

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό αποτελεί μία ιδιαίτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Οι ιδιαίτερες δυσκολίες απορρέουν από τις σύνθετες και ανομοιογενείς ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Στην αγωγή των παιδιών με αυτισμό ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει κάθε μορφή βοήθειας, που θα διευκολύνει την αυτονομία τους σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της ζωής τους. Σε αυτή την ενότητα περιγράφονται οι επικρατέστερες και πιο επιτυχημένες διδακτικές στρατηγικές όπως καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι στρατηγικές που αναπτύσσονται είναι:

α. Η δομημένη διδασκαλία, και

β. Γενικές ψυχο-παιδαγωγικές μέθοδοι για την διδασκαλία ένας-προς-ένα και την ομαδική διδασκαλία. Ειδικότερα για τους μαθητές με αυτισμό που παρουσιάζουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και αργούς ρυθμούς κατάκτησης δεξιοτήτων, ο κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει τη διδασκαλία έτσι, ώστε να διασφαλίζει την αποφυγή αλλεπάλληλων λαθών από το μαθητή.

Τέλος, δίνεται ένας κατάλογος των διδακτικών υλικών και μέσων που είναι απαραίτητα για τη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό.

A. Η Δομημένη Διδασκαλία

Η δομημένη διδασκαλία είναι μία ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας. Αξιοποιεί τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό και συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού τους περιβάλλοντος. Η οπτική οργάνωση έχει αναδειχθεί ως μία κατάλληλη προσέγγιση για την κοινωνική και διδακτική ένταξη των παιδιών με αυτισμό (Hodgdon, 1995· Quill, 1995· Mesibon & Howley, 2003). Η δομημένη διδασκαλία έχει πέντε σημαντικές παραμέτρους (Schopler, Mesibon & Hearsey, 1995):

1. Η δόμηση του χώρου: Η οργάνωση και απλοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης ώστε να ταιριάζει καλύτερα με τον τρόπο που οι μαθητές με αυτισμό επεξεργάζονται αισθητηριακές πληροφορίες.
2. Η δόμηση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος: Η ανάπτυξη προγραμμάτων που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά ώστε οι καθημερινές τους δραστηριότητες στο σχολείο να είναι κατανοητές και προβλέψιμες.
3. Η δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας: Η διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων εργασίας για την ανεξάρτητη λειτουργικότητα έτσι ώστε οι μαθητές πάντα να γνωρίζουν ποιες δραστηριότητες θα κάνουν και για πόσο χρονικό διάστημα.
4. Η δόμηση των δραστηριοτήτων: Η χρήση υλικών με οπτική σαφήνεια ώστε οι μαθητές με αυτισμό να μπορούν να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν οπτικές νύξεις ώστε να μπορούν να κατακτήσουν τη γενίκευση.

1. Δόμηση του χώρου

Το φυσικό περιβάλλον της τάξης και του σχολείου χρειάζεται να προσαρμοστεί, έτσι ώστε η λειτουργία κάθε χώρου να είναι κατανοητή από το μαθητή με αυτισμό. Για τον σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναδιοργανώσει την τάξη του, ώστε να υπάρχουν σαφή οπτικά και φυσικά όρια που να προσδιορίζουν κάθε περιοχή διδασκαλίας, ώστε να γίνεται κατανοητό εύκολα ποια δραστηριότητα γίνεται τώρα και σε ποιο σημείο της τάξης. Σε κάθε χώρο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφαιρέσει όλα τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που μπορεί να εμποδίζουν το μαθητή να

εστιάζει την προσοχή του στις δραστηριότητες αυτής της περιοχής. Οι κύριοι χώροι διδασκαλίας σε μία τάξη είναι:

α. *Χώρος για διδασκαλία ένας-προς-ένα.* Είναι ο χώρος στον οποίο ο εκπαιδευτικός διδάσκει συστηματικά νέες δεξιότητες στο μαθητή. Στον συγκεκριμένο χώρο ο μαθητής αναμένεται να έχει συγκέντρωση της προσοχής, να μιμείται και να ανταποκρίνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Επειδή αυτή είναι μία περιοχή με έντονα κοινωνικά ερεθίσματα για ένα άτομο με αυτισμό, ο σχεδιασμός της απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Σε αυτόν τον χώρο, ο μαθητής κάθεται απέναντι από τον εκπαιδευτικό.

β. *Χώρος αυτόνομης εργασίας («Δουλεύω μόνος/η»)* – ένας χώρος για τον κάθε μαθητή. Εδώ ο μαθητής ακολουθεί ένα εξατομικευμένο σύστημα εργασίας και μαθαίνει να δουλεύει αυτόνομα χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περιοχή ο μαθητής ολοκληρώνει μόνος του δραστηριότητες που έχει διδαχθεί στην ένας-προς-ένα διδασκαλία. Ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες του μαθητή αυτή η παραμονή του σε αυτόν τον χώρο μπορεί να διαρκεί από 5 έως 30 λεπτά και ο κάθε μαθητής μπορεί να έχει στο πρόγραμμα του από 2 έως 5 τέτοιες περιόδους αυτόνομης εργασίας. Για την οργάνωση αυτού του χώρου ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του τα εξής (βλέπε φωτ.1):

- Κατάλληλο μέγεθος χώρου: οι διαστάσεις του χώρου να είναι κατάλληλες ώστε ο μαθητής να έχει όλες τις δραστηριότητες που θα κάνει μόνος δίπλα του (αριστερά) και να μπορεί να τις αφήνει δίπλα του (δεξιά) όταν τις τελειώνει. Με αυτό τον τρόπο εξοικονομείται πολύτιμος διδακτικός χρόνος για το μαθητή και δημιουργείται μία διδακτική συνθήκη που του επιτρέπει να συγκεντρώνεται στις εργασίες που πρέπει να κάνει μόνος του σε αυτόν τον χώρο.
- Οπτική επαφή του εκπαιδευτικού με τον χώρο εργασίας του μαθητή: η διαμόρφωση αυτού του χώρου γίνεται με τεχνητά (π.χ. ξύλινα διαχωριστικά) ή «φυσικά» όρια (π.χ. ράφια, φοριαμοί της τάξης) και με τρόπο που, ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να ελέγχει τον μαθητή που δουλεύει μόνος του.
- Κατάλληλη απόσταση από την έξοδο: όταν ένας μαθητής έχει την τάση να φεύγει από την τάξη, ένα μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να ορίσει γι' αυτόν τον μαθητή ένα χώρο αυτόνομης εργασίας που θα είναι μακριά από την έξοδο.



Φωτογραφία 1: Χώροι αυτόνομης εργασίας (για δύο μαθητές με αυτισμό).

γ. *Χώρος για ελεύθερο ή δομημένο παιχνίδι και ψυχαγωγία.* Ο χώρος αυτός έχει τον κατάλληλο εξοπλισμό και διδακτικό υλικό ώστε να είναι ξεκάθαρη η λειτουργία

του. Το υλικό επιλέγεται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις των μαθητών και την ηλικία τους. Αυτή η περιοχή είναι ουσιαστικά χώρος χαλάρωσης και ψυχαγωγίας που δεν προϋποθέτει αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό με τους συμμαθητές του ή με τον εκπαιδευτικό.

δ. *Χώρος για ομαδικές δραστηριότητες.* Αυτός ο χώρος χρησιμοποιείται για δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, όπως το φαγητό ή οι ομαδικές χειροτεχνίες και γενικά για δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αν ο χώρος χρησιμοποιείται για διαφορετικές δραστηριότητες, αυτό μπορεί να σηματοδοτηθεί με διαφορετικό χαρτί ή ύφασμα που τοποθετείται πάνω στο τραπέζι πριν ξεκινήσει η αντίστοιχη δραστηριότητα.

ε. *Χώρος μετάβασης από μία δραστηριότητα σε άλλη.* Σε αυτόν τον χώρο, ο μαθητής βρίσκει και συμβουλεύεται το ημερήσιο πρόγραμμα του, ώστε να γνωρίζει ποια δραστηριότητα ακολουθεί στο πρόγραμμα του και σε ποιόν χώρο διδασκαλίας πρέπει να πάει.

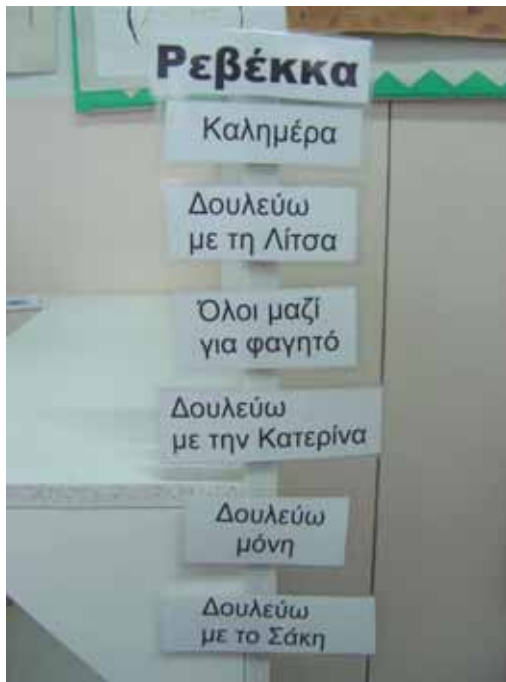
2. Δόμηση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος

Ο βασικός στόχος του ημερήσιου προγράμματος είναι να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει την οργάνωση της σχολικής ζωής και να συμμετέχει ενεργά σε αυτήν. Το ημερήσιο πρόγραμμα δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες στο μαθητή για τις μορφές και την ακολουθία όλων των δραστηριοτήτων του για κάθε ημέρα που έρχεται στο σχολείο. Επιπλέον, βοηθά το μαθητή με αυτισμό να αποδεχθεί τις τυχόν αιφνίδιες αλλαγές στο πρόγραμμά του. Για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την διαδικασία που περιγράφεται παρακάτω:

α. *Αξιολόγηση του γνωστικού και αναπτυξιακού επιπέδου του μαθητή.* Ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες για τις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή που θα διευκολύνουν την επιλογή της μορφής που θα έχει το πρόγραμμα ώστε ο μαθητής να το χρησιμοποιεί αυτόνομα.

β. *Επιλογή της μορφής του προγράμματος.* Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το επίπεδο της οπτικής αναπαράστασης που ο μαθητής κατανοεί χωρίς ή με ελάχιστη βοήθεια. Οι μορφές που μπορεί να έχει ένα ημερήσιο πρόγραμμα είναι:

- Πρόγραμμα με αντικείμενα. Αφού ο μαθητής αρχικά έχει κατανοήσει ότι ένα αντικείμενο συνδέεται με μία δραστηριότητα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει μία ακολουθία δύο αντικειμένων που αντιστοιχούν σε δύο δραστηριότητες. «Πρώτα δουλεύω μόνος (κομμάτι από πάζλ), μετά παίζω (κορδόκι)». Αυτά τα προγράμματα βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει πρώιμες γνωστικές διεργασίες (όπως την χρονική ακολουθία) και δεξιότητες επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό.
- Πρόγραμμα με φωτογραφίες.
- Πρόγραμμα με εικόνες και σύμβολα (π.χ. ΜΑΚΑΤΟΝ).
- Πρόγραμμα με εικόνες και λέξεις.
- Πρόγραμμα με σύμβολα και λέξεις.
- Πρόγραμμα με λέξεις (που μπορεί να έχει την μορφή ημερολογίου τοίχου ή τσέπης) (φωτ.2).
- Πρόγραμμα που περιλαμβάνει συνδυασμούς των παραπάνω (φωτ.3).



Φωτογραφία 2. Ημερήσιο πρόγραμμα **Φωτογραφία 3. Ημερήσιο πρόγραμμα με λέξεις**
με αντικείμενα, φωτογραφίες και σύμβολα.

Οποιαδήποτε μορφή του ημερήσιου προγράμματος χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απεικονίζει ένα από τα παρακάτω στοιχεία: ή το χώρο της δραστηριότητας ή το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής ή το πρόσωπο που θα ασχοληθεί μαζί του για την συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Για το μαθητή με αυτισμό που επαναλαμβάνει ερωτήσεις για πρόσωπα ή δραστηριότητες του δικού του προγράμματος, πρέπει να υπάρχει πάντα η πρόβλεψη ώστε τα συγκεκριμένα πρόσωπα ή υλικά για τα οποία ρωτάει να απεικονίζονται στο πρόγραμμα του. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει πότε θα ασχοληθεί με τις δραστηριότητες ή να δει τα πρόσωπα που τον ενδιαφέρουν. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει με φυσική ή λεκτική καθοδήγηση το μαθητή να πηγαίνει στο πρόγραμμα και να βλέπει ο ίδιος πότε είναι προγραμματισμένο να κάνει τη δραστηριότητα που θέλει ή να δει το πρόσωπο που τον ενδιαφέρει. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί το πρόγραμμα του ως σημείο αναφοράς για όλες τις ημερήσιες δραστηριότητες του σχολείου.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιλέξει έναν οπτικό τρόπο σηματοδότησης της αλλαγής στο πρόγραμμα του μαθητή. Για παράδειγμα, ένας μαθητής κάθε Πέμπτη πηγαίνει με τη δική του τάξη στο κολυμβητήριο. Αν κάποια φορά αυτό δεν μπορεί να συμβεί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει την αλλαγή στο πρόγραμμα του μαθητή ως εξής: δίπλα στην φωτογραφία/ εικόνα που δείχνει το κολυμβητήριο ή ένα παιδί που κολυμπάει τοποθετεί την φωτογραφία/ εικόνα με την δραστηριότητα που θα την αντικαταστήσει (π.χ. την εικόνα για τη γυμναστική).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ορίσει έναν τρόπο σηματοδότησης της έκπληξης στο πρόγραμμα του μαθητή. Για παράδειγμα, στη θέση συγκεκριμένης δραστηριότητας στο πρόγραμμα του μαθητή μπορεί να υπάρχει μία κάρτα με ένα ερωτηματικό.

Για τον μαθητή που φοιτά σε τμήμα ένταξης ή σε μία τάξη του γενικού σχολείου, ο εκπαιδευτικός εξετάζει: α) ποια είναι η πιο κατάλληλη θέση για το πρόγραμμα του, δηλαδή αν το πρόγραμμα θα είναι σε ένα σταθερό σημείο (στον τοίχο ή σε ένα συρτάρι στην τάξη του) ή φορητό (τετράδιο, ημερολόγιο μέσα στη τσάντα του) και β) ποιες πληροφορίες είναι σημαντικές και πρέπει να απεικονίζονται στο πρόγραμμα (π.χ. το μάθημα; ο εκπαιδευτικός; η διδακτική ώρα;).

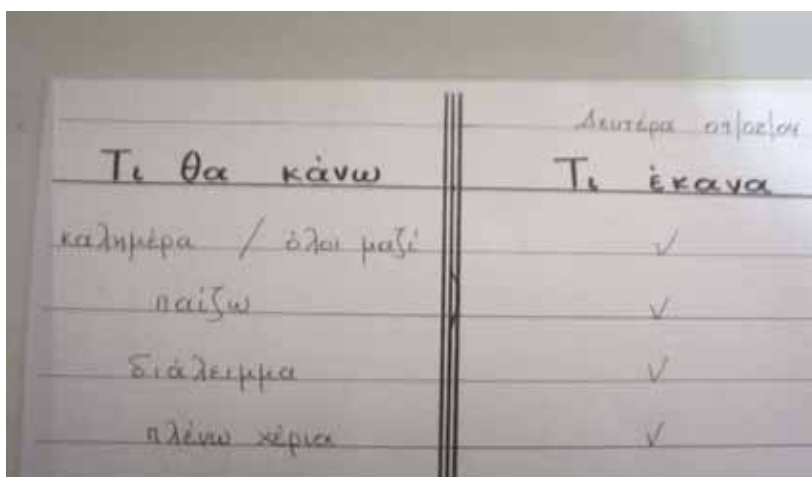
Η διαμόρφωση εξατομικευμένων ημερήσιων προγραμμάτων είναι μία δυναμική διαδικασία που αναπροσαρμόζεται στο γνωστικό επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επανεξετάζει το επίπεδο της κατανόησης του μαθητή ώστε αυτό να αντανακλάται στη μορφή και χρήση του προγράμματος του. 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:

- ένα τρόπο εργασίας,
- ένα τρόπο έκφρασης επιλογών, και
- ένα τρόπο οργάνωσης της ζωής του.

Ο εκπαιδευτικός που έχει επίγνωση της αξίας και του ρόλου που μπορεί να έχουν τα ημερήσια εξατομικευμένα προγράμματα στη διδακτική πρακτική χρειάζεται να επαναξιολογεί και να αναθεωρεί τόσο την μορφή του προγράμματος όσο και τους τρόπους πρόσβασης του μαθητή στο πρόγραμμα ανάλογα με την πρόοδο του.

γ. *Προσδιορισμός του αριθμού των δραστηριοτήτων του προγράμματος.* Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί αν ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει μία ή περισσότερες δραστηριότητες για να αποφασίσει το φόρτο του προγράμματος. Η διάταξη των αντικειμένων/φωτογραφιών/εικόνων μπορεί να είναι κάθετη ή οριζόντια.

δ. *Χρήση του προγράμματος.* Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο που ο μαθητής θα χρησιμοποιεί το πρόγραμμα του και του διδάσκει πώς να το χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα, κάποιιοι μαθητές παίρνουν την φωτογραφία ή εικόνα από το πρόγραμμα τους και την ταυτίζουν με άλλες φωτογραφίες ή εικόνες που δείχνουν αντικείμενα, σκίτσα ή λέξεις στο χώρο διδασκαλίας που πρέπει να πάνε. Σε άλλες περιπτώσεις, ο μαθητής μπορεί να μετακινεί ένα βελάκι που σηματοδοτεί τη δραστηριότητα που θα κάνει, να διαγράφει την προηγούμενη δραστηριότητα, ή να σημειώνει σε άλλη στήλη ποιες δραστηριότητες έχει κάνει (φωτ. 4). Η χρήση του προγράμματος δίνει στο μαθητή ένα οπτικό μήνυμα για την πρόοδο που κάνει και ποιες άλλες δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν. Έτσι έχει συνολική εποπτεία του προγράμματος του. Ανεξάρτητα από τον τρόπο που ο μαθητής χρησιμοποιεί το πρόγραμμα το σημαντικό είναι να αναπτύξει τη ρουτίνα στη χρήση του ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιεί μόνος του. Αυτό ανταποκρίνεται στην ανάγκη που έχουν οι μαθητές με αυτισμό για σταθερότητα στο περιβάλλον και διευκολύνει την εισαγωγή αιφνίδιων αλλαγών στο πρόγραμμά τους.



Φωτογραφία 4. Αυτόνομη χρήση του ημερήσιου προγράμματος

ε. *Μετάβαση στο πρόγραμμα.* Ο μαθητής διδάσκεται να χρησιμοποιεί έναν τρόπο για να πηγαίνει στο χώρο του προγράμματος και να ελέγχει ποια είναι η δραστηριότητα που πρέπει να κάνει. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει έναν τρόπο

μετάβασης, με βάση το επίπεδο κατανόησης του μαθητή για τη μετάβασή του από τον ένα χώρο στον άλλο. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός εξετάζει αν:

- θα φέρνει το πρόγραμμα στο μαθητή για να βλέπει ποια είναι η επόμενη δραστηριότητα. Αυτή η μορφή μετάβασης είναι κατάλληλη για τον μαθητή με σοβαρά γνωστικά προβλήματα.
- θα χρησιμοποιεί φυσική καθοδήγηση, μίμηση προτύπου ή χειρονομίες που θα προτρέπουν το μαθητή να πάρει το αντικείμενο ή την κάρτα από το πρόγραμμα και να το /την μεταφέρει στο χώρο της επόμενης δραστηριότητας.
- θα χρησιμοποιεί ως αντικείμενο μετάβασης κάποιο μέρος της δραστηριότητας με λειτουργική χρήση (π.χ. ένα τουβλάκι που είναι μέρος της κατασκευής που θα φτιάξει ο μαθητής). Όταν ο μαθητής κατανοεί τη σύνδεση του αντικειμένου με μία δραστηριότητα, τότε μπορούμε να εισάγουμε περισσότερα αντικείμενα στο πρόγραμμα του μαθητή.
- θα δίνει στο μαθητή μία κάρτα μετάβασης με το όνομα και τη φωτογραφία του που θα τον προτρέπει να δει το πρόγραμμα του ταυτίζοντας την κάρτα με τη φωτογραφία και το όνομα του που υπάρχουν ήδη εκεί.
- χρησιμοποιεί λεκτική προτροπή (π.χ. «δες το πρόγραμμα σου») προς το μαθητή για να δει το πρόγραμμά του.

