



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**

**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Της

**Δήμητρας Φιλιπποπούλου**

Διπλωματούχου Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,  
(2013)

**Τίτλος έρευνας**

**«Ψυχολογική Προσέγγιση και Εκπαιδευτική Παρέμβαση σε αυτιστικά παιδιά»**

**«Approccio psicologico e intervento educativo nei bambini autistici»**

**«Psychological approach and educational intervention in autistic children»**

**Επιβλέπων Καθηγητής:** Σάββας Παπαέτρου Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και διδάκτωρ στο Τμήμα Φιλολογίας, Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:** Γεώργιος Δράκος, Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής, Λογοπαιδείας – Λογοθεραπείας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Καλαμάτα, Σεπτέμβρης 2015**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος.....	4-6
<b>Ψυχολογική προσέγγιση σε αυτιστικά παιδιά</b>	
Εισαγωγή.....	7-10
Η ερμηνεία του αυτισμού σε επίπεδο συμπεριφοράς.....	11-24
Η ερμηνεία του αυτισμού σε βιολογικό επίπεδο.....	25-26
Η ερμηνεία του αυτισμού σε γνωστικό επίπεδο-«η θεωρία του νου».....	27-32
Γνωστική προσέγγιση-Εναλλακτικές ψυχολογικές θεωρίες.....	33-37
<b>Εκπαιδευτική παρέμβαση σε αυτιστικά παιδιά</b>	
Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς.....	38-46
Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς	
1. Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας.....	46-47
2. Σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς.....	47-48
3. Διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων.....	48-49
4. Τμηματική βοήθεια.....	49-52
Αντιμετώπιση της υπερεπιλεκτικότητας.....	52-54
Μέθοδοι για την αύξηση των κινήτρων για μάθηση.....	54-64
Το πρόγραμμα TEACCH.....	65-68
Γνωστική-Συμπεριφορική θεραπεία.....	69-70
Πρόγραμμα Επιστημών Υγείας του Denver.....	70
Μέθοδος Greenspar.....	71
LEAP-Ένα εναλλακτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας και γονείς.....	71-72
Η μέθοδος Miller.....	72-73
Στρατηγικές παρέμβασης σε μη λεκτικά αυτιστικά παιδιά-Εναλλακτική επικοινωνία.....	74-78
Προσδιορισμός και αντιμετώπιση της ηχολαλίας.....	79-82
Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης	
Οι κοινωνικές ιστορίες.....	83-87
«Ο κύκλος των φίλων».....	87-88

Αισθητηριακές-Κινητικές Παρεμβάσεις	
Μουσικοθεραπεία.....	89
Αισθητηριακή ολοκλήρωση.....	89-92
Ακουστική ολοκλήρωση.....	92-94
Οπτικές θεραπείες και διευκολυνόμενη επικοινωνία.....	94-95
Το Σχολείο Higashi ή θεραπεία Καθημερινής Ζωής.....	96
Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις.....	96
Ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία.....	97
«Θεραπεία κρατήματος».....	97-98
Το πρόγραμμα Son Rise ή OPTIONS.....	98
Βιβλιογραφία.....	99-100

## Πρόλογος

Ο αυτισμός ή το αυτιστικό φάσμα ή φάσμα του αυτισμού, όπως συνηθίζεται να αποκαλείται τα τελευταία χρόνια παραπέμπει σε ένα σύνολο δυσκολιών, στις οποίες περιλαμβάνονται προβλήματα στην ικανότητα επικοινωνίας και στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από έντονη εσωστρέφεια και εμποδίζει το άτομο να κατανοεί αυτά που ακούει και βλέπει, να σκέφτεται και να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους. Ο αυτισμός είναι ένας όρος που έχει επιδεχθεί πολλούς ορισμούς, ο πιο έγκυρος επιστημονικά, ωστόσο, θεωρείται ο ορισμός του Αμερικανικού Νόμου 105-17 του 1997, που αναφέρεται στα «Άτομα με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες» και ορίζει την εν λόγω διαταραχή ως εξής: «Αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συχνά εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 3 ετών, και επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική παρουσία του παιδιού. Άλλα χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν με τον αυτισμό είναι η απασχόληση με σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεότυπες κινήσεις, και η αντίσταση στις αλλαγές του περιβάλλοντος ή στις αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας και συχνά στις αισθητηριακές εμπειρίες».<sup>1</sup>

Ο όρος αυτισμός εισήχθη για πρώτη φορά το 1911 από τον Ελβετό ψυχίατρο Bleuler και έχει τις ρίζες της στην ελληνική λέξη «αυτός» που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και πιθανολογείται ότι προέρχεται από τη συναίρεση της λέξης «αυτοερωτισμός» συμβολίζοντας ένα είδος επιστροφής της ορμής προς τον εαυτό. Ο Bleuler περιέγραψε την κατάσταση του αυτισμού ως μία απομόνωση του ατόμου στον εσωτερικό του κόσμο, που όμως διέπεται και αυτή από τους δικούς της νόμους, ενώ ο Leo Kanner το 1943 ως αυτιστικά θεώρησε τα παιδιά που παρουσίαζαν έντονες τάσεις απομόνωσης και δυσλειτουργία στην αλληλεπίδραση, αλληπάλληλες στερεοτυπικές κινήσεις, αντίδραση στη ρουτίνα, χαμηλό γλωσσικό επίπεδο κ.α. Το Petit Robert ανέλυσε τον αυτισμό «ως μια απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα, που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του».<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> πβ. Χρηστάκης σελ. 190-192

<sup>2</sup> πβ. Συνοδινού σελ. 47-50

*Παρά το εμφανές προβάδισμα της γενετικής στο θέμα της αιτιότητας του αυτισμού, η αλληλεπίδραση που ασκείται με το περιβάλλον όχι μόνο δεν οδηγεί σε μια ξεκάθαρη απάντηση, αλλά περιπλέκει το φαινόμενο με έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο και ακόμα περισσότερο δεν ασκεί αποκλειστική επιρροή στην επιλογή των μεθόδων θεραπείας, που ούτως ή άλλως χαρακτηρίζονται από κάποια αυτοτέλεια.<sup>3</sup>*

*Ο αυτισμός αποτελεί μία διαταραχή κατά την εξέταση της οποίας δεν συνίσταται μία στενού τύπου ταξινομική προσέγγιση αλλά απαιτείται διευρυμένη θέαση της κάθε περίπτωσης ξεχωριστά υπό το πρίσμα μίας λογικής ότι υπάρχουν πολλοί αυτισμοί και όχι μόνο ένας, στοιχεία που αποδεικνύουν και τη συνθετότητα της διαταραχής. Η απουσία ψυχολογικής ωρίμανσης του ίδιου του παιδιού, η ευαισθησία που εκδηλώνεται εξαιτίας νευρολογικής βλάβης αποτελούν απορρυθμιστικούς παράγοντες που επιδρούν στον εύθραυστο ψυχικό κόσμο του με συνέπεια την καταστολή των συναισθηματικών του αναγκών, γεγονός που συμβάλλει σαν ένα είδος άμυνας και ταυτόχρονα αποτελεί το κόστος αυτών των επιρροών. Λαμβανομένων υπ'όψιν αυτών των συνθηκών κάθε συναισθηματικό ερέθισμα από το εξωτερικό περιβάλλον αποτελεί μια υπενθύμιση των σκληρών για το αυτιστικό άτομο όρων του παιχνιδιού με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας τάσης απομόνωσης στον εσωτερικό κόσμο που εξασφαλίζει ένα είδος σταθερότητας απαλλαγμένης από διεγερτικές και επισφαλείς για τον ψυχικό του κόσμο επιρροές.<sup>4</sup>*

*Έτσι, τα συχνά ξεσπάσματα που εκδηλώνονται στα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να είναι συνέπεια της προσπάθειας τους να αποφύγουν ερεθίσματα που ο δικός τους προσωπικός κώδικας προσαρμογής αδυνατεί να ενσωματώσει και να εντάξει διατηρώντας αδιατάρακτη την εσωτερική τους ισορροπία. Η εισροή στο περιβάλλον νέων μεταβλητών, έμφυτων και άψυχων, από τον ερχομό ενός νέου προσώπου μέχρι μια αλλαγή στο χώρο ζυπνούν αισθήσεις δύσκολα διαχειρίσιμες. Η ελλιπής κοινωνική επικοινωνία και η εμμονή με τη ρουτίνα αποτελούν εκφράσεις αυτής ακριβώς της αδυναμίας του να αποδεχτεί και να φιλτράρει με επιτυχία νέα συναισθήματα, πρόσωπα και καταστάσεις., που έτσι και αλλιώς δε είναι ικανό να τα επεξεργαστεί ταυτόχρονα αφού η έντονη προσήλωσή του σε ένα στοιχείο απορροφά αυτόματα την ενασχόλησή του με ό,τι άλλο.<sup>5</sup> Είναι προφανές ότι ο τραυματικός αυτός χαρακτήρας του εξωτερικού ερεθίσματος, που απειλεί τον εύθραυστο εσωτερικό κόσμο του παιδιού δεν αξιολογείται*

---

<sup>3</sup> πβ. Συνοδινού σελ. 9-10

<sup>4</sup> πβ. Συνοδινού σελ. 10-11

<sup>5</sup> πβ. Συνοδινού σελ. 12

ποσοτικά αλλά ούτε και απόλυτα, αλλά η ποιοτική και αναλογική του επίδραση με βάση τα δεδομένα γνωρίσματα του παιδιού καθορίζουν το βαθμό της επικινδυνότητάς του. Κατά αυτό τον τρόπο το δίπολο ερέθισμα-σύστημα υποδοχής δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης με βάση την ισχύ του καθενός παράγοντα ξεχωριστά αλλά με βάση το αποτέλεσμα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Η δυσκολία προσαρμογής σε νέες συνθήκες και η αποφυγή προσέγγισης του άλλου σε βαθμό ώστε να αποστρέφεται ακόμα και μια απλή βλεμματική επαφή είναι ενδεικτική της ασυμβατότητας του εσωτερικού του κόσμου με τον εξωτερικό και δίνει έμφαση στα σημεία του τραυματισμού.<sup>6</sup>

Η εμμονική σχεδόν διάθεση όλων των αυτιστικών παιδιών για τέλεση επαναλαμβανόμενων στερεοτυπικών πράξεων οργανωμένων μέσα σε ένα αυστηρό τελετουργικό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη δυσκολία αποδοχής των ανθρώπινων συναισθημάτων, καθώς τα τελευταία απαιτούν πρωτότυπη υποδοχή και φιλτράρισμα αποκομμένο από τη στενή μηχανιστική αντίληψη επεξεργασίας των ερεθισμάτων, όπως συνηθίζεται από τους αυτιστικούς. Το χιούμορ, η ευχαρίστηση της επικοινωνίας με τους άλλους, η διέγερση της φαντασίας είναι ασυμβίβαστες με τη διαταραχή. Ο αυτιστικός απεχθάνεται την ανθρώπινη επικοινωνία και βιώνει έντονο φόβο στην εκδήλωση συναισθημάτων, τα οποία αντιλαμβάνεται ως κάτι ανοίκειο και επιστρατεύει ολόκληρο σύστημα άμυνας για να προστατευθεί, το οποίο απευθύνεται τόσο στα εξωτερικά αυτά ερεθίσματα όσο και στην αναγνώριση των εσωτερικών στοιχείων που ανταποκρίνονται σε αυτά.<sup>7</sup>

Πρέπει, ωστόσο, να γίνει κατανοητό ότι τα αυτιστικά άτομα, παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τρόπο αποσπασματικό, δεν είναι ανίκανα να εγκαθιδρύσουν μία δυνατή συναισθηματική σχέση και ότι έγκειται στη γνώση και στην προσπάθεια των μη αυτιστικών να διεισδύσουν στο νου τους και στις ανάγκες τους χωρίς να προβάλλουν τις δικές τους πάνω τους και να κατανοήσουν εν τέλει ότι «διαφορετικά» άτομα χρειάζονται «διαφορετικό» περιβάλλον και «διαφορετικούς» τρόπους μάθησης και λειτουργίας.

Θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή Σάββα Παπαπέτρου για τις πολύτιμες συμβουλές του για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας.

Δήμητρα Φιλιππούλου

Αύγουστος 2015

---

<sup>6</sup> πβ. Συνοδινού σελ. 13

<sup>7</sup> πβ. Συνοδινού σελ. 16-19

# Ψυχολογική προσέγγιση σε αυτιστικά παιδιά

## Εισαγωγή

Η πρώτη έρευνα για τον αυτισμό, με τον τίτλο *Διαταραχές συναισθηματικής επαφής του αυτιστικού ατόμου*, δημοσιεύτηκε το 1943 από τον ψυχίατρο Kanner. Ωστόσο, οι πρώτες μαρτυρίες για άτομα με ασυνήθιστη ιδιοσυγκρασία, που προσιδιάζαν στα μετέπειτα διαπιστωμένα χαρακτηριστικά του αυτισμού καταγράφονται πολύ νωρίτερα και έρχονται στο φως μέσα από θρύλους και ιστορίες ατόμων με αποκλίνουσα από την κοινή λογική συμπεριφορά. Η Uta Frith κάνει αναφορά στους *Ευλογημένους Τρελούς* της Old Russia, που πιθανόν να επρόκειτο για αυτιστικά άτομα, καταδεικνύοντας τα κοινωνικά τους ελλείμματα και την τάση τους να ερμηνεύουν αφελώς και με κυριολεκτικό τρόπο τα γεγονότα.<sup>8</sup>

Η πρώτη μελέτη του Kanner αφορούσε 11 παιδιά που παρουσίαζαν κάποια κοινά γνωρίσματα όπως ασυνήθιστη μοναχικότητα, αντίδραση στις αλλαγές, αυξημένο μνημονικό ιδιαίτερα σε μονότονα κείμενα που δεν απαιτούσαν την εξάσκηση της φαντασίας όπως λ.χ. ένας πίνακας περιεχομένων, καθυστερημένη ηχολαλία (για την οποία θα γίνει εκτενής αναφορά πιο κάτω), υπερβολική ευαισθησία σε θορύβους, στερεοτυπικές κινήσεις και προσκόλληση σε αντικείμενα, καλό γνωστικό επίπεδο που πιθανόν φανέρωνε ανώτερη νοημοσύνη, παρά τις όποιες δυσκολίες και υψηλό πνευματικό επίπεδο των γονιών.<sup>9</sup>

Ο Hans Asperger, το 1944, μελέτησε τις περιπτώσεις 4 παιδιών και δημοσίευσε ένα άρθρο που αναφερόταν στην *αυτιστική ψυχοπάθεια* στην παιδική ηλικία. Οι μελέτες των δύο γιατρών παρουσίαζαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, αλλά και κάποιες διαφορές. Καταρχήν, και οι δύο απέδωσαν στα περιστατικά τους την ονομασία *αυτισμός* (που προέρχεται από την ελληνική λέξη *αυτός* δίνοντας με αυτόν τον τρόπο έμφαση στα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών), διαταραχή που και οι δύο θεωρούσαν έμφυτη. Η ανεπαρκής βλεμματική επαφή, οι στερεοτυπικές κινήσεις, η προσκόλλησή τους σε δράσεις ρουτίνας ήταν τα υπόλοιπα στοιχεία στα οποία συνέκλιναν. Οι πρωταρχικές διαφορές τους συνοψίζονταν στις αυξημένες γλωσσικές ικανότητες και στην ικανότητα δημιουργικής φαντασίας που διατεινόταν ο Asperger

---

<sup>8</sup> πβ. Harpe σελ. 39-40

<sup>9</sup> πβ. Harpe σελ. 42-44

σε αντίθεση με τον Kanner, στον αδέξιο οπτικοκινητικό συντονισμό που παρατήρησε ο πρώτος καθώς και στο γεγονός ότι η ελλιπής επικοινωνία εντεινόταν κυρίως, στην επαφή με ανθρώπους παρά με αντικείμενα στην περίπτωση του Kanner σε αντίθεση με τον Asperger που εντόπιζε την εν λόγω δυσκολία τόσο σε αντικείμενα όσο και σε ανθρώπους. Μία τελευταία διαφορά αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες με τον Kanner να δίνει έμφαση στις μνημονικές ικανότητες των παιδιών και τον Asperger να παρατηρεί ότι τα παιδιά μάθαιναν καλύτερα όταν χρησιμοποιούσαν έναν πιο γρήγορο και ευσύνοπτο τρόπο. Σε μία προσπάθεια συγκερασμού των διαφορών, ίσως μόνο οι τελευταίες διαφορετικές απόψεις που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσαν να εκληφθούν ότι ισχύουν ταυτόχρονα στην περίπτωση ενός παιδιού με αυτισμό, αν σκεφτεί κανείς ότι τόσο η ισχυρή μνήμη όσο και η διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντά του θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη μάθηση. Οι υπόλοιπες διαφορές οδηγούν περισσότερο σε μία παραδοχή των απόψεων του Kanner, που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες σήμερα, αλλά δημιουργούν ταυτόχρονα, και κάποιες αμφιβολίες για το κατά πόσο αποτέλεσε ο ίδιος τύπος διαταραχής αντικείμενο εξέτασης στην εκάστοτε περίπτωση. Από την άλλη πλευρά, από τη δογματική υιοθέτηση των διαπιστώσεων του Kanner ελλοχεύει ο κίνδυνος στερεοτυπικής και άκαμπτης προσέγγισης της διαταραχής που απομακρύνεται από την εξακριβωμένη παραδοχή ότι ο αυτισμός είναι ένα φάσμα συμπεριφορών που εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους και απορρέει από συναφείς ανεπάρκειες.<sup>10</sup>

Το σύνδρομο Asperger, που οφείλει την ονομασία του στο γιατρό Asperger και τις περιπτώσεις των παιδιών που εξέτασε παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με την αυτιστική διαταραχή ως προς τις ανεπάρκειες που εκδηλώνονται, αλλά διαφοροποιείται ως προς την ηπιότερη εκδήλωση, διαπίστωση, όμως, που δεν πρέπει να οδηγήσει στο επιφανειακό συμπέρασμα ότι το σύνδρομο Asperger είναι μία ηπιότερη μορφή αυτισμού. Η εκπαιδευτική και κλινική εικόνα ενός παιδιού με Asperger είναι διαφορετική από αυτήν ενός παιδιού με αυτιστική διαταραχή και, κατά συνέπεια, απαιτείται και διαφορετική παρέμβαση. Γενικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πρόκειται για ένα παιδί μέσης ή και άνω του μέσου όρου νοημοσύνης, που, όμως, δεν ανταποκρίνεται στα μοντέλα της μέσης κανονικότητας.<sup>11</sup>

Ο πολύπλοκος χαρακτήρας του αυτισμού δεν επιτρέπει μία επιφανειακή και μονοδιάστατη προσέγγιση της διαταραχής αλλά ανοίγει το δρόμο για μία

---

<sup>10</sup> πβ. Harpe σελ. 45-49

<sup>11</sup> πβ. Τσιναρέλλης σελ. 416-417



πολυεπίπεδη ερμηνεία που εξετάζει το αντικείμενο από πολλές σκοπιές που κατευθύνονται να δώσουν απάντηση στο ερώτημα *τι είναι αυτισμός*. Τα τρία βασικά επίπεδα ερμηνείας του αυτισμού αναλύονται στο βιολογικό, στο οποίο ανατρέχουν ερευνητές για την εξεύρεση μεθόδων αντιμετώπισής του λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι η άποψη για τη βιολογική αιτία του αυτισμού είναι η κυρίαρχη, στο επίπεδο της συμπεριφοράς και στο γνωστικό. Το επίπεδο της συμπεριφοράς επικεντρώνεται περισσότερο στη διερεύνηση της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων που αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη διάγνωση του αυτισμού, ενώ το γνωστικό επίπεδο έχει σαν γνώμονα το νου και εμβαθύνει στις σκέψεις και στα συναισθήματα.<sup>12</sup>

Η αναγκαιότητα αυτού του είδους του διαχωρισμού επιβεβαιώνεται από την ύπαρξη ενός ειδικού διαγραμματικού οργάνου που έχει εισαχθεί από τους Morton και Frith και εξετάζει τις διάφορες εξελικτικές διαταραχές υπό το πρίσμα αυτών των τριών επιπέδων ερμηνείας. Το διάγραμμα αυτό περιέχει 3 διαγραμματικούς τύπους, από τους οποίους ο καθένας διερευνάται σε σχέση και με τα τρία επίπεδα ερμηνείας και το αποτέλεσμα της διερεύνησης αυτής καθορίζει την ένταξη της κάθε διαταραχής στον κατάλληλο τύπο. Ο πρώτος τύπος θεωρείται ότι έχει μία μοναδική βιολογική αιτία, η οποία, όμως, είναι δυνατόν να επιφέρει πολλαπλές συνέπειες στο συμπεριφορικό και γνωστικό τομέα. Το σύνδρομο του εύθραυστου X θα μπορούσε να αποτελέσει ένα παράδειγμα που εμπίπτει στον πρώτο διαγραμματικό τύπο. Στο δεύτερο τύπο, στον οποίο ανήκει ο αυτισμός κατατάσσονται διαταραχές με περισσότερες από μία βιολογικές αιτίες, που προκαλούν ποικίλες συμπεριφορές αλλά μία επίδραση στο γνωστικό τομέα. Ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από πολλές βιολογικές αιτίες, έχει σαν αποτέλεσμα πολλές γνωστικού τύπου εκδηλώσεις αλλά μία στο επίπεδο της συμπεριφοράς. Η διάσπαση της προσοχής είναι παράδειγμα του τρίτου τύπου.<sup>13</sup>

Η τρισδιάστατη αυτή προσέγγιση του ζητήματος διευκολύνει, επιπλέον, τον καθορισμό των ορίων ανάμεσα σε μία κοινωνικά αποκλίνουσα αλλά φυσιολογική συμπεριφορά από μία αποκλίνουσα αυτιστική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η εκδήλωση μοναχικότητας ή υπερβολικής ντροπαλοσύνης από ένα άτομο, ιδιότητες που αποτελούν φυσιολογικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, αν και παρουσιάζουν ομοιότητες με κάποια αυτιστικά στοιχεία, σε καμμία περίπτωση δεν αποτελούν

---

<sup>12</sup> πβ. Harpe σελ. 30, 32-33

<sup>13</sup> πβ. Harpe σελ. 31-32

σοβαρές ενδείξεις για την ύπαρξη αυτισμού. Μια τυχαία ομοιότητα, επομένως, σε επίπεδο συμπεριφοράς δεν προϋποθέτει απαραίτητα την ίδια ταύτιση και στο βιολογικό επίπεδο, αφού ο εγκέφαλος των ατόμων με αυτισμό διαφέρει ανατομικά και λειτουργεί με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο. Ομοίως, οι φαινομενικά ταυτόσημες *αντικοινωνικές* συμπεριφορές ενός αυτιστικού και ενός *φυσιολογικού* ατόμου με ατίθασο χαρακτήρα μπορεί να οφείλονται σε διαφορετικές αιτίες και, άρα να αποκλίνουν σε γνωστικό επίπεδο. Οι παραπάνω διαπιστώσεις, επομένως, καθιστούν αναγκαία την εξέταση της διαταραχής υπό το πρίσμα και των τρίτων επιπέδων ερμηνείας, από τα οποία θα δοθεί περισσότερη έμφαση στο γνωστικό, έννοια που πολύ συχνά ταυτίζεται με το ψυχολογικό, αν και η επιστήμη της ψυχολογίας περιλαμβάνει, σε πολλές περιπτώσεις, τη μελέτη της συμπεριφοράς.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> πβ. Harpe σελ. 33-34,

## Η ερμηνεία του αυτισμού σε επίπεδο συμπεριφοράς

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας και η ποικιλία των συμπτωμάτων του αυτισμού καθιστά, σε πολλές περιπτώσεις, δυσχερή τη διάγνωση της διαταραχής και απαραίτητο τον εντοπισμό αυστηρών κριτηρίων για τον ακριβή προσδιορισμό της. Η δυσκολία αυτή περιπλέκεται, ακόμα περισσότερο, και από τη διαπίστωση ότι κάποια συμπτώματα που παρουσιάζονται σε μεγάλο ποσοστό σε άτομα με αυτισμό εκδηλώνονται, ταυτόχρονα, με την ίδια ή με μικρότερη συχνότητα και σε άλλες παθήσεις, όπως στη μειωμένη όραση, στην κώφωση, στο σύνδρομο down, ενώ έχουν παρατηρηθεί και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, συνήθεις εκδηλώσεις του αυτισμού, όπως η διασπαστική συμπεριφορά, λεκτικά προβλήματα και νοητική υστέρηση δεν αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για μία επιστημονικά έγκριτη διάγνωση. Επομένως, ούτε η ύπαρξη ούτε η απουσία χαρακτηριστικών που γενικά έχουν εντοπιστεί στον αυτισμό επιβεβαιώνουν την ύπαρξή του. Οι προβληματικές αυτές διαμορφώθηκαν σταδιακά μετά την πρώτη αμφισβήτηση των περιγραφών του Kanner, ο οποίος στις περιπτώσεις των παιδιών που εξέτασε, διαπίστωσε και κάποια χαρακτηριστικά που είτε δεν ήταν τυπικά αυτιστικά είτε επήλθαν ως συνέπεια των ψυχολογικών προβλημάτων λόγω των ελλειμμάτων του αυτισμού. Κατά τον ίδιο τρόπο τέθηκαν υπό αμφισβήτηση και οι διαπιστώσεις του Lovaas αναφορικά με την υπερεπιλεκτικότητα, η οποία αργότερα θεωρήθηκε ότι συσχετίζεται και με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Σε μία προσπάθεια προσπέλασης αυτών των εμποδίων, δεδομένου και του γεγονότος ότι τα  $\frac{3}{4}$  των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν και νοητική υστέρηση, κρίθηκε πρόσφορη η κατά αντιπαράθεση εξέταση ατόμων με αυτισμό με άτομα με δυσκολίες χωρίς αυτισμό, που ανήκουν στο ίδιο νοητικό και αναπτυξιακό επίπεδο με σκοπό να διακριθούν με πιο ξεκάθαρο τρόπο τα καθολικά στον αυτισμό συμπτώματα. Οι παραπάνω παρατηρήσεις σε συνδυασμό με τη διαπίστωση πολλών αποκλίσεων στη συμπεριφορά ακόμα και μεταξύ των ίδιων των ατόμων με αυτισμό, με την έννοια της παραλασσόμενης εκδήλωσης της ίδιας ανεπάρκειας οδήγησε το 1988 στην εισαγωγή και καθιέρωση της έννοιας του *φάσματος των διαταραχών* από τη Lorna Wing.<sup>15</sup>

Η εξακρίβωση του αναπτυξιακού χαρακτήρα των αυτιστικών συμπεριφορών και η αναγκαιότητα εξεύρεσης των δεξιοτήτων που παρουσίαζαν μη ομαλή εξέλιξη

---

<sup>15</sup> πβ. Happe σελ. 51-54

οδήγησαν στην ανακάλυψη μιάς τριάδας βλαβών στους τομείς της *κοινωνικοποίησης*, της *επικοινωνίας* και της *δημιουργικής φαντασίας*. Η περιγραφή της συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό με βάση αυτήν την αρχή, εξαιτίας των ιδιομορφιών της κάθε περίπτωσης, δεν πρέπει να λαμβάνεται στενά υπόψη, αλλά να λειτουργεί περισσότερο ως ένας γενικός κατευθυντήριος οδηγός.<sup>16</sup>

Οι διαταραχές στον τομέα της κοινωνικοποίησης περιγράφονται περισσότερο παραστατικά μέσα από τη διάκριση των αυτιστικών ατόμων σε 4 τύπους. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στους λεγόμενους αποτραβηγμένους τύπους, που αποτελούν την πλειοψηφία των ατόμων με αυτισμό. Είναι αυτοί που δεν ανταποκρίνονται στα κοινωνικά καλέσματα, αγνοούν, πολλές φορές, την ύπαρξη των άλλων ανθρώπων, τους οποίους χρησιμοποιούν πρόσκαιρα για να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τους και αποτραβιούνται ξανά στον εαυτό τους. Είναι, ωστόσο, αξεδιάλυτο το γεγονός, πως παρά τις τόσες δυσκολίες τους, καταφέρνουν να ξεχωρίσουν και να απευθυνθούν στον αρμόδιο για την περίπτωση άνθρωπο. Παρουσιάζονται, συνήθως, ανέκφραστοι και ψυχροί συναισθηματικά με εξαίρεση κάποιες περιπτώσεις που βιώνουν έντονα ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα. Δεν είναι ευαίσθητοι στα προβλήματα των άλλων και με δυσκολία αντιλαμβάνονται τον πόνο ή τη λύπη τους.

