

Μελέτη περίπτωσης παιδιού με αυτισμό

Γεώργιος Γιαννόπουλος

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής

Εισαγωγή

Είναι γενικά παραδεκτό σήμερα από το σύνολο σχεδόν της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι στο σημερινό σχολείο αντικείμενο της μάθησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη, η οποία μέσω της διδασκαλίας μεταβιβάζεται ως γνώση στον μαθητή από τον δάσκαλο, αλλά και οι κοινωνικές δεξιότητες. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι στα παιδιά που παρουσιάζουν αυτισμό, ακόμα και σε εκείνα που ο αυτισμός τους μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger), οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν είναι σε ικανοποιητικό βαθμό αναπτυγμένες. Παρά το γεγονός ότι πιθανόν περιορισμοί και ατέλειες σε γνωστικούς μηχανισμούς μπορούν να δώσουν εξήγηση όσον αφορά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά αυτά και στα τυπικώς αναπτυσσόμενα, ωστόσο δεν εξηγείται πλήρως η ποικιλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών των παιδιών αυτών.

Η περίπτωση που εξετάζουμε και αντιμετωπίζουμε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή αναφέρεται σε ένα μαθητή ο οποίος έχει διαγνωστεί ότι έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ενώ δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες γνωστικές αδυναμίες-προβλήματα. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αυτός μπορεί να συμμετέχει κατά κάποιο τρόπο σε διάφορες δραστηριότητες κοινωνικής φύσης, έχει δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας και έτσι είναι και πιο προσβάσιμος σε εκπαιδευτική παρέμβαση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντά.

1. Ποιοτική αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούσαν τη μαθησιακή εικόνα του μαθητή στην τάξη και προέρχονταν κυρίως από τις παρατηρήσεις του δασκάλου του, τόσο μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

2. Παρουσίαση περίπτωσης

Ο μαθητής μας –ο Γιάννης– φοιτά στην Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ο

δάσκαλος της τάξης ανέφερε ότι ο Γιάννης δεν έχει ιδιαίτερα γνωστικά προβλήματα. Ωστόσο, φαίνεται ότι δυσκολεύεται να κατανοήσει το νόημα κειμένων που αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες καθώς και έννοιες των μαθηματικών. Μοιάζει να είναι αφηρημένος την ώρα του μαθήματος και δεν σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει στις ερωτήσεις που απευθύνει ο δάσκαλος στην τάξη. Ξεχνάει να σημειώσει το μάθημά του για την επόμενη φορά και αργεί να μπει στην τάξη όταν χτυπάει το κουδούνι. Δεν μπορεί να κάνει εύκολα φίλους, γιατί δεν είναι υπομονετικός και ευγενικός. Δεν ξέρει πώς να προσεγγίσει τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα να τους χαλάει το παιχνίδι και να γίνεται αντικείμενο αρνητικής κριτικής και προσοχής. Δυσκολεύεται να κατανοήσει τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών και η παρουσία πολλών παιδιών που συμπεριφέρονται άτακτα δείχνει να τον αποσυντονίζει. Τέλος, είναι άκαμπτος με τη χρήση των κανονισμών και μαρτυράει όσους τους παραβαίνουν. Το αποτέλεσμα είναι ο δάσκαλος να τον έχει τοποθετήσει στο πίσω θρανίο, μόνο του.

3. Προσδιορισμός – αξιολόγηση δυσκολιών

Το πρώτο και απαραίτητο βήμα για την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η σαφής οριοθέτηση και ο προσδιορισμός των αιτιών των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί. Βλέποντας τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητή μπορούμε να πούμε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει και η πιθανή αιτιολόγηση αυτών έχουν ως εξής:

