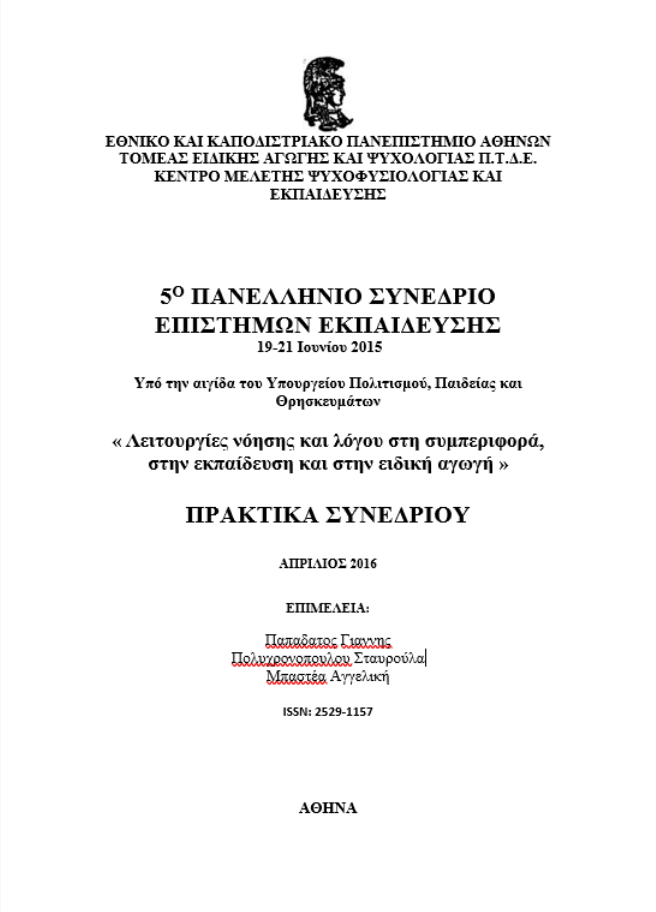
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

**Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης**

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

# Η συμβολή του θεραπευτικού προγράμματος TEACCH σε άτομα με αυτισμό

*Γεώργιος Μουτσινάς*

doi: 10.12681/edusc.193

**Βιβλιογραφική αναφορά:**

Μουτσινάς Γ. (2016). Η συμβολή του θεραπευτικού προγράμματος TEACCH σε άτομα με αυτισμό. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 889–898. https://doi.org/10.12681/edusc.193

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 16/01/2026 19:46:10

# Η συμβολή του θεραπευτικού προγράμματος TEACCH σε άτομα με αυτισμό

Μουτσινάς Α. Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, 1/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Δαφνούλας Ευρυτανίας
giorgio7_cool@hotmail.com

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία συνιστά έρευνα βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Πραγματεύεται ζητήματα εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό. Ο αυτισμός είναι μία εγκεφαλική νευροαναπτυξιακή διαταραχή φάσματος. Εμφανίζει γνωστικά, κοινωνικά – επικοινωνιακά και συναισθηματικά ελλείμματα και δυσλειτουργικές στερεοτυπικές συμπεριφορές. Ως μια σφαιρική και εξατομικευμένη θεραπευτική παρέμβαση γνωστικού - συμπεριφορικού χαρακτήρα, το πρόγραμμα TEACCH στηρίζεται στη δομημένη, οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία. Περιλαμβάνει τη χωρική και οπτική δόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού υλικού, το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα και το σύστημα εργασίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αποτίμηση της συμβολής του προγράμματος TEACCH στην εκπαίδευση ατόμων με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Ανασκοπούνται οι 20 πιο πρόσφατες (2000-2014) εμπειρικές μελέτες στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο, διερευνώντας μαθητές προσχολικής ηλικίας, ηλικίας δημοτικού, εφήβους και ενήλικες με αυτισμό. Σημειώνεται βελτίωση της γνωστικής επίδοσης και πλειοψηφική ενίσχυση των επικοινωνιακών και προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων και ελάττωση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς των ερευνώμενων. Επίσης, καταγράφεται προώθηση της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας τους. Συμπερασματικά, το μοντέλο υιοθετείται αποτελεσματικά ανεξαρτήτως ηλικίας, προγενέστερης εκπαίδευσης ή λειτουργικότητας των υποκειμένων. Εφαρμόζεται σε ποικίλα κοινωνικοπολιτιστικά και ενταξιακά πλαίσια, πρώιμα ή μη, με την αντίστοιχη διδασκαλική κατάρτιση και τη γονική συμμετοχή, κατά πλειοψηφία με ελαττωμένο άγχος. Επιλογικά, διατυπώνονται οι μεθοδολογικοί περιορισμοί των μελετών και οι σχετικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις–Κλειδιά:** Αυτισμός, πρόγραμμα TEACCH

