

Η Δομημένη Διδασκαλία

Μαγαλιού Ευαγγελία & Τσακπίνη Καλλιόπη

Η δομημένη διδασκαλία (Structured Teaching) είναι η κύρια διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται από το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children: Αντιμετώπιση και Εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό και με Αναπηρία στην Επικοινωνία). Αυτή η προσέγγιση είναι μία από τις επικρατέστερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον χώρο του αυτισμού, η οποία βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και αξιοποιεί τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας για τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Α.Π.Σ. για μαθητές με αυτισμό, 2004). Είναι μία στρατηγική που βοηθά το άτομο με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αναπτύξει την αυτονομία του. Συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με βασική μέθοδο την οπτική οργάνωση, η οποία έχει αναδειχθεί ως κατάλληλη προσέγγιση για την κοινωνική και διδακτική ένταξη των παιδιών με αυτισμό (Hodgdon, 1995· Mesibon & Howley, 2003· Quill, 1995).

Η δομημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση ειδικά σχεδιασμένη για μαθητές με αυτισμό και μπορεί να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με τις κύριες διδακτικές προσεγγίσεις της ειδικής αγωγής, όπως την άμεση διδασκαλία, την ανάλυση έργου, κ.ά. Ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος T.E.A.C.C.H. αφορά τη διδασκαλία δεξιοτήτων για αυτόνομη εργασία μέσω της οπτικής οργάνωσης του περιβάλλοντος (Schopler & Mesibon, 1995). Ο μαθητής μαθαίνει να έχει την ευθύνη της χρήσης του ωρολογίου προγράμματός του, το οποίο είναι σε τέτοια μορφή, έτσι ώστε να του δείχνει τον χώρο που θα εκτελέσει κάθε δραστηριότητα και με πόση επιτήρηση ή βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει βέβαια πάντα η ανάγκη να διδαχθούν στο μαθητή με αυτισμό τρόποι κατανόησης που θα τον καταστήσουν ικανό να λειτουργεί και σε καταστάσεις που δεν έχουν τόσο σαφή δομή. Η δομημένη διδασκαλία εφαρμόζεται και για την οπτική οργάνωση της ενήλικης ζωής των ατόμων τόσο στην καθημερινότητα όσο και στην επαγγελματική τους απασχόληση (Faherty, 2003).

Οι αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας

Οι αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας είναι:

- Η σφαιρική αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών με αυτισμό και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. Η σημασία της αξιολόγησης για την επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλους τους διδακτικούς τομείς είναι πλέον καθολικά αναγνωρισμένη και τονίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία ως το

πρώτο και θεμελιώδες βήμα κάθε αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης (Peeters, 2000· Watson, Lord, Schaffer & Schopler, 1989). Με την αξιολόγηση προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, προσαρμόζεται το διδακτικό υλικό και ορίζονται οι διδακτικές συνθήκες. Η τυπική και η άτυπη αξιολόγηση καταδεικνύουν με μοναδικό τρόπο τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους (Faherty, 2003). Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ανομοιόμορφα επίπεδα σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης: σε κάποιους τομείς έχουν υψηλές επιδόσεις ενώ σε άλλους χαμηλές. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη τόσο η τυπική αξιολόγηση που γίνεται με σταθμισμένα εργαλεία όσο και η άτυπη αξιολόγηση. Η άτυπη αξιολόγηση στηρίζεται στην προσεκτική παρατήρηση και δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις αναδύμενες δεξιότητες των μαθητών, οι οποίες θα αποτελέσουν την βάση για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα.

- Η εξατομίκευση του ημερησίου προγράμματος, του συστήματος εργασίας και των δραστηριοτήτων και των υλικών είναι απαραίτητη επειδή «όσα είναι τα παιδιά με αυτισμό τόσοι και οι αυτισμοί τους» (Frith, 1999). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αυστηρά εξατομικευμένο και στηρίζεται στις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Faherty, 2003). Είναι οπτικοποιημένο και συγχρόνως προσαρμόζεται στον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και μαθαίνει ο κάθε μαθητής.
- Η σταθερότητα και η προβλεψιμότητα των γεγονότων. Η οπτικά δομημένη εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει εντυπωσιακά στη συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό και φυσικά προς όφελός του (Peeters, 2000). Κύριο χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος μιας τάξης στην οποία ακολουθείται η Δομημένη Διδασκαλία είναι η συνέπεια, η σταθερότητα και η προβλεψιμότητα όλων όσων διαδραματίζονται μέσα σ' αυτήν. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την βοήθεια της επανάληψης και της ρουτίνας του εξατομικευμένου καθημερινού προγράμματος –όποια μορφή και αν έχει - ώστε να μειωθεί η αβεβαιότητα και το άγχος του μαθητή (Peeters, 2000; Faherty, 2003).
- Η διευκρίνιση των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή με έμφαση στην κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία του. Τούτο θα επιτευχθεί με σαφή οπτικό τρόπο κυρίως γραπτά, με εικόνες ή με αντικείμενα που λειτουργούν σαν

υπενθύμηση, ώστε ο μαθητής να κατανοεί με σαφήνεια τι αναμένεται να κάνει και να το εκτελέσει με τη λιγότερη δυνατή βοήθεια.

- Η καλλιέργεια και πλήρης αξιοποίηση των ενδιαφερόντων του μαθητή. Η λεπτομερής αξιολόγηση μας βοηθάει να μάθουμε τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Έτσι, οι περισσότερες δραστηριότητες που του δίνονται βασίζονται στα δικά του ενδιαφέροντα και με τον τρόπο αυτό αυξάνονται οι πιθανότητες να κινητοποιηθεί για να τις εκτελέσει (Peeters, 2000).
- Η ανάγκη να έχουν νόημα για τους μαθητές τόσο τα προγράμματα εργασίας όσο και οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν. Συνήθως οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να καταλάβουν, να μάθουν και να θυμούνται ό,τι διαβάζουν και είναι σχετικό με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και έχει νόημα για τους ίδιους. Χρειάζεται να δοκιμασθούν από τον εκπαιδευτικό πολλές διαφορετικές μορφές προγράμματος και δραστηριοτήτων μέχρι να βρεθούν οι αποτελεσματικότερες για κάθε μαθητή (Faherty, 2003).