- Ο Γιάννης, αν και δεν έχει ιδιαίτερα γνωστικά προβλήματα, ωστόσο δυσκολεύεται να κατανοήσει το νόημα κειμένων που αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες και ιδέες και κυρίως στα μαθηματικά. Η δυσκολία αυτή οφείλεται σε ένα βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού, που είναι η κυριολεκτική κατανόηση των πραγμάτων που αντιλαμβάνεται και δέχεται από το περιβάλλον του ο μαθητής με αυτισμό. Αυτό σημαίνει πως ο αυτιστικός μαθητής ερμηνεύει με κυριολεκτικό τρόπο ό,τι διαβάζει, είτε αυτό είναι απλή είτε είναι αφηρημένη έννοια. Το «κόλλημα» του μαθητή στην κυριολεκτική ερμηνεία των πραγμάτων και καταστάσεων καθώς επίσης και η αδυναμία ευλυγισίας και ευελιξίας στην ερμηνεία των διάφορων καταστάσεων, πηγάζει από το γεγονός ότι νιώθει πως του παρέχει ασφάλεια. Ο μαθητής αυτός δεν υπάρχει περίπτωση να παρεξηγηθεί ούτε να δεχτεί κριτική και αμφισβήτηση, αφού διαβάζει, κατανοεί και πράττει σύμφωνα με αυτό που μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου κινείται και αλληλεπιδρά θεωρείται ως σωστό. Επίσης, δεν μπορεί να κατανοήσει τις μεταφορικές έννοιες. Αυτό οφείλεται στο ότι τη στρατηγική που ακολουθεί για την κατανόηση των κυριολεκτικών εννοιών ενός κειμένου την εφαρμόζει και για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει αδυναμία στην εξαγωγή της κεντρικής ιδέας ενός κειμένου. Κοινώς, δεν μπορεί ο Γιάννης να προχωρήσει σε αφαιρετικές διαδικασίες, γεγονός που τον οδηγεί σε αδυναμία γενίκευσης της μάθησης.

- Η αδυναμία ερμηνείας αφηρημένων εννοιών εμφανίζεται κυρίως στα μαθηματικά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα μαθηματικά περιέχουν από τη φύση τους μεγάλο αριθμό εννοιών που είναι αφηρημένες στη σύλληψή τους και οι οποίες απαιτούν αφαιρετικές διαδικασίες.

- Ο Γιάννης μοιάζει να είναι αφηρημένος κατά την ώρα του μαθήματος. Η έκφραση «μοιάζει» δεν σημαίνει απαραίτητως ότι και «είναι» αφηρημένος. Γνωρίζουμε ότι οι μαθητές που έχουν αυτισμό σε πολλές περιπτώσεις κινδυνεύουν από «αισθητηριακή υπερφόρτωση», που σημαίνει ότι δεν μπορούν να δέχονται από πολλά αισθητηριακά κανάλια εισερχόμενες πληροφορίες. Υπάρχει ένα «κατώφλι» αισθητηριακών ερεθισμάτων που μπορούν να δεχτούν. Όταν το όριο αυτό ξεπεραστεί, τότε τα άτομα αυτά είναι πιθανό να χάσουν τον έλεγχο και να περιέλθουν σε σύγχυση. Έτσι, λοιπόν, ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να προσπαθεί να αποφύγει την «αισθητηριακή υπερφόρτωση», αποκλείοντας πιθανότατα το οπτικό κανάλι πρόσληψης πληροφοριών και δεχόμενος πληροφορίες μόνο από το ακουστικό κανάλι. Με άλλα λόγια, ο Γιάννης ενδεχομένως να εστιάζει μόνο σε μια αίσθηση, για να μπορεί να επεξεργάζεται καλύτερα τις εισερχόμενες πληροφορίες. Επομένως, είναι πιθανό να μην είναι αφηρημένος, αλλά να ακολουθεί μια συγκεκριμένη στρατηγική πρόσληψης πληροφοριών που θεωρεί ότι τον βοηθάει καλύτερα, αποκλείοντας κάποια αισθητηριακά κανάλια.

- Ο Γιάννης δεν σηκώνει το χέρι του όταν ο δάσκαλος απευθύνει ερωτήσεις στην τάξη. Αυτή η δυσκολία μπορεί να οφείλεται είτε στην αδυναμία κατανόησης της ερώτησης από τον συγκεκριμένο μαθητή είτε στην αδυναμία του μαθητή να καταλάβει ότι σε κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή γίνεται ερώτηση από τον δάσκαλο που πρέπει να απαντηθεί.

