

Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό

Μαρία Δροσινού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η εργασία μας μελετά το πρόβλημα εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) ως προς τους άξονες της μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Η παιδαγωγική μεθοδολογία αξιοποίησε καταγραφές και υλικό με αντικείμενα - «παπουτσόκοντα» από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν με διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στα αποτελέσματα, έχουμε καταγράψει μαζί με τους εκπαιδευτικούς ως σημαντική τη βοήθεια που δέχονται οι μαθητές με αυτισμό ηλικίας 14-24 χρόνων στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με τις διδακτικές διαφοροποιήσεις, από το 2001 μέχρι τον Ιούνιο 2008.

Λέξεις κλειδιά: Αντιστικό φάσμα, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

1. Το θεωρητικό υπόβαθρο του αυτισμού

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που εντοπίστηκε και περιγράφηκε για πρώτη φορά το 1943 από τον ψυχίατρο του Χάρβαρντ Leo Kanner, ο οποίος μίλησε για το σύνδρομο «πρώιμου παιδικού αυτισμού» (Kanner, 1943). Το DSM-III και τα DSM-

Η κ. Μαρία Δροσινού, δρ Ψυχολογίας, είναι Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής-μαθησιακών δυσκολιών ε.θ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

IIIR και DSM-IV (APA, 1994) περιγράφουν τον αυτισμό σε μια ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία γενικευμένων αναπτυξιακών διαταραχών που εστιάζουν σε τρεις περιοχές συμπτωμάτων της συμπεριφοράς (Attwood, 2005). Αυτές καταγράφονται πρώτον σε διαταραχές στις κοινωνικές σχέσεις, δεύτερον σε διαταραχές στη γλώσσα, στην επικοινωνία και τρίτον σε διαταραχές στην ικανότητα φαντασίας, στο συμβολικό παιχνίδι και στα περιορισμένα ενδιαφέροντα που εκδηλώνονται ως εμμονές και στερεοτυπίες (Baron-Cohen, 2001).

Το τριαδικό σύμπτωμα στο φάσμα του αυτισμού ευθύνεται για συγκεκριμένες δυσκολίες στην αλληλεπιδραστική προσαρμοστική σχέση με το περιβάλλον. Παρά την από κοινού αποδεκτή διαπίστωση, η ερμηνευτική αιτιολογία παραμένει «ανοιχτή» με ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν για τον ορισμό και την περιγραφή των μηχανισμών. Με άλλα λόγια ποιοι μηχανισμοί ευθύνονται για τις ιδιαίτερες εκδηλώσεις συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό. Ή ακόμη ποια είναι τα εμπόδια που παρεμβαίνουν στη γλωσσική ανάπτυξη και κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι τη δεκαετία του '60 (Piaget, 1962), ο αυτισμός ήταν αποδεκτός ως μια διαταραχή με ψυχολογική αιτιολογία, συνδεδεμένη με την πρωτογενή σχέση ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα, «μητέρα ψυγείο». Στη δεκαετία του '80, η άποψη αυτή αναθεωρήθηκε σε ένα μεγάλο μέρος της με την επιστημονική τεκμηρίωση ότι οι γονείς των αυτιστικών παιδιών δεν έχουν πάντα απορριπτικές, ψυχρές ή αρνητικές συμπεριφορές. Έτσι, στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα η συζήτηση εστιάζεται στη βιολογική βάση του αυτισμού με νευροβιολογικές, νευροφυσιολογικές και νευροψυχολογικές συσχετίσεις (Frith, 1989· Frith et al., 1994). Μελέτες γύρω από τη γενετική βάση στον αυτισμό βρήκαν αυξημένη συσχέτιση με τα αδέλφια αυτιστικών ατόμων συγκρινόμενα με πληθυσμό αυτιστικών χωρίς συγγενικούς δεσμούς. Άλλες έρευνες έχουν καταγράψει ανωμαλίες του κεντρικού νευρικού συστήματος στις οποίες πιθανόν να οφείλεται η αδυναμία του συστήματος να διασφαλίσει μια κατάλληλη ρύθμιση των αισθητηριακών προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Σε άλλες έρευνες για τον αυτισμό έχουν μελετηθεί η αύξηση των διαστάσεων του εγκεφάλου και η ελλειμματική ανάπτυξη της παρεγκεφαλίδας σε σχέση με τα φυσιολογικά άτομα.

