

Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ

ΦΑΣΜΑΤΟΣ



2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	2-13
Πέτρος Γαλάνης	
1. Επιδημιολογικά στοιχεία	2
2. Αιτιολογία	3
3. Συμπτωματολογία	3
4. Αξιολόγηση και διάγνωση	8
B. Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις & Διδακτικές Τεχνικές	12-29
Πέτρος Γαλάνης	
1. Χαρακτηριστικά βέλτιστων παρεμβάσεων στον αυτισμό	12
2. Βασικοί τομείς της παρέμβασης	13
3. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις	14
3.1 Η Συμπεριφορική-Αναλυτική προσέγγιση	14
3.2 Το πρόγραμμα TEACCH	17
4. Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές	17
4.1 Τμηματική βοήθεια	18
4.2 Σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς	18
4.3 Διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων	18
4.4 Συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών	19
4.5 Συμβόλαιο	20
4.6 Αυτοδιαχείριση και αυτοκαταγραφή	20
4.7 Προγράμματα αυτο-απασχόλησης	21
4.8 Συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας	25
4.9 Κοινωνικές ιστορίες	26
4.10 Συχνά λάθη που παρατηρούνται κατά την εφαρμογή των διδακτικών τεχνικών και διαδικασιών	26
Γ. Η Διαφοροποίηση ως Συστημική Παιδαγωγική	30-52
Ντορέττα Αστέρη	
1. Συστημική (ανα)πλαισίωση του Αυτισμού-Σχεδιασμός για όλους	30
2. Η τάξη υπό το πρίσμα του μαθητή με ΔΑΦ	32
2.1 Πού είναι αναγκαία η διαφοροποίηση;	32
2.2 Τι σημαίνει διαφοροποίηση της διαδικασίας;	35
3. Διαφοροποιώντας «τι Σύστημα» σε 7 βήματα	38
4. Οδηγίες για διαφοροποίηση στο Ειδικό Σχολείο	50
Δ. Μελέτη Περίπτωσης Μαθητή με ΔΑΦ που Φοιτά στο Ειδικό Σχολείο	53-65
Ντορέττα Αστέρη	
E. Μελέτη Περίπτωσης Μαθητή με ΔΑΦ που Φοιτά στο Γενικό Σχολείο	66-74
Πέτρος Γαλάνης	

Α. Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Πέτρος Γαλάνης

Ο όρος «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών με κοινά χαρακτηριστικά, όπως τα ελλείμματα σε κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, καθώς και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Ο συγκεκριμένος όρος (ΔΑΦ) έρχεται να αντικαταστήσει τον μέχρι πρόσφατα ευρέως χρησιμοποιούμενο όρο των «Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ)», ο οποίος περιέγραφε μια σειρά από συγγενείς διαταραχές όπως η Αυτιστική Διαταραχή, η Διαταραχή Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, η Διαταραχή Asperger, και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Άτυπος Αυτισμός) (American Psychiatric Association, 1996). Ωστόσο, η πρόσφατη αναθεωρημένη έκδοση του ταξινομικού συστήματος DSM-V της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2013), καταργεί τη Διαταραχή Asperger και τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς, ενώ ταυτόχρονα μετακινεί τη Διαταραχή Rett και την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή σε άλλες διαγνωστικές κατηγορίες. Ταυτόχρονα διακρίνει τη ΔΑΦ σε τρία επίπεδα σοβαρότητας, ανάλογα το βαθμό υποστήριξης που χρήζει το πάσχον άτομο.

1. Επιδημιολογικά στοιχεία

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του Center of Disease Control (2012), η συχνότητα των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ) στις ΗΠΑ ανέρχεται σε 1 περίπτωση ανά 88 άτομα, ενώ ανάλογα είναι τα δεδομένα που προκύπτουν και από επιδημιολογικές έρευνες στην Αγγλία (π.χ. Baird et al., 2006). Η χρησιμοποίηση των νέων διαγνωστικών κριτηρίων (DSM-V) αναμένεται να οδηγήσει σε μικρή μόνο μείωση του επιπολασμού της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος (Huerta et al., 2012). Ο αυτισμός εκδηλώνεται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια σε αναλογία περίπου 4-1 και είναι ανεξάρτητος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, της φυλής και της εθνικότητας των παιδιών (π.χ. Yeargin-Allsopp & Rice, 2003). Το 20-25% των παιδιών με αυτισμό εμφανίζει παλινδρόμηση δεξιοτήτων περίπου στα 2 έτη (Meilleur & Fombonne, 2009), ενώ ανάλογο είναι το ποσοστό των παιδιών με αυτισμό που παρουσιάζει επιληψία (Canitano, 2007). Περίπου το 80% των παιδιών με αυτιστική διαταραχή εμφανίζει παράλληλα και κάποια άλλη αναπτυξιακή διαταραχή (π.χ. γνωστική, γλωσσική, μαθησιακή, κινητική), ενώ πολύ πιο σπάνια παρατηρείται συνοσηρότητα με χρωμοσωμικές και γενετικές ανωμαλίες, νευρολογικές διαταραχές και ψυχιατρικές παθήσεις (Levy et al., 2010).

2. Αιτιολογία

Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος έχει οργανική αιτιότητα και επομένως τα αίτια της θα πρέπει να αναζητηθούν στο βιολογικό υπόστρωμα. Τα ακριβή αίτια της διαταραχής δεν έχουν ακόμα αποσαφηνιστεί, καθώς πρόκειται για πολύ-παραγοντικό φαινόμενο (Harpe, 1998). Οφείλεται μεν σε βλάβη μιας συγκεκριμένης περιοχής ή ενός συστήματος του εγκεφάλου, που μπορεί όμως να προκλήθηκε από την αλληλεπίδραση διαφορετικών βιολογικών, γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Zecavati & Spence, 2009). Τα αρχικά αίτια, που ενδεχομένως σχετίζονται με ελαττωματικά γονίδια, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, ιατρικές παθήσεις, προγεννητικές επιπλοκές, μολυσματικούς ιούς, κ.ά., μπορούν να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη ορισμένων εγκεφαλικών συστημάτων ή να προξενήσουν βιοχημικές ανωμαλίες, επηρεάζοντας την ομαλή λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Akshoomoff, 2000). Η κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη της διαταραχής τοποθετείται κατά τη διάρκεια της κύησης, χωρίς να είναι ακόμα σαφής η ακριβής χρονική στιγμή (Frith, 1999).

Ωστόσο, ο ρόλος του περιβάλλοντος, υπό την έννοια των εμπειριών και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο, παραμένει καθοριστικός για τη σοβαρότητα με την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή. Κατά τη βρεφική ηλικία ο εγκέφαλος διακρίνεται από πλαστικότητα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την επίδραση που ασκεί η εμπειρία στη δομή και στη λειτουργία του εγκεφάλου αποτελεί το βασικό επιχείρημα υπέρ της πρώιμης παρέμβασης, η οποία καθιστά εφικτή την πρόληψη της σοβαρότητας με την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή (Dawson, 2008).

3. Συμπτωματολογία

Τα συμπτώματα του αυτισμού μπορεί να **ποικίλουν τόσο σε ένταση όσο και σε τρόπο εκδήλωσης, ενώ στη συμπεριφορά του ατόμου με αυτισμό μπορεί να διακρίνουμε από ελάχιστα μέχρι πάρα πολλά αυτιστικά χαρακτηριστικά** (Γενά, 2002). Παράγοντες όπως το νοητικό δυναμικό και το επίπεδο λόγου επηρεάζουν καθοριστικά τη μορφή, την ένταση και τη συχνότητα των συμπτωμάτων, ενώ συχνά τα ελλείμματα που παρατηρούνται είναι ποιοτικά και όχι ποσοτικά. Επίσης, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτισμού δεν παραμένουν σταθερά με την πάροδο του χρόνου, αλλά εξελίσσονται, αφενός εξαιτίας της ανάπτυξης και της νευρολογικής ωρίμασης του ατόμου, και αφετέρου εξαιτίας των περιβαλλοντικών επιδράσεων, της κοινωνικής εμπειρίας και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο.

Κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματικές εκδηλώσεις¹

Από όλες τις μειονεξίες που σχετίζονται με τη διαταραχή του αυτισμού, πρωταρχικής σημασίας θεωρούνται οι ελλείψεις στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στα άτομα με αυτισμό παρατηρείται:

- Έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους ανθρώπους. Δεν αναζητούν και μάλιστα αποφεύγουν την επαφή (βλεμματική και σωματική) και την αλληλεπίδραση τόσο με ενήλικες όσο και με συνομήλικα παιδιά. Δεν παίζουν και δεν ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.
- Απουσία πρωτοβουλιών για αλληλεπίδραση αλλά και απουσία ανταπόκρισης σε πρωτοβουλίες των συνομηλίκων ή των ενήλικων που λαμβάνονται με στόχο την κοινωνική συναλλαγή.
- Αδυναμία να μοιραστούν το ενδιαφέρον τους με άλλους, κάνοντας χρήση χειρονομιών (όπως για να δείξουν ή να δώσουν κάτι). Συχνά χρησιμοποιούν το σώμα των άλλων ως εργαλείο προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις δικές τους ανάγκες (π.χ. πιάνουν το χέρι του ενήλικα και με αυτό επιχειρούν να ανοίξουν την πόρτα).

Τα άτομα με ΔΑΦ, εκτός από τις μειονεξίες στις κοινωνικές δεξιότητες, εμφανίζουν ασυνήθιστες, ακατάλληλες, υπερβολικές ή ανεπαρκείς συναισθηματικές αντιδράσεις. Η συναισθηματική συμπεριφορά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και λειτουργεί ως βάση για επικοινωνία. Τα παιδιά με αυτισμό:

- Συμπεριφέρονται με τρόπο που δείχνει πως δεν αναγνωρίζουν ή δεν νοιάζονται για τα συναισθήματα των άλλων.
- Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου άλλων ανθρώπων, καθώς και το μήνυμα που κάθε έκφραση μεταφέρει για τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου.
- Σπάνια εκφράζουν αυθόρμητα τα συναισθήματά τους, ενώ δυσκολεύονται να τα εκφράσουν ακόμα και όταν τους ζητηθεί να το πράξουν, ή να μιμηθούν τις εκφράσεις του προσώπου του εκπαιδευτή.
- Δεν εκφράζουν συμπάθεια και ενδιαφέρον ως αντίδραση στην έκφραση δυσαρέσκειας ή λύπης από το άλλο άτομο, ενώ στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως να μοιράζονται συναισθήματα, να εκδηλώνουν την αγάπη τους, να βοηθούν και να προσφέρουν ανακούφιση.
- Εκδηλώνουν απάθεια ή υπερβολική αντίδραση στον αποχωρισμό από τη μητέρα, παρόλο που προς εκείνη εμφανίζουν τη μεγαλύτερη προσκόλληση.
- Αντιδρούν με απάθεια σε φοβικά ερεθίσματα ή εκδηλώνουν υπερβολικό φόβο, ακόμα και σε ερεθίσματα που συνήθως δεν τον προκαλούν.

¹ Για αναλυτικότερη περιγραφή των συμπτωμάτων της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος ο αναγνώστης παραπέμπεται στις εργασίες των: Capps, Losh, & Thurber, 2000. Carter, Davis, Klin, & Volkmar, 2005. Chawarska & Volkmar, 2005. Frith, 1999. Γενά, 2002. Loveland & Tunali-Kotoski, 2005.

Προφορικός λόγος

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για τα άτομα με αυτισμό, εφόσον πραγματοποιείται με σημαντική καθυστέρηση, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις δεν αναπτύσσεται καθόλου (Rogers, Cook, & Meryl, 2005). Τα παιδιά με ΔΑΦ που αναπτύσσουν προφορικό λόγο εμφανίζουν:

- Ηχολαλία σε ποσοστό περίπου 75%.
- Δυσκολίες στην άρθρωση.
- Ιδιοσυγκρασιακό λόγο, ο οποίος περιέχει νεολογισμούς και επαναλήψεις.
- Λάθη στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών.
- Ασυνήθιστη προσωδία.
- Δυσκολίες στην περιγραφή και στη διήγηση ιστοριών.
- Ιδιορρυθμίες και δυσκολίες στη συζήτηση.

Οι σημαντικότερες δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό στο λόγο αφορούν κυρίως τη χρήση του για τους σκοπούς της επικοινωνίας, εντοπίζονται, δηλαδή, στις πραγματολογικές πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης, εμφανίζοντας ποσοτικά και ποιοτικά ελλείμματα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Frith, 1999). Όσα παιδιά με αυτισμό καταφέρουν να αναπτύξουν δεξιότητες συζήτησης, συνήθως:

- Επικεντρώνουν το διάλογο σε θέματα περιορισμένου και προσωπικού ενδιαφέροντος.
- Δεν τηρούν τη σειρά του διαλόγου.
- Έχουν δυσκολία να εισάγουν, να διατηρήσουν και να αλλάξουν το θέμα της συζήτησης.
- Έχουν ασυνήθιστη προσωδία και δυσκολία να τη χρησιμοποιήσουν και να την καταστήσουν κατανοητή, προς διευκόλυνση του νοήματος της ομιλίας.
- Δεν κατανοούν το χιούμορ, την ειρωνεία, το σαρκασμό ή τη μεταφορά, εφόσον διαθέτουν μόνο έναν κυριολεκτικό τρόπο σκέψης.
- Διατυπώνουν κοινωνικώς μη αποδεκτά σχόλια σε μη αρμόζουσες συνθήκες και περιστάσεις.
- Δεν είναι σε θέση να εξάγουν συμπεράσματα για τους σκοπούς της επικοινωνίας με τον άλλο, ούτε μπορούν να προσαρμόσουν τη συνομιλία τους στις ανάγκες του άλλου.

Γνωστική ανάπτυξη

Τα παιδιά με αυτισμό υστερούν σε πολλούς τομείς της γνωστικής ανάπτυξης. Το 70% περίπου των παιδιών με αυτιστική διαταραχή παρουσιάζουν νοητική υστέρηση ή έχουν οριακό επίπεδο νοητικής λειτουργίας (Fombonne, 2003). Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου διαπιστώνεται μια αύξηση της συχνότητας διάγνωσης του αυτισμού σε παιδιά που δεν έχουν νοητική υστέρηση (Centers of Disease Control, 2012). Επίσης, τα άτομα με ΔΑΦ δυσκολεύονται να διαμορφώσουν Θεωρία του Νου² αντίστοιχη με αυτή των συνομηλίκων

² Η Θεωρία του Νου (Theory of Mind) αφορά στην ικανότητα του ατόμου: (α) να αποδίδει νοητικές καταστάσεις, όπως σκέψεις, ιδέες, αντιλήψεις, γνώσεις, επιθυμίες, στον εαυτό του και στους άλλους, (β) να κατανοεί πως οι νοητικές καταστάσεις κάθε ατόμου άλλοτε διαφέρουν και άλλοτε

τους, αφού αδυνατούν να «διαβάσουν το μυαλό» τους και το «μυαλό» των άλλων (mind reading), αναγνωρίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη τους τις νοητικές αναπαραστάσεις, τις προθέσεις, τις ψυχικές διαθέσεις, καθώς και το πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Frith & Harpe, 1999).

Άλλες δυσκολίες

Σημαντικά ελλείμματα παρατηρούνται σε τομείς όπως η μίμηση, η προσοχή και το παιχνίδι.

- **Μίμηση:** Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν σημαντικές μειονεξίες σε δεξιότητες όπως η μίμηση κινήσεων του σώματος, η μίμηση κινήσεων της στοματικής κοιλότητας, καθώς και εκφράσεων του προσώπου (Rogers et al., 2005). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του παιχνιδιού και του προφορικού λόγου.
- **Προσοχή:** Η προσοχή τους συχνά στρέφεται επιλεκτικά σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων (υπερεπιλεκτικότητα), με αποτέλεσμα να τα επεξεργάζεται αποσπασματικά. Εξαιτίας της υπερεπιλεκτικότητας τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους, να ξεχωρίσουν τις σημαντικές πληροφορίες και να γενικεύσουν δεξιότητες (Γενά, 2002).
- **Παιχνίδι:** Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό χαρακτηρίζεται από επαναληπτική-ιδιόρρυθμη και όχι λειτουργική, χρήση των αντικειμένων-παιχνιδιών. Σημαντικό έλλειμμα παρατηρείται στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο είτε δεν αναπτύσσουν καθόλου είτε το κάνουν με σημαντική καθυστέρηση σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό απέχουν από το δυαδικό ή το ομαδικό παιχνίδι με συνομηλίκους, ενώ εμφανίζουν υπερβολική προσκόλληση σε ορισμένα αντικείμενα και παιχνίδια (Gena, Papadopoulou, Loukrezi, & Galanis, 2007).

Στερεοτυπικές αντιδράσεις και αισθητηριακή επεξεργασία

Οι στερεοτυπικές, επαναληπτικές και τελετουργικές αντιδράσεις, συμπεριλαμβανομένων και των κινητικών στερεοτυπιών, αν και δεν αποτελούν αποκλειστικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων με αυτισμό, εκδηλώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα και σοβαρότητα στα άτομα αυτά (Bodfish, Symons, Parker, & Lewis, 2000).

- Οι στερεοτυπικές αντιδράσεις παρατηρούνται στην ομιλία, την οσμή, τη γεύση, την αφή και την κίνηση.
- Τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάζουν ιδιόμορφη επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων, αδιαφορία ή υπερβολική αντίδραση σε ακουστικά ή/και απτικά ερεθίσματα, υπερευαισθησία σε ορισμένες γεύσεις και οσμές.

συμπίπτουν με τις νοητικές καταστάσεις άλλων ατόμων και (γ) να κατανοεί ότι οι νοητικές καταστάσεις δεν απορρέουν απαραίτητα από πραγματικά γεγονότα και γι' αυτό δεν είναι κατ' ανάγκη αληθείς (Harpe, 1998).

- Τα ενδιαφέροντά τους είναι περιορισμένα, ενώ για πολλά αντικείμενα το ενδιαφέρον τους δεν είναι λειτουργικό, αλλά επικεντρώνεται μόνο στα αισθητηριακά προσλαμβανόμενα χαρακτηριστικά τους.
- Εκδηλώνουν σύνθετες τελετουργίες και έντονη αντίσταση στην αλλαγή (Γενά, 2002).

Προβλήματα συμπεριφοράς

Συχνά είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία εκδηλώνονται ως εκρήξεις θυμού, ανυπακοής, επιθετικότητας, αλλά ακόμα και με αυτοτραυματισμούς (Γενά, 2002). **Η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό, όπως και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, δεν είναι εγγενής αλλά επίκτητη.** Αποτελεί προϊόν μάθησης, αφού το παιδί μέσω αυτής χειρίζεται το περιβάλλον του ικανοποιώντας τις ανάγκες του. Η προβληματική συμπεριφορά αποσκοπεί στην (Mace et al., 1993):

1. Απόσπαση της προσοχής.
2. Απόσπαση-διατήρηση επιθυμητών αντικειμένων/δραστηριοτήτων.
3. Αποφυγή ή διαφυγή από δυσάρεστες συνθήκες (π.χ. τη μαθησιακή διαδικασία).
4. Λήψη ενίσχυσης μέσω αισθητηριακών πηγών.

Τα παιδιά με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο

Τα παιδιά με αυτισμό με την είσοδό τους στο σχολείο συναντούν ποικίλες προκλήσεις τόσο κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης, όσο και σχολικής επίδοσης. Οι δυσκολίες στην προσαρμογή τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις, τις οποίες θέτουν οι ενήλικες και οι συμμαθητές τους, επηρεάζουν τις σχέσεις τους με συνομηλίκους, τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, αλλά ακόμα και τη δυνατότητά τους να αποκομίζουν μαθησιακά οφέλη μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ως καίριες για την ένταξη δεξιότητες, στις οποίες οι μαθητές με αυτισμό αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες θεωρούνται:

1. Η επικοινωνιακή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι δυσκολίες στον τομέα αυτό μπορούν να θεωρηθούν απόρροια των δυσκολιών στη συγκέντρωση της προσοχής και της περιορισμένης εμπειρίας που έχουν από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες (Γενά, 2001. Kamps et al., 1992).
2. Η ανταπόκριση στις εντολές και ερωτήσεις που τους θέτει η δασκάλα σε προσωπικό επίπεδο, ή τις απευθύνει σε ολόκληρη την τάξη (Γενά, 2001).
3. Η κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους εξαιτίας της πολυπλοκότητας που διακρίνει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και ταυτόχρονα των σημαντικών λεκτικών, μη λεκτικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών ελλειμμάτων που διακρίνουν τον αυτισμό (Γενά, 2001).

Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με την εκδήλωση προβληματικών μορφών αντιδράσεων, συμβάλλουν στον αποκλεισμό των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους (McClannahan, 1998). Η φοίτηση και μόνο των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο δεν εγγυάται την

ανάδειξη της κοινωνικότητάς τους και δεν αναιρεί την αναγκαιότητα συστηματικής παρέμβασης, στον τομέα αυτό.

4. Αξιολόγηση και Διάγνωση

Παρόλο που ο αυτισμός είναι μια νευρο-βιολογική διαταραχή, από τη στιγμή που η συγκεκριμένη βιολογική ανωμαλία δεν έχει εντοπιστεί, η διάγνωσή του γίνεται περισσότερο μέσω της παρατήρησης και της περιγραφής μορφών συμπεριφοράς του παιδιού, παρά με ιατρικές/εργαστηριακές εξετάσεις (Lord & Risi, 2000). Η διάγνωση της ΔΑΦ μπορεί να γίνει με ασφάλεια στην ηλικία των 2-3 ετών μέσω των διαγνωστικών κριτηρίων της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM-V) και του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10). Αξιοσημείωτο είναι πως υπάρχει πλέον η δυνατότητα πρώιμης ανίχνευσης σοβαρών αναπτυξιακών διαταραχών στην ηλικία των 18-24 μηνών με την κλίμακα M-CHAT, που εξετάζει πιθανά ελλείμματα σε δεξιότητες όπως το ενδιαφέρον για άλλα παιδιά, το πρωτοδηλωτικό δείξιμο, η μίμηση, η ανταπόκριση στο όνομα και η κοινή εστίαση της προσοχής (Robins, Fein, & Barton, 1999).

Η ψυχολογική και η κλινική αξιολόγηση του παιδιού με αυτισμό είναι απαραίτητες, προκειμένου να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του. Η κλινική αξιολόγηση ξεκινά με τη λήψη ιστορικού από τους γονείς, με στόχο τη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με την πορεία του παιδιού κατά τα στάδια της ανάπτυξης, με έμφαση στα πρώτα ανησυχητικά σημεία, αλλά και στην πορεία της διαταραχής. Παράλληλα, αντλούνται πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση, το ιατρικό και εκπαιδευτικό ιστορικό του παιδιού, καθώς και τη συνοσηρότητα με άλλες διαταραχές (Γενά, 2002).

Κατά την κλινική αξιολόγηση εκτιμάται το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, ο δείκτης νοημοσύνης και η προσαρμοστική του συμπεριφορά, δηλαδή, η ικανότητα λειτουργίας του ατόμου μέσα στην κοινωνία σε συνθήκες της καθημερινής ζωής. Για παράδειγμα, στην κλίμακα αξιολόγησης προσαρμοστικών δεξιοτήτων «Vineland», συλλέγονται πληροφορίες για την επίδοση του παιδιού σε τομείς όπως η επικοινωνία (κατανόηση λόγου, χρήση προφορικού και γραπτού λόγου), η αυτοϋπηρεσία (σε ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο), η κοινωνικοποίηση (διαπροσωπικές σχέσεις, παιχνίδια και ψυχαγωγία), οι κινητικές δεξιότητες (αδρή και λεπτή κινητικότητα) (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). Ωστόσο, απαραίτητη για την κατάρτιση ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος είναι η διενέργεια αξιολόγησης βάσει ενός αναλυτικού προγράμματος για την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ (π.χ. ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό, 2003. Γενά, 2002. Maurice, Green, & Luce, 1996). Παράλληλα, για τα παιδιά με αυτισμό που είναι ενταγμένα στο γενικό σχολείο, σκόπιμη κρίνεται και η αξιολόγηση με βάση το ΑΠΣ της τάξης που φοιτούν, προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία του αναλυτικού προγράμματος που χρειάζονται διαφοροποίηση. Η αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος αναδεικνύει τις κερτημένες, μη κερτημένες και αναδυόμενες δεξιότητες του παιδιού, καθώς και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιεί, παρέχοντας

στον εκπαιδευτή στόχους προς διδασκαλία και συνδέοντας με άμεσο τρόπο τη διαδικασία της αξιολόγησης με την παρέμβαση.

Ειδικά για την αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς, απαραίτητη είναι η διενέργεια μιας «Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς», η οποία στοχεύει στην καταστολή αυτών των προβλημάτων μέσω της αποκάλυψης των αιτιών της συμπεριφοράς, δηλ. των επακόλουθων που τη διατηρούν, αλλά και των ερεθισμάτων που τη σηματοδοτούν και της αναζήτησης κοινωνικά αποδεκτών τρόπων κάλυψης των αναγκών του ατόμου (Γενά & Γαλάνης, 2007). Η Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς διενεργείται με άμεση παρατήρηση και καταγραφή:

- Των ερεθισμάτων/συμβάντων που προηγούνται της προβληματικής αντίδρασης (π.χ. τη χρονική στιγμή, το πλαίσιο, τα άτομα που είναι παρόντα, τη δραστηριότητα, την εντολή του δασκάλου)
- Της συμπεριφοράς του παιδιού (π.χ. μορφή και ένταση)
- Των επακόλουθων της συμπεριφοράς (π.χ. πώς αντέδρασε ο δάσκαλος και τι επίπτωση είχε η παρέμβασή του στη συμπεριφορά)

Βάσει αυτών των πληροφοριών αναλύονται οι προβληματικές αντιδράσεις, προκειμένου να διατυπωθούν υποθέσεις για τη λειτουργία που υπηρετούν (απόσπαση της προσοχής, απόσπαση επιθυμητών αντικειμένων, αποφυγή της μαθησιακής διαδικασίας, λήψη ενίσχυσης μέσω αισθητηριακών πηγών) (Alberto & Troutman, 1999).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akshoomoff, N. (2000). Neurological underpinning of autism. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 167-190). Baltimore: Paulh Brookes Publishing.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- American Psychiatric Association. (1996). *Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό (2003). http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., et al. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The special needs and autism project (SNAP). *Lancet*, 368, 210-215.
- Bondfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., & Lewis, M. H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 237-243.

