

# Ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης για το σύνδρομο Asperger

Κωσταρή Αντωνία

## Εισαγωγή-Ιστορικό παιδιού

Ο μαθητής που παρακολούθησα φοιτά στην Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου γενικής αγωγής. Σύμφωνα με το ιστορικό του, παρουσιάζει ήπιες ποιοτικές αποκλίσεις στην κοινωνική κατανόηση- συνδιαλλαγή, στην επικοινωνία και στην οργάνωση της συμπεριφοράς σε σχέση με τις κοινωνικές συνθήκες, στα πλαίσια νοημοσύνης ανώτερης του φυσιολογικού (ΔΝ 121). Σύμφωνα με τη διάγνωση από δημόσιο διαγνωστικό κέντρο αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), οι αποκλίσεις στους παραπάνω τομείς είναι αντίστοιχες ήπιες διαταραχές του φάσματος του αυτισμού – σύνδρομο Asperger(APA, 1994).

Ο μαθητής δεν παρουσιάζει κάποια αδυναμία στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Εμφανίζει «αρνητικές» συμπεριφορές, οι οποίες παρουσιάζονται με μεγάλη συχνότητα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα όπως ανέφεραν οι γονείς του ( σπίτι, ποδοσφαιρική ομάδα κ.α.). Εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται με την ποιοτική διαφορά στην κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων και στη γενικότερη συναισθηματική ανωριμότητα που χαρακτηρίζει τα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές αυτιστικού φάσματος(Wing, 1981).

## Κλινικό προφίλ

Ο μαθητής έχει πλήρη επίγνωση των δυσκολιών του, παρουσιάζει κυριολεκτική σκέψη και ήπια δυσκολία στην αντίληψη του υπονοούμενου. Αυτές οι αποκλίσεις επηρεάζουν σε κοινωνικές συνθήκες την κατανόηση της αντιληπτικής και συναισθηματικής προοπτικής του άλλου ,με άλλα λόγια τις δεξιότητες Θεωρίας του Νου (Baron-Cohen, 1993) και την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική του κατάσταση, τις δεξιότητες οργάνωσης λεκτικής ή άλλης αντίδρασης ανάλογα με το ερέθισμα, με σημαντικές επιπτώσεις στην οργάνωση και προσαρμογή της συμπεριφοράς με ευελιξία. Η πιο σοβαρή δυσκολία του παιδιού εντοπίζεται στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων σκέψεων και στην ευέλικτη ρύθμιση της δικής του συναισθηματικής κατάστασης και αντίδρασης. Οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τα ελλείμματα στην κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων έχουν ως αποτέλεσμα προβλήματα στην προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και τις σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες (Κάκουρος- Μανιαδάκη,2002).

Ο μαθητής λόγω των ανωτέρω προβλημάτων και της αδυναμίας ευελιξίας εμφανίζει άγχος (Atwood, 1998) και αίσθημα ανασφάλειας και σύγχυσης αντιδρώντας με κρίσεις θυμού και απρόβλεπτη συμπεριφορά , όπως π.χ. να μιλάει άπρεπα σε ενήλικες, σε δασκάλους κλπ.

### Προτεινόμενη παρέμβαση

Περιοχές παρέμβασης	Παρούσα Κατάσταση	Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ετήσιοι)	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Χρονική διάρκεια
1. Συμπεριφορά	Κατ' αναφορά των κηδεμόνων, δασκάλων παρουσιάζει εκρήξεις θυμού, υπερβολική ένταση, επιθετικότητα.	Να συμμετέχει κανονικά στη γενική τάξη. Τα στοιχεία της «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς καθώς και οι αρνητικές συμπεριφορές να έχουν μειωθεί σημαντικά, σε σχέση με την πρώτη καταγραφή, σε σημείο που το παιδί να είναι εν γένει λειτουργικό.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρατήρηση συμπεριφοράς με τη χρήση κατάλληλου ημερολογίου (ενδεχομένως για μία ή δύο φορές την εβδομάδα), όπου καταγράφονται και απαριθμούνται, σε ωριαία βάση, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές (λ.χ. εκνευρίζεται εύκολα, εκδηλώνει θυμό κι επιθετικότητα όταν τα πράγματα δεν εξελίσσονται όπως επιθυμεί, δείχνει να μην καταλαβαίνει πολλές φορές τι να κάνει, δεν «συμμορφώνεται» με τις υποδείξεις, τις νουθεσίες ή τις «απειλές» του εκπαιδευτικού κ.ο.κ.) τοποθετημένες σε στήλες, και η αρίθμηση σε γραμμές, ώστε να διαφανεί εάν το προτεινόμενο πρόγραμμα λειτουργεί και κατά πόσο.</li> <li>• Στην αντιμετώπιση του θυμού, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να μην χρησιμοποιεί υψηλό τόνο φωνής, αντιπαράθεση, σαρκασμό, συναισθηματισμό ή χρήση σωματικού εφησυχασμού, π.χ. στοργή κλπ. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μιλάει με ήρεμη και θετική φωνή, να εστιάζει την προσπάθεια στην απόσπαση προσοχής ή σε πιο εποικοδομητικούς τρόπους απελευθέρωσης της συναισθηματικής ενέργειας, χωρίς να ρωτάει για την αιτία της αναστάτωσης (Attwood,</li> </ul>	6 μήνες