Μια ενδιαφέρουσα υπόθεση γύρω από το πρόβλημα ερμηνευτικής απόδοσης είναι αυτή η οποία θέτει το ότι τα παιδιά με αυτισμό μοιάζουν ανάκατα να εννοολογήσουν τον άλλο ως οντότητα και δεν αναπτύσσουν καθόλου ή αναπτύσσουν με αρκετά αψύσιο τρόπο τη σκέψη τους. Στη βάση αυτής της τόσο σοβαρής διαταραχής σύμφωνα με αυτή την υπόθεση υπάρχει ένα είδος μη ανακάλυψης του νου (the Undiscovered Mind) ή νοητική τυφλότητα (mind-blindness) σύμφωνα με τη Θεωρία του Νου (Baron-Cohen et al., 1993· Baron-Cohen, 2001).

2. Η διατύπωση του προβλήματος στη δευτεροβάθμια ειδική τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Οι δυσκολίες, όπως το έλλειμμα σε δεξιότητες κατανόησης, απόδοσης νοήματος διαπροσωπικής συμπεριφοράς (Hoffman, 1987), ανάπτυξης επαρκών γλωσσικών (Happé, 1993) και κοινωνικών δεξιοτήτων, παραμένουν και επηρεάζουν τη σχολική και επαγγελματική καριέρα τους (Δροσινού, 2001 α και β). Στην παρούσα εργασία σκοπεύουμε να αναδείξουμε το πρόβλημα εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) ως προς τους άξονες της μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας αλλά και την κοινωνική προσαρμογή και ένταξη (Connors, 1999). Ειδικότερα, διαπραγματευόμαστε την αλληλεπίδραση σε σχέση με τα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 1996, 2003), που εφαρμόστηκαν σε 14 μαθητές με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα ηλικίας 14-24 χρόνων, από το 2001 μέχρι τον Ιούνιο 2008.

Κρίνουμε ότι θα μας βοηθούσε ιδιαίτερα στη διατύπωση του προβλήματος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των αυτιστικών η κατανόηση των νέων δεδομένων, που αναγράφονται στον πρόσφατο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008). Σε αυτόν, η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Επίσης, δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων και αυτών των *διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών* (φάσμα αυτισμού), όπως και στις άλλες διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτόνομη και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Ιδιαίτερη σημασία για τη μελέτη μας παρουσιάζει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία σε ξεχωριστό άρθρο (7) κάνει εκτενή αναφορά σε θέματα αυτιστικών μαθητών, για τους οποίους αναφέρεται χαρακτηριστικά στην παράγραφο (4). Εδώ δηλώνεται ότι επίσημη γλώσσα είναι η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική και τη γραπτή της μορφή ή/και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων για τους μαθητές με αυτισμό, που είτε έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο επικοινωνίας είτε όχι. Η τοποθέτηση εκπαιδευτικών και Ειδικού Εκπαιδευ-

τικού Προσωπικού στις ειδικές σχολικές μονάδες για τον αυτισμό, επιπλέον των άλλων προσόντων, πραγματοποιείται με την επιθυμητή προϋπόθεση ότι αυτοί θα έχουν εξειδίκευση και κατάρτιση σε τροποποιημένες-υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας.

Με κριτήρια τους ιδιαίτερους κοινωνικούς περιορισμούς που επιβάλλει ο αυτισμός ως αναπηρία, η φοίτηση στις εκπαιδευτικές δομές μπορεί να γίνεται ως εξής: α) Οι αυτιστικοί μαθητές υψηλής λειτουργικότητας ή οι μαθητές με σύνδρομο Asberger (Ozonoff et al., 1991· Attwood, 2005, σ. 211-213) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό. β) Οι αυτιστικοί μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον αυτισμό. γ) Οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών διακόπτονται μόνο κατόπιν γνωμοδότησης του οικείου ΚΕΔΔΥ και της γνώμης των γονέων. Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί, επίσης, να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων. δ) Σε περίπτωση αυτισμού με βαριά νοητική υστέρηση, η φοίτηση των μαθητών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Έτσι, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών εξυπηρετείται σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

Με βάση τα παραπάνω, εδώ θα μελετηθούν οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας σε περιπτώσεις αυτισμού στα ΕΕΕΕΚ, που συνοδεύονται από νοητική υστέρηση (Sodian & Frith, 1992· Δροσινού, 2003 α & β), αφού η φοίτηση αυτών των μαθητών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης.

