

Επιμέλεια
Σοφία Μαυροπούλου

Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο
και η μετάβαση σε χώρο εργασίας
για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού:
Θεωρητικά ζητήματα και
εκπαιδευτικές παρεμβάσεις



Βόλος 2007

**Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο
εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού:
Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις**

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ

Δ.Γούναρη 62-68, 54635, Θεσσαλονίκη

Τηλ./φαξ: 2310 248272

E-mail: grafima@acn.gr, www.grafima.com.gr

Επιμέλεια: Σοφία Μαυροπούλου

**Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο
εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού:
Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις**

Βόλος 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Πρόλογος</i>	1
-----------------------	---

ΕΝΟΤΗΤΑ I

Εκπαιδευτική ένταξη: Προβληματισμοί σε μακρο- και μικρο-επίπεδο

<i>Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη</i> <i>Σουζάνα Παντελιάδου</i>	5
<i>Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών</i> <i>γενικής και ειδικής αγωγής</i> <i>Αναστασία Βλάχου</i>	19

ΕΝΟΤΗΤΑ II

Οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού και η εκπαιδευτική τους ένταξη

<i>Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα</i> <i>Σοφία Μαυροπούλου</i>	37
<i>Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο</i> <i>αυτιστικό φάσμα</i> <i>Σοφία Μαυροπούλου</i>	53

ΕΝΟΤΗΤΑ III

Διαδικασίες και μοντέλα υποστήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε χώρους εργασίας

<i>Έννοιες και προσανατολισμοί της μετάβασης στην ενήλικη ζωή για τα άτομα με</i> <i>ειδικές ανάγκες</i> <i>Παναγιώτα Σταυρούση</i>	77
<i>Υποστήριξη ενηλίκων στο αυτιστικό φάσμα σε χώρους εργασίας</i> <i>Όλγα Αλευρά</i>	97

ΕΝΟΤΗΤΑ IV

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ένταξη των ατόμων με αυτισμό στο σχολείο και σε χώρους εργασίας

<i>Δομημένη Διδασκαλία</i> <i>Ευαγγελία Μαγαλιού, Καλλιόπη Τσακπίνη</i>	121
<i>Διδασκαλία μεταξύ Συνομηλίκων</i> <i>Όλγα Παϊζή, Βενετία Κούρτη</i>	141

<i>Κοινωνικές Ιστορίες</i>	
Όλγα Αλευρά	153
<i>Άμεση Διδασκαλία</i>	
Ελένη Κακλαμανάκη, Ευαγγελία Μαγαλιού	161
<i>Φυσική Καθοδήγηση</i>	
Βενετία Κούρτη, Ελένη Κακλαμανάκη	167
<i>Ανάλυση Έργου</i>	
Ευδοκία Μητροπούλου, Όλγα Παΐζη	173
<i>Χρήση της Τεχνολογίας</i>	
Καλλιόπη Τσακπίνη, Ευδοκία Μητροπούλου	183

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το φάσμα του αυτισμού είναι μία από τις πιο σοβαρές, σύνθετες και χρόνιες διαταραχές της ανάπτυξης που η συχνότητα εμφάνισης της αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής και γενικής αγωγής και η εκπαιδευτική τους ένταξη είναι ένα ζήτημα έντονου προβληματισμού και διαλόγου ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και ερευνητές. Στην ελληνική πραγματικότητα, η ένταξη των ατόμων με αυτισμό είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία που συχνά αναστέλλεται και περιορίζεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που έχουν φοιτήσει σε δομές ένταξης σε όλη την σχολική τους πορεία.

Μία άλλη σημαντική διάσταση της κοινωνικής ένταξης των νεαρών ατόμων με αυτισμό είναι η μετάβαση τους σε χώρο εργασίας στην κοινότητα. Η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό είναι μία δια-βίου μάθηση, η οποία συνεχίζεται με την μορφή της υποστήριξης τους σε περιβάλλον επαγγελματικής απασχόλησης. Ωστόσο, οι περιπτώσεις των ενηλίκων στο φάσμα του αυτισμού που έχουν εμπειρία μετάβασης και επαγγελματικής απασχόλησης στην κοινότητα είναι περιορισμένες σε διεθνές επίπεδο και σχεδόν ανύπαρκτες σε τοπικό επίπεδο.

Στόχος σε αυτή την έκδοση είναι η παρουσίαση του θεωρητικού προβληματισμού και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την ένταξη μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο και τη μετάβαση τους σε χώρους εργασίας στην κοινότητα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις προϋποθέσεις και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που δημιουργούνται από την ένταξή τους σε σχολικό πλαίσιο ή στην ευρύτερη κοινότητα.

Το περιεχόμενο του τεύχους είναι οργανωμένο σε τέσσερις θεματικές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αναλύεται με μία διεισδυτική ματιά η πολιτικο-κοινωνική διάσταση της αναπηρίας και της εκπαιδευτικής ένταξης και συζητούνται οι πρακτικές που διευκολύνουν την συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής, επισημαίνοντας τις δυσκολίες και τις θετικές πλευρές κάθε πρακτικής. Στη δεύτερη ενότητα περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού καθώς και το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις για την σχολική τους ένταξη. Στην τρίτη

ενότητα αναλύεται διεξοδικά η διαδικασία της μετάβασης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο εργασίας και περιγράφονται εξαντλητικά τα πιο επιτυχημένα εφαρμοσμένα μοντέλα για την υποστήριξη των ατόμων με αυτισμό σε χώρους εργασίας.

Η τελευταία ενότητα εστιάζεται στις κυριότερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θεωρούνται κατάλληλες για την εφαρμογή της ένταξης των ατόμων με αυτισμό στο σχολείο και την μετάβαση τους σε χώρους εργασίας στην κοινότητα. Η συγγραφή αυτών των ενότητων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής με επιστημονική επάρκεια και πολύχρονη διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό.

Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται οι αρχές και πρακτικές της δομημένης διδασκαλίας, με έμφαση στην εφαρμογή της στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Ακόμη, περιγράφονται διεξοδικά παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η άμεση διδασκαλία, η φυσική καθοδήγηση και η ανάλυση έργου που είναι απαραίτητες για την συστηματική διδασκαλία μαθητών με αυτισμό σε διαφορετικά πλαίσια. Επιπλέον, περιγράφεται αναλυτικά η διδασκαλία μεταξύ συνομιλήκων που συνδέεται άμεσα με την ένταξη των μαθητών με αυτισμό στις δραστηριότητες του γενικού σχολείου και στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Τέλος, παρουσιάζονται σύγχρονες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις όπως οι κοινωνικές ιστορίες, η μίμηση προτύπου μέσω video και η χρήση Η.Υ. για τη διδασκαλία κοινωνικής κατανόησης σε μαθητές με αυτισμό.

Ελπίζουμε ότι με αυτό το τεύχος θα αρχίσει και στη χώρα μας ένας επιστημονικός διάλογος για επίμαχα ζητήματα του χώρου της ειδικής αγωγής, όπως είναι η ένταξη των ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και η μετάβαση τους σε χώρους εργασίας στην κοινότητα.

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι

**Εκπαιδευτική ένταξη: Προβληματισμοί σε μακρο- και
μικρο-επίπεδο**

Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη

Σουζάνα Παντελιάδου

Ο χώρος της αναπηρίας και της ειδικής αγωγής έχει αναγνωρισθεί στην Ελλάδα ως χώρος επιστημονικού προβληματισμού και πρακτικής μόνον στις τελευταίες δύο δεκαετίες, παρά το γεγονός ότι διοικητικά και οργανωτικά έχει μια μακρόχρονη ιστορία. Αυτό σημαίνει ότι για πολλά χρόνια, λαμβάνονται αποφάσεις πολιτικού, ηθικού και οργανωτικού χαρακτήρα, χωρίς την ανάλυση ενός επιστημονικού προβληματισμού αλλά με βάση αυτονόητες παραδοχές και ορισμούς ή δανεικά εφαρμοσμένα μοντέλα κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης. Η απουσία αυτή ενός διαλόγου που θέτει τα βασικά ζητήματα του ορισμού του υποκειμένου κάθε χώρου και προσδιορίζει τις αντίστοιχες παραμέτρους επιρροής, έχει στερήσει την ειδική αγωγή και συνολικά το χώρο της αναπηρίας από ερμηνευτικές δυνατότητες της πραγματικότητας και άρα από εναλλακτικούς ορισμούς της ταυτότητας του χώρου και δυναμικές ανατροπής των αυτονόητων προκαταλήψεων.

Η συζήτηση και η δράση στο χώρο της αναπηρίας, αφορά σχεδόν ολοκληρωτικά πρακτικά ζητήματα και μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις εμφανίζονται μεμονωμένες και σποραδικές φωνές, που θέτουν ερωτήματα και αμφισβητούν όχι απλά την ορθότητα μεθόδων ή αποφάσεων αλλά την ίδια τη βάση ανάπτυξης, τον ορισμό και την αντίληψη για την αναπηρία. Ένας τέτοιος προβληματισμός συνδέει αναπόφευκτα το χώρο της αναπηρίας με άλλους επιστημονικούς χώρους και χώρους κοινωνικών κινημάτων. Έτσι, η κοινωνιολογία και η πολιτική επιστήμη έρχονται να συνδράμουν στην κατανόηση του φαινομένου της αναπηρίας, ενώ οι ανάπηροι ανακαλύπτουν τις κοινές αναφορές των προβλημάτων τους με τις γυναίκες ή τις μειονότητες κάθε είδους (φυλετικές, θρησκευτικές, σεξουαλικής προτίμησης κ.λ.π.). Ο παραπάνω προβληματισμός οδηγεί την αναπηρία έξω από το χώρο της ιατρικής και της θεραπείας και τον ανάπηρο έξω από το χώρο του ασύλου. Όμως, αυτό δεν σημαίνει καθόλου την αναγωγή της συζήτησης για την αναπηρία σε ένα καθαρά θεωρητικό επίπεδο μακριά από τις εμπειρίες των ίδιων των αναπήρων. Η εμπειρία της αναπηρίας είναι αυτή ακριβώς η μεταβλητή που μεταλλάσσει στοιχεία που είναι κοινά και στον προβλη-

ματισμό άλλων κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων σε κάτι εντελώς διαφορετικό. Η εμπειρία της αναπηρίας είναι αυτή που θέτει τελικά τη συζήτηση για τον ορισμό και το περιεχόμενο της αναπηρίας στις πραγματικές διαστάσεις και σέβεται την αξία του υποκειμένου στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του και των επιλογών του.

Στόχος αυτού του κειμένου είναι να βοηθήσει στη διεύρυνση ενός προβληματισμού για την αναπηρία πάνω στους άξονες που ήδη έχουν περιγραφεί. Αφετηρία του προβληματισμού αποτελεί ο ίδιος ο χώρος της αναπηρίας ο οποίος αξιοποιεί πλείστους επιστημονικούς χώρους για να προσεγγίσει ερμηνευτικά τη φύση της αναπηρίας. Αυτό δεν σημαίνει καθόλου ότι το κείμενο αφορά στην κοινωνιολογία ή σε κάποιο άλλον επιστημονικό χώρο. Αφορά στην αναπηρία έτσι όπως θα μάθουμε να την ορίζουμε και να την κατανοούμε και όχι όπως μέχρι σήμερα έχει αυτονόητα γίνει αποδεκτή. Πρόκειται για μια προσπάθεια να ακούσουν οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι άλλοι ειδικοί που εμπλέκονται στο χώρο της αναπηρίας εναλλακτικές απόψεις για την αναπηρία και άρα και για το ρόλο των ειδικών. Παράλληλα, αποτελεί μια ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν οι επιστήμονες από άλλους επιστημονικούς χώρους την πρακτική αποκλεισμού που έχουν υιοθετήσει και το μέτρο της πραγματικότητας που έχουν αγνοήσει.

Ορισμός της αναπηρίας

Ένας τυπικός συνειρμός στο άκουσμα της λέξης αναπηρία είναι το αναπηρικό καρότσι, η ιατρική φροντίδα, τα ιδρύματα, οι οικονομικές και ψυχολογικές δυσκολίες και οι κάθε είδους «μαραθώνιοι» για την επίλυση των σχετικών προβλημάτων. Η συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων θεωρούν την αναπηρία ως προσωπικό, τραγικό γεγονός ή ατυχία και εκφράζουν στην καθημερινή κατανόηση αυτό που έχει χαρακτηριστεί στην ιστορία της ειδικής αγωγής, ως *ιατρικό μοντέλο*.

Το ιατρικό μοντέλο, που αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως μία προσωπική τραγωδία, θεωρείται ως η παλαιότερη αντίληψη για την αναπηρία και έχει συνδεθεί στο παρελθόν με δεισιδαιμονίες, μυστήρια και θεραπευτικά θαύματα. Στη σύγχρονη εποχή, ο προσανατολισμός στην αξιοποίηση της γενετικής έρευνας για τη μείωση των «ανωμαλιών», υπογραμμίζει τη βαθιά ριζωμένη αντίληψη σχετικά με την κανονικότητα και την αρνητική αντίληψη

για την αναπηρία, διότι βέβαια ενδιαφέρει η εξάλειψη καταστάσεων στο βαθμό που αυτές θεωρούνται προβληματικές και κοινωνικά ανεπιθύμητες.

Αυτό που σπάνια αναδεικνύεται ή για την ακρίβεια συγκαλύπτεται από το ιατρικό μοντέλο είναι η κοινωνική και πολιτική συνιστώσα της αναπηρίας και ο σημαντικός ρόλος των κοινωνικών πεποιθήσεων. Όπως και στην περίπτωση κάθε άλλης έννοιας ή προβλήματος έτσι και στην αναπηρία ο τρόπος με τον οποίο σκεφτόμαστε και ορίζουμε μια κατάσταση καθορίζει άμεσα τον τρόπο και τα μέσα που επιλέγουμε για να την αντιμετωπίσουμε. Στην περίπτωση της αναπηρίας παρουσιάζεται μια ενδιαφέρουσα αντίφαση. Από την μια πλευρά η αναπηρία γίνεται «αυτονόητα» αποδεκτή ως προσωπικό, ιατρικής φύσης γεγονός, ενώ από την άλλη πλευρά, αμφισβητούνται άλλα παραδοσιακά «αυτονόητα» που αφορούν τη φύση του ανθρώπου. Αυτονόητα που ισχύουν για όλους τους ανθρώπους, δεν αξιοποιούνται ούτε για τον ορισμό αλλά ούτε και για την κατανόηση της φύσης της αναπηρίας.

Είναι γεγονός ότι το κάθε πρόσωπο έχει μια βιολογική ύπαρξη, ένα σώμα μέσα από το οποίο γνωρίζει την πραγματικότητα και μέσα από το οποίο τον γνωρίζουν οι άλλοι. Παράλληλα, η ανθρώπινη φύση έχει και μια ψυχολογική διάσταση. Οι αντιλήψεις μας για τον κόσμο διαμεσολαβούνται από γνωστικά σχήματα που αποτελούν τη βάση για να αναπτυχθούν οι πεποιθήσεις και η δράση μας. Η διαμεσολάβηση αυτή αξιοποιεί στοιχεία που αφορούν τόσο το παρελθόν και τις εμπειρίες μας, όσο και το παρόν και το μέλλον, μέσα από τις προσδοκίες και τα σχέδια του ανθρώπου για το μέλλον. Όμως, ο άνθρωπος είναι επίσης κοινωνική φύση. Μέσα από την αλληλεπίδραση με το άμεσο οικογενειακό του και αργότερα το κοινωνικό περιβάλλον δημιουργεί την εικόνα για τον εαυτό του και για τους άλλους. Αποκτά έτσι συνείδηση και ταυτότητα και αναλαμβάνει να δράσει είτε για την ατομική του ανάπτυξη είτε για την ανάπτυξη της συλλογικής του ταυτότητας και συνείδησης. Οι παραπάνω τρεις διαστάσεις -βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική- βρίσκονται σε αλληλεπίδραση αλλά η κοινωνική διάσταση είναι εξαιρετικά καθοριστική.

Η αντίληψη που περιγράφεται επιγραμματικά παραπάνω είναι ευρύτατα αποδεκτή και θεωρείται ως αυτονόητη σε κάθε προσπάθεια κατανόησης ή αλληλεπίδρασης με παιδιά και ενήλικες. Όσον αφορά στη βιολογική διάσταση της ανθρώπινης φύσης είναι γεγονός, ότι η φύση θέτει περιορισμούς στο

άτομο, σε κάθε άτομο ανάπηρο ή μη. Βέβαια, αυτοί οι περιορισμοί μπορεί να μειωθούν μέσα από την παρέμβαση της κοινωνίας με συγκεκριμένα μέσα, αλλάζοντας τελικά την κατάσταση του ατόμου, ανάπηρου ή μη. Όμως, όταν ανάλογα με την κοινωνική δομή τα μέσα αυτά απευθύνονται μόνο σε όσους έχουν τη δύναμη και την κατάλληλη πρόσβαση, τότε τα όρια μεταξύ των αναπηριών που τίθενται από τη φύση και των αναπηριών που δομούνται κοινωνικά γίνονται ασαφή.

Επίσης, όσον αφορά στη *ψυχολογική* διάσταση, περιορισμοί στα γνωστικά σχήματα που κατέχει ο άνθρωπος μπορεί να δημιουργούν περιορισμούς στην αντίληψη της πραγματικότητας, στα πράγματα που μπορεί να φανταστεί ως αυτονόητα, δυνατά και υλοποιήσιμα. Εμφανίζεται λοιπόν μια σύνδεση μεταξύ της γνώσης που κατέχει το άτομο και της ποιότητας της ζωής του στο ατομικό επίπεδο, που επίσης διαμορφώνεται με βάση κοινωνικά ερεθίσματα και εμπειρίες. Η πιθανή αδυναμία του ανθρώπου να δει τον εαυτό του να εξελίσσεται στο χρόνο, με ένα παρελθόν, παρόν και μέλλον δυσχεραίνει και απαγορεύει την ανάπτυξη μιας ταυτότητας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Για παράδειγμα, απαιτείται η δυνατότητά μου να φανταστώ τον εαυτό μου με δυνατότητες για το μέλλον για να δράσω ανάλογα, ενώ από την άλλη, απαιτείται η γνώση της ιστορίας και της εμπειρίας της ομάδας στην οποία ανήκω για να αποκτήσω συλλογική συνείδηση.

Όσον αφορά στην *κοινωνική* διάσταση της ανθρώπινης φύσης, οι κοινωνικές συνθήκες μπορούν να επιτρέψουν ή να απαγορεύσουν την εξέλιξη του ανθρώπου ως αυτόνομο πρόσωπο. Ο πιο συνήθης περιορισμός είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός κάποιων ανθρώπων από την συμμετοχή τους στις κοινωνικές πρακτικές και ιδιαίτερα σε πρακτικές που αξιολογούνται θετικά από την παρούσα κοινωνία. Ο αποκλεισμός μπορεί να είναι είτε ανοικτός και άμεσος, όπου απαγορεύεται η συμμετοχή, είτε κρυφός, όπου απλά στερούνται τα μέσα που προϋποτίθενται για τη συμμετοχή. Μέσα από τον αποκλεισμό, τα άτομα που τον υφίστανται, πέρα από την απώλεια των συγκεκριμένων αγαθών ή δραστηριοτήτων, στερούνται επίσης τη δυνατότητα για την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης. Άτομα που δεν θεωρούνται από το περιβάλλον τους αρκετά ικανά και άξια για να συμμετέχουν στις κοινές κοινωνικές πρακτικές είναι δυνατόν να οικειοποιηθούν αυτές τις αρχές και να

αναπτύξουν απαξιωτικά συναισθήματα και αντιλήψεις για τον εαυτό τους. Η ταυτότητα ενός προσώπου αλλά και μιας ομάδας μπορεί να υποστεί σημαντική καταστροφή, εάν το περιβάλλον τους δίνει μια εικόνα αρνητική και υποτιμητική για τον εαυτό τους. Ίσως δεν είναι υπερβολή να υιοθετήσουμε την άποψη ότι η μη θετική αναγνώριση του άλλου είναι μια μορφή καταπίεσης στο βαθμό που τον εγκλωβίζει σε μια κατώτερη και λανθασμένη μορφή ύπαρξης (Taylor, 1989).

Στην περίπτωση της αναπηρίας, οι άνθρωποι με αναπηρία, μπορούν τελικά να κάνουν ό,τι θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν, έτσι όπως αυτό διαμορφώνεται από την επίδραση όσων θεωρούν οι άλλοι ότι μπορούν να κάνουν. Όλες οι ατομικές επιλογές και δράσεις καθορίζονται με βάση κοινωνικές δομές, άμεσα ή έμμεσα. Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται ότι η αναπηρία είναι μια κύρια κοινωνικά δομημένη έννοια, στο βαθμό που οι περιορισμοί που την συνοδεύουν όχι μόνον είναι άμεσα κοινωνικά προσδιορισμένοι αλλά είναι επίσης το προϊόν της αλληλεπίδρασης με κοινωνικές αντιλήψεις.

Σε μια προσπάθεια απομάκρυνσης από το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο που ορίζει την αναπηρία με βάση τις αδυναμίες του ατόμου, στη δεκαετία του '70, αναπτύχθηκε το κοινωνικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, η έμφαση και η ερμηνεία του προβλήματος απομακρύνεται από το άτομο και εστιάζει στην κοινωνία με τις αντιλήψεις και τους περιορισμούς της.

Τα δύο μοντέλα αντανακλούν διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της αναπηρίας. Όμως το ποιο μοντέλο κυριαρχεί κάθε φορά εξαρτάται όχι από το μέγεθος της ορθότητας ή τεκμηρίωσης που διαθέτει αλλά από τους συγκεκριμένους συσχετισμούς ισχύος που υφίστανται μεταξύ των φορέων κάθε αντίληψης-μοντέλου. Άλλωστε, η κυριαρχία μιας κοινωνικής ομάδας, όπως αναφέρει ο Gramsci (1971), στηρίζεται στην ικανότητα να επιβάλει τη δική της αντίληψη-κοσμοθεωρία ως δεδομένη, κυρίαρχη ηθική. Σύμφωνα με το τρισδιάστατο μοντέλο του Lukes (1979), η πιο σημαντική άσκηση ισχύος είναι η επιβολή της κοσμοθεωρίας των κρατούντων. Έτσι, η κυριαρχία επιβάλλεται όχι μόνο με βάση την κατοχή του περιεχόμενου της πραγματικότητας αλλά ακόμη και με τον ορισμό του τι είναι πραγματικότητα. Με αυτή την επιβολή, οι ενδιαφερόμενοι οδηγούνται να αποδεχθούν τη σημερινή πραγματικότητα ως την μοναδική δυνατή και μη αναστρέψιμη, είτε γιατί την

θεωρούν θεία και φυσική είτε γιατί δεν γνωρίζουν κάποια εναλλακτική λύση. Δεν αναγνωρίζουν την επιβολή της εξουσίας και τους μηχανισμούς της και συχνά υιοθετούν απόλυτα τους ισχυρισμούς της, αγνοώντας παντελώς τα πραγματικά συμφέροντά τους. Αυτό άλλωστε έχει συμβεί με το ιατρικό μοντέλο ορισμού της αναπηρίας, που υιοθετούν ακόμη και γονείς αναπήρων. Αυτό που πρέπει λοιπόν να αναδειχθεί είναι ότι η εξουσία όχι μόνον αποφασίζει για την κοινωνική πολιτική που θα εφαρμοσθεί αλλά διαμορφώνει και τις αντιλήψεις του κοινωνικού σώματος-περιβάλλοντος που στηρίζουν και επιβάλλουν την κοινωνική πολιτική.

Μοντέλα κοινωνικής πολιτικής

Σύμφωνα με τους Kleinman και Riachaud (1993) η κοινωνική πολιτική περιλαμβάνει κυβερνητικές παρεμβάσεις που σχεδιάζονται για να επηρεάσουν την ατομική συμπεριφορά, για να κατανεύμουν ή να ελέγξουν τους διαθέσιμους πόρους, ή σχεδιάζονται για να επηρεάσουν το οικονομικό σύστημα με στόχο να διαμορφωθεί η κοινωνία με συγκεκριμένο τρόπο. Όμως, με αυτόν τον ορισμό παρουσιάζεται η κοινωνική πολιτική ως μια απλά λογική διαδικασία μέσα από την οποία επιλύονται κοινωνικά προβλήματα, χωρίς να αναδεικνύεται με ποιόν τρόπο ορίζονται τα προβλήματα ως τέτοια ή με ποιόν τρόπο αποφασίζεται η εφαρμογή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πολιτικής.

Η προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που συνδέονται με την αναπηρία από την πλευρά της κοινωνίας έχει λάβει πολλαπλές μορφές, οι οποίες οργανώθηκαν ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις δυνατότητες κάθε κοινωνίας σε κάθε ιστορική περίοδο. Αρχικά, η επιλογή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πολιτικής εξαρτάται άμεσα από τον ορισμό που γίνεται ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτός. Εάν ο ορισμός που επικρατεί είναι ιατρικής φύσης, είναι αναμενόμενο ότι η επιλεγόμενη κοινωνική πολιτική θα εστιάζει στη διόρθωση του ατόμου-φορέα της αναπηρίας, παραβλέποντας άλλους παράγοντες που συνθέτουν το κοινωνικό πρόβλημα που ζητά επίλυση. Έτσι, πιθανές επιλογές θα είναι η προσπάθεια θεραπείας και αποκατάστασης του ατόμου ή η παροχή οικονομικής βοήθειας στο άτομο για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της διαβίωσής του. Αντίστοιχα, εάν αναγνωρίζεται η κοινωνική δομή της αναπηρίας, τότε η κοινωνική πολιτική θα στρέφεται προς την αλλαγή της κοινωνίας και των δομών της. Παράλληλα όμως, η κοινωνική

πολιτική που επιλέγεται εξαρτάται επίσης από την πραγματική γνώση σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν από την αναπηρία και τις υπάρχουσες εναλλακτικές λύσεις. Τέλος, η επιλεγόμενη κοινωνική πολιτική διαμορφώνεται με βάση τους περιορισμούς των οικονομικών δυνατοτήτων που υφίστανται καθώς επίσης και της πολιτικής βούλησης και από την πλευρά των αναπήρων. Με βάση τους παραπάνω παράγοντες μπορούμε να διακρίνουμε διάφορα μοντέλα κοινωνικής πολιτικής σε σχέση με την αναπηρία, ακολουθώντας την ομαδοποίηση Drake (1999). Η ομαδοποίηση αυτή αφορά στη διάκριση μεταξύ των αρνητικών και θετικών μοντέλων κοινωνικής πολιτικής. Στα αρνητικά μοντέλα κοινωνικής πολιτικής, το κράτος αρνείται φανερά τα δικαιώματα των αναπήρων, είτε με τη συστηματική εξόντωσή τους (για παράδειγμα στη Χιτλερική Γερμανία) είτε με την πρόβλεψη για τη μελλοντική εξάλειψη της αναπηρίας (αντίληψη της ευγονικής έρευνας). Επίσης στο πλαίσιο των αρνητικών κοινωνικών πολιτικών, εντάσσεται μια νεοφιλελεύθερη, ελεύθερης αγοράς λογική, στην οποία το κράτος δεν εμπλέκεται στην υλοποίηση κοινωνικής πολιτικής για την αναπηρία. Ίσως το πιο διαδεδομένο μοντέλο κοινωνικής πολιτικής για την αναπηρία στον προηγούμενο αιώνα, τουλάχιστον στις αρχές του, είναι η πολιτική του πρακτικού διαχωρισμού και της απομόνωσης που εκφράστηκε κύρια μέσα από την ονομαζόμενη ιδρυματική πολιτική. Οι ανάπηροι απομονώνονται και κλείνονται σε ιδρύματα ώστε η υπόλοιπη κοινωνία να μπορέσει να λειτουργήσει ανενόχλητη, αναλαμβάνοντας βέβαια το οικονομικό κόστος της φροντίδας.

Στο πλαίσιο των θετικών κοινωνικών πολιτικών υπάρχει αντίστοιχη διαφοροποίηση, η οποία στηρίζεται και μπορεί να ερμηνευθεί ανάλογα με την θεωρητική προσέγγιση που κυριαρχεί. Έτσι, διακρίνουμε δύο βασικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, υπάρχει μια αποσπασματική παροχή υπηρεσιών στην προσπάθεια να καλυφθούν ανάγκες ατόμων που πληρούν κάποια τυπικά κριτήρια του ιατρικού ορισμού της αναπηρίας. Υπάρχει επίσης περίπτωση, η παροχή υπηρεσιών και η νομοθεσία να είναι πλήρης και εξαιρετικά υποστηρικτική των ανθρώπων με αναπηρία (για παράδειγμα, στη Σουηδία). Όμως, παρά το πολυδάπανο σύστημα -που είναι βέβαια δύσκολο να διατηρηθεί σε συνθήκες οικονομικής κρίσης- η προσέγγιση παραμένει αυτή της προσφοράς στους αδύναμους και της στήριξής τους για να προσεγγίσουν την υπόλοιπη κοινωνία. Όμως, υπάρχει ένα διαφορετικό θετικό

μοντέλο κοινωνικής πολιτικής, στο οποίο ο ανάπηρος αντιμετωπίζεται ως πολίτης πρώτης κατηγορίας με ίσα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα, τα οποία αποτελούν τη βάση κάθε κοινωνικής πολιτικής. Η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική δομή και η κοινωνική πολιτική στηρίζεται σε ένα πλήρες σύστημα νόμων που προστατεύουν ουσιαστικά τα δικαιώματα του ανάπηρου ως πολίτη. Έτσι, προστατεύεται το δικαίωμα της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της συμμετοχής στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο, στα ταξίδια, στην πολιτική και στην άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων. Το θεωρητικό μοντέλο που υιοθετείται για την αναπηρία, είναι το κοινωνικό μοντέλο και στόχος της κοινωνικής πολιτικής είναι η ισότητα για τους ανάπηρους και η εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων του πολίτη. Η ισότητα δεν γίνεται αντιληπτή ως εξομοίωση ή αφομοίωση αλλά ως σεβασμός της διαφορετικότητας των αναπήρων. Αυτό σημαίνει ότι, η προσπάθεια εστιάζει στην άρση όλων των διακρίσεων εναντίον των αναπήρων που προκύπτουν αποκλειστικά από την αναπηρία τους. Έτσι, διακρίνεται ο αποκλεισμός των αναπήρων από κάποιες δραστηριότητες ανάλογα με το αν προκύπτει από την αναπηρία ή από την διάκριση εναντίον τους. Είναι βέβαιο, ότι υπάρχουν δραστηριότητες που πολλοί ανάπηροι όπως ακριβώς και πολλοί από τους μη-ανάπηρους δεν μπορούν να εκτελέσουν. Όμως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τους δίνονται όλες οι ευκαιρίες και όλες οι δυνατότητες και να μην εμποδίζονται ούτε από ανοικτή διάκριση εναντίον τους ούτε από ανισότητα στις ευκαιρίες (για παράδειγμα, η νομοθετική ρύθμιση American with Disabilities Act, του 1990 στις ΗΠΑ). Εδώ βέβαια πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η νομοθεσία προσδιορίζει εν μέρει τη ζωή των αναπήρων, όμως, συνθήκες όπως η οικονομική κρίση και η κρατούσα ιδεολογία είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες. Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας καθώς και μια ιδεολογία ατομικής προόδου και σκληρού ανταγωνισμού δεν αποτελούν θετικούς οiwονούς για την ποιότητα της ζωής των αναπήρων και την μη παραβίαση των νομοθετικά κατοχυρωμένων, πολιτικών τους δικαιωμάτων.

Κοινωνική δικαιοσύνη, αναδιανομή και αναπηρία

Όσον αφορά στην κοινωνική δικαιοσύνη, μπορούμε να διακρίνουμε πάλι απόψεις που εστιάζουν στο άτομο και στην ελευθερία της αγοράς και σε απόψεις που αναγνωρίζουν τη συλλογική δράση και τον κοινωνικό χαρακτήρα

της παραγωγικής διαδικασίας και το ρόλο του κράτους. Σύμφωνα με τις πρώτες, το άτομο είναι ελεύθερο να δράσει μέσα στην κοινωνία της αγοράς και να επιτύχει ό,τι μπορεί, με την ελάχιστη δυνατή ανακατανομή από το κράτος. Αυτή η ανακατανομή μπορεί να διαφοροποιείται σημαντικά, από ελάχιστη έως σημαντική. Έτσι, η έμφαση δίνεται στις διαδικασίες πρόσβασης στην αγορά και δεν είναι σημαντική η συμμετοχή στην τελική κατανομή του πλούτου. Η υπόθεση είναι ότι ο καθένας συμμετέχει στην παραγωγή, στις αποφάσεις και στον τελικό πλούτο των κοινωνικών αγαθών ισότιμα σε ό,τι μπορεί. Αυτό όμως για ομάδες όπως οι ανάπηροι, σημαίνει εξαιρετικά άνισο αποτέλεσμα. Από, την άλλη πλευρά, βρίσκονται απόψεις που έχουν επηρεασθεί από το Μαρξισμό, όπου η βάση είναι οι ανάγκες του ανθρώπου και όχι η παραγωγική του αξία, και η παραγωγική διαδικασία, αναγνωρίζεται ως συλλογική διαδικασία. Ο ρόλος του κράτους θεωρείται κεντρικός στην ανακατανομή του πλούτου και η ιδέα της ισοτιμίας εκφράζεται και στη συμμετοχή στο τελικό προϊόν, ενώ ο ρόλος της αγοράς ελέγχεται σφιχτά.

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, όπου εμφανίζεται μια επιστροφή σε αντιλήψεις υπέρ της ελαχιστοποίησης της κρατικής παρέμβασης και μια έμφαση στην οικονομική ανταγωνιστικότητα, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας αυτό που αναφέρει ο Apple (2001), ως σύγκρουση μεταξύ των *δικαιωμάτων της ιδιοκτησίας και των δικαιωμάτων του προσώπου*. Το δικαίωμα της ιδιοκτησίας επιτρέπει τη συμμετοχή του ανθρώπου στα κοινωνικά δρώμενα, προϊόντα και τις κοινωνικές σχέσεις με βάση την ιδιοκτησία του ενώ αντίθετα το δικαίωμα του προσώπου, εξασφαλίζει την πρόσβαση με βάση απλά το ότι είναι μέλος μιας συλλογικότητας. Στην πρώτη περίπτωση η κοινωνική διάσταση της παραγωγής και οι συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων δεν αναγνωρίζονται, αλλά θεωρείται ότι η βάση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ο σεβασμός στην ισότιμη πρόσβαση στην παραγωγή και στον παραγόμενο πλούτο με βάση την ήδη υπάρχουσα ιδιοκτησία. Εδώ, ως ιδιοκτησία θεωρείται ό,τι κατέχει το άτομο, ως ικανότητες, εκπαίδευση, οικονομική ευχέρεια, κλπ. και επιδιώκεται μόνο η αμερόληπτη πρόσβαση του ατόμου στον πλουτισμό.

Όμως η απλή πρόσβαση ή αλλιώς «απλή ισότητα» (Walzer, 1983), στο χώρο της αναπηρίας, δεν είναι εφικτή αλλά ούτε επιθυμητή. Δεν είναι εφικτή γιατί όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια μέσα και τις ίδιες ικανότητες και άρα τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να αξιοποιήσουν την ισότιμη πρόσβαση.

Από την άλλη πλευρά όμως δεν είναι καν επιθυμητή στο βαθμό που όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες. Αυτό που προτείνεται είναι μια «σύνθετη ισότητα», όπου προβλέπεται η διαφορετική κατανομή των πόρων και των αγαθών και η προσαρμογή ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του καθένα. Σε αυτή τη γενική λογική θα πρέπει να προσθέσουμε δύο ακόμη στοιχεία. Πρώτον, την ανάγκη προσδιορισμού των προσαρμογών και των μέσων με βάση τη φωνή των ίδιων των αναπήρων όχι μόνο στο ατομικό αλλά και στο συλλογικό επίπεδο και δεύτερον, τη διεύρυνση του όρου της κατανομής, ώστε να συμπεριλάβει και μη οικονομικά στοιχεία. Η προβληματική πολλών φεμινιστριών, που επεσήμαναν ότι η ανισότητα δεν στηρίζεται μόνο σε οικονομικές και πολιτικές δομές αλλά έχει και ένα πολιτισμικό, μη οικονομικό χαρακτήρα, βρίσκει αρμοστή εφαρμογή στο χώρο της αναπηρίας. Έτσι, η κάθε προσέγγιση στην κοινωνική δικαιοσύνη που εμπεριέχει το στοιχείο της αναδιανομής οφείλει να λάβει υπόψη της στοιχεία που αφορούν τις διακρίσεις στο πολιτισμικό επίπεδο, και που αφορούν τη γλώσσα, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και την αυτοεκτίμηση κάθε κοινωνικής ομάδας. Διότι η ερμηνεία του κοινωνικού αποκλεισμού αποκλειστικά με οικονομικά κριτήρια δεν μπορεί να ερμηνεύσει το σύνολο των μορφών του κοινωνικού αποκλεισμού σήμερα. Από την άλλη πλευρά, ένα μοντέλο κοινωνικής δικαιοσύνης που στηρίζεται στην αναδιανομή, αγνοεί εκείνες τις κοινωνικές δομές και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αποφασίζονται τα μέτρα αναδιανομής.

Αναπηρία και εκπαιδευτική ένταξη

Ο προβληματισμός που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της πολιτικής της αναπηρίας έχει άμεση και ευρύτατη επιρροή στο χώρο της εκπαίδευσης. Άλλωστε, η εκπαίδευση είναι ο βασικός χώρος στον οποίο τα παιδιά ανάπηρα ή μη, προετοιμάζονται για τον μελλοντικό κοινωνικό τους ρόλο και οικειοποιούνται τις κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις. Έτσι, ο διαχωρισμός και οι αρνητικές διακρίσεις στην εκπαίδευση σε βάρος των αναπήρων είναι το βασικό μέσο που διαιωνίζει την κοινωνική τους περιθωριοποίηση. Η εκπαίδευση είναι ένας από τους κοινωνικούς μηχανισμούς που εξασφαλίζουν τη διαμόρφωση των νέων προσώπων κάθε κοινωνίας με βάση τις αρχές και τις ηθικές αξίες της κοινωνίας. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι η εκπαίδευση έχει μια

βασικά ηθική βάση, η οποία μπορεί να αλλάζει. Στο βαθμό που η εκπαίδευση είναι επίσης ένα κοινωνικό αγαθό, η πρόσβαση σε αυτή αποτελεί ένα πολιτικό ζήτημα το οποίο όπως και η ηθική της βάση καθορίζεται με βάση την πολιτική και τις πολιτικές διεκδικήσεις.

Το ιατρικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας ή όπως αλλιώς ονομάζεται το μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας, θεωρεί ότι το πρόβλημα βρίσκεται στο άτομο, το οποίο δυστυχώς δεν μπορεί να είναι όπως η πλειοψηφία των υπόλοιπων, και πρέπει οι υπόλοιποι να φροντίσουν να το βοηθήσουν ώστε να τους μοιάσει όσο το δυνατόν περισσότερο. Για την επίτευξη αυτού του στόχου δημιουργήθηκε η ειδική αγωγή. Ιστορικά λοιπόν, η ειδική αγωγή ως χώρος ξεκινά από μια ιατρική αντίληψη και συνδυάζει το στοιχείο της ενδογενούς παθολογίας, με την παροχή βοήθειας. Η ειδική αγωγή ξεκινά επιστημονικά και οργανωτικά από το χώρο της ιατρικής ως προσπάθεια να εξυπηρετηθούν μικροί πληθυσμοί παιδιών με πολύ συγκεκριμένα προβλήματα, όπως τυφλά, κωφά, με νοητική υστέρηση, κλπ. Όμως, στη συνέχεια, με βάση την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο πληθυσμός της ειδικής αγωγής αλλάζει και η ειδική αγωγή καλείται να εξυπηρετήσει μεγάλους αριθμούς παιδιών που ακόμη και όταν δεν υπάρχει σαφής παθολογία δεν μπορούν να προχωρήσουν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αργότερα, με βάση την έντονη κριτική που αναπτύσσεται στο τέλος της δεκαετίας του 60 και στη δεκαετία του 70 ψηφίζονται νέες νομοθεσίες με στόχο την όλο και μεγαλύτερη ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο συνηθισμένο σχολείο, στη βάση της αρχής της δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών. Σημαντικός αριθμός ερευνών καταδεικνύουν ότι η διάγνωση των αναπηριών των παιδιών, που αποτελεί την αιτιολογία της ένταξής τους στην ειδική αγωγή και καθορίζει την αντιμετώπιση του προβλήματός τους, δεν είναι καθόλου έγκυρη και ασφαλής (Gartner & Lipsky, 1987). Επίσης, άλλες έρευνες αμφισβητούν το διαχωρισμό των παιδιών στην ειδική αγωγή ως επιτυχή αντιμετώπιση και εκπαιδευτική πρακτική.

Με βάση τα παραπάνω εμπειρικά δεδομένα, αλλά και τον πολιτικό προβληματισμό σε σχέση με την ηθική δικαιολόγηση του διαχωρισμού των παιδιών στην ειδική αγωγή, αμφισβητήθηκε ο μύθος του ιατρικού μοντέλου της παθολογίας του ατόμου. Αμφισβητήθηκε ο αποκλεισμός κάθε παιδιού από κάθε μορφή εκπαίδευσης με βάση χαρακτηριστικά φυσιολογίας και

θεωρήθηκε ότι ακόμη και η επανένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο δεν ικανοποιεί τα δικαιώματα των μαθητών. Η επανένταξη αυτών των μαθητών χωρίς να αίρεται το μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας μπορεί απλά να διαιωνίζει τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές κοινωνικού αποκλεισμού και αδικίας στο σημερινό σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, δεν αναγνωρίζεται ο ρόλος του περιβάλλοντος και ο κοινωνικός ορισμός της αναπηρίας. Ειδικότερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, δεν αναγνωρίζεται ο ρόλος του σχολείου και η αλληλεπίδραση μεταξύ των στενών ορίων του σημερινού σχολείου που απευθύνεται στο μέσο μαθητή και στον ορισμό κάποιων μαθητών ως ανίκανων επειδή δεν μπορούν να χωρέσουν σε αυτά τα στενά όρια.

Η κίνηση για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη αντανακλά μια λογική αναδιανομής του κοινωνικού αγαθού της εκπαίδευσης για την άρση της κοινωνικής αδικίας εις βάρος των ανθρώπων με αναπηρία. Το βασικό όμως μειονέκτημα είναι ότι όλα τα αναδιανεμητικά μέτρα των αγαθών της εκπαίδευσης δεν αμφισβήτησαν στην πράξη το μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας, αδυνατώντας να δουν το ρόλο της ετικετοποίησης αλλά και το ρόλο του ίδιου του σχολείου στη δημιουργία της κοινωνικής αδικίας. Η μη αναγνώριση της αναπηρίας ως κοινωνικής μορφής αποκλεισμού και όχι ως προσωπική τραγωδία, πριμοδοτήθηκε και από τις πρώτες κινήσεις υπεράσπισης των δικαιωμάτων των αναπήρων, που αποτελούνταν από ειδικούς και γονείς ή οργανώσεις φιλάνθρωπων, οι οποίοι ήταν οι ίδιοι φορείς του μοντέλου της προσωπικής τραγωδίας. Έτσι, αν και στο επίπεδο της εκπαίδευσης, η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της ίσης πρόσβασης, έχει οδηγήσει στη λογική της ένταξης όλο και μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με αναπηρίες στο χώρο της κανονικής τάξης και του κανονικού σχολείου, δυστυχώς δεν έχει επιτευχθεί σημαντική αλλαγή στο κοινωνικό στάτους των αναπήρων και στην επίτευξη της ισότιμης συμμετοχής τους. Διότι, η *αμερόληπτη πρόσβαση* στο συνηθισμένο σχολείο, δεν εξασφαλίζει βέβαια και την *ισότιμη συμμετοχή* στην εκπαίδευση. Απαιτούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και συνολικά στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η ισότιμη πρόσβαση να μην είναι μια απλή παραμονή στο συνηθισμένο σχολείο.

Για την πληρέστερη ερμηνευτική κατανόηση των ορίων της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών με αναπηρίες μέχρι σήμερα, θα πρέπει να συζητηθεί το περιεχόμενο του όρου «ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες». Ο όρος ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ο οποίος γίνεται ευρύτερα αποδεκτός και αποτελεί συχνά μέρος της επιχειρηματολογίας υπέρ της σχολικής ένταξης των αναπήρων, επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών με σημαντικές διαφορές ως προς τα αποτελέσματά τους. Σύμφωνα με τη «συμβατική ερμηνεία», οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες αφορούν στην άρση όλων των συμβατικών, επίσημων εμποδίων που έχουν τεθεί χωρίς καμία ηθική βάση. Με βάση αυτήν την ερμηνεία έχουν ληφθεί πλήθος νομοθετικών ρυθμίσεων και παροχών. Όμως, δεν αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα που φέρνει κάθε παιδί στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως η αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών και ατομικών παραγόντων και των περιορισμών πρόσβασης σε ίσες ευκαιρίες (Howe, 1996). Διότι, ίσες ευκαιρίες σημαίνει όχι μόνο άρση των εμποδίων πρόσβασης αλλά και ουσιαστική στήριξη για ισότιμη τελικά πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ακόμη, για την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη τις βαθύτερες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δεν αίρονται με την άρση συμβατικών εμποδίων στην εκπαίδευση. Αυτό που απαιτείται είναι όχι μόνον η απρόσκοπτη πρόσβαση σε ό,τι θεωρείται καλή εκπαίδευση αλλά ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων και ο εμπλουτισμός της «καλής εκπαίδευσης» με αυτές τις ιδιαιτερότητες. Έτσι, η εκπαίδευση αποτελεί ένα κοινωνικό αγαθό στο οποίο όλοι δικαιούνται πρόσβαση στο βαθμό όμως που περιλαμβάνει και όχι απλά ανέχεται τις διαφορετικές συνθήκες ζωής και ανάγκες που φέρνει μαζί του κάθε παιδί. Αυτό σημαίνει ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών προσεγγίζεται στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και έχει ως στόχο τη συμμετοχή όλων στη δημιουργία των αποδεκτών κανόνων και της έννοιας της κανονικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M.W. (2001). *Educating the “right” way: Markets, standards, god and inequality*. New York: Routledge Falmer.
- Drake, R.F. (1999). *Understanding disability policies*. London: MacMillan Publishers
- Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 367-395.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Howe, K. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. Στο C. Christensen & F. Rizvi (Επιμ.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (σελ. 46-62). Berkshire: Open University Press.
- Kleinman, M., & Piachaud, D. (1993). European social policy: Conceptions and choices. *Journal of European Social Policy*, 3, 1-19.
- Lukes, S. (1979). Power and authority. Στο T. Bottomore & R. Nisbet (Επιμ.), *A history of sociological analysis*. London: Heinemann.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Oxford: Blackwell.

Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Αναστασία Βλάχου

Η σημαντικότητα της συνεργασίας

Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου αλλά και για την εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση (McLaughlin, 2002). Με τον όρο ένταξη αναφερόμαστε σε μία συνεχόμενη διαδικασία αναδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, των τρόπων διδασκαλίας, της οργάνωσης της τάξης, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και του σχολικού κλίματος (αξίες, στάσεις και συμπεριφορές) έτσι ώστε να παρέχεται σε όλους τους μαθητές, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, η δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες της τάξης/σχολείου. Από τη σκοπιά αυτή, η ένταξη είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί χωρίς την ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικότερα και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής ειδικότερα.