Ο πιο ικανός μαθητής με αυτισμό μπορεί να:

- διαγράφει ο ίδιος την αντίστοιχη δραστηριότητα από ένα κατάλογο δραστηριοτήτων. Ο μαθητής διδάσκεται πρώτα να σβήνει όλη την λέξη, μετά να βάζει απλώς ένα σημάδι δίπλα στην λέξη.
- γυρνάει τις σελίδες στο πρόγραμμά του, όπου σε κάθε σελίδα αναφέρεται μία δραστηριότητα.

3. Δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας

Με το σύστημα εργασίας ο μαθητής «χτίζει» μία μέθοδο εργασίας που βασίζεται στην αυτονομία. Αυτή η στρατηγική αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο μαθητή και την κοινότητα. Για το άτομο με αυτισμό που κάνει δραστηριότητες (π.χ. ψωνίζει ή ψυχαγωγείται) σε χώρους της κοινότητας, το σύστημα εργασίας διευκολύνει την κατανόηση και προσαρμογή του στις απαιτήσεις των άλλων. Γι' αυτό είναι σκόπιμο ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί αυτό το σύστημα εργασίας και στο πλαίσιο του σπιτιού ή σε χώρους της κοινότητας. Ένα κατάλληλο σύστημα εργασίας πρέπει να δίνει τις ακόλουθες πληροφορίες στο μαθητή:

- ? ΠΟΣΕΣ δραστηριότητες έχει να κάνει
- ? ΠΟΙΕΣ δραστηριότητες θα κάνει
- ? ΠΩΣ γνωρίζει ο μαθητής ότι ΤΕΛΕΙΩΣΕ
- ? Τι θα κάνει ΜΕΤΑ

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

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

Καταρχήν η θέση του συστήματος εργασίας πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ο μαθητής να έχει συνεχώς την άμεση εποπτεία του, ώστε να βλέπει πόσες δραστηριότητες πρέπει να κάνει μέχρι να τελειώσει (φωτ.6, 7). Με αυτόν τον τρόπο κατανοεί την σειρά των δραστηριοτήτων και παρακολουθεί ο ίδιος την πρόοδο του.

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, μεγεθών και αριθμών ή γραμμάτων (φωτ.5,6). Τέλος, σε κάποια άλλα συστήματα εργασίας, οι δραστηριότητες απεικονίζονται με σύμβολα και λέξεις ή μόνο με λέξεις ή προτάσεις ή και έναν συνδυασμό όλων των παραπάνω.



Φωτογραφία 5. Σύστημα εργασίας με χρώματα



Φωτογραφία 6. Σύστημα εργασίας με αριθμούς

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει στο μαθητή πως να χρησιμοποιεί το ατομικό σύστημα εργασίας. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί φυσική καθοδήγηση, μίμηση προτύπου ή λεκτική προτροπή για να κατανοήσει ο μαθητής ότι για να πάρει ένα φάκελο εργασίας και να αρχίσει να δουλεύει, πρέπει πρώτα να πάρει το χρωματιστό καρτελάκι από το σύστημα εργασίας και να το ταυτίσει με την αντίστοιχη οπτική νύξη στο εξώφυλλο του φακέλου εργασίας. Καθώς ο μαθητής αφαιρεί καρτελάκια από το σύστημα εργασίας του, βλέπει πόσες δραστηριότητες απομένουν.

Η σηματοδότηση της ολοκλήρωσης (του «τέλους») κάθε δραστηριότητας μπορεί να ποικίλλει για τον κάθε μαθητή. Όταν ο μαθητής ολοκληρώνει μία δραστηριότητα μπορεί είτε: α) να την τοποθετεί μέσα σε ένα κουτί ή μεγάλο καλάθι, β) να την αφήνει σε ένα ράφι στη δεξιά πλευρά του ή γ) να την αφήνει σε ένα χώρο μακριά από το χώρο αυτόνομης εργασίας. Είναι σημαντικό ο τρόπος εργασίας του μαθητή να είναι σταθερός και να ακολουθεί την ίδια κατεύθυνση (από την αριστερή προς τη δεξιά πλευρά ή από πάνω προς τα κάτω).

4. Δόμηση των δραστηριοτήτων

Οι μαθητές με αυτισμό έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τα υλικά με έναν άκαμπτο και επαναληπτικό τρόπο. Όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει νέες δεξιότητες και τρόπους εργασίας θα πρέπει να αποφεύγει να ενισχύει την προδιάθεση που έχει ο μαθητής να ασχολείται με ένα συγκεκριμένο τρόπο με κάποιο υλικό. Αντίθετα, ο στόχος είναι ο μαθητής να εκτελεί τις δραστηριότητες με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία, δηλαδή να κοιτάζει και να ακολουθεί τις οδηγίες μόνος του. Για τον σκοπό αυτό, είναι απαραίτητο να κατανοεί το νόημα της δραστηριότητας και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χειριστεί τα υλικά. Όταν ο μαθητής μάθει να ακολουθεί τις οπτικές οδηγίες των δραστηριοτήτων της τάξης, τότε είναι έτοιμος να γενικεύσει αυτή την στρατηγική σε άλλα πλαίσια. Σε κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να

προσδιορίζεται με οπτική σαφήνεια η αρχή και το τέλος της. Η δόμηση μιας δραστηριότητας στηρίζεται:

α. Στην οπτική οργάνωση που σκοπό έχει να περιορίσει τα αισθητηριακά ερεθίσματα που προέρχονται από τα υλικά της δραστηριότητας. Περιλαμβάνει την τοποθέτηση των υλικών σε χωριστά κουτιά/ καλαθάκια/ μπολάκια/ και φακέλους, ώστε ο μαθητής να μπορεί να εστιάσει στις σημαντικές πληροφορίες που συνδέονται με την εκτέλεση της δραστηριότητας. Επίσης, η σταθεροποίηση των υλικών (με τη χρήση velcro) διευκολύνει την οργάνωση των δραστηριοτήτων.

β. Στις οπτικές οδηγίες που δίνουν στον μαθητή τις απαραίτητες πληροφορίες για να γνωρίζει τον τρόπο που θα ασχοληθεί με τα υλικά μιας δραστηριότητας. Οι οπτικές οδηγίες μπορεί να έχουν τις εξής μορφές: I) τα υλικά της δραστηριότητας (για αρχάριους μαθητές) (φωτ.7, 8), II) επιφάνειες με εγκοπές - κομμένα κομμάτια - σκίτσα: είναι μία εικόνα ή ένα σκίτσο που δείχνει το περίγραμμα των υλικών στην σωστή ακολουθία και συνδυασμό για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (φωτ. 9, 10, 11), III) εικόνες/φωτογραφίες, IV) εικόνες και λέξεις, V) γραπτές οδηγίες και VI) ένα δείγμα τελικού προϊόντος.

γ. Στην οπτική σαφήνεια που αναφέρεται στην σηματοδότηση του σκοπού της δραστηριότητας, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να κατανοήσει το νόημα της δραστηριότητας. Η οπτική σαφήνεια καθοδηγεί το μαθητή στα ουσιαστικά σημεία της δραστηριότητας και μπορεί να γίνει με: I) ετικέτες, II) κωδικοποίηση με χρώματα, III) υπογράμμιση, IV) έντονα ή κεφαλαία γράμματα, V) αριθμούς.



Φωτ. 7. Δραστηριότητας λεπτής κίνησης (οπτικές οδηγίες: υλικά)



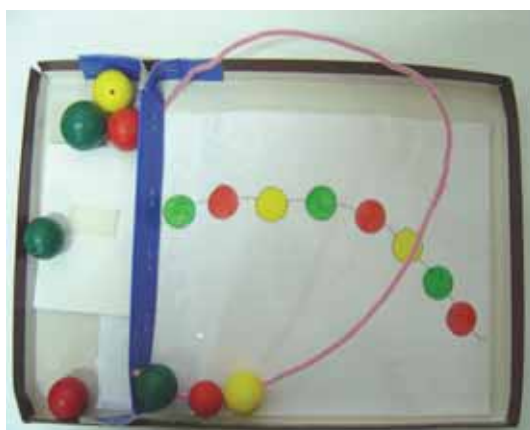
Φωτ. 8. Δραστηριότητα λεπτής κίνησης (οπτικές οδηγίες: υλικά)



Φωτ. 9. Δραστηριότητα οπτικο-κινητικού συντονισμού (οπτικές οδηγίες: σχήμα με εγκοπές)



Φωτ. 10. Δραστηριότητα ομαδοποίησης (οπτικές οδηγίες: σκίτσα)



Φωτ. 11. Δραστηριότητα λεπτής κίνησης (οπτικές οδηγίες: σκίτσα)

Ο γενικός στόχος της δομημένης διδασκαλίας είναι να βοηθήσει το μαθητή με αυτισμό να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και να αποκτήσει αυτονομία στην ζωή του. Αυτή η δομή παραμένει ακόμη κι όταν το άτομο την κατανοεί. Καθώς ο μαθητής με αυτισμό μεγαλώνει και αλλάζει, η δόμηση προσαρμόζεται στις ανάγκες του αλλά

θα του είναι πάντοτε απαραίτητη, όπως ένα άτομο που έχει προβλήματα όρασης χρειάζεται πάντα να φορά τα γυαλιά του. Η δομημένη εκπαίδευση δεν είναι μία αντιμετώπιση ή θεραπεία του αυτισμού. Είναι μία στρατηγική που βοηθά το άτομο με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αναπτύξει την αυτονομία του.

B. Γενικές ψυχοπαιδαγωγικές μέθοδοι για τη διδασκαλία ένας προς ένα και την ομαδική διδασκαλία

Σε αυτή την ενότητα περιγράφονται συνοπτικά οι επιμέρους ψυχοπαιδαγωγικές μέθοδοι που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει, ώστε να διδάξει στον μαθητή με αυτισμό νέες δεξιότητες είτε σε συνθήκες διδασκαλίας ένας-προς-ένα είτε σε συνθήκες ομαδικής διδασκαλίας. Αρχικά περιγράφονται τα είδη προτροπών που μπορεί να εισάγει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να δώσει σωστές απαντήσεις, καθώς και οι μέθοδοι συστηματικής απόσυρσης των προτροπών από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια δίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς που έχει ευρύτερη εφαρμογή σε όλους τους επιμέρους τομείς διδασκαλίας. Ακολουθεί η περιγραφή της ανάλυσης έργου και της διδασκαλίας αλυσιδωτών αντιδράσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα για τη διδασκαλία σύνθετων δραστηριοτήτων. Τέλος, περιγράφεται ο κύκλος της συστηματικής διδασκαλίας που αποτελεί το υπόβαθρο για την εφαρμογή όλων των παραπάνω μεθόδων καθώς δίνει στον εκπαιδευτικό το πλαίσιο για τη συστηματική και προγραμματισμένη εφαρμογή όλων των ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων που περιγράφονται.

➤ **Η προτροπή (prompts)**

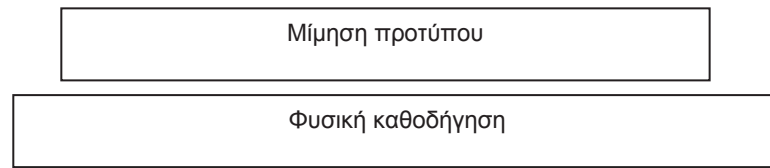
Η προτροπή είναι μία τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει συστηματική βοήθεια (λεκτική, οπτική, ή φυσική) στο μαθητή αμέσως μετά την παρουσίαση της διδακτικής οδηγίας και του εκπαιδευτικού υλικού και **πριν** ο μαθητής να δώσει την απάντησή του. Ο στόχος αυτής της τεχνικής είναι η διευκόλυνση του μαθητή προκειμένου να δώσει τη σωστή απάντηση (Cooper, Heron & Heward, 1986). Οι προτροπές διασφαλίζουν την υποστήριξη που χρειάζεται ο μαθητής για να δώσει τις σωστές απαντήσεις στον εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος διδασκαλίας, βοηθώντας στην ανάπτυξη μιας καλής σχέσης μεταξύ τους.

• Μορφές και ιεραρχία προτροπών

Οι προτροπές μπορούν να έχουν διάφορες μορφές ανάλογα με το γνωστικό και λειτουργικό επίπεδο του κάθε μαθητή και το επίπεδο βοήθειας που προσφέρουν (Donnellan, LaVigna, Negri-Shoultz & Fassbender, 1988; Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002). Η σχηματική αναπαράσταση που ακολουθεί περιγράφει την ιεράρχηση των προτροπών με βάση τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται από το μαθητή σε κάθε μορφή προτροπής. Στη βάση της πυραμίδας τοποθετούνται οι προτροπές που προϋποθέτουν ένα χαμηλότερο νοητικό δυναμικό, ενώ προς την κορυφή βρίσκονται εκείνες που προϋποθέτουν πιο ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες (όπως, μίμηση, ταύτιση εικόνων και αντικειμένων, διάκριση εικόνων, κατανόηση λεκτικών οδηγιών). Θα πρέπει όμως να τονισθεί ότι η ιεράρχηση αυτή δεν είναι απόλυτη. Η σειρά με την οποία ο εκπαιδευτικός θα εισάγει ή θα αποσύρει προτροπές συνδέεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και την ιδιαιτερότητα της κάθε δραστηριότητας.

Λεκτική καθοδήγηση

A. Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα
B. Καθοδήγηση με χειρονομίες ή βοηθητικές νύξεις



Σχήμα 1. Σχηματική αναπαράσταση της ιεραρχίας των προτροπών

1. Φυσική καθοδήγηση (*physical guidance*)

Είναι ίσως η πιο άμεση και πιο παρεμβατική μορφή προτροπής καθώς ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί σωματικά το μαθητή, χρησιμοποιώντας τα χέρια του ή και όλο του το σώμα. Στο παράδειγμα που ακολουθεί περιγράφεται η ιεράρχηση των μορφών που μπορεί να έχει η φυσική καθοδήγηση ανάλογα με το επίπεδο βοήθειας που παρέχεται στο μαθητή (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002). Στο παράδειγμα που ακολουθεί, ο διδακτικός στόχος είναι ο μαθητής να χτυπάει παλαμάκια όταν ο εκπαιδευτικός του λέει «χτύπα παλαμάκια».

- Στην **άμεση φυσική καθοδήγηση (*direct physical guidance*)**, ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να καθίσει στην καρέκλα για να μπορεί να εκτελέσει καλύτερα τη δραστηριότητα.
- Στην **πλήρη φυσική καθοδήγηση (*full physical guidance*)**, ο εκπαιδευτικός κρατά τις παλάμες του παιδιού και εκτελεί μαζί του παλαμάκια.
- Στην **καθοδήγηση από τον καρπό (*wrist prompt*)**, ο εκπαιδευτικός κρατά τους καρπούς του παιδιού και αφήνει την παλάμη ελεύθερη για να χτυπήσει το παιδί παλαμάκια.
- Στην **καθοδήγηση από τον αγκώνα (*elbow prompt*)**, ο εκπαιδευτικός κρατά τα χέρια του παιδιού από τον αγκώνα, αφήνοντας το υπόλοιπο χέρι ελεύθερο για να χτυπήσει μόνο του παλαμάκια.
- Στην **καθοδήγηση από τον ώμο (*shoulder prompt*)**, ο εκπαιδευτικός αγγίζει το παιδί από τους ώμους δίνοντας ελαφριά ώθηση, ώστε το παιδί να αρχίσει να χτυπά παλαμάκια. Το υπόλοιπο χέρι του παιδιού είναι ελεύθερο.

2. Η μίμηση προτύπου (*modeling*)

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με οπτικό ή ακουστικό τρόπο την νέα δεξιότητα που θα διδαχθεί ο μαθητής έτσι ώστε ο μαθητής να τη μιμηθεί. Η βασική προϋπόθεση είναι ότι ο μαθητής μπορεί να μιμηθεί αυτό που κάνει (ή λέει) ο εκπαιδευτικός χωρίς να χρειάζεται επιπλέον βοήθεια. Η προτροπή αυτή μπορεί να γίνει είτε με άμεση επίδειξη από τον εκπαιδευτικό είτε με τη χρήση του βίντεο (Cooper, Heron & Heward, 1986). Για παράδειγμα, ο διδακτικός στόχος είναι «ο μαθητής να διακρίνει το κόκκινο χρώμα ανάμεσα σε άλλα χρώματα». Το οπτικό πρότυπο είναι: Ο εκπαιδευτικός δείχνει ο ίδιος το κόκκινο αντικείμενο ενώ λέει «δείξε μου το κόκκινο». Το ακουστικό πρότυπο είναι: όταν ο εκπαιδευτικός ρωτάει το παιδί «πώς σε λένε;», να δίνει πρώτα ο ίδιος την απάντηση που ο μαθητής θα πρέπει να επαναλάβει.

3. Η καθοδήγηση με χειρονομίες ή βοηθητικές νύξεις

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά με αυτισμό επεξεργάζονται και κατανοούν καλύτερα οπτικά ερεθίσματα και πληροφορίες, αυτή η κατηγορία προτροπών είναι πολύ χρήσιμη για την διδασκαλία δεξιοτήτων και περιλαμβάνει τρία είδη προτροπών (Cooper, Heron & Heward, 1986· Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002):

- Χειρονομίες ή κινήσεις του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή να δείξει το σωστό χρώμα σε μία δραστηριότητα διάκρισης χρωμάτων είτε

δείχνοντας ο ίδιος διακριτικά προς το σωστό αντικείμενο, είτε κοιτώντας το επίμονα, είτε αγγίζοντάς το, είτε τέλος κουνώντας το ελαφρά.

- Τοποθέτηση των αντικειμένων στο χώρο. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε μία δραστηριότητα διάκρισης χρωμάτων το χρώμα που πρέπει να μάθει να διακρίνει ο μαθητής πιο κοντά του στο τραπέζι, σε σχέση με τα υπόλοιπα χρώματα.
- Υπερτονισμός κάποιας διάστασης του εκπαιδευτικού υλικού (χρώμα, μέγεθος). Για να μάθει ο μαθητής να διακρίνει το 12 από το 21 μπορεί αρχικά ο εκπαιδευτικός να τα αντιπαραθέτει, υπερτονίζοντας το μέγεθος του ενός από τα δύο νούμερα που είναι και η σωστή απάντηση στην άσκηση διάκρισης: π.χ. «δείξε μου το 12». Στη συνέχεια μπορεί σταδιακά να μειώνει αυτή τη διαφορά μεγέθους των δύο αριθμών. Σε άλλη περίπτωση θα μπορούσε να υπερτονίσει το χρώμα στον αριθμό που είναι η σωστή απάντηση ως εξής: 12 21.

4. Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα (visual prompting)

Αυτή η μορφή προτροπών χρησιμοποιείται ευρύτατα σε παιδιά με αυτισμό λόγω του ότι μπορούν να επεξεργάζονται τα οπτικά ερεθίσματα πολύ πιο εύκολα από ότι τα ακουστικά. Γι' αυτό η χρήση φωτογραφιών/ εικόνων ή σκίτσων ενδείκνυται σε προγράμματα αυτοδιαχείρισης ή αυτοξυπηρέτησης, προκειμένου να υπενθυμίζεται στο παιδί το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που πρέπει να ακολουθήσει ή τα βήματα μιας επιμέρους δραστηριότητας (π.χ. πλύσιμο δοντιών), χωρίς να χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, αφού το παιδί καθοδηγούμενο από τις φωτογραφίες μπορεί να ασχοληθεί εποικοδομητικά με τις εικονιζόμενες δραστηριότητες (McClannahan & Krantz, 1999).