- Ο Γιάννης ξεχνάει να σημειώσει το μάθημά του. Αυτό οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι είτε δεν έχει καταλάβει τι πρέπει να σημειώσει και για πότε είτε στο γεγονός ότι η διαδικασία αυτή γίνεται συνήθως στο τέλος της διδακτικής ώρας, οπότε ο συγκεκριμένος μαθητής, μέσα στον «πανικό» που δημιουργείται στο πλαίσιο της τάξης με το χτύπημα του κουδουνιού, δεν μπορεί, λόγω πολλών ερεθισμάτων ή λόγω μη αδυναμίας σωστής χρήσης του χρόνου, να σημειώσει αυτά που θα πρέπει να διαβάσει για την επόμενη φορά.

- Ο Γιάννης αργεί να μπει στη τάξη όταν χτυπάει το κουδούνι. Η δυσκολία αυτή οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι έχει μπερδέψει ποιο κουδούνι είναι αυτό που χτυπάει για να βγαίνει από την τάξη και ποιο είναι αυτό που χτυπάει για να μπαίνει. Επίσης, λόγω της μη εύκολης κοινωνικής επαφής και αδυναμίας στην επικοινωνία που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά, συνήθως απομονώνονται, οπότε μπορεί ο συγκεκριμένος μαθητής να βρίσκεται απομονωμένος σε κάποιο σημείο του προαύλιου χώρου και να μην ακούει το κουδούνι.

- Ο Γιάννης δεν κάνει εύκολα φίλους, γιατί δεν είναι ευγενικός και υπομονετικός. Η δυσκολία αυτή οφείλεται τόσο στην κυριολεκτική κατανόηση των κα-

ταστάσεων όσο και στην έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Είναι γνωστό ότι ανάμεσα στα παιδιά υπάρχουν κώδικες επικοινωνίας που χαρακτηρίζονται από έντονες εναλλαγές συναισθηματικών καταστάσεων. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού τα παιδιά να μαλώσουν, αλλά στο τέλος του παιχνιδιού να είναι φίλοι και να μιλάνε. Ο μαθητής, όμως, με αυτισμό μεταφράζει και εσωτερικεύει κυριολεκτικά όλο αυτό το εναλλασσόμενο ρεπερτόριο συμπεριφορών των συμμαθητών του. Δεν έχει ευελιξία στην ερμηνεία τους, δεν κατανοεί τα αστεία των συμμαθητών του, αλλά εκλαμβάνει τις συμπεριφορές των συμμαθητών του, όπως, π.χ., θυμό, χαρά κ.λπ., κυριολεκτικά και όχι με εφήμερο τρόπο και αφηρημένα-μεταφορικά. Το αποτέλεσμα είναι να μην μπορεί να εναλλάσσει και αυτός με τη σειρά του τις δικές του συμπεριφορές και να τις προσαρμόζει ανά πάσα στιγμή στο περιβάλλον όπου βρίσκεται, κινείται και αλληλεπιδρά.

- Ο Γιάννης δεν γνωρίζει πώς να προσεγγίσει τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να τους χαλάει το παιχνίδι. Αυτό οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στο ότι μάλλον ακολουθεί λαθεμένη στρατηγική στην προσέγγιση των συμμαθητών του. Η αδυναμία και η έλλειψη επικοινωνίας που τον χαρακτηρίζει τον απομονώνει από τους υπόλοιπους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν θέλει να ασχοληθεί σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές του. Έτσι, ακολουθεί μια στρατηγική η οποία είναι γνωστή ως «onlooker». Ο μαθητής παρατηρεί, π.χ., τα άλλα παιδιά να παίζουν από κάποια απόσταση περιμένοντας να τον καλέσουν και αυτόν να συμμετάσχει στο παιχνίδι τους. Όμως, επειδή πιθανόν δεν τον καλούν ή δεν του δίνουν σημασία, γίνεται επιθετικός προκειμένου να τραβήξει το ενδιαφέρον και την προσοχή των συμμαθητών του, οπότε και χαλάει το παιχνίδι τους.

