

Εκμάθηση δεξιοτήτων καθημερινής ζωής για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Περιεχόμενα:

- 1. Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης**
- 2. Οι προαπαιτούμενες δεξιότητες**
- 3. Διδακτική μεθοδολογία**
 - α. Λεκτική καθοδήγηση**
 - β. Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα**
 - γ. Καθοδήγηση με χειρονομίες ή βοηθητικές νύξεις**
 - δ. Μίμηση προτύπου**
 - ε. Φυσική καθοδήγηση**
- 4. Συστηματική απόσυρση των προτροπών**
 - α. Προτροπή από το μέγιστο στο ελάχιστο**
 - β. Προτροπή από το ελάχιστο στο μέγιστο**
 - γ. Σταδιακή καθοδήγηση**
 - δ. Η προτροπή με χρονική καθυστέρηση**

5. Ανάλυση Έργου

6. Διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων

α. Πρόσθια διδασκαλία

β. Ανάστροφη διδασκαλία

γ. Η διδασκαλία βημάτων με συνολική παρουσίαση έργου

δ. Προσαρμογή της δραστηριότητας με σκοπό τη μερική συμμετοχή του παιδιού

7. Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας

α. Πρώτο βήμα: Η συγκέντρωση προσοχής

β. Δεύτερο βήμα: Οδηγίες του εκπαιδευτικού και παρουσίαση του ερεθίσματος

γ. Τρίτο βήμα: Η απάντηση του μαθητή

δ. Τέταρτο βήμα: Τα επακόλουθα. (α) Επιβράβευση (β) Διόρθωση

8. Το χρονικό διάστημα μεταξύ των προσπαθειών

1. Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης

Η αυτοεξυπηρέτηση και η καθημερινή διαβίωση είναι ένας από πιο σημαντικούς τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς για όλους, ιδιαίτερα δε για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ανεξαρτησία στον τομέα αυτόν αποτελεί βασικό στόχο και προτεραιότητα μάθησης. Γι' αυτό στα Αναλυτικά Προγράμματα για τα παιδιά με αυτισμό αυτοί οι τομείς συνιστούν αυτόνομες θεματικές ενότητες.

Η πιο μεγάλη δυσκολία είναι η αδυναμία κατανόησης της αξίας και του νοήματος δραστηριοτήτων όπως το φαγητό, το ντύσιμο και η ασφάλεια. Πολλά παιδιά με αυτισμό μπορεί να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσωπική υγιεινή, στην τουαλέτα, στο πλύσιμο. Επιπλέον η συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεάζεται από τις φοβίες για συγκεκριμένα φαγητά ή τον ακανόνιστο ρυθμό ύπνου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίσει τις δυσκολίες του μαθητή και να προσπαθήσει να τις συμπεριλάβει στο ατομικό του πρόγραμμα ώστε το παιδί να αποκτήσει μεγαλύτερη ανεξαρτησία σε αυτές τις δεξιότητες.

Οι Jordan & Powell (2000) υποστηρίζουν ότι «...ενώ η ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας για τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης είναι εύκολη, το να εκπαιδεύσει κανείς ένα άτομο ώστε να είναι κοινωνικά επιδέξιο, φαίνεται αμέσως πιο δύσκολο επειδή μερικά πράγματα μαθαίνονται εξελικτικά, αλλά δεν διδάσκονται. Φαίνεται ότι μεγάλο μέρος αυτής της μάθησης στηρίζεται στην άμεση αντίληψη, διαίσθηση. Στην ομαλή ανάπτυξη, καμία από τις δεξιότητες αυτές δεν μαθαίνεται μέσω της εκπαίδευσης».

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό τα πιο ικανά παιδιά με αυτισμό να μαθαίνουν σε κάθε ευκαιρία να επισκέπτονται χώρους της κοινότητας και να χρησιμοποιούν την τοπική συγκοινωνία, όπως και να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες μαγειρικής και οικιακής οικονομίας αφού αυτές οι δεξιότητες είναι πολύ χρήσιμες στην ενήλικη ζωή.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για την διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης θα πρέπει να ακολουθεί τις παρακάτω αρχές:

⇒ Άμεση σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινή πραγματικότητα.

⇒ Δόμηση των δραστηριοτήτων ώστε ο μαθητής να γνωρίζει το χώρο και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυτόν.

⇒ Οπτικοποίηση του υλικού και των βημάτων για την εκτέλεση της δραστηριότητας.

Η διάρθρωση του Α.Π.Σ. για παιδιά με αυτισμό στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης - καθημερινής διαβίωσης περιλαμβάνει τρεις άξονες που αφορούν:

⇒ Στην απόκτηση δεξιοτήτων που οδηγούν στην αυτονομία (φαγητό, ποτό, μαγείρεμα, πλύσιμο, ντύσιμο, τουαλέτα, προσωπική υγιεινή)

⇒ Δεξιότητες στην τάξη και στην κουζίνα (τακτοποίηση, σερβίρισμα, χρήση ηλεκτρικών συσκευών, καθαριότητα, μαγειρική)

⇒ Δεξιότητες στην κοινότητα (γνωριμία με τα καταστήματα, την αγορά, το πάρκο, ταχυδρομείο, τράπεζα, αστυνομία, νοσοκομείο, βιβλιοθήκη, θέατρο, μουσεία, παρελάσεις, άθληση, χρήση μέσων μεταφοράς).

Διδάσκοντας στα παιδιά με αυτισμό αυτές τις δεξιότητες και προσφέροντας τέτοιες εμπειρίες θα τα βοηθήσουμε να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και να αναγνωρίσουν πως έχουν τη δική τους αξία ως μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας.

2. Οι προαπαιτούμενες δεξιότητες

Σημαντικό για την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό είναι η αύξηση της κατανόησης του περιβάλλοντος με την παροχή ενός φάσματος μαθησιακών εμπειριών, κατάλληλων για την ηλικία και το επίπεδο τους.

Οι μαθητές με αυτισμό χρειάζεται να αναπτύξουν ένα φάσμα δεξιοτήτων που συνιστούν προτεραιότητες μάθησης και για τη Γενική Αγωγή. Οι περισσότερες από αυτές έχουν διαθεματικό χαρακτήρα και καλλιεργούνται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Οι προαπαιτούμενες αυτές δεξιότητες, για τους μαθητές με αυτισμό απαιτούν σαφή και άμεση διδασκαλία, γιατί δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα. Οι προαπαιτούμενες δεξιότητες που περιγράφονται είναι:

- ✦ Βασικές προμαθηματικές έννοιες (ταύτιση-μονιμότητα αντικειμένου- ομαδοποίηση – ταξινόμηση – αντιστοίχιση - αναγνώριση χρωμάτων, σχημάτων και μεγεθών – σειροθέτηση - συγκρίσεις και εκτιμήσεις μεγεθών – χωροχρονικές έννοιες - αριθμητικές έννοιες)
- ✦ Οπτικοκινητικός συντονισμός
- ✦ Οπτικοχωρικός συντονισμός
- ✦ Ακολουθία οπτικών οδηγιών
- ✦ Χρήση εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος
- ✦ Χρήση εξατομικευμένου συστήματος εργασίας
- ✦ Δεξιότητες μίμησης

Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως έχουν φτωχές δεξιότητες μίμησης και συχνά προσπαθούν να αντιγράψουν συμπεριφορές χωρίς να τις προσαρμόζουν στο πλαίσιο των αναγκών τους.

Για τους μαθητές της Γενικής Αγωγής, η κοινωνική μάθηση που βασίζεται στη μίμηση προτύπων, αποτελεί πρωταρχικό εργαλείο στην εκπαίδευσή τους. Αντίθετα, οι μαθητές με αυτισμό χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαίδευση στις δεξιότητες μίμησης, που θεωρούνται θεμελιακές για την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων.

Κατά αναλογία, η ακολουθία των οπτικών οδηγιών, η χρήση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος και συστήματος εργασίας έχουν πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό και στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Burgess, 1999, 2001). Αποτελούν δε εξειδικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις και αναλύονται λεπτομερώς στο κεφάλαιο της Διδακτικής Μεθοδολογίας.

Επιπλέον, οι μαθητές με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση βασικών μαθηματικών εννοιών όπως η σειροθέτηση, η εκτίμηση μεγεθών, οι χωροχρονικές έννοιες. Η Temple Grandin (1995) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι άνθρωποι με αυτισμό έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να θυμούνται τη διαδοχή πραγμάτων ή γεγονότων. Επίσης, τονίζει τη δυσκολία που έχουν τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν έννοιες που δεν συνδέονται άμεσα με εικόνες, όπως οι χωροχρονικές έννοιες (πάνω, κάτω, μετά....) και την ανάγκη τους να δημιουργήσουν τέτοιες συνδέσεις μέσα από την εξειδικευμένη διδασκαλία.

Οι θεματικές ενότητες του οπτικοκινητικού συντονισμού και οπτικοχωρικού προσανατολισμού είναι πιθανό να αποτελούν «νησίδες δεξιοτήτων» για τους μαθητές με αυτισμό, στις οποίες θα «χτίσουν» πιο σύνθετες δεξιότητες και θα τις συμπεριλάβουν σε δραστηριότητες όλων των γνωστικών αντικειμένων.

Γενικότερα πρέπει να τονιστεί, ότι όπως αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου, η Προσχολική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος και κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωσή της στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία και γνώση για την ανομοιογενή μαθησιακή πορεία των μαθητών με αυτισμό, προτείνεται η ένταξη των Προαπαιτούμενων Δεξιοτήτων σε ένα ενιαίο τεύχος μαζί με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Α' Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, ώστε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό να ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, ανεξάρτητα από χρονολογικές/ νοητικές ηλικίες ή σχολικές βαθμίδες και ανάλογες οριοθετήσεις.

Η επίλυση προβλημάτων στη σχολική ζωή είναι η βάση για την επίλυση προβλημάτων της ευρύτερης κοινωνικής ζωής του παιδιού. Η ειδική αγωγή στοχεύει στην ανάπτυξη των μαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που ενθαρρύνουν την πρακτική σκέψη των μαθητών με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Η καλλιέργεια της πρακτικής σκέψης μπορεί να οδηγήσει στην αυτοβελτίωση της μάθησης και επίδοσης και αξιοποίησης των γνώσεων για τις καθημερινές τους ανάγκες. (ΑΠΣ για παιδιά με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση.)

Η διάρθρωση του ΠΑΠΕΑ στο κεφάλαιο κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή περιλαμβάνει τις: α. Δεξιότητες αυτονομίας στο περιβάλλον με τους εξής άξονες που αφορούν:

- ⇧ Ατομική υγιεινή
- ⇧ Ντύσιμο
- ⇧ Φαγητό
- ⇧ Κυκλοφοριακή αγωγή
- ⇧ Χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς
- ⇧ Προφύλαξη από κινδύνους.

β. Δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς με τους εξής άξονες που αφορούν:

- ⇧ Διαπροσωπικές σχέσεις:
- ⇧ Καθαριότητα
- ⇧ Έκφραση φιλικών αισθημάτων προς τους άλλους
- ⇧ Συνεργασία με τους άλλους
- ⇧ Καλή συμπεριφορά

γ. Δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον:

- ⇧ Γνώση του φυσικού περιβάλλοντος
- ⇧ Γνώση του κοινωνικού– πολιτιστικού περιβάλλοντος

3. Διδακτική μεθοδολογία

Η προτροπή είναι μία τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει συστηματική βοήθεια (λεκτική, οπτική, ή φυσική) στο μαθητή αμέσως μετά την παρουσίαση της διδακτικής οδηγίας και του εκπαιδευτικού υλικού και πριν ο μαθητής να δώσει την απάντησή του.

Σχηματική αναπαράσταση της ιεραρχίας των προτροπών

Λεκτική καθοδήγηση

Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα

Καθοδήγηση με χειρονομίες ή βοηθητικές νύξεις

Μίμηση προτύπου

Φυσική καθοδήγηση

α. Φυσική καθοδήγηση (physical guidance)

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

- Στην άμεση φυσική καθοδήγηση (direct physical guidance), ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να καθίσει στην καρέκλα για να μπορεί να εκτελέσει καλύτερα τη δραστηριότητα.
- Στην πλήρη φυσική καθοδήγηση (full physical guidance), ο εκπαιδευτικός κρατά τις παλάμες του παιδιού και εκτελεί μαζί του παλαμάκια.

- Στην καθοδήγηση από τον καρπό (wrist prompt), ο εκπαιδευτικός κρατά τους καρπούς του παιδιού και αφήνει την παλάμη ελεύθερη για να χτυπήσει το παιδί παλαμάκια.
- Στην καθοδήγηση από τον αγκώνα (elbow prompt), ο εκπαιδευτικός κρατά τα χέρια του παιδιού από τον αγκώνα, αφήνοντας το υπόλοιπο χέρι ελεύθερο για να χτυπήσει μόνο του παλαμάκια.
- Στην καθοδήγηση από τον ώμο (shoulder prompt), ο εκπαιδευτικός αγγίζει το παιδί από τους ώμους δίνοντας ελαφριά ώθηση, ώστε το παιδί να αρχίσει να χτυπά παλαμάκια. Το υπόλοιπο χέρι του παιδιού είναι ελεύθερο.

β. Η μίμηση προτύπου (modeling)

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με οπτικό ή ακουστικό τρόπο την νέα δεξιότητα που θα διδαχθεί ο μαθητής έτσι ώστε ο μαθητής να τη μιμηθεί. Η βασική προϋπόθεση είναι ότι ο μαθητής μπορεί να μιμηθεί αυτό που κάνει (ή λέει) ο εκπαιδευτικός χωρίς να χρειάζεται επιπλέον βοήθεια. Η προτροπή αυτή μπορεί να γίνει είτε με άμεση επίδειξη από τον εκπαιδευτικό είτε με τη χρήση του βίντεο (Cooper, Heron & Heward, 1986).

γ. Η καθοδήγηση με χειρονομίες ή βοηθητικές νύξεις

Χειρονομίες ή κινήσεις του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή να δείξει το σωστό χρώμα σε μία δραστηριότητα διάκρισης χρωμάτων είτε δείχνοντας ο ίδιος διακριτικά προς το σωστό αντικείμενο, είτε κοιτώντας το επίμονα, είτε αγγίζοντάς το, είτε τέλος κουνώντας το ελαφρά.

δ. Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα (visual prompting)

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

ε. Λεκτική καθοδήγηση (verbal prompts)

Η καθοδήγηση αυτή περιλαμβάνει οποιασδήποτε μορφής λεκτική παρέμβαση που βοηθά τον μαθητή να δώσει τη σωστή απάντηση. Η λεκτική καθοδήγηση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης του μαθητή και να γίνεται με απλό και ξεκάθαρο τρόπο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική, όταν αρθρώνει την πρώτη συλλαβή του ονόματος ενός αντικειμένου που πρέπει να κατονομάσει ο μαθητής ή της απάντησης που πρέπει να δώσει ο μαθητής σε μία ερώτηση.

4. Συστηματική απόσυρση των προτροπών (prompt fading)

α. Προτροπή από το μέγιστο στο ελάχιστο (most to least prompting):

Αναφέρεται κυρίως στην προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει με πλήρη φυσική καθοδήγηση και σταδιακά ελαττώνει τη βοήθεια που παρέχει με στόχο την αυτόνομη εκτέλεση μίας δεξιότητας. Για παράδειγμα, ο στόχος είναι ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί το κουτάλι. Ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να καθίσει καλύτερα στην καρέκλα προκειμένου να μπορεί να χρησιμοποιήσει καλύτερα το κουτάλι και του βάζει το κουτάλι στο χέρι (άμεση βοήθεια). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός βάζει το χέρι του πάνω στο χέρι του παιδιού και εκτελεί μαζί του την κίνηση προκειμένου να πάρει τροφή με το κουτάλι και να το φέρει στο στόμα (πλήρης φυσική καθοδήγηση). Στο επόμενο βήμα, εκπαιδευτικός κρατά το χέρι του παιδιού από τον καρπό, αφήνοντας το χέρι του παιδιού ελεύθερο από τον καρπό και κάτω, και εκτελούν μαζί την κίνηση (καθοδήγηση από τον καρπό). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός κρατά το χέρι του παιδιού από τον αγκώνα, αφήνοντας το υπόλοιπο χέρι ελεύθερο και τον καθοδηγεί να εκτελέσει την κίνηση (καθοδήγηση από τον αγκώνα). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός λέει στο μαθητή «τρώμε με το κουτάλι» (λεκτική καθοδήγηση) και τέλος αποσύρει τελείως το σύστημα προτροπών προκειμένου το παιδί να χρησιμοποιεί το κουτάλι χωρίς καμία βοήθεια.

β. Προτροπή από το ελάχιστο στο μέγιστο (least to most prompting):

Η διαδικασία είναι ακριβώς αντίστροφη από την προηγούμενη. Στο παραπάνω παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει λέγοντας απλά στο μαθητή «τρώμε με το κουτάλι». Αν ο μαθητής δεν ανταποκριθεί (π.χ. Σε 5 δευτερόλεπτα) ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τον μαθητή από τον αγκώνα προκειμένου να πιάσει το κουτάλι. Αν και πάλι ο μαθητής δεν ανταποκριθεί σε 5 δευτερόλεπτα, ο εκπαιδευτικός παρέχει το αμέσως επόμενο επίπεδο προτροπής κ.ο.κ.,. Αυτή η μέθοδος απόσυρσης δεν είναι κατάλληλη όταν γνωρίζουμε εκ των προτέρων ότι ο μαθητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε μία δραστηριότητα χωρίς βοήθεια. Όμως, χρησιμοποιείται όταν ο μαθητής έχει αυτονομία σε πολλούς τομείς και απλά χρειάζεται κάποια επιμέρους βοήθεια την οποία ο εκπαιδευτικός εισάγει και σταδιακά αυξάνει μόνο όταν αυτό είναι απαραίτητο με βάση την επίδοση του παιδιού. (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002)

γ. Σταδιακή καθοδήγηση (graduated guidance):

Αναφέρεται κυρίως σε προτροπές φυσικής καθοδήγησης. Η διαδικασία μοιάζει με την προτροπή από το μέγιστο στο ελάχιστο με τη μόνη διαφορά ότι η προτροπή δίνεται μόνον εφόσον χρειάζεται κατά τη διδασκαλία μιας δεξιότητας και αποσύρεται αμέσως όταν ο μαθητής ανταποκριθεί σωστά. Προκειμένου να γίνει αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε να κάθεται δίπλα στο παιδί προκειμένου να το βοηθήσει όποτε χρειαστεί (καθοδήγηση-σκιά), είτε να μεταθέτει με βάση την ιεραρχία των προτροπών φυσικής καθοδήγησης το μέρος του σώματος στο οποίο παρέχει τη βοήθεια. Έτσι στο παραπάνω παράδειγμα ο εκπαιδευτικός σταδιακά μεταθέτει την προτροπή από το χέρι, στον καρπό, στον αγκώνα, στον ώμο και στη λεκτική καθοδήγηση ή τη χειρονομία κατά τη διάρκεια της ίδιας εκπαιδευτικής συνεδρίας και εφόσον ο μαθητής ανταποκρίνεται στην προηγούμενη προτροπή.

δ. Η προτροπή με χρονική καθυστέρηση (time delay):

Χρησιμοποιείται με όλα τα είδη προτροπών (φυσική καθοδήγηση, λεκτική καθοδήγηση, χειρονομίες ή ενδείξεις, μίμηση προτύπου και οπτική βοήθεια). Βασίζεται στην καθυστέρηση χορήγησης προτροπής από τον εκπαιδευτικό για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μετά την παρουσίαση του διδακτικού υλικού ή της διδακτικής οδηγίας, στο οποίο πρέπει να ανταποκριθεί ο μαθητής κατά την εκτέλεση μιάς εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Το χρονικό αυτό διάστημα καθυστέρησης μπορεί να είναι σταθερό ή μεταβλητό (Cooper, Heron & Heward, 1986).

5. Ανάλυση Έργου

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

6. Διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων

α. Πρόσθια διδασκαλία:

Κατά την πρόσθια διδασκαλία ο μαθητής διδάσκεται το πρώτο (με βάση τη χρονική σειρά εκτέλεσης) από τα βήματα που απαρτίζουν τη σύνθετη δραστηριότητα, ενώ τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό. Όταν ο μαθητής μάθει να εκτελεί το πρώτο βήμα, τότε διδάσκεται να εκτελεί το πρώτο και το δεύτερο βήμα ενώ τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό. Η πρόσθια διδασκαλία προτιμάται όταν τα πρώτα βήματα στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας είναι και τα πιο εύκολα. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή πρώτα να παίρνει την τσάντα από το ντουλάπι στο οποίο βρίσκεται, χρησιμοποιώντας χειρονομίες και εικόνες. Τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό με τη συμμετοχή του παιδιού. Αφού το παιδί μάθει να εκτελεί το πρώτο βήμα με την ελάχιστη δυνατή βοήθεια, διδάσκεται το δεύτερο βήμα με χρήση της κατάλληλης προτροπής (π.χ. Οπτική βοήθεια και φυσική καθοδήγηση) μέχρι το παιδί να μπορεί να εκτελεί μόνο του ή με την ελάχιστη δυνατή βοήθεια όλα τα επιμέρους βήματα της δραστηριότητας.

β. Ανάστροφη διδασκαλία:

Όλα τα βήματα της αλληλουχίας εκτελούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (ή και μόνον από αυτόν) και ο μαθητής καλείται να εκτελέσει την τελευταία αντίδραση για την οποία λαμβάνει άμεση ενίσχυση είτε από τον εκπαιδευτικό είτε τη φυσική ενίσχυση που εμπεριέχεται στην ίδια τη διαδικασία. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να εκτελέσει το τελευταίο και το προτελευταίο βήμα. Η διδασκαλία ανάστροφων αντιδράσεων προτιμάται όταν το τελευταίο βήμα είναι το πιο εύκολο ή το πιο ενισχυτικό για το μαθητή (π.χ. φτιάχνω ένα σάντουιτς, στρώνω το τραπέζι, ανεβάζω το φερμουάρ, λύνω ένα μαθηματικό πρόβλημα). Ο εκπαιδευτικός εκτελεί τα βήματα 1-6 μετά διδάσκει το τελευταίο βήμα στο μαθητή. Σε αυτήν την περίπτωση το προϊόν αυτής της δραστηριότητας είναι πιο ευχάριστο για το μαθητή και αποτελεί την ενίσχυση για την συμμετοχή του. Το δεύτερο βήμα που θα διδάξει είναι βήμα 6 σε συνδυασμό με το βήμα 7.

γ. Η διδασκαλία βημάτων με συνολική παρουσίαση έργου:

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

δ. Προσαρμογή της δραστηριότητας με σκοπό τη μερική συμμετοχή του παιδιού:

Στην περίπτωση που τα βήματα για την εκτέλεση μίας δραστηριότητας είναι πολλά ή δύσκολα ένας μαθητής μπορεί να συμμετέχει στην εκτέλεση της δραστηριότητας μερικώς στο βαθμό που μπορεί. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να διευκολυνθεί αν για την εκτέλεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Τέτοιου είδους προσαρμογές μπορεί να είναι η εκτέλεση μιας δραστηριότητας από κοινού με κάποιο άλλο παιδί (στο παράδειγμα για το πλύσιμο των πιάτων θα μπορούσε ο ένας μαθητής απλά να δίνει τα πιάτα στον άλλο που θα τα πλένει). Σε άλλες περιπτώσεις θα μπορούσε ένας μαθητής να μάθει να βάζει τα πιάτα στο πλυντήριο πιάτων. Κάποιος άλλος μαθητής θα μπορούσε να βοηθηθεί από τη χρήση μιας σειράς φωτογραφιών οι οποίες θα του «υπενθυμίζουν» τη σειρά με την οποία θα πρέπει να εκτελεί μια δραστηριότητα (π.χ. πώς να κάνει αυγοφέτες).

7. Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας (discrete trial teaching):

α. Πρώτο βήμα: Η συγκέντρωση προσοχής.

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

β. Δεύτερο βήμα: Οδηγίες του εκπαιδευτικού και παρουσίαση του ερεθίσματος.

Τόσο το υλικό όσο και οι οδηγίες του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι απλές και ξεκάθαρες και να παρουσιάζονται με ευδιάκριτο τρόπο στο μαθητή. Επίσης, όταν πρόκειται για ένα παιδί με χαμηλό γνωστικό δυναμικό, να παρουσιάζονται σε πρώτη φάση τα ίδια ερεθίσματα (υλικό ή εντολές) με συνεπή και συστηματικό τρόπο μέχρι ο μαθητής να μάθει να ανταποκρίνεται σε αυτά. Στη συνέχεια και για λόγους γενίκευσης μπορούν σταδιακά τα ερεθίσματα να ποικίλλουν (π.χ. παρουσίαση διαφορετικών φωτογραφιών με τα ίδια αντικείμενα οικιακής χρήσης κατά την άσκηση κατονομασίας τους από τον μαθητή.) Οι οδηγίες του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ανάλογες με το επίπεδο κατανόησης του λόγου του μαθητή. Το οπτικό υλικό θα πρέπει να είναι ευκρινές, αφαιρώντας επιμέρους ερεθίσματα που δημιουργούν σύγχυση στο μαθητή. Έτσι αν για παράδειγμα διδάσκουμε σε ένα μαθητή κατηγοριοποίηση εικόνων, οι εικόνες θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες και να αναδεικνύουν το αντικείμενο που ο μαθητής θα πρέπει παρατηρήσει, ενώ οι οδηγίες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι απλές ξεκάθαρες (π.χ. «βάλε τη γάτα με τα ζώα»).

γ. Τρίτο βήμα: Η απάντηση του μαθητή.

Η απάντηση που δίνει ο μαθητής μετά την παρουσίαση του ερεθίσματος μπορεί να είναι είτε σωστή είτε λανθασμένη (περιλαμβάνει και την απουσία απάντησης). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ο εκπαιδευτικός έρχεται να ορίσει πριν τη διδασκαλία τι θα δεχθεί ως σωστή απάντηση από το μαθητή και τι ως λανθασμένη, κάτι που πρέπει να είναι ξεκάθαρο σε όλους όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία του παιδιού. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία και ο τρόπος παρουσίασης του διδακτικού υλικού και της διδακτικής οδηγίας (βλέπε το σύστημα προτροπών) να είναι όσο απλά ώστε να συμβαδίζουν με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή προκειμένου να αποφεύγονται κατά το μέγιστο δυνατό λανθασμένες απαντήσεις από το μαθητή. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει στο μαθητή ικανοποιητικό χρόνο για να δώσει μία απάντηση (χρόνος αντίδρασης) ο οποίος μπορεί να κυμαίνεται από 22 έως 55 δευτερόλεπτα ανάλογα με το γνωστικό δυναμικό του μαθητή.

δ. Τέταρτο βήμα:

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

8. Το χρονικό διάστημα μεταξύ των προσπαθειών:

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

Βιβλιογραφία:

- **Α.Π.Σ. για παιδιά με αυτισμό**
- **Α.Π.Σ. για παιδιά με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση**
- **Π.Α.Π.Ε.Α.**