Οι στόχοι της Δομημένης Διδασκαλίας

Η Δομημένη Διδασκαλία είναι μία μέθοδος που έχει κύριο στόχο να βοηθήσει τους μαθητές με αυτισμό να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και να λειτουργήσουν μέσα σ' αυτόν με μεγαλύτερο έλεγχο του περιβάλλοντος. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύστημα οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού που διευκολύνει τη μάθηση και προωθεί την αυτονομία των μαθητών. Αξιοποιεί τις προτιμήσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών με αυτισμό και είναι χρήσιμη στην τάξη, στο σπίτι, στον ελεύθερο χρόνο αλλά και στον επαγγελματικό χώρο. Επιπλέον, βοηθά το παιδί με αυτισμό να είναι ήρεμο, να εστιάζει σε ό,τι είναι πιο σημαντικό και να γενικεύσει τις κατάλληλες συμπεριφορές (Faherty, 2003).

Συνοπτικά, η δομημένη διδασκαλία μπορεί να προσφέρει στο μαθητή με αυτισμό:

- *Συνέπεια και προβλεψιμότητα* των γεγονότων έτσι ώστε το περιβάλλον να γίνει πιο κατανοητό και να το αντιμετωπίσει με λιγότερη αβεβαιότητα και άγχος.
- *Μείωση των δυσκολιών οργάνωσης της συμπεριφοράς και του χρόνου* ώστε ο μαθητής με αυτισμό να κατανοεί τι κάνει και να μπορεί να διαχειρίζεται καλύτερα τον χρόνο του.
- *Εδραίωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών*. Ως «κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές» ορίζονται εκείνες οι οποίες δεν προκαλούν την προσοχή των

άλλων με αρνητική ή και κριτική διάθεση και δεν καθιστούν το παιδί με αυτισμό αντικείμενο διακωμώδησης, φόβου ή οίκτου.

- *Σταθερότητα και απλοποίηση καταστάσεων.* Βοηθά το παιδί με αυτισμό να καταλάβει, να επικεντρωθεί στο βασικό νόημα μιας κατάστασης και να μη «χαθεί» στις λεπτομέρειες.
- *Κινητοποίηση,* ώστε να προσδοκά συγκεκριμένα αποτελέσματα από τις δικές του ενέργειες.
- *Αύξηση της αυτονομίας.* Η κατανόηση του περιβάλλοντος αυξάνει την ικανότητα του μαθητή να ελέγχει το περιβάλλον και να γίνει αυτόνομος σε πολλούς τομείς της ζωής του.

Είναι θετικό η δόμηση του περιβάλλοντος να παραμείνει ακόμη κι όταν το παιδί την έχει κατανοήσει. Καθώς μεγαλώνει, η δόμηση προσαρμόζεται στις ανάγκες του - το πρόγραμμά του, π.χ. μπορεί να είναι σημειώσεις σε ένα ημερολόγιο όπως αυτά που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι εργαζόμενοι. Σε κάθε περίπτωση η στοιχειώδης δόμηση του περιβάλλοντος στο οποίο ζει, εκπαιδεύεται ή/και εργάζεται θα του είναι πάντοτε απαραίτητη, όπως ένα άτομο που έχει προβλήματα όρασης πρέπει πάντα να φορά τα γυαλιά του για να είναι αυτόνομο.

Τα βασικά στοιχεία της Δομημένης Διδασκαλίας

Η Δομημένη Διδασκαλία έχει τέσσερις σημαντικές παραμέτρους: α) τη δόμηση του χώρου, β) τη δόμηση του ημερήσιου προγράμματος, γ) τη δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας και δ) τη δόμηση των δραστηριοτήτων (Schopler, Mesibov & Hearsey, 1995). Πιο αναλυτικά:

1. Δόμηση του χώρου: Ο όρος αναφέρεται στο τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται στο χώρο τα έπιπλα και τα εκπαιδευτικά υλικά στο σχολείο, στο σπίτι ή σε όποιο περιβάλλον ζει και εργάζεται το παιδί ή ο ενήλικος με αυτισμό. Ουσιαστικό στοιχείο είναι η μείωση και ο περιορισμός, κατά το δυνατόν, των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων όταν αυτά τα ερεθίσματα αναστατώνουν το άτομο με αυτισμό (Faherty, 2003). Οι κύριοι χώροι διδασκαλίας σε μία τάξη μαθητών με αυτισμό είναι:

- α) ο χώρος αυτόνομης εργασίας («Δουλεύω μόνος/η»)
- β) ο χώρος για διδασκαλία «ένανς-προς-έναν»
- γ) ο χώρος για ομαδικές δραστηριότητες
- δ) ο χώρος για ελεύθερο ή δομημένο παιχνίδι και ψυχαγωγία και

ε) ο χώρος μετάβασης από μία δραστηριότητα σε άλλη.

Με τη χρήση διαχωριστικών - που μπορεί να είναι ράφια, φοριαμοί, ταμπλό ή και απλά χαρτόνια - οι χώροι αυτοί γίνονται άμεσα διακριτοί από το μαθητή με αυτισμό. Επιπλέον σηματοδοτούνται ο καθένας χωριστά με εικόνες ή λέξεις έτσι ώστε να υπάρχει πλήρης σαφήνεια για τη χρήση τους. Με την σηματοδότηση αυτή οι χώροι της τάξης, πέρα από τη λειτουργικότητά τους, συντελούν και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό που προκαλούνται από το «χαώδες» περιβάλλον.