Η κατηγορία των παθητικών ατόμων είναι η λιγότερο συχνή, και ταυτόχρονα, αυτή που παρουσιάζει τα λιγότερα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Δεν είναι τόσο απομονωμένοι όσο οι προηγούμενοι, συμμετέχουν στα παιχνίδια, αλλά περιορίζονται σε παθητικό ρόλο. Υποδύονται με ευκολία το ρόλο του μωρού στο παιχνίδι *μαμά και μπαμπάς* ή το ρόλο του ασθενούς στο παιχνίδι *νοσοκομείο*. Οι ενεργητικοί αλλά ιδιόρρυθμοι τύποι συμμετέχουν ενεργά, δίνοντας φαινομενικά την εντύπωση ότι δεν παρουσιάζουν προβλήματα αν και δεν επικοινωνούν ουσιαστικά, αλλά με έναν ιδιότυπο τρόπο. Κοιτούν παρατεταμένα τους άλλους, έρχονται σε στενή σωματική επαφή, αλλά αντιδρούν επιθετικά όταν δεν τους δίνεται η απαιτούμενη προσοχή και αδιαφορούν για τις ανάγκες των άλλων. Τέλος, τα άτομα με την τυπική και εξεζητημένη συμπεριφορά τηρούν πιστά τους κοινωνικούς κανόνες ως συνέπεια της αδυναμίας τους να τους ερμηνεύσουν με ευελιξία με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε γραφικότητες και σε συμπεριφορές μη αποδεκτές κοινωνικά.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> πβ. Wing σελ. 34, 41

<sup>17</sup> πβ. Wing σελ. 45-48

Οι διαταραχές της επικοινωνίας αναφέρονται στην κατανόηση και στη χρήση του λόγου δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό αυτιστικών ατόμων δεν εκφέρουν ποτέ λόγο. Άλλα περιορίζονται στην ηχολαλία (επανάληψη λέξεων ή φράσεων άλλων) με αποτέλεσμα να αντιστρέφουν αντωνυμίες και να χρησιμοποιούν π.χ. την ερώτηση *θέλεις χυμό;* για να ζητήσουν να τους δώσουν χυμό. Άλλες φορές συσχετίζουν μία λέξη ή μία φράση με μία συγκεκριμένη εμπειρία και την αναπαράγουν σε ασύμβατες καταστάσεις. Δυσκολεύονται να εντάξουν ομαλά στο λεξιλόγιο τους λέξεις όπως *πάνω, κάτω, μέσα, διότι* κ.α. με αποτέλεσμα είτε να τις παραλείπουν εντελώς ή να τις χρησιμοποιούν λανθασμένα. Η έλλειψη κατανόησης της σημασίας μίας λέξης έχει σα συνέπεια τη χρήση τους σε γενικές καταστάσεις. Για παράδειγμα μπορεί να λένε *άναψε* και να εννοούν μία οποιαδήποτε ενέργεια που σχετίζεται με το φως. Επιπλέον, ο λόγος τους είναι συμβατικός και εξεζητημένος και, πολλές φορές, χρησιμοποιούν λέξεις της καθαρεύουσας. Για παράδειγμα, αν τους προσφερθεί ένα ποτό που ζήτησαν ενδέχεται να δώσουν την εξής απάντηση: «Θα επιθυμούσα να σας ευχαριστήσω για τη φιλοξενία που μου έχετε παράσχει αυτήν την εσπέραν». Όταν ερωτώνται κάτι, φλυαρούν ακατάπαυστα και δίνουν περιττές και πολύ λεπτομερείς πληροφορίες για ένα θέμα. Όταν ένας άντρας ρωτήθηκε σε τι εξυπηρετεί η αστυνομία, παρέθεσε όλες τις γνώσεις που είχε για την ιστορία της αστυνομίας ξεκινώντας από τον Sir Robert Peel. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι ένα αντικείμενο έχει περισσότερες από μία ονομασίες με αποτέλεσμα να το συνδέουν με την πρώτη ονομασία, με την οποία το άκουσαν για πρώτη φορά. Δεν αντιλαμβάνονται τη μεταφορική χρήση της γλώσσας και μένουν προσκολλημένα στην κατά κυριολεξία ερμηνεία. Χρειάζεται, λοιπόν, ιδιαίτερη προσοχή όταν αποδίδονται εξωπραγματικές ιδιότητες σε καταστάσεις με τη χρήση π.χ. εκφράσεων «κατάπιε τη γλώσσα του» γιατί ένα αυτιστικό άτομο μπορεί να τρομάξει. Μία τυπική πρόσκληση του τύπου *να έρχεστε να μας βλέπετε, όποτε περνάτε* μπορεί να γίνει αιτία ενοχλητικών και παρατεταμένων επισκέψεων.<sup>18</sup>

Οι διαταραχές στον τομέα της φαντασίας περιλαμβάνουν αδυναμία των παιδιών να συμμετάσχουν σε συμβολικό παιχνίδι και να υποδυθούν δραματοποιημένους ρόλους. Σε κάποιες περιπτώσεις φαίνονται ικανά να πλάθουν φανταστικές ιστορίες, αλλά, συχνά, καταλήγουν σε μονότονες, επαναληπτικές δραστηριότητες. Αρέσκονται να ακούνε μυθολογικές ιστορίες, αλλά δύσκολα αντιλαμβάνονται τη σημασία τους και

---

<sup>18</sup> πβ. Wing σελ. 48-53

φαίνονται προσκολλημένα σε ανούσιες λεπτομέρειες. Αντίθετα, αναπτύσσουν μονότονα ενδιαφέροντα όπως την αποστήθιση δρομολογίων τρένων, τηλεφωνικών καταλόγων κ.α.<sup>19</sup> Ο Abisgold (2007) παρατηρεί ότι η ικανότητα των αυτιστικών ατόμων να σκέφτονται χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους είναι περιορισμένη και ότι η δημιουργική γραφή και ανάγνωση αποτελούν πολύ απαιτητικές αποστολές για αυτά. Με βάση αυτή τη διαπίστωση προτείνει η διδασκαλία να είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητές τους και προσανατολισμένη σε ερωτήσεις που αφορούν τον πραγματικό κόσμο, όπως για παράδειγμα *τι συμβαίνει τώρα εδώ, τι θα συμβεί στο μέλλον;* Ο ίδιος συγγραφέας πιστεύει ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν υλικά για τη διδασκαλία της ανάγνωσης που σχετίζονται με πρακτικές και αυθεντικές εμπειρίες παρά με την περιοχή της φαντασίας. Παρατηρεί, επίσης, ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης των αυτιστικών παιδιών είναι περισσότερο επιτυχημένη όταν συνοδεύεται από υλικά που όχι μόνο δεν έχουν σαν σημείο αναφοράς τη φαντασία αλλά και που σχετίζονται, ταυτόχρονα, με τα άμεσα ενδιαφέροντά τους. Για παράδειγμα, προτείνει ότι οι οδηγίες π.χ. για την εκτέλεση μιας συνταγής ή για την κατασκευή ενός αντικειμένου είναι αποτελεσματικοί τρόποι για να μπορέσουν να μάθουν πληροφορίες και γεγονότα.<sup>20</sup>

Οι ανεπάρκειες στη φαντασία βάλουν στο τομέα της δημιουργικότητας και της πρωτότυπης σκέψης, γεγονός που δυσχεραίνει την ουσιαστική επικοινωνία με άλλους ανθρώπους με συνέπεια η καταφυγή σε επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές δραστηριότητες να αποτελεί μονόδρομο. Το έντονο κοίταγμα αντικειμένων, η παρατήρηση πραγμάτων που περιστρέφονται ή η όσφρηση τους, το *άναψε-σβήσε* των φώτων είναι μερικές από τις απλές επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται τα αυτιστικά άτομα καταφεύγοντας πολλές φορές και σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές προκαλώντας τραύματα στον εαυτό τους, ως αντίδραση, κυρίως σε αρνητικά συναισθήματα δυσφορίας ή θυμού. Άλλοτε οι επαναλαμβανόμενες αυτές δραστηριότητες είναι πιο περίπλοκες και εκδηλώνονται με τη τάση τους να τηρούν αυστηρά κάποιες ρουτίνες όπως το να κάθονται πάντα στην ίδια θέση ή να ακολουθούν με ακρίβεια την ίδια διαδρομή για να φτάσουν στον προορισμό τους, ρουτίνες που αν για κάποιο λόγο, διακοπούν αποτελούν αιτία για εξάρσεις και επιθετικές συμπεριφορές. Τα χαρακτηριστικά τους αυτά τα ωθούν να προσκολλώνται σε αντικείμενα ή να παρακολουθούν ξανά και ξανά την ίδια ταινία ή

---

<sup>19</sup> πβ. Wing σελ. 56-57

<sup>20</sup> πβ. Vacca σελ. 3

να ακούν το ίδιο cd, χωρίς, ωστόσο, να έχουν κατανοήσει ουσιαστικά το περιεχόμενο ή τη λειτουργία τους.<sup>21</sup>

Ο Vacca σε σχετικό άρθρο αναφέρει ότι τα άτομα με αυτισμό μπορεί να έχουν φτωχή μνήμη ακολουθίας των γεγονότων, χαρακτηριστικό που επιφέρει δυσκολίες στην τήρηση της σειράς ακόμα και οικείων καταστάσεων ή ενδέχεται να μην γνωρίζουν πώς να λειτουργήσουν όταν ένα απρόβλεπτο γεγονός διαταράζει την προβλέψιμη σειρά των γεγονότων.<sup>22</sup> Η Quill κάνει αναφορά για απουσία κοινής λογικής όταν π.χ. ένα αυτιστικό άτομο ακολουθώντας τις οδηγίες για το πλύσιμο των ρούχων και ενώ εμφανίζεται μία βλάβη στη λειτουργία του στεγνωτηρίου ακολουθεί το επόμενο βήμα των οδηγιών με αποτέλεσμα να τοποθετήσει τα βρεγμένα ρούχα στην ντουλάπα.<sup>23</sup>

Άλλες συμπεριφορές που παρατηρούνται σε άτομα με αυτισμό, που, όμως δεν ανήκουν στην τριάδα και, άρα, δεν αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για τη διάγνωση είναι οι στερεοτυπικές κινήσεις όπως το φτερούγισμα των χεριών, το στριφογύρισμα του σώματος, το κούνημα των ποδιών κ.α., κινήσεις που παρατηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν το άτομο είναι απόλυτα συγκεντρωμένο στη μηχανική εκτέλεση μίας ενέργειας, ενώ μειώνονται σημαντικά όταν η απασχόλησή του έχει περισσότερο δημιουργικό χαρακτήρα και εντάσσεται στα ενδιαφέροντά του. Η αιτία πρόκλησης αυτών των συμπεριφορών δεν έχει εξακριβωθεί με ακρίβεια, πιθανολογείται, ωστόσο, ότι είναι απόρροια γενικευμένης σωματικής υπερφόρτωσης. Η πάροδος του χρόνου φαίνεται ότι ευνοεί την ελάττωση των στερεοτυπικών κινήσεων, αν και δεν εγκαταλείπουν ολοκληρωτικά ένα ενήλικο άτομο με αυτισμό.<sup>24</sup>

Οι δυσκολίες στο βάδισμα και στο στήσιμο του σώματος είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό που απαντάται στα αυτιστικά άτομα, λιγότερο, όμως, σε αυτά που ανταποκρίνονται στον τύπο του Kanner και περισσότερο σε αυτά, όπως περιγράφηκαν από τον Asperger. Παρουσιάζουν αδέξιο συντονισμό ποδιών και χεριών, όταν περπατούν, συνηθίζουν να προχωρούν με το κεφάλι σκυμμένο μπροστά και δύσκολα εναλλάσσουν τα πόδια κατά το ανέβασμα της σκάλας, προβλήματα που εντείνονται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ενώ βρίσκονται σε ύφεση όταν είναι απορροφημένα από μία αγαπημένη δραστηριότητα. Επιπλέον, προβλήματα στους μυς δυσχεραίνουν την κατάποση της τροφής. Μετά από επίπονες προσπάθειες μπορούν

---

<sup>21</sup> πβ. Wing σελ. 57-60

<sup>22</sup> πβ. Vacca σελ. 3

<sup>23</sup> πβ. Quill σελ. 67

<sup>24</sup> πβ. Wing σελ. 62

να καταστούν ικανά να αναπτύξουν δεξιότητες σε ατομικά παιχνίδια όπως το κολύμπι, ενώ τα προβλήματα δύσκολα αντιμετωπίζονται, όταν απαιτείται η συμμετοχή σε ομαδικό παιχνίδι και ο συντονισμός των κινήσεών τους με αυτών των συνομηλίκων τους.<sup>25</sup>

Συναφής με αυτή τη διαπίστωση είναι και ο εντοπισμός των προβλημάτων ρυθμού, που παρατηρείται στα περισσότερα αυτιστικά άτομα. Η Temple Grandin, ικανό άτομο με αυτισμό, αναφέρει σχετικά με αυτό: «Μπορώ να δημιουργήσω ένα ρυθμό μόνη μου αλλά είμαι ανίκανη να συγχρονίσω το ρυθμό μου με το ρυθμό κάποιου άλλου. Όταν οι άνθρωποι χτυπούν τα χέρια την ώρα της μουσικής ενός κονσέρτου, δεν μπορώ να συγχρονίσω τα χειροκροτήματά μου με τα δικά τους». Τα προβλήματα με το ρυθμό της μουσικής είναι πολύ πιθανό να σχετίζονται με τα λεκτικά προβλήματα. Και συνεχίζει: «Σαν ενήλικας, μου είναι δύσκολο να καθορίσω πότε ακριβώς πρέπει να μπω σε μία συζήτηση. Μου είναι αδύνατον να ακολουθώ τις ρυθμικές εναλλαγές της συζήτησης. Αντί να μπαίνω στη συζήτηση όταν γίνεται κάποια παύση, μπαίνω ένα δευτερόλεπτο αφού έχει αρχίσει ο άλλος ομιλητής, επειδή η αντίδρασή μου είναι αργή. Το μόνο πράγμα που μπορώ να κάνω είναι να περιμένω ένα πραγματικά μεγάλο χάσμα μέσα στη συζήτηση ή να διακόψω κάποια στιγμή που θα είναι λιγότερο αγενές». Όσον αφορά στα προβλήματα λόγου, οι ερευνητές, πάντως, έχουν διαπιστώσει ότι αυτά ενδέχεται να βελτιωθούν, αν κατά τη διάρκεια της θεραπείας το παιδί κουνιέται σε μία κούνια, με την προϋπόθεση, όμως, και για όσο χρονικό διάστημα η διαδικασία είναι ευχάριστη για το παιδί.<sup>26</sup>

Οι ανταποκρίσεις των αυτιστικών παιδιών στους ήχους είναι ένα άλλο γνώρισμα τους, που έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών μελετών. Η Quill κάνει αναφορά σε παιδιά που είτε «υπεραντιδρούν» είτε «υποαντιδρούν» στους ήχους, ως αποτέλεσμα πιθανών ανωμαλιών της παρεγκεφαλίτιδας. Το 1801 μελετήθηκε από το γιατρό Itard η περίεργη συμπεριφορά ενός αγοριού, με το όνομα Βίκτωρ, γνωστού ως το Άγριο Αγόρι του Aveyron που το βρήκαν να ζει σε άγρια κατάσταση στο δάσος. που αργότερα διαπιστώθηκε ότι συμπεριφερόταν σαν ένα παιδί με αυτισμό, Ο Itard παρατήρησε την ιδιαίτερη ευαισθησία του στους ήχους και την τάση του να ανταποκρίνεται στο άκουσμα του ήχου ενός καρυδιού που έσπαζε, ενώ έμενε ατάραχο σε πολύ πιο δυνατούς θορύβους, ακόμα και στην εκτυρσοκρότηση ενός όπλου. Η ιδιότυπη και αντιφατική αυτή ευαισθησία, συνήθως, τείνει να μειώνεται με

---

<sup>25</sup> πβ. Wing σελ. 62-63

<sup>26</sup> πβ. Quill σελ. 72-73



το πέραςμα του χρόνου και μπορεί να εκλείψει και εντελώς.<sup>27</sup> Το γάβγισμα ενός σκύλου, το κουδούνισμα του τηλεφώνου, οι ηλεκτρικές συσκευές, το τσιγαρόχαρτο, ο ήχος του νερού που τρέχει από το σωλήνα είναι ήχοι που προκαλούν, συνήθως, ενοχλήση και γίνονται αιτίες για εξάρσεις και ξεσπάσματα θυμού. Συνήθως τέτοιες ενοχλήσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη χρήση ωτοασπίδων ή μαγνητοφώνου που να παίζει την αγαπημένη μουσική του παιδιού για την κάλυψη του ήχου. Ο ενοχλητικός ήχος του κουδουνιού μπορεί να αντιμετωπιστεί με το γέμισμά του με χαρτιά και άλλες τεχνικές που θα μπορούσαν να επιφέρουν πρακτική λύση στο πρόβλημα.<sup>28</sup>

Οι αντιδράσεις στις αισθήσεις εγγύτητας αναφέρονται στην αφή, στη γεύση, στην όσφρηση, στον πόνο και στη θερμοκρασία και διαφοροποιούνται από τις αντιδράσεις στις λεγόμενες αισθήσεις αποστάσεως, όπως είναι η ακοή και η όραση. Τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν αυξημένη ευαισθησία σε αυτές τις περιοχές. Χαρακτηριστική στον αυτισμό είναι η έλλειψη ευαισθησίας που παρουσιάζουν στον πόνο, γεγονός που δίνει εξήγηση και στις αυτοτραυματικές αντιδράσεις. Υπάρχουν παραδείγματα παιδιών που έχουν εκδηλώσει ασθένειες που φυσιολογικά είναι πολύ επώδυνες, όπως σκληροειδίτιδα, έντονους πονόδοντους ακόμα και σπασμένα κόκκαλα χωρίς να εκφράζουν το παραμικρό παράπονο. Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε οσμές που οι άλλοι ούτε καν αντιλαμβάνονται.<sup>29</sup>

Πολλαπλές εκφάνσεις παρουσιάζει η ευαισθησία των ατόμων με αυτισμό στο άγγιγμα. Ακόμα και ένα απαλό άγγιγμα μπορεί να προκαλέσει υψηλή διέγερση. Η Temple Grandin, στο βιβλίο της περιγράφει τα αισθήματά της: «Όταν με αγκάλιαζαν όταν ήμουνα μικρή, προκαλούταν ένα αφόρητο κύμα διέγερσης σε όλο μου το σύστημα». Από την άλλη πλευρά η άσκηση μεγάλης πίεσης μπορεί να απαλύνει το νευρικό σύστημα. Οι βασικές θεραπευτικές μέθοδοι, που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση του προβλήματος αφορούν τεχνικές αισθητηριακής ενοποίησης και άσκηση μεγάλης πίεσης για την ελάττωση της υπερδιέγερσης. Συνηθίζεται ένα παιδί να ενθαρρύνεται να κάνει κούνια ή τούμπες σε στρώματα γυμναστικής ή ακόμα και να μπαίνει κάτω από καρέκλες. Είναι πολύ βασικό, ωστόσο, να τηρούνται κάποιες προδιαγραφές που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Οι ενέργειες αυτές πρέπει να επιτελούνται μέσα στα πλαίσια οργανωμένων

---

<sup>27</sup> πβ. Wing σελ. 64-65

<sup>28</sup> πβ. Quill σελ. 69-70

<sup>29</sup> πβ. Wing σελ. 66-67

προγραμμάτων και όχι άκαιρα και αποσπασματικά και, κυρίως, όχι αμέσως μετά την εκδήλωση της ανεπιθύμητης αντίδρασης. Επίσης, πρέπει να γίνει σεβαστό το γεγονός της άρνησης του παιδιού να αποδεχτεί το ερέθισμα, που είναι μια πολύ πιθανή αντίδραση στην αρχή της διαδικασίας και να επιχειρηθεί προσπάθεια να πειστεί να το δεχθεί με τη θέλησή του. Η Temple Grandin περιγράφει πολύ παραστατικά τη χαλάρωση που προκαλούνταν στο νευρικό της σύστημα μετά τη χρήση ενός συμπιεστικού μηχανήματος που η ίδια είχε εφεύρει. «Στα δεκαοχτώ μου έφτιαξα ένα συμπιεστικό μηχανήμα. Μου πήρε πολύ καιρό να ξεκουράζομαι με το μηχανήμα και να μη με κάνει να θέλω να το αποφύγω. Αυτή η μηχανή χρησιμοποιείται σήμερα από αρκετούς επαγγελματίες θεραπευτές σαν μέρος ενός προγράμματος αισθητηριακής αποκατάστασης. Σταδιακά, το υπερφυσικά νευρικό μου σύστημα αναισθητοποιήθηκε και δεν πετάγομαι πια σαν άγριο ζώο». Άλλες μέθοδοι αντιμετώπισης της ευαισθησίας στο άγγιγμα και κυρίως, των ακατάλληλων συμπεριφορών που μπορούν να προκληθούν εξαιτίας της είναι το λεγόμενο Πορτογαλέζικο Γιλέκο, ρούχο που ασκεί πίεση και εφαρμόζεται για πιεστική θεραπεία εγκαυμάτων ή η χρήση επιδέσμων.<sup>30</sup>

Η ευαισθησία στο άγγιγμα μπορεί να έχει ως συνέπεια την προσκόλληση του παιδιού σε λίγα φαγητά και την άρνησή του να δοκιμάσει νέες τροφές και ένας τρόπος αποφυγής του προβλήματος είναι η σταδιακή μίξη της νέας τροφής με αυτή που είναι αρεστή στο παιδί. Ενδέχεται, επίσης, να δυσχεράνει την προσαρμογή των παιδιών στην αλλαγή της εποχών που επιβάλλουν και την αντίστοιχη αλλαγή στα ρούχα. Η Temple Grandin περιγράφει: «Εφόσον όλο το καλοκαίρι φορούσα σορτσάκια δεν μπορούσα να ανεχτώ την αίσθηση των παντελονιών στο δέρμα μου. Επίσης, είχα πρόβλημα με τα καινούργια ρούχα, επειδή οι άγριες ραφές και η ετικέτα στο λαιμό του πουκαμίσου με κόβανε σαν γυαλόχαρτο».<sup>31</sup> Η ίδια παράδοξη ευαισθησία παρατηρείται και στα οπτικά ερεθίσματα, από τα οποία άλλα τους ευχαριστούν και άλλα βρίσκουν ενοχλητικά. Η διαπίστωση ότι τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν περισσότερο το περιφερειακό μέρος του αμφιβληστροειδούς χιτώνα που σχετίζεται με την ικανότητα να παρατηρεί κανείς την κίνηση παρά την κεντρική όραση που σχετίζεται με την παρατήρηση των λεπτομερειών εξηγεί, ίσως, και το γεγονός ότι κινούνται με ευκολία στο σκοτάδι και σε πολλές περιπτώσεις δεν

---

<sup>30</sup> πβ. Quill σελ. 70-71

<sup>31</sup> πβ. Quill σελ. 71-72

χρειάζεται καν να ανάψουν το φως, αφού το σημείο του ματιού που διευκολύνει την παρατήρηση των κινήσεων είναι περισσότερο χρήσιμο στο σκοτάδι.<sup>32</sup>

Τα άτομα με αυτισμό, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, δεν εμφανίζουν γενικά αγχώδεις διαταραχές. Η πιθανή εκδήλωση άγχους προέρχεται κυρίως από την απογοήτευση και το αίσθημα ματαίωσης που τους προκαλεί η αποτυχία σε κοινωνικές καταστάσεις. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μειωμένη τους αίσθηση στον κίνδυνο σε καταστάσεις που φυσιολογικά σε άλλους ανθρώπους θα προκαλούσαν φόβο. Για παράδειγμα ένα παιδί που ενθουσιαζόταν από τον ήχο των φρένων των αυτοκινήτων, προκαλούσε πολλές φορές αυτοκίνητα να έρθουν κατά πάνω του για να φρενάρουν απότομα. Από την άλλη μεριά, μπορούν να εκδηλώσουν παράλογο φόβο για πράγματα και καταστάσεις που αντικειμενικά δεν ελλοχεύουν κανέναν κίνδυνο όπως μπαλόνια, χρώματα κ.α.<sup>33</sup>

Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν γενικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως φυσική επιθετικότητα, εχθρική διάθεση, εκδηλώσεις παραφοράς και αυτοτραυματικές συμπεριφορές. Το γεγονός αυτό εύλογα θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις κοινωνικές και επικοινωνιακές αδυναμίες. Μία σημαντική κοινωνική ανεπάρκεια των αυτιστικών ατόμων είναι η δυσκολία τους να κατανοούν τα συναισθήματα. Έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζουν προβλήματα τόσο στην αναγνώριση των δικών τους συναισθημάτων και στη διαφοροποίηση του θυμού από άλλα αρνητικά συναισθήματα όσο και στην αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου των άλλων ανθρώπων, τη συγκεκριμένη π.χ. αποτύπωση του θυμού. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη σοβαρότητα των σοβαρών κοινωνικών δυσκολιών τους, η εκδηλωμένη αδυναμία τους να αναγνωρίζουν συναισθήματα, και ειδικά το θυμό, είναι πιθανό, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, να εξηγεί και τα αυξημένα προβλήματα στη συμπεριφορά τους. Οι παρερμηνείες των καταστάσεων και η επακόλουθη απογοήτευση, είναι πολύ πιθανό να πυροδοτήσει τέτοια συναισθήματα, ενώ υπάρχει μαρτυρία ότι οι προκλητικές συμπεριφορές σχετίζονται με ελλειπείς επικοινωνιακές ικανότητες.<sup>34</sup>

Η μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών. Ωστόσο, η προσοχή τους διασπάται, συνήθως, σε δραστηριότητες που είναι για αυτά μονότονες, ενώ είναι περισσότερο συγκεντρωμένα

---

<sup>32</sup> πβ. Wing σελ. 65-66

<sup>33</sup> πβ. Wing σελ. 68-69

<sup>34</sup> πβ. Ho, Stephenson, Carter σελ. 1

όταν καταπιάνονται με τα ενδιαφέροντά τους. Γενικά, όταν βρίσκονται υπό καθεστώς επιτήρησης ολοκληρώνουν πιο γρήγορα τις δουλειές τους, ενώ αργοπορούν ή διακόπτουν εντελώς, όταν αφήνονται μόνα, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται οι γονείς να αναλάβουν τα δικά τους καθήκοντα με συνέπεια πολλές φορές να επικρίνονται ότι παρακωλύουν την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας τους. Η πραγματικότητα, όμως είναι ότι η αυτονόμηση των παιδιών αυτών είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο και επίπονο έργο.<sup>35</sup>

Ένα συχνό φαινόμενο στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος είναι η δυσανάλογα αυξημένη επίδοση σε ορισμένους τομείς συγκριτικά με το γενικό επίπεδο ικανότητας του αυτιστικού ατόμου. Η οπτική αντίληψη και η αντίληψη του χώρου είναι δεξιότητες, συχνά, πολύ πιο αναπτυγμένες συγκριτικά με τις λεκτικές δεξιότητες, γεγονός που αποδεικνύεται από την ευχέρεια τους να συναρμολογούν παζλ. Επιπροσθέτως, υπολογίζεται ότι σε ένα από τα δέκα άτομα με αυτισμό εντοπίζονται ικανότητες που ξεπερνούν ακόμα και τα άτομα με φυσιολογική νοημοσύνη. Παρουσιάζεται το παράδοξο φαινόμενο να επιλύουν εξαιρετικά πολύπλοκες αριθμητικές πράξεις, για τις οποίες ένας μέσος άνθρωπος θα κατέφευγε στη χρήση της αριθμομηχανής, να έχουν την ικανότητα να υπολογίσουν με το νου τι ημέρα λ.χ. πέφτει σε μία συγκεκριμένη ημερομηνία ενός έτους, να επισκευάζουν μηχανές, να συγκρατούν στη μνήμη τους πληροφορίες μεγάλης έκτασης και να επιδεικνύουν ειδικές δεξιότητες στις καλές τέχνες όπως στο παίξιμο ενός μουσικού οργάνου ή στη ζωγραφική. Έχει παρατηρηθεί, ωστόσο, ότι οι εξαιρετικές αυτές ικανότητες φθίνουν με το πέρασμα στην ενηλικίωση και, κάποιες φορές παύουν εντελώς, παρά τις ενθαρρυντικές προσπάθειες.<sup>36</sup>

Τα αυτιστικά παιδιά, ως συνέπεια των παραπάνω ιδιοτήτων εκδηλώνουν στην καθημερινότητα πολλές από τις λεγόμενες «ακατάλληλες» συμπεριφορές δημιουργώντας ανησυχία και αμήχανα συναισθήματα στο οικείο περιβάλλον τους. Είναι ιδιαίτερα απαιτητικά και συχνά εκδηλώνουν επιθετική και θορυβώδη συμπεριφορά. Αδιαφορούν για τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων, προβάλλοντας εγωκεντρικά τις δικές τους, γεγονός, όμως που δικαιολογείται από την αδυναμία τους να κατανοήσουν τον ψυχικό κόσμο τους. Είναι δυσπροσάρμοστα και απείθαρχα στους κοινωνικούς κανόνες και πολλές φορές παρουσιάζονται ως αγενώς ειλικρινή. Συνηθίζουν να κάνουν αδιάκριτα σχόλια, όταν συναναστρέφονται με άλλα

---

<sup>35</sup> πβ. Wing σελ. 69-70

<sup>36</sup> πβ. Wing σελ. 70-71

άτομα και εκδηλώνουν υπέρμετρη οικειότητα με αγνώστους. Συχνά, κλέβουν ξένα αντικείμενα, δεν διστάζουν να βγάλουν τα ρούχα τους σε δημόσιο χώρο και αναπαράγουν υβριστικές εκφράσεις που έχουν ακούσει. Πρέπει, ωστόσο, να γίνει απόλυτα κατανοητό ότι πρόκειται για άτομα με μειωμένη ενσυναίσθηση, που αδυνατούν να κατανοήσουν ότι προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα στους γύρω τους.<sup>37</sup>

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μητέρες των παιδιών με αυτισμό έγιναν περισσότερο αντιληπτές με επίκεντρο μία σχετική έρευνα που είχε ως στόχο να συγκρίνει τις σχετικές δυσκολίες με τις αντίστοιχες των μητέρων με παιδιά που πάσχουν από νοητική υστέρηση. Οι συμμετέχουσες ήταν 21 μητέρες που είχαν νοητικώς υστερημένα παιδιά και 21 που είχαν αυτιστικά παιδιά. Οι πληροφορίες συνελέγησαν μέσω της τεχνικής της ημι-δομημένης συνέντευξης και καθορίστηκαν προς αξιολόγηση 9 περιοχές επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν η χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς, οι επισκέψεις σε μαγαζιά και εστιατόρια, η συμμετοχή σε πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες κ.α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες που είχαν παιδιά με αυτισμό αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες συμμετοχής στην κοινωνική ζωή σε σύγκριση με τις μητέρες που είχαν παιδιά με νοητικά ελλείμματα. Ενδεικτικά, στον τομέα της μετάβασης από το ένα μέρος στο άλλο με την ιδιότητα του πεζού, οι μητέρες των αυτιστικών παιδιών υπογράμμισαν την αναγκαιότητα να κρατούν το παιδί τους από το χέρι γιατί ξαφνικά μπορούσε να πεταχτεί απότομα, ενώ οι περαστικοί κοιτούσαν αδιάκριτα και τους υπεδείκνυαν να παρακολουθούν στενά τα παιδιά τους. Κατά τη χρήση των μέσων μεταφοράς περιέγραψαν την ανυπόμονη στάση των παιδιών όταν ανέκλυτε ένα ξαφνικό πρόβλημα, όπως η καθυστέρηση του οχήματος. Κατά τη διάρκεια των κοινωνικών επισκέψεων εντόπισαν το πρόβλημα, κυρίως, στη διάθεση του παιδιού να συμπεριφέρεται σαν να πρόκειται για το δικό του σπίτι, να ανακατεύει ξένα πράγματα και να διαμαρτύρεται όταν νιώθει ότι βαριέται και θέλει να φύγει. Ακατάλληλες και επιθετικές συμπεριφορές, διαπίστωσαν, επίσης, κατά τη διάρκεια κοινωνικών εκδηλώσεων όπως γάμους, αρραβώνες κ.τ.λ. Η ίδια δυσκολία προσαρμογής σε κανόνες εκδηλώνονταν και κατά τη διαμονή σε ξενοδοχείο όπου δυσκολεύονταν να κατανοήσουν π.χ. την αναγκαιότητα τήρησης του ωραρίου χρήσης μιας συγκεκριμένης υπηρεσίας κ.α. Μια μητέρα περιγράφει, επίσης, τη δυσκολία

---

<sup>37</sup> πβ. Wing σελ. 71-74

προσαρμογής του γιού της στο περιβάλλον των διακοπών, που ενώ θα διαρκούσαν 10 ημέρες, το παιδί φόρτωσε τα πράγματα στο αυτοκίνητο την τέταρτη ημέρα και τους παρότρυνε να αναχωρήσουν. Κατά τη διάρκεια πολιτιστικών εκδηλώσεων όπως η προβολή μίας ταινίας ανέφεραν ότι τα παιδιά διέκοπταν στη μέση της ταινίας και εμπόδιζαν τους θεατές να παρακολουθήσουν, ενώ δεν παρέλειψαν να σημειώσουν την τάση απομόνωσης που παρουσίαζαν κατά τη διάρκεια αθλητικών εκδηλώσεων.<sup>38</sup>

Λαμβανομένων υπόψιν όλων των παραπάνω δυσκολιών και της διαπιστωμένης αυξανόμενης τάσης του αυτισμού ο Elaine Rodriguez σε σχετικό άρθρο του κάνει αναφορά στο βιβλίο *Από τον αυτιστικό σε αυτόν που προκαλεί δέος: ένα ταξίδι στον πνευματικό κόσμο μέσα από τη ζωή του παιδιού μου με ειδικές ανάγκες (From autistic to awesome: A journey of spiritual growth through life with my special needs child)* και φέρνει στο φως όλα αυτά που γονείς με παιδιά με αυτισμό υπομένουν σε καθημερινή βάση και δεν τολμούν να ομολογήσουν. Ο Paul M. Powell διηγείται την ιστορία του ως πατέρα ενός παιδιού με αυτισμό από την πρώτη στιγμή που ανακάλυψε ότι το παιδί του έχει μια ανεπάρκεια που δυσκολεύεται να αποδεχθεί. Ερχόμενοι οι γονείς αντιμέτωποι με μια κατάσταση που για πολλούς αποτελεί στίγμα, αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες επειδή το παιδί τους είναι διαφορετικό. Μέσα από το βιβλίο, ο Paul M. Powell δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναγκαιότητα ύπαρξης ενός ισχυρού συστήματος που να στηρίζει το άτομο, περιγράφει το στρες που αναπτύσσεται στο γάμο και προτείνει τρόπους ενίσχυσης τόσο αυτού όσο και των πολύπλοκων κοινωνικών σχέσεων που ανακύπτουν εξαιτίας του προβλήματος. Το βιβλίο του Powell προσφέρει πλούσιες γνώσεις για ένα γονιό, του οποίου το παιδί έχει πρόσφατα διαγνωσθεί με αυτισμό και μπορεί να χρησιμεύσει σαν ένας βήμα προς βήμα οδηγός για τα μέτρα που είναι απαραίτητα να παρθούν ώστε να προσφερθεί η κατάλληλη βοήθεια στο παιδί.<sup>39</sup>

