



Co-funded by  
the European Union

Project Number: 2021-1-IT01-KA220-VET-000034736

Φεβρουάριος 2023

# Μοντέλο InTeaM4IEd Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων

Αποτέλεσμα 1<sup>ο</sup>



## Πίνακας περιεχομένων

1. Εισαγωγή.....	3
2. Μεθοδολογία.....	6
2.1. Γιατί αυτό το Μοντέλο.....	6
2.2. Αποτελέσματα έρευνας: Συνεντεύξεις για τον ορισμό των αναδυόμενων δεξιοτήτων ανά κλάδο σε εθνικό επίπεδο.....	11
2.3. Χαρτογράφηση δεξιοτήτων ανά τομέα.....	12
3. Ατομικό πρόγραμμα για την συλλογή δεδομένων για το πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	13
4. Ορισμός πραγματικών σεναρίων στον κλάδο της φιλοξενίας και συστάσεις.....	15
5. Προτάσεις και Συμβουλές.....	23
6. Συμπεράσματα.....	24
Παράρτημα.....	25
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	25

## 1. Εισαγωγή

Ένα από τα κύρια ζητήματα που επισημαίνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι η προώθηση της χωρίς αποκλεισμούς και ίσης πρόσβασης εκπαίδευση ενώ παράλληλα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην διευκόλυνση της ένταξης των ευάλωτων μαθητών και ως εκ τούτου στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης παραμένει ο βασικός παράγοντας φτώχειας και αποκλεισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Επιπλέον, η υποστήριξη της κοινωνικής ένταξης των νέων με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα των μαθητών που επηρεάζονται από την Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ), εντάσσεται στις βασικές ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές των χωρών της κοινοπραξίας.

Το παρακάτω κείμενο «Μοντέλο InTeam4IEd Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων στον κλάδο Φιλοξενίας» έχει αναπτυχθεί από την Κοινοπραξία InTeam4IEd η οποία αποτελείται από μια ομάδα 6 εταίρων από 5 ευρωπαϊκές χώρες (Ιταλία, Ισπανία, Ελλάδα, Πορτογαλία και Ολλανδία) στο πλαίσιο του έργου «Καινοτόμες Διδακτικές Μεθοδολογίες σε Σχολεία Φιλοξενίας για Προσβάσιμη Εκπαίδευση» (τίτλος από μετάφραση του αγγλικού “Innovative Teaching Methodologies in Hospitality Schools for Inclusive Education”), το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Πρόγραμμα Erasmus και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το έργο ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2022 και θα διαρκέσει συνολικά 30 μήνες.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους δασκάλους, εκπαιδευτές, εκπαιδευτικούς αλλά και εργοδότες του κλάδου της φιλοξενίας να μάθουν πώς να διαχειρίζονται αναπτυξιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μαθητές με ΔΦΑ, καθοδηγώντας τους μέσω μιας βήμα προς βήμα προσέγγισης προσαρμοσμένης στις μαθησιακές απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά τους με στόχο την ενίσχυση εκείνων των δεξιοτήτων οι οποίες διευκολύνουν την ένταξή τους εντός και εκτός του σχολικού συστήματος, με αποτέλεσμα να γίνουν ικανοί επαγγελματίες που θα απασχοληθούν στον κλάδο της φιλοξενίας.

Το μοντέλο αποτελείται από έξι ενότητες, ως εξής:

1. Εισαγωγή
2. Μεθοδολογία
  - a. Γιατί αυτό το Μοντέλο

- i. MBE και ΜΒΠ θεωρίες και προσεγγίσεις
  - b. Αποτελέσματα έρευνας: Συνεντεύξεις για τον προσδιορισμό αναδυόμενων δεξιοτήτων ανά κλάδο σε εθνικό επίπεδο
  - c. Χαρτογράφηση δεξιοτήτων/κλάδο
    - i. Προς διδασκαλία/κατάκτηση
3. Ατομικό πρόγραμμα για την συλλογή δεδομένων για το πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης
4. Ορισμός πραγματικών σεναρίων στον τομέα της φιλοξενίας και συστάσεις
5. Προτάσεις και Συμβουλές
6. Συμπεράσματα
7. Παραρτήματα
8. Αναφορές

Όλα τα παραπάνω απαιτούν την εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων που αναπτύσσουν βοηθητικές στρατηγικές, προϋπόθεση για τη συμμετοχή ατόμων με ΔΑΦ στην κοινωνία καθώς και την δυνατότητα για περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης.

Οι μαθητές με ΔΦΑ συχνά αποτελούν πρόκληση για δασκάλους και εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να κατανοήσουν καλύτερα την Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ) και πώς αυτή επηρεάζει τη μάθηση, καθώς και να εφαρμόσουν τις πιο κατάλληλες μεθόδους προκειμένου να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες απαραίτητες για την αγορά εργασίας, και συγκεκριμένα για τον κλάδο υπηρεσιών φιλοξενίας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η κοινοπραξία InTeam4IEd εντόπισε και ανέλυσε τα κύρια εμπόδια που συχνά συναντούν τόσο οι μαθητές με ΔΑΦ κατά την διαδικασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισής τους στον κλάδο της φιλοξενίας όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, η ενότητα 1 περιλαμβάνει μια σύντομη επεξήγηση του πρώτου αποτελέσματος του έργου (δηλαδή του παρόντος Μοντέλου) καθώς επίσης περιγράφεται και το ευρωπαϊκό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται. Η ενότητα 2 επεξηγεί τις κύριες ανάγκες που οδήγησαν στη σχεδίαση του Μοντέλου και παρέχει προτάσεις προς τους βασικούς χρήστες του οι οποίοι παράλληλα θα μπορούσαν να συμβάλουν στην περαιτέρω αξιοποίησή του. Ταυτόχρονα, οι αναγνώστες μπορούν να βρουν σύντομες αναφορές για τις δύο μεθοδολογίες εκπαιδευτικής προσέγγισης στις οποίες βασίστηκε το Μοντέλο - δηλ. Μάθηση βάσει Έρευνας (Inquiry-Based Learning – IBL) και Μάθηση βάσει επίλυσης προβλημάτων (Problem-Based Learning – PBL). Επιπλέον,

παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα της έρευνας που διεξάχθηκε σε εθνικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αξιοποιήθηκαν από τους εταίρους προκειμένου να εντοπίσουν και, στην συνέχεια, να περιγράψουν τις 15 πιο σχετικές αναδυόμενες δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται στον τομέα της φιλοξενίας και απευθύνονται κυρίως σε φοιτητές με ΔΦΑ. Η ενότητα 3 περιλαμβάνει την προτεινόμενη φόρμα ώστε οι εκπαιδευτικοί να συλλέγουν δεδομένα σχετικά με δραστηριότητες κατάρτισης/πρακτικής άσκησης/απασχόλησης και, βάσει της ανάλυσης του προφίλ τού κάθε εκπαιδευόμενου με ΔΦΑ να προετοιμάζουν ένα ατομικό πρόγραμμα. Στην ενότητα 4 περιγράφονται έξι πραγματικά σενάρια προκειμένου να αποτυπωθούν ορισμένα πιθανά εμπόδια ή προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της καθημερινής πρακτικής των εργαζομένων/εκπαιδευόμενων στον τομέα της φιλοξενίας με σκοπό να έχουν κάποια θεωρητική και πρακτική καθοδήγηση για το πώς να τις διαχειριστούν. Στην ενότητα 5 καταγράφονται προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς. Στην ενότητα 6 («Συμπεράσματα»), συνοψίζονται όσα έχουν τεκμηριωθεί και παρέχονται στοιχεία για τα συγκεκριμένα πεδία τα οποία στοχεύουν να διευκολύνουν στον διαμοιρασμό καθηκόντων στο πλαίσιο ανάπτυξης των δύο επόμενων Αποτελεσμάτων του έργου: PR2 – Ε.Υ.Ε.Μ.Ε. - Ευέλικτη και Υβριδική Εκπαιδευτική Μεθοδολογία και Εργαλεία και PR3 - Εφαρμογή InTeaM4IEd.

Τέλος, τα παραρτήματα στην ενότητα 7 συνοψίζουν τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που οδήγησαν στον ορισμό του Μοντέλου (PR1-A1 Συλλογή αποδεικτικών στοιχείων για τις αναδυόμενες δεξιότητες και ικανότητες και PR1-A2 Χαρτογράφηση Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων). Στην ενότητα 8 παρέχεται λίστα με τις βασικές βιβλιογραφικές αναφορές.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Γιατί αυτό το Μοντέλο

Όταν η διδασκαλία και οι αξιολογήσεις των φυσικών επιστημών βασίζονται στην ανάγνωση και τη γραφή, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συχνά δεν έχουν την ίδια επιτυχία με τους συνομηλίκους τους. Αυτή η τάση είναι εμφανής στις έρευνες των σχολικών τάξεων και τις αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας. Οι Donahoe και Zigmond (Donahoe & Zigmond, 1988), για παράδειγμα, διαπίστωσαν ότι όταν η διδασκαλία και η αξιολόγηση των φυσικών επιστημών ήταν συμβατικές, οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές ανάγκες ήταν πιθανότερο να λάβουν βαθμό Δ ή χαμηλότερο. Στην πολιτεία της Νέας Υόρκης, στα πλαίσια ενός προγράμματος αξιολόγησης στις φυσικές επιστήμες, το 69% έως 75% των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες πέρασε το τεστ, ενώ ούτε το 50% των μαθητών με ειδικές ανάγκες ολοκλήρωσαν με επιτυχία (Cawley & Parmar, 2001). Μια πιο προσεκτική ματιά σε αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας αποκαλύπτει μια άλλη προβληματική τάση: Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι πιθανό να λαμβάνουν ακόμη χαμηλότερη βαθμολογία στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά από ό,τι στην ανάγνωση, το λεξιλόγιο και τη γραφή (Harnisch & Wilkinson, 1989). Ως αποτέλεσμα, η **παραδοσιακή διδασκαλία δύναται να περιορίσει την επιτυχία των μαθητών με ειδικές ανάγκες** στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία, ειδικότερα σε μαθητές οι οποίοι π.χ. **έχουν διαγνωστεί με Κοινωνικές, Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΚΣΣΔ) ή Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ).**

Η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ), είναι μια δια βίου αναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης (επαφής), επικοινωνίας και δυσκολιών στη συμπεριφορά (Dillenburger et al. 2015). Πρόκειται για διαταραχή φάσματος, που σημαίνει ότι είναι περίπλοκη και η επίδραση της στους ανθρώπους ποικίλλει σε διαφορετικούς βαθμούς. Γενικά, θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως μια τριάδα παραμέτρων: κοινωνική επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική φαντασία (Cashin & Barker, 2009, Autism, H.F., 2011).

