sandbox-learning.com/>

Εικόνα 19- Video prompting

## Video Modeling και ΔΑΦ

- Έχει αποδειχθεί ότι το Video Modeling αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης για την διδασκαλία, τη βελτίωση και τη διατήρηση των παρακάτω δεξιοτήτων σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού:
- **μίμηση και παιχνίδι** (Hine & Wolery, 2006),
- **δεξιότητες καθημερινής ζωής** όπως είναι το πέταγμα των σκουπιδιών (Ayres & Langone, 2007), το δίπλωμα των ρούχων και η προετοιμασία απλών γευμάτων (Van Laarhoven, Kraus, Karpman, Nizzi & Valentino, 2010), στρώσιμο τραπεζιού, στίψιμο χυμού, αποστολή αλληλογραφίας (Shipley-Benamou, Lutzker & Taubman, 2002),
- **δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών** (Burton, Anderson, Prater & Duches, 2013 • Ok, Haggerty & Whaley, 2020),
- **επαγγελματικές δεξιότητες** (Bereznak, Ayres, Mechling & Alexander, 2012) και
- **κοινωνικές δεξιότητες** (Nikopoulos & Keenan, 2003).

Εικόνα 20- Video modeling και ΔΑΦ

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ayres, K. M., & Langone, J. (2007). A comparison of video modeling perspective for students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 22(2), 15–30.

Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders, *Council for Exceptional Children*. 73(3), 264-287. doi: 10.1177/001440290707300301

Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., & Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 269–285. doi:10.1007/s10882-012-9270-8

Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M. A., & Duches, T. A. (2013). Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28, 67–77. doi:10.1177/1088357613478829

Canella-Mallone, H., Sigafos, J., O'Reilly, M., De la Cruz, B., Edrisinha, C. & Lancioni, G. E. (2006). Comparing Video Prompting to Video Modeling for Teaching Daily Living Skills to Six Adults with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 344-356.

Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 83–93. doi:10.1177/02711214060260020301

Εικόνα 21- Βιβλιογραφικές Αναφορές 1

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Kathleen, M.C. & Hermansen, E. (2007). Video Modeling for Individuals with Autism: A Review of Model Types and Effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183-213.

Meister, C., & Salls, J. (2015). Video Modeling for Teaching Daily Living Skills to Children With Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(4), 307–318. doi:10.1080/19411243.2015.1107005

Nikopoulos, C. K., Canavan, C., & Nikopoulou-Smyrni, P. (2009). Generalized effects of video modeling on establishing instructional stimulus control in children with autism: Results of a preliminary study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(4), 198-207.

Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18(2), 87–108. doi:10.1002/bin.129

Ok, M. W., Haggerty, N., & Whaley, A. (2020). Effects of Video Modeling Using an Augmented Reality iPad Application on Phonics Performance of Students Who Struggle with Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 1–16. doi:10.1080/10573569.2020.1723152

Shiple, Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 166-177. doi: 10.1177/1098300702004030501

Van Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., & Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 195–208. doi:10.1177/1088357610380412

Εικόνα 22- Βιβλιογραφικές Αναφορές 2



Εικόνα 23- Τέλος