

Εφαρμογή εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μαθήτρια με Δ.Α.Δ. με συμπεριφορά σχολικής/εκπαιδευτικής άρνησης

Δαμανάκη Μαρία

ΠΕ18.27.50 (Διακοσμητικής)

MS Ειδικής Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη μελέτη περίπτωσης έφηβης μαθήτριας Ε.Ε.Ε.Κ. με Δ.Α.Δ. και ελλιπή λεκτική επικοινωνία. Η εν λόγω μαθήτρια παρουσίαζε στην αρχή του σχολικού έτους 2012-13 έντονη σχολική άρνηση, εν γένει, και άρνηση να μπει στην σχολική αίθουσα για μάθημα, καθώς και συχνή άρνηση συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η άρνηση αυτή συνοδεύονταν συχνά από κρίσεις (tantrum) που οδηγούσαν στον αυτοτραυματισμό της. Προς αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς εφαρμόσαμε ένα «ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης» στα μαθήματα της Χειροτεχνίας και της Αισθητικής Αγωγής, το οποίο παρουσιάζουμε. Προς επίτευξη των στόχων μας συνδυάσαμε ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές, οι οποίες εναλλάσσονταν, προκειμένου να καταστεί δυνατή αφενός η ομαλή προσαρμογή της μαθήτριας στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου να επιτευχθεί ένας βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης της ίδιας με τους συμμαθητές της.

1. Εισαγωγή

Η εργασία μας αφορά στην παρουσίαση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που συντάξαμε και εφαρμόσαμε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-13 σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) της Αττικής. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθήτρια με Δ.Α.Δ. και έντονη συμπεριφορά σχολικής άρνησης.

Μετά από μια σύντομη αποσαφήνιση βασικών εννοιών και όρων που θα χρησιμοποιηθούν στην εργασία μας θα περάσουμε, στο δεύτερο μέρος, στην ανάλυση του προγράμματος που εφαρμόσαμε. Θα αναφερθούμε σε κάθε ενότητα της παρουσίασης στο θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε ο σχεδιασμός και οι δράσεις μας, καθώς και στην πρακτική εφαρμογή τους.

Συγκεκριμένα θα παρουσιάσουμε στο τρίτο μέρος αναλυτικά την περίπτωση της μαθήτριας καθώς και τα προβλήματα και τις προκλήσεις που δυσχέραιναν την εκπαίδευσή της. Στο τέταρτο μέρος θα αναφέρουμε τους στόχους, γενικούς και ειδικούς, που θέσαμε καθώς και την μεθοδολογία σύμφωνα με την οποία ενεργήσαμε.

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τα επί μέρους τμήματα της πρακτικής εφαρμογής, αναλυτικά για κάθε στόχο, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά σε ειδικές δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Στην ενότητα αυτή (5) θα αναφέρονται παράλληλα τα αποτελέσματα της κάθε παρέμβασης.

Η Έκτη και τελευταία ενότητα περιέχει τα γενικά συμπεράσματα και παρατηρήσεις που αφορούν την παρέμβασή μας.

2. Βασικές εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Τα βασικά χαρακτηριστικά της Αυτιστικής διαταραχής είναι, σύμφωνα με το DSM IV, η μη τυπική ή εμποδιζόμενη ανάπτυξη στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και ένα περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στην εκδήλωση της διαταραχής, ανάλογα με το εξελικτικό και το ηλικιακό επίπεδο του ατόμου.

Μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες στην χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών που λειτουργούν κανονιστικά στην κοινωνική συνδιαλλαγή και αντίστοιχα δυσκολία στη σύναψη σχέσεων αντίστοιχων του αναπτυξιακού επιπέδου του ατόμου. Επιπλέον, είναι πιθανό σε επικοινωνιακό επίπεδο να υπάρχει καθυστέρηση στην γλωσσική ανάπτυξη ή και απόλυτη απουσία λεκτικής επικοινωνίας. Αντίστοιχα, μπορεί να παρουσιάζονται δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου, ακόμα και σε απλές ερωτήσεις ή οδηγίες.

Συνήθης είναι επίσης η περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη ενασχόληση με στερεοτυπικά σχήματα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. (American Psychiatric Association, 1994, pp. 66-67)

Ο αυτισμός, σύμφωνα με τους Wing&Gould, όπως παρατίθενται στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό, επηρεάζει αναπτυξιακά την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία (Α.Π.Σ. υπευθ. ομάδας: Μαυροπούλου Σ., 2003, σ. 11). Αν και το Φάσμα του Αυτισμού είναι ιδιαίτερα ευρύ και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε αυτό το φάσμα είναι μεγάλες, υπάρχουν χαρακτηριστικά τα οποία συναντώνται πολύ συχνά σε αυτό τον πληθυσμό. Συγκεκριμένα, είναι κοινές οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και συναναστροφή και η ευαισθησία σε πολυπληθή μέρη καθώς και σε ποικίλα ερεθίσματα, ενώ συχνή είναι η θυματοποίηση των παιδιών που ανήκουν στο Α.Φ. σε σχέση με τους συνομήλικους τους. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, τα παιδιά περιγράφονται συχνά ως κλειστά και απόμακρα, κοινωνικά αδέξια, ικανά να επιδείξουν μη αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές και αδύναμα να κατανοήσουν μη-λεκτικές και λεκτικές νύξεις. (Epp M.K., 2008, p. 28)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θεωρείται σημαντικό ο εκπαιδευτικός μαθητών με αυτισμό να μην επιδιώξει να αλλάξει τους μαθητές αλλά να κατανοήσει την διαφορετικότητα του τρόπου σκέψης και αντίληψής τους και να τους βοηθήσει να «γεφυρώσουν» αυτές τις διαφορές με τα χαρακτηριστικά εκείνα που διέπουν τον «τυπικό» πληθυσμό. (Α.Π.Σ. υπευθ. ομάδας: Μαυροπούλου Σ., 2003, σ. 14) Εκπαιδευτικά αυτό μεταφράζεται ως συμπερίληψη στο πλαίσιο των μαθημάτων που παρακολουθούν οι μαθητές με αυτισμό της εκμάθησης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Α.Π.Σ. υπευθ. ομάδας: Μαυροπούλου Σ., 2003, σσ. 17-21, 48-54).

Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. αποτελούν δημόσιες εκπαιδευτικές δομές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτά φοιτούν μαθητές με Αναπηρία ή/και με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ηλικίας 14-22 ετών (Α.Π.Σ. υπευθ. ομάδας: Αλεβίζος Γ., 2004, σ. 11). Όπως προκύπτει από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, αλλά και από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, έναν από τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους στην προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία αποτελεί η καλλιέργεια ικανοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Μέσα από τα παραπάνω επιδιώκεται το άτομο να μπορέσει

να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό και παραγωγικό πλαίσιο και να κινείται σε αυτό με ανεξαρτησία και αξιοπρέπεια (Α.Π.Σ. υπευθ. ομάδας: Αλεβίζος Γ., 2004, σσ. 11-12).

Βασιζόμενοι στο περιεχόμενο των παραπάνω συντάξαμε και εφαρμόσαμε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-13 εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, για μαθήτρια με Δ.Α.Δ. και έντονη συμπεριφορά σχολικής άρνησης, η οποία φοιτούσε σε Τμήμα το οποίο διδάσκαμε σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Αττικής.

3. Περιγραφή της περίπτωσης

Η μαθήτρια στην οποία γίνεται αναφορά ήταν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-13 περίπου 17 ετών και φοιτούσε σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. του Λεκανοπεδίου Αττικής. Συγκεντρώσαμε στοιχεία απαραίτητα για την δημιουργία εκπαιδευτικού πλάνου από τον ατομικό της φάκελο, τις πληροφορίες παλαιότερων στη σχολική μονάδα συναδέλφων καθώς και με ατομική παρατήρηση.

Η μαθήτρια πάσχει από Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ.), ανήκει δηλαδή στην ομάδα των ατόμων του Φάσματος του Αυτισμού (Α.Φ.). Οι βασικές δυσκολίες οι οποίες προέκυψαν στην εκπαίδευσή της ως απόρροια αυτής της διαταραχής ήταν κυρίως η σχολική άρνηση. Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε πως αρνούνταν μετά την τρίτη ώρα των μαθημάτων να ακολουθήσει τον εκπαιδευτικό στην τάξη, ενώ συχνές ήταν οι πολυήμερες απουσίες της από το σχολείο, ειδικά μετά από μια μέρα έντασης. Επιπλέον, η ένταση και η πίεση, όταν της ασκούσαν, οδηγούσαν συχνά σε έντονες κρίσεις (tantrum) με αυτοτραυματισμούς. Σε επίπεδο λεκτικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης παρουσίαζε μεγάλες δυσκολίες, εκφράζοντας έντονες αντιδράσεις φόβου κατά διαστήματα απέναντι σε τρίτους ή σε μεγάλες σχολικές εκδηλώσεις, ενώ δεν επικοινωνούσε σχεδόν ποτέ λεκτικά στο σχολείο.

Τέλος, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μαθήτριας αυτής αποτελούσε η συχνή και επαναλαμβανόμενη σχεδίαση ενός μοτίβου - σχεδίαζε σε καθημερινή σχεδόν βάση εικόνες με γαϊδουράκια σε διάφορες στάσεις και με μεγάλη εκφραστικότητα και πλαστικότητα (βλ. Παρ. εικ.1). Η θεματολογία της ζωγραφικής δεν πρέπει να κάνει εντύπωση, επειδή η μαθήτρια πέρασε την παιδική της ηλικία στην Σαντορίνη, όπου το συγκεκριμένο ζώο αποτελεί συνηθισμένο και χαρακτηριστικό θέαμα.

Τα μαθήματα που την διδάξαμε στο τμήμα όπου φοιτούσε κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς ήταν αυτά της Χειροτεχνίας και της Αισθητικής Αγωγής, με συχνότητα περίπου 12-15 ώρες την εβδομάδα. Το διδακτικό αντικείμενο στο οποίο δώσαμε έμφαση ήταν η Πηλοπλαστική-Κεραμική, για λόγους που θα αναλύσουμε στη συνέχεια της εργασίας.

4. Στόχοι και μεθοδολογία

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, θέσαμε, πέρα από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, για την σχολική χρονιά τους παρακάτω παιδαγωγικούς στόχους:

- Να μπαίνει στην τάξη και να συμμετάσχει στο μάθημα
- Να επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της
- Να ενταχθεί στη ομάδα και να συνεργάζεται/ συμμετέχει στις ομαδικές

δράσεις

Οι βασικές αρχές και διδακτικές μέθοδοι στις οποίες στηριχθήκαμε προκειμένου να πετύχουμε τους στόχους αυτούς ήταν καταρχήν η εναλλαγή γνώριμων μέσων έκφρασης (εργασίες χειροτεχνίας και ζωγραφικής) με νέα υλικά και τεχνικές (πηλοπλαστική, κεραμική, ζωγραφική σε ύφασμα).