- Canitano, P. (2007). Epilepsy in autism spectrum disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry, 16*, 61-66.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). The frog ate the bug and made his mouth sad: narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 193-204.
- Carter, A., Davis, N., Klin, A. & Volkmar, F. (2005). Social development in autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 1: Diagnosis, development, neurology and behavior* (pp. 312-334). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2012). *Prevalence of Autism Spectrum Disorders—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, USA. Morbidity and Mortal Weekly Report* , 61(3).
- Chawarska, K., & Volkmar, F. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 1: Diagnosis, development, neurology and behavior* (pp. 223-246). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology, 20*, 775–803.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 365- 382.
- Frith, U. & Happe, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? *Mind & Language, 14*, 1-22.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία, 8*, 221-248.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση- διάγνωση- αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού. *Εγκέφαλος, 44*, 84-99.
- Gena, A., Papadopoulou, E., Loukrezi, S., & Galanis, P. (2007). The play of children with autism: Theory, assessment, and research on treatment. In L. B. Zhao (Ed.), *Autism research advances* (pp. 1-40). New York: Nova Science.
- Happe, F. (1998). *Αυτισμός: Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Huerta, M., Bishop, S. L., Duncan, A., Hus, V., & Lord, C. (2012). Application of DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder to Three Samples of Children With DSM-IV Diagnoses of Pervasive Developmental Disorders. *American Journal of Psychiatry, 169*, 1056–1064.
- Kamps, D. M., Leonard, B., Vernon, S., Dugan, E., Delquadri, J., Gershon, B., et al. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 281-288.

- Levy, S. E. et al. (2010). Autism Spectrum Disorder and Co-occurring Developmental, Psychiatric, and Medical Conditions Among Children in Multiple Populations of the United States. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 31*, 267-275.
- Lord, C., & Risi, S. (2000). Diagnosis of autism spectrum disorders in young children. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 11-30). Baltimore: Paulh Brookes Publishing.
- Loveland, K., & Tunali-Kotoski, B. (2005). The school-age child with an autistic spectrum disorder. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Volume 1 Diagnosis, development, neurology and behavior* (pp. 247- 287). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mace, C., Lalli, J. S., Lalli, E. P., & Shea, M. C. (1993). Functional analysis and treatment of aberrant behavior. In R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.), *Behavior analysis and treatment* (pp. 75-99). New York: Plenum Press.
- Maurice, C., Green, G., & Luce, S. C. (1996). *Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals*. Autisn: pro-ed.
- McClannahan, L. (1998). Η υποδομή της συνεκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό. Στο Ε. Τάφα (Επιμ. Εκδ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 154-167). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Meilleur , A & Fombonne, E. (2009). Regression of language and non-language skills in pervasive developmental disorders. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*, 115-124.
- Robins, D. L., Fein, D. & Barton, M. L. (1999). *Modified Checklist for Autism in Toddlers*. Self-published.
- Rogers, S. J., Cook, I. & Meryl, A. (2005). Imitation and play in autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 1: Diagnosis, development, neurology and behavior* (pp. 382-405). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Yeargin-Allsopp, M., & Rice, C. (2003). Prevalence of autism in a US metropolitan area. *Journal of American Medical Association, 289*, 49-55.
- Zecavati, N. & Spence, S. J. (2009). Neurometabolic Disorders and Dysfunction in Autism Spectrum Disorders. *Pediatric Neurology, 9*, 129–136.

Β. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Πέτρος Γαλάνης

Η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό γίνεται στο σχολείο, σε ειδικευμένα κέντρα παρέμβασης (δημόσια και ιδιωτικά) και στο σπίτι, αν και συνήθως η παρέμβαση παρέχεται σε περισσότερα του ενός πλαίσια (Γενά & Γαλάνης, 2006). Το σχολικό πλαίσιο στο οποίο θα φοιτήσουν οι μαθητές με ΔΑΦ επιλέγεται ανάλογα το βαθμό υποστήριξης τον οποίο χρειάζονται. Μαθητές που χρήζουν ιδιαίτερα σημαντικής υποστήριξης φοιτούν στο ειδικό σχολείο, ενώ μαθητές με ΔΑΦ με ηπιότερες δυσκολίες φοιτούν στο γενικό σχολείο και μπορεί να υποστηρίζονται από έναν εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, ή να φοιτούν κάποιες ώρες την εβδομάδα στο τμήμα ένταξης (Νόμος 3699/2008). Ωστόσο, δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις μαθητών που παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης τους χωρίς την ανάγκη επιπλέον υποστήριξης. Ωστόσο, ο καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας ενός προγράμματος, δεν είναι τόσο το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η εκπαίδευση, όσο η ποιότητα της παρεχόμενης παρέμβασης.

1. Χαρακτηριστικά βέλτιστων παρεμβάσεων στον αυτισμό

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης στον αυτισμό πρέπει να διέπεται από τις ακόλουθες βασικές αρχές (Γενά & Γαλάνης, 2006, 2007. National Research Council, 2001):

- Η παρέμβαση θα πρέπει να ξεκινά ευθύς αμέσως οι αρμόδιες υπηρεσίες υποπτευθούν ότι το παιδί πάσχει από τη διαταραχή του αυτισμού και σίγουρα πριν την ηλικία των 4 ετών.
- Η εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται για τουλάχιστον 25 ώρες την εβδομάδα, καθ' όλη τη διάρκεια του ωρολογιακού έτους, με αναλογία ένας εκπαιδευτής προς ένα παιδί ή πολύ μικρών ομάδων παιδιών με συναφή αναπτυξιακά χαρακτηριστικά. Η εντατική αυτή παρέμβαση πρέπει να είναι διάρκειας τουλάχιστον 2-3 ετών.
- Η παρέμβαση οφείλει να βασίζεται σε εξατομικευμένο και διεξοδικό πρόγραμμα διδακτικών στόχων. Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις δυνατότητες του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του.
- Έμφαση πρέπει να δίνεται στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς με εφαρμογή στρατηγικών όπως η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς και η αντικατάστασή της από μια λειτουργικά ισοδύναμη, αλλά αποδεκτή αντίδραση.

- Η διδασκαλία μιας δεξιότητας δεν ολοκληρώνεται προτού διασφαλιστεί η γενίκευση και η διατήρησή της σε περιβάλλοντα όπου το παιδί κυκλοφορεί στην καθημερινή του ζωή.
- Τα παιδιά θα πρέπει να μετέχουν σε εποικοδομητικές δραστηριότητες καθόλη τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο.
- Το πρόγραμμα εκπαίδευσης θα πρέπει αρχικά να είναι αυστηρά δομημένο και να δίνονται επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες διδασκαλίας, οργανωμένες σε μικρής διάρκειας περιόδους (π.χ. 15-20'), για τα πολύ μικρά παιδιά. Αργότερα απαιτείται η εισαγωγή πιο νατουραλιστικών προσεγγίσεων.
- Η αξιολόγηση της προόδου του παιδιού θα πρέπει να είναι διαρκής, με σκοπό την αναδιάρθρωση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού.
- Η ένταξη του παιδιού με ΔΑΦ σε πλαίσια προσχολικής αγωγής, θα πρέπει να προγραμματίζεται το συντομότερο δυνατό, αφού στα συγκεκριμένα πλαίσια οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους είναι πολλές. Ωστόσο, η σχολική ένταξη των παιδιών με αυτισμό πρέπει να δρομολογείται μόνο εφόσον εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, όπως η αλληλεπίδραση με συμμαθητές και η αυτόνομη συμμετοχή στη σχολική τάξη.
- Οι εκπαιδευτές παιδιών με αυτισμό θα πρέπει να είναι ειδικά καταρτισμένοι, να εργάζονται σε ομάδες και να τους παρέχεται εποπτεία και στήριξη για την αντιμετώπιση της εργασιακής εξουθένωσης.
- Η οικογένεια θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με τους γονείς σε ρόλο εκπαιδευτή. Ταυτόχρονα θα πρέπει να παρέχεται στήριξη και συμβουλευτική γονέων, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εξουθένωσή τους σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο.

2. Βασικοί τομείς της παρέμβασης

Οι ανάγκες των ατόμων με αυτισμό είναι ιδιαίτερα εκτεταμένες με αποτέλεσμα το πρόγραμμα παρέμβασης να πρέπει να εστιάσει σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανάπτυξης. Στην αρχή το πρόγραμμα θα πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη κινήτρων για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, στη δημιουργία μιας θετικής παιδαγωγικής σχέσης και στον περιορισμό των δυσπροσάρμοστων μορφών συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν τη μάθηση. Αργότερα το πρόγραμμα αποσκοπεί στη διδασκαλία δεξιοτήτων προσοχής, μίμησης, μάθησης μέσω παρατήρησης, κατανόησης και εκφοράς του λόγου (με έμφαση στην αυθόρμητη και λειτουργική επικοινωνία), κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παιχνιδιού (και ιδιαίτερα με συνομηλίκους), αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, ανάπτυξης θεωρίας του νου, αδρής και λεπτής κινητικότητας, δεξιοτήτων αυτοϋπηρετήσης και ψυχαγωγίας (Γενά, 2002. Maurice et al., 1996). Τέλος, ανάλογα με τις

ανάγκες του παιδιού γίνεται διδασκαλία προσχολικών και σχολικών δεξιοτήτων που προάγουν την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον.

3. Ψυχοεκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Η σοβαρότητα του αυτισμού οδηγεί συχνά τους γονείς παιδιών που πλήττονται από τη διαταραχή σε απόγνωση, με αποτέλεσμα να καθίστανται ευάλωτοι σε πολλά υποσχόμενες «θαυματουργικές» παρεμβάσεις, οι οποίες, δεν έχουν ψυχοεκπαιδευτικό χαρακτήρα, ούτε βασίζονται σε κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο ή θεωρίες μάθησης. Αν και ατεκμηρίωτες και σαφώς μη-αποτελεσματικές προκαλούν το ενδιαφέρον καθώς, συνήθως, υπόσχονται την άμεση και πλήρη ίαση (Green, 1996). Η επιλογή εμπεριστατωμένων παρεμβάσεων δηλώνει, όχι μόνο την ανάγκη επιστημονοποίησης της ειδικής αγωγής, αλλά και το σεβασμό μας για τα άτομα με αυτισμό και τις οικογένειές τους. Από τις πιο εκτενώς διερευνημένες και πειραματικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις για τον αυτισμό, είναι οι παρεμβάσεις της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (ΕΑΣ) (Γενά & Γαλάνης, 2007).

3.1 Η Συμπεριφορική-Αναλυτική προσέγγιση

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΕΑΣ) (Applied Behavior Analysis, ABA) έχει οριστεί ως η «επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους προκύπτουσες από τις αρχές του Συμπεριφορισμού. Σκοπός της ΕΑΣ είναι να βελτιώσει τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά σημαντικοί. Επίσης, στοχεύει να αποδείξει με πειραματική θεμελίωση ότι οι μέθοδοι παρέμβασης που χρησιμοποιούνται είναι αυτές που πραγματικά συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου» (Γενά, 2002, σελ. 83-84). Οι επίκτητες αντιδράσεις του ανθρώπου είναι προϊόν είτε της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης, είτε της συντελεστικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η απόκτηση - τροποποίηση αντιδράσεων οφείλεται στη συνάφεια της συμπεριφοράς με τα επακόλουθα ή τις συνέπειές της (Γενά, 2007). Τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις που αναπτύχθηκαν από την Ανάλυση της Συμπεριφοράς για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες διακρίνονται σε δομημένα και νατουραλιστικά.

3.1.1 Δομημένες Συμπεριφορικές - Αναλυτικές Παρεμβάσεις

Η δομημένη Συμπεριφορική - Αναλυτική παρέμβαση επικεντρώνεται στη συστηματική διδασκαλία μικρών, μετρήσιμων μονάδων συμπεριφοράς. Κάθε δεξιότητα αναλύεται σε μικρότερα βήματα, τα οποία διδάσκονται με συγκεκριμένο τρόπο και με τη χρήση τμηματικής βοήθειας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις αλληπάλληλες επαναλήψεις διδακτικών επεισοδίων, μέχρι το παιδί να εκδηλώνει την αντίδραση χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτή. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται ταχύτατη πρόσκτηση νέων δεξιοτήτων. Κάθε επιθυμητή αντίδραση του παιδιού ακολουθείται από ενισχυτικά επακόλουθα τα οποία

τήνουν να αυξάνουν την πιθανότητα μελλοντικής εμφάνισης της συμπεριφοράς. Μια πολύ σημαντική παράμετρος των συμπεριφορικών προγραμμάτων είναι η συνέπεια που χαρακτηρίζει την καθοδήγηση, το πλαίσιο, το χρόνο και τους ανθρώπους που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία, διότι η συνέπεια αυτή συμβάλλει στην ταχύτερη πρόσκτηση και στην καλύτερη διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (Green, 1996. Lovaas, 2003).

Κυρίαρχη θέση στις διδακτικές τεχνικές που επιστρατεύονται από τα συμπεριφορικά - αναλυτικά προγράμματα, κατέχει ο **Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας** (Discrete Trial Teaching), ο οποίος περιλαμβάνει πέντε βήματα: (α) τη συγκέντρωση της προσοχής του παιδιού, (β) την παρουσίαση του διακριτικού ερεθίσματος από το θεραπευτή (δηλ. της εντολής, της οδηγίας, του υλικού της διδασκαλίας), (γ) την αντίδραση του παιδιού, (δ) την απόδοση θετικών ή αρνητικών-διορθωτικών επακόλουθων σε συνάφεια με την αντίδραση και, τέλος, (ε) το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ των προσπαθειών συστηματικής διδασκαλίας. Ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας χρησιμοποιείται κυρίως στο ξεκίνημα της θεραπείας, επειδή είναι ακριβής, συστηματικός και επιτρέπει αλληπάληλες επαναλήψεις χωρίς χρονοτριβές (Γενά, 2002).

Από την εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφία (Γενά & Γαλάνης, 2007) προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην ανάλυση της συμπεριφοράς, είναι οι πλέον αποτελεσματικές, αφού οδηγούν σε αύξηση του δείκτη νοημοσύνης (π.χ. Howard et al., 2005), ενώ πολύ σημαντικά οφέλη προκύπτουν στους τομείς του προφορικού λόγου (π.χ. Smith et al., 1997) και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς (π.χ. Remington et al., 2007). Παράλληλα, οδηγούν σε μείωση της σοβαρότητας του αυτισμού (π.χ. Weiss, 1999) και στην ένταξη ενός μεγάλου ποσοστού παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο (π.χ. Sallows & Graupner, 2005).

3.1.2 Νατουραλιστικές Συμπεριφορικές – Αναλυτικές Παρεμβάσεις

Η αυστηρά δομημένη Συμπεριφορική – Αναλυτική παρέμβαση, παρά την αποτελεσματικότητά της, δεν οδηγεί εύκολα σε γενίκευση των δεξιοτήτων, από το δομημένο πλαίσιο διδασκαλίας στο φυσικό περιβάλλον (π.χ. στο σχολείο), ενώ περιορίζει την αυθόρμητη εκδήλωση της συμπεριφοράς (Schreibman & Ingersoll, 2005). Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της αυστηρά δομημένης και άμεσης διδασκαλίας, αναπτύχθηκαν οι **νατουραλιστικές Συμπεριφορικές – Αναλυτικές παρεμβάσεις**, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο το ίδιο το παιδί, με την έννοια ότι το βάρος της παρέμβασης μεταφέρεται στην αυθόρμητη πρωτοβουλία του παιδιού, ενώ η ενίσχυση σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνιακή προσπάθεια του μαθητή (Delprato, 2001). Από τις πρώτες τεχνικές που αναπτύχθηκαν ήταν η «**κατ' ευκαιρία μάθηση**» (incidental teaching), όπου η διδακτική διαδικασία ξεκινά με πρωτοβουλία του ίδιου του παιδιού, την οποία στη συνέχεια ο θεραπευτής την αξιοποιεί, παρέχοντας προτροπές για λεκτική επέκταση με τη μορφή της οδηγίας ή και της παρουσίασης λεκτικού προτύπου προς μίμηση, για να του διδάξει νέες λεκτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (π.χ. Charlop-Christy & Carpenter, 2000).

Στο ξεκίνημα της εκπαίδευσης και για καινούργιες δεξιότητες, είναι συχνά προτιμητέες οι άμεσες μορφές διδασκαλίας, ενώ οι νατουραλιστικές προσεγγίσεις, προσφέρονται για τη διδασκαλία και γενίκευση συνθετότερων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η αυθόρμητη χρήση σύνθετου προφορικού λόγου (Olley, 2005). Ο συνδυασμός αυστηρά δομημένων και νατουραλιστικών μορφών διδασκαλίας πλουτίζει την εκπαιδευτική πράξη και την καθιστά πιο ενδιαφέρουσα τόσο για το παιδί και την οικογένειά του, όσο και για το δάσκαλο (Γενά & Γαλάνης, 2006). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προσέγγισης που εκμεταλλεύεται τα πλεονεκτήματα, τόσο των δομημένων, όσο και των νατουραλιστικών συμπεριφορικών – αναλυτικών προσεγγίσεων, αποτελεί η Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων.

3.1.3 Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων

Η βασική ιδέα στην οποία στηρίζεται η **Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων** (Pivotal Response Training) είναι πως δεξιότητες, όπως: α) η ανάδειξη κινήτρων, β) η αντίδραση σε πολυσύνθετα ερεθίσματα, τα οποία το παιδί θα πρέπει να αναλύει, βάσει περισσότερων από ενός χαρακτηριστικού τους, ώστε να αντιμετωπίζεται η τάση του για υπερεπιλεκτικότητα, γ) οι ανεξάρτητες πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση και δ) η αυτοδιαχείριση, γενικεύονται εύκολα σε νέα άτομα και νέες συνθήκες και στη συνέχεια οδηγούν σε κατάκτηση άλλων σημαντικών δεξιοτήτων, χωρίς άμεση διδασκαλία (Koegel, Koegel & McNerney, 2001). Η πρόσκτηση καίριων δεξιοτήτων έχει την ιδιότητα να αντιμετωπίζει πλήθος αναγκών του παιδιού και να το καθιστά ικανότερο συνολικά και όχι σε κάποια μεμονωμένη δεξιότητα (Γενά & Γαλάνης, 2006).

Τα **κίνητρα** αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Οι πιο αποτελεσματικές τεχνικές βελτίωσης των κινήτρων περιλαμβάνουν (Koegel et al., 2003):

- Την παροχή στο παιδί της δυνατότητας να επιλέξει το εποπτικό υλικό, τις δραστηριότητες και τους ενισχυτές (π.χ. «Με τι θέλεις να κάνουμε αριθμητική; Με τα κυβάκια ή στο υπολογιστή;»).
- Τις συχνές εναλλαγές στα ερεθίσματα (π.χ. το υλικό που χρησιμοποιούμε), στους ενισχυτές, στις δραστηριότητες και στη σειρά των δραστηριοτήτων.
- Τη συχνή και συστηματική εναλλαγή μεταξύ κεκτημένων και νέων δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με διαφορική ενίσχυση: Νέες και δύσκολες δραστηριότητες συχνά προκαλούν εκνευρισμό στο παιδί. Εναλλάσσοντας τις νέες δραστηριότητες με κάποιες γνωστές-κεκτημένες (π.χ. εναλλάσσοντας τη διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης, με δεξιότητες αντιγραφής, που ο μαθητής κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό), διατηρούμε τα κίνητρα για μάθηση, επιτρέποντάς του να μάθει νέες δεξιότητες ενώ εξακολουθεί στο τέλος να λαμβάνει ενίσχυση. Ωστόσο, οι κεκτημένες αντιδράσεις πρέπει να ενισχύονται από λιγότερο επιθυμητά ερεθίσματα, ενώ οι καινούριες από πιο ισχυρούς ενισχυτές.
- Την ενίσχυση των προσπαθειών του παιδιού, ανεξάρτητα από το πόσο επιτυχείς είναι, στο ξεκίνημα της παρέμβασης.

- Τη συχνή παροχή ισχυρών ενισχυτικών επακόλουθων σε συνάρτηση με μη απαιτητικές αντιδράσεις, στο ξεκίνημα της παρέμβασης.
- Την άμεση παροχή «φυσικών ενισχυτών» επακόλουθων, σε συνάρτηση με την επιθυμητή αντίδραση (π.χ. η φυσική ενίσχυση για τη λεκτική πρωτοβουλία «θέλω μπάλα» είναι να δώσουμε στο παιδί τη μπάλα που ζήτησε).
- Τη διδασκαλία με θετική και ενθουσιώδη διάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτή, σε ευχάριστες συνθήκες.

3.2 Το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H. (Δομημένη διδασκαλία)

Το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) αποτελεί μια ψυχο-εκπαιδευτική προσέγγιση που αντλεί μεγάλο μέρος των διδακτικών της τεχνικών από την Ανάλυση της Συμπεριφοράς και κυρίως από τις νατουραλιστικές προσεγγίσεις, αφού δίνει έμφαση στην αυθόρμητη χρήση του λόγου, στη γενίκευση και στην κατ' ευκαιρία μάθηση (Harris et al., 2005). Ταυτόχρονα, ενστερνίζεται αρκετά ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας. Η φιλοσοφία του TEACCH στηρίζεται στην κατανόηση και το σεβασμό των χαρακτηριστικών του αυτισμού και στην ύπαρξη δια βίου υποστηρικτικών υπηρεσιών της κοινότητας για τα άτομα με ΔΑΦ. Βασικό σκοπό της εκπαίδευσης αποτελεί η βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης και η τροποποίηση του φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού, ώστε να καταστεί «φιλικό» προς τη διαταραχή του αυτισμού (Harris et al., 2005). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες υποβοηθούνται από τη χρήση φωτογραφιών και συμβόλων και στην αυτόνομη εργασία (Jordan, Jones, & Murray, 1998). Η προσέγγιση στηρίζεται στη χρήση δομημένης διδασκαλίας η οποία επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης διαφορετικών τύπων οπτικής βοήθειας, όπως τα προγράμματα αυτοαπασχόλησης, τη φυσική δόμηση του χώρου της τάξης και την οπτική/φυσική δόμηση του χώρου εργασίας και των δραστηριοτήτων. Με τον τρόπο αυτό καθιστά τους κανόνες του περιβάλλοντος κατανοητούς και προβλέψιμους και δημιουργεί ρουτίνες που διευκολύνουν το άτομο με αυτισμό στην καθημερινότητά του (Harris et al., 2005).

4. Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές

Η συμπεριφορά και ο τρόπος μάθησης όλων των ατόμων, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, διέπεται από τους ίδιους κανόνες και αρχές (Γενά, 2007). Ως εκ τούτου, η διδακτική μεθοδολογία είναι κοινή για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, η σοβαρότητα της διαταραχής του αυτισμού και το πλήθος των προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, απαιτούν την καλύτερη δυνατή γνώση αυτών των τεχνικών, καθώς και των κανόνων που τις διέπουν, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εφαρμογή τους με ακρίβεια και συνέπεια.

4.1 Τμηματική βοήθεια (Prompting)

Η τμηματική βοήθεια παρέχεται όταν από μόνο του το διακριτικό ερέθισμα (π.χ. η εντολή, η ερώτηση του δασκάλου) δεν αρκεί για να προκαλέσει τη σωστή αντίδραση και στοχεύει στη μείωση και την αποφυγή των λαθών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν ο μαθητής διδάσκεται νέες δεξιότητες, που δεν υπάρχουν ακόμα στο ρεπερτόριο του, ο δάσκαλος, παράλληλα με το διακριτικό ερέθισμα, παρέχει κάποιου είδους βοήθεια, ώστε το παιδί να εκδηλώσει την επιθυμητή αντίδραση και να λάβει τα ενισχυτικά επακόλουθα. Η τμηματική βοήθεια μπορεί να λάβει τη μορφή: α) της λεκτικής καθοδήγησης (π.χ. οδηγίες, υπενθυμίσεις), β) της καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα (π.χ. εικόνες, γραπτές φράσεις), γ) της παρουσίασης προτύπου προς μίμηση (π.χ. παρουσίαση του προτύπου δια ζώσης ή μέσω βίντεο), δ) της σωματικής καθοδήγησης, ε) της τροποποίησης του διακριτικού ερεθίσματος (π.χ. των υλικών της δραστηριότητας), ώστε να καθοδηγεί από μόνο του το παιδί στη σωστή αντίδραση (MacDuff et al., 2001). Παρά την αναμφίβολη αναγκαιότητα της τμηματικής βοήθειας στην εκπαιδευτική διαδικασία η εξάρτηση από αυτή αποτελεί μόνιμη απειλή για τη διδακτική πράξη και γ' αυτό απαιτείται η σταδιακή και συστηματική απόσυρσή της (Γενά, 2007).