**Abstract**

This paper constitutes a literature review research, discussing educational issues of people with autism. Autism is a cerebral neurodevelopmental spectrum disorder. It displays cognitive, social – emotional and communicative deficits and stereotypical dysfunctional behaviors. As a cognitive – behavioral comprehensive and personalized therapeutic intervention, the TEACCH program is based on structured, organized and systematic teaching. It includes the spatial and visual structuring of the learning environment and of the educational material, the individual daily program and the working system. This study aimed to evaluate the TEACCH program's contribution to the education of autistic people. The 20 most recent (2000-2014) European and international empirical studies are reviewed, investigating preschoolers, primary school-aged pupils, adolescents and adults with autism. An improvement was noted in cognitive performance and a majority of strengthened communicational and adaptive social skills, reducing the dysfunctional behavior of the surveyed. Moreover, their promoted independence and autonomy was recorded. In conclusion, the model is effectively adopted regardless of age, prior education or

subject functionality. It applies to various sociocultural and inclusive contexts, early interventional or not, with the corresponding teacher training and parental involvement, by majority with reduced stress. Lastly, the methodological limitations of the studies and future research proposals are set out.

**Keywords:** Autism, TEACCH program

## Εισαγωγή

### Ο αυτισμός και η αντιμετώπισή του

Η αυτιστική διαταραχή ή αυτισμός (αυτιστικό σύνδρομο) συνιστά συμπεριφορική έκφραση σοβαρής, εκ γενετής και εφόρου ζωής πολυγενετικής και νευροβιολογικής αναπτυξιακής ανωμαλίας, που επηρεάζει την εγκεφαλική λειτουργία (Minshew & Williams, 2007). Ως «διαταραχή φάσματος», περιλαμβάνει τη διαταραχή Asperger, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μη άλλως προσδιοριζόμενες, την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και το σύνδρομο Rett (Dawson et al., 2002).

Εμφανίζεται στο 1-2.5% του πληθυσμού, 3-5 φορές περισσότερο στους άρρενες. Το 70% των περιστατικών διαγιγνώσκεται με συννοσυρότητα μέτριας ή βαρύτερης νοητικής καθυστέρησης. Ποσοστό 20% είναι φυσιολογικών, ενώ 10% είναι υψηλών νοητικών λειτουργιών (Γενά, 2002).

Παρουσιάζει αλληλεπικαλυπτόμενα ελλείμματα επικοινωνίας και ενσυναίσθησης. Εμφανίζει στερεοτυπικά μοτίβα ενδιαφερόντων και στάσεις ασυνήθους αντιμετώπισης των αισθητηριακών πληροφοριών, ιδίως των οπτικών. Ενέχει κινητικές δυσχέρειες, αυτοτραυματισμούς, επιληψία, διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, κατάθλιψη και άγχος (Frith, 2003).

Οι πάσχοντες αντιμετωπίζουν δυσχέρειες οργάνωσης των εκτελεστικών και μνημονικών λειτουργιών, χρονικής ιεράρχησης, ευέλικτου συνδυασμού αφηρημένων εννοιών και μετάβασης μεταξύ δραστηριοτήτων και θεμάτων (Ozonoff, 1995). Εξαρτώνται από προτροπές, τείνοντας στη σχολική απόσυρση, λόγω ανεπαρκούς τους αυτονομίας (Loveland & Tunali-Kotoski, 2005).

Βιώνουν συναισθηματική φόρτιση, εκδηλώνοντας παρορμήσεις και αδεξιότητα λόγω έλλειψης συμπεριφορικού αυτοελέγχου. Προσκολλώνται σε ρουτίνες και εμμονές, επιζητώντας τη σταθεροποίηση εντός απρόβλεπτου για αυτούς περιβάλλοντος (Hartley, Sikora & McCoy, 2008).

Μη διαθέτοντας θεραπεία του αυτισμού, έχει κατανοηθεί εκτεταμένα η *«κουλτούρα»* των γνωστικών του αποκλίσεων (Mesibov, Shea & Schopler, 2007). Υφίστανται αρκετές εμπειρικά τεκμηριωμένες πρακτικές παρεμβάσεις, περισσότερο πρώιμου και προληπτικού, παρά επανορθωτικού χαρακτήρα. Μέσω αυτών, προωθείται η ευρεία εξέλιξη και ποιότητα ζωής των ατόμων και η διαχείριση του στρες των οικογενειών τους (Humphrey & Parkinson, 2006).