Οι Morocco και Aguilar (2002) επισημαίνουν ότι η σύναψη συνεργασιών αποτελεί στοιχείο, το οποίο προβάλλεται έντονα και συστηματικά στην ερευνητική βιβλιογραφία των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των τελευταίων 20 ετών. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, δύο είναι οι κυριότεροι λόγοι που ενίσχυσαν περαιτέρω την ανάγκη δημιουργίας συνεργατικών δομών και πρακτικών στο πλαίσιο του σχολείου. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με την πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα που προκύπτουν τόσο από τη «κοινωνία της γνώσης» όσο και από τα κυρίαρχα πλέον συστήματα ευέλικτων μέσων παραγωγής, τα οποία απαιτούν την αλληλοσυμπλήρωση και σύνθεση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων (Nelson, 2001). Ο δεύτερος λόγος αναφέρεται στα παραγόμενα από τις συνεργατικές πρακτικές οφέλη σε μαθησιακό, διδακτικό, επαγγελματικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005· Walther-Thomas, 1997).

Έτσι, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αρκετές μεταρρυθμιστικές

προσπάθειες προώθησαν την δημιουργία διαφορετικών δομών συνεργασίας:

- (α) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας (π.χ. εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο ή εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων),
- (β) μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής,
- (γ) μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων,
- (δ) μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των βοηθών μάθησης,
- (ε) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των στελεχών σχολικής διοίκησης,
- (στ) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας (Beveridge & Beveridge, 2004· Dettmer et al, 2005· Fine & Simpson, 2000· Friend & Cook, 2003· Villa, Thousand & Nevin, 2004· Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000). Άλλες δομές σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες πιο διευρυσμένων συνεργασιών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας, ενώ αρκετά κράτη προχώρησαν στην εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας και εκπαιδευτικής υποστήριξης μέσα στο χώρο του σχολείου (Kaiser & Woodman, 1985).

Η ανάγκη για σύναψη συνεργασιών προέκυψε και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα αλλά και την πολυπλοκότητα πλέον των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Noell & Wiott, 1999). Όπως αναφέρει ο Sinderal (1995) σήμερα, παρά ποτέ, υπάρχει στην γενική εκπαίδευση ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών με περισσότερα και πιο πολύπλοκα προβλήματα, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης (βλέπε επίσης Walther-Thomas et al, 2000). Αυτοί οι μαθητές μπορεί να μην έχουν διαγνωσμένες αναπηρίες, έχουν όμως σοβαρά προβλήματα μάθησης στο σχολείο και η συμπεριφορά τους δημιουργεί προβλήματα τόσο στους δασκάλους όσο και στους συμμαθητές τους. Ο αριθμός αυτών των μαθητών αυξάνεται ταχύτατα ενώ οι εκπαιδευτικοί συνήθως αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες τους και τα προβλήματα που εκδηλώνουν (Sinderal, 1995).

Τα αντίστοιχα πορίσματα στο χώρο των ειδικών αναγκών αναδεικνύουν ακόμη περισσότερο την ανάγκη σύναψης συνεργασιών ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς και κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής (Creasey & Walther-Thomas, 1996· Giangreco, Cloninger, Dennis & Edelman, 1994· Villa, Thousand, Nevin & Malgeri, 1996). Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) επιζητά από τους γενικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς να αναπτύξουν συνεργασίες, όπου θα εργάζονται μαζί και θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Roth και Tobin (2004), και ο McLaughlin (2002), η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη ενός μαθητή με ε.ε.α. με στόχο να συνεχίζει να παρευρίσκεται στη γενική τάξη ούτε και στην παρουσία δύο εκπαιδευτικών μαζί στην ίδια τάξη με στόχο να κάνουν τη δουλειά τους πιο εύκολη. Αναφέρεται, πρωτίστως, *στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά τη διαδικασία διδασκαλίας, με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα* (Friend & Cook, 2003).

Τα δεδομένα εμπειρικών μελετών σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας που αναφέρονταν σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ε.ε.α., δείχνουν ότι *η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, η αίσθηση της κοινής ευθύνης, οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, η ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, η υποστήριξη του κοινού στόχου βελτίωσης της διδασκαλίας αλλά και των επιδόσεων όλων των μαθητών, καθώς και η αίσθηση της επαγγελματικής κοινότητας* στο πλαίσιο του σχολείου αποτελούσαν κοινά και κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων (Caron & McLaughlin, 2002· Levin & Lezotte, 1990). Επιπλέον, οι Villa και Thousand (2003) επεσήμαναν ότι η συνεργασία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης και τον μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης (Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996). Άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συνεργάζονταν στο πλαίσιο της γενικής τάξης με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, είχαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, εντονότερο αίσθημα αποτελεσματικότητας αλλά και πιο άμεση εμπλοκή σε διαδικασίες τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευ-

σης οι οποίοι εργάζονταν σε παραδοσιακές τάξεις (Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995· Minke & Bear, 1996· Pugach & Johnson, 1995· Wolery, Werts, Caldwell, Snyder & Lisowski, 1995). Παρόλο που υπάρχουν πολλά και διαφορετικά μοντέλα συνεργασίας εντούτοις φαίνεται ότι η συνδιδασκαλία ή η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί την πιο συχνή και κυρίαρχη πρακτική συνεργασίας.

Συνδιδασκαλία ή Συνεργατική Διδασκαλία

Περιεχόμενο και χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας

Η συνδιδασκαλία (co-teaching/co-operative teaching) αναφέρεται στη διαδικασία αναδιάρθρωσης της διδασκαλίας, κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν την δουλειά τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Bauwens & Hourcade, 1995). Σε μερικές περιπτώσεις η συνδιδασκαλία αποτελεί μορφή εκπαιδευτικής προσέγγισης (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989), ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποτελεί εναλλακτική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών και συχνά ταυτίζεται με την ένταξη (Cook & Friend, 1995). Αν και η συνδιδασκαλία συμβάλλει άμεσα στην προώθηση πρακτικών ένταξης, εντούτοις δεν θα πρέπει να θεωρείται συνώνυμη της ένταξης. Η ένταξη, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, όπως ακριβώς και η συνδιδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη ποικίλων και διαφορετικών σκοπών. Συνήθως, η συνδιδασκαλία χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές, να αυξήσει την ένταση και συνοχή του προγράμματος, να μειώσει το στίγμα των μαθητών με ε.ε.α., και να βελτιώσει την παροχή άμεσης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς (Cook & Fried, 1995).

Στην μελέτη τους για τις πρακτικές εφαρμογές της συνδιδασκαλίας στην ένταξη, οι Rice και Zigmond (2000) κατέγραψαν τρία βασικά κριτήρια για τον καθορισμό πρακτικών συνδιδασκαλίας:

- (α) δύο εκπαιδευτικοί, ένας εκ των οποίων είναι εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, βρίσκονται στην ίδια τάξη,

- (β) οι δύο εκπαιδευτικοί είναι συνυπεύθυνοι για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία ετερογενών τάξεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μαθητές με και χωρίς ε.ε.α., και
- (γ) οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτοχρόνως σημαντικό μέρος της διδακτέας ύλης.

Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί είναι (συν)υπεύθυνοι για την άμεση διδασκαλία των μαθητών, την ανάπτυξη και τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, την δημιουργία δραστηριοτήτων επανάληψης και ενίσχυσης, την καταγραφή της προόδου των μαθητών αλλά και την επικοινωνία με τις οικογένειές τους. Στην πράξη, η συνδιδασκαλία παρέχει άμεση υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων, ενώ συνταιριάζει και αξιοποιεί τις μοναδικές και συγκεκριμένες δεξιότητες τόσο του ειδικού όσο και του γενικού εκπαιδευτικού (Bauwens & Hourcade, 1995).

Σε αυτή τη δυναμική σχέση, ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης γνωρίζει τους στόχους, τη λειτουργία, τη συνοχή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, γνωρίζει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και έχει σημαντική γνώση και εμπειρία στην οργάνωση και διαχείριση μεγάλων ομάδων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί, όταν χρειαστεί, να εξατομικεύει τη μάθηση, κατέχει δεξιότητες αξιολόγησης των ατομικών αναγκών και δυνατοτήτων, έχει εξειδικευμένη γνώση για συγκεκριμένες αναπηρίες, κατέχει συγκεκριμένες πρακτικές τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος καθώς επίσης και εφαρμοσμένες πρακτικές ανάλυσης της συμπεριφοράς (Klinger & Vaughn, 2002). Ο συνδυασμός αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο, το οποίο παρέχει δυνατότητες για άμεση βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της διδακτικής μεθοδολογίας (Roth & Tobin, 2004).

Επιπλέον, το μοντέλο της συνδιδασκαλίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον συνεργατικό σχεδιασμό. Ο Engestrom (1994) βρήκε ότι ο συνεργατικός σχεδιασμός αποτελεί μία περιοδική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται αποτελεσματικά:

- (α) εμπιστεύονται τις επαγγελματικές δεξιότητες των συνεργατών τους,
- (β) σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους,

- (γ) δημιουργούν διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία η συνεισφορά κάθε προσώπου εκτιμάται ισάξια, έτσι ώστε να είναι δύσκολο κάποιος να καταλάβει ποιος είναι ο ειδικός και ποιος ο γενικός εκπαιδευτικός, αλλά και ποιοι είναι οι μαθητές με και χωρίς ε.ε.α., και
- (δ) δημιουργούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές ρουτίνες, για να διευκολύνουν τον προγραμματισμό τους.

Με την απόκτηση εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εργασιακές συνήθειες των συναδέλφων τους και η εξοικείωση αυτή συμβάλλει με τη σειρά της στην δημιουργία πιο αποτελεσματικών πρακτικών συνδιδασκαλίας.

Μορφές συνδιδασκαλίας

Στην πράξη, η συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την δυναμική της τάξης, το γνωστικό αντικείμενο αλλά και τους πόρους και τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν (Morocco & Aguilar, 2002· Rainforth & England, 1997· Reeve & Hallahan, 1994· Walther-Thomas, 1997· Walther-Thomas et al, 2000). Το σημαντικό στοιχείο δεν είναι τόσο η μορφή συνδιδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθεί αλλά το ότι οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ισότιμους ρόλους, καθώς και οι δύο συνεισφέρουν στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών και της πρόσβασής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα (Morocco & Aguilar, 2002).

Μερικές από τις συνηθέστερες μορφές συνδιδασκαλίας είναι οι ακόλουθες:

Μορφή	Ορισμός
Διδασκαλία & Υποστήριξη (Alternate Teaching & Supporting)	Ο Δάσκαλος (Δ) διδάσκει ενώ ο Ειδικός Παιδαγωγός (Ε.Π.) παρατηρεί, εντοπίζει και υποστηρίζει τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες και προλαμβάνει την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι ρόλοι πρέπει να εναλλάσσονται.
Παράλληλη Διδασκαλία (Parallel Teaching)	Ο Δ. & ο Ε.Π. σχεδιάζουν από κοινού το μάθημα. Χωρίζουν την τάξη σε δύο ετερογενείς ομάδες και διδάσκουν το ίδιο μάθημα, χρησιμοποιώντας όμως διαφορετικές προσεγγίσεις.

Σταθμοί Διδασκαλίας (Station Teacher)	Οι εκπαιδευτικοί (Δ. & Ε.Π.) προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών σε διαφορετικά σημεία/γωνιές της τάξης. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές διαστάσεις/τμήματα ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός. Οι μαθητές δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνιές της τάξης.
Εναλλακτική Διδασκαλία (Alternate Teaching)	Ο ένας εκπαιδευτικός (είτε ο Δ. είτε ο Ε.Π.) διδάσκει σε όλη την τάξη ενώ ο άλλος διδάσκει συγκεκριμένες έννοιες & δεξιότητες ή κάνει επαναληπτικό μάθημα σε μία μικρότερη ομάδα μαθητών.
Συμπληρωματική Διδασκαλία (Complementary Teaching)	Ο Δ. διδάσκει σε όλη την τάξη ενώ ο Ε.Π. υποστηρίζει τη διδασκαλία (π.χ. παρέχει διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας, διαφοροποιεί δραστηριότητες, τροποποιεί το Α.Π., παρέχει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, εφαρμόζει στρατηγικές ανάλυσης της συμπεριφοράς) αλλά και τους μαθητές, που έχουν ανάγκη να αναπτύξουν σημαντικές και προ-απαιτούμενες δεξιότητες για την περαιτέρω κατάκτηση της γνώσης (π.χ. άμεση διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, επισήμανση, σύνοψη και επανα-διδασκαλία των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος κ.λ.π.). Η συμπληρωματική διδασκαλία γίνεται σε ολόκληρη την τάξη ή σε μικρές ομάδες μαθητών. Οι ρόλοι του Δ. & του Ε.Π. πρέπει να εναλλάσσονται.
Ομαδική Διδασκαλία (Team Teaching)	Οι δύο εκπαιδευτικοί (Δ. & Ε.Π.) συνδιδάσκουν σε ολόκληρη την τάξη. Ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει, όταν ο άλλος συζητά με τους μαθητές, έτσι ώστε να εξηγήσει, να διευρύνει ή να επεξεργαστεί περαιτέρω το υπό ανάλυση θέμα. Και οι δύο εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη συζήτηση και όχι τη διάλεξη, για να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών. Και οι δύο εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο χειρισμό του μαθήματος και στην ρύθμιση της πειθαρχίας.

Ευέλικτη Ομαδοποίηση
(Flexible Grouping)

Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υπο-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών για επαναληπτική διδασκαλία. Μία ομάδα μπορεί να δουλεύει αυτόνομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες.

Οι παραπάνω μορφές συνδιδασκαλίας διαφέρουν ως προς το βαθμό δυσκολίας, την ένταση και το είδος συνεργασίας, τις απαιτούμενες οργανωτικές διευθετήσεις και τους τρόπους οργάνωσης της τάξης. Τα σχετικά ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι υπάρχουν τόσα εφαρμοσμένα μοντέλα συνδιδασκαλίας όσα και τα ζεύγη ή οι ομάδες των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2003· McLaughlin, 2002· Sindelar, 1995). Η ποικιλία και η μεταβλητότητα των εφαρμοσμένων πρακτικών συνδιδασκαλίας σχετίζονται άμεσα με την ποικιλία και τη μεταβλητότητα των καταστάσεων, αναγκών και δυναμικών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές συνδιδασκαλίας ακόμα και στο πλαίσιο της ίδιας διδακτικής ώρας, ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, τους στόχους της διδασκαλίας, και τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών (Morocco & Aguilar, 2002· Villa et al, 2004· Walther-Thomas, 1997).

Ταυτοχρόνως, γνωρίζουν ότι κάθε μορφή συνδιδασκαλίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, σε μία οργανωτική δομή, όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης διδάσκει και ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει τους μαθητές, οι μαθητές λαμβάνουν έγκαιρα ατομική βοήθεια, παραμένουν προσηλωμένοι στο έργο τους λόγω της εγγύτητας του ειδικού παιδαγωγού, και εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος. Την ίδια στιγμή όμως, αυτή η δομή έχει και βασικά μειονεκτήματα, καθώς ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης έχει περισσότερο έλεγχο/εξουσία σε αυτή τη σχέση συνεργασίας και έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ένα πρόσωπο ως δάσκαλο και το άλλο ως βοηθό δασκάλου. Επιπλέον οι μαθητές, λόγω της εγγύτητας του ειδικού παιδαγωγού, προσδοκούν άμεση ατομική υποστήριξη, όταν συναντούν κάποια δυσκολία, χωρίς να καταβάλλουν την απαιτούμενη προσπάθεια από μόνοι τους. Η εναλλαγή ρόλων και μορφών συνδιδασκαλίας μπορεί να μειώσει τα συνεπαγόμενα μειονεκτήματα εφόσον, όπως είναι

φανερό, καμία μορφή συνδιδασκαλίας από μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια (Cook & Friend, 1995).

Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνδιδασκαλίας

Παρά τη μακρόχρονη εφαρμογή πρακτικών συνδιδασκαλίας, γνωρίζουμε περισσότερα για τη διαδικασία και πολύ λιγότερα για το παραγόμενο προϊόν (Reeve & Hallahan, 1994). Αυτή η διαπίστωση οδήγησε τους μελετητές της ένταξης να διερευνήσουν την επίδραση της συνδιδασκαλίας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Bauwens, Hourcade & Fried, 1989· Cook & Friend, 1995· Dieker, 2001· Fennick, 2001· Rice & Zigmond, 2000· Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997· Zigmond & Magiera, 2001). Σε μία εκτενή ερευνητική μελέτη, η Walther-Thomas (1997) βρήκε ότι η χαμηλότερη αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικού που δημιουργείται από την παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη αυξάνει την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Οι Murawski και Swanson (2001) σε μετα-ανάλυση έξι σχετικών ερευνών βρήκαν ότι η επίδραση της συνδιδασκαλίας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ήταν μέτρια, με μεγαλύτερη την επίδραση στο μάθημα της γλώσσας.

Η αποτελεσματικότητα των πρακτικών συνδιδασκαλίας φαίνεται να αυξάνεται, όταν αυτές οι πρακτικές ενισχύονται από άλλες, πιο διευρυμένες, συνεργασίες σε επίπεδο σχολείου, όπως η συνεργατική διεπιστημονική αξιολόγηση, οι ομάδες σχεδιασμού και τροποποίησης αναλυτικών προγραμμάτων, τα οργανωμένα συστήματα καταγραφής και παρακολούθησης της πορείας των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς, κ.λ.π. (Coben & Thomas, 1997· Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995· Swiderek, 1997· Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996).

Το σημαντικότερο ίσως εύρημα σχετίζεται με το γεγονός ότι τόσο η συνεργατική διδασκαλία όσο και οι υπόλοιπες μορφές συνεργασίας, δεν επιβάλλονται ούτε επιτυγχάνουν σε σχολικά συστήματα στα οποία δεν υπάρχει η αίσθηση της συνεργατικής κουλτούρας (Walther-Thomas, 1997). Όπως επισημαίνουν οι Caron και McLaughlin (2002), δεν έχει τόση σημασία ποιο μοντέλο συνεργασίας ή ποια μορφή συνδιδασκαλίας χρησιμοποιείται όσο η αίσθηση της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές. Η συνυπευθυνότητα προϋποθέτει την αντιμετώπιση μιας βαθιά

ριζωμένης αντίληψης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ε.ε.α. ανήκουν σε μία διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία και, ως εκ τούτου, αποτελούν την αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Αντίθετα, η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γενικούς παιδαγωγούς στηρίζεται στην παραδοχή της κοινής ευθύνης ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ε.ε.α. Όμως η παραδοχή αυτή δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε αυταπόδεικτη. Έτσι, ενώ η ερευνητική βιβλιογραφία περί «αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών» συστήνει τη συστηματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη της συνυπευθυνότητας ώστε να υπάρξουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες για όλους τους μαθητές, εντούτοις στην πράξη, όπως επισημαίνουν οι Fuchs και Fuchs (1994), το κίνημα της ένταξης δεν οδήγησε κατ' ανάγκη και στην ανάπτυξη των απαιτούμενων συνεργατικών δομών, αντιλήψεων και πρακτικών.

Προβλήματα εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών

Τα περισσότερα προβλήματα εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών σχετίζονται κυρίως με τη δομή του σχολείου, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και με ζητήματα πρακτικής και λειτουργικής φύσης (Friend & Cook, 2003).

Σε μία πρόσφατη ερευνητική μελέτη (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004), οι Έλληνες ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι οι βασικοί λόγοι που παρεμποδίζουν την εφαρμογή ουσιαστικών πρακτικών συνεργασίας με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης σχετίζονται με:

1. την έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και θεσμικού χρονοδιαγράμματος για τη διεξαγωγή τέτοιων δραστηριοτήτων,
2. την ακαμψία των σχολικών δομών και πρακτικών,
3. την έλλειψη διοικητικής υποστήριξης,
4. την έλλειψη χρόνου για κοινό προγραμματισμό,
5. τις ανεπαρκείς δεξιότητες συνεργατικής συμβούλευσης,
6. την αύξηση του φόρτου εργασίας,
7. τις συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις,

8. τις διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί,
9. την διαφορετική προσέγγιση των μαθητών με ε.ε.α.,
10. την έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γενικών παιδαγωγών σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και τις διαδικασίες της ένταξης, και
11. την παγιωμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών.

Πολλές από τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών σε διαφορετικές χώρες, με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και επίπεδα ανάπτυξης της ένταξης (Klinger & Vauhhn, 2002· Noell, 1999· Reeve & Hallahan, 1994· Walther-Thomas, 1997). Φαίνεται λοιπόν ότι εκτός από την ελληνική πραγματικότητα, όπου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παντελιάδου (2005), η ένταξη “...δεν υφίσταται παρά μόνο στις προγραμματικές δηλώσεις και στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής” (σ. 114), η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, ακόμα και στις χώρες εκείνες, όπου η προώθηση της ένταξης και η ανάπτυξη συνεργασιών υποστηρίχθηκαν τόσο θεσμικά όσο και σε επίπεδο δομών. Τα παραπάνω δεδομένα δεν μειώνουν τη σημασία των συνεργασιών, αναδεικνύουν όμως ότι, όπως και η ένταξη, έτσι και η σύναψη πρακτικών συνεργασίας εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να αποτελούν το ζητούμενο όχι μόνον στον ελληνικό αλλά και στο διεθνή χώρο. Η πρό(σ)κληση τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής) αλλά και για όσους διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική είναι σαφής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beveridge, S., & Beveridge, S. (2004). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. London: Routledge-Falmer Press.
- Bauwens, J., & Hourcade, J.J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bauwens, J., Hourcade, J.J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education, 10*, 17-22.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Caron, E.A., & McLaughlin, M.J. (2002). Indicators of Beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*, 285-313.
- Coben, S.S., & Thomas, C. C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 427-433.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*, 1-17.
- Creasey, M.S., & Walther-Thomas, C.S. (1996). Using planning teams to implement inclusive education effectively. *Preventing School Failure, 41*, 39-43.
- Dettmer, P., Thurston, L.P., & Dyck, N.J. (2005). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dieker, L.A. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure, 46*, 14-23.
- Fennick, E. (2001). Coteaching: An inclusive curriculum for transition. *Teaching Exceptional Children, 33*, 60-67.

- Giangreco, M.F., Cloninger, C.J., Dennis, R.E., & Edelman, S.W. (1994). Problem-solving methods to facilitate inclusive education. Στο J.S. Thousand, R.E. Villa, & A.I. Nevin (Επιμ.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (σελ. 321-346). Baltimore: Brookes.
- Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education issues. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Engestrom, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: Activity-theoretical study of an innovative teacher team. Στο I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Επιμ.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (σελ. 43-61). London: Falmer Press.
- Fine, M.J., & Simpson, R.L. (2000). *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
- James, F. (1999). Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Ι. Σπετσιώτης, Μ. Σουγιουλτζόγλου, & Α. Αγγελάκος (Επιμ.), *Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kaiser, S.M., & Woodman, R.W. (1985). Multidisciplinary teams and group decision-making techniques: Possible solutions to decision-making problems. *School Psychology Review*, 14, 457-470.
- Klinger, J.K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25, 19-31.
- Levin, D.U., & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- McLaughlin, M.J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 279-283.
- Minke, K.M., & Bear G.G. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education* 30, 152-187.

- Morocco, C.C., & Aguilar, C.M. (2002). Co-teaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*, 315-347.
- Murawski, W.W., & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*, 258-267.
- Nelson, M.G. (2001, September). Capitalizing on collaboration. *Information Week Bulletin, 855*, 109-111.
- Noell, G.H., & Wiott, J.C. (1999). When does consultation lead to intervention implementation. *Journal of Special Education, 33*, 29-36.
- Παντελιάδου, Σ. (2005). Σχολική ένταξη και αρτιμελισμός στην εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη* (σσ. 107-122). Λευκωσία: Κυπρόεπεια.
- Pugach, M.C., & Johnson, L.J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children, 62*, 101-110.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children, 20*, 85-105.
- Reeve, P., & Hallahan, D.P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children, 26*, 1-12.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 190-197.
- Roth, W.M., & Tobin, K. (2004). Co-teaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10*, 161-180.
- Sinderal, P.T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education, 29*, 234-244.
- Swiderek, B. (1997). Full inclusion—making it work. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 41*, 234-235.
- Thousand, J.S., Villa, R.A., & Nevin, A.I. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2^η έκδ.). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Vaughn, S.R., Schumm, J.S., & Arguelles, M.E. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30, 1-10.
- Villa, R.A., & Thousand, J.S. (2003). Making inclusive education work. *Educational Leadership*, 61, 19-23.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., & Nevin, A.I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Nevin, A.I., & Malgeri, C. (1996). Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools. *Remedial and Special Education*, 17, 169-181.
- Walther-Thomas, C.S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching. *Remedial and Special Education*, 17, 255-264.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolery, M., Werts, M.G., Caldwell, N.K. Snyder, E.D., & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and support for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 1526-1564.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). A focus on coteaching: Use caution. *Current Practice Alerts*, 5. <http://www.didcec.org/alerts/>.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ

Οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού και η εκπαιδευτική τους ένταξη

Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα

Σοφία Μαυροπούλου

Ο αυτισμός είναι μία διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης που εμφανίζεται από την πρώιμη παιδική ηλικία. Η πρώτη και συστηματική περιγραφή του αυτισμού έγινε από τον ψυχίατρο Leo Kanner (1943). Το κυρίαρχο και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των έντεκα κλινικών περιπτώσεων που μελέτησε ήταν η εγγενής απουσία ενδιαφέροντος για τους άλλους. Για να περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια την εικόνα των παιδιών αυτών χρησιμοποίησε τη λέξη αυτισμός, που προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός», και υποδηλώνει το άτομο που είναι στραμμένο προς τον εαυτό του. Η κοινωνική αναπηρία των ατόμων με αυτισμό παραμένει ακόμη και μετά από 60 χρόνια έρευνας και κλινικής πράξης, το χαρακτηριστικό που τα διαχωρίζει από άλλες κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες και είναι ίσως η μόνη συμπεριφορά τους που είναι λιγότερη κατανοητή (Lord, 1993).

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από μία τριάδα διαταραχών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη φαντασία (Frith, 1989· Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Εφόσον η διαταραχή του αυτισμού επηρεάζει πολλούς τομείς της ανάπτυξης ενός παιδιού, οι συμπεριφορές εκδηλώνονται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Στην πιο κλασική του μορφή κάποια χαρακτηριστικά, όπως η απουσία της ικανότητας για δείξη με σκοπό το μοίρασμα της προσοχής με κάποιον άλλο και η απουσία βλεμματικής επαφής θεωρούνται ότι είναι κρίσιμοι προγνωστικοί δείκτες του αυτισμού ήδη από την ηλικία των 18 μηνών (Baron-Cohen et al, 1996· Osterling & Dawson, 1994).

Η έννοια του φάσματος

Η τριάδα των διαταραχών του αυτισμού δεν αναφέρεται πια μόνο στις κλασικές περιπτώσεις των ατόμων με αυτισμό που θέλουν να είναι απομονωμένα, έχουν πολύ φτωχή ικανότητα λόγου και επικοινωνίας, και πολλές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Η τρέχουσα αντίληψη αναφέρεται στο φάσμα του αυτισμού που περιλαμβάνει και τα άτομα με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα (high-functioning autism), τα οποία έχουν πολύ ανεπτυγμένη ικανότητα στο λόγο και έντονο ενδιαφέρον να δημιουργήσουν

κοινωνικές σχέσεις, που όμως έχουν σοβαρές και χρόνιες δυσκολίες στη δημιουργία και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων λόγω της ιδιόρρυθμης και εκκεντρικής κοινωνικής τους συμπεριφοράς (Fullerton, 1996· Wing, 1996). Αυτές οι περιπτώσεις είναι σπανιότερες (1:4 άτομα με αυτισμό) αλλά χρειάζονται συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διαχείριση των σοβαρών προβλημάτων στις κοινωνικές σχέσεις, που τελικά εμποδίζουν την κοινωνική τους προσαρμογή στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα (Attwood, 2000).

Το φάσμα του αυτισμού (the autistic spectrum) περιλαμβάνει και το σύνδρομο Asperger που προσδιορίστηκε ως ιδιαίτερη διαταραχή από τον ψυχίατρο Hans Asperger το 1944 και θεωρείται ότι ταυτίζεται με τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Asperger, 1991· Frith, 2004). Τα άτομα με αυτό το σύνδρομο εμφανίζουν την τριάδα των διαταραχών του αυτισμού αλλά έχουν ομαλή γλωσσική ανάπτυξη και φυσιολογικό γνωστικό επίπεδο (Mesibov, Shea & Adams, 2001). Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό (70%) έχουν και νοητική καθυστέρηση και περίπου το 20-30% των ατόμων με αυτισμό εμφανίζει επιληψία στην εφηβεία (Howlin, 1999).

Συχνότητα εμφάνισης και αναλογία φύλου

Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό αυξάνεται με εντυπωσιακό ρυθμό τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Στο παρελθόν κυριαρχούσε η άποψη ότι ο αυτισμός είναι μία σπάνια διαταραχή που επηρεάζει μόνο 3-4 άτομα σε κάθε 10.000 άτομα (Wing & Gould, 1979). Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες επιδημιολογικές έρευνες, το ποσοστό του αυτισμού έχει διπλασιαστεί (13 άτομα ανά 10.000) και το ποσοστό του συνδρόμου Asperger είναι 2.6 άτομα ανά 10.000, χωρίς αυτό να αντιστοιχεί σε μία πραγματική αύξηση της συχνότητας εμφάνισης των ατόμων με αυτισμό (Fombonne, 2005). Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πιο σαφή διατύπωση των διαγνωστικών κριτηρίων και εννοιών, στην πιο έγκαιρη και αξιόπιστη πρόωμη διάγνωση του αυτισμού με πιο εκτεταμένη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων καθώς και την διεύρυνση των παροχών της ειδικής αγωγής σε αυτούς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Τα περισσότερα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού είναι αγόρια και τα

περισσότερα κορίτσια με αυτισμό έχουν και βαριά νοητική καθυστέρηση (Lord & Schopler, 1987). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κοινωνική τάξη, και η γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκουν δεν φαίνεται να συνδέονται με την εμφάνιση του αυτισμού (Tsai, Stewart, Faust & Shook, 1982).

Οι ερμηνείες του αυτιστικού φάσματος

Οι πρώτες θεωρίες που είχαν διατυπωθεί για την ερμηνεία του αυτισμού ήταν ψυχογενείς (Bettelheim, 1967). Οι γονείς, και ιδιαίτερα οι μητέρες των παιδιών με αυτισμό είχαν θεωρηθεί ως μητέρες «ψυγεία», με την έννοια ότι είχαν καλλιεργήσει την νοητική πλευρά της προσωπικότητάς τους και είχαν παραμελήσει την κοινωνικο-συναισθηματική. Η υπόθεση ήταν ότι αυτή η απόμακρη συμπεριφορά των μητέρων και η συναισθηματική στέρηση της μητρικής στοργής προς τα παιδιά τους, οδηγούσε τα παιδιά σε μία απόσυρση με συνέπεια την ανάπτυξη συμπεριφορών αυτιστικού τύπου που λειτουργούσαν ως μηχανισμοί άμυνας για την πρόωμη απουσία του συναισθηματικού δεσμού με την μητέρα τους. Αυτή η θεωρητική αντίληψη επικράτησε για πολλές δεκαετίες, ενοχοποιώντας πολλές μητέρες για την αυτιστική συμπεριφορά των παιδιών τους. Ακόμη, οι παρεμβάσεις ακολουθούσαν το μοντέλο της ψυχοθεραπείας με σκοπό την αποκατάσταση της σχέσης μητέρας – παιδιού και την ανάδειξη του φυσιολογικού παιδιού που ήταν κλεισμένο σε ένα αυτιστικό «κέλυφος».

Με την εξέλιξη της ιατρικής επιστήμης και της νευροψυχολογίας ακολούθησε μία γόνιμη περίοδος κριτικής αμφισβήτησης της ψυχογενούς προσέγγισης, η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη της θεωρίας που έχει επικρατήσει και υποστηρίζει την οργανική αιτιολογία του αυτισμού ανεξάρτητα από το επίπεδο της διαταραχής (Rutter, Bailey, Simonoff & Pickles, 1997). Αν και γνωρίζουμε τις περιοχές των χρωματοσωμάτων όπου εδρεύουν τα «ευάλωτα» γονίδια, ωστόσο δεν έχουν προσδιοριστεί τα γονίδια που δημιουργούν τη βλάβη, καθώς υπάρχει μία γενετική ανομοιογένεια που δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την ερμηνεία του αυτισμού (Rutter, 2005). Όταν θα εντοπιστεί με ακρίβεια η γονιδιακή βάση του αυτισμού, τότε θα μελετηθούν οι κρίσιμοι παράγοντες του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού στο περίπου 1% του γενικού πληθυσμού.

Η τριάδα των διαταραχών του αυτισμού

Ο αυτισμός είναι μία σύνθετη και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης, καθώς περιγράφεται ως μία «τριάδα διαταραχών» στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη φαντασία (Frith, 1989· Wing & Gould, 1979).

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά-κριτήρια (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Το πρώτο κριτήριο είναι ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν την βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις προσώπου και την στάση του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Το δεύτερο κριτήριο είναι ότι έχουν δυσκολίες στην ερμηνεία της κοινωνικής συμπεριφοράς των άλλων και δεν καταφέρνουν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν με τους συνομηλίκους κοινωνικές σχέσεις ανάλογες με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Το τρίτο κριτήριο είναι ότι δεν δείχνουν αυθόρμητη διάθεση και πρόθεση να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα τους με τους άλλους. Το τέταρτο κριτήριο είναι ότι δεν δείχνουν συναισθηματική και κοινωνική αμοιβαιότητα, με την έννοια ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των άλλων. Γι' αυτό ένα άτομο με αυτισμό μπορεί να σταματήσει μία συζήτηση απότομα ή να απομακρυνθεί ξαφνικά από κάποιον, παρόλο που φαίνεται ότι απολαμβάνει το παιχνίδι μαζί του.

Οι Wing και Gould (1979) πρότειναν την κατηγοριοποίηση των ατόμων με αυτισμό σε τέσσερις κοινωνικούς τύπους. Ο πρώτος κοινωνικός τύπος είναι ο αποτραβηγμένος, ο οποίος είναι ευχαριστημένος να είναι μόνος του και συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχουν άλλοι. Αποφεύγει έντονα το βλέμμα και την σωματική επαφή, το διάλογο και την συναισθηματική έκφραση προς τους άλλους. Δείχνει ενδιαφέρον μόνο για τους ενήλικες και χρησιμοποιεί τους άλλους μόνο για να ικανοποιήσει προσωπικές ανάγκες. Έχει συνήθως ανέκφραστο πρόσωπο και δεν αναζητά παρηγοριά από τους άλλους. Δεν δείχνει να αντιδρά στον πόνο και σε αλλαγές του περιβάλλοντος. Απολαμβάνει ιδιαίτερα τα παιχνίδια σωματικής επαφής και κάνει στερεοτυπικές κινήσεις. Ως παιδί δεν δείχνει ιδιαίτερη προσκόλληση στους γονείς του. Έχει μέτρια

έως σοβαρή νοητική καθυστέρηση.

Ο δεύτερος τύπος διαταραχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ο παθητικός και σπανιότερος. Δέχεται τις κοινωνικές επαφές με παιδιά και με ενήλικες και δεν απομακρύνεται από τους άλλους. Δεν παίρνει πρωτοβουλία για κοινωνικές σχέσεις αλλά ανταποκρίνεται στη βλεματική επαφή. Σε μία συνθήκη παιχνιδιού υπακούει σε οδηγίες από τους άλλους και απαντά σε ερωτήσεις με προθυμία και ειλικρίνεια. Οι αλλαγές του περιβάλλοντος ή του προγράμματος τού δημιουργούν αναστάτωση. Εμφανίζει άμεση παρά καθυστερημένη ηχολαλία και οι γνωστικές του ικανότητες καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα.

Ο τρίτος τύπος της διαταραχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ο ιδιόρρυθμος, ο οποίος έχει ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες. Το ενδιαφέρον του για σωματική επαφή με άλλους και κοινωνική αλληλεπίδραση είναι έντονο, αν και στρέφεται περισσότερο σε ενήλικες παρά σε παιδιά. Ωστόσο, ο τρόπος που αλληλεπιδρά με τους άλλους είναι μονόπλευρος και δεν ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα ή τις ανάγκες των άλλων. Ακόμη το βλέμμα του είναι αδιάκριτο και κάνει αδιάκριτες ερωτήσεις, χωρίς να κατανοεί τα όρια των κοινωνικών σχέσεων. Γι' αυτό πλησιάζει άκριτα τους ξένους και προσέχει τις αντιδράσεις των άλλων. Όταν δεν τον προσέχουν μπορεί να έχει επιθετική συμπεριφορά και γενικά είναι ο λιγότερο αποδεκτός τύπος ατόμου με αυτισμό.

Ο τέταρτος τύπος διαταραχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ο επίσημος και επιτηδευμένος και είναι πιο συχνός σε άτομα του αυτιστικού φάσματος με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και καλή έκφραση λόγου. Είναι εξαιρετικά ευγενικός με έναν επιτηδευμένο τρόπο και συμπεριφέρεται στους άλλους σαν να είναι ξένοι. Είναι πολύ τυπικός στην τήρηση των κανόνων και προσπαθεί ιδιαίτερα να έχει καλή συμπεριφορά. Ωστόσο, έχει δυσκολίες στην κατανόηση των σκέψεων, συναισθημάτων και προθέσεων των άλλων (Wing, 1996).

Επικοινωνία

Η δεύτερη περιοχή της ανάπτυξης που επηρεάζεται από τον αυτισμό είναι η επικοινωνία. Τα προβλήματα στην έκφραση και κατανόηση του λόγου είναι οι συχνότεροι λόγοι για τους οποίους οι γονείς αρχίζουν να νοιώθουν

ανησυχία και να αναζητούν τις γνώμες των ειδικών (Howlin, 1999). Στα παιδιά με αυτισμό είναι πολύ συχνή η απουσία ομιλίας καθώς είναι ανάλογη με την νοητική τους ηλικία. Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου αλλά η κατάκτηση των φθόγγων ακολουθεί τη φυσιολογική εξέλιξη. Πολύ συχνά στα άτομα με αυτισμό η κατανόηση του λόγου είναι πιο περιορισμένη από την έκφραση του λόγου. Το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, πέρα από την καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, είναι η απουσία επιθυμίας για επικοινωνία και η αδυναμία κατανόησης της πραγματολογικής διάστασης του λόγου (Jordan & Powell, 1995). Κατά συνέπεια, τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να αντιληφθούν το πλαίσιο μιας συζήτησης, τους διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε ανάλογα με το χώρο, τα πρόσωπα, το θέμα της συζήτησης και το βαθμό της σχέσης μας με τους συνομιλητές. Τα άτομα με αυτισμό λόγω ενός βιολογικού ελλείμματος δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το πλαίσιο του λόγου και γι' αυτό πολύ συχνά έχουν μόνο μία κυριολεκτική κατανόηση ό,σων ακούν από τους άλλους. Δεν μπορούν να κατανοήσουν το μεταφορικό λόγο, την ειρωνεία και τα υπονοούμενα που περιέχουν συχνά οι φράσεις των άλλων.

Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η ηχολαλία, που αναφέρεται στην ακριβή επανάληψη ήχων, λέξεων και φράσεων των άλλων με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και ύφος (Lord & Paul, 1997). Συχνά οι φράσεις που επαναλαμβάνουν τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούνται με εύστοχο τρόπο, το οποίο υποδηλώνει ότι κατανοούν το περιεχόμενό τους. Η ηχολαλία δηλώνει ότι το παιδί με αυτισμό έχει επαφή με το περιβάλλον του και με επιλεκτικό τρόπο προσέχει και αναπαράγει πιστά λεκτικές πληροφορίες. Από την μια δείχνει αδυναμία για αυθόρμητη έκφραση λόγου, από την άλλη όμως δείχνει επίγνωση του περιβάλλοντος. Συχνά η ηχολαλία εμφανίζεται σε καταστάσεις αγωνίας και εκφράζει την προσπάθεια του ατόμου με αυτισμό να διαχειριστεί το άγχος και να επικοινωνήσει με τους άλλους (Prizant & Duchan, 1981).

Ακόμη, κάποια άτομα με αυτισμό αναπτύσσουν ένα δικό τους λεξιλόγιο, που αποτελείται από λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούν με ένα ιδιόσυγκρασιακό τρόπο. Επιπλέον, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η αντιστροφή των αντωνυμιών (Lee, Hobson & Chiat, 1994).

Συχνά χρησιμοποιούν το «εσύ» στη θέση του «εγώ». Γι' αυτό ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να μας ζητήσει νερό με την φράση «θέλεις να πιείς νερό».

Φαντασία

Η τρίτη διαταραχή της τριάδας αφορά την περιοχή της φαντασίας και περιλαμβάνει τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες (Howlin, 1999). Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού έχουν μία έντονη προσκόλληση (εμμονή) σε κάποια θέματα ή αντικείμενα ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο. Για παράδειγμα, ένας έφηβος στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να έχει εμμονή με τα πάζλ και να αρνείται σταθερά να ασχοληθεί με άλλα υλικά. Ή ένα άτομο με υψηλή λειτουργικότητα μπορεί να ενδιαφέρεται πολύ για κάποιο άθλημα (π.χ. το ποδόσφαιρο), στο βαθμό που να γνωρίζει αναρίθμητες πληροφορίες για το θέμα αυτό.

Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό έχουν την τάση να ακολουθούν ρουτίνες και τελετουργίες χωρίς καμία παρέκκλιση. Για παράδειγμα, ένα παιδί θέλει να έχει το κασετόφωνο του σε μία συγκεκριμένη θέση μέσα στην τάξη. Γι' αυτό τα παιδιά με αυτισμό συχνά αναστατώνονται όταν αλλάζει το πρόγραμμα τους ή η θέση ενός αντικειμένου στο περιβάλλον του σχολείου ή του σπιτιού τους.

Ακόμη, τα άτομα με αυτισμό κάνουν συχνά στερεοτυπικές κινήσεις που συνδέονται με το γνωστικό τους επίπεδο (Howlin, 1999). Είναι συνηθισμένο να δούμε ένα παιδί με αυτισμό να κουνά το σώμα του πέρα δώθε, να στριφογυρίζει τα χέρια ή τα δάχτυλα του, να κάνει γκριμάτσες και να περπατά στις μύτες των ποδιών. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε το πλαίσιο εμφάνισης αυτών των συμπεριφορών που το νόημα τους δεν είναι άμεσα κατανοητό. Όταν τα παιδιά με αυτισμό νοιώθουν αμηχανία, άγχος, αναστάτωση ή ενθουσιασμό έχουν την τάση να κάνουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις, ενώ όταν είναι αφοσιωμένα σε κάτι ενδιαφέρον αυτές οι συμπεριφορές δεν εκδηλώνονται (Wing, 1996α). Τέλος, τα παιδιά με αυτισμό έχουν μία προσκόλληση σε μέρη των αντικειμένων, όπως για παράδειγμα να μυρίζουν τα παιχνίδια τους, να γυρίζουν τις ρόδες στα αυτοκινητάκια και να παρακολουθούν την περιστροφική κίνηση σε κάποια αντικείμενα (π.χ. πλυντήριο).

Αισθητηριακές ιδιαιτερότητες

Οι αισθητηριακές αντιδράσεις των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο ως μία άλλη περιοχή της συμπεριφοράς τους που τα διακρίνει από άλλες κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε ακουστικά ερεθίσματα, η οποία συχνά συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς. Πολλά παιδιά με αυτισμό δίνουν την εντύπωση ότι δεν ακούν επειδή καθυστερούν ή δεν αντιδρούν στα ακουστικά ερεθίσματα, ενώ αντιλαμβάνονται άλλα ερεθίσματα χαμηλής συχνότητας (Iarocci & McDonald, 2005). Επιπλέον, πολύ συχνά τα φωτεινά αντικείμενα προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών με αυτισμό. Ως προς τα ερεθίσματα που προέρχονται από την αφή, την γεύση, τον πόνο και τη θερμοκρασία οι αντιδράσεις τους ποικίλλουν. Κάποια παιδιά μπορεί να αναστατωθούν με το άγγιγμα, ενώ άλλα δεν αντιδρούν στον σωματικό πόνο. Επιπλέον, πολύ συχνά έχουν την τάση να έχουν σταθερές και πολύ επιλεκτικές προτιμήσεις στο φαγητό τους. Γενικότερα, η σημαντικότερη δυσκολία των παιδιών με αυτισμό είναι ο συνδυασμός της προσοχής τους σε ερεθίσματα που προέρχονται από διαφορετικό αισθητηριακό κανάλι (π.χ. οπτικό και ακουστικό ερέθισμα ή απτικό και οπτικό ερέθισμα) (Plaisted, Saksida, Alacantara & Weisblatt, 2003).

Νησίδες δεξιοτήτων

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η μεγάλη ανομοιογένεια στα επίπεδα των ικανοτήτων σε διαφορετικές περιοχές της ανάπτυξης (Rutter, 1998· Wing, 1996α). Ωστόσο, κάποια παιδιά με πολύ σοβαρό επίπεδο αυτισμού μπορεί να έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες ικανότητες σε κάποιους τομείς (όπως μαθηματικά, ανάγνωση, απομνημόνευση πληροφοριών, συναρμολόγηση κατασκευών, χρήση υπολογιστών), οι οποίες εδραιώνονται ως αγαπημένες ρουτίνες της καθημερινής τους ζωής (Hermelin & O'Connor, 1991). Ακόμη, έχουν πολύ καλή ικανότητα στην αναγνώριση ακουστικών μοτίβων, παρόλο που δεν έχουν διδαχθεί μουσική (Motttron, Peretz & Menard, 2000).

Γνωστικά χαρακτηριστικά

Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν και μπορούν να διδαχθούν. Η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη, η σκέψη και τα κίνητρα συμβάλλουν καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης. Στο φάσμα του αυτισμού υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στις γνωστικές λειτουργίες, που επιφέρει ανομοιογένεια στις συμπεριφορές και στις εκπαιδευτικές ανάγκες (Jordan & Powell, 1995).

Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν οξύτατη οπτική αντίληψη, παρόλο που συχνά δεν κοιτάζουν στα μάτια τους άλλους ή αυτό που οι άλλοι τους δείχνουν. Χρησιμοποιούν την περιφερειακή όραση, αλλά η ικανότητα τους είναι σχεδόν «φωτογραφική». Αυτό συχνά φαίνεται από την συμπεριφορά τους: ενώ δίνουν την εντύπωση ότι δεν παρατηρούν λεπτομέρειες, αν αλλάξει η θέση ενός αντικειμένου στο χώρο τους θα το τοποθετήσουν αμέσως στην προηγούμενη θέση, ώστε να διατηρηθεί η σταθερότητα στο περιβάλλον (Rondan & Deruelle, 2007). Ακόμη, έχουν την ικανότητα να εστιάζουν την όραση τους σε κάτι που τους ενδιαφέρει, παρόλο που πολύ συχνά έχουν διάσπαση προσοχής. Η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν όμοια σχήματα είναι πολύ ανεπτυγμένη. Τα περισσότερα άτομα με αυτισμό μπορούν να συνθέτουν μεγάλα πάζλ και να κάνουν ταυτίσεις πολλών αντικειμένων, εικόνων, ή λέξεων χωρίς να κατανοούν τι απεικονίζεται σε αυτές. Αυτή η ικανότητα είναι έμφυτη και μπορεί να αξιοποιηθεί στην προ-επαγγελματική τους εκπαίδευση. Μία άλλη ανεπτυγμένη περιοχή είναι ο πολύ καλός οπτικο-κινητικός συντονισμός. Παρόλο που κάνουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις και αδέξιες κινήσεις, έχουν συχνά μεγάλη επιδεξιότητα στη λεπτή κίνηση.