Επιπλέον, στη διδασκαλία ένας-προς-ένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα οπτικά ερεθίσματα για να βοηθήσει το μαθητή να δώσει τις σωστές απαντήσεις, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα: α) Ο εκπαιδευτικός ζητά από το παιδί να δείξει το κόκκινο χρώμα ανάμεσα σε μια σειρά χρωμάτων ενώ συγχρόνως κρατάει και παρουσιάζει ένα κόκκινο αντικείμενο, και β) Ο εκπαιδευτικός ζητάει από το μαθητή να κατονομάσει ζώα ενώ παράλληλα παρουσιάζει διαδοχικά φωτογραφίες ζώων, βοηθώντας τον μαθητή να ανακαλέσει τα ονόματά τους (Cooper, Heron & Heward, 1986· Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002).

5. Λεκτική καθοδήγηση (verbal prompts)

Η καθοδήγηση αυτή περιλαμβάνει οποιασδήποτε μορφής λεκτική παρέμβαση που βοηθά τον μαθητή να δώσει τη σωστή απάντηση. Η λεκτική καθοδήγηση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης του μαθητή και να γίνεται με απλό και ξεκάθαρο τρόπο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική, όταν αρθρώνει την πρώτη συλλαβή του ονόματος ενός αντικειμένου που πρέπει να κατονομάσει ο μαθητής ή της απάντησης που πρέπει να δώσει ο μαθητής σε μία ερώτηση. Σε άλλη περίπτωση η λεκτική καθοδήγηση περιλαμβάνει πληροφορίες ή οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή, προκειμένου να οδηγηθεί στη σωστή απάντηση, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα (Cooper, Heron & Heward, 1986· Donnelan et al., 1988):

- Στην ερώτηση του εκπαιδευτικού «πώς λέμε αυτό με το οποίο κόβουμε;», η λεκτική καθοδήγηση μπορεί να είναι «μα.....» για να βοηθηθεί ο μαθητής να πει τη λέξη «μαχαίρι»,
- Για να μάθει το παιδί να τρώει μόνο του, του δίνουμε λεκτικές οδηγίες «πάρε το κουτάλι, πάρε μια μπουκιά, κ.ο.κ»,
- Το παιδί που δυσκολεύεται να απαντήσει στην ερώτηση «τι μέρα είναι σήμερα;» μπορεί να βοηθηθεί με λεκτική καθοδήγηση του τύπου «ποια μέρα είναι μετά την Δευτέρα;».

➤ **Συστηματική απόσυρση των προτροπών (prompt fading)**

Παρά το γεγονός ότι οι προτροπές βοηθούν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πάντα υπόψη του ότι οι προτροπές εισάγονται με σκοπό να αποσυρθούν με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, προκειμένου να επιτευχθεί η αυτονομία του μαθητή. Η συστηματική απόσυρση των προτροπών είναι μία στρατηγική κατά την οποία μειώνεται σταδιακά η ένταση ή ο βαθμός παρέμβασης του εκπαιδευτικού (Cooper, Heron & Heward, 1986· Donnelan et al., 1988· Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002). Η πολύ γρήγορη ή απότομη απόσυρση των προτροπών μπορεί να οδηγήσει σε αλληπάλληλες αποτυχίες του μαθητή στην εκδήλωση της σωστής απάντησης, ενώ η παρατεταμένη χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε υπερεξάρτηση του μαθητή από αυτές. Γενικά ο εκπαιδευτικός που πρόκειται να αποσύρει μία προτροπή, θα πρέπει να έχει υπόψη του τα εξής (Donnelan et al., 1988):

- Όταν ο εκπαιδευτικός εισάγει μία προτροπή θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά και πώς να την αποσύρει.
- Η απόσυρση θα πρέπει να γίνεται με πολύ συστηματικό και μεθοδικό τρόπο από όλους όσους εμπλέκονται με το μαθητή.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευέλικτος και να παρακολουθεί τυχόν παλινδρομήσεις που θα δημιουργούσαν την ανάγκη για επανεισαγωγή κάποιας προτροπής.
- Ο επιλογή του είδους της προτροπής αλλά και του ρυθμού απόσυρσής της πρέπει να γίνεται εξατομικευμένα με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή.

➤ **Μέθοδοι συστηματικής απόσυρσης των προτροπών**

- Προτροπή από το μέγιστο στο ελάχιστο (most to least prompting): αναφέρεται κυρίως στην προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει με πλήρη φυσική καθοδήγηση και σταδιακά ελαττώνει τη βοήθεια που παρέχει με στόχο την αυτόνομη εκτέλεση μίας δεξιότητας. Για παράδειγμα, ο στόχος είναι ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί το κουτάλι. Ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να καθίσει καλύτερα στην καρέκλα προκειμένου να μπορεί να χρησιμοποιήσει καλύτερα το κουτάλι και του βάζει το κουτάλι στο χέρι (*άμεση βοήθεια*). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός βάζει το χέρι του πάνω στο χέρι του παιδιού και εκτελεί μαζί του την κίνηση προκειμένου να πάρει τροφή με το κουτάλι και να το φέρει στο στόμα (*πλήρης φυσική καθοδήγηση*). Στο επόμενο βήμα, εκπαιδευτικός κρατά το χέρι του παιδιού από τον καρπό, αφήνοντας το χέρι του παιδιού ελεύθερο από τον καρπό και κάτω, και εκτελούν μαζί την κίνηση (*καθοδήγηση από τον καρπό*). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός κρατά το χέρι του παιδιού από τον αγκώνα, αφήνοντας το υπόλοιπο χέρι ελεύθερο και τον καθοδηγεί να εκτελέσει την κίνηση (*καθοδήγηση από τον αγκώνα*). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός λέει στο μαθητή «τρώμε με το κουτάλι» (*λεκτική καθοδήγηση*) και τέλος αποσύρει τελείως το σύστημα προτροπών προκειμένου το παιδί να χρησιμοποιεί το κουτάλι χωρίς καμία βοήθεια.
- Προτροπή από το ελάχιστο στο μέγιστο (least to most prompting): Η διαδικασία είναι ακριβώς αντίστροφη από την προηγούμενη. Στο παραπάνω παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει λέγοντας απλά στο μαθητή «τρώμε με το κουτάλι». Αν ο μαθητής δεν ανταποκριθεί (π.χ. σε 5 δευτερόλεπτα) ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τον μαθητή από τον αγκώνα προκειμένου να πιάσει το κουτάλι. Αν και πάλι ο μαθητής δεν ανταποκριθεί σε 5 δευτερόλεπτα, ο εκπαιδευτικός παρέχει το αμέσως επόμενο επίπεδο προτροπής κ.ο.κ.,. Αυτή η μέθοδος απόσυρσης δεν είναι κατάλληλη όταν γνωρίζουμε εκ των προτέρων ότι ο μαθητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε μία δραστηριότητα χωρίς βοήθεια. Όμως, χρησιμοποιείται όταν ο

μαθητής έχει αυτονομία σε πολλούς τομείς και απλά χρειάζεται κάποια επιμέρους βοήθεια την οποία ο εκπαιδευτικός εισάγει και σταδιακά αυξάνει μόνο όταν αυτό είναι απαραίτητο με βάση την επίδοση του παιδιού (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002).

- Σταδιακή καθοδήγηση (graduated guidance): αναφέρεται κυρίως σε προτροπές φυσικής καθοδήγησης. Η διαδικασία μοιάζει με την προτροπή από το μέγιστο στο ελάχιστο με τη μόνη διαφορά ότι η προτροπή δίνεται μόνον εφόσον χρειάζεται κατά τη διδασκαλία μιας δεξιότητας και αποσύρεται αμέσως όταν ο μαθητής ανταποκριθεί σωστά. Προκειμένου να γίνει αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε να κάθεται δίπλα στο παιδί προκειμένου να το βοηθήσει όποτε χρειαστεί (καθοδήγηση-σκιά), είτε να μεταθέτει με βάση την ιεραρχία των προτροπών φυσικής καθοδήγησης το μέρος του σώματος στο οποίο παρέχει τη βοήθεια. Έτσι στο παραπάνω παράδειγμα ο εκπαιδευτικός σταδιακά μεταθέτει την προτροπή από το χέρι, στον καρπό, στον αγκώνα, στον ώμο και στη λεκτική καθοδήγηση ή τη χειρονομία κατά τη διάρκεια της ίδιας εκπαιδευτικής συνεδρίας και εφόσον ο μαθητής ανταποκρίνεται στην προηγούμενη προτροπή.
- Η προτροπή με χρονική καθυστέρηση (time delay): χρησιμοποιείται με όλα τα είδη προτροπών (φυσική καθοδήγηση, λεκτική καθοδήγηση, χειρονομίες ή ενδείξεις, μίμηση προτύπου και οπτική βοήθεια). Βασίζεται στην καθυστέρηση χορήγησης προτροπής από τον εκπαιδευτικό για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μετά την παρουσίαση του διδακτικού υλικού ή της διδακτικής οδηγίας, στο οποίο πρέπει να ανταποκριθεί ο μαθητής κατά την εκτέλεση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Το χρονικό αυτό διάστημα καθυστέρησης μπορεί να είναι σταθερό ή μεταβλητό (Cooper, Heron & Heward, 1986).

Στη σταθερή χρονική καθυστέρηση ο εκπαιδευτικός ορίζει για κάθε εκπαιδευτική συνεδρία πόσο θα είναι το χρονικό διάστημα καθυστέρησης χορήγησης της προτροπής, ξεκινώντας πάντα από 0 χρόνο καθυστέρησης (κατά την έναρξη της διδασκαλίας, δηλαδή, παρέχει αμέσως την προτροπή παράλληλα με την οδηγία ή το εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο πρέπει να ανταποκριθεί ο μαθητής). Στη συνέχεια αυξάνει το χρονικό διάστημα μεταξύ παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού ή της διδακτικής οδηγίας και της παροχής προτροπής σε 2 ή 3 ή 4 δευτερόλεπτα (μετρώντας διακριτικά «ένα-ένα, «δύο-δύο», κ.ο.κ, για κάθε δευτερόλεπτο). Το χρονικό διάστημα που ο εκπαιδευτικός θα ορίσει παραμένει σταθερό σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα, καταγράφονται οι απαντήσεις που δίνει ο μαθητής πριν τη διέλευση αυτού του χρονικού διαστήματος, όπως φαίνεται από το παράδειγμα, όπου ο μαθητής μαθαίνει να απαντάει χωρίς βοήθεια στην ερώτηση «πώς σε λένε;». Ο εκπαιδευτικός κάνει την ερώτηση «πώς σε λένε;» δίνοντας αμέσως είτε ο ίδιος είτε κάποιος άλλος την απάντηση «Γιώργο». Αφού ο μαθητής μάθει να επαναλαμβάνει τον εκπαιδευτικό συστηματικά, ο εκπαιδευτικός αυξάνει το χρονικό διάστημα καθυστέρησης στα 3” περιμένοντας το μαθητή να δώσει απαντήσεις πριν τη δική του προτροπή και χορηγώντας την προτροπή μετά τη λήξη των 3”. Η διαδικασία σταματάει όταν ο μαθητής συστηματικά δίνει την απάντηση πριν λήξει ο χρόνος των 3”.

Στη μεταβλητή χρονική καθυστέρηση ο εκπαιδευτικός αυξάνει σταδιακά και συστηματικά το χρόνο καθυστέρησης της προτροπής ξεκινώντας και πάλι από 0 δευτερόλεπτα για να δώσει όσες ευκαιρίες χρειάζεται ο μαθητής να εξασκήσει τη σωστή απάντηση με τη χρήση προτροπής. Στη συνέχεια και συστηματικά το χρονικό διάστημα καθυστέρησης της προτροπής αυξάνεται σταδιακά, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα, όπου η Μαρία μαθαίνει να διακρίνει (δείχνοντας) το μήλο από άλλα φρούτα όταν ο εκπαιδευτικός λέει «δείξε μου το μήλο». Ο εκπαιδευτικός της δίνει αρκετές ευκαιρίες μέχρι η Μαρία να δείχνει κάθε φορά αμέσως μετά την χορήγηση της οδηγίας «Δείξε μου το μήλο» (χωρίς κάποια χρονική καθυστέρηση). Στη συνέχεια

αυξάνει το χρονικό διάστημα μεταξύ οδηγίας και χειρονομίας στο 1'' για συγκεκριμένο αριθμό ευκαιριών (π.χ. 10). Αμέσως μετά το χρονικό διάστημα γίνεται 2, 3 ή 4 δευτερόλεπτα με στόχο η Μαρία να δείχνει συστηματικά το μήλο πριν ο εκπαιδευτικός να δώσει την προτροπή.

➤ **Η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς (shaping)**

Η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς είναι μία τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιλέγει να επιβραβεύσει παραλλαγές της συμπεριφοράς που έχει ως τελικό στόχο να διδάξει, οι οποίες προοδευτικά προσεγγίζουν την τελική συμπεριφορά (Donellan et al, 1988). Για παράδειγμα, όταν ο στόχος είναι ο μαθητής να επαναλαμβάνει τη λέξη «μαμά», ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει το μαθητή κάθε φορά που μιμείται το ανοιγοκλείσιμο του στόματος.

Ακολουθούν κάποιες οδηγίες για την εφαρμογή της σταδιακής διαμόρφωσης συμπεριφοράς (Donellan et.al., όπ.παρ.). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να:

- ορίζει με σαφήνεια την συμπεριφορά που θέλει να διαμορφώσει και να την έχει πάντα στο μυαλό του, για να κρίνει αν τα συγκεκριμένα βήματα που έχει θέσει οδηγούν προς τη συμπεριφορά αυτή,
- αρχίζει με συμπεριφορές που ήδη εμφανίζει ο μαθητής,
- επιλέγει βήματα τα οποία είναι σταδιακά όλο και πιο κοντά στον τελικό του στόχο, προσέχοντας όμως το ένα βήμα να μην απέχει πολύ από το επόμενο,
- δίνει ευκαιρίες στο μαθητή για εξάσκηση μίας παραλλαγής της συμπεριφοράς για όσο χρονικό διάστημα χρειαστεί προκειμένου να την εμφανίζει χωρίς βοήθεια, και να
- επιβραβεύει συστηματικά το μαθητή για την εκτέλεση του κάθε βήματος.

➤ **Ανάλυση έργου (task analysis) και διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων (chaining)**

Ένας μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων που διδάσκονται τα παιδιά με αυτισμό είναι σύνθετες, δηλαδή περιλαμβάνουν μια σειρά από επιμέρους βήματα που πρέπει να εκτελεστούν με μία ορισμένη ακολουθία. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης αλλά και γνωστικές δεξιότητες όπως η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η διδακτική μεθοδολογία που είναι πιο κατάλληλη είναι η ανάλυση της σύνθετης δραστηριότητας σε επιμέρους βήματα (ανάλυση έργου) και η διδασκαλία της αλληλουχίας των επιμέρους βημάτων με συστηματικό τρόπο (διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων).

Ανάλυση Έργου

Ο στόχος της ανάλυσης έργου είναι η περιγραφή και η ιεραρχική ταξινόμηση των επιμέρους βημάτων με τη σειρά που πρέπει να εκτελεστούν, προκειμένου να ολοκληρωθεί μία σύνθετη δραστηριότητα ή έργο. Για την ανάλυση μίας σύνθετης δραστηριότητας σε βήματα θα πρέπει αρχικά ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από το μαθητή να κάνει τη δραστηριότητα ή σε κάποιες περιπτώσεις ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να κάνει τη δραστηριότητα, έτσι ώστε να εντοπίσει τους απλούστερους τρόπους εκτέλεσης της δραστηριότητας, αλλά και τη σωστή χρονική σειρά εκτέλεσης των βημάτων. Σε αυτή τη φάση, η σειρά των επιμέρους βημάτων τροποποιείται έχοντας ως κριτήριο το δυναμικό του κάθε μαθητή, για να προσδιορισθεί ο βαθμός ανάλυσης των βημάτων που απαιτείται. Ο βαθμός στον οποίο θα αναλυθεί μία σύνθετη δραστηριότητα συνδέεται άμεσα με τις δυνατότητες του παιδιού που θα εκπαιδευτεί. Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα, το ντύσιμο για ένα παιδί με αυτισμό και βαριά νοητική καθυστέρηση πρέπει να αναλυθεί σε 15 βήματα, ενώ η ίδια δραστηριότητα για ένα παιδί με αυτισμό και μέτρια νοητική καθυστέρηση πρέπει να αναλυθεί μόνο σε τέσσερα βήματα.

Στόχος	Βήματα	Στόχος	Βήματα
Ο μαθητής να ντύνεται μόνος του	1. Πιάνει μία κάλτσα από τις δύο άκρες	Ο μαθητής να ντύνεται μόνος του	1. Φοράει τις κάλτσες
	2. Τοποθετεί το πόδι μέσα στην κάλτσα		
	3. Τραβάει με τα δύο χέρια την κάλτσα μέχρι να μπει και ο αστράγαλος		
	4. Κρατάει το παντελόνι από τη μέση και με το σωστό προσανατολισμό		2. Φοράει το παντελόνι (με λάστιχο)
	5. Βάζει το σωστό πόδι στο σωστό μπατζάκι		
	6. Ανεβάζει το παντελόνι στο ύψος της μέσης (παντελόνι με λάστιχο)		
	7.Κρατάει τη μπλούζα από τις κάτω άκρες		3. Φοράει τη μπλούζα του
	8. Μαζεύει τη μπλούζα στο ύψος της λαιμόκοψης		
	9. Περνάει τη μπλούζα στο κεφάλι του		
	10. Περνάει τα χέρια του στα μανίκια		
	11.Κατεβάζει τη μπλούζα.		
	12. Κρατάει το μπουφάν με σωστό προσανατολισμό		4. Φοράει μπουφάν
	13. Περνάει πρώτα το ένα μανίκι		
	14. Περνάει το άλλο μανίκι		
	15. Κλείνει το μπουφάν με Velcro		

Διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία είδη αλυσιδωτών αντιδράσεων για μία δραστηριότητα (Cooper, Heron & Heward, 1986· Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002):

Α. Πρόσθια διδασκαλία: Κατά την πρόσθια διδασκαλία ο μαθητής διδάσκεται το πρώτο (με βάση τη χρονική σειρά εκτέλεσης) από τα βήματα που απαρτίζουν τη σύνθετη δραστηριότητα, ενώ τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό. Όταν ο μαθητής μάθει να εκτελεί το πρώτο βήμα, τότε διδάσκεται να εκτελεί το πρώτο και το δεύτερο βήμα ενώ όλα τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό, κ.ο.κ. Η πρόσθια διδασκαλία προτιμάται όταν τα πρώτα βήματα στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας είναι και τα πιο εύκολα όπως φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί.