Δεδομένου του αυτιστικού φάσματος, καμία παρέμβαση δεν αποφέρει τα μέγιστα για όλους. Αποτελεσματικότερες είναι η ειδική εκπαίδευση, οι γνωστικές - συμπεριφορικές προσεγγίσεις, η ψυχοεκπαίδευση της οικογένειας και η φαρμακοθεραπεία (Ozand, Al-Odaib, Merza & Harbi, 2003).

Κάθε θεραπευτική αντιμετώπιση οφείλει να αξιολογεί σφαιρικά, λεπτομερώς και συστηματικά την ατομική λειτουργικότητα (Francis, 2005), αναπτύσσοντας αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, εστιάζει στη μακροχρόνια παροχή ενδοσχολικών ή εξωσχολικών υπηρεσιών (Callahan, Henson & Cowan, 2008).

### Το ακαδημαϊκό πρόγραμμα TEACCH

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) είναι μία παγκόσμια διεπιστημονική θεραπευτική παρέμβαση. Βασίζεται στη γνωστική - συμπεριφοριστική προσέγγιση, ενσωματώνοντας αναπτυξιακές, ψυχοπαιδαγωγικές, ψυχογλωσσολογικές, ενταξιακές και οικολογικές προοπτικές (Mesibov & Shea, 2010).

Το μοντέλο προσαρμόζει τα χαρακτηριστικά της μάθησης στον αυτισμό (Συνοδινού, 2007). Οι εκπαιδευόμενοι δεσμεύονται στην αξιοποίηση των *«αναδυόμενων»* ικανοτήτων τους, λειτουργώντας αποτελεσματικότερα στο μετέπειτα κοινωνικό σύνολο (Maglione, Gans, Das, Timbie & Kasari, 2012).

Τα βασικά μεθοδολογικά του στοιχεία περιλαμβάνουν την προβλέψιμη περιβαλλοντική διάρθρωση (τροποποίηση), το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα, το σύστημα εργασίας και το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό (Mesibov, Shea & Schopler, 2007).

**Η δόμηση του περιβάλλοντος της τάξης**

Η οπτική χωρική οριοθέτηση εδραιώνει αντιληπτικά το περιβαλλοντικό πλαίσιο, συνδέοντας κάθε έργο με συγκεκριμένες περιοχές. Οι περισπάσεις και η ανάγκη καθοδήγησης ελαττώνονται. Έτσι, προωθείται η ευχερέστερη επικοινωνία και τήρηση των ρουτινών, συναρτήσει της μαθητικής λειτουργικότητας και του αυτοελέγχου (Mesibov, Shea & McCaskill, 2012).

**Το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης**

Τα εξατομικευμένα ωρολόγια προγράμματα διευκολύνουν τη μαθητική αντίληψη και συστηματοποίηση των απαραίτητων πληροφοριών της χωρικής κίνησης. Η προβλεπτικότητά τους αυξάνει την ασφάλεια (Iovannone, Dunlap, Huber & Kincaid, 2003).

Υλοποιούνται μερικώς ή όλη την ημέρα, είτε φορητά, είτε τοποθετούμενα μεταξύ των χώρων ή σταθερά σε έναν. Αποτελούνται από υλικά, βήματα ή αποτελέσματα των έργων, περιγραφόμενα μέσω σαφών και νοηματοδοτημένων εικόνων, προσχεδίων τρισδιάστατης μορφής, λέξεων ή αντικειμένων. Μεταξύ των δράσεων παρεμβάλλονται αμοιβές, ενισχύοντας την τήρηση των προβλεπόμενων (Mesibov et al., 2004).

**Το σύστημα εργασίας**

Το εξατομικευμένο σύστημα εργασίας υιοθετείται συνδυαστικά ή ξεχωριστά από το πρόγραμμα. Λαμβάνει κάθετη ή οριζόντια οπτική διάταξη. Ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα. Ενισχύει την εστιασμένη περιβαλλοντική αντίληψη, τον αυτοέλεγχο, τη μεταγνώση και τη γενίκευση των αποκτηθεισών δεξιοτήτων (Hume & Odom, 2007).

Οι μαθητές εκπαιδεύονται στην αναμενόμενη αλληλουχία της εκπόνησης σαφούς όγκου συγκεκριμένων έργων και στο χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσής τους και μετάβασης στα, ήδη γνωστοποιημένα, επικείμενα. Εξασκούνται στην περισσότερο ευέλικτη αποδοχή και αντιμετώπιση των αλλαγών, προωθώντας την αυτονομία και την ανεξαρτησία τους (Mesibov, Browder, & Kirkland, 2002).

**Το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό**

Οι εξατομικευμένες οπτικές πληροφορίες κινητοποιούν την προσοχή στους στόχους, μειώνοντας την ενδεχόμενη σύγχυση της λεκτικής επεξεργασίας. Εξυπηρετούν την εξοικείωση, τη σαφή επικοινωνία και τις υπενθυμίσεις περί των διδασκαλικών προσδοκιών και των μαθητικών ορίων (Bryan & Gast, 2000).