4.2 Σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Shaping)

Προκειμένου να διευκολυνθεί η διδασκαλία νέων και δύσκολων δεξιοτήτων (π.χ. δεξιοτήτων προφορικού λόγου) αναλύεται η τελική συμπεριφορά σε βήματα και ενισχύονται αλληλάλληλες αντιδράσεις που είναι προοδευτικά πλησιέστερες στην τελική επιθυμητή συμπεριφορά (Alberto & Troutman, 1999). Στο παράδειγμα που ακολουθεί ο δάσκαλος εφαρμόζει την τεχνική της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, προκειμένου να διδάξει ένα μαθητή να κάθεται 20' στη θέση του. Ο εκπαιδευτής θέτει ως αρχικό κριτήριο για την παροχή ενίσχυσης να κάθεται ο μαθητής τουλάχιστον 5' στη θέση του και να απασχολείται με μια δραστηριότητα (δεξιότητα που ανήκει στο ρεπερτόριο του παιδιού). Ακολουθώντας, αλλάζει το κριτήριο και ο μαθητής λαμβάνει ενίσχυση, μόνο εφόσον καθίσει 10' στη θέση του. Η σταδιακή αλλαγή του κριτηρίου ενίσχυσης συνεχίζεται έως ότου επιτευχθεί ο τελικός στόχος (να κάθεται 20' στη θέση του) (Γενά, 2007). Η ίδια διαδικασία χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία δεξιοτήτων λόγου, αλλά και σχολικών δεξιοτήτων (όπου, για παράδειγμα, σταδιακά ζητάμε από το παιδί να σχηματίζει καλύτερα γράμματα, ή να κάνει λιγότερα ορθογραφικά λάθη, ή να διαβάζει πιο γρήγορα, προκειμένου να λάβει ενίσχυση).

4.3 Διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων (Chaining)

Η διαδικασία κατά την οποία οι αντιδράσεις, οι οποίες απαρτίζουν μια σύνθετη συμπεριφορά, δημιουργώντας μια αλυσίδα αντιδράσεων, εντοπίζονται, περιγράφονται και ορίζεται η σειρά με την οποία πρέπει να εκτελούνται, ονομάζεται **ανάλυση έργου** (task analysis) (Cooper, Heron, & Heward, 2007). Στη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, που ακολουθεί, περιγράφεται η ανάλυση έργου μιας σύνθετης δεξιότητας, όπως να ακολουθεί ο μαθητής την πρωινή ρουτίνα της τάξης. Με ανάλογο

τρόπο αναλύονται σε επιμέρους βήματα σύνθετες αντιδράσεις αυτοϋπηρέτησης (π.χ. το πλύσιμο των χεριών, το στρώσιμο του τραπέζιου, η παρασκευή ενός σάντουιτς), αλλά και σχολικές δεξιότητες (π.χ. να βάφει μέσα στο πλαίσιο, να επιλύει μαθηματικά προβλήματα).

Η διδασκαλία των αλυσιδωτών αντιδράσεων μπορεί να έχει τη μορφή της πρόσθιας διδασκαλίας, της διδασκαλίας με συνολική παρουσίαση έργου, ή της ανάστροφης διδασκαλίας. Κατά την πρόσθια διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων, οι επιμέρους αντιδράσεις, οι οποίες εντοπίστηκαν στην ανάλυση έργου, διδάσκονται με τη χρονική σειρά που εκτελούνται για την επίτευξη της τελικής συμπεριφοράς. Η ενίσχυση παρέχεται σε συνάφεια με την πρώτη συμπεριφορά της ακολουθίας (π.χ. «Στέκεται μαζί με τους συμμαθητές του στον προκαθορισμένο χώρο του προαυλίου»). Στη συνέχεια, η ενίσχυση δίνεται, εφόσον το άτομο εκδηλώσει την πρώτη και τη δεύτερη συμπεριφορά μαζί (π.χ. «Στέκεται μαζί με τους συμμαθητές του στον προκαθορισμένο χώρο του προαυλίου» & «Παρακολουθεί την προσευχή»), κ.ο.κ. Ο δάσκαλος βοηθάει το μαθητή να εκτελέσει τα υπόλοιπα βήματα της αλυσίδας που δεν διδάσκονται. Κατά την ανάστροφη διδασκαλία ακολουθείται η αντίθετη πορεία. Η διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων με συνολική παρουσίαση έργου περιλαμβάνει ταυτόχρονη εκπαίδευση σε όλα τα βήματα. Τμηματική βοήθεια παρέχεται μόνο στα βήματα που το άτομο δεν μπορεί να επιτύχει μόνο του (Cooper et al., 2007).

4.4 Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (Token economy systems)

Στο σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών, η ενίσχυση παρέχεται μόνο εφόσον ο μαθητής έχει συγκεντρώσει έναν προκαθορισμένο αριθμό συμβολικών αμοιβών (π.χ. αυτοκόλλητα), τις οποίες ανταλλάσσει με τον τελικό ενισχυτή που έχει εκ των προτέρων επιλέξει το ίδιο το παιδί (π.χ. 10' στον Η/Υ). Μέσω αυτής της σύνδεσής τους με τον τελικό ενισχυτή, οι συμβολικές αμοιβές σταδιακά αποκτούν ενισχυτικές ιδιότητες (Γενά, 2007). Ως ανταλλάξιμες αμοιβές μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτοκόλλητα, μικρά αντικείμενα (π.χ. μάρκες, χάντρες), κομμάτια από παζλ ή κάποιο κατασκευαστικό παιχνίδι, τελείες οι οποίες όταν ενωθούν σχηματίζουν την εικόνα του τελικού ενισχυτή, πόντοι που κερδίζει ο μαθητής για την επίλυση μαθηματικών πράξεων κ.ά.. Η συμβολική αμοιβή μπορεί να έχει ακόμη τη μορφή της μετακίνησης ενός πιονιού στα πλαίσια ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού.

Για τη δημιουργία και εφαρμογή ενός συστήματος ανταλλάξιμων αμοιβών απαιτείται ο εκπαιδευτικός: α) Να ορίσει με σαφήνεια τις αντιδράσεις τις οποίες πρόκειται να ενισχύσει με τις συμβολικές αμοιβές, β) Να επιλέξει απτές συμβολικές αμοιβές και να τις παρέχει αμέσως μετά την εκδήλωση της επιθυμητής αντίδρασης, γ) Να ζητήσει εκ των προτέρων από το μαθητή να επιλέξει τον τελικό ενισχυτή με τον οποίο θα ανταλλάξει τις συμβολικές αμοιβές, δ) Να καθορίσει τον αριθμό των συμβολικών αμοιβών που απαιτούνται για να γίνει η ανταλλαγή. Αρχικά αρκεί το παιδί να κερδίσει μία συμβολική αμοιβή (π.χ. ένα αυτοκόλλητο) για να αποκτήσει πρόσβαση στον τελικό ενισχυτή. Σταδιακά και συστηματικά αυξάνεται η «ισοτιμία» της ανταλλαγής, χωρίς, όμως, το κόστος του τελικού ενισχυτή να υπερβαίνει τις 10 συμβολικές αμοιβές (π.χ. δέκα αυτοκόλλητα ανταλλάσσονται με τον τελικό ενισχυτή).

Παρά την αποτελεσματικότητά τους, τα συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών, πρέπει σταδιακά να αποσύρονται και να αρχίσει το παιδί να λαμβάνει ενίσχυση με φυσικότερους τρόπους (π.χ. κοινωνική αναγνώριση), προκειμένου να προαχθεί η γενίκευση και η διατήρηση των δεξιοτήτων (Γενά, 2007).



Εικόνα 1. Παραδείγματα συστημάτων ανταλλάξιμων αμοιβών

4.5 Συμβόλαιο

Το συμβόλαιο αφορά μια γραπτή δήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς και των ενισχυτικών επακόλουθων της τα οποία είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών. Το γραπτό συμβόλαιο περιλαμβάνει: α) τα πρόσωπα που εμπλέκονται, β) την επιθυμητή συμπεριφορά-στόχο, γ) τα χρονικά πλαίσια για την τήρηση όσων έχουν συμφωνηθεί, δ) τη μορφή και το πρόγραμμα ενίσχυσης που θα χρησιμοποιηθεί (Alberto & Troutman, 1999). Το συμβόλαιο πρέπει να είναι διατυπωμένο με τρόπο που να γίνεται εύκολα κατανοητό από το παιδί. Λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για το δάσκαλο και το παιδί και συμβάλλει στη μείωση των εντάσεων που συχνά προκαλούνται όταν κάποιος από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη αμφισβητεί όσα έχουν συμφωνηθεί σε προφορικό επίπεδο. Παράλληλα, αυξάνει το βαθμό που το παιδί αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του, καθώς μετέχει πιο ενεργά στο πρόγραμμα τροποποίησης της (Cooper et al., 2007).

4.6 Αυτοδιαχείριση (Self-management) & Αυτοκαταγραφή (Self-monitoring)

Ως «αυτοδιαχείριση» ορίζεται η σκόπιμη και συστηματική εφαρμογή, από το ίδιο το άτομο, των αρχών και τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς, που έχει ως αποτέλεσμα την επιθυμητή αλλαγή ή τη διατήρηση της συμπεριφοράς του (Cooper et al., 2007). Από τις πιο σημαντικές στρατηγικές αυτοδιαχείρισης που διδάσκονται παιδιά με ΔΑΦ και

γενικότερα μαθητές με ειδικές ανάγκες, είναι η αυτοκαταγραφή, όπου το ίδιο το άτομο συστηματικά παρατηρεί τη συμπεριφορά του, διακρίνει και, τελικά, καταγράφει την εκδήλωση ή την παράλειψη συγκεκριμένων αντιδράσεων. Έχει διαπιστωθεί ότι η αυτοκαταγραφή αυτή καθαυτή ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά. Ως τεχνική παρέμβασης, έχει εφαρμοστεί με στόχο την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης μορφών συμπεριφοράς, όπως είναι η εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η ψυχαγωγία, η αυτόνομη εκτέλεση δραστηριοτήτων, καθώς και οι σχολικές και οι κοινωνικές δεξιότητες (Cooper et al., 2007). Παράλληλα, η αυτοκαταγραφή έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για τη μείωση της συχνότητας εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. Γαλάνης, 2011). Στη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά στο γενικό σχολείο, που ακολουθεί, παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της διαδικασίας της αυτοκαταγραφής για τη βελτίωση της εποικοδομητικής συμμετοχής.

Για τα παιδιά που γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή μπορούν να χρησιμοποιηθούν προχωρημένα συστήματα αυτοκαταγραφής, όπως φύλλα συλλογής δεδομένων, όπου ο εκπαιδευόμενος καλείται να καταγράψει τη συμπεριφορά του κυκλώνοντας ένα ναι ή ένα όχι, ή βάζοντας ένα θετικό ή ένα αρνητικό πρόσημο, ή ένα τικ δίπλα σε ένα χαμογελαστό ή σε ένα λυπημένο πρόσωπο, κ.ά. Εναλλακτικά, για παιδιά χαμηλότερης λειτουργικότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν απτά αντικείμενα για την αυτοκαταγραφή (π.χ. μικρά αντικείμενα, όπως συνδετήρες, χάντρες κ.ά. που το παιδί τοποθετεί σε ένα κουτί κάθε φορά που εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά, αυτοκόλλητα, μετρητής-κλίκερ), καθώς και εικόνες που αναπαριστούν την επιδιωκόμενη συμπεριφορά, για να διευκολύνονται τα παιδιά να αποφασίσουν, εάν εκδήλωσαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ή όχι (Agran et al. 2003).



Εικόνα 2. Μετρητής που χρησιμοποιείται για την αυτοκαταγραφή

Συνήθως, η υπενθύμιση για την αυτοκαταγραφή παρέχεται από την ίδια την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ο μαθητής διδάσκεται πως κάθε φορά που

λαμβάνει πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση με συμμαθητή του θα πρέπει να την καταγράψει χρησιμοποιώντας ένα μετρητή (Εικόνα 2) (Γαλάνης, 2009). Ωστόσο, συχνά είναι απαραίτητη κάποια επιπρόσθετη σηματοδότηση, η οποία παρέχεται από οπτικά (π.χ. σκίτσα σε μορφή κόμικ) ή ακουστικά (π.χ. λεκτικές υπενθυμίσεις από τον εκπαιδευτή, ηχογραφημένοι ήχοι, ήχος από χρονόμετρο ή ξυπνητήρι) ερεθίσματα, ενώ κάποιες φορές μπορεί να παρέχεται και από φυσικά γεγονότα, όπως, για παράδειγμα, το χτύπημα του κουδουνιού για διάλειμμα στο σχολικό πλαίσιο, ή κάθε φορά που ο δάσκαλος της τάξης δίνει στους μαθητές μια νέα εργασία ή τους ζητά να ελέγξουν την εργασία τους (Agran et al., 2003).

4.7 Προγράμματα αυτο-απασχόλησης (Activity schedules)

Ως προγράμματα αυτο-απασχόλησης ορίζονται τα ποικίλα μέσα που χρησιμοποιούνται, όπως φωτογραφίες, σκίτσα, λέξεις, φράσεις ή ακόμη και τρισδιάστατα αντικείμενα, ως οδηγία για την εκτέλεση δραστηριοτήτων, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, του γονέα, ή άλλου ατόμου. Δεν στοχεύουν τόσο στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, όσο στο να αναγάγουν τις κεκτημένες γνώσεις του παιδιού σε αυτοδιαχειριζόμενες δεξιότητες (Γενά & Γαλάνης, 2007, Μάρτιος). Τα προγράμματα αυτο-απασχόλησης εφαρμόζονται με επιτυχία στους τομείς της εργασιακής απασχόλησης, της αυτοϋπηρετήσης, της αυτόνομης διαβίωσης, καθώς και των κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων (Agran et al., 2003). Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα βασικά σημεία που αφορούν τη δημιουργία, την εφαρμογή και τη διδασκαλία των προγραμμάτων αυτο-απασχόλησης.

1. **Δομή των προγραμμάτων αυτο-απασχόλησης:** Η δομή των προγραμμάτων αυτο-απασχόλησης ποικίλει και προσδιορίζεται βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών του κάθε εκπαιδευόμενου. Τα προγράμματα αυτο-απασχόλησης μπορεί να:
 - Είναι πολύ αναλυτικά και να περιγράφουν λεπτομερώς κάθε βήμα που περιλαμβάνει η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (π.χ. στην Εικόνα 3 αναπαριστώνται τα βήματα που απαιτούνται για την ατομική υγιεινή).
 - Σηματοδοτούν την εκτέλεση μιας σειράς δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα, φωτογραφίες για την εκτέλεση κάθε μιας από τις μαθησιακές (π.χ. αντιγραφή ή ανάγνωση) ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες (π.χ. παζλ ή κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι) που καλείτε να εκτελέσει ο μαθητής.
 - Λάβουν τη μορφή ημερήσιου προγράμματος, το οποίο υποδεικνύει τη σειρά με την οποία θα εκτελείται μια σειρά δραστηριοτήτων (π.χ. εργασία, φαγητό, εργασία, παιδική χαρά, σπíti) (McClannahan & Krantz, 1999).



Εικόνα 3. Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης με αναλυτική περιγραφή των βημάτων

2. **Μορφή και οργάνωση των ερεθισμάτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης:** Στο ξεκίνημα της θεραπευτικής παρέμβασης είθισται να χρησιμοποιούνται εικόνες ή σκίτσα, τα οποία ακολούθως αντικαθίστανται από λέξεις εφόσον το επιτρέπει το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού. Τα ερεθίσματα που σηματοδοτούν την εκτέλεση των δραστηριοτήτων μπορούν ενσωματωθούν σε ένα ντοσιέ ή φωτογραφικό άλμπουμ, σε λίστα, στο τετράδιο του μαθητή ή ακόμα και στον υπολογιστή (π.χ. Lancioni & O'Reilly, 2001).
3. **Δραστηριότητες που επιλέγονται για την εκμάθηση του προγράμματος αυτο-απασχόλησης:**
 - Η εκμάθηση της χρήσης τους επιτυγχάνεται γρηγορότερα όταν περιλαμβάνουν περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων, τις οποίες ο εκπαιδευόμενος μπορεί να εκτελέσει ανεξάρτητα.
 - Επιλέγονται δραστηριότητες με σαφή αρχή και τέλος, ώστε να μη χρειάζεται καθοδήγηση κατά την έναρξη και την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας.

- Εναλλάσσονται στο πρόγραμμα απαιτητικές δραστηριότητες, με δραστηριότητες, που λειτουργούν ενισχυτικά για τον εκπαιδευόμενο.

4. **Οργάνωση των δραστηριοτήτων:** Για μαθητές με σοβαρές διαταραχές που χρήζουν υποστήριξης σε πολύ σημαντικό βαθμό, χρήσιμη είναι η οργάνωση των δραστηριοτήτων με τρόπο που ευνοεί την αυτόνομη απασχόληση. Για παράδειγμα, το υλικό που χρειάζεται για την κάθε δραστηριότητα μπορεί να συλλέγεται και να τοποθετείται σε ένα κουτί ή δίσκο, ώστε να είναι συγκεντρωμένο και να μπορεί να μεταφέρεται εύκολα, αλλά ταυτόχρονα και να καθίσταται σαφές, κατ' αυτό τον τρόπο, ποια υλικά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν (Εικόνα 4). Επιπλέον, το συγκεντρωμένο υλικό μπορεί να τοποθετείται σε ράφια (Εικόνα 5) ή σε τραπέζι, με τη σειρά που θα πρέπει να το χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευόμενος, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία εύρεσης του υλικού και να έχει εύκολη πρόσβαση σε αυτό. Τέλος, η επιστροφή του υλικού στη θέση του θα πρέπει επίσης να διδάσκεται στο παιδί (Γενά & Γαλάνης, 2007,



Εικόνα 4. Παράδειγμα οργάνωσης δραστηριότητας ταύτισης εικόνων



Εικόνα 5. Οργάνωση του υλικού

Μάρτιος). Όσο, βέβαια, βελτιώνεται ο βαθμός αυτονομίας του παιδιού, απαιτείται η σταδιακή άρση των τροποποιήσεων του περιβάλλοντος και των συνθηκών διδασκαλίας (π.χ. της οργάνωσης των δραστηριοτήτων) που αρχικά είχαν επιβληθεί.

Οι McClannahan και Krantz (1999) προτείνουν την ακόλουθη αλυσίδα αντιδράσεων για την ολοκλήρωση ενός προγράμματος αυτο-απασχόλησης:

1. Ο εκπαιδευτικός δίνει εντολή στο παιδί να κοιτάξει το πρόγραμμά του.
2. Ο μαθητής θα πρέπει να κοιτάξει το πρόγραμμα, αλλά και να δείξει με το δάχτυλό του την εικόνα ή όποιο άλλο οπτικό ερέθισμα υποδεικνύει τη δραστηριότητα που θα πρέπει να εκτελέσει, ώστε να διασφαλιστεί ότι το παρατηρεί προσεκτικά. Εναλλακτικά, μπορεί, αντί να δείχνει τη φωτογραφία της δραστηριότητας, να την παίρνει μαζί του, για να διευκολύνεται η εξεύρεση του κατάλληλου υλικού.
3. Ο εκπαιδευόμενος επιλέγει και ασχολείται αυτόνομα με το υλικό που αντιστοιχεί στη δραστηριότητα που του υποδεικνύει η φωτογραφία και μόλις την ολοκληρώσει, επιστρέφει το υλικό στη θέση του.
4. Επιστρέφει στις οδηγίες του προγράμματος και επαναλαμβάνει τη διαδικασία, που μόλις ολοκλήρωσε για την πρώτη δραστηριότητα, για την ακόλουθη δραστηριότητα που υποδεικνύουν οι οδηγίες του προγράμματος. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όσες δραστηριότητες περιλαμβάνει το πρόγραμμα.

Τόσο κατά την τήρηση του προγράμματος, όσο και κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί στενά τις κινήσεις του μαθητή, ώστε να παρέχει έγκαιρα καθοδήγηση *μη-λεκτικής μορφής* εάν χρειαστεί (π.χ. καθοδηγεί το χέρι του για να δείξει τη σωστή εικόνα στο πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης, ή/και για να τοποθετήσει τα κομμάτια του παζλ στη σωστή τους θέση). Όσο η αυτονομία του μαθητή αυξάνει, τόσο ο εκπαιδευτικός αποσύρει τη βοήθεια και απομακρύνεται από το παιδί. Η ολοκλήρωση του προγράμματος θα πρέπει να συνοδεύεται από ενισχυτικά επακόλουθα. Γι' αυτό, συνήθως, η τελευταία δραστηριότητα που ενσωματώνεται στο πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης είναι ιδιαίτερα ενισχυτική.

4.8 Συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας (π.χ. PECS)

Πολλά παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν επαρκείς δεξιότητες προφορικού λόγου που να τους επιτρέπουν να παράγουν ένα άμεσο όφελος, όπως, για παράδειγμα, να ικανοποιήσουν κάποια ανάγκη τους. Η ανάπτυξη ενός συστήματος επικοινωνίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αυτονομία του ατόμου και προάγει την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον.

Το Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας με Εικόνες (Picture Exchange Communication System-PECS) δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά με αυτισμό να λαμβάνουν επικοινωνιακές πρωτοβουλίες χρησιμοποιώντας εικόνες. Το πρόγραμμα αποτελείται από επτά ιεραρχημένα στάδια, στα οποία το παιδί μαθαίνει πώς να πλησιάζει και να δίνει μια εικόνα που αναπαριστά ένα επιθυμητό αντικείμενο στον ενήλικα, σε αντάλλαγμα με αυτό, να επιλέγει εικόνες επιθυμητών αντικειμένων από έναν πίνακα επικοινωνίας, να σχηματίζει

και να χρησιμοποιεί για επικοινωνιακούς σκοπούς απλές φράσεις με εικόνες, όπως «Θέλω ... (το επιθυμητό αντικείμενο)», αλλά και φράσεις με τα ρήματα «βλέπω» και «κρατώ», να χρησιμοποιεί πιο σύνθετο λεξιλόγιο, εμπλουτίζοντας τις προτάσεις που σχηματίζει με τις εικόνες, με έννοιες όπως χρώματα, σχήματα, μεγέθη, να απαντά σε απλές ερωτήσεις χρησιμοποιώντας το PECS (Frost & Bondy, 1994).

4.9 Κοινωνικές ιστορίες (Social stories)

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν σύντομες γραπτές περιγραφές κοινωνικών καταστάσεων και ενδεδειγμένων τρόπων αντίδρασης σε αυτές, που συνοδεύονται από σχετικές εικόνες. Χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Olley, 2005). Τις ιστορίες τις διαβάζει ο ενήλικας στο παιδί, αλλά και το ίδιο το παιδί, εάν έχει επαρκείς δεξιότητες αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης. Σε κάθε περίπτωση ελέγχεται η κατανόησή τους από το παιδί με σχετικές ερωτήσεις. Κάθε ιστορία διαβάζεται αρκετές φορές και προηγείται τουλάχιστον μία ανάγνωσή της πριν από την έναρξη της συνθήκης. Για κάθε κοινωνική κατάσταση δημιουργείται μια σειρά ιστοριών οι οποίες απαντούν σε ποικίλα ερωτήματα (π.χ. ποιος, τι, πότε, πού, γιατί, πώς, με ποιον κ.ά.). Το παράδειγμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο των Gray και Leigh-White «Κοινωνική προσαρμογή» (2003, σελ. 88):

«Μπορεί να παίξει ο φίλος μου με τα παιχνίδια μου;

Ένας φίλος μου έρχεται στο σπίτι μου. Ο φίλος μου ξέρει ότι έχω παιχνίδια. Ο φίλος μου ελπίζει να παίξει κάποια στιγμή με τα παιχνίδια μου. Ίσως αφήσω το φίλο μου να παίξει με τα παιχνίδια μου για λίγο. Αυτό σημαίνει: «μοιράζομαι τα παιχνίδια μου». Ο φίλος μου ξέρει ότι τα παιχνίδια είναι δικά μου. Ξέρει ότι τα παιχνίδια θα μείνουν σε μένα, στο σπίτι μου, όταν σταματήσουμε να παίζουμε. Κάποια μέρα μπορεί και ο φίλος μου να μοιραστεί μαζί μου τα δικά του παιχνίδια.»

4.10 Συχνά λάθη που παρατηρούνται κατά την εφαρμογή των διδακτικών τεχνικών και διαδικασιών

Σε αυτή την ενότητα συνοψίζονται ορισμένα από τα πιο συχνά και σημαντικά λάθη που έχει παρατηρηθεί ότι γίνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες εφαρμόζονται.

- Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα δεν είναι λεπτομερώς καταγεγραμμένο.
- Το αντικείμενο/ δραστηριότητα που παρέχει ο εκπαιδευτικός ως «ενίσχυση» της επιθυμητής αντίδρασης, δεν έχει ενισχυτικές ιδιότητες για το παιδί, οπότε δεν οδηγεί σε αύξηση της συχνότητας της συμπεριφοράς.
- Δεν υπάρχει ποικιλία ενισχυτών, με αποτέλεσμα να επέρχεται κορεσμός.
- Η ενίσχυση δεν παρέχεται άμεσα, οπότε το παιδί δυσκολεύεται να συνδέσει την αντίδραση με το επακόλουθο και καθυστερεί η επίτευξη της μάθησης.

