

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ TEACCH

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΤΗΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ *

Σ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ

Επίκουρος Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Στόχος του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των βασικών αρχών και μεθόδων της προσέγγισης TEACCH για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στο σχολικό περιβάλλον. Το Πρόγραμμα TEACCH ιδρύθηκε την δεκαετία του '70 από τον καθηγητή ψυχιατρικής Eric Schopler, τον οποίο διαδέχθηκε ο καθηγητής Gary Mesibov. Τα κέντρα διάγνωσης, συμβουλευτικής και υποστήριξης ατόμων με αυτισμό του μοντέλου TEACCH είναι εννέα (9) και όλα βρίσκονται στην πολιτεία της Βόρειας Καρολίνας (ΗΠΑ).

Ο αυτισμός ως μία άλλη «κουλτούρα»

Σύμφωνα με τη δομημένη προσέγγιση, ο αυτισμός θεωρείται ως μια διαταραχή της ανάπτυξης με ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά. Τα άτομα με αυτισμό έχουν έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης, που είναι αποδεκτός και σεβαστός. Ο αυτισμός, σύμφωνα με την προσέγγιση TEACCH χαρακτηρίζεται ως μια διαφορετική «κουλτούρα», με την έννοια ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν κοινά γνωστικά χαρακτηριστικά και παρόμοιες συμπεριφορές (Mesibov, Shea & Schopler, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση της κατάλληλης ειδικής αγωγής είναι η κατανόηση των ιδιαίτερων γνωστικών χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό και η προσαρμογή του περιβάλλοντος ώστε να είναι κατανοητό. Συνεπώς, ο στόχος της ειδικής εκπαίδευσης δεν είναι η κανονικοποίηση των παιδιών με αυτισμό αλλά η υποστήριξη τους με κατάλληλες προσαρμογές του φυσικού περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτική στήριξη παρέχεται εφόρου ζωής και προσαρμόζεται στο επίπεδο των δυσκολιών που έχει το κάθε άτομο στο φάσμα του αυτισμού. Η δομημένη προσέγγιση αξιοποιεί τα ευρήματα της ψυχολογικής και εκπαιδευτικής έρευνας για την ιδιαίτερα καλή οπτική αντίληψη και σκέψη των ατόμων με αυτισμό (Quill, 1997· Schuler, 1995). Επιπλέον, επεξεργάζονται με ιδιαίτερους και ασυνήθιστους τρόπους τα αισθητηριακά ερεθίσματα. Η προσοχή τους είναι επιλεκτική και αδυνατούν να κατανοήσουν το συνολικό πλαίσιο αναφοράς των πληροφοριών (Happe, 1994). Αδυνατούν να συνδέσουν την αιτία και με το αποτέλεσμα μιας ενέργειας και συνεπώς να κατανοήσουν το νόημα πολλών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, έχουν δυσκολίες στην αντίληψη της ακολουθίας και της οργάνωσης των ενεργειών τους (Ozonoff, 1995). Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα όταν θα πρέπει να εκτελέσουν μία δραστηριότητα με πολλά βήματα, όπου αν και έχουν κατακτήσει κάποια βήματα, ωστόσο δεν ακολουθούν την σωστή σειρά για να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Ακόμη, ενώ είναι σε θέση να ταξινομήσουν αντικείμενα βάσει συγκεκριμένων εξωτερικών χαρακτηριστικών (π.χ. χρώμα, σχήμα), έχουν δυσκολίες στην κατανόηση και τον συνδυασμό αφηρημένων εννοιών. Η σκέψη τους δεν είναι