Τέλος, οι επιληπτικές κρίσεις που εκδηλώνονται στα αυτιστικά άτομα, αν και δεν μπορούν να ενταχθούν με ακρίβεια στην κατηγορία των συμπεριφορών χαρακτηρίζουν, ωστόσο, την εικόνα τους. Υπολογίζεται ότι, περίπου, το 1/3 ή το 1/4 των παιδιών με αυτισμό θα εκδηλώσουν μία φορά, τουλάχιστον, επιληψία μέχρι την ενήλικη ζωή τους, ενώ είναι λιγότερο συχνή σε παιδιά με μέσο ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> πβ. Tayyare, Akcin σελ. 1, 4-7

<sup>39</sup> πβ. Rodriguez σελ. 1-2

<sup>40</sup> πβ. Wing σελ. 74

Ο αυτισμός σχεδόν στο σύνολο των περιπτώσεων διαγιγνώσκεται στην ηλικία των 3 ή 4 χρόνων, κυρίως, λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη δεν εμφανίζουν μέχρι αυτή την ηλικία ικανοποιητική εξέλιξη στους τομείς που τα άτομα με αυτισμό εκδηλώνουν ελλείμματα, με αποτέλεσμα να μην είναι ξεκάθαρη η διάκριση και να υπάρχει σοβαρός κίνδυνος να γίνει λανθασμένη διάγνωση σε παιδί τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, ένας μεγάλος αριθμός επιστημόνων έχει ασχοληθεί με την προσπάθεια εξεύρεσης πρώιμων δεικτών αυτισμού. Οι δυσκολίες, όμως, που ανακύπτουν στην πράξη και η αυξημένη πιθανότητα να στιγματιστούν φυσιολογικά παιδιά επειδή κάποιες συμπεριφορές τους ταυτίζονται με αυτές των αυτιστικών, όπως π.χ. η αντίδρασή τους στις αλλαγές ή να θεωρηθούν αυτιστικά, παιδιά που παρουσιάζουν απλώς κάποιες μαθησιακές δυσκολίες κατέστησε αναγκαία την πολύ προσεκτική έρευνα για πρώιμους δείκτες αυτισμού και τη σύγκριση της πρώιμης ανάπτυξης των παιδιών με αυτισμό τόσο με των φυσιολογικών όσο και με αυτών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η Κλίμακα Εξέτασης Αυτισμού σε Παιδιά που Αρχίζουν να Περιπατούν (Checklist for Autism in Toddlers-CHEAT) αποτελεί την πιο άρτια μελέτη που κατέβαλλε σοβαρές προσπάθειες να αποδείξει ότι είναι δυνατός ο εντοπισμός του αυτισμού στους 18 μήνες. Πιο ειδικά, με βάση αυτήν την κλίμακα εξετάστηκαν 41 παιδιά ηλικίας 18 μηνών που είχαν έναν μεγαλύτερο αδερφό με αυτισμό. Το σύνολο των παιδιών της ομάδας ελέγχου, που αποτελούσαν από 50 άτομα της ίδιας ηλικίας και που επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία δεν παρουσίασε κάποιο έλλειμμα στους τομείς της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης και της δημιουργικής φαντασίας, σε αντίθεση με 4 από 41 παιδιά της άλλης ομάδας που δεν είχαν τις ανάλογες επιδόσεις και τα οποία στην ηλικία των 30 μηνών διαγνώστηκαν με αυτισμό, ανοίγοντας, έτσι, το δρόμο για μία πρώιμη διάγνωση του αυτισμού στην ηλικία των 18 μηνών. Όσον αφορά στη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού διάφορες έρευνες καταγράφουν διαφορετικές μετρήσεις με την επικρατέστερη να τάσσεται υπέρ της εμφάνισης 4-10 ατόμων με αυτισμό σε κάθε 10.000 γεννήσεις με αναλογία αγοριών-κοριτσιών 2:1.<sup>41</sup>

Τέλος, με αφορμή ένα άρθρο του Boris Gindis, αξιοσημείωτες είναι οι περιπτώσεις παιδιών που εμφάνισαν συμπεριφορές που παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά με αυτά του αυτισμού, ως αποτέλεσμα της ανατροφής τους σε ορφανοτροφεία και ιδρύματα. Οι πολιτικές μεταβολές στη Ρουμανία το 1989 είχαν σαν αποτέλεσμα τον

---

<sup>41</sup> πβ. Happe σελ. 59-69

εγκλεισμό πολλών παιδιών στα ρουμανικά ορφανοτροφεία, πριν από την υιοθέτησή τους από οικογένειες των Η.Π.Α. και του Καναδά. Τα πρακτικά προβλήματα και το αποστειρωμένο συναισθηματικά περιβάλλον επηρέασαν αρνητικά τη σωματική υγεία και την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, πολλά από τα οποία εκδήλωσαν αναπτυξιακές καθυστερήσεις και συναισθηματικά προβλήματα. Επιπλέον, εμφάνισαν συμπεριφοριστικά προβλήματα, όπως ξεσπάσματα οργής (temper tantrums), λικνίσματα, προβλήματα διαταραχής ύπνου και ανεξήγητη φιλική διάθεση (υπερκοινωνικότητα). Οι ταυτόχρονες υιοθετήσεις αυτών των παιδιών έδωσαν το έναυσμα στον παιδοψυχίατρο Michael Rutter και στην ερευνητική του ομάδα να μελετήσουν την κατάστασή τους και να την συγκρίνουν με την αντίστοιχη κατά το χρονικό διάστημα της διαμονής τους στα ορφανοτροφεία, ενώ το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται στα σχετικά αγγλόφωνα άρθρα με τον όρο institutional autism. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά μετά την υιοθέτησή τους παρουσίαζαν σταδιακά σημαντική βελτίωση, αποτέλεσμα που ήταν περισσότερο εμφανές στις περιπτώσεις που η υιοθέτηση γινόταν σε πολύ μικρή ηλικία, και που, συνεπώς, η παραμονή στο ίδρυμα είχε μικρότερη διάρκεια. Ωστόσο, πολλά από αυτά εξακολουθούσαν να είναι δυσλειτουργικά και να έχουν προβλήματα προσαρμογής στο νέο τους περιβάλλον, διαπίστωση που αποτέλεσε την αφορμή για την επανεξέταση του ζητήματος, για την αναγκαιότητα προετοιμασίας των γονιών να ενημερωθούν για τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών, τη λήψη λεπτομερούς ιατρικής αξιολόγησης μετά την απομάκρυνσή τους από τον ιδρυματικό χώρο και την εν τέλει ένταξή τους στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> πβ. Gindis σελ. 1-6



## Η ερμηνεία του αυτισμού σε βιολογικό επίπεδο

Κατά τα πρώτα χρόνια της μελέτης του αυτισμού, ήταν πολύ ισχυρή η πεποίθηση ότι το συναισθηματικά ψυχρό περιβάλλον και ιδιαίτερα, η απόμακρη μητέρα αποτελούσαν τους βασικούς γενεσιουργούς παράγοντες του αυτισμού, άποψη που γίνεται δεκτό ότι είχε υποστηριχτεί και από τον ίδιο τον Kanner. Ωστόσο, ο ίδιος, ταυτόχρονα, δεν απέκλειε και την γενετική προέλευση του, άποψη που παγιώθηκε με το πέρασμα του χρόνου και πήρε τη θέση της ξεπερασμένης και μη αποδεκτής επιστημονικά *θεωρίας της ψυχρής μητέρας*. Παρόλα αυτά οι προκαταλήψεις από τη λανθασμένη αυτή θεώρηση δεν έχουν εξαλειφθεί πλήρως και συντηρούνται ακόμα και σήμερα από ελλιπώς καταρτισμένους επιστήμονες με αποτέλεσμα την πρόκληση ενοχών σε μητέρες που είναι επιφορτισμένες με το πρόσθετο βάρος της δικής τους ευθύνης για τα ελλείμματα των παιδιών τους.<sup>43</sup>

Από τη δεκαετία του 1960, η μελέτη του αυτισμού στηρίχτηκε σε νέα δεδομένα και άρχισαν να εγκαταλείπονται οι ξεπερασμένες θεωρίες που βασίζονταν στην πεποίθηση ότι ο αυτισμός αποτελεί μία ψυχική διαταραχή και ότι οφείλεται στον ακατάλληλο τρόπο ανατροφής των παιδιών από τους γονείς τους. Η έρευνα επικεντρώνεται πλέον στις διαταραχές των τομέων της ανάπτυξης που αρχίζουν από τη γέννηση ή τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Το 1970, οι μελέτες του Israel Kolvin κατέρριψαν την πεπαλαιωμένη ταύτιση του αυτισμού με την παιδική σχιζοφρένεια με την κατάδειξη των διαφορών ανάμεσα στις δύο διαταραχές. Η ιστορία της εξέλιξης του αυτισμού, στο πέρασμα του χρόνου, αποτυπώνεται στα δύο διεθνή συστήματα ταξινόμησης των ψυχιατρικών διαταραχών και της συμπεριφοράς. Πρόκειται για τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και Συγγενών Προβλημάτων Υγείας (ICD) που δημοσιεύθηκε από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας. Ο αυτισμός δεν αναφερόταν καθόλου στις πρώτες εκδόσεις του ICD, στην όγδοη έκδοση αναφερόταν μόνο ο νηπιακός αυτισμός σαν ένας τύπος σχιζοφρένειας, ενώ η ένατη έκδοση έκανε λόγο για παιδική ψύχωση. Η οριστική εγκατάλειψη του όρου ψύχωση και η εισαγωγή του όρου διαταραχές της ανάπτυξης, που είναι αποδεκτός σήμερα, πραγματοποιήθηκαν στη 10<sup>η</sup> έκδοση του ICD (1992) και στην τρίτη (1980), στην τρίτη αναθεωρητική (1987) και στην τέταρτη έκδοση

---

<sup>43</sup> πβ. Happe σελ. 71-72

(1994) του DSM.<sup>44</sup> Το Μάιο του 2013 δημοσιεύθηκε η αναθεωρημένη έκδοση 5 του DSM (DSM-V).

Οι περισσότεροι επιστήμονες συγκλίνουν, σήμερα, στην άποψη ότι η αιτιολογία του αυτισμού είναι οργανική και πιο ειδικά, ότι οφείλεται σε κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή εγκεφαλική βλάβη, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει σύμπτωση απόψεων για την ακριβή θέση της βλάβης (πολλοί την εντοπίζουν στην παρεγκεφαλίτιδα ή στον υπερμεσολόβιο έλικα.)<sup>45</sup> Την οργανική αιτιολόγηση του αυτισμού ενισχύει και το γεγονός ότι ο αυτισμός συνοδεύεται, σε πολλές περιπτώσεις, από κρίσεις επιληψίας καθώς και από το γεγονός ότι τα ¾ των αυτιστικών ατόμων εμφανίζουν νοητική υστέρηση.<sup>46</sup> Η ύπαρξη ή όχι κληρονομικότητας στον αυτισμό είναι ένα άλλο θέμα που έχει απασχολήσει τους ερευνητικούς κύκλους, αλλά πολλά ερωτήματα έχουν μείνει αναπάντητα. Έχει καταστεί, ωστόσο, σαφές, ότι τα αδέρφια των ατόμων με αυτισμό έχουν 50 φορές αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν την ίδια διαταραχή σε σύγκριση με άλλα παιδιά και ότι στην περίπτωση που δεν συμβεί αυτό, είναι πάντως, πιο επιρρεπή σε σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και γνωστικά και κοινωνικά ελλείμματα.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> πβ. Wing σελ. 29-30

<sup>45</sup> πβ. Happe σελ. 76-77

<sup>46</sup> πβ. Happe σελ. 72

<sup>47</sup> πβ. Happe σελ. 74-75

## Η ερμηνεία του αυτισμού σε γνωστικό επίπεδο – «Η θεωρία του νου»

Η θεωρία του νου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τόσο τις δικές του σκέψεις και τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ότι ενδέχεται να είναι διαφορετικά από τα δικά του, δηλαδή η ικανότητα να σκέφτεται με ιδέες. Τα άτομα με αυτισμό, σύμφωνα με τους Uta Frith, Alan Leslie και Simon Baron-Cohen δεν αναπτύσσουν αυτήν την ικανότητα και αυτός είναι ο κύριος λόγος της ανεπάρκειάς τους στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της δημιουργικής φαντασίας, που όπως προαναφέρθηκε αποτελούν την τριάδα του φάσματος του αυτισμού. Το συμπέρασμα αυτό προήλθε από την παρατήρηση ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν μειωμένη αντιληπτική ικανότητα στην έννοια της υπόκρισης με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν αυθόρμητα σε υποκριτικό παιχνίδι. Ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, ήδη, από την ηλικία των 18 μηνών είναι σε θέση να κατανοεί υποκριτικούς ρόλους και να αντιλαμβάνεται όταν κάποιος τοποθετεί στο αυτί κάποιο άλλο αντικείμενο και προσποιείται π.χ. ότι είναι συσκευή τηλεφώνου. Η αντιληπτική αυτή διαδικασία προϋποθέτει την ικανότητα του ατόμου να κάνει πρωταρχικές νοητικές αναπαραστάσεις που αφορούν τις καταστάσεις και τα πράγματα του αντικειμενικού κόσμου, όπως ακριβώς είναι στην πραγματικότητα και σε δεύτερο στάδιο δευτερεύουσες νοητικές αναπαραστάσεις (αναπαραστάσεις νοητικών καταστάσεων) ή μετα-αναπαραστάσεις, που είναι αναγκαίες για την κατανόηση της υπόκρισης και κατ'επέκταση σκέψεων, συναισθημάτων και αφηρημένων εννοιών. Τα άτομα με αυτισμό δεν διαθέτουν την ικανότητα σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων. Η αδυναμία τους αυτή θεωρείται υπεύθυνη για την ανικανότητά τους να υποκριθούν, γεγονός που μαρτυρά και μία γενικότερη ανεπάρκεια να αντιλαμβάνονται έννοιες όπως *επιθυμώ, σκέπτομαι, ελπίζω*, να ερμηνεύουν ανθρώπινες συμπεριφορές και να προβλέπουν τη μελλοντική τους εξέλιξη. Με άλλα λόγια, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν ανεξάρτητα νοητικές καταστάσεις και ότι ενδέχεται αυτές να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αφού ένας άνθρωπος μπορεί να πιστεύει κάτι που είναι ψευδές ή να έχει μια τελείως διαφορετική πεποίθηση σε σύγκριση με κάποιον άλλο για ένα πραγματικό γεγονός. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα είδος «νοητικής τύφλωσης», μία αδυναμία «ανάγνωσης με το νου».<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> πβ. Happe σελ. 87-90

Η απουσία της θεωρίας του νου σε αυτιστικά παιδιά έχει διερευνηθεί στο γνωστό τεστ εσφαλμένης αντίληψης της Σάλι και της Άννας (Sally-Ann Test). Κατά τη διενέργεια αυτού του τεστ, οι ειδικοί έδειξαν σε 20 παιδιά νοητικής ηλικίας άνω των 4 ετών δύο κούκλες, από τις οποίες η πρώτη με το όνομα Σάλι είχε ένα καλάθι και η δεύτερη με το όνομα Άννα ένα κουτί. Το παιδί βλέπει τη Σάλι να τοποθετεί ένα βόλο στο καλάθι της. Όταν η Σάλι βγαίνει για λίγο έξω, κατά τη διάρκεια της απουσίας της το παιδί βλέπει την Άννα να παίρνει το βόλο από το καλάθι και να τον τοποθετεί στο κουτί. Όταν η Σάλι, χωρίς να γνωρίζει την αλλαγή της θέσης του βόλου, επιστρέφει, το παιδί ερωτάται που θα αναζητήσει το βόλο της. Φυσικά, η σωστή απάντηση είναι ότι η Σάλι θα ψάξει στο καλάθι, όπου αρχικά τον είχε τοποθετήσει. Ωστόσο, από το 80% των αυτιστικών παιδιών δίνεται η απάντηση ότι η Σάλι θα απαντήσει ότι βρίσκεται στο κουτί. Τα παιδιά με αυτισμό, μη έχοντας την ικανότητα να σχηματίσουν μετα-αναπαραστάσεις και περιορισμένα στο σχηματισμό πρωταρχικών αναπαραστάσεων, θεώρησαν ότι η Σάλι θα απαντούσε ότι ο βόλος βρίσκεται στο κουτί, με το κριτήριο ότι εκεί βρίσκεται η πραγματική του θέση. Αδυνατούσαν, δηλαδή, να αποσυνδέσουν την πραγματική θέση του πράγματος, διαβάζοντας το νου της Σάλι, και βγάζοντας το λογικό συμπέρασμα ότι αυτή είχε εσφαλμένη αντίληψη της πραγματικότητας, εφόσον λόγω της απουσίας της δεν ήταν θεατής και, άρα, δεν ήταν δυνατό να έχει επίγνωση της ανατροπής της πραγματικότητας με την ενέργεια της Άννας. Πρέπει να σημειωθεί ότι το 86% των παιδιών με σύνδρομο Down και παιδιά τυπικής ανάπτυξης 4 ετών σημείωσαν επιτυχία στο Sally-Ann Test.<sup>49</sup>

Μία άλλη κλασική δοκιμασία, στην οποία έχουν υποβληθεί άτομα με αυτισμό είναι το Smarties Test. Το παιδί ερωτάται ποιο είναι το περιεχόμενο ενός κουτιού Smarties και δίνει την αναμενόμενη απάντηση «γλυκά ή Smarties». Πληροφορείται ότι τελικά περιέχει ένα μολύβι και ερωτάται ποια πιστεύει ότι θα είναι η απάντηση, αν υποβληθεί η αντίστοιχη ερώτηση στο Billy, που δεν ήταν παρών στη διαδικασία. Τα παιδιά με αυτισμό αποτυγχάνουν και εδώ να εκτιμήσουν την εσφαλμένη αντίληψη του Billy και προσκολλημένοι στο πραγματικό περιεχόμενο του κουτιού αποτυγχάνουν να διεισδύσουν στο νοητικό κόσμο του και απαντούν εσφαλμένα ότι ο Billy θεωρεί ότι στο κουτί βρίσκεται ένα μολύβι. Παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη 4 ετών σημειώνουν και σε αυτό το test επιτυχία. Η υπεροχή της θεωρίας του νου σε σύγκριση με άλλες θεωρίες εντοπίζεται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα να

---

<sup>49</sup> πβ.Happe σελ. 90-91

διακριθούν λεπτές διαφορές και να διαχωριστούν συμπεριφορές που σε πρώτη ανάγνωση είναι ακριβώς ίδιες. Τα πλεονέκτημα αυτό ενισχύεται, κατά κύριο λόγο, από μια εκκαθαριστική διαδικασία που επιτελείται στα πλαίσια των εφαρμογών της εν λόγω θεωρίας, ώστε να γίνονται διακριτές τόσο οι περιοχές που εμφανίζουν ελλείμματα όσο και αυτές που λειτουργούν φυσιολογικά. Με άλλα λόγια, τίθενται υπό αξιολόγηση όχι μόνο οι ανεπάρκειες που απορρέουν από την αδυναμία σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων αλλά και οι ικανότητες που οφείλονται στο σχηματισμό πρωταρχικών αναπαραστάσεων, όπως είναι η καλή μνήμη, η ικανότητα λογικής επεξεργασίας, ακόμα και η πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη, που συναντάται σε κάποιες περιπτώσεις στα άτομα με αυτισμό. Για παράδειγμα, η ισχύουσα γενική παραδοχή ότι τα αυτιστικά άτομα εμφανίζονται πλήρως ανεπαρκή στη χρήση χειρονομιών τέθηκε υπό αμφισβήτηση και ο εντοπισμός της δυσκολίας περιορίστηκε σε χειρονομίες που σχετίζονται με νοητικές καταστάσεις, όπως είναι η αμηχανία, η χαρά κ.α., ενώ αναδείχτηκε η ικανότητά τους σε χειρονομίες που αφορούν συμπεριφορές όπως είναι η υπόδειξη ησυχίας, η αναχώρηση κ.α. Ομοίως, εντοπίστηκε αυξημένη ικανότητα στο πρωτο-δηλωτικό δείξιμο για να στρέψουν την προσοχή των άλλων προς αυτά, σε αντίθεση με την αδυναμία τους στο λεγόμενο πρωτο-απαιτητικό δείξιμο που αποσκοπεί στην ικανοποίηση της επιθυμίας τους για την απόκτηση κάποιου αντικειμένου.<sup>50</sup>

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, το Sally-Ann Test, όπως και όλα τα τεστ εσφαλμένης αντίληψης σημειώνουν επιτυχία σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης άνω των 4 ετών, ενώ δεν ανταποκρίνονται σε αυτά παιδιά μικρότερης ηλικίας, στα οποία ούτως ή άλλως εφαρμόζονται για να ανιχνευθεί η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται κοινωνικές καταστάσεις. Η συμπτωματική αυτή ταύτιση της επίδοσης ανάμεσα σε αυτιστικά και σε «φυσιολογικά» παιδιά ηλικίας κάτω των 4 ετών έχει πυροδοτήσει πολλές συζητήσεις και έχει δημιουργήσει ερωτήματα για το ενδεχόμενο ο αυτισμός να είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή, κατά την οποία η ανάπτυξη παύει στην ηλικία των 3 ετών με το δεδομένο ότι παιδιά αυτής της ηλικίας αποτυγχάνουν στα τεστ εσφαλμένης αντίληψης. Ωστόσο, αυτό δεν ακριβές και έχει αποδειχθεί ότι η ομοιότητα ανάμεσα τους είναι μόνο φαινομενική, αφού τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αυτής της ηλικίας παρουσιάζονται σε θέση να αναγνωρίσουν καταστάσεις που δεν αφορούν τον αντικειμενικό κόσμο αλλά την ψυχική κατάσταση κάποιου και είναι,

---

<sup>50</sup>πβ.Harpe σελ. 94-96

επιπλέον, ικανά να εκφέρουν γνώμη για το αν κάποιος έχει γνώση ενός γεγονότος ή όχι. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ότι ήδη από την ηλικία των 2 ετών υποδεικνύουν ικανότητες υπόκρισης και διάκρισης των υποδουόμενων ρόλων. Τα ερωτήματα, ωστόσο, παραμένουν αναπάντητα στο θέμα για ποιο λόγο αποτυγχάνουν στα σχετικά τεστ, αφού από τα παραπάνω συνάγεται ότι διαθέτουν ικανότητα σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων. Το θέμα αυτό προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων και κατά την εφαρμογή κάποιων παραλλαγών του Sally-Ann Test διαπιστώθηκε ότι τελείως διαφορετικοί λόγοι για την κάθε κατηγορία επέφεραν το ίδιο αποτέλεσμα στο Test. Πιο ειδικά, παρατέθηκε στα παιδιά το εξής ιστορικό: Μία σοκολάτα υπάρχει στο κουτί της Άννας, γεγονός που η Σάλι αγνοεί. Όταν απευθύνεται στην Άννα και τη ρωτάει που είναι η σοκολάτα, αυτή της απαντά ψευδώς ότι βρίσκεται στο σπιτάκι του σκύλου. Τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν τι γνώμη έχει τόσο η Σάλι όσο και η Άννα για τη θέση της σοκολάτας. Τα «φυσιολογικά» παιδιά ηλικίας 3 ετών απάντησαν ότι και οι δύο πιστεύουν ότι η σοκολάτα βρίσκεται στο σπιτάκι του σκύλου. Αντιλήφθηκαν, δηλαδή, ότι η Σάλι λόγω της ψευδούς απάντησης της Άννας θα πίστευε λανθασμένα ότι η σοκολάτα βρίσκεται στο σπιτάκι του σκύλου, επιδεικνύοντας, έτσι, μία ικανότητα να διαβάσουν στο νου της Σάλι ότι είχε μία εσφαλμένη αντίληψη για την πραγματικότητα, αλλά απέτυχαν να κατανοήσουν ότι η Άννα είχε στην πραγματικότητα μία τελείως διαφορετική αντίληψη για το γεγονός που παρουσίασε στη Σάλι ως αληθινό (στοιχείο, που πρέπει να σημειωθεί ότι έγινε αντιληπτό από παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 4 ετών). Τα παιδιά με αυτισμό, κινούμενα μέσα στα πλαίσια των πρωταρχικών αναπαραστάσεων δεν κατάφεραν να αποσυνδέσουν τις νοητικές παρεμβολές από την αντικειμενική πραγματικότητα και απάντησαν ότι και οι δύο θεωρούν ότι η σοκολάτα βρίσκεται εκεί που στην πραγματικότητα βρίσκεται, δηλαδή στο κουτί της Άννας. Το συμπέρασμα που προκύπτει από αυτό το πείραμα συνοψίζεται στο γεγονός ότι αν και η ικανότητα σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων δεν είναι επαρκώς τελειοποιημένη στα παιδιά ηλικίας 3 ετών, ωστόσο, υπερτερεί ποσοτικά, τουλάχιστον, από την αντίστοιχη των παιδιών με αυτισμό.<sup>51</sup>

Ένα άλλο θέμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τις ικανότητες των ατόμων με αυτισμό είναι η διαπίστωση ότι παρά τη δυσκολία τους να κατανοήσουν νοητικές καταστάσεις, εμφανίζονται πολύ περισσότερο ικανά σε άλλου

---

<sup>51</sup> πβ.Happe σελ. 96-99

τύπου αναπαραστάσεις που δεν σχετίζονται με το νου. Η διαπίστωση αυτή προήλθε μετά την εφαρμογή σχετικών test, όπως είναι το test «εσφαλμένης» φωτογραφίας. Κατά την εφαρμογή αυτού, κάποιος φωτογραφίζει το ομοίωμα μίας γάτας που κρέμεται σε μία καρέκλα. Μετά την εμφάνιση της φωτογραφίας, η γάτα τοποθετείται στο κρεβάτι. Όταν στο παιδί τέθηκε το ερώτημα ποια είναι η θέση της γάτας στη φωτογραφία έδωσε τη σωστή απάντηση. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, ότι το παιδί παρουσίασε δυσανάλογα αυξημένη ικανότητα όταν του ζητήθηκε να εντοπίσει το περιεχόμενο μίας φωτογραφίας που πλέον δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα συγκριτικά με την ικανότητά του να αντιληφθεί μία νοητική κατάσταση ενός άλλου ατόμου που είναι εσφαλμένη σε σχέση με αυτό που ισχύει πραγματικά, όπως απαιτούσε το Sally-Ann Test. Είναι, μάλιστα, εντυπωσιακό το γεγονός ότι το ποσοστό επιτυχίας στα αυτιστικά άτομα ανήλθε στο ποσοστό 100%, σε αντίθεση με το λιγότερο από το 70% των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 4 ετών. Στο Sally-Ann Test τα άτομα με αυτισμό και τα 4χρονα τυπικής ανάπτυξης σημείωσαν 23% και 70%, αντίστοιχα. Πρέπει, επίσης, να ληφθεί σοβαρά υπόψη και το στοιχείο ότι τα φυσιολογικά παιδιά ηλικίας 3 ετών είχαν πολύ χαμηλή επίδοση στο test εσφαλμένης φωτογραφίας. Τα πορίσματα αυτά οδηγούν στη διαπίστωση ότι είναι πολύ πιθανό η ευχέρεια που εμφανίζεται στα άτομα με αυτισμό να αναγνωρίζουν μη νοητικές αναπαραστάσεις να αποτελεί το υποκατάστατο της ανεπάρκειας στην ανάγνωση του νου και, ταυτόχρονα, να επιτελεί συμπληρωματική λειτουργία για την κατανόηση νοητικών αναπαραστάσεων. Η ιδιότητα τους αυτή να σκέφτονται, κατά κάποιο τρόπο με εικόνες και να επεξεργάζονται ψυχικές καταστάσεις φέρνοντας στο νου τους απεικονίσεις αποδεικνύει ότι χαρακτηρίζονται από ένα είδος οπτικού συλλογισμού, που δεν παρατηρείται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.<sup>52</sup> Η Temple Grandin αναφέρει σχετικά: «οι περισσότεροι άνθρωποι του αποκαλούμενου φυσιολογικού κόσμου σκέφτονται με λέξεις, αλλά για μένα είναι εξωγήινο το να σκέφτομαι με γλώσσα και λέξεις. Σκέφτομαι ολοκληρωτικά μόνο με εικόνες. Ο οπτικός συλλογισμός μοιάζει με το παίξιμο διαφορετικών ταινιών στο βίντεο της φαντασίας μου. Πίστευα ότι όλοι σκεπτόμαστε με εικόνες μέχρι που έκανα ένα ανεπίσημο τεστ σε πολλούς ανθρώπους. Το ανεπίσημο τεστ αποτελείτο από το να ζητώ από ανθρώπους να προσεγγίσουν τη μνήμη τους για γάτες ή για κάποια αντικείμενα που δε βρισκότουσαν στο άμεσο περιβάλλον τους. Οι περισσότεροι φυσιολογικοί άνθρωποι βλέπουν την εικόνα μιας

---

<sup>52</sup> πβ.Happe σελ. 99-103

γάτας, δηλαδή μια εικόνα γάτας γενικής χρήσης, αλλά δε βλέπουν μια σειρά από ζωντανά *γατο-βίντεο* εκτός αν είναι καλλιτέχνες, αυτιστικά παιδιά ή πολιτικοί μηχανικοί». <sup>53</sup>

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η θεωρία του νου αποτελεί μια αξιολογη προσπάθεια που επιχειρεί να εμβαθύνει στο κόσμο των παιδιών με αυτισμό και να θέσει κάποιες βάσεις στην εξήγηση του αινίγματος αυτής της πολύπλοκης διαταραχής, ωστόσο δεν αποτελεί μονόδρομο στην ερμηνεία της και αφήνει πολλές πτυχές του θέματος ανεξερεύνητες. Ένα τέτοιο θέμα που διαφεύγει των πλαισίων ερμηνείας της αποτελεί π.χ. το ανεξήγητο της επιτυχίας ενός ποσοστού αυτιστικών ατόμων 20% σε τεστ εσφαλμένης αντίληψης. Επιπλέον, αδυνατεί να δώσει επαρκείς εξηγήσεις σε μη κοινωνικά ελλείμματα του αυτισμού, όπως είναι οι ακατάλληλες στερεοτυπικές και αυτοτραυματικές συμπεριφορές, η αντίδραση στις αλλαγές, η προσκόλληση σε αντικείμενα κ.α. <sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> πβ. Quill σελ. 63

<sup>54</sup> πβ. Harpe σελ. 105-106



## Γνωστική Προσέγγιση: Εναλλακτικές Ψυχολογικές Θεωρίες

Στον αντίποδα της θεωρίας του νου και σε μία προσπάθεια αναπλήρωσης των κενών που αυτή αφήνει, αναπτύχθηκαν κάποιες εναλλακτικές θεωρίες, από τις οποίες άλλες αμφισβήτησαν συνολικά το προϋπάρχον θεωρητικό πλαίσιο και άλλες απλώς το έθεσαν κάτω από νέες βάσεις. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτές που εντοπίζουν άλλες αιτίες πέρα από την απουσία ικανότητας σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων για την αποτυχία των ατόμων με αυτισμό στα τεστ εσφαλμένης αντίληψης. Οι θεωρίες της δεύτερης ομάδας αποδέχονται ότι η αδυναμία συλλογισμού νοητικών καταστάσεων επηρεάζει την αποτυχία δευτερογενώς και προτάσσει άλλους παράγοντες σαν πρωταρχικούς.<sup>55</sup>