Η εφαρμογή της παρέμβασης TEACCH στη βιβλιογραφία υπογραμμίζει την αναγκαιότητα συνόψισης των σημαντικότερων κλινικών της αποτελεσμάτων (Virues-Ortega, Julio & Pastor-Barriuso, 2013· Warren et al., 2011). Για το λόγο αυτόν, διενεργήθηκε μία κριτική ανασκόπηση των 20 πιο πρόσφατων εμπειρικών μελετών.

**Μέθοδος**

Μία ηλεκτρονική αναζήτηση διενεργήθηκε (Φεβρουάριος 2015) μέσω της μηχανής *«Google Scholar»,* που περιλαμβάνει ποικίλες ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (λ.χ. ERIC, MEDLINE, PsycARTICLES, PsychINFO, SocINDEX). Χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις - κλειδιά του τίτλου της εργασίας στα ελληνικά και στα αγγλικά. Τα αρχικά περίπου 4.500 αποτελέσματα περιορίστηκαν στις τελικές 20 μελέτες, λόγω των κριτηρίων της αναζήτησης ερευνών δημοσιευμένων μετά το 2000, περιλαμβάνοντας εμπειρικά και μετρήσιμα δεδομένα.

**Βιβλιογραφική ανασκόπηση του προγράμματος TEACCH σε άτομα με αυτισμό**
**Έρευνες σε άτομα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας**

Η αποτελεσματικότητα προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης εδρασμένων στην προσέγγιση TEACCH διερευνήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο (Braiden, McDaniel, McCrudden, Janes & Crozier, 2012· McConkey et al., 2010) και στις ΗΠΑ (Welterlin, Turner-Brown, Harris, Mesibov & Delmolino, 2012).

Στις έρευνες υιοθετήθηκαν δομημένα μαθησιακά περιβάλλοντα και οπτικά συστήματα επικοινωνίας και τήρησης των καθημερινών ρουτινών. Τα εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα βασίστηκαν στην αυτοβοήθεια, στην ανεξαρτησία και στις κοινωνικές δεξιότητες (Welterlin et al., 2012· Braiden et. al., 2012). Εφαρμόστηκαν στρατηγικές ελάττωσης και ευέλικτης διαχείρισης των θυμικών ξεσπασμάτων (McConkey et al., 2010).

Αποτυπώθηκε η γονική ικανοποίηση για την παρασχεθείσα συναισθηματική και συμβουλευτική υποστήριξη. Τα αισθήματα απομόνωσης ή διαφορετικότητας περιορίστηκαν (Welterlin et al., 2012). Η σαφέστερη ενημερότητα του εκάστοτε μαθησιακού προφίλ και διαταραχής οδήγησε είτε σε ελάττωση (Braiden et. al., 2012· Welterlin et al., 2012), είτε σε αύξηση του άγχους, ενδεχομένως λόγω εντατικότερης εμπλοκής στα δρώμενα (McConkey et al., 2010).

Η αυτόνομη εργασία, η προσαρμοστικότητα (Braiden et. al., 2012) και οι δεξιότητες λειτουργικής επικοινωνίας βελτιώθηκαν (Welterlin et al., 2012). Ωστόσο, πολλά από τα λοιπά χαρακτηριστικά της διαταραχής διατηρήθηκαν (McConkey et al., 2010).

Η ενταξιακή αποτελεσματικότητα της παρέμβασης TEACCH διερευνήθηκε στις ΗΠΑ (Bennett et al., 2011· Boyd et al., 2014) και στην Ιταλία (D'Elia et al., 2014). Στις προσεγγίσεις υιοθετήθηκε οργανωμένη περιβαλλοντική διάρθρωση, οπτικά χρονοδιαγράμματα δραστηριοτήτων, προβλέψιμες ρουτίνες, σαφή υλικά και διαβαθμισμένη προτρεπτική διδασκαλία (Bennett et al., 2011· D'Elia et al., 2014). Χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικές μορφές λειτουργικής επικοινωνίας και κατ' οίκον, κατόπιν της γονικής κατάρτισης (D'Elia et al., 2014).