2. Δόμηση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος: Ο βασικός στόχος του ημερήσιου προγράμματος είναι να βοηθήσει το μαθητή με αυτισμό να κατανοήσει την οργάνωση της σχολικής ζωής και να συμμετέχει ενεργά σε αυτήν. Το ημερήσιο πρόγραμμα προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα πολύ καλό εργαλείο για την διδασκαλία δεξιοτήτων σκέψης στο μαθητή. Ουσιαστικά αυτό που διδάσκεται ο μαθητής μέσα από το πρόγραμμα είναι ένας τρόπος εργασίας, έκφρασης επιλογών και οργάνωσης της ζωής του. Επιπλέον, όταν ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με τη χρήση του προγράμματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σηματοδοτήσει με κατάλληλο τρόπο τις αιφνίδιες αλλαγές στο πρόγραμμα του και με αυτό τον τρόπο να μειώσει την αναστάτωση που προκαλούν στα παιδιά με αυτισμό.

Για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την εξής διαδικασία:

α. *Αξιολογεί* το γνωστικό επίπεδο του μαθητή με σκοπό την κατάρτιση ενός προγράμματος τα στοιχεία του οποίου κατανοεί ο μαθητής με αυτισμό.

β. *Επιλέγει τη μορφή του προγράμματος*, το οποίο μπορεί να αποτελείται: από αντικείμενα, από φωτογραφίες, από εικόνες και σύμβολα, από εικόνες και λέξεις, μόνο από λέξεις ή και συνδυασμό των παραπάνω.

Οποιαδήποτε μορφή του ημερήσιου προγράμματος και αν χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, αυτή θα πρέπει να απεικονίζει τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω στοιχεία: το χώρο της δραστηριότητας, το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, το πρόσωπο με το οποίο θα συνεργαστεί ο μαθητής.

γ. *Προσδιορίζει τον αριθμό των δραστηριοτήτων του προγράμματος:* Βασισμένος στην αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει αν το πρόγραμμα του μαθητή θα είναι ημερήσιο ή ωριαίο ή αν θα αφορά μόνο τις δραστηριότητες που ακολουθούν (μια ή δύο). Σε κάποιες περιπτώσεις είναι σκόπιμο ο μαθητής να μην βλέπει την αγαπημένη του δραστηριότητα γιατί αγωνιά ιδιαίτερα και ζητάει μόνο αυτή. Συνήθως όμως οι αγαπημένες δραστηριότητες ή ρουτίνες του μαθητή τοποθετούνται στο πρόγραμμα σαν ανταμοιβή.

δ. Αποφασίζει για τη χρήση προγράμματος: Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής θα χρησιμοποιεί το πρόγραμμα του και του διδάσκει πώς να το κάνει. Για παράδειγμα, μπορεί να τσεκάρει απλώς τις δραστηριότητες που έκανε, αν το πρόγραμμά του είναι γραμμένο σε ένα φύλλο χαρτί ή σε ένα ημερολόγιο. Ένας άλλος τρόπος είναι να βάζει σε ένα φάκελο τις κάρτες εκείνες του προγράμματος που δείχνουν δραστηριότητες που έχει ήδη εκτελέσει.

ε. Αποφασίζει για τη μετάβαση στο πρόγραμμα: Ο εκπαιδευτικός επιλέγει έναν τρόπο μετάβασης στο πρόγραμμα με βάση το επίπεδο κατανόησης του μαθητή για τη μετάβασή του από τον ένα χώρο στον άλλο. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με «φυσική καθοδήγηση», είτε χρησιμοποιώντας μια κάρτα «μετάβασης» την οποία ο μαθητής θα χρησιμοποιεί μόνο για να πάει να συμβουλευτεί το πρόγραμμά του, είτε με λεκτική προτροπή του εκπαιδευτικού.

3. Δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας: Το σύστημα εργασίας βρίσκεται πάντα στον χώρο της αυτόνομης εργασίας και όταν το κρίνει ο εκπαιδευτικός και στους υπόλοιπους χώρους τάξης. Με το σύστημα εργασίας ο μαθητής «χτίζει» μία μέθοδο εργασίας που βασίζεται στην αυτονομία. Ένα κατάλληλο σύστημα εργασίας πρέπει να δίνει τις ακόλουθες πληροφορίες στο μαθητή:

- α) πόσες δραστηριότητες έχει να κάνει
- β) ποιες δραστηριότητες θα κάνει
- γ) πώς θα γνωρίζει ότι τελείωσε, και
- γ) τι θα κάνει μετά.

Για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου συστήματος εργασίας, ο εκπαιδευτικός επιλέγει:

- τη θέση του συστήματος εργασίας
- την μορφή του συστήματος εργασίας και
- την μορφή σηματοδότησης της έννοιας του «τέλους».

Ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών υπάρχουν και διαφορετικά συστήματα εργασίας. Τα πιο απλά συστήματα εργασίας αποτελούνται από αντικείμενα που ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε μία συγκεκριμένη διάταξη (από πάνω προς τα κάτω ή από τα αριστερά προς τα δεξιά) πάνω σε μία επιφάνεια στο χώρο της ατομικής εργασίας. Άλλα συστήματα εργασίας βασίζονται στις ταυτίσεις χρωμάτων, σχημάτων, αριθμών ή γραμμμάτων. Τέλος, σε κάποια πιο σύνθετα συστήματα εργασίας, οι δραστηριότητες απεικονίζονται με σκίτσα και λέξεις ή μόνο με λέξεις ή προτάσεις ή και έναν συνδυασμό όλων των παραπάνω.

4. Δόμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: Η δόμηση μιας δραστηριότητας στηρίζεται:

- α. Στην *οπτική οργάνωση* του υλικού που σκοπό έχει να περιορίσει τα αισθητηριακά ερεθίσματα που προέρχονται από τα υλικά της δραστηριότητας.