Ορισμένοι ερευνητές που αμφισβητούν ότι τα παιδιά αποτυγχάνουν στα τεστ εσφαλμένης αντίληψης επειδή δεν διαθέτουν ικανότητα αναπαράστασης νοητικών καταστάσεων εντοπίζουν τις πραγματικές αιτίες σε γλωσσικά ή προβλήματα μνήμης που ανακύπτουν κατά τη διενέργεια των πειραμάτων. Μια άλλη ερμηνεία είναι αυτή προέρχεται από τον Russell ο οποίος κάνει λόγο για *έλλειμμα ικανότητας του παιδιού να απαγγιστρώνεται από το αντικείμενο*. Η ερμηνεία αυτή προτείνεται και για την αποτυχία των αυτιστικών παιδιών σε τεστ παραπλάνησης. Σε ένα τέτοιο τεστ το παιδί καλείται να κρύψει ένα γλυκό από μία κούκλα που υποδύεται τον κλέφτη. Πρέπει, δηλαδή, ή να αποκρύψει την πραγματική θέση του γλυκού ή να υποδείξει στον κλέφτη την κενή θέση, ενέργεια στην οποία αποτυγχάνουν τα παιδιά με αυτισμό σε αντίθεση με τα λεγόμενα τεστ σαμποτάζ, στα οποία πρέπει απλώς να κλειδώσουν το κουτί για να μην πάρει το γλυκό ο κλέφτης. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο τεστ που δικαιολογεί και τη διαφορετική επίδοση έγκειται στο γεγονός ότι στην περίπτωση της παραπλάνησης πρέπει να καταλάβει τον εσωτερικό κόσμο του κλέφτη και να λειτουργήσει ανάλογα, ενώ στην περίπτωση του σαμποτάζ η διαδικασία είναι πιο απλή και αφορά εξωτερικά στοιχεία της συμπεριφοράς του. Η δυσκολία απεμπλοκής από την πραγματική θέση του αντικειμένου, υποκαθιστά, επομένως, την αδυναμία σχηματισμού νοητικών αναπαραστάσεων, που δεν θεωρείται ότι είναι ελλιπής στην προκείμενη περίπτωση, και προκαλεί την αποτυχία στην παραπλάνηση και στα τεστ εσφαλμένης αντίληψης γενικά.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> πβ.Happe σελ.107-109

<sup>56</sup> πβ.Happe σελ. 109-112

Μία άλλη πρόταση σχετική με την παραπάνω θεωρεί την αποτυχία στα τεστ εσφαλμένης αντίληψης απόρροια ανεπάρκειας της εκτελεστικής λειτουργίας. Η εκτελεστική λειτουργία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να συγκεντρώσει τα απαραίτητα εκείνα μέσα που θα του εξασφαλίσουν την επίτευξη ενός μελλοντικού σκοπού, εντοπίζεται στους μετωπιαίους λοβούς και μία πιθανή υπολειτουργία της σε ένα αυτιστικό άτομο εξομοιώνεται με επίκτητες βλάβες ενηλίκων στο μετωπιαίο λοβό. Ο Harris σημειώνει ότι οι ανεπάρκειες στην εκτελεστική λειτουργία συνεπάγονται προβλήματα στην πρόσληψη φανταστικών καταστάσεων που απέχουν από την αντικειμενική πραγματικότητα.<sup>57</sup>

Οι περισσότερες επιφυλάξεις που έχουν εκφραστεί αναφορικά με την ευστάθεια του ισχυρισμού να οφείλεται η αποτυχία σε τεστ εσφαλμένης αντίληψης στην αδυναμία σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων προέρχονται από το γεγονός ότι ένα ποσοστό αυτιστικών παιδιών εμφανίζει καλές επιδόσεις στα τεστ. Ο Bowler μετά από μία εξέταση 15 ατόμων με σύνδρομο Asperger, διαπίστωσε ότι απέδωσαν ικανοποιητικά στα σχετικά τεστ ακόμα και όταν συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα με αυτά φυσιολογικών ατόμων και ατόμων με σχιζοφρένεια. Η ιδιαιτερότητα, ωστόσο, των πασχόντων από το σύνδρομο Asperger έγκειται στο γεγονός ότι η αποδεδειγμένη στα τεστ, ικανότητα νοητικής αναπαράστασης δεν αντανακλάται στην καθημερινότητα, με συνέπεια αναφορικά με αυτήν να εξισώνονται με τα αυτιστικά άτομα που αποτυχαίνουν. Η παρατήρηση αυτή αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης για να αμφισβητήσει ο Bowler τα ελλείμματα νοητικής δραστηριότητας ως λόγο αποτυχίας των τεστ και να εντοπίσει την αιτία στην ανικανότητα χρήσης ήδη αποκτημένων γνώσεων και εφαρμογής τους στην πραγματικότητα. Επιπλέον, για το γεγονός της παράδοξης επιτυχίας τους στα τεστ δόθηκε η ερμηνεία ότι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός μιας διαφορετικού τύπου εξελικτικής πορείας της νοητικής τους δραστηριότητας σε σύγκριση με την αντίστοιχη ομαλή των φυσιολογικών παιδιών. Η Utta Frith υποστηρίζει ότι πίσω από την ενδεχόμενη τυπική επιτυχία στα τεστ, υποκρύπτεται, σε πολλές περιπτώσεις αδυναμία σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων και ότι η υψηλή επίδοση των ατόμων, οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στην ικανότητα που διαθέτουν να εφευρίσκουν μία επιφανειακή τεχνική που φαινομενικά

---

<sup>57</sup> πβ.Happe σελ. 112-113

εξασφαλίζει την επιτυχία, αλλά επιφέρει πρόσκαιρα αποτελέσματα και δεν γενικεύεται σε αληθινές κοινωνικές καταστάσεις.<sup>58</sup>

Η Ozonoff μετά από μία εξέταση 23 παιδιών με αυτισμό, κανονικής νοημοσύνης, συγκρινομένων με υποκείμενα- μάρτυρες και εξισωμένων με αυτά ως προς την ηλικία και το δείκτη νοημοσύνης οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα πρώτα μειονεκτούσαν στη συναισθηματική αντίληψη, στη θεωρία του νου και στην εκτελεστική λειτουργία. Για την αξιολόγηση της εκτελεστικής λειτουργίας χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Ταξινόμησης Καρτών του Wisconsin και το Τεστ του Πύργου του Ανόι. Πιο αναλυτικά, εντοπίστηκαν προβλήματα στη χρήση μετα-αναπαραστάσεων στα λεγόμενα υψηλής λειτουργικότητας αυτιστικά άτομα σε αντίθεση με τα παιδιά με σύνδρομο Asperger και τα υπόλοιπα με αυτισμό στα οποία υπερέτευσαν ελλείμματα εκτελεστικής λειτουργίας. Τα ευρήματα έδωσαν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτες που οδήγησαν την Ozonoff και τους συνεργάτες της στο συμπέρασμα ότι οι ελλείψεις στην εκτελεστική λειτουργία υπερετερούν έναντι της αδυναμίας σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων ως κεντρικές ψυχολογικές ανεπάρκειες του αυτισμού. Ωστόσο, έμεινε εξεδιάλυτο το ζήτημα μίας ενδεχόμενης εμφάνισης δυσκολιών στη χρήση μετα-αναπαραστάσεων ως αποτέλεσμα των ελλειμμάτων στην εκτελεστική λειτουργία ή αντίστροφα ή και ακόμα και η πρόκληση και των δύο μετά την παρεμβολή ενός τρίτου επιβαρυντικού παράγοντα. Ακόμα, όμως, και αν αποδειχθεί ότι ισχύει κάτι από αυτά, είναι πολύ δύσκολο να εξακριβωθεί το είδος και ο βαθμός επιρροής σε επίπεδο εξελικτικό, μέσα στα πλαίσια μίας *υπόθεσης επιβράδυνσης*, καθώς η επίδοση ενός παιδιού σε έναν συγκεκριμένο τομέα σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, δεν διασφαλίζει την ανάλογη ικανότητα σε προηγούμενα στάδια της αναπτυξιακής του πορείας.<sup>59</sup>

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η ικανότητα ενός μικρού ποσοστού αυτιστικών ατόμων να επιτυγχάνουν σε τεστ εσφαλμένης αντίληψης, έχει προκαλέσει ποικίλες συζητήσεις και έχει οδηγήσει στην αμφισβήτηση προηγούμενων θεωριών και στη δημιουργία νέων. Αναφορικά με το θέμα αυτό, είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό ότι ένα τεστ εσφαλμένης αντίληψης δεν αποτελεί κάτι παραπάνω από μία απλή προσέγγιση στο θέμα του αυτισμού και ότι μια πιο ευέλικτη θέαση της λειτουργίας του θα απομάκρυνε τυχόν παρανοήσεις και απαιτήσεις ακριβών και αδιαμφισβήτητων μετρήσεων. Επιπλέον, είναι δυνατή και η εφαρμογή δυσκολότερων και πιο

---

<sup>58</sup> πβ.Happe σελ. 113-118

<sup>59</sup> πβ.Happe σελ. 118-121

απαιτητικών τεστ που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν μία μεγαλύτερη εγκυρότητα στα αποτελέσματα.<sup>60</sup>

Πολλοί ερευνητές, χωρίς να υποτιμούν το γεγονός ότι η διαταραχή του αυτισμού αντικατοπτρίζει ελλείμματα στη νοητική δραστηριότητα, προτάσσουν άλλες παραμέτρους ως πρωταρχικές. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί ο ισχυρισμός του Hobson ότι η αδυναμία σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων αποτελεί δευτερογενές επακόλουθο μιας πρωτογενούς ανεπάρκειας του παιδιού να εγκαθιδρύσει συναισθηματική σχέση με το περιβάλλον του. Έμφυτη δυσλειτουργία στον εγκέφαλο παρακωλύει τη δυνατότητα του παιδιού να αντιληφθεί τα εξωτερικά ερεθίσματα και να ανταποκριθεί κατάλληλα σε αυτά με αποτέλεσμα να μην αποκτήσει στην πρώιμη ηλικία την απαραίτητη υποδομή που θα του επιτρέψει να αναπτύξει τις φυσιολογικές γνωστικές δυνατότητες. Το βασικό επιχείρημα υπέρ αυτής της θεώρησης βασίζεται στη διαπίστωση ότι αυτού του είδους τα ελλείμματα εμφανίζονται στα αυτιστικά άτομα πολύ νωρίτερα από ότι εμφανίζεται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης η ικανότητα χρήσης μετα-αναπαραστάσεων. Η οπτική αυτή εστιάζεται, κυρίως, στην ικανότητα της συνδυαστικής προσοχής, η οποία είναι ανύπαρκτη στα άτομα με αυτισμό και η οποία εμφανίζεται πριν από την ανάπτυξη της υποκριτικής ικανότητας, με δεδομένο ότι η τελευταία αποτελεί ισχυρή ένδειξη για τη μετέπειτα απόκτηση της δυνατότητας σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων.<sup>61</sup>

Οι Baron-Cohen θεωρούν τα ελλείμματα στη χρήση νοητικών αναπαραστάσεων ως δευτερογενή που επέρχονται από τη δυσλειτουργία του μηχανισμού συμμετοχικής παρατήρησης, που αναπτύσσεται φυσιολογικά στα άλλα άτομα, και επιτρέπει τη δημιουργία τριαδικών αναπαραστάσεων εαυτού-άλλου-αντικειμένου. Ο Klin και οι συνεργάτες του, όπως και οι Rogers & Pennington εντοπίζουν, επίσης, στα ελλείμματα του αυτισμού πρώιμους κοινωνικούς παράγοντες που προηγούνται της ανάπτυξης της ικανότητας χρήσης μετα-αναπαραστάσεων, που είναι πολύ πιθανό να αποτελεί δευτερογενές επακόλουθο. Ο Perner κάνει λόγο για ένα πρωταρχικό έλλειμμα που αναστέλλει την ικανότητα της φυσιολογικής αφομοίωσης των κοινωνικών εμπειριών.<sup>62</sup>

Όλες οι παραπάνω θεωρίες, όποιο κι αν είναι το σημείο εκκίνησης σε καθεμία από αυτές επιδιώκουν να ερμηνεύσουν την αινιγματική διαταραχή του αυτισμού έχοντας

---

<sup>60</sup> πβ.Happe σελ. 121

<sup>61</sup> πβ.Happe σελ. 122-124

<sup>62</sup> πβ.Happe σελ.125-127

ως επίκεντρο τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέλος, τόσο αυτές που εστιάζονται στη δυσκολία σχηματισμού νοητικών αναπαραστάσεων, όσο και αυτές που θεωρούν τον παράγοντα αυτό δευτερογενές επακόλουθο μίας άλλης πρωταρχικής ανεπάρκειας ταυτίζονται στο σημείο ότι όλοι οι παράγοντες βάλουν κατά της τριάδας της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης και της δημιουργικής φαντασίας.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> πβ.Harpe σελ.130-131

## Εκπαιδευτική παρέμβαση σε αυτιστικά παιδιά

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς και το πρόγραμμα TEACCH είναι οι πιο διαδεδομένες και επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του αυτισμού, αν και είναι διαπιστωμένο ότι η πολυπλοκότητα των συμπτωμάτων του και η ποικιλία που παρουσιάζεται στις αντιδράσεις δεν ευνοούν την αποτελεσματικότητα μιάς αποκλειστικής θεραπείας αλλά απαιτείται ένας συνδυασμός πολλών θεραπειών. Επιπλέον, το γεγονός ότι η εκδήλωση των συμπτωμάτων του αυτισμού ποικίλει από άτομο σε άτομο καθιστά ακόμα πιο δυσχερή την επιλογή μιας αποτελεσματικής θεραπείας, που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης. Η εφαρμογή μιας φαρμακευτικής θεραπείας είναι δυνατόν να επιφέρει είτε θετικές είτε αρνητικές συνέπειες στον οργανισμό διαφορετικών ατόμων και δεν είναι, σε πολλές περιπτώσεις διακριτό αν η βελτίωση ενός ατόμου οφείλεται στην παρέμβαση που εφαρμόστηκε ή στην ωρίμανση του με το πέρασμα του χρόνου. Αποτέλεσμα αυτής της ασάφειας είναι η αυξανόμενη τάση, που παρουσιάζεται στις οικογένειες ατόμων με αυτισμό να είναι «ανοιχτές» στη δοκιμή θεραπειών που δεν είναι έγκυρες επιστημονικά. Το γεγονός αυτό έχει δώσει την αφορμή πολλαπλών συζητήσεων για τα όρια ανάμεσα στην έγκριτη επιστήμη και σε ένα είδος «ψευδοεπιστήμης», που βασίζεται φαινομενικά σε τεκμηριωμένες αρχές που, όμως, δεν ανταποκρίνονται στην επιστημονική πραγματικότητα. Την αρνητική αυτή κατάσταση εντείνει και η αδυναμία πολλών ερευνητών να αντιταχθούν σθεναρά μπροστά σε ευρύ κοινό για αυτές τις τακτικές. Μία άλλη διάσταση στο θέμα του αυτισμού προκύπτει και από την αποτυχία κάποιων παρεμβάσεων να εξαλείψουν ολοκληρωτικά το σύνολο των συμπτωμάτων του αυτισμού, επικεντρωνόμενες σε ένα σύμπτωμα κάθε φορά και θέτοντας στο περιθώρια τα υπόλοιπα. Για παράδειγμα, για την αντιμετώπιση των κινητικών και αισθητηριακών ανεπαρκειών άλλες φορές κρίνεται θεμιτή η εφαρμογή θεραπειών αισθητηριακής και ακουστικής ολοκλήρωσης που τάσσεται υπέρ της νευρολογικής φύσης του αυτισμού, και άλλες φορές η διευκολυνόμενη επικοινωνία που ελευθερώνει το άτομο από το κλείσιμο στον εαυτό του. Θεραπεία για τον αυτισμό δεν υπάρχει και οι ειδικοί που διατείνονται αυτήν την προοπτική είτε στερούνται άρτιας επιστημονικής κατάρτισης είτε υπερβάλλουν για τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων τους. Οι γονείς, ωστόσο, κρίνεται δόκιμο να

καθίστανται ενήμεροι για τις εξελίξεις στο φάσμα του αυτισμού έχοντας, ταυτόχρονα, επίγνωση των επιπλοκών.<sup>64</sup>

Άλλα προγράμματα κατευθυνόμενα από τις συμπεριφορικές αρχές είναι το Denver Health, Sciencies, η μέθοδος Greenspar, το πρόγραμμα LEAP και η μέθοδος Miller. Πρόκειται για παρεμβάσεις που εφαρμόζονται ευρέως στο εξωτερικό, έχουν μεγάλη οικονομική επιβάρυνση και προϋποθέτουν τη γνώση της αγγλικής γλώσσας από την πλευρά των παιδιών.<sup>65</sup> Άλλες μέθοδοι που εφαρμόζονται και στις οποίες θα γίνει αναφορά αφορούν το παιχνίδι, τη συνεργασία με τους συνομηλίκους και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον θα γίνει μια σύντομη προσέγγιση και σε θεραπείες που δεν έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχείς και σχετίζονται με τον αισθητηριακό και κινητικό τομέα. Δεν λείπουν και παρεμβάσεις που βασίζονται σε ξεπερασμένες και επιστημονικά απορριπτές αιτιολογίες για τον αυτισμό, όπως είναι οι ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις με τη λεγόμενη για παράδειγμα «θεραπεία του κρατήματος». Τέλος, δεν είναι αξιοσημείωτες θεραπείες που έχουν εφαρμοστεί με ανεπαρκή και, σε πολλές περιπτώσεις, επικίνδυνα αποτελέσματα όπως είναι η κρανιοθεραπεία, η θεραπεία με δελφίνια, με κρυστάλλους κ.α.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> πβ. Καλύβα σελ. 21-23

<sup>65</sup> πβ. Καλύβα σελ. 30

<sup>66</sup> πβ. Καλύβα σελ. 21,24

## Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς έλκει την προέλευσή της από τις θεωρητικές αρχές του συμπεριφορισμού, του οποίου θεμελιωτές είναι οι Keller και Schenfield. Στο έργο τους «Αρχές στην ψυχολογία» αναφέρουν ότι ο συμπεριφορισμός έχει ως αντικείμενο τη συμπεριφορά του ανθρώπου την οποία εξετάζει μόνο σε συνδυασμό με το περιβάλλον. Τα βασικά χαρακτηριστικά του συνοψίζονται στα *βιολογικά*, τα οποία βασίζονται στη μελέτη της συμπεριφοράς των ζώων, στα *πειραματικά* αφού τα αποτελέσματα της έρευνας δεν στηρίζονται σε τυχαία και αναπόδεικτα στοιχεία αλλά σε συγκεκριμένα δεδομένα και στα *συστηματικά* με την έννοια ότι οι πειραματικοί σχεδιασμοί οδηγούν σε μια έγκυρη επιστημονική προσέγγιση.<sup>67</sup> Επομένως, η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς πραγματώνει τις θεωρητικές βάσεις του συμπεριφορισμού και αποσκοπεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε πεδία λειτουργικά και υψηλής κοινωνικής αξίας θέτοντας ως βασική προϋπόθεση την απόδειξη ότι τα τυχόν θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης είναι αποκλειστική συνέπεια αυτής και όχι κάποιου ανεξάρτητου παράγοντα. Απαιτείται, συνεπώς, σχέση αιτίας και αποτελέσματος ανάμεσα στην ανεξάρτητη (παρέμβαση ειδικού ) και στην εξαρτημένη (επιθυμητή αντίδραση) μεταβλητή. Συνεπώς με την προσέγγιση αυτή είναι και η αναγκαιότητα άμεσης συνάφειας ανάμεσα στο αρχικό στόχο και στην αντίδραση που αναμένεται να βελτιωθεί. Για παράδειγμα, η επιδίωξη ενός γενικού στόχου βελτίωσης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε ένα παιδί που παρουσιάζει προβλήματα ανάγνωσης αντί τη στοχοποίηση των συγκεκριμένων δυσκολιών του θα ήταν μία στρατηγική ασύμβατη με τις συμπεριφοριστικές αρχές. Επιπλέον, τα κριτήρια επιλογής των αντιδράσεων είναι σκόπιμο να καθορίζονται με βάση την ευκολία μέτρησής τους και τη δυνατότητα συλλογής αντικειμενικών δεδομένων. Η συχνότητα, η ένταση και η διάρκεια είναι στοιχεία που, συνήθως, εξυπηρετούν αυτό το σκοπό και εξασφαλίζουν την εγκυρότητα.<sup>68</sup>

Η Καλύβα εντοπίζει το πρώτο στάδιο της εφαρμογής της θεραπείας στον ακριβή προσδιορισμό και στη συγκεκριμενοποίηση της συμπεριφοράς που πρόκειται να τροποποιηθεί. Ωστόσο, κάποιες συμπεριφορές από αυτές είναι εύκολα προσδιορίσιμες, όπως π.χ. η ικανότητα οπτικής επαφής, ενώ περισσότερη ασάφεια

---

<sup>67</sup> πβ. Γενά σελ. 78-79

<sup>68</sup> πβ. Γενά σελ. 83-87



παρουσιάζεται στην περιοχή των λεγόμενων «ακατάλληλων» συμπεριφορών, όπως είναι η εκδήλωση επιθετικότητας και οι εκρήξεις θυμού. Στη συνέχεια απαιτείται να οριστεί ένας στόχος όπως π.χ. η αύξηση των βλεμματικών επαφών. Ακολουθεί η διεξοδική παρατήρηση της οπτικής επαφής με την κατάλληλη μέθοδο μέτρησης, πριν από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης για να υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, το οποίο μπορεί να είναι π.χ. η υλική ή ηθική αμοιβή μετά από κάθε οπτική επαφή, απαιτείται διαρκής μέτρηση των αντιδράσεων του παιδιού για να πιστοποιηθεί η επίτευξη του στόχου του προγράμματος, το οποίο καθίσταται επιτυχές μόνο εφόσον έχει εκπληρωθεί ο σκοπός της γενίκευσης της συμπεριφοράς και της ενσωμάτωσής της στο ρεπερτόριο του παιδιού. Πιο ειδικά, η ιδιότητα της γενίκευσης θεωρείται ότι έχει εκπληρωθεί όταν πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις: το άτομο εξακολουθεί να εκδηλώνει την τροποποιημένη αντίδραση για σημαντικό χρονικό διάστημα από την περάτωση της θεραπείας και κάτω από διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, ενώ η γενίκευση επεκτείνεται και στην επινόηση νέων συμπεριφορών παραπλήσιων με αυτές που αποτέλεσαν το αντικείμενο της παρέμβασης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της οπτικής επαφής η βελτίωση της συχνότητας και της διάρκειας των βλεμματικών επαφών θεωρείται γενικευμένη μόνο εφόσον εξακολουθεί να υφίσταται για χρονικό διάστημα περισσότερο των 3 ή 5 μηνών και σε διάφορα περιβάλλοντα εκτός του πλαισίου παρέμβασης, τελικός στόχος της οποίας δεν είναι μόνο η καταστολή των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, αλλά και η υιοθέτηση εναλλακτικών κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών.<sup>69</sup> Επιπροσθέτως, ο τελικός απολογισμός της επιτυχίας της παρέμβασης δεν βασίζεται αποκλειστικά σε στατιστικά κριτήρια, αλλά αξιολογείται αν και κατά πόσο έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στην ποιότητα ζωής του ατόμου με αυτισμό. Η αντιμετώπιση μιάς αυτοτραυματικής συμπεριφοράς ενός εφήβου που εκδηλώνεται με συχνότητα 200 φορές την ημέρα είναι ενδεχόμενο να θεωρηθεί επιτυχής από την πλευρά της συμπεριφοριστικής προσέγγισης μόνο στην περίπτωση πλήρους εξάλειψής της, ενώ μία μείωση της τάξεως των 100 ή 50 φορών είναι αμφίβολη για την εξασφάλιση της σωματικής ακεραιότητάς του.<sup>70</sup>

Η εξαρτημένη αντανάκλαστική μάθηση και η συντελεστική μάθηση αποτελούν τους δύο βασικούς τρόπους μάθησης που έχουν τις απαρχές τους στο θεωρητικό πλαίσιο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Συνέπεια αυτών των δύο τρόπων

---

<sup>69</sup> πβ. Καλύβα σελ. 31-33

<sup>70</sup> πβ. Γενά σελ. 86-87

μάθησης είναι η απόκτηση επίκτητων αντανακλαστικών αντιδράσεων που αποτελούν πρωταρχικό στόχο της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς. Στον αντίποδα βρίσκονται οι λεγόμενες έμφυτες αντανακλαστικές αντιδράσεις, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από τις περιβαλλοντικές συνθήκες και στην εκδήλωση των οποίων δεν επενεργεί η μάθηση. Παραδείγματα τέτοιων αντιδράσεων είναι ο βήχας, το αυτόματο κλείσιμο των ματιών κ.α.. Οι ανεξάρτητες αντανακλαστικές αντιδράσεις έχουν φυσική προέλευση και δεν επηρεάζονται από κάποια περιβαλλοντική επέμβαση σε αντίθεση με τις εξαρτημένες αντανακλαστικές αντιδράσεις, που είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανεξάρτητων και εξαρτημένων ερεθισμάτων στον ίδιο χώρο και στον ίδιο χρόνο. Κατά συνέπεια, η εξαρτημένη αντανακλαστική μάθηση είναι προϊόν της παράλληλης αυτής λειτουργίας των ερεθισμάτων που επιφέρουν την απόκτηση νέων, επίκτητων αντανακλαστικών αντιδράσεων και οδηγούν στη μάθηση.<sup>71</sup>

Οι παραπάνω διαπιστώσεις προέρχονται κατά κύριο λόγο από πειράματα του Ρανιον. Σε ένα από αυτά παρατηρήθηκε η έκκριση σάλιου σε σκυλιά όχι μόνο στη θέα τροφής που θα ήταν και η φυσιολογική αντίδραση αλλά και στο άνοιγμα του κλουβιού. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για την εκτέλεση του ακόλουθου πειράματος. Ο ερευνητής εμφάνιζε την τροφή στο σκύλο και αυτό προκαλούσε τη φυσική αντίδραση της έκκρισης σάλιου. Στη συνέχεια, στο ίδιο σκηνικό προστέθηκε ο ήχος από ένα καμπανάκι και ακολουθούσε η εμφάνιση της τροφής. Μετά από πολλές επαναλήψεις παρατηρήθηκε ότι ο σκύλος εξέκρινε σάλιο όχι μόνο στη θέα της τροφής αλλά από τον ήχο και μόνο της καμπάνας. Σύμφωνα με τα παραπάνω το ανεξάρτητο ερέθισμα είναι η θέα της τροφής που προκάλεσε την ανεξάρτητη αντανακλαστική αντίδραση της έκκρισης του σάλιου από το σκύλο. Το χτύπημα της καμπάνας είναι το εξαρτημένο ερέθισμα και η χρονική και τοπική συνάφεια των δύο ερεθισμάτων επέφερε την εξαρτημένη αντανακλαστική αντίδραση της έκκρισης του σάλιου από το άκουσμα του ήχου. Κατά την πορεία της μελέτης τέθηκε υπό έρευνα και η ανθεκτικότητα της εξαρτημένης αντίδρασης, χωρίς να υπάρχει η αλληλεπίδραση αυτή των δύο ερεθισμάτων. Παρατηρήθηκε ότι η εξαρτημένη αντανακλαστική μάθηση που συντελέστηκε με τους παραπάνω όρους δεν γενικευόταν απουσία της προαναφερόμενης σύζευξης και έτσι επερχόταν ένα είδος «απόσβεσης», που αποτέλεσε όρο της διαδικασίας της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ενίσχυση της ανθεκτικότητας στην περίπτωση

---

<sup>71</sup> πβ. Γενά σελ. 87-88

που το ανεξάρτητο ερέθισμα ακολουθεί το εξαρτημένο και με την προϋπόθεση ότι ανάμεσα στα δύο μεσολαβεί ένα εύλογο χρονικό διάστημα, το οποίο κατά προσέγγιση προσδιορίζεται στα 20-30 δευτερόλεπτα. Ένας επιπλέον παράγοντας που ευνοεί την ενίσχυση της ανθεκτικότητας είναι η ένταση της ανεξάρτητης αντανακλαστικής αντίδρασης.<sup>72</sup>

Η συντελεστική μάθηση βασίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου εκτός από το να παράγει έμφυτες αντανακλαστικές αντιδράσεις να ενεργεί αυτόβουλα και να αποκτά ή να τροποποιεί μία συμπεριφορά ανάλογα με τις συνέπειες των ενεργειών του. Η διαδικασία της συντελεστικής μάθησης βασίζεται στη σύζευξη τριών παραμέτρων. Αρχικά, εμφανίζεται ένα *διακριτικό ερέθισμα* που δίνει το έναυσμα για την εκδήλωση μίας αντίδρασης, ακολουθεί η συντελεστική αντίδραση από τα επακόλουθα της οποίας εξαρτάται η μετατροπή της συμπεριφοράς και η διαμόρφωση της *συντελεστικής συμπεριφοράς* και επέρχονται τα *επακόλουθα ή συνέπειες* που είναι ουσιαστικά τα αποτελέσματα της συντελεστικής αντίδρασης. Η επανάληψη μίας συντελεστικής αντίδρασης δεν καθορίζεται από τα διακριτικά ερεθίσματα (η λειτουργία των οποίων προσανατολίζεται στην ενίσχυση ή τιμωρία των συντελεστικών αντιδράσεων, αλλιώς παραμένουν ουδέτερα), αλλά από τα επακόλουθα αυτής. Εκτός από τους τρεις βασικούς όρους της συνάφειας, οι *εξωγενείς* και *ενδοοργανισμικοί* καθοριστικοί παράγοντες καθώς και ο *τέταρτος όρος της συνάφειας* είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις συντελεστικές αντιδράσεις. Οι παράγοντες αυτοί εντείνουν ή μειώνουν την εμβέλεια των επακολούθων με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η μελλοντική συχνότητα της συμπεριφοράς. Παράδειγμα *εξωγενούς παράγοντα* μπορεί να αποτελέσουν τα καιρικά φαινόμενα ή η χρονική στιγμή κατά την οποία επιλέγεται να επιτελεστεί η διαδικασία της συντελεστικής μάθησης, ενώ *ενδοοργανισμικός παράγοντας* που μπορεί να ασκήσει επιρροή θεωρείται π.χ. η προσφορά ενός αγαπημένου φαγητού μετά από ένα πλήρες γεύμα αντί πριν από αυτό με αποτέλεσμα τη μείωση της δυναμικής του ως παράγοντα ενίσχυσης. Ο *τέταρτος όρος της συνάφειας* επιτελεί λειτουργία παράλληλη και ανεξάρτητη από το διακριτικό ερέθισμα και ασκεί επιρροή στις επακόλουθες συντελεστικές αντιδράσεις. Για παράδειγμα ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να αντιδρά διαφορετικά παρουσία διαφορετικών ατόμων.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> πβ. Γενά σελ. 88-91

<sup>73</sup> πβ. Γενά σελ. 91-92

Υπάρχουν τέσσερις μορφές συντελεστικής μάθησης: η *θετική ενίσχυση*, η *άμεση τιμωρία*, ή *έμμεση τιμωρία* και η *αρνητική ενίσχυση*. Όλες αποσκοπούν στη μεταβολή των αρχικών αντιδράσεων χρησιμοποιώντας είτε ενισχυτικά είτε τιμωρητικά μέσα αυξάνοντας (ενίσχυση) ή μειώνοντας (τιμωρία) τις συντελεστικές αντιδράσεις. Επιπλέον υπάρχουν και άλλα διακριτικά γνωρίσματα ανάμεσα στις τέσσερις μορφές που είναι περισσότερο κατανοητά από τα ακόλουθα παραδείγματα. Ο ειδικός παιδαγωγός σε μία προσπάθεια να διδάξει το παιδί να διακρίνει τα αντικείμενα τοποθετεί τρία διαφορετικά και ζητάει από το παιδί να διακρίνει και να δώσει το ένα από αυτά. Όταν το καταφέρνει το επιβραβεύει λεκτικά. Στο παράδειγμα αυτό της θετικής ενίσχυσης η προτροπή του ειδικού είναι το διακριτικό ερέθισμα, η συντελεστική αντίδραση το γεγονός ότι το παιδί δίνει το αντικείμενο ενώ ο έπαινος το επακόλουθο. Παρατηρείται ότι σε αυτή τη μορφή πέρα από το στοιχείο της ενίσχυσης, υπάρχει και η εισαγωγή ενός ευχάριστου για το παιδί ερεθίσματος που είναι η επιβράβευση. Η άμεση τιμωρία εφαρμόζεται στο παράδειγμα σύμφωνα με το οποίο μία μαθήτρια εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά σε ένα άλλο κορίτσι, επειδή αρνείται να της εκπληρώσει κάποια επιθυμία και εισπράττει την επίπληξη της δασκάλας. Το διακριτικό ερέθισμα είναι η μη εκπλήρωση της επιθυμίας, η συντελεστική αντίδραση η «ακατάλληλη» συμπεριφορά της μαθήτριας ενώ η επίπληξη το τιμωρητικό επακόλουθο που αποσκοπεί στην τροποποίηση της αντίδρασης μέσω της ελάττωσης της συχνότητας των συντελεστικών αντιδράσεων. Επιπρόσθετο διαφοροποιητικό στοιχείο συγκριτικά με την προηγούμενη περίπτωση είναι η εισαγωγή του ανεπιθύμητου για το παιδί ερεθίσματος της επίπληξης Η πρόκληση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από την πλευρά ενός παιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η τιμωρία του εκπαιδευτικού να κάτσει στο τελευταίο θρανίο είναι χαρακτηριστικό υπόδειγμα έμμεσης τιμωρίας, στο οποίο το μάθημα αποτελεί το διακριτικό ερέθισμα, η προκλητική συμπεριφορά του παιδιού τη συντελεστική αντίδραση και η τιμωρία το επακόλουθο. Η έμμεση τιμωρία διαφοροποιείται στο στοιχείο της αφαίρεσης ενός ευχάριστου ερεθίσματος για το παιδί που εδώ είναι η συναναστροφή τους με τους άλλους μαθητές. Είναι αυτονόητο ότι η έμμεση τιμωρία εκπληρώνει τη λειτουργία της εφόσον η επαφή του με τους άλλους είναι πράγματι επιθυμητή, αλλιώς δεν πραγματώνεται ο στόχος της απόσυρσης του θετικού ερεθίσματος.