Στόχος	Ανάλυση Έργου	Πρόσθια διδασκαλία
Ο μαθητής να τρώει ελαφρύ γεύμα στη τάξη	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παίρνει την τσάντα του 2. Ανοίγει την τσάντα του 3. Βγάζει το γεύμα από την τσάντα του 4. Απλώνει την πετσέτα στο τραπέζι 5. Ανοίγει το γεύμα 6. Τρώει το γεύμα 7. Διπλώνει την πετσέτα 8. Πετάνει τα σκουπίδια 9. Κλείνει την τσάντα του 10. Αφήνει την τσάντα του 	<p>Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή πρώτα να παίρνει την τσάντα από το ντουλάπι στο οποίο βρίσκεται, χρησιμοποιώντας χειρονομίες και εικόνες. Τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό με τη συμμετοχή του παιδιού.</p> <p>Αφού το παιδί μάθει να εκτελεί το πρώτο βήμα με την ελάχιστη δυνατή βοήθεια, διδάσκεται το δεύτερο βήμα με χρήση της κατάλληλης προτροπής (π.χ. οπτική βοήθεια και φυσική καθοδήγηση) κ.ο.κ, μέχρι το παιδί να μπορεί να εκτελεί μόνο του ή με την ελάχιστη δυνατή βοήθεια όλα τα επιμέρους βήματα της δραστηριότητας.</p>

Β. Ανάστροφη διδασκαλία: Όλα τα βήματα της αλληλουχίας εκτελούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (ή και μόνον από αυτόν) και ο μαθητής καλείται να εκτελέσει την τελευταία αντίδραση για την οποία λαμβάνει άμεση ενίσχυση είτε από τον εκπαιδευτικό είτε τη φυσική ενίσχυση που εμπεριέχεται στην ίδια τη διαδικασία. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να εκτελέσει το τελευταίο και το προτελευταίο βήμα κ.ο.κ. Η διδασκαλία αναστροφών αντιδράσεων προτιμάται όταν το τελευταίο βήμα είναι το πιο εύκολο ή το πιο ενισχυτικό για το μαθητή (π.χ. φτιάχνω ένα σάντουιτς, στρώνω το τραπέζι, ανεβάζω το φερμουάρ, λύνω ένα μαθηματικό πρόβλημα κ.ο.κ), όπως φαίνεται και στα παρακάτω παραδείγματα.

Στόχος	Ανάλυση Έργου	Ανάστροφη διδασκαλία
Ο μαθητής να κάνει προσθέσεις μέχρι το 20, χρησιμοποιώντας την προσεταιριστική ιδιότητα (π.χ. $8+4=8+(2+2)$ $=(8+2)+2=10+2=12$)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ο μαθητής γράφει τα δύο νούμερα το ένα δίπλα στο άλλο 2. Αντιστοιχίζει τα νούμερα με ξυλάκια ή άλλα αντικείμενα 3. Αναλύει το 4 σε 2 υποσύνολα (2+2) 4. Προσθέτει το ένα υποσύνολο στα 8 ξυλάκια για να συμπληρώσει τη δεκάδα 5. Μετράει τα ξυλάκια και γράφει το νούμερο 10 6. Προσθέτει στη δεκάδα το δεύτερο υποσύνολο 7. Μετράει τα ξυλάκια και γράφει το τελικό σύνολο 	<p>Ο εκπαιδευτικός εκτελεί όλα τα βήματα από το 1-6 ενώ ζητάει από το μαθητή να μετρήσει το σύνολο από τα ξυλάκια και να γράφει το σωστό νούμερο- αποτέλεσμα της πρόσθεσης, επαινώντας τον για την απάντηση. Στη συνέχεια εξασκεί το μαθητή στο βήμα 6 παρέχοντας ενίσχυση για την εκτέλεση των δύο τελευταίων βημάτων, κ.ο.κ</p>

Στόχος	Ανάλυση έργου	Ανάστροφη διδασκαλία
Ο μαθητής να φτιάχνει μόνος του ένα σάντουιτς	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παίρνει το ζαμπόν και το κασέρι από το ψυγείο 2. Ανοίγει το ντουλάπι και παίρνει ένα πιάτο 3. Τοποθετεί το ζαμπόν και το τυρί στο πιάτο 4. Παίρνει δύο φέτες ψωμί από την ψωμιέρα 5. Τις τοποθετεί στον πάγκο της κουζίνας τη μία δίπλα στην άλλη 6. Βάζει το τυρί και το ζαμπόν πάνω στη μία φέτα και τοποθετεί από πάνω τη δεύτερη φέτα 7. Βάζει το σάντουιτς στο πιάτο και το τρώει 	Ο εκπαιδευτικός εκτελεί τα βήματα 1-6 και μετά διδάσκει το τελευταίο βήμα στο μαθητή. Σε αυτήν την περίπτωση το προϊόν αυτής της δραστηριότητας είναι ευχάριστο για το μαθητή και αποτελεί την ενίσχυση για την συμμετοχή του. Το δεύτερο βήμα που θα διδάξει είναι το βήμα 6 σε συνδυασμό με το βήμα 7, κ.ο.κ

Γ. Η διδασκαλία βημάτων με συνολική παρουσίαση έργου. Χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία δεξιοτήτων όταν χρειάζεται να διδαχτούν τα επιμέρους βήματα ξεχωριστά και όχι με συγκεκριμένη σειρά. Η διδασκαλία μπορεί να ξεκινήσει από τα βήματα στη μέση της δραστηριότητας αν αυτά είναι που θεωρούνται τα πιο εύκολα για να ξεκινήσει κανείς ή αν σε αυτά τα βήματα ο μαθητής είναι ήδη αυτόνομος. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρεμβαίνει σε ορισμένα βήματα κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας, ενώ σε άλλα να αποσύρει τη βοήθειά του ανάλογα με το επίπεδο αυτονομίας του παιδιού (βλέπε το παράδειγμα που ακολουθεί).

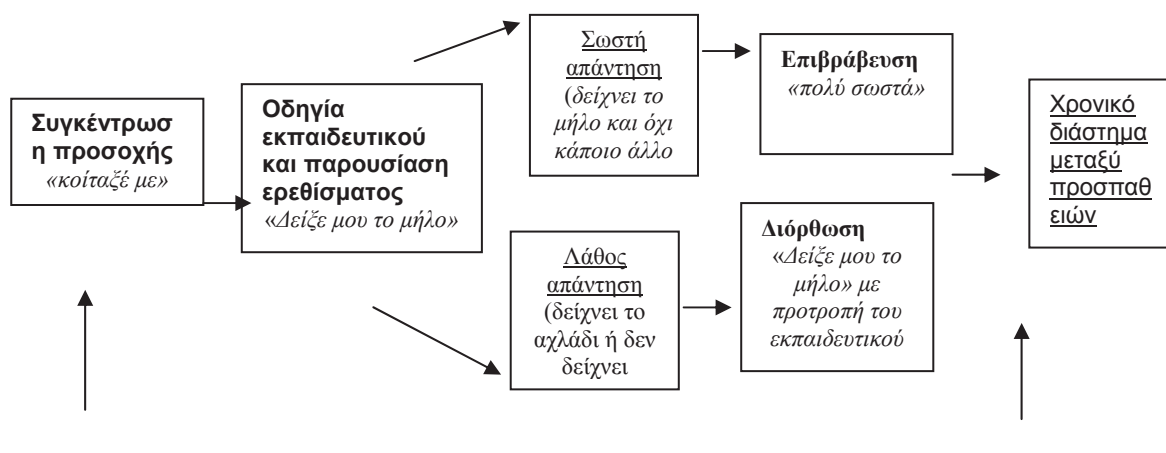
Στόχος	Ανάλυση έργου	Διδασκαλία βημάτων με συνολική παρουσίαση έργου
Ο μαθητής να πλένει μόνη του τα πιάτα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Καθαρίζει τα πιάτα από τα υπολείμματα τροφών 2. Γεμίζει το νεροχύτη με ζεστό νερό και ρίχνει απορρυπαντικό 3. Βάζει τα πιάτα στο νεροχύτη 4. Σαπουνίζει τα πιάτα 5. Ξεπλένει τα πιάτα 6. Τοποθετεί τα πιάτα στο στραγκιστήρι 7. Καθαρίζει το σφουγγάρι και το νεροχύτη από τις σαπουνάδες 	Τα βήματα 2,3, 4 και 5 και 6 είναι πιο εύκολα σε σχέση με τα βήματα 1 και 7, ή ο μαθητής είναι ήδη αυτόνομος σε αυτά. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός ξεκινάει να διδάξει αυτά πρώτα εκτελώντας ο ίδιος τα πιο δύσκολα βήματα. Κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός είναι παρών σε όλη τη διαδικασία προκειμένου να παρέμβει με φυσική καθοδήγηση για την εκτέλεση όποιου από τα βήματα χρειαστεί και να αποσύρεται στη συνέχεια αφήνοντας το μαθητή να εκτελεί τα υπόλοιπα βήματα ανεξάρτητος. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας παρέχει επιβράβευση στο μαθητή.

- Προσαρμογή της δραστηριότητας με σκοπό τη μερική συμμετοχή του παιδιού: Στην περίπτωση που τα βήματα για την εκτέλεση μίας δραστηριότητας είναι πολλά ή δύσκολα ένας μαθητής μπορεί να συμμετέχει στην εκτέλεση της δραστηριότητας μερικώς στο βαθμό που μπορεί. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να διευκολυνθεί αν για την εκτέλεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Τέτοιου είδους προσαρμογές

μπορεί να είναι η εκτέλεση μιας δραστηριότητας από κοινού με κάποιο άλλο παιδί (στο παράδειγμα για το πλύσιμο των πιάτων θα μπορούσε ο ένας μαθητής απλά να δίνει τα πιάτα στον άλλο που θα τα πλένει). Σε άλλες περιπτώσεις θα μπορούσε ένας μαθητής να μάθει να βάζει τα πιάτα στο πλυντήριο πιάτων. Κάποιος άλλος μαθητής θα μπορούσε να βοηθηθεί από τη χρήση μιας σειράς φωτογραφιών οι οποίες θα του «υπενθυμίζουν» τη σειρά με την οποία θα πρέπει να εκτελεί μια δραστηριότητα (π.χ. πώς να κάνει αυγόφτετες).

➤ **Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας (discrete trial teaching)**

Μία από τις επικρατέστερες μεθόδους διδασκαλίας νέων δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό θεωρείται ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας (Donellan et al., 1988). Η τεχνική αυτή προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα αλληπάλληλων ευκαιριών για άσκηση σε ποικίλες δεξιότητες. Η εφαρμογή της περιλαμβάνει τέσσερα βήματα, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα:



Σχηματική απεικόνιση του κύκλου συστηματικής διδασκαλίας βάσει παραδείγματος

- Πρώτο βήμα: Η συγκέντρωση προσοχής. Η διάσπαση προσοχής είναι ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα των παιδιών με αυτισμό. Γι' αυτό και ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσέλκυση της προσοχής του μαθητή πριν την παρουσίαση οποιουδήποτε διδακτικού υλικού ή οδηγίας από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής θα πρέπει να έχει βλεμματική επαφή είτε με τον εκπαιδευτικό, είτε με το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιείται. Για να εξασφαλιστεί αυτό, είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να παρέχει κίνητρα στο μαθητή για εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία, τα οποία είτε πηγάζουν από την ίδια τη δραστηριότητα που πρέπει να διδαχθεί, (ενδιαφέρων και απλός τρόπος παρουσίασης του υλικού) είτε αφορούν εξωτερικά κίνητρα (έπαινος του εκπαιδευτικού, υλικές αμοιβές), τα οποία χρησιμοποιούνται προκειμένου να τραβήξουν το ενδιαφέρον του μαθητή πριν την έναρξη της διδασκαλίας.

- Δεύτερο βήμα: Οδηγίες του εκπαιδευτικού και παρουσίαση του ερεθίσματος. Τόσο το υλικό όσο και οι οδηγίες του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι απλές και ξεκάθαρες και να παρουσιάζονται με ευδιάκριτο τρόπο στο μαθητή. Επίσης, όταν πρόκειται για ένα παιδί με χαμηλό γνωστικό δυναμικό, να παρουσιάζονται σε πρώτη φάση τα ίδια ερεθίσματα (υλικό ή εντολές) με συνεπή και συστηματικό τρόπο μέχρι ο μαθητής να μάθει να ανταποκρίνεται σε αυτά. Στη συνέχεια και για λόγους γενίκευσης μπορούν σταδιακά τα ερεθίσματα να ποικίλλουν (π.χ. παρουσίαση διαφορετικών φωτογραφιών με τα ίδια αντικείμενα οικιακής χρήσης κατά την άσκηση κατονομασίας τους από τον μαθητή) (Cooper, Heron & Heward, 1986). Οι οδηγίες του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ανάλογες με το επίπεδο κατανόησης του λόγου του

μαθητή. Το οπτικό υλικό θα πρέπει να είναι ευκρινές, αφαιρώντας επιμέρους ερεθίσματα που δημιουργούν σύγχυση στο μαθητή. Έτσι αν για παράδειγμα διδάσκουμε σε ένα μαθητή κατηγοριοποίηση εικόνων, οι εικόνες θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες και να αναδεικνύουν το αντικείμενο που ο μαθητής θα πρέπει να παρατηρήσει, ενώ οι οδηγίες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι απλές και ξεκάθαρες (π.χ. «βάλε τη γάτα με τα ζώα»).

- *Τρίτο βήμα: Η απάντηση του μαθητή.* Η απάντηση που δίνει ο μαθητής μετά την παρουσίαση του ερεθίσματος μπορεί να είναι είτε σωστή είτε λανθασμένη (περιλαμβάνει και την απουσία απάντησης). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι ο εκπαιδευτικός έχει ορίσει πριν τη διδασκαλία τι θα δεχθεί ως σωστή απάντηση από το μαθητή και τι ως λανθασμένη, κάτι που πρέπει να είναι ξεκάθαρο σε όλους όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία του παιδιού. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία και ο τρόπος παρουσίασης του διδακτικού υλικού και της διδακτικής οδηγίας (βλέπε το σύστημα προτροπών) να είναι τόσο απλά ώστε να συμβαδίζουν με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, προκειμένου να αποφεύγονται κατά το μέγιστο δυνατό λανθασμένες απαντήσεις από το μαθητή. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει στο μαθητή ικανοποιητικό χρόνο για να δώσει μία απάντηση (χρόνος αντίδρασης), ο οποίος μπορεί να κυμαίνεται από 2 έως 5 δευτερόλεπτα, ανάλογα με το γνωστικό δυναμικό του μαθητή (Donellan et al, 1988).

- *Τέταρτο βήμα: Τα επακόλουθα.* (α) Επιβράβευση: Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με την απάντηση που πήρε από το μαθητή διαμορφώνει αντίστοιχα και την δική του αντίδραση: δηλαδή επαινεί και ενισχύει τις σωστές απαντήσεις του μαθητή με κοινωνικές (λεκτικός έπαινος, χαμόγελο, χάρδι) και με υλικές ενισχύσεις (αγαπημένο παιχνίδι ή δραστηριότητα). (β) Διόρθωση: Η διόρθωση είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο κατανόησης του παιδιού και στις ιδιαιτερότητες του κάθε στόχου διδασκαλίας. Κατά τη διόρθωση ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την αρχική οδηγία (π.χ. «δείξε μου το μήλο) και χρησιμοποιεί προτροπές προκειμένου ο μαθητής να επαναλάβει την σωστή απάντηση. Αν για παράδειγμα ο μαθητής αντί να δείξει το μήλο έδειξε ένα άλλο φρούτο ή δεν απάντησε καθόλου τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει φυσική καθοδήγηση για να βοηθήσει το μαθητή να δείξει το σωστό αντικείμενο ή να παρουσιάσει οπτικό πρότυπο προς μίμηση (να δείξει ο ίδιος το αντικείμενο αναμένοντας από το μαθητή να τον μιμηθεί, εφόσον αυτός έχει την ικανότητα μίμησης). Η επιλογή της προτροπής που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διόρθωση θα πρέπει να είναι λίγο πιο παρεμβατική (με βάση την ιεραρχία των προτροπών) από αυτή που χρησιμοποιήθηκε κατά την παρουσίαση του ερεθίσματος. Αν, για παράδειγμα, ο μαθητής χρειάζεται μερική φυσική καθοδήγηση (καθοδήγηση από τον αγκώνα) ως προτροπή για να δείξει το σωστό αντικείμενο όταν ο εκπαιδευτικός του ζητάει να διακρίνει το μήλο από το αχλάδι, τότε κατά τη διόρθωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γίνει πιο παρεμβατικός (πλήρης φυσική καθοδήγηση). Κατά τη διόρθωση, και σε αντίθεση με την επιβράβευση ο εκπαιδευτικός δεν επαινεί το μαθητή, όταν με τη χρήση προτροπών εκτελεί τη σωστή απάντηση. Θα πρέπει όμως ο εκπαιδευτικός να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε ο μαθητής να μην απογοητεύεται ή εκνευρίζεται λόγω αλλεπάλληλων διορθώσεων. Μία καλή στρατηγική για την αποφυγή αυτού του κινδύνου είναι η εναλλαγή «δύσκολων» για το μαθητή απαντήσεων με άλλες μαθημένες απαντήσεις (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002).

Γενικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε η επιβράβευση και η διόρθωση να είναι δύο επακόλουθα πολύ διακριτά για το παιδί, ώστε να είναι σαφές πότε δίνει σωστές και πότε λανθασμένες απαντήσεις (ενθουσιώδης διάθεση από το δάσκαλο κατά την επιβράβευση, χαμηλοί τόνοι και σοβαρότητα κατά τη διόρθωση). Επίσης

είναι πολύ σημαντικό οι συνέπειες (ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια διδασκαλίας του παιδιού με αυτισμό) να ακολουθούν χωρίς χρονική καθυστέρηση (Cooper, Heron & Heard, 1986).

Το χρονικό διάστημα μεταξύ των προσπαθειών: Μετά τις απαντήσεις του μαθητή και τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού, μεσολαβεί ένα χρονικό διάστημα μεταξύ προσπαθειών. Η μεσολάβηση αυτού του διαστήματος βοηθά ώστε το παιδί να μη βομβαρδίζεται με αλληπάλληλες διδακτικές οδηγίες, να καταλάβει ότι θα ξεκινήσει μία καινούρια προσπάθεια για μάθηση, ενώ παράλληλα δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει την διαπροσωπική του σχέση με το μαθητή, επαινώντας τον αν κάθεται καλά στην καρέκλα ή αλληλεπιδρώντας σωματικά μαζί του (Donellan et al, 1988).