- Ενισχύονται μη επιθυμητές αντιδράσεις, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η συχνότητά τους.
- Όταν διδάσκεται μια νέα δεξιότητα η ενίσχυση δεν παρέχεται σε συνεχή βάση (δηλ. δεν ενισχύεται κάθε σωστή αντίδραση), με αποτέλεσμα να καθυστερεί η κατάκτηση της δεξιότητας.
- Δεν προγραμματίζεται η σταδιακή και συστηματική ελάττωση της συχνότητας της παρεχόμενης ενίσχυσης, ώστε να προαχθεί η διατήρηση της δεξιότητας.
- Παρέχεται πιο συχνά διόρθωση από ότι ενίσχυση, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η επίτευξη της μάθησης και να προκαλείται εκνευρισμός στο παιδί.
- Δεν γίνεται επίσταση της προσοχής του παιδιού στο ερέθισμα που του παρουσιάζεται (π.χ. στην εντολή, στο εκπαιδευτικό υλικό).
- Επαναλαμβάνεται πολλές φορές στο μαθητή η εντολή ή η οδηγία, χωρίς αυτός να αποκρίνεται, με αποτέλεσμα να μαθαίνει πως δεν χρειάζεται να αντιδρά άμεσα.
- Η «βοήθεια» που παρέχεται, στην ουσία δεν βοηθάει το παιδί να εκδηλώσει τη συμπεριφορά-στόχο του προγράμματος παρέμβασης.
- Η τμηματική βοήθεια δεν αποσύρεται σταδιακά και συστηματικά με αποτέλεσμα τα παιδιά εξαρτώνται από αυτή.
- Δεν εφαρμόζονται διαδικασίες που προάγουν τη μάθηση χωρίς λάθη, ούτε γίνεται συστηματική διόρθωση του λάθους.
- Δεν παρέχεται επαρκής αριθμός ευκαιριών να εκδηλώσει το παιδί τη δεξιότητα-στόχο (μέσω αλληπάλληλων επαναλήψεων των διδακτικών επεισοδίων), ώστε να κατακτηθεί ταχύτερα η νέα δεξιότητα και να εδραιωθεί.
- Δεν προγραμματίζεται η γενίκευση και η διατήρηση των νέων δεξιοτήτων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L. & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guides to inclusion: Student-directed learning*. Baltimore: Paulh Brookes Publishing.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H., (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 2, 98-112.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Delprato, D. J. (2001). Comparison of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 315-325.
- Frost, L. A., & Bondy, A. S. (1994). *PECS: The picture exchange communication system - Training Manual*. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants.

- Γαλάνης, Π. (2009). *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: Μια συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή) Ανακτήθηκε από <http://www.ekt.gr/>.
- Γαλάνης, Π. (2011). Επίδραση της αυτοκαταγραφής στη συχνότητα της διασπαστικής συμπεριφοράς ενός παιδιού με αυτισμό σε ειδικό σχολείο. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 3, 111-135.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση- διάγνωση- αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2006). Προσέγγιση ABA – Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. Στο Σ. Νόττα & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), Πρακτικά της διημερίδας 13-14 Ιανουαρίου 2006, *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α΄ Τόμος σελ. 38-61). Αθήνα: Βήτα.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού. *Εγκέφαλος*, 44, 84-99.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007, Μάρτιος). *Διδάσκοντας δεξιότητες αυτονομίας σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Παρουσίαση στο 2ο Ελλαδο-κυπριακό συνέδριο για τη Νοητική Υστέρηση, Προς την αυτονομία μέσω της εργασίας, Αθήνα.
- Gray, C. & Leigh-White, A. (2003). *Κοινωνική προσαρμογή: Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Green, G. (1996). Early behavioural intervention for autism: What does research tell us? In C. Maurice, G. Green & S. C. Luce (Eds.), *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals* (pp. 29-44). Austin, TX: Pro-Ed.
- Harris, S. L., Handleman, J. S., & Jennett, H. K. (2005). Models of educational intervention for students with autism: home, center, and school-based programming. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions, and policy* (pp. 1043-1054). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behaviour analytic and eclectic treatments for young children with autism, *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359-383.
- Jordan, R., Jones, G., & Murray, D. (1998). *Educational interventions for children with autism: A literature review of recent and current research*. Norwich: Crown.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Bruinsma, Y., Brookman, L., & Fredeen, R. (2003). *Teaching first words to children with autism and communication delays using pivotal response training*. Santa Barbara: University of California.
- Koegel, R. L., Koegel L. K., & McNermey, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 19-32.
- Lancioni, G. E., & O'Reilly, M. F. (2001). Self-management of instruction cues for occupation: review of studies with people with severe and profound developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 41-65.

- Lovaas, I. O. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: basic intervention techniques*. Austin, TX: Pro-Ed.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J. & McClannahan, L. E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 37-50). Austin, TX: Pro-Ed.
- Maurice, C., Green, G., & Luce, S. C. (1996). *Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals*. Autism: pro-ed.
- McClannahan L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda MD: Woodbine House.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism (Committee on education interventions for children with autism, division of behavioral and social sciences and education)*. Washington, DC: National Academy Press.
- Olley, G. (2005). Curriculum and classroom structure. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions, and policy* (pp. 863-881). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., Espinosa, F., Jahr, E., Brown, T., et al. (2007). Early intensive behavioural intervention: Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation*, *112*, 418-438.
- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, *6*, 417-438.
- Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2005). Behavioral interventions to promote learning in individuals with autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions, and policy* (pp. 882-896). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M., & Lovaas, O. I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder. *American Journal of Mental Retardation*, *102*, 238-249.
- Weiss, M. J. (1999). Differential rates of skill acquisition and outcome of early intensive behavioral intervention for autism. *Behavioral Interventions*, *14*, 3-22.

Γ. Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Ντορέττα Αστέρη

Οι μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν, εξ' ορισμού, δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και τη συμβολική σκέψη ή τη φαντασία (τη βασική ικανότητα για να μπουν στη θέση του άλλου, να παίξουν συμβολικό παιχνίδι και απολαύσουν την κοινωνική τους ζωή).

Δεν έχουν, ωστόσο, όλοι οι μαθητές με Διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα τις ίδιες νοητικές ικανότητες και την ίδια ετοιμότητα για μάθηση. Ο όρος φάσμα χρησιμοποιείται ακριβώς για αυτό το λόγο: άλλοι με μαθητές με αυτισμό έχουν ικανότερες δεξιότητες αντίληψης και ομιλίας ενώ υπάρχουν μαθητές με αυτισμό που η νοημοσύνη και ο λόγος τους εμποδίζονται δραματικά. Όλοι οι μαθητές, με αυτισμό, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επικοινωνία και τη συνδιαλλαγή.

Οι ανάγκες για διαφοροποιημένη διδασκαλία, επομένως, είναι δύο:

- A. Διαφοροποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος ώστε να υποστηριχτούν οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή
- B. Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος ανάλογα με τις γνωστικές ικανότητες ώστε να γεφυρωθεί το κενό μεταξύ αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος και γνωστικών αναγκών του μαθητή.

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος περιλαμβάνει καταρχήν την απόφαση για το αναλυτικό πρόγραμμα που διαφοροποιείται. Οι σημαντικά εμποδιζόμενοι μαθητές ΔΑΦ προσδεύουν καλύτερα και επωφελούνται από πλαίσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όπου η έμφαση είναι στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας με ομιλία ή με εναλλακτικές μεθόδους.

Η διαφοροποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης είναι απαραίτητη για τους μαθητές που φοιτούν στο γενικό σχολείο και πρόκειται για παρεμβάσεις στις ρουτίνες, στα μέσα επικοινωνίας και στο άτυπο (ή κρυφό) πρόγραμμα του σχολείου. Οι παρεμβάσεις αυτές γίνονται με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή αφορούν δε συστημικές αλλαγές.

1. Συστημική (ανα)πλαισίωση του Αυτισμού – Σχεδιασμός για όλους

Όλο και συχνότερα εφαρμόζεται η συστημική σκέψη στην Παιδαγωγική, όχι μόνο γιατί είναι μια από τις πιο σύγχρονες συνθετικές προσεγγίσεις αλλά γιατί συμβάλει στο συνθετικό προγραμματισμό και την ευέλικτη επιλογή των κατάλληλων μεθόδων προσέγγισης για κάθε μαθητή. Η συστημική παιδαγωγική μελετά τον τρόπο που σχετίζεται ο μαθητής με το περιβάλλον μάθησης και οδηγεί σε εκείνες τις αποφάσεις που θα διευκολύνουν το μαθητή να αποκτήσει προσωπική σχέση με τη μάθηση. Επιπλέον, ως

επιστημολογία διερευνά και υποστηρίζει εργαλεία αναστοχασμού: Ποια νοηματοδότηση δίνει ο εκπαιδευτικός και πώς ρυθμίζει τη συμπεριφορά του απέναντι στο μαθητή βάσει αυτής της νοηματοδότησης. Πρόκειται για τις έννοιες που προσδιορίζουν με ποιο τρόπο τελικά θα μάθει ο μαθητής (Αστέρη, 2006).

Η προσοχή μας, κατά τη συστημική προσέγγιση, εστιάζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ενώ οι ιδιαιτερότητες του μαθητή μπαίνουν στο φόντο (μας απασχολούν λιγότερο ως πρόβλημα διότι έχουν αποτελέσει το κίνητρο και το έναυσμα αλλαγών). Το εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζεται μέσω των αλληλεπιδράσεων και διεργασιών που το συσχετίζουν με τα άλλα συστήματα όπως είναι η οικογένεια, η γειτονιά, το σύστημα υγείας, άλλοι φορείς και ενισχύονται τα σημεία αλληλοσυσχέτισης και συναλλαγής (Watzlawick, 1981. Κυρίτση & Τσιώτρα, 2000). Εξετάζεται επίσης ως προς τους παράγοντες που υποστηρίζουν το συστηματικό συσχετισμό του μαθητή με τις προσφερόμενες διαδικασίες της μάθησης (Αστέρη, 2006).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, με το αναλυτικό του πρόγραμμα, τις ρουτίνες του, τις αναμενόμενες κοινωνικές συμπεριφορές, τα υποσυστήματα διοίκησης και οργάνωσης αλλά και τα κοινοτικά και κοινωνικά συστήματα που το περιβάλλουν είναι ένα αυστηρά δομημένο σύστημα. Η προβλέψιμη, αυστηρή οργανωτική δομή προηγούμενων δεκαετιών δεν αποτελούσε μεγάλη πρόκληση για τους μαθητές που λόγω της ιδιαιτερότητας τους ανακουφίζονται από το προβλέψιμο, σταθερό, ομοιοστατικό κατά κύριο λόγο περιβάλλον. Παρά ταύτα, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού, βρίσκονται σε συνεχή ανοικτότητα, σε συνεχείς αλλαγές. Η υποδοχή ενός μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού στο σχολείο είναι μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για το ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα και το οργανωτικό πλαίσιο καθαυτό. Ανεξάρτητα από το βαθμό δυσκολίας του μαθητή, τα βήματα που έχει με κόπο περπατήσει –εκείνος και η οικογένειά του- μέχρι να διαβεί την πόρτα του σχολείου ή τις ατομικές του ικανότητες, η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του μαθητή στο σχολείο της γειτονιάς του προϋποθέτει επιπλέον συστημικές αλλαγές.

Όταν παραπέμπεται ένας μαθητής για διάγνωση και υποστήριξη ως άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το αίτημα είναι «να αλλάξουμε το παιδί» με την έννοια να το καταστήσουμε προσαρμοσμένο άτομο στο κοινωνικό πλαίσιο. Για την αντιμετώπιση των σημαντικών δυσκολιών στις κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι ο αυτισμός, το μιχεβιοριστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί το πιο άμεσο και αποτελεσματικό ώστε να μειωθεί το στρες του μαθητή και να αναπτυχθούν δεξιότητες και συμπεριφορές που δεν υπήρχαν στο ρεπερτόριο του. Αυτές οι συμπεριφορές ωστόσο θα πρέπει να περιβληθούν από το κατάλληλο περιβάλλον (ανθρώπινο και οργανωσιακό, χωρικό και χρονικό) ώστε να εδραιωθούν και να γενικευτούν. Αυτός είναι ο συστημικός σχεδιασμός στο πρώτο του βήμα.

Η συστημική προσέγγιση εγείρει ένα επιπλέον αίτημα προς τον εκπαιδευτικό σύστημα: να μάθει και το σχολείο νέες προσεγγίσεις ή να αλλάξει το στυλ του σε μερικά σημεία, να αλλάξει ο τρόπος αντιμετώπισης του μαθητή, να αποσυρθούν οι ταμπέλες από τα παιδιά και να δοθούν κατάλληλες ευκαιρίες.

Είναι σημαντικό και ανατροφοδοτικό να θυμόμαστε ότι σε ένα τόσο συνεκτικά οργανωμένο σύστημα όπως είναι η εκπαίδευση, όπου όλες οι συνισταμένες του είναι αλληλοεξαρτώμενες, η μικρή αλλαγή είναι δυνατό να επιφέρει ολοκληρωτικές αλλαγές, για να μεταφέρουμε τη σκέψη του ψυχιάτρου Βασιλείου (1987) που εισήγαγε τη συστημική ψυχοθεραπεία στην Ελλάδα.

2. Η τάξη υπό το πρίσμα του μαθητή με ΔΑΦ

2.1 Πού είναι αναγκαία η διαφοροποίηση;

Η σχολική τάξη είναι ήδη ένα σύστημα πολλαπλά διαφοροποιημένο από το μαθησιακό στυλ του μαθητή με ΔΑΦ. Τα γεγονότα εναλλάσσονται γρήγορα, ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα ενώ ταυτόχρονα δίνει μια οδηγία σε κάποιο μαθητή, κάποιος σηκώνεται και ξύνει το μολύβι του. Η κοινωνική συνθήκη είναι ότι όλοι ετοιμάζονται να λύσουν μια άσκηση που θα αντιγράψουν από τον πίνακα στο τετράδιο. Ο μαθητής με ΔΑΦ που βρίσκεται στην τάξη μοιάζει αυτό-απορροφημένος, σα να ζει στο δικό του κόσμο, σα να μην τον αφορά. Η αλήθεια είναι ότι δεν έχει κατανοήσει την κοινωνική συνθήκη μάθησης, του έχουν διαφύγει όλα τα προηγούμενα βήματα που αποτελούν προϋποθέσεις για να συμμετάσχει στη δραστηριότητα.

Οι μαθητές μας έχουν ένα ιστορικό που, σε κάθε εξελικτική φάση της ανάπτυξής τους, προδίδει αδυναμία να επεξεργαστούν κώδικες εξωλεκτικής επικοινωνίας και τα συναισθήματα προκειμένου να μπουν στη θέση του άλλου (deficits in the normal process of empathizing, κατά Baron-Cohen, 1995). Ανεξάρτητα από το νοητικό δυναμικό και το επίπεδο ανάπτυξης λόγου, η αδυναμία να επεξεργαστούν με empathy τις πληροφορίες κατά τον Baron-Cohen, 2002 εκφράζεται ή καταλήγει σε:

- (α) αδυναμία για κοινωνικοποίηση
- (β) αδυναμία για επικοινωνία και
- (γ) αδυναμία να φανταστεί τι σκέφτεται ή αισθάνεται ο άλλος.

Αυτό σημαίνει ότι, σε κάθε νέα φάση εξέλιξης, σε κάθε νέα κοινωνική συνθήκη, ο μαθητής χρειάζεται την υποστήριξή μας, τη διαφοροποιημένη από τα συνήθη προσέγγισή μας.

Στο στιγμιότυπο τάξης που περιγράψαμε αρχικά, ο δάσκαλος προετοίμασε τους μαθητές του για την επόμενη δραστηριότητα με την ερώτηση «Πάμε τώρα στα προβλήματα;» πριν γυρίσει την πλάτη του στον πίνακα. Ο μαθητής με ΔΑΦ είτε έχει κατανοήσει την εντολή κυριολεκτικά και αρχίζει να ανησυχεί για τη μετάβαση αυτή είτε δεν εννόησε ότι τον αφορά προσωπικά καθώς ο δάσκαλος ταυτόχρονα έδινε οδηγίες σε άλλο μαθητή. Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό να μην έχει καν κατανοήσει ότι στις ρουτίνες της τάξης, όταν λύνουμε προβλήματα, ο δάσκαλος θέλει να δει ότι πράγματι οι μαθητές του εμπέδωσαν αυτό που είχε διδάξει την προηγούμενη ημέρα ή ότι αυτό σχετίζεται με την ερώτηση ή την εξήγηση που είχε συζητηθεί στην αρχή του μαθήματος.

Αν, λοιπόν, κατανοήσουμε τη συμπεριφορά αυτό-απορρόφησης και τελετουργικής προσκόλλησης του μαθητή μας ως έλλειψη κάποιων δεξιοτήτων, ως αδυναμία να κατανοηθούν οι προθέσεις των άλλων και όχι ως αδιαφορία, τότε μπορούμε να διαφοροποιήσουμε το στυλ διδασκαλίας μας κάθε φορά, χωρίς μεγάλες αλλαγές εν πρώτοις.

Η γενική αρχή, όταν υποστηρίζουμε μαθητές με ΔΑΦ, είναι ότι ενώ διδάσκουμε σε άμεση διδασκαλία και με συστηματική τροποποίηση συμπεριφοράς τη θεωρία νου και για κάθε συνθήκη ξεχωριστά **δεν εμποδίζουμε τη συμπεριφορά που οφείλεται σε υπερλειτουργούσα ικανότητα συστηματοποίησης. Αντιθέτως, επενδύουμε σε αυτή.**

Αυτοί οι δύο άξονες αποτελούν το υπόστρωμα για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή με ΔΑΦ: Εξατομικευμένη άμεση και διδασκαλία δεξιοτήτων για την κοινωνικοποίηση, επικοινωνία και φαντασία ή τη θεωρία νου όπου όλες οι δεξιότητες έχουν αναλυθεί λεπτομερώς στο έργο και επιβεβαιώνονται με σαφήνεια (συμπεριφοριστικά και εποικοδομητικά εκπαιδευτικά προγράμματα) ενώ παράλληλα διαφοροποιούμε «το σύστημα» έτσι ώστε να είναι αξιοποιήσιμο από το μαθητή με ΔΑΦ με υψηλή λειτουργικότητα και εμμονή στη συστηματοποίηση.

Ας έχουμε κατά νου ότι αυτές οι διαφοροποιήσεις βοηθούν και άλλους μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες, με δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Ας εξετάσουμε τώρα την περίπτωση που πράγματι εισάγαμε ένα διαφοροποιημένο τρόπο που θα δίνονται οι εντολές στο μαθητή και δεν υπήρξε αποτέλεσμα σε κάποιο εύθετο χρονικό διάστημα. Ο μαθητής μας συνεχίζει να δείχνει ταραγμένος ή αυτό-απορροφημένος και σε μεγάλη πίεση εκρήγνυται.

Σε αυτήν την περίπτωση χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση της συμπεριφοράς ΔΑΦ που οφείλεται σε ελλιπή επεξεργασία των πληροφοριών με empathy ώστε να γίνει πιο εύστοχη η διαφοροποιημένη προσέγγισή μας. Η έλλειψη θεωρίας νου, η έλλειψη κατανόησης (empathy) κατά Uta Frith, ή η νοητική τυφλότητα, κατά άλλους, χαρακτηρίζεται από (α) την ελλιπή ικανότητα να αποδίδονται νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις στον άλλο ώστε να γίνεται κατανοητή η πλευρά του άλλου και (β) την ελλιπή ικανότητα για συναισθηματική ανταπόκριση με ανάλογο προς την κατάσταση του άλλου τρόπο. Αναλύοντας περαιτέρω την έλλειψη empathy ή θεωρίας νου παρατηρούνται συνοδευτικά οι εξής δυσκολίες:

- Μειωμένη ικανότητα του μαθητή με ΔΑΦ να συγκεντρώσει την προσοχή του μαζί με τους άλλους (shared attention).
- Μειωμένη ικανότητα του μαθητή με ΔΑΦ να αναφερθεί σε καταστάσεις του συναισθήματος και της αυτό-αντίληψης (mental state terms).
- Μειωμένη ικανότητα του μαθητή με ΔΑΦ να αξιώσει τα δικαιώματά του, να εξηγήσει τις προθέσεις του, να ζητήσει βοήθεια και να κατανοήσει αυτές τις συμπεριφορές στους άλλους.
- Μειωμένη ικανότητα του μαθητή με ΔΑΦ να κατανοήσει τις πεποιθήσεις ή τις προθέσεις των άλλων.

- Μειωμένη ικανότητα του μαθητή με ΔΑΦ να αντιληφθεί και να κατανοήσει τα λεπτά συναισθήματα.

Σύμφωνα με ερευνητές της γνωσιακής ψυχολογίας και της ψυχολογίας γλώσσας, οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν τις παραπάνω δυσκολίες καταρχήν όχι λόγω καθυστέρησης. Ακόμη και όταν διαθέτουν ένα επαρκές νοητικό δυναμικό και οι επιμέρους δεξιότητες ελέγχονται ως επαρκώς αναπτυγμένες για την ηλικία τους, οι μαθητές με ΔΑΦ δεν διαθέτουν την κεντρική ικανότητα εννοιολόγησης, ταξινόμησης των δεδομένων σε κεντρικές έννοιες. Αυτή η δυσκολία μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με την έξωθεν **συστηματοποίηση της γνώσης**, η οποία αναμένουμε σταδιακά να εσωτερικευτεί. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σαφή και αναλυμένη κατανόηση του συστήματος του οποίου ηγείται, δηλαδή της τάξης. Το κυριότερο, όμως, είναι ότι πρέπει να είναι ο ίδιος αρκετά εξασκημένος στη συστηματικότητα.

Όμως όλα τα φαινόμενα έχουν δύο πόλους και η ικανότητα για συστηματοποίηση σε μερικούς μαθητές με ΔΑΦ δεν έχει πληγεί. Αντιθέτως, λειτουργεί κατ' υπεροχή από το μέσο φυσιολογικό ή με υπερέμφαση η οποία εκφράζεται ως προσκόλληση ή εμμονή: ο μαθητής προσκολλάται εμμονικά στη συστηματοποίηση που έχει κατορθώσει μόνος του. Η προσκόλληση εκφράζεται με αντίληψη της πραγματικότητας με ένα μόνο τρόπο, από μια οπτική γωνία, η ανάγκη για διάφορες τελετουργίες προκειμένου να γίνει μια ενέργεια, κ.ο.κ. Αυτές τις συμπεριφορές, δεν πρέπει να τις διαταράσσουμε ή απαγορεύουμε. Πρέπει να τις τροποποιούμε σταδιακά. Τα προγράμματα ανάλυσης και σταδιακής τροποποίησης της συμπεριφοράς έχουν αποδειχθεί η πιο άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση σε αυτή την περίπτωση.

Στο στιγμιότυπο της τάξης όπου ο δάσκαλος είτε «πάμε στα προβλήματα» και ο μαθητής μας έχει αναστατωθεί, υπάρχει πιθανότητα τη δεδομένη στιγμή να βρισκόμαστε σε διάσταση με τον τρόπο που έχει συστηματοποιήσει την προσαρμογή του στο χώρο της τάξης. Συγκεκριμένα, τη δεδομένη στιγμή μπορεί να αντιμετωπίζει τις εξής δυσκολίες:

- Να μην μπορεί να προβλέψει τι πρέπει να γίνει διότι έχει αλλάξει η συνήθης ρουτίνα του μαθήματος σε κάποια λεπτομέρεια, π.χ. ο δάσκαλος δεν χρησιμοποίησε το συνηθισμένο βιβλίο για τα προβλήματα.
- Να αδυνατεί να συντονιστεί με τις οδηγίες του δάσκαλου απλά γιατί δεν τις κατανόησε –ιδιαίτερα όταν αυτές δίνονται με σύνθετες προτάσεις και υποθετικό λόγο ή αναλογίες
- Να πρέπει να αντιμετωπίσει άλλες αλλαγές που έχουν περάσει απαρατήρητες στο δάσκαλο και τους άλλους μαθητές όπως αλλαγή φωτισμού, θορύβων, οσμών-στοιχεία που ο μαθητής με ΔΑΦ περιλαμβάνει στη συστηματοποιημένη προσέγγισή του.

Οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται ως συνέπεια **λόγω της υπερλειτουργούσας ή υπολειτουργούσας ικανότητας για συστηματοποίηση** είναι:

- Η διαφυγή του μαθητή στις νησίδες επαναληπτικής συμπεριφοράς που διαθέτει.
- Η προσκόλληση και η εμμονή στη ρουτίνα χωρίς να μπορεί να εξηγήσει τι επιδιώκει, οπότε αναστατώνεται διότι δεν αναγνωρίζει τη συνθήκη.

- Η τελετουργική συμπεριφορά με σκοπό την απομόνωση ή την πρόκληση εκδήλωσης αυτού που αναμένει ώστε να λειτουργήσει εντός της συνθήκης όπως την έχει συστηματοποιήσει.

Ανάλογα τις δυνατότητες του σχολικού περιβάλλοντος, υποστηρίζουμε άμεσα το μαθητή ώστε να γενικεύει συμπεριφορές, δηλαδή να αναγνωρίζει τη συνθήκη με ευελιξία ως προς τη συστηματοποίησή της είτε διορθώνουμε ώστε να θυμήσουμε στο μαθητή ότι είμαστε εντός της συνθήκης όπως του είναι γνωστή.

Και στις δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τόσο δηλαδή στην άμεση διδασκαλία με στόχο την τροποποίηση, π.χ. της επαναληπτικής συμπεριφοράς, όσο και στην υποστηριζόμενη ένταξη με διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο την προσαρμογή μέρους της διδασκαλίας σε κάποια εμμονική συστηματοποίηση του μαθητή με ΔΑΦ, **αυτό που πρέπει να διαφοροποιηθεί είναι η διαδικασία** με την οποία καταλήγουμε στην αναμενόμενη συμπεριφορά, ο τρόπος με τον οποίο δίνουμε τις οδηγίες.