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν την ικανότητα διάκρισης οπτικών ερεθισμάτων και μπορούν με ιδιαίτερη ευκολία να ταξινομήσουν αντικείμενα σύμφωνα με εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα, το μέγεθος και η θέση τους. Η προσοχή τους βασίζεται στην υπερ-επιλογή των ερεθισμάτων με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Bugack, 1994). Γι' αυτό πολύ συχνά προσέχουν λεπτομέρειες και αδυνατούν να ξεχωρίσουν τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες. Η εστίαση της προσοχής τους σε ένα αισθητηριακό κανάλι είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό, που δυσκολεύει την ανταπόκριση τους σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Παράλληλα, έχουν αδυναμία

προσοχής σε κοινωνικά ερεθίσματα, δηλαδή σε πρόσωπα και ομιλίες.

Η μνημονική τους ικανότητα για την κωδικοποίηση και αποθήκευση οπτικών πληροφοριών είναι εξαιρετικά καλή (Prior & Ozonoff, 1998). Επιπλέον, έχουν την ικανότητα να θυμούνται ενέργειες για να εκτελέσουν μία δραστηριότητα (διαδικαστική μνήμη ή μνήμη δεξιοτήτων) και έχουν δυσκολίες στη σωστή ακολουθία βημάτων. Η ικανότητα των ατόμων με αυτισμό να θυμούνται πληροφορίες που έχουν μία εσωτερική λογική οργάνωση και περιοδικότητα, όπως τα δρομολόγια των τρένων ή η προπαίδεια, είναι αξιοσημείωτη. Ακόμη, τα άτομα με αυτισμό θυμούνται τις ονομασίες αντικειμένων (σημασιολογική μνήμη), ιδιαίτερα αυτών που συνδέονται με τα προτιμήσεις τους. Οι δυσκολίες τους αφορούν την αντίληψη και αποθήκευση της ακολουθίας γεγονότων και λέξεων. Γι' αυτό δυσκολεύονται να ανακαλέσουν προσωπικές εμπειρίες (προσωπική επεισοδιακή μνήμη) και μακροσκελείς προτάσεις.

Ένα τυπικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι να έχουν εκτελεστική νοημοσύνη σε υψηλότερο επίπεδο από την λεκτική νοημοσύνη (Lincoln, Allen & Kilman, 1995). Ο τρόπος σκέψης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού είναι οπτικός και γι' αυτό παρατηρείται μία καθυστέρηση στην επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών. Όπως περιγράφει ένα άτομο με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα, η Temple Grandin (1995) «Σκέφτομαι αποκλειστικά με εικόνες. Η οπτική σκέψη είναι σαν να παίζω διαφορετικές κασέτες σε ένα βίντεο στη φαντασία μου. ...Βλέπω με την φαντασία μου μία σειρά από «βίντεο» από διαφορετικές γάτες. Η έννοια της γάτας αποτελείται από αυτά τα διαφορετικά βίντεο με γάτες που έχω βιώσει. Δεν υπάρχει καμία γενικευμένη έννοια της γάτας, και δεν υπάρχει καμία γλωσσική πληροφορία στη μνήμη μου.»

Ακόμη, υπάρχει κατανόηση της μονιμότητας του αντικειμένου, με την έννοια ότι αντιλαμβάνονται ότι ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο εξακολουθεί να υπάρχει ακόμη κι αν χάσουν την οπτική επαφή με αυτό. Η σκέψη τους χαρακτηρίζεται από ακαμψία, με συνέπεια να χρησιμοποιούν επίμονα μια στρατηγική για να επιλύσουν προβλήματα, να αδυνατούν να γενικεύσουν τις στρατηγικές που ήδη γνωρίζουν σε ένα νέο πλαίσιο και να δυσκολεύονται να ανακαλέσουν την κατάλληλη στρατηγική (μεταγνώση). Τα πνευματικά τους ενδιαφέροντα είναι περιορισμένα και σταθερά και έχουν δυσκολίες στην

κατανόηση εννοιών που βασίζονται στην συμβολική σκέψη. Γι' αυτό έχουν καλές ικανότητες στην κατηγοριοποίηση αντικειμένων με βάση συγκεκριμένα και όχι αφηρημένα χαρακτηριστικά (Ropar & Peebles, 2007). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Grandin (1995),

“Όταν ήμουν στο Λύκειο και στο Κολλέγιο είχα πραγματικές πόρτες που συμβόλιζαν τις μεγάλες αλλαγές στη ζωή μου, όπως την αποφοίτηση. Ένα βράδυ ανέβηκα στη στέγη του δωματίου μου, περνώντας από την πόρτα της σοφίτας για να σκεφτώ για τη ζωή μετά το Κολλέγιο. Η πόρτα της σοφίτας συμβόλιζε την αποφοίτηση μου.”

Μία σημαντική γνωστική θεωρία που εξηγεί τις ιδιαίτερες δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό στην επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η θεωρία του νου. Η βασική παραδοχή είναι ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν γεννηθεί με ένα σοβαρό έλλειμμα στο γνωστικό μηχανισμό της ανάγνωσης του νου, με την έννοια ότι δεν γνωρίζουν ότι οι άλλοι έχουν επιθυμίες, σκέψεις, συναισθήματα, προθέσεις και προσδοκίες (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985· Frith, 1989). Κατά συνέπεια, αδυνατούν να κατανοήσουν τα κίνητρα των άλλων και να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές τους, ή αλλιώς έχουν «τύφλωση» του νου. Κάποια άτομα με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα καταφέρνουν να αναπτύξουν ένα αρχικό επίπεδο της θεωρίας του νου και με κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να μάθουν να αντιλαμβάνονται ως ένα βαθμό τα πολλαπλά κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Μία άλλη γνωστική αδυναμία αφορά την έλλειψη κεντρικής συνοχής, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης του πλαισίου των πληροφοριών. Τα άτομα με αυτισμό αδυνατούν να αντιληφθούν το συνολικό πλαίσιο των πληροφοριών και η προσοχή τους εστιάζεται σε λεπτομέρειες, με συνέπεια να έχουν μία πολύ αποσπασματική γνώση για το περιβάλλον (Harpe, 1994). Επιπρόσθετα, τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες στις εκτελεστικές λειτουργίες, που περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό ενεργειών, τον έλεγχο παρορμητικών συμπεριφορών, την αναστολή των λανθασμένων αντιδράσεων, την εστίαση σε ένα στόχο, την οργανωμένη αναζήτηση πληροφοριών, και την ευελιξία στη σκέψη και δράση (Ozonoff, 1995).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών στο αυτιστικό φάσμα είναι πολλαπλά, εκτεταμένα, ανομοιογενή και μόνιμα. Ωστόσο, με την ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να αλλάζει ο βαθμός της αναπηρίας από άτομο σε άτομο.

Επιπλέον, η ηλικία, η νοημοσύνη και το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού επηρεάζουν έντονα τον τρόπο εκδήλωσης όλων των χαρακτηριστικών και την σοβαρότητα των δυσκολιών σε όλους τις επιμέρους περιοχές της ανάπτυξης σε ενδο-ατομικό επίπεδο. Η σφαιρική κατανόηση των σύνθετων και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος από τους εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες αποτελεί την σημαντικότερη προϋπόθεση για την καλύτερη άσκηση του δύσκολου και επίπονου έργου της εκπαίδευσης των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Asperger, H. (1991). "Autistic psychopathy" in childhood. Στο U. Frith (Επιμ.), *Autism and Asperger syndrome* (σελ. 37-92). Cambridge, England: Cambridge University Press. (Original work published 1944).
- Attwood, T. (2000). *Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A., & Charman, T. (1996). Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. *British Journal of Psychiatry, 168*, 158-163.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*, 37-46.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress*. New York: The Free Press.
- Burack, J.A. (1994). Selective attention deficits in persons with autism: Preliminary evidence of an inefficient attentional lens. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 535-543.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, England: Blackwell.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 672-686.
- Fombonne, E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*, 281-294.
- Fullerton, A. (1996). Who are higher functioning young adults with autism? Στο A. Fullerton, J. Stratton, P. Coyne, & C. Gray (Επιμ.), *Higher functioning adolescents and young adults with autism. A Teacher's Guide* (σελ. 1-20). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. New York: Vintage Books.
- Green, L.A., Fein, D., Joy, S., & Waterhouse, L. (1995). Cognitive functioning in autism: An overview. Στο E. Schopler & G.B. Mesibov (Επιμ.), *Learning and cognition in autism* (σελ. 13-31). New York: Plenum Press.
- Happé, F. (1994). *Autism. An introduction to psychological theory*. London: UCL Press.

- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1991). Talents and preoccupations in idiot-savants. *Psychological Medicine*, 21, 959-964.
- Howlin, P. (1999). *Children with autism and Asperger syndrome. A guide for practitioners and carers*. London: Wiley.
- Iarocci, G., & McDonald, J. (2005). Sensory integration and the perceptual experience of persons with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 77-90.
- Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. London: Wiley.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lee, A., Hobson, R.P., & Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism: an experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 155-176.
- Lincoln, A.J., Allen, M.H., & Kilman, A. (1995). The assessment and interpretation of intellectual abilities in people with autism. Στο E. Schopler & G.B. Mesibov (Επιμ.), *Learning and cognition in autism*, (σελ. 89-117). New York: Plenum Press.
- Lord, C. (1993). The complexity of social behaviour in autism. Στο S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Επιμ.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (σελ. 292-316). Oxford, England: Oxford University Press.
- Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 195-225). New York: Wiley.
- Lord, C., & Schopler, E. (1987). Neurobiological implications of sex differences in autism. Στο E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Neurobiological issues in autism* (σελ. 191-211). New York: Plenum Press.
- Mesibov, G.B., Adams, L., & Klinger, L.G. (1997). *Autism. Understanding the disorder*. New York: Plenum Press.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Adams, L.W., (2001). *Understanding Asperger syndrome and high-functioning autism*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.

- Mottron, L., Peretz, I., & Menard, E. (2000). Local and global processing of music in high-functioning persons with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1057-1068.
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 247-257.
- Ozonoff, S. (1995). Executive function impairments in autism. Στο E.Schopler & G.B.Mesibov (Επιμ.), *Learning and cognition in autism* (σελ. 199-220). New York: Plenum Press.
- Plaisted, K., Saksida, L., Alcantara, J., & Weisblatt, E. (2003). Towards an understanding of the mechanisms of weak central coherence effects: Experiments in visual configural learning and auditory perception. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B*, 358, 375-386.
- Prior, M., & Ozonoff, S. (1998). Psychological factors in autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 64 -108). New York: Wiley.
- Prizant, B., & Duchan, J. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241-249.
- Rondan, C., & Deruelle, C. (2007). Global and configural visual processing in adults with autism and Asperger syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 197-206.
- Ropar, D., & Peebles, D. (2007). Sorting preference in children with autism: The dominance of concrete features. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 270-280.
- Rutter, M. (1998). What can we learn from highly developed special skills? *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 422-424.
- Rutter, M. (2005). Autism research: Lessons from the past and prospects for the future. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 241-257.
- Rutter, M., Bailey, A., Simonoff, E., & Pickles, A. (1997). Genetic influences and autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 370-387). New York: Wiley.

- Tsai, L.Y., Stewart, M.A., Faust, M., & Shook, S. (1982). Social class distribution of fathers of children enrolled in the Iowa Autistic Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 211-221.
- 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.
- Wing, L. (1996a). *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals*. London: Constable.
- Wing, L. (1996b). Autistic spectrum disorders. *British Medical Journal*, 312, 327-328.

Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα

Σοφία Μαυροπούλου

Η ένταξη των ατόμων με αυτισμό αποτελεί ένα επίμαχο ζήτημα και μία πρόκληση για όλους τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα της ειδικής αγωγής σε διεθνές και τοπικό επίπεδο. Αν και το κίνημα για την ένταξη των αναπήρων έχει μία ιστορία τεσσάρων δεκαετιών, οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την ένταξη των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού άρχισαν μόνο πριν από μία δεκαετία σε άλλες χώρες και ο αριθμός αυτών των παιδιών στα γενικά σχολεία αυξάνεται συνεχώς (McDonell, 1998· Simpson & Myles, 1993).

Στην Ελλάδα, η πορεία της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες διακρίνεται σε τρεις φάσεις: την περίοδο της κρυφής ή αόρατης ένταξης (1906-1984), την περίοδο της ανάπτυξης των ειδικών τάξεων (1984-1989) και την περίοδο της ευρωπαϊκής επίδρασης (1989-2000) (Lampropoulou & Padeliadu, 1995). Σήμερα διανύουμε την τέταρτη φάση της συνεκπαίδευσης που αν και είναι θεσμοθετημένη και υποστηρίζεται επιστημονικά, ωστόσο δεν συνοδεύεται από δομικές και ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη (Παντελιάδου, 2005). Αν και η αναγνώριση των παιδιών με αυτισμό ως μια ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες έχει μία ιστορία δύο δεκαετιών (Ν. 1566/1985), η δυνατότητα φοίτησης τους σε πλαίσια ένταξης νομοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα (Ν. 2817/2000) και εφαρμόζεται μόνο σε περιορισμένο αριθμό μαθητών στο φάσμα του αυτισμού.

Σύμφωνα με μία πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ, επιστημονικώς υπεύθυνη: Β. Λαμπροπούλου) βρέθηκε ότι μόνο το 20,23% του συνολικού αριθμού των μαθητών με αυτισμό σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής φοιτά σε τμήματα ένταξης. Ακόμη, η κατανομή των παιδιών με αυτισμό που παρακολουθούν πλαίσια ένταξης στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης δημιουργεί σοβαρό προβληματισμό, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών (17,04%) βρίσκεται σε τμήματα ένταξης του δημοτικού, το μικρότερο ποσοστό (3,19%) παρακολουθεί τμήματα ένταξης του νηπιαγωγείου, ενώ είναι μηδενικά τα ποσοστά

των μαθητών με αυτισμό σε τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας (Παντελιάδου, 2005). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους μαθητές με αυτισμό που ενώ ξεκινούν την σχολική τους πορεία σε τμήματα ένταξης και προετοιμάζονται για να συνεχίσουν την φοίτηση τους σε αντίστοιχα πλαίσια ένταξης της δευτεροβάθμιας, στρέφονται σε δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής. Κατά συνέπεια, η πορεία της ένταξης τους δεν ολοκληρώνεται, διαιωνίζοντας τον αποκλεισμό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Μία ερμηνεία αυτής της κατάστασης συνδέεται με τις πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, οι οποίες δεν είναι θετικές προς την σχολική ένταξη (Padeliadu & Lampropoulou, 1997) και οι ίδιοι επισημαίνουν ότι δεν έχουν κατάλληλη κατάρτιση και χρόνο για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης (Παντελιάδου, 1995). Σε μία άλλη πρόσφατη πανελλήνια έρευνα με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επέλεξαν την ειδική αγωγή ως καλύτερη επιλογή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τους συναδέλφους τους στις άλλες βαθμίδες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν μεγαλύτερη αποδοχή των παιδιών με αναπηρίες είχαν μία φιλική στάση προς αυτούς τους μαθητές. Γενικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν αντιφατικές, καθώς θεωρούσαν την ένταξη ως απαραίτητη για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα πίστευαν ότι η φοίτηση σε τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία είναι απαραίτητη γιατί προσφέρει ένα ασφαλές και προστατευτικό «καταφύγιο» για τους μαθητές με αναπηρίες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για την κατάλληλη προετοιμασία τους στην προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών για τα άτομα με αυτισμό (Whinnery, Fuchs & Fuchs, 1991). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι μαθητές με σύνδρομο Asperger φοιτούν σε τμήματα ένταξης, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη εμπειρία και κατάρτιση στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών (Myles & Simpson, 2002). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν θετική στάση προς την ένταξη και εξέφρασαν την επιθυμία ο μαθητής με αυτισμό να συνοδεύεται από τον ειδικό παιδαγωγό, χωρίς να διακοπούν οι δομές παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο (Idol, 2006). Επιπλέον, η ποιότητα της σχέσης των

εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής με παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα στο γενικό σχολείο επηρεάζεται αρνητικά από τον αριθμό των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Το φαινόμενο της απουσίας των παιδιών με ειδικές ανάγκες από την γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση πιθανόν να αποτελεί ερμηνεία των ευρημάτων για τις στάσεις των μαθητών. Η Παντελιάδου (2001) βρήκε ότι οι στάσεις των παιδιών του δημοτικού ήταν θετικές προς τα άτομα με αναπηρία και στην σχολική τους ένταξη σε αντίθεση με τους εφήβους και νέους που είχαν την πλέον αρνητική στάση και προς τους μαθητές με αναπηρία και την ένταξη τους (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000).

Το περιεχόμενο της ένταξης για τα παιδιά με αυτισμό

Στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί όροι για την ένταξη με συναφές περιεχόμενο. Ο όρος *συνεκπαίδευση ή εκπαίδευση σε ένα ενιαίο σχολείο για όλους*, αναφέρεται στην περίπτωση που το παιδί με αυτισμό φοιτά κύρια στην τάξη του γενικού σχολείου και λαμβάνει όποια άλλη επιπλέον ειδική στήριξη χρειάζεται μέσα σε αυτή την τάξη. Ο όρος *ενσωμάτωση* αναφέρεται στην περίπτωση όπου το παιδί με αυτισμό ανήκει στο τμήμα ένταξης και παρακολουθεί κάποιες δραστηριότητες της τάξης του γενικού σχολείου (Kelleghew, 1995).

Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό παραμένει ένα ζήτημα διαμάχης και ένα πεδίο αμφιλεγόμενων απόψεων. Η μία αντίληψη υποστηρίζει την ένταξη με βάση τη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν και να ανήκουν σε ένα σχολείο για όλους και στη ζωή της κοινότητας (Stainback & Stainback, 1992). Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο η διαφορά αναγνωρίζεται ως μία αξία και συνδέεται με την παραδοχή ότι όλοι μαθαίνουν από όλους. Συνεπώς, το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία δέχεται και εκτιμά κάθε πολίτη ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας, ανεξάρτητα από τις διαφορές που έχει (Resaglia, Karvonen, Drasgow & Stoxen, 2003). Η βασική υπόθεση που διατυπώθηκε από τους υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης ήταν ότι ακόμη και η απλή επαφή και συνύπαρξη των παιδιών με αυτισμό με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο περιβάλλον του γενικού σχολείου θα ήταν θετική, με την έννοια ότι θα πρόσφερε πολλαπλά μαθησιακά οφέλη στους μαθητές με

αυτισμό. Ωστόσο, αυτή η αντίληψη στηρίζεται περισσότερο σε μία αντίληψη αξιών και λιγότερο σε αποτελέσματα ερευνών (Kelleghew, 1995).

Η άλλη άποψη είναι πιο μετριοπαθής και ενώ αποδέχεται τη λογική της αποδοχής και ένταξης όλων των παιδιών θέτει το ζήτημα της καταλληλότητας και της επάρκειας κάθε περιβάλλοντος ένταξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αυτισμό. Γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς, η αποδοχή ή απόρριψη του μοντέλου της πλήρους ένταξης ως αποκλειστικής επιλογής για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό βασίζεται στα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας (Burack, Root & Zigler, 1997).

Στο χώρο του αυτιστικού φάσματος είναι γενικά αποδεκτή η άποψη ότι η ένταξη, παρά τα εγγενή της πλεονεκτήματα, δεν είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές με αυτισμό (Simpson & Myles, 1993· Burack, Root & Zigler, 1997). Η μεγάλη ανομοιογένεια στο επίπεδο ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό σε πολλές περιοχές της ανάπτυξης, καθιστά την έννοια της ένταξης πολύ απλοϊκή ως αντίληψη και πρακτική προσέγγιση (Mesibov, 1990). Όπως υποστηρίζουν οι Mesibov και Shea (1996) η πλήρης ένταξη των μαθητών με αυτισμό μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά για τις επιλογές που είναι διαθέσιμες για την εκπαίδευση τους. Επιπλέον, μετά από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τα οφέλη της ένταξης για τους μαθητές με αυτισμό και την αναλυτική περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό οι ίδιοι καταλήγουν στην άποψη ότι η ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό σε μικρά και δομημένα περιβάλλοντα μάθησης παραμένει, παρόλο που είναι μία πολυδάπανη εκπαιδευτική επιλογή.

Η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών με αυτισμό συνδέεται με τα κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης ως προς τα γνωστικά και ακαδημαϊκά οφέλη. Ωστόσο, οι έρευνες που αξιολογούν τα οφέλη των μαθητών με αυτισμό από την ένταξη είναι περιορισμένες. Παρόλο που η πλήρης ένταξη φαίνεται ότι έχει πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά με αυτισμό προσχολικής ηλικίας, τα διαφορετικά προγράμματα που εφαρμόζονται δεν έχουν αξιολογηθεί και τα οφέλη της ένταξης δεν έχουν αποτιμηθεί ολοκληρωμένα (Harris & Handleman, 1997). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι δεν γνωρίζουμε ποιος είναι ο καλύτερος συνδυασμός εμπειριών στο ειδικό και στο γενικό σχολείο για ένα παιδί με αυτισμό.

Οι Burack, Root και Zigler (1997) σε μία κριτική επισκόπηση της

βιβλιογραφίας για την ένταξη, επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης για παιδιά με αυτισμό είναι περιορισμένη λόγω σημαντικών μεθοδολογικών αδυναμιών. Καταρχήν, στην περισσότερες έρευνες ο αριθμός των παιδιών με αυτισμό είναι μικρός και δεν είναι εύκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών. Δεύτερον, πολλές έρευνες είναι πειραματικές και δεν έχουν εφαρμοστεί σε φυσικό περιβάλλον σχολείου. Συνήθως το πλαίσιο ένταξης δεν είναι η τάξη του γενικού σχολείου αλλά τα νηπιαγωγεία, τα κέντρα προσχολικής φροντίδας, το ελεύθερο παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. Τρίτον, στις έρευνες δεν περιλαμβάνονται άλλες ομάδες παιδιών για την σύγκριση των αποτελεσμάτων από την ομάδα της παρέμβασης. Τέταρτον, σε πολλές πειραματικές έρευνες το μοντέλο που εφαρμόζεται είναι η αντίστροφη ένταξη (τα παιδιά του γενικού σχολείου έρχονται και συμμετέχουν σε δραστηριότητες του ειδικού σχολείου) που είναι μία διαδικασία αντίθετη από την πλήρη ένταξη. Πέμπτον, στις περισσότερες έρευνες συμμετέχουν παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα και τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολο να γενικευθούν σε όλα τα παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα.

Οι έρευνες για τα ωφέλη των μαθητών με αυτισμό από την ένταξη τους σε τάξεις με παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν έχουν κοινά αλλά αντικρουόμενα ευρήματα και δημιουργούν ένα σοβαρό προβληματισμό για την αποδοχή της πλήρους ένταξης. Καταρχήν, σε κάποιες έρευνες έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με αυτισμό έχουν σημαντικά κοινωνικά οφέλη από την πλήρη ένταξη τους στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, έχουν μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστήριξη, υψηλότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες και υψηλότερους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς στόχους σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis & Goetz, 1994). Αντίθετα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες είναι πολύ πιθανό να βιώσουν κοινωνική απόρριψη (Odom, 2000). Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό σχολικής ηλικίας που παρακολουθούσαν τουλάχιστον το 50% της σχολικής μέρας στη γενική τάξη δεν διέφεραν από τα φυσιολογικά συνομήλικα παιδιά ή παιδιά με άλλες αναπηρίες ως προς την κοινωνική επιρροή, την κοινωνική προτίμηση και την συμμετοχή σε ένα κοινωνικό δίκτυο συνομηλίκων (Boutot & Bryant, 2005).

Ως προς τα ακαδημαϊκά οφέλη των μαθητών με αυτισμό, η έρευνα παρουσιάζει μία παρόμοια εικόνα. Τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης είχαν τα ίδια οφέλη στην γλωσσική έκφραση και ανάπτυξη σε σχέση με τα παιδιά που παρακολούθησαν τμήματα ένταξης για ένα χρόνο ως αποτέλεσμα της κατάλληλης εκπαίδευσης που είχαν τα παιδιά σε κάθε ομάδα, αναδεικνύοντας την αξία που έχει η τοποθέτηση του κάθε παιδιού στο κατάλληλο πλαίσιο (Harris, Handleman, Kristoff, Bass & Gordon, 1990).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα μεγαλύτερα οφέλη είναι στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς (δεξιότητες παιχνιδιού) ιδιαίτερα για την προσχολική ηλικία για τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούν σε πλαίσια ένταξης από ότι για τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Όπως έχει βρεθεί, μία ομάδα μικρών παιδιών με αυτισμό είχε υψηλότερη ικανότητα στη γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων που απέκτησαν μετά από συστηματική εκπαίδευση όταν ήρθαν σε επαφή με παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρά στο περιβάλλον του ειδικού σχολείου (Strain, 1983). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν πλήρως αφού η παρέμβαση δεν έγινε μέσα σε κανονική τάξη και τα παιδιά που συμμετείχαν είχαν ήπιο αυτισμό. Ακόμη, η παρακολούθηση παισίων ένταξης φαίνεται ότι είχε θετικά ακαδημαϊκά οφέλη και για τους μαθητές με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα (Harris, Handleman, Kristoff, Bass & Gordon, 1990). Επιπρόσθετα, οι υποστηρικτές της ένταξης υπογραμμίζουν τα θετικά οφέλη για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες (Odom, 2000). Ειδικότερα, οι στάσεις και οι γνώσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη για τις αναπηρίες επηρεάζονται θετικά από την ένταξη των παιδιών με αυτισμό (Diamond & Hestenes, 1996).

Η υπάρχουσα γνώση δημιουργεί μία αισιοδοξία για τον σχεδιασμό της ένταξης ορισμένων παιδιών με αυτισμό, προβάλλοντας όμως έντονο προβληματισμό για τις παραμέτρους που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε η διαδικασία να είναι επιτυχημένη για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Προϋποθέσεις για την επιτυχία της ένταξης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού

Η επιτυχία ενός προγράμματος για την ένταξη μαθητών στο φάσμα του αυτισμού είναι στενά συνδεδεμένη με την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων, που αναφέρονται στις γνώσεις και στάσεις όλων των εκπαιδευτικών,

την προετοιμασία των παιδιών των γενικών σχολείων και των παιδιών με αυτισμό, την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την στενή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, τις κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές και την συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών ένταξης (Cross Frazeur et al, 2004· Hunt & Goetz, 1997· Kochhar & Erickson, 1993· Simpson, de Boer-Ott & Myles, 2003). Αναλυτικότερα, οι αναγκαίες προϋποθέσεις είναι:

1. Επαρκής εκπαίδευση και καλλιέργεια θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, ώστε να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτή την αναπηρία. Η γνώση της αναπηρίας έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τους μαθητές με αυτισμό. Οι McGregor και Campbell (2001) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είχαν πιο θετική στάση προς την ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, αναγνωρίζοντας τα μειονεκτήματα που αυτό θα είχε για όλα τα παιδιά και τόνισαν ότι η επιτυχία κάθε προγράμματος ένταξης βασίζεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά.

2. Κατάλληλη προετοιμασία και διαρκής στήριξη των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό είναι καταλυτικός. Η συμβολή του στην προετοιμασία των παιδιών χωρίς αναπηρίες και στην οργάνωση των διδακτικών συνθηκών είναι καθοριστική για την επιτυχία της ένταξης του παιδιού με αυτισμό (McHale & Gamble, 1986). Όπως έχει βρεθεί οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα ένταξης και έχουν κάποια κατάρτιση στην ειδική αγωγή έχουν πιο θετική στάση προς την ένταξη ως συνέπεια των γνώσεων και του ενεργού τους ρόλου σε αυτή τη διαδικασία (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Όμως, η εκπαίδευση και στήριξη του προσωπικού θα πρέπει να είναι σταθερή και συνεχής είτε με την μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ατόμων με αυτισμό, τις στρατηγικές ένταξης, καθώς και δεξιότητες συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Simpson & Myles, 1993). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διευκολύνει την

καλλιέργεια μιας κοινής φιλοσοφίας και ενός κοινού οράματος που έχει βρεθεί ότι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της σχολικής ένταξης (Lieber et al, 2000).

3. Θετική στάση των γονέων των παιδιών με αυτισμό. Οι στάσεις των γονέων επηρεάζονται από την φοίτηση του παιδιού τους σε ένα πλαίσιο ένταξης και η διαδικασία της ένταξης υλοποιείται με μεγαλύτερη επιτυχία όταν υποστηρίζεται και από τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, φαίνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό σε τάξεις ένταξης επηρεάζει θετικά τις στάσεις των γονέων για την ένταξη. Έχει βρεθεί ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό που φοιτούν σε τμήματα ένταξης είχαν πιο θετική στάση προς την ένταξη σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία (Kasari, Freeman, Bauminger & Alkin, 1999).

4. Κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών με αυτισμό. Η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με αυτισμό και όχι από το βαθμό της αναπηρίας του (Guralnick, 1990). Η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες έχει βρεθεί ότι είναι προαπαιτούμενη δεξιότητα για τη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Sasso, Simpson & Novak, 1985). Το πρώτο βήμα για την καλύτερη προετοιμασία του είναι η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη στο πλαίσιο της ένταξης (Gena & Kymissis, 2001). Επιπλέον, για την καλύτερη προσαρμογή τους στο περιβάλλον του γενικού σχολείου είναι σημαντικό τα παιδιά με αυτισμό να έχουν εκπαιδευτεί στην χρήση των υλικών που χρησιμοποιούνται στο γενικό σχολείο καθώς και στην μορφή της βοήθειας που μπορούν να έχουν από τον εκπαιδευτικό, αφού στο γενικό σχολείο θα πρέπει να μπορούν να δουλεύουν με λιγότερη εποπτεία (McHale & Gamble, 1986). Όταν τα παιδιά με αυτισμό έχουν διδαχθεί τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ένταξη και έχουν θετικές κοινωνικές εμπειρίες στο γενικό σχολείο, τότε η κοινωνική απόσυρση που ίσως δείχνουν στο γενικό σχολείο ερμηνεύεται ως επιλογή και όχι αποτέλεσμα του φόβου ή των αρνητικών εμπειριών τους με τα άλλα παιδιά (Jordan, 2005). Για τον σκοπό αυτό, η σχολική ένταξη των παιδιών με αυτισμό προτείνεται να ακολουθεί τα εξής στάδια για να είναι επιτυχημένη:

α) εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό σε ένα περιβάλλον ειδικό με ειδικές

διδασκαλίες, β) αντίστροφη ένταξη, όπου τα παιδιά του γενικού σχολείου συμμετέχουν σε μαθήματα του ειδικού πλαισίου και γ) πλήρης ένταξη, όπου τα παιδιά με αυτισμό συμμετέχουν στο γενικό σχολείο αφού έχουν εξοικειωθεί με παιδιά που συμμετείχαν στο προηγούμενο στάδιο (Jordan, 2005).

Ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας σε αυτή την περιοχή θα πρέπει να αφορά την ικανότητα του παιδιού με αυτισμό να αρχίζει με δική του πρωτοβουλία την επαφή με τα άλλα παιδιά και την ικανότητα του να ανταποκρίνεται στις προσπάθειες των συνομηλίκων παιδιών. Οι επιτυχημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό είναι πολλές και καλύπτουν όλο το φάσμα του αυτισμού (Kranz, 2000). Σε μία ελληνική έρευνα βρέθηκε ότι με την εφαρμογή προγράμματος ένταξης συμπεριφοριστικού τύπου σε παιδί με αυτισμό προσχολικής ηλικίας αυξήθηκε η πρωτοβουλία για επικοινωνία, η ανταπόκριση σε πρωτοβουλίες των άλλων για επικοινωνία και η εποικοδομητική συμμετοχή του κοριτσιού μέσω της χρήσης της προτροπής, της θετικής ενίσχυσης και του ατομικού μαθήματος σε άλλο χώρο (Γενά, 2002). Επιπλέον, η εκπαίδευση ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger στην αυτοδιαχείριση διευκόλυνε την μάθηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς του μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου (Wilkinson, 2005).

5. Ανάπτυξη και καλλιέργεια της θετικής επαφής και των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και τα φυσιολογικά παιδιά.

Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α. θα πρέπει να είναι ανάλογο της ηλικίας του. Όταν οι έφηβοι με σοβαρές αναπηρίες είναι κοντά σε παιδιά σχολικής ηλικίας δεν έχουν πρότυπα ανάλογα με την ηλικία τους και αυτό το περιβάλλον είναι περιοριστικό (Brown et al, 2004). Τα παιδιά με αναπηρίες θέλουν να ενταχθούν στην κουλτούρα των συνομηλίκων αλλά βιώνουν τον αποκλεισμό από αυτή την κουλτούρα είτε με εμφανή απόρριψη ή παραμέληση και αδιαφορία και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθούν τα συνομήλικα παιδιά ώστε να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες των παιδιών με αναπηρίες για επαφή και αλληλεπίδραση στο σχολείο (Wolfberg et al, 1999). Ωστόσο, σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί ότι τα παιδιά έχουν πιο θετική στάση απέναντι

στα παιδιά με σωματικές αναπηρίες σε σχέση με τα παιδιά με νοητικά προβλήματα (Nowicki & Sandieson, 2002).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων στα φυσιολογικά παιδιά με την κατάλληλη διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης και το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και με την ενθάρρυνση και ενίσχυση των θετικών προσπαθειών από την πλευρά των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Οι συνομήλικοι μπορούν να είναι βοηθοί του εκπαιδευτικού και ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει ιδιαίτερες δραστηριότητες με στόχο την ψυχαγωγία που βοηθούν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα παιδιά. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός και μεσολαβητικός προς τα παιδιά, οι συνομήλικοι ανταποκρίνονται στο παιδί με αυτισμό και ο μαθητής με αυτισμό είναι καλά προετοιμασμένος, η ένταξη έχει ομαλότερη και πιο θετική εξέλιξη για όλους (Harris & Handleman, 1997). Η ανάγνωση βιβλίων για παιδιά με αναπηρίες, οι καθοδηγούμενες συζητήσεις για την αναπηρία και η συχνή επαφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με παιδιά με αναπηρίες, προωθούν την θετική στάση των μικρών παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρίες (Favazza & Odom, 1997).

Η ένταξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού έχει θετικά αποτελέσματα και στις στάσεις των φυσιολογικών παιδιών. Τα παιδιά που κατανοούν καλύτερα τις ικανότητες και τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό είναι εκείνα με την πιο συχνή επαφή και αλληλεπίδραση με παιδιά με αυτισμό (McHale & Simeonsson, 1980). Τα παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία με άλλα παιδιά με αναπηρίες είχαν πιο θετική στάση σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία χωρίς παιδιά με ειδικές ανάγκες (Nikolarazi et al, 2005). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι ακόμη κι αν η επαφή των παιδιών στο γενικό σχολείο είναι εβδομαδιαία και καλύπτει ένα χρόνο, τότε η στάση των παιδιών απέναντι σε παιδιά με σοβαρές και βαθιές νοητικές αναπηρίες μπορεί να παραμείνει θετική για μία περίοδο δύο χρόνων, το οποίο καταδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της επαφής στη διαμόρφωση θετικών στάσεων σε παιδιά (Shevlin & O'Moore, 2000).

Τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να γίνονται ευκολότερα αποδεκτά λόγω της πολύ ανεπτυγμένης αδρής κίνησης και της ελκυστικής εξωτερικής τους εμφάνισης, η οποία θεωρείται σημαντικό κριτήριο για την δημοτικότητα

μεταξύ συνομηλίκων σχολικής ηλικίας (McHale & Gamble, 1986). Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί το εύρημα ότι όταν ζητήθηκε από φυσιολογικά παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα παιδιά με αυτισμό ως απόδειξη αλτρουιστικής συμπεριφοράς, ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό (Diamond, 2001).

Ο Roeyers (1996) βρήκε ότι αν το πλαίσιο αλληλεπίδρασης είναι δομημένο (ως προς τον χώρο και το εκπαιδευτικό υλικό) τα παιδιά με αυτισμό έχουν πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές ανταλλαγές ακόμη κι αν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν έχουν συστηματικά εκπαιδευτεί. Ακόμη, οι κοινές δραστηριότητες των παιδιών θα πρέπει να ακολουθούν μία ρουτίνα, ακόμη κι αν είναι σύντομες σε διάρκεια και συχνότητα. Εκτός από τις δομημένες δραστηριότητες, η κατάλληλη πληροφόρηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό φαίνεται ότι είναι κρίσιμος παράγοντας για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό. Σε μία έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν πληροφόρηση και συμμετείχαν σε δομημένες δραστηριότητες με παιδιά με αυτισμό είχαν μεγαλύτερη προθυμία να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και στην αυλή (Sasso, Simpson & Novak, 1985).

Ωστόσο, σε μια ελληνική έρευνα βρέθηκε ότι οι Έλληνες μαθητές ηλικίας 8-11 ετών ενώ είχαν μία καλή βασική γνώση των ατομικών διαφορών μεταξύ των παιδιών, είχαν μεγαλύτερη κατανόηση των ορατών αναπηριών (όπως οι αισθητηριακές και οι κινητικές) και κανένα (!) παιδί δεν γνώριζε τι είναι ο αυτισμός, ποιες είναι οι αιτίες που τον προκαλούν και ποιες είναι οι δυσκολίες που έχουν αυτά τα παιδιά (Magiati, Dockrell & Logotheti, 2002).

Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ότι συνδέονται περισσότερο με τη φύση της αναπηρίας παρά την αιτία της, αφού παρέμειναν αρνητικές μετά την παρακολούθηση μιας σύντομης βιντεοταινίας όπου προβλήθηκαν παιδιά με αυτιστικές συμπεριφορές και την παρουσίαση επεξηγηματικών πληροφοριών για τον αυτισμό (Swaim & Morgan, 2001). Ακόμη, φαίνεται ότι οι παράξενες και ασυνήθιστες συμπεριφορές αξιολογούνται ως πιο αρνητικές από τις σωματικές αναπηρίες. Οι στάσεις των παιδιών βελτιώνονται και παραμένουν θετικές όταν οι πληροφορίες είναι περισσότερο επεξηγηματικές και η συζήτηση γίνεται με μεγαλύτερη συχνότητα, όπως στα πλαίσια του προγράμματος «ο Κύκλος των Φίλων (Gus, 2000· Kalyva & Avramidis, 2005). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την αλλαγή των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τα

άτομα με αυτισμό είναι όταν ο αυτισμός παρουσιάζεται ως ένα πειστικό μήνυμα από τον εκπαιδευτικό παρά τον γονέα του παιδιού και εμπεριέχει περιγραφικές, επεξηγηματικές και καθοδηγητικές πληροφορίες (Campbell, 2004· Morton & Campbell, 2007).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά συνδέεται με την στάση του δασκάλου. Όταν οι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τα παιδιά με αυτισμό και τους συνομηλίκους να έχουν επαφή, τότε η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών είναι μεγαλύτερη. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν και δεν τροφοδοτούν τους συνομηλίκους για την κοινωνική τους συμπεριφορά προς τα παιδιά με αυτισμό, τότε αποδυναμώνονται οι κοινωνικές τους σχέσεις με τους μαθητές με αυτισμό (Kamps, Walker, Maher & Rotholz, 1992).

6. Κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές. Για την επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης, όλο το προσωπικό που συμμετέχει θα πρέπει να γνωρίζει τις πρακτικές ένταξης που διαθέτουν πλούσια εμπειρική στήριξη. Οι διδακτικές προσαρμογές των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες που είναι ανομοιογενείς ως προς τις ικανότητες, η συνεργατική μάθηση και η μάθηση μέσω συνομηλίκων έχουν προσδιοριστεί ως οι πιο σημαντικές στρατηγικές για την ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού και κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος για τα προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό (Hunt & Goetz, 1997· McDonnell, 1998). Οι μαθητές με αυτισμό που συμμετείχαν σε ομάδες συνεργατικής μάθησης είχαν πολλαπλά οφέλη, αφού ανέπτυξαν το λεξιλόγιο τους με ταχύτερο ρυθμό, είχαν μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Dugan et al, 1995).

Παρά την αναγνώριση της αναγκαιότητας για την εφαρμογή στρατηγικών ένταξης, η έρευνα για τις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούνται σε πλαίσια ένταξης των μαθητών με αυτισμό είναι πολύ περιορισμένη. Στην Ελλάδα, η οικολογική παρατήρηση 44 τάξεων γενικής αγωγής και τμημάτων ένταξης έδειξε ότι η γενική τάξη παραμένει παραδοσιακή, με μετωπική διδασκαλία, δασκαλοκεντρική διδασκαλία και με μία παντελή έλλειψη διδακτικών προσαρμογών, ενώ στο τμήμα ένταξης το περιβάλλον παρουσιάζει μία διαφοροποιημένη ομαδοποίηση, πλουσιότερο εποπτικό υλικό, εξατομικευμένη διδασκαλία και ενεργητική μάθηση (Παντελιάδου, 2001).

Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός μαθητών στην τάξη διευκολύνει τη διδασκαλία όλων των μαθητών και περιορίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς (Simpson, de Boer-Ott & Myles, 2003). Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών στη γενική αγωγή θεωρούν ότι σημαντική προϋπόθεση για την ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία είναι ο αριθμός των παιδιών να είναι μεταξύ 15 έως 19 μαθητές στην τάξη (Myles & Simpson, 1989).

Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι η επάρκεια χρόνου για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές. Αν και η συνεργασία και η συμβουλευτική μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη ένταξη, ωστόσο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο περιορισμένος χρόνος λειτουργεί ανασταλτικά γι' αυτό (Odom & Diamond, 1998). Ο επαρκής χρόνος είναι απαραίτητος για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων για κοινωνικές δεξιότητες και την ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας.

Μία κοινή παραδοχή είναι ότι δεν αρκεί η συνύπαρξη των μαθητών για να προκύψουν οφέλη για όλους τους μαθητές αλλά χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προκύπτει μόνο όταν οι δραστηριότητες είναι δομημένες και ακολουθούνται συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας (Myles & Simpson, 1993).

Η Lord (1995) με βάση την μακρόχρονη κλινική της εμπειρία από την υλοποίηση ομάδων με συνομηλίκους για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες έχει διατυπώσει συγκεκριμένες προτάσεις για το πλαίσιο, το ρόλο των συνομηλίκων και των ενηλίκων, όπως και τις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό, οι οποίες είναι χρήσιμες για τον σχεδιασμό ομαδικών δραστηριοτήτων για την ένταξη μαθητών με αυτισμό σε μία τάξη γενικού σχολείου. Καταρχήν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει το φυσικό περιβάλλον (τραπέζια, θρανία και καρέκλες και εκπαιδευτικό υλικό) έτσι ώστε να διευκολύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργασία των παιδιών.

Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες, ελκυστικές, ευχάριστες και απλές για το μαθητή με αυτισμό. Ένα άλλο βασικό στοιχείο

είναι οι δραστηριότητες να είναι οργανωμένες με βάση ένα θέμα και να ζητούμε από τα παιδιά να φέρουν μαζί τους ένα αντικείμενο που να συνδέεται με αυτό το θέμα. Ακόμη, οι ομαδικές δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν μικρή διάρκεια (5-10') για τα μικρά παιδιά με αυτισμό και μεγαλύτερη διάρκεια (30') για τα μεγαλύτερα παιδιά. Είναι σημαντικό αυτές οι συναντήσεις να γίνονται συχνά παρά σε αραιά διαστήματα, ώστε τα παιδιά να αναπτύσσουν το αίσθημα ότι ανήκουν σε μία ομάδα και να υπάρχει μία ρουτίνα σε κάθε συνάντηση, που βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να γνωρίζουν την ακολουθία των δραστηριοτήτων και να νοιώθουν μεγαλύτερη ηρεμία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες στους συνομηλίκους, ώστε να επιμένουν στην προσπάθεια τους να τραβήξουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού με αυτισμό, να τού μιλάνε με απλά λόγια, να το επιβραβεύουν κάθε φορά που κάνει επαφή μαζί τους και να απευθύνονται σε αυτούς όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα με τα παιδιά με αυτισμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μεσολαβεί παρά να συμμετέχει ενεργά στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Ο ενήλικας ανταποκρίνεται στο παιδί με αυτισμό λιγότερο με άμεση παρέμβαση και περισσότερο με την οργάνωση του περιβάλλοντος και την αξιοποίηση των συνομηλίκων παιδιών.

Ακόμη, το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι σταθερό τουλάχιστον για τις δύο πρώτες συναντήσεις και να υπάρχει μία σαφής οργάνωση του χώρου, ώστε το παιδί να κατανοεί σε ποιο χώρο θα κάνει κάθε δραστηριότητα. Είναι σημαντικό να έχουν σχεδιαστεί κάποιες δραστηριότητες που να επαναλαμβάνονται σαν ρουτίνες (π.χ., όλα τα παιδιά να χαιρετάνε όταν έρχονται και όταν φεύγουν). Τέλος, είναι σημαντικός ο προσδιορισμός συγκεκριμένων εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή για την παρέμβαση ένταξης όπως και η αξιολόγηση της προόδου του μετά από ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα.

Το ζητούμενο δεν είναι απλώς η παροχή ενός καλύτερου και ενιαίου μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είναι εξατομικευμένα και αφορούν λειτουργικές δεξιότητες μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου. Η μετάβαση ενός μαθητή με αυτισμό σε μία τάξη ενιαίου σχολείου προϋποθέτει τον συνδυασμό των καλύτερων και πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών της γενικής και ειδικής αγωγής έτσι ώστε να προσφέρεται στο μαθητή μία τάξη που είναι ενιαία αλλά και

κατάλληλη για τον ίδιο (Kellegrew, 1995).

Εφόσον δεν υπάρχει επαρκής εμπειρική στήριξη για την πλήρη ένταξη των μαθητών με αυτισμό, η άποψη μας είναι ότι το επίπεδο της ένταξης (ο βαθμός της ένταξης) ενός παιδιού είναι καλύτερα να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσης του. Τα πολύ μικρά παιδιά μπορεί να χρειάζονται περισσότερο την συστηματική διδασκαλία ένας-προς-ένα και μετά την παρακολούθηση μίας τάξης στο γενικό σχολείο. Τα παιδιά με υψηλότερη λειτουργικότητα μπορεί να είναι θέση να φοιτήσουν σε μία τάξη του γενικού σχολείου και να έχουν επιπλέον στήριξη μέσα στην τάξη για την κοινωνική τους συμπεριφορά. Άλλα παιδιά με αυτισμό μπορεί να ωφελούνται περισσότερο από την μερική φοίτηση σε μία τάξη του γενικού σχολείου και την μεγαλύτερη φοίτηση σε ένα ειδικό σχολείο. Άλλα παιδιά με αυτισμό μπορεί να συμμετέχουν μόνο σε δραστηριότητες ψυχαγωγικές με συμμαθητές του γενικού σχολείου. Η ηλικία, το γνωστικό επίπεδο, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η κοινωνική επίγνωση είναι σημαντικά κριτήρια για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό (Harris & Handleman, 1997).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*, 191-211.
- Boutot, A.E., & Bryant, D.P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 14-23.
- Brown, L., Wilcox, B., Sontag, E, Vincent, B., Dodd, N., & Gruenewald, L. (2004). Toward the realization of the least restrictive environments for severely handicapped students. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*, 2-8.
- Burack, J.A., Root, R., & Zigler, E. (1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical, and community considerations. Στο D.J.Cohen & F.R.Cohen (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2^η έκδ.) (σελ. 796-807). New York: Wiley.
- Campbell, J. (2004). Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 18*, 251-272.
- Cross Frazier A., Traub, E.K., Hutter-Pishgaki, L. & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*, 169-183.
- Γενά, Α. (2002). Ενταξιακό πρόγραμμα φοίτησης ενός παιδιού με αυτισμό στο κοινό σχολείο: μεθοδολογία και θεραπευτικά αποτελέσματα. Στο Ε.Κούρτη (επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*, τόμος Γ', σελ. 313-322. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Diamond, K.E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 104-113.
- Diamond, K., & Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 458-475.

- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175-188.
- Gena, A., & Kymissis, E. (2001). Assessing and setting goals for the attending and communicative behaviour of three preschoolers with autism in inclusive kindergarten settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 11-26.
- Gus, L. (2000). Autism: Promoting peer understanding. *Educational Psychology in Practice*, 16, 462-468.
- Harris, S.L., & Handleman, J.S. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. In D.J.Cohen & F.R.Cohen (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2^η έκδ.), σελ. 665-675. New York: Wiley.
- Harris, S., Handleman, J., Kristoff, B., Bass, L., & Gordon, R. (1990). Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrated preschool settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 23-31.
- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-394.
- Favazza, P.C., & Odom, S. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, 87-94.

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education, 27*, 77-94.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through “the Circle of Friends”: A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*, 253-261.
- Kamps, D., Walker, D., Maher, J., & Rotholz, D.A. (1992). Academic and environmental effects of small group arrangements in classrooms for students with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 22*, 277-293.
- Kochhar, C., & Erickson, M. (1993). *Partnerships for the 21st century: Developing business-education partnerships for school improvement*. Gaithersburg, MD: Aspen.
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger in current educational system. *Pediatric Rehabilitation, 8*, 104-112.
- Kasari, C., Freeman, S.F.N., Bauminger, N., & Alkin, M.C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 297-305.
- Kellegrew, D.H. (1995). Integrated school placements for children with disabilities. Στο R.Koegel & L.Koegel (Επιμ.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*, (σελ. 127-146). Baltimore: Brookes.
- Kranz, P.J. (2000). Commentary: Interventions to facilitate socialization. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 411-413.
- Lampropoulou, V., & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. Στο C. O’Hanlon (Επιμ.), *Inclusive education in Europe: Critical perspectives* (σελ. 49-60). London: David Fulton.
- Lansing, M., & Schopler, E. (1978). Individualized education: A public school model. Στο M.Rutter & E.Schopler (Επιμ.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.
- Lieber, J., Hanson, M.J., Beckman, P.J., Odom, S.L., Sandall, S.R., Schwartz, I.S., Horn, E., & Wolery, R. (2000). Key influences on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *Exceptional Children, 67*, 83-98.

- Lord, C. (1995). Facilitating social inclusion. Στο E.Schopler & G.B.Mesibov (Επιμ.), *Learning and cognition in autism* (σελ. 221-240). New York: Plenum Press.
- Magiati, I., Dockrell, J.E., & Logotheti, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Applied Developmental Psychology, 23*, 409-430.
- McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 199-215.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism, 5*, 189-207.
- McHale, S.M. (1983). Changes in autistic children's social behavior as a function of interaction with nonhandicapped children. *American Journal of Orthopsychiatry, 53*, 81-91.
- McHale, S.M., & Gamble, W.C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school settings. Challenges and limitations. Στο E. Schopler & G.B. Mesibov (Επιμ.), *Social behavior in autism* (σελ. 191-212). New York: Plenum Press.
- McHale, S.M., & Simeonsson, R. (1980). Effects of interaction on nonhandicapped children's attitudes towards autistic children. *American Journal of Mental Deficiency, 85*, 18-24.
- Mesibov, G.B. (1990). Normalization and its relevance today. *Journal of Autism and developmental Disorders, 20*, 379-390.
- Mesibov, G.B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 337-346.
- Morton, J.F., & Campbell, J.M. (in press). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disabilities*.
- Myles, B.S. & Simpson, R.L. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education, 22*, 479-491.
- Myles, B.S. & Simpson, R.L. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1-18.

- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 101-119.
- Nowicki, E.A., & Sandieson, P. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities, 49, 243-265.
- Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.
- Odom, S.L., & Diamond, K.E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.
- Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 173-183.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μία ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Η παρουσία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: Αποκλεισμός ή ένταξη; «*Ερευνα για την ελληνική εκπαίδευση*», Κ.Ε.Ε., 21-23 Σεπτεμβρίου, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2005). Σχολική ένταξη και αρτιμελισμός στην εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ. Έκδ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη* (σσ. 107-122). Λευκωσία: Κυπρόεπεια.
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133.
- Resaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C.C. (2003). Promoting a life time of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 140-149.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 123-130.

- Roeyers, H. (1996). The influence of non-handicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 303-320.
- Sasso, G.M., Simpson, R.L., & Novak, C.G. (1985). Procedures for facilitating integration of autistic children in public school settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 233-246.
- Shevlin, M., & O'Moore, A.M. (2000). Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 206-217.
- Simpson, R.L. & Myles, B.S. (1993). Successful integration of children and youth with autism in mainstreamed settings. *Focus on Autistic Behavior*, 7, 1-13.
- Simpson, R.L., de Boer-Ott, S., & Myles, B.S. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. Στο S. Stainback & W. Stainback (Επιμ.), *Controversial issues confronting special education* (σελ. 29-43). Boston: Allyn & Bacon.
- Strain, P., Kerr, M., & Ragland, E. (1979). Effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement on the social behaviour of autistic children. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 9, 41-54.
- Swaim, K.F., & Morgan, S.B. (2001). Children's attitudes and behavioural intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 195-205.
- Myles, B.S., & Simpson, R.L. (2002). Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 132-137.
- Vaughn, S., Schumm, J.S., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.

- Wilkinson, L.A. (2005). Supporting the inclusion of a student with Asperger syndrome: A case study using conjoint behavioural consultation and self-management. *Educational Psychology in Practice*, 21, 307-326.
- Whinnery, K., Fuchs, L., & Fuchs, D. (1991). General, special and remedial teachers' acceptance of behavioural and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12, 6-13.
- Wolfberg, P.J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M. & Odom, S.L. (1999). "Can I play with you?" Peer culture in inclusive preschool programs. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 69-84.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ

**Διαδικασίες και μοντέλα υποστήριξης των ατόμων με
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε χώρους εργασίας**

Έννοιες και προσανατολισμοί στη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή

Παναγιώτα Σταυρούση

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, ο αυξανόμενος ανταγωνισμός και τα οικονομικά χαρακτηριστικά της κοινότητας, αποτελούν ορισμένους από τους παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση της προετοιμασίας των νέων για την έξοδό τους στην αγορά εργασίας. Πολλοί νέοι δεν διαθέτουν τα εφόδια που απαιτούνται στο σύγχρονο κόσμο της εργασίας. Ειδικότερα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς υφίστανται ποικίλοι ατομικοί και περιβαλλοντικοί περιορισμοί, που εμποδίζουν την ανταπόκριση και τη συμμετοχή τους στο δυναμικό κόσμο της αγοράς εργασίας, την αυτόνομη διαβίωσή τους και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες, σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους με τυπική ανάπτυξη βιώνουν συχνότερα την ανεργία, τη συνεχή εξάρτηση από τις οικογένειές τους και τον κοινωνικό αποκλεισμό (deFur, 2003· Δελλασούδας, 2002· Hughes, 2001· Luecking & Certo, 2003· Παπαϊωάννου, 1990). Τα θέματα αυτά προκαλούν, ταυτόχρονα, προβληματισμούς και προκλήσεις στον τομέα της προετοιμασίας και της διευκόλυνσης της μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή και στην εργασία, όπως και στον τομέα της κοινωνικής αποδοχής τους και της ένταξής τους στην κοινότητα.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί, αν και δεν είναι εξαντλητική, προσεγγίζονται οι σύγχρονες τάσεις για τον σχεδιασμό της μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εργασία και στην ενήλικη ζωή. Ειδικότερα, επιχειρείται η παρουσίαση ορισμένων πρακτικών μετάβασης και των προσανατολισμών που χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα μετάβασης, καθώς και η παρουσίαση βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και τη φιλοσοφία τους.

Έννοια και πρακτικές της μετάβασης

Οι Nuehring και Sitlington (2003) χαρακτηρίζουν τη μετάβαση σαν ένα “όχημα”, το οποίο μεταφέρει τους μαθητές από το σχολείο στην ενήλικη ζωή (σ. 24). Η μετάβαση (transition) ορίζεται, συνήθως, ως μια “διαδικασία

προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα”, η οποία περιλαμβάνει την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών με στόχο την πρόσβαση, συμμετοχή κι ανταπόκριση του ατόμου στην εργασία και σε άλλους ρόλους της ζωής (Savickas, 1999· Lehman, Clark, Bullis, Rinkin & Castellanos, 2002, σ. 132). Η έννοια της μετάβασης δεν αφορά μόνο τη σύνδεση των δραστηριοτήτων στο σχολείο με την εργασία (school-to-work transition), αλλά επεκτείνεται και σε άλλους στόχους, όπως η ένταξη στην κοινότητα, η συνέχιση των σπουδών και η βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων (Brolin & Loyd, 2004· Brown, Zager, Brown & Price, 1998· Wehman, 2002). Άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της μετάβασης είναι η έννοια της σταδιοδρομίας (Wadsworth, Milsom & Cocco, 2004). Ειδικότερα, η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας (career development) στα πλαίσια μιας ευρύτερης οικολογικής προοπτικής, χαρακτηρίζεται ως μια δια βίου δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του ατόμου και του περιβάλλοντος και συνδέεται με τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να κάνει επιλογές και γενικότερα με την ποιότητα της ζωής του κι όχι μόνο με την επαγγελματική αποκατάσταση (Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996· Wadsworth et al, 2004, σ. 141). Οι Szymanski και Hanley-Maxwell (1996) επισημαίνουν τη σημασία των κατάλληλων παρεμβάσεων και του σχεδιασμού της σταδιοδρομίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες, με την ενεργή συμμετοχή των ίδιων, στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των περιορισμών που συνδέονται με την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας και γενικότερα με την δια βίου ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους.

Στη διάρκεια της ζωής του το κάθε άτομο μεταβαίνει σε ποικίλους ρόλους, είτε αφορούν την εργασία, είτε άλλους ρόλους που αναλαμβάνει στην πορεία της ζωής του. Με βάση την προοπτική αυτή, η μετάβαση μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τους King, Baldwin, Currie, και Evans (2005) ως μια “βαθμιαία υιοθέτηση νέων ρόλων ή τροποποίηση ρόλων” (σ. 198). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό, στη λύση προβλημάτων, στην έκφραση επιλογών, στη λήψη αποφάσεων και γενικότερα στη συμμετοχή και στην αυτόνομη λειτουργικότητά τους στην κοινότητα, προσδιορίζουν τους ρόλους που αναλαμβάνουν στη ζωή τους και μακροπρόθεσμα την ποιότητα της ζωής τους (King et al, 2005). Συνεπώς, ο σχεδιασμός της μετάβασης του ατόμου με

ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή, αποτελεί μια ενέργεια που είναι σημαντικό να βρίσκει εφαρμογή, μέσω κατάλληλου προγραμματισμού και οργάνωσης και σε εκπαιδευτικά πλαίσια με στόχο την έγκαιρη προετοιμασία του ατόμου, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στις προκλήσεις της ενήλικης ζωής (Morningstar, 1997· Morningstar & Kleinhammer-Tramill, 1999).

Η πορεία και τα αποτελέσματα της διαδικασίας της μετάβασης στην ενήλικη ζωή και ειδικότερα στην εργασία, συνδέονται με ορισμένους παράγοντες που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, κοινοτικών φορέων, υπηρεσιών, οικογένειας, εργοδοτών, την ανάπτυξη εξατομικευμένου σχεδίου μετάβασης (π.χ. υποστηριζόμενη εργασία για όσα άτομα κρίνεται αναγκαίο), τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη συστήματος υποστήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, την οργάνωση της παρακολούθησης και αξιολόγησης της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της μετάβασης, κ.ά. (Brolin & Loyd, 2004· King et al, 2005). Επιπλέον, κρίσιμης σημασίας για την επιτυχία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή θεωρείται ο έγκαιρος σχεδιασμός της, ώστε μετά την αποφοίτηση του μαθητή να υφίστανται ήδη οι αναγκαίοι σύνδεσμοι με τον πραγματικό κόσμο της εργασίας (Nuehring & Sitlington, 2003· Wehman, 2002). Όσον αφορά το ίδιο το άτομο, η κατάλληλη προετοιμασία του στο επίπεδο της κατάκτησης δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες στον επαγγελματικό τομέα (π.χ. προ-επαγγελματικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, αυτο-προσδιορισμός), αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της μετάβασης του τουλάχιστον στην εργασία (Brolin, 1997· King et al, 2005). Επομένως, η φύση, ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως και οι διδακτικές πρακτικές, επηρεάζουν καθοριστικά την επιτυχία της μετάβασης (Brolin & Loyd, 2004· Stuart & Smith, 2002).

Το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στρέφεται στην αναζήτηση των «καλύτερων» πρακτικών μετάβασης (Morningstar & Kleinhammer-Tramill, 1999). Η Kohler και οι συνεργάτες της (στο Eisenman, 2003, και στο Brolin & Loyd, 2004) επιχείρησαν την οργάνωση ενός πλαισίου που στηρίζεται στη σύνθεση των επιμέρους πρακτικών των ποικίλων προγραμμάτων μετάβασης. Οι πρακτικές μετάβασης ομαδοποιήθηκαν σε πέντε βασικές κατηγορίες: «σχεδιασμός της μετάβασης με επίκεντρο τον μαθητή (student-focused

planning): εμπλοκή της οικογένειας στο σχεδιασμό, στην εκπαίδευση και στις παρεχόμενες υπηρεσίες· συνεργασία μεταξύ των προσώπων και των υπηρεσιών που μπορούν να συμβάλουν στη διευκόλυνση της μετάβασης· δομή και χαρακτηριστικά του προγράμματος, και ανάπτυξη του μαθητή” (Brolin & Loyd, 2004, σσ. 37-38). Σύμφωνα με την Eisenman (2003, σ. 95) η οργάνωση του συγκεκριμένου πλαισίου πρακτικών μετάβασης βασίζεται σε μια διευρυμένη προοπτική της έννοιας της μετάβασης, καθώς δίνεται έμφαση στη συνεισφορά πολλαπλών παραγόντων ως προς τα αποτελέσματα της διαδικασίας.

Η deFur (2003) προτείνει εννέα πρακτικές, οι οποίες με βάση την ανασκόπηση σχετικών ερευνητικών δεδομένων μπορούν να χαρακτηριστούν ποιοτικές και σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα ως προς τους στόχους της διαδικασίας μετάβασης. Στις πρακτικές αυτές περιλαμβάνονται: “η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό της μετάβασης και η παροχή σε αυτούς άμεσης διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενεργητική εμπλοκή της οικογένειας στο σχεδιασμό της μετάβασης, η διευκόλυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής σε ενταξιακά περιβάλλοντα, η παροχή ευκαιριών εργασιακής εμπειρίας στη διάρκεια των χρόνων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης εστιασμένης σε συγκεκριμένα επαγγέλματα και βασισμένης στην επαγγελματική αξιολόγηση και η εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία, η υποστήριξη της προόδου των μαθητών σε περιοχές ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η παροχή άμεσης διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης στην κοινότητα, η πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστηρικτικής τεχνολογίας, η παροχή διοικητικής υποστήριξης και η παρουσία ειδικού σε θέματα μετάβασης” (deFur, 2003, σ. 118).

Η μετάβαση δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως μια διαδικασία που οδηγεί στην εργασία, αλλά και ως μια διαδικασία που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του ατόμου με ειδικές ανάγκες. Η προοπτική αυτή επηρεάζει τη φιλοσοφία του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και των πρακτικών μετάβασης, όπως και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μετάβασης. Στο επίπεδο της αξιολόγησης, η έμφαση στρέφεται τόσο σε αντικειμενικά αποτελέσματα, όπως η εύρεση επαγγέλματος, όσο και σε υποκειμενικές διαστάσεις των αποτελεσμάτων, όπως η ποιότητα ζωής του

ατόμου, αλλά και στη σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων (Morningstar & Kleinhammer-Tramill, 1999· King et al, 2005· Kyeong-Hwa & Turnbull, 2004).

Σχεδιασμός της μετάβασης

Η έννοια της μετάβασης αναφέρεται σε μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει συντονισμένες δράσεις και την παροχή ποικίλων υπηρεσιών (Morningstar & Kleinhammer-Tramill, 1999). Η πορεία της μετάβασης βασίζεται σε έναν “προσανατολισμένο στα αποτελέσματα σχεδιασμό, ο οποίος στοχεύει στην επιτυχημένη προώθηση του ατόμου με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση, στην εργασία, στην αυτόνομη διαβίωση και στη συμμετοχή στην κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του” (Nuehring & Sitlington, 2003, σ. 23). Βασικούς παράγοντας στην οργάνωση της διαδικασίας της μετάβασης θεωρείται η ομάδα σχεδιασμού της μετάβασης, η οποία έχει ως στόχο, μεταξύ άλλων, την εξέταση ποικίλων προοπτικών σχετικά με τη μελλοντική επαγγελματική θέση του ατόμου, τη διαμονή του και τους υποστηρικτικούς φορείς στην κοινότητα (Brolin & Loyd, 2004· Unger & Luecking, 1998).

Η μετάβαση χαρακτηρίζεται ως μια “δυναμική διαδικασία, η οποία επιτρέπει στο άτομο να πραγματοποιήσει ουσιαστικές για το ίδιο επιλογές σταδιοδρομίας και να προσδιορίσει το μέλλον του” (Nuehring & Sitlington, 2003, σ. 23). Ο προσωποκεντρικός σχεδιασμός (student-centered planning) της μετάβασης, υποστηρίζεται πως λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς δίνει έμφαση στις δυνατότητες του μαθητή και στην παροχή της κατάλληλης υποστήριξης, προκειμένου να σχεδιαστεί η μελλοντική του πορεία λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες του ίδιου και της οικογένειάς του (Morningstar & Klinehammer-Tramill, 1999).

Ένα ζήτημα που συχνά απασχολεί τους ερευνητές είναι η προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και των οικογενειών τους στις ομάδες σχεδιασμού της μετάβασης και του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε πολλές περιπτώσεις, η συμμετοχή των δύο αυτών πλευρών περιγράφεται ως παθητική ή αποθαρρυντική, αν και είναι καθοριστικής σημασίας και συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των «καλύτερων» πρακτικών μετάβασης (Morningstar, 1997· Morningstar & Klinehammer-Tramill, 1999).

Γενικότερα, η περιστασιακή συμμετοχή ή η παθητική συμμετοχή των οικογενειών και των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις συναντήσεις της ομάδας σχεδιασμού της μετάβασης, μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι αφορούν, τόσο τις αντιλήψεις, στάσεις και γνώσεις των ιδίων, όσο και των ειδικών (Brolin & Loyd, 2004· deFur, 2003). Υποστηρίζεται, πως η διευκόλυνση της ενεργητικής συμμετοχής των οικογενειών και των μαθητών στις συναντήσεις αυτές μπορεί να στηριχθεί σε ορισμένες πρακτικές δράσεις, ώστε η οργάνωση και οι συνθήκες των συναντήσεων της ομάδας σχεδιασμού να είναι περισσότερο ευέλικτες, ενισχύοντας, παράλληλα, τη συμβολή των δύο αυτών πλευρών στη διαδικασία (Brolin & Loyd, 2004). Ειδικότερα, η διδασκαλία δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και η προετοιμασία της συμμετοχής τους στην ομάδα (π.χ. με παιχνίδια ρόλων) χαρακτηρίζονται συχνά ως αποτελεσματικές στρατηγικές (deFur, 2003).

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή δεν επηρεάζει μόνο το άτομο με ειδικές ανάγκες, αλλά και την οικογένειά του, ιδιαιτέρως στις περιπτώσεις σοβαρών δυσκολιών. Συνεπώς, και σύμφωνα με τους Kyeong-Hwa και Turnbull (2004), ο σχεδιασμός της μετάβασης θα πρέπει να έχει ως κριτήριο τη στενή σχέση μεταξύ της ποιότητας της ζωής του ατόμου με σοβαρές δυσκολίες και της ποιότητας της ζωής της οικογένειάς του. Επιπλέον, υποστηρίζεται και από έρευνες ότι λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών ορισμένων ατόμων, η επίδειξη συμπεριφορών αυτο-προσδιορισμού, οι οποίες συνδέονται με τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής, μπορεί να προϋποθέτει κάποιο βαθμό υποστήριξης, κυρίως από την οικογένεια (Field & Hoffman, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, οι Kyeong-Hwa και Turnbull (2004), προτείνουν την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης στην οργάνωση και στο σχεδιασμό των υπηρεσιών μετάβασης, συνδυάζοντας τις αρχές του σχεδιασμού με επίκεντρο το πρόσωπο (person-centered planning) με τις αρχές του σχεδιασμού με επίκεντρο την οικογένεια (family-centered planning).

Εκπαίδευση και μετάβαση

Βασικό στοιχείο στη διαδικασία της μετάβασης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή είναι, μεταξύ άλλων, η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια

στους μαθητές προκειμένου να ενταχθούν στο κοινωνικό γίνεσθαι ως παραγωγικά μέλη. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προσανατολίζονται στην κατάκτηση λειτουργικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως και προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, όσο και σε πραγματικές συνθήκες (Brolin & Loyd, 2004). Η παροχή ευκαιριών διερεύνησης του χώρου της εργασίας και οι εργασιακές εμπειρίες σε πραγματικές συνθήκες με την εποπτεία και την υποστήριξη που απαιτείται, πριν την αποφοίτηση από το σχολείο, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της λύσης προβλημάτων, των γνωστικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων και των λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής, συνδέονται άμεσα με την προετοιμασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή και κρίνονται ως σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχημένη προσαρμογή του ατόμου με ειδικές ανάγκες στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής και της εργασίας (Cronin & Patton, 1993· Nuehring & Sitlington, 2003). Η King και οι συνεργάτες της (2005) επισημαίνουν πως οι θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζεται, συνήθως, η εκπαίδευση και η διαμόρφωση των παρεμβάσεων που αφορούν τη μετάβαση είναι “η εκπαίδευση σε δεξιότητες, η προ-επαγγελματική/επαγγελματική καθοδήγηση, η προσέγγιση που είναι επικεντρωμένη στον πελάτη και η οικολογική προσέγγιση” (σ. 201).

Η αναζήτηση ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες μετά την ηλικία των 18 ετών, έλκει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Σύμφωνα με τους Wehmeyer, Garner, Yeager, Lawrence, και Davis (2006), είναι σημαντική η αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόζονται, ώστε να προσδιοριστούν ορισμένοι “ποιοτικοί δείκτες” για τον σχεδιασμό των ανάλογων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν ορισμένους “δείκτες”, οι οποίοι χαρακτηρίζουν την παροχή “ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών” που απευθύνονται σε άτομα με ειδικές ανάγκες ηλικίας 18-21 ετών (π.χ. κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων, ενίσχυση του αυτο-προσδιορισμού κ.ά.) και καταλήγουν πως οι εκπαιδευτικές αυτές υπηρεσίες είναι προτιμότερο να παρέχονται σε “περιβάλλοντα κατάλληλα για την ηλικία των ατόμων, στα οποία προωθείται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ένταξη στην κοινότητα” (Wehmeyer et al, 2006, σ. 3).

Κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και των αναλυτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ως λειτουργικές χαρακτηρίζονται οι δεξιότητες εκείνες, που θεωρούνται κρίσιμες για τη λειτουργικότητα του ατόμου στην ενήλικη ζωή (δεξιότητες αυτόνομης καθημερινής διαβίωσης, κοινωνικές, προ-επαγγελματικές και επαγγελματικές δεξιότητες, κ.ά.) (Cronin, 1996· Cronin & Patton, 1993). Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων αυτών βασίζεται στην προοπτική πως η διδασκαλία όλων των μαθητών θα πρέπει να επιχειρεί τη μίξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες θα μπορούν να κατακτηθούν στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και στο πλαίσιο της κοινότητας και της οικογένειας (Brolin, 1997). Παράλληλα, η διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής οργανώνεται, παρέχεται και προσαρμόζεται με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Υποστηρίζεται, επίσης, πως η διδασκαλία σε περιοχές λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής, η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, όπως και ο προγραμματισμός της μετάβασης στην ενήλικη ζωή, μπορεί να ξεκινούν ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Brolin & Loyd, 2004).

Η διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων που υποστηρίζουν τη διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και ο σχεδιασμός της μετάβασής τους στην ενήλικη ζωή δεν αποτελούν καινοφανείς ιδέες και προοπτικές (Olley, 1999· Weaver, Adams, Landers & Fryberger, 1998). Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες στοχεύουν και στην κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής, βρίσκουν εφαρμογή και σε ενταξιακά πλαίσια (Weaver et al, 1998), εφόσον η κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων διευκολύνει τη μετάβαση όλων των μαθητών στην ενήλικη ζωή και τους υποστηρίζει στην αντιμετώπιση των απαιτήσεών της (Brolin & Loyd, 2004).

Κατάκτηση δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού

Ο κατάλληλος σχεδιασμός της μετάβασης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή, χαρακτηρίζεται πλέον ως ουσιαστικό συστατικό των ποιοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε αυτούς τους μαθητές. Παράλληλα, στο πλαίσιο της προετοιμασίας της μετάβασης

του μαθητή στην ενήλικη ζωή, υποστηρίζεται η ενίσχυση της συμμετοχής του στην ομάδα σχεδιασμού της μετάβασης, ώστε η μελλοντική πορεία του να σχεδιαστεί με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Η εκπλήρωση των στόχων, που περιλαμβάνονται στο σχεδιασμό της μετάβασης, καθιστούν χρήσιμη την ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού του μαθητή. Γενικότερα, η φιλοσοφία και οι μελλοντικοί στόχοι της διαδικασίας της μετάβασης συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την έννοια του αυτο-προσδιορισμού. Η προοπτική αυτή είναι εμφανής σε σύγχρονα πολυεπίπεδα εκπαιδευτικά μοντέλα που προωθούν τον αυτο-προσδιορισμό και τη συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής του πορείας και της μετάβασής του στην ενήλικη ζωή (Wehmeyer et al, 2006).

Ο αυτο-προσδιορισμός (self-determination) χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του ατόμου το οποίο, σύμφωνα με τους Wehmeyer, Kelchner, και Richards (1996) “ενεργεί υπεύθυνα έτσι ώστε να καθορίζει τη ζωή του, να αποφασίζει και να επιλέγει με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του...” (σ. 632). Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες στηρίζεται στην ενίσχυση δεξιοτήτων και στρατηγικών όπως, έκφραση επιλογών, λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, στοχοθέτηση, αυτο-αξιολόγηση, αυτο-παρακολούθηση, αυτο-ενίσχυση κ.ά. (Palmer, Wehmeyer, Gibson & Agran, 2004· Price, Wolensky & Mulligan, 2002· Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran & Hughes, 2003). Συνήθως, προτείνεται η προώθηση του αυτο-προσδιορισμού του μαθητή στο πλαίσιο του σχεδιασμού της μετάβασης μέσω της διδασκαλίας των συγκεκριμένων δεξιοτήτων που συνδέονται με τον αυτο-προσδιορισμό, εφαρμόζοντας ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές ή και ενισχύοντας ανάλογες συμπεριφορές στη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας σχεδιασμού (Agran, Blanchard & Wehmeyer, 2000· Agran, Blanchard, Wehmeyer & Hughes, 2002· Held, Thoma & Thomas, 2004· Leggett & Bates, 1996).

Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα – Εξατομικευμένο σχέδιο μετάβασης

Προσεγγίζοντας μέσα από ένα ευρύτερο πρίσμα το ρόλο του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ), υποστηρίζεται ότι οι

αξιολογήσεις και οι εκτιμήσεις των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του μαθητή, όπως και των δυνατοτήτων που παρέχονται στον μαθητή μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο σε σχέση με την ενδυνάμωση του ρόλου του ως παραγωγικού πολίτη, μπορεί να δώσουν στην ομάδα σχεδιασμού του ΕΕΠ, τη δυνατότητα να στραφεί σε μια μελλοντική προοπτική και αναλόγως να καθορίσει το περιεχόμενο και τις πρακτικές της εκπαίδευσης του μαθητή, όπως και τη συνεργασία με τους κατάλληλους κοινοτικούς φορείς και τις κατάλληλες υποστηρικτικές υπηρεσίες (deFur, 2003). Σύμφωνα με τους Nuehring και Sitlington (2003) το ΕΕΠ μπορεί να “κατευθύνει την πορεία της μετάβασης του μαθητή στην ενήλικη ζωή” (σ. 25). Η λειτουργία αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική σε περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν συνεχιζόμενης υποστήριξης μετά το σχολείο, προκειμένου να ενταχθούν λειτουργικά και παραγωγικά στην κοινότητα (Nuehring & Sitlington, 2003).

Το μοντέλο που προτείνει η deFur (2003) για την ενσωμάτωση του σχεδιασμού της μετάβασης στη διαδικασία ανάπτυξης του ΕΕΠ συνδέεται με διαφοροποιήσεις ως προς τους σκοπούς του ΕΕΠ, αλλά και ως προς την προοπτική της ομάδας σχεδιασμού του ΕΕΠ, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη “μακροπρόθεσμων στρατηγικών πλάνων” που είναι επικεντρωμένα στο μαθητή και τα οποία αποσκοπούν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής του πορείας και της μελλοντικής του πορείας στην κοινότητα (σ. 121). Σημαντικές παράμετροι στη διαδικασία αυτή, σύμφωνα με την deFur (2003, σ. 118), είναι ο προσανατολισμός στην ποιότητα και η αναζήτηση κι εφαρμογή αποτελεσματικών, κατάλληλων και ποιοτικών πρακτικών στη διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης και του ΕΕΠ.

Η βάση στην οργάνωση και στην εφαρμογή σχεδίων μετάβασης και ΕΕΠ μετάβασης, είναι οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης. Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διαδικασίας της μετάβασης αφορά τη συλλογή στοιχείων για τις δυνατότητες του μαθητή με ειδικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντά του, τις ανάγκες του, κλπ. (Thoma, Held & Saddler, 2002). Τα στοιχεία αυτά προέρχονται από τον ίδιο τον μαθητή, άλλα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του και γενικότερα από ποικίλες πηγές και συνδέονται με τα σύγχρονα και μελλοντικά χαρακτηριστικά της ζωής του μαθητή, καθώς η φιλοσοφία της μετάβασης δεν επικεντρώνεται μόνο στην επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου με ειδικές ανάγκες,

αλλά επεκτείνεται και στην αυτόνομη διαβίωσή του στην κοινότητα (Hughes, 2001· Nuehring & Sitlington, 2003). Σύμφωνα με τους Thoma και άλλοι (2002), υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις τύποι αξιολόγησης, όπως “η τυπική αξιολόγηση, η άτυπη, η εναλλακτική, καθώς και οι μέθοδοι που είναι επικεντρωμένες στο πρόσωπο” (σ. 243). Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν, πως σε κάθε τύπο αξιολόγησης που σχετίζεται με τη μετάβαση μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες στρατηγικές και εργαλεία που υποστηρίζουν τον αυτο-προσδιορισμό του μαθητή, ώστε να ενισχυθούν τα θετικά αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή του (Thoma et al, 2002).

Κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία της μετάβασης

Η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και στην ενήλικη ζωή επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες που σχετίζονται, τόσο με το ίδιο το άτομο με ειδικές ανάγκες, όσο και με το περιβάλλον, αλλά και με τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασής τους (Eisenman, 2003· Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996· Wehman, 2002). Οι δεξιότητες (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, λειτουργικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού) και τα χαρακτηριστικά του ατόμου με ειδικές ανάγκες, είτε αυτά συνδέονται άμεσα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες του (π.χ. ο τύπος της ειδικής ανάγκης), είτε είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του (π.χ. εκπαιδευτικές εμπειρίες), μπορεί να επηρεάσουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την μετά το σχολείο ζωή του ατόμου και ειδικότερα την επαγγελματική του πορεία (Eisenman, 2003, σ. 91).

Η επίδραση της οικογένειας κρίνεται, επίσης, σημαντική στην επιτυχημένη μετάβαση του ατόμου με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην ενήλικη ζωή. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων από την οικογένεια, η συνεργασία της με υπηρεσίες της κοινότητας και με το σχολείο και γενικότερα η συμμετοχή της στο σχεδιασμό της μετάβασης, προσδιορίζουν σημαντικά την έκβαση της μετάβασης του ατόμου με ειδικές ανάγκες στον κόσμο της εργασίας και στην ενήλικη ζωή (Brolin & Loyd, 2004· Morningstar, 1997· Rueda, Monzo, Shapiro, Gomez & Blacher, 2005).

Τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου, οι πρακτικές και οι στρατηγικές διδασκαλίας (λειτουργικές δεξιότητες ζωής, δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού, προεπαγγελματική-επαγγελματική εκπαίδευση, διδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες, κ.ά.), αλλά και

η παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (οργάνωση του σχεδίου μετάβασης, συμβουλευτική, εμπειρίες σε χώρους εργασίας, κ.ά.) μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της μετάβασης του μαθητή με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή και στην εργασία ειδικότερα (Brolin, 1997· Savickas, 1999· Stuart & Smith, 2002). Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα, η παροχή στα άτομα με ειδικές ανάγκες μαθησιακών εμπειριών σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, στο πλαίσιο προγραμμάτων μετάβασης στην ενήλικη ζωή, επιδρά θετικά στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και κινήτρων που συνδέονται με τη σταδιοδρομία (Burgstahler, 2001). Οι Nuehring και Sitlington (2003) τονίζουν την ανάγκη “εκτενέστερης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τη διαδικασία της μετάβασης” (σ. 31), αλλά και περισσότερης ενημέρωσης, ώστε να γνωρίζουν τις κατάλληλες πηγές και υπηρεσίες που μπορούν να συνεισφέρουν μελλοντικά στην επιτυχία της μετάβασης.

Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της ομάδας σχεδιασμού της μετάβασης με την οικογένεια και τις κατάλληλες υπηρεσίες και τους φορείς της κοινότητας, η οργάνωση της υποστήριξης, παρακολούθησης κι αξιολόγησης της πορείας της μετάβασης του ατόμου με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή, αλλά και τα χαρακτηριστικά και οι στάσεις της κοινότητας, συνιστούν παράγοντες που επιδρούν στην έκβαση της μετάβασης του ατόμου με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα (Eisenman, 2003· Lehman et al, 2002· Nuehring & Sitlington, 2003· Unger & Luecking, 1998· Wheman, 2002). Η ανάπτυξη της επικοινωνίας πριν την αποφοίτηση του μαθητή, μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας, του μαθητή, των εξωσχολικών υπηρεσιών υποστήριξης και άλλων εκπαιδευτικών ή μη υπηρεσιών, αποτελεί, σύμφωνα με τους Nuehring και Sitlington (2003, σ. 31) κρίσιμο παράγοντα στη διαδικασία της μετάβασης, καθώς διευκολύνει τη μετάβαση του μαθητή από το σχολείο σε ένα διαφορετικό περιβάλλον ή σύστημα.

Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και επαγγελματικών ή κοινωνικών φορέων στην κοινότητα μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία της μετάβασης ατόμων με σοβαρές δυσκολίες στην εργασία. Ανάλογα μοντέλα μετάβασης, μέσα από μια προσέγγιση επικεντρωμένη στο πρόσωπο, προτείνουν την

έναρξη αυτής της συνεργασίας και την παροχή ευκαιριών υποστηριζόμενης εργασίας στα άτομα με σοβαρές δυσκολίες, πριν την αποφοίτησή τους από το σχολείο (Luecking & Certo, 2003). Υποστηρίζεται πως η οργάνωση παροχής υπηρεσιών υποστηριζόμενης εργασίας βοηθά τα άτομα με σοβαρές δυσκολίες να διασφαλίσουν την απασχόλησή τους σε ενταξιακές εργασιακές συνθήκες, πριν ακόμη τελειώσουν το σχολείο (Luecking & Certo, 2003· Wehman, 2002).

Οι πρακτικές που επιλέγονται κι εφαρμόζονται στη διαδικασία της μετάβασης επηρεάζουν την έκβαση και τα αποτελέσματά της. Οι γνώσεις και η εκπαίδευση των ατόμων που μετέχουν στις ομάδες σχεδιασμού των ΕΕΠ και της μετάβασης σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας και τις πρακτικές που διευκολύνουν τη μετάβαση των μαθητών στην ενήλικη ζωή και την εργασία αποτελούν, σύμφωνα με την deFur (2003), ουσιαστικές παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα των σχεδίων μετάβασης και των ΕΕΠ και συνεπώς την ποιότητα των αποτελεσμάτων τους.

Θεωρητικό υπόβαθρο των πρακτικών μετάβασης – Μοντέλα μετάβασης

Οι θεωρητικές βάσεις των μοντέλων και των προγραμμάτων μετάβασης των παιδιών με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην εργασία (school-to-work transition) είναι προσανατολισμένες στην αλληλεπίδραση ατομικών και κοινωνικών παραγόντων (Eisenman, 2003). Οι πρακτικές που υιοθετούνται στη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην εργασία, συχνά, στηρίζονται, σύμφωνα με την Eisenman (2003), σε βασικές θεωρίες για τη σταδιοδρομία (career theories).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο των θεωριών για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης για τη σταδιοδρομία και την επαγγελματική προετοιμασία των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Morningstar & Kleinhammer-Tramill, 1999). Τα μοντέλα αυτά συνδυάζουν την κατάκτηση δεξιοτήτων στο σχολείο με την κατάκτηση εμπειριών στην κοινότητα και σε πραγματικές συνθήκες. Η ανάπτυξη των ανάλογων μοντέλων περιλαμβάνει, συνήθως, τρία στάδια: “ενημέρωση για τη σταδιοδρομία, διερεύνηση της σταδιοδρομίας, και εμπειρίες σε σχέση με τη σταδιοδρομία” (Morningstar, 1997, σ. 307). Οι θεωρίες για τη σταδιοδρομία βρίσκουν εφαρμογή και σε εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (π.χ. Εκπαίδευση για τη Σταδιοδρομία με

Επίκεντρο τη Ζωή) (Brolin, 1997· Brolin & Loyd, 2004).

Οι σύγχρονες προοπτικές στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας στρέφονται σε έννοιες και πρακτικές των προσεγγίσεων που αφορούν την ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν διαμορφωθεί ποικίλα μοντέλα, τα οποία συνδέουν τον αυτο-προσδιορισμό και τις δεξιότητες ανάπτυξης της σταδιοδρομίας (π.χ. δεξιότητες λήψης αποφάσεων για τη σταδιοδρομία) με τη συνέχιση της εκπαίδευσης του ατόμου με ειδικές ανάγκες και με την εργασία (Izzo & Lamb, 2003).

Η οικολογική προοπτική χαρακτηρίζεται από μια ευρύτερη θεώρηση της δια βίου ανάπτυξης της σταδιοδρομίας (Eisenman, 2003). Το οικολογικό μοντέλο των Szymanski και Hanley-Maxwell (1996) έχει τις βάσεις του σε θεωρίες ανάπτυξης της σταδιοδρομίας και στηρίζεται στην άποψη πως η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας προσδιορίζεται από τη “δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών παραγόντων, παραγόντων που αφορούν το πλαίσιο στο οποίο κινείται το άτομο, μεσολαβητικών παραγόντων, περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία και παραγόντων που αφορούν συμπεριφορές ή καταστάσεις που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των παραπάνω στοιχείων” (σ. 49-50).

Η οικολογική προσέγγιση στην προετοιμασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, όπως και η φιλοσοφία της υποστήριξης της μετάβασης, σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο χρειάζεται υποστήριξη, αλλά σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικούς τομείς, χαρακτηρίζουν το μοντέλο μετάβασης που ανέπτυξε η Hughes (2001) και απευθύνεται σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης. Οι δύο βασικοί στόχοι του μοντέλου και οι στρατηγικές προώθησης αυτών των στόχων είναι: “η υποστήριξη στο περιβάλλον μέσω της προώθησης της κοινωνικής αποδοχής και της αύξησης της υποστήριξης από το περιβάλλον και την κοινωνία και η ενδυνάμωση της επάρκειας του μαθητή μέσω της ενίσχυσης του αυτο-προσδιορισμού του, των δυνατοτήτων του, της έκφρασης επιλογών και της λήψης αποφάσεων και μέσω ενίσχυσης των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων” (Hughes, 2001, σ. 87-88).

Τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσονται μοντέλα βασισμένα στη χρήση της τεχνολογίας και των υπολογιστών, για τη διευκόλυνση της μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή και στην εργασία. Τα μοντέλα

αυτά υιοθετούν τις ήδη αναγνωρισμένες πρακτικές μετάβασης και με την κατάλληλη προετοιμασία των εμπλεκομένων στο σχεδιασμό της μετάβασης, αλλά και με τις αναγκαίες προσαρμογές με βάση τις ανάγκες του μαθητή, υποστηρίζουν την δυνατότητα διευκόλυνσης της μετάβασης του μαθητή στην εργασία και τις απαιτήσεις της ζωής στην κοινότητα (Nochajski, Oddo & Beaver, 1999).

Τα μοντέλα που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι ενδεικτικά των τάσεων που περιγράφονται, βιβλιογραφικά, ως προς τις πρακτικές μετάβασης από το σχολείο στην ενήλικη ζωή και στην εργασία και ως προς τις θεωρίες στις οποίες βασίζεται η φιλοσοφία τους.

Συμπέρασμα

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή συνοδεύεται από ποικίλες προκλήσεις και εμπόδια ιδιαιτέρως για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους. Η προοπτική της επιτυχημένης μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή και η ένταξή τους στην κοινότητα συνδέεται άμεσα με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης στα άτομα αυτά, ώστε να προετοιμαστούν για την ανάληψη ρόλων που αφορούν την αυτόνομη διαβίωση, την εργασία, την εκπαίδευση, την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων κ.ά.. Παράλληλα, η αντιμετώπιση του ατόμου με ειδικές ανάγκες και της οικογένειάς του υπό μια οικολογική προοπτική, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να λειτουργεί ως αυτοπροσδιοριζόμενος πολίτης στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του (Lehman et al, 2002). Στη σύγχρονη πραγματικότητα και με βάση τη φιλοσοφία της ένταξης κρίνεται, πλέον, αναγκαία η έγκαιρη οργάνωση της υποστήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε επίπεδο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, κοινοτικό, μέσω της ανάπτυξης, της κατάλληλης στελέχωσης και της συνεργασίας υπηρεσιών και δομών στο σχολείο και στην κοινότητα, στο πλαίσιο προσεγγίσεων επικεντρωμένων στο άτομο και στις δυνατότητές του.

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσονται ποικίλα εκπαιδευτικά μοντέλα και προγράμματα που αποσκοπούν στην προετοιμασία της μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή και στην εργασία. Παράλληλα, υιοθετούνται πρακτικές και στρατηγικές που διευκολύνουν τη διαδικασία μετάβασης και στοχεύουν σε μακροπρόθεσμα οφέλη στο πεδίο της

επαγγελματικής αποκατάστασης, της εκπαίδευσης και της βελτίωσης της ποιότητας της ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Είναι γεγονός πως η επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας των μοντέλων μετάβασης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των πρακτικών που εφαρμόζουν χρήζει ευρύτερης διερεύνησης (King et al, 2005· Wasburn-Moses, 2006). Η μακροπρόθεσμη αξιολόγηση σε σχέση με την έκβαση των στόχων τους, στη βάση αντικειμενικών κριτηρίων που μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα, αλλά και στη βάση των εμπειριών των ίδιων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μπορεί να οδηγήσουν σε ουσιαστικές προσαρμογές ή βελτιώσεις στο σχεδιασμό της μετάβασης στην ενήλικη ζωή (Cronin, 1996· Morningstar, 1997).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*, 351-364.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education, 23*, 279-288.
- Brolin, D.E. (1997). *Life centered career education. A competency based approach*. Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Brolin, D.E. & Loyd, R.L. (2004). Career development and transition services. A functional life skills approach (4^η έκδ.). New Jersey: Pearson.
- Brown, J.M., Zager, D.B., Brown, P., & Price, L. (1998). Transition practices for students with mental retardation and developmental disabilities. Στο A. Hilton & Ringlaben, R. (Επιμ.), *Best and promising practices in developmental disabilities* (σελ. 225-236). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Burgstahler, S. (2001). A collaborative model to promote career success for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 16*, 209-215.
- Cronin, M.E. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 53-68.
- Cronin, M.E. & Patton, J.R. (1993). Life skills instruction for all students with special needs. A practical guide for integrating real-life content into the curriculum. Texas: Pro-Ed.
- deFur, S.H. (2003). IEP transition planning – From compliance to quality. *Exceptionality, 11*, 115-128.
- Δελλασούδας, Λ. (2002). Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες: προϋποθέσεις, προβλήματα. Στο Μ. Ι. Κασσωτάκη (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη* (σελ. 567-601). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Eisenman, L.T. (2003). Theories in practice: School-to-work transitions for youth with mild disabilities. *Exceptionality, 11*, 89-102.

- Field, S. & Hoffman, A. (1999). The importance of family involvement for promoting self-determination in adolescents with autism and other developmental disabilities. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 14*, 36-41.
- Held, M.F., Thoma, C.A., & Thomas, K. (2004). “The John Jones show”:
How one teacher facilitated self-determined transition planning for a young man with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 19*, 177-188.
- Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 7*, 84-90.
- Izzo, M.V. & Lamb, P. (2003). Developing self-determination through career development activities: Implications for vocational rehabilitation counselors. *Journal of Vocational Rehabilitation, 19*, 71-78.
- King, G.A., Baldwin, P.J., Currie, M., & Evans, J. (2005). Planning successful transitions from schools to adult roles for youth with disabilities. *Children’s Health Care, 34*, 195-216.
- Kyeong-Hwa, K. & Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person-family interdependent planning. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*, 53-57.
- Leggett, N.M. & Bates, P. (1996). Recommendations for enabling and enhancing self-determination during the transition planning. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 11*, 251-253.
- Lehman, C.M., Clark, H.B., Bullis, M., Rinkin, J., & Castellanos, L.A. (2002). Transition from school to adult life: Empowering youth through community ownership and accountability. *Journal of Child and Family Studies, 11*, 127-141.
- Luecking, R.G. & Certo, N.J. (2003). Integrating service systems at the point of transition for youth with significant support needs: A model *that works*. *American Rehabilitation, 27*, 2-9.
- Morningstar, M.E. & Kleinhammer-Tramill, P.J. (1999). Using successful models of student-centered transition planning and services for adolescents with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 31*, 1-19.

- Morningstar, M.E. (1997). Critical issues in career development and employment preparation for adolescents with disabilities. *Remedial and Special Education, 18*, 307-320.
- Nochajski, S.M., Oddo, C., & Beaver, K. (1999). Technology and transition: Tools for success. *Technology and Disability, 11*, 93-101.
- Nuehring, M. L. & Sitlington, P. L. (2003). Transition as a vehicle. Moving from high school to an adult vocational service provider. *Journal of Disability Policy Studies, 14*, 23-35.
- Olley, J.G. (1999). Curriculum for students with autism. *The School Psychology Review, 28*, 595-607.
- Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Gibson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children, 70*, 427-439.
- Παπαιωάννου, Σ. (1990). *Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Price, L.A., Wolensky, D., & Mulligan, R. (2002). Self-determination in action in the classroom. *Remedial and Special Education, 23*, 109-115.
- Rueda, R., Monzo, L., Shapiro, J., Gomez, J., & Blacher, J. (2005). Cultural models of transition: Latina mothers of young adults with developmental disabilities. *Exceptional Children, 71*, 401-414.
- Savickas, M.L. (1999). The transition from school-to-work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly, 47*, 326-336.
- Stuart, C.H. & Smith, S.W. (2002). Transition planning for students with severe disabilities: Policy implications for the classroom. *Intervention in School and Clinic, 37*, 234-236.
- Szymanski, E.M. & Hanley-Maxwell, C (1996). Career development for people with developmental disabilities: An ecological model. *Journal of Rehabilitation, 62*, 48-55.
- Thoma, C.A., Held, M.F., & Saddler, S. (2002). Transition assessment practices in Nevada and Arizona: Are they tied to best practices? *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 17*, 242-250.
- Unger, D.D., & Luecking, R. (1998). Work in progress: Including students with disabilities in School-to-Work initiatives. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 13*, 94-100.