Σε αυτό το σημείο θα μας βοηθούσε να αποσαφηνίσουμε τις αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον νέο νόμο, αυτές στην περίπτωση των μαθητών με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα ορίζονται από: α) Τα ειδικά επαγγελ-

ματικά γυμνάσια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης. β) Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων. Στα λύκεια αυτά η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη. γ) Την ειδική επαγγελματική σχολή, στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου και στην οποία η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη. Τα εργαστήρια των ειδικών επαγγελματικών σχολών εξοπλίζονται από τα Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. δ) Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), στα οποία η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρώτη εγγραφή στα ΕΕΕΕΚ γίνεται μέχρι και το δέκατο έκτο (16ο) έτος της ηλικίας. Τα ΕΕΕΕΚ υπάγονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και σε αυτά μπορούν να διδάσκουν και εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κλάδου δασκάλων (ΠΕ 70 και ΠΕ 71) και εκπαιδευτικοί ενηλίκων ΠΕ 72 με απόσπαση, όταν οι ανάγκες της υπηρεσίας το επιτρέπουν ή με οργανική θέση που συστήνεται για τον σκοπό αυτό.

3. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας: «παπουτσο - κατασκευές»

Η μεθοδολογία μας αξιοποίησε 14 παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μαθητές με αυτισμό που φοιτούσαν σε 10 ΕΕΕΕΚ. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενεπλάκησαν στις διαφοροποιήσεις εργάστηκαν εθελοντικά. Σε αυτές το εργαλείο μελέτης ήταν τα αντικείμενα - παιχνίδια, γνωσιοκατασκευές - παπουτσόκουτα με κριτήριο ότι αυτά είναι σημαντικά για τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες και σχετίζεται με την αισθητηριακή ευχαρίστηση ή την επαναλαμβανόμενη και εμμονική ενασχόληση των αυτιστικών. Αυτά εντάχθηκαν ως «γνωστικές μηχανές» στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αυτισμό με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις με αντικείμενα - παιχνίδια, γνωσιοκατασκευές - «παπουτσο-κατασκευές» έλαβαν υπόψη τις παραμέτρους που αναφέρονται στο έλλειμμα του αυτιστικού για συμβολικό παιχνίδι ή στην έλλειψη κινήτρου και ενδιαφέροντος, είτε πρόκειται για μοναχικό είτε πρόκειται για παράλληλο παιχνίδι (Δροσινού, 2001 α & β).

Έτσι, στον σχεδιασμό των εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων εντάξαμε παιχνίδια μίμησης, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους στη συμπεριφορά και στη σκέψη με κριτήριο τη νοητική αξιολόγηση του τύπου αυτός είναι «όμοιος με μένα» (Piaget, 1962) ή καλύτερα οι προθέσεις του είναι «όμοιες με τις δικές μου». Σύμφωνα με την ψυχολογία του κοινού νου, ένα τυπικό χαρακτηριστικό των νοητικών καταστάσεων είναι η «χωρική τους τοποθέτηση», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι νοητικές καταστάσεις είναι τοποθετημένες «εντός», ενώ τα υλικά αντικείμενα βρίσκονται «εκτός». Γι' αυτό τον λόγο στα παιχνίδια μίμησης συμπεριλάβαμε στοχευμένες δραστηριότητες με την αναγνώριση των ομοιοτήτων και την κατανόηση των αντιληπτικών κινήσεων (Δροσινού, 2003 α & β).

Στις παρεμβάσεις που μελετήσαμε κατασκευάσαμε «γνωστικές μηχανές» - παιχνίδια, τροποποιώντας τον χώρο και το περιεχόμενο κενών «παπουτσόκωτων» με στόχο δραστηριότητες νοητικών ικανοτήτων μοιραζόμενης προσοχής και προσποίησης. Σημαντικό ήταν για τη συμπεριφορά του μαθητή να κατανοηθεί ο μηχανισμός της προσποίησης π.χ. «έχασα ένα αντικείμενο» και η κινητοποίηση να ψάξει να βρει πού είναι κρυμμένο. Τέλος, έχοντας υπόψη μας ότι η γνώση του νου των άλλων δεν είναι μια ικανότητα που αποκτάται άπαξ και δια παντός, αλλά βρίσκεται σε διαρκή μεταβολή και εμπλουτισμό σε όλες τις φάσεις της ζωής μας, εντάξαμε παιχνίδια «παπουτσο - κατασκευές» με στοχευμένες δραστηριότητες στη συναισθηματική οργάνωση, που περιελάμβαναν ασκήσεις ορθής ή εσφαλμένης αντίληψης.

4. Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Η μεθοδολογία μας συμπεριέλαβε την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό του που αποφάσιζε, εθελοντικά, να εμπλουτίσει τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις του με γνωστικές μηχανές-παιχνίδια – «παπουτσο-κατασκευές». Στον πίνακα (1), παρατηρούμε καταγραφή της άτυπης αξιολόγησης. Σε αυτή σημειώνονται οι δυνατότητες του μαθητή σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις που ο εκπαιδευτικός εκτιμά ότι είναι προαπαιτούμενες και δεσμευτικές για την ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αξίζει να σημειώσουμε ότι κάποιες από αυτές έχουν αναδυθεί μετά τον παιδαγωγικό αναστοχασμό και την αξιολόγηση της πορείας της διδακτικής παρέμβασης, τα οποία οφείλει να θέτει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και να παρατηρεί συστηματικά αυτό που πήγε καλά, αν κάτι δεν πήγε ή ακόμη αυτό που πρέπει να αλλάξει στην παιδαγωγική παρέμβαση (Swettenham, 1996· Martin, 1999).

Πίνακας 1 Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

<i>Ειδική αγωγή και εκπαίδευση</i>	<i>Στοχευμένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας</i>	
Απόδοση νοήματος στην επικοινωνία	Μαθησιακά παιχνίδια με αντικείμενα και παπουτσόκοντα	Προεπαγγελματικά παιχνίδια με εργαλεία με γνωσιοκατασκευές
Ενσυναίσθηση, αυτοστοχασμός, πειθώ	Συναισθηματική οργάνωση: Ο μαθητής κατανοεί τις ανάγκες του και συμμαρμύζεται τα συναισθήματα άλλου προσώπου.	Συνεργάζεται με τους άλλους και παίρνει συγκεκριμένες πληροφορίες από τον άλλο για τη χρήση των εργαλείων, με σκοπό να τις αξιοποιήσει στην εργασία του στη ζωγραφική.
Μοιραζόμενη προσοχή	Νοητικές ικανότητες: μοιράζει την προσοχή του σε πρόσωπα, καταστάσεις και χρόνους.	Συνάπτει φιλικές σχέσεις, δίνει το χέρι και κατανοεί ότι η χειραψία είναι μια δηλωτική λειτουργία.
Εμπρόθετη επικοινωνία	Προφορικός λόγος: εκφράζει ένα εμπρόθετο, μη λεκτικό αίτημα, π.χ. δείχνει τη βρύση, χωρίς να μπορεί να πει τη φράση «θέλω νερό».	Δείχνει και πιάνει τα εργαλεία με τη βοήθεια του ενήλικα, τον οποίο θεωρεί ως ένα άτομο που διαθέτει κι αυτό δυνατότητα για εμπρόθετη συμπεριφορά.
Η αναγνώριση των συναισθημάτων	Συναισθηματική οργάνωση: αναγνωρίζει συναισθήματα που προκαλούνται από συγκεκριμένα πρόσωπα, καταστάσεις ή επιθυμίες.	Κατανοεί τη θετική επιβράβευση, π.χ. θα πάρω ένα αυτοκόλλητο με τον αγαπημένο μου ήρωα, όταν τελειώσω την εργασία μου.
Η κατανόηση των αιτιών των συναισθημάτων	Θυμώνει, όταν χρησιμοποιεί τον ενήλικα ως αντικείμενο και αυτός αδιαφορεί σκόπιμα.	Ελέγχει τους θυμούς του και προσπαθεί να δίνει στον άλλο να καταλάβει γιατί αισθάνεται άσχημα, π.χ. γιατί δεν θέλει να τελειώσει η επίσκεψη στο σούπερ μάρκετ.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Η ταυτοποίηση συναισθημάτων που προκλήθηκαν από γνώμες	Ψυχοκινητικότητα: Θυμώνει, όταν του λέει ο δάσκαλός του να πιάνει με το δεξί και να συντονίζει τις κινήσεις του πάνω στον πάγκο εργασίας.	Ο μαθητής μαθαίνει να ανακαλύπτει ότι «λανθασμένες κινήσεις» με τα εργαλεία μπορεί να προκαλέσουν ατυχήματα που «πονάνε» και στενοχωρούν.
Η κατανόηση ασκήσεων με εσφαλμένες αντιλήψεις	Κατανοεί ότι έχει δυσκολία να αλλάξει θέση σε ένα αντικείμενο, π.χ. τη γλάστρα με τα γεράνια στο παράθυρο της τάξης και να τη δει από άλλη οπτική πλευρά στο παράθυρο της τουαλέτας.	Κατανοεί ότι δυσκολεύεται να κρίνει αυτό που ένας άλλος μπορεί να σκέφτεται για τον ίδιο, αν είναι σωστό ή λάθος.
Η ανάγνωση του νου από τα μάτια	Αναγνωρίζει απλές και σύνθετες νοητικές καταστάσεις από ερεθίσματα χαρακτηριστικών του προσώπου.	«Διαβάζει» και άλλες νοητικές καταστάσεις, με βάση την κατεύθυνση του βλέμματος, από ολόκληρο το πρόσωπο, από την περιοχή των ματιών ή από την περιοχή του στόματος.