β. Στις *οπτικές οδηγίες* που δίνουν στον μαθητή τις απαραίτητες πληροφορίες για να γνωρίζει τον τρόπο που θα εκτελέσει μια δραστηριότητα.

γ. Στην *οπτική σαφήνεια* που αναφέρεται στην σηματοδότηση του σκοπού της δραστηριότητας, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να κατανοήσει το νόημά της και τον τρόπο που θα ασχοληθεί με τα υλικά της δραστηριότητας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Γενικής Αγωγής στην εφαρμογή της Δομημένης Διδασκαλίας για τους μαθητές με αυτισμό

Ο εκπαιδευτικός της τάξης παίζει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών. Είναι δική του ευθύνη να εξασφαλίσει την εκπαίδευση όλων των παιδιών στην τάξη ανάλογα με τις ανάγκες τους. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει την αξία του ατόμου και θα αναγνωρίζει τον διαφορετικό τρόπο μάθησης του καθενός. Η ικανότητα αυτή στηρίζεται στη γνώση των αναγκών των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αυτισμό (Cumine, Leach & Stevenson, 2000). Συνεπώς ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει στην τάξη του ένα μαθητή με αυτισμό οφείλει:

- Να προσαρμόζει το περιβάλλον του σχολείου ώστε να διευκολύνει την εκπαίδευση του μαθητή με αυτισμό.
- Να σέβεται και να κατανοεί την ιδιαιτερότητα του μαθητή με αυτισμό προσπαθώντας να δει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια. Να κατανοεί όχι μόνο σε ποια σημεία μπορεί ο μαθητής του να συναντήσει δυσκολίες, αλλά και γιατί οι δυσκολίες μάθησης που έχει αναπτύσσονται με τον τρόπο που αναπτύσσονται (Jordan & Powell, 2001).
- Να αξιολογεί τον μαθητή με αυτισμό και να αρχίζει πάντα από το επίπεδό του. Οι Jordan & Powell (2001) υποστηρίζουν ότι πρωταρχικά ο δάσκαλος χρειάζεται να ξεκινήσει να δουλεύει με το παιδί από εκεί «όπου το παιδί είναι» με όρους συναισθηματικούς και γνωστικούς, ώστε η κατάσταση του παιδιού να αναγνωριστεί και να γίνει κατανοητή.
- Να αναδομεί το χώρο, το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό. Ουσιαστικά προσθέτει δόμηση όπου κρίνει ότι είναι απαραίτητη για τον μαθητή ώστε το περιβάλλον να είναι απλό και σαφές.
- Να διδάσκει στο μαθητή με αυτισμό πώς να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει τις οπτικές πληροφορίες στο χώρο, στο πρόγραμμα και στο υλικό.

- Να διδάσκει ένα τρόπο σκέψης, μία μεταγνωστική δεξιότητα (ένα τρόπο για να μαθαίνει).
- Να διαθέτει ένα υψηλό επίπεδο ευελιξίας στην εφαρμογή των στρατηγικών και στην παροχή των υλικών.

Θα ήταν χρήσιμο επίσης να αναφερθούν εδώ οι παράμετροι που θα πρέπει να ελέγξει ο εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος για να υποστηρίξει ένα μαθητή με αυτισμό.

- Αποσαφήνιση των προσδοκιών. Η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος βοηθά να διευκρινιστούν οι κοινωνικές προσδοκίες για τον μαθητή με αυτισμό, δηλαδή να κατανοήσει τι περιμένουν οι άλλοι από τον ίδιο.
- Αύξηση της αυτονομίας του μαθητή χρησιμοποιώντας δόμηση στο πρόγραμμα, στο σύστημα εργασίας και στις δραστηριότητες.
- Προσέλκυση της προσοχής του μαθητή σε πληροφορίες σχετικές με την εκπαιδευτική δραστηριότητα χρησιμοποιώντας υλικά και οπτικές οδηγίες που τον ενδιαφέρουν και μπορεί να τα κατανοήσει.
- Αύξηση της σκόπιμης δραστηριότητας του μαθητή: Με την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος ο εκπαιδευτικός περιορίζει την άσκοπη περιφορά του μαθητή στο χώρο της τάξης και ενισχύει τον χρόνο απασχόλησής του με συγκεκριμένες δραστηριότητες.
- Προτροπή για κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με την επιλογή των ατόμων με τα οποία θέλει να παίζει, μέσα από φωτογραφίες: Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τον μαθητή με αυτισμό να επιλέξει έναν μικρό αριθμό (1-3) συνομηλίκων για να εκτελέσουν μαζί μια δραστηριότητα. Η επιλογή μπορεί να γίνει από έναν πίνακα επιλογών με φωτογραφίες των συνομηλίκων ή των συμμαθητών του μαθητή με αυτισμό.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται συνοπτικά οι θετικές συνέπειες της δόμησης στην εκπαιδευτική στήριξη του μαθητή με αυτισμό (Quill, 1995 σελ.125):

Οργανώνω	Βοηθώ το παιδί να καταλάβει
• Χώρο	Πού θα είναι
• Επιλογές	Τι παιχνίδια ή υλικά θα χρησιμοποιήσει
• Ιδιοκτησία	Τι είναι δικό του και τι μοιράζεται
• Προσδοκίες	Τι να κάνει
• Κοινωνικό περιβάλλον	Με ποιον
• Χρόνο	Για πόση ώρα
• Συμπεριφορά	Πώς να μείνει ήρεμο και συγκεντρωμένο
• Μετάβαση	Πότε έχει ολοκληρωθεί η δραστηριότητα

Στρατηγικές για την επιτυχημένη ένταξη του μαθητή με αυτισμό στην τάξη του γενικού σχολείου