- Wadsworth, J., Milsom, A., & Cocco, K. (2004). Career development for adolescents and young adults with mental retardation. *Professional Scholl Counseling*, 8, 141-147.
- Wasburn-Moses, L. (2006). Obstacles to program effectiveness in secondary special education. *Preventing School Failure*, 50, 21-30.
- Weaver, H.R., Adams, S.M., Landers, M.F., & Fryberger, Y.B. (1998). Meeting the life skill needs of students with developmental disabilities in integrated settings. Στο A. Hilton & Ringlaben, R. (Επιμ.), *Best and promising practices in developmental disabilities* (σελ. 87-106). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Wehman, P. (2002). A new era: Revitalizing special education for children and their families. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17, 194-197.
- Wehmeyer, M.L., Garner, N., Yeager, D., Lawrence M., & Davis, A.K. (2006). Infusing self-determination into 18-21 services for students with intellectual and developmental disabilities: A multi-stage, multiple component model. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 3-13.
- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632-642.
- Wehmeyer, M.L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15, 79-91.

Υποστήριξη ατόμων με αυτισμό σε χώρους εργασίας

Όλγα Αλευρά

«Η ζωή μου είναι στην ουσία η δουλειά μου. Εάν δεν είχα τη δουλειά μου δεν θα είχα και ζωή». (Grandin, στο Hurlbutt & Chalmers, 2004, σελ. 222)

Η επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρίες αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης τους σε πολλές χώρες, κυρίως τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, αφού θεωρείται ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την ένταξή τους στην κοινότητα (Kiernan, 2000· Unger, 2002· West, Wehman & Wehman, 2005). Οι έννοιες της παραγωγικότητας και της εργασίας είναι στενά συνδεδεμένες με πολιτισμικούς παράγοντες, που αφορούν το πως αποτιμώνται αυτές οι έννοιες σε κάθε χώρα. Στις χώρες του δυτικού κόσμου τα άτομα με αναπηρία που εργάζονται θεωρούνται πιο ικανά και αυτόνομα σε σχέση με αυτά που δεν εργάζονται, με συνέπεια την μετρίαση του κοινωνικού στίγματος που συνδέεται με την αναπηρία τους (West et al, 2005). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές οδήγησαν σε νομοθετικές αλλαγές που οδήγησαν στην υλοποίηση προγραμμάτων για την επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρίες με δημόσια χρηματοδότηση (Fussell, 1997· Unger, 2002), οι οποίες άλλαξαν την παλαιότερη αντίληψη, κατά την οποία τα άτομα με αναπηρίες θεωρούνταν ως μία ομάδα μη ικανή να ενταχθεί στο εργατικό δυναμικό μιας χώρας.

Αν και ο αυτισμός δεν είναι μια μορφή αναπηρίας που καθιστά το άτομο μη ικανό να εργαστεί, τα άτομα με αυτισμό που κρίνονται ως κατάλληλα για να εργαστούν είναι λίγα (Garcia-Villamisar, Wehman & Navaro, 2002· Hagner & Cooney, 2005). Επιπλέον, οι πληροφορίες που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία για τους ενήλικες με αυτισμό είναι περιορισμένες και είναι ακόμη λιγότερα τα στοιχεία για την επαγγελματική αποκατάστασή τους (Hurlbutt & Chalmers, 2004). Η κύρια ερμηνεία γι' αυτό είναι η απουσία υπηρεσιών και προγραμμάτων που να αφορούν την επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αυτισμό (Howlin, 1997· Keel, Mesibon & Woods, 1997). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το ποσοστό απασχόλησης των ατόμων με

αυτισμό και σύνδρομο Asperger, ακόμη και αν διαθέτουν πτυχία πανεπιστημίου, δεν υπερβαίνει το 20-25% (Howlin, 1997· Hurlbutt & Chalmers, 2004). Ακόμη όμως και σε αυτή την περίπτωση, η εργασία τους είναι συνήθως κατώτερη των προσόντων τους ή διακόπτεται πολύ γρήγορα, με συνέπεια να βιώνουν συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, άγχους και κατάθλιψης (Hurlbutt & Chalmers, 2004· Muller, Schuler, Burton & Yates, 2003). Ωστόσο, με τα διαθέσιμα στοιχεία φαίνεται ότι με κατάλληλη στήριξη περισσότερα άτομα με αυτισμό μπορούν να έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία (Mawhood & Howlin, 1996· Muller et al, 2003).

Οι στόχοι της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα

Μια τάση που επικρατεί διεθνώς είναι η αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες με στόχο την ένταξή τους σε εργασιακούς χώρους. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινάει από το σχολείο και να αποτελεί σημαντικό μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος (Duran, 1985· Howlin, 2004).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (Ν. 2817/2000), η προ-επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες πραγματοποιείται στις ακόλουθες δομές: α) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), β) σε μονάδες Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Ε.) Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ Βαθμίδας, και γ) σε τμήματα ένταξης μέσα στις μονάδες ΤΕΕ της γενικής αγωγής.

Βασικός στόχος της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες είναι η μετάβαση σε μία θέση στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, βασική προτεραιότητα είναι η «διευκόλυνση και η αποτελεσματική μετάβαση ΑΜΕΑ από την εκπαίδευση στην επαγγελματική ζωή, μέσα από τη στενότερη σύνδεση του περιεχομένου των σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004α, 2004β). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης διαπνέεται από την αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας, ενώ διέπεται από μια ολιστική προσέγγιση που αφορά όλους τους τομείς της ζωής του μαθητή. Εκτός από τις προ-επαγγελματικές δεξιότητες, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των

κοινωνικών δεξιοτήτων, που είναι σημαντικό κριτήριο για την παραμονή ενός αναπήρου σε μία θέση εργασίας στην κοινότητα. Για τον σκοπό αυτό, συστήνεται να υπάρχει στενή συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης και τους χώρους εργασίας, για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης των μαθητών στα τελευταία έτη των σπουδών τους και την επίλυση προβλημάτων στους χώρους απασχόλησης.

Οι δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό σε χώρους εργασίας

Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό σε έναν εργασιακό χώρο δεν οφείλονται σε έλλειψη δεξιοτήτων απασχόλησης, αλλά συνδέονται κύρια με την ιδιαίτερη φύση του αυτισμού, και ειδικότερα την δυσκολία τους να ανταποκριθούν σε κοινωνικές καταστάσεις (Mesibov, Shea & Schopler, 2005· Muller et al, 2003). Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με αυτισμό έχουν:

1. Προβλήματα επικοινωνίας με τους άλλους. Η δυσκολία των ατόμων με αυτισμό στην επικοινωνία τους με τους άλλους έχει βρεθεί ότι μπορεί να δημιουργήσει προβληματικές καταστάσεις στο χώρο εργασίας (Hagner & Cooney, 2005· Hurlbutt & Chaimers, 2004· Nesbitt, 2000). Οι δυσκολίες που έχουν τα άτομα με αυτισμό στην κατανόηση οδηγιών για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή στην έκφραση της ανάγκης για βοήθεια σε κάποιο πρόβλημα επηρεάζει αρνητικά την γενική τους απόδοση στη δουλειά (Howlin, 1997· Muller et al, 2003).
2. Συμπεριφορές που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές. Τα άτομα με αυτισμό συχνά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις ενός εργασιακού περιβάλλοντος, λόγω της έλλειψης κατανόησης των κοινωνικών κανόνων. Για παράδειγμα, δεν γνωρίζουν ποια θέματα μπορούν να συζητήσουν με τους εργοδότες και τους συναδέλφους τους (Hagner & Cooney, 2005· Howlin, 1997· Howlin et al, 2005· Muller et al, 2003). Όπως περιγράφει χαρακτηριστικά ένας ενήλικας με αυτισμό: *«ο πιο σημαντικός παράγοντας στη δουλειά είναι να τα πηγαίνεις καλά με τους συναδέλφους. Νομίζω ότι η αναλογία είναι 80% κοινωνικότητα και 20% δουλειά. Στα άτομα με αυτισμό ταιριάζει ακριβώς η αντίστροφη αναλογία.»* (Hurlbutt & Chaimers, 2004, σελ. 219).
3. Αγχος ως αντίδραση στις αλλαγές. Η μετάβαση από το ένα στάδιο της

δραστηριότητας σε ένα άλλο μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη ειδικά για τα άτομα με αυτισμό (Duran, 1985). Ακόμη συχνά η αλλαγή στην ρουτίνα εργασίας μπορεί να δημιουργήσει αυξημένο άγχος (Hagner & Cooney 2005· Howlin et al, 2005).

4. Αδυναμία για αυτόνομη εργασία. Τα άτομα με αυτισμό συχνά παρουσιάζουν αδυναμία στην οργάνωση και στον έλεγχο της δραστηριότητας τους και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή απόδοση (Muller et al, 2003). Αυτή η κατάσταση δημιουργεί την επιτακτική ανάγκη για σαφείς οδηγίες και συχνή επίβλεψη της εργασίας τους από κάποιον άλλο (Howlin, 1997).
5. Αισθητηριακή υπερδιέγερση. Όταν τα άτομα με αυτισμό εργάζονται σε μέρη με αυξημένη κίνηση και υψηλό επίπεδο θορύβου, είναι πολύ πιθανό να έχουν αισθητηριακή υπερδιέγερση, που μπορεί να οδηγήσει σε διάσπαση της προσοχής και χαμηλή απόδοση (Hagner & Cooney, 2005· Hurlbutt & Chalmers, 2004· Mesibov et al, 2005).
6. Εμμονές και στερεοτυπίες. Τα περισσότερα άτομα με αυτισμό έχουν στερεοτυπικές συμπεριφορές καθώς και εμμονές από τις οποίες δεν είναι εύκολο να απαλλαγούν. Σε αυτή την περίπτωση, η χαμηλή ανοχή του εργασιακού περιβάλλοντος μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα απομόνωσης και μη αποδοχής τους από τους άλλους (Muller et al, 2003).

Γιατί τα άτομα με αυτισμό μπορεί είναι ιδανικοί ως εργαζόμενοι

Η τοποθέτηση ενός ατόμου με αναπηρία σε μια θέση εργασίας δεν είναι απαραίτητο να γίνεται μόνο με βάση τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αλλά και με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητες του (Hurlbutt & Chalmers, 2004· Muller et al, 2003). Σε αρκετές περιπτώσεις τα άτομα με αυτισμό είναι ιδανικοί εργαζόμενοι, κυρίως εξαιτίας κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν (Hagner & Cooney, 2005· Romoser, 2000). Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα έχουν προταθεί ως αφετηρία για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αυτισμό (Attwood, 1998). Ενσάρκωση αυτής της ιδέας αποτελεί η περίπτωση της Temple Grandin, η οποία καλλιέργησε την εξαιρετική οπτική της αντίληψη και θεωρείται σήμερα κορυφαία στον σχεδιασμό εξοπλισμού για αγροκτήματα. Η ίδια τονίζει ότι το ταλέντο της διευκόλυνε την κοινωνική της αποδοχή, καθώς αναφέρει ότι “οι άνθρωποι σέβονται το ταλέντο ακόμη και αν νομίζουν ότι είσαι περίεργο άτομο” (Attwood, 1998, σελ. 98).

Σε άλλες περιπτώσεις, άτομα με αυτισμό που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ενδιαφέροντα στα μαθηματικά ή στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μπορούν να απασχοληθούν σε αντίστοιχους χώρους εργασίας. Οι εργοδότες ατόμων με αυτισμό τονίζουν ιδιαίτερα την σχολαστικότητα και επιμονή τους (Hurlbutt & Chalmers, 2004· Mawhood & Howlin, 1999· Muller et al, 2003). Ακόμη, ο σχεδιασμός λογισμικού και η επεξεργασία κειμένων απαιτούν αντίστοιχα ιδιαίτερη προσοχή στη λεπτομέρεια (Muller et al, 2003).

Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό έχουν μία ιδιαίτερη τάση για την τάξη και χαρακτηρίζονται από τελειομανία (Mesibov et al, 2005). Λόγω της ιδιαίτερης προσοχής τους στη λεπτομέρεια και της προτίμησής τους για προβλέψιμες ρουτίνες μπορούν να είναι ιδιαίτερα παραγωγικοί σε εργασίες που για άλλους θα ήταν ανιαρές λόγω της επαναλαμβανόμενης ρουτίνας τους (Hagner & Cooney, 2005· Hurlbutt & Chalmers, 2004). Ακόμη, συχνά δεν είναι διατεθειμένοι να λείψουν από τη δουλειά τους ακόμη και αν είναι άρρωστοι, καθώς έχουν μια ιδιαίτερη προτίμηση στη ρουτίνα (Mesibov et al, 2005). Αυτά τα χαρακτηριστικά τους καθιστούν ιδανικούς εργαζόμενους σε γραφεία, αποθήκες ή εργαστήρια, όπου θα μπορούσαν να απασχοληθούν με εργασίες, όπως η συναρμολόγηση, η αποσυναρμολόγηση, η συσκευασία, η τοποθέτηση ετικετών και η απογραφή.

Επιπρόσθετα, η αδυναμία των ατόμων με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα να εξαπατήσουν τους άλλους εξηγεί την ειλικρίνεια και ευθύτητα της συμπεριφοράς τους, χαρακτηριστικά που μπορεί να εκτιμηθούν θετικά από κάποιους εργοδότες (Howlin 1997· Hurlbutt & Chalmers, 2004). Τέλος, τα άτομα με αυτισμό συνήθως δεν αναζητούν κοινωνική αλληλεπίδραση και σπάνια επιθυμούν να έχουν διαλείμματα για να συμμετέχουν σε συζητήσεις κοινωνικού περιεχομένου. Κατά συνέπεια είναι εξαιρετικά αφοσιωμένοι στην εργασία τους σε όλη τη διάρκεια της ημερήσιας απασχόλησής τους (Howlin, 1997).

Μοντέλα επαγγελματικής απασχόλησης ατόμων με αυτισμό

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά και εξειδικευμένα μοντέλα για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα (Keel et al, 1997). Η επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων διακρίνεται σε ανταγωνιστική (“competitive”) και μη ανταγωνι-

στική απασχόληση (“non competitive”) με κριτήριο το βαθμό στήριξης του εργαζόμενου στο χώρο εργασίας. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται το μοντέλο της Υποστηριζόμενης Απασχόλησης (supported employment) και τα Προστατευόμενα Εργαστήρια (sheltered workshops) (Schaller & Yang, 2005).

A. Τα προγράμματα της «ανταγωνιστικής απασχόλησης»

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα άτομα με αναπηρία εργάζονται αυτόνομα και αλληλεπιδρούν με άτομα χωρίς αναπηρία σε ένα εργασιακό περιβάλλον της κοινότητας (Schaller & Yang, 2005· West et al, 2005). Η φιλοσοφία του προγράμματος στηρίζεται στην παραδοχή ότι το εργασιακό περιβάλλον και οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων είναι, ίσως, ο σημαντικότερος παράγοντας για την επαγγελματική επιτυχία, με την έννοια ότι η αλληλεπίδραση ατόμων με αναπηρίες με τους εργαζόμενους χωρίς αναπηρίες αυξάνει την προοπτική της επιτυχημένης ένταξης τους στο χώρο εργασίας (West et al, 2005). Οι υπέρμαχοι του μοντέλου τονίζουν ότι ακόμη και τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες που συμμετέχουν σε προγράμματα ανταγωνιστικής απασχόλησης, έχουν περισσότερα πλεονεκτήματα και υψηλότερες απολαβές (West et al, 2005). Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος παρέχεται στήριξη στο κάθε άτομο για την αναζήτηση μιας επιθυμητής εργασίας, καθώς και εκπαίδευση στον αντίστοιχο εργασιακό χώρο, με αποτέλεσμα το άτομο με αναπηρία να είναι σε θέση να κερδίζει ένα εισόδημα και να πληρώνει φόρους όπως και οι υπόλοιποι πολίτες μιας κοινότητας. Σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Έρευνας σε θέματα Αναπηρίας (Disability Research Institute) στις ΗΠΑ, το 96% των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες είναι ενταγμένα σε προγράμματα ανταγωνιστικής απασχόλησης (Schaller & Yang, 2005). Αν και η συμμετοχή ατόμων με αυτισμό σε προγράμματα ανταγωνιστικής απασχόλησης μέσα στην κοινότητα θεωρούνταν κάποτε ανέφικτη, με την ανάπτυξη τεχνολογικών και υποστηρικτικών μέσων όλο και περισσότερα άτομα με αυτισμό συμμετέχουν σε θέσεις ανταγωνιστικής απασχόλησης στην κοινότητα (Mawhood & Howlin, 1999· Nesbitt, 2000· Schaller & Yang, 2005).

B. Τα Προστατευόμενα Εργαστήρια

Ως Προστατευόμενα Εργαστήρια ορίζονται οι χώροι όπου εργάζονται μόνο άτομα με αναπηρία και είναι διαχωρισμένοι από την κοινότητα (Garcia-

Villamisa et al, 2002· Kiernan, 2000). Εκεί, οι εργαζόμενοι με αναπηρία ακολουθούν τους δικούς τους ρυθμούς απασχόλησης και αμείβονται σύμφωνα με την ατομική τους παραγωγικότητα. Τη δεκαετία του 1950-1960 το μοντέλο των προστατευόμενων εργαστηρίων ήταν πολύ διαδεδομένο και αποτελούσε τη μόνη εφικτή διέξοδο για την απασχόληση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ή άλλη μορφή αναπηρίας. Κατά συνέπεια τα προστατευόμενα εργαστήρια θεωρήθηκαν ως ο τελικός στόχος και όχι το απαραίτητο στάδιο για τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία σε ένα πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, με αρνητικές συνέπειες για την οικονομική αυτονομία και την κοινωνικοποίηση των ατόμων με αναπηρία (Kiernan, 2000).

Όσον αφορά την συμμετοχή ατόμων με αυτισμό σε προγράμματα προστατευμένων εργαστηρίων, έχουν διατυπωθεί διάφορες ενστάσεις. Όπως τονίζει ο Mesibov και οι συνεργάτες του (2005), ο φυσικός χώρος των προστατευόμενων εργαστηρίων είναι συνήθως ακατάλληλος για τα άτομα με αυτισμό (μεγάλο μέγεθος, μεγάλος αριθμός ατόμων και υψηλά επίπεδα θορύβου). Επιπλέον, η ευρύτερη κοινωνική ένταξη των εργαζομένων με αυτισμό παρεμποδίζεται από την ομοιογενή σύνθεση της ομάδας των απασχολούμενων (Kiernan, 2000). Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι ο τύπος του εργασιακού προγράμματος επηρεάζει την συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό (Garcia-Villamisa et al, 2000). Η απασχόληση σε προστατευόμενα εργαστήρια φαίνεται ότι συνδέεται με επιδείνωση της συμπεριφοράς μίας ομάδας ενηλίκων με αυτισμό, υποβαθμίζει την ποιότητα ζωής και το επίπεδο της αυτο-εκτίμησης τους (Mawhood & Howlin, 1999).

Γ. Η Υποστηριζόμενη Απασχόληση

Το μοντέλο της Υποστηριζόμενης Απασχόλησης ορίζεται ως η διαδικασία υποστήριξης ενός ατόμου με αναπηρία έτσι ώστε να αποκτήσει και να διατηρήσει μια έμμισθη εργασία σε ένα εργασιακό περιβάλλον της κοινότητας (Garcia-Villamisa et al, 2002· Howlin et al, 2005). Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ, στα τέλη της δεκαετίας 1970, ως μια εναλλακτική πρόταση στα ήδη υπάρχοντα μοντέλα επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με αναπηρία, τα οποία είχαν αποδειχθεί αναποτελεσματικά (Fussell, 1997· Howlin, 1997· Mesibov et al, 2005· Wehman et al, 1998). Η βασική διαφορά του από το μοντέλο των Προστατευόμενων Εργαστηρίων είναι ότι μπορεί να

εφαρμοστεί σε ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα μέσα στην κοινότητα (Keel et al, 1997).

Η ανάπτυξη του μοντέλου αυτού βασίστηκε στις νέες γνώσεις για τον στυλ μάθησης των ατόμων με αναπηρία, καθώς και την αναγνώριση των θετικών πλευρών της ένταξης των αναπήρων σε εργασιακούς χώρους της κοινότητας (Kiernan, 2000). Αν και η Υποστηριζόμενη Απασχόληση αρχικά αναπτύχθηκε για να καλυφθούν οι ανάγκες των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες, εφαρμόστηκε κυρίως σε άτομα με ήπια προβλήματα (Keel et al, 1997· Kiernan, 2000· Wehman et al, 1998).

Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι η παρουσία του εκπαιδευτή στο χώρο εργασίας (job coach), ο οποίος έχει τις εξής αρμοδιότητες που παρέχονται σε εξατομικευμένη βάση: α) αξιολόγηση του ατόμου με αναπηρία, β) ανάπτυξη των εργασιακών καθηκόντων, που αφορά τον ακριβή καθορισμό των καθηκόντων του ατόμου με αναπηρία στον χώρο εργασίας σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες του ίδιου, γ) τοποθέτηση του ατόμου με αναπηρία σε θέση εργασίας, δ) εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, και ε) διαρκή στήριξη στο χώρο εργασίας μετά την εισαγωγή του μοντέλου στον χώρο της επαγγελματικής αποκατάστασης (Howlin, 1997· Unger et al, 1998· Wehman et al, 1998). Σε μία πρόσφατη έρευνα βρέθηκε ότι τα άτομα με αυτισμό ενδέχεται να χρειαστούν ποικίλα επίπεδα υποστήριξης και στους τομείς της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Schaller & Yang, 2005).

Μετά την εισαγωγή του μοντέλου αυτού στον χώρο της επαγγελματικής αποκατάστασης των αναπήρων, η εστίαση μεταφέρθηκε στις δυνατότητές και τα ενδιαφέροντα των αναπήρων, καθώς και τους επαγγελματικούς στόχους που θέτουν οι ίδιοι και οι οικογένειές τους (Wehman et al, 1998). Ακόμη, άλλαξε ο ρόλος του εκπαιδευτή στο χώρο εργασίας. Αρχικά αυτό το πρόσωπο είχε την αποκλειστική ευθύνη για την στήριξη του ατόμου με σοβαρή αναπηρία, ώστε να είναι σε θέση να διατηρήσει μια έμμισθη απασχόληση (Unger, 1999). Τελευταία όμως κυριαρχεί η ιδέα της εφαρμογής της «φυσικής στήριξης», που στηρίζεται στην αξιοποίηση των άλλων εργαζόμενων και των εργοδοτών (Kiernan, 2000· Unger et al, 1998). Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της εφαρμογής προγραμμάτων Υποστηριζόμενης Απασχόλησης είναι η αναγνώριση ότι η επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με νοητική υστέ-

ρηση και άλλες αναπηρίες είναι ένας ρεαλιστικός στόχος (Kiernan, 2000). Όσον αφορά τα άτομα με αυτισμό φαίνεται ότι η Υποστηριζόμενη Απασχόληση είναι το πιο αποτελεσματικό πρόγραμμα σε σχέση με άλλα προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης, καθώς συνδέεται με τη μεγαλύτερη απορρόφηση τους στην αγορά εργασίας (Howlin, 1997· Schaller & Yang, 2005). Επιπλέον, φαίνεται ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο πρόγραμμα Υποστηριζόμενης Απασχόλησης και την ποιότητα ζωής των ατόμων με αυτισμό που συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα (Garcia-Villamizar et al, 2002).

Οι πολλαπλές μορφές της Υποστηριζόμενης Απασχόλησης προωθούν την κάλυψη των αναγκών που έχουν και τα άτομα με αυτισμό για επαγγελματική αποκατάσταση, όπως φαίνεται από την υλοποίηση του προγράμματος Prospects και του προγράμματος TEACCH.

Το πρόγραμμα Prospects

Το πρόγραμμα Prospects άρχισε να εφαρμόζεται το 1994 στο Ηνωμένο Βασίλειο και αποτελεί ένα μοναδικό μοντέλο Υποστηριζόμενης Απασχόλησης για ενήλικες με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα και σύνδρομο Asperger (Nesbitt, 2000· Howlin & Mawhood, 1996). Είναι το αποτέλεσμα της συνεργασίας ενός Φιλανθρωπικού Σωματείου για τα Άτομα με Αυτισμό (National Autistic Society), ενός Πανεπιστημίου (St George στο Λονδίνο) και ενός κρατικού φορέα για την επαγγελματική αποκατάσταση για τους ανάπηρους (Forum of Employers for the Disabled) (Howlin, 1997· Howlin et al, 2005).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι τα εξής:

- Έμφαση στην εκπαίδευση και ανεύρεση εργασίας με αμειβόμενη απασχόληση (π.χ. εταιρείες μεταφορών, τηλεπικοινωνιών και τραπεζιτικές εργασίες).
- Η υποστήριξη των εργαζομένων με αυτισμό στις εταιρείες παρέχεται από εργαζόμενους του Φιλανθρωπικού Σωματείου για τα Άτομα με Αυτισμό, που έχουν μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό. Αντίθετα με άλλα προγράμματα, ο κύριος άξονας της εκπαίδευσης αφορά την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι μόνο των δεξιοτήτων εργασίας (Howlin, 1997).

Τα άτομα με αυτισμό που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Prospects

εκπαιδεύονται με παιχνίδια ρόλων στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και στην χρήση γραπτών οδηγιών και προγραμμάτων για την πρόληψη των προβλημάτων στην οργάνωση της συμπεριφοράς τους (Howlin & Mawhood, 2005). Αν και το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε για άτομα με σύνδρομο Asperger, αργότερα επεκτάθηκε και συμμετείχαν και άτομα με πιο σοβαρές κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες που τοποθετήθηκαν αντίστοιχα σε λιγότερο απαιτητικές θέσεις εργασίας.

Η αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος για χρονικό διάστημα 8 ετών (1995-2003) ανέδειξε ότι το ποσοστό ανεύρεσης εργασίας αυξήθηκε από 63% σε 67%, οι μισθοί αυξήθηκαν και οι απολύσεις ήταν μηδενικές (Howlin et al, 2005). Σε αυτά τα αποτελέσματα συνέβαλε το κριτήριο επιλογής των εργασιών, ώστε να ανταποκρίνονται στις γνωστικές ικανότητες και το μαθησιακό προφίλ των εργαζομένων με σύνδρομο Asperger. Ακόμη και οι εργοδότες ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με την εφαρμογή του προγράμματος Prospects (Mawhood & Howlin, 1999). Ιδιαίτερα κάποιοι εργοδότες ανέφεραν ότι ενημερώθηκαν για μια μορφή αναπηρίας η οποία τούς ήταν άγνωστη, και έτσι ξεπέρασαν κάποιες προκαταλήψεις που πιθανόν είχαν.

Το Πρόγραμμα Υποστηριζόμενης Απασχόλησης TEACCH

Στόχος του προγράμματος Υποστηριζόμενης Απασχόλησης TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), είναι να δημιουργηθεί ένα σταθερό και προβλέψιμο εργασιακό περιβάλλον, όπου ο ενήλικας με αυτισμό θα μπορεί να εργαστεί με την μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία. Τα κυριότερα οφέλη του προγράμματος είναι η εξασφάλιση μισθού, η ενασχόληση με μια κοινωνικά σημαντική εργασία αλλά και η κοινωνική αλληλεπίδραση με άτομα χωρίς αναπηρία (Mesibon et al, 2005).

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε πριν από σχεδόν δύο δεκαετίες με τη συνεργασία του τμήματος TEACCH στο Πανεπιστήμιο της Β. Καρολίνας, του Συλλόγου Ατόμων με Αυτισμό της Βόρειας Καρολίνας (Autism Society of North Carolina) και των Υπηρεσιών Επαγγελματικής Αποκατάστασης της Βόρειας Καρολίνας. Αρχικά εφαρμόστηκε σε μία ομάδα εφήβων και ενηλίκων με αυτισμό που παρακολουθούσε το Κέντρο Εκπαίδευσης και Δημέρευσης του προγράμματος TEACCH (Carolina Living and Learning Center). Το

πρόγραμμα γενικά παρουσιάζεται ως φυσική συνέχεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται από τους συγκεκριμένους φορείς σε παιδιά με αυτισμό και με αφετηρία την διαπίστωση ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με αυτισμό δεν καλύπτονταν από τα υπάρχοντα προγράμματα Υποστηριζόμενης Απασχόλησης (Keel et al, 1997· Mesibov et al, 2005).

Το πρόγραμμα Υποστηριζόμενης Απασχόλησης του μοντέλου TEACCH ακολουθεί την προσέγγιση της Δομημένης Διδασκαλίας (structured teaching). Συγκεκριμένα, οι αρχές της οργάνωσης του χώρου, του ημερήσιου προγράμματος, του συστήματος εργασίας και των δραστηριοτήτων που έχουν υποστηριχθεί ως επιτυχημένες διδακτικές στρατηγικές για την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό εφαρμόζονται στους χώρους της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κοινότητας (Mesibov et al, 2005). Μία σημαντική παράμετρος του προγράμματος είναι η έγκαιρη προ-επαγγελματική εκπαίδευση ως μέρος του «εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος» (Howlin, 1997).

Μια άλλη πολύ σημαντική διάσταση αυτού του προγράμματος είναι η έμφαση στη μακρόχρονη υποστήριξη των εργαζομένων, η οποία επισημαίνεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας της επιτυχίας του προγράμματος (Howlin, 1997· Keel et al, 1997). Η έννοια της υποστήριξης δεν περιορίζεται μόνο στην χρονική περίοδο που το άτομο με αυτισμό βρίσκεται στο χώρο εργασίας, αλλά επεκτείνεται σε μια ευρεία κλίμακα υπηρεσιών (όπως συμβουλευτική για ζητήματα που αφορούν όλη τη ζωή του στην κοινότητα, π.χ. μετακινήσεις με μέσα μαζικής μεταφοράς, διαχείριση χρημάτων, μέθοδοι χαλάρωσης από το άγχος).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι:

1. Αξιολόγηση. Σύμφωνα με τις αρχές αυτού του μοντέλου η αξιολόγηση του υποψήφιου εργαζόμενου είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες επιτυχίας μιας τοποθέτησης σε χώρο εργασίας (Mesibov et al, 2005). Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία αναζήτησης και καταγραφής των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δεξιοτήτων του υποψήφιου εργαζόμενου. Για την συλλογή των πληροφοριών της αξιολόγησης πραγματοποιούνται παρατηρήσεις του υποψήφιου εργαζόμενου σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ακόμη, συλλέγονται πληροφορίες με συνεντεύξεις του ίδιου του εργαζόμενου και της οικογένειας του (Mesibov et al, 2005). Πιο συγκεκριμένα αναλύονται:

- Τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε υποψήφιου

εργαζόμενου, ως αφετηρία για την επιλογή επαγγέλματος.

- Τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου που σχετίζονται με την φύση του αυτισμού, δηλαδή δυσκολίες στην επικοινωνία, την κοινωνικότητα και την ευέλικτη σκέψη του κάθε εργαζόμενου. Οι περισσότερες δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό σε ένα εργασιακό περιβάλλον σχετίζονται με ελλείψεις σε αυτούς τους τομείς και όχι σε μειωμένες εργασιακές ικανότητες (Mesibov et al, 2005).
- Ιδιαίτερες δεξιότητες εργασίας, καθώς και συμπεριφορές που συμβάλλουν στην επιτυχημένη ένταξη σε ένα εργασιακό περιβάλλον, όπως π.χ. αν ο υποψήφιος εργαζόμενος δέχεται με ευκολία την μετακίνηση από μια θέση σε μια άλλη, αν έχει αισθητηριακές ευαισθησίες που υπαγορεύουν την εφαρμογή ειδικών μέτρων σε έναν εργασιακό χώρο.
- Το ατομικό μαθησιακό προφίλ του υποψήφιου εργαζομένου. Με την συμπλήρωση αυτού του προφίλ, ο εκπαιδευτής στο χώρο εργασίας είναι σε θέση να καθορίσει τις εξειδικευμένες υποστηρικτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές που έχει ανάγκη το συγκεκριμένο άτομο για να μάθει μια εργασία.

2. Η οπτική δομή του προγράμματος. Η οπτική δομή είναι ένα μοναδικό χαρακτηριστικό του προγράμματος TEACCH. Η χρήση οπτικών στρατηγικών αυξάνει την αυτονομία και οδηγεί στην μέγιστη εργασιακή απόδοση του εργαζόμενου με περιορισμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Mesibov et al, 2005). Η φυσική οργάνωση του χώρου εργασίας προσφέρει ξεκάθαρα οπτικά και φυσικά όρια ή περιορίζει τα ερεθίσματα που ενδεχόμενα να αποσπάσουν την προσοχή του εργαζόμενου. Έτσι ο εργαζόμενος με αυτισμό γνωρίζει σε ποιο χώρο θα εργάζεται και σε ποιο χώρο θα είναι στο διάλειμμα. Ακόμη ο εκπαιδευτής στο χώρο εργασίας καθορίζει το πρόγραμμα και το σύστημα εργασίας. Μια άλλη σημαντική διάσταση του προγράμματος είναι οι οπτικές οδηγίες που αναλύουν τα βήματα για την ολοκλήρωση της εργασίας, όπως η καθαριότητα ενός χώρου, η συσκευασία προϊόντων, η φύτευση σπόρων σε θερμοκήπιο (Mesibov et al, 2005).

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στο χώρο εργασίας. Το πρόγραμμα Υποστηριζόμενης Απασχόλησης TEACCH προβλέπει την παρουσία ενός εκπαιδευτή

στο χώρο εργασίας, ο οποίος υποστηρίζει ένα ή και περισσότερα άτομα με αυτισμό. Οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτή στο χώρο εργασίας ως «συνδεδειγμένου κριτικού» ανάμεσα στον εργαζόμενο με αυτισμό και τον εργοδότη του είναι να:

- ⇒ Στηρίζει το άτομο με αυτισμό στην ανεύρεση εργασίας ακολουθώντας τυπικές διαδικασίες, όπως μικρές αγγελίες εφημερίδων, γραφεία εύρεσης εργασίας, κ.ά.
- ⇒ Προετοιμάζει και να συνοδεύει τον υποψήφιο στις συνεντεύξεις για την επιλογή προσωπικού.
- ⇒ Διδάσκει τις απαραίτητες επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες με βάση τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε το άτομο με αυτισμό να είναι πιο αυτόνομο στο χώρο εργασίας.
- ⇒ Διδάσκει στο άτομο με αυτισμό τεχνικές σωματικής χαλάρωσης σε καταστάσεις άγχους.
- ⇒ Ενημερώνει και να εκπαιδεύει τους υπόλοιπους εργαζόμενους και εργοδότες για ζητήματα που αφορούν τον αυτισμό (Keel et al, 1997· Mesibov et al, 2005).

Τα μοντέλα του προγράμματος Υποστηριζόμενης Απασχόλησης TEACCH

Ο κεντρικός άξονας του προγράμματος είναι η διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος επαγγελματικής απασχόλησης. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας αναπτύχθηκαν τέσσερα διαφορετικά μοντέλα Υποστηριζόμενης Απασχόλησης (Keel et al, 1997· Mesibov et al, 2005). Τα μοντέλα αυτά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το είδος και το βαθμό υποστήριξης που προσφέρουν στα άτομα με αυτισμό και είναι:

- Το μοντέλο «ένας-προς-ένα» (one to one model). Απευθύνεται σε άτομα με αυτισμό που έχουν φτωχές δεξιότητες επικοινωνίας και γενικότερα χαμηλό επίπεδο λειτουργικότητας. Γι' αυτό για κάθε εργαζόμενο με αυτισμό αντιστοιχεί ένας εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας. Με την τήρηση αυτής της αναλογίας προσφέρεται η δυνατότητα σε έναν εργαζόμενο με αυτισμό να βρεθεί σε διαφορετικές θέσεις εργασίας, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την απόδοση του. Η σημαντικότερη διαφορά που παρουσιάζει αυτό το μοντέλο σε σύγκριση με τα άλλα είναι ο μεγάλος βαθμός υποστήριξης των εργαζομένων. Ο εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας παραμένει μαζί με τον εργαζόμενο σε όλη τη διάρκεια του

ωραρίου του και οργανώνει οπτικά το περιβάλλον εργασίας, ανάλογα με τις ατομικές του ανάγκες. Ακόμη λόγω των φτωχών επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εργαζόμενου με αυτισμό, ο εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας λειτουργεί σαν «σύνδεσμος» ανάμεσα σε αυτόν και στους υπόλοιπους εργαζόμενους και εργοδότες. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται το γεγονός ότι ο ένας κατανοεί τις προθέσεις, τις ιδέες και τις προσδοκίες του άλλου. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτής στο χώρο εργασίας εποπτεύει το τελικό προϊόν της εργασίας του εργαζόμενου.

- Το μοντέλο του κινητού πληρώματος (mobile crew model). Αυτό το μοντέλο απευθύνεται σε άτομα που δεν χρειάζονται μεγάλη υποστήριξη στο χώρο εργασίας. Η αναλογία εδώ είναι ένας εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας για δύο ή τρεις εργαζόμενους. Ο εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας παραμένει με την ομάδα σε όλη τη διάρκεια της εργασίας τους. Η ομάδα μετακινείται συνήθως με κάποιο όχημα και προσφέρει υπηρεσίες. Μέχρι στιγμής το μοντέλο αυτό έχει εφαρμοστεί για υπηρεσίες καθαρισμού χώρων και εξωραϊσμού κτιρίων. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του μοντέλου είναι η δυνατότητα που προσφέρει σε κάθε εργαζόμενο να βελτιώσει τις δεξιότητες του σε διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα, έτσι ώστε να βρεθεί αργότερα σε μια πιο ανταγωνιστική απασχόληση ή να μετακινηθεί σε ένα άλλο μοντέλο με λιγότερη υποστήριξη.
- Οι χώροι ομαδικής απασχόλησης με υποστήριξη (group shared support sites). Αυτό το μοντέλο απευθύνεται σε εργαζόμενους με αυτισμό οι οποίοι, αν και έχουν αναπτύξει βασικές δεξιότητες εργασίας, χρειάζονται περιοδική υποστήριξη. Η αναλογία εδώ είναι ένας εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας για δύο έως τέσσερις εργαζόμενους. Η διαφορά από το προηγούμενο μοντέλο είναι ότι ο κάθε εργαζόμενος της ομάδας προσλαμβάνεται για να κάνει μια διαφορετική δουλειά μέσα σε μια εταιρεία. Ο εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας συνήθως μοιράζει τον χρόνο του και υποστηρίζει τον εργαζόμενο που έχει κάθε φορά περισσότερη ανάγκη. Το μοντέλο αυτό έχει εφαρμοστεί σε άτομα με αυτισμό που εργάζονταν σε αρτοποιία, παντοπωλεία, εταιρείες τροφίμων και κατασκευαστικές εταιρίες.
- Το μοντέλο της αυτόνομης τοποθέτησης (independent placement). Αυτό

το μοντέλο απευθύνεται σε άτομα που μπορούν να εργαστούν αυτόνομα. Η αναλογία είναι ένας εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας για 10 έως 15 εργαζόμενους με αυτισμό. Σε αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας βοηθά το άτομο με αυτισμό να βρει δουλειά, το εκπαιδεύει στον εργασιακό χώρο και σιγά σιγά μειώνει την υποστήριξή του. Ο χρόνος υποστήριξης είναι μία έως έξι ώρες την εβδομάδα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου, του εργοδότη και των συνεργατών του. Ο χρόνος της υποστήριξης μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο ανάλογα με τις συνθήκες. Ο εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας μετακινείται από τη μια θέση εργασίας σε μία άλλη για να υποστηρίξει τον εργαζόμενο ή τον εργοδότη σε κάθε χώρο.

Εφαρμογές του προγράμματος Υποστηριζόμενης Απασχόλησης TEACCH

Βασική αρχή του προγράμματος είναι η τοποθέτηση των ατόμων με αυτισμό σε χώρους εργασίας να συνδέεται άμεσα με τις ατομικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους (Keel et al, 1997). Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί σε διαφορετικά εργασιακά πλαίσια, όπως χώροι γραφείου, παντοπωλεία, αποθήκες εμπορευμάτων, κ.ά. Ακόμη, άτομα με αυτισμό κατάφεραν να εργαστούν ως θυρωροί, ως βιβλιοθηκονόμοι, σε εργαστήρια παραγωγής τροφίμων και υπηρεσίες τροφοδοσίας. Μία από τις πιο επιτυχημένες θέσεις εργασίας ήταν σε καταστήματα με είδη παντοπωλείου, καθώς τα άτομα με αυτισμό ανέλαβαν καθήκοντα που απαιτούσαν δεξιότητες στις οποίες διακρίνονται, όπως τοποθετήσεις προϊόντων στα ράφια, ανεύρεση και τιμολόγηση προϊόντων (Keel et al, 1997). Σύμφωνα με μία έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος το ποσοστό των εργαζομένων με αυτισμό που διατήρησαν της εργασίας τους έφτασε το 89% (Keel et al, 1997). Ακόμη η πλειοψηφία αυτών που συμμετείχαν εργάζεται με πλήρες ωράριο (30-40 ώρες την εβδομάδα) και κανονικό μισθό (Howlin, 2003).

Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί σε διαφορετικούς τομείς εργασίας, υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν την απασχόληση των ατόμων με αυτισμό, ώστε να είναι μία θετική εμπειρία για τους ίδιους και τους άλλους εργαζόμενους: α) η εργασία έχει μια σταθερή ρουτίνα και είναι προβλέψιμη, β) η στάση των εργοδοτών και των συναδέλφων είναι θετική και υπάρχει ανοχή, γ) τα καθήκοντα στον χώρο

εργασίας είναι διατυπωμένα με σαφήνεια, και δ) οι συνθήκες εργασίας ευνοούν την συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου με αυτισμό.

Κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αυτισμό

Τα άτομα με αυτισμό μπορούν να έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική ένταξη στην κοινότητα, αρκεί να τύχουν της κατάλληλης υποστήριξης, η οποία είναι διαφορετική από αυτή που εφαρμόζεται στα άτομα με άλλα αναπτυξιακά προβλήματα (Mesibov et al, 2005· Muller et al, 2003· Schaller & Yang, 2005). Οι προτάσεις για την εξειδικευμένη υποστήριξη τους μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

1. Διαμόρφωση ειδικών συνθηκών στον χώρο εργασίας. Στον εργασιακό χώρο όπου θα βρεθούν οι εργαζόμενοι με αυτισμό θα πρέπει υπάρχει σταθερότητα στην ομάδα των εργαζομένων και στις απαιτήσεις για την εκτέλεση της εργασίας (Keel et al, 1997· Mesibov et al, 2005· Muller et al, 2003). Ακόμη, είναι απαραίτητη η προσαρμογή του περιβάλλοντος, ώστε οι εργαζόμενοι με αυτισμό να κατανοούν καλύτερα τις οδηγίες και τα βήματα για την ολοκλήρωση των εργασιών. Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται η οπτικοποίηση του υλικού και η χρήση ημερήσιων προγραμμάτων (Duran, 1985· Hagner & Cooney, 2005· Howlin, 1997· Mesibov et al, 2005).
2. Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικοί εκπαιδευτικοί στόχοι ακόμη και για τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Hurlbutt & Chalmers, 2004). Αν και η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία ενός οποιουδήποτε προγράμματος επαγγελματικής αποκατάστασης ενηλίκων με αυτισμό, πολύ συχνά παραμελείται (Duran, 1985). Κάποιοι μάλιστα θεωρούν ότι η εκπαίδευση αυτή μαζί με την επαγγελματική εκπαίδευση, πρέπει να ξεκινάει κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο (Howlin, 1997· Mesibov et al, 2005).
3. Διαρκής υποστήριξη του εργαζόμενου με αυτισμό στον χώρο εργασίας. Το είδος και ο βαθμός υποστήριξης είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή επαγγελματική ένταξη και παραμονή ενός ατόμου με αυτισμό σε μια θέση εργασίας (Hagner & Cooney, 2005· Muller et al, 2003· Schaller &

- Yang 2005). Επιπλέον, συχνά κρίνεται απαραίτητη η παροχή υποστήριξης στο άτομο με αυτισμό πέρα από τις ώρες εργασίας για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής του στην κοινότητα (Keel et al, 1997· Mesibov et al, 2005).
4. Συνεργασία των εκπαιδευτών με τους εργοδότες. Η στενή συνεργασία της ομάδας των εκπαιδευτών του ατόμου με αυτισμό με τους εργοδότες διευκολύνει τον εντοπισμό των κατάλληλων θέσεων για απασχόληση, με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του εργαζόμενου με αυτισμό (Hagner & Cooney, 2005· Hurlbutt & Chalmers, 2004· Lattimore et al, 2003· Mawhood & Howlin, 1999).
 5. Αξιολόγηση του υποψήφιου εργαζόμενου. Η αξιολόγηση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για μια επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση (Mesibov et al, 2005· Wehman et al, 1998). Μια προσεκτική αξιολόγηση του υποψήφιου εργαζόμενου περιλαμβάνει κυρίως πληροφορίες για τις ικανότητες και τις ανάγκες του, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής καριέρας καθώς αποτελούν ένα πολύ ισχυρό εσωτερικό κίνητρο ενασχόλησης με συγκεκριμένες δραστηριότητες (Attwood, 1998· Mesibov et al, 2005· Muller et al, 2003).
 6. Ανατροφοδότηση για την πορεία του εργαζόμενου. Η παρακολούθηση της πορείας και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτών με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό των συνθηκών και των δραστηριοτήτων του κάθε ατόμου που μετέχει σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης μπορεί να συμβάλλει θετικά στην βελτίωση και διατήρηση της θέσης και του ρόλου του εργαζόμενου στην θέση εργασίας (Howlin, 2004).
 7. Κατανόηση και ανοχή από το εργασιακό περιβάλλον. Η ανεκτική στάση των συναδέλφων και εργοδοτών προς τις ιδιόρρυθμες συμπεριφορές των ατόμων με αυτισμό βοηθά στην ομαλότερη ένταξη τους στο χώρο εργασίας (Keel et al, 1997· Mesibov et al, 2005). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την έγκαιρη ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται με το άτομο για την ιδιαίτερη φύση του αυτισμού και με την επαφή με τα πρόσωπα που υποστηρίζουν το άτομο με αυτισμό στον χώρο εργασίας (Howlin, 2004· Nesbitt, 2000).

Η ετερογένεια του αυτιστικού φάσματος έχει πια αναγνωριστεί και τα περισσότερα προγράμματα, εκπαιδευτικά και μη, αναγνωρίζουν τη σημασία των ατομικών διαφορών στον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Αυτή η

διαπίστωση έχει άμεση εφαρμογή και στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ατόμων με αυτισμό. Όλα τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν ανάγκη από την ίδια μορφή και το ίδιο επίπεδο υποστήριξης για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις μιας θέσης σε χώρο εργασίας. Με βάση αυτή την παραδοχή η Υποστηριζόμενη Απασχόληση φαίνεται ότι είναι η πιο ευέλικτη και κατάλληλη προσέγγιση σε σχέση με άλλα προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης.