Η παρουσίαση των μορφών της συντελεστικής μάθησης ολοκληρώνεται με την παράθεση του ακόλουθου παραδείγματος αρνητικής ενίσχυσης. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να διδάξει στο παιδί να φορέσει το μπουφάν του έρχεται αντιμέτωπος με την αντίδραση και την αδιαφορία του. Όταν, όμως, αποφασίζει να οδηγήσει το παιδί στην αυλή που η θερμοκρασία είναι χαμηλότερη, αυτό στην προσπάθειά του να αποφύγει το κρύο ανταποκρίνεται. Το διακριτικό ερέθισμα είναι η προτροπή του ειδικού να φορέσει το μπουφάν, το γεγονός ότι το παιδί φοράει το μπουφάν η συντελεστική αντίδραση, ενώ η διαφυγή από το κρύο είναι το επακόλουθο. Διακρίνεται από τις άλλες μορφές στο γεγονός ότι αυξάνεται η επανάληψη μιάς συμπεριφοράς στο μέλλον εξαιτίας της απόσυρσης ενός δυσάρεστου ερεθίσματος που στην περικείμενη περίπτωση είναι η διαφυγή από το κρύο.<sup>74</sup>

Οι συνθήκες που ευνοούν την ανθεκτικότητα, δηλαδή την επανάληψη των συντελεστικών αντιδράσεων και μετά από την απουσία των θετικών ή αρνητικών συνεπειών επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες όπως π.χ. στην περίπτωση ενίσχυσης με φαγητό ή με κάποια αγαπημένη δραστηριότητα στο βαθμό της ανάγκης του παιδιού να λάβει τη συγκεκριμένη τροφή ή να ψυχαγωγηθεί με ένα παιχνίδι. Επιπλέον, οι μεταπτώσεις της ψυχολογίας του παιδιού κατά τη διαδικασία της συντελεστικής μάθησης όπως ο εκνευρισμός ή η κούραση από επαναλαμβανόμενες προσπάθειες και αποτυχίες ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την ανθεκτικότητα και πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι προϋπάρχουσες δεξιότητες του παιδιού και η συνάφειά τους με τις αντιδράσεις που είναι επιθυμητό να τροποποιηθούν, καθώς και η συχνότητα εκδήλωσης των εν λόγω αντιδράσεων. Τέλος, αυστηρός έλεγχος μέσα από προγράμματα ενίσχυσης ασκείται στο είδος και στον αριθμό των ενισχύσεων, στη χρονική στιγμή κατά την οποία επιλέγονται να ενισχύσουν μία συντελεστική αντίδραση, αλλά και στη χρονική τους διάρκεια.<sup>75</sup> Οι ενισχυτές ως τα ερεθίσματα που κινητοποιούν την αύξηση των συντελεστικών αντιδράσεων είναι αλληλένδετοι με τη διαδικασία της συντελεστικής μάθησης και διακρίνονται στους *πρωτογενείς* και στους *δευτερογενείς*. Οι *πρωτογενείς ενισχυτές* είναι σύμφυτοι με τον άνθρωπο και αφορούν πρωταρχικές του ανάγκες όπως είναι η τροφή, το νερό, η ανάγκη για επικοινωνία κ.α. Οι *δευτερογενείς ενισχυτές* διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο και επιφέρουν αποτελέσματα μετά από

---

<sup>74</sup> πβ. Γενά σελ. 92-96

<sup>75</sup> πβ. Γενά σελ. 97-98

αλληλεπίδραση με τους πρωτογενείς. Παραδείγματα δευτερογενών ενισχυτών είναι ο έπαινος, η συμμετοχή σε μία αγαπημένη δραστηριότητα κ.α.<sup>76</sup>

### **Μέθοδοι της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς**

**1.Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας:** Αποτελεί ίσως την πιο δημοφιλή μέθοδο που βασίζεται στην εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς και αποτελείται από πέντε στάδια, των οποίων είναι απαραίτητη η αυστηρή τήρηση για να επέλθουν τα ανάλογα αποτελέσματα. Το πρώτο βήμα είναι η συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου με αυτισμό που ξεκινάει από την οπτική επαφή με το πρόσωπο και τις κινήσεις του ειδικού παιδαγωγού. Στη συνέχεια, επιβεβαιώνεται η δυνατότά του να παρακολουθεί τα αντικείμενα που κρατά ο παιδαγωγός, ενώ απαιτείται η μη εκδήλωση στερεοτυπικών κινήσεων. Στο δεύτερο εισάγεται το διακριτικό ερέθισμα που μπορεί να είναι η προτροπή του εκπαιδευτή ή κάποιο υλικό μέσο διδασκαλίας. Οι οδηγίες που δίνονται στο παιδί πρέπει να είναι απλά διατυπωμένες και προσαρμοσμένες στο γνωστικό του επίπεδο. Επιπλέον, κρίνεται πιο αποτελεσματικό να διατυπώνονται μία φορά αφού η επανάληψή τους μπορεί να ερμηνευθεί από το παιδί ως μη αναγκαιότητα ανταπόκρισης στην πρώτη παρουσίαση του ερεθίσματος. Τα διακριτικά ερεθίσματα δεν πρέπει να διαφοροποιούνται αλλά να παραμένουν σταθερά και αμετάβλητα καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, αφού η συχνή εναλλαγή τους μπορεί να επιφέρει σύγχυση στο παιδί. Κατ'εξάιρεση, ενδείκνυται η διαφοροποίησή τους για λόγους που εξυπηρετούν τους σκοπούς της γενίκευσης και μόνο εφόσον αυτή είναι συμβατή με τις ικανότητες του παιδιού. Το χρονικό διάστημα που πρέπει να μεσολαβεί ανάμεσα στο διακριτικό ερέθισμα και τη συντελεστική αντίδραση υπολογίζεται περίπου στα 2-3 δευτερόλεπτα. Ακολουθεί η αντίδραση του παιδιού, ενώ στην πράξη ενδέχεται να υπάρξει κάποια αντίδραση που να συνοδεύεται από στερεοτυπικές κινήσεις. Μετά την εκδήλωση της αντίδρασης σειρά έχουν τα επακόλουθα, τα οποία στην περίπτωση μιάς θετικής αντίδρασης είναι ενισχυτικά και χρησιμοποιούν πρωτογενείς και δευτερογενείς ενισχυτές ή έπονται μιας αρνητικής αντίδρασης και έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα, ο οποίος, όμως δεν πρέπει να εξωτερικεύεται με τρόπο απαξιωτικό για τα άτομα με αυτισμό, τα οποία,

---

<sup>76</sup> πβ. Γενά σελ. 100-102

επιπροσθέτως, πρέπει να διαχωρίζουν τα ενισχυτικά από τα τιμωρητικά επακόλουθα για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση. Αυτά είναι τα βασικά στάδια του κύκλου συστηματικής διδασκαλίας μετά την επίτευξη των οποίων απαιτείται μία παύση 3-5 δευτερολέπτων μέχρι την έναρξη της επόμενης διαδικασίας.<sup>77</sup>

**2. Σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς:** Κατά την εφαρμογή της μεθόδου αυτής αφού οριστεί μία συμπεριφορά που είναι επιθυμητό να επιτευχθεί, το παιδί οδηγείται σταδιακά στην κατάκτηση αυτής της συμπεριφοράς. Το χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι ότι σε κάθε βήμα ενισχύονται μόνο οι συντελεστικές αντιδράσεις που οδηγούν προοδευτικά στον τελικό στόχο, ενώ επέρχεται απόσβεση για τις ήδη κατακτημένες δεξιότητες, που είχαν ενισχυθεί στα προηγούμενα στάδια. Για παράδειγμα όταν η τελική επιθυμητή συμπεριφορά είναι να αρθρώσει το παιδί τη λέξη *μαμά* η διαδικασία αναλύεται σε τρία βήματα. Στο πρώτο βήμα το παιδί ενισχύεται να ανοιγοκλείνει το στόμα του μιμούμενο τις κινήσεις του θεραπευτή. Στο δεύτερο βήμα ενισχύεται η άρθρωση της συλλαβής *μα*, ενώ επέρχεται απόσβεση της ήδη συντελεσμένης στο προηγούμενο στάδιο ενίσχυσης με το ανοιγοκλείσιμο του στόματος. Στο τελικό στάδιο η ενίσχυση αφορά αποκλειστικά την άρθρωση ολόκληρης της λέξης *μαμά*.

Για την επιτυχή εφαρμογή αυτής της χρονοβόρας και απαιτητικής διαδικασίας απαιτείται, αρχικά, η πρώτη συντελεστική αντίδραση που θα επιτευχθεί να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές δυνατότητες του παιδιού, ενώ πρέπει να έχει προηγηθεί ο ακριβής προσδιορισμός των ενισχύσεων. Είναι θεμιτό, όμως οι παραπάνω προϋποθέσεις να εφαρμόζονται με ευελιξία προσαρμοζόμενες στην εξέλιξη της διαδικασίας. Αν, δηλαδή, το άτομο δεν ανταποκρίνεται επιτυχώς σε κάποια βήματα, συνίσταται η επινόηση πρόσθετων βημάτων για πιο αποτελεσματική εμπέδωση, χωρίς, ωστόσο, αυτό να γίνεται με αυθαίρετο τρόπο αλλά βασιζόμενο σε προγράμματα ενίσχυσης και χωρίς, ταυτόχρονα, να υπάρχει υπερβολική στασιμότητα που ενδέχεται να αποπροσανατολίσει τη διαδικασία από τον τελικό στόχο. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς εφαρμόζεται

---

<sup>77</sup> πβ. Γενά σελ. 124-127

πολύ συχνά με άλλες μεθόδους που θα αναλυθούν πιο κάτω, όπως είναι η λεκτική προτροπή, η τμηματική βοήθεια και η μίμηση.<sup>78</sup>

**3. Διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων (chaining and task analysis):** Κατά τη μέθοδο αυτή, αφού προσδιοριστούν σύμφωνα με την ανάλυση έργου (task analysis) τα βήματα που θα εφαρμοστούν στις αντιδράσεις που θα αποτελέσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας, επιδιώκεται η εκμάθηση σύνθετων και διαδοχικών αντιδράσεων, εκ των οποίων κάθε αντίδραση αποτελεί ενίσχυση για την προηγούμενη και ταυτόχρονα διακριτικό ερέθισμα για την επόμενη. Διακρίνεται στην *πρόσθια*, στην *ανάστροφη* και στη *διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων με συνολική παρουσίαση έργου*. Κατά την *πρόσθια*, εφόσον δοθεί ενίσχυση για την έναρξη της διαδικασίας, οι ενισχύσεις εξακολουθούν να υφίστανται εφόσον οι αντιδράσεις εκτελούνται κανονικά και έχουν την λειτουργία που περιγράφηκε παραπάνω. Σε μία *πρόσθια* διδασκαλία που η τελική επιθυμητή συμπεριφορά για παράδειγμα είναι να μάθει το παιδί να ετοιμάζει ένα σάντουιτς απαιτείται σε πρώτο στάδιο να δώσει η μητέρα το αρχικό ερέθισμα με την εντολή προς το παιδί να ετοιμάζει το σάντουιτς. Μία πρώτη αντίδραση θα είναι να ανοίξει το παιδί το ψυγείο και να πάρει το ζαμπόν και το τυρί. Η αντίδραση αυτή, σύμφωνα με τα παραπάνω, το γεγονός δηλαδή ότι κρατά το ζαμπόν και το τυρί αποτελεί ενίσχυση για την προηγούμενη αντίδραση και ταυτόχρονα το διακριτικό ερέθισμα για την επόμενη, η οποία είναι να ανοίξει το ντουλάπι, να πάρει ένα πιάτο και να τοποθετήσει μέσα σε αυτό τα υλικά. Η αντίδραση αυτή με τη σειρά της ενισχύει την προηγούμενη και ταυτόχρονα είναι το διακριτικό ερέθισμα για να κόψει το ψωμί και να τοποθετήσει μέσα τα υλικά. Κατά τον ίδιο τρόπο και αυτή η αντίδραση ενισχύει την προηγούμενη και αποτελεί το διακριτικό ερέθισμα για την επόμενη και τελική που είναι να τοποθετήσει το σάντουιτς στο πιάτο και να το φάει. Έτσι, ολοκληρώνεται η αλυσίδα των αντιδράσεων. Η *ανάστροφη* διδασκαλία διέπεται από τους ίδιους κανόνες διαφοροποιούμενη στο γεγονός ότι η διαδικασία αρχίζει από το τέλος για να καταλήξει στην αρχή και συνίσταται, κυρίως, σε πιο σύνθετες περιπτώσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί με αυτισμό που διδάσκεται την εκμάθηση συναρμολόγησης ενός παζλ, είναι πιο πιθανό να ανταποκριθεί κατάλληλα αν το δει πρώτα ολοκληρωμένο παρά αν ξεκινήσει η ενίσχυση με την τοποθέτηση των πρώτων κομματιών. Κατά τη *διδασκαλία με συνολική παρουσίαση έργου*, παρέχεται ενίσχυση

---

<sup>78</sup> πβ. Γενά σελ. 129-133



σε επιλεγμένες αντιδράσεις, εκ των περισσοτέρων αυτών είναι απαραίτητη η προηγούμενη γνώση του παιδιού.<sup>79</sup>

**4. Τμηματική βοήθεια (prompting):** Η προαγωγή μίας επιθυμητής συντελεστικής αντίδρασης παρακωλύεται πολλές φορές από την αδυναμία των παιδιών με αυτισμό να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν σωστά ένα διακριτικό ερέθισμα με αποτέλεσμα την πρόκληση λαθών. Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος απαιτεί σε κάποιες περιπτώσεις είτε απλές μεταβολές στο χαρακτήρα του διακριτικού ερεθίσματος ή ακόμα και την εισαγωγή νέων, πρόσθετων ερεθισμάτων. Την αναγκαιότητα αυτή επιτελεί η μέθοδος της *τμηματικής βοήθειας*. Τα ερεθίσματα που, συνήθως, προστίθενται για αυτόν τον σκοπό είναι η *λεκτική καθοδήγηση*, η *καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα*, η *παρουσίαση προτύπου προς μίμηση* και η *σωματική καθοδήγηση*.

Η *λεκτική καθοδήγηση* αποσκοπεί να απλουστεύσει την εντολή ή να την εμπλουτίζει με περισσότερα σαφή στοιχεία για να γίνει αντιληπτή από το παιδί και για αυτό το λόγο επιβάλλεται να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο του λεξιλογίου και στις νοητικές του ικανότητες. Όταν για παράδειγμα δυσκολεύεται να απαντήσει στην ερώτηση «Τι γιορτή έχουμε;» μία τέτοιου είδους βοήθεια θα ήταν να του δώσουμε αναλυτικές πληροφορίες για αυτήν τη γιορτή όπως π.χ. ότι στολίζουμε το δέντρο, ανταλλάσσουμε δώρα κ.α. ή ακόμα και η άρθρωση της πρώτης συλλαβής από τη λέξη που θέλουμε να αποσπάσουμε.

Η *καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα* εφαρμόζεται ευρέως στα φωτογραφικά προγράμματα αυτοαπασχόλησης, στα οποία θα γίνει αναφορά πιο κάτω. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται φωτογραφίες που υποδεικνύουν στο παιδί τις δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσει με τη σειρά.<sup>80</sup> Η επινόηση αυτής της μεθόδου βασίζεται σε έρευνες που έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα αυτιστικά άτομα αποδίδουν περισσότερο στον οπτικό συλλογισμό συγκριτικά με τον προφορικό, αφού η λειτουργία του καθενός από αυτούς εξαρτάται από διαφορετικό τμήμα του εγκεφάλου. Φαίνεται ότι το τμήμα του εγκεφάλου για το οποίο ευθύνεται η οπτικο-χωρική αντίληψη έχει υποστεί μικρότερες διαταραχές. Η Prior, το 1979, υπογράμμισε την αυξημένη ακουστική μνήμη ατόμων με αυτισμό και την αυξημένη επίδοσή τους σε δοκιμασίες που απαιτούν οπτικοχωρική αντίληψη όπως είναι η

<sup>79</sup> πβ. Γενά σελ. 133-140

<sup>80</sup> πβ. Γενά σελ. 140-142

συναρμολόγηση του παζλ. Η Temple Grandin περιγράφει στο βιβλίο της *διάγνωση: αυτισμός* αυτόν τον οπτικό συλλογισμό, την αδυναμία της να σκεφτεί με λέξεις και τη συνήθειά της να αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες αναπαριστώνοντας τις στο μυαλό της ως εικόνες. Για παράδειγμα οι διαχωριστικές πόρτες στο σχολείο συμβόλιζαν την αποφοίτησή της από το Γυμνάσιο. Η Donna Williams, μια αυτιστική γυναίκα από την Αυστραλία περιγράφει την αντιμετώπιση της δυσκολίας της να συλλάβει μαθηματικές έννοιες μέσω της οπτικής παρακολούθησης κάθε βήματος στο τετράδιο.<sup>81</sup>

Η *παρουσίαση προτύπου προς μίμηση* προτρέπει το παιδί με αυτισμό να μιμηθεί δραστηριότητες που έχουν παρουσιαστεί προηγουμένως από τον εκπαιδευτή. Είναι μέθοδος εισηγμένη από τον Bandura και κρίνεται εφαρμοστέα μόνο στις περιπτώσεις που δεν είναι κατάλληλη η λεκτική καθοδήγηση. Αν το παιδί είναι ανίκανο να μιμηθεί ή απαιτείται κατά τη διαδικασία βοήθεια από τον ειδικό η μέθοδος δεν ενδείκνυται. Μία εναλλακτική διέξοδος είναι η μίμηση προτύπου μέσω βίντεο. Η σωματική καθοδήγηση υλοποιείται με τη φυσική βοήθεια του θεραπευτή, η οποία δεν πρέπει σε καμμία περίπτωση να υπερέχει της προσπάθειας του παιδιού.

Μέσα στα πλαίσια της εφαρμογής της μεθόδου της *τμηματικής βοήθειας* απαιτείται η ενεργοποίηση της διαδικασίας της απόσυρσης, η οποία αποσκοπεί στη σταδιακή απομάκρυνση της βοήθειας προς το παιδί με αυτισμό, ώστε να επιτύχει την ανεξάρτησή του και την αυτόνομη από την πλευρά του εκτέλεση των συντελεστικών αντιδράσεων. Η τήρηση του μέτρου είναι βασική προϋπόθεση που πρέπει να τηρείται κατά την απόσυρση, αφού μία απότομη διακοπή της βοήθειας ενδέχεται να απομακρύνει το παιδί από την αντίδραση, ενώ μία παρατεταμένη βοήθεια να αυξήσει την εξάρτησή του από αυτήν. Οι βασικές μέθοδοι απόσυρσης συνοψίζονται *στην από το μέγιστο στο ελάχιστο τμηματική βοήθεια, στην από το ελάχιστο στο μέγιστο, στη σταδιακή καθοδήγηση και στην τμηματική βοήθεια με χρονική καθυστέρηση.*<sup>82</sup>

Η *από το μέγιστο στο ελάχιστο τμηματική βοήθεια* ξεκινάει με την όσο το δυνατόν ολοκληρωμένη παρέμβαση του θεραπευτή στην εκτέλεση της αντίδρασης, συνήθως με το χέρι, για να καταλήξει σταδιακά στην απομάκρυνση της βοήθειας, ενώ η *από το ελάχιστο στο μέγιστο τμηματική βοήθεια* ακολουθεί την αντίστροφη πορεία. Στη δεύτερη περίπτωση η ελάχιστη τμηματική βοήθεια στην αρχή της απόσυρσης ελαττώνεται ακόμα περισσότερο, όταν το παιδί δείχνει να ανταποκρίνεται θετικά

---

<sup>81</sup> πβ. Quill σελ. 61-67

<sup>82</sup> πβ. Γενά σελ. 143-145

στην επιθυμητή αντίδραση και πολλές φορές περιορίζεται αποκλειστικά στο διακριτικό ερέθισμα. Είναι αυτονόητο, ότι η πρώτη μορφή απόσυρσης χρησιμοποιείται για άτομα με σοβαρότερες αναπτυξιακές διαταραχές, ενώ δεν ενδείκνυται σε μία τέτοια περίπτωση η εφαρμογή της από το ελάχιστο στο μέγιστο τμηματικής βοήθειας. Το χρονικό διάστημα που πρέπει να μεσολαβεί ανάμεσα στο διακριτικό ερέθισμα και την τμηματική βοήθεια υπολογίζεται περίπου στα 5 δευτερόλεπτα. Η διαδικασία της σταδιακής καθοδήγησης εφαρμόζεται όταν το παιδί αδυνατεί να εκτελέσει την αντίδραση, ενώ όταν το καταφέρνει αμέσως αποσύρεται. Η απόσυρση με χρονική καθυστέρηση αφορά, κυρίως, το διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στο διακριτικό ερέθισμα και στην τμηματική βοήθεια. Διακρίνεται σε σταθερή και μεταβλητή. Κοινό χαρακτηριστικό και των δύο είναι ότι όταν το παιδί δεν γνωρίζει την αντίδραση, η χρονική καθυστέρηση στο ξεκίνημα είναι μηδενική. Στη σταθερή, το χρονικό διάστημα είναι σταθερό, ενώ στη μεταβλητή παρουσιάζει σταδιακή αύξηση. Η απόσυρση με χρονική καθυστέρηση συνδυάζεται, πολλές φορές, και με άλλες μεθόδους, κυρίως, οπτικές. Ένας τέτοιος συνδυασμός παρουσιάζεται στο παράδειγμα, κατά το οποίο ο θεραπευτής αποσκοπεί να διδάξει ανάγνωση με τη χρήση εικόνων και, ταυτόχρονα, καρτών στις οποίες αναγράφονται τα ονόματα των αντικειμένων που παριστάνονται στις εικόνες. Στην αρχή εμφανίζονται μόνο οι εικόνες και ο ειδικός διαβάζει τη λέξη από την κάρτα, σύμφωνα με τη μηδενική χρονική καθυστέρηση και στη συνέχεια εφαρμόζει τη μέθοδο της χρονικής καθυστέρησης για να κινητοποιήσει το παιδί στην ανάγνωση. Η εισαγωγή των οπτικών βοηθημάτων, των εικόνων στην προκειμένη περίπτωση γίνεται όταν το παιδί δεν εκτελεί την επιθυμητή αντίδραση.<sup>83</sup>

Οι παραπάνω τρόποι απόσυρσης διεξάγονται με την εισαγωγή πρόσθετων βοηθημάτων που διαφοροποιούνται από το αρχικό διακριτικό ερέθισμα. Υπάρχουν, όμως και τρόποι απόσυρσης, κατά τους οποίους επέρχονται, απλώς, κάποιες μεταβολές στο διακριτικό ερέθισμα. Οι μέθοδοι αυτές είναι η σταδιακή απόσυρση της τροποποίησης του διακριτικού ερεθίσματος και η κλιμακωτή διαμόρφωση του διακριτικού ερεθίσματος. Στην πρώτη περίπτωση δίνεται έμφαση σε κάποιες ιδιότητες του διακριτικού ερεθίσματος, οι οποίες, όμως, σταδιακά αποσύρονται για να επέλθει η επιθυμητή αντίδραση από το αρχικό διακριτικό ερέθισμα. Για παράδειγμα κατά τη διδασκαλία της αριθμητικής, αν το παιδί παρουσιάζει δυσκολία στην αναγνώριση του

---

<sup>83</sup> πβ. Γενά σελ. 145-147

πρώτου ψηφίου ενός διψήφιου αριθμού, ο δάσκαλος μπορεί να γράψει το νούμερο μεγεθύνοντας τον πρώτο αριθμό και σταδιακά μειώνοντάς τον, έτσι ώστε το διακριτικό ερέθισμα να επανέλθει στις αρχικές του ιδιότητες και από αυτό, τελικά, να προκύψει η συντελεστική αντίδραση. Η *κλιμακωτή διαμόρφωση* του διακριτικού ερεθίσματος παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά με τη διαφορά ότι η αλλαγή στο διακριτικό ερέθισμα είναι ολοκληρωτική. Για παράδειγμα, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ανάγνωσης, ο θεραπευτής μπορεί να οπτικοποιήσει το πρώτο γράμμα της λέξης, ώστε να απεικονίζει την εικόνα της λέξης που αναγράφεται με στόχο σταδιακά να την επαναφέρει στην αρχική της κατάσταση για να επέλθει και εδώ η επιθυμητή αντίδραση από το αρχικό διακριτικό ερέθισμα.<sup>84</sup>

### **Αντιμετώπιση της υπερεπιλεκτικότητας**

Η υπερεπιλεκτικότητα αναφέρεται στην τάση που παρουσιάζεται στα άτομα με αυτισμό να επεξεργάζονται μερικώς τα ερεθίσματα, εστιαζόμενα σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τους, όπως το χρώμα ή το σχήμα, με συνέπεια την αναποτελεσματική και μη ολοκληρωμένη επεξεργασία των δεδομένων. Για παράδειγμα ένα άτομο με υπερεπιλεκτικότητα αδυνατεί να συλλάβει την πολλαπλή παρουσίαση του ίδιου προσώπου σε περισσότερες εικόνες, αφού κατά την αρχική παρουσίαση επεξεργάστηκε ελλιπώς και αποσπασματικά το ερέθισμα με αποτέλεσμα να συνδέσει το συγκεκριμένο άτομο αποκλειστικά με τη συγκεκριμένη φωτογραφία.<sup>85</sup>

Το ερέθισμα της υπερεπιλεκτικότητας παρατηρήθηκε για πρώτη φορά από το Lovaas, όταν ζητήθηκε από παιδιά με αυτισμό και από παιδιά τυπικής ανάπτυξης να πιέσουν ένα μοχλό, δραστηριότητα που απαιτούσε την ταυτόχρονη ανταπόκριση της λειτουργίας της αφής, της ακοής και της όρασης. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η επιτυχής εκτέλεση της δραστηριότητας μόνο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Πολλοί ερευνητές διατείνονται ότι ο εντοπισμός και η ανάλυση του ερεθίσματος της υπερεπιλεκτικότητας ενδέχεται να είναι το κλειδί για την ερμηνεία των ανεπαρκειών που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στη χρήση του λόγου και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατά τον ίδιο τρόπο η επιλεκτική επεξεργασία των ερεθισμάτων

---

<sup>84</sup> πβ. Γενά σελ. 147-149

<sup>85</sup> πβ. Γενά σελ. 29

καθίσταται υπεύθυνη για την απουσία γενίκευσης και τη δυσλειτουργική προσαρμογή παλαιών εμπειριών σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα.<sup>86</sup> Οι πρώτες απόπειρες για την αντιμετώπιση της υπερεπιλεκτικότητας έχουν τις απαρχές τους στη δεκαετία του '70 και χαρακτηρίζονται από δύο τάσεις. Η τμηματική βοήθεια με τροποποίηση του διακριτικού ερεθίσματος, η οποία αναλύθηκε εκτενώς παραπάνω είναι η πιο δημοφιλής. Η αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου αποδίδεται στο ίδιο το στοιχείο της διακριτικής μάθησης που χαρακτηρίζει την υπερεπιλεκτικότητα. Σε αυτό το είδος της τμηματικής βοήθειας δεν υπάρχει προσθήκη κάποιου νέου ερεθίσματος που πιθανόν θα κατηύθυνε την επιλεκτική προσοχή του παιδιού αποκλειστικά προς αυτό με συνέπεια τον αποπροσανατολισμό του από το διακριτικό ερέθισμα. Το ίδιο το διακριτικό ερέθισμα τροποποιείται με τρόπο που να υπερτονίζεται ένα χαρακτηριστικό του, το οποίο σταδιακά αποσύρεται βοηθώντας το παιδί να το διακρίνει στην αρχική του κατάσταση. Για παράδειγμα, αν το παιδί δυσκολεύεται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης να διακρίνει δύο παρεμφερή γράμματα, ο θεραπευτής μπορεί να αυξήσει το μέγεθος του ενός από αυτά και στη συνέχεια να το μειώσει σταδιακά μέχρι να επανέλθει στις φυσικές του διαστάσεις.