Σε μια τάξη γενικού σχολείου ο μαθητής με αυτισμό θα λειτουργήσει καλύτερα αν γίνουν κάποιες αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον και αν δοθεί έμφαση στην κατάρτιση του προγράμματος αλλά και του συστήματος εργασίας του. Σημαντικό είναι επίσης να οργανωθεί το παιχνίδι αφού ο μαθητής με αυτισμό χρειάζεται και εκεί την κατάλληλη δόμηση. Πιο συγκεκριμένα:

- *Οργάνωση του φυσικού και αισθητηριακού περιβάλλοντος:* Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιβάλλον μια τυπικής τάξης ή ενός σχολείου γενικής αγωγής, ώστε να λειτουργεί θετικά για τον μαθητή με αυτισμό. Η σταθερή θέση στην τάξη, ένα θρανίο μακριά από την πόρτα και προσανατολισμένο μακριά από αισθητηριακά ερεθίσματα, που μπορεί να αποσπούν το μαθητή με αυτισμό, δημιουργεί ένα καλύτερο χώρο για αυτόνομη εργασία, αν και μερικά παιδιά αποδίδουν καλύτερα όταν είναι μέσα σε μια ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση θα προσδιορίσει την κατάλληλη θέση μέσα στη γενική τάξη για κάθε μαθητή με αυτισμό. Βέβαια ο μαθητής μπορεί να μετακινείται σε άλλους χώρους μέσα στην τάξη αλλά θα πρέπει να συνδέσει τον χώρο με την δραστηριότητα. Η σταθερότητα όμως θα τον βοηθήσει να κατανοήσει τις προσδοκίες των άλλων για την δική του συμπεριφορά, έτσι ώστε να καταστούν αυτοί προβλέψιμοι.
- *Πρόγραμμα:* Το πρόγραμμα θα βοηθήσει τον μαθητή με αυτισμό να γνωρίζει την σειρά των δραστηριοτήτων. Πιθανόν στην αρχή το πρόγραμμα να είναι πολύ αναλυτικό και να περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που θα κάνει κατά την διάρκεια της παραμονής του στο σχολείο. Σταδιακά όμως μπορεί να είναι πιο

σύντομο και να σηματοδοτεί μόνο τις βασικές δραστηριότητες. Το πρόγραμμά του - αν δεν το μεταφέρει μαζί του - θα πρέπει να είναι τοποθετημένο σε συγκεκριμένο σημείο κοντά του για να αποφευχθεί η διάσπαση προσοχής (π.χ. αριστερά στο θρανίο του ή μέσα σε ένα ντοσιέ ή φάκελο ή κολλημένο σε κάποιο σημείο του τοίχου).

- *Σύστημα εργασίας*: Το σύστημα εργασίας, το οποίο θα υπάρχει μπροστά στο θρανίο του για κάθε διδακτική ώρα ξεχωριστά, θα βοηθήσει τον μαθητή με αυτισμό να ξέρει ποιες εργασίες θα κάνει, πόσες εργασίες, πότε τελειώνει και τι θα κάνει όταν τελειώσει. Το σύστημα εργασίας μπορεί να είναι σε ένα κοντινό στο θρανίο του κουτί, ράφι ή τραπέζι με όλα τα απαραίτητα υλικά, βιβλία και μολύβια για τις δραστηριότητες (Faherty, 2003).

Σε ό,τι αφορά το παιχνίδι, το φυσικό περιβάλλον μπορεί να οργανωθεί ώστε να αυξηθεί το μοναχικό παιχνίδι του μαθητή με αυτισμό, ή να προαχθεί το κοινωνικό παιχνίδι και η συμμετοχή του σε ομάδες συνομηλίκων. Η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι και εδώ καθοριστική γιατί είναι εκείνος που πρέπει να οργανώσει επιλογές για τα παιχνίδια και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής με αυτισμό. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει τις παρακάτω πρακτικές (Quill, 1995):

- Να επιλέξει παιχνίδια και δραστηριότητες τα οποία είναι οικεία στον μαθητή
- Να περιορίσει τον αριθμό των παιχνιδιών σε μία περιοχή της τάξης
- Να παρέχει μόνο τα συγκεκριμένα υλικά που χρειάζονται για μία συγκεκριμένη δραστηριότητα
- Να τοποθετήσει τμήματα παιχνιδιών ή υλικών που ταιριάζουν μεταξύ τους σε ξεχωριστά κουτιά δραστηριοτήτων ή σε διαφανή δοχεία.
- Να βάλει ταμπέλες σε παιχνίδια και υλικά και να τα τοποθετήσει σε ράφια ή σε διαφανή δοχεία.
- Να του δώσει ένα κουτί με αντικείμενα που καθορίζουν λεπτομερώς τις επιλεγμένες δραστηριότητες και τον αριθμό των μαθητών που μπορούν να συμμετέχουν σε κάθε δραστηριότητα (π.χ. ένα κουτί που περιέχει 3 πινέλα για 3 παιδιά για να επιλέξουν το καβαλέτο της ζωγραφικής, 4 μικρούς κύβους για 4 παιδιά για να επιλέξουν ένα παιχνίδι με κύβους, 3 σελιδοδείκτες για 3 παιδιά για να επιλέξουν από τη βιβλιοθήκη τα βιβλία τους κ.ά.).
- Να επιλέξει δραστηριότητες που έχουν ίσο αριθμό παιχνιδιών ή διαθέσιμων υλικών για κάθε μαθητή για να τα χρησιμοποιήσει στο συντροφικό παιχνίδι.

- Να δοθεί έμφαση σε κινητικές δραστηριότητες, δομημένο παιχνίδι ή δραστηριότητες που επιτρέπουν παράλληλη συμμετοχή.
- Να επιλέξει δραστηριότητες που είναι οργανωμένες και προβλέψιμες (π.χ. πρότζεκτ ή παιχνίδια με σαφές αποτέλεσμα).
- Να βοηθήσει το μαθητή με αυτισμό και τους συνομήλικους του να αποφασίσουν εκ των προτέρων τι υλικά θα χρησιμοποιήσουν σε μια κοινή και γνωστή σε όλους δραστηριότητα.