Η μεταφορά μοντέλων και προγραμμάτων από το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο άλλων χωρών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των δομών της ειδικής αγωγής δεν είναι εφικτή ούτε και απαραίτητη. Επιπλέον, συναρτάται με το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο της κάθε χώρας (Jordan, 2001). Μια βασική παραδοχή που είναι κοινή στα εκπαιδευτικά συστήματα που υπηρετούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό είναι ότι αυτά τα άτομα δεν χρειάζονται μόνο προ-επαγγελματική εκπαίδευση για να ολοκληρώσουν μια εργασία, αλλά και να μάθουν να κατανοούν και να ανταποκρίνονται στο κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον της εργασίας τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επωφεληθούν από οποιαδήποτε μορφή Υποστηριζόμενης Απασχόλησης. Για τον σκοπό αυτό οι κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να διδάσκονται από την αρχή της σχολικής τους πορείας και να συνεχίζονται μέχρι την μετάβαση τους σε χώρους εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chadsey, J., & Beyer, S. (2001). Social relationships in the workplace. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 7, 128-133.
- Garcia-Villamizar, D., Ross, D., & Wehman, P. (2000). Clinical differential analysis of persons with autism in a work setting: A follow up study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 14, 183-185.
- Garcia-Villamizar, D., Wehman, P., & Navaro, M.D. (2002). Changes in the quality of autistic people's life in supported and sheltered employment. A 5-year follow-up study *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 309-312.
- Duran, E. (1985). A vocational and community training program for the severely handicapped and autistic adolescents. *Journal of Instructional Psychology*, 12, 127-131.
- Jordan, R. (2001). The effects of culture on service provision for people with an autistic spectrum disorder. *Good Autism Practice*, 2, 2-11.
- Hagner, D., & Cooney, B.K. (2005). "I Do that for everybody": Supervising employees with autism". *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 20, 91-7.
- Howlin, P., Alcock, J., & Burkin, C. (2005). An 8 year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 9, 533-549.
- Howlin, P. (1997). *Autism and Asperger syndrome: Preparing for adulthood* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hurlbutt, K., & Chalmers, L. (2004). Employment and adults with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 19, 215-225.
- Keel, J.H., Mesibov G., & Woods A.V. (1997). TEACCH-Supported employment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 3-9.
- Kiernan, W. (2000). Where we are Now: Perspectives on employment of persons with mental retardation. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15, 90-96.

- Kregel, J. (1999). Why it pays to hire workers with developmental disabilities. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 14*, 132-139.
- Lattimore, L.P., Parsons, M.B., & Reid, D. (2003). Assessing preferred jobs among adults with autism begging supported jobs: identification of constant and alternating task preferences. *Behavioral Interventions, 18*, 161-177.
- Mank, D., & Buckley, J. (1996). Do social systems really change? Retrospective interviews with state-supported employment. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 11*, 243-251.
- Mawhood, L., & Howlin, P. (1999). The outcome of a supported employment scheme for high-functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Autism, 3*, 229-254.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Plenum Press.
- Morgan, H. (1996). *Adults with autism: A guide to theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muller E., Schuler, A., Burton, A.B., & Yates, G.B. (2003). Meeting the vocational needs of individuals with Asperger Syndrome and other autism spectrum disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 18*, 163-175.
- Nesbitt, S. (2000). Why and why not? Factors influencing employment for individuals with Asperger Syndrome. *Autism, 4*, 357-369.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004α). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: www.pi-schools.gr. ΕΠΕΑΕΚ II – ΥΠΕΠΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004β). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ βαθμίδας: www.pi-schools.gr. ΕΠΕΑΕΚ II – ΥΠΕΠΘ.
- Parent, W., & Kregel, J. (1996). Consumer satisfaction: A survey of individuals with severe disabilities who receive supported employment services. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 11*, 207-222.
- Petty, D.M., & Fussell, E.M. (1997). Employer attitudes and satisfaction with supported employment. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12*, 15-22.

- Romoser, M. (2000). Malemployment in autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*, 246-247.
- Unger, D.D. (2002). Employer's attitudes towards persons with disabilities in the workforce: Myths or realities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*, 2-10.
- Unger, D.D. (1999). Workplace supports: A view from employers who have hired supported employees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 167-179.
- Schaller, J., & Yang, N.K. (2005). Competitive employment for people with autism. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 49*, 4-16.
- Wehman, P., Gibson, K., Brooke, V., & Unger, D. (1998). Transition from school to competitive employment: Illustrations of competence for two young women with severe mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*, 130-143.
- West, M.D., Wehman, P.B., & Wehman, P. (2005). Competitive employment outcomes for persons with intellectual and developmental disabilities: The national impact of the Best Buddies Jobs Program. *Journal of Vocational Rehabilitation, 23*, 51-63.

ΕΝΟΤΗΤΑ IV

**Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ένταξη των ατόμων
με αυτισμό στο σχολείο και σε χώρους εργασίας**

Η Δομημένη Διδασκαλία

Ευαγγελία Μαγαλιού, Καλλιόπη Τσακίνη

Η Δομημένη Διδασκαλία (Structured Teaching) είναι η κύρια διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται από το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children: Αντιμετώπιση και Εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό και με Αναπηρία στην Επικοινωνία). Αυτή η προσέγγιση είναι μία από τις επικρατέστερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον χώρο του αυτισμού, η οποία βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και αξιοποιεί τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας για τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Mesibon, Shea, & Schopler, 2005). Είναι μία στρατηγική που βοηθά το άτομο με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αναπτύξει την αυτονομία του. Συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με βασική μέθοδο την οπτική οργάνωση, η οποία έχει αναδειχθεί ως κατάλληλη προσέγγιση για την κοινωνική και διδακτική ένταξη των παιδιών με αυτισμό (Hodgdon, 1995· Mesibon & Howley, 2003· Quill, 1995).

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

Οι αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας

Οι αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας είναι:

- Η σφαιρική αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών με αυτισμό και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. Η σημασία της αξιολόγησης για την επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλους τους διδακτικούς τομείς είναι πλέον καθολικά αναγνωρισμένη και τονίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία ως το πρώτο και θεμελιώδες βήμα κάθε αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης (Peeters, 2000· Watson, Lord, Schaffer & Schopler, 1989). Με την αξιολόγηση προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, προσαρμόζεται το διδακτικό υλικό και ορίζονται οι διδακτικές συνθήκες. Η τυπική και η άτυπη αξιολόγηση καταδεικνύουν με μοναδικό τρόπο τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους (Faherty, 2003). Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ανομοιόμορφα επίπεδα σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης: σε κάποιους τομείς έχουν υψηλές επιδόσεις ενώ σε άλλους χαμηλές. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη τόσο η τυπική αξιολόγηση που γίνεται με σταθμισμένα εργαλεία όσο και η άτυπη αξιολόγηση. Η άτυπη αξιολόγηση στηρίζεται στην προσεκτική παρατήρηση και δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις αναδυόμενες δεξιότητες των μαθητών, οι οποίες θα αποτελέσουν την βάση για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα.
- Η εξατομίκευση του ημερησίου προγράμματος, του συστήματος εργασίας και των δραστηριοτήτων και των υλικών είναι απαραίτητη επειδή «όσα είναι τα παιδιά με αυτισμό τόσοι και οι αυτισμοί τους» (Frith, 1999). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αυστηρά εξατομικευμένο και στηρίζεται στις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Faherty, 2003). Είναι οπτικοποιημένο και συγχρόνως προσαρμόζεται στον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και μαθαίνει ο κάθε μαθητής.
- Η σταθερότητα και η προβλεψιμότητα των γεγονότων. Η οπτικά δομημένη εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει εντυπωσιακά στη συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό και φυσικά προς όφελός του (Peeters, 2000). Κύριο χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος μιας τάξης στην οποία ακολουθείται η Δομημένη Διδασκαλία είναι η συνέπεια, η σταθερότητα

και η προβλεψιμότητα όλων όσων διαδραματίζονται μέσα σ' αυτήν. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την βοήθεια της επανάληψης και της ρουτίνας του εξατομικευμένου καθημερινού προγράμματος -όποια μορφή και αν έχει- ώστε να μειωθεί η αβεβαιότητα και το άγχος του μαθητή (Peeters, 2000· Faherty, 2003).

- Η διευκρίνιση των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή με έμφαση στην κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία του. Τούτο θα επιτευχθεί με σαφή οπτικό τρόπο κυρίως γραπτά, με εικόνες ή με αντικείμενα που λειτουργούν σαν υπενθύμιση, ώστε ο μαθητής να κατανοεί με σαφήνεια τι αναμένεται να κάνει και να το εκτελέσει με τη λιγότερη δυνατή βοήθεια.
- Η καλλιέργεια και πλήρης αξιοποίηση των ενδιαφερόντων του μαθητή. Η λεπτομερής αξιολόγηση μας βοηθάει να μάθουμε τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Έτσι, οι περισσότερες δραστηριότητες που του δίνονται βασίζονται στα δικά του ενδιαφέροντα και με τον τρόπο αυτό αυξάνονται οι πιθανότητες να κινητοποιηθεί για να τις εκτελέσει (Peeters, 2000).
- Η ανάγκη να έχουν νόημα για τους μαθητές τόσο τα προγράμματα εργασίας όσο και οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν. Συνήθως οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να καταλάβουν, να μάθουν και να θυμούνται ό,τι διαβάζουν και είναι σχετικό με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και έχει νόημα για τους ίδιους. Χρειάζεται να δοκιμασθούν από τον εκπαιδευτικό πολλές διαφορετικές μορφές προγράμματος και δραστηριοτήτων μέχρι να βρεθούν οι αποτελεσματικότερες για κάθε μαθητή (Faherty, 2003).

Οι στόχοι της Δομημένης Διδασκαλίας

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

αυτισμό να είναι ήρεμο, να εστιάσει σε ό,τι είναι πιο σημαντικό και να γενικεύσει τις κατάλληλες συμπεριφορές (Faherty, 2003). Συνοπτικά, η Δομημένη Διδασκαλία μπορεί να προσφέρει στο μαθητή με αυτισμό:

- *Συνέπεια και προβλεψιμότητα* των γεγονότων έτσι ώστε το περιβάλλον να γίνει πιο κατανοητό και να το αντιμετωπίσει με λιγότερη αβεβαιότητα και άγχος.
- *Μείωση των δυσκολιών οργάνωσης της συμπεριφοράς και του χρόνου* ώστε ο μαθητής με αυτισμό να κατανοεί τι κάνει και να μπορεί να διαχειρίζεται καλύτερα τον χρόνο του.
- *Εδραίωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών*. Ως «κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές» ορίζονται εκείνες οι οποίες δεν προκαλούν την προσοχή των άλλων με αρνητική ή και κριτική διάθεση και δεν καθιστούν το παιδί με αυτισμό αντικείμενο διακωμώδησης, φόβου ή οίκτου.
- *Σταθερότητα και απλοποίηση καταστάσεων*. Βοηθά το παιδί με αυτισμό να καταλάβει, να επικεντρωθεί στο βασικό νόημα μιας κατάστασης και να μη «χαθεί» στις λεπτομέρειες.
- *Κινητοποίηση*, ώστε να προσδοκά συγκεκριμένα αποτελέσματα από τις δικές του ενέργειες.
- *Αύξηση της αυτονομίας*. Η κατανόηση του περιβάλλοντος αυξάνει την ικανότητα του μαθητή να ελέγχει το περιβάλλον και να γίνει αυτόνομος σε πολλούς τομείς της ζωής του.

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

Τα βασικά στοιχεία της Δομημένης Διδασκαλίας

Η Δομημένη Διδασκαλία έχει τέσσερις σημαντικές παραμέτρους: α) τη δόμηση του χώρου, β) τη δόμηση του ημερήσιου προγράμματος, γ) τη δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας και δ) τη δόμηση των δραστη-

ριοτήτων (Schopler, Mesibov & Hearsey, 1995). Πιο αναλυτικά:

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

- α) ο χώρος αυτόνομης εργασίας («Δουλεύω μόνος/η»)
- β) ο χώρος για διδασκαλία «έναντι-προς-έναν»
- γ) ο χώρος για ομαδικές δραστηριότητες
- δ) ο χώρος για ελεύθερο ή δομημένο παιχνίδι και ψυχαγωγία και
- ε) ο χώρος μετάβασης από μία δραστηριότητα σε άλλη.

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

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

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

- α. *Αξιολογεί* το γνωστικό επίπεδο του μαθητή με σκοπό την κατάρτιση ενός

προγράμματος τα στοιχεία του οποίου κατανοεί ο μαθητής με αυτισμό.

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

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

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

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

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

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

μαθητή:

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

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

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

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

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

- α. Στην *οπτική οργάνωση* του υλικού που σκοπό έχει να περιορίσει τα αισθητηριακά ερεθίσματα που προέρχονται από τα υλικά της δραστηριότητας.
- β. Στις *οπτικές οδηγίες* που δίνουν στον μαθητή τις απαραίτητες πληροφορίες για να γνωρίζει τον τρόπο που θα εκτελέσει μια δραστηριότητα.
- γ. Στην *οπτική σαφήνεια* που αναφέρεται στην σηματοδότηση του σκοπού της δραστηριότητας, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να κατανοήσει το νόημά της και τον τρόπο που θα ασχοληθεί με τα υλικά της δραστηριότητας.

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

Ο εκπαιδευτικός της τάξης παίζει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών. Είναι δική του ευθύνη να εξασφαλίσει την εκπαίδευση όλων των παιδιών στην τάξη ανάλογα με τις ανάγκες τους. Για να το πετύχει αυτό

πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει την αξία του ατόμου και θα αναγνωρίζει τον διαφορετικό τρόπο μάθησης του καθενός. Η ικανότητα αυτή στηρίζεται στη γνώση των αναγκών των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αυτισμό (Cumine, Leach & Stevenson, 2000). Συνεπώς ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει στην τάξη του ένα μαθητή με αυτισμό οφείλει:

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

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

- Αποσαφήνιση των προσδοκιών. Η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος βοηθά να διευκρινιστούν οι κοινωνικές προσδοκίες για τον μαθητή με αυτισμό, δηλαδή να κατανοήσει τι περιμένουν οι άλλοι από τον ίδιο.

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

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

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

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

Σε μια τάξη γενικού σχολείου ο μαθητής με αυτισμό θα λειτουργήσει καλύτερα αν γίνουν κάποιες αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον και αν δοθεί έμφαση στην κατάρτιση του προγράμματος αλλά και του συστήματος εργασίας

του. Σημαντικό είναι επίσης να οργανωθεί το παιχνίδι αφού ο μαθητής με αυτισμό χρειάζεται και εκεί την κατάλληλη δόμηση. Πιο συγκεκριμένα:

- *Οργάνωση του φυσικού και αισθητηριακού περιβάλλοντος*: Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιβάλλον μια τυπικής τάξης ή ενός σχολείου γενικής αγωγής, ώστε να λειτουργεί θετικά για τον μαθητή με αυτισμό. Η σταθερή θέση στην τάξη, ένα θρανίο μακριά από την πόρτα και προσανατολισμένο μακριά από αισθητηριακά ερεθίσματα, που μπορεί να αποσπούν το μαθητή με αυτισμό, δημιουργεί ένα καλύτερο χώρο για αυτόνομη εργασία, αν και μερικά παιδιά αποδίδουν καλύτερα όταν είναι μέσα σε μια ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση θα προσδιορίσει την κατάλληλη θέση μέσα στη γενική τάξη για κάθε μαθητή με αυτισμό. Βέβαια ο μαθητής μπορεί να μετακινείται σε άλλους χώρους μέσα στην τάξη αλλά θα πρέπει πάντα να συνδέει τον χώρο με την δραστηριότητα. Η σταθερότητα όμως θα τον βοηθήσει να κατανοήσει τις προσδοκίες των άλλων για την δική του συμπεριφορά, έτσι ώστε να καταστούν αυτοί προβλέψιμοι.
- *Πρόγραμμα*: Το πρόγραμμα θα βοηθήσει τον μαθητή με αυτισμό να γνωρίζει την σειρά των δραστηριοτήτων. Πιθανόν στην αρχή το πρόγραμμα να είναι πολύ αναλυτικό και να περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που θα κάνει κατά την διάρκεια της παραμονής του στο σχολείο. Σταδιακά όμως μπορεί να είναι πιο σύντομο και να σηματοδοτεί μόνο τις βασικές δραστηριότητες. Το πρόγραμμά του -αν δεν το μεταφέρει μαζί του- θα πρέπει να είναι τοποθετημένο σε συγκεκριμένο σημείο κοντά του για να αποφευχθεί η διάσπαση προσοχής (π.χ. αριστερά στο θρανίο του ή μέσα σε ένα ντοσιέ ή φάκελο ή κολλημένο σε κάποιο σημείο του τοίχου).
- *Σύστημα εργασίας*: Το σύστημα εργασίας, το οποίο θα υπάρχει μπροστά στο θρανίο του για κάθε διδακτική ώρα ξεχωριστά, θα βοηθήσει τον μαθητή με αυτισμό να ξέρει ποιες εργασίες θα κάνει, πόσες εργασίες, πότε τελειώνει και τι θα κάνει όταν τελειώσει. Το σύστημα εργασίας μπορεί να είναι σε ένα κοντινό στο θρανίο του κουτί, ράφι ή τραπέζι με όλα τα απαραίτητα υλικά, βιβλία και μολύβια για τις δραστηριότητες (Faherty, 2003).

Σε ό,τι αφορά το παιχνίδι, το φυσικό περιβάλλον μπορεί να οργανωθεί

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

- Να επιλέξει παιχνίδια και δραστηριότητες τα οποία είναι οικεία στον μαθητή
- Να περιορίσει τον αριθμό των παιχνιδιών σε μία περιοχή της τάξης
- Να παρέχει μόνο τα συγκεκριμένα υλικά που χρειάζονται για μία συγκεκριμένη δραστηριότητα
- Να τοποθετήσει τμήματα παιχνιδιών ή υλικών που ταιριάζουν μεταξύ τους σε ξεχωριστά κουτιά δραστηριοτήτων ή σε διαφανή δοχεία.
- Να βάλει ταμπέλες σε παιχνίδια και υλικά και να τα τοποθετήσει σε ράφια ή σε διαφανή δοχεία.
- Να του δώσει ένα κουτί με αντικείμενα που καθορίζουν λεπτομερώς τις επιλεγμένες δραστηριότητες και τον αριθμό των μαθητών που μπορούν να συμμετέχουν σε κάθε δραστηριότητα (π.χ. ένα κουτί που περιέχει 3 πινέλα για 3 παιδιά για να επιλέξουν το καβαλέτο της ζωγραφικής, 4 μικρούς κύβους για 4 παιδιά για να επιλέξουν ένα παιχνίδι με κύβους, 3 σελιδοδείκτες για 3 παιδιά για να επιλέξουν από τη βιβλιοθήκη τα βιβλία τους, κ.ά.).
- Να επιλέξει δραστηριότητες που έχουν ίσο αριθμό παιχνιδιών ή διαθέσιμων υλικών για κάθε μαθητή για να τα χρησιμοποιήσει στο συντροφικό παιχνίδι.
- Να δώσει έμφαση σε κινητικές δραστηριότητες, δομημένο παιχνίδι ή δραστηριότητες που επιτρέπουν παράλληλη συμμετοχή.
- Να επιλέξει δραστηριότητες που είναι οργανωμένες και προβλέψιμες (π.χ. project ή παιχνίδια με σαφές αποτέλεσμα).
- Να βοηθήσει το μαθητή με αυτισμό και τους συνομήλικους του να αποφασίσουν εκ των προτέρων τι υλικά θα χρησιμοποιήσουν σε μια κοινή και γνωστή σε όλους δραστηριότητα.

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση τις αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας

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

«Η ζωή είναι πολύπλοκη, μια μπερδεμένη μάζα ανθρώπων, συμβάντων, χώρων που αλληλεπιδρούν δίχως όρια. Η κοινωνική ζωή είναι δύσκολη, επειδή δεν φαίνεται να ακολουθεί ένα καθορισμένο πρότυπο. ...Συναντώ τεράστια δυσκολία να συλλάβω τα κοινωνικά πράγματα και στις περισσότερες φορές τα καταφέρνω μόνον όταν το κάθε βήμα, κανόνας και πρότυπο καταγράφεται και αριθμείται το ένα μετά το άλλο, σε μια στήλη. Τότε πρέπει να τα ξαναδιαβάζω τόσες πολλές φορές για να μαθαίνω όλους αυτούς τους κανόνες. Αλλά ακόμα και αυτό δεν είναι εγγύηση ότι ξέρεις πάντα πώς τότε και πού θα εφαρμόζεις τα πράγματα, καθώς οι συνθήκες που είναι κατά κάποιο τρόπο διαφορετικές από το πώς έμαθες τους κανόνες θα σου φέρουν σύγχυση. Φοβάμαι ότι δεν έχω καλές προτάσεις για το πώς μπορούν να μαθευτούν τα κοινωνικά πράγματα. Το μόνο που μπορώ να πω είναι ότι προτιμώ να τα έχω γραμμένα σε μια στήλη και αριθμημένα, αλλά αυτό μάλλον δεν θα είναι ιδιαίτερο χρήσιμο εκτός αν το

αυτιστικό άτομο μπορεί να διαβάσει – αν και υποθέτω ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες που απεικονίζουν το κάθε βηματάκι, αλλά ακόμα και αυτές μπορεί να είναι δύσκολο για ένα αυτιστικό άτομο να τις καταλάβει» (στο Peeters, 2000, σελ. 140-143).

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

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

- Βεβαιωθεί ότι ο μαθητής κατανοεί τι πρέπει να κάνει (Cumine et al, 2000).

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

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

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

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

- Η *διδασκαλία κατά περίπτωση*. Αυτές οι ευκαιρίες/περιστάσεις θα πρέπει να ποικίλουν ως προς τη φύση και τη στιγμή εμφάνισής τους, έτσι ώστε να μην είναι εντελώς προβλέψιμες από τους μαθητές με αυτισμό. Ακόμη, θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης σε νέα πλαίσια.
- Η *προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος*. Με την χρήση αυτής της στρατηγικής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να «εφεύρει» συνθήκες στο περιβάλλον που θα διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό χωρίς να δημιουργούν ψυχική ένταση. Για παράδειγμα, στο χώρο του παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει το αγαπημένο παιχνίδι του μαθητή με αυτισμό σε δύο συμμαθητές του, με τους οποίους έχει αναπτυχθεί κάποια οικειότητα, ώστε να παρακινηθεί να τους πλησιάσει για να παίξουν όλοι μαζί.
- Το *δομημένο πλαίσιο για κοινωνική αλληλεπίδραση* αναφέρεται σε εκείνες τις ευκαιρίες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει μια κοινωνική δεξιότητα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή πως να επιδιώκει να είναι κοντά σε άλλους φροντίζει να οργανώσει μια δραστηριότητα με τους υπόλοιπους μαθητές, με υλικά που να ενδιαφέρουν και τον συγκεκριμένο μαθητή, ώστε να τον προσελκύσει να πλησιάσει και να παραμείνει κοντά στους συμμαθητές του (Watson, 1989). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι για μια επιτυχή κοινωνική εμπειρία χρειάζεται να γνωρίζουμε τι είναι ευχάριστο για το μαθητή καθώς και το επίπεδο λειτουργικότητας στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Στη συνέχεια, η κατάλληλη δόμηση θα βοηθήσει ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Παραδείγματα εφαρμογής της Δομημένης Διδασκαλίας στο γενικό σχολείο

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

Πρώτο παράδειγμα

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

Ο Μιχάλης,

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

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

Δεύτερο παράδειγμα

Ο οκτάχρονος Γιάννης είχε όλες τις κοινωνικές δεξιότητες για να συμμετέχει σε μια ομαδική δραστηριότητα αλλά δεν ήταν ικανός να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες αυτές σε κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονταν παιδιά που δεν γνώριζε καλά. Ο χώρος στο τμήμα ένταξης ήταν δομημένος. Οι μαθητές δούλευαν σε ομάδες και ο Γιάννης σε ένα θρανίο μπροστά

δούλευε εξατομικευμένα. Σύμφωνα με το πρόγραμμά του μετά την εξατομικευμένη δουλειά που έπρεπε να ολοκληρώσει θα συμμετείχε σε ομαδική δραστηριότητα που ήταν κολλάζ με χρωματιστά χαρτιά. Στην ομάδα θα συμμετείχαν παιδιά που δεν γνώριζε αρκετά καλά και αυτό του δημιουργούσε κάποιο άγχος. Για να βοηθηθεί ο Γιάννης οργανώθηκε πολύ καλά η δραστηριότητα. Τοποθετήθηκαν πάνω στο τραπέζι ένα κουτί με χρωματιστά χαρτιά (τόσα όσα χρειαζόταν), μια κόλλα στικ και ένα μεγάλο χαρτόνι πάνω στο οποίο θα τα κολλούσαν. Ένα μικρό πρότυπο για να το συμβουλευόνται ήταν τοποθετημένο πάνω αριστερά στο χαρτόνι. Η κόλλα, που άλλαζε χέρια από δεξιά προς τα αριστερά σηματοδοτούσε την σειρά του κάθε παιδιού. Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι υπόλοιποι παράγοντες: με ποιους θα δουλέψει, για πόσο χρόνο, πότε θα τελειώσει και πώς θα παραμείνει ήρεμος.

Το σχέδιο διδασκαλίας επικεντρώθηκε στα παρακάτω σημεία:

- Επιλογή από τον Γιάννη της ομάδας με την οποία θα δούλευε καθώς και των κομματιών που ήθελε να κολλήσει. Στην επιλογή της ομάδας ο εκπαιδευτικός βοήθησε τον Γιάννη να «επιλέξει» εκείνους τους συμμαθητές που κατά την κρίση του εκπαιδευτικού θα συνεργαζόταν καλύτερα.
- Χρήση μαγνητοφώνου όση ώρα ο Γιάννης περίμενε την σειρά του για να ακούει με ακουστικά μια κασέτα με την αγαπημένη του μουσική ώστε να μειωθεί το άγχος, όταν αυτό υπήρχε. Το μαγνητόφωνο λειτουργούσε σαν «δικλείδα ασφαλείας» για τον Γιάννη. Το χρησιμοποιούσε μόνο όταν αγκωνόταν και με παρότρυνση του εκπαιδευτικού έβγαζε τα ακουστικά όταν ήταν ήρεμος.
- Το άδειο κουτί που περιείχε τα χρωματιστά χαρτιά θα σηματοδοτούσε το τέλος της δραστηριότητας.

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

Στην εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού η Δομημένη Διδασκαλία κατέχει σημαντική θέση: σε ό,τι αφορά το σχολικό πλαίσιο τόσο της Ειδικής όσο και της Γενικής Αγωγής είναι μία προσέγγιση που μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στους όρους και τα δεδομένα της σχολικής ζωής. Αλλά και στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας εκτός σχολικού πλαισίου, οι γονείς μπορούν να αξιοποιήσουν τα στοιχεία της Δομημένης Διδασκαλίας και να ενισχύσουν την

ανταπόκριση του παιδιού στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος τόσο στο σπίτι όσο και στους άλλους χώρους που επισκέπτεται το παιδί με αυτισμό. Η ευελιξία, η σαφήνεια, το νόημα των δραστηριοτήτων και ο προγραμματισμός - που παρέχει προβλεψιμότητα γεγονότων και καταστάσεων - είναι οι σημαντικοί παράγοντες που καθιστούν τη Δομημένη Διδασκαλία πολύτιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών και γονέων. Σε κάθε περίπτωση, η δυνατότητα συνδυασμού της Δομημένης Διδασκαλίας με άλλες προσεγγίσεις την αναγάγει σε μια μέθοδο απαραίτητη για την πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2000). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πρακτικός οδηγός για δασκάλους*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Faherty, C. (2003). *Αυτισμός. Τι σημαίνει για μένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hodgdon, L. (1995). *Visual strategies for improving communication*. Michigan: Quirk Roberts.
- Jordan, R., & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Μαυροπούλου, Σ. (υπό έκδοση). Μία αναζήτηση των συγκλίσεων και αποκλίσεων ανάμεσα στη Δομημένη Προσέγγιση και την Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς στον Αυτισμό. Στο Η. Κουρκούτας & J.P. Chartier (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις στην Κλινική Σχολική Ψυχολογία και Ειδική Αγωγή* (σελ. 409-424). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mesibov, G.B., & Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders. Using the TEACCH programme to help inclusion*. London: David Fulton Publishers.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Plenum Press.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Powell, S., & Jordan, R. (2000). *Αυτισμός και μάθηση. Ένας οδηγός καλής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Quill, C. (Επιμ.) (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
- Schopler, E., & Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
- Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. Austin, TX: Pro-Ed.

Διδασκαλία μεταξύ Συνομηλίκων

Όλγα Παϊζη, Βενετία Κούρτη

Αναγκαιότητα Διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω Συνομηλίκων

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και οι φιλίες που πιθανόν αναπτύσσονται είναι πολύ σημαντικές για τη φυσιολογική κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής σε ομάδες. Επιπλέον, ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να παρατηρούν, να αξιολογούν και να ελέγχουν την συμπεριφορά τους σε κοινωνικά πλαίσια. Γενικότερα, αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί αποκτά δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για την ενσωμάτωσή του στην ευρύτερη κοινωνία (Cole & Cole, 2001).

Ωστόσο, για τα παιδιά με αυτισμό οι κοινωνικές σχέσεις και φιλίες δεν αναπτύσσονται φυσικά και αυθόρμητα μόνο με την φυσική παραμονή τους σε ένα πλαίσιο με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης (Jordan, 2000· Rogers, 2000). Αυτό οφείλεται τόσο στις σύνθετες εγγενείς δυσκολίες τους, όσο και στην απροθυμία των συνομηλίκων να αλληλεπιδράσουν/παίξουν μαζί τους. Τα παιδιά με αυτισμό, εξαιτίας της διαταραχής τους, παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα για κοινωνική αλληλεπίδραση, σημαντικές δυσκολίες στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, στη μίμηση και στο παιχνίδι, καθώς και στερεοτυπικές συμπεριφορές και ασυνήθιστα ενδιαφέροντα. Έτσι συχνά παρατηρείται σε πλαίσιο όπου οι συνομήλικοι παίζουν μεταξύ τους, το παιδί με αυτισμό να προτιμά να απασχολείται μόνο του με τα στερεοτυπικά του ενδιαφέροντα. Από την άλλη, οι συνομήλικοι δεν επιλέγουν το παιδί με αυτισμό ως σύντροφό τους στο παιχνίδι λόγω των διαφορετικών του συμπεριφορών. Έχει βρεθεί ότι η απλή συνεύρεση ενός παιδιού με αυτισμό με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (π.χ. στο σχολείο) δεν οδηγεί αυτόματα σε κοινωνική συναλλαγή και κοινωνική ενσωμάτωση (Jordan, 2000· Rogers, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το παιδί με αυτισμό δεν είναι σε θέση να κατακτήσει αυθόρμητα κοινωνικές δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να σχεδιάσει προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων και να οργανώσει δραστηριότητες με στόχο την αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό με συνομηλίκους. Σε κάποια προγράμματα παρέμβασης έχει αναδει-

χθεί ο σημαντικός ρόλος των συνομηλίκων, οι οποίοι με κατάλληλη καθοδήγηση από ενήλικους μπορούν να εκπαιδεύσουν το παιδί με αυτισμό (Jordan, 2000· Rogers, 2000· Rutter, 1985). Οι συνομήλικοι μπορεί να είναι συμμαθητές, αδέρφια, άλλα παιδιά στη γειτονιά ή συγγενείς. Η έρευνα έχει δείξει ότι όταν τα παιδιά με αυτισμό αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους που έχουν εκπαιδευτεί έχουν μεγαλύτερη κοινωνική ανταπόκριση αλλά δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να αρχίσουν την επαφή μαζί τους. Φαίνεται ότι «το πρώτο βήμα πρέπει να γίνει από το παιδί που δεν έχει δυσκολία» (Roeyers 1996, σελ. 317, στο Quill, 2000).

Οι συνομήλικοι των μαθητών με αυτισμό μπορεί να είναι εξαιρετικά χρήσιμοι για να τους διδάξουν ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες μέσα στην τάξη ή στο διάλειμμα (Adams, 1995), όπως:

- Χρήση κατάλληλων κοινωνικών χαιρετισμών.
- Κατάλληλη χρήση της «γλώσσας» του σώματος (βλεμματική επαφή, αγκαλιά, άγγιγμα).
- Περιορισμό της επαναλαμβανόμενης ομιλίας.
- Αναγνώριση των συναισθημάτων στον εαυτό τους και σε άλλους.
- Ανάληψη πρωτοβουλίας για αλληλεπίδραση.
- Κατάλληλη χρήση του λόγου σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
- Εκτέλεση δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής (π.χ. να ανοίγουν συσκευασίες, να ντύνονται, να κάνουν χειροτεχνίες).
- Συμμετοχή σε επιτραπέζια παιχνίδια με εναλλαγή σειράς.

Με την εκπαίδευση στις παραπάνω κοινωνικές δεξιότητες, το παιδί με αυτισμό μαθαίνει να ανέχεται παραπάνω την παρουσία των άλλων παιδιών στον ίδιο χώρο, να παίζει περισσότερη ώρα παράλληλα με συνομηλίκους και να έχει μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι με τη Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω Συνομηλίκων αυξάνεται η ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να γενικεύουν τις κοινωνικές δεξιότητες που διδάσκονται και με άλλα συνομήλικα παιδιά, όπως και η αυτοεκτίμηση και η αποδοχή τους από τους συνομηλίκους (Cartledge & Milburn, 1995· Rogers, 2000). Επιπλέον, με τις μεθόδους διδασκαλίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους δεν ωφελούνται μόνο τα παιδιά με αυτισμό, αλλά και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη που συμμετέχουν είτε παρουσιάζοντας πρότυπα συμπεριφοράς είτε παρέχοντας φυσική και λεκτική καθοδήγηση (Γενά, 2000).

Μορφές της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό μεταξύ συνομηλίκων

Η αξιοποίηση των συνομηλίκων για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

A. Οι συνομήλικοι ως εκπαιδευτές

Σε μια πολυάριθμη τάξη κάθε μαθητής χρειάζεται να περιμένει πολύ χρόνο για να συμμετέχει στο μάθημα. Αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο για πολλούς μαθητές με αυτισμό. Όταν όμως χρησιμοποιούνται συνομήλικοι ως εκπαιδευτές (peers as tutors) δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να συμμετέχουν περισσότερο και συχνότερα στα μαθήματα και να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση για τη συμμετοχή τους (Miller, 2002). Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός καθορίζει έναν μαθητή ως εκπαιδευτή κι έναν άλλο ως εκπαιδευόμενο και η διδασκαλία μπορεί να εφαρμόζεται σε δύο επίπεδα:

- κάθε μαθητής μπορεί να διδάσκει κάποιο συμμαθητή του, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές της τάξης να συμμετέχουν ταυτόχρονα σε αυτό το είδος διδασκαλίας (μοντέλο διδασκαλίας όλης της τάξης (classwide tutoring model)).
- μερικοί μόνο μαθητές επιλέγονται να διδάξουν κάποιους συμμαθητές τους, ενώ οι υπόλοιποι εκτελούν άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (μοντέλο εξατομικευμένης διδασκαλίας-individual tutoring model).

Ο συνομήλικος εκπαιδευτής μπορεί να προέρχεται από την ίδια τάξη, από το ίδιο σχολείο ή και από συστεγαζόμενα σχολεία. Είτε πρόκειται για σχολείο της γενικής είτε της ειδικής αγωγής η κύρια πηγή συνομηλίκων εκπαιδευτών είναι η ίδια η τάξη (Bender, 2002· Miller, 2002). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρήσει προτιμότερο εκπαιδευτής κι εκπαιδευόμενος να έχουν την ίδια περίπου χρονολογική ηλικία (same age tutoring) ή ο εκπαιδευτής να είναι μεγαλύτερος σε ηλικία και να έρχεται από άλλη τάξη (cross-age tutoring). Στην πιο απλή μορφή ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε ένα συνομήλικο να βοηθά το παιδί με αυτισμό σε μια συγκεκριμένη εργασία, και σιγά σιγά μπορεί να προχωρήσει σε πιο σύνθετες εργασίες (Miller, 2002).

Σε κάποιες περιπτώσεις μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να επιλέγονται οι ίδιοι ως εκπαιδευτές των συμμαθητών τους. Με

μικρή εκπαίδευση οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους στην τάξη και αυτό έχει πολλά οφέλη για την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με αυτισμό αλλά και για τη βελτίωση της αλληλεπίδρασής τους με τους συμμαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός ακόμα και για τις πιο απλές δραστηριότητες είναι καλό να βεβαιωθεί πως ο συνομήλικος εκπαιδευτής γνωρίζει καλά το υλικό και την εκπαιδευτική μέθοδο που απαιτείται για το μάθημα. Παράλληλα πρέπει να παρακολουθεί προσεκτικά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου (Bender, 2002).

Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το φύλο των συνομηλίκων. Για παράδειγμα, σε κάποιες ηλικίες όπως τα πρώτα χρόνια της εφηβείας τα παιδιά δεν συναναστρέφονται πολύ το άλλο φύλο και ίσως είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτές συνομήλικοι και οι εκπαιδευόμενοι (παιδιά με αυτισμό) να ανήκουν στο ίδιο φύλο (Miller, 2002).

Τέλος, ένα πολύ σημαντικό ζήτημα το οποίο πρέπει να τονιστεί στους συνομήλικους εκπαιδευτές είναι το απόρρητο. Είναι απαραίτητο να καταλάβουν πως δεν πρέπει να συζητούν έξω από την τάξη το τι κάνει ο συμμαθητής τους, ούτε και να διακωμωδούν τα λάθη του. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί κάνουν ένα «συμβόλαιο» ή μία γραπτή συμφωνία που οι συνομήλικοι εκπαιδευτές υπογράφουν πριν ξεκινήσει η εκπαίδευση του μαθητή με δυσκολίες. Το συμβόλαιο αυτό περιλαμβάνει τους στόχους και τους όρους της εχεμύθειας κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης (Bender, 2002).

Οι συνομήλικοι με τυπική ανάπτυξη συχνά επιλέγονται για να διδάξουν στους μαθητές με αυτισμό κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αλληλεπίδρασης. Σε αυτού του είδους την παρέμβαση οι συνομήλικοι διδάσκονται: α) να κατανοούν, να ανταποκρίνονται και να επιβραβεύουν το μαθητή για τις προσπάθειες του να επικοινωνήσει, β) να αρχίζουν την αλληλεπίδραση με το μαθητή με αυτισμό και να προσπαθούν να τις διατηρήσουν, και γ) να οργανώνουν παιχνίδια με το μαθητή με αυτισμό και να έχουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. να μοιράζονται παιχνίδια και υλικά, να τον βοηθούν, να τον επαινούν) (Shaked & Yirmiya, 2003).

Η ποικιλία και η πολυπλοκότητα των οδηγιών που δίνονται στους συνομηλίκους εξαρτώνται από τους στόχους που έχουν τεθεί για τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό (Quill, 1995· Rogers, 2000). Για τον σκοπό αυτό είναι αποτελεσματικό να χρησιμο-

ποιείται η διδακτική προσέγγιση της ανάλυσης έργου, έτσι ώστε η κάθε συμπεριφορά που αποτελεί διδακτικό στόχο να απλοποιείται σε μικρότερα βήματα. Ο συνομήλικος π.χ. που μαθαίνει πώς να τραβάει την προσοχή του μαθητή με αυτισμό, στέκεται απέναντι του, τον φωνάζει με το όνομά του και του δείχνει ή του δίνει ένα αντικείμενο (Shaked & Yirmiya, 2003). Οι συνομήλικοι με τυπική ανάπτυξη παρατηρώντας τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως πρότυπο εκπαιδεύονται με παιχνίδια ρόλων, με άμεση διδασκαλία και με μελέτη σχετικού έντυπου υλικού (Bender, 2002· Quill, 2000).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν πρότυπο όταν αλληλεπιδρά με το μαθητή με αυτισμό. Οι συνομήλικοι παρατηρώντας τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί ως μοντέλο - πρότυπο, μαθαίνουν πώς να τραβούν την προσοχή του μαθητή με αυτισμό, πώς να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες του για επικοινωνία, πώς να του μιλούν. Εφαρμόζουν άμεσα αυτά που μαθαίνουν στην αλληλεπίδρασή τους με το συμμαθητή τους με αυτισμό και δέχονται άμεση ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό για τις προσπάθειές τους (Quill, 2000).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι ρόλων για να διδάξει στους συνομηλίκους πώς να αντιδρούν με κατάλληλους τρόπους σε πιθανές προκλητικές συμπεριφορές του μαθητή με αυτισμό, να επιμένουν όταν δεν ανταποκρίνεται στις προσπάθειες τους για αλληλεπίδραση, να μη βιάζονται και να περιμένουν για απάντηση/αντίδρασή του και να αγνοούν κάποιες συμπεριφορές (Quill, 2000). Επίσης με το «παιχνίδι ρόλων» μπορούν να εξασκηθούν στο πώς να βοηθούν, πώς να εκφράζουν στοργή και πώς να επαινούν το μαθητή με αυτισμό (Rogers, 2000). Στη συνέχεια οι συνομήλικοι με τυπική ανάπτυξη κάνουν εξάσκηση στα παραπάνω με παιχνίδι ρόλων μεταξύ τους. Οι ενήλικες προτρέπουν και καθοδηγούν τους συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη να χρησιμοποιήσουν τους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στους οποίους εκπαιδεύτηκαν και με το μαθητή με αυτισμό (Shaked & Yirmiya, 2003). Αν ο συνομήλικος παίρνει μικρή ανατροφοδότηση από το μαθητή με αυτισμό, τότε ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενισχύει συνεχώς τις προσπάθειες του συνομηλίκου και να τον ενθαρρύνει (Quill, 2000).

B. Ο Κύκλος των Φίλων

Ο Κύκλος των Φίλων (Circle of Friends) βασίζεται στην συστημική προσέγγιση η οποία αναγνωρίζει ότι η δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων μπορεί να ασκήσει είτε θετική είτε περιοριστική επίδραση στη συμπεριφορά του ατόμου. Μέσω του Κύκλου των Φίλων μπορούν να επιτευχθούν τα εξής: α) ο μαθητής με αυτισμό να έρχεται σε τακτική επαφή με πιο ικανούς κοινωνικά συμμαθητές του οι οποίοι θα έχουν υποστηρικτικό ρόλο απέναντί του, β) οι συμμαθητές να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι ο αυτισμός είναι μια διάχυτη δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση με ποικίλες εκφάνσεις στη συμπεριφορά του ατόμου, και γ) να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα προβλήματα που εμφανίζει ο μαθητής με αυτισμό στην κοινωνική του αλληλεπίδραση και στη συμπεριφορά του, μέσω της δημιουργικότητας των μελών του Κύκλου (Kalyva & Avramidis, 2005· Whitaker, Barratt, Joy, Potter & Thomas, 1998).

Οι στόχοι των συναντήσεων είναι οι εθελοντές συνομήλικοι: α) να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό, β) να αναγνωρίσουν τις δικές τους δυσκολίες ως προς τον τρόπο με τον οποίο καλούνται να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους με αυτισμό, γ) να θέσουν στόχους, δ) να επινοήσουν στρατηγικές για να τους πετύχουν, και ε) στην πορεία να παρέχουν ο ένας στον άλλο ενθάρρυνση και αναγνώριση για την πρόοδο και την επιτυχία της παρέμβασής τους (Shaked & Yirmiya, 2003). Σε αυτές τις συναντήσεις οι συνομήλικοι διδάσκονται πως να ξεκινούν αλληλεπίδραση με το μαθητή με αυτισμό, πως να τον παροτρύνουν να επιδεικνύει κατάλληλα κοινωνικές συμπεριφορές και πως να τον επαινούν όταν αυτό συμβαίνει (Rogers, 2000). Αυτές οι συναντήσεις είναι απαραίτητες για τη διατήρηση του Κύκλου των Φίλων αλλά και την βελτίωση της κατανόησης των εθελοντών-συνομηλίκων σε θέματα που αφορούν τόσο την κοινωνική αποδοχή, όσο και τις ειδικότερες κοινωνικές δυσκολίες του μαθητή. Ακόμη, οι εθελοντές ενθαρρύνονται να μιλούν ανοιχτά για τις δυσκολίες που συναντούν με τη συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό (Shaked & Yirmiya, 2003).

Ο Κύκλος των Φίλων αποτελείται από μια ομάδα 6 έως 8 συνομηλίκων εθελοντών η οποία υποστηρίζει το μαθητή με αυτισμό. Ο γενικός σκοπός του είναι η ενσωμάτωση των μαθητών με αυτισμό στο σχολείο. Για τον σκοπό, ο Κύκλος των Φίλων συζητά και βρίσκει τρόπους και στρατηγικές που θα

βοηθήσουν το παιδί με αυτισμό στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ο εκπαιδευτικός, όταν ο μαθητής με αυτισμό δεν είναι στην τάξη, καλεί όλη την ομάδα των συνομηλίκων για να τους εξηγήσει τι είναι ο κύκλος των φίλων και πως λειτουργεί. Με την συζήτηση, οι συνομήλικοι ενθαρρύνονται να σκεφτούν σε ποια πράγματα δυσκολεύονται οι ίδιοι και πως θα ένιωθαν αν δυσκολεύονταν να κάνουν φίλους. Μετά ενθαρρύνονται να σκεφτούν σε ποια πράγματα τα καταφέρνει ο συμμαθητής τους με αυτισμό και σε ποια δυσκολεύεται. Στη συνέχεια ζητείται από τους συμμαθητές να προσφερθούν εθελοντικά ως μέλη του κύκλου των φίλων να αφιερώνουν στο συμμαθητή τους με αυτισμό κάποιο από τα διαλείμματα τους (ή σε κάποιο χρόνο μέσα στην τάξη αν αυτό είναι εφικτό). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ποιοι από τους μαθητές που προσφέρθηκαν θα συμμετέχουν στον κύκλο των φίλων. Στην επιλογή που κάνει λαμβάνει σοβαρά υπόψη του την ευαισθησία συγκεκριμένων παιδιών και το είδος επαφής που είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή με το μαθητή με αυτισμό.

Ο εκπαιδευτικός παράλληλα ζητά από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να στηρίξουν τον Κύκλο των Φίλων, ακόμη κι αν δεν είναι μέλη του. Οι επόμενες ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να εξηγήσει στο μαθητή με αυτισμό, στους γονείς του καθώς και στους γονείς των εθελοντών συμμαθητών που θα συμμετέχουν στον Κύκλο των Φίλων τι είναι η ομάδα των φίλων και να ζητηθεί η συγκατάθεσή τους για την εφαρμογή της παρέμβασης. Στη συνέχεια καθορίζονται οι συναντήσεις του Κύκλου των Φίλων με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συντονιστή της ομάδας. Οι συναντήσεις (10 έως 12) είναι εβδομαδιαίες και προτείνεται να γίνονται μετά τη λήξη των μαθημάτων, ώστε να μην διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου και να υπάρχει άνεση χρόνου για την καλύτερη υλοποίηση του προγράμματος.

Σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός προγράμματος παρέμβασης μέσω συνομηλίκων

Η διαδικασία ένταξης ενός μαθητή με αυτισμό σε ένα γενικό σχολείο χωρίς προσεκτικό σχεδιασμό και κατάλληλη προετοιμασία, δημιουργεί συχνά αντιπάθεια και αποφυγή του μαθητή από τους συνομηλίκους. Για το λόγο αυτό, η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη ειδικά στα

πρώτα στάδια.