Περιοχές παρέμβασης	Παρούσα Κατάσταση	Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ετήσιοι)	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Χρονική διάρκεια
			<p>2004 ).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Με συζήτηση και δραστηριότητες διερευνάται η σύνδεση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς και εντοπίζεται ο τρόπος με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και ποικίλες καταστάσεις. Κατάλληλες δραστηριότητες αποτελούν οι εξής: λεύκωμα συναισθημάτων, εκπαίδευση στις εκφράσεις προσώπου, τον τόνο της φωνής και τη γλώσσα του σώματος, βελτίωση του λεξιλογίου συναισθηματικής έκφρασης του ατόμου, το θερμόμετρο των συναισθημάτων, φωτογραφίες συναισθημάτων, βιβλιοθεραπεία, ένταξη του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στο πρόγραμμα συναισθηματικής εκπαίδευσης, συζητήσεις με κόμικς, κοινωνικές ιστορίες, εργαλειοθήκη συναισθημάτων (Attwood, 2004 ).</li> </ul>	
<b>2.Κοινωνική προσαρμογή</b>	<p>Ο μαθητής παρουσιάζει προβλήματα στη συμπεριφορά του. Δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους του, τη σύναψη φιλικών σχέσεων και κοινωνικών επαφών.</p>	<p>Να εντάσσεται στην καθημερινή ζωή της τάξης χωρίς προβλήματα. Να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του κατανοώντας την οπτική και τις προτεραιότητες των άλλων ατόμων. Να εντάσσεται σε ομαδικό παιχνίδι και δραστηριότητες.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, διαχείριση συναισθημάτων, κοινωνική ένταξη και καθοδήγηση στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.</li> <li>• Στρατηγικές για τη βελτίωση των δεξιοτήτων της Θεωρίας του Νου. Κοινωνικές ιστορίες, συζητήσεις με κόμικς, προγράμματα στον υπολογιστή (Gray, 1998).</li> <li>• Παιχνίδια ρόλων για να παρουσιαστούν ακατάλληλες και κατάλληλες στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων και επικοινωνίας.</li> <li>• Εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων συζήτησης με</li> </ul>	6 μήνες

Περιοχές παρέμβασης	Παρούσα Κατάσταση	Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ετήσιοι)	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Χρονική διάρκεια
			<p>παιχνίδια αλληλεπίδρασης και παιχνίδια ρόλων. Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και των κοινωνικών συμβάσεων, των προσδοκιών, των σκέψεων και των συμμετεχόντων σε μια συζήτηση. Συζητήσεις με κόμικς, βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες, ηχογραφημένα αρχεία και θεατρικές δραστηριότητες για την εξήγηση του πώς και γιατί ο τόνος, η διακύμανση της φωνής και η έμφαση αλλάζουν για να μεταφέρουν κρυμμένα μηνύματα</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσπάθεια ένταξης του παιδιού σε ομαδικές δραστηριότητες, κάτι που θα ενισχύσει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και θα υποβοηθήσει την θετική επαφή του με άλλα παιδιά (Myles &amp; Simpson, 1998)</li> </ul>	
<b>3.Μαθησιακή ετοιμότητα</b>	<p>Ο μαθητής δεν παρουσιάζει δυσκολίες στα γνωστικά αντικείμενα. Λόγω όμως των ιδιαιτεροτήτων στην εκτελεστική λειτουργία, έχει ένα ξεχωριστό προφίλ μαθησιακών ικανοτήτων.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να ακολουθεί το πρόγραμμα της γενικής τάξης</li> <li>• Να κατακτήσει τις προβλεπόμενες δεξιότητες</li> </ul>	<p>Ο εκπαιδευτικός προχωρά κανονικά στην ύλη της Ε΄ τάξης έχοντας όμως υπόψη το ιδιαίτερο και ξεχωριστό προφίλ μαθησιακών ικανοτήτων του παιδιού. Λόγω της έκπτωσης στην εκτελεστική λειτουργία εμφανίζονται συχνά δυσλειτουργίες στις ικανότητες οργάνωσης και σχεδιασμού, στη μνήμη εργασίας, στην αναστολή και έλεγχο της παρόρμησης (Baker, 1999), στον αυτοέλεγχο, στη διαχείριση χρόνου και θέσπιση προτεραιοτήτων, στην κατανόηση πολύπλοκων και αφηρημένων εννοιών, στη χρήση νέων στρατηγικών. Επιπλέον, πιθανόν να εμφανιστούν δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων, στη διαχείριση των</p>	3 μήνες