5. Σχέδια δόμησης διδακτικών εξατομικεύσεων και επίπεδο αλληλεπίδρασης με ορισμένη τη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή

Η μελέτη μας βασίζεται σε 14 εφαρμοσμένα σχέδια δόμησης διδακτικών εξατομικεύσεων με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας μαθητών που αντιμετωπίζουν το έλλειμμα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εστιάζεται στις νοητικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις.

Η καταγραφή του επιπέδου αλληλεπίδρασης με ορισμένη τη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή μαζί με τα σχέδια διδακτικής εργασίας είναι οι πλατφόρμες πάνω στις οποίες διαφοροποιούνται οι στοχευμένες δραστηριότητες. Η επιλογή και η διαφοροποίηση προκύπτουν ως αναγκαιότητες, με δεδομένο το ότι τα αυτιστικά παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν δεξιότητες για «να διαβάσουν τον νου», όπως και δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν αποτελεσματικά να βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δυσκολίες που προκύπτουν από αυτό το συγκεκριμένο έλλειμμα. Αυτό συμβαίνει σε αντίθεση με τα φυσιολογικά άτομα, στα οποία η επέκταση και η μεγέθυνση αυτής της ικανότητας είναι σχεδόν αυτόματα και ασυνείδητες, οπότε αυτά δεν χρειάζεται να διδαχθούν τις προαναφερόμενες δεξιότητες.

Στο έντυπο καθημερινής καταγραφής που ακολουθεί (Δροσινού, 2003), ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σημειώνει τον χρόνο των παρεμβάσεων και την επιτυχή απάντηση του μαθητή σε αυτές με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Σε αυτό παρατηρούμε τη συνέχεια των επιτυχών παιδαγωγικών παρεμβάσεων με επιλεγμένο τον διδακτικό στόχο της συνεργασίας με τους άλλους, το περιεχόμενο της δραστηριότητας «συνταγή: τα μακαρόνια», με τα διαφοροποιημένα και αγαπημένα υλικά και το δομημένο περιβάλλον για την προετοιμασία και υλοποίηση της στοχευμένης δραστηριότητας.

Έντυπο Καθημερινής Καταγραφής

Όνομα μαθητή: Νίκος	Τάξη: Δεύτερη χρονιά στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης - (ΕΕΕΕΚ)
Διδακτική παρέμβαση Ετοιμότητα Συναισθηματικής Οργάνωσης - (Συνεργασία με τους άλλους στο εργαστήριο αυτόνομης διαβίωσης)	
Ο μαθητής, μαζί με τον εκπαιδευτικό ζωγραφίζουν ένα "χαμόγελο", κάθε φορά που ολοκληρώνει με επιτυχία μια δραστηριότητα μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας.	