Επιπλέον εντάξαμε γνώριμες τεχνικές και μοτίβα με τα οποία οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι σε νέες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, εφαρμόσαμε τεχνικές βαψίματος με πινέλο (γνώριμη τεχνική) στην εφυάλωση κεραμικών αντικειμένων (νέα τεχνική) είτε εντάξαμε εικόνες από γαϊδουράκια (γνώριμο μοτίβο) σε χάραξη κεραμικών ή ζωγραφική σε ύφασμα (νέα τεχνική). Με αυτό τον τρόπο δόθηκε στους μαθητές η αίσθηση της συνέχειας καθώς και μια αίσθηση αυτοπεποίθησης η οποία απάλυνε την ανησυχία μπροστά στη νέα γνώση. Βασιστήκαμε στην παραδοχή, ότι ξεκινώντας με κάτι οικείο και εισάγοντας στη συνέχεια το νέο, άτομα με αυτισμό είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν τη μη-οικείο (Betts D., 2005/1, p. 26).

Σεβόμενοι την αξιοπρέπεια του ατόμου, προσαρμόσαμε την θεματολογία των ασκήσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στην ηλικία των μαθητών. Προσπαθήσαμε να αποφύγουμε την επιλογή θεμάτων που αρμόζουν σε μικρότερες ηλικίες φοβούμενοι την αδυναμία απόδοσης των μαθητών. Αντίθετα επιλέγαμε ασκήσεις με βαθμό δυσκολίας, στην εκτέλεση, λίγο μεγαλύτερο των υπαρχουσών δυνατοτήτων των μαθητών, βασιζόμενοι στην θεωρία της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky (Santrock J., 2008, σσ. 252-253). Διαπιστώσαμε πως με την ανάλογη υποστήριξη από πλευράς του εκπαιδευτικού τα αποτελέσματα ήταν θετικά και ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών κατά την ολοκλήρωση των ασκήσεων μεγάλος.

Αναφορικά με το διδακτικό αντικείμενο και τις επιλογές μας επισημάνουμε, ότι δεν υπάρχουν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το Εργαστήριο της Χειροτεχνίας των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.. Το γεγονός αυτό από τη μία δυσκόλεψε την οργάνωση της διδακτικής μας ύλης, από την άλλη μας άφησε αρκετά μεγάλο περιθώριο κινήσεων και επιλογών. Προκειμένου να καταστρώσουμε διδακτικό πλάνο για το σχολικό έτος ανατρέξαμε στα Α.Π.Σ. για Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής και της Κεραμικής, κρίνοντας πως είναι τα πλησιέστερα στη αντικείμενό μας μαθήματα. Καταλήξαμε σε συνδυασμό ασκήσεων και πρακτικών και των δύο αντικειμένων, προσπαθώντας να αποκομίσουμε τα μέγιστα δυνατά οφέλη και από τα δύο. Συγκεκριμένα στα πλαίσια του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στα Α.Π.Σ. τίθεται ως μία από τις βασικές επιδιώξεις η κοινωνικοποίηση του μαθητή μέσα από ομαδοσυνεργατικές εργασίες (Α.Π.Σ. υπευθ. ομάδας: Αλεβίζος Γ., 2004, σ. 156), επιδίωξη που συμπίπτει με τους στόχους μας.

Το γεγονός πως το αντικείμενο του μαθήματος που διδάξαμε είχε άμεση σχέση με την τέχνη, μας διευκόλυνε ιδιαίτερα στην επίτευξη των στόχων που είχαμε θέσει. Είναι άλλωστε γνωστά, μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, τα οφέλη της χρήσης της Τέχνης καθώς και της Πηλοπλαστικής ειδικότερα, σε πολλαπλά επίπεδα στην εκπαίδευση ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και ειδικότερα Ατόμων που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού.

Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ πως η τέχνη και η ζωγραφική, σύμφωνα με τον Malchiodi, όπως τον παραθέτει η Rollins, αποτελεί δραστηριότητα ευχάριστη και διόλου απειλητική για τα παιδιά, οπότε μέσα από αυτή μπορούν να εκφράσουν τον εαυτό τους πιο φυσικά και αυθόρμητα (Rollins J.A., 2005, σ. 204). Μάλιστα η ίδια η εικαστική έκφραση μπορεί να λειτουργήσει σε συμβολικό και σε πραγματολογικό επίπεδο ως εναλλακτικός κώδικας επικοινωνίας, γεγονός που διευκολύνει πολύ σε περιπτώσεις αδυναμίας ή απροθυμίας λεκτικής έκφρασης (Barroqueiro, 2010, p. 9).

Σε αυτά συντελεί και το γεγονός, ότι στην τέχνη δεν υπάρχει σωστό και λάθος, άρα δεν υπάρχει ο φόβος της ματαίωσης.