2.2 Τι σημαίνει διαφοροποίηση της διαδικασίας;

Στις περισσότερες περιπτώσεις, απλά απαιτείται να προβλέψουμε περισσότερο προπαρασκευαστικό χρόνο, περισσότερα βήματα πριν την κατ' εξοχήν διαδικασία. Σίγουρα, χρειάζεται διαφορετικό υλικό εργασίας: οπτικοποίηση των οδηγιών, του προγράμματος, διαφοροποιημένες αμοιβές, κλπ, καθώς και περισσότερη ανάλυση του έργου σε βήματα που αποτελούν προεργασία και των οποίων το προϊόν αποτελεί φυσική συνέπεια.

Παράδειγμα διαφοροποίησης της διαδικασίας και του υλικού από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (απόσπασμα από τον Οδηγό ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄: Θέματα από την αρχαία ιστορία (2 ώρες)

Στόχοι του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών:

- Να γνωρίσουν τα σχετικά με τη γέννηση, την ανάπτυξη, τη λειτουργία και την επιβίωση του αρχαίου θεάτρου ως σήμερα.
- Να εκτιμήσουν τον παγκόσμιο θαυμασμό που συγκεντρώνει το θέατρο ως σήμερα.
- Να γνωρίσουν τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας και γραφής.
- Να εκτιμήσουν την αξία της ελληνικής γλώσσας ως εκφραστικού οργάνου για τη δημιουργία πολιτιστικών επιτευγμάτων υψηλής στάθμης και τη διαχρονική πορεία της στη μακραίωνη ιστορία του ελληνισμού.
- Να **κατανοήσουν τις έννοιες: «αρχαιολογικός χώρος και μουσείο».**
- Να αντιληφθούν την αξία των αρχαιολογικών χώρων.
- Να νιώσουν την ανάγκη να επισκέπτονται αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία.
- Να θαυμάσουν τα έργα τέχνης και τα αρχαία μνημεία

Ενδεικτικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές:

- Εικαστική αναπαράσταση αρχαίου θεάτρου.
- Συζητούν για μεγάλα αρχαία θέατρα και για τις παραστάσεις που δίνονται σ' αυτά.
- Διαβάζουν απλές προτάσεις από αρχαία κείμενα και αναγνωρίζουν λέξεις που τις

χρησιμοποιούμε ως σήμερα.

- Παρατηρούν αρχαίες επιγραφές και συζητούν για τον τρόπο γραφής στην αρχαία και τη σημερινή εποχή.
- Συζητούν για τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους.
- Σχεδιάζουν επισκέψεις...

A) Τροποποίηση της προσέγγισης για μαθητές που μπορούν να συμμετάσχουν στο μάθημα της τάξης.

Οι παρακάτω ενδεικτικές δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν **πριν τη διδασκαλία του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια αυτού αλλά ο σκοπός είναι πάντα η συμμετοχή του μαθητή στις κοινές δραστηριότητες της τάξης όπως αυτές προβλέπονται από το ΑΠΣ (ό.π.).**

Προϋποθέσεις (βλ. Βήμα 1^ο: Εκτίμηση και ανάλυση μαθησιακών αναγκών):

- Ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί τις χρονικές έννοιες αρχαίο και σύγχρονο και τις τοποθετεί στη γραμμή του χρόνου.
- Ο μαθητής συμμετέχει και παρακολουθεί το κοινό μάθημα, τις δραστηριότητες και το σχολικό εγχειρίδιο.
- Ο μαθητής συμμετέχει στις συζητήσεις της τάξης και μπορεί να χειριστεί και να κατανοήσει το βασικό λεξιλόγιο του περιεχομένου αυτών των συζητήσεων.

Ενδεικτικές ενέργειες του δασκάλου:

1. Προετοιμασία του μαθητή με οπτικό υλικό. Ο δάσκαλος δείχνει φωτογραφίες και εικόνες από ένα αρχαίο κι ένα σύγχρονο θέατρο και ζητά από το μαθητή να παρατηρήσει τις διαφορές.
2. Προεργασία στο βασικό λεξιλόγιο. Οι κεντρικές έννοιες που εξετάζονται σε αυτή την ενότητα είναι *αρχαίο, αρχαιολογικός χώρος, μουσείο, θέατρο*. Η προεργασία μπορεί να γίνει με αντιστοίχιση λέξεων και εικόνων.
3. Προεργασία για τους στόχους στάσεων και αξιών (να αντιληφθούν την αξία, να θαυμάσουν, ...). Ο δάσκαλος ζητά από τους γονείς να πραγματοποιήσουν μια επίσκεψη σε μουσείο με το παιδί ή επιδεικνύει μια παρουσίαση μουσείου ή αρχαιολογικού χώρου σε βίντεο ή στο διαδίκτυο και ζητά από το μαθητή να παρατηρήσει τα εκθέματα και να διαλέξει κάτι που του αρέσει.
4. Προεργασία για τους στόχους σχετικά με την αρχαία γλώσσα. Ο δάσκαλος δείχνει σε μεγεθυμένη φωτοτυπία αρχαίες επιγραφές και ζητά από το μαθητή να παρατηρήσει ή αντιγράψει μερικά γράμματα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις προς το μαθητή:

- Έχεις πάει ποτέ στο θέατρο; Τι κάνουμε στο θέατρο;
- Έχεις δει αρχαίο θέατρο;
- Τα αρχαία κτίρια μοιάζουν γκρεμισμένα. Γιατί;
- Όταν βλέπουμε αρχαιολογικούς χώρους, τι καταλαβαίνουμε;
- Οι αρχαίοι έλληνες γράφανε λίγο διαφορετικά τα γράμματα. Τι διαφορές παρατηρείς;

Ενδεικτικό υλικό προεργασίας:

- Άλμπουμ με φωτογραφίες, βίντεο, βιβλία
- Καρτέλες με το βασικό λεξιλόγιο

- Καρτέλες –επιγραφών με αρχαία γραφή

B) Τροποποίηση των δραστηριοτήτων και του υλικού για μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένο τρόπο παρακολούθησης του μαθήματος.

Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι, όπως περιγράφονται από το Α.Π.Σ. (ό.π.). Οι εξατομικευμένες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν στην τάξη στο πλαίσιο του μαθήματος με την υποστήριξη άλλου μαθητή σε συνεργατικές ή ομαδικές εργασίες ή ειδικού δάσκαλου (συν-διδασκαλία).

Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί είναι αντίστοιχο με το υλικό που αναφέρεται στο προηγούμενο βήμα (τροποποίηση προσέγγισης). Επιπλέον, εκτός των παρακάτω παρεμβάσεων, ο δάσκαλος μπορεί να θεωρεί σκόπιμο να αξιοποιήσει κάποια από τις παραπάνω προσεγγίσεις (για περισσότερες ιδέες βλ. Βήμα 4^ο στην Εισαγωγή).

Προϋποθέσεις (βλ. Βήμα 1^ο: Εκτίμηση και ανάλυση μαθησιακών αναγκών):

- Ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί τις χρονικές έννοιες αρχαίο και σύγχρονο και τις τοποθετεί στη γραμμή του χρόνου.
- Ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει τους στόχους του μαθήματος μέσω εξατομικευμένων δραστηριοτήτων.
- Ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο των κοινών δραστηριοτήτων αλλά δεν μπορεί να συμμετάσχει πλήρως και αυτόνομα σε αυτές (π.χ. στην ελεύθερη συζήτηση).

Ενδεικτικές δραστηριότητες μαθητή

- Όπου προβλέπεται ανάγνωση του μαθήματος, η τροποποιημένη δραστηριότητα για το μαθητή με ν.α. μπορεί να είναι είτε ανάγνωση από περίληψη, είτε παρατήρηση εικόνων, ανάλογα με τις ικανότητές του.
- Όπου προβλέπεται ελεύθερη συζήτηση πάνω στα θέματα του μαθήματος, η τροποποιημένη δραστηριότητα μπορεί να είναι είτε παρουσίαση εικόνας είτε κατασκευή ταμπλό για την τάξη.

Επιπλέον:

- Ο μαθητής κατασκευάζει ένα ταμπλό για την τάξη με φωτογραφίες από αρχαιολογικούς χώρους.
- Ο μαθητής επιλέγει και ζωγραφίζει ένα έκθεμα μουσείου.
- Ο μαθητής παρουσιάζει στην τάξη φωτογραφίες της επιλογής του από διάφορα αρχαιολογικά εκθέματα ή χώρους.
- Ο μαθητής φτιάχνει κολλάζ με αρχαίες επιγραφές
- Ο μαθητής αντιστοιχεί εικόνες με λέξεις (π.χ. αγγείο ή βάζο, άγαλμα, ναός ή εκκλησία).
- Ο μαθητής ηχογραφεί τη συζήτηση για τα μουσεία ή μια ξενάγηση σε μουσείο.

Γ) Τροποποίηση των στόχων του μαθήματος για μαθητές που μπορούν να κατακτήσουν μέρος των στόχων του μαθήματος ή να διδαχθούν το περιεχόμενό του με μικρότερη γνωστική εμβάθυνση (Για περισσότερες ιδέες βλ. Βήμα 2^ο της Εισαγωγής).

Προϋποθέσεις (βλ. Βήμα 1^ο: Εκτίμηση και ανάλυση μαθησιακών αναγκών):

- Ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει μέρος των στόχων της θεματικής ενότητας με εξατομικευμένη παρέμβαση.

- Ο μαθητής βρίσκεται σε πιο πρώιμα στάδια ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων που προϋποθέτει το μάθημα.

Ενδεικτική επιλογή στόχων από το ΑΠΣ:

- Να γνωρίσουν τα σχετικά με (τη γέννηση, την ανάπτυξη) τη λειτουργία και την επιβίωση του αρχαίου θεάτρου ως σήμερα.
- Να κατανοήσουν τις έννοιες: «αρχαιολογικός χώρος και μουσείο».
- Να αντιληφθούν την αξία των αρχαιολογικών χώρων.
- Να θαυμάσουν τα έργα τέχνης και τα αρχαία μνημεία

Ενδεικτικές δραστηριότητες για τους παραπάνω στόχους:

- Όλες οι δραστηριότητες που έχουν περιγραφεί στα προηγούμενα βήματα μπορούν να αξιοποιηθούν αναλόγως.

Ενδεικτική διατύπωση τροποποιημένων στόχων.

Ο μαθητής:

- να διακρίνει ένα αρχαίο από ένα σύγχρονο θέατρο
- να γνωρίζει τη χρήση του θεάτρου στην αρχαιότητα και σήμερα.
- να συμμετέχει σε επισκέψεις μουσείων και αρχαιολογικών χώρων.
- να συμμετέχει σε θεατρικά δρώμενα.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για τους παραπάνω στόχους.

Ο μαθητής:

- παρατηρεί φωτογραφίες από αρχαία και σύγχρονα θέατρα και εντοπίζει τις διαφορές
- επισκέπτεται και παρακολουθεί θεατρική παράσταση.
- αναζητά ένα έκθεμα μέσα στο μουσείο, με τη βοήθεια μιας φωτογραφίας, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης.
- χρωματίζει ή ιχνηλατεί εκθέματα ξεχωριστού ενδιαφέροντος.

3. Διαφοροποιώντας «το Σύστημα» σε 7 βήματα

ΒΗΜΑ 1^ο: Εκπαιδew τον εαυτό μου στη δομημένη οργάνωση της διδασκαλίας

- Μαθαίνω με αυτο-καθοδήγηση να λειτουργώ σε πιο **ήρεμο στυλ, πιο αργό ρυθμό** και με λιγότερα λόγια. Μία από τις πιο δοκιμασμένες τεχνικές είναι η ηχογράφηση του εαυτού μας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή ακόμη καλύτερα η βιντεοσκόπηση και η παρακολούθηση του ντοκουμέντου σε μια ήσυχη στιγμή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αμέσως τα σημεία που χρειάζονται τροποποίηση του στυλ τους.
- Εξασκούμε στη **διαβαθμισμένη οργάνωση των δραστηριοτήτων** και στην **ανάλυση έργου**. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι αρκετό να καταγράψουν αναλυτικά το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων που έχουν προγραμματίσει και να το παρακολουθούν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του. Αυτό άλλωστε θα χρειαστεί να

κάνουμε και για το μαθητή με ΔΑΦ και να του διδάξουμε πώς να παρακολουθεί το πρόγραμμά του. Θα διαπιστώσουμε ότι θα χρειαστούν αλλαγές για τούτο να προβλέπουμε πάντα μια δοκιμαστική εφαρμογή (πιλοτάρισμα). Οι υψηλής λειτουργικότητας μαθητές με ΔΑΦ τείνουν να διαπραγματεύονται το πρόγραμμά τους με άκαμπτη επιμονή και θα χρειαστεί να επιδείξουμε σταθερή επιμονή όταν θα έχουμε βεβαιωθεί ότι ο μαθητής είναι σε θέση να επιτύχει το στόχο.

- Μαθαίνω να κατανέμω - εναλλάσσω στο σχολικό χρόνο τις δραστηριότητες που διδάσκουν δεξιότητες, τις δραστηριότητες που διδάσκουν λεξιλόγιο και τις δραστηριότητες που ευχαριστούν το μαθητή. Μαθαίνω να διδάσκω δεξιότητες που υποστηρίζουν ένα ακαδημαϊκό έργο και οι οποίες θεωρούνται συνήθως αυτονόητες παρότι δεν έχουν διδαχθεί, π.χ. πώς ξεχωρίζω τα δεδομένα από τα άγνωστα σε ένα πρόβλημα ή πώς μπορώ να φτιάξω μια πρωτότυπη ζωγραφιά. **Τολμώ να αναδομήσω το πρόγραμμα όλων των μαθητών έτσι ώστε να διδαχθούν όλοι δεξιότητες που υποστηρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα.**
- Ελέγχω και εξασκώ τον εαυτό μου στην ικανότητα αυτορρύθμισης ως προς το χρόνο και τις προθεσμίες με τη βοήθεια ενός ξυπνητηριού ή άλλου μέσου. Η ικανότητα του **συγχρονισμού και της αυτορρύθμισης** σε σχέση με το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να ολοκληρώσουν οι μαθητές τη σιωπηρή εργασία είναι μια δεξιότητα που πρέπει να διδαχθεί. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται σε αυτή τη δεξιότητα ώστε να μην προλαβαίνουν τις εργασίες τους ενώ άλλοι τελειώνουν πολύ βιαστικά χωρίς να έχουν την ικανότητα να επανελέγξουν. Διδάσκουμε σε όλους τους μαθητές μας πώς να αυτό-ρυθμίζονται στο χρόνο με μια κλεψύδρα. Ο μαθητής με ΔΑΦ έχει μεγάλη δυσκολία να συγκεντρωθεί σε έργο μαζί με άλλους. Για τούτο, έχουμε προ-εργαστεί και διδάξει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ιδιαιτέρως και όταν είναι έτοιμος για τη φάση της γενίκευσης διδάσκουμε με τον ίδιο τρόπο σε όλους μαζί.
- **Εξασκώ την ικανότητα θεωρίας νου πρώτα στον εαυτό μου.** Προσπαθώ να κατανοήσω με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια γιατί ένας μαθητής με ΔΑΦ αντιστέκεται σε μια νέα δραστηριότητα ή τότε μαθαίνει καλύτερα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός είναι αρκετό να καταγράψει με δομημένη παρατήρηση της επιθυμητής ή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς παίρνοντας δείγματα στο χρόνο ή συμπληρώνοντας έναν πίνακα ΑΒΓ.
- Εξασκώ τον εαυτό μου σε θέματα κοινής λογικής. Θα χρειαστεί να το διδάξω στο μαθητή μου με ΔΑΦ διότι δεν αρκεί να παρατηρήσει τους άλλους για να αποκτήσει εμπειρία την οποία θα γενικεύσει. Αυτό συμβαίνει γιατί πιθανότατα δεν αναγνωρίζει το λόγο, την πρόθεση ή τα κίνητρα των ενεργειών των άλλων.
- Εξασκούμε να μιλώ με σύντομες προτάσεις και σε αργό ρυθμό. Εξασκούμε να μην χρησιμοποιώ υπονοούμενα, αμφισημίες, μεταφορικό λόγο και αναλογίες. Ο μαθητής με ΔΑΦ αντιμετωπίζει σοβαρή δυσκολία να επεξεργαστεί σε αφηρημένο επίπεδο την ομιλία και να φανταστεί τι εννοούμε με βάσει τη συνθήκη.

- Εξασκούμε να προσέχω τη λεπτομέρεια. Ο μαθητής μου με ΔΑΦ θα προκαλέσει συχνά «την ολιστική μας» αντίληψη όπου μικρές, άνευ σημασίας λεπτομέρειες δεν γίνονται αντιληπτές.
- Εξασκούμε γενικότερα στην παρατηρητικότητα. Ιδιαίτερως του μαθητή μας. Καταγράφω ως εικόνες περιστάσεις κατά τις οποίες δυσαρεστήθηκε ή ευχαριστήθηκε, θύμωσε ή κουράστηκε. Αυτές τις περιστάσεις θα χρησιμοποιήσω για να του διδάξω την εξωλεκτική επικοινωνία και τα συναισθήματα.
- Εξασκούμε στην επιβεβαίωση και επιβράβευση με πολλούς τρόπους, ιδιαίτερα τους υλικούς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιβραβεύουμε με ένα χαμόγελο ή μια χειρονομία και επίσης πιστεύουμε ότι είναι ηθικά σωστό να επιβραβεύουμε κοινωνικά και ηθικά. Ο μαθητής με ΔΑΦ έχει ανάγκη από πιο χειροπιαστό έπαινο προκειμένου να αντιληφθεί ότι πράγματι επιβραβεύτηκε, όπως είναι οι υλικές απολαβές ή η παραχώρηση ενός προνομίου από αυτά που ανήκουν στις αγαπημένες του στερεοτυπίες. Επίσης, εξασκούμε να επιβραβεύω κάθε επιτυχές βήμα ώστε να διασφαλίζω ότι ο μαθητής ακολουθεί μέχρι τέλους μια ρουτίνα που διδάσκεται. Μερικά πολύ επιτυχημένα δομημένα προγράμματα, χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι το επόμενο βήμα είναι το ίδιο μια επιβράβευση της επιτυχούς ολοκλήρωσης του προηγούμενου. Αυτό είναι και το χαρακτηριστικό των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και το στοιχείο της απόλαυσης που διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον παρά την αύξηση βαθμού δυσκολίας με την πάροδο του χρόνου. Τα δομημένα προγράμματα διδασκαλίας μαθητών με ΔΑΦ όπως το TEEACH θα μπορούσαν να παραλληλιστούν με προσομοιωτές της προγραμματισμένης μάθησης (μάθησης μέσω υπολογιστή).
- Εξασκούμε στην προσωρινή παραίτηση από την προσπάθεια. Παρακολουθώ το βαθμό έντασης του μαθητή με ΔΑΦ σε συνάρτηση με την πρόοδό του και φροντίζω να μην επιμένω όταν βλέπω ότι η συναισθηματική ένταση και η κόπωση, το στρες, αυξάνει πολύ. Έχω πάντα έτοιμη την εναλλακτική ενέργεια γιατί ώστε και η απόσυρση ή η χαλάρωση πρέπει να παρέχονται δομημένα. Σε αντίθετη περίπτωση, ο μαθητής αφήνεται σε ένα χάος προθέσεων και δυσκολεύεται να επανεστιαστεί. Όσο λιγότερο έχει εκπαιδευτεί ο μαθητής με ΔΑΦ τόσο συχνότερα διαφεύγει σε αυτοερεθιζόμενες, μη εμπρόθετες και εμμονικές συμπεριφορές ή εκρύγνεται. Σε κάθε αρχή προγράμματος θα πρέπει να αναμένουμε τέτοιες αντιδράσεις. Όταν σταθερά να επανερχόμαστε το γρηγορότερο δυνατό στο πρόγραμμά μας και τη δομημένη δραστηριότητα οι «φυγές» να βαίνουν μειούμενες.
- **Δεν αρκεί να ξέρω το μαθητή μου και τι είναι αυτισμός. Καθώς προετοιμάζομαι για να αναλάβω μια τάξη με αυτιστικό μαθητή χρειάζομαι:**
- Να καθιερώσω τις διαδικασίες της καθημερινότητας σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή μου. Αν δεν το κάνω, η τάξη μου μπορεί να βρεθεί εκτός προγραμματισμού πολύ συχνά.
- Να οργανώσω την τάξη έτσι ώστε να μην παρενοχλείται ηχητικά, οπτικά.

- Να ζητήσω να μη διακόπτεται το μάθημα και να μην γίνονται απρόοπτες αλλαγές στον προγραμματισμό.
- Να ενημερώσω το σύλλογο διδασκόντων για τη μέθοδό μου και να εμπνεύσω όσους γίνεται περισσότερο στην εμπλοκή τους
- Να προβλέψω ένα χώρο απομόνωσης ή ανάπαυσης από ερεθίσματα (π.χ. ένα στρωματάκι με ακουστικά για μουσική)
- Να προβλέψω χρήση πολυαισθητηριακού υλικού και τη δυνατότητα να εργάζεται κανείς εκτός θρανίου.
- Η διδασκαλία μου να βασίζεται σε πραξιακή μάθηση περισσότερο από ότι στον αφηγηματικό λόγο. Όταν είναι απαραίτητη η «παράδοση» να έχω προβλέψει συνοδεία εποπτικού υλικού και οπτικού λεξιλογίου.
- Να προβλέψω οπτικό λεξιλόγιο για τα σημαντικότερα γεγονότα και τα κύρια σημεία της διδασκαλίας.

Βήμα 2^ο: Εκπαιδεύω γονείς και συμμαθητές αντιστοίχως

Οι γονείς αποτελούν την καλύτερη πηγή πληροφόρησης για το μαθητή μας με ΔΑΦ. Οργανώνουμε συναντήσεις μαζί τους για να αξιοποιήσουμε τις πληροφορίες που μας δίνουν και να σχεδιάσουμε μαζί τους ορισμένες παρεμβάσεις μας. Επιπλέον, φροντίζουμε να τους εκπαιδεύσουμε για τον τρόπο με τον οποίο θα χειρίζονται ορισμένα θέματα και να τους εξηγήσουμε ακριβώς τι περιμένουμε να κάνουν στο σπίτι προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί σε μια δραστηριότητα που διδάσκουμε. Το ίδιο θα κάνω και με τουλάχιστον ένα συμμαθητή που δείχνει κατανόηση και συμπάθεια στο συμμαθητή του με ΔΑΦ. Θα του εξηγήσω πώς θα τον βοηθήσει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Ο μαθητής-μέντορας αποκτά νέες δεξιότητες επίσης μέσα από αυτή τη διαδικασία, ακριβώς όπως κάναμε οι ίδιοι στον εαυτό μας κατά το πρώτο βήμα αυτής της διαδικασίας.

Βήμα 3^ο: Προλαμβάνω τις αντιδράσεις ως προς τις κοινωνικές δυσκολίες του μαθητή

Εξ' αιτίας των κοινωνικών δυσκολιών τους, οι μαθητές με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από τους συμμαθητές τους «περίεργοι», «ιδιόρρυθμοι», «σκληροί». Επίσης, οι ίδιοι δυσκολεύονται να αποκτήσουν φίλους που θα τους υπερασπιστούν και ακόμη χειρότερα δυσκολεύονται να τους διατηρήσουν. Αυτό καταδικάζει τους μαθητές μας σε μια κοινωνική μοναξιά ακόμη και αν συμμετέχουν στα μαθήματα λόγω υψηλής λειτουργικότητας. Καταλήγουν συχνά να θυματοποιούνται, να παρενοχλούνται να δέχονται πειράγματα χωρίς να μπορούν να αντιδράσουν. Για να αποφύγουμε αυτό, οργανώνουμε προληπτικά, μια δραστηριότητα κατά την οποία όλη η τάξη αναπτύσσει κατανόηση στις ιδιαιτερότητες κάποιου συμμαθητή και οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν ότι μερικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα αβοηθησίας ή αδυναμίας. Διδάσκουμε την αλληλεγγύη και την συμπόνια με την ίδια μας τη συμπεριφορά και πάντα συστημικά, χωρίς δηλαδή να στοχοποιούμε το μαθητή με ΔΑΦ. Επαγρυπνούμε για την κοινωνική συνδιαλλαγή μεταξύ των συμμαθητών και παρεμβαίνουμε έγκαιρα για να τροποποιήσουμε τυχόν λανθασμένες αντιδράσεις,

χωρίς να επιβάλλουμε ποινές. Είναι προτιμότερο να αναπτύξουμε ένα πρόγραμμα συναισθηματικής ολοκλήρωσης και κοινωνικών δεξιοτήτων για όλους τους μαθητές.

Βήμα 4^ο: Οργανώνω έναν κύκλο «φίλων» της οικογένειας και του συμμαθητή σε συνεργασία με τους γονείς του μαθητή με ΔΑΦ

Οι περισσότερες, ωστόσο, κοινωνικές συνδιαλλαγές μεταξύ των συμμαθητών προκύπτουν εκτός δομημένου χρόνου: στην αυλή κατά το διάλειμμα, στην προσευχή κατά την ώρα που μπαίνουν στη σειρά τους, στο χώρο της τουαλέτας, στο πούλμαν κατά την εξωσχολική επίσκεψη, στο δρόμο για το σχολείο, στο πάρτυ γενεθλίων. Για τούτο είναι καλό να έχουμε προβλέψει ότι ο μαθητής θα συνοδεύεται από έναν κύκλο «φίλων». Οι φίλοι είναι ενημερωμένοι συμμαθητές για τη φύση των δυσκολιών και τις ιδιαιτερότητες του συμμαθητή τους. Η εμπειρία και η έρευνα έχουν δείξει ότι μια απλή, χωρίς προκαταλήψεις ή αμφισβησίες ενημέρωση των παιδιών στο ανάλογο επίπεδο της κοινωνικής τους ηλικίας καθιστά ορισμένους μαθητές εξαιρετικούς κοινωνικούς μέντορες και αναπτύσσει αισθήματα υψηλής ηθικής όπως το αίσθημα ευθύνης και το αίσθημα αλληλεγγύης.