ιδιαίτερα ευέλικτη και δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη γενίκευση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους από ένα περιβάλλον μάθησης σε άλλο. Επιπλέον, έχουν δυσκολίες στην κατανόηση του χρόνου, δηλαδή να αντιληφθούν πότε αρχίζει και πότε τελειώνει μία δραστηριότητα. Επιπλέον, έχουν έντονες παρορμήσεις, λόγω έλλειψης αυτοελέγχου των συμπεριφορών τους. Γι' αυτό, συχνά οι κινήσεις προς τον εαυτό τους, προς τους άλλους και προς αντικείμενα είναι αδέξιες. Συχνά τα άτομα με αυτισμό βιώνουν υπερβολική αγωνία και άγχος, λόγω της δυσκολίας τους να κατανοήσουν τι συμβαίνει γύρω τους. Αυτή η συναισθηματική φόρτιση εντείνει την προσκόλληση τους σε ρουτίνες και εμμονές, ώστε να διατηρήσουν μία σταθερότητα στο περιβάλλον. Τέλος, τα άτομα με αυτισμό έχουν την τάση να αναπτύσσουν μεγάλη εξάρτηση από τις προτροπές των άλλων, και αυτό μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά για την κατάκτηση της αυτονομίας τους. Η αποδοχή και ο σεβασμός του αυτισμού ως μία άλλη «κουλτούρα» συνδέεται με την αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού ή του γονέα ως τον διερμηνέα ανάμεσα σε δύο κουλτούρες: την «κουλτούρα» των ατόμων με αυτισμό και την «κουλτούρα» αυτών που δεν έχουν αυτισμό. Επομένως, ο ρόλος του θεραπευτή συνίσταται στην αποκωδικοποίηση των προσδοκιών και των κανόνων του μη-αυτιστικού περιβάλλοντος ώστε τα άτομα με αυτισμό να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με μεγαλύτερη ευκολία και επιτυχία με τα άτομα της μη-αυτιστικής κουλτούρας. Τούτο σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός κατανοώντας τον ιδιαίτερο τρόπο αντίληψης και σκέψης των ατόμων με αυτισμό θα τροποποιήσει το περιβάλλον μάθησης ώστε το άτομο με αυτισμό να το κατανοεί και να είναι σε θέση να ανταποκριθεί πιο αυτόνομα σε αυτό. Η διδασκαλία με την χρήση οπτικοποιημένου υλικού έχει αναδειχθεί ως ιδιαίτερα επιτυχημένη μέθοδος για την κατάκτηση της αυτονομίας σε μαθητές με αυτισμό (MacDuff, Krantz & McClannachan, 1993· Pierce & Schreibman, 1994). Η δομημένη προσέγγιση προσφέρει τις κατάλληλες μεθόδους για την επίτευξη αυτού του στόχου. Οι παιδαγωγικές αρχές και οι στόχοι της δομημένης προσέγγισης Η εφαρμογή της δομημένης προσέγγισης βασίζεται σε μία συνεχή και συστηματική αξιολόγηση που εστιάζεται στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αναδυόμενες δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό. Αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι ο κύριος στόχος της αξιολόγησης δεν είναι να εντοπιστούν οι αδυναμίες του ατόμου με αυτισμό αλλά οι δεξιότητες που μπορεί να κατακτήσει με λίγη βοήθεια («αναδυόμενες»).

Οι πληροφορίες που συλλέγονται για τα ενδιαφέροντα και τις εμμονές των παιδιών με αυτισμό αξιοποιούνται στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί με αυτισμό έχει εμμονή με τα τρένα, το εκπαιδευτικό υλικό για να διδαχθεί έννοιες, όπως τα χρώματα, τα σχήματα, οι αριθμοί, τα γράμματα ή λέξεις μπορεί να συνδέεται με το θέμα των τρένων. Ακόμη, καταγράφονται οι τρόποι με τους οποίους ένα παιδί με αυτισμό ανταποκρίνεται σε μία δραστηριότητα (Mesibov, Shea & Adams, 2001), όπως οι συμπεριφορές του στην έναρξη και κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, πότε και πως ζητάει βοήθεια, οι αντιδράσεις του σε διορθώσεις της εργασίας του από τον εκπαιδευτικό. Μία άλλη σημαντική παιδαγωγική αρχή που διέπει την δομημένη προσέγγιση είναι η συνεργασία με τους γονείς (Marcus, Kuncie & Schopler, 1997). Οι γονείς θεωρούνται ως συν-θεραπευτές, δηλαδή καλούνται να έχουν ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού τους, ώστε να είναι εφικτή η γενίκευση των δεξιοτήτων του στο περιβάλλον του σπιτιού και της κοινότητας. Οι γονείς συμμετέχουν ως εκπαιδευόμενοι σε σεμινάρια για την εφαρμογή μεθόδων της δομημένης προσέγγισης στο σπίτι και λαμβάνουν καθοδήγηση και στήριξη από τους θεραπευτές

TEACCH.