Μπορούμε επίσης να θεωρήσουμε, σύμφωνα με την Err, πως στην περίπτωση των μαθητών που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού, η δομημένη ενασχόληση με την τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικό εργαλείο απέναντι στις κρίσεις (tantrum), αφού προσφέρει έναν αποδεκτό τρόπο εκτόνωσης της επιθετικότητας και προσφέρει στον παιδί την ικανότητα να ηρεμεί μόνο του τον εαυτό του (Err M.K., 2008, σ. 30).

Ο πηλός ως υλικό προϋποθέτει την απτική εμπλοκή, ενεργοποιώντας αργετυπικούς και πρωτόγονους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Προϋποθέτει σωματική κίνηση και μπορεί ως υλικό να αποτελέσει παράθυρο μη-λεκτικής επικοινωνίας για άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην λεκτική επικοινωνία (Sholt M., Gavron T., 2006, p. 67).

Επίσης, η ενασχόληση με τον πηλό θεωρείται από τη Wielander πως μπορεί να ενισχύσει τη μη λεκτική επικοινωνία με τον μαθητή, όπου το υλικό παίζει το ρόλο διάμεσου/διαμεσολαβητή στην επικοινωνία μεταξύ μαθητή και της εκπαιδευτικού. Η πλαστικότητα του υλικού διευκολύνει στη δημιουργία ελεύθερων μορφών, οι οποίες δεν εμπεριέχουν τον κίνδυνο ματαίωσης- λάθους για τον μαθητή, αντίθετα οξύνουν την αφηρημένη/ αφαιρετική σκέψη. Σε αυτό συντελεί σταδιακά η συνειδητοποίηση της δυνατότητας επαναχρησιμοποίησης του «χαλασμένου» πηλού, ώστε να υπάρχει συνεχώς η αίσθηση ασφάλειας και πως δεν υπάρχει ο κίνδυνος του λάθους.

Η ελεύθερη δημιουργία μορφών αποτελεί επίσης μέσο εκτόνωσης αρνητικών συναισθημάτων και ενδέχεται να αποτελέσει εναλλακτικό εκφραστικό μέσο ενώ η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό σε πρώτη φάση (πλάσιμο του πηλού με 4 χέρια) και η σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή (πλάσιμο πηλού μόνος) βοηθούν να βιώσει τις ικανότητές του και θα ενισχύουν τα συναισθήματα αυτάρκειας και ανεξαρτησίας.

Η συμμετοχή, τέλος, σε όλα τα στάδια ολοκλήρωσης ενός κεραμικού αντικειμένου (πλάσιμο, μορφοποίηση, βάνισμο, ψήσιμο, γυάλωμα), δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να γνωρίσει ολοκληρωμένες διαδικασίες παραγωγής, όπου η γνώση της προηγούμενης εμπειρίας συνδέεται με αυτή της νέας (επαγωγική σκέψη) (Wielander C., 2000, σσ. 26-27).

5. Πρακτική εφαρμογή του προγράμματος

5.1 Προσέλευση στην σχολική τάξη και συμμετοχή

Σε σχέση με την επίτευξη των διδακτικών μας στόχων εργαστήκαμε αρχικά για την επίτευξη του πρώτου μέρους του πρώτου στόχου που θέσαμε, δηλαδή να μας ακολουθεί η μαθήτριά στη σχολική τάξη όλες τις ώρες της σχολικής ημέρας.

Αφού δοκιμάσαμε σειρά αποτυχημένων αποπειρών λεκτικής προτροπής και λεκτικών κινήτρων για να μας ακολουθήσει στην τάξη η μαθήτριά, αποδείχθηκε αποτελεσματικό ένα ιδιότυπο «συμβόλαιο τάξης» μεταξύ της συγκεκριμένης μόνο μαθήτριάς και της εκπαιδευτικού. Το συμβόλαιο αυτό βασίστηκε στη διαπίστωση, μετά από την παρατήρηση, πως στη μαθήτριά αρέσει να βλέπει τον εκπαιδευτικό να επιδεικνύει μια νέα δραστηριότητα και αυτή να την μιμείται.

Συγκεκριμένα, υποσχθήκαμε στην μαθήτριά πως είμαστε διατεθειμένοι να της μαθαίνουμε κάτι νέο κάθε διδακτική ώρα, με την προϋπόθεση πως θα μπαίνει στην τάξη. Δεν πρόκειται σε καμιά περίπτωση για «Σύναψη συμφωνίας» (Ματσαγγούρας Η., 2000, σ. 263), αφού δεν υπάρχει προκαθορισμένος χρόνος συμφωνίας ούτε και

ανταμοιβή. Η ανταμοιβή στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι άλλη πέρα από την ικανοποίηση της αποκόμισης νέων γνώσεων. Είναι επίσης κατανοητό, δεδομένου του μεγάλου αριθμού ωρών που διδάσκαμε το συγκεκριμένο τμήμα, πως το παραπάνω «συμβόλαιο» απαιτούσε μεγάλη προσπάθεια και φαντασία για να τηρηθεί από τον εκπαιδευτικό. Ήταν αναγκαίος ο καλός προγραμματισμός και προετοιμασία των μαθημάτων, έτσι ώστε να διασφαλισθούν η ποικιλία και η καινοτομία στις γνώσεις που παρέχονταν. Η ενημέρωση της μαθήτριας για την νέα γνώση που την περίμενε την επόμενη διδακτική ώρα, ώστε να δημιουργούνται συναισθήματα προσμονής, γίνονταν είτε κατά τη λήξη του διαλείμματος, είτε στο τέλος της προηγούμενης διδακτικής ώρας, όταν είχε περισσότερες ώρες μάθημα Χειροτεχνίας.