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση τις αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας

Η κοινωνική συμπεριφορά συνίσταται στην ικανότητα να μοιραζόμαστε την ευχαρίστησή μας με τους άλλους και να ανταποκρινόμαστε ή να αρχίζουμε εμείς μια κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα σε ένα πλαίσιο που συνεχώς αλλάζει. Οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων καθιστούν δυσχερή την κοινωνική αλληλεπίδραση και επιδρούν αρνητικά σε όλες τις πλευρές της μάθησης (Jordan, 2000). Για το λόγο αυτό απαιτείται απ' ευθείας διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς υπάρχουν πολλές πλευρές της κοινωνικής ανάπτυξης που δεν θα εμφανιστούν αυθόρμητα. Ο αυτισμός είναι ειδική περίπτωση από την άποψη ότι τα παιδιά με αυτισμό που μαθαίνουν την κοινωνική συναλλαγή το πετυχαίνουν με μεθόδους διαφορετικές από εκείνες που εφαρμόζουν τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη δηλαδή όχι σαν μέρος της διαδικασίας ωρίμανσης αλλά με μηχανικό τρόπο, μέσω επαναλήψεων (παπαγαλίστικα). Γι' αυτό δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι αν και μερικά άτομα υψηλής λειτουργικότητας με αυτισμό δίνουν στην αρχή την εντύπωση του «συνηθισμένου, κοινού ατόμου» κάνουν προφανή λάθη σε καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις οι οποίες όμως είναι για εκείνα περισσότερο πολύπλοκες και χαοτικές (Peeters, 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Therese Jolliffe, που έχει σύνδρομο Asperger:

«Η ζωή είναι πολύπλοκη, μια μπερδεμένη μάζα ανθρώπων, συμβάντων, χώρων που αλληλεπιδρούν δίχως όρια. Η κοινωνική ζωή είναι δύσκολη, επειδή δεν φαίνεται να ακολουθεί ένα καθορισμένο πρότυπο. ... Συναντώ τεράστια δυσκολία να συλλάβω τα κοινωνικά πράγματα και στις περισσότερες φορές τα καταφέρνω μόνον όταν το κάθε βήμα, κανόνας και πρότυπο καταγράφεται και αριθμείται το ένα μετά το άλλο, σε μια στήλη. Τότε πρέπει να τα ξαναδιαβάσω τόσες πολλές φορές για να μαθαίνω όλους αυτούς τους κανόνες. Αλλά ακόμα και αυτό δεν είναι εγγύηση ότι ξέρεις πάντα πώς τότε και πού θα εφαρμόξεις τα πράγματα, καθώς οι συνθήκες που είναι κατά κάποιο τρόπο διαφορετικές από το πώς έμαθες τους κανόνες θα

σου φέρουν σύγχυση. Φοβάμαι ότι δεν έχω καλές προτάσεις για το πώς μπορούν να μαθευτούν τα κοινωνικά πράγματα. Το μόνο που μπορώ να πω είναι ότι προτιμώ να τα έχω γραμμένα σε μια στήλη και αριθμημένα, αλλά αυτό μάλλον δεν θα είναι ιδιαίτερο χρήσιμο εκτός αν το αυτιστικό άτομο μπορεί να διαβάσει – αν και υποθέτω ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες που απεικονίζουν το κάθε βηματάκι, αλλά ακόμα και αυτές μπορεί να είναι δύσκολο για ένα αυτιστικό άτομο να τις καταλάβει» (στο Peeters, 2000, σελ. 140-143).

Συνεπώς, για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να στηρίζεται αφενός στην κατανόηση της φύσης της διαταραχής και αφετέρου σε ευέλικτες διδακτικές στρατηγικές και εξατομικευμένα προγράμματα. Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για κοινωνικές επαφές και σχέσεις που έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτό τον σκοπό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί συνθήκες μέσα στην τάξη που θα ενισχύουν την αξία του ατόμου, θα σέβονται το διαφορετικό τρόπο μάθησης και θα περιλαμβάνουν δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής με αυτισμό ενδιαφέρεται να συμμετέχει. Για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τις κατάλληλες προϋποθέσεις όταν:

- Δημιουργεί ένα ήρεμο περιβάλλον εργασίας ελέγχοντας διαρκώς το επίπεδο της οπτικής και της ακουστικής διέγερσης μέσα στην τάξη.
- Βεβαιωθεί ότι η δόμηση της τάξης και των χώρων που χρησιμοποιεί ο μαθητής είναι ξεκάθαρα.
- Γνωρίζει τις κοινωνικές δεξιότητες που ήδη κατέχει ο μαθητής με αυτισμό καθώς και αυτές που αναπτύσσονται ανάλογα με την ηλικία και τις δυνατότητές του.
- Γνωρίζει το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων του συγκεκριμένου μαθητή
- Χρησιμοποιεί ρουτίνες για να βοηθήσει το παιδί να οικοδομήσει ακολουθίες (π.χ. «φοράμε ποδιά κάθε φορά που ζωγραφίζουμε σε καβαλέτο»).
- Αναπτύσσει στο μαθητή με αυτισμό τη δεξιότητα της επιλογής και εισάγει σταδιακά αυτή τη δυνατότητα ενισχύοντας την λήψη αποφάσεων για υλικά και παιχνίδια που θα χρησιμοποιηθούν.
- Τροποποιεί τις δραστηριότητες με βάση τις δυνατότητες του μαθητή.
- Διαβαθμίζει τις δραστηριότητες και αυξάνει σταδιακά τις απαιτήσεις.
- Κατευθύνει την προσοχή του μαθητή.
- Βεβαιωθεί ότι ο μαθητής κατανοεί τι πρέπει να κάνει (Cumine, Leach & Stevenson, 2000).