Η δεύτερη τάση στην αντιμετώπιση της υπερεπιλεκτικότητας αποτελεί η διάκριση των ερεθισμάτων «από συνθήκες». Για παράδειγμα ένα παιδί μπορεί να διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στο κόκκινο και στο πράσινο χρώμα, αλλά να αδυνατεί να γενικεύσει και να εφαρμόσει αυτή τη γνώση σε άλλες περιβαλλοντικές συνθήκες όπως είναι η κατανόηση ότι το κόκκινο φανάρι εμποδίζει τη διέλευση του πεζού στο δρόμο, ενώ το πράσινο την επιτρέπει. Επομένως, η μέθοδος αυτή στοχεύει στην ολιστική επεξεργασία ενός διακριτικού ερεθίσματος και στην κατανόηση των σύνθετων χαρακτηριστικών του. Η βασική στρατηγική της μεθόδου συνοψίζεται στην προσπάθεια του εκπαιδευτή να μεταδώσει τα περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά του ερεθίσματος αυξάνοντας προοδευτικά, κατά τη διδασκαλία, τον αριθμό τους. Για παράδειγμα, σε πρώτη φάση τα παιδιά διδάσκονται να ξεχωρίζουν δύο αντικείμενα, στη συνέχεια μαθαίνουν ότι το καθένα από αυτά μπορεί να έχει διαφορετικά χρώματα για να καταλήξουν σε πιο σύνθετα μορφολογικά χαρακτηριστικά, ότι δηλαδή μπορεί να διαφέρουν και ως προς το χρώμα και ως προς το σχήμα. Είναι αξιοσημείωτο, ότι οι εφαρμογές των παραπάνω μεθόδων επέφεραν σημαντικές βελτιώσεις τόσο στην

---

<sup>86</sup> πβ. Quill σελ. 35-36

ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και στην κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με αυτισμό.<sup>87</sup>

## **Μέθοδοι για την αύξηση των κινήτρων για μάθηση**

Οι δύο βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ύπαρξη κινήτρων για μάθηση σε αυτιστικά παιδιά είναι αφενός περιβαλλοντικοί και αφετέρου αφορούν την καταλληλότητα των κινήτρων και των τρόπων χρήσης τους. Για παράδειγμα στην πρώτη περίπτωση ο βαθμός και η ποιότητα μιάς ενίσχυσης εξαρτάται από το βαθμό αποστέρησης ή επιθυμίας ενός ερεθίσματος. Αν η όρεξη του παιδιού είναι κορεσμένη σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, η λειτουργία αυτού του κινήτρου για ενίσχυση σε μία επιθυμητή αντίδραση μειώνεται σημαντικά. Η ίδια διαπίστωση αφορά και τη χρήση ενισχυτών που σχετίζονται με την ψυχαγωγία του παιδιού όπως ένα παιχνίδι ή η συμμετοχή σε μία ομαδική δραστηριότητα. Στη δεύτερη περίπτωση, η έλλειψη κινήτρων είναι συσχετισμένη με τον όρο «επίκτητη ηττοπάθεια» με την έννοια ότι τα άτομα με ΔΑΔ παρουσιάζουν μειωμένη αποδοτικότητα λόγω της πρόκλησης αισθήματος ματαίωσης από τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες. Επιπλέον, οι γονείς των παιδιών με αυτισμό, ιδίως αυτών που βρίσκονται σε πολύ χαμηλό αναπτυξιακό επίπεδο και δεν εκδηλώνουν ούτε προφορικό λόγο, δυσκολεύονται να επινοήσουν ενισχυτές που να συνδέονται με τη συμπεριφορά του παιδιού και συνηθίζουν να το επαινούν για ανεξάρτητα με τις επιδόσεις τους χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα το σχηματισμό ενός μη ανταποκρινόμενου στις πραγματικές ικανότητές του προφίλ που ενδέχεται να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για τη μαθησιακή του εξέλιξη.<sup>88</sup>

Συνίσταται, λοιπόν, προς αποφυγή των παραπάνω αρνητικών ενδεχομένων να ενισχύονται όλες οι προσπάθειες του παιδιού ακόμα και όταν δεν ανταποκρίνονται στην επιθυμητή συντελεστική αντίδραση. Επομένως, σε αυτήν την περίπτωση δεν θεωρείται χρήσιμη η εφαρμογή της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, αφού το επίκεντρο της προσοχής περιορίζεται στην εξεύρεση κινήτρων για μάθηση. Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι για κατακτημένες δεξιότητες κρίνεται πιο

---

<sup>87</sup> πβ. Γενά σελ. 159-161

<sup>88</sup> πβ. Γενά σελ. 155-157

πρόσφορη η χρήση δευτερογενών ενισχυτών που είναι λιγότερο δελεαστικοί συγκριτικά με τους πρωτογενείς ενισχυτές που θεωρούνται κατάλληλοι για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Ένας αρκετά εύστοχος τρόπος για την πρόκληση μίας επιθυμητής αντίδρασης είναι η συσχέτιση της αντίδρασης αυτής με την ενίσχυση. Αν, δηλαδή, προωθείται η ελεύθερη έκφραση μίας επιθυμίας από το παιδί, ενισχύεται από το θεραπευτή με την ικανοποίηση αυτής της επιθυμίας.

Ένα άλλο μέσο για την κινητοποίηση των ατόμων με αυτισμό είναι η ελευθερία να επιλέγουν τα υλικά διδασκαλίας και, σε πολλές περιπτώσεις, τους ίδιους τους ενισχυτές. Έχει υποστηριχτεί σθεναρά η άποψη ότι και οι ίδιες οι διασπαστικές και στερεοτυπικές συμπεριφορές είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως ενισχυτές. Είναι εξακριβωμένο ότι ακόμα και η αξιοποίηση της ηχολαλίας και άλλων ακατάλληλων συμπεριφορών σε συνδυασμό με επιθυμητές αντιδράσεις λειτουργούν περισσότερο αποτελεσματικά και από τους πρωτογενείς ενισχυτές.<sup>89</sup>

Παρόλα αυτά, ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό γονιών και εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να εξοβελίσουν συμπεριφορές που διαφοροποιούν το άτομο με αυτισμό από τα υπόλοιπα παιδιά, όπως είναι η αυτοδιέγερση, η ηχολαλία και η στερεοτυπία καταφεύγουν σε τιμωρητικές μεθόδους με σκοπό να εξασφαλίσουν τη φαινομενικά αψεγάδιαστη κοινωνική ανταπόκριση του παιδιού, που, όμως, είναι προσωρινή και δεν υποκρύπτει καμμία διάθεση για ουσιαστική επικοινωνία.<sup>90</sup>

Η Quill αναφέρει παραδείγματα εκπαιδευτικών που προτρέπουν τα παιδιά σε επιθυμητές αντιδράσεις δίνοντάς τους σαν ανταμοιβή την ελευθερία να χτυπήσουν τα χέρια τους για κάποιο χρονικό διάστημα ή να παίξουν με το αγαπημένο τους αντικείμενο. Η ελαστικότητα των κανόνων και ο σεβασμός στην προσωπικότητα και τις ιδιορρυθμίες του παιδιού ενισχύουν την αποβολή του άγχους και προωθούν μία «κανονικότητα» προσαρμοσμένη στις πραγματικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού αποκομμένη από στείρα κοινωνικά στερεότυπα.<sup>91</sup>

Συνεπώς με την παραπάνω διαπίστωση είναι η έννοια της *κατευθυνόμενης προσήλωσης*, σύμφωνα με την οποία πολλά αυτιστικά άτομα έχουν αναπτύξει δεξιότητες και, σε κάποιες περιπτώσεις έχουν χτίσει μία επιτυχημένη επαγγελματική πορεία βασισμένα στις εμμονές και προσηλώσεις της παιδικής τους ηλικίας. Η Temple Grandin, ικανό άτομο με αυτισμό, αναφέρει ότι έχει στηρίξει την πετυχημένη

---

<sup>89</sup> πβ. Γενά σελ. 157-159

<sup>90</sup> πβ. Quill σελ. 100-101

<sup>91</sup> πβ. Quill σελ. 105-106

καριέρα της σαν σχεδιάστρια εξοπλισμών ζώων φάρμας στην προσκόλλησή της πάνω στην ιδέα για την πτώση των βοδιών κατά τη συμπίεση. Αναφέρεται, επίσης, ότι, αν ένα παιδί εκδηλώνει περίεργες προσκολλήσεις σε αντικείμενα αλλά χαμηλό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των γνωστικών του δεξιοτήτων, ενδείκνυται σε μία τέτοια περίπτωση η ενσωμάτωση της έμμονής του στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δείχνει ενδιαφέρον για ηλεκτρικές σκούπες ένας ευέλικτος θεραπευτής θα μπορούσε με αφορμή μία συζήτηση για τη λειτουργία της σκούπας να διδάξει κανόνες μηχανικής και φυσικής. Κατά τον ίδιο τρόπο, αξιοποιήθηκαν προσηλώσεις σε φαινομενικά μη λειτουργικές συνήθειες όπως το παίξιμο των κλειδιών, το στρίψιμο των νομισμάτων, ακόμα και το επίμονο κοίταγμα κ.α. με την επινόηση ενός προγράμματος διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής που περιλαμβάνει π.χ. ένα παιχνίδι με κλειδιά.<sup>92</sup>

Μία συμπεριφορική προσέγγιση που εφαρμόζεται ευρέως μέσα στα πλαίσια της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς είναι η *εκπαίδευση σε ξεχωριστές δοκιμασίες* παιδιών με αυτισμό να διαχειρίζονται πολλαπλά ερεθίσματα. Βασίζεται στη στρατηγική κατάτμησης του τελικού στόχου σε μικρά βήματα, έτσι ώστε να επέλθει σταδιακά η κατάκτηση της δεξιότητας. Αρχικά, ο εκπαιδευτής δίνει την πρώτη οδηγία και στη συνέχεια προτρέπει το μαθητή να την εκτελέσει. Αναμένεται η αντίδραση του παιδιού που μπορεί να είναι σωστή ή λανθασμένη. Στην πρώτη περίπτωση ανταμείβει την ανταπόκριση του παιδιού, ενώ προσπερνά διακριτικά την αδυναμία του. Η διαδικασία αυτή βοηθά να σχηματιστεί μία πλήρης εικόνα για τις ικανότητες και ανεπάρκειές του, στοιχεία που θα καθορίσουν και τον προσανατολισμό της παρέμβασης. Αν για παράδειγμα ένα παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα, κρίνεται απαραίτητο να μάθει πρώτα να κρατά σταθερά το μολύβι και μετά να μάθει να ζωγραφίζει.

Η *εκπαίδευση σε ξεχωριστές δοκιμασίες* δύναται να αποβεί χρήσιμη τόσο για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι η εξάλειψη της διάσπασης της προσοχής όσο και σε πιο περίπλοκες κοινωνικές δεξιότητες όπως η μείωση της επιθετικότητας και η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διδασκαλία αρχίζει με την εκμάθηση της ικανότητας να ταυτίζει τα αντικείμενα με το όνομά τους για να καταστεί ικανό, στη συνέχεια, να ονοματίζει μόνο του τα αντικείμενα, να σχηματίζει με τα ονόματα ολόκληρες προτάσεις για να εξελιχθεί, στο τέλος, να διεκδικεί και να

---

<sup>92</sup> πβ. Quill σελ. 77-78



απαιτεί αυτόνομα τα αντικείμενα που επιθυμεί. Εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας προβλέπονται για τα παιδιά που δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα του λόγου. Απώτερο στόχο και επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας των παραπάνω παρεμβάσεων αποτελεί η γενίκευσή τους και σε άλλα περιβαλλοντικά πλαίσια.<sup>93</sup>

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς αποσκοπεί, αρχικά, στην ενίσχυση των καταστάσεων και στην εξεύρεση των αντικειμένων, που αποτελούν θετικά ερεθίσματα για το παιδί και βρίσκονται σε ισορροπία με τα ενδιαφέροντα και την ιδιοσυγκρασία του. Στην αρχή της παρέμβασης εφαρμόζονται πρωτογενείς ενισχύσεις που επενεργούν άμεσα στην κινητοποίηση του παιδιού όπως ένα φαγητό ή γλυκό και ακολουθούν δευτερογενείς ενισχύσεις, που ασκούν έμμεση επιρροή και εμπεριέχουν το στοιχείο της κοινωνικής ανταμοιβής (π.χ. σχολικός έπαινος). Ο λειτουργικός σκοπός των ενισχύσεων εκπληρώνεται μόλις το παιδί μάθει να υιοθετεί κάποιες συμπεριφορές με τη θέλησή του και όχι ως απόρροια των ενισχύσεων, των οποίων η σταδιακή απόσυρση αποτελεί μέρος της στρατηγικής και κρίνεται απαραίτητη. Επιπλέον, η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς στοχεύει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), αφού έχει προηγηθεί λεπτομερής αξιολόγηση των δυνατοτήτων του και έχει σχηματιστεί το μαθησιακό του προφίλ.

Μέσα στα πλαίσια της εξέλιξης της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς τέθηκαν σε αμφισβήτηση ορισμένες παλαιές αρχές και εισήχθησαν προοδευτικά νέες θεωρίες. Οι κυριότερες από αυτές είναι η *θετική συμπεριφορική υποστήριξη*, η *λειτουργική αξιολόγηση* και η *εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία*. Η πρώτη θεωρία αναφέρεται, κυρίως, στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων και στοχεύει στην υποκατάσταση προβληματικών συμπεριφορών από κατάλληλες και κοινωνικά αποδεκτές. Πρωταρχικό μέλημα των δασκάλων είναι να επιφέρουν τέτοιες αλλαγές στο περιβάλλον, ώστε να είναι επαρκείς να πείσουν το παιδί για το δυσλειτουργικό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του. Εφόσον προηγηθεί εντοπισμός της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και αξιολόγηση με τους όρους που έχουν προαναφερθεί, η θετική συμπεριφορική υποστήριξη προτείνει μία παρέμβαση προσαρμοσμένη στις ανάγκες και στις αξίες της οικογένειας του παιδιού, στο οποίο απευθύνεται. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος είναι η οικονομική ευχέρεια των γονέων να ανταποκριθούν στα έξοδα και η άρτια κατάρτιση των

---

<sup>93</sup> πβ. Καλύβα σελ. 34-36

επιστημόνων που εμπλέκονται στη διαδικασία. Η λειτουργική αξιολόγηση προσανατολίζεται στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα της παρέμβασης μέσω της συλλογής λεπτομερών στοιχείων που αφορούν την περίπτωση. Η θεωρία αυτή δεν αρκείται στην πιστοποίηση π.χ. ότι το παιδί παρουσιάζει, γενικά, κάποιας μορφής επιθετικότητα αλλά απαιτεί λεπτομερή καταγραφή των αντιδράσεών του. Κομβικό ρόλο στην αξιολόγηση των δυσκολιών του παιδιού διαδραματίζουν οι περιστάσεις κάτω από τις οποίες εκδηλώνονται και, πιο συγκεκριμένα, τα γεγονότα που προηγούνται πριν από την εξωτερική συμπεριφοράς, καθώς και το χρονικό σημείο της εκδήλωσής τους. Για παράδειγμα ένα παιδί μπορεί να παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες στην επίδοσή του όταν του ζητείται να διαβάσει μπροστά στους άλλους μαθητές παρά σε ένα ιδιαίτερο μάθημα με το δάσκαλο ή να αποδίδει καλύτερα τις πρωινές ώρες συγκριτικά με τις μεσημεριανές. Η λειτουργική αξιολόγηση εφαρμόζεται, επίσης, πιο αποτελεσματικά όταν μελετώνται οι συνέπειες μιας αντίδρασης που ενισχύουν ή αποτρέπουν μια ακατάλληλη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, όταν το παιδί συνδέει την απαίτησή του για φαγητό ή για παιχνίδι με την εκδήλωση μίας ανεπιθύμητης αντίδρασης όπως π.χ. την πρόκληση θορύβου ή τη ρίψη αντικειμένων στο πάτωμα, η εκπλήρωση αυτής της επιθυμίας από τον εκπαιδευτή θα προκαλέσει επανάληψη της ίδιας απαίτησης με την πρόκληση παρόμοιας συμπεριφοράς αναπαράγοντάς τη. Προτείνεται, λοιπόν, σε μία τέτοια περίπτωση η αγνόηση της επιθυμίας του παιδιού με τους δικούς του μη ενδεδειγμένους όρους και η προσπάθεια του υπευθύνου να παρέμβει μαθαίνοντας στο παιδί να λέει τη λέξη *πεινάω* ή σε περίπτωση αδυναμίας χρήσης του λόγου να δείχνει μία κάρτα. Η μετάδοση της γνώσης για έναν επιθυμητό τρόπο διεκδίκησης αντικειμένων αποτελεί το βασικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται και η *εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία*.<sup>94</sup>

Εισηγητής του προγράμματος εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς είναι ο Ivar Lovaas που ξεκίνησε το 1970 να εφαρμόζει το πρόγραμμα με σκοπό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα ομιλίας παιδιών με αυτισμό. Οι βασικές επικρίσεις που δέχτηκε στηρίζονταν στο γεγονός ότι τα παιδιά επέστρεφαν στην προηγούμενη μειονεκτική τους κατάσταση μετά το πέρας της θεραπείας και την επιστροφή τους στο οικογενειακό περιβάλλον, παρατήρηση που προβλημάτισε, ωστόσο, το Lovaas και συνειδητοποίησε τη ζωτική σημασία της συμβολής της οικογένειας στα άτομα με

---

<sup>94</sup> πβ. Καλύβα σελ. 37-42

αυτισμό. Σε μία προσπάθεια να αποκρυσταλλώσει τις θετικές παρεμβάσεις που είχαν εφαρμοστεί στα παιδιά ξεκίνησε ένα πρόγραμμα με παιδιά ηλικίας 2-4 ετών στο σπίτι και με την ενεργό συμμετοχή των γονέων. Η στρατηγική του συνοψίστηκε στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και απόκτησης λεκτικών ικανοτήτων για να εξελιχθεί σταδιακά στην καλλιέργεια πιο πολύπλοκων δεξιοτήτων, όπως τη συμμετοχή σε μιμητικό παιχνίδι.

Η εφαρμογή των παρεμβάσεων αυτών οδήγησαν το Lovaas στη διαπίστωση ότι οι ενισχύσεις με τη μορφή ανταμοιβών συμβάλλουν στην υιοθέτηση επιθυμητής συμπεριφοράς από την πλευρά ενός παιδιού με αυτισμό, κατά τον ίδιο τρόπο που οι παρεμβάσεις με τιμωρητικό χαρακτήρα καταστέλλουν μία ακατάλληλη συμπεριφορά. Οι λεγόμενες τεχνικές αποστροφής (όπως είναι για παράδειγμα η αλλοίωση της γεύσης ενός αγαπημένου φαγητού), που εφαρμόστηκαν ευρέως εκείνη την περίοδο και που βασίζονταν σε αυτήν ακριβώς την προβληματική, επικρίθηκαν έντονα για το γεγονός ότι προσβάλλουν την αξιοπρέπεια των παιδιών και δεν εφαρμόζονται πλέον στις μέρες μας, αν και ο εισηγητής τους είχε προβάλει ως βασικό αντεπιχείρημα το γεγονός ότι η τακτική αυτή εφαρμόζοταν σε ελάχιστο βαθμό μόνο στην αρχή της παρέμβασης και αποσυρόταν σταδιακά μέχρι το παιδί να προσαρμοστεί από μόνο του στη νέα κατάσταση.

Οι ισχυρισμοί του Lovaas ότι η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς ακόμα και όταν δεν οδηγεί σε πλήρη αποκατάσταση των ανεπαρκειών του παιδιού επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στη λεκτική επικοινωνία και στην εξάλειψη ανάρμοστης συμπεριφοράς αντιμετωπίστηκαν με σκεπτικισμό και θεωρήθηκαν ουτοπικές. Στην πρώτη του έρευνα, που διεξήχθη το 1987, συμμετείχαν 19 παιδιά με αυτισμό, στα οποία εφαρμόστηκε θεραπευτικό πρόγραμμα για 40 ώρες την εβδομάδα για 2 χρόνια. 19 παιδιά, στα οποία ακολουθήθηκε θεραπεία 10 ωρών την εβδομάδα και 21 παιδιά στα οποία δεν πραγματοποιήθηκε καμμία παρέμβαση αποτελούν τις δύο ομάδες ελέγχου. Ο Δείκτης Νοημοσύνης και η φοίτηση σε γενικό ή ειδικό σχολείο αποτελέσαν τις μεταβλητές για την αξιολόγηση της θεραπείας. Ο Lovaas κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα μισά παιδιά είχαν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης και ότι μπορούσαν να φοιτήσουν άνετα σε γενικό σχολείο. Πολλοί ερευνητές, ωστόσο, αμφισβήτησαν την εγκυρότητα της έρευνας με το κύριο επιχείρημα ότι αφενός για το ΔΝ η αύξησή του είναι πιθανό να μην ήταν πραγματική αλλά να οφειλόταν στη σταδιακή προσαρμογή των παιδιών στην εκπαιδευτική διδασκαλία, ενώ η φοίτηση σε γενικό σχολείο στις προσοδοφόρες

προσπάθειες των γονιών. Επιπλέον, ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν αποτελούσαν μέσο δείγμα ατόμου με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας καθώς και ότι η επιλογή τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για τις ομάδες ελέγχου μπορεί να μην έγινε τυχαία. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην επισήμανση ότι οι βελτιώσεις που σημειώθηκαν στην επίδοση των παιδιών κατά το χρονικό διάστημα των δύο χρόνων είναι πολύ πιθανό να οφείλονται στη φυσιολογική εξέλιξη και ωρίμανση μέσα στο χρόνο παρά να είναι αποκλειστική συνέπεια της εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος ή σε κάθε περίπτωση είναι δύσκολο να διακριθεί η ακριβής προέλευση των αλλαγών. 7 χρόνια μετά, ο Lovaas στην προσπάθειά του να ανακατασκευάσει τις κατηγορίες, μελετά την εξέλιξη των ίδιων παιδιών και διαπιστώνει ότι τα θετικά αποτελέσματα είχαν παραμείνει αναλλοίωτα μέσα στο χρόνο. Οι απαντήσεις των ερευνητών ήταν κατηγορηματικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν προέρχονται απαραίτητα από την εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, δεν πραγματοποιήθηκε κάποια σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου και ότι ο φυσιολογικός δείκτης νοημοσύνης που διαπιστώθηκε είναι αναμενόμενη συνέπεια για ένα άτομο με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό ακόμα και με ελάχιστη εκπαιδευτική παρέμβαση.<sup>95</sup>

Παρά τα μεθοδολογικά προβλήματα της μελέτης του Lovaas και μετά από ανασκόπηση των συμπεριφορικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για τα άτομα με αυτισμό η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, αν και δεν αυξάνει το δείκτη νοημοσύνης ούτε θεραπεύει σε καμμία περίπτωση τον αυτισμό, έχει αποβεί χρήσιμη, ωστόσο, στην κατάδειξη στρατηγικών για τη βελτίωση των προβλημάτων που απορρέουν από αυτόν, ιδιαίτερα στον τομέα της λεκτικής επικοινωνίας, της αντιμετώπισης των στερεοτυπικών συμπεριφορών και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από άλλες παρεμβάσεις και τείνει να είναι η επικρατέστερη παρέμβαση που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια. Για να επιφέρει, όμως ελπιδοφόρα αποτελέσματα, απαιτείται να τηρούνται οι απαιτούμενες προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, η ολοκλήρωση του προγράμματος είναι περισσότερο εξασφαλισμένη όταν ο ειδικός παιδαγωγός κατά τους πρώτους έξι τουλάχιστον μήνες της θεραπείας ασχολείται ατομικά με κάθε παιδί και αποφεύγει την ταυτόχρονη ενασχόληση με πολλά παιδιά ανά ομάδα. Δεύτερη σημαντική προϋπόθεση είναι η αναγκαιότητα αλληλεπίδρασης των παιδιών με

---

<sup>95</sup> πβ. Καλύβα σελ. 44-49

αυτισμό με αυτών με τυπική ανάπτυξη. Έχει αποδειχθεί ότι με αυτόν τον τρόπο καθίστανται περισσότερο λειτουργικά, ενώ η συναναστροφή τους με άλλα άτομα με αυτισμό επιβραδύνει την εξέλιξή τους. Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού πρέπει να διδάσκεται με τρόπο σαφή και διεξοδικό και με επίγνωση της κατάστασης ότι η εκμάθηση μίας δεξιότητας δεν επιφέρει αυτόματα και την εκδήλωση μίας άλλης. Είναι απαραίτητο, επομένως, να διδάσκονται μία προς μία ξεχωριστά. Επιπλέον, η χρονική διάρκεια της θεραπείας δεν πρέπει να είναι λιγότερη από 40 ώρες την εβδομάδα, οι περισσότερες από τις οποίες κρίνεται πρόσφορο να αφιερώνονται στη διδασκαλία της χρήσης του λόγου. Σε περίπτωση που το παιδί δεν έχει λόγο, προωθούνται μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας.<sup>96</sup>

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς αποτελεί μία από τις πλέον αναγνωρισμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του αυτισμού, ο αριθμός των καταρτισμένων εκπαιδευτών παραμένει εξαιρετικά περιορισμένος. Οι Loiacono και Allen στο άρθρο τους «Είναι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής προετοιμασμένοι να διδάξουν τον αυξανόμενο αριθμό των μαθητών που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό;» αναφέρουν σχετικά: στην Αμερική, ο αριθμός των παιδιών που διαγιγνώσκονται με αυτισμό αναλογεί 1:150. Στη Νέα Υόρκη οι τοπικοί Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί (local educational agencies, LEAPs) καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με δυσκολίες μέσα σε ένα περιβάλλον ενσωμάτωσης. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis, ABA) αναγνωρίζεται από πολλούς ως μία πολύ αποτελεσματική μέθοδος για τη διδασκαλία των αυτιστικών παιδιών και ως μία μεθοδολογία βασισμένη σε επιστημονικές αποδείξεις για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Τρεις δεκαετίες συνεχών ερευνών έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων της ABA. Το εν λόγω άρθρο αναφέρει ενδεικτικά τις παρακάτω μελέτες: Εθνικό Ινστιτούτο Πνευματικής Υγείας, 1999-Heflin & Alaimo, 2007-Repp, Felce & Barton, 1988-Matson, Sevin, Fridley, & Love, 1990-Fad, Ross, & Boston, 1995-Smith, Groen, & Wynn, 2000-Sallows & Grauper, 2005 κ.α.

Παρά τη γενική αυτή υποστήριξη, οι Schoss & Smith (1998) αναφέρουν ότι η ABA δεν εφαρμόζεται εκτενώς από τους εκπαιδευτικούς και αποδίδουν το γεγονός στην έλλειψη εκπαίδευσης και προετοιμασίας. Το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας (National Research Council, 2001) έχει αναφέρει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι που αποφοιτούν

---

<sup>96</sup> πβ. Καλύβα σελ. 53-56

από τα κολέγια και τα πανεπιστήμια έχουν λάβει από ελάχιστη έως μηδαμινή εκπαίδευση σε βασισμένες σε επιστημονικές αποδείξεις μεθόδους που σχετίζονται με την ειδική αγωγή. Σημειώνει, επίσης, ότι σπάνια υπάρχει στην ανώτατη εκπαίδευση επιμόρφωση που να αφορά τον αυτισμό στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα μιας σχετικής έρευνας έδειξαν ότι μόνο το 11,24% των δασκάλων της ειδικής αγωγής είναι εξειδικευμένοι στις μεθόδους της ABA, ενώ το υπόλοιπο 88,76% δεν είναι ικανό να εφαρμόσει την παρέμβαση, και, συνεπώς, θα έπρεπε να θεωρείται ανεπαρκώς προετοιμασμένο, σύμφωνα με την έρευνα να διδάξει σε αυτιστικά παιδιά, αν και έχει πιστοποιητικό από την Πολιτεία της Νέας Υόρκης να μεταδώσει τις γνώσεις τους σε αυτόν τον πληθυσμό. Κατά συνέπεια, *η απαίτηση για δασκάλους που να έχουν εξειδικευθεί στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς θα συνεχίσει να αυξάνεται όσο παιδιά με αυτισμό εξακολουθούν να λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσής τους σε δημόσια σχολεία* (p. 510, Lerman et al, 2004). Επιπλέον, οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης, που συνεργάζονται με τους αντίστοιχους της ειδικής αγωγής σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στις συζητήσεις που αφορούν την προετοιμασία για την ενίσχυση των διδασκαλικών γνώσεων και δεξιοτήτων για τις στρατηγικές ειδικής αγωγής και την ABA, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διδασκαλία σε τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης.<sup>97</sup>

Επιπλέον, αν και από τα δεδομένα των περισσότερων ερευνών, ο αυτισμός δεν περιλαμβάνεται γενικά στις διαταραχές υψηλής συχνότητας, η ολοένα αυξανόμενη τάση του, δημιουργεί βάσιμες υποψίες ότι κατά τις επόμενες δύο δεκαετίες, είναι πολύ πιθανό όχι μόνο να αποτελέσει μέλος αυτής της κατηγορίας αλλά και να θεωρηθεί η κυρίαρχη διαταραχή όλων των εποχών. Υπάρχει, επομένως, υψηλή ηθική και επαγγελματική ευθύνη να γίνουν οι απαραίτητες μεταβολές, έτσι ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο των μελλοντικών εκπαιδευτών. Παρέχοντας τους εκπαιδευση σε μεθόδους, βασισμένες σε αποδεικτικά στοιχεία, όπως η ABA, τα κολέγια και τα πανεπιστήμια θα μπορέσουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτές να αποφοιτήσουν έχοντας τα απαραίτητα εργαλεία έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να πετύχουν στο σχολείο και να κερδίσουν το σεβασμό στην ευρύτερη κοινότητά. Η αναγνώριση ότι ο αυτισμός είναι μία ανεπάρκεια που επηρεάζει τις ζωές των περισσότερων παιδιών όσο ποτέ άλλοτε και

---

<sup>97</sup> πβ. Loiacono, Allen σελ. 1-6

ότι σύντομα θα θεωρείται μία διαταραχή με υψηλή συχνότητα, καθιστά αναγκαία και την εκπαίδευση των ίδιων των γονιών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών τους.<sup>98</sup>

Η σημασία της συμβολής των γονιών γίνεται περισσότερο εμφανής μέσα στα πλαίσια μιας έρευνας που εξετάζει την οπτική τόσο των αυτιστικών ατόμων όσο και των γονιών τους αναφορικά με τη μετάβαση των πρώτων από τη βασική στη μέση εκπαίδευση. Τα πορίσματα της έρευνας διαμορφώθηκαν υπό το πρίσμα της θεωρίας της ανθεκτικότητας, έννοια που ορίζεται στο σχετικό άρθρο ως το φαινόμενο ή η διαδικασία που ταυτίζεται εννοιολογικά με τη θετική προσαρμογή παρά την ύπαρξη τραυματικών εμπειριών που διαμορφώνονται κάτω από αντίξοες συνθήκες. Πρόσφατες μελέτες πάνω στην ανθεκτικότητα εστίασαν, κυρίως, στην ταυτότητα των υποκειμένων και των συσχετιζόμενων προσωπικών τους γνωρισμάτων, που εμφανίστηκαν ικανά να επιτύχουν μία ικανοποιητική προσαρμογή παρά την έκθεσή τους σε επιβλαβείς συνθήκες. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εμπειρίες των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στη μέση βαθμίδα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται τόσο από θετικά όσο και από αρνητικά στοιχεία. Ωστόσο, οι πραγματικές εμπειρίες αποδείχτηκαν στην πράξη πιο θετικές από τις αντίστοιχες προσδοκίες. Οι θετικές προσδοκίες συνοψίζονται στο εύρος και στην ποικιλία των θεμάτων, στην εκμάθηση νέων πραγμάτων και στη δημιουργία νέων φίλων, ενώ οι αρνητικές στο μέγεθος και στη διάταξη του σχολείου, στις υψηλότερες προσδοκίες των καθηγητών και στην απώλεια της σταθερότητας των σχέσεων με συνομηλίκους που σχηματίζονται στο δημοτικό σχολείο και στην ανασφάλεια του σχηματισμού νέων κοινωνικών ομάδων στο γυμνάσιο. Οι μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές δυσκολίες, όπως ο αυτισμός, διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο βίωσης σημαντικών αντιξοοτήτων κατά τη διάρκεια της μετάβασης στη μέση εκπαίδευση λόγω της παρουσίας παραγόντων κινδύνου σε ατομικό επίπεδο. Ωστόσο, οι παράγοντες αυτοί θα πρέπει να εποπτεύονται από την παρουσία ή την απουσία του κινδύνου και από τους προστατευτικούς παράγοντες στην οικογένεια και το περιβάλλον. Ο Luthar επιχειρηματολογεί για έρευνα που είναι σχετική με τις διεργασίες στο εσωτερικό των οικογενειών και των κοινοτήτων που στηρίζουν την προσαρμοστικότητα, ενώ στοχεύει, παράλληλα, στην ενημέρωση για παρεμβάσεις.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> πβ. Loiacono, σελ. 6