Η γνώση και η εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό συγκεκριμένων μεθόδων για την διδασκαλία δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη οδηγεί σε καλύτερη και πιο αποτελεσματική διδασκαλία των στόχων που προτείνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ενώ παράλληλα καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία μία θετική εμπειρία για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

1. Άλμπουμ για φωτογραφίες και συλλογές
2. Άμμος υγρή και στεγνή
3. Ανακυκλώσιμα υλικά: χαρτιά, φτερά, αλουμίνια
4. Αποξηραμένα λουλούδια – φύλλα
5. Αυτοκόλλητα
6. Αφρώδες υλικό
7. Βέλκρο
8. Βερνίκια
9. Βόλους χρωματιστούς
10. Βότσαλα, πέτρες, χαλίκια
11. Βούρτσες και ρολά ζωγραφικής
12. Γιλέκα με κουμπιά, φερμουάρ, σουστες, βέλκρο
13. Γραμματόσημα
14. Γυαλί
15. Γύψος
16. Δαχτυλομπογιές, νερομπογιές, κηρομπογιές, πλαστικά χρώματα, τέμπρες, υδροχρώματα
17. Διακορευτής
18. Διακοσμητικά χαρτιά και περιτυλίγματος
19. Διαφάνειες αρχειοθέτησης
20. Εικόνες με αντικείμενα, τοπία, ζώα, φυτά, ανθρώπους
21. Εργαλεία κηπουρικής
22. Εσφηνώματα
23. Εσώρουχα
24. Ζυγαριά
25. Ζυμάρι
26. Ζυμαρικά
27. Καβαλέτο
28. Καθρέφτες
29. Καλαμάκια πλαστικά και ξύλινα
30. Καλούπια
31. Κάλτσες
32. Κάρτες με αριθμούς
33. Κάρτες με πίνακες ζωγραφικής
34. Κιμωλίες χρωματιστές
35. Κλωστή, νήματα, σπάγκο, μαλλί, κουβαρίστρες, χόρτο, λουρίδες από ύφασμα
36. Κόλλες υγρές ή στικ, ατλακόλ
37. Κομπολόγια με βαμμένα ζυμαρικά
38. Κομπολόγια με χρωματιστές χάντρες
39. Κορδέλες χρωματιστές πάνινες
40. Κορδόνια πλαστικά και δερμάτινα
41. Κούκλα πάνινη
42. Κούκλα πλαστική με συναρμολογούμενα μέρη του σώματος
43. Κούκλες κουκλοθεάτρου
44. Κούκλες σε διάφορα μεγέθη
45. Κουμπιά (διαφορετικά μεγέθη)
46. Κουτιά διαφόρων μεγεθών
47. Κώνους
48. Μανταλάκια, συνδετήρες (διαφορετικά μεγέθη)
49. Μαρκαδόροι χοντροί και λεπτοί

50. Μολύβια
51. Μουσικά παιχνίδια
52. Μπάλες και χρωματιστά μπαλόνια
53. Μπουκάλια απορρυπαντικών και φαρμακείο με μπουκαλάκια χωρίς περιεχόμενο...
54. Ντοσιέ
55. Ξηροί καρποί
56. Ξύλινα παιχνίδια
57. Ξυλομπογιές
58. Ξύστρες
59. Οδοντόκρεμες και οδοντόβουρτσες
60. Οικοδομικό υλικό του Ο.Σ.Κ.
61. Όσπρια
62. Παζλ
63. Παιχνίδια με επαγγέλματα (μανάβης, περίπτερο, πολυκατάστημα)
64. Παιχνίδια με Λόττο
65. Παιχνίδια με φούσκες
66. Παιχνίδια σειροθέτησης
67. Παραμύθια εικονογραφημένα
68. Παραμύθια με πλαστικοποιημένες σελίδες (και σελίδες από πανί)
69. Περιοδικά και εφημερίδες
70. Πετσέτες
71. Πηλός
72. Πινέλα διαφόρων διαστάσεων
73. Πλαστελίνη
74. Πλαστικά δοχεία
75. Πλαστικά παιχνίδια
76. Πλαστικά πιάτα, ποτήρια, πιρούνια, κουτάλια, μαχαίρια
77. Πλαστικά φρούτα – λαχανικά και ζωάκια (και λούτρινα)
78. Πλαστικά χρήματα και νομίσματα
79. Πλαστικούς δίσκους για ατομικό φαγητό
80. Πλεξιγκλάς
81. Ποδιές ή πρόχειρες μπλούζες
82. Ποτήρια, πιάτα, μαχαίρια, πιρούνια, κουτάλια, κανάτα, μπουκάλι
83. Ριζόχαρτο
84. Ρούχα για τις κούκλες
85. Σαπούνι, υγρό και στερεό – σαπουνοθήκες
86. Σβηστήρες
87. Σελοφάν
88. Σουπλά
89. Σπίρτα και οδοντογλυφίδες (σε διάφορα μεγέθη)
90. Στένσιλς
91. Στρατσόχαρτο
92. Σύρμα πίπας
93. Συρραπτικό
94. Συσκευασίες απορρυπαντικών
95. Σφουγγάρια καθαριότητας
96. Σφραγίδες
97. Σχοινάκια
98. Τραπεζομάνδηλα
99. Υλικά κατασκευών: Lego, βίδες, καρφάκια, τουβλάκια
100. Φάκελοι αρχειοθέτησης με λάστιχο

101. Φελλοί και πώματα
102. Φερμουάρ (διαφορετικά μεγέθη)
103. Φόδρες, τούλια, υφάσματα
104. Φωτογραφίες
105. Χάντρες, ξύλινες και πλαστικές
106. Χαρτί A4 και A3
107. Χαρτί του μέτρου
108. Χαρτιά και χαρτόνια: κάνσον, μεταλιζέ, γκοφρέ, γλασέ, οντουλέ, βελουτέ
109. Χαρτόκουτα
110. Χασαπόχαρτο
111. Χτένες – βούρτσες- νεσεσέρ
112. Χώμα – σπόροι
113. Χώμα και σπόρους
114. Ψαλίδια απλά/ χούφτας, σχημάτων (μεγάλα και μικρά)

Μέσα διδασκαλίας

1. Αμμοδόχος
2. Αντικείμενα και εικόνες αντικειμένων της αίθουσας
3. Αποχυμωτής
4. Αριθμητήριο
5. Βίντεο
6. Βιντεοκάμερα και τρίποδας στήριξης
7. Βιντεοκασέτες
8. Βραστήρας
9. Γεωμετρικά σχήματα
10. Γεωμετρικές κλίμακες ξύλινες ή πλαστικές με χρώματα και σχήματα
11. Γλαστράκια
12. Διαφάνειες
13. Δοκός ισορροπίας
14. Επιτραπέζια παιχνίδια
15. Ηλεκτρική κουζίνα και σκεύη μαγειρικής
16. Ηλεκτρική σκούπα
17. Καβαλέτο
18. Καλάθι καλαθοσφαίρισης
19. Κάρτες με τα μέρη του λόγου
20. Κασέτες – CD (κενά, με τραγούδια, με παραμύθια, με ήχους)
21. Κασετόφωνο C.D - μικρόφωνο
22. Καφετιέρα
23. Κλεψύδρα – χρονόμετρο
24. Κορύνες
25. Κουβαδάκι, τσουγκράνα, φτυάρι
26. Κουδουνίστρες
27. Κουκλοθέατρο
28. Κουκλόσπιτο – μαγαζάκι - περίπτερο
29. Μαγνητικός πίνακα με αριθμούς και γράμματα
30. Μαράκες
31. Μελόντικα
32. Μεταλόφωνο
33. Μίξερ
34. Μπαλόνια καγκουρό
35. Ντέφι

36. Παλέτα
37. Παραμύθια – παιδική λογοτεχνία
38. Πιατίνια
39. Πίνακας
40. Πισίνα με πλαστικές χρωματιστές μπάλες
41. Πλαστικοποιητής
42. Πλυντήριο πιάτων
43. Ρολόγια διαφορετικών τύπων και μεγεθών
44. Σημαίες
45. Στεφάνια
46. Στρώματα γυμναστικής
47. Ταμπουρίνα
48. Τηλεόραση
49. Τηλέφωνο
50. Τοστιέρα
51. Τραμπολίνο
52. Τρίγωνα
53. Τύμπανα
54. Υπολογιστής με σκάνερ – οθόνη αφής – εκπαιδευτικά cd και dvd
55. Φίλμ
56. Φλογέρα
57. Φούρνος μικροκυμάτων
58. Φρυγανιέρα
59. Φυσαρμόνικα
60. Φωτογραφική μηχανή (απλή ή ψηφιακή)
61. Φωτοτυπικό
62. Χάρακες διαφόρων μεγεθών
63. Χάρτες
64. Ψυγείο

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Εισαγωγή

Οι προβληματικές συμπεριφορές συχνά προκαλούν σύγχυση και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ενώ είναι συχνά το βασικό εμπόδιο για την σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό. Τα πιο κοινά προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές με αυτισμό είναι οι κρίσεις θυμού, η επιθετικότητα προς τους άλλους, οι αυτοτραυματισμοί, οι στερεότυπες συμπεριφορές και οι δύσκολες συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγιεινή, την χρήση τουαλέτας, το φαγητό και τον ύπνο. Σε αυτή την ενότητα, περιγράφονται οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι χειρισμού των δύσκολων συμπεριφορών για παιδιά με αυτισμό. Το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού της παρέμβασης περιλαμβάνει την συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των λειτουργιών της συμπεριφοράς. Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει τις στρατηγικές που είναι πιο κατάλληλες για τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζει ο μαθητής με αυτισμό.

Πρώτο Στάδιο: Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς

Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς (functional analysis of behavior) είναι μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών με στόχο την κατανόηση και ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή με αυτισμό. Μία βασική παραδοχή της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς είναι ότι κάθε προβληματική συμπεριφορά έχει νόημα (λειτουργία) για τον ίδιο τον μαθητή. Για τον σκοπό αυτό η προβληματική συμπεριφορά εξετάζεται στα πλαίσια των περιβαλλοντικών συνθηκών που εμφανίζεται. Αναλυτικότερα, καταγράφονται οι περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται και έπονται της προβληματικής συμπεριφοράς, τα κίνητρα για την εκδήλωση της συμπεριφοράς και οι γενικότερες περιβαλλοντικές συνθήκες που μπορεί να αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Οι κύριες παράμετροι που εξετάζονται στα πλαίσια αυτής της ανάλυσης είναι (O' Neil, Horner, Albin, Sprague, Storey & Newton, 1997):

- Οι γενικές περιβαλλοντικές συνθήκες ή συνθήκες ζωής που ευνοούν ή όχι την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, εξετάζεται αν ο μαθητής:
 - έχει τη δυνατότητα να κάνει επιλογές στην καθημερινή του ζωή (π.χ. στο φαγητό, στον ύπνο, στις επαφές με άλλους, στην ενασχόληση του με δραστηριότητες),
 - εκφράζει ή δέχεται συναισθήματα στοργής ή τρυφερότητας,
 - έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τον ελεύθερο χρόνο του, και αν
 - έχει πρόσβαση σε διαφορετικούς χώρους κατά τη διάρκεια της ημέρας.
- Ο τρόπος οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του μαθητή. Συγκεκριμένα, εξετάζεται αν:
 - οι δραστηριότητες είναι ευχάριστες για το μαθητή,
 - οι απαιτήσεις των δραστηριοτήτων είναι ανάλογες με το επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή, και αν
 - ο μαθητής έχει τη δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων και του τρόπου που θα ασχοληθεί με αυτές.
- Ο τρόπος διδασκαλίας δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, εξετάζεται αν ο μαθητής:
 - κατανοεί τις οδηγίες που του δίνονται για τις δραστηριότητες, και αν
 - γνωρίζει πότε τελειώνει μια δραστηριότητα και τι θα ακολουθήσει μετά.
- Η επικοινωνιακή λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς, ιδιαίτερα για τους μαθητές με αυτισμό που έχουν περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται αν ο μαθητής:

- εκφράζει με συμβατικούς τρόπους το άγχος, τη σύγχυση ή το φόβο του,
- εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά με σκοπό να προσελκύσει την προσοχή των άλλων, και αν
- εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά με σκοπό να αποφύγει μία δραστηριότητα.

Ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει την λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς θα πρέπει να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα (Donnelan, Lavigna, Negri-Shoultz & Fassbender, 1988):

- ⇒ Να περιγράψει την προβληματική συμπεριφορά με ακρίβεια και με λειτουργικούς όρους, δηλαδή με βάση άμεσα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς.
- ⇒ Να καταγράψει τις γενικές περιβαλλοντικές συνθήκες που πιθανόν να επηρεάζουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Τέτοιες συνθήκες είναι η χορήγηση φαρμάκων, προβλήματα υγείας (όπως, αλλεργίες, άσθμα, μολύνσεις), προβλήματα στον ύπνο ή στην διατροφή, το πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το δικαίωμα επιλογής δραστηριοτήτων από το μαθητή και οι παγιωμένοι τρόποι αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους άλλους.
- ⇒ Να καταγράψει τα γεγονότα ή τις συνθήκες που προηγούνται της εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως είναι η ώρα της ημέρας, ο χώρος και ποια πρόσωπα είναι παρόντα στο χώρο του μαθητή.
- ⇒ Να ερμηνεύσει την προβληματική συμπεριφορά προσδιορίζοντας τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της. Σύμφωνα με τη μεταφορά του «παγόβουνου» (βλέπε το παρακάτω σχήμα), μία προβληματική συμπεριφορά αποτελεί μόνο την «κορυφή ενός παγόβουνου» και ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανιχνεύσει τους παράγοντες που οδηγούν σε μία προβληματική συμπεριφορά και βρίσκονται στη βάση του «παγόβουνου» (Schopler, 1995), δηλαδή: α) γνωστικοί-συναισθηματικοί παράγοντες, όπως οι ελλειψείς ή ακατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας και χειρισμού του άγχους και του θυμού. Για παράδειγμα, επειδή ο μαθητής δεν γνωρίζει πως να ζητήσει το αγαπημένο του φαγητό εκδηλώνει επιθετικότητα σε άλλους ή αυτοτραυματίζεται, και β) αισθητηριακές εμπειρίες. Για παράδειγμα, ο μαθητής γελάει και κάνει στερεοτυπικές κινήσεις με τα χέρια του όταν βλέπει την περιστροφική κίνηση αντικειμένων. Είναι προφανές ότι οι στερεοτυπίες του προσφέρουν έντονη αισθητηριακή διέγερση και ευχαρίστηση. Επιπλέον, κάποια συμπεριφορά μπορεί να εξυπηρετεί πολλαπλές λειτουργίες σε διαφορετικές στιγμές (π.χ. οι στερεοτυπικές κινήσεις μπορεί να δείχνουν την δυσκολία του μαθητή να εκφράσει την άρνηση του για κάτι και άλλοτε να προσφέρουν στο μαθητή αισθητηριακή ευχαρίστηση).



Schopler (2000), σελ. 40.

- ⇒ Να καταγράψει τις λειτουργικές εναλλακτικές συμπεριφορές που ο μαθητής χρησιμοποιεί. Είναι απαραίτητη η αναγνώριση εναλλακτικών συμπεριφορών, οι οποίες είναι κοινωνικά αποδεκτές και θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τις προβληματικές συμπεριφορές με την ίδια λειτουργία. Η διδασκαλία νέων ή η ενίσχυση ήδη υπαρχόντων τρόπων επικοινωνίας είναι ο πιο σημαντικός στόχος της λειτουργικής ανάλυσης συμπεριφοράς.
- ⇒ Να καταγράψει τις δραστηριότητες και τα αντικείμενα που αρέσουν στο συγκεκριμένο μαθητή με αυτισμό. Η αναγνώριση τους θα βοηθήσει στην διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών, προκειμένου να αντικατασταθούν οι προβληματικές. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή να ζητά το αγαπημένο του παιχνίδι και του το δίνει κάθε φορά που χρησιμοποιεί αυτόν τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

Η ολοκληρωμένη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς βασίζεται στην συλλογή πληροφοριών από γονείς ή άλλους άμεσα εμπλεκόμενους με το μαθητή και αφετέρου στην άμεση παρατήρηση του παιδιού σε διάφορες συνθήκες κατά τη διάρκεια της ημέρας (Ο' Neil et al., 1996).

➤ **Η συνέντευξη με τους γονείς ή τους άμεσα εμπλεκόμενους με το μαθητή.** Οι πληροφορίες που συλλέγονται αφορούν:

- την προβληματική συμπεριφορά,
- τις γενικές και ειδικές περιβαλλοντικές συνθήκες που ενεργοποιούν την συμπεριφορά του μαθητή (π.χ. λήψη φαρμάκων, γενικά προβλήματα υγείας ή άλλες καταστάσεις που μπορεί να προκαλούν δυσφορία ή πόνο - συνθήκες ύπνου (πόσες ώρες κοιμάται ο μαθητής κατά μέσο όρο και πόσο συχνά) και διατροφικές συνήθειες (πόσο συχνά και πόση ποσότητα φαγητού καταναλώνει ο μαθητής),
- το ημερήσιο πρόγραμμα του παιδιού στο σπίτι, δηλαδή πόσο προβλέψιμο είναι το ημερήσιο πρόγραμμά του και πόσο συχνά ο μαθητής έχει την ευκαιρία να επιλέγει δραστηριότητες,
- τον αριθμό των ανθρώπων που είναι παρόντες όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά στο σπίτι και την σχέση τους με το μαθητή,
- τις συνθήκες που προηγούνται και ενδεχομένως κινητοποιούν τη συμπεριφορά (π.χ. ώρα της ημέρας, συγκεκριμένος χώρος, παρουσία συγκεκριμένων ατόμων, παρουσία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, διακοπή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που είναι ιδιαίτερα ευχάριστες για το μαθητή),
- τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς για τον ίδιο το μαθητή,
- τις λειτουργικές συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ο μαθητής και θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν την προβληματική συμπεριφορά με τα ίδια αποτελέσματα, π.χ. ο μαθητής να δίνει μία κάρτα που σηματοδοτεί το "διάλειμμα" αντί να φωνάζει,
- τους βασικούς τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το παιδί,
- τις προτιμήσεις του μαθητή (αντικείμενα, φαγητό ή δραστηριότητες) και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών, και
- την εμφάνιση και εξέλιξη της προβληματικής συμπεριφοράς και τις παλαιότερες προσπάθειες που έγιναν για την ελάττωσή της.

➤ **Η άμεση παρατήρηση του παιδιού στο περιβάλλον του σχολείου.** Με την άμεση παρατήρηση ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τις υποθέσεις για τα αίτια και τις λειτουργίες της προβληματικής

συμπεριφοράς. Στο στάδιο αυτό είναι σκόπιμη η χρήση ενός πρωτόκολλου παρατήρησης (βλέπε παρακάτω) που απεικονίζει τις χρονικές περιόδους της ημέρας που εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, την συχνότητα της προβληματικής συμπεριφοράς, τα γεγονότα που μπορεί να χρησιμεύσουν σαν δείκτες πρόβλεψης της συμπεριφοράς, τις αντιλήψεις για τις πιθανές λειτουργίες της προβληματικής συμπεριφοράς και τις πραγματικές συνέπειες που ακολουθούν την προβληματική συμπεριφορά (O' Neil et al., 1996).

Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Προβληματικής Συμπεριφοράς

Όνομα μαθητή:
 Όνομα εκπαιδευτικού:
 Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς:
 Ημερομηνία:

ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Συχνότητα συμπεριφοράς	ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ						ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ								ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ	ΣΧΟΛΙΑ				
		Οδηγία Εκπαιδευτικού	Δυσκολία Έργου	Αλλαγή Δραστηριότητας	Διακοπή Δραστηριότητας	Μόνος του	Δεν ξέρω	Ζητά την προσοχή των άλλων	Ζητά επιθυμητό αντικείμενο	Άρνηση	Αποφυγή δραστηριότητας	Αποφυγή προσώπου	Άλλο	Δεν ξέρω							
8-9																					
9-10																					
10-11																					
11-12																					
12-1																					
1-2																					
ΣΥΝΟΛΟ																					

➤ **Δεύτερο Στάδιο: Σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης.**

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει πολλές αλλαγές αλλαγών για την μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς και την εμφάνιση μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς. Για την παρέμβαση που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα (Schopler, 1995):

- Να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά του αυτισμού και να τα συνδέσει με την συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει προσεκτική παρατήρηση των συμπεριφορών του μαθητή, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να «δει» την συμπεριφορά μέσα από τα μάτια του παιδιού με αυτισμό. Η μεταφορά του «παγόβουνου» (βλέπε παραπάνω) υποστηρίζει ένα τέτοιο σκεπτικό.
- Να οργανώσει ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον που θα προσφέρει σταθερότητα και προβλεψιμότητα στο μαθητή με αυτισμό. Το σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα δημιουργεί μία ρουτίνα στο μαθητή και τον καθησυχάζει για την σειρά και την μορφή των δραστηριοτήτων του στο σχολείο (βλέπε την ενότητα «Δομημένη διδασκαλία» στο κεφάλαιο «Διδακτική μεθοδολογία»).
- Να αναπτύξει στρατηγικές θετικής παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Για παράδειγμα, αν η παρουσία ενός συγκεκριμένου συμμαθητή αναστατώνει ένα μαθητή, να φροντίσει οι δύο συμμαθητές να μην συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες.
- Να καταφύγει στις παραδοσιακές τεχνικές για την τροποποίηση εκείνων των προβλημάτων συμπεριφοράς που εξακολουθούν να εμφανίζονται παρά την οπτική οργάνωση του χώρου και την εφαρμογή των στρατηγικών θετικής παρέμβασης.