Δίνουμε πρόσθετες ευκαιρίες διασκέδασης στον κύκλο φίλων όπου διδάσκουμε δεξιότητες προστασίας, διακίνησης θετικών αισθημάτων, ρόλους συμπληρωματικότητας και ικανότητες επιβράβευσης. Επιβραβεύουμε τον κύκλο φίλων με πρόσθετα προνόμια και με ρόλους βοηθών του σχολείου.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής για τα δύο προηγούμενα βήματα θα βρείτε στον

Η εκπαιδευτική διαδικασία

Βήμα 1^ο: Ενημέρωση και δράσεις για τα δικαιώματα του ΠΑΙΔΙΟΥ

Βήμα 2^ο: Εστίαση στο Δικαίωμα της ίσης συμμετοχής και της εκπαιδευτικής διαφορετικότητας χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις (βλ ΥΛΙΚΟ ΑΦΟΡΜΗΣΗΣ στην ιστοσελίδα του project)

Βήμα 3^ο: Αναγνώριση της διαφορετικότητας μέσα μας (βλ παρακάτω κείμενο)

Βήμα 4^ο: Αυτό- παρουσίαση

Βήμα 5^ο: Παρουσίαση του άλλου

Βήμα 6^ο: Προτάσεις αλληλεγγύης

Βήμα 7^ο: Σύνθεση των προϊόντων σε μια συλλογική πρόταση

Βήμα 8^ο: (τέλη Φλεβάρη) Αποστολή υλικού στο ΚΕΔΔΥ Δ' Αθήνας για τη διοργάνωση της γιορτής

ιστότοπο του ΚΕΔΔΥ Δ' Αθήνας που έχει ως εξής³:

Βήμα 5^ο: «Σκηνογραφώ ή σεναριοθετώ» τη λειτουργία της τάξης έτσι ώστε να υποστηρίζονται οι ατομικές ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ.

Στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές με ΔΑΦ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η μεθοδολογία αυτή αναφέρεται ως: *Προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος (engineering the environment)*. Η προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος αναφέρεται σε εκείνες τις ευκαιρίες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει μια επικοινωνιακή ή κοινωνική

³ <http://dkday-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/1-r.html#sthash.gUNI7DHm.dpuf>

δεξιότητα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή να επιδιώκει να είναι κοντά σε άλλους, φροντίζει να οργανώσει μια δραστηριότητα με τους υπόλοιπους μαθητές, με υλικά που να ενδιαφέρουν και τον συγκεκριμένο μαθητή, για να τον προσελκύσει να πλησιάσει και να παραμείνει κοντά στους συμμαθητές του. Αυτές οι ευκαιρίες θα πρέπει να ποικίλουν ως προς τη φύση και τη στιγμή εμφάνισής τους, έτσι ώστε να μην είναι εντελώς προβλέψιμες από τους μαθητές με αυτισμό. Ακόμη, θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης σε νέα πλαίσια. Με την χρήση αυτής της στρατηγικής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «εφεύρουν» συνθήκες στο περιβάλλον που θα διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό χωρίς να δημιουργούν ψυχική ένταση.

Η συχνότερα προτεινόμενη διαφοροποίηση στο περιβάλλον της τάξης ώστε να σκηνοθετηθεί κατάλληλα για τη διδασκαλία των μαθητών με ΔΑΦ είναι η παρουσία ενημερωμένου στα θέματα του αυτισμού εκπαιδευτικού που εφαρμόζει πρόγραμμα συνδιδασκαλίας ή η παρουσία ενός βοηθού τάξης. Βοηθός τάξης ή Παράλληλη Στήριξη και Υπεύθυνος τάξης πρέπει να συντονίζονται κατάλληλα και να «σκηνοθετούν» το περιβάλλον μάθησης από κοινού.

1) Ο βοηθός τάξης, συνοδός ή ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης πρέπει:

- Να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης όχι μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά πριν, κατά την οργάνωση, και μετά κατά την εκτίμηση των αποτελεσμάτων. Συνεργάζεται και κατά τις συναντήσεις συνεργασίας με τους γονείς.
- Να μην παρεμβάλλεται με πολύ λόγο στην κυρίως διδασκαλία.
- Να δίνει νόημα στα οπτικά σήματα και στις οδηγίες που δίνει ο δάσκαλος της τάξης.
- Να υπενθυμίζει στο μαθητή τι αναμένεται από εκείνος σε κάθε φάση.
- Να μην γίνει αυτοκόλλητος στο μαθητή με ΔΑΦ και να είναι έτοιμος να αποσυρθεί σταδιακά.
- Να δημιουργεί ευκαιρίες επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης και γενίκευσης των δεξιοτήτων που έχουν δρομολογηθεί στο πρόγραμμα του μαθητή.
- Να φροντίζει για την ενίσχυση και την ενθάρρυνση του μαθητή κάθε φορά που ολοκληρώνει ένα βήμα. Να παρέχει τους ενισχυτές αμέσως μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του βήματος.
- Να αναλύει μια οδηγία του δάσκαλου σε μικρότερα βήματα ή εκφραστικές ενότητες. Να διευκρινίζει μεταφορικό λόγο ή υπονοούμενες έννοιες.
- Να εξοικονομεί χρόνο για το μαθητή με ΔΑΦ ώστε να του παρέχεται ο πρόσθετος χρόνος για την ολοκλήρωση της εργασίας.
- Να χρησιμοποιεί στρατηγικές εκτόνωσης, εναλλαγής των δραστηριοτήτων και απόσυρσης του μαθητή όταν η ένταση και η αίσθηση ψυχο-πίεσης αυξάνει.

2) Διαφοροποιήσεις για την αποτελεσματική επικοινωνία στην τάξη

- Δίνω περισσότερο χρόνο στο μαθητή για να επεξεργαστεί την ερώτηση ή απάντησή του.

- Αποφεύγω να διακόψω ή να ανασυντάξω την ερώτησή μου.
- Αποφεύγω να το διορθώνω καθώς μιλά.
- Δίνω πρότυπα ομιλίας συχνά.
- Είμαι πάντα σαφής, συγκεκριμένος, απλός στις εκφράσεις μου. Αποφεύγω αμφισημίες.
- Αποφεύγω τη χρήση ιδιωμάτων όπως «δάγκωσε τη γλώσσα σου».
- Αποφεύγω το σαρκασμό όπως «Μπράβο, ωραία τα κατάφερες» επειδή τα έχυσε όλα κάτω.
- Επαναλαμβάνω τις ερωτήσεις και τις οδηγίες μου και ρωτώ τον μαθητή αν κατάλαβε.
- Αποφεύγω υπονόηση οδηγίων του τύπου «Ας αξιοποιήσουμε τη λιακάδα για το μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος». Προτιμότερο να πούμε στο μαθητή μας «Τέλος εργασίας, κάτω τα μολύβια. Κλείστε τα βιβλία. Πάρε το μπουφάν σου. Πάμε στον κήπο. Θα σας δείξω κάτι».

3) Διαφοροποιήσεις στο ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ της τάξης

Περισσότερο από κάθε άλλο μαθητή, ο μαθητής μας έχει ανάγκη από ένα συνεκτικό, προβλέψιμο και δομημένο περιβάλλον μάθησης. Όταν το περιβάλλον είναι προβλέψιμο, ο μαθητής θα μπορεί να εστιάσει πιο εύκολα την προσοχή του στη διδασκαλία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται. Οι αναγκαίες διαφοροποιήσεις στο κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι σημαντικές αν υποθέσουμε ότι ο εκπαιδευτικός και η τάξη είναι καλά οργανωμένα και ακολουθούν τις ρουτίνες τους συστηματικά. Το σχολείο θα πρέπει να έχει προβλέψει ένα χώρο-καταφύγιο (soft room), ένα χώρο στον οποίο θα μπορεί ένας μαθητής σε κρίση να ηρεμήσει χωρίς να κινδυνεύει να αυτοτραυματιστεί.

Κάθε φορά που γίνονται αλλαγές στη χρήση του χώρου θα πρέπει να έχουμε προετοιμάσει το μαθητή μας. Η χρήση της αίθουσας διαφοροποιείται κάθε φορά που αλλάζει το μάθημα, ο εκπαιδευτικός, τα υλικά, οι ρουτίνες. Σε κάθε τέτοια περίπτωση προκαλούνται οι εξής ιδιαιτερότητες:

- Στο μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας, θα χρειαστεί να διαφοροποιήσουμε τη μέθοδο, τον τρόπο που προσφέρουμε το υλικό και το περιεχόμενο μάθησης.
- Η φωτογραφίες μου στην απλώστρα και προχωρούν
- Οργανώνω πολύ καλά το περιβάλλον μάθησης. Προετοιμάζω το μαθητή ενημερώνοντάς τον από την αρχή για τις αλλαγές στο πρόγραμμα, τις ρουτίνες ή τα υλικά.
- Χρησιμοποιώ πίνακα στο θρανίο του. Αναρτώ σε πίνακα ανακοινώσεων το πρόγραμμα και δίνω ένα αντίγραφο στο μαθητή προσωπικά.
- Οι κανόνες της τάξης επίσης αναρτώνται. Γίνονται προσαρμογές για την υποστήριξη του μαθητή

4) Διαφοροποιήσεις για τη διαχείριση της κοινωνικότητας

Η συνήθης πρακτική ότι οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδα και θα μάθουν τους κανόνες της συνεργασίας δεν αρκεί.

- Εντοπίζω ένα συμμαθητή που θα γίνει φιλαράκι (δες προηγούμενα βήματα επίσης). Συζητώ τις ανάγκες και των δύο και ενθαρρύνω τη φιλία.
- Αξιοποιώ τα δυνατά του σημεία για να τον κάνω βοηθό μου σε συγκεκριμένη διδασκαλία.

5) Διαφοροποιήσεις στον τρόπο ανάθεσης εργασιών

- Παρουσιάζω τις εργασίες προφορικά και οπτικά ταυτοχρόνως. Χρησιμοποιώ μοντελοποίηση, παραδείγματα και κιναισθητική παρουσίαση (Nielsen, 2009).
- Δίνω φωτοτυπία της διδασκαλίας ή αφήνω να ηχογραφηθεί από το μαθητή.
- Είμαι ευέλικτος στον τρόπο εκμάθησης και αξιολόγησης: ηχογραφημένη απάντηση, συνδυασμός προφορικών και γραπτών απαντήσεων, χρήση του υπολογιστή, ενθάρρυνση της οπτικής αντίληψης που είναι πιο ισχυρή (παρουσίαση, εικόνες κλπ).
- Δίνω τις οδηγίες αναλυμένες σε βήματα, σαν μια λίστα όπου μπορεί ο μαθητής να τσεκάρει κάθε φορά που ολοκληρώνει ένα βήμα.

6) Διαφοροποιήσεις για την αποτελεσματική εξοικείωση του χώρου

- Τοποθετούμε το μαθητή με ΔΑΦ κοντά σε έναν φίλο του ή ένα συμμαθητή που δείχνει κατανόηση στις δυσκολίες του ώστε να του εξηγεί. Φροντίζουμε η πλειοψηφία της τάξης να οργανωθεί ώστε δυνατοί μαθητές να κάθονται δίπλα σε αδύναμους. Λάβετε υπόψη ότι άλλοι μαθητές με ΔΑΦ εργάζονται καλύτερα όταν κάθονται κοντά στο δάσκαλο και άλλοι όταν κάθονται σε μια απόμερη, ήσυχη μεριά της τάξης.
- Είναι προτιμότερο να αποφύγουμε τη δημιουργία ομάδων κατά βούληση ή επιλογή και να προτείνουμε στους μαθητές ομάδες που θα εξασφαλίσουν και στο μαθητή με ΔΑΦ να
- Είναι αναγκαίο να υπάρχει μέσα στην τάξη ή σε άλλη αίθουσα ένας χώρος ηχητικής και οπτικής μόνωσης, π.χ. θέση εργασίας πλασιωμένη με νοβοπάν και υπολογιστή ή πίνακα αναρτήσεων και ακουστικά ακρόασης. Μπορεί να είναι μια πολυθρόνα ή ένα στρωματάκι με κασετόφωνο και παραβάν. Συμβαίνει συχνά οι μαθητές με ΔΑΦ να αισθάνονται καταπονημένοι από το θόρυβο και τις συνεχείς συνομιλίες στην τάξη, τους θορύβους στο φόντο (όπως ένας δρόμος που ακούγεται από τα παράθυρα). Όλα αυτά τα ερεθίσματα τα επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο (ίσως ένα προς ένα) και τα αντιλαμβάνονται ως χάος. Είναι άσκοπο να περιμένουμε να διαχειριστεί ο μαθητής μας την κατάσταση μόνος του χωρίς την υποστήριξη της απόσυρσης και της ακουστικής κυρίως αλλά και οπτικής απομόνωσης.
- Όταν ο μαθητής ταράζεται ή χάνεται πρέπει να μπορεί να αποσυρθεί στο χώρο αυτό. Ο τρόπος που θα γίνει αυτό, ο τρόπος που θα το ζητήσει πρέπει να αναλυθούν σε έργο και να διδαχθούν. Όλος ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να είναι ενήμερος:
 - Για τις ενδείξεις ότι ο μαθητής είναι έτοιμος να εκραγεί ή έχει καταπονηθεί.
 - Για τον τρόπο αποχώρησης, απόσυρσης και τον τρόπο που του έχει διδαχθεί να το ζητά.
 - Για θέματα ασφάλειας στο χώρο απομόνωσης.

7) Προετοιμασία του μαθητή σε κάθε επικείμενη αλλαγή της ρουτίνας

Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ δεν αναπτύσσουν υποθέσεις προβλεψιμότητας και δεν αντιλαμβάνονται το λόγο των αλλαγών στο πρόγραμμα, στα πρόσωπα και στις ρουτίνες. Τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι εκρήξεις θυμού που συνοδεύουν τους μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να αποφευχθούν αν καταφέρουμε να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας για τις αλλαγές στη ρουτίνα και το πρόγραμμα.

Πρέπει να τους εξηγηθούν, να αναλυθούν και να αποφευχθεί ο αιφνιδιασμός τους όσο περισσότερο γίνεται ώστε να διατηρείται το αίσθημα ασφάλειας που καλλιεργούμε στο μαθητή μας. Στις περισσότερες φορές αρκεί μια εξήγηση του τύπου: αύριο δεν θα κάνουμε γυμναστική γιατί θα λείπει η κυρία τάδε. Αυτό σημαίνει ότι εσύ και όλη η τάξη σου θα πάτε στην αίθουσα εκδηλώσεων και θα δείτε μια ταινία με τον κύριο δείνα. Δεν χρειάζεται να έχετε διαβάσει και θα περάσετε εξίσου καλά όπως όταν κάνετε γυμναστική. Απαντάμε σε όλες τις ερωτήσεις του μαθητή μας ώστε να μειώσουμε το πιθανό άγχος.

Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν πολύ σημαντικότερη δυσκολία προσαρμογής ξεκινάμε τη διδασκαλία ανοχής στις αλλαγές με μικρής έκτασης τροποποιήσεις.

Προτιμούμε να τροποποιούμε τις συμπεριφορές που προηγούνται της αντίδρασης. Βοηθούμε το μαθητή να υιοθετήσει ένα σήμα αλλαγής ή ένα αντικείμενο μετάβασης το οποίο χρησιμοποιούμε κάθε φορά που ζητάμε από το μαθητή να κάνει ή να δεχτεί μια αλλαγή.

8) Διδασκαλία της ρουτίνας με σαφήνεια= Διαφοροποίηση του επικοινωνιακού μας στυλ

Έχουμε προνοήσει να διδάξουμε στο μαθητή μας με σαφήνεια το πρόγραμμα. Αναλύουμε σε μικρά βήματα και δίνουμε σαφείς οδηγίες. Για παράδειγμα τη ρουτίνα της πρωινής προσέλευσης τη σχεδιάζουμε έτσι ώστε να μην χρειαστούν πολλές αλλαγές, π.χ. με την αλλαγή καιρού ή ημέρας. Εξηγούμε με απλές, σύντομες φράσεις ότι ο μαθητής πρέπει να βάλει εκεί την τσάντα του και να μπει τότε στη σειρά του, κοκ.

9) Διαφοροποιήσεις για τη διαχείριση του χρόνου

Οι μαθητές με ΔΑΦ χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο για να:

- Αντιληφθούν τι περιμένουμε να κάνουν
- Ξεκινήσουν να εργάζονται σε νέο έργο ή να βάλουν τα βιβλία του ενός μαθήματος και να βγάλουν τα βιβλία του επόμενου μαθήματος.
- Ολοκληρώσουν μια εργασία
- Να βάλουν και να βγάλουν το μπουφάν τους, να ετοιμάσουν τη τσάντα τους κλπ
- Να γράψουν τις εργασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Για τούτο, αφού έχουμε διαμορφώσει σαφή εικόνα της ικανότητάς τους διαχείριση του χρόνου, διαφοροποιούμε τις απαιτήσεις. Για τις αλλαγές έχουμε διδάξει με τους οπτικούς δείκτες αλλά για τις ασκήσεις διαφοροποιούμε τις απαιτήσεις ή μειώνουμε την απαίτηση για γραπτή εργασία. Αποφεύγουμε πάση θυσία να βιάσουμε το μαθητή να επισπεύσει. Μειώνουμε τον αριθμό των ασκήσεων που θα πάρει για το σπίτι, κυκλώνοντας μόνο αυτά

που θέλουμε οπωσδήποτε να κάνει. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, τον βοηθά ένας συμμαθητής του ο οποίος γράφει αυτά που του υπαγορεύει κοκ.

Του μαθαίνουμε να χρησιμοποιεί και να αυτορυθμίζεται με ένα χρονόμετρο, π.χ. μια πυξίδα.

10) Οπτικοί δείκτες για τη διαχείριση του σχολικού χρόνου

Το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αλλαγές στο χρόνο. Συνήθως με την απλή ανακοίνωσή του οι περισσότεροι μαθητές ρυθμίζονται. Ο μαθητής με ΔΑΦ θα χρειαστεί κάτι παραπάνω από ανακοίνωση του προγράμματος.

Φωτογραφίζουμε το μαθητή μας στις βασικές διαδικασίες που προϋποθέτει το αναλυτικό πρόγραμμα ή κατασκευάζουμε ένα σύμβολο για κάθε διαδικασία και ώρα του ωρολογίου προγράμματος. Για παράδειγμα οπτικοποιώ και συμβολοποιώ το γράφω, συζητώ, βγαίνω διάλειμμα, το βιβλίο της γλώσσας, των μαθηματικών, τη γυμναστική κοκ. Τα τοποθετώ σε μια ταινία ή ένα κουτί στη σειρά ου θέλω να συμβούν και τα χρησιμοποιώ όταν είναι η ώρα ο μαθητής να επιδείξει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ο μαθητής σταδιακά θα μάθει να ακολουθεί το πρόγραμμά του χρησιμοποιώντας ό ίδιος του οπτικούς του δείκτες. Όταν αδειάσει το κουτί του ή όταν ξεκολλήσει όλες τις φωτογραφίες από την ταινία επιβραβεύεται με αυτό που του αρέσει.

11) Διαφοροποιημένη προσέγγιση ή καλλιέργεια της παιδαγωγικής σχέσης

Ο δάσκαλος που κατορθώνει να αποκτήσει προσωπική σχέση με τον κάθε μαθητή του και η σχέση αυτή αναγνωρίζεται ως προς τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης είναι με βεβαιότητα πετυχημένος στο έργο του. Κάθε μαθητής έχει τον τρόπο του, χρειάζεται να του μιλήσουμε στη γλώσσα του. Ο μαθητής με ΔΑΦ χρειάζεται επιπλέον δείκτες ότι του απευθυνόμαστε προσωπικά και ότι μας αφορά προσωπικά. Να τι πρέπει να κάνουμε για αυτό:

1. Απευθυνόμαστε προσωπικά στο μαθητή ακόμη κι όταν έχουμε δώσει την οδηγία σε όλη την τάξη.
2. Αποφεύγουμε να μιλάμε πολύ εκτεταμένα προκειμένου να διδάξουμε ένα νέο αντικείμενο.
3. Χρησιμοποιούμε εξωλεκτική επικοινωνία προκειμένου να προσανατολίσουμε την προσοχή του μαθητή.

ΒΗΜΑ 6: Διαφοροποιήσεις ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς

Οι μαθητές με ΔΑΦ δυσφορούν πιο συχνά από τους συμμαθητές τους κατά τις στιγμές φασαρίας, μετάβασης, κοινωνικής συνδιαλλαγής και ρέοντος προφορικού λόγου: την ώρα του διαλείμματος, της ομαδικής εργασίας, της συζήτησης στην τάξη, του θεατρικού παιχνιδιού, όταν λέγονται αστεία και ανέκδοτα, όταν γίνονται πειράγματα και όταν ο δάσκαλος παραδίδει το μάθημα ή δίνει εκτενείς οδηγίες.

Παρά τις ρυθμίσεις μας, οι μαθητές με ΔΑΦ, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το στρες της τάξης αντιδρούν. Βγαίνουν χωρίς άδεια από την τάξη, πέφτουν στο πάτωμα δείχνοντας ανησυχία, φωνάζοντας ή αποσυρόμενοι στις τελετουργικές τους κινήσεις, διασπώνται και δείχνουν επιθετικότητα. Οι συνήθειες τρόποι επαναφοράς στην τάξη δεν επαρκούν για το μαθητή με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, η διαπραγμάτευση, οι εξηγήσεις, η προειδοποίηση για ποινές, η επίκληση προθέσεων ή να ζητήσουμε από το μαθητή να μας ικανοποιήσει ένα αίτημά μας δεν γίνονται κατανοητές από το μαθητή μας. Οι επιτίμηση της δασκάλας μπορεί να οδηγήσει σε ξέσπασμα ή σε χειρότερες αντιδράσεις και να προκύψουν καταστάσεις κοινωνικά μη αποδεκτές. Ορισμένες φορές, αν ο μαθητής με ΔΑΦ έχει εκτεθεί για πολύ ώρα στη δυσκολία, μπορεί να ξεσπάσει έντονα. Θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι για αντιμετώπιση αυτής της κρίσης έτσι ώστε να μην εκτεθεί ο μαθητής μας. Το κυριότερο όμως είναι ότι θα πρέπει να έχουμε προγραμματίσει έτσι την ημέρα μας ώστε να αποφεύγονται οι υπερβολικοί ερεθισμοί.

Η διαχείριση των αρνητικών συμπεριφορών πρέπει να αποτελεί μια αλληλουχία δράσεων και ένα πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς. Θα πρέπει να θυμηθεί ο δάσκαλος πώς έχει συστηματοποιήσει ο μαθητής τις ρουτίνες του και να εντοπίσει τις παρεμβολές που τον διαταράσσουν (βλ σχετικό κεφάλαιο)

ΒΗΜΑ 7: Διαφοροποιήσεις για την ενσωμάτωση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα του μαθητή με ΔΑΦ περιλαμβάνει στόχους που κάνουν εφικτή την πλήρη ενσωμάτωση του μαθητή, δηλαδή αποτελείται καταρχήν από τη διδασκαλία όλων των αναμενόμενων συμπεριφορών, τις λεγόμενες ρουτίνες. Διδάσκουμε λοιπόν:

- Πώς να προσέρχεται το πρωί στο σχολείο, πού θα αφήσει την τσάντα και πού θα σταθεί. Πώς κάνουμε σειρά για την προσευχή και τότε αποχωρούμε.
- Πώς προετοιμαζόμαστε για το μάθημα και πώς προετοιμάζουμε το θρανίο μας για αυτό (βλ. εδώ παράδειγμα μελέτης περίπτωσης στο γενικό σχολείο).
- Πώς ζητάμε βοήθεια στην τάξη. Πώς ζητάμε το λόγο.
- Πώς και πού πετάμε τα σκουπίδια. Ποια είναι σκουπίδια και πότε μπορούμε να τα πετάξουμε (π.χ. για να ξύσουμε το μολύβι, για να πετάξουμε ένα χαρτί, κλπ).
- Πώς και πότε πλένουμε τα χέρια μας.
- Πώς κάνουμε με το κολατσό που έχουμε στη τσάντα μας
- Πώς και πότε κάνουμε τις εργασίες για το σπίτι
- Πώς προετοιμαζόμαστε για τη γυμναστική, το επόμενο μάθημα.
- Πώς προσέχουμε το υλικό της τάξης.
- Πώς μοιράζουμε τα τετράδια ή τα φύλλα εργασίας
- Πώς αναπληρώνουμε μια απουσία και μαθαίνουμε τι έχουμε να διαβάσουμε
- Πώς συμπεριφερόμαστε στην αυλή ανά περίπτωση
- Πώς συμπεριφερόμαστε στην τουαλέτα και πώς φροντίζουμε τον εαυτό μας
- Τι κάνουμε αν τελειώσουμε γρηγορότερα τη σιωπηρή εργασία

- Τι κάνουμε στον ελεύθερο χρόνο μας
- Τι κάνουμε στο κενό ή αν λείπει ο δάσκαλος
- Τι κάνουμε όταν λείπει ένας συμμαθητής μας
- Πώς συμπεριφερόμαστε κατά την εκδρομή
- Πώς ετοιμαζόμαστε για να σχολάσουμε
- Τι να περιμένουμε όταν ο δάσκαλος λέει «»

Παράδειγμα ενεργειών για να διαφοροποιηθούν διαδικασίες και ρουτίνες σε μαθητή ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας

- Συμφωνούμε όλες τις ρουτίνες με το μαθητή και τον προετοιμάζουμε για αυτές.
- Όταν ο δάσκαλος πρέπει να δώσει οδηγίες για εργασία στην τάξη, απευθύνεται προσωπικά στο μαθητή και με οπτικούς δείκτες.
- Όταν η τάξη ή ο μαθητής πρέπει να αλλάξει αίθουσα διδασκαλίας για οποιοδήποτε λόγο, προετοιμάζουμε το μαθητή για την αλλαγή και τον βοηθούμε να κατανοήσει ότι θα ξαναγυρίσει στην τάξη του με την τεχνική του μεταβατικού αντικειμένου
- Όταν η διαδικασία απαιτεί ομάδα, φροντίζουμε ο μαθητής να εργάζεται με μικρή ομάδα ή με την υποστήριξη ενός προσώπου αναφοράς στο οποίο μπορεί να αναφέρεται
- Όταν η εργασία στην τάξη απαιτεί πολύ συζήτηση, φροντίζουμε να αποφορτίζουμε το μαθητή μας ανάλογα με την αντοχή του σε χώρο ατομικής εργασίας

Παράδειγμα διδασκαλίας όλης της ρουτίνας του σχολείου στην Α τάξη είτε δημοτικού είτε Γυμνασίου

- Με την άδεια των γονέων φωτογραφίζουμε το μαθητή σε κάθε αναμενόμενη συμπεριφορά (όταν κάθεται στο θρανίο του, όταν μπαίνει, βγαίνει για διάλειμμα, όταν κάνει σιωπηρή εργασία, όταν σηκώνει το χέρι του, όταν παρακολουθεί συζήτηση, όταν εργάζεται σιωπηρά). Επίσης, φωτογραφίζουμε τα εξώφυλλα των βιβλίων ή ένα χαρακτηριστικό σύμβολο.
- Κολλάμε στο πίσω μέρος των φωτογραφιών ύφασμα
- Ο μαθητής μαθαίνει να διαβάζει το πρόγραμμα της ημέρας ή και να το ετοιμάζει μόνος του στη συνέχεια κολλώντας τις φωτο σε μια χριστο-χρατσ λωρίδα που κρατά πάνω στο θρανίο του ή στον κοντινό του τοίχο.
- Κάθε ώρα που ολοκληρώνεται ο μαθητής αποσύρει τη φωτο ως επιβράβευση ενώ ταυτοχρόνως μπορεί να ελέγξει πόσος χρόνος απομένει για κάθε ενέργεια.
- Καθώς ο μαθητής εξοικειώνεται με την ιδέα μπορούν οι φωτογραφίες να αντικαθίστανται με τη λέξη.