<sup>99</sup> πβ. Hannah, Topping σελ. 1-4

Τέλος, σε άλλο σχετικό άρθρο αναφέρεται ότι πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Θετικές στάσεις, ισχυρές συνεργασίες ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτές, χρήση των κατάλληλων παρεμβάσεων που να απευθύνονται στις ανάγκες των μαθητών, και ουσιώδεις προσαρμογές και τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία που θα καταστήσουν τα ενταξιακά προγράμματα αποτελεσματικά. Συνεπώς, όσο τα σχολεία προωθούν περισσότερο την έννοια της ενσωμάτωσης, η απαίτηση για δασκάλους που θα επιδείξουν τις απαραίτητες ικανότητες και τις εξειδικευμένες γνώσεις αναφορικά με στρατηγικές μεσολάβησης που να βασίζονται σε έγκυρες αποδείξεις έχει καταστεί αναγκαία. Επιπροσθέτως, οι διευθυντές των σχολείων αναγνωρίζουν την ανάγκη, οι δάσκαλοι να γίνουν περισσότερο ικανοί και να αποκτήσουν συμπληρωματική εκπαίδευση, έτσι ώστε να προετοιμαστούν να δουλέψουν με όλων των κατηγοριών παιδιών με δυσκολίες μέσα στα δημόσια σχολεία.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> πβ. Loiacono, Valenti σελ. 2



## Το πρόγραμμα TEACCH

Το πρόγραμμα TEACCH αναπτύχθηκε το 1971 στη Βόρεια Καρολίνα από τον καθηγητή Eric Schopler. Βασίζεται στις αρχές της εξελικτικής ψυχολογίας και στις θεωρίες της μάθησης και έχει ως αντικείμενο τη διάγνωση, την αξιολόγηση, την εκπαιδευτική κατάρτιση, τη συμβουλευτική γονέων, την προεπαγγελματική ετοιμότητα και την υποστήριξη διά βίου ατόμων με αυτισμό. Υποστηρίζει τη δομημένη εκπαίδευση και περιλαμβάνει ατομικά και ημερήσια προγράμματα. Η διδασκαλία βασίζεται στη χρήση οπτικών βοηθημάτων που αντισταθμίζουν τη δυσκολία επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων που διακρίνει τα άτομα με αυτισμό. Περιλαμβάνει προγράμματα συμβουλευτικής προς την οικογένεια και η συμμετοχή των γονέων είναι ενεργή. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν και τους βασικούς παράγοντες που το διαφοροποιούν από την εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς.<sup>101</sup>

Ο δομημένος τρόπος διδασκαλίας υλοποιείται σε πρώτη φάση με τη δόμηση του χώρου σε περιοχές, όπως είναι η περιοχή της ανεξάρτητης εργασίας, του ελεύθερου παιχνιδιού, του δομημένου παιχνιδιού, του φαγητού, της ομαδικής εργασίας και την μεταβατική περιοχή. Στην περιοχή της διδασκαλίας οι εκπαιδευτές διδάσκουν στα παιδιά τις νέες δραστηριότητες, ενώ στην περιοχή της ανεξάρτητης εργασίας μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα. Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα περιέχεται στη μεταβατική περιοχή και καθορίζει με εικόνες και φωτογραφίες τις δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσει το παιδί. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η οργάνωση και ο προσανατολισμός του χώρου, η θέση των επίπλων, η χωροταξική θέση της αίθουσας, η απόστασή της από άλλους λειτουργικούς για το παιδί χώρους, το ήσυχο περιβάλλον που διευκολύνει τη συγκέντρωση της προσοχής, η εύκολη πρόσβαση στην τουαλέτα ή την αυλή κ.α. Οι περιοχές πρέπει να διαχωρίζονται με διάφορα αντικείμενα όπως ντουλάπες, θρανία και με άλλα έπιπλα που βρίσκονται στο χώρο, ενώ οι διαχωρισμοί μπορεί να γίνουν και με αυτοκόλλητη ταινία. Τα αυτοκόλλητα μπορούν να υποδεικνύουν και την κατεύθυνση για τη διέλευση από τη μία περιοχή στην άλλη. Όσο πιο χαμηλό είναι το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, τόσο πιο δομημένη πρέπει να είναι η οργάνωση του χώρου. Βασικοί χώροι σε κάθε τάξη είναι οι εργαστηριακοί και οι χώροι φύλαξης των ρούχων.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> πβ. Καλύβα σελ. 71-72

<sup>102</sup> πβ. Γκονέλα σελ. 169-174

Το δεύτερο χαρακτηριστικό του δομημένου προγράμματος TEACCH είναι το ατομικό και ημερήσιο πρόγραμμα. Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει μία λίστα με τις δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσει το παιδί, οι οποίες παρουσιάζονται με εικόνες και φωτογραφίες. Στην κορυφή της λίστας αναγράφεται πάντοτε η ημερομηνία και υπάρχει μία φωτογραφία με το όνομα του παιδιού. Ο εκπαιδευτής παρακινεί τα παιδιά να δει το πρόγραμμα και να αρχίσει να εκτελεί μία μία τις δραστηριότητες. Συνήθως, κατευθύνεται με το χέρι να πάρει την πρώτη κάρτα από έναν κατάλογο που υπάρχει δίπλα στις φωτογραφίες με τις δραστηριότητες. Αφού φέρει εις πέρας την πρώτη δραστηριότητα στην περιοχή που του έχει υποδειχθεί, αφήνει την κάρτα σε ειδική θέση και παίρνει την επόμενη στη σειρά που εκπροσωπεί τη δεύτερη. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται έως ότου εξαντλήσει όλες τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα. Υπάρχουν, επίσης, και κάρτες με ερωτηματικά που δίνουν στα παιδιά ελευθερία επιλογής καθώς και κάρτες που τα προτρέπουν να ηρεμήσουν και να επιστρέψουν στο θρανίο τους. Στο ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα δεν επαναλαμβάνονται καθημερινά οι ίδιες δραστηριότητες αλλά σταδιακά εισάγονται και νέες (οι οποίες, σε πολλές περιπτώσεις, περιλαμβάνουν και τις στερεοτυπικές συμπεριφορές του παιδιού), με στόχο την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και την ενίσχυση της προσαρμοστικότητας, όταν το παιδί βρίσκεται στο χώρο της ατομικής εργασίας του. Κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων τους στο χώρο ατομικής εργασίας, τα θρανία είναι τοποθετημένα, ώστε το παιδί να βλέπει τον τοίχο, στοιχείο που συμβάλλει στην αντιμετώπιση της διάσπασης της προσοχής και εφαρμόζεται υποχρεωτικά σε περιπτώσεις παιδιών με έντονη διασπαστική συμπεριφορά. Το ομαδικό ημερήσιο πρόγραμμα αφορά τις δραστηριότητες ολόκληρης ομάδας παιδιών και αναρτάται στον πίνακα ανακοινώσεων. Οι ενισχύσεις, υλικές και ηθικές καθώς και τα κίνητρα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος, όπως ισχύει και στην εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς.<sup>103</sup>

Το πρόγραμμα TEACCH υποστηρίζει το άτομο σε όλες τις ηλικιακές του φάσεις έως και την ενήλικη ζωή του με τη διαφορά ότι η παρέμβαση σε μικρά παιδιά πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου ενώ σε μεγαλύτερα άτομα λαμβάνει χώρα και στον εργασιακό χώρο. Αντικείμενο του είναι η «δια βίου» εκπαίδευση του ατόμου, η εκπαιδευτική παρέμβαση και η επαγγελματική του αποκατάσταση.

---

<sup>103</sup> πβ. Γκονέλα σελ. 175-179

Ιδιαίτερες προϋποθέσεις πρέπει να τηρούνται κατά την εφαρμογή του προγράμματος σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας καθώς και σε άτομα με το σύνδρομο Asperger. Δεδομένου ότι παρουσιάζουν προβλήματα στη διττή σκέψη και στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, ο εκπαιδευτής οφείλει να αποφεύγει εκφράσεις με σύνθετο και διπλό νόημα και να κάνει χρήση του μεταφορικού λόγου. Όταν το παιδί δυσκολεύεται να ανταποκριθεί, απαιτείται να γίνεται κατάτμηση της διδασκαλίας σε μικρότερα μέρη. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ειδικές διακυμάνσεις στον αντιληπτικό τομέα με συνέπεια να ανταποκρίνονται από τη μια μεριά στο γνωστικό τομέα αλλά να δυσκολεύονται να θυμηθούν π.χ. την ημερομηνία διεξαγωγής των εξετάσεων. Η επίπληξη και η μεγαλοποίηση του προβλήματος θα μπορούσε να δυσχεράνει την κατάσταση σε μία τέτοια περίπτωση, ενώ θα βοηθούσε μία παρέμβαση του τύπου να κολλήσει π.χ. στο βιβλίο του ένα σημείωμα που να του θυμίζει το γεγονός. Η διδασκαλία πρέπει να αποσκοπεί στην απομάκρυνση στρεσογόνων καταστάσεων που θα επηρεάσουν την επίδοση του παιδιού, στόχο, που εξυπηρετεί, άλλωστε, και η δομημένη οργάνωση του προγράμματος δεδομένου ότι παρέχει αίσθηση ασφάλειας. Στην περίπτωση που ο μαθητής με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό αρχίζει να κάνει πολλές και διαδοχικές ερωτήσεις, ο εκπαιδευτής πρέπει να του δίνει απάντηση, αλλά όχι σε όλες τις ερωτήσεις. Τέλος, ο δάσκαλος πρέπει να διαθέτει ευελιξία στο χειρισμό του παιδιού και να μην θίγεται από τις παρατηρήσεις του τελευταίου, καθώς τις περισσότερες φορές δεν υποκινούνται από κακοπροαίρετη διάθεση.<sup>104</sup>

Μέσα στα πλαίσια του TEACCH έχουν ενταχθεί προγράμματα για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και προγράμματα με σκοπό να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν κοινωνική αλληλεπίδραση με αυτιστικά άτομα. Η αποτελεσματικότητα του TEACCH έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών που έχουν καταδείξει τόσο τα πλεονεκτήματα της μεθόδου όσο και ορισμένα μειονεκτήματα. Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2002 από τους Panerai, Ferrante και Zingale και συνέκρινε την αποτελεσματικότητα του TEACCH με άλλα προγράμματα παρέμβασης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα στα οποία εφαρμόστηκε το TEACCH παρουσίασαν βελτίωση στον οπτικοκινητικό συντονισμό, ενώ παρέμειναν στάσιμα στον τομέα των ακατάλληλων συμπεριφορών. Η έρευνα, ωστόσο, παρουσιάζει το μειονέκτημα της μη συγκέντρωσης επαρκών στοιχείων για

---

<sup>104</sup> πβ. Γκονέλα σελ. 167-168, Καλύβα σελ. 80-82

την άλλη παρέμβαση. Άλλες έρευνες είχαν, επίσης, αμφιλεγόμενα αποτελέσματα ενώ κάποιες διέκριναν βελτίωση στον κοινωνικό τομέα αλλά έλλειψη στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων.<sup>105</sup> Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιβεβαιώθηκε, ωστόσο, σε παιδιά μικρής ηλικίας που δεν είχαν αναπτύξει ακόμα την ικανότητα του λόγου. Άλλες έρευνες, απλώς, επαληθεύουν τη δυσκολία εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων για την επιτυχία του TEACCH. Οι περισσότεροι επικριτές του θεωρούν ότι το πρόγραμμα εγκλωβίζει τα παιδιά μέσα στα δομημένα του πλαίσια και τα περιθωριοποιεί κοινωνικά. Η άποψη αυτή, ωστόσο, δεν είναι αποδεκτή αφού το πρόγραμμα TEACCH υποστηρίζει την πλήρη ένταξη για τα πιο ικανά παιδιά ή τη μερική για τα λιγότερο ικανά, ενώ τη φοίτηση σε ειδικά σχολεία επιφυλάσσει αποκλειστικά για μαθητές αποδεδειγμένα εξαιρετικά περιορισμένων ικανοτήτων.<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> πβ. Καλύβα σελ. 90-91

<sup>106</sup> πβ. Καλύβα σελ. 93-95

## Γνωστική-Συμπεριφορική Θεραπεία

Μέσα στα πλαίσια του προγράμματος TEACCH εφαρμόζεται η γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση που αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των ψυχολογικών προβλημάτων των ατόμων με αυτισμό. Είναι προφανές ότι η παρέμβαση απευθύνεται περισσότερο σε άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, καθώς και σε άτομα με σύνδρομο Asperger, τα οποία λόγω της υψηλής τους ενσυναίσθησης παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν δευτερογενείς συναισθηματικές διαταραχές που απορρέουν ως επί το πλείστον από τα εμπόδια που συναντούν στην κοινωνική τους ενσωμάτωση. Είναι, άλλωστε, εξακριβωμένο, ότι τα άτομα με αυτισμό παρά τις τεράστιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές του σχέσεις, διακατέχονται από έντονη επιθυμία να δημιουργήσουν φιλίες, γεγονός που αποτελεί, σε πολλές περιπτώσεις, πηγή άγχους και συναισθηματικής φόρτισης.

Η γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία περιλαμβάνει τρία στάδια: τη γνωστική θεραπεία, τη συναισθηματική εκπαίδευση και τη γνωστική αναδόμηση. Η γνωστική θεραπεία είναι επικεντρωμένη, κυρίως, στο πεδίο της γνωστικής διαστρέβλωσης που διακρίνει τα άτομα με αυτισμό και αφορά τη διαχείριση λανθασμένων κρίσεων αναφορικά με τις προθέσεις και τις ενέργειες των άλλων. Βοηθά τα άτομα να εμβαθύνουν και να επανεξετάσουν τις καταστάσεις καταστέλλοντας την ανωριμότητα και τη δυσλειτουργική συμπεριφορά. Η συναισθηματική εκπαίδευση τα βοηθά να κατανοήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματα τους, ενισχύοντας, ταυτόχρονα, την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η γνωστική αναδόμηση με τη χρήση λογικών αποδείξεων παροτρύνει τα άτομα να αμφισβητήσουν τον εαυτό τους και να αναθεωρήσουν τυχόν εσφαλμένες αντιλήψεις τους που δυσχεραίνουν τις κοινωνικές τους επαφές και προκαλούν ψυχική αναστάτωση. Για παράδειγμα, ένα άτομο με αυτισμό δυσκολεύεται να κατανοήσει τη μεταφορική σημασία κάποιων εκφράσεων με αποτέλεσμα τη στενή κυριολεκτική ερμηνεία καταστάσεων που, πολλές φορές, γίνεται η αφορμή για την εκδήλωση υπερβολικών και παράταιρων προς την κοινή λογική συμπεριφορών. Επιπλέον, συχνά τα άτομα με αυτισμό αδυνατούν να εντοπίσουν την πραγματική αιτία για την πρόκληση ενός δυσάρεστου γεγονότος με αποτέλεσμα να επιρρίπτουν την αποκλειστική ευθύνη στους άλλους. Ενδέχεται, όμως, να λειτουργήσουν ακραία και προς την αντίθετη κατεύθυνση, να ενοχοποιήσουν δηλαδή αποκλειστικά τον εαυτό τους, διακατεχόμενα από αισθήματα

μειονεξίας και χαμηλής αυτοπεποίθησης. Ο ειδικός, σε αυτές τις περιπτώσεις εκπαιδεύει το άτομο να είναι περισσότερο συγκαταβατικό στις συναναστροφές του προτρέποντάς το, ανάλογα με την περίπτωση, να ζητάει πρόσθετες επεξηγήσεις από το συνομιλητή του ή, αν χρειαστεί να ζητήσει συγγνώμη ή να εκφράσει τη λύπη του για κάποιο γεγονός.

Η γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών που έχουν εντοπίσει βελτίωση στη συμπεριφορά των αυτιστικών ατόμων μετά την ολοκλήρωση των συνεδριών. Οι αλλαγές αυτές, ωστόσο, δεν είναι εξακριβωμένο αν οφείλονται στην παρέμβαση αυτή ή σε κάποια άλλη αιτία. Τέλος, ένα πρόσθετο στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι ο αριθμός τόσο των εφαρμογών της θεραπείας όσο και των ερευνών δεν είναι τόσο μεγάλος όσος απαιτείται για να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα καθώς και το γεγονός ότι τα άτομα με σύνδρομο Asperger εκδηλώνουν, πολλές φορές τις ανεπάρκειές τους με τρόπο δύσκολα διακριτό κατευθυνόμενα, συνήθως, στην εκδήλωση παθητικών καταθλιπτικών συμπεριφορών παρά επιθετικών.<sup>107</sup>

### **Denver Health Sciences Program (Πρόγραμμα Επιστημών Υγείας του Denver)**

Το βασικό χαρακτηριστικό αυτού του προγράμματος είναι ότι δεν στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς, αλλά στις αρχές του Piaget. Επίσης, διαφοροποιείται στο γεγονός ότι σε κάθε παιδί αντιστοιχούν 2 θεραπευτές και στο ότι η διάρκεια του προγράμματος προσδιορίζεται στις 22 ώρες την εβδομάδα για 12 μήνες. Προστέθηκε στις θεραπευτικές παρεμβάσεις του αυτισμού το 1981 από τον Rogers και δίνει έμφαση στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω του παιχνιδιού και στη βελτίωση του προφορικού λόγου και της συμβολικής σκέψης. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου δεν έχει πιστοποιηθεί επιστημονικά, ενώ το γεγονός της προέλευσης κάποιων ελπιδοφόρων ερευνών από τον ίδιο τον εμπνευστή του προγράμματος αυξάνει την επιφυλακτική στάση των ερευνητών.<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> πβ. Καλύβα σελ. 110-116

<sup>108</sup> πβ. Καλύβα σελ. 117-118

## Μέθοδος Greenspar

Η ονομασία του προγράμματος αποδίδεται στο γιατρό Stanley Greenspar και δίνει έμφαση σε ένα είδος αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με το οποίο ο ενήλικας διαμορφώνει τη συμπεριφορά του προσαρμοζόμενος στις επιταγές και οδηγίες του παιδιού δίνοντάς του ώθηση να κινητοποιηθεί και να έχει μια πιο εξωστρεφή και ενεργητική παρουσία. Η πρώιμη παρέμβαση κρίνεται σκόπιμη και οποιαδήποτε καθυστέρηση των γονιών ή των εκπαιδευτών για συσχέτισμό με το παιδί είναι πιθανόν να αποβεί σε σημαντικό βαθμό εις βάρος του. Οι μερικώς αναπτυγμένες δυνατότητες του παιδιού, πιο συχνά οι εξωλεκτικοί τρόποι επικοινωνίας είναι ο κινητήριο μοχλός του προγράμματος που δίνει την ώθηση για την καλλιέργεια και ανάπτυξη ανώτερων ικανοτήτων. Η διάρκειά του δεν υπερβαίνει τις 5 ώρες την εβδομάδα και δεν μπορεί να είναι κατώτερη από 2. Δεν συμπεριλαμβάνεται στους διαδεδομένους και πιο έγκυρους επιστημονικά τρόπους αντιμετώπισης του αυτισμού.<sup>109</sup>

### **LEAP (Learning Experiences: An Alternative Program for Preschoolers and Parents: Ένα εναλλακτικό Πρόγραμμα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας και Γονείς)**

Το πρόγραμμα LEAP αφορά τόσο παιδιά με αυτισμό όσο και παιδιά τυπικής ανάπτυξης και θεωρεί αποτελεσματικότερη την αντιμετώπιση του αυτισμού, όταν οι παρεμβάσεις επεκτείνονται και πέρα από σχολικό κύκλο και εφαρμόζονται στο σπίτι με τη συνδρομή της οικογένειας καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ενσωματώνει στο πλαίσιό του τη συναναστροφή με «φυσιολογικούς» συνομηλίκους και είναι επικεντρωμένο σε δραστηριότητες που αντανάκλουν τις πραγματικές αναπτυξιακές δυνατότητες του παιδιού. Πιο ειδικά, περιλαμβάνει 3 αίθουσες, στην καθεμία από τις οποίες φοιτούν 10 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 3 με αυτισμό. Κατά τα λοιπά, προσανατολίζεται, κυρίως, στην εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς, στη βελτίωση της κοινωνικότητας, στην προετοιμασία των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ανώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας κ.α. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης κρίνεται, σε γενικές γραμμές, αμφίβολη

---

<sup>109</sup> πβ. Καλύβα σελ. 117-118

με την επιφύλαξη κάποιων αποδοχών που έχει τύχει κυρίως, στον τομέα της συνεργασίας της οικογένειας και των «φυσιολογικών» συνομηλίκων.<sup>110</sup>

## Η μέθοδος Miller

Η μέθοδος Miller είναι γνωστική προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές του Piaget και άλλων ψυχολόγων και στοχεύει, κυρίως, να αποκαταστήσει την εικόνα που έχει το παιδί για το σώμα του και να αποκτήσει επίγνωση για αυτό, καθώς και να βελτιώσει την κοινωνική του αλληλεπίδραση στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον του. Στη μέθοδο αυτή αποδίδεται ο χαρακτηρισμός *ημι-δομημένη* γιατί το παρεμβατικό της πλαίσιο καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες και τις επιταγές του ίδιου του παιδιού. Επιπλέον, βασική αρχή της μεθόδου είναι η αξιοποίηση των διασπαστικών συμπεριφορών των ατόμων με αυτισμό με απώτερο στόχο την εξέλιξή τους σε επιθυμητές και λειτουργικές συμπεριφορές. Για παράδειγμα, οι πιθανές εκδηλώσεις επιθετικότητας ενός παιδιού εκλαμβάνονται σαν αντιδράσεις που προέρχονται από αισθήματα ματαίωσης και αποτυχίας στην κοινωνική επαφή. Σε μία τέτοια περίπτωση, οι τιμωρητικού τύπου αντιδράσεις από την πλευρά του θεραπευτή δεν συνίστανται και το άτομο είναι ελεύθερο να εκδηλώσει τις στερεοτυπίες του, οι οποίες είναι ενσωματωμένες στην παρέμβαση. Αν οι προσπάθειες δεν ευοδωθούν, το επόμενο στάδιο είναι ο ειδικός να εκδηλώσει τρυφερά συναισθήματα προς το παιδί και να του εξηγήσει με νηφάλιο τρόπο τη στρατηγική εκτέλεσης των δραστηριοτήτων του. Εξάλλου, μία δεύτερη αρχή της μεθόδου είναι η ώθηση του παιδιού να έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους.

Η μέθοδος Miller αναγνωρίζει την ανεπάρκεια των ατόμων με αυτισμό να ακολουθήσουν τη φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία και αποδέχεται ότι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταβαίνουν στο επόμενο στάδιο μη έχοντας τελειοποιήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες του προηγούμενου σταδίου και το αναπτυξιακό αυτό κενό επιχειρείται, ουσιαστικά, να καλυφθεί μέσω μιας παρέμβασης που διαμορφώνεται και εξελίσσεται παράλληλα με τις ικανότητες του παιδιού. Ένα αξιοσημείωτο διακριτικό γνώρισμα της μεθόδου είναι η στρατηγική της *διήγησης*, κατά την οποία ο θεραπευτής ζωντανεύει με παραστατικά μέσα τη δραστηριότητα που εκτελεί το άτομο

---

<sup>110</sup> πβ. Καλύβα σελ. 121-123



περιγράφοντας την κατά την εκτέλεσή της και χρησιμοποιώντας χειρονομίες. Είθισται, επίσης, κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας το παιδί να βρίσκεται σε ύψος περίπου  $\frac{1}{2}$  μέτρο πάνω από το έδαφος, γεγονός που αυξάνει την αυτεπίγνωση και την επαφή με τους άλλους, αλλά και που εξασφαλίζει, ταυτόχρονα, περισσότερη ακρίβεια στην εκτέλεση των κινήσεων λόγω της καλύτερης οπτικής επαφής. Σημαντικές προϋποθέσεις που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου είναι η μικρή ηλικία του παιδιού, η έλλειψη νευρολογικής φύσεως προβλημάτων και η δυναμική παρουσία των γονέων.<sup>111</sup>

Η Quill στο βιβλίο της *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά* κάνει μία αναφορά στη μέθοδο των Miller και Miller σε σχέση με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Έχει, ήδη, γίνει αναφορά για την ιδιαιτερότητα των αυτιστικών παιδιών να σκέφτονται με εικόνες και τη γενικότερη ευχέρεια τους στον οπτικό συλλογισμό. Μέσα στα πλαίσια, λοιπόν, αυτής της μεθόδου, και δεδομένης της δυσκολίας των παιδιών να απομνημονεύσουν γραπτές λέξεις έχει προταθεί η γραπτή αποτύπωση τους με τρόπο που να αναπαριστά τη σημασία τους. Για παράδειγμα, τα γράμματα της λέξης *πέφτω*, θα ήταν πολύ βοηθητικό αν παρουσιάζονταν σε μία κόλλα χαρτί με μία φορά προς τα κάτω, ενώ της λέξης *τρέχω* θα μπορούσαν να μοιάζουν με την κίνηση της αντίστοιχης δραστηριότητας. Κατά το ίδιο σκεπτικό είναι δυνατή και η εκμάθηση των ήχων τοποθετώντας π.χ. δίπλα τις αντίστοιχες εικόνες των ζώων.<sup>112</sup>

Συμπερασματικά, η μέθοδος Miller, παρά τις λιγοστές έρευνες που πιστοποιούν την αποτελεσματικότητά της, κυρίως, σε τομείς αυτοεξυπηρέτησης δεν μπορεί να θεωρηθεί έγκριτη επιστημονικά παρέμβαση για την αντιμετώπιση του αυτισμού με βασικά επιχειρήματα τις μεθοδολογικές ανεπάρκειες των σχετικών ερευνών και το γεγονός της προέλευσής τους από τους ίδιους τους εμπνευστές του προγράμματος.<sup>113</sup>

## **Στρατηγικές παρέμβασης σε μη-λεκτικά αυτιστικά παιδιά-Εναλλακτική επικοινωνία**

Υπολογίζεται ότι περίπου το 50% των παιδιών με αυτισμό αδυνατούν να παράγουν λόγο. Προτάσεις για την εκπαιδευτική παρέμβαση σε τέτοιες περιπτώσεις υφίστανται τόσο στα πλαίσια της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς όσο και στα πλαίσια

---

<sup>111</sup> πβ. Καλύβα σελ. 125-130

<sup>112</sup> πβ. Quill σελ. 68

<sup>113</sup> πβ. Καλύβα σελ. 130

του TEACCH. Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποια ανεξάρτητα προγράμματα που είναι πολύ δημοφιλή. Πρόκειται για το Φωτογραφικό Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας-ΦΣΕΕ (Picture-Exchange Communications System-PECS) και τη νοηματική γλώσσα. Αναφορικά με αυτά τα προγράμματα είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση εξαρχής στο γεγονός ότι στοχεύουν, κυρίως, στην απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και όχι στο να μεταδώσουν στα άτομα ουσιαστικά, κοινωνικά μηνύματα, στα οποία αδυνατούν να ανταποκριθούν λόγω των ανεπαρκειών τους στον επικοινωνιακό τομέα.<sup>114</sup>

Εισηγητές του PECS είναι οι Frost και Bondy, οι οποίοι επινόησαν το πρόγραμμα βασιζόμενοι στη διαπίστωση των Prizant και Wetherby ότι τα στάδια διδασκαλίας των μη-λεκτικών αυτιστικών παιδιών ακολουθούν τα ανάλογα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Καταρχήν υπάρχει ένας πίνακας επικοινωνίας με φωτογραφίες αντικειμένων και τα ίδια τα πραγματικά αντικείμενα. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει την εικόνα στη φωτογραφία, να την αφαιρέσει από τον πίνακα, να τη δώσει στον εκπαιδευτή και αυτός με τη σειρά του να του δώσει το επιθυμητό αντικείμενο. Επειδή το πρόγραμμα διέπεται από την αντίληψη ότι πρέπει να καλλιεργηθεί ο αυθορμητισμός, αποφεύγονται οι λεκτικές προτροπές και οι ερωτήσεις του τύπου «τι θέλεις;» Το ίδιο το παιδί καλείται να πάρει την πρωτοβουλία και να επιλέξει τα επιθυμητά για αυτό αντικείμενα. Συνήθως, κατά τη διαδικασία συμμετέχουν δύο θεραπευτές, εκ των οποίων ο ένας είναι ο δέκτης της φωτογραφίας και ο άλλος, που συνήθως βρίσκεται πίσω από το παιδί το βοηθά να επιλέξει τη φωτογραφία και με σωματική καθοδήγηση να τη δώσει στον πρώτο θεραπευτή. Χρησιμοποιούνται οι κατάλληλοι ενισχυτές. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται πολλές φορές, ενώ σταδιακά επέρχεται η απόσυρση της βοήθειας. Αν το παιδί ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της πρώτης φάσης, ακολουθεί το στάδιο όπου προάγεται ο αυθορμητισμός και η γενίκευση. Τροποποιήσεις μπορούν να επέλθουν όσον αφορά στο περιβάλλον, στα άτομα που συμμετέχουν στη διαδικασία ή στην απόσταση που καλείται να διανύσει ανάμεσα στη θέση του και τον πίνακα επικοινωνίας ή ανάμεσα στον τελευταίο και το θεραπευτή. Στη συνέχεια το πρόγραμμα προσανατολίζεται στη δημιουργία μίας πρότασης με τη χρήση της λέξης *θέλω*. Το παιδί τοποθετεί μια φωτογραφία που απεικονίζει το *θέλω* δίπλα σε μία που απεικονίζει το επιθυμητό αντικείμενο και τις δίνει στο θεραπευτή. Στην επόμενη

---

<sup>114</sup> πβ. Καλύβα σελ. 163-164

φάση προστίθενται στις προτάσεις πρόσθετες ιδιότητες των αντικειμένων, συνήθως, με εικόνες που απεικονίζουν επιθετικούς προσδιορισμούς, π.χ. το παιδί μαθαίνει να μεταδίδει μηνύματα του τύπου *θέλω ένα μεγάλο μπισκότο*. Μετά την κατάκτηση και αυτής της δεξιότητας η διαδικασία γίνεται πιο σύνθετη με την εισαγωγή ενός αγαπημένου για το παιδί αντικειμένου που τοποθετείται ακριβώς μπροστά του και την προσθήκη της ερώτησης *τι βλέπεις*; Η επιθυμητή απάντηση που είναι *βλέπω ένα μπισκότο* αποσπάται μετά την προσθήκη στις φωτογραφίες μίας νέας εικόνας που αναπαριστά το ρήμα *βλέπω*. Η ανατροπή σε αυτό το στάδιο είναι η απάντηση του ειδικού και *εγώ βλέπω ένα μπισκότο*. Όπως, αναφέρθηκε και πιο πάνω, όμως, για λόγους γενίκευσης και καλλιέργειας αυθόρμητης πρωτοβουλίας η ερώτηση *τι βλέπεις*; πρέπει σταδιακά να εξαλείφεται. Επιπλέον, λόγω της τάσης που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό να επικεντρώνονται σε μια λεπτομέρεια του αντικειμένου και όχι στο σύνολο με δυσμενείς συνέπειες στον τομέα της γενίκευσης, είναι απαραίτητο τα αντικείμενα που απεικονίζονται στις φωτογραφίες να αναπαριστούν με ακρίβεια τις ιδιότητες του πραγματικού αντικειμένου για να μην επέρχεται σύγχυση π.χ. όταν πρόκειται για γυαλιά τα ίδια ακριβώς με αυτά που ανήκουν σε συγκεκριμένο άτομο και όχι οποιαδήποτε γυαλιά.<sup>115</sup> Η Quill αναφέρεται συνοπτικά στο φαινόμενο της *υπερλεξίας* δηλαδή στην ικανότητα παιδιών ακόμα και ιδιαίτερα χαμηλού γνωστικού επιπέδου να παρουσιάζουν δυσανάλογα αυξημένες επιδόσεις στον τομέα της ανάγνωσης, να αναγνωρίζουν δηλαδή τις γραπτές λέξεις ευκολότερα από τις προφορικές. Η αξιοποίηση αυτών των ικανοτήτων, με τη χρησιμοποίηση γραπτών λέξεων δίπλα από το εικονικό σύμβολο θα μπορούσε να αποτελέσει παράγοντα ενισχυτικό για την επαύξηση της λειτουργικότητας. Για παράδειγμα έχει παρατηρηθεί ότι πολλά παιδιά αναγνωρίζουν με ευκολία ετικέτες προϊόντων που είναι προσφιλείς προς αυτά, όπως π.χ. η ονομασία της μάρκας ενός μπισκότου. Η χρήση αυτής της ετικέτας στο φύλλο επικοινωνίας με το εικονικό σύμβολο του μπισκότου διευκόλυνε σημαντικά δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης που σχετίζονταν με την απαίτηση του μπισκότου.<sup>116</sup> Μία πρόσθετη επισήμανση αφορά την αναγκαιότητα απόδοσης μίας και μόνο ονομασίας σε ένα αντικείμενο προς αποφυγή σύγχυσης π.χ. το φόρεμα δεν πρέπει να λέγεται και φουστάνι. Είναι προφανές, ότι ακόμα και στην πιο περίπλοκη και απαιτητική φάση του PECS, το παιδί δεν αντιλαμβάνεται την έννοια της επικοινωνίας, αλλά περιορίζεται σε μία