Η αντίληψη, η λεπτή και βασική κινητικότητα, οι δεξιότητες επικοινωνίας και αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης προάχθηκαν (Boyd et al., 2014· D'Elia et al., 2014). Ο σωματικός προσανατολισμός και ο κατάλληλος χειρισμός των υλικών βελτιώθηκαν. Η εμπλοκή αυξήθηκε, ολοκληρώνοντας συντομότερα περισσότερες δράσεις. Οι απόπειρες αποχώρησης από το πεδίο και η ελλειμματική προσοχή ελαττώθηκαν (Bennett et al., 2011). Οι στερεοτυπικές και δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές είτε περιορίστηκαν προοδευτικά (Bennett et al., 2011· D'Elia et al.,

2014), είτε δε μεταβλήθηκαν (Boyd et al., 2014). Επιπλέον, το γονικό άγχος ελαττώθηκε, αυξάνοντας την αλληλεπίδραση με τα παιδιά (D'Elia et al., 2014).

Η αποδοτικότητα του μοντέλου TEACCH εξετάστηκε και από μελέτες διεξαχθείσες σε ειδικά διαρρυθμισμένα οικήματα στην Ιαπωνία (Ichikawa et al., 2013) και στην Κίνα (Tsang, Shek, Lam, Tang & Cheung, 2007). Οι παρεμβάσεις εστιάστηκαν στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αυτορρύθμισης και μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η αντίληψη, η λεπτή και βασική κινητικότητα, η μίμηση, ο συντονισμός χεριών - ματιών, οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και η κοινωνική προσαρμοστική συμπεριφορά προάχθηκαν. Εντούτοις, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην επικοινωνία, όντας κεντρικό έλλειμμα των παιδιών (Tsang, Shek, Lam, Tang & Cheung, 2007). Τέλος, η μητρική ικανοποίηση και οι ανατροφοδοτούμενες ενδοοικογενειακές αλληλεπιδράσεις βελτιώθηκαν, ελαττώνοντας το γονικό άγχος (Ichikawa et al., 2013).

**Έρευνες σε άτομα ηλικίας δημοτικού**

Η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης TEACCH σε ειδικά διαμορφωμένα οικήματα/ ινστιτούτα διερευνήθηκε στην Ιταλία (Panerai, Ferrante & Zingale, 2002), στη Γερμανία (Probst, Jung, Micheel & Glen, 2010) και στην Κίνα (Lu, Wang & Wu, 2011).

Στις μελέτες υιοθετήθηκε προβλέψιμη χωροχρονική προσαρμογή και επικοινωνιακή οργάνωση, μικρών ομοιογενών ομάδων (Probst et al., 2010). Θεσπίστηκαν οπτικοποιημένα (εικονογραφημένα), λεκτικά και εξατομικευμένα συστήματα εργασίας, αντιληπτικά ακριβών ρουτινών και καθηκόντων (Lu et al., 2011· Panerai et al., 2002).

Ο συντονισμός χεριών - ματιών και η βασική κινητικότητα αυξήθηκαν άνευ λειτουργικής τους εφαρμογής, λόγω εγγενών κινητικών δυσλειτουργιών. Οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και η αισθητηριακή και αντιληπτική ικανότητα βελτιώθηκαν (Lu et al., 2011· Panerai et al., 2002). Η επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά και οι αυτοτραυματισμοί σημείωσαν είτε σχετική (Panerai et al., 2002), είτε σημαντική βελτίωση (Probst et al., 2010).

Επίσης, η αυτόνομη λειτουργικότητα προωθήθηκε (Lu et al., 2011). Οι προφορικές υποδείξεις και οι χειρονομίες ελαχιστοποιήθηκαν. Εκφράστηκε ικανοποίηση γονέων και θεραπόντων, αποκτώντας σαφέστερη εικόνα της διαταραχής (Probst et al., 2010).

Η αποδοτικότητα της μεθόδου TEACCH, συνδυαστικά της σχετικής επιμόρφωσης γονέων και εκπαιδευτικών, εξετάστηκε σε ειδικά σχολεία στη Γερμανία (Probst & Leppert, 2008· Probst & Glen, 2011).

Στις διεξαχθείσες συνεδρίες ψυχοεκπαίδευσης υιοθετήθηκε οπτική χωροχρονική περιβαλλοντική διάρθρωση, δομημένα συστήματα εργασίας, οπτικοί ενισχυτές της κοινωνικής επικοινωνίας και καθημερινός προγραμματισμός (Probst & Glen, 2011). Θεσπίστηκαν λεκτικές και χειρονομιακές προτροπές και συμπεριφορικές ρουτίνες (Probst & Leppert, 2008).

Οι στερεοτυπικές συμπεριφορές ελαττώθηκαν, αυξάνοντας τη δασκαλομαθητική και γονική εμπλοκή. Η γνωστική λειτουργικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι ικανότητες παιχνιδιού, αυτοδιαχείρισης και κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής βελτιώθηκαν (Probst & Leppert, 2008· Probst & Glen, 2011). Η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας αξιολογήθηκε θετικά, αποκτώντας εξατομικευμένη εικόνα της διαταραχής (Probst & Glen, 2011).