- Ο Γιάννης έχει δυσκολία στην κατανόηση κανόνων στα ομαδικά παιχνίδια καθώς και στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση πολλών παιδιών, που τον αποσυντονίζουν. Οι δυσκολίες εδώ οφείλονται στις εξής πιθανές αιτίες: 1. Οι κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών συνήθως αναφέρονται και περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες. Το αποτέλεσμα είναι ένα παιδί με αυτισμό, όπως είναι ο Γιάννης, να μην μπορεί να τους κατανοήσει, αλλά να τους ερμηνεύει κυριολεκτικά. 2. Μπορεί ο Γιάννης να μη γνωρίζει τους κανόνες του παιχνιδιού που παίζουν οι συμμαθητές του. 3. Σε ένα ομαδικό παιχνίδι, οι συμμετέχοντες είτε εναλλάσσουν ρόλους είτε εναλλάσσονται τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο παιχνίδι. Έτσι, π.χ., σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου υπάρχουν πολλοί μαθητές οι οποίοι μπορούν να πάρουν τη θέση του τερματοφύλακα. Αυτή η ποικιλία εναλλαγών, τόσο προσώπων όσο και ρόλων, προκαλεί σύγχυση στον μαθητή με αυτισμό, ο οποίος αδυνατεί να αποδώσει ποικιλία ρόλων σε συγκεκριμένη θέση ή μαθητή. 4. Στα ομαδικά παιχνίδια υπάρχει γενικά ένα κλίμα φασαρίας και φωνών. Έτσι, ένας μαθητής με αυτισμό υπάρχει πιθανότητα να παθαίνει «αισθητηριακή υπερφόρτωση». 5. Επειδή συνήθως τα ομαδικά παιχνίδια είναι παιχνίδια ρόλων, ο μαθητής με αυτισμό αδυνατεί –λόγω κυριολεκτικής κατανόησης των γεγονότων και

των κοινωνικών συμπεριφορών– να ξεχωρίζει την πραγματικότητα από το παιχνίδι. Δεν μπορεί να γενικεύσει τους κανόνες που ισχύουν σε κάθε παιχνίδι. Έτσι, αποδίδει και εκλαμβάνει κυριολεκτικά κάθε συμπεριφορά που αναπτύσσεται σε αυτό ανεξάρτητα από το γεγονός ότι αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να είναι παροδικές, όπως, π.χ., ένας καυγάς. Ο μαθητής με αυτισμό δεν μπορεί να μάθει από το κοινωνικό περιβάλλον και να αναπτύξει εύκολα κοινωνική συνείδηση λόγω αδυναμίας στην παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών και αδυναμίας στη γενίκευση των κανόνων που ισχύουν σε ένα παιχνίδι ανάλογα με το πλαίσιο που αυτοί εμφανίζονται. Αυτό σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να παίζει ποδόσφαιρο με τα παιδιά της γειτονιάς του (α' πλαίσιο), αλλά να μην μπορεί να παίξει ποδόσφαιρο με τους συμμαθητές του στο σχολείο (β' πλαίσιο).

• Τέλος, ο Γιάννης είναι ειλικρινής και μαρτυράει τα παιδιά που παραβαίνουν τους κανόνες. Και αυτή η δυσκολία οφείλεται στην κυριολεκτική κατανόηση καταστάσεων. Όπως είναι γνωστό, ανάμεσα στα παιδιά δεν υπάρχει κυριολεκτική εφαρμογή κανονισμών. Αντιθέτως, υπάρχει ευελιξία και ελαστικότητα στην ερμηνεία και την εφαρμογή κανόνων. Κοινώς, κάθε μαθητής αποδίδει σε ένα κανόνα τη δική του ερμηνεία και τον εφαρμόζει όπως αυτός νομίζει καλύτερα, ανάλογα με την περίπτωση. Ο μαθητής όμως με αυτισμό δεν έχει αυτή την ευελιξία και ευκαμψία σκέψης και ερμηνείας, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνεται πως η κάθε περίπτωση απαιτεί και διαφορετική ερμηνεία των κανόνων, αλλά τους αποδέχεται ως έχουν και τους εφαρμόζει άκαμπτα.