Για την επίτευξη του πρώτου στόχου, τόσο την τήρηση του συμβολαίου από πλευράς του εκπαιδευτικού, όσο και την συμμετοχή της μαθήτριας στην μαθησιακή διαδικασία, προέκυψε σειρά δυσκολιών που έπρεπε να αντιμετωπιστούν. Καταρχήν η σύσταση του τμήματος στο οποίο συμμετείχε ήταν τέτοια, που οι συμμαθητές στην πλειοψηφία τους είχαν ανάγκη τη συχνή επανάληψη δραστηριοτήτων, για να τις κατακτήσουν, και όχι την συνεχή εναλλαγή και προσθήκη νέων. Για να αντιμετωπίσουμε αυτή την δυσκολία καταφύγαμε στην δημιουργία διαφοροποιημένων ασκήσεων για κάθε μαθητή, πάνω στο ίδιο όμως θέμα και ανάλογων των δυνατοτήτων κάθε μαθητή. Εφαρμόσαμε δηλαδή σε απόλυτο βαθμό τον ατομικό χαρακτήρα (individualisierter Charakter) (Δράκος Γ., 2002, σ. 27) στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να ανταποκριθούμε στην πρόκληση αυτή.

Η δεύτερη πρόκληση που συναντήσαμε ήταν πως η μαθήτρια ήταν, σε σύγκριση με τους συμμαθητές, πολύ γρήγορη στην εκτέλεση και ολοκλήρωση ασκήσεων. Επιπλέον, και σε αντίθεση με διαδεδομένα στερεότυπα, που θέλουν το παιδί του αυτιστικού φάσματος να επαναλαμβάνει ατέρμονα γνώριμες δραστηριότητες, δεν ήθελε να επαναλαμβάνει την ίδια άσκηση. Για να εξασφαλίσουμε συμμετοχή, σχεδόν ολόκληρη τη διδακτική ώρα, της αναθέταμε συχνά εργασίες μεγαλύτερες σε μέγεθος και χρόνο ολοκλήρωσης από αυτές των συμμαθητών της ή την προμηθεύαμε με υλικά και εξοπλισμό ώστε να κατασκευάσει παραλλαγές της ίδιας άσκησης (π.χ. μεγάλο δοχείο το οποίο θα συνδυάσει με ένα μικρότερο).

Η τρίτη και σημαντικότερη ίσως πρόκληση που κλιθήκαμε να αντιμετωπίσουμε στα πλαίσια της συμμετοχής της μαθήτριας στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν η απροθυμία της να ακολουθεί άμεσες προτροπές και οδηγίες. Μάλιστα η άμεση προτροπή μπορούσε να οδηγήσει σε μια νέα κρίση (tantrum), από πλευράς της, αν αυτή γινόταν επίμονα. Όπως αναφέραμε, διαπιστώσαμε πως η μαθήτρια εκδήλωνε ενδιαφέρον όταν εφαρμόζαμε μιμητικά μοντέλα μάθησης (Ματσαγγούρας Η., 2000, σσ. 262-263), αντιδρούσε όμως αρνητικά στο λεκτικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Την ιδέα για λύση σε αυτό το πρόβλημα μας την έδωσε μαθητής μας άλλου τμήματος, που ανήκε επίσης στο αυτιστικό φάσμα. Σε αντίστοιχη παράδοση μαθήματος στο τμήμα του μας είπε «Κυρία μιλάς πολύ και με ζαλίζεις!», υπενθυμίζοντάς μας πιθανές αισθητηριακές ευαισθησίες που ίσως αντιμετώπιζε η μαθήτριά μας. Δοκιμάσαμε λοιπόν, με θετικό αποτέλεσμα, την επίδειξη νέων ασκήσεων χωρίς λεκτικές παρεμβολές από πλευράς μας. Στη συνέχεια αφήναμε κοντά στη μαθήτριά τα απαραίτητα υλικά για την υλοποίηση της άσκησης και στρεφόμασταν στους συμμαθητές της για λεκτική και πρακτική βοήθεια. Όταν εκείνη αισθανόταν έτοιμη, αναλάμβανε πρωτοβουλία και άρχιζε να δουλεύει, οπότε και επανερχόμασταν καθοδηγώντας την, όπου αυτό ήταν απαραίτητο.

Από την έναρξη εφαρμογής του συμβολαίου μας, παρατηρήσαμε πως η μαθήτρια αρνούταν να ασχοληθεί με τα γνώριμα σε όλους γαϊδουράκια. Υποθέσαμε

πως η άρνηση αυτή οφείλονταν στο ενδιαφέρον της για τις νέες γνώσεις που αποκόμιζε και πως η επίμονη σχεδίαση του μοτίβου αυτού ίσως λειτουργούσε αντισταθμιστικά στην αμηχανία που μπορεί να αισθανόταν μπροστά σε μη-δομημένες δραστηριότητες και οδηγίες (π.χ. «ζωγράφισε ό,τι θέλεις»). Η υπόθεσή μας επιβεβαιώθηκε σε ένα βαθμό σε δύο περιπτώσεις.