Ο πρώτος στόχος της δομημένης προσέγγισης είναι η κατανόηση του περιβάλλοντος από τα άτομα με αυτισμό (Shulman 2004α, 2004β). Το δομημένο περιβάλλον ανταποκρίνεται καλύτερα στον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης των ατόμων με αυτισμό. Όταν οι λειτουργίες του κάθε χώρου στο περιβάλλον είναι σαφείς τότε οι απαιτήσεις είναι κατανοητές από τα άτομα που καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτό. Επιπλέον, το οργανωμένο περιβάλλον είναι προβλέψιμο και διευκολύνει την προσαρμογή των ατόμων με αυτισμό σε αυτό. Η Therese Jolliffe, άτομο με σύνδρομο Asperger, χαρακτηριστικά εξηγεί: «Επειδή η ζωή είναι μια τόσο αποδιοργανωτική μάζα ήχων και εικόνων, είναι πραγματικά βοηθητικό για ένα άτομο με αυτισμό να μπορεί να βάλει μια τάξη στη ζωή του. Η ανάγκη για σταθερότητα που αναφέρθηκε νωρίτερα είναι σημαντικό να διατηρείται κατά τη διάρκεια της ημέρας με τον ίδιο τρόπο κάθε μέρα. Αυτό μπορεί να είναι βαρετό για τους περισσότερους ανθρώπους αλλά είναι ένα από τα λίγα πράγματα που μπορούν να ανακουφίσουν για λίγο. Για μένα είναι απαραίτητο να έχω καθορισμένους χρόνους και χώρους για το καθετί.» (1992, σελ.18). Ο δεύτερος στόχος της δόμησης του περιβάλλοντος είναι η αυθόρμητη επικοινωνία του ατόμου με αυτισμό. Όταν ένα παιδί με αυτισμό γνωρίζει και είναι εξοικειωμένο με το περιβάλλον του, μπορεί και να εκφράσει καλύτερα για τις ανάγκες του μέσα σε αυτό. Ακόμη, σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, σηματοδοτείται με μεγαλύτερη ευκολία και σαφήνεια η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Επιπλέον, σε ένα οργανωμένο περιβάλλον οι ρουτίνες ενσωματώνονται πιο εύκολα και τα άτομα με αυτισμό μπορούν να τις ακολουθήσουν πιο ομαλά. Τέλος, όταν τα άτομα με αυτισμό γνωρίζουν τις απαιτήσεις και τις δραστηριότητες που συνδέονται με διαφορετικούς χώρους και μάθουν να ακολουθούν ρουτίνες, είναι σε θέση να συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες με μεγαλύτερη αυτονομία, χωρίς προτροπές και οδηγίες από τους άλλους.

Μέθοδοι της δομημένης διδασκαλίας

- Η δόμηση του περιβάλλοντος της τάξης

Η περιγραφή που ακολουθεί περιορίζεται στους χώρους μιας τάξης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Κάθε περιοχή διδασκαλίας θα πρέπει να είναι οριοθετημένη με οπτική σαφήνεια. Η φυσική οριοθέτηση επιτυγχάνεται με διάφορα μέσα, όπως έπιπλα (τραπέζι, θρανία, καρέκλες, ντουλάπες), λωρίδες από χαρτί κολλημένες στη μέση ενός θρανίου ή στο πάτωμα. Με αυτόν τον τρόπο, ο χώρος για κάθε δραστηριότητα είναι οπτικά οριοθετημένος και βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να συνδέσουν τον κάθε χώρο της τάξης τους με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αναλυτικότερα, μέσα σε μία τάξη είναι σημαντικό να διαμορφωθούν διάφορες περιοχές διδασκαλίας. Καταρχήν, στην περιοχή της μετάβασης βρίσκονται τα εξατομικευμένα ημερήσια προγράμματα των παιδιών της τάξης, όπου τα παιδιά πηγαίνουν πολύ συχνά ποιες δραστηριότητες θα κάνουν και με ποια σειρά. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει (λεκτικά ή με σωματική καθοδήγηση) το κάθε παιδί να πάει στο πρόγραμμα όταν τελειώνει μία δραστηριότητα και να δει την επόμενη δραστηριότητα που θα κάνει. Για τα παιδιά που δε μπορούν ή δεν θέλουν να πάνε στο χώρο μετάβασης, ο εκπαιδευτικός μεταφέρει ένα μέρος του προγράμματος στο