4. Οδηγίες για διαφοροποίηση στο Ειδικό Σχολείο

Βήμα 1: Αξιολόγηση ώστε να αναλυθεί το προφίλ του μαθητή με ΔΑΦ κατά τομέα του αναλυτικού προγράμματος Ειδικής Αγωγής το οποίο περιλαμβάνει διδασκαλία

Όλοι οι μαθητές αξιολογούνται εξατομικευμένα με κριτήριο την επίτευξη των στόχων του προηγούμενου βήματος καθώς στα πλαίσια ειδικής αγωγής το αναλυτικό πρόγραμμα είναι διαβαθμισμένο.

Παράδειγμα: Ο Παύλος είναι ενταγμένος σε μια ομάδα 8 μαθητών με ΔΑΦ των οποίων το πρόγραμμα περιλαμβάνει Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων, Δεξιοτήτων Επικοινωνίας και Λόγου, Δεξιοτήτων Παιγνιδιού και Αυτοεξυπηρέτησης. Η τάξη θα δουλέψει για ένα τρίμηνο τη θεματολογία τροφές και οι στόχοι για τη φετινή χρονιά έχουν ως εξής, ανά περιοχή προγράμματος:

- Προφορικός λόγος-Επικοινωνία: Να δημιουργούν πλήρεις προτάσεις των 3-5 λέξεων σχετικά με τη θεματολογία.
- Λεξιλόγιο: Να μάθουν όλο το λεξιλόγιο και τις εκφράσεις γύρω από τη διατροφή, την αγορά και τη φροντίδα τροφίμων.
- Κοινωνικές δεξιότητες και αυτό-εξυπηρέτηση: Να καλλιεργήσουν όλες τις δεξιότητες που αφορούν το φαγητό και τα ψώνια. Να εξοικειωθούν με τους χώρους πώλησης και τις διαδικασίες καταναλωτή.

Βήμα 2°: Εντοπισμός αναγκών διαφοροποίησης του Ειδικού Αναλυτικού προγράμματος

Παραδείγματος συνέχεια: Η τάξη του μαθητή χρησιμοποιεί εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας με οπικοποιημένο υλικό. Δεν αναγνωρίζει το σύστημα γραφής αλλά έχει επίπεδο επικοινωνίας ανάλογο με το μαθητή που εντάσσουμε. Ο Παύλος, ήδη από το περσινό τρίμηνο, έχει αναπτύξει ενδιαφέρον και για το γραπτό κώδικα και αυτό τον διαφοροποιεί αρκετά από το συνολικό πρόγραμμα της τάξης του. Καθώς δεν είναι εφικτό ούτε και πρόσφορο για την πρόοδο του μαθητή να ενταχθεί σε άλλο τμήμα όπου γίνεται πρόγραμμα πρώτης ανάγνωσης, θα καλυφθεί ο στόχος της πρώτης ανάγνωσης με τη διαφοροποίηση του υλικού. Πρόκειται για μικρής εμβέλειας διαφοροποίηση.

Βήμα 3° : Προγραμματισμός - Οργάνωση της τάξης- Υλικό

Παραδείγματος συνέχεια: Όλο το υλικό με το οποίο θα εργάζεται η ομάδα του μπορεί να συνοδεύεται από γραπτό λόγο. Οι κάρτες εναλλακτικής επικοινωνίας θα ξανατυπωθούν με λεζάντα τη γραπτή λέξη και θα κατασκευαστεί όλο το λεξιλόγιο σε flash cards με το νόημα και τη λέξη. Στον προγραμματισμό της εβδομάδας, πρέπει να προβλεφτεί για τον Παύλο επιπλέον χρόνος εργασίας με τις flash cards.

Βήμα 4°: Ανάλυση έργου και σημάδια επιτυχίας

Μετράμε τον αριθμό των λέξεων που θα διαβάσει ο μαθητής σε φύλλα εργασίας όπου θα ενώσει τις λέξεις με τις εικόνες.

Φύλλο εργασίας: Το ακόλουθο φύλλο εργασίας είναι ένα παράδειγμα από το παραπάνω πρόγραμμα. Το φύλλο είναι διαφοροποιημένη εργασία του Παύλου ενώ οι συμμαθητές του μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις φράσεις κλειδιά μέσω των συμβόλων ΜΑΚΑΤΟΝ. Ο Παύλος εργάζεται και με τη γραπτή πρόταση. Το φύλλο εργασίας είναι ίδιο για όλους τους μαθητές. Ο Παύλος διαφοροποιείται μόνο ως προς το ότι θα επαναλάβει την άσκηση με την αντιγραφή της πρότασης ή με τη συμπλήρωση κενών προτάσεων με τις λέξεις κλειδιά. Το φύλλο εργασίας έχει δουλευτεί αρχικά με κάρτες, με flash cards και στη συνέχεια ως άσκηση όπου εμφανίζονται κενά και κολλά τη λέξη που επιλέγει από μια ομάδα 3 παρεμφερών οπτικά λέξεων για την κάθε άσκηση.

κολλάω και διαβάζω

γεννήθηκε ο Χριστός Οι 3 μάγοι με τα δώρα

Ο Αν-Βασίλμς δίνει δώρα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό. http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm

- Αστέρη, Θ. (2006). *Η Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο ελληνικό σχολείο. Αξιολόγηση του θεσμού βάσει της συστημικής θεωρίας και των αρχών του Σχολείου-για-όλους*. Αθήνα: Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών.
- Autistic Working Group. Departement of Education (2002). *Autistic Spectrum Disorders. A Guide for Classroom Practice*. Belfast: Education and Training Inspectorate.
- Baron –Cohen, S and Bolton, P (1993). *Autism: The Facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The Emotional Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain*. London: Allen Lane
- Baron-Cohen, S. *Autism*. In the Cambridge Encyclopedia of Child Development (2005). Cambridge University Press. Edited by Brian Hopkins
- Βασιλείου Γ. (1987). Ο Άνθρωπος ως Σύστημα: Μια Παρουσίαση για τον Παιδοψυχίατρο, Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Α, γ'.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kauffman, J.M. (1997). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. N. J: Prentice Hall, Inc
- Κυρίτση Ι & Τσιώτρα Σ. 2000. Παρέμβαση Πρωτογενούς Πρόληψης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τετράδια Ψυχιατρικής, No 72, 119-127.
- Nielsen L. (2009). *Asperger Syndrome. Brief reference of student disabilities. With Strategies for the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Nind, M. (1999). *Intensive Interaction and Autism: A Useful Approach*. British Journal of Special Education, 26,2, 96-102
- Οδηγός διαφοροποίησης στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση. http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm
- Σχέδιο εργασίας με στόχο την ανάπτυξη ενός κύκλου φίλων «Ποιος Μπορεί να κάνει κάτι για μένα;» <http://dkday-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/l-r.html>
- Watzlawick P., 1981. *Η Γλώσσα της Αλλαγής*, Αθήνα: Κέδρος
- Wing, L (2002). *The Autistic Spectrum*. London: Constable Robinson.
- Χατζηχρήστου, κ.α. (2006). *Συναισθηματική Ολοκλήρωση*. Πρόγραμμα Συστημικής Παρέμβασης για τη Συναισθηματική Ολοκλήρωση. Αθήνα:

Δ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΑΦ ΠΟΥ ΦΟΙΤΑ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ντορέττα Αστέρη

ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Σχέδιο Μαθήματος)

1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

1.1 Τίτλος: Μάθημα στο πρόγραμμα αυτοεξυπηρέτησης με διαφοροποίηση στο μέσον επικοινωνίας

ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ομάδα μαθητών με ΔΑΦ στο ίδιο περίπου επίπεδο επικοινωνίας υποδέχεται νέο μαθητή που η διαγνωστική αξιολόγηση τον εντάσσει στο ίδιο επίπεδο επικοινωνίας- κοινωνικής συνδιαλλαγής, με ανάλογα αναπτυγμένες δεξιότητες αυτό-εξυπηρέτησης και εργασίας αλλά όχι στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης των εννοιών. Η ομάδα υποδοχής εργάζεται επί 3 χρόνια στην ανάπτυξη λόγου και τη δόμηση εννοιών μέσω διαθεματικών προγραμμάτων αναπτυγμένων γύρω από μια περιοχή εννοιών (Οικογένεια, Σχολείο, Διατροφή κλπ). Η διαθεματική εφαρμογή του προγράμματός τους καλύπτει τις εξής περιοχές: Επικοινωνία, Λόγος, Προμαθηματικές δεξιότητες, Πρόγραμμα αυτό-εξυπηρέτησης (τουαλέτα, φαγητό, επιμέλεια προσωπικών αντικειμένων), Αισθητική και Φυσική αγωγή. Ο νέος μαθητής, ο Κ.Κ., συμμετέχει ισότιμα με διαφοροποιημένο υλικό όπου όλες οι έννοιες είναι οπτικοποιημένες. Η διαφοροποίηση, δηλαδή, αφορά τη διαμεσολάβηση της επικοινωνίας με εικόνα αντί του λόγου.

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α της Διδακτικής Πρακτικής: ΑΥΤΟ-ΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ

Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικείμενου: Μαθαίνοντας τη ρουτίνα της τουαλέτας και αποκτώντας ανεξαρτησία

Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ: Απόλυτα συμβατό με το ΑΠΣ για μαθητές με δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού.

Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

Διαφοροποιούνται τα υλικά και το μέσον επικοινωνίας αλλά οι ατομικοί στόχοι υπάγονται στις ίδιες δραστηριότητες και την ίδια θεματική. Η διαφοροποίηση αυτή είναι ελάχιστη,

καθώς δεν τροποποιείται το πρόγραμμα και οι ατομικοί στόχοι είναι ίδιοι με τους στόχους της τάξης.

1.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Πλαίσιο, Τάξεις

Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:

Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια

Πλαίσιο στο οποίο αφορά

Γενικό σχολείο Ειδικό σχολείο

Τάξη στην οποία αφορά : Ανώτερη βαθμίδα

Τμήμα ένταξης Παράλληλη Στήριξη

1.4 Σκοπός & Στόχοι

Γενικός Σκοπός: Να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες αυτομέριμνας στην τουαλέτα.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Α) Να μάθουν όλο το λεξιλόγιο γύρω από την υγιεινή τους και να το χρησιμοποιούν σε μικρές φράσεις.

Β) Να διαβάζουν τις λέξεις.

Γ) Να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης.

Δ) Να εκτιμούν και να επιδιώκουν την καθαριότητα και τη σωστή ρουτίνα στην τουαλέτα.

Ε) Να κατακτήσουν το επίπεδο της αυτό-καθοδήγησης στην προσωπική τους υγιεινή.

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Διάρκεια: Η ενότητα είναι προγραμματισμένη για το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους.

2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

2.1 Ομάδα Μαθητής

2.2 Αναλυτική Περιγραφή – Ανάπτυξη Μαθησιακού προφίλ

Ο προφορικός λόγος του μαθητή Κ δεν έχει αναπτυχθεί ως προς το εκφραστικό μέρος και βρίσκεται στο επίπεδο των φράσεων των 3 λέξεων Υ-Ρ-Α στο προσληπτικό του μέρος.

Η λεκτική επικοινωνία στην ομάδα του υποβοηθείται με ΕΙΚΟΝΕΣ και με νοήματα ΜΑΚΑΤΟΝ και αναγνωρίζει οπτικό λεξιλόγιο.

Η Εξωλεκτική επικοινωνία είναι εμπρόθετη. Όλοι οι μαθητές έχουν μάθει τους κανόνες επικοινωνίας και με την προτροπή οπτικοποιημένου υλικού απαντούν σε ερωτήσεις και δηλώνουν ανάγκες.

Αναγνωστική ικανότητα: Η ομάδα αναγνωρίζει λέξεις ολιστικά και με τη βοήθεια νοημάτων διαβάζει συλλαβιστά. Ο Κ δεν εστιάζει την προσοχή του στις λέξεις.

Υπολογιστική ικανότητα βρίσκεται στο επίπεδο απαρίθμησης αντικειμένων μέχρι το 10.

Κοινωνικότητα: Η ομάδα δουλεύει για 3^η χρονιά μαζί. Έχουν μάθει να τηρούν κανόνες επικοινωνίας και τις καθημερινές ρουτίνες. Έχουν αναπτύξει το λεξιλόγιο για το Σπίτι, την Οικογένεια, για τα Τρόφιμα και τα Ρούχα. Ο Κ. εκδηλώνει άγχος με την ομάδα και ζητά συχνά να αποσυρθεί αλλά από την περσινή χρονιά έχει κατορθώσει να συμπράττει την ώρα του παιχνιδιού και του φαγητού.

Ειδικότερα ο Κ. προτιμά να κάθεται μόνος σε μια μεριά στην τάξη κι εργάζεται συγκεντρωμένα με τον υπολογιστή. Έχει σπανιότερα εκρήξεις θυμού από ότι πέρυσι.

3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

3.1 Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

- Περιγράφεται το θεωρητικό, παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο.

Η τάξη είναι οργανωμένη κατά τις αρχές του TEACH. Οι μαθητές υποστηρίζονται με μεταβατικά αντικείμενα για και έχουν καλλιεργήσει τον προσληπτικό και εκφραστικό λόγο μέσω οπτικού λεξικού και συμβόλων. Η ομάδα των λέξεων της διδακτέας ύλης εκφράζεται με φωτογραφίες που γίνονται εικόνες, σύμβολα και τέλος λέξεις. Κάθε κάρτα συνδέει τη λέξη με ή τη φράση με τη φωτογραφία, την εικόνα και το σύμβολο. Στις ρουτίνες, η πρακτική είναι ο μαθητής να αποσύρει την κάρτα της οποίας την ενέργεια έχει εκτελέσει οπότε πρέπει να προηγηθεί διδασκαλία (με τη μέθοδο της τροποποίησης της συμπεριφοράς) για την τήρηση αυτής της πρακτικής. Στο τέλος της σειράς καρτών υπάρχει πάντα η φυσική, η λεκτική ή άλλη επιβράβευση.

- **Γίνεται αναλυτική περιγραφή** της Διδακτικής Πρακτικής των δραστηριοτήτων από το ΔΕΠΠΣ –ΑΠΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ για μαθητές με αυτισμό (σ. 120-121)

46. Να πηγαίνει στην τουαλέτα: με υπενθύμιση μόνος του

47. Να δείχνει την ανάγκη του για τουαλέτα

48. Να κάθεται στην τουαλέτα για τις ανάγκες του ακόμα κι αν αφεθεί μόνος του.

49. Να κατεβάζει και να ανεβάζει το εσώρουχό του.

50. Να χρησιμοποιεί το καζανάκι.

51. Να πλένει τα χέρια του μετά την χρήση της τουαλέτας.

46.1. Ο μαθητής εκπαιδεύεται ώστε να εκφράζει την ανάγκη του για τουαλέτα με νόημα, χειρονομία, φωτογραφία ή οποιαδήποτε οπτική νύξη.

47.1 – 51.1. Ο μαθητής είτε με υπενθύμιση είτε μόνος του, μαθαίνει να ακολουθεί μια σειρά από βήματα που απεικονίζονται με οπτικό τρόπο:

Ο μαθητής πλησιάζει την τουαλέτα, κατεβάζει το εσώρουχό του, κάθεται στην τουαλέτα και αφού τελειώσει τραβά και κόβει το χαρτί της τουαλέτας, το διπλώνει, σκουπίζεται, πετάει το χαρτί στο καλάθι που είναι δίπλα και σηκώνεται από την τουαλέτα. Ανεβάζει το εσώρουχό του και τραβάει το καζανάκι της τουαλέτας. Πλένει τα χέρια του.

3.2 Περιγραφή διαφοροποιημένων πρακτικών

Ο Κ. εργάζεται στους ίδιους στόχους με πρόγραμμα άμεσης διδασκαλίας με τις παρακάτω κάρτες που λειτουργούν ως υπενθύμιση.

Διαφοροποιείται το μέσον και η διαδικασία αναλύεται στα μικρότερα δυνατά αναγκαία βήματα.

Ο Κ. μαθαίνει τα βήματα με αυτό-ενίσχυση, καθώς μετακινεί μια κάρτα κάθε φορά που ολοκληρώνει ένα βήμα, με σκοπό να αποκαλύψει την τελευταία κάρτα η οποία έχει χαρακτήρα επιβράβευσης.

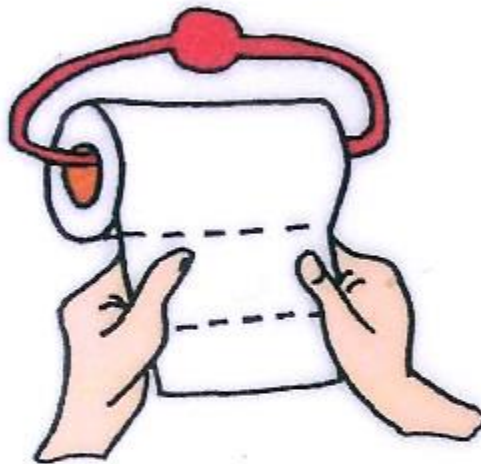


© Visual Aids for Learning
www.visualaidsforlearning.com



Σηκώνω το
καπάκι της λεκάνης.

© Visual Aids for Learning
www.visualaidsforlearning.com



Κόβω ένα μεγάλο
κομμάτι χαρτί υγείας.

© Visual Aids for Learning
www.visualaidsforlearning.com



Βάζω το χαρτί υγείας
πάνω στο κάθισμα της
λεκάνης.

© Visual Aids for Learning
www.visualaidsforlearning.com



Κατεβάζω το
παντελόνι μου.



Κατεβάζω το
βρακάκι μου.



Κάθομαι στο κάθισμα
της λεκάνης.



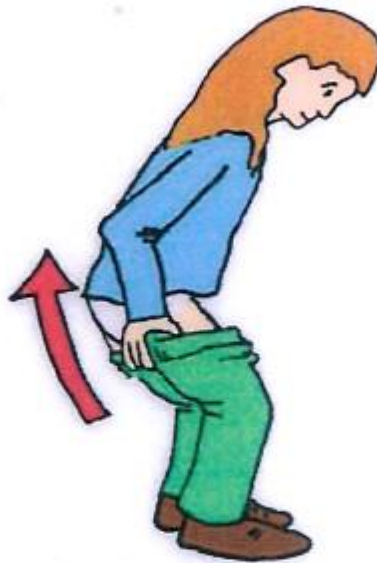
Κάνω τη φυσική
μου ανάγκη.



Σηκώνομαι και
πετάω το χαρτί
υγείας μέσα στο καλάθι.



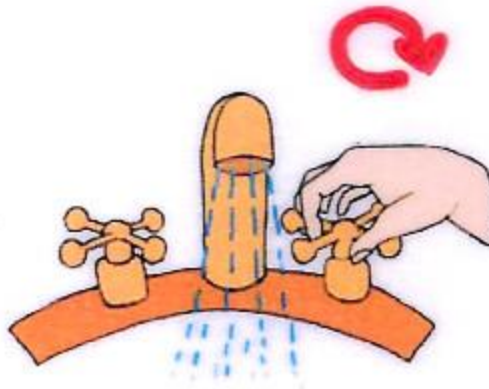
Σκουπίζομαι με το
χαρτί υγείας.



Ανεβάσω το
παντελόνι μου.

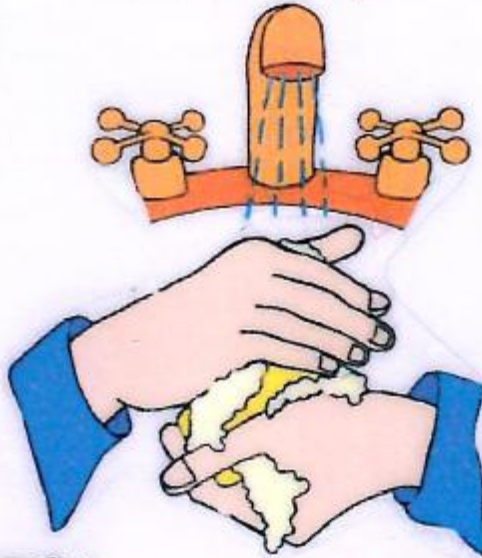


Πατάω το καζανάκι.



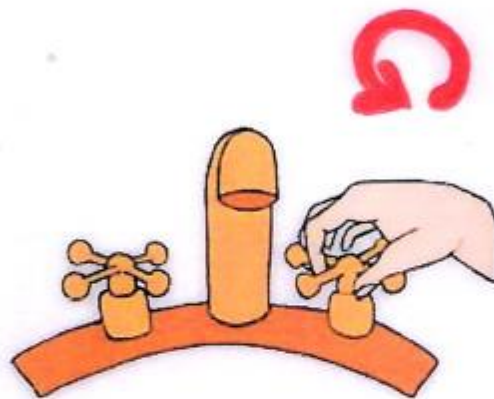
Ανοίγω τη βρύση
του νιπτήρα.

© Visual Aids for Learning
www.visualaidsforlearning.com



Πλένω τα χέρια μου
με σαπούνι και νερό.

© Visual Aids for Learning
www.visualaidsforlearning.com



Κλείνω τη βρύση
του νεπιτήρα.

© Visual Aids for Learning
www.visualaidsforlearning.com



Σκουπίζω τα χέρια
μου στην πετσέτα.

© Visual Aids for Learning
www.visualaidsforlearning.com



Τα κατάφερα!

3.3 Υλικοτεχνική Υποδομή

Ένα κουτάκι με τις πλαστικοποιημένες κάρτες. Ένα τραπεζάκι δίπλα στην τουαλέτα ή άλλος τρόπος να ακουμπά.

Εναλλακτικά μπορεί να είναι οι κάρτες περασμένες σε ένα σχοινάκι κερωμένο το οποίο απλώνουμε κάθε φορά δίπλα του ώστε ο μαθητής να μπορεί να τραβά στην άκρη την κάρτα της οποίας την ενέργεια έχει ολοκληρώσει.

4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Η πρακτική διδάσκεται με άμεση διδασκαλία και εξωτερικούς αρχικά ενισχυτές. Θεωρείται επιτυχημένη πρακτική όταν ο μαθητής μαθαίνει να κάνει λειτουργική και ορθή χρήση του υλικού.

Θεωρείται μάθηση όταν ο μαθητής δεν χρειάζεται να χρησιμοποιεί πλέον τις κάρτες διότι έχει εσωτερικεύσει τη διαδικασία.