Αρχικά, κατά την απουσία μας από το σχολείο -για λόγους υγείας. Τη μέρα που απουσιάζαμε έφτιαξε το μοναδικό ως τον Ιούνιο γαϊδουράκι, από πηλό (βλ. Παρ. εικ.2). Επίσης παρατηρήσαμε, ότι σε κενά μαθημάτων όπου ζωγράφιζε χωρίς «θέμα» και όπου απουσίαζε δομημένο πρόγραμμα, έφτιαχνε μόνο γαϊδουράκια.

Τέλος, διατυπώθηκε από μέλη του προσωπικού του σχολείου, η «υπόθεση», πως ίσως η επιτυχία προσέλευσης της μαθήτριας στην τάξη να μην οφείλεται στη στρατηγική που ακολουθήσαμε, αλλά στο γεγονός πως έκανε κρύο (ήταν Νοέμβριος) και πως την άνοιξη τα προβλήματα που υπήρχαν θα επανέλθουν και θα οξυνθούν. Σε αυτή την υπόθεση επανέλθουμε παρακάτω.

5.2 Επικοινωνία

Για να επιτύχουμε τον δεύτερο στόχο που θέσαμε και να ενισχύσουμε, στο βαθμό που ήταν εφικτό, την λεκτική επικοινωνία, θεσπίσαμε καταρχάς κανόνες συμπεριφοράς στην σχολική αίθουσα και αναφορικά με την επικοινωνία, οι οποίοι βασίζονται κυρίως στους καλούς κανόνες συμπεριφοράς απέναντι σε άτομα με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου Σ., 2003, σσ. 21-22; United Spinal Association, 2011, σ. 5).

Σύμφωνα με αυτούς τους κανόνες φροντίσαμε να απευθύνουμε πάντα άμεσα τον λόγο σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες, ανεξάρτητα από το αν θεωρούσαμε πιθανό να απαντήσουν ή όχι. Ο κανόνας αυτός ζητήθηκε να εφαρμόζεται από όλα τα άτομα τα οποία επισκέπτονταν το εργαστήριο της Χειροτεχνίας. Επίσης φροντίσαμε οι ερωτήσεις που θέταμε στους μαθητές να μην είναι ανοιχτού τύπου αλλά να δίνουμε μέσα από την ερώτηση δύο ή τρεις επιλογές.

Το αποτέλεσμα ήταν να ξεκινήσει σταδιακά η μαθήτρια να επικοινωνεί λεκτικά, αρχικά με μονολεκτικές απαντήσεις στις ερωτήσεις που της θέταμε - για παράδειγμα : - Με ποιο χρώμα θες να βάνεις, κόκκινο ή κίτρινο, - Αυτό (δείχνει χρώμα). Καθώς προχωρούσε η σχολική χρονιά η λεκτική επικοινωνία από πλευράς της μαθήτριας άρχισε να γίνεται πιο συχνή και με ολοκληρωμένες προτάσεις. Ως ορόσημο της πορείας αυτής σημειώνουμε την ημέρα που ζωγράφισε Χριστουγεννιάτικο θέμα (Έλατο) και τραγούδησε ολόκληρο το ομώνυμο τραγούδι (Βλ. Παρ. εικ.3).

Θεωρήσαμε πως πετύχαμε σε μεγάλο βαθμό τον αρχικό μας στόχο όταν στις 5 Δεκεμβρίου 2012, μια ημέρα που η μαθήτρια ήταν ιδιαίτερα αναστατωμένη και ελαφρά επιθετική, την ρωτήσαμε τι έχει και μας απάντησε «πονά η κοιλιά»- από τότε όποτε δεν ένιωθε καλά το δήλωνε μόνη της ή μετά από ερώτηση και ζητούσαμε από τη σχολική νοσηλεύτρια να μεριμνήσει.

Ένα επιπλέον εργαλείο επικοινωνίας που δημιουργήθηκε μεταξύ μαθήτριας και εκπαιδευτικού ήταν ένας κώδικας ζωγραφικής με τα επαναλαμβανόμενα από τη μαθήτρια γαϊδουράκια. Συγκεκριμένα, στα ελεύθερα θέματα ζωγραφικής, όπου αποτύπωνε το μοτίβο αυτό συστηματικά, διαπιστώσαμε (και επιβεβαιώσαμε ρωτώντας τη μητέρα) πως τα γαϊδουράκια εκφράζουν διαθέσεις, και παρατηρώντας τα αρχίσαμε να κατανοούμε πώς αισθανόταν κάθε φορά η μαθήτρια.

Δεδομένου πως η ζωγραφική ονομάζεται συχνά «παγκόσμια γλώσσα της παιδικής ηλικίας» και η χρήση της συνίσταται από επιστήμονες, όχι για λόγους διαγνωστικούς, αλλά ως μέσο έκφρασης προβλημάτων, συναισθημάτων και εμπειριών (Rollins J.A., 2005, pp. 203-204), καθιερώσαμε αυτό τον νέο τρόπο επικοινωνίας με τη μαθήτριά. Συγκεκριμένα, τις μέρες που δεν ήθελε να συμμετάσχει στο μάθημα ή ήταν αναστατωμένη, την αφήναμε να ζωγραφίσει για να μας δείξει τι της συμβαίνει. Στη συνέχεια και παρατηρώντας τις ζωγραφιές της την ρωτούσαμε για τα συναισθήματα που υποθέταμε πως έχει και εκείνη έδειχνε με εξωλεκτικό τρόπο την συμφωνία της και την ικανοποίησή της που την κατανοήσαμε. Συνήθως μετά από μια τέτοια δραστηριότητα η μαθήτριά ηρεμούσε και συμμετείχε πιο πρόθυμα στην εκπαιδευτική διαδικασία(βλ. Παρ. εικ. 4-5-6).