Στρατηγικές θετικής παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς

Οι στρατηγικές θετικής παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών δίνουν έμφαση στη συνεχή και μακροπρόθεσμη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων που θα αντικαταστήσουν τις προβληματικές συμπεριφορές σε αντίθεση με παραδοσιακές τεχνικές, οι οποίες έχουν στόχο τη μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Cooper, Heron & Heward, 1986· Donnelan, et al., 1988· Whetherby & Prizant, 2000). Το βασικό πλεονέκτημα της θετικής παρέμβασης είναι ότι πρόκειται για μία προσέγγιση που δίνει έμφαση στη δημιουργία νέων λειτουργικών συμπεριφορών. Οι βασικές μορφές θετικής παρέμβασης είναι:

- **Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.** Για παράδειγμα, ένας πεντάχρονος μαθητής με αυτισμό παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού (πέφτει στο πάτωμα, φωνάζει και κλαίει) όταν συμμετέχει σε ομαδική δραστηριότητα. Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής δεν είχε τις δεξιότητες για να συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε συστηματική εκπαίδευση του μαθητή στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως «περιμένω τη σειρά μου», «αφήνω τα άλλα παιδιά να πάρουν τα παιχνίδια μου».
- **Διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας** όταν διαπιστώνεται ότι οι ακατάλληλες ή προβληματικές συμπεριφορές έχουν κυρίως επικοινωνιακή λειτουργία (Hodgdon, 2002). Παράδειγμα: Ένας

πεντάχρονος μαθητής με αυτισμό δεν έχει προφορικό λόγο και αυτοτραυματίζεται κάθε φορά που θέλει να ζητήσει κάτι. Ο εκπαιδευτικός θα του διδάξει ένα εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας για να ζητά αυτό που θέλει, π.χ. όταν ο μαθητής θέλει να ζητήσει κάτι, να δίνει τη φωτογραφία του αντικειμένου στον εκπαιδευτικό.

- **Διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών για τις στερεοτυπίες.** Για παράδειγμα, μία μαθήτρια με αυτισμό ευχαριστείται να ακούει το θόρυβο των αντικειμένων όταν τα ρίχνει στο πάτωμα. Ο εκπαιδευτικός αποφάσισε να δημιουργήσει μια δραστηριότητα για τη μαθήτρια η οποία περιελάμβανε την ρίψη αντικειμένων σε μεγάλους κάδους. Σε άλλο παράδειγμα, ένας μαθητής με αυτισμό ξηλώνει τα ρούχα του κάθε φορά που αισθάνεται αγχωμένος. Ο εκπαιδευτικός του έμαθε να έχει στην τσέπη του ένα κομμάτι ύφασμα σαν και αυτό που του αρέσει να ξηλώνει και να το χρησιμοποιεί αυτό κάθε φορά που αισθάνεται την ανάγκη να ξηλώσει.
- **Απόδοση περιεχομένου και νοήματος σε μη-κατανοητές συμπεριφορές που παρουσιάζονται ως προβληματικές.** Παράδειγμα: ένας μαθητής με αυτισμό που δεν έχει προφορικό λόγο ή κάποιον άλλο τρόπο επικοινωνίας, χτυπάει συχνά το πόδι του με δύναμη χωρίς να είναι σαφής ο λόγος που το κάνει. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αυτή η συμπεριφορά είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και γι' αυτό κάθε φορά που ο μαθητής χτυπάει το πόδι του τον πλησιάζει και τον ρωτάει αν χρειάζεται βοήθεια. Σύντομα οι αυτοτραυματισμοί απέκτησαν νόημα για το μαθητή και σταδιακά ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να του διδάξει να χτυπάει παλαμάκια (εναλλακτική συμπεριφορά) όταν θέλει να ζητήσει βοήθεια.
- **Σαφής προσδιορισμός αποδεκτής συμπεριφοράς.** Ο εκπαιδευτικός ορίζει ποιες είναι οι αποδεκτές συμπεριφορές με τρόπο που είναι κατανοητός από το μαθητή με αυτισμό. Για παράδειγμα, ετοιμάζει εικόνες που δείχνουν μαθητές με τα χέρια επάνω στο θρανίο και τις χρησιμοποιεί για να υπενθυμίσει στα παιδιά με αυτισμό τις επιθυμητές συμπεριφορές.

Τεχνικές τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς

Μία κοινή διαπίστωση της εκπαιδευτικής πράξης είναι ότι όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν είναι εύκολο να ερμηνευθούν και να αντιμετωπιστούν κατάλληλα. Ειδικότερα, οι προβληματικές συμπεριφορές που βασίζονται στη μακρόχρονη χρήση ενισχύσεων δεν μπορούν να τροποποιηθούν εύκολα. Αρχικά ο εκπαιδευτικός οργανώνει το περιβάλλον του μαθητή και επιλέγει στρατηγικές θετικής παρέμβασης. Αν αυτές οι ενέργειες δεν έχουν επιτυχία στην μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς, τότε μπορεί να επιλέξει μία από τις κλασσικές τεχνικές του συμπεριφορισμού, που βασίζονται στην χορήγηση και απόσυρση των ενισχύσεων. Σε αυτή την ενότητα περιγράφονται οι παραδοσιακές τεχνικές του συμπεριφορισμού που χρησιμοποιούνται όταν όλες οι προηγούμενες προσεγγίσεις δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

- **Η υπερδιόρθωση (overcorrection).** Ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ζητείται από το μαθητή που έχει εμφανίσει κάποια προβληματική συμπεριφορά να αποκαταστήσει τη συμπεριφορά του κατ'επανάληψη. Η υπερδιόρθωση έχει δύο μορφές: α) υπερδιόρθωση με σκοπό την αποκατάσταση, η οποία είναι πιο κατάλληλη για τις προβληματικές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν τροποποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος από τον ίδιο το μαθητή (π.χ. καταστροφή αντικειμένων,

ρήψη αντικειμένων, δημιουργία ακαθαρσίας). β) την εξάσκηση στη θετική συμπεριφορά, που είναι πιο κατάλληλη για τη μείωση των αυτοτραυματισμών. Παράδειγμα: Μία μαθήτρια με αυτισμό φτύνει στο πάτωμα το φαγητό που δεν τις αρέσει. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει οποιαδήποτε από τις δύο μορφές υπερδιόρθωσης. Δηλαδή, ή να ζητήσει από τη μαθήτρια να μαζέψει το φαγητό που έριξε κάτω, να σκουπίσει και να σφουγγαρίσει όλο το χώρο (υπερδιόρθωση με σκοπό την αποκατάσταση) ή να διδάξει στη μαθήτρια να φτύνει το φαγητό σε χαρτοπετσέτα στο τραπέζι ή να το πετάει στο καλάθι των αχρήστων (εξάσκηση στη θετική συμπεριφορά).

Ο στόχος της υπερδιόρθωσης είναι να θέσει το μαθητή μπροστά στις συνέπειες των πράξεων του. Για παράδειγμα, αν κάποιος ρίξει όλα του τα βιβλία κάτω επειδή δεν θέλει να διαβάσει το πιθανότερο είναι ότι κάποια στιγμή θα πρέπει να τα μαζέψει. Με αυτήν την έννοια οι συνέπειες που θέτει στην προβληματική συμπεριφορά η τεχνική της υπερδιόρθωσης συνδέονται άμεσα με την φύση της προβληματικής συμπεριφοράς και διδάσκουν στο μαθητή αφενός ότι η συμπεριφορά του έχει κάποιο κόστος και αφετέρου ότι υπάρχουν εναλλακτικές συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές οι οποίες βοηθούν στην προσαρμογή του. Η μορφή της υπερδιόρθωσης που θα χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να είναι κατά το μέγιστο δυνατό παρόμοια με τη συμπεριφορά που πρέπει να μειωθεί. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής αρπάξει και καταναλώσει φαγητό, τότε ο ίδιος πρέπει να δώσει στο άλλο παιδί ένα παρόμοιο φαγώσιμο ή αν καταστρέψει ένα ακριβό αντικείμενο θα πρέπει να καθαρίσει το πάτωμα από τα σπασμένα κομμάτια.

Η υπερδιόρθωση εφαρμόζεται συνήθως σε συμπεριφορές που δεν παρουσιάζονται με υψηλή συχνότητα γιατί η εφαρμογή της υπερδιόρθωσης απαιτεί αρκετό χρόνο κάθε φορά. Επίσης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μια τέτοια τεχνική μπορεί να προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις από το μαθητή (κλάμα, κρίσης θυμού, επιθετικότητα, καταστροφή αντικειμένων). Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να βοηθάει το μαθητή να χαλαρώσει, και αφού ηρεμήσει να του ζητά να διορθώσει τις συνέπειες των πράξεών του. Αν κατά την εφαρμογή της υπερδιόρθωσης ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να καθοδηγεί σωματικά το μαθητή προκειμένου να ολοκληρώσει τη διαδικασία υπερδιόρθωσης (είτε αποκατάστασης είτε εξάσκησης της θετικής συμπεριφοράς), τότε θα πρέπει να είναι σίγουρος ότι είναι ικανός να καθοδηγεί σωματικά το μαθητή σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι λεκτικές προτροπές και η σωματική καθοδήγηση θα πρέπει να αποσύρονται όσο το δυνατό συντομότερα. Σε άλλες περιπτώσεις η διαδικασία της υπερδιόρθωσης μπορεί να σηματοδοτηθεί από ένα οπτικό σήμα (π.χ. εικόνα που δείχνει «σκουπίζω το πάτωμα»).

Επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι σε πολλές περιπτώσεις η ίδια η διαδικασία της υπερδιόρθωσης μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για την προβληματική συμπεριφορά. Ο μαθητής μπορεί να ευχαριστείται που ο εκπαιδευτικός τον προσέχει και ασχολείται μαζί του ή η ίδια η ενασχόληση με τη διαδικασία υπερδιόρθωσης μπορεί να τον ευχαριστεί. Θα πρέπει να τονισθεί ότι η τεχνική της υπερδιόρθωσης θα πρέπει πάντα να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με θετικές τεχνικές μείωσης, όπως η διαφορική ενίσχυση εναλλακτικών συμπεριφορών. Έχει

βρεθεί ότι ο συνδυασμός των δύο αυτών τεχνικών είναι πιο αποτελεσματικός από την εφαρμογή της μίας από τις δύο τεχνικές. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός επαινεί το μαθητή όταν πετάει στα σκουπίδια το φαγητό που δε θέλει και ταυτόχρονα χρησιμοποιεί υπερδιόρθωση ζητώντας από το μαθητή να ρίχνει το φαγητό στα σκουπίδια κάθε φορά που αυτός πετάει το φαγητό στο πάτωμα.

- **Διαφορική ενίσχυση συμπεριφοράς (differential reinforcement of behavior- DRO).** Η διαφορική ενίσχυση συμπεριφοράς αναφέρεται στη διαδικασία ενίσχυσης του μαθητή όταν για κάποιο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα δεν εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αν ο Κώστας δεν εκδηλώσει κρίση θυμού για διάστημα μισής ώρας, ο εκπαιδευτικός του δίνει τα αγαπημένα του παιχνίδια για να παίξει. Ο εκπαιδευτικός ορίζει το χρονικό διάστημα που θα ενισχύει την άλλη συμπεριφορά με βάση τη συχνότητα εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς στην αρχική παρατήρηση. Σε περίπτωση που η προβληματική συμπεριφορά εμφανισθεί ξανά, ο εκπαιδευτικός έχει τις παρακάτω επιλογές: α) να αγνοήσει την εμφάνισή της, β) να δώσει στον μαθητή να καταλάβει με ήρεμο τρόπο ότι αυτή η συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή, και γ) να χειραγωγήσει σωματικά τον μαθητή σε περίπτωση που διαπιστώσει πως πρόκειται για επιθετική συμπεριφορά ή αυτοτραυματισμό και κινδυνεύει η σωματική του ακεραιότητα.
- **Διαφορική ενίσχυση εναλλακτικής συμπεριφοράς (differential reinforcement of other behavior).** Η προηγούμενη τεχνική έχει ως βασικό μειονέκτημα ότι δεν διδάσκει στο μαθητή μία κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά που θα μπορούσε να αντικαταστήσει την προβληματική του συμπεριφορά. Για παράδειγμα, μία εναλλακτική συμπεριφορά για την στερεοτυπική κίνηση μπρος-πίσω είναι η κίνηση σε μία κουνιστή καρέκλα. Είναι προφανές ότι σε αυτή την περίπτωση η εναλλακτική συμπεριφορά πρέπει να περιέχει κίνηση και όχι ακινησία (δηλαδή, στο παράδειγμα με την στερεοτυπική κίνηση δε θα ήταν σωστή η επιλογή του να κάθεται ο μαθητής ακίνητος ως εναλλακτική συμπεριφορά). Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής φτύνει τους συμμαθητές του είναι προτιμότερο η εναλλακτική συμπεριφορά που θα ενισχυθεί να είναι το να μασάει σίχλα παρά το να φτύνει σε ένα χαρτομάντηλο. Αν ο εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει μια εναλλακτική συμπεριφορά αυτοτραυματισμού είναι προτιμότερο να διδάξει «χέρια στις τσέπες». Είναι προτιμότερο να διδαχθούν περισσότερες από μία εναλλακτικές συμπεριφορές προκειμένου να αυξηθεί ο αριθμός των αποδεκτών συμπεριφορών του παιδιού και να μειωθεί η προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, για να εξαλειφθεί η βωμολοχία ως αντίδραση θυμού, οι εναλλακτικές συμπεριφορές για την έκφραση του θυμού που προτείνονται είναι: ο μαθητής να ακούει μουσική ή να κάνει ασκήσεις χαλάρωσης.
- **Το συμβόλαιο συμπεριφοράς (behavior contract).** Πρόκειται για ένα έντυπο που προσδιορίζει μία σχέση συνάφειας μεταξύ της εμφάνισης μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από το μαθητή και της χορήγησης ενός συγκεκριμένου επιθυμητού αντικειμένου ή δραστηριότητας στον μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Το συμβόλαιο συμπεριφοράς περιλαμβάνει ακριβή περιγραφή του έργου που πρέπει να ολοκληρωθεί και ακριβή περιγραφή της αμοιβής μετά την ολοκλήρωση του έργου. Σε κάθε περίπτωση ένα συμβόλαιο πρέπει να απαντάει σε ερωτήσεις του τύπου ποιοι εμπλέκονται,

ποιος πρέπει να ολοκληρώσει ποιο έργο, πότε πρέπει να το ολοκληρώσει, τι είδους αμοιβή θα πάρει και πότε θα την πάρει. Επίσης είναι καλή ιδέα το ίδιο το συμβόλαιο να περιλαμβάνει ένα αρχείο καταγραφής της πορείας προόδου του μαθητή όσον αφορά την ολοκλήρωση του έργου και την χορήγηση της αμοιβής.

Κάθε συμβόλαιο συμπεριφοράς δηλώνει έναν κανόνα με βάση τον οποίο μία συγκεκριμένη συμπεριφορά θα έχει ως συνέπεια μια συγκεκριμένη αμοιβή. Ακόμα και στην περίπτωση που η αμοιβή απαιτεί την ολοκλήρωση μιας σειράς από δραστηριότητες, η χρήση του συμβολαίου δημιουργεί τις προϋποθέσεις και δίνει το κίνητρο για ολοκλήρωση βήμα-βήμα των δραστηριοτήτων που απαιτούνται, για να επιτευχθεί ο στόχος και να τηρηθεί το συμβόλαιο (π.χ. εφαρμογή ενός συστήματος ανταλλάξιμων αμοιβών για δεκάλεπτη απασχόληση με τα μαθηματικά).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα συμβόλαια συμπεριφοράς για να μειώσουν προβλήματα συμπεριφοράς και να αυξήσουν το χρόνο δημιουργικής απασχόλησης του μαθητή. Τα συμβόλαια συνήθως προσδιορίζουν σύντομες δραστηριότητες (π.χ. διάρκειας 15 λεπτών) που πρέπει να ολοκληρώσει ο μαθητής και τις αντίστοιχες αμοιβές. Έτσι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ελέγχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα αν η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε και αν ο μαθητής έχει κερδίσει την αμοιβή. Στα συμβόλαια μπορεί να ενσωματωθεί και ένα σύστημα απώλειας ανταμοιβών (βλέπε παρακάτω), αν ο μαθητής εκδηλώσει ακατάλληλη συμπεριφορά μέσα στην τάξη όσο και στο σπίτι.

Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έτσι ώστε η δουλειά που γίνεται στο σχολείο να αμείβεται και από τους γονείς στο σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο διευρύνεται η ποικιλία των αντικειμένων ή δραστηριοτήτων που μπορεί να κερδίσει ο μαθητής εκτός τάξης, ενώ παράλληλα γίνεται μία πιο συστηματική προσπάθεια διαμόρφωσης της συμπεριφοράς τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί σταδιακά να διδάξει στο μαθητή να επιλέγει το έργο που θα πρέπει να ολοκληρώσει, να παρακολουθεί την επίδοσή του και να την αξιολογεί για να προσφέρει ή όχι στον εαυτό του την αμοιβή που ο ίδιος έχει ορίσει. Με αυτόν τον τρόπο το συμβόλαιο συμπεριφοράς μπορεί να διδάξει στο μαθητή ανεξαρτησία και αυτοέλεγχο.

Το συμβόλαιο συμπεριφοράς είναι σκόπιμο να χρησιμοποιείται για συμπεριφορές που ήδη έχει ο μαθητής και είναι κατά προτίμηση μετρήσιμες (π.χ. συμπλήρωση μιας σειράς μαθηματικών ασκήσεων, ασκήσεων ορθογραφίας, κ.ο.κ.). Όπως φαίνεται και στο παρακάτω παράδειγμα δεν είναι απαραίτητο ο μαθητής να μπορεί να διαβάξει για να εφαρμοσθεί ένα συμβόλαιο, αρκεί τα σύμβολα ή οι φωτογραφίες που θα χρησιμοποιηθούν να μπορούν να απεικονίσουν τον κανόνα που περιέχει ένα συμβόλαιο. Στο παράδειγμα θα πρέπει ο μαθητής να γράψει τις εργασίες του για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (μέχρι να χτυπήσει το ρολόι) και στη συνέχεια να παίξει με το αγαπημένο του παιχνίδι.



Το συμβόλαιο πρέπει να είναι δίκαιο όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας του έργου και την ποσότητα και την ποιότητα της αμοιβής. Το συμβόλαιο

πρέπει να είναι σαφές όσον αφορά τους όρους του.(ακριβής προσδιορισμός του έργου που πρέπει να ολοκληρωθεί, του χρονικού διαστήματος μέσα στο οποίο πρέπει να ολοκληρωθεί και της αμοιβής που θα δοθεί (πόση, κάθε πότε, κ.ο.κ). Το συμβόλαιο πρέπει να είναι έντιμο και επομένως πρέπει να τηρεί αυτά που υπαγορεύει. Η σχέση μεταξύ ολοκλήρωσης του έργου και παράδοσης της αμοιβής θα πρέπει να τηρείται επακριβώς. Σε καμία περίπτωση δε δίνεται η αμοιβή αν το έργο δεν έχει ολοκληρωθεί αλλά και δεν παραλείπεται η αμοιβή αν το έργο έχει ολοκληρωθεί. Εκτός από μία αμοιβή μακροπρόθεσμη (π.χ. στο τέλος της εβδομάδας) είναι καλό να χρησιμοποιούνται και μικρότερες ενδιάμεσες αμοιβές (σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών) σε τακτά χρονικά διαστήματα για κινητοποίηση. Είναι καλό το συμβόλαιο να βρίσκεται σε εμφανές σημείο μέσα στην τάξη και να αναθεωρείται κάθε φορά που κάποιος από τους δύο συμβαλλόμενους είναι δυσαρεστημένος με αυτό.