Το αποτέλεσμα όλων των παραπάνω συμπεριφορών είναι ο συγκεκριμένος μαθητής –ο Γιάννης– να απομονώνεται από το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό της τάξης του όσον αφορά τις δραστηριότητες της τάξης, να κάθεται μόνος του στο πίσω θρανίο, όπου δεν ενοχλεί τους άλλους ούτε και τον δάσκαλο της τάξης, και να κοιτάζει αφηρημένος έξω από το παράθυρο.

4. Διαδικασία παρέμβασης

Δεδομένου του γεγονότος ότι το συγκεκριμένο παιδί έχει διαγνωστεί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, οι διαδικασίες-μέθοδοι που μπορούμε να ακολουθήσουμε για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του είναι οι εξής:

• Εφαρμογή του «κύκλου των φίλων». Μέσω της διαδικασίας αυτής ο Γιάννης μπορεί να ενταχθεί μέσα σε μια ομάδα 4-5 συμμαθητών του, όπου μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων θα αυξήσει τον αριθμό των κοινωνικών του επαφών και των δεξιοτήτων. Είναι μάλλον αυτονόητο ότι οι οποιοσδήποτε δραστηριότητες της ομάδας θα πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών της ομάδας και κατά προτεραιότητα από τα ενδιαφέροντα του Γιάννη. Επίσης, οι δραστηριότητες αυτές δεν θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα απαιτητικές, ώστε οι μαθητές και κυρίως ο Γιάννης να βιώνει το συναίσθημα της επιτυχίας.

• Προκειμένου να μπορέσει ο Γιάννης να αποκτήσει τη δυνατότητα γενίκευ-

σης στα ομαδικά παιχνίδια, σε συνεργασία με τον γυμναστή του σχολείου, μπορούν να γίνονται την ώρα της γυμναστικής απλά ομαδικά παιχνίδια τα οποία να έχουν σαφείς και ξεκάθαρους κανόνες προκειμένου να τους καταλαβαίνει ο συγκεκριμένος μαθητής. Ταυτόχρονα, να δίνεται μέσω του ομαδικού παιχνιδιού η δυνατότητα και στους υπόλοιπους μαθητές να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες του μαθητή με αυτισμό, οπότε και να του συμπεριφέρονται ανάλογα.

- Η συνεργασία του δασκάλου με τους συναδέλφους του στο σχολείο αλλά και με τους γονείς του μαθητή είναι μάλλον επιβεβλημένη προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του και να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, λοιπόν, ενημερώνουμε τους άμεσα εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τους γονείς του Γιάννη να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο σαφείς σε ό,τι ζητούν να κάνει ο συγκεκριμένος μαθητής, οι οδηγίες τους να είναι συγκεκριμένες και ξεκάθαρες κ.λπ.

- Προκειμένου να βοηθήσουμε τον Γιάννη να επικεντρώνει την προσοχή του και να τον υποστηρίξουμε στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών στα μαθηματικά, μπορούμε να οπτικοποιούμε τα προβλήματα ή να προσπαθήσουμε με βιωματικό τρόπο να του δώσουμε να κατανοήσει ένα πρόβλημα. Ειδικά στα μαθηματικά, έννοιες όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση, η αντιστοίχιση αριθμού-ποσότητας κ.λπ. μπορούν να δοθούν στον μαθητή με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού που υπάρχει στα σχολεία για τη διδασκαλία τέτοιων εννοιών. Παρέχουμε, έτσι, τη δυνατότητα στον συγκεκριμένο μαθητή, μέσω της οπτικοποίησης αλλά και του βιωματικού «παιχνιδιού», να ασχοληθεί «χειροπιαστά» και έτσι να οικοδομήσει από μόνος του αφηρημένες μαθηματικές έννοιες.