Η επιτυχία της αλληλεπίδρασης ενός μαθητή με αυτισμό με τους συνομηλίκους του εξαρτάται κυρίως από το ενδιαφέρον που θα δείξουν και το κίνητρο που θα έχουν οι συνομήλικοι. Οι συνομήλικοι έχουν ανάγκη από αναγνώριση και ενίσχυση των προσπαθειών τους. Επιπλέον, οι συνομήλικοι που θα συμμετέχουν θα πρέπει να είναι ώριμοι για την ηλικία τους, να έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση ώστε να παίρνουν πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση και να μην ανησυχούν για το τι σκέφτονται οι άλλοι γι' αυτούς. Τότε θα μπορούν να δείξουν μεγαλύτερη ανοχή στις ιδιόρρυθμες συμπεριφορές των μαθητών με αυτισμό. Οι συνομήλικοι που έχουν μεγάλο κύρος στην ομάδα ή στην τάξη τους είναι σημαντικοί γιατί με την θετική στάση και την αποδοχή τους θα είναι το πρότυπο που μπορεί να ακολουθήσουν οι άλλοι. Όσο περισσότερο οι συνομήλικοι «υιοθετούν» τους μαθητές με αυτισμό και νιώθουν προσωπικά υπεύθυνοι γι' αυτούς, τόσο πιο πετυχημένη θα είναι η κοινωνική ένταξη τους (Henning & Dalrymple, 1986).

Πριν ξεκινήσει η παρέμβαση οι συνομήλικοι θα πρέπει να έχουν πληροφορίες για τον αυτισμό αλλά και για το συγκεκριμένο μαθητή. Για παράδειγμα, ποιες είναι οι δυνατότητες και οι δυσκολίες του, οι δραστηριότητες στις οποίες τα καταφέρνει, πως μαθαίνει καλύτερα και κάποιες λύσεις για τις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν.

Ακόμη, οι συνομήλικοι θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να εκφράσουν τις σκέψεις και τους φόβους τους για τα παιδιά με αυτισμό. Στα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης οι συνομήλικοι μπορεί να εκφράσουν υπερβολικές ανησυχίες για το μαθητή με αυτισμό. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαντήσουν με σαφήνεια στους προβληματισμούς των συνομηλίκων και να τους καθησυχάσουν (Adams, 1995). Όταν ξεκινήσει η παρέμβαση οι συνομήλικοι συνήθως δείχνουν μεγάλη κατανόηση και αντιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό. Ωστόσο, αναφέρουν συμπεριφορές των μαθητών με αυτισμό που τους ενοχλούν, όπως: 1) η συνεχόμενη επανάληψη φράσεων, 2) η μεγαλόφωνη ομιλία, 3) οι εμμονές τους και 4) οι παράξενες κινήσεις. Το γεγονός ότι οι εθελοντές- συνομήλικοι που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μοιράζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικους τις εμπειρίες τους και τους προβληματισμούς τους είναι πολύ βοηθητικό (Henning & Dalrymple, 1986).

Είναι επίσης πολύ σημαντικό να υπάρχει καθημερινή προφορική ή γραπτή επικοινωνία ανάμεσα στον συνομήλικο με τυπική ανάπτυξη και τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, ο συνομήλικος μπορεί να γράφει καθημερινά μια μικρή περίληψη στην οποία να συνοψίζει όσα έκανε ο μαθητής με αυτισμό (π.χ. το είδος και τον αριθμό των προσπαθειών για επικοινωνία που έκανε ο μαθητής με αυτισμό) και να το δίνει στον εκπαιδευτικό. Μια ακόμα επιλογή είναι ο συνομήλικος μαζί με τον εκπαιδευτικό να κάνουν ένα διάγραμμα της επίδοσης του μαθητή με αυτισμό. Αυτό συνήθως αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τον συνομήλικο (Bender, 2002).

Μία άλλη παράμετρος που επισημαίνεται ως σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία παρεμβάσεων που αξιοποιούν τους συνομηλίκους είναι η ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων και η δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στα παιδιά να επιλέξουν ελεύθερα τις δραστηριότητες που θα ασχοληθούν. Αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν ένα πλαίσιο που ευνοεί την αποδοχή και την συνεργασία ανάμεσα σε ένα παιδί με αυτισμό και συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Koegel et al, 2005).

Συνοψίζοντας, οι συνομήλικοι μπορούν να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων ως εκπαιδευτές, ως πρότυπα δεξιοτήτων ή ως φίλοι και συντροφιά. Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν το πρόγραμμα παρέμβασης δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τους συνομηλίκους ως «ενήλικους» που καθοδηγούν το παιδί με αυτισμό και θα πρέπει να αποφεύγουν να τους αναθέτουν πολλούς ρόλους ταυτόχρονα (Henning & Dalrymple, 1986). Ας μην ξεχνάμε πως το βάρος της εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό αφορά τους εκπαιδευτικούς και οι συμμαθητές είναι και αυτοί παιδιά που προσπαθούν να βρουν έναν τρόπο να επικοινωνήσουν με το μαθητή με αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να είναι σαφείς σε ό,τι αφορά τις οδηγίες που τους δίνουν και να μην έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τους συνομηλίκους-εκπαιδευτές.

Σε κάθε περίπτωση η διδασκαλία δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε μαθητές με αυτισμό όταν γίνεται μέσα σε ομάδες συνομηλίκων είναι σημαντικό να γίνεται με προσεκτικό σχεδιασμό ώστε οι συνομήλικοι να μπορούν να συζητούν τους προβληματισμούς τους αλλά και τα επιτεύγματά τους. Η κατανόηση των δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό και η δυνατότητα συζήτησης και ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών φαίνεται να

αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχία κάθε προγράμματος διδακτικής παρέμβασης μεταξύ συνομηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, J.I. (1995). *Autism /P.D.D.: Creative Ideas during the school years*. Canada: Adams Publications.
- Adams, J.I. (1997). *Autism/P.D.D.: More creative ideas*. Canada: Adams Publications.
- Bender, W.N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. California: Corwin Press.
- Cartledge, G., & Milburn, J. (1995). *Teaching social skills to children and youth*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *The development of children*. Madison, NY: Worth Publishers.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Fair, M.E., Quill, K.A., & Bracken, K.N. (2000). Social skills curriculum. Στο K.A. Quill (Επιμ.), *Do-Watch-Listen-Say: Social and communication intervention for children with autism*, (σελ. 301-312). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Henning, J. & Dalrymple, N. (1986). A guide for developing social and leisure programs for students with autism. Στο E. Schopler, & G.B. Mesibov (Επιμ.), *Social behavior in autism*, (σελ. 321-373). New York: Plenum Press.
- Jeffrey D.M., Mc Conkey R., & Hewson S. (1993). *Teaching the handicapped child*, London: Souvenir Press.
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: Wiley.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through “the Circle of Friends”: A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.
- Koegel, R.L., Werner, G.A., Vismara, L.A., & Koegel L.K. (2005). The effectiveness of contextually supported play date intervention between children with autism and typically developing peers. *Research and*

- Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol 2, 93-102.
- Miller, S.P. (2002). *Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Quill, K.A. (ed) (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance social and communication skills*. New York: Delmar.
- Quill, K.A. (2000). Strategies to enhance social and communication skills. Στο Κ.Α. Quill, (Επιμ.) *Do-Watch-Listen-Say: Social and communication intervention for children with autism*, (σελ.111-180). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Rogers S.J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 401-406.
- Rutter, M. (1985). The treatment of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 193-214.
- Shaked, M. & Yirmiya, N. (2003). Understanding social difficulties. Στο M. Prior (Επιμ.), *Learning and behaviour problems in Asperger Syndrome*, (σελ. 105-125). New York: The Guilford Press.
- Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer support: using “circles of friends”. *British Journal of Special Education*, 25, 60-64.

Κοινωνικές Ιστορίες

Όλγα Αλευρά

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής κατανόησης των παιδιών και των νεαρών ατόμων με αυτισμό είναι μια πρόκληση που αντιμετωπίζουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί. Μια σύγχρονη προσέγγιση για τη διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών αποτελούν οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) που αναπτύχθηκαν από την Carol Gray (1994).

Ο στόχος μιας Κοινωνικής Ιστορίας είναι να παρουσιάσει πληροφορίες για κοινωνικές καταστάσεις, που αναφέρονται στον χώρο και στο χρόνο μιας κατάστασης, στις συμπεριφορές των ατόμων που εμπλέκονται και σε πιθανά αίτια (Gray, 1998· Howley & Arnold, 2005). Συνήθως οι πληροφορίες αυτές είναι αυτονόητες για τους άλλους, αλλά όχι για τα άτομα με αυτισμό. Ένας από τους πιο σύντομους και επιτυχημένους ορισμούς για τις Κοινωνικές Ιστορίες είναι ότι αποτελούν απαντήσεις σε μη διατυπωμένες ερωτήσεις ή σε ανεπαρκώς διατυπωμένες ερωτήσεις από την πλευρά των ατόμων με αυτισμό. Η Carol Gray (1998) αναφέρει ότι *«Μια Κοινωνική Ιστορία είναι μια σύντομη ιστορία που έχει μια συγκεκριμένη μορφή και στοχεύει να περιγράψει με αντικειμενικό τρόπο μια κοινωνική κατάσταση, ένα άτομο, μια ικανότητα, ένα γεγονός ή μια έννοια (σελ.171).*

Μια Κοινωνική Ιστορία περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση όπως την αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο άτομο με αυτισμό και όχι ένα φυσιολογικό άτομο (Attwood, 1998· Smith, 2003). Γι' αυτό τον λόγο ο Attwood (1998) τονίζει ότι η χρήση της μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη και για τις δύο πλευρές, καθώς βοηθά το ίδιο το άτομο με αυτισμό και τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα να κατανοήσουν καλύτερα την οπτική και τον μοναδικό τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα τα άτομα με αυτισμό.

Ένα μοναδικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η δυνατότητα ανάπτυξης μιας εξατομικευμένης Κοινωνικής Ιστορίας που βασίζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του ατόμου με αυτισμό και αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για ενασχόληση (Gray, 1995· Smith, 2003). Επιπλέον μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε πολλές διαφορε-

τικές κοινωνικές περιστάσεις. Ακόμη, αυτό που τονίζεται είναι ότι στόχος αυτής της τεχνικής δεν είναι η τροποποίηση ή η καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ατόμου με αυτισμό αλλά η αποσαφήνιση μιας κοινωνικής κατάστασης (Smith, 2003· Gray & White, 2002).

Θεωρητικό πλαίσιο των Κοινωνικών Ιστοριών

Το θεωρητικό πλαίσιο των Κοινωνικών Ιστοριών συνδέεται με την ολόενα αυξανόμενη κατανόηση του τρόπου κοινωνικής αντίληψης των ατόμων με αυτισμό, και την πεποίθηση ότι αυτή η κατανόηση πρέπει να αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται οι κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα αυτά (Gray & Garand, 1993). Μία σημαντική θεωρητική βάση της εφαρμογής των Κοινωνικών Ιστοριών σε άτομα με αυτισμό είναι η αδυναμία τους να αναπτύξουν μία *θεωρία για το νου (theory of mind)*, δηλαδή την ικανότητά να έχουν επίγνωση των νοητικών καταστάσεων (π.χ. επιθυμιών, σκέψεων, προθέσεων, προσδοκιών) των άλλων. Αυτή η δυσκολία οδηγεί στην αδυναμία κατανόησης ότι ο καθένας μπορεί να έχει μια δική του άποψη διαφορετική από τη δική τους (Happé & Frith, 1995 στο Gray, 1998). Οι Κοινωνικές Ιστορίες στοχεύουν να βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό στην επίλυση προβλημάτων που απορρέουν από την αδυναμία τους να ερμηνεύουν τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων με βάση τις νοητικές τους καταστάσεις (Gray, 1998).

Επιπλέον, η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών περιλαμβάνει χαρακτηριστικά στοιχεία, που ομόφωνα πλέον θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό (Lorimer, Simpson, Myles & Granz, 2002· Smith 2001). Συγκεκριμένα οι Κοινωνικές Ιστορίες περιλαμβάνουν οπτικές οδηγίες με τη μορφή εικόνων ή σχεδίων, που έχουν μία σταθερή μορφή και το άτομο με αυτισμό μπορεί να προσφύγει σε αυτές όποτε θέλει (Jones, 2002· Lorimer et al, 2002).

Στάδια ανάπτυξης μιας Κοινωνικής Ιστορίας

Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή μιας Κοινωνικής Ιστορίας έχει μια προκαθορισμένη πορεία και περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Gray, 1998· Smith 2003):

1. Ακριβής καθορισμός του θέματος. Οι Κοινωνικές Ιστορίες συχνά αποτε-

λούν απαντήσεις σε απορίες που συνδέονται με γεγονότα που προκαλούν φόβο ή ενόχληση σε ένα άτομο με αυτισμό. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με αυτισμό μπορεί να αναστατώνεται όταν ακούει την σειρήνα του ασθενοφόρου. Σε αυτή την περίπτωση το θέμα της Κοινωνικής Ιστορίας θα ήταν η κίνηση ενός ασθενοφόρου και οι ήχοι που συνδέονται με αυτό. Ακόμη το θέμα μιας κοινωνικής ιστορίας μπορεί να είναι η περιγραφή μιας μελλοντικής κατάστασης (π.χ. μίας εκδρομής στη φύση, μιας γιορτής, μιας εξόδου στο κολυμβητήριο).

2. Συλλογή πληροφοριών. Αφού καθοριστεί το θέμα της Κοινωνικής Ιστορίας, ακολουθεί η συλλογή πληροφοριών που βασίζεται σε προσεκτική παρατήρηση της κατάστασης, καθώς και συνεντεύξεις με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή. Σημαντική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη Κοινωνική Ιστορία είναι η σε βάθος κατανόηση του συγκεκριμένου γεγονότος από τον εκπαιδευτικό. Πληροφορίες για τις προτιμήσεις και τις δυσκολίες του ατόμου με αυτισμό στο οποίο απευθύνεται η Κοινωνική Ιστορία, για την αντίδρασή του στη δεδομένη κατάσταση καθορίζουν το περιεχόμενο της ιστορίας (Gray, 1998· Smith, 2003).

3. Συγγραφή της κοινωνικής ιστορίας με την εφαρμογή καθορισμένων αναλογιών και τύπου προτάσεων. Οι κοινωνικές ιστορίες περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό τεσσάρων διαφορετικών τύπων προτάσεων (Gray, 1998):

A. *τις περιγραφικές προτάσεις (descriptive sentences)* που περιγράφουν αντικειμενικά στοιχεία της κατάστασης, όπως πού συμβαίνει το συγκεκριμένο γεγονός, ποιοι εμπλέκονται, τί κάνουν και για ποιους λόγους. Ένα παράδειγμα περιγραφικής πρότασης είναι: «Το σχολείο μου έχει πολλές αίθουσες. Σε μία αίθουσα είναι η τραπεζαρία». Οι περιγραφικές προτάσεις μπορούν ακόμη να περιγράψουν συγκεκριμένες συμπεριφορές π.χ. «*Τα παιδιά περιμένουν στην σειρά όταν θέλουν να αγοράσουν κάτι από το κυλικείο.*».

B. *Οι προτάσεις προοπτικής (perspective sentences)* είναι αυτές που περιγράφουν τις εσωτερικές καταστάσεις των άλλων, όπως σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, π.χ. «*η δασκάλα μου χαίρεται όταν σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω*». Οι προτάσεις προοπτικής είναι πολύ σημαντικές σε μία Κοινωνική Ιστορία, γιατί δίνουν πληροφορίες, που τα άτομα με αυτισμό είναι πολύ δύσκολο να αποκτήσουν μόνα τους (Smith, 2003).

Γ. *Οι καθοδηγητικές προτάσεις (directive sentences)* υποδεικνύουν τις ενδε-

δειγμένες συμπεριφορές σε μια δεδομένη κατάσταση. Οι Gray και Garand (1993) τονίζουν ότι η αναμενόμενη συμπεριφορά θα πρέπει να περιγράφεται με θετική διατύπωση. Συνήθως οι προτάσεις αυτές ξεκινούν ως εξής: «*Θα προσπαθήσω να....*».

Δ. Οι προτάσεις ελέγχου (control sentences) είναι προτάσεις γραμμένες από το ίδιο το άτομο με αυτισμό, για να εντοπίσει τις τεχνικές που θα τον βοηθήσουν να θυμηθεί τις πληροφορίες της κοινωνικής ιστορίας. Αυτό το είδος των προτάσεων δίνει την ευκαιρία σε ένα άτομο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας να ελέγχει καλύτερα την συμπεριφορά του. Για παράδειγμα, ένα άτομο με ειδικό ενδιαφέρον για τα ερπετά, έγραψε την ακόλουθη πρόταση ελέγχου σε μία Κοινωνική Ιστορία με θέμα την αναμονή στις ουρές των μαθητών στο κυλικείο: «*Οι ουρές και οι χελώνες είναι και οι δύο αργές. Άλλοτε σταματούν και άλλοτε προχωρούν*» (Gray, 1998). Οι περιγραφικές προτάσεις, οι προτάσεις προοπτικής και οι καθοδηγητικές προτάσεις είναι τα απαραίτητα δομικά στοιχεία για την συγγραφή μιας κοινωνικής ιστορίας, ενώ οι προτάσεις ελέγχου ανήκουν σε μια πιο εκτεταμένη μορφή της (Smith, 2003).

Μια βασική αρχή για την συγγραφή της Κοινωνικής Ιστορίας είναι ότι θα πρέπει *περισσότερο να περιγράφει παρά να κατευθύνει* και γι' αυτό τον λόγο, η αναλογία των παραπάνω προτάσεων πρέπει να είναι συγκεκριμένη, ανεξάρτητα από το μέγεθός της (Gray, 1998).

0-1 καθοδηγητικές ή προτάσεις ελέγχου = Αναλογία Κοινωνικής Ιστορίας
2-5 περιγραφικές και /ή προτάσεις προοπτικής

Το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιηθεί σε μία Κοινωνική Ιστορία πρέπει να ανταποκρίνεται στην ηλικία του ατόμου στο οποίο απευθύνεται και στην αναγνωστική του ικανότητα (Attwood, 1998· Smith, 2003). Μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να περιέχει εικόνες ή φωτογραφίες που επεξηγούν το κείμενο και ανταποκρίνονται στην πολύ καλή οπτική μνήμη και σκέψη των ατόμων με αυτισμό.

Η διαδικασία παρουσίασης της Κοινωνικής Ιστορίας στο άτομο με αυτισμό είναι εξίσου σημαντική με τον σχεδιασμό της. Οι Gray και White (2002) τονίζουν ότι το παιδί πρέπει να είναι ήρεμο και με θετική διάθεση όταν ακούει την Κοινωνική Ιστορία. Ακόμη προτείνεται η Κοινωνική Ιστορία να διαβάζεται αμέσως πριν το γεγονός για το οποίο είναι γραμμένη (Gray,

1998· Smith 2003). Ακόμη, θα ήταν σκόπιμο όταν θα πρωτοδιαβαστεί η ιστορία ο ενήλικας που την παρουσιάζει να κάθεται κοντά στο παιδί και προς τα πίσω, έτσι ώστε η προσοχή και των δύο να επικεντρώνεται στην ιστορία και να είναι ευκολότερο για τον ενήλικα να αποσυρθεί σταδιακά (Gray & White, 2002). Ανάλογα με τις προτιμήσεις του ατόμου με αυτισμό η ιστορία μπορεί να διαβαστεί από το ίδιο, από κάποιον ενήλικα, να ηχογραφηθεί σε κασέτα, ή να παρουσιαστεί σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (Gray & White, 2002· Hagiwara & Myles, 1999· Μανροπούλου, Κερμελίδου, Μαργαριτί & Μαρnelaki, 2006). Η συχνότητα ανάγνωσης της ιστορίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, με σημαντικότερο το βαθμό ανταπόκρισης του ατόμου με αυτισμό στην διαδικασία (Gray & White, 2002). Για μερικά άτομα με αυτισμό, η επανάληψη αυξάνει το ενδιαφέρον τους για την Κοινωνική Ιστορία, ενώ άλλα κουράζονται από την επανάληψη της ανάγνωσης.

Παραδείγματα Κοινωνικών Ιστοριών

Η Κοινωνική ιστορία που ακολουθεί γράφτηκε για ένα παιδί με αυτισμό που φοιτούσε στο γενικό σχολείο και η συμπεριφορά ήταν δύσκολη και απρόβλεπτη όταν έφευγε από το σχολείο (Smith, 2001, σελ. 21).

Τύπος πρότασης	«Πως φεύγω από το σχολείο με τη μαμά μου»
1. Περιγραφική	Στο τέλος της σχολικής ημέρας τα παιδιά παίρνουν τα πράγματά τους και πηγαίνουν στο σπίτι.
2. Περιγραφική	Τα περισσότερα παιδιά φεύγουν από την τάξη την ίδια ώρα.
3. Περιγραφική	Όλα τα παιδιά συναντούν τους δικούς τους μετά το σχολείο.
4. Προοπτικής	Η μαμά μου χαίρεται να με συναντά στην αυλή του σχολείου.
5. Προοπτικής	Η μαμά μου χαίρεται όταν περπατώ δίπλα της.
6. Προοπτικής	Η μαμά μου χαίρεται όταν περπατώ δίπλα της στην αυλή μέχρι το αυτοκίνητο.
7. Περιγραφική	Έτσι είμαι ασφαλής.
8. Καθοδηγητική	Θα προσπαθήσω να περπατώ δίπλα στη μαμά από το σχολείο μέχρι το αυτοκίνητο.

Αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών

Η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών αυξάνεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς αναδεικνύονται ως αποτελεσματική γνωστική παρέμβαση για την διδασκαλία κοινωνικής κατανόησης σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και την ένταξη τους στο γενικό σχολείο (Konstantareas, 2006· Rowe, 1999). Αυτό όμως δεν αποκλείει το γεγονός ότι με την κατάλληλη τροποποίηση μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμες και για άτομα με χαμηλότερες ικανότητες και περισσότερα προβλήματα (Gray, 1998· Swaggart et al, 1995).

Η υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία υποστηρίζει την εφαρμογή των Κοινωνικών Ιστοριών για την εκμάθηση κοινωνικών συμπεριφορών, αυτοεξυπηρέτησης και την μείωση των δύσκολων συμπεριφορών (Barry & Burlew, 2004· Bledsoe et al, 2003· Chalk, 2003· Kuoch & Mirenda, 2003· Kuttler et al, 1998· Scattone et al, 2002· Swaggart et al, 1995). Ωστόσο, ο ρόλος των Κοινωνικών Ιστοριών είναι δύσκολο να αποτιμηθεί, καθώς στις περισσότερες έρευνες εφαρμόζεται ένας συνδυασμός των Κοινωνικών Ιστοριών με άλλες τεχνικές (Swaggart et al, 1995· Kuttler et al, 1998). Επιπλέον, οι Κοινωνικές Ιστορίες εφαρμόστηκαν με επιτυχία εκτός από το σχολικό περιβάλλον (Barry & Burlew, 2004· Bledsoe et al, 2003· Kuoch & Mirenda, 2003· Kuttler et al, 1998· Rowe, 1999· Swaggart et al, 1995), στο σπίτι και στην κοινότητα (Chulk, 2003· Lorrimer et al, 2002).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Barry, L.M., & Bulrew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 19*, 45-51.
- Bledsoe, R., Myles, S.B., & Simpson, R.L. (2003). Use of social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism, 7*, 289-295.
- Chalk, M. (2003). Social stories for adults with autism and learning difficulties. *Good Autism Practice, 4*, 23-27.
- Gray, C. & Garand, J.D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1-10.
- Gray, C. (1994). *The New Social Story Book*. Michigan: Jenison Public Schools.
- Gray, C. (1995). Teaching children with autism to “read” social situations. Στο K.A. Quill, (Επιμ.), *Teaching children with autism strategies to enhance communication and socialization* (σελ. 219-241). London: Delmar Publishers.
- Gray, C. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. Στο E. Schopler, G.B. Mesibov, & L. Kuncz (Επιμ.), *Asperger syndrome or high-functioning autism* (σελ. 167-198). New York: Plenum Press.
- Gray, C. & White, A.W. (2002). *My social stories book*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hagiwara, T. & Myles B.S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 82-95.
- Howley, M., & Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code. Social Stories for people with autistic spectrum disorders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jones, G. (2002). *Educational provision for children with autism and Asperger syndrome: Meeting their needs*. London: David Fulton Publishers.

- Konstantareas, M. (2006). Social skills training in high-functioning autism and Asperger's syndrome. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 39-56.
- Kuoeh, H., & Miranda, P. (2003). Social story intervention for young children with autism spectrum disorders *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219-227.
- Kuttler, S., Myles, B.S., & Carlson, J. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus in Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 176-182.
- Lorimer, P., Simpson, R.L., Myles, B.S., & Ganz, J.B. (2002). The use of Social Stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 53-60.
- Mavropoulou, S., Kermelidou, V., Margariti, G., & Marnelaki, M. (2006). Exploring the effects of computer-based social stories on the social understanding of persons with autism spectrum disorders: Three case studies. *Proceedings of the 2nd World Autism Congress, World Autism Organization (Cape Town, South Africa)*.
- Rowe, C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British Journal of Special Education*, 26, 12-15.
- Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P., & Rabian, B., (2002) Decreasing disruptive behaviours of children with autism using Social Stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535-543.
- Smith, C. (2001). Using Social Stories with children with autistic spectrum disorders: An evaluation. *Good Autism Practice*, 2, 16-25.
- Smith, C. (2003). *Writing and developing Social Stories: Practical interventions in autism*. Brackley: Speechmark Publishing.
- Swaggart, B.L., Gagnon, E., Bock, S.J., Earles, T.L., Quinn, C., Myles, B.S., & Simpson, R. (1995). Using Social Stories to teach social and behavioural skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-16.

Άμεση Διδασκαλία

Ελένη Κακλαμανάκη, Ευαγγελία Μαγαλιού

Η Άμεση Διδασκαλία (Direct Instruction) είναι η μακροβιότερη και ευρύτερα διαδεδομένη μέθοδος διδασκαλίας στην προτίμηση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για εκείνη τη μέθοδο η οποία περιλαμβάνει στόχους που μπορεί να είναι προκαθορισμένοι ή να ορίζονται μετά από αξιολόγηση και οι οποίοι αφορούν στη διδασκαλία μιας ορισμένης δεξιότητας με σαφήνεια και συστηματικό τρόπο (Friend & Bursuck, 2002). Η Άμεση Διδασκαλία είναι ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας που περιλαμβάνει ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες επαναλαμβάνονται συχνά για την εξάσκηση των μαθητών. Οι ασκήσεις μπορεί να αφορούν κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η ρουτίνα του πρωινού χαιρετισμού μεταξύ συμμαθητών ή την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης, όπως οι ασκήσεις ομοιοκαταληξίας που προφέρονται από τον εκπαιδευτικό και επαναλαμβάνονται πολλές φορές δυνατά από όλους τους μαθητές.

Κεντρικό πρόσωπο της τάξης είναι πάντα ο εκπαιδευτικός που έχει τον αποκλειστικό έλεγχο της όλης διαδικασίας και αποφασίζει για το περιεχόμενο, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την επικοινωνία, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Στην Άμεση Διδασκαλία ο εκπαιδευτικός αποφασίζει από μία ήδη προκαθορισμένη ιεραρχία τις δεξιότητες ή τις συμπεριφορές που θα διδάξει, χωρίς να στηρίζεται απαραίτητα σε μία εξατομικευμένη αξιολόγηση (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2005). Σε αυτή την μορφή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αρχές όπως ο *υψηλός βαθμός καθοδήγησης*, η *σαφής διατύπωση των στόχων*, η *υποδειγματική παρουσίαση*, οι *πολλές ασκήσεις εμπέδωσης* και η *άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών* (Christenson, Ysseldyke & Thurlow, 1989). Επιπλέον, για μια επιτυχημένη εφαρμογή της Άμεσης Διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και τις βασικές αρχές της *εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς* όπως είναι η *ανάλυση έργου*, η *ανατροφοδότηση*, η *εξάσκηση* αλλά και στοιχεία της γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης όπως η *μίμηση προτύπου*. Παρά τον δασκαλοκεντρικό της χαρακτήρα, η μέθοδος στερείται του αυταρχισμού και των λοιπών χαρακτηριστικών των άλλων παραδοσιακών

δασκαλοκεντρικών μεθόδων επειδή αναπτύχθηκε μετά από παιδαγωγική έρευνα.

Η Άμεση Διδασκαλία έχει επικριθεί κυρίως εξαιτίας του περιορισμού του ρόλου του μαθητή και της στέρησης της δυνατότητας επιλογής από αυτόν. Οι υπέρμαχοί της υποστηρίζουν πως η Άμεση Διδασκαλία δεν επιβάλλει παθητικότητα στο μαθητή, ούτε οδηγεί στη δημιουργία αυταρχικού περιβάλλοντος μάθησης. Αντίθετα, θεωρούν πως πρόκειται για ένα μοντέλο που απαιτεί την ανάληψη δράσης από τον μαθητή, σε συγκεκριμένη όμως φάση του μαθήματος, όταν δηλαδή θα είναι έτοιμος να το κάνει και αυτή η ενέργειά του θα έχει θετικά αποτελέσματα (Βεντούρης, 2005).

Οι στόχοι και τα στάδια της Άμεσης Διδασκαλίας

Βασικός στόχος της Άμεσης Διδασκαλίας είναι η μοντελοποίηση, δηλαδή η σχηματοποίηση και η αυτοματοποίηση της δραστηριότητας έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ορθό και γρήγορο αποτέλεσμα (Stein, Carmine & Dixon, 1998). Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολλές επαναλαμβανόμενες ασκήσεις για την εμπέδωση και την εξάσκηση στις δεξιότητες που θέλει να διδάξει. Ο εκπαιδευτικός εξετάζει πρώτα το περιεχόμενο του μαθήματος για να οργανώσει σε λογική σειρά τους διδακτικούς στόχους μιας διδακτικής ώρας. Στη συνέχεια αναλύει τους στόχους αυτούς για να ορίσει τη σειρά με την οποία θα τους παρουσιάσει και ορίζει τα βήματα βάσει των οποίων θα εξασκηθούν οι μαθητές του.

Τα κύρια στάδια της Άμεσης Διδασκαλίας είναι η επανάληψη, η καθοδήγηση και η ανακεφαλαίωση του διδακτικού αντικειμένου. Αρχικά γίνεται έλεγχος και *επανάληψη* της προηγούμενης μάθησης, προβληματισμός για το νέο διδακτικό αντικείμενο και γνωστοποίηση των διδακτικών διαδικασιών. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός *επεξηγεί* τη νέα δεξιότητα, παρουσιάζει σχηματοποιημένο το νέο μάθημα και ελέγχει το βαθμό κατανόησης. Κατόπιν οι μαθητές, με την *καθοδήγηση* του εκπαιδευτικού, *επεξεργάζονται* βήμα προς βήμα το νέο αντικείμενο, απαντούν σε ερωτήσεις και ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τις σωστές απαντήσεις και παραπέμπει στη σχηματοποιημένη παράσταση του μαθήματος. Ακολουθεί η *εξάσκηση* των μαθητών και η *ανατροφοδότησή* τους από τον εκπαιδευτικό. Εάν υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές *εξασκούνται* αυτόνομα στην τάξη ή στο σπίτι και ανατροφοδοτούνται

μετά από αξιολόγηση. Ακολουθεί η *ανακεφαλαίωση* και η *αξιολόγηση* με ερωτήσεις μεταγνωστικού περιεχομένου.

Παραδείγματα εφαρμογής της Άμεσης Διδασκαλίας για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι μαθητές με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση και την επικοινωνία. Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων θα διευκολύνει τον μαθητή με αυτισμό να κατανοήσει και να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες του σχολείου και να αναπτύξει συμπεριφορές που θα είναι χρήσιμες στη ζωή του έξω και πέρα από το σχολείο. Τα δύο παραδείγματα που ακολουθούν περιγράφουν τη μεθοδολογία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει κοινωνικές δεξιότητες σε ομαδική συνθήκη και σε διδασκαλία «έναν προς ένα».

Ομαδική Συνθήκη

Αφού ο εκπαιδευτικός αναπτύξει το εκπαιδευτικό υλικό της δραστηριότητας με βάση τις αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας, στη συνέχεια αναλύει τη διδασκαλία του στα παρακάτω βήματα:

1^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός προτρέπει κάθε μαθητή να πάει στον χώρο του προγράμματος, ώστε να γνωρίζει την δραστηριότητα στην οποία θα συμμετέχει. Ο εκπαιδευτικός οδηγεί με λεκτική ή/και φυσική καθοδήγηση κάθε μαθητή στο στρογγυλό τραπέζι για την ομαδική δραστηριότητα.

2^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός τραγουδά ένα ρυθμικό τραγούδι για την «καλημέρα» χτυπώντας ταυτόχρονα τα χέρια του πάνω στο τραπέζι ή χτυπώντας ένα μικρό τύμπανο. Στη συνέχεια καλημερίζει κάθε μαθητή ξεχωριστά.

3^ο βήμα: Ζητά από τους μαθητές να τραγουδήσουν μαζί του το τραγούδι για την «καλημέρα» (το οποίο περιλαμβάνει και το όνομα του μαθητή που θα πει πρώτος την καλημέρα στους άλλους) χτυπώντας ταυτόχρονα τα χέρια τους στο τραπέζι.

4^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός βοηθά κάθε μαθητή που άκουσε το όνομα του να δώσει το χέρι του στον διπλανό του λέγοντας π.χ. «καλημέρα Γιάννη». Με τον ίδιο τρόπο ο μαθητής καλημερίζει όλους τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό.

5^ο βήμα: Το ρυθμικό τραγούδι επαναλαμβάνεται με αναφορά στο όνομα του

επόμενου μαθητή, ο οποίος πρέπει με την σειρά του να καλημερίσει με τον ίδιο τρόπο όλους τους συμμαθητές του με την σειρά και τον εκπαιδευτικό. Το τραγούδι επαναλαμβάνεται για κάθε μαθητή χωριστά έτσι ώστε όλοι να πουν «καλημέρα» σε όλους. Οι μαθητές που δεν έχουν προφορικό λόγο ακολουθούν τον ρυθμό του τραγουδιού χτυπώντας τα χέρια τους και καλημερίζουν στους συμμαθητές τους μόνο με χειραψία, καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό.

Διδασκαλία ένας-προς-ένα

Ο εκπαιδευτικός που θέλει να διδάξει στο μαθητή με αυτισμό να περιμένει ήσυχα να έρθει η σειρά του την ώρα του διαλείμματος στο κυλικείο για να αγοράσει το κολατσιό του αξιολογεί αρχικά τις δεξιότητες που κατέχει ήδη ο μαθητής για το συγκεκριμένο στόχο. Στη συνέχεια θέτει και υλοποιεί το συγκεκριμένο διδακτικό στόχο που είναι κατανοητός από τον μαθητή χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο αλλά και οπτικοποιημένο υλικό όπως φωτογραφίες ή εικόνες, μίμηση προτύπου και δραστηριότητες εμπέδωσης. Για να διδάξει στο μαθητή την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τα εξής βήματα:

1^ο βήμα: Παροτρύνει με φυσική και λεκτική καθοδήγηση τον μαθητή να πάει στο χώρο της «ένας προς έναν» διδασκαλίας.

2^ο βήμα: Παρουσιάζει στον μαθητή δύο φωτογραφίες, όπου στη μία εικονίζεται η αποδεκτή συμπεριφορά (μαθητές που περιμένουν υπομονετικά την σειρά τους μπροστά στο κυλικείο) και στην άλλη η μη αποδεκτή συμπεριφορά (π.χ. να σπρώχνονται) και λέει: «Κοίταξε τι θα πρέπει να κάνεις όταν είσαι στο κυλικείο: να περιμένεις την σειρά σου» (πρώτη φωτογραφία). Μετά, δείχνοντας τη δεύτερη φωτογραφία λέει: «Όταν περιμένουμε την σειρά μας μαζί με άλλα παιδιά δεν σπρώχνουμε ο ένας τον άλλο» (*Επεξήγηση της νέας μάθησης*).

3^ο βήμα: Παροτρύνει τον μαθητή να επαναλάβει τις ίδιες φράσεις δείχνοντας την αντίστοιχη φωτογραφία (*Ο μαθητής επεξεργάζεται ο ίδιος βήμα προς βήμα τη νέα δεξιότητα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού*).

4^ο βήμα: Προσθέτει και άλλες φωτογραφίες που εικονίζουν παρόμοιες συμπεριφορές και επαναλαμβάνει την δραστηριότητα με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές (*Εμπέδωση*).

5^ο βήμα: Δίνει στον μαθητή ένα φύλλο εργασίας στο οποίο εκείνος πρέπει να ελέγξει τις φωτογραφίες που δείχνουν την αποδεκτή συμπεριφορά και να διαγράψει αυτές με την μη αποδεκτή συμπεριφορά, επαναλαμβάνοντας τις φράσεις που διδάχθηκε σε προηγούμενο στάδιο (*Εξάσκηση*).

Για κάποιο χρονικό διάστημα ο εκπαιδευτικός επανέρχεται καθημερινά στον συγκεκριμένο διδακτικό στόχο και ελέγχει με ασκήσεις την κατάκτηση της δεξιότητας, δίνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση στο μαθητή. Εφόσον ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι η δραστηριότητα που έχει διδάξει κατακτήθηκε από τον μαθητή με αυτισμό, οργανώνει μία διδασκαλία για να ελέγξει την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή στο φυσικό περιβάλλον η οποία περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

- Επισκέπτεται με το μαθητή το κυλικείο σε κάποιο διάλειμμα και σε χρονική στιγμή τέτοια ώστε να υπάρχουν λίγοι μαθητές που περιμένουν την σειρά τους.
- Υπενθυμίζει λεκτικά και οπτικά (με την αντίστοιχη φωτογραφία) στο μαθητή την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά, όταν οι μαθητές περιμένουν τη σειρά τους μπροστά στο κυλικείο.
- Ζητά από τον μαθητή να επαναλάβει πολλές φορές την φράση «περιμένω την σειρά μου» ή να δείξει την αντίστοιχη φωτογραφία ενώ περιμένει την σειρά του.
- Δίνει στο μαθητή να κρατά ένα αγαπημένο του αντικείμενο π.χ. ένα κορδόνι, για να αποφύγει την αναστάτωση που μπορεί να δημιουργηθεί από την αναμονή.

Σταδιακά ο μαθητής εξοικειώνεται με την διαδικασία ώστε να μπορεί να περιμένει μόνος του την σειρά του στο κυλικείο χωρίς να αναστατώνεται και να ενοχλεί τους άλλους. Ο εκπαιδευτικός τον καθοδηγεί συνεχώς, παρακολουθεί την εξάσκησή του δίνοντας κατάλληλη ανατροφοδότηση και αξιολογεί το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή (*Ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση*).

Η Άμεση Διδασκαλία είναι μια μέθοδος ευρύτατα διαδεδομένη και γνωστή σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό και πάντα σε συνδυασμό με τη Δομημένη Διδασκαλία η Άμεση Διδασκαλία μπορεί να φανεί ιδιαίτερα αποτελεσματική τόσο στην «έναν προς έναν» εκπαίδευση σε δεξιότητες γνωστικού περιεχομένου όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεντούρης, Α. (2005). *Εισαγωγή στη γενική διδακτική*. Αθήνα: Μπόνιας.
- Γενά Α. (2002). *Αντισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές-Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Christenson, S., Ysseldyke, J., & Thurlow, M. (1989). Critical instructional factors for students with mild handicaps: An integrated review. *Remedial and Special Education, 10*, 21-31.
- Friend, M., & Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2005). Άμεση Διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Βεκόρη, & Πατσιοδήμου (Επιμ.), *Φάκελος Εκπαιδευτικού Υλικού για το Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Δυσκολίες Μάθησης*, (σελ. 251-255). ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ-ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Stein, M., Carmine, D., & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School and Clinic, 33*, 227-234.

Φυσική Καθοδήγηση

Βενετία Κούρτη, Ελένη Κακλαμανάκη

Η Φυσική ή Σωματική Καθοδήγηση (physical guidance) είναι η πιο άμεση μορφή διδασκαλίας δεξιοτήτων σε ένα παιδί με αυτισμό αλλά και η πιο παρεμβατική αφού προϋποθέτει τη σωματική επαφή του εκπαιδευτικού με το παιδί (Snell, 1987). Η σωματική επαφή λειτουργεί ως προτροπή για να εκτελέσει το παιδί μια δραστηριότητα ή για να έχει την επιθυμητή συμπεριφορά. Η Φυσική Καθοδήγηση χρησιμοποιείται ανάλογα με το επίπεδο βοήθειας που χρειάζεται ο μαθητής και είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για τα αρχικά στάδια εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό δεν είναι πιθανό να αναπτύξουν εξάρτηση από αυτή τη μορφή βοήθειας, διότι αφ' ενός γι' αυτά η σωματική επαφή συνήθως είναι ανεπιθύμητη και αφετέρου οι εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν με μέτρο και όχι σε υπερβολικό βαθμό όπως τη λεκτική προτροπή (Γενά, 2002).

Μορφές της φυσικής καθοδήγησης

Η Φυσική Καθοδήγηση ανάλογα με το επίπεδο βοήθειας που παρέχεται στο παιδί προκειμένου να εκτελέσει μια δραστηριότητα μπορεί να έχει τις εξής μορφές (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002):

1. Άμεση Φυσική Καθοδήγηση: Ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να καθίσει στην καρέκλα για να μπορεί να εκτελέσει καλύτερα μια δραστηριότητα ή οδηγεί το χέρι του προς την ξύστρα όταν το μολύβι δεν γράφει πια.
2. Πλήρης Φυσική Καθοδήγηση: Ο εκπαιδευτικός κρατά τις παλάμες του παιδιού και εκτελεί μαζί του τη δραστηριότητα. Στο παραπάνω παράδειγμα ο εκπαιδευτικός όχι μόνο οδηγεί το χέρι του παιδιού προς την ξύστρα αλλά και το βοηθά να ξύσει το μολύβι.
3. Καθοδήγηση από τον καρπό: Ο εκπαιδευτικούς κρατά τους καρπούς του παιδιού και αφήνει την παλάμη ελεύθερη.
4. Καθοδήγηση από τον αγκώνα: Ο εκπαιδευτικός κρατά τα χέρια του παιδιού από τον αγκώνα και αφήνει το υπόλοιπο χέρι ελεύθερο.
5. Καθοδήγηση από τον ώμο: Ο εκπαιδευτικός αγγίζει το παιδί από τους ώμους, δίνοντας μία ελαφριά ώθηση, ενώ το υπόλοιπο χέρι του παιδιού είναι ελεύθερο.

Εφαρμογές της Φυσικής Καθοδήγησης για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση του προφορικού λόγου, ιδιαίτερα όταν οι ενήλικες τους απευθύνουν τον λόγο με γρήγορο ρυθμό, με αποτέλεσμα να μην έχουν τον χρόνο που χρειάζεται για να επεξεργαστούν τα ακουστικά ερεθίσματα (Frith, 1992). Γι' αυτό συχνά απομονώνονται και μπορεί να μην αντιδρούν ούτε καν στο άκουσμα του ονόματός τους. Συνεπώς, ο προφορικός λόγος δεν αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις την πιο ενδεδειγμένη και αποκλειστική μέθοδο για την επιτυχημένη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό. Συχνά είναι απαραίτητο για να κατανοήσει ο μαθητής το περιεχόμενο μιας προφορικής εντολής, ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει προφορικό λόγο και Φυσική Καθοδήγηση. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να ανάψει το φως και δεν ανταποκρίνεται, μπορεί να τον οδηγήσει προς το διακόπτη και να τον πατήσει μαζί κατονομάζοντας την ενέργεια.

Η Φυσική Καθοδήγηση δεν αποτελεί από μόνη της ένα ολοκληρωμένο σύστημα διδακτικής παρέμβασης, αλλά συνδυάζεται με τις λεκτικές προτροπές και την οπτική βοήθεια. Στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό η Φυσική Καθοδήγηση χρησιμοποιείται για την εκμάθηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και συστημάτων εναλλακτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων, και η δομημένη διδασκαλία.

Η Φυσική Καθοδήγηση είναι μία τεχνική που χρησιμοποιείται όταν ο μαθητής με αυτισμό μαθαίνει μία συμπεριφορά ακολουθώντας ένα ζωντανό πρότυπο: ο ενήλικας γίνεται η «σκιά» του παιδιού με αυτισμό (Quill, 2000). Η σωματική καθοδήγηση σε συνδυασμό με την λεκτική καθοδήγηση του μαθητή με αυτισμό μπορεί να διευκολύνει την αλληλεπίδραση του με συνομηλίκους. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός στέκεται πίσω από το μαθητή με αυτισμό και χρησιμοποιεί τη Φυσική Καθοδήγηση, ώστε ο μαθητής με αυτισμό να καταλάβει σε ποιον να απευθύνει το μήνυμα. Ανάλογα με τις δυσκολίες που έχει ο μαθητής με αυτισμό, η καθοδήγηση μπορεί να είναι άμεση (στρέφει το μαθητή προς το συνομήλικο) ή και πλήρης (στρέφει το μαθητή προς το συνομήλικο, τον οδηγεί κοντά του, τον βοηθά να απλώσει το χέρι του). Είναι σημαντικό να γίνει σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στο

άτομο που αλληλεπιδρά με το μαθητή και στο άτομο που αποτελεί μοντέλο για το μαθητή.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί περιγράφεται ο συνδυασμός Φυσικής και λεκτικής καθοδήγησης με σκοπό ο μαθητής με αυτισμό να μάθει να ζητάει τα δικά του παιχνίδια με κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά: «Ο 5χρονος Γιωργάκης παίζει με τα τρενάκια και ο εκπαιδευτικός στέκεται κοντά του. Ο Γιωργάκης αρχίζει να φωνάζει μόλις ένας συμμαθητής του πηγαίνει και του παίρνει ένα τρένο. Ο ενήλικας σηκώνεται και πηγαίνει πίσω από τον Γιωργάκη. Βάζει το χέρι του στον ώμο του Γιωργάκη και δείχνει το συμμαθητή του. Ο Γιωργάκης κοιτάζει το συμμαθητή του. Μετά ο ενήλικας λέει «είναι δικό μου» και καθοδηγεί σωματικά τον Γιωργάκη να απλώσει το χέρι του. Ο Γιωργάκης απλώνει το χέρι του προς τον συμμαθητή του και λέει «είναι δικό μου». Ο συμμαθητής τού δίνει το τρένο.» (Quill, 2000, σελ. 153).

Επιπρόσθετα, η Φυσική Καθοδήγηση χρησιμοποιείται για την απόκτηση αυθόρμητης επικοινωνίας σε μαθητές με αυτισμό (Frost & Bondy, 2002). Ο εκπαιδευτικός στέκεται πίσω από τον μαθητή με αυτισμό και τον καθοδηγεί σωματικά για να βρει και να δώσει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου σε έναν άλλο ενήλικα ή παιδί. Ο ενήλικας ή το παιδί στέκεται ακριβώς απέναντι από το μαθητή με αυτισμό και του δίνει το αντικείμενο που απεικονίζεται στην εικόνα. Η σωματική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σταδιακά μειώνεται έως ότου ο μαθητής να είναι σε θέση να δίνει εικόνες για να εκφράσει το αίτημα του σε κάποιον ενήλικα ή άλλο μαθητή. Με τον ίδιο τρόπο, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί το μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για να ζητήσει ένα παιχνίδι ή ένα αντικείμενο μιας δραστηριότητας ή την επανάληψη μιας δραστηριότητας, βοηθώντας το μαθητή να γενικεύσει τη δεξιότητα σε νέα πλαίσια και με άλλα πρόσωπα.