Το συμβόλαιο μπορεί να αποσυρθεί όταν η συμπεριφορά στην αύξηση της οποίας στοχεύει έχει πλέον εδραιωθεί και διατηρείται από τον έπαινο των γονιών και των εκπαιδευτικών ή ακόμα και λόγω της εσωτερικής ικανοποίησης που νιώθει ο μαθητής με την ολοκλήρωση του έργου. Εναλλακτικά ένα συμβόλαιο στο οποίο τον έλεγχο έχει ο εκπαιδευτικός ή ο γονιός μπορεί να αντικατασταθεί από ένα συμβόλαιο που ο ίδιος ο μαθητής διαχειρίζεται μόνος του, ζητώντας την αμοιβή του από τον εκπαιδευτικό ή και ελέγχοντας ο ίδιος τον εαυτό του.

ΕΡΓΟ		ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ		
Ποιος: Ο		Ποιος: Ο εκπαιδευτικός		
Τι: Θα πρέπει να ζητάω τα παιχνίδια των άλλων παιδιών		Τι: Θα δίνει στο Γιώργο ένα παιχνίδι-έκπληξη		
Πότε: Κάθε σχολική μέρα		Πότε: Στο τέλος κάθε σχολικής μέρας		
Για πόσο χρονικό διάστημα: για μία εβδομάδα προκειμένου να πάρω την αμοιβή μου.				
Υπογραφή:		Ημερομηνία:		
Υπογραφή:		Ημερομηνία:		
Πίνακας δεδομένων				
<u>Δευτέρα</u>	<u>Τρίτη</u>	<u>Τετάρτη</u>	<u>Πέμπτη</u>	<u>Παρασκευή ☺</u>
☺	☺	☺	☺	☺
<u>Ωραία!</u>	<u>(κρίμα!)</u>	<u>Τέλεια!</u>	<u>Συνέχισε!</u>	<u>Μπράβο!</u>

- **Στέρηση προνομίων.** Ως στέρηση προνομίων ορίζεται η τεχνική μείωσης μιας προβληματικής συμπεριφοράς κατά την οποία ο μαθητής στερείται το δικαίωμα πρόσβασης σε επιθυμητά αντικείμενα και δραστηριότητες για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ως συνέπεια των πράξεων του. Η στέρηση προνομίων μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

α) στέρηση ενός επιθυμητού αντικειμένου. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής χτυπά το κασετόφωνο την ώρα που ακούει μουσική, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να πάρει το κασετόφωνο από το μαθητή.

β) παρατήρηση από απόσταση χωρίς πρόσβαση στα επιθυμητά αντικείμενα. Για παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός λέει σε έναν μαθητή που αρπάζει τα παιχνίδια των συμμαθητών του: «ζητάμε τα παιχνίδια των άλλων» και οδηγεί το μαθητή σε μία καρέκλα έξω από την ομάδα για να παρατηρεί τα παιδιά που παίζουν μεταξύ τους και ζητάνε παιχνίδια το ένα από το άλλο. Ο εκπαιδευτικός επαινεί τους άλλους μαθητές όταν ζητάνε παιχνίδια από τους άλλους. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτάει το μαθητή αν είναι έτοιμος να επιστρέψει στην ομάδα και να ζητήσει τα παιχνίδια με κατάλληλο τρόπο. Όταν ο μαθητής είναι ήρεμος και έτοιμος να επιστρέψει στην ομάδα, ο εκπαιδευτικός του επιτρέπει να γυρίσει στην ομάδα και τον επαινεί για σωστή συμπεριφορά.

γ) στέρηση της «κορδέλας των προνομίων». Είναι μία πολύχρωμη κορδέλα η οποία λειτουργεί ως γενικευμένη ενίσχυση, που όταν τη φοράει ο μαθητής έχει πρόσβαση σε διάφορα επιθυμητά αντικείμενα ή δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Σε περίπτωση που ένα παιδί εκδηλώσει μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά η κορδέλα αφαιρείται από το μαθητή και μαζί και όλα τα προνόμια που τη συνοδεύουν.

Όπως όλες οι άλλες τεχνικές διόρθωσης μίας συμπεριφοράς έτσι και η στέρηση προνομίων απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να λάβει μία σειρά από αποφάσεις προκειμένου να είναι σίγουρος ότι την εφάρμοσε σωστά. Ο εκπαιδευτικός να:

- ⇒ χρησιμοποιεί την στέρηση προνομίων ως ύστατη λύση,
- ⇒ αποφεύγει την κατάχρηση αυτής της τεχνικής,
- ⇒ ορίζει με πολύ συγκεκριμένο τρόπο τις συμπεριφορές οι οποίες θα έχουν ως συνέπεια την εφαρμογή της στέρησης προνομίων (π.χ. στέρηση προνομίων «όταν φωνάζει, όταν σπρώχνει τους συμμαθητές του»),
- ⇒ ορίζει με ακρίβεια τους κανόνες εφαρμογής της στέρησης προνομίων, κυρίως όσον αφορά τη διάρκεια που ο μαθητής θα στερείται προνόμια (συνήθως αυτός ο χρόνος δεν πρέπει να ξεπερνά τα 10 λεπτά), ε) προσδιορίζει τι γίνεται όταν ο μαθητής εξακολουθεί να έχει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά μετά τη λήξη του χρονικού διαστήματος στέρησης των προνομίων (π.χ. ανανεώνεται ο χρόνος στέρησης προνομίων ή δίνεται μικρή παράταση, αλλά σε καμία περίπτωση δεν επιστρέφει ο μαθητής στην ομάδα ενώ εκδηλώνει μη αποδεκτή συμπεριφορά). Σε αυτήν την περίπτωση βοηθά το μαθητή να κατανοήσει τον κανόνα «θα επιστρέψεις μόλις ηρεμήσεις», ενώ δίνεται μία μικρή παράταση στην διάρκεια της στέρησης προνομίων. Είναι όμως γεγονός ότι η στέρηση προνομίων με παρατεταμένη διάρκεια μπορεί να έχει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς ο μαθητής μπορεί να αρχίσει να ανακαλύπτει τρόπους αυτοενίσχυσης κατά τη διάρκεια της στέρησης προνομίων, η οποία συνήθως συνδέεται με στερεοτυπική συμπεριφορά,
- ⇒ προσφέρει πολλά προνόμια στο μαθητή και να βρίσκει συνεχώς τρόπους να επαινεί και να ενισχύει θετικές συμπεριφορές που είναι αντίθετες με αυτές οι οποίες οδηγούν σε στέρηση προνομίων (π.χ. «μπράβο που ζήτησες το παιχνίδι από τον συμμαθητή σου, μπράβο που σήκωσες το χέρι σου για να μιλήσεις στην τάξη, κ.ο.κ.), και

⇒ συλλέγει δεδομένα σχετικά με την επίδραση που είχε η τεχνική στη μείωση της συμπεριφοράς καθώς και αρχεία σχετικά με την διάρκεια και τον τρόπο εφαρμογής της τεχνικής στέρξης προνομίων. Η τακτική εξέταση των δεδομένων από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση του μαθητή μπορεί να διασφαλίσει τη σωστή χρήση της και να δικαιολογήσει ή όχι τη συνέχισή της. Στην αντίθετη περίπτωση είναι πολύ πιθανή η αυθαίρετη χρήση της κάτι που δημιουργεί δικαιολογημένα ηθικά διλήμματα και ενστάσεις για την εφαρμογή της.

- **Απώλεια ανταμοιβής (response cost).** Η απώλεια ανταμοιβής είναι μία διορθωτική τεχνική κατά την οποία ο μαθητής χάνει μερικά από τα ήδη κερτημένα προνόμια αμέσως μετά την εμφάνιση μίας προβληματικής συμπεριφοράς. Η απώλεια ανταμοιβής συνήθως προκαλεί γρηγορότερη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από ό,τι η στέρξη προνομίων. Η απώλεια ανταμοιβής είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με άλλες τεχνικές όπως την διαφορική ενίσχυση εναλλακτικής συμπεριφοράς, γιατί η απώλεια ανταμοιβής αυτή καθαυτή δεν διδάσκει καινούρια συμπεριφορά παρά μόνο μειώνει μία προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός εισάγει στην τάξη ένα σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών, με βάση το οποίο ο μαθητής ανταλλάσσει τις αμοιβές με επιθυμητά αντικείμενα ή δραστηριότητες (π.χ. 10 συμβολικές αμοιβές για την πρόσβαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή). Επίσης, ο εκπαιδευτικός ορίζει το σύστημα κανόνων με βάση τους οποίους δείχνει στους μαθητές πόσο θα είναι το «πρόστιμο» για μία προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την απώλεια ανταμοιβών μπορεί να αφαιρεί από το μαθητή μερικά από τα σύμβολα ενίσχυσης επειδή χτύπησε κάποιον συμμαθητή του.

Για την εφαρμογή της απώλειας ανταμοιβών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του την πιθανότητα εκδήλωσης κρίσεων θυμού και συναισθηματικού ξεσπάσματος από το μαθητή, όταν πρέπει να αφαιρεθούν κάποια ήδη κερτημένα προνόμια. Αν αυτή η πιθανότητα είναι αυξημένη, τότε είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται μία παραλλαγή της απώλειας ανταμοιβής κατά την οποία ο μαθητής δεν χάνει κερτημένα προνόμια αλλά τα πιθανά επιπλέον προνόμια που θα του δίνονταν αν δεν είχε εκδηλώσει μία προβληματική συμπεριφορά. Έτσι, αντί ο μαθητής χάνει συμβολικές αμοιβές που ήδη έχει κερδίσει, ο εκπαιδευτικός του λέει ότι θα μπορεί να κερδίσει άλλες τόσες συμβολικές αμοιβές αν είχε συμπεριφερθεί με σωστό τρόπο. Σε αυτήν την περίπτωση κάθε φορά που εκδηλώνεται μία προβληματική συμπεριφορά ο μαθητής χάνει ένα μέρος από το επιπλέον ποσό που θα κέρδιζε. Έτσι αποφεύγονται τα συναισθηματικά ξεσπάσματα του μαθητή αφού τα προνόμια είναι «εν δυνάμει» και όχι ήδη κερτημένα.

Ένας άλλος κίνδυνος είναι ο μαθητής να μην θέλει να είναι στην τάξη ή να έχει επαφή με τον εκπαιδευτικό. Για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει να ενισχύει θετικά την εμφάνιση κατάλληλης συμπεριφοράς και όχι μόνο να στερεί προνόμια. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να:

- α) ορίζει με σαφήνεια και να τηρεί με συνέπεια το σύστημα προστίμων που θέλει να εφαρμόσει, αλλά και τις συμπεριφορές που θα οδηγήσουν στην επιβολή αυτών των προστίμων,

- β) εφαρμόζει το σύστημα προστίμων αμέσως μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς,
- γ) υπολογίζει και να προγραμματίζει τόσο το μέγεθος ή την ποσότητα των προνομίων που θα διαπραγματευθεί με τους μαθητές όσο και το ποσό των προνομίων που θα «κοστίζει» η εμφάνιση μίας συμπεριφοράς. Αν τα αρχικά κεκτημένα προνόμια είναι λίγα και η συχνότητα των συμπεριφορών μεγάλη τότε είναι πολύ πιθανό ο μαθητής να χάσει όλα του τα προνόμια πολύ γρήγορα και άρα να μην τον ενδιαφέρει η επιπλέον βελτίωση της συμπεριφοράς του.
- δ) συλλέγει συνεχώς δεδομένα όσον αφορά τη συχνότητα και την ποσότητα των προστίμων που επιβάλλονται στους μαθητές, προκειμένου να διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής, και
- ε) χρησιμοποιεί την απώλεια ανταμοιβής μόνο για συμπεριφορές που είναι αρκετά σοβαρές ώστε να δικαιολογούν την εφαρμογή της και κυρίως αυτές που χρειάζεται λόγω της σοβαρότητάς τους να μειωθούν γρήγορα. Σε κάθε περίπτωση η χρήση της απώλειας ανταμοιβής θα πρέπει να συνδυάζεται με μία θετική τεχνική που ενισχύει τις εναλλακτικές επιθυμητές συμπεριφορές.

Ο χειρισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί μία από τις πιο δύσκολες πλευρές της εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό. Η σύνθετη φύση της αναπηρίας σε συνδυασμό με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών με αυτισμό οδηγούν σε συμπεριφορές που είναι δύσκολο να τροποποιηθούν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η μονιμότητα των αλλαγών στην συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό συνδέεται άρρηκτα με τη στενή συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών με αυτισμό. Για την επιτυχία αυτής της συνεργασίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει γνώση και ευέλικτη σκέψη για να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης που θα είναι εύκολο να το εφαρμόσουν και οι γονείς στο δικό τους χώρο, ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογενής αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Εισαγωγή

Η αναμονή του ερχομού ενός παιδιού στην οικογένεια σημαίνει κυοφορία ελπίδων και ονείρων για επιτυχίες και επιτεύγματα σε όλους τους τομείς. Όμως ο ερχομός ενός παιδιού με αυτισμό σε μια οικογένεια σηματοδοτεί μια νέα κατάσταση και την απαρχή μίας σειράς προβλημάτων σε διάφορους τομείς της ζωής της. Οι δυσκολίες και οι ανάγκες της οικογένειας του παιδιού με αυτισμό αρχίζουν να διαφαίνονται από τη στιγμή της διάγνωσης και γίνονται πιο σύνθετες κάθε φορά που το παιδί πρόκειται να μεταβεί από ένα αναπτυξιακό στάδιο σε άλλο. Η διάγνωση του αυτισμού προκαλεί μεγάλη αναστάτωση στην οικογένεια του παιδιού με αυτισμό. Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία οι γονείς των παιδιών με αυτισμό αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην αποδοχή της διάγνωσης από ότι άλλοι γονείς παιδιών με άλλες αναπηρίες και συχνά περιπλανώνται από ειδικό σε ειδικό για να βρουν απαντήσεις (Harris, 1991). Αμέσως μετά τη διάγνωση οι περισσότεροι γονείς περιγράφουν ότι βιώνουν συναισθήματα πανικού και απελπισίας. Οι γονείς κατά τα πρώτα στάδια και μετά τη διάγνωση περνούν από διάφορες συναισθηματικές φάσεις: την άρνηση, το θυμό, τον πανικό, την απογοήτευση, την ενοχή και καταλήγουν στη μόνιμη θλίψη (Constantareas & Homatidis, 1991). Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό βιώνουν μεγαλύτερο άγχος, αμηχανία και ντροπή για την αναπηρία του παιδιού τους από τους γονείς παιδιών με άλλες αναπηρίες (Constantareas & Homatidis, 1991· Dunn, Burbine, Bowers & Tantleff-Dunn, 2001).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι σημαντική ανεξάρτητα από την ηλικία του παιδιού. Κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, οι γονείς συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα της διαταραχής, καθώς τα προβλήματα του παιδιού τους στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πλέον εμφανή. Σε αυτή την ηλικία, οι γονείς πρέπει να επιλέξουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα φοιτήσει το παιδί τους. Ο εκπαιδευτικός που έρχεται σε επαφή με τους γονείς εμπλέκεται στις δυσκολίες αυτών των οικογενειών και καλείται να συνεργαστεί με τους γονείς του μαθητή προκειμένου να εξασφαλίσει τις καλύτερες συνθήκες για την αποτελεσματική εκπαίδευση, αυτόνομη διαβίωση και ένταξη του. Στην εφηβεία, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό είναι σύνθετες και αυξημένες. Αυτή η κατάσταση οδηγεί τους γονείς στην συνειδητοποίηση της μονιμότητας της αναπηρίας. Οι γονείς έχουν πια επίγνωση ότι η εξάρτηση του παιδιού τους από αυτούς θα είναι μακροχρόνια. Σε κάθε στάδιο, η συνεργασία και η συμπόρευση των γονέων και των εκπαιδευτικών έχει πολλαπλά οφέλη και για τις δύο πλευρές. Από την μια, μπορεί να αμβλύνει αρκετά από τα προβλήματα της οικογένειας και να μειώσει το άγχος των γονέων και από την άλλη μπορεί να κάνει πιο αποτελεσματική την παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθείται.

Πεδία συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς

A) Αξιολόγηση. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή με αυτισμό μπορεί να εμπλουτίσει τις πληροφορίες που συλλέγει ο εκπαιδευτικός για τις ικανότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή στον τομέα της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεξυπηρέτησης. Η συγκέντρωση αυτών των στοιχείων θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ιεραρχήσει τους διδακτικούς στόχους και να σχεδιάσει τη σύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου με το σπίτι. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός καλεί τους γονείς σε ατομική συνάντηση στο χώρο του σχολείου. Σε αυτές τις συναντήσεις, η στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ιδιαίτερα διακριτική και να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για τους γονείς. Η πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτικού με τους γονείς έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί θα επηρεάσει την εξέλιξη αυτής της συνεργασίας.

Β) Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν πρέπει να αποκλείει τη συμμετοχή των γονέων σε αυτό, αφενός μεν γιατί θα δίνουν πληροφόρηση για τα χαρακτηριστικά του μαθητή (καθημερινότητα, στερεοτυπίες, ενδιαφέροντα, ρουτίνες, φαρμακευτική υποστήριξη, κ.ά.) και τις αλλαγές που παρατηρούν, και αφετέρου γιατί είναι απαραίτητο και οι ίδιοι να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και αρκετές καθημερινές συνήθειες τους προκειμένου να επιτύχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι γονείς καλούνται να προσαρμόσουν πολλές πλευρές της ζωής τους και συχνά να αναδιαμορφώσουν το περιβάλλον του σπιτιού έτσι ώστε να γίνει προβλέψιμο για το μαθητή.

Γ) Υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι σημαντική αρχή οι γονείς να συμμετέχουν αλλά και να δέχονται εκπαιδευτική υποστήριξη κυρίως στα πρώτα στάδια της παρέμβασης αλλά και σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης του μαθητή. Η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα εκπαίδευσης μπορεί να τους βοηθήσει να χειριστούν το άγχος τους, να αισθάνονται λιγότερη σύγχυση και ταυτόχρονα να συνεργαστούν συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες να εφαρμόζονται και στο σπίτι στο μέτρο των δυνατοτήτων τους.

Τρόποι συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή με αυτισμό μπορεί να έχει ποικίλες μορφές ανάλογα με την δυνατότητα παρακολούθησης και συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις μορφές συνεργασίας που ταιριάζουν καλύτερα στις δυνατότητες και ανάγκες της οικογένειας. Αναλυτικότερα, οι τρόποι συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς είναι:

- **Οι συναντήσεις.** Οι επαφές του εκπαιδευτικού με τους γονείς μπορεί να είναι:
 - α. Αρχικές συναντήσεις, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες για την συμπεριφορά του μαθητή στο σπίτι. Οι γονείς συνεισφέρουν με την πληροφόρηση για ό,τι αφορά στην συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι. Οι γονείς μαθαίνουν να καταγράφουν τι αρέσει και τι δυσαρεστεί το παιδί, τη συμπεριφορά, τις προβληματικές συμπεριφορές, τους στρεσογόνους παράγοντες και τις αιτίες της αναστάτωσης ή της σύγχυσης του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα δίνουν τις σχετικές πληροφορίες στους γονείς και φροντίζουν να παρουσιάσουν στους γονείς ενδεικτικές δραστηριότητες και τρόπους συνέχισης του προγράμματος προκειμένου να επιτευχθεί η γενίκευσή του. Μπορεί ακόμα να υπάρξει μία αρχική συνάντηση με όλους τους γονείς στην οποία ο εκπαιδευτικός θα αναλύσει το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί και τη μορφή συνεργασίας που θα έχει με τους γονείς. Μπορεί ακόμα να λύσει απορίες σε εκείνους τους γονείς που τα παιδιά τους εντάσσονται πρώτη φορά σε σχολικό πλαίσιο.
 - β. Τακτικές (μηνιαίες) συναντήσεις κατά τις οποίες οι γονείς ενημερώνονται για τη δομή, τους στόχους και τις μεθόδους υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος για το παιδί τους. Για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ανταλλάσσουν πληροφορίες με σκοπό την τροποποίηση των στόχων. Η αμφίδρομη πληροφόρηση έχει σαν αποτέλεσμα την ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή σε διάφορα στάδια της εκπαίδευσής του, την προσαρμογή της μεθόδου και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων όποτε αυτό είναι αναγκαίο.
 - γ. Έκτακτες συναντήσεις συνεργασίας: Αυτές τις συναντήσεις μπορεί να τις προκαλέσει είτε ο γονέας είτε ο εκπαιδευτικός εξαιτίας κάποιου έκτακτου ή και απρογραμμάτιστου γεγονότος. Για να αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις είναι απαραίτητη η συνεργασία των δύο πλευρών.