Συμπληρωματικά, καταγράφηκε μειωμένο αυτοαναφερόμενο άγχος των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις τους περί ενσωμάτωσης μετεβλήθησαν, αναφορικά των σταθερών μαθητικών προθέσεων απομόνωσης και ελλιπών κοινωνικών συναναστροφών (Probst & Leppert, 2008).

Η ενταξιακή αξιοποίηση της μεθόδου TEACCH μελετήθηκε στην Ιταλία (Panerai et al., 2009) και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Benton & Johnson, 2014). Ακολουθήθηκε εξατομικευμένη διδασκαλία ευέλικτου ωραρίου από εκπαιδευτικούς γενικών σχολείων. Το περιβάλλον οριοθετήθηκε οπτικά και χωροχρονικά, σαφώς και προβλέψιμα. Συμπεριλήφθηκαν δραστηριότητες αυτοβοήθειας, ανεξαρτησίας και κοινωνικοποίησης, έκφρασης και ελεύθερου χρόνου, οπτικοποιημένα συστήματα εργασίας και συνεδρίες μάθησης (Benton & Johnson, 2014· Panerai et al., 2009).

Κατόπιν της γονικής κατάρτισης, η παρέμβαση υιοθετήθηκε τακτικά και κατ' οίκον (Panerai et al., 2009). Παράλληλα, εισάχθηκε διεπιστημονική ομάδα που υιοθέτησε ρόλους διαμεσολαβητή, παρακινητή, φροντιστή, συμμέτοχου και διαχειριστή της συμπεριφοράς (Benton & Johnson, 2014).

Η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά βελτιώθηκε (Panerai et al., 2009). Το αίσθημα άνεσης, η δέσμευση και η αντίληψη των δράσεων αυξήθηκαν. Ακόμη, οι περισπάσεις και η προτρεπτική υποστήριξη ελαττώθηκαν (Benton & Johnson, 2014).

**Έρευνες σε εφήβους και σε ενήλικες**

Η υιοθέτηση της προσέγγισης TEACCH σε συμμετέχοντες διαμένοντες σε ειδικά διαρρυθμισμένα οικήματα/ ινστιτούτα διερευνήθηκε στη Σουηδία (Persson, 2000), στις ΗΠΑ (Van Bourgondien, Reichle & Schopler, 2003), στην Κίνα (Lam, 2003), στο Ηνωμένο Βασίλειο (Siaperas & Beadle-Brown, 2006), στην Ισπανία (Orellana, Martínez-Sanchis & Silvestre, 2014) και στη Γερμανία (Probst et al., 2010).

Στις έρευνες υιοθετήθηκαν εξατομικευμένα και εικονογραφημένα ημερήσια ωρολόγια προγράμματα, ρουτίνες και συστήματα εργασίας (Probst et al., 2010· Siaperas & Beadle-Brown, 2006). Πραγματοποιήθηκαν διαδοχικές πολυαισθητηριακές επιδείξεις και συμπεριφορικές δοκιμές των δράσεων και μέσω μοντελοποίησης (Orellana et al., 2014). Θεσπίστηκε χωρική και οπτική διάρθρωση. Χρησιμοποιήθηκαν προσαρμοσμένες τεχνικές επικοινωνίας και στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς (Persson, 2000· Van Bourgondien et al., 2003). Τέλος, προωθήθηκε η συνεργασία προσωπικού και γονέων και η γονική κατάρτιση (Siaperas & Beadle-Brown, 2006).

Οι επαγγελματικές δεξιότητες προωθήθηκαν (Lam, 2003). Η αποδιοργανωτική και στερεοτυπική εγωκεντρική συμπεριφορά και η ανάγκη επίβλεψης ελαττώθηκαν. Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, η ποιότητα ζωής, η προσαρμοστικότητα, η καθημερινή λειτουργικότητα, η ανεξαρτησία και η αυτονομία βελτιώθηκαν (Persson, 2000· Probst et al., 2010· Van Bourgondien et al., 2003). Η λειτουργική επικοινωνία και η διαπροσωπική συμπεριφορά προάχθηκαν είτε σημαντικά (Siaperas & Beadle-Brown, 2006), είτε ελάχιστα (Lam, 2003).

Επίσης, καταγράφηκε πρόοδος στην εκκίνηση των εργασιών, στη συμμόρφωση, στη συγκέντρωση (Lam, 2003) και στην ελάττωση των αγχωδών αντιδράσεων (Orellana et al., 2014). Μολαταύτα, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων προωθήθηκε ανεπαίσθητα (Van Bourgondien et al., 2003). Ωστόσο, αναφέρθηκε αυξημένη κοινωνική εγκυρότητα της μεθόδου, λόγω ικανοποίησης των θεραπόντων και των οικογενειών (Probst et al., 2010· Van Bourgondien et al., 2003).