5.3 Ένταξη στην ομάδα και συνεργασία/ συμμετοχή στις ομαδικές δράσεις

Στον τομέα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας, διαπιστώσαμε με ικανοποίηση πως οι μαθητές του Τμήματος ανταποκρίθηκαν αυθόρμητα στον πρώτο κανόνα λεκτικής επικοινωνίας. Μιλούσαν πάντα στην συμμαθήτριά τους ευθέως και ανεξάρτητα από την δική της λεκτική συμμετοχή, μιμούμενοι τη στάση της εκπαιδευτικού. Σταδιακά η μαθήτριά ανταποκρίθηκε στην επικοινωνία από πλευράς της ομάδας με χαρούμενες φωνές και γέλια και υπήρξε σταθερή αλληλεπίδραση με τα μέλη, πειράγματα και γέλια όλη τη χρονιά.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οργανώναμε συχνά ομαδικές δραστηριότητες-παιχνίδια σχετικά με το τελικό αντικείμενο. Παίρναμε, για παράδειγμα, έτοιμα κεραμικά και φωνάζαμε μέσα για να ακούσουμε τους διαφορετικούς ήχους που παρήγαγαν, μετά επαναλαμβάναμε όλοι μαζί συντονισμένα. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες επιδιώξαμε, πέραν των άλλων, να δημιουργήσουμε πολυαισθητηριακές εμπειρίες για τα άτομα της ομάδας, παρέχοντας τους εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και εκτόνωσης (Betts D., 2005/1, σ. 27).

Για πολλές ασκήσεις εφαρμόσαμε ομαδοσυνεργατικά μοντέλα μάθησης, είτε μέσα από ομαδικές εργασίες- με τοποθέτηση τμημάτων άσκησης εκ περιτροπής- είτε οργανώνοντας γραμμές παραγωγής αντικειμένων- αναθέτοντας στον κάθε ένα τμήμα της παραγωγής, ανάλογα με τις δεξιότητές του. Στην αρχή η μαθήτριά φαινόταν επιφυλακτική και συγκεντρωτική, παίρνοντας κοντά της όλα τα υλικά και προσπαθώντας να φτιάξει μόνη της την εργασία. Μετά από πολλές επαναλήψεις τέτοιου είδους ασκήσεων και με ήπιες παρατηρήσεις άρχισε σταδιακά να συμμετέχει στις ομαδικές ασκήσεις, ξεκινώντας όμως πάντα με λίγη καθυστέρηση και αφού είχε βεβαιωθεί για τον τελικό στόχο της εργασίας, μέσα από την παρατήρηση.

5.4 Επιπλέον εκπαιδευτικές στρατηγικές

Πέρα από τους γενικούς στόχους και τις στρατηγικές που εφαρμόσαμε για να τους πετύχουμε, παρατηρήσαμε πως η ελευθερία κίνησης στον εργαστήριο έδωσε επιπλέον θετικά αποτελέσματα με έμμεσο τρόπο.

Επιδιώκαμε να είναι σε μόνιμη βάση προσιτά τα διάφορα υλικά του εργαστηρίου σε όλους τους μαθητές, τηρούμενων βέβαια των κανόνων ασφάλειας. Η ελευθερία αυτή έφερε ως αποτέλεσμα ήδη από τον Δεκέμβριο η μαθήτριά να αναζητά κατάλληλα εργαλεία για να ολοκληρώσει ασκήσεις με τρόπο πολυπλοκότερο από αυτόν που προτείναμε αρχικά. Το Φεβρουάριο πλέον είχε φτάσει σε τέτοιο επίπεδο

αυτενέργειας, που μόνη της έπαιρνε υλικά και εργαλεία από τις θέσεις τους, για να φτιάξει εξαρχής κάποιο έργο που φαντάστηκε.

Σε αυτό το πλαίσιο της ελευθερίας, μάλιστα, η μαθήτρια άρχισε να πηγαίνει στο ράδιο και να βρίσκει σταθμό με μουσική που της άρεσε, δημιουργώντας έτσι μόνη της ένα ευχάριστο, για την ίδια, εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Είμαστε πεπεισμένοι, πως η ελευθερία κινήσεων και οι σχετικά ελαστικοί, αλλά σαφείς, κανόνες που εφαρμόσαμε, συνετέλεσαν σε σημαντικό βαθμό στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέσαμε κατά την έναρξη του σχολικού έτους.

5.5 Επιστροφή στον πρώτο στόχο

Επανερχόμενοι στην «υπόθεση» μελών του προσωπικού, ότι η προσέλευση της μαθήτριας στην αίθουσα ήταν μόνο προσωρινή, θα πρέπει να διαπιστώσουμε, ότι αυτή επαληθεύτηκε εν μέρει, αλλά την ευθύνη την φέρει η εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, τον μήνα Μάρτιο αρχίσαμε να επαναλαμβάνουμε ασκήσεις, που είχαν ξαναγίνει, επειδή δεν είχε ακόμα συνδεθεί ο φούρνος και επομένως δεν μπορούσαμε να προχωρήσουμε στα επόμενα στάδια κατασκευής. Ως αποτέλεσμα αυτών των επαναλήψεων, η μαθήτρια έπαψε να έρχεται στο σχολείο από τις 11 Μαρτίου ως και 25 Απριλίου.