παιδί, ώστε το παιδί να γνωρίζει την επόμενη δραστηριότητα. Η δεύτερη περιοχή διδασκαλίας είναι ο χώρος για την αυτόνομη εργασία, που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στη δομημένη διδασκαλία. Σε αυτή την περιοχή, το παιδί μαθαίνει να δουλεύει μόνο του, αλλά μπορεί να έχει υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι συνήθως πίσω από το μαθητή ή σε κάποια απόσταση, ώστε σταδιακά η βοήθεια που προσφέρει να μειώνεται. Η θέση του δασκάλου σε αυτή την περιοχή δείχνει πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τον δικό του ρόλο και την λειτουργία του χώρου για την εκπαίδευση του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, αναγνωρίζεται η ανάγκη των ατόμων με αυτισμό να έχουν τον δικό τους χώρο μέσα στην τάξη.

Η τρίτη περιοχή διδασκαλίας είναι ο χώρος για τις ομαδικές δραστηριότητες, που οριοθετείται με ένα στρόγγυλο τραπέζι και καρέκλες. Συνήθεις ομαδικές δραστηριότητες είναι το φαγητό, η μουσική, η κουβεντούλα, το επιτραπέζιο παιχνίδι και η ομαδική χειροτεχνία. Σε αυτόν τον χώρο μπορούν να διδαχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες, και δημιουργούνται περισσότερες απαιτήσεις για τα παιδιά με αυτισμό, λόγω των κοινωνικών ερεθισμάτων και απαιτήσεων.

Η τέταρτη περιοχή διδασκαλίας είναι ο χώρος του παιχνιδιού, της χαλάρωσης και της ψυχαγωγίας. Σε μία ευρύχωρη τάξη, προσφέρεται η δυνατότητα για επαρκή χώρο για κινητικό παιχνίδι. Σε μία μικρή τάξη, τα υλικά για το παιχνίδι μπορούν να μεταφέρονται στο χώρο της αυτόνομης εργασίας του παιδιού, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Αξίζει να τονιστεί ότι είναι απαραίτητη η καλή οργάνωση των παιχνιδιών στον χώρο αυτό, ώστε τα παιδιά με αυτισμό να γνωρίζουν και να μάθουν να τα τοποθετούν στην συγκεκριμένη θέση μετά τη χρήση τους. Η πέμπτη περιοχή είναι ο χώρος της διδασκαλίας ένας-προς-ένα. Η πιο αντιπροσωπευτική διεύθυνση των επίπλων σε αυτό το χώρο συνίσταται σε ένα τραπέζι και δύο καρέκλες σε αντικριστή θέση. Εδώ ο εκπαιδευτικός διδάσκει δεξιότητες μίμησης, κατανόησης και έκφρασης προφορικού λόγου, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. παιχνίδια εναλλαγής σειράς). Ακόμη, αυτή η περιοχή χρησιμοποιείται για ένα μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ώστε ο εκπαιδευτικός να καταγράψει τις συμπεριφορές και δεξιότητες σε ανάλογες διδακτικές συνθήκες.