**Συμπεράσματα**

Συνάγεται ότι η προσέγγιση TEACCH προωθεί τις ικανότητες μίμησης, αντίληψης, κινητικότητας, συντονισμού χεριών - ματιών και τη γνωστική επίδοση. Προάγει τη λειτουργική επικοινωνία (κατά πλειοψηφία), την ανεξάρτητη εργασία, την αυτορρύθμιση, την αυτενέργεια, την αυτονομία και (πλειοψηφικά) τις προσαρμοστικές κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων. Οι πάσχοντες ενισχύονται ανεξαρτήτως ηλικίας ή προγενέστερης εκπαίδευσης σε θεραπευτικά προγράμματα.

Η μέθοδος αποδίδει σε πάσχοντες υψηλής έως χαμηλής λειτουργικότητας. Υιοθετείται σε ποικίλα κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα, από προστατευμένα οικήματα, ινστιτούτα και κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης, έως οικείους χώρους, όπως το σχολείο και το σπίτι. Το μοντέλο αξιοποιείται και σε ενταξιακές παρεμβάσεις, πρώιμες ή μη.

Επιπλέον, η υιοθέτηση της δομημένη διδασκαλίας ελαττώνει το άγχος των σχετικά επιμορφωμένων ειδικών και (πλειοψηφικά) των γονέων. Συμπράττοντας με τους πρώτους, οι δεύτεροι εκλαμβάνονται ως συν-θεραπευτές και διαμεσολαβητές.

Ωστόσο, ερευνητικοί περιορισμοί εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας τίθενται λόγω του μεγέθους και της διαδικασίας επιλογής και κατανομής του εκάστοτε δείγματος. Η χρονική διάρκεια και η συχνότητα της κάθε παρέμβασης, η αντικειμενική της διεξαγωγή, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της και η ενίοτε απουσία ομάδας ελέγχου ή διεξαγωγής επανελέγχου δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων.

Μελλοντικές έρευνες οφείλουν να εστιάσουν στη διευθέτηση των συγκεκριμένων μεθοδολογικών ζητημάτων, στη σύγκριση με ισοδύναμα θεραπευτικά μοντέλα, στην προσέγγιση πληθυσμών ποικίλων γεωγραφικών περιοχών, ενδεχομένως και εθνικών μειονοτήτων και στις δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας. Τοιουτοτρόπως, οι παρεμβάσεις θα ανταποκριθούν στο συνολικό αναπτυξιακό επίπεδο των ερευνώμενων, ενισχύοντας περαιτέρω, μέσω απλούστευσης και διασαφήνισης, την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, τη σφαιρική ανάπτυξη και την ενσωμάτωσή τους σε κάθε έκφανση του βίου.

**Αναφορές**

Bennett, K., Reichow, B., & Wolery, M. (2011). Effects of structured teaching on the behavior of young children with disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(3), 143-152.

Benton, L., & Johnson, H. (2014). Structured approaches to participatory design for children: can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population?. *Instructional Science, 42*(1), 47-65.

Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., ... & Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 44*(2), 366-380.

Braiden, H. J., McDaniel, B., McCrudden, E., Janes, M., & Crozier, B. (2012). A Practice-based Evaluation of Barnardo's Forward Steps Early Intervention Programme for Children Diagnosed with Autism. *Child Care in Practice, 18*(3), 227-242.

Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 553-567.

Γενά, Α. Κ. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ιδίας.

Callahan, K., Henson, R. K., & Cowan, A. K. (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers, and administrators. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(4), 678-692.

D'Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A., & Vicari, S. (2014). A Longitudinal Study of the Teacch Program in Different Settings: The Potential Benefits of Low Intensity Intervention in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 44*(3), 615-626.

Dawson, G., Webb, S., Gerard, D., Schellenbe, G., Dager, A., Friedman, S.,…, & Richards, T. (2002). Defining the broader phenotype of autism: Genetic, brain, and behavioral perspectives. *Development and Psychopathology, 14,* 581-611.

Francis, K. (2005). Autism interventions: A critical update. *Developmental Medicine and Child Neurology, 47*(7), 493-499.

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Hartley, S. L., Sikora, D. M., & McCoy, R. (2008). Prevalence and risk factors of maladaptive behaviour in young children with Autistic Disorder. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*(10), 819-829.

Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(6), 1166-1180.

Humphrey, N., & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 6*(2), 76-86.

Ichikawa, K., Takahashi, Y., Ando, M., Anme, T., Ishizaki, T., Yamaguchi, H., & Nakayama, T. (2013). TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism: a pilot randomized controlled trial. *BioPsychoSocial medicine, 7*(1), 14-21.