Όπως και σε άλλους τομείς της ανάπτυξης του μαθητή, η επιτυχής κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να αρχίσει με αντικειμενική και ρεαλιστική αξιολόγηση των δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν αλλά κυρίως εκείνων που αναδύονται και αποτελούν σταθερό στόχο για κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση (Jordan & Powell, 2000). Η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει ποιες κοινωνικές δεξιότητες δεν έχει ο μαθητής και θα χρειαστεί να τις διδαχθεί και ποιες αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές έχει ήδη ο μαθητής αλλά σε χαμηλή συχνότητα και θα πρέπει να τις αυξήσει. Η καλύτερη πηγή πληροφοριών για τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή είναι οι ενήλικες που ασχολούνται μαζί του και κυρίως οι γονείς του.

Κάθε παρέμβαση στους τομείς των δυσκολιών των μαθητών με αυτισμό είναι απαραίτητο να στηρίζεται στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους. Ο κύριος στόχος είναι η υποστήριξη του μαθητή με αυτισμό μέσω της διδασκαλίας αντισταθμιστικών στρατηγικών που θα αποτελέσουν τις «κοινωνικές γέφυρες» του μαθητή προς τους άλλους και θα αυξήσουν τις ευκαιρίες για επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ο εκπαιδευτικός, μετά την αξιολόγηση και αφού έχει συζητήσει με τους γονείς για τις κοινωνικές ανάγκες του παιδιού στο σπίτι, θέτει κάποιες προτεραιότητες για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή. Ο προσδιορισμός ρεαλιστικών στόχων βοηθά πολύ τον εκπαιδευτικό στη σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, και εφόσον γνωρίζει τι ευχαριστεί τον μαθητή και ποιο είναι το σημερινό επίπεδο ή επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθορίζει τη δόμηση και τα υλικά που χρειάζεται για την δραστηριότητα που έχει επιλέξει. Η δόμηση θα έχει άμεση σχέση με τη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση όπως αυτή αναδύεται μέσα από τα μάτια του μαθητή, ώστε να ξέρει τι θα κάνει, που θα το κάνει, πότε θα αρχίσει, πόσο θα κρατήσει, πότε θα τελειώσει και τι μπορεί να περιμένει από τον άλλον. Το δομημένο πλαίσιο επιτυγχάνεται με την οργάνωση του χώρου, την οπτική οργάνωση των δραστηριοτήτων και το εξατομικευμένο πρόγραμμα. Επομένως, για να διδάξουμε αποτελεσματικά κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού θα πρέπει να τους παρέχουμε συγκεκριμένη δόμηση.

Οι διδακτικές στρατηγικές που συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση και γενίκευση των στόχων από τους μαθητές με αυτισμό είναι:

- Η διδασκαλία κατά περίπτωση. Αυτές οι ευκαιρίες/περιστάσεις 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.

- Η *προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος*. Με την χρήση αυτής της στρατηγικής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να «εφεύρει» συνθήκες στο περιβάλλον που θα διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό χωρίς να δημιουργούν ψυχική ένταση. Για παράδειγμα, στο χώρο του παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει το αγαπημένο παιχνίδι του μαθητή με αυτισμό σε δύο συμμαθητές του, με τους οποίους έχει αναπτυχθεί κάποια οικειότητα, ώστε να παρακινηθεί να τους πλησιάσει για να παίξουν όλοι μαζί.
- Το *δομημένο πλαίσιο για κοινωνική αλληλεπίδραση* αναφέρεται σε εκείνες τις ευκαιρίες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει μια κοινωνική δεξιότητα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή πως 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, ώστε να τον προσελκύσει να πλησιάσει και να παραμείνει κοντά στους συμμαθητές του. (Watson et al, 1989) Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι για μια επιτυχή κοινωνική εμπειρία χρειάζεται να γνωρίζουμε τι είναι ευχάριστο για το μαθητή καθώς και το επίπεδο λειτουργικότητας στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Στη συνέχεια, η κατάλληλη δόμηση θα βοηθήσει ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα παρακάτω παραδείγματα, που περιγράφονται με συντομία, είναι διαφωτιστικά και αφορούν στο πώς οργανώνεται το περιβάλλον του σχολείου για ένα μαθητή με αυτισμό έτσι ώστε να διευκολύνεται η κοινωνική του αλληλεπίδραση με συμμαθητές.

Πρώτο παράδειγμα

Ο δεκάχρονος Μιχάλης την ώρα του διαλείμματος τριγυρνά άσκοπα στην αυλή στριφογυρίζοντας ένα ξυλάκι. Για να οργανωθεί ο χρόνος του διαλείμματος δημιουργικά επιλέχθηκε το μπάσκετ. Ο Μιχάλης ήξερε να πετά την μπάλα στο καλάθι μόνος του, αλλά όχι να μοιράζεται το παιχνίδι με άλλους. Ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τον Μιχάλη, οργάνωσε πρώτα τον χώρο εκτέλεσης της δραστηριότητας. Έκανε μπροστά από την μπάσκετα τρεις κύκλους (ένα για κάθε παιδί) με χρωματιστή ταινία που σηματοδοτούσαν τον χώρο που έπρεπε να περιμένει τη σειρά του κάθε παιδί και σχεδίασε τόξα που έδειχναν ότι έπρεπε να προχωρήσει μπροστά όταν ο μπροστινός κύκλος άδειαζε. Στη συνέχεια δόθηκε έμφαση στα οργανωτικά στοιχεία του παιχνιδιού: τι θα κάνει, πόσες φορές, με ποιους, πότε θα τελειώσει. Για να βοηθηθεί ο Μιχάλης να καταλάβει ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

Ο Μιχάλης,

- Είδε κάποιες φορές ένα βίντεο με άλλους μαθητές που παίζανε μπάσκετ.
- Επέλεξε από πίνακα επιλογών με φωτογραφίες τους συμμαθητές με τους οποίους ήθελε να παίξει.
- Επέλεξε τον συμμαθητή με τον οποίο ο Μιχάλης θα έκανε την μετάβαση από και προς την τάξη.
- Επέλεξε την μπάλα την οποία θα χρησιμοποιούσαν για το παιχνίδι.
- Τραβούσε με κιμωλία μια γραμμή κάτω στο δάπεδο κάθε φορά που πετούσε την μπάλα (με όριο τις 10 γραμμές).