- Όσον αφορά τη συμμετοχή του Γιάννη στις δραστηριότητες της τάξης, μπορούμε να αλλάξουμε τη χωροταξική μορφή της τάξης, δηλαδή τη θέση των θρανίων. Ακόμη, μπορούμε να μετακινήσουμε τον μαθητή σε ένα θρανίο πιο μπροστά, αφενός για να μπορούμε να τον ελέγχουμε καλύτερα και αφετέρου για να μπορούμε να παρέχουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα –οπτικά κυρίως– και να τον κρατάμε σε εγρήγορση. Άλλη επιλογή είναι να γράψουμε την ερώτηση που έχουμε να κάνουμε στον πίνακα, εκμεταλλευόμενοι την τάση των αντιστικών παιδιών να χρησιμοποιούν το οπτικό κυρίως κανάλι για πρόσληψη των πληροφοριών. Αφού γίνει αυτό, απευθυνόμαστε άμεσα και σε πρώτο πρόσωπο στον συγκεκριμένο μαθητή προκειμένου να μας απαντήσει. Για να γίνει δε αυτό με το σωστό τρόπο, φροντίζουμε να επιμηκύνουμε το χρόνο που έχει στη διάθεσή του για να απαντήσει ο συγκεκριμένος μαθητής σε σχέση με το μέσο όρο της τάξης. Προκειμένου δε να μη βιώνει ο Γιάννης αίσθημα αποτυχίας και, κατ' επέκταση, ματαιώσης, φροντίζουμε να τον ρωτάμε και εύκολα πράγματα και όχι μόνο δύσκολα. Έτσι, ο συγκεκριμένος μαθητής βιώνει την αίσθηση της ολοκλήρωσης και της επιτυχίας και αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του για συμμετοχή σε ανάλογες δραστηριότητες της τάξης.

- Όσον αφορά τη δυσκολία που έχει να ξεχνάει να σημειώνει τι έχει να δια-

βάσει για την επόμενη φορά, μπορούμε να γράφουμε στον πίνακα ποιο μάθημα θα έχει να διαβάσει για την επόμενη φορά και εν συνεχεία να ζητούμε να το σημειώνει και το ίδιο το παιδί. Και εδώ, δηλαδή, όπως και πριν, φροντίζουμε να δίνουμε οπτικά κυρίως ερεθίσματα στον μαθητή και όχι ακουστικά.

- Μπορεί ο δάσκαλος, σε συνεργασία πάλι με τον γυμναστή, να συνδυάσει μουσικοθεραπεία με ομαδικό παιχνίδι, με κύριο στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επικοινωνίας, το συντονισμό κινήσεων κ.λπ. Επικουρικά και συμπληρωματικά, μπορούμε να καθοδηγήσουμε τον συγκεκριμένο μαθητή να ασχοληθεί με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές προκειμένου να αναπτύξει κάποιους γνωστικούς τομείς με την ενασχόλησή του μέσω του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο τρόπος οπτικοποίησης ορισμένων εννοιών και η διαδικασία εκμάθησής τους μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να απορροφήσει το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον βοηθήσει να αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις γνωστικές του ικανότητες.

- Όσον αφορά τη συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια με τα άλλα παιδιά καθώς και την επίλυση διαφορών ανάμεσά τους, ασχολούμαστε άμεσα μαζί του με συζητήσεις, όπου του εξηγούμε ότι τα άλλα παιδιά δεν είναι εχθροί του και πως, αν έχει κάποιο πρόβλημα που να τον απασχολεί σε σχέση με κάποιο συμμαθητή του, θα πρέπει να τον πλησιάσει και με τον κατάλληλο τρόπο να του ζητήσει εξηγήσεις. Η άμεση διδασκαλία σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα. Η διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών μπορεί να γίνει, επίσης, είτε με κοινωνικές ιστορίες είτε με βιωματικό τρόπο, οπότε γίνεται στο πλαίσιο της τάξης αναπαράσταση καταστάσεων με άμεσο συμμετέχοντα το ίδιο το παιδί.