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150-165.

Lam, C. S. J. (2003). *The Effectiveness of a Structured Program with TEACCH Features for Adults with Autism and Mental Handicap* (Doctoral dissertation). Available from Polyu Electronic Theses, Multi-disciplinary Studies, The Hong Kong Polytechnic University Pao Yue-kong Library database. (No. b1714741).

Loveland, K. A., & Tunali-Kotoski, B. (2005). The school-age child with an autistic spectrum disorder. In Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., & Cohen, D. (Eds.), *Handbook of autism and developmental disorders* (3rd ed., Vol. 1, pp. 247-287). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Lu, Y., Wang, Y. J., & Wu, X. Q. (2011). Curative effect among 51 autism children by treatment and education of autism and related communication handicapped children (TEACCH). *Chinese Journal of School Health, 8,* 22. Retrieved from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-XIWS201108022.htm.

Maglione, M. A., Gans, D., Das, L., Timbie, J., Kasari, C. (2012). Nonmedical interventions for children with ASD: Recommended guidelines and further research needs. *Pediatrics, 130*(2), 169-178.

McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Crawford, H., McGreevy, E., Reavey, M., & Cassidy, A. (2010). Preschoolers with autism spectrum disorders: evaluating the impact of a home-based intervention to promote their communication. *Early Child Development and Care, 180*(3), 299-315.

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of autism and developmental disorders, 40*(5), 570-579.

Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., …, & Bourgondien, M. E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders.* New York, NY: Springer.

Mesibov, G. B., Browder, D.M., & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioural support for students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(2), 73-79.

Mesibov, G. B., Shea, V,. & McCaskill, S. (2012). Structured teaching and the TEACCH program. In D. Zager, M. L. Wehmeyer, & R. L. Simpson, RL. (Eds.) *Educating students with autism spectrum disorders* (pp. 99-112). New York: Routledge.

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2007). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders.* New York: Springer.

Minshew, N. J., & Williams, D. L. (2007). The new neurobiology of autism. *Archives of Neurology, 64*(7), 945-950.

Orellana, L. M., Martínez-Sanchis, S., & Silvestre, F. J. (2014). Training adults and children with an autism spectrum disorder to be compliant with a clinical dental assessment using a TEACCH-based approach. *Journal of autism and developmental disorders, 44*(4), 776-785.

Ozand, P. T., Al-Odaib, A., Merza, H., & Harbi, S. A. (2003). Autism: a review. *Journal of pediatric neurology, 1*(2), 55-67. Retrieved from http://iospress.metapress.com/content/uet94gmdvqq861wf/fulltext.pdf.

Ozonoff, S. (1995). Executive function impairments in autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 199-220). New York: Plenum Press.

Panerai, S., Ferrante, L., & Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(4), 318-327.

Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *Journal of autism and developmental disorders, 39*(6), 874-882.

Persson, B. (2000). Brief report: A longitudinal study of quality of life and independence among adult men with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(1), 61-66.

Probst, P., & Glen, I. (2011). TEACCH-based interventions for families with children with Autism Spectrum Disorders: Outcomes of a parent group training study and a home-based child-parent training single case study. *Life Span And Disability, 14*(2) 111-138. Retrieved from http://www1.uni-hamburg.de/Paul.Probst/pp-ig-2011-teacch-based-LSD-14-2.pdf.

Probst, P., & Leppert, T. (2008). Brief report: outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(9), 1791-1796.

Probst, P., Jung, F., Micheel, J., & Glen, I. (2010). Tertiary-preventive interventions for autism spectrum disorders (ASD) in children and adults: an evaluative synthesis of two TEACCH based outcome studies. *Life Span and Disability, 13*(2), 129-167. Retrieved from http://www.lifespan.it/client/abstract/ENG208_2.pdf.

Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση* (5η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Siaperas, P., & Beadle-Brown, J. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 10*(4), 330-343.

Tsang, S. K., Shek, D. T., Lam, L. L., Tang, F. L., & Cheung, P. M. (2007). Brief report: Application of the TEACCH program on Chinese pre-school children with autism. Does culture make a difference? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 390-396.

Van Bourgondien, M. E., Reichle, N. C., & Schopler, E. (2003). Effects of a model treatment approach on adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(2), 131-140.

Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical psychology review, 33*(8), 940-953.

Warren, Z., Veenstra-Vander Weele, J., Stone, W., Bruzek, J. L., Nahmias, A. S., Foss-Feig, J. H., … & McPheeters, M. L. (2011). *Therapies for children with autism spectrum disorders (Comparative Effectiveness Reviews, No. 26).* Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality (US). Retrieved from: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK56343.

Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G., & Delmolino, L. (2012). The home TEACCHing program for toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 42*(9), 1827-1835.