Σε ό,τι αφορά τη δομημένη διδασκαλία, η Φυσική Καθοδήγηση χρησιμοποιείται συχνά από τον εκπαιδευτικό στο αρχικό στάδιο της διδασκαλίας της χρήσης του ημερήσιου προγράμματος από τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ασκεί το μαθητή στη χρήση του προγράμματος χρησιμοποιώντας την Φυσική Καθοδήγηση. Κάθε φορά που ο μαθητής πρέπει να δει το πρόγραμμά του, να πάρει την κάρτα/εικόνα/αντικείμενο για να μεταβεί στον χώρο για την επόμενη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός δίνει στον μαθητή την κάρτα μετάβασης (η οποία σηματοδοτεί στη δομημένη διδασκαλία, τη μετάβαση στο

πρόγραμμα) και με Φυσική Καθοδήγηση τον φέρνει μπροστά στον χώρο που είναι αναρτημένο το πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός στέκεται πίσω από τον μαθητή και σπρώχνει ή κρατάει μαλακά το χέρι του μαθητή και το οδηγεί προς τη σωστή κάρτα. Στη συνέχεια οδηγεί το μαθητή στο χώρο που θα πρέπει να την τοποθετήσει και στη θέση που πρέπει να καθίσει ο ίδιος. Με τον ίδιο τρόπο ο μαθητής μπορεί να διδαχθεί τη χρήση του συστήματος εργασίας. Ο εκπαιδευτικός στέκεται πίσω από τον μαθητή στο χώρο της «αυτόνομης εργασίας» και κατευθύνει το χέρι του μαθητή για να πάρει την πρώτη κάρτα από το σύστημα εργασίας του και να την βάλει στη σωστή θέση πάνω στην αντίστοιχη δραστηριότητα. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη Φυσική Καθοδήγηση προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να παρατηρήσει τις οπτικές οδηγίες και να εκτελέσει μία δραστηριότητα μόνος του (π.χ. οδηγεί το χέρι του μαθητή ώστε να πάρει ένα κομμάτι χαρτί και την κόλλα για να το κολλήσει στο κολλάζ).

Τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί της Φυσικής Καθοδήγησης

Ο εκπαιδευτικός με τη Φυσική Καθοδήγηση μπορεί να βοηθήσει με άμεσο τρόπο ένα μαθητή με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα σε προφορικές ή γραπτές (λέξεις, εικόνες, φωτογραφίες) οδηγίες. Αυτό είναι πολύ σημαντικό αφού οι μαθητές με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις απαιτήσεις του μαθησιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η Φυσική Καθοδήγηση δεν αποτελεί από μόνη της ένα ολοκληρωμένο σύστημα διδακτικής παρέμβασης αλλά μία συμπληρωματική διδακτική τεχνική που όταν εφαρμόζεται κατάλληλα στο πλαίσιο της Δομημένης Διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή με αυτισμό να κατακτήσει με ταχύτερο ρυθμό την αυτονομία του. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η υπερβολική χρήση της φυσικής καθοδήγησης μπορεί να δημιουργήσει στο μαθητή με αυτισμό μία συμπεριφορά μαθημένης αβοηθησίας (learned helplessness). Η προσδοκία της σταθερής Φυσικής Καθοδήγησης εφησυχάζει τους μαθητές με αυτισμό και περιορίζει τις προσπάθειες τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, μία λανθασμένη εφαρμογή της Φυσικής Καθοδήγησης μπορεί να οδηγήσει στην εξάρτηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, παρεμποδίζοντας την κατάκτηση της αυτονομίας του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bondy, A., Dickey, K., Black, D., & Buswell, S. (2002). *The Pyramid Approach to Education: Lesson Plans for Young Children (Volume 1)*. Newark, DE: Pyramid Educational Products.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση- Διάγνωση - Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Frith, U. (1992). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frost, L., & Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System. Training Manual* (2^η έκδ.). Newark, DE: Pyramid Educational Products.
- Quill, K.A. (2000). Strategies to enhance social and communication skills. Στο Quill, K.A. (Επιμ.) *Do- Watch- Listen- Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism* (σελ. 111-180). Baltimore: Paul Brooks Publishing Company.
- Σούλης, Σ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Snell, M. (1987). *Systematic instruction of persons with severe handicaps*. New York: Macmillan Publishing Company.

Ανάλυση Έργου

Ευδοκία Μητροπούλου, Όλγα Παϊζή

Ανάλυση έργου (Task Analysis) είναι η διαδικασία κατάτμησης μιας δραστηριότητας (έργου) σε επιμέρους βήματα διαδοχικής δυσκολίας (Solity & Bull, 1987). Στόχος της Ανάλυσης Έργου είναι η επιτυχημένη ολοκλήρωση μίας σύνθετης δραστηριότητας ή ενός έργου από τον μαθητή, μετά την ακολουθία συγκεκριμένων διαδοχικών βημάτων που οδηγούν στη τελική δραστηριότητα – έργο (Jeffree, McConkey & Newson, 1993· Leadbetter & Leadbetter, 1993).

Η Ανάλυση Έργου αναδύθηκε από την ανάγκη συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Αγγλία στα μέσα της δεκαετίας του '70. Μέχρι τότε, η Ειδική Αγωγή ήταν εστιασμένη στην κατασκευή και χορήγηση διαφόρων ψυχομετρικών δοκιμασιών, με σκοπό την εκτίμηση του βαθμού απόκλισης της επίδοσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες από το μέσο όρο επίδοσης του συνόλου των μαθητών. Όταν η αξία αυτών των δοκιμασιών άρχισε να αμφισβητείται, η προσοχή στράφηκε στα αναλυτικά προγράμματα ως αφετηρία για την παροχή στήριξης στα άτομα με ειδικές ανάγκες, με το σκεπτικό ότι αν οι δραστηριότητες διδάσκονταν συστηματικά σε μικρότερα βήματα, οι μαθητές θα είχαν περισσότερες ευκαιρίες για πρόοδο (Solity & Bull, 1987).

Οι βασικές αρχές της Ανάλυσης Έργου

Η Ανάλυση Έργου είναι μια διαδικασία που βασίζεται στην αρχή ότι η διδασκαλία πρότερων δεξιοτήτων διευκολύνει τη μάθηση των μεταγενέστερων και περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Solity & Bull, 1987):

1) Σαφής περιγραφή της δραστηριότητας. Το πρώτο σημαντικό βήμα είναι τα βήματα της κάθε δραστηριότητας (του έργου) να ορίζονται ως στόχοι συμπεριφοράς δηλαδή με σαφείς, άμεσα παρατηρήσιμους όρους, ώστε να διευκολύνεται η παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Ο όρος δραστηριότητα (έργο) αναφέρεται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων που μπορεί να ανατεθούν στους μαθητές στη διάρκεια της σχολικής ημέρας, όπως η ανάγνωση, γραφή, αλλά και δραστηριότητες που συνδέονται με τις κοινωνικές

σχέσεις, όπως το παιχνίδι, ο ελεύθερος χρόνος και η αυτοεξυπηρέτηση. Για παράδειγμα, ο μαθητής να μπορεί να μοιράσει κάποια βιβλία στους συμμαθητές του ή να μάθει να φτιάχνει πύργο με τουβλάκια μαζί με ένα συμμαθητή του. Τα βήματα της δραστηριότητας ορίζονται με μεγαλύτερη σαφήνεια αν χρησιμοποιούνται ρήματα που περιγράφουν άμεσα παρατηρήσιμες συμπεριφορές ενέργειες, π.χ. δίνω, κρατώ, γράφω, δείχνω, τοποθετώ. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι όροι που επιλέγονται να υποδηλώνουν ενέργειες με συγκεκριμένη αρχή και τέλος, που η συχνότητα τους να καταγράφεται και να αξιολογείται με αξιοπιστία.

2) Εντοπισμός, ιεραρχική ταξινόμηση και περιγραφή των δεξιοτήτων που συνδέονται με τη δραστηριότητα. Η επιτυχημένη διδασκαλία βασίζεται εν μέρει και στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει και ιεραρχήσει τις προπαιτούμενες δεξιότητες για μία δραστηριότητα. Για τον σκοπό αυτό, οι Fair, Quill και Bracken (2000) θεωρούν σημαντικό βήμα για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού να εξετάζονται οι εξής παράμετροι:

α) το επίπεδο ανοχής του παιδιού για την παρουσία ενός ή περισσότερων ατόμων (ενηλίκων ή συνομηλίκων). Για παράδειγμα, αν ένα παιδί αναστατώνεται με την παρουσία πολλών ατόμων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώσει μια δραστηριότητα αλληλεπίδρασης με ένα μόνο άτομο.

β) το επίπεδο ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει ένα παιχνίδι με μπάλα, μία σημαντική προϋπόθεση είναι το παιδί να έχει την ικανότητα να κρατά ή να πετά την μπάλα.

γ) το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, όπως φαίνεται σε συνθήκες, όπως αν βρίσκεται κοντά στα άλλα παιδιά αλλά χωρίς να αλληλεπιδρά μαζί τους, αν περιμένει τη σειρά του, αν μοιράζεται τα παιχνίδια του και άλλα υλικά με άλλους, και αν συνεργάζεται με το συνομήλικο σε δραστηριότητες παιχνιδιού, και

δ) το επίπεδο επικοινωνίας του παιδιού με άλλους.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες προσδοκούμε ο μαθητής να κάνει τη δραστηριότητα. Για τον σκοπό αυτό, τα υλικά παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι ίδιος και ο χώρος έχει μία σταθερή οργάνωση. Ο

προσδιορισμός των συνθηκών είναι αναγκαίο βήμα για τη δημιουργία ενός σταθερού πλαισίου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί αποφεύγει τη σύγχυση, βιώνει ένα αίσθημα ασφάλειας και μπορεί να έχει καλύτερη απόδοση (Solity & Bull, 1987).

3) *Κατάτμηση της δραστηριότητας σε μικρότερα βήματα.* Για την ανάλυση μίας σύνθετης κοινωνικής συμπεριφοράς σε βήματα θα πρέπει αρχικά ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από το μαθητή να εκτελέσει τη δραστηριότητα για να διαπιστώσει σε ποιο από τα βήματά της δυσκολεύεται. Σε κάποιες περιπτώσεις ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εκτελεί τη δραστηριότητα, έτσι ώστε να εντοπίσει τον πιο απλή ακολουθία στην εκτέλεση των βημάτων. Σε αυτή τη φάση, ο αριθμός των βημάτων μίας σύνθετης δραστηριότητας και η σειρά εκτέλεσης τους προσαρμόζεται με κριτήριο το δυναμικό του κάθε μαθητή. Ακόμη, είναι σημαντικό να οριστούν τα κριτήρια για επιτυχημένη απόδοση, δηλαδή ο αριθμός των επαναλήψεων και το επίπεδο της επίδοσης του μαθητή (Leadbetter & Leadbetter, 1993· Solity & Bull, 1987).

Παραδείγματα εφαρμογής της Ανάλυσης Έργου

Ο εκπαιδευτικός έχει αποφασίσει να διδάξει στο μαθητή μία δραστηριότητα παιχνιδιού, όπου οι δεξιότητες-στόχοι είναι «ο μαθητής να πιάνει τη μπάλα που του πετάει ο συμμαθητής του από απόσταση δυο μέτρων και να την πετάει στον συμμαθητή του». Η Ανάλυση Έργου για την συγκεκριμένη δραστηριότητα θα ήταν:

- 1^ο βήμα: Ο μαθητής στέκεται απέναντι από το συμμαθητή του σε απόσταση δυο μέτρων.
- 2^ο βήμα: Ο μαθητής βλέπει τον συμμαθητή του και σηκώνει τα χέρια του με τις παλάμες προς τα πάνω και με τα δάχτυλα ανοιχτά.
- 3^ο βήμα: Ο μαθητής πιάνει την μπάλα.
- 4^ο βήμα: Ο μαθητής πετάει την μπάλα στον συμμαθητή του.

Το επόμενο παράδειγμα περιγράφει την Ανάλυση Έργου της ίδιας κοινωνικής συμπεριφοράς με τις κατάλληλες προσαρμογές για διαφορετικούς μαθητές με αυτισμό:

Ανάλυση Έργου για μαθητή με αυτισμό με έκφραση λόγου		Ανάλυση Έργου για μαθητή με αυτισμό χωρίς ικανότητα έκφρασης λόγου	
Συμπεριφορά-Στόχος	Βήματα	Συμπεριφορά-Στόχος	Βήματα
Δήλωση αιτήματος για επιθυμητό αντικείμενο	1. Ο μαθητής τραβά την προσοχή του συμμαθητή του λέγοντας το όνομα του.	Δήλωση αιτήματος για επιθυμητό αντικείμενο	1. Ο μαθητής χτυπά ελαφρά την πλάτη του συμμαθητή του.
	2. Ο μαθητής κοιτάζει το συμμαθητή του στο πρόσωπο.		2. Ο μαθητής κοιτάζει τον συμμαθητή του στο πρόσωπο.
	3. Ο μαθητής ζητάει αυτό που θέλει λέγοντας: «Μου δίνεις το αυτοκινητάκι;» ή «Θέλω το αυτοκινητάκι».		3. Ο μαθητής ζητάει το αυτοκινητάκι δείχνοντάς το.
	4. Ο μαθητής λέει «Ευχαριστώ» στον συμμαθητή του.		4. Ο μαθητής δείχνει με χειρονομία ότι ευχαριστεί το συμμαθητή του.

Ανάλυση Έργου και Διδασκαλία Αλυσιδωτών Αντιδράσεων

Το σημείο εκκίνησης για την εφαρμογή της Ανάλυσης Έργου είναι η καταγραφή πληροφοριών σε σχέση με την εκτέλεση των βημάτων της δραστηριότητας-στόχου. Με αυτόν τον τρόπο, είμαστε σε θέση να αποφασίσουμε από ποιο βήμα θα αρχίσουμε τη διδασκαλία, έτσι ώστε να αποφύγουμε να διδάξουμε στο παιδί τα βήματα που ήδη κατέχει (Schleien et al, 1995). Μετά την αξιολόγηση του μαθητή στη δραστηριότητα με βάση την Ανάλυση Έργου, ακολουθεί η Διδασκαλία Αλυσιδωτών Αντιδράσεων (chaining), δηλαδή η διδασκαλία των επιμέρους βημάτων με συστηματικό τρόπο (Jeffree, McConkey & Newson, 1993). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία μορφές της Διδασκαλίας Αλυσιδωτών Αντιδράσεων (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002· Cooper, Heron & Heward, 1986):

Α. Πρόσθια Διδασκαλία Αλυσιδωτών Αντιδράσεων: Στην Πρόσθια Διδασκαλία (forward chaining) 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 μόνος του το πρώτο βήμα, τότε διδάσκεται

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.

Παράδειγμα: Η δραστηριότητα- στόχος είναι να φτιάξει ο μαθητής ένα πύργο με κύβους μαζί με ένα συμμαθητή του. Η δραστηριότητα αναλύεται στα παρακάτω βήματα:

1^ο βήμα: Ο μαθητής παίρνει ένα τουβλάκι μέσα από το κουτί.

2^ο βήμα: Ο μαθητής τοποθετεί το τουβλάκι σε μια βάση.

3^ο βήμα: Ο μαθητής δίνει το κουτί στο συμμαθητή του.

4^ο βήμα: Ο μαθητής περιμένει την σειρά του, μέχρι ο συμμαθητής του να τοποθετήσει το δικό του τουβλάκι και να του δώσει το κουτί με τα τουβλάκια.

Αν ο εκπαιδευτικός ακολουθήσει την πρόσθια διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων, ξεκινά τη διδασκαλία από το 1^ο βήμα και εκτελεί ο ίδιος τα υπόλοιπα βήματα. Όταν ο μαθητής παίρνει χωρίς βοήθεια το τουβλάκι, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή το 3^ο βήμα και ούτω καθεξής.

Β. Ανάστροφη Διδασκαλία Αλυσιδωτών Αντιδράσεων: Στην Ανάστροφη Διδασκαλία Αλυσιδωτών Αντιδράσεων (backward chaining) όλα τα βήματα της δραστηριότητας εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό (ή και μόνον από αυτόν) και ο μαθητής καλείται να εκτελέσει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μόνο το τελευταίο βήμα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να εκτελέσει το τελευταίο και το προτελευταίο βήμα κ.ο.κ. Η διδασκαλία ανάστροφων αντιδράσεων επιλέγεται όταν το τελευταίο βήμα είναι το πιο εύκολο για το μαθητή.

Παράδειγμα: Η δραστηριότητα-στόχος είναι ο μαθητής να παίξει μαζί με δύο συμμαθητές του ένα παιχνίδι στο οποίο ο εκπαιδευτικός τους ζητά να ξεχωρίσουν με κλειστά μάτια 3 αντικείμενα μέσα από ένα σακούλι. Η δραστηριότητα αναλύεται στα εξής βήματα:

1^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός ζητά από ένα μαθητή να βρει ένα αντικείμενο μέσα από το σακούλι.

2^ο βήμα: Ο πρώτος μαθητής ψάχνει και βρίσκει το σωστό αντικείμενο ανάμεσα στα τρία αντικείμενα και το δίνει στον εκπαιδευτικό.

3^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός ζητά από το δεύτερο μαθητή να βρει ένα άλλο αντικείμενο μέσα από το σακούλι.

4^ο βήμα: Ο δεύτερος μαθητής ψάχνει και βρίσκει το σωστό αντικείμενο ανάμεσα στα δύο αντικείμενα.

5^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον τρίτο μαθητή να βρει το τελευταίο αντικείμενο.

6^ο βήμα: Ο μαθητής βρίσκει το σωστό αντικείμενο.

Στο αρχικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να εκτελέσει το 6^ο βήμα, που είναι το πιο εύκολο, ενώ σε επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να συμμετέχει στο 4^ο και στο 2^ο βήμα.

Γ. Διδασκαλία βημάτων με συνολική παρουσίαση του έργου. Αυτή η μέθοδος είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία δραστηριοτήτων, όπου δεν είναι απαραίτητο να διδαχθούν τα επιμέρους βήματα ξεχωριστά και με συγκεκριμένη σειρά. Η διδασκαλία μπορεί να ξεκινήσει από τα βήματα που ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει μόνος του ανεξάρτητα από την θέση τους στην ακολουθία των βημάτων. 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, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα.

Παράδειγμα: Η δραστηριότητα - στόχος είναι ο μαθητής να παίζει επιτραπέζιο παιχνίδι με ένα συμμαθητή του. Η δραστηριότητα αναλύεται στα εξής βήματα που εκτελεί ο κάθε μαθητής:

1ο βήμα: Κάθεται στην καρέκλα απέναντι από το συμμαθητή του.

2ο βήμα: Ανοίγει το κουτί με το επιτραπέζιο παιχνίδι.

3^ο βήμα: Παίρνει μία καρτέλα με σχήματα και την τοποθετεί μπροστά του.

4^ο βήμα: Παίρνει μία άλλη καρτέλα με σχήματα από το κουτί και τη δίνει στο συμμαθητή του.

5^ο βήμα: Παίρνει το ζάρι μέσα από το κουτί.

6^ο βήμα: Ρίχνει το ζάρι πάνω στο τραπέζι.

7^ο βήμα: Κοιτάζει το σχήμα που δείχνει το ζάρι και παίρνει την κάρτα με το αντίστοιχο σχήμα μέσα από το κουτί.

8^ο βήμα: Τοποθετεί το σχήμα στην καρτέλα του στη σωστή θέση.

9^ο βήμα: Περιμένει τη σειρά του όση ώρα ο συμμαθητής του ρίχνει το ζάρι και τοποθετεί το δικό του σχήμα.

Στην περίπτωση που τα βήματα για την εκτέλεση μίας δραστηριότητας είναι πολλά ή δύσκολα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει τις απαραίτητες

προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Στο παρακάτω παράδειγμα κάποιος μαθητής θα μπορούσε να συμμετέχει στη δραστηριότητα μόνο στο 5^ο και 8^ο βήμα (δηλ. να βάζει μόνο κόλλα) και τα υπόλοιπα βήματα να εκτελούνται από τους συμμαθητές του ή από τον εκπαιδευτικό .

Παράδειγμα: Η δραστηριότητα-στόχος είναι ο μαθητής μαζί με δύο συμμαθητές του να φτιάξει ένα κολλάζ με μικρά κομμάτια χαρτιού. Ο κάθε μαθητής έχει μπροστά του ένα μικρό κουτί με κομμένα χαρτάκια γκοφρέ και όλοι μοιράζονται την ίδια κόλλα (σε μορφή stick). Η δραστηριότητα αναλύεται στα παρακάτω βήματα, που εκτελεί ο μαθητής:

1ο βήμα: Παίρνει ένα χαρτάκι γκοφρέ από το κουτί μπροστά του.

2ο βήμα: Τσαλακώνει το χαρτάκι.

3ο βήμα: Παίρνει την κόλλα.

4ο βήμα: Βάζει κόλλα σε ένα σημείο στο σχέδιο που είναι ζωγραφισμένο πάνω στο χαρτόνι.

5ο βήμα: Κολλάει το τσαλακωμένο χαρτάκι στη συγκεκριμένη θέση στο σχέδιο.

6ο βήμα: Δίνει την κόλλα στο συμμαθητή του που κάθεται δίπλα του.

7ο βήμα: Περιμένει τη σειρά του μέχρι και οι άλλοι δύο συμμαθητές του να επαναλάβουν την ίδια διαδικασία.

Ερευνητικά αποτελέσματα για την αποτελεσματικότητα της Ανάλυσης Έργου

Στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, η ανάλυση έργου έχει αξιολογηθεί ως διδακτική τεχνική κυρίως για τη διδασκαλία δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης και προσωπικής υγιεινής. Οι Daltow-Smith και Belcher (1985) χρησιμοποίησαν με επιτυχία την Ανάλυση Έργου για την εκμάθηση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης και υγιεινής (πλύσιμο προσώπου, χτένισμα, βούρτσισμα δοντιών, ετοιμασία γεύματος) σε 5 ενήλικες με σοβαρό αυτισμό. Σε μία άλλη έρευνα, οι Stokes, Cameron, Dorsey και Fleming (2004) δίδαξαν με επιτυχία δεξιότητες προσωπικής υγιεινής μετά τη χρήση τουαλέτας με την χρήση της Ανάλυσης Έργου σε συνδυασμό με την λεκτική αυτοκαθοδήγηση και τη γενικευμένη διδασκαλία για να επιτευχθεί η διατήρηση και η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Σε μία άλλη έρευνα, η Ανάλυση Έργου χρησιμοποιή-

θηκε σε συνδυασμό με την χρήση της τεχνολογίας. Ο Sigafos και οι συνεργάτες του (2005) δίδαξαν με επιτυχία σε 3 ενήλικες με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή την παρασκευή pop korν σε φούρνο μικροκυμάτων, προβάλλοντας σε βίντεο κάθε βήμα της δραστηριότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της Ανάλυσης Έργου με ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ώστε να διερευνηθεί η περαιτέρω εφαρμογή της. Τέλος, στον τομέα του παιχνιδιού ο Coe και άλλοι (1990) χρησιμοποίησαν με αρκετή επιτυχία την Ανάλυση Έργου για να διδάξουν με επιτυχία σε δύο παιδιά με αυτισμό και ένα παιδί με σύνδρομο Down πως να παίζουν με την μπάλα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bondy, A., Dickey, K., Black, D., & Buswell, S. (2002). *The Pyramid approach to education: Lesson Plans for Young Children*. Newark, DE: Pyramid Educational Products.
- Coe, D., Matson, J., Fee, V., Makinan, R., & Linarello, C. (1990). Training nonverbal and verbal play skills to mentally retarded and autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 177-187.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (1986). *Applied behavior analysis*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Daltow-Smith, M. & Belcher, R. (1985). Teaching life skills to adults disabled by autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 163-175.
- Fair, M.E., Quill, K.A., & Bracken, K.N. (2000). Social skills curriculum. Στο K. Quill (Επιμ.), *Do-Watch-Listen-Say: Social and communication intervention for children with autism* (σελ.251-316). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Howell, K.W., Kaplan, J.S., & O'Connell, C.Y. (1979). *Evaluating exceptional children: A task analytic approach*. Ohio: Merrill Publishing.
- Jeffrey, D.M., McConkey, R., & Newson, S. (1993). *Teaching the handicapped child*. London: Souvenir Press.
- Leadbetter, J. & Leadbetter, P. (1993). *Special children. Meeting the challenge in the primary school*. New York: Cassell.
- Rutter, M. (1985). The treatment of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 193-214.
- Schleien, S. et al (1995). Teaching severely handicapped children: Social skills development through leisure skills programming. Στο G. Cartledge & T. Milburn, (Επιμ.) *Teaching social skills to children and youth* (262-375). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child*. New York: Oxford University Press.
- Solity, J. & Bull, S. (1987). *Special needs: Bridging the curriculum gap*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sigafoos, J., O' Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G., Hundley, A., Andrews, A., Garver, C., & Young, D. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use

to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 14*, 189-201.

Stokes, J., Cameron, M., Dorsey, M., & Fleming, E. (2004). Task analysis, correspondence training, and general case instruction for teaching personal hygiene skills. *Behavioral Interventions, 19*, 121-135.

Χρήση της Τεχνολογίας

Ευδοκία Μητροπούλου, Καλλιόπη Τσακπίνη

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν ιδιαίτερη ευχέρεια και αντλούν μεγάλη ευχαρίστηση από την ενασχόληση τους με υπολογιστές (Powell & Jordan, 2001). Η χρήση των υπολογιστών αποτελεί μια ελκυστική εναλλακτική δίοδο επικοινωνίας για τα άτομα με αυτισμό, που προσφέρεται σε ένα απόλυτα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να ψυχαγωγηθεί και να πειραματιστεί ελεύθερα και χωρίς απρόβλεπτες κοινωνικές συνέπειες (Hardy, Ogden, Newman & Cooper, 2002). Η Χρήση της Τεχνολογίας (υπολογιστές, βίντεο) προσφέρει ένα διαφορετικό τρόπο υποστήριξης των μαθητών με αυτισμό που βασίζεται στην παρατήρηση και αξιοποιεί τα αποτελέσματα της μάθησης με βάση ένα πρότυπο συμπεριφοράς (Corbett, 2003). Ο μηχανισμός της μίμησης προτύπου που προβάλλεται με την χρήση της τεχνολογίας είναι θεμελιώδης για τη εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και σε παιδιά με αυτισμό, τα οποία συχνά δεν μαθαίνουν μέσα από την φυσική παρατήρηση των άλλων (Hine & Wolery, 2006).

Γιατί οι Η.Υ. ταιριάζουν στα άτομα με αυτισμό

Οι Η.Υ. είναι επιτυχημένα διδακτικά εργαλεία για τα άτομα με αυτισμό γιατί προσφέρουν πολυαισθητηριακή αλληλεπίδραση, δομημένο και ελεγχόμενο περιβάλλον, χρήση πολυεπίπεδων διαδραστικών λειτουργιών και ειδικότερα εξατομικευμένη χρήση και αυτονομία (Hetzroni & Tannous, 2004). Σε αντίθεση με τους υπόλοιπους ανθρώπους που έχουν την έμφυτη ικανότητα να κατευθύνουν την προσοχή τους σε πολλαπλά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (πολυτροπικά συστήματα ενδιαφέροντος), τα άτομα με αυτισμό έχουν την ικανότητα να εστιάζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους σε ερεθίσματα που προέρχονται από μια συγκεκριμένη αισθητηριακή δίοδο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους το πλαίσιο που τα περιβάλλει (μονοτροπικά συστήματα ενδιαφέροντος) (Murray, 2001). Με τους Η.Υ. δίνεται η δυνατότητα στα άτομα με αυτισμό να αγνοήσουν τα εξωτερικά ερεθίσματα με μεγαλύτερη ευκολία και να εστιάσουν την προσοχή τους στα όρια της οθόνης. Αυτή η ιδιαίτερη παράμετρος που συνδέεται με το περιβάλλον του Η.Υ. είναι

μία πιθανή ερμηνεία της μεγαλύτερης ανοχής που έχουν τα άτομα με αυτισμό στα πολλαπλά ερεθίσματα που προβάλλονται από τον υπολογιστή σε σχέση με τα ερεθίσματα του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Αναλυτικότερα, οι Η.Υ. ταιριάζουν στον τρόπο αντίληψης και σκέψης των ατόμων με αυτισμό γιατί:

- Παρέχουν οριοθετημένες συνθήκες εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο κάθε ερέθισμα διοχετεύεται σε μια και μόνο δίοδο προσοχής (π.χ. ώραση). Για το άτομο με αυτισμό που προτιμά ένα μονοτροπικό περιβάλλον μάθησης δημιουργείται μια κατάσταση σχετικής άνεσης και χαλάρωσης η οποία οδηγεί στη διεύρυνση της προσοχής του παρά στον περιορισμό της.
- Προσφέρουν απομόνωση από το γενικότερο περιβάλλον.
- Είναι προβλέψιμοι και ακολουθούν τις επιλογές του χρήστη. Οι λειτουργίες των Η.Υ. ακολουθούν σταθερούς κανόνες και η πρόσβαση σε αυτές ανήκει αποκλειστικά στον χρήστη: ο χρήστης μπορεί να κλείσει τον υπολογιστή όταν θέλει, να τον ανοίξει ή να επιλέξει κάποια άλλη λειτουργία του. Τα άτομα με αυτισμό που νοιώθουν ότι το κοινωνικό περιβάλλον είναι απρόβλεπτο και εν δυνάμει ενοχλητικό, έλκονται ιδιαίτερα από τα χαρακτηριστικά των Η.Υ..
- Παρέχουν άμεσα αποτελέσματα με ελάχιστη προσπάθεια. Τα άτομα με αυτισμό που χρησιμοποιούν Η.Υ. μπορούν να κινητοποιηθούν για να διαβάσουν, να γράψουν, να φτιάξουν ένα πάζλ.
- Απευθύνουν περιορισμένα ερεθίσματα σε όλες τις αισθητηριακές οδούς. Όλα τα οπτικά ερεθίσματα, ακόμα και οι περιφερειακές πληροφορίες από το χέρι και το πληκτρολόγιο ή το ποντίκι, φαίνεται ότι διέρχονται από μια και μόνο δίοδο προσοχής, διαμορφώνοντας έναν εξαιρετικά απλοποιημένο κόσμο που ενισχύει θετικά τον χρήστη.
- Αντιμετωπίζουν τα λάθη χωρίς επιπτώσεις. Η προβλεψιμότητα των Η.Υ. είναι καθησυχαστική και παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον για εξερεύνηση. Στα εξελιγμένα προγράμματα όλα σχεδόν τα λάθη μπορούν να διορθωθούν και η όποια ματαίωση σε αντιδράσεις να ξεπεραστεί εύκολα και γρήγορα.
- Παρέχουν την επιλογή λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα άτομα με αυτισμό συχνά δεν χρησιμοποιούν την ομιλία ως τρόπο έκφρασης αλλά εναλλακτικά μέσα επικοινωνίας (π.χ. εικόνες).
- Ακολουθούν τη δίοδο στην οποία διοχετεύεται η προσοχή του παιδιού

(αρχίζουν από εκεί που είναι το παιδί). Στον αυτισμό, η προσοχή διοχετεύεται σε συγκεκριμένη δίοδο και το ενδιαφέρον παγιδευεται. Τα κάθε είδους ερεθίσματα που προκαλούν διάσπαση προσοχής – από άσχετες λέξεις έως τις σειρήνες του ασθενοφόρου - δεν είναι ευπρόσδεκτα.

- Παρέχουν εξωτερικές αναπαραστάσεις των σκέψεών τους και προάγουν την ικανότητα συλλογισμού τους.
- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού ως φορέα δράσης και στην επίγνωση του εαυτού, καθώς και στη σημαντική ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αισιοδοξίας. Τα άτομα με αυτισμό μέσω της επαφής τους με τους Η.Υ. βιώνουν άμεσα τα αποτελέσματα των ενεργειών τους και αποκτούν επίγνωση της δικής τους επιρροής στο περιβάλλον (Murray, 2001).

Εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό στη χρήση των Η.Υ.

Για την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό στη χρήση των Η.Υ. είναι πιθανό να είναι απαραίτητες κάποιες προσαρμογές, όπως: α) η μείωση του ήχου και των πληροφοριών της οθόνης, β) η τοποθέτηση οθόνης αφής, γ) η τοποθέτηση «ποντικίων» με μεγαλύτερο μέγεθος, και δ) η εφαρμογή ρυθμίσεων στο λειτουργικό σύστημα του υπολογιστή (π.χ. ο εκπαιδευτικός να ρυθμίσει τον Η.Υ. ώστε να μην χρειάζεται διπλό αλλά μονό «κλικ» για να ανοίγουν τα προγράμματα). Οι δραστηριότητες θα πρέπει να σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό με τρόπο που να κινούν το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον βοηθούν να γενικεύει τις αποκτημένες γνώσεις του, π.χ. ο μαθητής που έχει μάθει να γράφει χρησιμοποιώντας μολύβι και χαρτί, μετά γράφει στον Η.Υ. με διαφορετικές γραμματοσειρές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Για τη διδασκαλία χειρισμού των Η.Υ., ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που να συνδέεται με ρεαλιστικές συνθήκες, επιλέγοντας δραστηριότητες (π.χ. ταυτίσεις εικόνων) που ο μαθητής μπορεί αρχικά να εκτελέσει με επιτυχία μέσα στην τάξη και μετά στην οθόνη του Η.Υ. Αυτό θα βοηθήσει το μαθητή με αυτισμό να κατανοήσει ότι αυτά που βλέπει και επεξεργάζεται στην οθόνη του Η.Υ. απεικονίζουν τον πραγματικό κόσμο. Οι οπτικοποιημένες οδηγίες με τη μορφή βιβλίου ή πίνακα για την εκμάθηση της χρήσης των προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα βοηθητικές, αφού ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να τις συμβουλευτεί σε κάθε στάδιο της

επαφής του με τον Η.Υ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Ωστόσο, αξίζει να επισημάνουμε κάποιους περιορισμούς στη χρήση των Η.Υ. ακόμα και σε άτομα με αυτισμό που έχουν αυξημένες δυνατότητες. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν από την αρχή ότι η ώρα εργασίας στον υπολογιστή είναι καθορισμένη από το πρόγραμμα και ακολουθεί η ώρα του ελεύθερου χρόνου ή κάποια άλλη δραστηριότητα και ότι θα εμπλακούν υποχρεωτικά και στις δύο δραστηριότητες (Faherty, 2003). Οι δραστηριότητες στον Η.Υ. είναι σκόπιμο να έχουν περιορισμένη χρονική διάρκεια, ώστε ο Η.Υ. να μην χρησιμοποιείται αποκλειστικά για διδακτικούς σκοπούς αλλά και για ψυχαγωγία. Στο ημερήσιο πρόγραμμα του μαθητή με αυτισμό είναι βοηθητικό να περιέχονται πολλές διαφορετικές οπτικές οδηγίες και μια ποικιλία εργασιών που πρέπει να ολοκληρωθούν, ώστε να καλλιεργείται η δεξιότητα χρήσης του Η.Υ.

Όταν η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες ο Η.Υ. πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο υποστηρικτικά. Για παράδειγμα, αν ο μαθητής με αυτισμό πρέπει να διδαχθεί να συναλλάσσεται με χρήματα είναι καλύτερο να μάθει να χρησιμοποιεί πραγματικά νομίσματα σε αυτή τη δραστηριότητα παρά να διδαχθεί την γνώση των χρημάτων με ένα πρόγραμμα στον Η.Υ.. Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αν και η ενασχόληση με τον Η.Υ. εφαρμόζεται συχνά για την μείωση των προκλητικών συμπεριφορών ή της αυτό-διέγερσης, μπορεί να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Bell, Potter & Walsh, 2006). Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό η ενασχόληση με τον Η.Υ. μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόλησή τους (Faherty, 2003).

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με την χρήση Η.Υ. σε παιδιά με αυτισμό

Οι Η.Υ. έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για τη διδασκαλία ανάγνωσης, εκμάθησης λεξιλογίου (Bosseler & Massano, 2003· Tjus, Heiman & Nelson, 1998), δεξιοτήτων για συζήτηση (Hetzroni & Tannous, 2004), δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης (Stromer & Kimball, 2006), επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Bernard, Spiram & Nakhoda, 2001) και συναισθηματικής κατανόησης (Moore, Cheng, McGrath & Powell, 2005), αξιοποιώ-

ντας επιτυχημένες διδακτικές μεθόδους συμπεριφοριστικών και γνωστικών προσεγγίσεων, όπως είναι η επανάληψη, η θετική ενίσχυση, η προτροπή και το παιχνίδι ρόλων (Parsons & Mitchell, 2002).

Όπως υποστηρίζει η Murray (2001) «οποιοδήποτε άτομο με αυτισμό, είτε παιδί είτε ενήλικας, μπορεί να αισθανθεί άνετα με τους Η.Υ. και μπορεί να αναπτύξει καλή σχέση με κάποιον άλλο που δουλεύει στον υπολογιστή μαζί του» (σελ. 171). Οι Η.Υ. μπορούν να είναι κοινό σημείο επαφής για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτής που διατυπώνει σχόλια σχετικά με τον Η.Υ., δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και κοινωνικής σχέσης με το άτομο με αυτισμό (Murray, 2001). Επιπλέον, οι Η.Υ. προσφέρουν στους πιο ικανούς μαθητές με αυτισμό διόδους «ασφαλέστερης» γραπτής επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους που δεν είναι δίπλα τους.

Όπως επισημαίνουν οι Parsons και Mitchell (2002) τα προγράμματα εικονικής πραγματικότητας είναι κατάλληλα για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς βασίζονται στα θετικά σημεία των επιτυχημένων παρεμβάσεων της συμπεριφοριστικής και της γνωστικής προσέγγισης, όπως την:

- επανάληψη της δεξιότητας ή της δραστηριότητας-στόχου
- σταδιακή εξασθένηση βοήθειας προς τον χρήστη
- εξάσκηση της δεξιότητας σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα
- εφαρμογή της δεξιότητας σε διαφορετικά πλαίσια
- λεκτική επεξήγηση της κοινωνικής δεξιότητας
- εκμάθηση κοινωνικών κανόνων
- παρουσίαση των συνεπειών μιας συμπεριφοράς για τους άλλους
- εξάσκηση της συμπεριφοράς – στόχου με παιχνίδι ρόλων

Οι ίδιοι ερευνητές ανέπτυξαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εικονικής πραγματικότητας, στο οποίο οι χρήστες μπορούσαν να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με ένα τρισδιάστατο εικονικό περιβάλλον που προβαλλόταν στην οθόνη του Η.Υ. Το εικονικό περιβάλλον παρουσίαζε ένα “Καφέ”, οι χρήστες αντιπροσωπεύονταν στην οθόνη από ένα ανθρώπινο ομοίωμα και μπορούσαν να μετακινούνται στο εικονικό περιβάλλον σε πραγματικό χρόνο (Parsons, Mitchell & Leonard, 2004). Η παρουσία των προσώπων μέσα στο “Καφέ” περιελάμβανε συμπεριφορές, όπως μετακίνηση στη σωστή θέση, ορθή διατύπωση απαντήσεων, επιλογή φαγητού, πληρωμή λογαριασμού, κ.ά.

Τα προγράμματα εικονικής πραγματικότητας έχουν πολλαπλά διδακτικά

οφέλη για τα άτομα με αυτισμό. Καταρχήν, δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να είναι ενεργητικοί θεατές. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια ρόλων σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας, το οποίο είναι ασφαλέστερο και περισσότερο προβλέψιμο από ότι η άμεση συνδιαλλαγή με τους ανθρώπους, ίσως να προσφέρει μία κατάλληλη ευκαιρία για τα αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες ενσυναίσθησης (Parsons & Mitchell, 2002). Ακόμη, τα πολλαπλά σενάρια στο περιβάλλον της εικονικής πραγματικότητας δίνουν την ευκαιρία για μεγαλύτερη εξάσκηση μιας δεξιότητας και ταχύτερη γενίκευση των μαθημένων συμπεριφορών σε διαφορετικά πλαίσια.

Η μίμηση προτύπου μέσω video

Η χρήση του video σε συνδυασμό με τους Η.Υ. για την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό είναι μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που διαδίδεται ολοένα και περισσότερο (Hagiwara & Myles, 1999· Hine & Wolery, 2006). Συνοπτικά, η διαδικασία περιλαμβάνει την παρακολούθηση από τα παιδιά μιας ολιγόλεπτης βιντεοταινίας όπου παρουσιάζονται οι επιθυμητές συμπεριφορές και στη συνέχεια οι μαθητές με αυτισμό καλούνται να τις μιμηθούν σε παρόμοιες καταστάσεις. Τα παιδιά επαινούνται όταν παρακολουθούν με ενδιαφέρον και προσήλωση τα βιντεοσκοπημένα σενάρια. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται με προβολές διαφορετικών σεναρίων για τις δεξιότητες-στόχους.

Τα πλεονεκτήματα της μίμησης προτύπου μέσω video είναι πολλαπλά, όπως: α) η δυνατότητα παρουσίασης πολλών παραδειγμάτων σε διαφορετικά πλαίσια που διευκολύνουν τη διατήρηση και γενίκευση της μαθημένης συμπεριφοράς, β) ο μεγαλύτερος έλεγχος της διαδικασίας της παρακολούθησης του προτύπου από τον αποδέκτη, γ) η επανάληψη των προτύπων, και δ) η επαναχρησιμοποίηση των βιντεοταινιών σε άλλη χρονική στιγμή (Corbett, 2003). Επιπρόσθετα, με τη συγκεκριμένη τεχνική εξοικονομείται διδακτικός πολύτιμος χρόνος, αφού η παρουσία του εκπαιδευτικού δεν κρίνεται απαραίτητη (Ayres & Langone, 2005).

Εφαρμογές της μίμησης προτύπου μέσω video

Η μίμηση προτύπου φαίνεται πως είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι δύσκολο να διδαχθούν με παιχνίδια ρόλων

στο περιβάλλον της τάξης, όπως π.χ. η μετακίνηση με αστικό λεωφορείο. Η παρακολούθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς από την τηλεόραση ή από τον υπολογιστή προσφέρει το πλεονέκτημα της εστίασης της προσοχής στα όρια της οθόνης ιδιαίτερα, όταν η προσεκτική παρακολούθηση επιβραβεύεται. Γενικά, η μάθηση μέσα από παρατήρηση προτύπου είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά με αυτισμό που είναι σε διαδικασία ένταξης στο γενικό σχολείο.

Η αποτελεσματικότητα αυτής της παρέμβασης συνδέεται με τεχνικούς παράγοντες που αφορούν την παραγωγή της βιντεοταινίας. Απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός, σαφήνεια και ακρίβεια, ώστε το κοινωνικό πλαίσιο, το περιεχόμενο και η παρουσίαση της επιθυμητής συμπεριφοράς να αναπαριστούν μόνο τις συναφείς πληροφορίες. Ακόμη και οι συνθήκες παρακολούθησης της βιντεοταινίας, όπως ο χώρος, ο χρόνος, η διάρκεια της προβολής και η ψυχική διάθεση του μαθητή κατά τη διάρκεια της προβολής είναι καθοριστικές για την προσεκτική παρατήρηση και επιτυχή μίμηση (Corbett, 2003).

Τα σημαντικότερα ευρήματα των ερευνών για τη χρήση της μίμησης προτύπου σε μαθητές με αυτισμό είναι: α) η τεχνική είναι αποτελεσματική για τη διδασκαλία ποικίλων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Mechling, Gast & Cronin, 2006), δεξιοτήτων διαχείρισης ελεύθερου χρόνου (Stromer & Kimball, 2006), κοινωνικών δεξιοτήτων (Charlop-Christy, Le & Freeman, 2000· Nikoropoulos & Keenan, 2003· Simpson, Langone & Ayres, 2004), δεξιοτήτων προσποίησης (MacDonald, Clark, Garrigan & Vangala, 2005· Reagon, Higbee & Endicott, 2006), δεξιοτήτων συζήτησης (Buggey, 2005· Maione & Mirenda, 2006· Sherer et al, 2001) και συναισθηματικής έκφρασης (Gena, Couloura & Kymissis, 2005), β) μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που είναι στο φάσμα του αυτισμού, ακόμα και σε άτομα με χαμηλή λειτουργικότητα, γ) η κατάκτηση των δεξιοτήτων με τη συγκεκριμένη τεχνική είναι ταχύτερη από την παρατήρηση ζωντανού προτύπου, δ) η διατήρηση των μαθημένων συμπεριφορών επιτυγχάνεται με προσεκτικό προγραμματισμό των προβολών, με βάση την παρακολούθηση της εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς, τη σταδιακή εξάλειψη της παρακολούθησης των βιντεοταινιών και τον σχεδιασμό συνθηκών για γενίκευση (πολλαπλά παραδείγματα) (Corbett, 2003).

Είναι φανερό ότι οι νέες τεχνολογίες και ειδικότερα οι Η.Υ. και το video έχουν πολλαπλά μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές με αυτισμό. Τα

ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο αυτό υποστηρίζουν την εφαρμογή παρόμοιων καινοτομικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει προσεκτικά την κατάλληλη τεχνική, με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί, ώστε να σχεδιάσει την κατάλληλη παρέμβαση και να αξιοποιήσει τις νέες τεχνολογίες για την ανάπτυξη κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών στους μαθητές με αυτισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ayres, K.M., & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 183-196.
- Bell, E., Potter, D. & Walsh, B. (2006). *Computer application for people with autism* (www.nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp?d=108&a=3276).
- Bernard-Opitz, V., Spiram, N., & Nakhoda-Sapuam, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 377-384.
- Bosseler, A. & Massano, D.W. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 653-672.
- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorders in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*, 52-63.
- Charlop-Christy, M., Le, L., & Freeman, K. (2000). A comparison of video modelling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 6, 537-552.
- Corbett, B.A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today, 4*, 88-96.
- Faherty, C. (2003). *Αυτισμός. Τι σημαίνει για μένα;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modelling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 545-556.
- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 82-95.
- Hardy, C., Ogden, J., Newman, J., & Cooper, S. (2002). *Autism and ICT. A guide for teachers and parents*. London: David Fulton Publishers.
- Hetzroni, O.E., & Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based interven-

- tion program on the communicative functions of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 95-113.
- Hine, J. & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modelling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 83-93.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 225-238.
- Maione, L., & Mirenda, P. (2006.) Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 106-118.
- Mechling, L.C., Gast, D.L., & Cronin, B.A. (2006). The effects of presenting high-preference items paired with choice via computer-based video programming on task completion of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 7-13.
- Moore, D., Cheng, Y., McGrath, P. & Powell, N. (2005). Collaborative virtual environment technology for people with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 231-243.
- Murray, D.K.C. (2001). Αυτισμός και τεχνολογία της πληροφορικής: θεραπεία με υπολογιστές. Στο S. Powell και P. Jordan (Επιμ.), *Αυτισμός και μάθηση*. Αθήνα: Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό, www.pi-schools.gr. ΕΠΕΑΕΚ II-ΥΠΕΠΘ, έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής.
- Parsons, S., & Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 430-443.
- Parsons, S., Mitchell, P., & Leonard, A. (2004). The use and understanding of virtual environments by adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 449-466.
- Powell, S., & Jordan, R. (2001). *Αυτισμός και Μάθηση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

- Reagon, K.A., Higbee, T.S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children, 29*, 517-528.
- Sherer, M., Pierce, K.L., Paredes, S., Kisacky, K.L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better, “Self” or “Other” as model? *Behavior Modification, 25*, 140-148.
- Simpson, A., Langone, J., & Ayres, K.M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Educational and Training in Developmental Disabilities, 39*, 240-252.
- Stromer, R., & Kimball, J.W. (2006). Activity schedules, computer technology, and teaching children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 14-24 .
- Tjus, T., Heimann, M., & Nelson, K. (1998). Gains in literacy through the use of a specially developed multimedia computer strategy. *Autism, 2*, 139-156.

ΕΠΕΑΕΚ II - ΥΠ.Ε.Π.Θ.
Μέτρο 1.1 - Ενέργεια 1.1.4 - Κατηγορία Ενέργειας 1.1.4.α

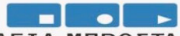
Φορέας υλοποίησης:
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ


ΕΛΛΑΔΑ
2008
Ανάπτυξη μαθητών. Ανάπτυξη για όλους.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ




ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης