

ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

ΕΑΡΙΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ 2011

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΔΕΣΥΠΡΗ ΑΘΗΝΑ

06070022

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΕΛΛΟΝ Ρ.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

✚ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΦΟΡΕΑ	4
✚ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	6
• <i>Ο ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ</i>	6
• <i>Ο ΧΑΡΗΣ</i>	8
• <i>Η ΝΕΦΕΛΗ</i>	9
• <i>Ο ΑΝΤΩΝΗΣ</i>	10
• <i>Ο ΟΡΕΣΤΗΣ</i>	12
✚ ΑΡΧΙΚΟ ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	13
✚ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	18
✚ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΣΕ ΑΛΛΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	23
✚ Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	24
✚ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	25

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΦΟΡΕΑ

Στα πλαίσια πρακτικής άσκησης, ανατεθήκαμε σε ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αυτιστικών, κάπου στο λεκανοπέδιο Αττικής. Στα μόλις 100 τετραγωνικά μέτρα της σχολικής μονάδας, συνυπάρχουν 20 παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και 13 μέλη προσωπικού: ο διευθυντής, πέντε δάσκαλοι ειδικής αγωγής, δύο μέλη βοηθητικού προσωπικού, ο ψυχολόγος, η κοινωνική λειτουργός, η εργοθεραπεύτρια, η λογοθεραπεύτρια και η γυμνάστρια.

Θυμάμαι πόσο καλή εντύπωση μου είχαν κάνει στην αρχή τα χρώματα στο χώρο, οι ζωγραφιές στους τοίχους, η ενσωματωμένη παιδική χαρά στο προαύλιο, τα αναρίθμητα παιχνίδια, η φροντισμένη εκμετάλλευση κάθε πολύτιμου εκατοστού. Χωρισμένο σε δύο πολύ μικρούς ορόφους, στο ισόγειο του σχολείου βρίσκεται ο χώρος προσωπικών συνεδριών με τον ψυχολόγο, ο χώρος συνεδριάσεων με την κοινωνική λειτουργό και μία βιβλιοθήκη με πολλά διαφορετικά παιχνίδια και δραστηριότητες. Ανεβαίνοντας τη σκάλα, βρισκόμαστε στο θρανίο της εργοθεραπεύτριας στα δεξιά, στο θρανίο της λογοθεραπεύτριας στα αριστερά και στο γραφείο της Διεύθυνσης στο βάθος. Ο εναπομείναντας χώρος διανέμεται σε τέσσερις αίθουσες για πέντε τετραμελή τμήματα (η τελευταία αίθουσα, η αίθουσα συνδιδασκαλίας, χωρίζεται στα δύο με ένα παραβάν ώστε να φιλοξενεί δύο τμήματα).

Η κατανομή των παιδιών στις τάξεις έχει γίνει βάσει της λειτουργικότητάς τους. Έτσι, υπάρχουν δύο τμήματα υψηλής λειτουργικότητας, όπου η πλειοψηφία των μαθητών διαθέτει λόγο, δύο τμήματα μεσαίας λειτουργικότητας και ένα τμήμα «επιθετικότητας», όπου συγκεντρώνει τις πιο δύσκολες και απαιτητικές περιπτώσεις παιδιών¹. Μία τυπική ημέρα, το πρόγραμμα των παιδιών περιλαμβάνει δραστηριότητες με τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της τάξης, εξατομικευμένες συνεδρίες σαράντα λεπτών με την εργοθεραπεύτρια, τη λογοθεραπεύτρια, την κοινωνική λειτουργό ή τον ψυχολόγο, γυμναστική και φυσικά, ώρες φαγητού και διαλείμματος. Μία φορά εβδομαδιαία, παρακολουθούνται μαθήματα κολύμβησης σε κοντινό κολυμβητήριο.

Ο ρόλος του ψυχολόγου στο φορέα συνίσταται σε δύο μέρη: το γραφειοκρατικό και το αλληλεπιδραστικό. Το γραφειοκρατικό κομμάτι αφορά σε γραπτές αξιολογήσεις των παιδιών, προσωπικές εκθέσεις προόδου, αναφορές και

¹ Μας παραξένεψε ιδιαίτερα το ότι όλα τα παιδιά που απαιτούσαν ιδιαίτερη προσοχή τοποθετήθηκαν στην ίδια τάξη. Στην πορεία, κατανοήσαμε ότι αυτό συνέβη διότι μόνο ένας εκπαιδευτικός δέχτηκε να τα αναλάβει.

προτάσεις για πλάνα παρέμβασης. Το αλληλεπιδραστικό κομμάτι έχει να κάνει τόσο με τα παιδιά, όσο και με τους γονείς, αλλά επεκτείνεται και στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Εύλογα, το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου του επενδύεται στις συνεδρίες με τους μαθητές, όπου, ανάλογα με το επίπεδο και τους επιδιωκόμενους στόχους για τον καθένα, επιλέγεται και η κατάλληλη δραστηριότητα. Συνήθεις στόχοι αποτελούν η ολοκλήρωση του έργου, ή τουλάχιστον η προσπάθεια εκτέλεσής του, η σαφής οριοθέτηση, η εγκαθίδρυση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η θεμελίωση διαφόρων διακρίσεων στο ιστορικό των παιδιών (π.χ. χρώματα, σχήματα, ταυτίσεις, συντονισμός κινήσεων κ.ά.). Παράλληλα, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του έργου του ψυχολόγου θα έπρεπε να αποτελούν και οι συνεδρίες με τους γονείς, όπου να αναλύεται ενδελεχώς η τωρινή κατάσταση του εκάστοτε παιδιού, τυχόν επιτεύγματα και βελτιώσεις από την πρότερη παρελθοντική περίοδο, ενώ να σχεδιάζεται και ένα μελλοντικό πλάνο, στα πλαίσια μιας κοινής προσπάθειας διαμόρφωσης τόσο των δράσεων του παιδιού, όσο και του άμεσου περιβάλλοντός του. Δυστυχώς, κάτι τέτοιο δε συμβαίνει με τη συχνότητα και τον προγραμματισμό που θα όφειλε. Σε αυτήν την κατάσταση έχει εν μέρει συντελέσει η γενική απροθυμία των γονέων να παρευρεθούν (ακόμα και στις προσυμφωνημένες) συναντήσεις, αλλά και η υπερβολικά «ελαστική» στάση της σχολικής μονάδας, που δεν έχει επιστρατεύσει κάθε δυνατό μέσο προκειμένου να γίνει κατανοητή η σημαντικότητα τέτοιου είδους εγχειρημάτων σύμπνοιας. Τέλος, θα ήταν αμέλεια να παραλειφθεί ο καταλυτικός ρόλος του ψυχολόγου στη διατήρηση των ισορροπιών στις συναδελφικές σχέσεις. Δε γνωρίζω εάν αποτελεί κοινό φαινόμενο ή μεμονωμένο χαρακτηριστικό του δικού μας φορέα, πάντως στους μήνες που πέρασα εκεί ως ασκούμενη, αρκετές φορές κρίθηκε απαραίτητη η επέμβασή του είτε ως προς την άμβλυνση διαφωνιών και αντιπαραθέσεων, είτε ως προς την εύρεση συμβιβαστικών λύσεων σε θέματα που προέκυπταν.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ

ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ξεκινήσαμε με τόσο ενθουσιασμό και όρεξη, έτοιμες να αποκομίσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα από αυτή τη πρωτόγνωρη εμπειρία. Τις πρώτες μέρες έβρισκα πραγματικά δύσκολο το να αφιερώσω την προσοχή μου αμέριστη σε ένα γεγονός μονάχα, καθώς είχα το νου μου σε όσα περισσότερα ερεθίσματα μπορούσα συγχρόνως: τι λέγεται, πως λέγεται, τι δράσεις εκδηλώνουν τα παιδιά, πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί, ποια είναι τα ενισχυτικά γεγονότα, αν υφίσταται τιμωρία, πόσες συντελεστικές αλυσίδες είμαι σε θέση να διακρίνω. Από το πρώτο κιάλας διάλειμμα που είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω με παραξένευση το ότι, εξαιρώντας τις ηχολαλίες και τις στερεοτυπίες, τα πράγματα δε διέφεραν και πολύ από ένα τυπικό διάλειμμα παιδιών δημοτικού ούτε στο επίπεδο επιθετικότητας, ούτε στο επίπεδο φωνών, ούτε στο επίπεδο εκφόρτισης. Ίσως το μόνο που απουσίαζε αισθητά να ήταν η αλληλεπίδραση υπό της μορφής του δομημένου παιχνιδιού μεταξύ των μαθητών. Τα παιδιά ήταν είτε μόνα τους, είτε ασχολούνταν με κάποιο μέλος του προσωπικού. Παρόλο το στερεοτυπικό «φόβο για το ανοίκειο», κανείς δε φάνηκε να διαταράσσεται από την παρουσία μας. Για την ακρίβεια, φάνηκε να μην τους απασχολούμε και ιδιαίτερα. Μερικά παιδιά μας χαμογέλασαν, άλλα μας αγκάλιασαν (χωρίς βλεμματική επαφή, σαν η ανάγκη τους τη δεδομένη στιγμή για ανθρώπινη επαφή να ενισχύθηκε συμπτωματικά από την παρουσία μας), άλλα μας κοίταξαν διερευνητικά για λίγα δευτερόλεπτα, μα όλα αυτά φευγαλέα. Γνωρίζαμε ότι θα περνούσε καιρός ώσπου να κατακτούσαμε μια δική μας θέση στο περιβάλλον τους.

Από τα πρώτα παιδιά που προξένησαν την προσοχή μου ήταν ο εκπληκτικός Αλέξανδρος. Ο Αλέξανδρος, ένα μελαχρινό αγόρι δέκα ετών με υπέροχα γαλανά μάτια, εκτός από πανέμορφος, γλυκύτατος και συνεχώς χαμογελαστός, αποτελεί και τον καλύτερο μαθητή του σχολείου, όπως φρόντισε να μας ενημερώσει ο Διευθυντής. Διαθέτει αναπτυγμένο και σύνθετο λόγο, ευφράδεια στην άρθρωση και δομημένο συντακτικό, είναι απόλυτα ικανός να ακολουθήσει μια μικρή συζήτηση λίγων προτάσεων και δε διαφέρει καθόλου από άλλα δεκάχρονα τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά στην γραφή, την ανάγνωση, τη γραμματική, την αριθμητική και τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Με τη στήριξη μιας προσωπικής συνοδού, θα ήταν άκρως εφικτό να προχωρήσει σε ένταξη σε μια τάξη τυπικού σχολείου. Ο Αλέξανδρος στερεοτυπεί κινητικά και ηχητικά, κυρίως σε περιόδους «κενού» χρόνου (π.χ. μετάβαση από ένα έργο σε ένα άλλο) ή ελεύθερου χρόνου (π.χ. διάλειμμα), αλλά δεν εκδηλώνει αυτοτραυματική συμπεριφορά ή επιθετικές δράσεις. Εμφανίζει εξαιρετικά μικρή ανοχή στις διορθώσεις και όταν μία κατάσταση είναι πολύ δύσκολη (ή πολύ εύκολη) για αυτόν, τότε την τερματίζει αρνητικά αποσυρόμενος από αυτή. Μετά από τις μέρες που πέρασα δίπλα του, εκείνο που με προβλημάτισε ιδιαίτερα ήταν η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρόλες τις υψηλές του επιδόσεις στις δραστηριότητες που του ανατίθενται. Η βλεμματική επαφή, όταν γίνεται, είναι

φευγαλέα· το διαρκές χαμόγελό του δεν είναι κοινωνικό, δεν είναι απευθυντικό προς ένα άλλο άτομο, μοιάζει περισσότερο με μάσκα που εμμένει συνεχώς στο πρόσωπό του (χαρακτηριστικά, ο Αλέξανδρος μπορεί να χαμογελάει ενώ τον μαλώνουν ή ακόμα και να κλαίει χαμογελαστός!), σαν αυτή η δομή των κινήσεων των μυών έκφρασης να παραμένει γιατί έχει ενισχυθεί τόσο επισταμένα στο παρελθόν. Η αρχική εντύπωση που είχα σχηματίζει ότι δεν ταραάζεται από άγνωστα πρόσωπα, συνοδεύτηκε από την παρατήρηση ότι δεν αναπτύσσει σχέσεις οικειότητας. Με κανένα από τα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος δεν εμπλέκεται σε αλληλεπιδράσεις εγγύτητας και σωματικής επαφής. Δεν αποζητά απτική επαφή ως επιβράβευση, αντιθέτως, υπάρχουν φορές όπου θα δράσει ασυμβίβαστα από το να δεχτεί αγκαλιές και χάρδια, διακόπτοντας το πλησίασμα απομακρυνόμενος. Η κοινωνική αλληλεπίδραση, όταν λαμβάνει χώρα, ολοκληρώνεται μετά από αρκετές προτροπές («Πες καλημέρα», «Κοίτα με στα μάτια», «Εδώ είναι τα μάτια μου»). Η αλήθεια είναι ότι αναθεώρησα όσον αφορά στην παραδοξότητα της έλλειψης κοινωνικής επαφής, παρά τις υψηλές του επιδόσεις σε άλλα πλαίσια. Μάλλον, ακριβώς αυτή η τόσο θαυμαστή πρόοδος του Αλέξανδρος σε όλες τις υπόλοιπες, τυπικά μη αναμενόμενα αναπτυγμένες δεξιότητες είναι που προξένησε τη μη απαιτητικότητα των προσώπων του περιβάλλοντος του για τη θεμελίωση της ενισχυτικής αποτελεσματικότητας των γεγονότων που προέρχονται μόνο μέσα από σχέσεις οικειότητας. Αν το παιδί διαβάζει, μιλάει, προσθέτει και αφαιρεί, τι πειράζει αν δε σε κοιτάει στα μάτια;

Ο καιρός της παρατήρησης δε διήρκησε πολύ. Ήμασταν τυχερές ώστε να ανατεθούμε σε ανθρώπους πολύ δεκτικούς και πρόθυμους να μας επιτρέψουν, όχι μόνο να εμπλακούμε, αλλά και να αναλάβουμε πρωτοβουλίες. Ήδη από τη δεύτερή μας εβδομάδα στη σχολική μονάδα, βλέπαμε τα παιδιά σε προσωπικές συνεδρίες υπό την επίβλεψη του ψυχολόγου αρχικά και μόνες μας στις τάξεις τους ή στους ειδικούς χώρους μετέπειτα. Είναι αδύνατον να χωρέσουν όλες αυτές οι ώρες, όλες αυτές οι δραστηριότητες στις λίγες μόνο σελίδες της παρούσας εργασίας. Για αυτό και επιλέχθησαν ενδεικτικά κάποιες από τις συνεδρίες, κυρίως όσες αφορούν σε μαθητές με τους οποίους ενεπλάκη περισσότερο.

ΧΑΡΗΣ

Ο Χάρης είναι ένα ψηλό, μελαμψό αγόρι 11 ετών και συγχρόνως μία από τις πιο ήρεμες παρουσίες του σχολείου. Πολύ ήσυχος και συγκροτημένος, δεν εκδηλώνει καθόλου επιθετικές δράσεις και είναι πάντοτε πολύ συνεργάσιμος, ανεξαρτήτως του είδους της δραστηριότητας. Καταφέρνει με ευκολία τις ταυτίσεις² και τα ενσφηνώσεις³, χρειάζεται όμως αρκετά καθοδηγητικά διακριτικά ερεθίσματα στο έργο με τα κορδόνια⁴. Γενικότερα, έχει ανάγκη από συνεχείς υποδείξεις και προτροπές, καθώς κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, πολύ συχνά αποσπάται η προσοχή του και αφαιρείται. Ένα πραγματικά αξιοπερίεργο στοιχείο της συμπεριφοράς του παιδιού είναι η «αυτονομία» του στις συνεδρίες. Αν απλώς τοποθετηθεί ο φάκελος με το έργο μπροστά του, εκείνος θα τον ανοίξει, θα βγάλει έξω τα κομμάτια, θα εκτελέσει τη δραστηριότητα (σε αυτό το σημείο θα χρειαστεί κάποια E^{D(K)} προκειμένου να συνεχίσει), στη συνέχεια θα μαζέψει τα κομμάτια και θα κλείσει και τον φάκελο! Τέτοιες μορφές δράσεων, όπως και το ότι ο Χάρης συνήθως συμμαζεύει τα πεταμένα στην αίθουσα παιχνίδια, διορθώνει τις καρέκλες και «ισιώνει» συνεχώς το παραβάν που χωρίζει τις τάξεις, έχουν οδηγήσει τον ψυχολόγο να του αποδίδει ψυχαναγκασμούς και εμμονές. Βέβαια, τα παραπάνω θα μπορούσαν να ερμηνευθούν και με αναφορά στο διαφορικό ιστορικό τιμωρίας του παιδιού και το γεγονός ότι ο Χάρης «μαζεύεται» και κρύβει το πρόσωπό του με τα χέρια του κάθε φορά που κάποιος τον πλησιάζει απότομα (παρόλο που συνήθως επιζητά απτική επαφή), ενισχύει την υπόθεση για την έντονη –ακόμα και φυσική– τιμωρία που έχει βιώσει το παιδί. Από την άλλη, σε τι συνίστανται οι ψυχαναγκαστικές δράσεις, αν όχι σε διαφορική τιμωρία της μεταβλητότητας και ενίσχυση στερεότυπων δράσεων;

Ο Χάρης στερεοτυπεί ελάχιστα κινητικά, αλλά εμφανίζει ηχητικές στερεοτυπίες που μάλιστα ξεπερνούν κατά πολύ τις στοιχειώδεις (πχ. «ααα» ή «μμμ») και μοιάζουν περισσότερο με βαβίσματα ή, καλύτερα, με τη βρεφική ιδιόλεκτο. Αποτελούν κανονικές σειρές φωνημάτων, φωνηέντων και συμφώνων, οι οποίες ακούγονται σα λέξεις, αλλά, φυσικά, δεν έχουν απολύτως κανένα νόημα στην ελληνική γλώσσα. Όταν πληροφορήθηκα ότι η μητέρα του Χάρης είναι αλλοεθνής, μετανάστρια από κάποια Ασιατική χώρα, αναρωτήθηκα μήπως το παιδί εκδηλώνει μια μορφή λεκτικής συμπεριφοράς – μια μορφή λεκτικής συμπεριφοράς άγνωστης σε εμάς. Ακόμα όμως και αν τα πράγματα δεν είναι έτσι, είναι αδύνατον να θεμελιωθούν οι απαραίτητες διακρίσεις, αφού το παιδί είναι απόλυτο ικανό δομικά να τις αναπτύξει. Αν και η έκθεση από τη λογοθεραπεύτρια που επισκέπτεται ιδιωτικά αναφέρει ότι το παιδί αρθρώνει μικρές δισύλλαβες προτάσεις, τόσο αυτό, όσο και η δική μου απορία

² Ζευγάρια πανομοιότυπων καρτών. Μοιράζονται και ζητείται από τα παιδιά να βρουν το ταίρι τους.

³ Ξύλινο ταμπλό με αποσπώμενα κομμάτια. Η δραστηριότητα συνίσταται στο να ανευρεθεί η κατάλληλη θέση για το κάθε κομμάτι.

⁴ Βιβλίο με διαδοχικές τρύπες όπου ένα κομμάτι κορδονιού περνάει και τις συνδέει –ώσπου να σχηματιστεί το εκάστοτε σχέδιο.

απορρίφθηκαν με γέλια και χωρίς δεύτερη σκέψη. Για το σχολείο, ο Χάρης είναι πλέον πολύ μεγάλος για να καταφέρει να επικοινωνήσει.

ΝΕΦΕΛΗ

Η Νεφέλη, ένα εννιάχρονο, πολύ αδύνατο, καστανό κοριτσάκι, χωρίς λεκτικές δράσεις, αντιμετωπίζει ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα όρασης. Έχει διαγνωσθεί με στραβισμό, ο οποίος επιδεινώνεται διαρκώς λόγω αμέλειας στη λήψη κατάλληλων μέτρων, γεγονός που έχει οδηγήσει το παιδί στο να αποσύρεται προοδευτικά από τα άλλα άτομα, να απομονώνεται στις γωνιές του σχολείου, να δυσχεραίνεται όλο και περισσότερο ο συντονισμός της και προσανατολισμός της στο χώρο και να τρομοκρατείται από απότομες κινήσεις, προσεγγίσεις από τα άλλα παιδιά και από τους εκπαιδευτές.

Στην τέταρτή μας συνεδρία, δεν ήθελα να ασχοληθούμε ξανά με ενσφηνώσεις, αφού είχα δει ότι τις εκτελεί συστηματικά με επιτυχία. Είχαμε στη διάθεσή μας ένα διάφανο πλαστικό κομμάτι με τρύπες και ένα καλάθι με κόκκινες, πράσινες, κίτρινες και μπλε πινέζες.⁵ Τοποθετώ τέσσερις, οριοθετώντας ένα τετράγωνο και της ζητώ να συνεχίσει. Δεν τα καταφέρνει. Αγχώνεται πολύ και δε δέχεται καν να χαλαρώσει το γρήγορο ρυθμό της δραστηριότητας. Την αφήνω να τις βάλει ιδιοσυγκρασιακά και επαναλαμβάνω οριοθετώντας ένα τρίγωνο. Πάλι δεν τα καταφέρνει και δεν επιμένω άλλο, καθώς είναι ξεκάθαρο ότι δε διακρίνει ανάμεσα σε σχήματα. Ωστόσο, διακρίνει, όπως αποδείχτηκε, τα χρώματα, αφού κάρφωσε διαδοχικά πρώτα τις μπλε πινέζες, ύστερα τις κίτρινες και ούτω καθεξής. Ήμουν λοιπόν σίγουρη ότι η Νεφέλη διακρίνει τα χρώματα. Είναι όμως σε θέση να διακρίνει *ανάμεσα* σε χρώματα, σε μία πιο πολύπλοκη διαδικασία;

Τοποθετώ στο πλαστικό μία κίτρινη και μια μπλε πινέζα. Της ζητώ να κάνει και εκείνη το ίδιο. Δυσκολεύεται πάρα πολύ. Παρατηρώ ότι μπερδεύεται ιδιαίτερα εωσότου να διαλέξει την κατάλληλη πινέζα μέσα από το καλάθι. Χρειάζεται συνεχείς προτροπές για να συνεχίσει και εμφανίζει συγχρόνως μικρή ανοχή στη ματαίωση στις διορθώσεις μου που ακολουθούσαν τα λάθη της, η μικρή απαντούσε με αυτοτραυματισμό, ο οποίος μάλλον λειτουργεί ως αρνητικός ενισχυτής, τερματίζοντας στην ιστορία της τις δυσάρεστες, ενοχλητικές δράσεις των άλλων. Αν οι υποδείξεις παρουσιάζονταν συστηματικά, εκδήλωνε έντονο άγχος και περνούσε σε στιγμές σύγχυσης: σηκωνόταν απ' την καρέκλα και έκανε στροφές γύρω από τον εαυτό της. Όταν ξανακαθόταν και έβαζε τα χέρια της στο θρανίο, την αγκάλιαζα, γνωρίζοντας ότι το χάδι είναι σήμα ασφάλειας για εκείνη. Αποφασίζω να απλοποιήσω το έργο. Βγάζω όλες τις κίτρινες πινέζες και τις αφήνω πάνω από το αριστερό της χέρι και το ίδιο κάνω και με τις μπλε στο δεξί. Επαναλαμβάνουμε την προηγούμενη διαδικασία, καρφιτσώνοντας πρώτα μια μπλε και μετά μία κίτρινη πινέζα, με τη συνοδεία πολλών λεκτικά καθοδηγητικών διακριτικών ερεθισμάτων

⁵ Πλαστικές πινέζες που εξυπακούεται ότι δεν αποτελούσαν κίνδυνο για τα παιδιά.

(E^{D(K)}₁: Μπλε, E^{D(K)}₂: Κίτρινη), τα οποία σταδιακά αποσύρω και αντικαθιστώ με δεικτικά. Ολοκληρώνει με επιτυχία και χωρίς δυσαρέσκεια. Επαναλαμβάνουμε το ίδιο με τις κόκκινες και πράσινες πινέζες. Προς το τέλος, το παιδί δεν έχει ανάγκη ούτε τα δεικτικά καθοδηγητικά ερεθίσματα. Έπειτα από τη μικρή συνεδρία μας με διαφορεική ενίσχυση της μεταβλητότητας των δράσεων, ήμουν πολύ ευχαριστημένη που η Νεφέλη κατάφερε να μην εκτελεί το έργο υπό τη μορφή στερεοτυπίας, περισσότερο τερματίζοντας το, παρά ολοκληρώνοντας το. Της δίνω ένα αρωματικό μωρομάντηλο (για τα οποία τρελαίνεται) και την αφήνω να παίξει.

ΑΝΤΩΝΗΣ

Στα 11 του χρόνια, ο Αντώνης μόλις πέρυσι εισήχθη στο σχολείο, όπου ήταν και η πρώτη φορά που παρακολουθούσε οποιαδήποτε τύπου εκπαίδευση. Αν και έχει διαγνωσθεί με αυτισμό, ο επόπτης μας στο φορέα ισχυρίζεται ότι διακρίνει περισσότερα ψυχωτικά, παρά αυτιστικά στοιχεία στο μαθητή. Το καστανό αγόρι δε στερεοτυπεί καθόλου, είναι επιθετικός με τα άλλα παιδιά, προκλητικός με τους εκπαιδευτές και αυτοτραυματίζεται δημιουργώντας πληγές στο πρόσωπό του. Καθότι η οικογένεια του προέρχεται από τη Ρωσία και οι γονείς του επιμένουν να μάθει το παιδί τη μητρική του γλώσσα, ο μικρός συλλαβίζει ελάχιστες λέξεις στα ελληνικά (π.χ. νερό, φαί, διάλειμμα, ένα, δύο). Πολλές μορφές της συμπεριφοράς του προσιδιάζουν στη γενικευμένη μη τήρηση κανόνων: κατανοεί ακόμα και σύνθετες εντολές, τις οποίες όμως αρνείται να εκτελέσει (για παράδειγμα, αν του ζητηθεί να σηκωθεί, να πάρει το πιάτο του και να το πετάξει στα σκουπίδια, ο Αντώνης θα σηκωθεί, θα εκσφενδονίσει το πιάτο στην άλλη άκρη της τάξης και θα κλοτσήσει τον κάδο). Μόλις αντιληφθεί ποια ακριβώς μορφή δράσης ενοχλεί ή φέρνει σε αμηχανία τον άλλο, την επαναλαμβάνει συνεχώς εμπλεκόμενος σε ένα παιχνίδι σχέσεων με τον εκάστοτε εκπαιδευτή εωσότου το επεισόδιο να λήξει με τιμωρία (time out)⁶. Σε καμία περίπτωση δε θα ακολουθήσει χωρίς πρόβλημα μια προτροπή ή υπόδειξη, πόσο μάλλον από ανοίκεια πρόσωπα. Στην πρώτη μας συνεδρία, ο ψυχολόγος χώρισε μια λευκή κόλλα στα δύο και ζωγράφησε ένα σπίτι, αυτοκίνητα, δέντρα, σύννεφα και έναν ήλιο. Με αξιοπρόσεκτη αφοσίωση και ικανότητα, ο Αντώνης μιμήθηκε το σχέδιο προτύπου στο άλλο μισό του χαρτιού, «καθρεφτίζοντας» το σκίτσο: ο ήλιος που βρισκόταν στα αριστερά του αρχικού σχεδίου, τοποθετήθηκε δεξιά στη ζωγραφιά του παιδιού αντίστοιχα συνέχισε με όλα τα αντικείμενα, έτσι ώστε εάν διπλωνόταν η σελίδα στα δυο, κάθε σημείο θα εφάπτονταν με το όμοιό του. Στο τέλος, κοιτώντας με μεγάλη ικανοποίηση τι κατάφερε, έγραψε το όνομά του με κεφαλαία γράμματα από πάνω.

Λίγες μέρες αργότερα, βρεθήκαμε, οι δυο μας πλέον, να δουλεύουμε στο θρανίο της λογοθεραπεύτριας. Ξεκινήσαμε κατευθείαν από την περίοδο επιβράβευσης, αφού είχε

⁶ Απομόνωση του παιδιού σε μια καρέκλα, με το πρόσωπο στον τοίχο, για 3 λεπτά.

μόλις ολοκληρώσει τη συνεδρία. Οι πρώτες εκδηλώσεις δοκιμής των ορίων του άλλου προσώπου συνέβησαν με την αλλαγή των ατόμων. Μόλις κάθισα εγώ απέναντί του, άρχισε να με πειράζει με τα χέρια του, να πλησιάζει πολύ πολύ κοντά στο πρόσωπό μου, φυσικά να μην ανταποκρίνεται σε υποδείξεις και, ως επιστέγασμα, να σπρώχνει την καρέκλα του ως το παράθυρο. Έπεσα στην παγίδα δύο φορές να τον σύρω πίσω, ώσπου συνειδητοποίησα πόσο ενισχυτικό πρέπει να είναι να σε πηγαίνει κάποιος βόλτα με την καρέκλα από τη μία πλευρά του διαδρόμου στην άλλη! Την επόμενη φορά που απομακρύνεται, μένω καθιστή, ήρεμη και αμίλητη κοιτώντας τον. Λίγα δευτερόλεπτα μετά, γυρίζει μόνος του και περιμένει ήσυχα. Ενισχύω την επιστροφή με χαμόγελα και τσίμπημα στα μάγουλα. Σε ένα χαρτί, του ζωγραφίζω ένα απλό σπίτι και από πάνω γράφω «ΑΝΤΩΝΗΣ». Του παίρνει πολύ ώρα να τα αντιγράψει όχι επειδή είναι πολύ δύσκολα, μάλλον το αντίθετο. Δεν είναι αρκετά ενισχυτικά ώστε να διατηρήσουν τη συμπεριφορά του. Όταν τελειώνει, αρχίζω να ζωγραφίζω σε μια άλλη κόλλα ένα ανδρικό σώμα με πολλή πολλή λεπτομέρεια. Από τις κλεφτές ματιές που του ρίχνω, συνειδητοποιώ ότι με παρακολουθεί με μέγιστο ενδιαφέρον. Σταματάω στο λαιμό για να συνεχίσει εκείνος με το πρόσωπο. Πολύ ήρεμα (πράγμα αξιοσημείωτο για τον συνήθως επιθετικό Αντώνη) μου ξαναβάζει στα χέρια το στυλό και με παρακινεί εξωλεκτικά να συνεχίσω. Ζωγραφίζω ένα εξίσου λεπτομερές πρόσωπο. Το παιδί γελάει και επεξεργάζεται το σχέδιο πολύ προσεκτικά. Σηκώνει το βλέμμα μου και μου λέει: «Στου» δείχνοντας τα μαλλιά του σκίτσου.

«Τι είπες;»

«Στου.»

«Όχι. Μαλλιά. Μ-α-λ-λ-ι-ά. Πες: Μαλλιά.»

«Μα-ια.»

«Πολύ καλά Αντώνη!!»

Του ζητάω να δείξει τα δικά του και μετά τα δικά μου. Συνεχίζουμε στο ίδιο μοτίβο, πρώτα να προσπαθούμε την άρθρωση και στη συνέχεια, πάντα με διακριτικό ερέθισμα το σκίτσο, να προχωράμε στα φρύδια, τα μάτια, τη μύτη, το στόμα. Ο μικρός το απολαμβάνει εμφανέστατα και ομολογώ ότι και εγώ το διασκεδάζω παράλληλα. Εννοείται πως γνώριζα ότι ο Αντώνης δεν ανάγκη διακρίσεων σωματογνωσίας, ο λόγος που διατηρούσα την επικοινωνία σε αυτή τη μορφή ήταν επειδή δεν είχα ξαναδεί ποτέ το παιδί να συνεργάζεται τόσο καλά και να είναι τόσο χαρούμενο για τη συμμετοχή του σε μια αλληλεπίδραση. Σίγουρα τον είχα ξαναδεί να υπακούει αλλά πρώτη φορά τον έβλεπα να το απολαμβάνει.

Χτυπάει το κουδούνι. Η πόρτα δίπλα μας ανοίγει και μπαίνουν δύο δάσκαλοι. Μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα, ο Αντώνης έχει πετάξει τα πάντα από το θρανίο και φεύγει τρέχοντας για διάλειμμα.

ΟΡΕΣΤΗΣ

Όλον αυτόν τον καιρό, παρακολουθούσα, όποτε μου δινόταν η ευκαιρία, τον Ορέστη. Σχεδόν εννέα ετών, ο Ορέστης αποτελούσε, κατά γενική ομολογία του προσωπικού, ένα από τα δυσκολότερα παιδιά της σχολικής μονάδας. Πολύ επιθετικός, εξαιρετικά αυτοτραυματικός, χωρίς λεκτικές δράσεις, με φοβερές εξάρσεις θυμού και τρομερά «αναίτια» ξεσπάσματα, που οφείλονταν, σύμφωνα με τους δασκάλους του, στο βαθύ ψυχοκοινωνικό του άγχος. Προσωπικά, έβλεπα κι εγώ όλα τα παραπάνω· έβλεπα την άρνησή του να συνεργαστεί, τα κλάματα στο διάλειμμα, την επιθετικότητα απέναντι στα άλλα παιδιά, τους διαρκείς αυτοτραυματισμούς του. Αυτό που δεν έβλεπα όμως ήταν διαφορεική ενίσχυση της συμπεριφοράς του Ορέστη. Υπήρχαν στιγμές όπου ο μικρός καθόταν ήσυχος, γελούσε, επιζητούσε κοινωνική επαφή, ακολουθούσε μία εντολή. Υπήρχαν εκδηλώσεις μορφών της συμπεριφοράς που θα έπρεπε να ενισχύονται κάθε φορά που εμφανίζονταν, αλλά κανείς δεν ασχολούνταν με τον Ορέστη, όταν δε δημιουργούσε προβλήματα.

Αυτή η κατάσταση, σε συνδυασμό με τα πανέξυπνα μαύρα ματάκια του και το γλυκύτατο χαμόγέλο του, θεμελίωσαν την ενασχόληση μου μαζί του. Όσο περνούσαν οι μέρες, αναπτύσσαμε μία όλο και περισσότερο σταθερή σχέση. Με μεγάλη μου χαρά και ιδιαίτερο ζήλο ενίσχυα κοινωνικά τις συμπεριφορές που θα ήθελα πολύ να ξαναδώ και αντιμετώπιζα τα ξεσπάσματά του χωρίς φωνές ή δράματα, εισάγοντάς τον σταδιακά σε έναν πολύ διαφορετικό τρόπο αλληλεπίδρασης με ένα πρόσωπο αναφοράς. Όταν ήρθε η ώρα να διαλέξουμε μαθητή για να σχεδιάσουμε και να πραγματοποιήσουμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης, ζήτησα τον Ορέστη χωρίς δεύτερη σκέψη. Το πλάνο βρήκε σύμφωνο τον επόπτη μας και μετά από εκτενείς συζητήσεις, καταλήξαμε αρχικά να θέσουμε ως στόχο την ελάττωση της στερεοτυπικής συμπεριφοράς, είτε ενισχύοντας ένα διάστημα «περιμένω με όμορφα χεράκια» που σταδιακά θα αύξανε σε χρονικότητα, είτε ενισχύοντας μία δράση ασυμβίβαστη με τις στερεοτυπίες, όπως «χεράκια στις τσέπες» του παντελονιού. Ωστόσο, όταν ξεκινήσαμε να δουλεύουμε με τον σε ένα Ορέστη δομημένο πλαίσιο στα όρια της σχολικής αίθουσας, είχαμε να αντιμετωπίσουμε την εκδήλωση πολλών επιθετικών δράσεων, γεγονός που αποτελούσε κορυφαίο ανασταλτικό παράγοντα στη μείωση της στερεοτυπικής συμπεριφοράς. Προσαρμοζόμενοι λοιπόν στις συνθήκες, αλλάξαμε πορεία και σχεδιάσαμε ένα πρόγραμμα βασισμένο στην εξάλειψη των επιθετικών δράσεων.

ΑΡΧΙΚΟ ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΙΔΙΟΥ

Στα δύομιση του χρόνια, ο Ορέστης διεγνώσθη με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (Δ.Α.Δ.) και από τότε παρακολουθεί επισταμένως προγράμματα ειδικής αγωγής, τόσο κατ' οίκον, όσο και σε ιδιωτικά κέντρα, με παράλληλη στήριξη εργοθεραπείας και λογοθεραπείας. Στα πέντε του, ήλθε στο νηπιαγωγείο του σχολείου μας και ένα χρόνο αργότερα, στο δημοτικό. Σήμερα, ο Ορέστης είναι ένα μελαχρινό αγόρι 9 ετών, αρκετά ψηλό και ιδιαίτερα μεγαλόσωμο. Δεν εκδηλώνει λεκτικές δράσεις και στερεοτυπεί με μεγάλη συχνότητα. Συνήθειες μορφές στερεοτυπιών είναι τα ελαφρά συνεχόμενα αγγίγματα στο πρόσωπο (πηγούνη, μάγουλα), το πιπίλισμα ή το τίναγμα αντικειμένων. Στερεοτυπώντας, το παιδί εκφράζει τη δυσαρέσκεια του, αλλά και τη χαρά του, ενώ πολλές φορές χρησιμοποιεί αυτόν τον τρόπο ως μέσον επικοινωνίας (π.χ. αγγίζει πρώτα το δικό του σαγόνι, μετά του θεραπευτή, γελάει και περιμένει την αντίστοιχη εκδήλωση γέλιου). Στην αρχή, ο Ορέστης έμοιαζε ιδιαίτερα επιθετικός (προς το προσωπικό και προς τα άλλα παιδιά), μη συνεργάσιμος, πολύ ανήσυχος, σε έναν διαρκή εκνευρισμό. Μετά από συνεχή προσεκτική παρατήρηση, γρήγορα φάνηκε πως λόγω της σωματικής του διάπλασης και επειδή δεν είναι τόσο φροντισμένος εμφανισιακά, δεν είναι από τα παιδιά που λαμβάνει από τους εκπαιδευτές προσοχή, ενασχόληση, παιχνίδια, χάδια. Καθότι παντελής έλλειψη διαφορικής ενίσχυσης, ο Ορέστης συστηματικά εξασφάλιζε θετικούς ενισχυτές, όπως προσοχή, βλεμματική και απτική επαφή, μόνο στο πλαίσιο εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΗ ΜΟΡΦΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Μαζί θα ασχολούμασταν με την ελάττωση των επιθετικών δράσεων. Οι συνήθειες επιθετικές δράσεις που εκδηλώνονται είναι χτυπήματα στον κορμό του θεραπευτή, τραβήγματα ρούχων, κλωτσιές, σπρώξιμο των άλλων παιδιών (σπανιότερα), αναστάτωση του χώρου (αναποδογύρισμα θρανίων, πέταγμα αντικειμένων) και αυτοτραυματισμοί⁷. Αξίζει να επισημάνουμε εδώ ότι όλα τα παραπάνω μπορεί να εκδηλώνονται με μεγάλη συχνότητα, αλλά όχι με μεγάλη ένταση. Μια τέτοια διευκρίνιση είναι πολύ σημαντική, αφού ένα δυνατό χτύπημα του Ορέστη (δεδομένης της διάπλασής του) είναι υπεραρκετό να προκαλέσει μεγάλο πόνο. Θεωρώ πως δεν είναι αυτός ο σκοπός του χαρακτηριστικά, λίγες μέρες πριν, όταν σε ένα ξέσπασμα θυμού, ένα απότομο τίναγμα των χεριών του βρήκε τη δασκάλα του

⁷ Οι αυτοτραυματισμοί, παρόλο που συγκαταλέγονται στις επιθετικές δράσεις, δε θα αποτελέσουν αντικείμενο ενασχόλησης στη συγκεκριμένη εργασία. Θεωρούμε ότι ως μορφές συμπεριφοράς συνιστούν από μόνοι τους μία ολόκληρη κατηγορία τερματισμού αρνητικών γεγονότων και παραγωγής θετικών συνεπειών και για αυτό το λόγο, πρέπει να μελετώνται εκτενώς, ξεχωριστά από τις υπόλοιπες εκδηλώσεις επιθετικότητας.

στο στομάχι κόβοντας της την αναπνοή, ο μικρός αναστατώθηκε ιδιαίτερα, έβαλε τα κλάματα και παρέμεινε δίπλα της αγγίζοντας τη μαλακά μέχρι να συνέλθει. Στόχος του δηλαδή, δεν είναι η κακόβουλη επίθεση, αλλά το να απομακρύνει τον παρεμβατικό Άλλο από τον χώρο του. Συνήθως, οι επιθετικές δράσεις εκδηλώνονται σε ένα γενικότερο ξέσπασμα οργής, συνοδευόμενες από θυμό, γκρίνια, δυνατές φωνές και, πιο σπάνια, κλάμα.

ΣΥΝΗΘΗ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

Οι συνθήκες εκδήλωσης των επιθετικών πράξεων ποικίλλουν σε τρία καίρια πλαίσια:

- a. κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων
- b. στη συντελεστική διάκριση του «περιμένω»
- c. στη μετάβαση από τον έναν χώρο στον άλλο

Πρώτον, υπάρχουν φορές κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας (σφηνώματα, κορδόνια με χάντρες, μικρά παζλ), όπου το έργο αρχίζει εμφανώς να χάνει ενισχυτική δύναμη. Εκείνη τη στιγμή, λίγη παραπάνω πίεση προς την ολοκλήρωση, είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει σε έναν ξέσπασμα και συνεπώς, στην εκδήλωση επιθετικών δράσεων. Ακόμα, οι πολλαπλές διορθώσεις προκαλούν δυσφορία στο παιδί (εύλογα, λόγω του ιστορικού τιμωρίας, όπου μετά από λάθη, ακολουθούσαν διορθώσεις και μετά από αυτές, ακολουθούσαν αρνητικά γεγονότα) και ενδέχεται να προξενήσουν και αυτές την εμφάνιση επιθετικών πράξεων.

Δεύτερον, τόσο η δασκάλα του, όσο και το υπόλοιπο προσωπικό (ο ψυχολόγος, η κοινωνική λειτουργός, η εργοθεραπεύτρια) επικεντρώνονται αρκετά στο να «μάθει» ο Ορέστης να «περιμένει». Κάτι τέτοιο, επιχειρείται κυρίως στα πλαίσια των δραστηριοτήτων. Στις ενσφηνώσεις για παράδειγμα, μόλις το παιδί τοποθετεί ένα κομμάτι, ο θεραπευτής διατυπώνει την εντολή «Περιμένω». Ίδανικά, ο Ορέστης θα σταματούσε και θα ανέμενε την επόμενη εντολή «Βάζω» προκειμένου να συνεχίσει. Τα πράγματα όμως δεν είναι έτσι σε αυτό το πλαίσιο, ένα «Περιμένω» είναι πολλές φορές ικανό να επιφέρει την αποδιοργάνωση του παιδιού. Εν μέρει πιστεύω πως αυτό οφείλεται στο ότι όλα τα ερεθίσματα που βρίσκονται εκείνη την ώρα μπροστά του (τα κομμάτια των σφηνωμάτων, οι κενές θέσεις στην πλακέτα) λειτουργούν ως E^D για την τοποθέτησή τους και την εκτέλεση του έργου, ενώ η παύση που απαιτείται από εκείνον εκλαμβάνεται ως παρεμπόδιση εκτέλεσης του έργου. Όταν δουλεύουμε μαζί, αντί να τοποθετώ μπροστά του τα κομμάτια, τα κρατάω εγώ. Έτσι, αφού βάλει ένα στη σωστή θέση, χρειάζεται να απλώσει το χέρι του και να μου ζητήσει (εξωλεκτικά) το επόμενο. Εδώ, ανταποκρίνεται πολύ καλύτερα στο «Περίμενε», καθότι η προτροπή «αποκτά νόημα» μέσω της αλληλεπίδρασης μας. Αντίθετα με το πλαίσιο των δραστηριοτήτων, ζητείται από τον Ορέστη «να περιμένει» επίσης την ώρα του φαγητού (από τη μία μπουκιά στην άλλη) και στο ανέβασμα της σκάλας (από το ένα σκαλοπάτι στο άλλο). Υπό αυτές τις συνθήκες το «Περίμενε» λειτουργεί με τον αναμενόμενο, επιθυμητό τρόπο. Φυσικά, σε αυτό συνηγορεί το εκτεταμένο ιστορικό συνεπειών, όπου κάθε φορά που το παιδί δεν ακολουθούσε την εντολή, τότε του απομάκρυναν το πιάτο, τιμωρώντας τον αρνητικά με στέρηση τροφής. Όσον αφορά στη σκάλα, καθώς ανεβαίνει και ο θεραπευτής μαζί του, η διαδικασία «περιμένω – ανεβαίνω» συνοδεύεται και από την παροχή ενός full model prompt.

Τέλος, οι πιο έντονες εκρήξεις θυμού συμβαίνουν συνήθως στη μετάβαση από τον έναν χώρο στον άλλο (π.χ. από το σχολικό στην τάξη, από την τάξη στο γυμναστήριο, από το γυμναστήριο στην τάξη, από την τάξη στην αυλή και αντίστροφα κ.ο.κ.) Πλέον αμφιβάλλω για το εάν όντως οφείλεται στην αλλαγή περιβαλλόντων ή ενδεχομένως στην αλλαγή προσώπων και συνακόλουθα, στην αλλαγή μεταχείρισης και αλληλεπίδρασης. Η τροφή λειτουργεί υπερβολικά ενισχυτικά για τον Ορέστης και οι εκπαιδευτές έχουν βρει έτσι έναν εύκολο τρόπο να τον κρατάνε ήσυχο, «παρκάροντάς τον στον φαγητό». Φυσικά, το παιδί είναι ήδη στα 9 του χρόνια περίπου 60 με 70 κιλά, άρα κάτι τέτοιο καλό θα ήταν να μετριάζοταν, ακόμα και να εξέλειπε! Πολλές φορές λοιπόν του προσφέρουν μία λιχουδιά δελεάζοντας τον προκειμένου να δεχτεί καλύτερα την αλλαγή, αγνοώντας έτσι το συσχετισμό που λαμβάνει χώρα· οπότε, εάν τις επόμενες φορές δε φανούν συνεπείς στην παροχή του ενισχυτή, τότε ο Ορέστης (ο οποίος στην ουσία βιώνει εξάλειψη της ενίσχυσης) ξεσπά σε κλάματα.

Πριν προχωρήσουμε παρακάτω, καλό θα ήταν εδώ να αναφερθεί ένα συχνό στοιχείο της συμπεριφοράς του Ορέστη: η παράδοση ανταπόκριση στον έπαινο μετά από ένα ξέσπασμα. Συγκεκριμένα, αν, μετά από τις αρχικές φωνές και τα κλάματα, ενισχυθούν οι πρώτες ενδείξεις ηρεμίας και καθησυχασμού που εκδηλώνει ο μικρός, τότε επανέρχεται αμέσως σε γκρίνια, χτυπήματα και αυτοτραυματισμούς. Μοιάζει στιγμιαία, το «Μπράβο Ορέστη!» σε αυτό το πλαίσιο να προξενεί την «παλινδρόμηση» στις ανεπιθύμητες δράσεις. Θα μπορούσε αυτό να ερμηνευθεί ως προσπάθεια προσέγκυσης ακόμα περισσότερης προσοχής, τη στιγμή που αυτή έχει θεμελιωθεί (τύπου: «τώρα που έχω την προσοχή σου, θα την εκμεταλλευτώ στο έπακρο») ή θα μπορούσε όλο αυτό να αποτελεί κομμάτι μιας συντελεστικής αλυσίδας διασυνδεδεμένων συναρτήσεων 3 όρων: το αρχικό ξέσπασμα θυμού, επιφέρει την αδιαφορία του προσωπικού (καθότι μια τέτοια δράση δεν πρέπει να ενισχυθεί), η οποία με τη σειρά της τιμωρεί τον Ορέστη (στερώντας του κοινωνικούς ενισχυτές), και καθώς η τιμωρία έχει βραχύχρονα αποτελέσματα, ο μικρός καταλήγει να ηρεμεί. Η ηρεμία του παιδιού προσελκύει την προσοχή των εκπαιδευτών και προξενεί τον έπαινο τους. Ο έπαινος βέβαια επιφέρει ένα ακόμη ξέσπασμα μικρότερης έντασης με γκρίνια και ήπιους αυτοτραυματισμούς. Αυτό το δεύτερο ξέσπασμα όμως ενισχύεται επειδή α. είναι μικρότερης έντασης, όπως προαναφέρθηκε και β. επειδή το παιδί είχε ήδη ηρεμήσει. Άρα, σε αυτή τη συνθήκη και μόνο, όπου έχει προηγηθεί ένα διάστημα καθησυχασμού του παιδιού πριν από την εκ νέου εκδήλωση ανεπιθύμητων δράσεων ηπιότερης έντασης, ο Ορέστης λαμβάνει ενισχυτές όπως, «Έλα μωρέ γκρινιάρη», «Σταμάτα Ορεστάκο μου» και χάρδια, δηλαδή παρηγοριά. Συνοπτικά, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα της επόμενης σελίδας:

επεξεργαζόταν, ίσως να το έβαζε στο στόμα του, να το χτυπούσε λίγο στο θρανίο. Περίμενα και τον άφηνα να το περιεργαστεί. Στο τέλος, μου το έδινε μόνος του και τοποθετούσε «ωραία» τα χεράκια του, έτοιμος και πρόθυμος να συνεχίσουμε. Τη στιγμή εκείνη, όπως και κάθε φορά που επέλεγε το κόκκινο τουβλάκι, έπεφτε «βροχή» η θετική ενίσχυση (αγκαλιές, φιλία, λεκτικές επιβραβεύσεις).

Οι εκδηλώσεις επιθετικών δράσεων μετρούνταν με έναν καταμετρητή χειρός (clicker) και σημειωνόταν η εμφάνισή τους ανά πεντάλεπτο, για χρονικό διάστημα 30 λεπτών. Σαφής στόχος της παρέμβασής μας ορίστηκε η μην εκδήλωση πράξεων επίθεσης στα πλαίσια της δραστηριότητας.

Πιθανώς να φαίνεται παράδοξο το ότι ενισχυόταν μία μορφή ανεπιθύμητης δράσης· η αλήθεια είναι όμως ότι, αν ισοσταθμίζεται με παροχή πλούσιας ενίσχυσης στα ενδεδειγμένα πλαίσια εμφάνισης επιθυμητών δράσεων, τότε αναμενόταν να λειτουργήσει πολύ καλά.

ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ

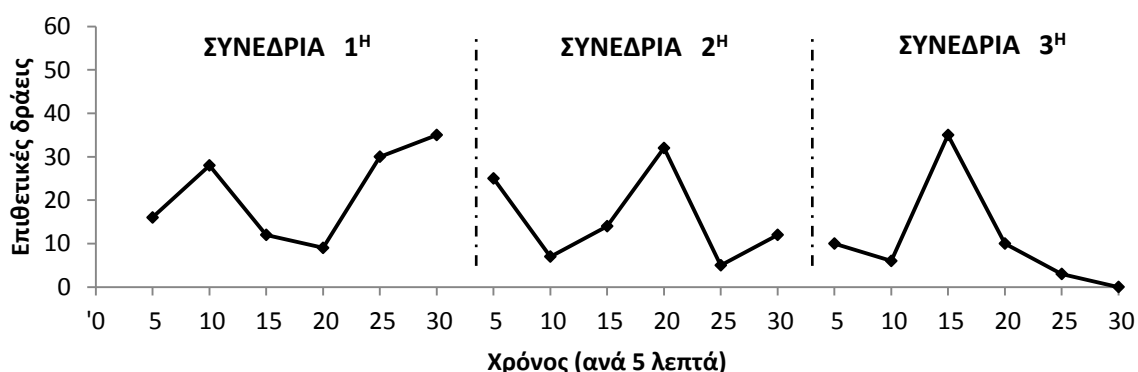
Καταληκτικά, υποστήριξα την ύψιστη σημασία της διακοπής της ενίσχυσης με τροφή για τον Ορέστη . Η προσωρινή ηρεμία του παιδιού και η προθυμία του να εκτελέσει δραστηριότητες υπό τροφικές επιβραβεύσεις δε δικαιολογούν σε καμία περίπτωση τη στάση των θεραπειών (ή της οικογενείας) να συντελούν όλο και περισσότερο στην επιδείνωση του προβλήματος παχυσαρκίας του μικρού. Προσωπικά, δεν χρησιμοποίησα καθόλου τροφικούς ενισχυτές, παρόλο που κάτι τέτοιο θα διευκόλυνε κατά πολύ τη στάση του απέναντί μου, από την αρχή. Από το ιστορικό αλληλεπίδρασής μας, γνωρίζω ότι γεγονότα όπως φιλία, αγκαλιές, κυνηγητό, γαργαλητό, χάρδια, τσιμπήματα, αλλά και λεκτικές δράσεις, όπως «Μπράβο!», «Τέλεια!», «Κόλλα 5!» κτλ., λειτουργούσαν εξίσου ενισχυτικά για τον Ορέστη . Παράλληλα, χρησιμοποίησα και συγκεκριμένα παιχνίδια που προτιμά: φορτηγά, αυτοκίνητα, πάνινες κούκλες.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Τα πράγματα στην αρχή μόνο ρόδινα δεν ήταν. Η πρώτη μας συνεδρία ήταν καθαρά «αναγνωριστική», μια απλή καταγραφή της συχνότητας των επιθετικών δράσεων, χωρίς να τηρείται κάποια ιδιαίτερη στάση εκ μέρους μου. Τα προβλήματα ξεκίνησαν νωρίς, καθώς ο Ορέστης δεν ήθελε καν να καθίσει στο θρανίο. Αναστατωνόταν ιδιαίτερα όταν έκανε λάθος επιλογές· τα συνεχόμενα «όχι» επέτειναν τον εκνευρισμό του, αφού μάλλον η κατάσταση «έχω κάνει κάτι λάθος» επέφερε αρκετές φορές στο παρελθόν δυσάρεστες συνέπειες. Κλάματα και αυτοτραυματισμοί αποτελούσαν τους συνήθεις τρόπους άρνησης συνέχισης της δραστηριότητας. Χτυπήματα σε εμένα και καταστροφές στο γύρω περιβάλλον (αναποδογύρισμα θρανίου, πέταγμα καρέκλας) συνόδευαν τις προσπάθειές του για τερματισμό της κατάστασης.

Από τη δεύτερη συνεδρία, ακολουθήθηκε η αγνόηση των ανεπιθύμητων ενεργειών. Κάθε φορά που ο Ορέστης εκδήλωνε μια μορφή επιθετικής δράσης, τότε αφαιρούνταν γεγονότα που ήδη λειτουργούσαν ενισχυτικά για εκείνον, όπως η απτική και –κυρίως– η βλεμματική επαφή. Λίγα δευτερόλεπτα αφού ηρεμούσε, προχωρούσαμε στην παροχή ενίσχυσης και στη συνέχιση της δραστηριότητας. Αυτό το μοτίβο αλληλεπίδρασης, παρόλο που μείωσε τη συχνότητα της συμπεριφοράς σε μία μονάχα έκρηξη δράσεων ανά συνεδρία (Συνεδρία 3^η), απορρίφθηκε γρήγορα. Όπως προαναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της συμπεριφοράς των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι η θεμελίωση της ενισχυτικής δύναμης των γεγονότων αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Το να λειτουργεί το βλέμμα ενός διαφορετικού προσώπου ως θετικός ενισχυτής, θεωρείται κατάκτηση, επομένως, καλό θα ήταν να μη διακινδυνεύουμε αυτή τη συσχέτιση και, προπαντός, να μην την υποβάλλουμε σε τιμωρία.

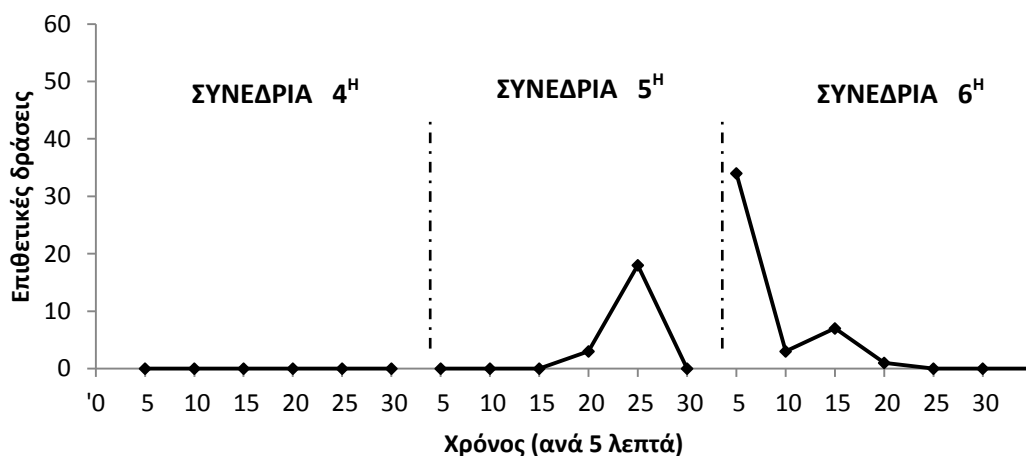
ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ



Γράφημα 1.1 – Οι πρώτες τρεις συνεδρίες.

Γνωρίζουμε ήδη ότι δεν υφίσταται προτιμότερη, αποτελεσματικότερη και ασφαλέστερη δίοδος από αυτή της θετικής ενίσχυσης. Έχοντας αυτό κατά νου, αλλάξαμε στάση, ενισχύοντας ελάχιστα την πρώτη ένδειξη άρνησης ή κούρασης του παιδιού (π.χ. κατέβασμα του κεφαλιού στο θρανίο, σπρώξιμο σχήματος) με την παροχή ενός τουβλακιού. Ο Ορέστης, αφού ασχολούνταν λίγο με το αντικείμενο, το επέστρεψε, λάμβανε αμέριστη κοινωνική ενίσχυση και ήταν έτοιμος να ξεκινήσουμε ξανά. Τα αποτελέσματα αυτής της αλλαγής ήταν άμεσα και εντυπωσιακά. Ήδη με την πρώτη μέρα εφαρμογής της αγγίξαμε το στόχο μας: τον εκμηδενισμό των επιθετικών δράσεων (Συνεδρία 4^η). Το ενδιαφέρον του για το έργο διατηρήθηκε ακμαίο για τριάντα ολόκληρα λεπτά, ήταν πολύ ήρεμος, εξαιρετικά συνεργάσιμος και δε χρειάστηκε να παρέχω το τουβλάκι «μικρής ενίσχυσης για αναστολή δράσεων» παρά μόνο δύο φορές. Η κοινωνική ενίσχυση έπεφτε «βροχή» αβίαστα: γέλια, χάρια, φιλά, αγκαλιές, γαργαλιές. Αναμφίβολα δεν είχε επιτευχθεί παράλληλα η διάκριση του κόκκινου χρώματος´ όσες φορές το πετύχαινε ήταν είτε επειδή το τουβλάκι ίδιου σχήματος είχε ενισχυθεί και στο προηγούμενο trial (π.χ. κόκκινος κύκλος – μπλε τετράγωνο και μετά, κόκκινος κύκλος – πράσινο τρίγωνο → τη δεύτερη φορά σίγουρα θα επέλεγε σωστά τον κόκκινο κύκλο), είτε επειδή η επιλογή βασιζόταν στο εξωλεκτικό καθοδηγητικά διακριτικό δικό μου ερέθισμα του ανοίγματος της παλάμης μόλις άγγιζε το πορφυρό σχήμα. Σημασία είχε προφανώς να εκτελεί τη δραστηριότητα χωρίς την εκδήλωση επιθετικών δράσεων και ειλικρινά, δεν περίμενα ότι θα έφτανε τόσο σύντομα η συνεδρία όπου θα κυλούσαν τα πεντάλεπτα κι εγώ δε θα άγγιζα το clicker ούτε στιγμή!

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ

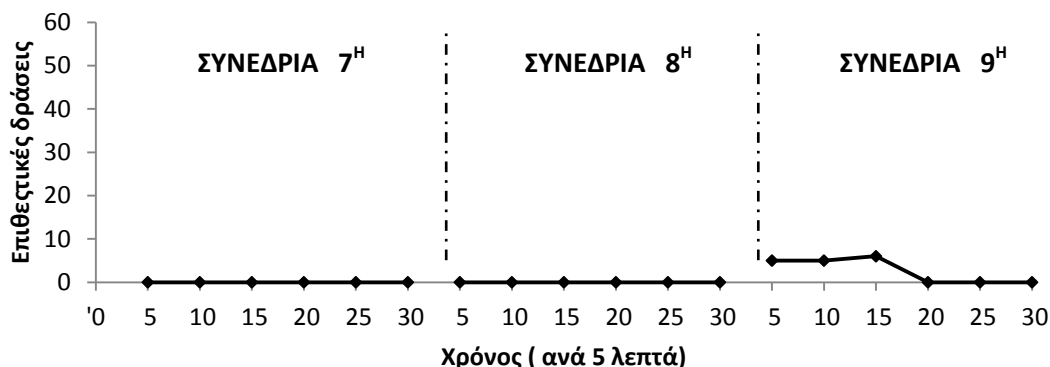


Γράφημα 1.2. – Τέταρτη, πέμπτη και έκτη συνεδρία.

Δυστυχώς, οι συνθήκες δε θα έμεναν ίδιες για πολύ. Σε αυτό το σημείο, υπεισήλθε η ισχυρότερη παρεμβαίνουσα μεταβλητή που είχα να αντιμετωπίσω: οι χειρισμοί της Διεύθυνσης. Στο διάστημα που ακολούθησε μετά το Πάσχα, αρκετά μέλη του προσωπικού δήλωναν διαδοχικά ασθένειες, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την «αναδιανομή» των μαθητών στους εναπομείναντες εκπαιδευτές. Τον στερεοτυπικά «δύσκολο» Ορέστη τον αναλάμβανε προσωπικά ο Διευθυντής. Ήθελα πολύ να παρατηρήσω το πώς θα δουλεύανε,

για αυτό και κατέλαβα μία καρέκλα στην άκρη της αίθουσας. Έκπληκτη έγινα κοινωνός σε μία συνεδρία γεμάτη τιμωρία και αρνητικούς ενισχυτές. Ξεκίνησαν τοποθετώντας χρωματιστούς κύκλους σε μικρούς λεπτούς στύλους. Καταρχάς, δεν υπήρχε καμία σταθερότητα και συνοχή στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Μέσα σε αυτή τη λίγη ώρα, τέθηκαν πέντε διαφορετικές συμπεριφορές – στόχοι για το παιδί. Ο Ορέστης έπρεπε να μη στερεοτυπεί, να μην εκδηλώνει επιθετικές δράσεις, να διατηρεί αμέριστη την προσοχή του στο έργο, να αντιστοιχίζει επιτυχώς το ερέθισμα επιλογή με το ερέθισμα δείγμα και να τηρεί και άλλες –διαφορετικές μεταξύ τους- εντολές! Ως αποτέλεσμα, το παιδί εμφάνισε επαγωγή δράσεων, κάποιες από τις οποίες ενισχύονταν συμπτωματικά. Καμία κατανόηση του τι συνέβαινε, καθόλου συνεκτικότητα. Πότε του ζητούνταν να κάνει το Α ($A=E^D$), ενώ αμέσως μετά, τιμωρούνταν το Α και ενισχύονταν το Β (το οποίο είχε τιμωρηθεί λίγο πριν!). Επιπλέον, ένας παράγοντας που συνέβαλε τα μέγιστα στη σύγχυση του μαθητή ήταν η συνεχής διατύπωση της εντολής: «Χεράκια στις τσέπες». Η υπόδειξη αυτή είχε ξεκινήσει πολύ καιρό πριν φτάσουμε εμείς στο σχολείο. Η λογική πίσω από το εγχείρημα συνίσταται στην ελάττωση της στερεοτυπίας «μικρά συνεχόμενα αγγίγματα στο πρόσωπο» μέσω της ενίσχυσης μιας ασυμβίβαστης και λειτουργικότερης μορφής δράσης, όπως το να τοποθετηθούν τα χέρια του παιδιού στις τσέπες του. Στη θεωρία, ήταν μια προσπάθεια που ενδεχομένως να είχε αποτέλεσμα. Ωστόσο, κάθε φορά που ζητάμε κάτι από τα παιδιά, οφείλουμε να θυμόμαστε το γιατί – γιατί το ζητάμε; Σε τι βοηθά και σε τι αποσκοπεί; Όταν ο Ορέστης κάθεται απόλυτα ήσυχος στην καρέκλα, ήρεμος και δίχως να στερεοτυπεί, με τα χέρια αφημένα χαλαρά στα γόνατα, τι επιτελεί η εντολή «χεράκια στις τσέπες»; Τι αναστέλλει; Ποιος ο λειτουργικός σκοπός της, πέραν της εμμονής να ανταποκρίνεται το παιδί απευθείας σε οποιαδήποτε εντολή κι αν του δίνεται; Τέλος, η κορωνίδα των προβληματικών χειρισμών ήταν ο σαφής διαχωρισμός του θρανίου ως πλαισίου δραστηριότητας από την ώρα παιχνιδιού και κοινωνικής ενίσχυσης. Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε και ο ίδιος ο Διευθυντής: «η μάθηση δεν πρέπει να συσχετισθεί με το παιχνίδι, αλλά να διατηρηθούν κάποια δεδομένα όρια, προκειμένου στη συνέχεια το παιδί να μην αποδιοργανώνεται και να δέχεται την αυστηρότητα». Η δική μου, γεμάτη αγκαλιές και φιλία, προσέγγιση κρίθηκε εσφαλμένη και αποπροσανατολιστική. Με άλλα λόγια, ο στόχος μου θα έπρεπε να είναι μία τέτοια ρύθμιση των συνθηκών όπου να αποκλείονται από τη διαδικασία μάθησης τα ευχάριστα συναισθήματα και θετικά γεγονότα, μεταβιβάζοντας στο παιδί πως η εκπαίδευση είναι το πιο δυσάρεστο πράγμα στον κόσμο! Επιπλέον, σα να μην ήταν αρκετά όλα τα παραπάνω, η Διεύθυνση εκδήλωσε και κάποιες έντονες προσπάθειες επιβολής μέσω τραβηγμάτων, σπρωξιμάτων και εκφοβισμού. Δυστυχώς, δεν ήταν η πρώτη φορά που επιστρατεύονταν η φυσική τιμωρία –λεκτική και σωματική- ως προς την οριοθέτηση ενός παιδιού. Μετά λύπης, είχαμε αρκετές φορές προσέξει τη χρήση χαστουκιών, τραβηγμάτων μαλλιών, χτυπημάτων στα χέρια και επώδυνων σπρωξιμάτων, μεταφρασμένων ως «φυσική καθοδήγηση», η οποία κρινόταν απαραίτητη, ευνόητη και άκρως παιδαγωγική. Έπειτα από αυτήν την ξέχειλη αρνητικών ενισχυτών ώρα, αυτό που αποκόμισα ήταν μια ξεκάθαρη εικόνα διαστρέβλωσης της εκπαίδευσης, της μάθησης, της πραγματικότητας, μία σύγχυση του τι αναμένουμε από τα παιδιά, του τρόπου που ρυθμίζουμε τις συνθήκες και των ειδών των συνεπειών που επιφέρουν οι δικές μας δράσεις. Αναυδή, θυμωμένη και απογοητευμένη, απομακρύνθηκα από την αίθουσα μη θέλοντας να συσχετισθεί περαιτέρω η παρουσία μου με τιμωρία.

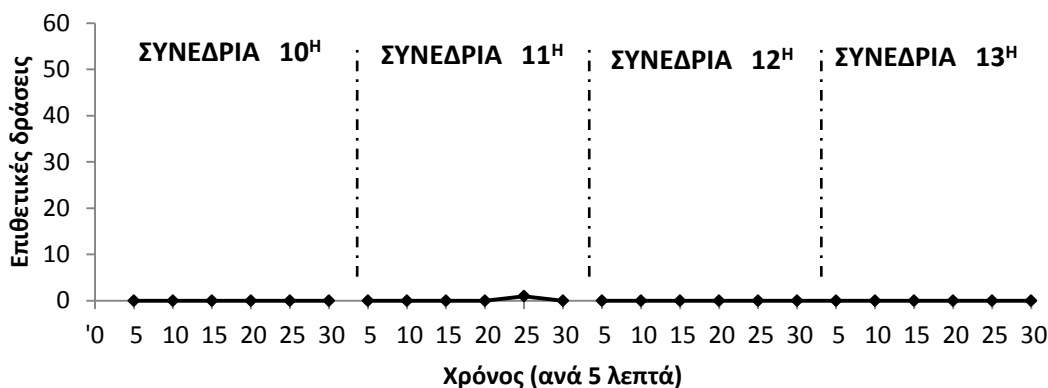
ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ



Γράφημα 1.3 – Έβδομη, όγδοη και ένατη συνεδρία.

Έτσι λοιπόν συνεχίστηκε μία περίοδος έντονων αλλαγών στο περιβάλλον του Ορέστη. Τις ημέρες που οι συνεδρίες μας έπονταν των ωρών που περνούσε με τον Διευθυντή, η εκδήλωση των επιθετικών δράσεων αυξανόταν (Συνεδρία 5^η και 9^η), φτάνοντας ακόμη και τα αρχικά της επίπεδα (Συνεδρία 6^η). Τις ημέρες όμως που προλαβαίναμε να δουλέψουμε μαζί πριν παρεμβληθούν φωνές, τραβήγματα και σπρωξίματα, αλληλεπιδρούσαμε ομαλότατα, χωρίς την εμφάνιση οποιασδήποτε μορφής επιθετικότητας (Συνεδρία 7^η και 8^η). Η κατάσταση αυτή οδήγησε στη μετατροπή της παρέμβασης σε πειραματικό σχέδιο ανατροπής: η φάση Α συνίστατο στη μεταξύ μας θετική ενίσχυση με συνέπεια τη μείωση των επιθετικών δράσεων και η φάση Β στη μεταξύ τους τιμωρία και τη δραματική αύξηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Συνακόλουθα, διαδέχονταν οι φάσεις Α', με επιστροφή στο μηδενισμό επιθετικότητας και Β', με «παλινδρόμηση» στην αρχική συμπεριφορά' μια «παλινδρόμηση» που δεν οφειλόταν στην ιδιοσυγκρασία του Ορέστη ή στο χαμηλό επίπεδο των γνωστικών του λειτουργιών, ούτε στον αυτισμό του, αλλά αποτελούσε μια καθαρή προσαρμογή του παιδιού στις τιμωρητικές περιβαλλοντικές συνθήκες.

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ



Γράφημα 1.4 – Οι τελευταίες τέσσερις συνεδρίες.

Βέβαια, όπως είναι φανερό και από τα γραφήματα (Συνεδρία 10^η, 11^η, 12^η και 13^η), μόλις αποσύρθηκαν τα τιμωρητικά γεγονότα (δηλαδή, μόλις γύρισαν όλοι οι εκπαιδευτές και δεν υπήρχε πια ανάγκη για επιπλέον ώρες με τον Διευθυντή), επιστρέψαμε –και τελικά θεμελιώσαμε- την εξάλειψη των επιθετικών δράσεων στα πλαίσια μιας δομημένης δραστηριότητας. Ας σημειωθεί ότι ακόμα και στην 11^η συνεδρία, παρόλη την προϋπαρξη της έντονης τιμωρίας που είχε να αντιμετωπίσει το παιδί, οι επιθετικές δράσεις που εκδηλώθηκαν παρέμειναν σε πολύ χαμηλά πλαίσια συχνότητας (μόνο πέντε ανά πέντε λεπτά) . Ο Ορέστης συνεργάζεται πρόθυμα, γελάει και χαίρεται, ενώ δεν έχει πλέον ανάγκη της «μικρής – ανασταλτικής ενίσχυσης». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η 11^η συνεδρία, με την εκδήλωση μιας επιθετικής δράσης στο 20λεπτο. Ένα γαργαλητό τον ενθουσίασε τόσο πολύ, ώστε σηκώθηκε απ’ την καρέκλα και κάθισε γελώντας στο στρώμα δίπλα μας. Στην προσπάθειά μου να τον επαναφέρω, μου έσπρωξε ελαφρά το χέρι, δράση που για λόγους συνεκτικότητας με τις προηγούμενες μετρήσεις καταγράφηκε ως επιθετική. Έδειχνε με την παλάμη του το στήθος του, νεύμα που σημαίνει «Θέλω». «Θέλεις να μείνεις εκεί Ορέστη; Εμένα δε με πειράζει καθόλου!» Μετέφερα τα τουβλάκια στο στρώμα και του ζήτησα το κόκκινο. Χωρίς καμία εκδήλωση γκρίνιας, μου έδωσε το σωστό τουβλάκι. Όταν επέστρεψα στη βιβλιοθήκη για να αλλάξω σχήματα, ο μικρός με ακολούθησε και κάθισε στην καρέκλα του, δίχως να του ζητηθεί εκ νέου. Συνεχίσαμε το πρόγραμμα, με γέλια και πειράγματα ως συνήθως, επιβεβαιώνοντας ότι η ενίσχυση είναι πολύ σημαντικό πράγμα.

ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΣΕ ΆΛΛΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Εκτός από τον εκμηδενισμό των επιθετικών δράσεων στα πλαίσια μιας δομημένης δραστηριότητας, καλό θα ήταν να είχε επιτευχθεί και η ελάττωση παρόμοιων συμπεριφορών, πέρα από τα όρια της αίθουσας, σε άλλα περιβάλλοντα και με άλλα άτομα. Και πράγματι, είναι εμφανέστατη σε όλους η αλλαγή στον Ορέστη· οι επιθετικές δράσεις, τόσο προς τα άλλα παιδιά, όσο και προς τους εκπαιδευτές, έχουν ελαττωθεί σημαντικά. Παρόλο που εξακολουθούν να εμφανίζονται σποραδικά ως μέσο έκφρασης άρνησης ή εκνευρισμού, δεν αποτελούν πια το βασικό τρόπο επικοινωνίας του μαθητή με τους γύρω του. Τις περισσότερες φορές, το παιδί είναι ήρεμο και συνεργάσιμο, ενώ έχει εμφανίσει αρκετές στιγμές την πρωτοβουλία για έναρξη αλληλεπίδρασης με τη δασκάλα του ή με παιδιά της τάξης του, γεγονός που είχε προκαλέσει εντύπωση στο προσωπικό. Ακόμα και στις «άσχημες» μέρες, περιλαμβάνεται μόνο ένα ξέσπασμα του παιδιού και όχι μια συνεχόμενη, αδιάλειπτη κατάσταση εκνευρισμού και ανησυχίας, όπως όταν πρωτοξεκινήσαμε.

Επιπρόσθετα, δε θα μπορούσα να παραλείψω ότι ο Ορέστης πετυχαίνει το κόκκινο τουβλάκι σε ποσοστό 100% επιτυχίας και είναι συγχρόνως σε θέση να διακρίνει το συγκεκριμένο χρώμα ακόμα και όταν αλλάζουν τα αντικείμενα (π.χ. «Δείξε το κόκκινο χαρτί», «Δείξε το κόκκινο κορδόνι»). Η ταχύτητα με την οποία εκτελεί τα έργα (ενσφηνώσεις, κορδόνια, παζλ) έχει μειωθεί σημαντικά, όπως επίσης και ο ρυθμός κατανάλωσης τροφής. Ο μικρός, που καταβρόχθιζε το φαγητό του μέσα σε ελάχιστα δευτερόλεπτα, τρώει πλέον αργά και μάλιστα, χωρίς να έχει την ανάγκη διαρκών λεκτικά καθοδηγητικών διακριτικών ερεθισμάτων της μορφής «Περιμένω».

Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

JOB ONE IS HAVING FUN

Στο σύνολό τους, οι τρεις αυτοί μήνες αποτέλεσαν μια μοναδικά διδακτική εμπειρία. Για καλή μας τύχη, η ανάθεσή μας σε μία σχολική μονάδα σήμανε, όχι την απλή παρατήρηση των γεγονότων που εκτυλίσσονταν γύρω μας, αλλά την αληθινή εμπλοκή με τα παιδιά και τους συναδέλφους, σε σημείο να αισθανόμαστε αναπόσπαστα κομμάτια του δυναμικού. Ομολογουμένως, η χρήση της «φυσικής καθοδήγησης», που δεν ήταν τίποτε άλλο από τιμωρία, μας ράγιζε την καρδιά: αν και το πιο απογοητευτικό γεγονός ήταν η φυσικότητα με την οποία εκδηλώνονταν τέτοια συμβάντα, χωρίς να αμφισβητείται από κανέναν ο «παιδαγωγικός» τους χαρακτήρας, η θέση τους στη μάθηση ή οι συνέπειες που επιφέρουν μακροπρόθεσμα στα παιδιά. Η παγίδα είναι ότι, βραχυπρόθεσμα, η τιμωρία λειτουργεί, για αυτό και λογίζεται αποδοτική. Βέβαια, όταν η ρύθμιση των συνθηκών διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος εκπαίδευσης είναι αποκλειστικά δική μας ευθύνη, τότε η επιλογή ανάμεσα στη θετική ενίσχυση ή την τιμωρία, δε θα έπρεπε να συνιστά καν δίλημμα. Δεν υπάρχει μονοπάτι που να καταλήγει περισσότερο εγγυημένα σε ενθουσιώδεις, πρόθυμους, γελαστούς μαθητές, από αυτό που εξασφαλίζει ευχάριστα, αστεία, ενισχυτικά γεγονότα στο χώρο του σχολείου.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ❖ Μέλλον, Ρ. (2007). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- ❖ Wenar C. & Kerig P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία, από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.