Υποθέσαμε πως η απουσία της οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς της, αφού δεν τηρήθηκε το «συμβόλαιο» από πλευράς του εκπαιδευτικού. Για αυτό το λόγο δώσαμε λίγο πριν το Πάσχα στη μητέρα της μαθήτριας ένα δικό της κεραμικό, το οποίο είχαμε ψήσει και υαλώσει, με τους συμμαθητές της όσο έλειπε, και είπαμε στη μητέρα να μεταφέρει στην κόρη της, ότι ψήνουμε και υαλώνουμε πλέον και πως οι συμμαθητές την αναζητούν.

Πράγματι, μετά τις διακοπές του Πάσχα η μαθήτρια επέστρεψε στα μαθήματά της και παρακολουθούσε όλες τις ώρες.

6. Συμπεράσματα και παρατηρήσεις

Κάνοντας απολογισμό των αποτελεσμάτων της σχολικής χρονιάς σε σχέση με την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος που ακολουθήσαμε, θεωρούμε πως τα αποτελέσματα ήταν θετικά.

Εξασφαλίσαμε καταρχήν τη συμμετοχή της μαθήτριας στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων του Τμήματός της και ως το τέλος οι αντιδράσεις της αναφορικά με την απροθυμία να συμμετέχει στο μάθημα περιορίστηκαν σε δηλώσεις από πλευράς της όπως, «Θα πάμε στη θάλασσα να κάνουμε μπάνιο», αντιδράσεις αναμενόμενες από κάθε έφηβο μαθητή κοντά στη λήξη της σχολικής χρονιάς.

Κατακτήσαμε σε μικρό βαθμό την αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας από πλευράς της μαθήτριας, ενώ η βοήθεια του μη-λεκτικού κώδικα που ανέπτυξε μέσα από την ζωγραφική της με την εκπαιδευτικό διευκόλυνε την μεταξύ τους επικοινωνία.

Σε επίπεδο κοινωνικό διαπιστώσαμε πως αυξήθηκε το ενδιαφέρον της σε σχέση με τα άτομα του περιγύρου της. Αν και η ίδια δεν αναλάμβανε πρωτοβουλία αλληλεπίδρασης, ανταποκρίνονταν με ευχαρίστηση σε ερεθίσματα. Μάλιστα διαπιστώσαμε δείγματα ανταγωνισμού όταν επαινέσαμε μαθητή για κάτι χαμηλότερων των δικών της δυνατοτήτων, οπότε η αντίδρασή της ήταν «σιγά το πράμα».

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως υπάρχει η δυνατότητα να αντιμετωπιστούν μέσα από εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης πολλές από τις

εκπαιδευτικές δυσκολίες που συναντά κανείς σε άτομα με Δ.Α.Δ.. Για να είναι όμως αποτελεσματικό το πρόγραμμα θα πρέπει να προσαρμόζονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές στις ακριβείς ανάγκες του μαθητή και όχι να εφαρμόζονται αυτούσιες, όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Αυτή η ανάγκη γίνεται εντονότερη αν ληφθεί υπόψη, ότι «η συμπεριφορά και οι αναπτυξιακές ανάγκες για ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να είναι τόσο διαφορετικές και μοναδικές όσο και το κάθε παιδί ξεχωριστά ως άτομο» (Emery M.J., 2004, p. 143). Επίσης είναι σημαντικό να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να αυτό-αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να εντοπίζει τις ελλείψεις του προγράμματός του και να το αναθεωρεί.

7. Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (1994). *DSM- IV, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Barroqueiro. (2010). Language and Art in Early Childhood: An Examination of Form, Content and Social Contrxt. *International Art in Early Childhood Research Journal* (2/1), pp. 9-11.

Betts D., (2005/1). The Art of Therapy, Drawing individuals out in creative ways. *Advocate* , pp. 26-27.

Emery M.J. (2004). Art Therapy as an Intervention for Autism. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association* (21 (3)), pp. 143-147.

Epp M.K. (2008, January). Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Atr Therapy and Group Therapy for Children on the Autism SPectrum. *Children & Schools* (30/1), pp. 27-36.

Rollins J.A. (2005, July- August). Tell Me About It: Drawing as a Communication Tool for Children With Cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing* (22/4), pp. 203- 221.

Santrock J. (2008). *Ανάπτυξη στην Παιδική Ηλικία* (9η έκδοση ed.). (X. Γ.-Π. Γ., Ed.) Αθήνα: Παρισιάνου.

Sholt M. ,Gavron T. (2006). Therapeutic Qualities of Clay-work in Art Therapy and Psychotherapy: A Review. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy association* , 23(2), pp. 66-72.

United Spinal Association. (2011). *Disability Etiquette*. New York: United Spinal Association.

Wielander C. (2000). *Wachsen an der Töpferscheibe Behandlungsmöglichkeit von Menschen mit Ich-struktureller früher Schädigung (Frühstörung, Autismus, Borderline)*.

Α.Π.Σ. υπευθ. ομάδας: Αλεβίζος Γ. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Α.Π.Σ. υπευθ. ομάδας: μαυροπούλου Σ. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Δράκος Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Ματσαγγούρας Η. (2000). *Η σχολική τάξη* (Β' ed.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηφοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.

8. Παράρτημα

Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνες 4-5- 6