- **Το τετράδιο επικοινωνίας εκπαιδευτικού με τους γονείς.** Το τετράδιο αυτό συνδέει το σπίτι και το σχολείο σε καθημερινή βάση καθώς αμφίδρομα μεταφέρονται πληροφορίες. Μπορεί να είναι ένα τετράδιο το οποίο να χρησιμοποιούν και οι δύο πλευρές ή και δύο το τετράδιο του σπιτιού και το τετράδιο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει καθημερινά να γράφει στο τετράδιο τόσο για το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε όσο και για ό,τι αξιοσημείωτο παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της ημέρας, επίσης ενημερώνει το γονέα για την επιτυχία των εργασιών που έγιναν αλλά και για τις εργασίες που πρέπει να γίνουν στο σπίτι. Αντίστοιχα και οι γονείς ενημερώνουν το σχολείο για ό,τι συμβαίνει στο σπίτι σε σχέση με το πρόγραμμα του μαθητή, για την επιτυχία ή και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Ανάλογο είναι και το φύλλο «Αξιολόγησης» που συμπληρώνει καθημερινά ο εκπαιδευτικός μαζί με το μαθητή και αναφέρει σε ποιες δραστηριότητες εκείνης της ημέρας συμμετείχε ο μαθητής. Όμοια, συμπληρώνεται από τους γονείς του παιδιού. Είναι μία μορφή επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέων στην οποία εμπλέκεται και ο μαθητής.
- **Η τηλεφωνική επαφή του εκπαιδευτικού με τους γονείς:** μπορεί να είναι προγραμματισμένη – να επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός με το γονέα – και έκτακτη από μέρους του γονέα αν συμβεί κάτι σημαντικό στο σπίτι που θεωρεί ότι πρέπει να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός.
- **Η παράδοση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (σε αντίγραφο) στους γονείς,** έτσι ώστε να προετοιμάζουν κατάλληλα το μαθητή για δραστηριότητες όπως η γυμναστική, το κολυμβητήριο, για επίσκεψη εκτός σχολείου όπου μπορεί να συμμετέχει και ο γονιός.
- **Η αποστολή εργασιών του μαθητή στους γονείς του.** Είναι μία διαδικασία που δίνει χαρά στους γονείς γιατί παρακολουθούν τα βήματα του παιδιού στο σχολείο και την προσπάθειά του.
- **Η παράδοση στους γονείς μιας βιντεοταινίας ή φωτογραφιών που αφορούν το δικό τους παιδί.** Μπορεί να προηγηθεί η προβολή της βιντεοταινίας στο σχολείο, την οποία θα παρακολουθήσουν οι γονείς μαζί με τον εκπαιδευτικό, σχολιάζοντας τη συμπεριφορά του μαθητή και επισημαίνοντας τυχόν λάθη ή αβλεψίες που πρέπει να διορθωθούν.

Η επιτυχημένη υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τη συμμετοχή και την υποστήριξη της οικογένειας σε αυτό. Οι γονείς πρέπει να προετοιμαστούν για την παροχή πληροφοριών, για τη συχνότητα συνεργασίας, να συνηθίσουν να αναζητούν αλλά και να δέχονται καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσδιορίσει την συνεργασία με τους γονείς εστιάζοντας στα εξής σημεία:

- Αναδιάρθρωση του χώρου του σπιτιού σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να εφαρμόζεται όσο είναι δυνατόν και στο σπίτι. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους γονείς για την τροποποίηση χώρων του σπιτιού (π.χ. κουζίνα, μπάνιο, καθιστικό) ώστε το παιδί με αυτισμό να κατανοεί τη λειτουργία τους. Επιπλέον, τους βοηθά να δομήσουν τις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι, ώστε το καθημερινό πρόγραμμα να είναι προβλέψιμο.
- Εύρεση τρόπου για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού από τους γονείς για τη φαρμακευτική αγωγή που πιθανόν ακολουθεί το παιδί ή άλλα προβλήματα που το αφορούν.

Η εμπειρία και η γνώση των γονέων μπορούν να φανούν ως οι σημαντικότεροι αρωγοί στην επιτυχημένη εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό και η απουσία τους από το σχεδιασμό και την υλοποίηση όποιου προγράμματος εφαρμόζεται μπορεί να αποβεί παράγοντας αποτυχίας. Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί αναζητούν **μαζί**

τρόπους να βοηθήσουν το παιδί, ο καθένας σεβόμενος την εμπειρία του άλλου, μπορούν να αναπτύξουν νέες ιδέες που μπορεί να μην είχαν αναπτυχθεί χωρίς αυτού του είδους τη συνεργασία (Newson, 1985· Christie, 1985). Η ζωή του παιδιού με αυτισμό συνεχίζεται στο σπίτι του και με την οικογένειά του και γι' αυτό είναι απαραίτητο τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται να περιλαμβάνουν σε όλα τα στάδια τους γονείς των παιδιών με αυτισμό και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την καλόπιστη και σταθερή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edn (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.
2. Arnheim, D., D., Auxter, D. & Crowe, W., C. (1973). Emotional Disturbances. Principles and Methods of Adapted Physical Education, (13), 269-284. St Louis: The C.V. Mosby Company.
3. Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E. & Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder : Evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25, 63-78.
4. Bailey, A., Phillips, W., & Rutter, M. (1996). Autism: Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 89-126.
5. Bettelheim, B. (1967). The Empty Fortress. New York: The Free Press.
6. Bondy, A., Dickey, K. Black, D. & Buswell, S. (2002). The Pyramid Approach to Education: Lesson Plans for Young Children. Pyramid Educational Products.
7. Burgess, S. (1999). TEACCH Curriculum Guide. Western Regional Preschool Program. University of North Carolina, Chapel Hill.
8. Burgess, S. (2001). Developing Independent Activities for Young Students with Autism. Asheville TEACCH Center.
9. Cartledge G. & Milburn J.F. (1995) Teaching Social Skills to Children and Youth". Boston: Allyn and Bacon.
10. Christie, P. (1985). The home support needs of the families of autistic children. Seminar presentation.
11. Constantareas, M. & Homatidis, S. (1991). Effects of Developmental Disorder on Parents: Theoretical and Applied Considerations. *Journal of Psychiatry Clinics of North America*, 14(1), 183-197.
12. Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L (1986). Applied Behavior Analysis. New York: Macmillan Publishing Company
13. Donnelan, A.M., Lavigna, G.W., Negri-Shoultz, N.& Fassbender, L.L. (1988). Progress without punishment. Effective approaches for learners with behavior problems. New York: Teachers College Press.
14. Dunn, M., Burbine, T., Bowers, C.,& Tantleff – Dunn, S. (2001). Moderator of stress in parents of children with autism. *Journal of Community Mental Health*, 37(1), 39-52.
15. Gillberg, C. & Coleman, M. (1992). The biology of the autistic syndromes (2nd ed.), London: MacKeith.
16. Gillberg, C., Steffenburg, S. & Schaumann, H. (1991). Is autism more common now than ten years ago? *British Journal of Psychiatry*, 158, 403-409.
17. Harris, S. (1991). The family with an autistic child. Στο Seligman, M. (ed), The family with a handicapped child (2nd edition). U.S.A.: Allyn and Bacon.
18. Hodgdon, L. (1995). Visual strategies for improving communication. Michigan: Quirk Roberts.
19. Hodgdon, L. (2002). Solving Behavior Problems in autism. Improving Communication Strategies. Quirk Roberts Publishing.
20. Jansma, P. & French, R. (1994). Emotional Disorders. Special Physical Education. Physical Activity, Sports and Recreation, (7), 166-188. New Jersey: Prentice-Hall.
21. Jordan, R. (1990). The National curriculum. Access for pupils with autism. London: The Inge Wakehurst Trust.

22. Jordan, R. & Powell, S. (1990). *The special curricular needs of autistic children: learning and thinking skills*. London: AHTACA.
23. Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: Wiley.
24. Κουτσούκη, Δ. (1992). Ειδική Φυσική Αγωγή: Πρόγραμμα Παρέμβασης. Εισήγηση, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Υγεία και Ποιότητα Ζωής: Όραμα και επιδίωξη για το παιδί του δημοτικού σχολείου, 16-17 Μαΐου, Κέρκυρα.
25. Lord, C. & Schopler, E. (1987). *Neurobiological implications of sex differences in autism*. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Neurobiological issues in autism* (pp.191-211). New York: Plenum Press.
26. McClannahan, L. & Krantz, P. (1999). *Activity Schedules for Children with Autism*. Woodbine House.
27. Mesibov, G. & Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders. Using the TEACCH programme to help inclusion*. London: David Fulton Publishers.
28. Mesibov, G. B., Adams, L.W. & Klinger, L.G. (1997). *Autism. Understanding the disorder*. New York: Plenum Press.
29. Minschew, N. (1996). *Brief report: Brain mechanisms in autism: Functional and structural abnormalities*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 205-209.
30. Μουντάκης, Κ. (1992). *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Salto.
31. Newson, E. (1985). *Supporting parents as members of the team for the autistic child*. Conference presentation.
32. O' Neil, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K. & Newton, J.S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
33. Powell, S. & Jordan, R. (1997). *Autism and Learning: A Guide to Good Practice*. National Autistic Society.
34. Quill, C. (ed.) (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
35. Quill, K. (2000). *Do-Watch-Listen-Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
36. Schopler, E. & Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
37. Schopler, E. (Ed). (1995). *Parent Survival Manual. A Guide to Crisis Resolution in Autism and Related Developmental Disorders*. Plenum Press.
38. Steadward, R., D., Wheeler, G., D. & Watkinson, E., J. (2003). Disability Definitions. Adapted Physical Activity, (4), 45-63. Edmonton: The University of Alberta Press.
39. Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B. & Schopler, E. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. PRO-ED.
40. Weitzman, E. (1992). *Learning language and loving it. A guide to promoting children's social and language development in early childhood settings*. Ontario, Canada: The Hanen Centre.
41. Wetherby A. & Prizant B. (2000). *Autism Spectrum Disorders. A Transactional Developmental Perspective*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
42. Wing, L. & Gould, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

43. Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.
44. Wing, L. (1996). The Autistic Spectrum: A guide for parents and professionals. London: Constable.
45. Winnick, J. P. (1995). Individualized Education Programs. Adapted Physical Education and Sport, (3), 33-59. Champaign: Human Kinetics Books.
46. World Health Organization, (1992). International classification of diseases (10th ed). Geneva: Author.
47. Αναλυτικά Πρόγραμμα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου. (1987). Αθήνα. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
48. Αναλυτικό πρόγραμμα Προσχολικής αγωγής. (1990). Θεσσαλονίκη. Α.Π.Θ. Τμήμα Νηπιαγωγών.
49. Αναλυτικό πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής. Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το δάσκαλο. (1990). Ο.Ε.Δ.Β.
50. Curto, L., Morillo, M., Teixidó, M. (1998). "Γραφή και Ανάγνωση". Τόμοι I-III. Αθήνα. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
51. "Α΄ Β΄ Γ΄ Δ΄ Εκπαιδευτικά Πακέτα Εξειδίκευσης. Διδασκαλίας Γλώσσας & Μαθηματικών για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες". (1999). Μονάδα Ειδικής Αγωγής-Μαθησιακών Δυσκολιών, Θεσσαλονίκη. Α.Π.Θ. Π.Τ.Δ.Ε.
52. Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικότητας). Για τον εκπαιδευτικό. (2002). Αθήνα. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
53. Οδηγός για την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης. Βιβλίο για τον δάσκαλο. (2001). Αθήνα. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
54. "Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης". Α΄Β΄ τόμοι (2002) Αθήνα. Υ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
55. Τομπαΐδης, Δ. (1995). "Διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας". Θεσσαλονίκη. Βάνιας.
56. Rubin, J. (1997). Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.
57. «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική – Πρόγραμμα εργασίας για τις πρακτικές ασκήσεις». (1993). Α.Π.Θ. Τμήμα Νηπιαγωγών.
58. Λιάτσου-Καραδήμου, Π. (1995-1996). Σημειώσεις για το μάθημα: Μουσικές δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο. Α.Π.Θ. Τμήμα Νηπιαγωγών.
59. Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
60. Θεοφιλίδης, Χ. (2002). Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας. Αθήνα. Γρηγόρης.
61. Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία. Η διαδρομή του παιδιού στα μαθηματικά από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. (7-8-9 Νοεμβρίου 2003). Πρακτικά 20ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής παιδείας. Βέροια.
62. Θεατρική αγωγή 1. Βιβλίο για τον δάσκαλο. (1993). Ο.Ε.Δ.Β.
63. Καββαδά Ε. (1998) Σημειώσεις για το μάθημα "Δεξιότητες Αυτοεξυπηρέτησης και Κοινωνικής Συμπεριφοράς για άτομα με Νοητική Καθυστέρηση". Διδασκαλείο Δημ. Γληνός. Θεσσαλονίκη.
64. Καρόλνι, Ο. (1983) Εισαγωγή στη Μουσική. Αθήνα, Νεφέλη.
65. Καρτασίδου, Λ. (2003). Η μουσική στην Ειδική Αγωγή Σημειώσεις Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
66. Κολεζά, Μακρής, Σούρλας. (1993). Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών. Αθήνα. Gutenberg.

67. Λιάτσου – Καραδήμου, Π. (1995). Πρόγραμμα μουσικών δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη. Α.Π.Θ. Τμήμα Νηπιαγωγών.
68. Λιάτσου – Καραδήμου Π., Παπανικολάου Χ. (1991). Προσχολική μουσική αγωγή. Τριανταφύλλου. Θεσσαλονίκη.
69. Λίστες αξιολόγησης για τη αυτοεξυπηρέτηση. (1994 –1995). Προσωπικό του προγράμματος HORIZON του Δήμου Συκεών. Θεσσαλονίκη.
70. Μασσαγγούρας, Η. (2003). Ηδιαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Αθήνα. Γρηγόρης.
71. Μικρόπουλος. Α. (2003), Εκπαιδευτικό λογισμικό. Αθήνα. Κλειδάριθμος.
72. Μουσική Αγωγή 1 – Βιβλίο για τον δάσκαλο. (1994). Αθήνα. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
73. Μπλάκινγκ, Τ. (1981). Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας. Νεφέλη. Αθήνα.
74. Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
75. Παπαδάκης, Σ., Χατζηπέρης, Ν. (2002) Σημειώσεις για το μάθημα: Βασικές Δεξιότητες στη χρήση ΤΠΕ, (Οκτώβριος – Νοέμβριος 2002). Θεσσαλονίκη. 2^ο Λύκειο Πυλαίας.
76. Τζεκάκη, Μ. (1994). Πρωτομαθηματικές έννοιες: μάθηση και διδασκαλία. Θεσσαλονίκη. Α.Π.Θ.
77. Τρέσσου - Μυλωνά Ε. (1989). Εισαγωγή στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών στο Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκη . Α.Π.Θ.
78. Τριανταφύλλου Ε. 2001 Η κλασική θεωρία της Μουσικής. Αθήνα: Σαββάλας.
79. Πληροφορική Γυμνασίου βιβλίο μαθητή . (2001). Αθήνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
80. Πληροφορική Γυμνασίου τετράδιο για το μαθητή. (2001). Αθήνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
81. Φ.Ε.Κ. 59/Τ.Β´(2-2-1999): Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών Α´τάξης Δημοτικού και Φυσικών Επιστημών Ε´και ΣΤ´τάξεων του Δημοτικού
82. Χασάπης, Δ. (2000). Διδακτική βασικών μαθηματικών εννοιών. Αθήνα. Μεταίχμιο.
83. Στοιχειώδεις γνώσεις για πληροφόρηση και βοήθεια σε γονείς με διανοητικά καθυστερημένο παιδί. (1989). Κατερίνη. Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Πέτρας Ολύμπου
84. Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών. (1994). Το σχολείο εργαστήρι Τέχνης και δημιουργίας Θεσσαλονίκη. Α.Π.Θ.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

1. Arendt, L. (2000). Ζώντας και δουλεύοντας με τον αυτισμό. Ένας πρακτικός οδηγός, γραμμένος από τη βασική ομάδα εργαζομένων της National Autistic Society και των τοπικών ενώσεων για τον αυτισμό. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
2. Attwood, T. (2000). Γιατί ο Κρις το κάνει αυτό; Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
3. Autism Society of North Carolina. (1997). Εισαγωγή στον Αυτισμό. Είκοσι ερωτήσεις και απαντήσεις. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
4. Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2000). Σύνδρομο Asperger. Ένας πρακτικός οδηγός για δασκάλους. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
5. 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.
6. Faherty, C. (2003). Τι σημαίνει για μένα; Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
7. Frith, U. (1999). "Αυτισμός". Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
8. Grandin, T. & Scariano, M. (1995). Διάγνωση: Αυτισμός. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
9. Happe, F. (1998). Αυτισμός. Αθήνα. Gutenberg.
10. Howlin, P. & Rutter, M. (2000). Η Θεραπεία των Εμμοκικών και Στερεότυπων Συμπεριφορών. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
11. Jordan, R. (2000). Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
12. Jordan, R. & Powell, S. (2000). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
13. Jordan, R. & Powell, S. (2000). Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
14. Moreno, S., & Donellan, A.M. (2000). Άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Συμβουλές και πληροφορίες για τους γονείς και άλλους που νοιάζονται. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
15. Peeters, T. (2000). Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
16. Powell, S. & Jordan, R. (2000). Αυτισμός και μάθηση. Ένας οδηγός καλής πρακτικής. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
17. Rothenberg, M. (1980). Παιδιά με πέτρινα μάτια. Αθήνα. Κέδρος.
18. Rutter, M. (1990). Νηπιακός Αυτισμός. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
19. Satkiewicz-Gayhardt, V., Peerenboom, B. & Campbell, R. (2000). Διασχίζοντας τις γέφυρες: Η γονεϊκή προοπτική στην αντιμετώπιση ενός παιδιού αφού αυτό έχει διαγνωστεί με αυτισμό ΔΑΑ. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
20. 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.
21. Shattock, P. & Savery, D. (2000). Ο Αυτισμός σαν Μεταβολική Διαταραχή και Shattock, P. & Whitley, P. (2000). Οδηγίες για την εφαρμογή δίαιτας χωρίς γλουτενική και/ή καζεΐνη, σε άτομα με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

22. Sutherland house school for autistic children. (1998). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά με αυτισμό. Αθήνα, Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
23. Williams, D. (1993). Κανείς στο πουθενά. Αθήνα. Αποσπερίτης.
24. Wing, L. (1998). Διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού. Ένας οδηγός για διάγνωση. Οι αναπηρίες των Αυτιστικών ατόμων. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
25. Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
26. Αναζητώντας τον μίτο της Αριάδνης. (2000). Πρακτικά Α΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τον Αυτισμό στην Ελλάδα. (Ιανουάριος 1995). Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
27. Ομάδα εργασίας του Συνδέσμου των Διευθυντών Σχολείων για παιδιά με αυτισμό και για ενήλικες. (2001). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
28. Περιγραφή του Αυτισμού. (2001). Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ



The Autism Society of America: www.autism-society.org



The Autism Society of North Carolina: www.autismsociety-nc.org



The National Autistic Society (United Kingdom): www.nas.org



Future Horizons: www.FutureHorizons-autism.com



Online Asperger Syndrome Information and Support:
www.udel.edu/bkirby/asperger



TEACCH: www.teacch.com