Ενότητα 3η: «Συνεργάζομαι με τους άλλους»

Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας και παιδαγωγικές παρεμβάσεις		1 ^η παρέμβαση	2 ^η παρέμβαση	3 ^η παρέμβαση	4 ^η παρέμβαση	5 ^η παρέμβαση
Προετοιμασία συνταγής στην κουζίνα "Μακαρόνια με τυρί"						
A/a	Ημερομηνία					
1	12 Οκτ.					
2	14 Οκτ.					
3	18 Οκτ.					
4	20 Οκτ.					
5	24 Οκτ.					

Το επίπεδο αλληλεπίδρασης με ορισμένη τη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή σηματοδοτεί ιδιαίτερη προσπάθεια από τον ενήλικα που έχει την ευθύνη της παιδαγωγικής διαχείρισης. Σύμφωνα με αυτή καλείται να καταγράφει αυτό που συμβαίνει στον ίδιο τον μαθητή, στον ίδιο τον ενήλικα και τέλος να αναστοχαστεί και να καταγράψει σύντομα τα σχόλιά του για να βελτιώσει το σχέδιο του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος. Οι πληροφορίες συναρτώνται με τη συχνότητα της εβδομαδιαίας παρέμβασης, τη χρονική διάρκεια κάθε παρέμβασης αλλά και την παιδαγωγική οξυδέρκεια του ειδικού παιδαγωγού να σημειώνει ακριβώς αυτό που προσλαμβάνει από τον μαθητή του, χωρίς να παρεμβαίνει στην έκφραση του λόγου που εκφέρει ο μαθητής με αυτισμό, να αλλοιώνει, να ερμηνεύει ή να τροποποιεί τα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (πίνακας 2).

6. Διαφοροποιημένα δομημένα διδακτικά προγράμματα

Οι διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία εστιάστηκαν στο περιεχόμενο των στοχευμένων δραστηριοτήτων, στα υλικά, στα μέσα και στους στόχους και αποφασίζονται με κριτήρια επιτυχίας και αμοιβής την αδυναμία απόδοσης νοητικών καταστάσεων, την αδυναμία αναγνώρισης συναισθημάτων και πρόβλεψης της συμπεριφοράς. Αυτά τα κριτήρια τέθηκαν τόσο στους αυτιστικούς με νοητική καθυστέρηση όσο και σε εκείνους με σύνδρομο Asperger (Asperger Syndrome – AS) και σε αυτούς με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (High Functioning Autism – HFA).

Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι οι διδακτικές διαφοροποιήσεις μάς βοήθησαν με την προσέγγιση της Θεωρίας του Νου να εξηγήσουμε τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δυσκολίες των αυτιστικών παιδιών ως αποτέλεσμα του ελλείμματός τους στο μαθησιακό και προεπαγγελματικό επίπεδο και ειδικότερα ως προς την ικανότητά τους να κατανοήσουν τον κόσμο των «άλλων» ανθρώπων. Η τυπική τριάδα των διαταραχών των απόμων με αυτισμό θεωρήθηκε ως συνέπεια της αδυναμίας να αναπτύξουν μια ψυχολογική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, το προεπαγγελματικό εργαστήριο, η κατάρτιση και ο εργοδότης. Έτσι, οι διαφοροποιήσεις με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας με τις «παπουτσο-κατασκευές» που ετοιμάστηκαν, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα (3), υποστήριξαν σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό την απόκτηση ικανοτήτων απόδοσης των γνωσιακών καταστάσεων, αναγνώρισης εσφαλμένων αντιλήψεων, της εξαπάτησης, της ενσυναίσθησης, του αυτοστοχασμού και της πειθούς στην επικοινωνία.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές με αυτισμό σε θεωρητικό επίπεδο αξιοποίησαν τη διαισθητική κατανόηση. Σύμφωνα με τη «Θεωρία του Νου», οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα πρόβλεψης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αξιοποιώντας τη σκέψη και τις νοητικές καταστάσεις.

Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ. σε μαθητές με αντισμό

Πίνακας 2 Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης (Nind, 1999)

Όνομα παιδιού: Νίκος, Ηλικία: 17 χρόνων ΕΕΕΕΚ: Β' τάξη - Διαφοροποίηση στο εργαστήριο φυτικής παραγωγής - 2 ώρες τη βδομάδα
Χρ. Έναρξης: 12 Οκτωβρίου - Χρ. Λήξης: 4 Νοεμβρίου - Διάρκεια παιδαγωγικών παρεμβάσεων: 6 φορές σε 20 μέρες

Α/α	Ημερο- μηνία	ΠΑΙΔΙ: Γράφω ακριβώς τα λόγια που λέει αυθόρμητα: α) στον εαυτό του, β) στους συνομηλίκους, γ) σε μένα. Σημειώνω τις κινήσεις που κάνει στον χώρο.	Εκπαιδευτικός: Γράφω τα λόγια έτσι ακριβώς όπως τα λέω για να τον κινητοποιήσω «να μπει» στη μαθησιακή διαδικασία.	ΣΧΟΛΙΑ: - Τι πήγε καλά; - Τι δεν πήγε καλά; - Τι να προσέξω; - Τι να δοκιμάσω την επόμενη φορά;
1	12 Οκτ.	Δεν ξέρει, δεν ξέρει. Λέει ο Νίκος.....	- Προσπάθησε να πάρεις και εσύ την τσουγκράνα για να σκαλίσεις το χώμα.	Δυσκολεύεται να καταλάβει πως θα παίξει με τα άλλα παιδιά.
2	14 Οκτ.	Σκύβει για να βρει μια τσουγκράνα, χωρίς να βλέπει τα άλλα παιδιά.	- Ζήτησε από τον Χρήστο να σου δώσει τη δική του. Τελείωσε η σειρά του.	Αποφεύγει την κοινωνική επαφή με τα άλλα παιδιά.
3	18 Οκτ.	Παίρνει το λάστιχο με το νερό και αρχίζει να πίνει καταβρέχοντας τα ρούχα του.	- Σε παρακαλώ, θυμήσου ότι με το λάστιχο ποτίζεις και με το ποτήρι πίνεις νερό.	Αγνοεί τις κοινωνικές συμβάσεις και τους κώδικες συμπεριφοράς και προβαίνει σε ακατάλληλες ενέργειες και σχόλια.
4	20 Οκτ.	Καταβρέχει τη Δέσποινα και βάζει τις φωνές. Ο Νίκος γελάει, γελάει, γελάει....	- Νίκο σε παρακαλώ, ζήτησε συγγνώμη από τη Δέσποινα. Της έβρεξες τα ρούχα και πρέπει να πάει να αλλάξει στο σπίτι της.	Στερείται στοιχειώδους επίγνωσης των συναισθημάτων και των αναγκών του άλλου.
5	24 Οκτ.	Πέφτει κάτω και αντιδρά, όταν φτάνουν στην έξοδο του σούπερ μάρκετ.	- Νίκο, τελείωσαν τα ψώνια. Τώρα φεύγουμε. Τέλος....	Αντιδρά αρνητικά στις αλλαγές.
6	4 Νοεμ.	Πιάνει τη σακούλα με τα σκουπίδια και προσπαθεί να τη βάλει μέσα στη θήκη με τα ρούχα.	- Τα σκουπίδια Νίκο έχουν συγκεκριμένη θέση. Δες πού βάζει τη σακούλα με τα σκουπίδια ο Πάνος.	Υστερεί σε παιχνίδια φαντασίας.

Πίνακας 3 Στοιχευμένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας με αντικείμενα-παιχνίδια και «παπουτσο-κατασκευές»



Η στόχευση της διδασκαλίας στα ΕΕΕΕΚ επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη αξιολογικών κρίσεων που οδηγούν τους μαθητές με αυτισμό να σκεφτούν, να μιλήσουν για τους εαυτούς τους και για τους άλλους, ανακαλώντας διαρκώς εσωτερικές νοητικές καταστάσεις, λιγότερο ή περισσότερο σύνθετες, όπως επιθυμίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και προθέσεις. Από την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών των ΕΕΕΕΚ στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις μας, υπογραμμίζεται η σημασία του παιδα-

γωγικού αναστοχασμού. Σε αυτόν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης «ανακαλύπτουν» και εντάσσουν στα διδακτικά τους σχέδια τους ατομικούς τρόπους με τους οποίους εξηγούν τις καθημερινές πράξεις και επαφές με τους μαθητές τους, αναφερόμενοι στις εσωτερικές νοητικές καταστάσεις (Leslie, 2000).