- Το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης

Στη δομημένη προσέγγιση το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης είναι εξατομικευμένο και ημερήσιο (Collia-Faherty, 1999· Mesibov, Browder & Kirkland, 2002). Ένα απλό πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο δραστηριότητες: «πρώτα δουλειά και μετά παιχνίδι» και όχι το αντίστροφο. Με ένα τέτοιο πρόγραμμα δίνονται πληροφορίες στα παιδιά με αυτισμό για ό,τι προηγείται και ό,τι ακολουθεί. Όταν το παιδί μάθει να ακολουθεί αυτή την σειρά δραστηριοτήτων, τότε το πρόγραμμα εμπλουτίζεται βήμα – βήμα με άλλες δραστηριότητες. Αξίζει να τονιστεί ότι το κάθε παιδί με αυτισμό χρειάζεται να μάθει να ακολουθεί μία ρουτίνα και να κάνει δραστηριότητες ακόμη και μικρής διάρκειας σε κάθε χώρο της τάξης. Είναι σκόπιμο να υπάρχει καλή κατανομή του διδακτικού χρόνου σε κάθε περιοχή διδασκαλίας. Η μετάβαση από τον ένα χώρο σε ένα άλλο θα πρέπει να γίνεται πάντα από τον χώρο του προγράμματος και όχι τυχαία ή όποτε θέλει το παιδί με αυτισμό. Συχνά η διδασκαλία ξεκινά από την χρήση του προγράμματος, ώστε να εδραιωθεί ως ρουτίνα για τον κάθε μαθητή. Αυτή η σταθερότητα δημιουργεί ασφάλεια και ηρεμία στο παιδί με αυτισμό, νοιώθει εμπιστοσύνη στο περιβάλλον του. Με αυτόν τον τρόπο συνεργάζεται περισσότερο και μαθαίνει καλύτερα. Η μορφή της οπτικής σηματοδότησης κάθε δραστηριότητας στο πρόγραμμα

μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού με αυτισμό. Συνήθως, η πρώτη μορφή σηματοδότησης είναι τα αντικείμενα της δραστηριότητας που θα ασχοληθεί το παιδί. Για τον σκοπό αυτό, επιλέγουμε αντικείμενα που να έχουν νόημα για το παιδί. Για παράδειγμα, ένα τουβλάκι lego μπορεί να σηματοδοτεί μία δραστηριότητα με κατασκευαστικό παιχνίδι. Σε πιο προχωρημένα επίπεδα οπτικής αναπαράστασης μιας δραστηριότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν φωτογραφίες ή εικόνες, ή εικόνες και λέξεις, μόνο λέξεις ή προτάσεις. Για τα άτομα με σύνδρομο Asperger το πρόγραμμα μπορεί να είναι γραπτό, με την μορφή ενός πίνακα με στήλες για να σημειώνονται οι δραστηριότητες που θα γίνουν και αν έγιναν (Collia-Faherty, 2003). Αυτό που έχει σημασία είναι η μορφή σηματοδότησης της δραστηριότητας να είναι σαφής για το παιδί. Όταν η οπτική σαφήνεια είναι επαρκής, ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να προσφέρει λεκτική καθοδήγηση για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας.

- Το σύστημα εργασίας

Το τρίτο στοιχείο της δομημένης διδασκαλίας είναι το εξατομικευμένο σύστημα εργασίας. Σε ένα πλήρες σύστημα εργασίας περιέχονται οι εξής πληροφορίες για το μαθητή με αυτισμό: α) ποια δουλειά θα κάνει, β) πόση δουλειά θα κάνει, γ) πώς γνωρίζει ότι τελείωσε, δ) τι θα κάνει αφού τελειώσει αυτή τη δραστηριότητα. Το σύστημα εργασίας παρουσιάζεται στο παιδί είτε σε κάθετη ή οριζόντια διάταξη σε κάθε περιοχή διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ένας μαθητής βλέπει μπροστά στο θρανίο του στον χώρο της αυτόνομης εργασίας, τέσσερα καρτελάκια σε κάθετη ή οριζόντια διάταξη που έχουν το ίδιο σχήμα (στρόγγυλο) αλλά σε τέσσερα διαφορετικά χρώματα. Κάθε καρτελάκι σηματοδοτεί μία δραστηριότητα. Ο μαθητής πριν ξεκινήσει μία δραστηριότητα παίρνει το πρώτο καρτελάκι και το ταυτίζει με το όμοιο καρτελάκι που είναι κολλημένο σε μία δραστηριότητα που βρίσκεται σε μία θέση στη δεξιά μεριά του. Το σύστημα εργασίας ενός πιο ικανού παιδιού με αυτισμό θα μπορούσε να είναι μία γραπτή λίστα με τις δραστηριότητες που θα κάνει και μία διπλανή στήλη για να σημειώνεται η ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας.

- Το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό

Η δομημένη προσέγγιση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με οπτική οργάνωση και οπτικές οδηγίες για την χρήση του, οι οποίες θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα σαφείς, ώστε το παιδί με αυτισμό να κατανοεί τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας. Με το οπτικοποιημένο υλικό αξιοποιούνται οι εξαιρετικές ικανότητες των ατόμων με αυτισμό στην οπτική αντίληψη και σκέψη και δημιουργούνται κίνητρα για την ενασχόληση τους με μία δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες που βασίζονται μόνο σε προφορικές οδηγίες είναι πολύ πιθανό να έχουν λιγότερα μαθησιακά οφέλη ακόμη και τους μαθητές με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα. Ο ρόλος του δασκάλου στη δομημένη διδασκαλία συνίσταται στον σχεδιασμό και την παραγωγή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού που θα στηρίζεται στις αρχές της δόμησης και της οπτικοποίησης. Σύμφωνα με τη δομημένη προσέγγιση, οι παράμετροι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά με αυτισμό είναι: α) οι οπτικές οδηγίες, β) η οπτική οργάνωση και γ) η οπτική σαφήνεια (Mesibon, Shea, & Schopler, 2005· Schopler, Mesibon, & Hearsey, 1995). Οι οπτικές οδηγίες δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο εκτέλεσης μιας δραστηριότητας. Υπάρχουν τέσσερες μορφές οπτικών οδηγιών: α) τα υλικά της

δραστηριότητας (π.χ. ένα κορδόνι και χάντρες τοποθετημένες σε ένα μικρό κουτί). Β) τα προσχέδια που σηματοδοτούν τα σημεία που θα πρέπει να τοποθετηθεί ένα αντικείμενο (π.χ. ένα χαρτόνι που έχει κοπεί σε σχήμα κύκλου ώστε το παιδί να οδηγηθεί να τοποθετήσει το αντικείμενο στη θέση αυτή). Γ) ένα ολοκληρωμένο δείγμα σε τρισδιάστατη μορφή με τα υλικά της δραστηριότητας. Δ) φωτογραφίες ή εικόνες με το τελικό αποτέλεσμα της χρήσης των υλικών της δραστηριότητας (π.χ. μία κάρτα ή μία φωτογραφία που απεικονίζει το κορδόνι με τις χάντρες που έχουν περαστεί). Ε) λέξεις που περιγράφουν τα βήματα της δραστηριότητας. Ανεξάρτητα από την μορφή των οπτικών οδηγιών, το παιδί με αυτισμό μαθαίνοντας να ακολουθεί τις οπτικές οδηγίες των δραστηριοτήτων, τροποποιεί τις αντιδράσεις του σε μια δραστηριότητα και έτσι καλλιεργεί έναν ευέλικτο τρόπο σκέψης, που αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την κατάκτηση της αυτονομίας του, στο βαθμό που είναι εφικτό. Με την οπτική οργάνωση περιορίζονται τα αισθητηριακά ερεθίσματα που περιλαμβάνονται στα υλικά της δραστηριότητας. Με την τοποθέτηση των υλικών σε χωριστά κουτιά/ καλαθάκια/ μπολάρια/ ή και φακέλους, ο μαθητής διευκολύνεται να εστιάσει την προσοχή του μόνο στις πληροφορίες που συνδέονται με την εκτέλεση της δραστηριότητας. Επίσης, η σταθεροποίηση των υλικών (με τη χρήση velcro) διευκολύνει την οργάνωση των δραστηριοτήτων.

Η οπτική σαφήνεια αναφέρεται στην σηματοδότηση των αντικειμένων ή μερών της δραστηριότητας, έτσι ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα το νόημα της δραστηριότητας. Η οπτική σαφήνεια επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους, όπως την χρήση χρωμάτων, την υπογράμμιση λέξεων ή προτάσεων, την μορφοποίηση κειμένου (έντονα ή κεφαλαία γράμματα), την χρήση αριθμών. Για παράδειγμα, σε μία δραστηριότητα ταύτισης των αρχικών γραμμάτων λέξεων, το αρχικό γράμμα κάθε λέξης είναι υπογραμμισμένο και σε κεφαλαία μορφή ώστε το παιδί με αυτισμό να εστιάσει σε αυτό το μέρος της δραστηριότητας και να ολοκληρώσει την δραστηριότητα με επιτυχία. Η δομημένη προσέγγιση προσφέρει ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον αξιοποιώντας τις οπτικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό ανταποκρίνεται καλύτερα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες διεργασίες επεξεργασίας των αισθητηριακών πληροφοριών σε σχέση με πιο παραδοσιακές συνθήκες διδασκαλίας που βασίζονται κύρια στην χρήση του προφορικού λόγου. Η δομημένη διδασκαλία βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να έχουν μία πιο οργανωμένη συμπεριφορά και να ενεργούν με μεγαλύτερη επιτυχία και αυτονομία.

Βιβλιογραφία

- Collia-Faherty, C. (1999). Κατανόηση του αυτισμού. Στο C. Collia-Faherty, Β.Παπαγεωργίου & Ν.Παπαδοπούλου, Αυτισμός. Ένας ύμνος στην επικοινωνία (σελ. 15-65). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Collia-Faherty, C. (2003). Αυτισμός, Τι σημαίνει για μένα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grandin, T. (1995). The learning style of people with autism: An autobiography. In K.A. Quill (Ed.), Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization (pp. 33-52). New York: Delmar.
- Jolliffe, T., Lansdown, R., & Robinson, C. (1992). Autism: A personal account. *Communication, Journal of the National Autistic Society*, 26, 12-19.

Kunce, L., & Mesibov, G. (1998). Educational Approaches to High-Functioning Autism and Asperger Syndrome. In E. Schopler, G. Mesibov, & L. Kunce (Eds.) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism ?* (pp. 227-261). New York: Plenum Press.

MacDuff, G.S., Krantz, P.J. & McClannachan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-97.

Marcus, L., Kunce, L.J., & Schopler, E. (1997). Workign with families. In D.J.Cohen & F.R.Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 631-649). New York: John Wiley & Sons.

Marcus, L., Schopler, E., & Lord, C. (2001). TEACCH services for preschool children. In J.S. Handleman & S.L.Harris (eds.), *Preschool education programs for children with autism* (pp. 215-232). Austin, Texas: Pro-ed.

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

Mesibov, G.B., Shea, V., & Adams, L.W., (2001). *Understanding Asperger syndrome and high-functioning autism*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Press.

Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

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

Pierce, K.L. & Schreibman, L. (1994). *Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised*

Quill, K. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instructions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 697-714.

Schopler, E., Mesibov, G., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. Mesibov (eds.) *Learning and Cognition in Autism* (pp. 243-292). New York: Plenum Press.

Schuler, A.L. (1995). Thinking in autism: Differences in learning and development. In K.A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 11-32). New York: Delmar.

Shulman, C. (2004α). Δομημένη Εκπαίδευση: TEACCH. Στα Πρακτικά του 1 ου Διεθνούς επιστημονικού Συμποσίου «Το Πάζλ του Αυτισμού» (σελ . 132-151). Λάρισα: Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν.Λάρισας.

Shulman, C. (2004β). Η προσέγγιση TEACCH (ομάδα εργασίας). Στα Πρακτικά του 1 ου Διεθνούς επιστημονικού Συμποσίου «Το Πάζλ του Αυτισμού» (σελ. 218-227). Λάρισα: Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν.Λάρισας.

*ΑΥΤΙΣΜΟΣ - ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ εκδ.ΒΗΤΑ, 2006

Σοφία Μαυροπούλου, Επίκουρος Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.