Ε. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΑΦ ΠΟΥ ΦΟΙΤΑ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πέτρος Γαλάνης

ΕΝΤΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

1.1. Ομάδα

Μαθητής

1.2. Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Πλαίσιο, Τάξη

Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Πλαίσιο στο οποίο αφορά

Γενικό σχολείο

Ειδικό σχολείο

Τάξη: Β' δημοτικού

Τμήμα ένταξης

Παράλληλη Στήριξη

1.3. Αναλυτική Περιγραφή – Ανάπτυξη Μαθησιακού προφίλ

Ο Γιάννης, ηλικίας 8 ετών και 6 μηνών, με διάγνωση Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ είχε αποκτήσει βασικές δεξιότητες συνεργασίας με τον ενήλικα, αλλά εκδήλωνε έντονη διάσπαση της προσοχής και στερεοτυπικές αντιδράσεις στην κίνηση (π.χ. με το κεφάλι) και στην ομιλία (π.χ. επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις εμμονικού ενδιαφέροντος). Ο προφορικός του λόγος ήταν σε επίπεδο απλής πρότασης. Ο Γιάννης δυσκολευόταν ιδιαίτερα στην κατανόηση σύνθετων οδηγιών, ενώ αδυνατούσε να κατανοήσει το χιούμορ, έχοντας έναν κυριολεκτικό τρόπο σκέψης. Σημαντικά ποιοτικά και ποσοτικά ελλείμματα παρατηρούνταν στις κοινωνικές του δεξιότητες. Ο μαθητής λάμβανε ελάχιστες πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τον ενήλικα, δεν επιδίωκε να μοιραστεί μαζί του ενδιαφέροντα και είχε περιορισμένη μη-λεκτική επικοινωνία (π.χ. βλεμματική επαφή, κατάλληλες εκφράσεις του προσώπου). Αδυνατούσε να εισάγει θέματα προς συζήτηση και να διατηρήσει τον διάλογο, ενώ παρείχε ελάχιστες πληροφορίες για τον εαυτό του και το περιβάλλον του, κατόπιν κατευθυντήριων ερωτήσεων. Ο Γιάννης δεν είχε κατακτήσει δεξιότητες «θεωρίας του νου», καθώς δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσει τα

συναισθήματα των πρωταγωνιστών μιας ιστορίας και γενικά να κατανοήσει την αντιληπτική και συναισθηματική προοπτική τόσο των άλλων όσο και του εαυτού του.

Από την παρατήρηση στο σχολικό πλαίσιο διαπιστώθηκε ότι ο Γιάννης συμμετείχε εποικοδομητικά στη μαθησιακή διαδικασία, μόνο, κατά το 1/4 της διάρκειας του μαθήματος (περίπου 10'). Η αλλαγή δασκάλου στην τάξη του προκαλούσε αναστάτωση με αποτέλεσμα να αυξάνεται η συχνότητα των στερεοτυπικών αντιδράσεων. Χρειαζόταν συχνή παρότρυνση και υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, τόσο εξαιτίας της διάσπασης της προσοχής του, όσο και των δυσκολιών του να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις πιο απαιτητικές σχολικές δραστηριότητες. Ανταποκρινόταν στο 40% (π.χ. 4/10) των εντολών και ερωτήσεων που του έθετε η δασκάλα της τάξης σε προσωπικό επίπεδο, αλλά αδυνατούσε πλήρως να απαντήσει σε ερωτήσεις που απευθύνονταν σε ολόκληρη την τάξη. Ο μαθητής δυσκολευόταν να ακολουθήσει αυτόνομα τις ρουτίνες του σχολείου και της τάξης και παρέμενε σε θέματα οργάνωσης εξαρτημένος από την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ο μαθητής δεν συμμετείχε σε ομαδικά παιχνίδια και προτιμούσε να περιφέρεται μόνος του στο χώρο του προαυλίου, αν και ορισμένες φορές παρέμενε σε χωρική εγγύτητα με τους συμμαθητές του. Δεν λάμβανε λεκτική πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του και σπάνια ανταποκρινόταν στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των συνομηλίκων του, χωρίς βοήθεια από τον ενήλικα.

Ο μαθητής είχε κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, χωρίς, όμως να έχει την απαιτούμενη αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση, αφού ήταν σε θέση να απαντήσει μόνο σε ερωτήσεις κατανόησης μεμονωμένων προτάσεων. Ο μαθητής αντέγραφε από τον πίνακα και τηρούσε τους βασικούς ορθογραφικούς κανόνες στη γραφή καθ' υπαγόρευση. Ωστόσο, ο ρυθμός του στη γραφή ήταν αργός. Ο Γιάννης δεν είχε κατακτήσει όλες τις απαιτούμενες προμαθηματικές δεξιότητες, αδυνατούσε να εφαρμόσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γνώση των αριθμών σε απλές καταστάσεις προβλημάτων. Εκτελούσε προσθέσεις και αφαιρέσεις με μονοψήφιους αριθμούς. Με βάση τις πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον στο μαθητή άρεσε ιδιαίτερα να συγκεντρώνει τάπες και αυτοκινητάκια μινιατούρες, να παρακολουθεί κινούμενα σχέδια, ενώ σε μικρότερο βαθμό έδειχνε να ανταποκρίνεται θετικά στην κοινωνική ενίσχυση.

2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

2.1 Τίτλος: Προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον

2.2. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ των μαθημάτων:

- Μελέτη Περιβάλλοντος Β' δημοτικού (Θεματική ενότητα: «Το σχολείο»)
- Φυσική Αγωγή Α' & Β' δημοτικού (Θεματική ενότητα: «Παιχνίδια»)

Ως προς το ΔΕΠΠΣ των συγκεκριμένων μαθημάτων, η παρούσα διδακτική πρακτική

προάγει πρωτίστως δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την ομάδα των συμμαθητών, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στο διάλειμμα.

Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

Επίπεδο περιεχομένου: Ο στόχος της βελτίωσης του βαθμού προσαρμογής του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον εντάσσεται στα ευρύτερα πλαίσια του μαθήματος της **Μελέτης Περιβάλλοντος**, αφού συμβάλλει στην κατανόηση της έννοιας της ομάδας, στη δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές, στην αλληλεπίδραση μαζί τους, καθώς και στην κατανόηση της αναγκαιότητας της οργάνωσης και των κανόνων για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και του σχολείου. Επίσης, ο συγκεκριμένος στόχος εντάσσεται στα πλαίσια του μαθήματος της **Φυσικής Αγωγής**, όπου και πάλι η κατανόηση της έννοιας του ατόμου και της ομάδας, αλλά και η τήρηση των κανόνων αποτελούν βασικό μέλημα, παράλληλα με την εκμάθηση παραδοσιακών ομαδικών παιχνιδιών και την ανάπτυξη μέσω αυτών δεξιοτήτων αυτοπειθαρχίας, συνεργασίας και επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους.

Επίπεδο διδακτικών διαδικασιών: Σε επίπεδο διδακτικών διαδικασιών η διαφοροποίηση περιλαμβάνει: α) τη χρήση άμεσης διδασκαλίας, με παροχή περισσότερο παρεμβατικών μορφών τμηματικής βοήθειας (π.χ. παρουσίασης προτύπου προς μίμηση, σωματική καθοδήγηση) και συχνότερης ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς, β) την εκπαίδευση του μαθητή σε τεχνικές αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς του, γ) την ανάλυση έργου σύνθετων δεξιοτήτων, δ) τη χρήση οπτικοποιημένου προγράμματος αυτοαποσκόλησης.

Επίπεδο αξιολόγησης: Η αξιολόγηση είναι ενδο-ατομική και γίνεται σε συνεχή βάση. Συλλέγονται ποσοτικά δεδομένα για τη συχνότητα εκδήλωσης της διδασκόμενης συμπεριφοράς.

2.3. Σκοπός & Στόχοι

Γενικός Σκοπός: Βελτίωση της προσαρμογής του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον.

Επιμέρους Στόχοι:

- 1) Ο Γιάννης ακολουθεί τις πρώτες ρουτίνες της τάξης, λαμβάνοντας όχι περισσότερη από μία υπενθύμιση/βοήθεια.
- 2) Ο Γιάννης συμμετέχει εποικοδομητικά σε ποσοστό 50%, τουλάχιστον, της διάρκειας του μαθήματος (περίπου 20'). Συγκεκριμένα, ο μαθητής: α) παρακολουθεί το δάσκαλο, το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζεται και τους συμμαθητές του που εκτελούν οδηγίες του δασκάλου, β) χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό και αναμένει μεταξύ δραστηριοτήτων χωρίς να εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς.
- 3) Ο Γιάννης συμμετέχει τουλάχιστον για 20' την ημέρα σε ομαδικά παιχνίδια, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων.

2.4 Διάρκεια της διδακτικής πρακτικής

Η προγραμματισμένη διάρκεια υλοποίησης του 1^{ου} στόχου ήταν 3 μήνες, ενώ του 2^{ου} και του 3^{ου} στόχου 5 μήνες. Το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμοζόταν σε καθημερινή βάση και για το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας.

3^α. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

1^{ου} ΣΤΟΧΟΥ

«Ο Γιάννης ακολουθεί τις πρωινές ρουτίνες της τάξης, λαμβάνοντας όχι περισσότερη από μία υπενθύμιση/βοήθεια»

- Με βάση την ανάλυση έργου που διενεργήθηκε και την αξιολόγηση των επιμέρους αντιδράσεων της συμπεριφοράς-στόχου, τις οποίες ο μαθητής μπορούσε να επιτελέσει χωρίς βοήθεια, προέκυψαν τα ακόλουθα βήματα-αντιδράσεις προς διδασκαλία: 1) Μπαίνουντας στην τάξη, να λέει καλημέρα, 2) Να τοποθετεί την τσάντα δίπλα στο θρανίο του, 3) Να κρεμάει το μπουφάν στην κρεμάστρα, 4) Να κάθεται στη θέση του, 5) Να βγάζει από την τσάντα την κασετίνα και το τετράδιο της ορθογραφίας και να τα τοποθετεί πάνω στο θρανίο, 6) Να βγάζει από την κασετίνα το μολύβι και τη γόμα, 7) Να ανοίγει το τετράδιο στην πρώτη κενή σελίδα που θα βρει, 8) Να αντιγράφει από τον πίνακα την ημερομηνία στο πάνω μέρος της σελίδας, 9) Να περιμένει τη δασκάλα να ξεκινήσει την υπαγόρευση της ορθογραφίας.
- Προκειμένου να προαχθεί η αυτόνομη εκδήλωση των παραπάνω δεξιοτήτων σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα αυτοαπασχόλησης (activity schedule) με φωτογραφίες και ενσωματωμένες γραπτές φράσεις που αναπαριστούσαν και περιέγραφαν, αντίστοιχα, τα βήματα της ανάλυσης έργου. Τα ερεθίσματα που σηματοδοτούσαν την εκτέλεση των δραστηριοτήτων ενσωματώθηκαν σε ένα μικρό φωτογραφικό άλμπουμ. Ο Γιάννης έπρεπε να κοιτάξει την πρώτη φωτογραφία του άλμπουμ, να διαβάσει τη γραπτή υπενθύμιση (π.χ. «Κάθομαι στη θέση μου») και να εκτελέσει τη δραστηριότητα/αντίδραση που του υποδεικνυόταν. Όταν την ολοκλήρωνε, γύριζε τη σελίδα του άλμπουμ, έβλεπε τη δεύτερη φωτογραφία και εκτελούσε τη δραστηριότητα που απεικονιζόταν σε αυτή. Η διαδικασία επαναλαμβανόταν για όσες δραστηριότητες περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα. Η εκπαίδευση στην εφαρμογή του προγράμματος αυτοαπασχόλησης έγινε με παροχή σωματικής καθοδήγησης και λεκτικής ενίσχυσης.
- Παράλληλα, παρεχόταν απτική ενίσχυση (μια σφραγίδα στο χέρι του παιδιού), σε συνάρτηση με τον αριθμό των βημάτων της ανάλυσης έργου που ο μαθητής ολοκλήρωνε χωρίς βοήθεια/υπενθύμιση. Αρχικά, η ενίσχυση παρεχόταν ακόμα και αν ο μαθητής ολοκλήρωνε ένα από τα βήματα της ανάλυσης έργου ανεξάρτητα. Σταδιακά αυξήθηκε ο αριθμός των βημάτων που ο μαθητής έπρεπε να ολοκληρώσει αυτόνομα, προκειμένου να πάρει τη σφραγίδα, έως ότου χρειαζόταν να έχει ολοκληρώσει τουλάχιστον 8 από τα 9 βήματα μόνος του, χωρίς βοήθεια.

4α. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

1^ο ΣΤΟΧΟΥ

Μέθοδος αξιολόγησης: Με μία γραμμή στο ανάλογο πεδίο του φύλλου συλλογής δεδομένων, σημειωνόταν κάθε βοήθεια/υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς που παρεχόταν στο μαθητή προκειμένου να εκτελέσει τις δραστηριότητες της πρωινής ρουτίνας στην τάξη.

Αποτελέσματα: Δύο μήνες μετά την έναρξη του προγράμματος ο Γιάννης ολοκλήρωνε όλα τα βήματα της αλυσίδας λαμβάνοντας περιστασιακά, μόνο, υπενθύμιση από τη δασκάλα του. Αξιοσημείωτο είναι πως με την πάροδο του χρόνου, ο μαθητής περιόρισε τη χρήση του προγράμματος αυτοαπασχόλησης, καθώς θυμόταν και εκτελούσε αυτόνομα τις δραστηριότητες χωρίς να χρειάζεται να ανατρέχει στις οπτικές υπενθυμίσεις του προγράμματος.

Σημείωση: Οπτικά ερεθίσματα, με τη μορφή εικόνων τοποθετημένων στο θρανίο του παιδιού, ως υπενθύμιση για την εκδήλωση επιθυμητών αντιδράσεων, χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, προκειμένου ο μαθητής να: α) Σηκώνει το χέρι για να πει μάθημα, β) Παραμένει καθισμένος στη θέση του κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Για παράδειγμα, για την πρώτη δεξιότητα χρησιμοποιήθηκε ένα σκίτσο που αναπαριστούσε έναν ήρωα καρτούν να σηκώνει το χέρι του μέσα στην τάξη, προκειμένου να ζητήσει το λόγο. Η εκπαιδευτικός αντί να παρέχει άμεση λεκτική ή σωματική καθοδήγηση στο παιδί, του έδειχνε τη σχετική εικόνα, προκειμένου να του υπενθυμίζει τη συμπεριφορά-στόχο. Επίσης, προκειμένου να μειωθούν τα επίπεδα ανησυχίας που προκαλούσαν στο μαθητή οι εναλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στα μαθήματα, χρησιμοποιήθηκε ένα ημερήσιο πρόγραμμα αυτοαπασχόλησης, με τις φωτογραφίες των εκπαιδευτικών, ανά διδακτική ώρα, το οποίο ενσωματώθηκε στο πρόχειρο τετράδιο του μαθητή. Το πρόγραμμα λειτουργούσε ως οδηγός που υποδείκνυε ποιο μάθημα και εκπαιδευτικός έπεται και ως εκ τούτου περιόριζε το άγχος και τις σύνοδες αρνητικές του αντιδράσεις.

3β. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

2^ο ΣΤΟΧΟΥ

«Ο Γιάννης συμμετέχει εποικοδομητικά σε ποσοστό 50%, τουλάχιστον, της διάρκειας του μαθήματος (περίπου 20')»

- Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρέχονταν στο Γιάννη αρκετές ευκαιρίες να μετέχει (π.χ. η δασκάλα του έκανε ερωτήσεις, τον σήκωνε στον πίνακα να λύσει μια άσκηση).
- Γινόταν συχνά - αλλά διακριτικά - επίσταση της προσοχής του στη δραστηριότητα (π.χ. με άγγιγμα στην πλάτη, με δείξιμο της άσκησης που έπρεπε να εκτελέσει).
- Ο μαθητής κατευθυνόταν να παρατηρεί τι κάνουν οι συμμαθητές του την ώρα του

μαθήματος (π.χ. «Γιάννη, κοίτα τι κάνουν τα παιδιά, λύνουν τις ασκήσεις»).

- Παρέχονταν πολύ συχνά λεκτική ενίσχυση σε συνάρτηση με την προσοχή και τη συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα.
- Αναθέτονταν στο μαθητή καθήκοντα βοηθού (π.χ. να μοιράσει τα τετράδια, τις μπάλες), τα οποία εκτελούσε μόνος του ή σε συνεργασία με κάποιο συμμαθητή του.
- Η εκπαιδευτικός της παράλληλης (και κάποιες φορές ο διπλανός μαθητής) του υπαγόρευε χαμηλόφωνα την απάντηση σε ερώτηση της δασκάλας και τον προέτρεπε να σηκώσει το χέρι προκειμένου να ζητήσει την άδεια να απαντήσει στην ερώτηση, να διατυπώσει μια απορία ή να ζητήσει βοήθεια.
- Για τη βελτίωση της προσοχής του μαθητή εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα αυτοκαταγραφής, όπου ο μαθητής διδάχθηκε να διακρίνει την επιθυμητή («προσέχω») από την ανεπιθύμητη συμπεριφορά («δεν προσέχω») και ακολούθως να την καταγράφει σε ένα ειδικά σχεδιασμένο φύλλο καταγραφής που περιελάμβανε «Ναι» και «Όχι». Συγκεκριμένα, η δασκάλα, ανά διαστήματα, πλησίαζε το μαθητή και τον ρωτούσε χαμηλόφωνα εάν πρόσεχε στο μάθημα. Το παιδί κύκλωνε «Ναι» κάθε φορά που εκδήλωνε την επιθυμητή συμπεριφορά και «Όχι» κάθε φορά που δεν την εκδήλωνε. Σταδιακά η ερώτηση της δασκάλας αντικαταστάθηκε από μία διακριτική σηματοδότηση στο θρανίο του Γιάννη (π.χ. η δασκάλα χτύπαγε ελαφρά το θρανίο του παιδιού με ένα μολύβι). Όταν ο μαθητής κύκλωνε όλα τα «Ναι» του φύλλου αυτοκαταγραφής (π.χ. 5 Ναι) λάμβανε τον ενισχυτή που είχε προ-επιλέξει (π.χ. τάπα, αυτοκόλλητο, ολιγόλεπτη ενασχόληση με τον Η/Υ). Η εκπαίδευση στη διάκριση και καταγραφή της συμπεριφοράς έγινε με παροχή βοήθειας (παρουσίαση προτύπου προς μίμηση, λεκτική και σωματική καθοδήγηση) και ενίσχυσης. Αρχικά, δινόταν η δυνατότητα στο μαθητή εντός 10' να κυκλώσει όλα τα «Ναι», να πάρει τον ενισχυτή και μετά από λίγο να ξεκινήσει το πρόγραμμα αυτοκαταγραφής από την αρχή. Σταδιακά η διάρκεια εφαρμογής του συστήματος αυτοκαταγραφής αυξήθηκε σε 40', με αποτέλεσμα τη μείωση της συχνότητας της παρεχόμενης ενίσχυσης. Αυτό επιτεύχθηκε με τη σταδιακή αύξηση του χρονικού διαστήματος που μεσολαβούσε μεταξύ των σηματοδοτήσεων για αυτοκαταγραφή. Παράλληλα εφαρμόστηκε ένα σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών, όπου ο Γιάννης, μετά από την επιτυχή συμπλήρωση του φύλλου αυτοκαταγραφής αντί για τον τελικό ενισχυτή (π.χ. Η/Υ), λάμβανε μια σφραγίδα στο πρόχειρο τετράδιό του. Όταν συγκέντρωνε ένα προκαθορισμένο αριθμό σφραγίδων τις αντάλλαζε με τον τελικό ενισχυτή.

Υλικοτεχνική Υποδομή: α) Ενισχυτές, β) Φύλλο αυτοκαταγραφής

Προσέχω στο μάθημα

Αν έχω (κυκλώσει) όλα τα *ναι* κερδίζω _____

Αν έχω (κυκλώσει) όλα τα *όχι* χάνω

Προσέχω;



ναι ναι ναι ναι ναι

όχι όχι όχι όχι όχι

Κέρδισα; Ναι Όχι

4β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

2^ο ΣΤΟΧΟΥ

Μέθοδος αξιολόγησης: Η συλλογή δεδομένων για την εποικοδομητική συμμετοχή έγινε μέσω χρονικής δειγματοληψίας. Η περίοδος παρατήρησης ήταν διάρκειας 10' και χωρίστηκε σε 20 διαστήματα διάρκειας 30'' το καθένα. Κάθε φορά που συμπληρώνονταν 27 δευτερόλεπτα από την προηγούμενη παρατήρηση, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ή ο ειδικός παιδαγωγός του ΚΕΔΔΥ παρατηρούσε τη συμπεριφορά του Γιάννη για 3'' και κύκλωνε στο φύλλο συλλογής δεδομένων την ένδειξη «ΝΑΙ», εφόσον το παιδί συμμετείχε εποικοδομητικά και «ΟΧΙ», εφόσον το παιδί δεν συμμετείχε εποικοδομητικά στο μάθημα. Το ποσοστό εποικοδομητικής συμμετοχής υπολογίστηκε βάσει του ηλικίου της διαίρεσης του αριθμού των διαστημάτων στα οποία το παιδί συμμετείχε εποικοδομητικά στο μάθημα με τον αριθμό 20, πολλαπλασιασμένου με το 100. Η συλλογή δεδομένων για την εποικοδομητική συμμετοχή έγινε σε διαφορετικές συνθήκες και ώρες της ημέρας (π.χ. σε συνθήκες όπου το μάθημα είναι δομημένο και σε συνθήκες όπου είναι λιγότερο δομημένο).

Αποτελέσματα: Πέντε μήνες μετά την έναρξη της παρέμβασης ο Γιάννης συμμετείχε εποικοδομητικά σε ποσοστό τουλάχιστον 50 της διάρκειας του μαθήματος, χωρίς

ιδιαίτερες διακυμάνσεις στην επίδοσή του. Ο μαθητής έμαθε εντός σύντομου χρονικού διαστήματος (περίπου 3 διδακτικές ώρες) να αυτοκαταγράφει τη συμπεριφορά του με ακρίβεια κατά μέσο όρο 80%. Επίσης, από την εφαρμογή του προγράμματος και τη βελτίωση της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, παράλληλα οφέλη υπήρξαν ως προς συχνότητα εκδήλωσης των στερεοτυπικών αντιδράσεων, χωρίς αυτές να αποτελέσουν άμεσο στόχο της παρέμβασης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η δασκάλα άρχισε να εφαρμόζει το σύστημα της αυτοκαταγραφής για τη βελτίωση της προσοχής και σε άλλους μαθητές της τάξης, που παρουσίαζαν αδυναμία στο συγκεκριμένο τομέα.

3γ. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

3ου ΣΤΟΧΟΥ

«Ο Γιάννης συμμετέχει τουλάχιστον για 20' την ημέρα σε ομαδικά παιχνίδια, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων»

- Η δασκάλα (π.χ. του τμήματος ένταξης, της παράλληλης στήριξης, της τάξης, ο γυμναστής), κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ζητούσε από 2-3 δεκτικούς μαθητές να παίξουν μαζί με το Γιάννη. Οργάνωνε το παιχνίδι τους και παρείχε βοήθεια στο μαθητή με αυτισμό, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του παιχνιδιού και να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του (π.χ. να λαμβάνει λεκτικές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση). Προέτρεπε τους πιο δεκτικούς μαθητές να βοηθούν και εκείνοι με τη σειρά τους το Γιάννη. Η τμηματική βοήθεια είχε τη μορφή της παρουσίασης προτύπου προς μίμηση (η δασκάλα ψιθύριζε στο αυτί του Γιάννη μια φράση π.χ. «παίζουμε 1-2-3 στοπ;» με την προτροπή να την επαναλάβει απευθυνόμενος σε κάποιο συμμαθητή του), της λεκτικής και σωματικής καθοδήγησης. Ο Γιάννης λάμβανε κοινωνική ενίσχυση (π.χ. έπαινος) από τη δασκάλα και τους συμμαθητές του για τη συμμετοχή του στο παιχνίδι. Η διαδικασία γινόταν με διασκεδαστικό τρόπο για όλους τους μαθητές και συχνά παρεχόταν ενίσχυση για τη συμμετοχή τους.
- *Παραδείγματα παιχνιδιών: Παιχνίδια με κάρτες ή τάπες, παιχνίδια με τη μπάλα, παιχνίδια ρόλων (π.χ. οικογένεια, δασκάλα-μαθητές), κρυφτό, κυνηγητό, «Αγαλματάκια», «Μπιζ», «Χαλασμένο τηλέφωνο», «Περνά - περνά η μέλισσα», «Πέτρα - μολύβι - χαρτί», κ.ά.*

4γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

3ου ΣΤΟΧΟΥ

Μέθοδος αξιολόγησης: Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των δύο μεγάλων σχολικών διαλειμμάτων. Με χρήση ρολογιού μετρήσαν η διάρκεια όπου το παιδί μετείχε σε ομαδικά παιχνίδια με τη βοήθεια ενός ενήλικα και στο τέλος της ημέρας σημειωνόταν ο συνολικός χρόνος στο φύλλο καταγραφής.

Αποτελέσματα: Ο στόχος του προγράμματος επιτεύχθηκε 5 μήνες μετά την έναρξη της παρέμβασης. Η συμμετοχή της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι λειτουργούσε ιδιαίτερα ενισχυτικά για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι μαθητές της τάξης να θέλουν να μετέχουν και ταυτόχρονα να αλληλεπιδρούν με το Γιάννη, προκειμένου να «ευχαριστήσουν» τη δασκάλα και να λάβουν την επιβράβευσή της. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος οι συναισθηματικές αντιδράσεις του Γιάννη έγιναν ιδιαίτερα θετικές και έδειχνε να απολαμβάνει τη διαδικασία. Λειτουργήσε πολύ ενισχυτικά για αυτόν το γεγονός ότι οι συμμαθητές του λάμβαναν πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση μαζί του, τον καλούσαν στο παιχνίδι τους και του παρείχαν βοήθεια. Ενδεχομένως, η αλληλεπίδραση του Γιάννη με τους συμμαθητές του άρχισε να προσλαμβάνει ενισχυτικές ιδιότητες, καθώς μειώθηκε η ανάγκη για εξωτερική ενίσχυση από τη δασκάλα. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των συμμαθητών του Γιάννη στο πρόγραμμα επέτρεψε τη σταδιακή μείωση της βοήθειας που παρείχε η εκπαιδευτικός.