Το βασικότερο πρόβλημα στα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα εν-

τοπίζεται στη δυάδα ενήλικα εκπαιδευτικού – μαθητή με αυτισμό και στο πώς θα δομηθεί η αλληλεπίδραση γύρω από τα αντικείμενα του εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι αλληλουχίες αλληλεπίδρασης από δυαδικές μετατρέπονται σε τριαδικές και εμπλέκουν ταυτόχρονα τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο και τα αντικείμενα-παιχνίδια, γνωσιοκατασκευές και παπουτσόκουτα. Μέσα από αυτές τις αλληλεπιδραστικές αλληλουχίες αναδύεται η νέα δεξιότητα συντονισμού της προσοχής σε ένα αντικείμενο ή σε ένα άτομο, ορίζοντας μια νέα επαφή εστιασμένη σε ένα θέμα συνομιλίας. Έτσι, οι μαθητές με αυτισμό υποστηρίζονται να κατανοούν εάν αυτό που οι ίδιοι κοιτάζουν συμβαίνει και σε ένα άλλο άτομο που κοιτάζει το ίδιο αντικείμενο και αναπτύσσουν δεξιότητες μοιραζόμενης προσοχής.

Συνοψίζοντας, σημειώνεται ότι η καταγραφή της αποκωδικοποίησης της επικοινωνιακής σχέσης με προσανατολισμό στην κατανόηση της πρόθεσης του εκπαιδευτικού από τον μαθητή με αυτισμό αυξήθηκε. Έτσι, κάθε φορά που στην παιδαγωγική διαφοροποίηση διαμεσολαβούσε η «παπουτσο-κατασκευή», στη διδακτική συναλλαγή παρατηρούσαμε ότι όσα «τραβούσαν την προσοχή» δεν ήταν μόνο οι λέξεις και οι χειρονομίες του άλλου. Αλλά και οι ενδείξεις για αναδυόμενη ικανότητα να κάνει υποθέσεις σχετικά με τις νοητικές καταστάσεις και ταυτόχρονα να νοηματοδοτεί την επικοινωνία τη λεκτική ή γραπτή, προφορική ή άρρητη.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association, A.P.A. (1994⁴). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington, DC.
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς*. Μτφ. Α. Κορογιαννάκη & Ε. Μιχαλέτου. Επιμ. Α. Παπαιωάννου. Αθήνα: Σαββάλας.
- Baron-Cohen, S., Spitz A., & Cross, P. (1993). Can children with autism recognize surprise? *Cognition and Emotion*, 7, 507-516.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of Mind and Autism: a review. *Special Issue of the International Review of Mental Retardation*, 23, 169.
- Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. *Support for Learning*, 14 (2), 80-86. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108-109, 59-69.
- Δροσινού, Μ. (2001α). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλάσκωβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 83-105. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δροσινού, Μ. (2001β). Τάξεις Αυτισμού στο δημόσιο ειδικό σχολείο Le Treffle για παιδιά δευτεροβάθμιας ηλικιακά εκπαίδευσης (14-22 χρόνων) στην Βαλλόν (γαλλόφωνη κοινότητα) του Βελγίου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 81, 44-45 και 82, 42-45.

- Δροσινού, Μ. (2003α). Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, Αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο, 31, 8-21.
- Δροσινού, Μ. (2003β). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, «πνευματική αναπηρία» και «βαρύ» αυτισμό. *Νέα Παιδεία*, 107, 110-132.
- Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Oxford, U.K.: Blackwell (tr. it. *L'autismo. Spiegazione di un enigma*, 1998. Bari, Laterza).
- Frith, U., Happé F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3, 108-122.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice any moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (a cura di), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Leslie, A. M. (2000²). «Theory of mind» as a mechanism of selective attention. In M. Gazzaniga (a cura di), *The cognitive neurosciences*. Cambridge, MA.: M.I.T. Press.
- Martin, N. (1999). Autism and Theory of Mind Research. *Psychologist*, 12, 516-517.
- Nind, M. (1999). Intensive Interaction and Autism: a useful approach. *British Journal of Special Education*, 26 (2), 96-102. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 14, 36-42 & 15, 62-69.
- Νόμος 3699, ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008, για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic children: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1106.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sodian, B., & Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33 (3), 591-605.
- Swettenham, J. (1996). Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 157-166.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής*. Προεδρικό Διάταγμα.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2008). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.