Το έργο InTeaM4IEd στοχεύει στο να βοηθήσει τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές με ΔΦΑ στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσής τους καθώς και να τους υποστηρίξει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και έξω από αυτόν, στον κλάδο της φιλοξενίας.

Στόχος είναι να αναπτυχθεί μια πρωτοποριακή Ευέλικτη και Υβριδική Εκπαιδευτική Μεθοδολογία και Εργαλεία (E.Y.E.M.E), η εφαρμογή των οποίων θα υποστηρίζεται από εκπαιδευτική εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης (AI-driven chatbot), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες που εντόπισαν μέσω δομημένων συνεντεύξεων με ειδικούς του κλάδου (χαρτογράφηση δεξιοτήτων).

Η ανάλυση αναγκών η οποία διεξήχθη από τους εταίρους κατά την σύλληψη και την προετοιμασία της εφαρμογής του έργου, κατέδειξε ότι ο αριθμός των πρώην επαγγελματιών φιλοξενίας που επικεντρώνονται σε άλλους κλάδους αναζητώντας μια πιο σταθερή δουλειά είναι υψηλός και ότι ο κλάδος της φιλοξενίας αντιμετωπίζει δυσκολία να βρει υπαλλήλους εξοπλισμένους με τα κατάλληλα προσόντα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το πρώτο αποτέλεσμα του έργου (PR1) προβλέπει την ανάπτυξη ενός **ολοκληρωμένου Μοντέλου Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων**

που στοχεύει κυρίως στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΦΑ ως μελλοντικό εργατικό δυναμικό στον κλάδο του τουρισμού/φιλοξενίας (ξενοδοχεία).

Ένα τέτοιο μοντέλο θα αξιοποιηθεί από δάσκαλους, εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και θα ωφελήσει τους μαθητές Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδιαίτερα εκείνους με ΔΦΑ, οι οποίοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με του υπόλοιπους, διευκολύνοντας την δημιουργία νέων μορφών εργασίας και ενισχύοντας τις διασυνοριακές ευκαιρίες.

Το μοντέλο αποτελεί την αφετηρία για την ανάπτυξη των βασικών αποτελεσμάτων του έργου καθώς και:

- Την ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών με ΔΦΑ, της απασχολησιμότητας και της ένταξής τους στην αγορά εργασίας.
- Την προώθηση της συλλογής ερευνητικών δεδομένων πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το σύνολο απαιτούμενων δεξιοτήτων στον κλάδο της φιλοξενίας, τα οποία θα συνδυαστούν με την Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανόμενων μαθητών με ΔΑΦ.
- Την έμφαση στη διαφάνεια και την αναγνώριση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτήθηκαν κατά την υλοποίηση του έργου.

Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός του Μοντέλου InTeaM4IEd είναι να δώσει την δυνατότητα στους τελικούς χρήστες να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν τις 15 επιλεγμένες δεξιότητες και ικανότητες, παρέχοντας όχι μόνο έναν πλήρη ορισμό κάθε δεξιότητας και ικανότητας, αλλά **εστιάζοντας παράλληλα στην Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού** συνοδεύοντας κάθε δεξιότητα και ικανότητα με συγκεκριμένα σενάρια καταστάσεων που συνήθως βιώνουν μαθητές με ΔΑΦ σε ξενοδοχειακές σχολές και στον κλάδο γενικότερα.

Με βάση τους στόχους του έργου, προσδιορίστηκαν δύο μεθοδολογίες προσέγγισης της εκπαίδευσης, η **Μάθηση Βάσει Έρευνας (ΜΒΕ)** και η **Μάθηση Μέσω Επίλυσης Προβλημάτων (ΜΒΠ)** οι οποίες περιγράφονται παρακάτω. Η προσέγγιση ΜΒΠ η οποία χρησιμοποιεί εμπειρίες από την πραγματική ζωή και κοινωνικές καταστάσεις ως οχήματα για την διερεύνηση, την απόκτηση και την εφαρμογή δεξιοτήτων, αναγνωρίστηκε, στην συνέχεια, ως πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη του δεύτερου μέρους του Μοντέλου InTeaM4IEd. Υπό αυτήν την έννοια, το δεύτερο τμήμα εστιάζει στην ανάπτυξη **6 πραγματικών σεναρίων** τα οποία είναι χρήσιμα για τον προσδιορισμό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που πρέπει να «αντιμετωπιστεί» και να «λυθεί» μέσω της απόκτησης, ανάπτυξης και εφαρμογής δεξιοτήτων.

### ΜΒΕ και ΜΒΠ: Θεωρίες και προσεγγίσεις

Μέχρι την δεκαετία του 1950, οι περισσότερες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης βασίζονταν σε ασκήσεις στις οποίες, εάν η πληροφορία επαναλαμβάνονταν αρκετά συχνά, οι μαθητές θα την μάθαιναν απομνημονεύοντας. Οι εξελίξεις στη γνωστική ψυχολογία βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι η διδασκαλία δεν αφορά μόνο στην επικοινωνία πληροφορίας ή μηχανικών δεξιοτήτων αλλά ότι αποτελεί μια διαδικασία κατανόησης του κόσμου (National Research Council, 2000; Borich, 2011; Linn et al. , 1996· Westwood, 2008). Η τάση των εκπαιδευτικών μεθόδων στην συνέχεια μετατράπηκε στον εποικοδομισμό ή κονστρουκτιβισμό, σύμφωνα με

τον οποίο, η μάθηση προκύπτει από την ενεργητική κατασκευή της από τους μαθητές. Δύο από τις πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις είναι: **Μάθηση Βάσει Έρευνα (MBE) και Μάθηση Βάσει Επίλυσης Προβλημάτων (ΜΒΠ)**.

Και οι δύο προσεγγίσεις επηρεάζονται από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού του Piaget, μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση η οποία αφορά στην ενεργή και αυθεντική μάθηση σε πραγματικές συνθήκες, έρευνα, προσωπικές εμπειρίες και συνεργασία, αν και υφίστανται κάποιες διαφορές μεταξύ τους.

Η Μάθηση Βάσει Έρευνας (MBE) είναι μια μέθοδος στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αποκτώντας γνώση για ένα θέμα ή τομέα μέσω της διεξαγωγής ερευνών (διερεύνηση) οι οποίες ακολουθούν πιο χαλαρά (όχι τόσο αυστηρά) τα στάδια της επιστημονικής μεθόδου. Όλα ξεκινούν από μια ερώτηση. Μια ουσιαστική ερώτηση δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να προσδιορίσουν το αντικείμενο του προγράμματος, να πυροδοτήσουν την περιέργεια των μαθητών και να τους εξωθήσουν σε μια ανοιχτή συζήτηση σχετικά με το θέμα. Δηλαδή, οι μαθητές **διερευνούν (πραγματοποιούν έρευνα) ένα θέμα** προκειμένου να ενδιαφερθούν γι' αυτό. **Διατυπώνουν διερευνητικές ερωτήσεις και υποθέσεις, σχεδιάζουν και διεξάγουν πειράματα, εξάγουν συμπεράσματα** από την συλλογή δεδομένων, **παρουσιάζουν και κοινοποιούν τα ευρήματά τους** σε τρίτους και **συμμετέχουν σε στοχαστικές δραστηριότητες** (Lazonder & Harmsen, 2016; Pedaste et al., 2015). Καθώς η ανταλλαγή και η συζήτηση των ευρημάτων με τρίτους θεωρείται ζωτικής σημασίας για την εμπάθυνση της εννοιολογικής κατανόησης, σχεδόν όλες οι προσεγγίσεις μάθησης που βασίζονται στην έρευνα **υλοποιούνται σε μικρές ομάδες εργασίας** (Dobber et al., 2017).

Διεξάγοντας έρευνες και ακολουθώντας παρόμοιες μεθόδους και πρακτικές, όπως οι επαγγελματίες επιστήμονες, οι μαθητές αποκτούν όχι μόνο βασικές γνώσεις και δεξιότητες για το θέμα, αλλά **αναπτύσσουν επίσης τις λεγόμενες «δεξιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα»** (π.χ. δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας, σύνθετες δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικές δεξιότητες, τεχνολογικές δεξιότητες καθώς και αυτοδιαχείριση και ανάπτυξη). Αυτές οι δεξιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα θεωρούνται σημαντικές προκειμένου να **προετοιμάσουν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία** (NRC, 2012; SLO, 2016). Η MBE προτείνεται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο ως μέθοδος αποτελεσματική για την επίτευξη μαθησιακών στόχων σχετικών με την γνώση, τις δεξιότητες και την συμπεριφορά (στάση) σε διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς για μαθητές όλων των τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης (Freeman, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt, et al., 2014· Henderson, Beach, & Finkelstein, 2011· Inspectorate of Education, 2017· Olson & Riordan, 2012· Verkenningsscommissie W&T, 2013).

Οι αξιολογήσεις και οι μετα-αναλύσεις έχουν πράγματι καταδείξει ότι, υπό ορισμένες συνθήκες, η MBE είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την επίτευξη μαθησιακών στόχων σε διάφορους τομείς, όπως οι γνώσεις και οι δεξιότητες (π.χ., Alfieri et al., 2011; Furtak, Seidel, Iverson, & Briggs, 2012, Minner, Levy, & Century, 2010). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των μαθητών φαίνεται να εξαρτάται από την συνεπή καθοδήγηση και την υποβοήθηση εκ μέρους του δασκάλου (π.χ., Alfieri et al., 2011; Furtak et al., 2012; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). Συγκεκριμένα, η μη



καθοδηγούμενη ή μη υποβοηθούμενη MBE φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματική από την απλή καθοδήγηση (Alfieri et al., 2011; Kirschner et al., 2006). Αντίθετα, έχει αποδειχθεί ότι, όταν παρέχεται στους μαθητές **επαρκής καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της MBE**, αυτοί μαθαίνουν περισσότερα από εκείνους οι οποίοι διδάσκονται το ίδιο περιεχόμενο με απλή καθοδήγηση (Alfieri et al., 2011; Furtak et al., 2012; Lazonder & Harmsen, 2016). Ο ρόλος του δασκάλου στην ενεργή καθοδήγηση των μαθητών, επομένως, θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός στις MBE δραστηριότητες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της MBE και την σημασία της καθοδήγησης εκ μέρους των δασκάλων δεν είναι απαραίτητα γενικεύσιμα σε συγκεκριμένους πληθυσμούς μαθητών, όπως **μαθητές με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ)**. Οι μαθητές με ΔΦΑ μοιράζονται χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τις μαθητικές τους επιδόσεις, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων. Παραδείγματα αυτών των χαρακτηριστικών περιλαμβάνουν την μειωμένη δυνατότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς (Furlong, Morrison, & Jimerson, 2004; Gresham & Kern, 2004; Landrum, 2011), προβλήματα στην εκτελεστική λειτουργία, τον έλεγχο της προσοχής και της μνήμης (Diamond, 2013; VandenBroucke, Weeda, Lee, Baeyens, Westfall, Figner et al., 2018), αλλά και δυσκολίες στην δημιουργία και διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων με το σχολικό προσωπικό και τους συνομηλίκους (Furlong et al., 2004; Gresham & Kern, 2004). Δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΑΦ είναι αμφίβολο εάν η MBE είναι η κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση γι' αυτούς στην επίτευξη διάφορων μαθησιακών στόχων σχετικών με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές ή/και εάν πρέπει να γίνουν συγκεκριμένες προσαρμογές στη MBE.

Η MBE μπορεί να είναι μια ιδιαίτερα κατάλληλη μέθοδος για μαθητές με ΔΑΦ, αποτελώντας κινητήρια δύναμη για τους μαθητές λόγω της έμφασης που δίνει στην ενεργό συμμετοχή τους και της αξιοποίησης πρακτικών εμπειριών (Kern, Bambara, & Fogt, 2002). Οι παραδοσιακές μέθοδοι απαιτούν από τους μαθητές ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (Parmar, Duluca, & Janczak, 1994) και οδηγούν σε απογοήτευση, απομάκρυνση και ορισμένες φορές ακόμη και σε προβληματική συμπεριφορά. Οι πρακτικές εμπειρίες και η δυνατότητα συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της MBE ικανοποιούν την ανάγκη των μαθητών με ΔΑΦ να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση (Scruggs & Mastropieri, 2007), με αποτέλεσμα μεγαλύτερη προσοχή και πιο κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη (Lane, 2004 Van der Worp-van der Kamp, Pijl, Bijstra, & Van den Bosch, 2014). Ως εκ τούτου, μπορεί επίσης να υποστηριχθεί ότι η **MBE παρέχει την δυνατότητα βελτίωσης της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας των μαθητών με ΔΑΦ**.

Από την άλλη πλευρά, η Μάθηση Βάσει Επίλυσης Προβλημάτων (ΜΒΠ), αν και προσομοιάζει με την MBE, δεν είναι η ίδια. Η κύρια αρχή της ΜΒΠ βασίζεται στην βελτιστοποίηση της μαθητικής διαδικασίας μέσω έρευνας, επεξήγησης και επίλυσης προβλημάτων, **ξεκινώντας από πραγματικά και ουσιαστικά θέματα προς διερεύνηση**. Επομένως, η ΜΒΠ είναι η τέχνη της επίλυσης προβλημάτων. Η ΜΒΠ προσκαλεί τους

μαθητές να **επιλύσουν ένα αυθεντικό πραγματικό πρόβλημα** μέσω έρευνας. Ενθαρρύνει τους μαθητές να βιώσουν μια μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία διερευνούν, δοκιμάζουν, ανακαλύπτουν και επαναλαμβάνουν όποτε είναι απαραίτητο προκειμένου να καταλήξουν σε μια βιώσιμη λύση.

Τα προβλήματα που εξετάζει η ΜΒΠ πρέπει να μην είναι αυστηρώς δομημένα και να επιτρέπουν την ελεύθερη έρευνα (Savery, 2006). Ως εκ τούτου, η ΜΒΠ ξεκινά ως μάθηση η οποία βασίζεται στην έρευνα αλλά την υπερβαίνει. Ο εκπαιδευτής ρωτά συνεχώς, "Γιατί;" "Τι εννοείς;" «Πώς ξέρεις ότι είναι αλήθεια;» προκειμένου να μοντελοποιήσει την σκέψη θέτοντας ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν σε βαθύτερο επίπεδο τις γνώσεις των μαθητών (Savery et al., 2001). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του συντονιστή και του προπονητή παρά του αρχηγού. Επιπλέον, είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του πραγματικού προβλήματος, διότι μόνο ένα πραγματικό πρόβλημα δημιουργεί την ανάγκη να το γνωρίσουμε. Επίσης, η ΜΒΠ απαιτεί από τους μαθητές να εξετάσουν μια πληθώρα από παραμέτρους και τομείς.

Η ΜΒΠ βασίζεται σε προαπαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις προκειμένου οι μαθητές να είναι αποτελεσματικοί στην εφαρμογή της. Στα αρχικά στάδια, κατά τον εντοπισμό του προβλήματος, οι δεξιότητες παρατήρησης έχουν υψηλή προτεραιότητα (Barrows και Tamblyn, 1980· Mills and Treagust, 2003). Η ΜΒΠ απαιτεί από τους μαθητές να κατέχουν δεξιότητες επιστημονικής παιδείας, να διερευνούν σε βάθος, να δοκιμάζουν ιδέες και επιστημονικές διεργασίες, καθώς και να έχουν αναπτύξει δεξιότητες, όπως η ομαδική εργασία και η γνώση της χρήσης μεταβλητών για την επίλυση προβλημάτων.

Η ΜΒΠ μπορεί να θέτει διάφορους σημαντικούς στόχους για τους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης από τους Dochy et al. (Dochy, 2003), δεν υπάρχουν μελέτες που να εντοπίζουν σημαντική αρνητική επίδραση της ΜΒΠ στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών. Η ΜΒΠ θέτει προκλήσεις, παρέχει κίνητρα και είναι ευχάριστη (Norman and Schmidt, 2000). Αυτό το σημαντικό συμπέρασμα προέρχεται από την εξεύρεση λύσης, με δεδομένο ότι η λύση είναι αποδεκτή, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν εγγενή κίνητρα για μάθηση. Η διαδικασία ΜΒΠ μπορεί να δημιουργήσει μια διευρυμένη και ευέλικτη βάση γνώσεων. Η **ΜΒΠ συντελεί, επίσης, στην επιτυχή ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και αυτό-κατευθυνόμενης δια βίου μάθησης**. Αποσκοπεί στην επίτευξη αποτελεσματικότητας υψηλότερου επιπέδου εντοπίζοντας και παρέχοντας στους μαθητές εκ των προτέρων όλα τα βήματα που απαιτούνται για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος (Borich, 2011).

Οι **μαθητές με ειδικές ανάγκες (δυνατότητες)** οι οποίες επηρεάζουν τις κοινωνικές ή επικοινωνιακές τους δεξιότητες πιθανότατα θα δυσκολευτούν με τη μάθηση βάσει έργου κατά τρόπο που δεν συμβαίνει με τους συμμαθητές τους. Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν συνήθως δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και κοινωνική αλληλεπίδραση και συχνά βιώνουν τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους ως μια δύσκολη, αγχωτική εμπειρία. Ωστόσο δεδομένης της έντονης υποστήριξης των δασκάλων, οι νευροαποκλίνοντες μαθητές είναι σε θέση να συμμετέχουν και ακόμη και να ακμάζουν μέσα από ασκήσεις συλλογικής μάθησης. Η ΜΒΠ αποτελεί μια

δυναμική προσέγγιση για μαθητές με ειδικές ανάγκες καθώς τους προετοιμάζει για το πανεπιστήμιο, την καριέρα και τη ζωή.

Σύμφωνα με τον Kaltman (Kaltman, 2009) στις προσπάθειες παροχής στους μαθητές καλύτερης ανάπτυξης από την πρώιμη παιδική ηλικία, υπάρχει η ανάγκη να συμπεριληφθούν δυνατότητες όσο αφορά συγκεκριμένα, πρακτικά θέματα μάθησης. Οι μελετητές και οι ψυχολόγοι συμφωνούν ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και μπορούν να μεγιστοποιήσουν τις πρακτικές μαθησιακές εμπειρίες. Σύμφωνα και με το παραπάνω η **ΜΒΠ προσέγγιση** καθιστά δυνατή μέσω της συμμετοχής και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, την επίτευξη αποτελεσματικότητας για τους αυτιστικούς μαθητές όσον αφορά τη **συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες** και την **βελτίωση των δεξιοτήτων ακρόασης, δημιουργικότητας, επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας**.

## 2.2. Αποτελέσματα έρευνας: Συνεντεύξεις για τον ορισμό των αναδυόμενων δεξιοτήτων ανά κλάδο σε εθνικό επίπεδο

Προκειμένου να συλλέξουν στοιχεία σχετικά με τις νέες αναδυόμενες δεξιότητες και ικανότητες στον τομέα της φιλοξενίας μέσω επιτόπιας έρευνας, **οι Εταίροι έκαναν 20 ημιδομημένες συνεντεύξεις (4 ανά εταίρο) με ενδιαφερόμενους σε εθνικό επίπεδο**, τους λεγόμενους «βασικούς παίκτες». Αυτοί ήταν άτομα με έντονο ενδιαφέρον για το έργο και προθυμία δέσμευσης σε αυτό. Αυτοί οι «βασικοί παίκτες» εντοπίστηκαν σε: Οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον κλάδο της φιλοξενίας, παρόχους/σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης, κέντρα κατάρτισης, εμπειρογνώμονες και οργανισμούς που προσφέρουν υπηρεσίες εκπαίδευσης στον κλάδο φιλοξενίας σε τοπικό/περιφερειακό/εθνικό επίπεδο. Έπρεπε επίσης να συμμετέχουν στον κλάδο της φιλοξενίας ή/και να έχουν αναγνωρισμένη εμπειρία/εξειδίκευση στην διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ως ημι-δομημένη συνέντευξη ορίζεται η μέθοδος έρευνας που αποσκοπεί σε μια ανοιχτή συζήτηση, επιτρέποντας την ανάδειξη νέων ιδεών ως αποτέλεσμα αυτού που απαντά ο ερωτώμενος σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων.

Η διεξαγωγή συνεντεύξεων έδωσε στην κοινοπραξία την δυνατότητα να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τον ορισμό των αναδυόμενων δεξιοτήτων και ικανοτήτων στον κλάδο της φιλοξενίας, κυρίως για φοιτητές με ΔΑΦ, σε εθνικό επίπεδο. Επιπρόσθετα επέτρεψε στους εταίρους να έρθουν σε επαφή με ενδιαφερόμενους, γεγονός που συντέλεσε στη δημιουργία ενός δικτύου εμπειρογνομόνων που στήριζαν την Κοινοπραξία στην υλοποίηση ολόκληρου του έργου και στην περαιτέρω αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του.

Το **αποτέλεσμα** της επιτόπιας έρευνας κατέστησε δυνατό τον **εντοπισμό και την περιγραφή 15 αναδυόμενων βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων στον τομέα της φιλοξενίας** που απευθύνονται κυρίως σε φοιτητές με ΔΑΦ, με βάση τις εμπειρίες και τις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας σε 5 διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ελλάδα και Ολλανδία), προσθέτοντας έτσι όχι μόνο αξία στα

αποτελέσματα του έργου, αλλά και διασφαλίζοντας την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα του σε άλλα εθνικά πλαίσια σε όλη την Ευρώπη.

Μέσω αυτής της δραστηριότητας, η κοινοπραξία έχει επίσης τη δυνατότητα να εμπλέξει άμεσα ενδιαφερόμενους φορείς, οι οποίες μπορεί μελλοντικά να ενδιαφέρονται να συμμετέχουν και σε άλλες δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος να αποτελέσει το InTeaM4IEd σημείο αναφοράς για την χρήση ευέλικτης και υβριδικής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και εργαλείων για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών ΔΦΑ.

Όλα τα δεδομένα τα οποία προέρχονται **από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν συγκεντρώθηκαν σε 5 Εθνικές Αναφορές (1/χώρα)** προκειμένου να υπάρξει μια συνολική εικόνα σε επίπεδο χώρας της τρέχουσας κατάστασης σχετικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες στον τομέα της φιλοξενίας και να διευκολυνθεί μια εις βάθος λεπτομερής ανάλυση και σύγκριση της αποτελεσματικότητας καθώς και της ενίσχυσης της καινοτομίας.

### 2.3. Χαρτογράφηση δεξιοτήτων ανά τομέα

#### Για να διδαχθεί/αποκτηθεί

Η συγκεκριμένη ανάλυση και η πρακτική σύγκριση των εθνικών αποτελεσμάτων οδήγησαν τους εταίρους να επιλέξουν και να συμφωνήσουν σε **15 αναδυόμενες δεξιότητες χωρισμένες σε 4 τομείς ικανοτήτων** που σχετίζονται με τους τομείς της επικοινωνίας, των κοινωνικών συναισθημάτων, της αυτοδιαχείρισης και των τεχνικών δεξιοτήτων.

- **Επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες:** αναφέρονται στη γνώση αποτελεσματικών και κατάλληλων προτύπων επικοινωνίας και στην ικανότητα χρήσης και προσαρμογής αυτής της γνώσης σε διάφορα πεδία (Cooley & Roach, 1984). Περιλαμβάνει δεξιότητες όπως:
  1. Κοινωνική αλληλεπίδραση
  2. Προσωπική επικοινωνία
  3. Διαπροσωπική επικοινωνία
- **Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες:** αφορούν την επιτυχή διαχείριση της συναισθηματικής διέγερσης και την θετική συμμετοχή σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Περιλαμβάνουν: γνώση συναισθημάτων, συναισθηματική ρύθμιση και κατάλληλη έκφραση συναισθημάτων, κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλαμβανομένης της ανάληψης πρωτοβουλιών, ενσυναίσθηση και επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, αυτοδιαχείριση και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων.
  4. Συναισθηματικός έλεγχος
  5. Δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και ικανότητα ανάλυσης
  6. Αυτοπεποίθηση
  7. Ομαδική εργασία

- **Δεξιότητες και ικανότητες αυτοδιαχείρισης:** αναφέρεται στην ικανότητα ιεράρχησης στόχων, απόφασης για το τι πρέπει να γίνει και υπευθυνότητας για την ολοκλήρωση των απαραίτητων ενεργειών. Η ολοκληρωμένη αυτοδιαχείριση περιλαμβάνει τέσσερις τομείς: τη σωματική, την ψυχική, την κοινωνική και την πνευματική.
  8. Ευελιξία
  9. Ανθεκτικότητα
  10. Συγκέντρωση
  11. Διαχείριση άγχους
  12. Διαχείριση θορύβου
  13. Διαχείριση χρόνου
- **Τεχνικές δεξιότητες και ικανότητες:** αναφέρονται σε ιδιότητες που αποκτώνται με τη χρήση και την απόκτηση τεχνογνωσίας στην εκτέλεση φυσικών ή ψηφιακών εργασιών. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη τεχνικών δεξιοτήτων. Οι Τεχνικές Δεξιότητες είναι η γνώση και οι ικανότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών αρχών και πληροφοριών όσον αφορά μια θέση εργασίας ή ένα ρόλο.
  14. Ψηφιακές δεξιότητες
  15. Πράσινες δεξιότητες

### **3. Ατομικό πρόγραμμα για την συλλογή δεδομένων για το πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης**

Για την συλλογή δεδομένων στο πλαίσιο του προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τις δραστηριότητες κατάρτισης/πρακτικής άσκησης/πρόσληψης, οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτικοί σύμβουλοι πρέπει να συντάσσουν ένα ατομικό πρόγραμμα για κάθε εκπαιδευόμενο/η με ΔΦΑ με βάση, μεταξύ άλλων, την ανάλυση του αισθητηριακού του/της προφίλ και τις δυσκολίες που μπορεί να έχει στις κοινωνικές του/της αλληλεπιδράσεις. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ετοιμάζουν ένα έγγραφο στο οποίο καταγράφονται οι ικανότητες, οι δυσκολίες, οι κλίσεις και οι δεξιότητες που διαθέτει ο/η εκπαιδευόμενος/η, ώστε η υποστήριξη που του/της προσφέρεται να προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά του/της (βλ. προτεινόμενο έντυπο παρακάτω).

LOGO		Name of the organization	
DATA COLLECTION TEMPLATE			
RESERVATION CODE		DATES OF STAY	
<input type="text"/>		Check In	Check Out
FIRST NAME	<input type="text"/>		
AGE	<input type="text" value=" &gt;18"/>		
CONTACT DETAILS IN THE EVENT OF LOSS OR DISTRESS		VERBAL LANGUAGE	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
PERSONAL PREFERENCES AND INTERESTS / WHAT MAKES ME FEEL CALMED?		ALERT FEATURE / WHAT MAKES ME FEEL DISTURBED?	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
OBSERVATIONS			
<input type="text"/>			

#### 4. Ορισμός πραγματικών σεναρίων στον κλάδο της φιλοξενίας και συστάσεις

Στο παρόν μοντέλο, χρησιμοποιούνται σενάρια πραγματικής ζωής. Αυτά τα σενάρια βασίζονται σε διάφορες καταστάσεις που ενδέχεται να προκύψουν στον κλάδο της φιλοξενίας, εμπόδια ή προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά την καθημερινή πρακτική των εργαζομένων/εκπαιδευομένων στον τομέα της φιλοξενίας. Τα πραγματικά σενάρια που επιλέχθηκαν για το μοντέλο InTeaM4IEd ήταν τα ακόλουθα:

1. *Ο κωδικός ασφαλείας δεν λειτουργεί*
2. *Δεν έχει γίνει κράτηση*
3. *Αναδιάταξη αίθουσας – Αντίσταση στην αλλαγή*
4. *Αυξημένη πελατεία - Επεξεργασία ερεθίσματος*
5. *Επίλυση προβλήματος - Προσανατολισμένη σκέψη*
6. *Σχεδιασμός και οργάνωση, πολλαπλές εργασίες*

Λαμβάνουμε υπόψη την έρευνα που πραγματοποιήθηκε καθόλη τη διάρκεια του έργου, ιδιαίτερα τη σειρά συνεντεύξεων με ειδικούς στους τομείς της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού και της Φιλοξενίας. Σε μια προσπάθεια να δημιουργήσουμε σενάρια τα οποία θα ήταν ταυτόχρονα κατανοητά και ρεαλιστικά, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι τα συγκεκριμένα σενάρια είναι τα καταλληλότερα για να ενσωματωθούν στο Μοντέλο. Αυτά τα σενάρια, γεγονότα που μπορούν να συμβούν στην καθημερινή ζωή οποιουδήποτε, στοχεύουν να περιγράψουν την συνολική εικόνα μιας συγκεκριμένης κατάστασης και να αποσαφηνίσουν ποιοι βασικοί παράγοντες εμπλέκονται σε κάθε περίπτωση καθώς και τον τομέα των δεξιοτήτων στον οποίο αναφέρονται, τις γενικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τις συγκεκριμένες προκλήσεις για τους μαθητές με ΔΑΦ και συστάσεις προς τους δασκάλους και εκπαιδευτικούς. Κατά συνέπεια, τα παραπάνω σενάρια πραγματικών συνθηκών μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο από μαθητές (με ή χωρίς ΔΑΦ) αλλά και από τους δασκάλους, τους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και τους εργοδότες τους. Στόχος τους είναι να αποτελέσουν σημαντικό σημείο αναφοράς για τους ανθρώπους στον κλάδο της φιλοξενίας ούτως ώστε να μπορούν να αποκτήσουν κάποια θεωρητική και πρακτική καθοδήγηση σχετικά με το πώς να ενεργούν όσον αφορά συγκεκριμένες καταστάσεις στο επάγγελμά τους.

Πολλά άλλα παραδείγματα θα μπορούσαν να υιοθετηθούν για το συγκεκριμένο Μοντέλο, ωστόσο τα επιλεγμένα σενάρια λειτουργούν και ως κίνητρο για την αυτονομία των ίδιων των μαθητών με στόχο να διερευνήσουν περαιτέρω όσον αφορά τα παραπάνω θέματα.

Σενάριο Νο	1
Τίτλος σεναρίου	<b>Ο κωδικός ασφαλείας δεν λειτουργεί</b>
Σύντομη επισκόπηση	Ο φοιτητής τα πάει πολύ καλά στην πρακτική του και ολοκληρώνει όλες τις εργασίες του με αριστεία. Οι προσδοκίες είναι πολύ υψηλές από αυτόν. Λόγω ελλείψεων προσωπικού τοποθετείται σε βάρδια που δεν ανταποκρίνεται στις αρμοδιότητές του ως ασκούμενος. Ο φοιτητής δεν έχει κάνει διάλειμμα από την αρχή της βάρδιας του. Λίγο πριν την λήξη της βάρδιας, ο κωδικός του χρηματοκιβωτίου δεν λειτουργεί και ο φοιτητής πανικοβάλλεται. Υπάρχει υπερβολικό άγχος και φόβος αποτυχίας επειδή ο δάσκαλος τον εμπιστεύτηκε και νιώθει ότι δεν ανταποκρίθηκε. Τι θα πρέπει να κάνει ο μαθητής; Ο εκπαιδευτικός;
Βασικοί εμπλεκόμενοι/Άτομα στα οποία απευθύνεται	<input type="checkbox"/> δάσκαλοι/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί x Φοιτητές x εργοδότες, οικογένεια, συγγενείς
Τομέας αρμοδιοτήτων	<input type="checkbox"/> Επικοινωνία x Κοινωνικο-συναισθηματική x Αυτοδιαχείριση <input type="checkbox"/> Τεχνική
Γενικές προκλήσεις για τους μαθητές	Υπερβολική ανησυχία. Συναισθηματική κατάρρευση
Ειδικές προκλήσεις για μαθητές με ΔΦΑ (λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα και οι δυνατότητες του κάθε μαθητή καθώς επίσης και ο βαθμός διαταραχής αυτισμού)	Ένας μαθητής με ΔΦΑ μπορεί να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες προκλήσεις ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στο παρόν σενάριο μπορεί να είναι πολύ δύσκολο για τον μαθητή να διαχειριστεί τις προσδοκίες του και να επικοινωνήσει το πρόβλημα. Ο μαθητής χρειάζεται συνεχή διαλείμματα και επίβλεψη κατά τις ώρες εργασίας του. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και συναισθηματικής διαχείρισης καθιστούν τον μαθητή πιο ικανό να μιλήσει για τις δυσκολίες και τις προκλήσεις του. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να μοιράζεται άνετα τις σκέψεις και τις ανάγκες του.
Συστάσεις προς δασκάλους/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικούς	Ο δάσκαλος πρέπει να κατανοήσει τις δυσκολίες της ερμηνείας των συναισθημάτων και των μη λεκτικών εκφράσεων των μαθητών του και να τους παρέχει διάφορες λύσεις για διαφορετικούς τύπους προβλημάτων, όσον αφορά το συγκεκριμένο παράδειγμα: αφού ορισμένα άτομα με ΔΦΑ έχουν την ικανότητα να απομνημονεύουν μουσικές νότες εγκαταστήστε έναν ηχητικό κωδικό στο χρηματοκιβώτιο. Φροντίστε ώστε οι μαθητές να έχουν προγραμματισμένες ώρες ξεκούρασης και να βρίσκονται στον δικό τους χώρο. Παρέχετε έναν οδηγό με όλες τις απαραίτητες οδηγίες λειτουργίας από την εγκατάσταση. Με αυτές τις στρατηγικές, ο δάσκαλος θα ενισχύσει τις δεξιότητες συναισθηματικής διαχείρισης, επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης άγχους και διαχείρισης χρόνου των εκπαιδευομένων.



Σενάριο Νο	2
Τίτλος σεναρίου	<b><i>Δεν έχει γίνει κράτηση</i></b>
Σύντομη επισκόπηση	Ο παππούς και η γιαγιά είναι παντρεμένοι 60 χρόνια και βγαίνουν για δείπνο με όλα τα παιδιά τους και τα εγγόνια. Μια ομάδα 35 ατόμων εμφανίζονται για δείπνο, έχουν κάνει κράτηση για ένα τραπέζι και μπαίνουν στον χώρο υποδοχής του μαθητή. Η κράτηση δεν υπάρχει στη λίστα. Ο μαθητής ξεκινά να ψάχνει την κράτηση που λείπει. Στο μεταξύ η οικογένεια αρχίζει να αγχώνεται: η γιαγιά κλαίει γιατί τα κανόνισε όλα, ο παππούς θέλει να κάνει καταγγελία, τα παιδιά τρέχουν στο διάδρομο και η μητέρα πρέπει να θηλάσει το μωρό της. Ο μαθητής αρχίζει να αισθάνεται υπερβολικό άγχος και παγώνει. Πώς πρέπει να ενεργήσει ο μαθητής;
Βασικοί εμπλεκόμενοι/Άτομα στα οποία απευθύνεται	<input type="checkbox"/> δάσκαλοι/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί <input checked="" type="checkbox"/> Φοιτητές <input checked="" type="checkbox"/> εργοδότες, οικογένεια, συγγενείς
Τομέας αρμοδιοτήτων	<input type="checkbox"/> Επικοινωνία <input checked="" type="checkbox"/> Κοινωνικο-συναισθηματική <input checked="" type="checkbox"/> Αυτοδιαχείριση <input type="checkbox"/> Τεχνική
Γενικές προκλήσεις για τους μαθητές	Ζητήματα αισθητηριακής αντίληψης, Καθυστερήσεις γνωστικής επεξεργασίας, Άγχος
Ειδικές προκλήσεις για μαθητές με ΔΦΑ (λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα και οι δυνατότητες του κάθε μαθητή καθώς επίσης και ο βαθμός διαταραχής αυτισμού)	Ένας μαθητής με ΔΦΑ μπορεί να έχει συγκεκριμένες προκλήσεις ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Όσον αφορά το παρόν σενάριο, ο μαθητής μπορεί να μπλοκάρει/παγώσει, επομένως, αυτήν την στιγμή χρειάζεται έναν «ασφαλή χώρο» χωρίς περισπασμούς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει στον μαθητή τον απαραίτητο χρόνο για να επεξεργαστεί την κατάσταση πριν του απαντήσει. Ο μαθητής μπορεί επίσης να έχει κάποια προβλήματα όσον αφορά στην επικοινωνία μιας λύσης. Για άλλη μια φορά, ο μαθητής θα επωφεληθεί από την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων του.

<p>Συστάσεις προς δασκάλους/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικούς</p>	<p>Ο δάσκαλος/εκπαιδευτής θα πρέπει να οργανώσει μια ομάδα ικανή και προετοιμασμένη να υποστηρίξει τον μαθητή με ΔΦΑ και θα πρέπει να τον διδάξει πώς να διαχειρίζεται τα συναισθήματα. Ο δάσκαλος/εκπαιδευτής θα πρέπει να διδάξει στους μαθητές του επικοινωνιακές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, ο συναισθηματικός έλεγχος και η ομαδική εργασία.</p> <p>Ο δάσκαλος/εκπαιδευτής πρέπει να κατανοήσει τις δυσκολίες ερμηνείας των συναισθημάτων και των μη λεκτικών εκφράσεων των μαθητών του, και στη συνέχεια θα πρέπει να τους παρέχει διάφορες λύσεις για το δεδομένο πρόβλημα: ο μαθητής μπορεί να ζητήσει συγγνώμη από την οικογένεια και να αιτηθεί για λίγα λεπτά προκειμένου να βρει λύση. Ο δάσκαλος/εκπαιδευτής θα πρέπει επίσης να έχει επίγνωση της προσωπικότητας και των αναγκών του μαθητή και να δίνει στους μαθητές κάποιες κατευθυντήριες γραμμές εκ των προτέρων, ώστε να γνωρίζουν πώς να ενεργούν και να αντιδρούν όταν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους καταστάσεις: να ελέγχουν τα δεδομένα της κράτησης εκ των προτέρων και να εντοπίζουν πιθανά κενά καθώς και τα ζητήματα που θα μπορούσαν να επιλυθούν/κοινοποιηθούν πριν δημιουργηθεί η κατάσταση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα αναπτύξουν ικανότητες αυτοδιαχείρισης και επικοινωνίας.</p>
--	---

<b>Σενάριο Νο</b>	<b>3</b>
Τίτλος σεναρίου	<b><i>Αναδιάταξη αίθουσας – Αντίσταση στην αλλαγή</i></b>
Σύντομη επισκόπηση	<p>Ως δάσκαλος, έχετε καταλήξει σε μια ωραία μέθοδο εργασίας που σας έδωσε τη δυνατότητα να διαμορφώσετε την τάξη με διαφορετικό τρόπο και να προωθήσετε την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Τα τραπέζια και οι καρέκλες έχουν πλέον αλλάξει από ένα προς ένα σε διάταξη σε κύκλο. Ωστόσο, ο μαθητής σας με ΔΦΑ φαίνεται πολύ ταραγμένος και επιμένει να τοποθετήσει τα τραπέζια και τις καρέκλες, όπως ήταν πριν.</p>
Βασικοί εμπλεκόμενοι/Άτομα στα οποία απευθύνεται	<p>x δάσκαλοι/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί x μαθητές <input type="checkbox"/> εργοδότες, οικογένεια, συγγενείς</p>
Τομέας αρμοδιοτήτων	<p>x Επικοινωνία x Κοινωνικο-συναισθηματική x Αυτοδιαχείριση <input type="checkbox"/> Τεχνική</p>
Γενικές προκλήσεις για τους μαθητές	<p>Αντίσταση στην αλλαγή, Ελεγκτικές συμπεριφορές, Ιδεοψυχαναγκαστική συμπεριφορά, Επιμονή στην ομοιομορφία</p>

<p>Ειδικές προκλήσεις για μαθητές με ΔΦΑ (λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα και οι δυνατότητες του κάθε μαθητή καθώς επίσης και ο βαθμός διαταραχής αυτισμού)</p>	<p>Ένας μαθητής με ΔΦΑ μπορεί να έχει συγκεκριμένες προκλήσεις ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στο παρόν σενάριο, οι κύριες προκλήσεις για τον μαθητή είναι βιωματικές συμπεριφορές που μπορεί να προκύψουν από μια απροσδόκητη αλλαγή. Ο μαθητής μπορεί να ζητήσει εκ των προτέρων φωτογραφίες για το πώς θα είναι η τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής θα έχει λίγο χρόνο για να επεξεργαστεί την αλλαγή.</p>
<p>Συστάσεις προς δασκάλους/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικούς</p>	<p>Ο δάσκαλος πρέπει να προετοιμάσει το σχέδιο μετάβασης και να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την αλλαγή, καθώς και να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών με ΔΦΑ. Σε αυτό το σενάριο έχουμε να κάνουμε με μια κατάσταση αντίστασης στην αλλαγή.</p> <p>Λόγω της συμπεριφοράς, της επεξεργασίας πληροφοριών και των αισθητηριακών παραμέτρων της διάγνωσής τους, πολλά άτομα στο φάσμα της ΔΑΦ προτιμούν συχνά οικεία περιβάλλοντα με προβλέψιμη ρουτίνα. Επομένως, σε μια κατάσταση αλλαγής, είναι σημαντικό για τον δάσκαλο να προγραμματίσει εκ των προτέρων όλες τις αλλαγές και να παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες και το σχέδιο μετάβασης προκειμένου να αποτρέψει αυτή την αντίσταση. Προκειμένου να εμπλακούν οι μαθητές και να αναγνωρίσουν καλύτερα τις προκλήσεις τους, ίσως είναι μια καλή λύση να τους ζητήσετε ιδέες για μια νέα μορφή της τάξης και να τους ζητήσετε να συνεισφέρουν στην αλλαγή. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι φορείς της αλλαγής.</p>

<p><b>Σενάριο Νο</b></p>	<p><b>4</b></p>
<p>Τίτλος σεναρίου</p>	<p><b>Αυξημένη πελατεία - Επεξεργασία ερεθίσματος</b></p>
<p>Σύντομη επισκόπηση</p>	<p>Ο καιρός είναι καλός και η ταράτσα γεμάτη. Ο μαθητής παίρνει παραγγελίες. Έρχεται μια οικογένεια με 2 μικρά παιδιά... τα παιδιά είναι νευριασμένα και πεινασμένα... ρωτάει τι θέλουν να πιουν... Κόκα κόλα; Δεν επιτρέπεται από τη μητέρα που προτείνει σοκολατούχο γάλα. Δεν υπάρχει πλέον στο απόθεμα του εστιατορίου.... Χυμός μήλου; Ω όχι, υπάρχει μόνο πορτοκάλι... Τελικά παίρνει την παραγγελία για 2 ενήλικες και 2 παιδιά. Θέλουν επίσης να φάνε πίτσα... με την ερώτηση αν τα παιδιά μπορούν να πάρουν την πίτσα τους λίγο πιο γρήγορα επειδή πεινάνε. Εν τω μεταξύ, οι άλλοι πελάτες πιστεύουν ότι ο μαθητής στέκεται σε αυτό το τραπέζι αρκετή ώρα και του κάνουν νεύμα ότι θέλουν επίσης να εξυπηρετηθούν... αυτός πανικοβάλλεται. Πώς μπορεί ο μαθητής να διαχειριστεί αυτή την κατάσταση;</p>
<p>Βασικοί εμπλεκόμενοι/Άτομα στα οποία απευθύνεται</p>	<p><input type="checkbox"/> δάσκαλοι/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί <input checked="" type="checkbox"/> μαθητές <input checked="" type="checkbox"/> εργοδότες, οικογένεια, συγγενείς</p>

<p>Τομέας αρμοδιοτήτων</p>	<p>x Επικοινωνία x Κοινωνικο-συναισθηματική x Αυτοδιαχείριση <input type="checkbox"/> Τεχνική</p>
<p>Γενικές προκλήσεις για τους μαθητές</p>	<p>Κοινωνική αλληλεπίδραση. Ανταπόκριση σε μη λεκτικές εκφράσεις. Συναισθηματικός έλεγχος.</p>
<p>Ειδικές προκλήσεις για μαθητές με ΔΦΑ (λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα και οι δυνατότητες του κάθε μαθητή καθώς επίσης και ο βαθμός διαταραχής αυτισμού)</p>	<p>Ένας μαθητής με ΔΦΑ μπορεί να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες προκλήσεις ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του. Κάποιος με ΔΦΑ χρειάζεται συχνά περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστεί πληροφορίες. Απέναντι σε μια πληθώρα πληροφοριών δεν είναι πλέον δυνατό να οργανωθεί. Οι μαθητές με ΔΦΑ χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν τα ερεθίσματα. Αντιδρούν έντονα στα ερεθίσματα γιατί δεν μπορούν να τα φιλτράρουν τόσο γρήγορα. Αναστατώνονται πιο γρήγορα εάν εκτεθούν σε πάρα πολλά ερεθίσματα.</p>
<p>Συστάσεις προς δασκάλους/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικούς</p>	<p>Στην πράξη, αυτή η κατάσταση πανικού μπορεί να δημιουργηθεί επειδή κάποιος απογοητεύεται, θυμώνει ή εγκαταλείπει. «Δεν υπάρχει περισσότερη διαθέσιμη πληροφορία. Τότε είναι σημαντικό για το μαθητή να βρει την γαλήνη, να αναζητήσει ένα περιβάλλον χαμηλού ερεθίσματος. Πείτε στον μαθητή τι παρατηρείτε. Απομακρύνετε τον από την κατάσταση για να την παρακολουθήσει από απόσταση. Προκειμένου να τον απομακρύνετε από την κατάσταση κάντε ερωτήσεις στον μαθητή.</p> <p>Για παράδειγμα,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Τι συμβαίνει;</li> <li>● Πως νιώθεις για αυτό;</li> <li>● Ποιο είναι το καλύτερο πράγμα που μπορείς να κάνεις τώρα;</li> </ul> <p>Και στην συνέχεια...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Δομή της εργασίας</li> <li>● Βοήθεια στον καθορισμό προτεραιοτήτων</li> <li>● Μία εντολή την φορά</li> <li>● Σαφή περιγραφή της εργασίας και της δομής της</li> </ul>

Σενάριο Νο	5
Τίτλος σεναρίου	<b>Επίλυση προβλήματος - Προσανατολισμένη σκέψη</b>
Σύντομη επισκόπηση	<p>Η αίθουσα συνεδριάσεων είναι κλεισμένη από μια εταιρεία. Το τραπεζάκι του σαλονιού θα πρέπει να είναι έτοιμο μέχρι τις 10 π.μ. Στις 10.10 έρχεται κάποιος και ρωτάει πού είναι ο καφές. Ακούγεται ότι ο καφές σερβιρίστηκε σε κάποια άλλη αίθουσα. Στην άλλη αίθουσα δεν είχαν κάνει κράτηση για καφέ και μπισκότα. Ο μαθητής μπέρδεψε τις αίθουσες. Επικρατεί πανικός...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Παίρνει τον καφέ από το δωμάτιο;</li> <li>- Τον αφήνει εκεί (γιατί έχει ήδη χρησιμοποιηθεί) και χρεώνει το κόστος;</li> <li>- Από πού θα φέρει άλλα μπισκότα γρήγορα;</li> </ul> <p>Τι πρέπει να κάνει ο μαθητής;</p>
Βασικοί εμπλεκόμενοι/Ατομα στα οποία απευθύνεται	<input type="checkbox"/> δάσκαλοι/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί <input checked="" type="checkbox"/> μαθητές <input checked="" type="checkbox"/> εργοδότες, οικογένεια, συγγενείς
Τομέας αρμοδιοτήτων	<input checked="" type="checkbox"/> Επικοινωνία <input checked="" type="checkbox"/> Κοινωνικο-συναισθηματική <input checked="" type="checkbox"/> Αυτοδιαχείριση <input type="checkbox"/> Τεχνική
Γενικές προκλήσεις για τους μαθητές	Μερικές φορές τα πράγματα πάνε στραβά. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν. Ικανότητα ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων.
Ειδικές προκλήσεις για μαθητές με ΔΦΑ (λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα και οι δυνατότητες του κάθε μαθητή καθώς επίσης και ο βαθμός διαταραχής αυτισμού)	Οι μαθητές με ΔΦΑ αγαπούν την προβλεψιμότητα. Δυσκολεύονται με τις αλλαγές, ειδικά όταν αυτές έρχονται απροσδόκητα. Ένας μαθητής με ΔΦΑ μπορεί να αγχωθεί υπερβολικά από «εκπλήξεις» ή απροσδόκητα γεγονότα.
Συστάσεις προς δασκάλους/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικούς	Ένας μαθητής με ΔΦΑ μπορεί να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες προκλήσεις ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Πολλοί μαθητές με ΔΦΑ έχουν υψηλή νοημοσύνη και είναι συχνά αναλυτικοί. Αυτό αποτελεί το δυνατό τους σημείο που μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικό όταν λύνουν προβλήματα. Χρησιμοποιώντας τα δυνατά τους σημεία, είναι δυνατό να κατανοήσουν καταστάσεις τις οποίες δεν κατανοούν πλήρως. Μαθαίνουν να επινοούν κόλπα προκειμένου να αντιμετωπίσουν κοινωνικές καταστάσεις. Εφευρίσκουν εναλλακτικές λύσεις εάν κάτι δεν λειτουργεί. Οι μαθητές με ΔΦΑ αντιμετωπίζουν προβλήματα εκτελεστικής λειτουργίας. Μάθετε τους να επινοούν κόλπα για να αντιμετωπίζουν (κοινωνικές) καταστάσεις με χιούμορ καθώς και δημιουργικές λύσεις. Στο παρόν παράδειγμα: Ο καφές θα σερβιριστεί "εκεί" ή "με αυτό τον τρόπο", επειδή σκεφτήκαμε μια ωραιότερη αίθουσα για εσάς και θέλουμε να σας προσφέρουμε την καλύτερη υπηρεσία μας από όλες τις απόψεις. Η ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων είναι

	<p>περίπλοκη:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Να είμαστε σε θέση να βάζουμε τον εαυτό σας στην θέση του άλλου.</li> <li>- Να κατανοούμε και να συμπάσχουμε με την ψυχική κατάσταση του άλλου.</li> <li>- Να ανταποκριθούμε κατάλληλα.</li> </ul> <p>Όλα τα παραπάνω είναι πιο δύσκολα για μαθητές με ΔΑΦ από ότι για τους υπόλοιπους μαθητές.</p>
--	--

Σενάριο Νο	6
Τίτλος σεναρίου	<b>Σχεδιασμός και οργάνωση, πολλαπλές εργασίες</b>
Σύντομη επισκόπηση	Οι μαθητές εργάζονται στην κουζίνα και ετοιμάζουν μαζί ένα γεύμα, συγκεκριμένα μια σαλάτα. Ανατίθεται στους μαθητές να φτιάξουν τη δική τους σαλάτα ακολουθώντας ένα πλάνο βήμα προς βήμα. Όσο όλοι οι μαθητές βράζουν τα αυγά ταυτόχρονα ασχολούνται πλένοντας το μαρούλι και κόβοντας τις ντομάτες και το αγγούρι. Ο μαθητής χ βράζει επίσης τα αυγά και περιμένει ήσυχα για 8 λεπτά μέχρι να ολοκληρωθεί αυτή η εργασία. Αποτέλεσμα... Όλες οι σαλάτες είναι έτοιμες για σερβίρισμα, εκτός από του μαθητή χ.
Βασικοί εμπλεκόμενοι/Άτομα στα οποία απευθύνεται	x δάσκαλοι/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί x μαθητές x εργοδότες
Τομέας αρμοδιοτήτων	x Επικοινωνία x Κοινωνικο-συναισθηματική x Αυτοδιαχείριση x Τεχνική
Γενικές προκλήσεις για τους μαθητές	Ο προγραμματισμός και η οργάνωση είναι σημαντικά γιατί παρέχουν μια σφαιρική εικόνα (επισκόπηση). Οι μαθητές την χρειάζονται ώστε να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και ποια είναι η κατάσταση. Επιπλέον, οι μαθητές συχνά εργάζονται ως μια ομάδα και είναι σημαντικό όλοι να γνωρίζουν πού βρίσκονται στη διαδικασία και τι πρέπει να γίνει.
Ειδικές προκλήσεις για μαθητές με ΔΦΑ (λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα και οι δυνατότητες του κάθε μαθητή καθώς επίσης και ο βαθμός διαταραχής αυτισμού)	Ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η ιεράρχηση προτεραιοτήτων καθίσταται συχνά δύσκολα για μαθητές με ΔΦΑ. Δεν ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν μια συγκεκριμένη εργασία. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές με ΔΦΑ δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν σε μια εργασία. Κάποιος με ΔΦΑ βιώνει επίσης τον χρόνο διαφορετικά. Είναι λοιπόν δύσκολο να εκτιμηθεί πόσο χρόνο θα πάρει κάτι. Οι μαθητές με ΔΦΑ δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους (έλλειψη συγκέντρωσης).

<p>Συστάσεις προς δασκάλους/εκπαιδευτές/εκπαιδευτικούς</p>	<p>Μαζί με το μαθητή καταρτίστε ένα κατανοητό, σαφές σχέδιο π.χ. ένα εικονογράφημα που να αποδίδει πιο αναλυτικά την συνολική εικόνα και την δομή. Μαζί με τον μαθητή, μπορείτε να χωρίσετε τις εργασίες σε μικρότερα επιμέρους τμήματα έτσι ώστε μια μεγάλη εργασία να είναι πιο διαχειρίσιμη και ο μαθητής να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σχετικά με το τι αυτή περιλαμβάνει (Σημείωση: Μην χωρίσετε την παραπάνω εργασία σε πάρα πολλές μικρές δευτερεύουσες γιατί αλλιώς θα βαλτώσετε).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Υποδείξτε πόσο χρόνο θα πάρει η εργασία.</li> <li>● Εργαστείτε τμηματικά και κάντε ένα διάλειμμα.</li> <li>● Ελέγξτε εάν οι πληροφορίες που παρέχονται είναι σαφείς.</li> </ul> <p>Μια λύση για άτομα με ΔΦΑ θα μπορούσε να είναι: Βιώστε ή μετρήστε το χρόνο διαφορετικά, άλλοι μέθοδοι μέτρησης του χρόνου μπορούν να βοηθήσουν. Για παράδειγμα, το βράσιμο των αυγών χρειάζεται 3 φορές τον χρόνο για να πλύνεις το μαρούλι ενώ το πλύσιμο του μαρουλιού χρειάζεται 1 φορά για να τραγουδήσει το τραγούδι "Happy birthday to you". Οι γνωστές μονάδες μέτρησης του χρόνου και η σημασία τους (δευτερόλεπτα και λεπτά πιο συγκεκριμένα) δεν είναι πολύ βολικές, αντίθετα μπορεί να είναι πολύ αφηρημένες σε ορισμένες περιπτώσεις.</p>
--	--

## 5. Προτάσεις και Συμβουλές

Τα σενάρια που προσδιορίστηκαν αφορούν καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές με ΔΦΑ δεν είναι συνηθισμένοι (καταστάσεις εποπτείας). Είναι, επομένως, ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν και να προτείνουν μια γενική μεθοδολογία για την αντιμετώπιση τέτοιων ασυνήθιστων καταστάσεων, παρ' ότι αυτό προσκρούει σε μια από τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άτομα με ΔΑΦ: την ευρεία κατανόηση. Δεν είμαστε σε θέση να επιλύσουμε με γενικό τρόπο μια κατάσταση με εξαιρετικά συγκεκριμένα και ατομικά χαρακτηριστικά, ωστόσο εντοπίσαμε πιθανές προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς, που προκύπτουν από τα σενάρια (βλ. παραπάνω).

Οι προτεινόμενες προσεγγίσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής:

1. Να διασαφηνίζουν όσο το δυνατόν καλύτερα το πλαίσιο στο οποίο εμπλέκεται ο εκπαιδευόμενος παρέχοντας διευκρινίσεις εάν αυτός δυσκολεύεται να κατανοήσει την κατάσταση στο σύνολό της;
2. Να αναλύουν και να οργανώνουν τα καθήκοντα σε μικρότερες επιμέρους μονάδες, ώστε ο εκπαιδευόμενος να αποκτά σαφέστερη εικόνα για το τι περιλαμβάνει ένα καθήκον και να διασφαλίζει ότι έχει κατανοήσει την αλληλουχία των δραστηριοτήτων που πρέπει να εκτελέσει;
3. Να υποδεικνύουν ένα χρονικό πλαίσιο για την εκτιμώμενη διάρκεια κάθε εργασίας, παρέχοντας απλουστευμένες μονάδες μέτρησης (π.χ. το πλύσιμο των μαρουλιών απαιτεί χρόνο ίσο του να τραγουδήθει το "Χρόνια πολλά σε σένα");

4. Να διασφαλίζουν ότι ο εκπαιδευόμενος έχει στιγμές ανάπαυσης ή/και στιγμές κατά τις οποίες μπορεί να βρίσκεται στον δικό του χώρο κατά την εκτέλεση των εργασιών;
5. Προβλέποντας τις ανάγκες/δυσκολίες του εκπαιδευόμενου στο χειρισμό μιας κατάστασης να παρέχουν κάποιες υποδείξεις, ώστε αυτός να γνωρίζει πώς να ενεργήσει ή/και να αντιδράσει;
6. Να σχεδιάζουν εκ των προτέρων τυχόν αλλαγές στην ρουτίνα των καθηκόντων που πρέπει να εκτελεστούν από τον εκπαιδευόμενο, παρέχοντας πληροφορίες και εμπλέκοντάς τον ενδεχομένως από την αρχή;
7. Όταν προκύπτουν προβλήματα:
  - να βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να αποκαταστήσει την ψυχική του ηρεμία,
  - να απομακρύνουν τον μαθητή από το προβληματικό περιβάλλον ώστε να παρατηρήσει την κατάσταση από απόσταση,
  - να περιγράψουν στον εκπαιδευόμενο την άποψή τους σχετικά με το πρόβλημα και να του ζητήσουν να μοιραστεί τις παρατηρήσεις του,
  - να προτείνουν κόλπα για την αντιμετώπιση (κοινωνικών) καταστάσεων με χιούμορ και δημιουργικότητα.

## 6. Συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο παρουσιάστηκε:

- i. Η ανάγκη των εκπαιδευτών να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα μαθητές με ΔΦΑ, να αλληλεπιδρούν στις τάξεις με τρόπους ίσης πρόσβασης και χωρίς αποκλεισμούς, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον.
- ii. Καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες οι οποίες ταιριάζουν καλύτερα σε εκπαιδευτικούς σε σχολεία που στοχεύουν στην εκπαίδευση και κατάρτιση μαθητών με ΔΦΑ στον κλάδο φιλοξενίας, προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς με την χρήση μιας δραστηριότητας συνεργατικής μάθησης.
- iii. Συστάσεις για δασκάλους, εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι εκπαιδεύουν μαθητές (με ή χωρίς ΔΦΑ) στο πώς να ενεργούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να καλλιεργούν εκείνα τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που απαιτεί η μελλοντική επαγγελματική τους ταυτότητα στον κλάδο της φιλοξενίας, αναλύοντας πιθανές καταστάσεις που θα μπορούσαν να συμβούν στον κλάδο.
- iv. Η ανάγκη των φοιτητών (με ή χωρίς ΔΦΑ) να αποκτήσουν/αναπτύξουν ειδικές δεξιότητες που απαιτούνται από τον κλάδο και θα τους είναι χρήσιμες σε μια μελλοντική καριέρα στον τομέα της φιλοξενίας.
- v. Η δυνατότητα της ένταξης των μαθητών με ΔΦΑ σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως διευκολύνεται από ειδικά



εργαλεία κατάρτισης/μάθησης με αποτέλεσμα να προωθείται η εκπαίδευση και η κατάρτιση ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης και ίσων ευκαιριών.

Η παραπάνω παρουσίαση θα οδηγήσει στην ανάπτυξη των δύο επόμενων αποτελεσμάτων του έργου: PR2 - Ε.Υ.Ε.Μ.Ε. - Ευέλικτη και Υβριδική Εκπαιδευτική Μεθοδολογία και Εργαλεία και PR3 - Εφαρμογή InTeaM4IEd, η οποία θα περιλαμβάνει τα κύρια αποτελέσματα που προέρχονται από τα PR1 και PR2 και αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία για την εκμετάλλευση και τη βιωσιμότητα του έργου.

Η Ε.Υ.Ε.Μ.Ε. θα οδηγήσει σε πραγματικούς στόχους εκπαίδευσης και κατάρτισης: α) στον κλάδο β) σε μια ειδική ομάδα τελικών δικαιούχων (φοιτητές με ΔΦΑ) και τους εκπαιδευτές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που αποτελούν τη διδακτική/μαθησιακή κοινότητα γ) σε μια μεθοδολογία που θα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές και οι μαθητές, ο καθένας με τον δικό του ρόλο μέσα στην διδακτική/μαθητική κοινότητα και δ) σε ένα τεχνολογικό αποτέλεσμα για την ανάπτυξη εφαρμογής η οποία θα διευκολύνει τη διαδικασία και την μέθοδο εκπαίδευσης.

Με βάση την Ε.Υ.Ε.Μ.Ε., θα αναπτυχθεί η εφαρμογή InTeaM4IEd ως ένα διαδραστικό και ψηφιακό εργαλείο.

## Παράρτημα

1. *Μεθοδολογία συλλογής αποδεικτικών στοιχείων*
2. *Εθνικές αναφορές (εκθέσεις)*
3. *Χάρτης δεξιοτήτων & ικανοτήτων*

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>.

Barrows HS, Tamblyn RM (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Borich GD (2011). *Effective teaching methods-research based practice*. Boston, MA: Pearson Education.

Business Bliss Consultants FZE. (November 2018). *Supporting Social Communication and Emotional and Behavioural Difficulties (Sebd) in Primary School*. Retrieved from

<https://ukdiss.com/examples/social-communication-and-emotional-and-behavioural-difficulties.php?vref=1>

Cawley, J., Parmar, R., Foley, T. E., Salmon, S., & Roy, S. (2001). Arithmetic performance of students: Implications for standards and programming. *Exceptional Children*, 67(3), 311–328.

Cooley, R. E., and Deborah A. Roach, “A Conceptual Framework,” in *Competence in Communication: A Multidisciplinary Approach*, ed. Robert N. Bostrom (Beverly Hills, CA: Sage, 1984), 25.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dillenburger, K., McKerr, L., Jordan, J.A., Devine, P. & Keenan, M. 2015, “Creating an Inclusive Society... How Close are We in Relation to Autism Spectrum Disorder? A General Population Survey”, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 28, no. 4, (Online) pp. 330-340.

Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & Van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194-214. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002>

Dochy F, Segers M, Bossche PV, Gijbels D (2003). Effects of problem based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction* 13:533-568.

Education Essay Sample: Project Based Learning (PBL) for Students with Autism. (2019, Oct 08). <https://speedypaper.com/essays/project-based-learning-pbl-for-students-with-autism>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Jimerson, S.R. (2004). Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn, &

S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 243-261). New York/London: The Guilford Press.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 82*, 300-329. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>.

Gresham, F. M., & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 262-281). New York/London: The Guilford Press.

Harnisch, D., & Wilkinson, I. (1989). Cognitive return of schooling for the handicapped: Preliminary findings from high school and beyond. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of research in science teaching, 48*(8), 952-984. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20439>

Inspectorate of Education (2017). *Peil. Natuur en Techniek. 2015-2016* [Standard: Science and Technology. 2015-2016]. Ministry of Education, Culture, and Science. Retrieved from: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/05/31/peil-natuur-en-techniek-2015-2016>.

Kaltman, G. (2009). *Hands-on learning!*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Kern, L., Bambara, L., & Fogt, J. (2002). Class-wide curricular modification to improve the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 27*(4), 317-326. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/43153394>

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*, 75-86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1).

Landrum, T. (2011). Emotional and Behavioral Disorders. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 209-220). New York/London: Routledge.

Lane, K. L., Wehby, J., & Barton-Arwood, S. (2005). Students with and at Risk for Emotional and Behavioral Disorders: Meeting Their Social and Academic Needs. *Preventing School Failure, 49(2)*, 6–9. DOI: <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.2.6-9>

Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research, 86(3)*, 681-718. doi: 10.3102/0034654315627366

Linn MC, Songer NB, Eylon BS (1996). Shifts and convergences in science learning and instruction. In R. Calfee & D. Berliner (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 438-490). Riverside, NJ: Macmillan.

Mills JE, Treagust DF (2003). Engineering education is problem-based or project-based learning the answer? *J. Austra. Asso. Eng. Educ.* Retrieved from [http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills\\_treagust03.pdf](http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf).

Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction – What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching, 47*, 474-496. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20347>

National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core idea*. Washington, DC: The National Academies Press.

Norman GR, Schmidt HG. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: Theory, practice and paper darts. *Med. Educ. 34*:721-728.

Oguz-Unver A, Arabacioglu S (2014). A comparison of inquiry-based learning (IBL), problem-based learning (PBL) and project-based learning (PJBL) in science education. *Acad. J. Educ. Res. 2(7)*: 120-128.

Olson, S., & Riordan, D. G. (2012). Engage to Excel: Producing One Million Additional College Graduates with Degrees in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Report to the President. *Executive Office of the President*.

Parmar, R. S., Deluca, D. B., & Janczak, T. M. (1994). Investigations into the relationship between science and language abilities of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 117-126. DOI: <http://dx.doi.org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1177/074193259401500207>

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., et al. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

Savery JR (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdiscipl. J. Prob-Based. Learn.* 1(1). Retrieved from <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=ijpbl>.

Savery JR, Duffy TM (2001). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. CRLT Technical Report No. 16- 01. Indiana University: Center for Research on Learning and Technology.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Science learning in special education: The case for constructed versus instructed learning. *Exceptionality*, 15(2), 57-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/09362830701294144>

SLO (2016). *Wetenschap & technologie in het basis- en speciaal onderwijs* [Science & technology in primary and special education]. Enschede: SLO.

Van der Worp – Van der Kamp, L., Pijl, S. J., Bijstra, J. O., & Van den Bosch, E. (2014). Teaching academic skills as an answer to behavioural problems of students with emotional or behavioural disorders: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 29-46. doi: 10.1080/08856257.2013.830444

VandenBroucke, L., Weeda, W.D., Lee, N.C., Baeyens, D., Westfall, J., Figner, B. & Huizinga, M. (2018). Heterogeneity in cognitive and socio-emotional functioning in adolescents with on-track and delayed school progression. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01572

---

Verkenningcommissie W&T (2013). *Advies verkenningcommissie wetenschap en technologie primair onderwijs* [Recommendations of the exploration committee for science and technology in primary education]. Utrecht/Den Haag: PO-Raad en Platform Bèta Techniek.

Westwood P (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Australia: Australian Council for Educational Research.