Περιοχές παρέμβασης	Παρούσα Κατάσταση	Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ετήσιοι)	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Χρονική διάρκεια
			<p>λαθών καθώς και αδύναμη κεντρική συνοχή. Ο εκπαιδευτικός (ή και ο γονέας) λειτουργεί ως «γραμματέας» του παιδιού καθοδηγώντας το παιδί στην οργάνωση και το σχεδιασμό, στην καθοδήγηση, στη διαχείριση του χρόνου και στην ολοκλήρωση της μελέτης. Επιπλέον, τη μάθηση και σχολική επιτυχία του παιδιού διευκολύνουν: μια ήσυχη και καλά δομημένη τάξη, ένα «φιλικό» προς το παιδί περιβάλλον, ενσυναίσθηση και κατανόηση προς το παιδί, ευελιξία στις στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης, τοποθέτηση του παιδιού δίπλα σε «θετικούς» μαθητές, μακριά από διασπαστικά ερεθίσματα και κοντά στο δάσκαλο, ένα οπτικοποιημένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων.</p>	

### Συμπεράσματα-Συζήτηση

Μετά από όλα όσα προαναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε να βγάλουμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

Ο συγκεκριμένος μαθητής έχει διαγνωστεί με αυτισμό. Λόγω της έκπτωσης ή της καθυστέρησης των ικανοτήτων της Θεωρίας του Νου, χρειάζεται εκπαίδευση στην κατανόηση των συναισθημάτων στην έκφραση και στον έλεγχο αυτών (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Απαιτείται συναισθηματική εκπαίδευση κατά την οποία ο μαθητής θα πληροφορηθεί για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των συναισθημάτων, θα μάθει να εντοπίζει διαφορετικά επίπεδα έκφρασης με λέξεις και πράξεις στον εαυτό του και τους άλλους. Σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις, λόγω του ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ένα πολύ ιδιαίτερο μαθησιακό και γνωστικό προφίλ, απαιτείται η δημιουργία ενός «φιλικού» περιβάλλοντος μάθησης προς το παιδί, ευελιξία στις στρατηγικές διδασκαλίας, τις αξιολογήσεις και τις προσδοκίες (McCroskery, 1999).

## **Βιβλιογραφία**

### Ελληνόγλωσση

Κάκουρος ,Ε.-Μανιαδάκη , Κ. (2002). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα :Τυπωθήτω.

### Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed). Washington, DC: Author.

Attwood, T. (1998). Asperger's Syndrome. A Guide for Parents and Professionals. London: Jessica Kingsley Publishers.

Attwood, T. (2004). Exploring Feelings: Cognitive Behavior Therapy to Manage Anger .Arlington: Future Horizons.

Baker, J. (1999). AS or ADHD? Alphabet Soup. Retrieved March 02, 2013 from <http://www.aspennj.org/baker2.html>

Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: The development of a theory of mind and its dysfunction. Στο Baron-Chen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.J. (Eds.). Understanding other minds: Perspective from autism. Oxford: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.

Gray ,C. A.(1998). Social stories and Comic Strip Conversations with students with Asperger Syndrome and High – Functioning Autism. In Schopler, E., Mesibov, G. and Kuncze, L.J.(eds)Asperger’s Syndrome or High – Functioning Autism. New York: Plenum Press.

McCroskery, M. (1999). Asperger's Syndrome: A Developmental Puzzle. Retrieved March 02, 2013 from <http://www.aspennj.org/michael.html>

Myles, B.S., & Simpson, R.L. (1998). Asperger syndrome: A Guide for Educators and Parents.Austin, TX: Pro-ed.

Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A Cinical Account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.