- Εφαρμόζουμε στο μέτρο του δυνατού το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) κυρίως όσον αφορά τη χωροταξική διάσταση. Επειδή ακόμα και η θέση που έχουν τα θρανία μέσα στην τάξη μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ή να παρεμποδίσει τη λειτουργικότητα του μαθητή καθώς και την ικανότητά του να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να συμμορφώνεται με τα όρια της τάξης, φροντίζουμε να υπάρχει μια χωροταξική διάταξη που να κάνει τον μαθητή να νιώθει ασφάλεια, χρησιμοποιώντας οπτικές ενδείξεις, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει τη λειτουργικότητα του χώρου γύρω του. Επιπλέον, φροντίζουμε ώστε το παιδί να μην κάθεται κοντά στο παράθυρο, να μην κάθεται μόνο του και η τάξη να έχει όσο το δυνατόν περισσότερη ησυχία. Ακόμη, μπορούμε να ορίσουμε συγκεκριμένο χώρο στο προαύλιο όπου μπορεί να κινείται και να παίζει το παιδί, για να μη νιώθει «χαμένο».

- Όταν υπάρχει η περίπτωση αλλαγής του ημερήσιου προγράμματος, όπως, π.χ., στην περίπτωση εκδρομής ή επίσκεψης σε ένα μουσείο, φροντίζουμε να ενημερώσουμε από την προηγούμενη ημέρα τον Γιάννη με σαφήνεια σχετικά με την αλλαγή αυτή, για να μη βρεθεί προ απρόοπτου γεγονότος και ταραχτεί.

- Αν θέλουμε να βοηθήσουμε τον Γιάννη στην κατανόηση ενός κειμένου, δεν τον βάζουμε να διαβάσει όλο το κείμενο που έχει η τάξη, αλλά του ορίζουμε μικρότερης έκτασης κείμενα και του ζητάμε από αυτά να μας πει τι έχει κατανοήσει.

- Μπορούμε, ακόμη, να εφαρμόσουμε ανάλυση της συμπεριφοράς του Γιάννη, δηλαδή να αναρωτηθούμε και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε-αιτιολογήσουμε γιατί ο συγκεκριμένος μαθητής συμπεριφέρεται με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο. Ύστερα να συζητήσουμε μαζί του πάνω σε αυτές τις συμπεριφορές και να ενισχύσουμε θετικές συμπεριφορές με τους κατάλληλους ενισχυτές, αποδυναμώνοντας τις αρνητικές συμπεριφορές με μείωση προνομίων ή με στέρηση θετικών ενισχυτών.

- Τέλος, φροντίζουμε να παρέχουμε συνεχώς στον Γιάννη εναλλακτικούς τρόπους και εναλλακτικές λύσεις-συμπεριφορές σε προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά. Φροντίζουμε, δηλαδή, να του παρέχουμε μορφές σωστών κοινωνικών συμπεριφορών για κάθε περίπτωση. Ωστόσο, προσέχουμε και βοηθάμε-εξηγούμε στον συγκεκριμένο μαθητή κάθε διαφορετική συμπεριφορά που του δίνουμε ως εναλλακτική, καθόσον θα πρέπει να αποφύγουμε την προσκόλλησή του στην εξωτερική προκαθορισμένη μορφή μιας συμπεριφοράς, αλλά να επιδιώξουμε την κατανόησή της.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Γ.: *Διδακτική μεθοδολογία ειδικής αγωγής*, Σημειώσεις μαθήματος, Διδασκαλείο «Δ. Γληνός», Θεσσαλονίκη 2003.
- Γενά, Αγγελ.: *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές* (Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση), Αθήνα 2002.
- Καλύβα, Ευφρ.: *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*, Παπαζήση, Αθήνα 2005.
- Σούλης, Σπυρίδων-Γεώργιος: *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμος Α', Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2004.
- Uta, Frith: *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Gray, C. – White, Leigh Ab.: *Κοινωνική προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αντιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger*, Σαββάλας, Αθήνα 2003.
- Ozonoff, S. – Dawson, Ger. – McPartland, J.: *A parent's guide to Asperger syndrome and high functioning autism*, The Guilford Press, New York 2002.
- Molnar, A. – Lindquist, B.: *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.