Έτσι την πρώτη και δεύτερη φορά που παίζανε το παιχνίδι χρειάστηκε μικρή φυσική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και εκδηλώθηκε κάποιο άγχος από το Μιχάλη μέχρι τη στιγμή που πήρε την μπάλα στα χέρια του για να την βάλει στη θέση της σηματοδοτώντας το τέλος του παιχνιδιού. Στη συνέχεια έπαιζε με ευχαρίστηση και μάλιστα άρχισε να επιλέγει και διαφορετικούς φίλους κάθε φορά.

Δεύτερο παράδειγμα

Ο οκτάχρονος Γιάννης είχε όλες τις κοινωνικές δεξιότητες για να συμμετέχει σε μια ομαδική δραστηριότητα αλλά δεν ήταν ικανός να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες αυτές σε κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονταν παιδιά που δεν γνώριζε καλά. Ο χώρος στο τμήμα ένταξης ήταν δομημένος. Οι μαθητές δούλευαν σε ομάδες και ο Γιάννης σε ένα θρανίο μπροστά δούλευε εξατομικευμένα. Σύμφωνα με το πρόγραμμά του μετά την εξατομικευμένη δουλειά που έπρεπε να ολοκληρώσει θα συμμετείχε σε ομαδική δραστηριότητα που ήταν κολλάζ με χρωματιστά χαρτιά. Στην ομάδα θα συμμετείχαν παιδιά που δεν γνώριζε αρκετά καλά και αυτό του δημιουργούσε κάποιο άγχος. Για να βοηθηθεί ο Γιάννης οργανώθηκε πολύ καλά η δραστηριότητα. Τοποθετήθηκαν πάνω στο τραπέζι ένα κουτί με χρωματιστά χαρτιά (τόσα όσα χρειαζόταν), μια κόλλα στικ και ένα μεγάλο χαρτόνι πάνω στο οποίο θα τα κολλούσαν. Ένα μικρό πρότυπο για να το συμβουλευόνται ήταν τοποθετημένο πάνω αριστερά στο χαρτόνι. Η κόλλα, που άλλαζε χέρια από δεξιά προς τα αριστερά σηματοδοτούσε την σειρά του κάθε παιδιού. Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι υπόλοιποι παράγοντες: με ποιους θα δουλέψει, για πόσο χρόνο, πότε θα τελειώσει και πώς θα παραμείνει ήρεμος.

Το σχέδιο διδασκαλίας επικεντρώθηκε στα παρακάτω σημεία:

- Επιλογή από τον Γιάννη της ομάδας με την οποία θα δούλευε καθώς και των κομματιών που ήθελε να κολλήσει. Στην επιλογή της ομάδας ο εκπαιδευτικός

βοήθησε τον Γιάννη να «επιλέξει» εκείνους τους συμμαθητές που κατά την κρίση του εκπαιδευτικού θα συνεργαζόταν καλύτερα.

- Χρήση μαγνητοφώνου όση ώρα ο Γιάννης περίμενε την σειρά του για να ακούει με ακουστικά μια κασέτα με την αγαπημένη του μουσική ώστε να μειωθεί το άγχος όταν αυτό υπήρχε. Το μαγνητόφωνο λειτουργούσε σαν «δικλείδα ασφαλείας» για τον Γιάννη. Το χρησιμοποιούσε μόνο όταν αγχωνόταν και με παρότρυνση του εκπαιδευτικού έβγαζε τα ακουστικά όταν ήταν ήρεμος.
- Το άδειο κουτί που περιείχε τα χρωματιστά χαρτιά θα σηματοδοτούσε το τέλος της δραστηριότητας.

Με όλη αυτή την προετοιμασία η δραστηριότητα τελείωσε με επιτυχία για τον Γιάννη.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Αναζητώντας τον μίτο της Αριάδνης, (2000). *Πρακτικά Α' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τον Αυτισμό στην Ελλάδα*. (Ιανουάριος 1995). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για παιδιά με αυτισμό (2004). Στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: www.pi-schools.gr: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Αθήνα, 2004.

Το παζλ του αυτισμού (2003): *Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συμποσίου*. Λάρισα. Σύλλογος γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτιστικών ατόμων ν. Λάρισας.

Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2000). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πρακτικός οδηγός για δασκάλους*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Faherty, C. (2003). *Τι σημαίνει για μένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β., & Παπαδοπούλου, Ν. (1999). *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών*. Πρακτικά ημερίδας. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασία Αυτιστικών Ατόμων.

Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Hodgdon, L. (1995). *Visual strategies for improving communication*. Michigan: Quirk Roberts.

Jordan, R., & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

- Mesibov, G. B., & Howley, M. (2003). *Assessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders. Using the TEACCH programme to help inclusion*. London: David Fulton Publishers.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Powell, S., & Jordan, R. (2000). *Αυτισμός και μάθηση. Ένας οδηγός καλής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Quill, C. (ed.) (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
- Schopler, E., & Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E. (2000). *Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων: Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. Autism, Texas: Pro-Ed.
- Wing, L. (1998). *Διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού. Ένας οδηγός για διάγνωση. Οι αναπηρίες των Αυτιστικών ατόμων*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.