---

<sup>115</sup> πβ. Καλύβα σελ. 168-172,174

<sup>116</sup> πβ. Quill σελ. 127-128

προβλέψιμη και μηχανική αποστήθιση επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων. Για την εφαρμογή του προγράμματος PECS έχουν διατυπωθεί κάποιες επιφυλάξεις, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η προσκόλληση του παιδιού σε ένα τρόπο μη-λεκτικής επικοινωνίας ως εμπόδιο στην εξέλιξη του προφορικού λόγου και η επιφανειακή ανταπόκριση του στην παρέμβαση χωρίς ουσιαστική κατανόηση του επικοινωνιακού λόγου σε επίπεδο συναισθημάτων και εμπειριών. Υπάρχει πλήθος ερευνών που επισημαίνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων μετά τη χρήση του PECS απέκτησε λόγο ή αύξησε τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούσε. Δεν είναι, ωστόσο, εύκολο να διακριθεί αν το αποτέλεσμα αυτό επήλθε αποκλειστικά από αυτήν την παρέμβαση ή και από άλλες που τέθηκαν σε εφαρμογή ή κατά πόσο η βελτίωση οφείλεται στη φυσιολογική ωρίμανση με την πάροδο του χρόνου. Το σίγουρο είναι ότι το PECS δεν θεραπεύει τον αυτισμό, αλλά αποτελεί, συνήθως μία παρέμβαση που εφαρμόζονται συμπληρωματικά με άλλες ή στα πλαίσια της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς και του προγράμματος TEACCH.<sup>117</sup>

Η νοηματική γλώσσα αποτελεί έναν άλλο εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται ευρέως και παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Δεδομένου ότι τα άτομα με αυτισμό είναι ανεπαρκή στην απόκτηση επικοινωνιακού λόγου, πρέπει να γίνει σαφές εξ αρχής ότι η νοηματική γλώσσα δεν είναι σε θέση να εξαλείψει αυτή την αδυναμία. Διευκολύνει, δηλαδή, απλώς την εκπλήρωση βασικών καθημερινών αναγκών μέσω της αντιγραφής νευμάτων που αποδίδουν τη σημασία μεμονωμένων λέξεων. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι πολλά παιδιά κάνουν χρήση νοημάτων σε ένα άδειο δωμάτιο απουσία κάποιου αποδέκτη.<sup>118</sup> Είναι δυνατό, ωστόσο, να μεταδώσει τη σημαντικότητα της επικοινωνίας, αν συνδυαστεί με τις κατάλληλες ανταμοιβές που θα δώσουν στο παιδί το κίνητρο για την εκμάθηση των νευμάτων.<sup>119</sup>

Η διάδοση της χρήσης της νοηματικής γλώσσας σε άτομα με αυτισμό δυσχεραίνεται σημαντικά και από το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία παγκόσμια νοηματική γλώσσα καθώς και από τον περιορισμένο αριθμό των ατόμων που γνωρίζουν να την χρησιμοποιούν, στοιχεία που πριμοδοτούν υπέρ της εφαρμογής συστημάτων που περιέχουν εικόνες και φωτογραφίες. Έχει, ωστόσο, εξακριβωθεί ότι τα αυτιστικά άτομα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν από 5 έως 400 νεύματα και ότι

---

<sup>117</sup> πβ. Καλύβα σελ. 174, 178-180

<sup>118</sup> πβ. Καλύβα σελ. 187

<sup>119</sup> πβ. Quill σελ. 122

ακόμα και αυτά με χαμηλή λειτουργικότητα ή νοητική υστέρηση μπορούν να διευκολύνουν την καθημερινότητά τους μέσω νευμάτων.<sup>120</sup> Βασική αρχή για τη διδασκαλία τους είναι η τήρηση της προϋπόθεσης της *εικονικότητας* δηλαδή η προσομοίωση του νεύματος με την ενέργεια ή το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται. Για τη λέξη π.χ. *πίνω* η επεξεργασία της μάθησης γίνεται ευκολότερη με ένα νεύμα που παριστάνει την κίνηση που κάνει κάποιος για να πλησιάσει ένα ποτήρι στο στόμα του.<sup>121</sup>

Πλήθος διχογνωμιών έχει επιφέρει το ερώτημα κατά πόσο η χρήση της νοηματικής γλώσσας επηρεάζει την παραγωγή προφορικού λόγου. Μία μερίδα ερευνητών υποστηρίζει ότι η εκμάθηση και εφαρμογή των νευμάτων αποτελούν τον προθάλαμο για την κατάκτηση του προφορικού λόγου. Τα βασικά τους επιχειρήματα συνοψίζονται στο γεγονός ότι η ταυτόχρονη εκφώνηση της λέξης και της αναπαράστασής με νεύμα διευκολύνει την υπενθύμιση ενός από τα δύο αν το δεύτερο ξεχαστεί, στο ότι διασφαλίζει καλύτερη κατανόηση της αρχής και του τέλους μίας λέξης, ενώ προτείνεται και ως μέσο για την ελάττωση της ηχολαλίας.<sup>122</sup> Η Quill δεν θεωρεί την επαυξητική επικοινωνία ανασταλτικό παράγοντα στην απόκτηση ομιλίας και θεωρεί την εκμάθηση 200 νευμάτων ή την ικανότητα συνδυασμού 2 μαζί ως την απαρχή για την παραγωγή λόγου. Αναφέρει, ωστόσο, ότι πολλά παιδιά δεν καταφέρνουν αυτόν τον στόχο.<sup>123</sup> Η Καλύβα εκφράζει περισσότερες επιφυλάξεις για το θέμα και θεωρεί ότι η έκθεση σε πολλαπλά ερεθίσματα, οπτικά και ακουστικά, ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση στο παιδί που θα καταστήσει δυσχερή την ταυτόχρονη επεξεργασία τους. Δεδομένης και της υπέρτερης οπτικής επεξεργασίας ερεθισμάτων των αυτιστικών ατόμων συγκριτικά με την αντίστοιχη των ακουστικών, ενδέχεται η προσοχή τους να επικεντρωθεί περισσότερο στα νεύματα, γεγονός που μπορεί να αποβεί σε βάρος της ανάπτυξης προφορικού λόγου.<sup>124</sup> Επιπροσθέτως, αντιτάσσεται και στην έκφραση της άποψης ότι η νοηματική γλώσσα είναι ενισχυτικός παράγοντας στην μείωση των διασπαστικών συμπεριφορών. Όταν ένα παιδί εκδηλώσει μια επιθυμία του μέσω νευμάτων και αυτή εκπληρωθεί, είναι προφανές ότι η ικανοποίηση αυτής του της ανάγκης θα μειώσει την επιθετικότητα και πιθανές εκρήξεις θυμού δημιουργώντας τη ψευδή φαινομενική πεποίθηση ότι η

---

<sup>120</sup> πβ. Καλύβα σελ. 181-183

<sup>121</sup> πβ. Quill σελ. 123

<sup>122</sup> πβ. Καλύβα σελ. 185-186

<sup>123</sup> πβ. Quill σελ. 123

<sup>124</sup> πβ. Καλύβα σελ. 186

συμπεριφορά του βελτιώθηκε λόγω της χρήσης των νευμάτων. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι ακατάλληλες εκδηλώσεις θα αναπαραχθούν αυτόματα στην περίπτωση που το παιδί δεν καταφέρει να χρησιμοποιήσει το σωστό νεύμα ή αν θελήσει να επικοινωνήσει συναισθηματικά. Τα προβλήματα στην εφαρμογή της νοηματικής γλώσσας περιπλέκονται ακόμα περισσότερο, λόγω και της δυσκολίας πολλών παιδιών να μάθουν να εκτελούν σωστά τις κινήσεις λόγω και των δυσκολιών τους στον οπτικοκινητικό συντονισμό. Η νοηματική γλώσσα εμφανίζει κάποια θετικά και κάποια αρνητικά στοιχεία, έχει περισσότερο περιστασιακό χαρακτήρα και για τους παραπάνω λόγους γενικά συνίσταται μία ενιαία και οργανωμένη παρέμβαση με φωτογραφίες και εικόνες.<sup>125</sup>

### **Προσδιορισμός και Αντιμετώπιση της ηχολαλίας**

Μέσα στα πλαίσια της εξέτασης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται στον αυτισμό, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στην ηχολαλική συμπεριφορά, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι συναντάται στο 85% των παιδιών με αυτισμό που έχουν αναπτύξει την ικανότητα του λόγου. Ο Schuler, το 1979, προσδιόρισε την ηχολαλία ως την απλή επανάληψη από την πλευρά του ατόμου με αυτισμό λέξεων ή εκφράσεων που μόλις άκουσε από κάποιο άλλο πρόσωπο, χωρίς να εντοπίζει, ωστόσο, σε αυτήν την επανάληψη κάποια διακριτή διαφορά στον τρόπο επανάληψης και χωρίς να αποδίδει σε αυτήν κάποια λειτουργική σκοπιμότητα. Η ύπαρξη ή όχι της τελευταίας αυτής ιδιότητας στην ηχολαλία αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από μεταγενέστερους ερευνητές, με αποτέλεσμα να της αποδοθεί από κάποιους ο χαρακτηρισμός «άσκοπη», στοιχείο αμφιλεγόμενο μέχρι και σήμερα. Η πιο αποδεκτή προσέγγιση της ηχολαλίας τη διαχωρίζει σε άμεση και καθυστερημένη, θέτοντας το χρόνο ως βασικό διακριτικό στοιχείο ανάμεσα στις δύο κατηγορίες. Άμεση ηχολαλία είναι η επανάληψη που πραγματοποιείται αμέσως μετά την αρχική ομιλία, ενώ καθυστερημένη αυτή που λαμβάνει χώρα μετά από μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Η διχογνωμία για την ύπαρξη ή μη λειτουργικής πρόθεσης κατά την παραγωγή του ηχολαλικού λόγου έχει διαιρέσει τους ερευνητές σε αυτούς που τη θεωρούν παθολογική συμπεριφορά που απαιτείται να εκλείψει και σε αυτούς που εντοπίζουν

---

<sup>125</sup> πβ. Καλύβα σελ. 184-185, 188

σε αυτήν βαθύτερα κίνητρα που την καθιστούν αξιοποιήσιμη για τη σταδιακή διαμόρφωση μιάς πιο δημιουργικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτοι στην προσπάθειά τους να ελαττώσουν τις ηχολαλικές ανταποκρίσεις προβαίνουν σε στρατηγικές αντικατάστασης της με πιο λειτουργικές απαντήσεις του τύπου «δεν ξέρω» κ.α. Έρευνες, ωστόσο, δεν έχουν διαπιστώσει ότι η κατάργηση της ηχολαλίας, ανοίγει το δρόμο για την εκμάθηση και απόκτηση ενός αποδεκτού κοινωνικά επικοινωνιακού κώδικα. Οι δεύτεροι δεν θεωρούν ανούσια και άσκοπη την επανάληψη και εντοπίζουν σε αυτήν ψήγματα μιάς ακατέργαστης γλωσσικής επεξεργασίας, που ενδέχεται να δώσει ώθηση στην καλλιέργεια της λεκτικής επικοινωνίας. Επιπλέον, τη θεωρούν σαν μια προσπάθεια του αυτιστικού ατόμου να αντισταθμίσει με αυτόν τον τρόπο τις ανεπάρκειές του στον τομέα της αλληλεπίδρασης και, συνεπώς, να μην αποσυνδεθεί κοινωνικά. Προς απόδειξη των παραπάνω στοιχείων, πραγματοποιήθηκαν βιντεοσκοπήσεις ηχολαλικών συμπεριφορών σε αυτιστικά παιδιά και διαπιστώθηκε ότι κάποιες από αυτές «πρόδιδαν» κάποια αλληλεπιδραστική πρόθεση όπως την απαίτηση αντικειμένων, εκδήλωση κατάφασης κ.α., ενώ άλλες δεν είχαν επικοινωνιακό χαρακτήρα και η πρακτική χρησιμότητά τους εξαντλούνταν στην ανάγκη συναισθηματικής αποφόρτισης και αντίδρασης σε διεγερτικά ερεθίσματα.<sup>126</sup>

Μια σωστή παρέμβαση για το χειρισμό ηχολαλικών συμπεριφορών προϋποθέτει, αδιαμφισβήτητα ακριβή αξιολόγηση. Βασική αρχή της αξιολόγησης είναι η αποδοχή ότι η ηχολαλία ανήκει στο συνολικό επικοινωνιακό φάσμα του αυτιστικού ατόμου και είναι αλληλένδετο κομμάτι του. Παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη σε αυτήν τη διαδικασία είναι οι γενικότερες περιβαλλοντικές συνθήκες που επιδρούν στην εκδήλωση της συμπεριφοράς, ο βαθμός και η ποιότητα της επικοινωνιακής σκοπιμότητας, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο ηχολαλικό παιδί και τον παραγωγό του πρότυπου λόγου και, κυρίως, η σχέση της ηχολαλίας με άλλες επικοινωνιακές συμπεριφορές. Στην τελευταία περίπτωση εξετάζονται και παράγοντες όπως η ένταση του ήχου, ο χαρακτήρας της βλεμματικής επαφής, η υποδηλωτική κίνηση του χεριού της ανάγκης για την εκπλήρωση κάποιας επιθυμίας κ.α.<sup>127</sup> Συναφής με τα παραπάνω είναι ο διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες *επικοινωνιακή σκοπιμότητα* και *επικοινωνιακή λειτουργία*. Ο πρώτος αναφέρεται στο σκοπό της ενέργειας του παιδιού, ενώ ο δεύτερος στο πραγματικό αποτέλεσμα της

---

<sup>126</sup> πβ. Quill σελ. 149-153

<sup>127</sup> πβ. Quill σελ. 156-160

ενέργειας αυτής. Οι δύο όροι είναι δυνατόν να συμπίπτουν, αλλά και όχι. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να εκδηλώσει μία ηχολαλία λέγοντας την έκφραση *θες κάτι να πιεις; έχοντας*, το σκοπό να πιει κάτι. Ο θεραπευτής, αν κατανοήσει το σκοπό αυτό και εκπληρώσει την επιθυμία αυτή με την παροχή κάποιου ποτού υπάρχει σύμπτωση επικοινωνιακής σκοπιμότητας και λειτουργίας. Αν, όμως, σε μια περίπτωση που το παιδί έχοντας π.χ. γυρισμένη την πλάτη στον τοίχο αναπαράγει τη φράση *Μαμά έλα εδώ!*, ενδέχεται ο συνομιλητής να μην αντιληφθεί την απουσία πρόθεσης αλληλεπίδρασης και να θεωρήσει ότι πρόκειται για πραγματική πρόσκληση.<sup>128</sup>

Οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της ηχολαλίας διακρίνονται σε *άμεσες* και *έμμεσες* και δεν πραγματοποιούνται μόνο από έναν ειδικό, αλλά απαιτούν συνεργασία πολλών ειδικοτήτων και την ταυτόχρονη συνδρομή της οικογένειας. Βασική αρχή που πρέπει να διέπει το έργο του συνόλου των αλληλεπιδρώντων είναι η κατανόηση και η αποδοχή του αντισταθμιστικού χαρακτήρα της ηχολαλίας, όπως περιγράφηκε πιο πάνω. Επομένως, το πρόγραμμα διέπεται από τη φαινομενικά αντιφατική πεποίθηση ότι η απόκτηση ενός περισσότερο ευέλικτου και δημιουργικού επικοινωνιακού κώδικα επιτυγχάνεται μέσω της προτροπής και της ενθάρρυνσης για την παραγωγή του ηχολαλικού λόγου.<sup>129</sup>

Οι *έμμεσες* παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την επικοινωνία μεταξύ των αλληλεπιδρώντων, με τους όρους που αναφέρθηκαν, *την τροποποίηση του περιβάλλοντος, το απλοποιημένο εισαγόμενο γλωσσικό δείγμα, την ποικιλία των τρόπων λεκτικής αλληλεπίδρασης ενηλίκων και τη μίμηση προτύπου. Η τροποποίηση του περιβάλλοντος* ως αναγκαίου παρεμβατικού παράγοντα βασίζεται στην εξακριβωμένη διαπίστωση ότι η παραγωγή ηχολαλίας, σε πολλές περιπτώσεις, οφείλεται στην αδυναμία επεξεργασίας από την πλευρά του αυτιστικού ατόμου πολλαπλών οπτικών, ακουστικών και απτικών ερεθισμάτων που συνεπάγονται αυξανόμενα αισθήματα διέγερσης και σύγχυσης. Ελλιπής οργανωτική δομή και απότομες διακοπές καταστάσεων ρουτίνας όπως π.χ. ένα διάλειμμα είναι αιτίες ικανές να επιφέρουν τα παραπάνω αποτελέσματα. Απαιτείται, επομένως, η κατάλληλη τροποποίηση του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να αποφευχθούν και να εξασφαλιστεί η ομαλότερη προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον. Το *εισαγόμενο γλωσσικό δείγμα* αναφέρεται στο είδος και στο βαθμό δυσκολίας του πρότυπου λόγου, ο οποίος

---

<sup>128</sup> πβ. Quill σελ. 160-161

<sup>129</sup> πβ. Quill σελ. 165



ενδέχεται να είναι ακατανόητος για το παιδί και να προκαλέσει με αυτόν τον τρόπο την ηχολαλία. Απαιτείται, επομένως, ένα γλωσσικό δείγμα εισόδου ισοδύναμο ή ελάχιστα ανώτερο από το λεκτικό επίπεδο του παιδιού. Η ποικιλία των τρόπων λεκτικής αλληλεπίδρασης ενηλίκων και αυτιστικών παιδιών κάνει διάκριση ανάμεσα στον *καθοδηγητικό* και στον *υποβοηθητικό* τρόπο. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ ενηλίκου και αυτιστικού παιδιού κατά την οποία ο συνομιλητής ασκεί τον πλήρη έλεγχο της επικοινωνίας αποσκοπώντας να διαμορφώσει τη συζήτηση με τη μορφή συγκεκριμένων ερωταποκρίσεων, ενώ η δεύτερη σε ένα τύπο αλληλεπίδρασης που επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά του παιδιού. Οι περισσότερες έρευνες συνηγορούν υπέρ της εφαρμογής του υποβοηθητικού τύπου με την αιτιολογία ότι η μείωση των υποχρεώσεων οδηγεί στην απόκτηση δημιουργικής γλώσσας. Η *μίμηση προτύπου* αναφέρεται στην επινόηση στρατηγικών για την παράθεση λεκτικών υποδειγμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στις αδυναμίες των αυτιστικών παιδιών που παρουσιάζουν ηχολαλία. Τα τελευταία, με δεδομένο το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση να παράγουν ατομικό δομημένο λόγο, περιορίζονται στην επανάληψη των φράσεων των άλλων. Οι φράσεις αυτές, επομένως, πρέπει να είναι λειτουργικές, σύντομες (όχι παραπάνω από 7 λέξεις, όταν το παιδί δεν είναι σε θέση να αρθρώσει πάνω από 3) και συμβατές με το γλωσσικό επίπεδό του, έτσι ώστε να γίνονται κατανοητές. Για παράδειγμα, στην προσπάθεια εκμάθησης ενός παιδιού να εξωτερικεύει λεκτικά την επιθυμία του για νερό, θα ήταν περισσότερο λειτουργικό ένα πρότυπο *Διψάω* παρά *Διψάς*:<sup>130</sup>

Οι *άμεσες* παρεμβάσεις αναγνωρίζουν το μεταβατικό χαρακτήρα της ηχολαλίας, το γεγονός ότι εξυπηρετεί κοινωνικούς και γνωστικούς σκοπούς και ότι μη-συμβατικές ηχολαλικές εκφωνήσεις που αντανακλούν ένα ανώριμο αναπτυξιακό επίπεδο μπορούν να εξελιχθούν σε μια πιο συμβατική και ευέλικτη γλώσσα. Ξεκινώντας από αυτά τα δεδομένα, έμπειροι θεραπευτές είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν το μη-συμβατικό, μεταφορικό κώδικα του παιδιού, ανιχνεύοντας πιθανές προθέσεις επικοινωνίας και ενισχύοντας τη σχέση ανάμεσα στην ηχώ και στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Το καθοδηγητικό ή υποβοηθητικό στυλ επιλέγεται ανάλογα αν ο στόχος είναι η ανταπόκριση σε έναν περιοριστικό τύπο επικοινωνίας ή η ανάληψη πρωτοβουλίας για την έναρξη της αλληλεπίδρασης αντίστοιχα. Ο Prizant αναφέρεται στον αναλυτικό τρόπο εκμάθησης των αυτιστικών παιδιών, σύμφωνα με τον οποίο

---

<sup>130</sup> πβ. Quill σελ. 166-171

αποθηκεύουν ακατέργαστα κάποια γλωσσικά ερεθίσματα, τα οποία σταδιακά τροποποιούν σε έναν πιο ευέλικτο γλωσσικό κώδικα μέσα στα πλαίσια του ατομικού τους ιδιόρρυθμου τρόπου επεξεργασίας. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο ελπιδοφόρο συμπέρασμα ότι είναι δυνατόν από την κλασική μορφή ηχολαλίας, να υιοθετήσουν μια πιο ήπια ηχολαλία για να καταλήξουν προοδευτικά σε μια πιο εξεζητημένη, δημιουργική γλωσσική παραγωγή. Απομένει οι ειδικοί να μεταδώσουν τα σωστά λεκτικά πρότυπα που θα εξελίξουν τις αρχικές ηχολαλικές εκφωνήσεις. Τέλος, η AAC (επαυξητική και εναλλακτική επικοινωνία) έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στη μείωση ακραίων μη-συμβατικών παραγωγών και ότι μπορεί να αποτελέσει το υποκατάστατο ακατάλληλων λεκτικών συμπεριφορών.<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> πβ. Quill σελ. 171-176

## Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

### Οι κοινωνικές ιστορίες

Οι κοινωνικές ιστορίες αποσκοπούν να διευκολύνουν τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν κοινωνικές καταστάσεις, στις οποίες παρουσιάζουν δυσκολία. Καταγράφονται παραστατικά σκηνές από την καθημερινότητα και προσφέρονται όλες οι πληροφορίες που απαιτούνται για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κανείς σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Απώτερος στόχος είναι να ενθαρρυνθεί το παιδί στη διόρθωση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και στην υιοθέτηση κάποιας που να είναι αποδεκτή κοινωνικά με την προσθήκη κανόνων και την εισαγωγή νέων δραστηριοτήτων. Είναι αυτονόητο ότι πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες και στο αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού. Η επίσκεψη ενός συγγενή, οι οικογενειακές διακοπές ή το κλείσιμο του σχολείου είναι καταστάσεις που μπορούν να αποτελέσουν περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών και μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.<sup>132</sup>

Οι Karayazi, Evans και Filer σε σχετικό άρθρο τους αναφέρουν ότι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών είναι μία αποτελεσματική μέθοδος που μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες για παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Όσο ο ρυθμός εξάπλωσης του αυτισμού ολοένα και αυξάνεται, η αναγκαιότητα παρεμβάσεων και προσιτών θεραπειών που να εφαρμόζονται με σκοπό τη μείωση των επιπτώσεων των γενικών ανεπαρκειών του αυτισμού, όπως τα ξεσπάσματα θυμού, διαταραχές του ύπνου και του φαγητού, κατάθλιψη, προβλήματα στη συγκέντρωση της προσοχής, άγχος και επιθετική ή αυτοτραυματική συμπεριφορά, καθίσταται αυξανόμενα επιτακτική. Η Carol Gray, εισηγήτρια των ιστοριών στην ειδική εκπαίδευση, στο Πρωτότυπο Βιβλίο Κοινωνικής Ιστορίας (Original Social Story Book, 1993) και στο Νέο Βιβλίο Κοινωνικής Ιστορίας (The New Social Story Book, 2000), ενσωματώνει πολυάριθμες κοινωνικές ιστορίες, τις οδηγίες τους και έναν κατάλογο κοινωνικών ιστοριών. Οι οδηγίες αυτών των ιστοριών παράγουν πληροφορίες για τον τρόπο γραφής και το περιεχόμενό τους. Ο σκοπός μιας ιστορίας είναι να μεταδώσει μία κοινωνική πληροφορία με ακρίβεια και με τρόπο που θα γίνεται εύκολα κατανοητός από τον αποδέκτη. Ο τρόπος αυτός παρέμβασης επιτρέπει

---

<sup>132</sup> πβ. Quill σελ. 297-298

στα άτομα με αυτισμό να διαβάσουν, να καταλάβουν και να ανταποκριθούν στην κοινωνική ζωή τους. Οι κοινωνικές ιστορίες γράφονται, συνήθως, σε πρώτο πρόσωπο και το κείμενό τους πρέπει να γίνεται εύκολα αισθητό και να βελτιώνεται με τη βοήθεια οπτικών υλικών, έτσι ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητό από το παιδί. Το κείμενο και οι οπτικές εικόνες πρέπει να είναι κατάλληλες για τις γνωστικές και αναγνωστικές ικανότητες του παιδιού. Όσο τα οπτικά υλικά, όπως χάρτες, εικόνες, σύμβολα, ή φωτογραφίες εμποδίζουν τη συγκέντρωση της προσοχής ή οδηγούν σε παρανοήσεις, κρίνεται σκόπιμο να τυπώνονται σε άσπρο και μαύρο χρώμα. Η γλώσσα και οι επιθυμητές απαντήσεις συνίσταται να είναι καταφατικές. Κάθε κοινωνική ιστορία αποσκοπεί να εκπαιδεύσει τα παιδιά να ελέγχουν τις πράξεις τους σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις με το να δίνεται εξήγηση αναφορικά με το που και το πότε θα συμβεί το περιστατικό, τι θα συμβεί κατά τη διάρκεια του περιστατικού, ποιοι θα συμμετέχουν σε αυτό και γιατί το άτομο θα έπρεπε να ελέγξει τη συμπεριφορά του. Χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση διαφόρων ειδών συμπεριφορών, όπως είναι οι διασπαστικές ή προβληματικές, οι ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές και οι γενικές κοινωνικές ικανότητες.<sup>133</sup>

Οι περιγραφικές, οι προτάσεις που δίνουν κατευθυντήριες γραμμές και οι προτάσεις που περιέχουν ή δίνουν κάποια προοπτική είναι τα 3 είδη που πρέπει να περιλαμβάνονται στις κοινωνικές ιστορίες. Οι περιγραφικές προτάσεις δίνουν μία αναλυτική παρουσίαση των πραγματικών γεγονότων, είναι απαραίτητο στοιχείο των κοινωνικών ιστοριών και αποτελούν την αρχή τους. Για παράδειγμα, αν ο σκοπός της ιστορίας είναι να βοηθηθεί ένα παιδί να στήνεται και να βαδίζει σε στοίχιση γραμμής, μία περιγραφική πρόταση θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: «Με λένε...Πηγαίνω στο Δημοτικό σχολείο του...Είμαι μαθητής δευτέρας τάξης. Είμαστε 24 παιδιά στην τάξη μου. Η δασκάλα μου είναι η Κυρία...Μερικές φορές η Κυρία...πηγαίνει τα παιδιά σε άλλα μέρη του σχολείου. Περπατάμε στη γραμμή.» Η κατευθυντήρια πρόταση ακολουθεί την περιγραφική και αναφέρεται στην ανταπόκριση που είναι επιθυμητό να έχει το παιδί με βάση τις καθορισμένες προτροπές. Συνήθως, αρχίζουν με τις εκφράσεις «Εγώ θα»...ή «Εγώ μπορώ να»... Για παράδειγμα, η συνέχεια μπορεί να έχει ως εξής: «Θα περπατήσω στη γραμμή. Μπορώ να ακολουθήσω το πρόσωπο που είναι μπροστά μου». Οι προτάσεις που περιέχουν προοπτική αναφέρονται στις ευχάριστες, συνήθως, αντιδράσεις που προκαλούνται σε τρίτα

---

<sup>133</sup> πβ. Karayazi, Evans, Filer σελ. 1,2

πρόσωπα εξαιτίας της επίτευξης της επιδιωκόμενης ανταπόκρισης. Για παράδειγμα, «η Κυρία...είναι περήφανη όταν τα παιδιά περπατούν ήσυχα.» Μπορεί, ενδεχομένως, να αφορούν και το λόγο που είναι επιθυμητή η ανταπόκριση του παιδιού, *Τα παιδιά θα πρέπει να περπατάνε χωρίς θόρυβο για να μην ενοχλούνται οι άνθρωποι στις άλλες τάξεις.* Επιπλέον, οι προτάσεις προοπτικής δεν πρέπει να είναι διατυπωμένες με επιτηδευμένο τρόπο, αλλά να εκφράζουν τα πραγματικά συναισθήματα που προκαλούνται μετά την υλοποίηση της ανταπόκρισης. Για παράδειγμα είναι πιο σωστή η έκφραση «μερικά παιδιά απολαμβάνουν την ώρα της γυμναστικής» παρά σε «όλα τα παιδιά αρέσει η γυμναστική».<sup>134</sup>

Η δομή της κοινωνικής ιστορίας και ο βαθμός προτεραιότητας που δίνεται σε κάθε μέρος της καθορίζει την ποιότητα της απόκρισης του παιδιού. Η αυξημένη έκταση των περιγραφικών και των προτάσεων προοπτικής έναντι των κατευθυντηρίων αφήνει, από τη μια πλευρά, περισσότερες πρωτοβουλίες στο παιδί, από την άλλη πλευρά, όμως, ο καταγιγισμός πολλών πληροφοριών μέσω των περιγραφικών προτάσεων, ενδέχεται να του προκαλέσουν σύγχυση. Η δυσκολία προσαρμογής που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα και η αδυναμία τους να αντιληφθούν τα γεγονότα με ευέλικτο και σύνθετο τρόπο οδηγεί, πολλές φορές, στην καταφυγή τους σε μια άκαμπτη τήρηση αρχών, που οδηγούν στην προσκόλλησή τους σε δράσεις ρουτίνας. Για την αποφυγή μιάς τέτοιας προοπτικής, κρίνεται σκόπιμο οι προτάσεις να διατυπώνονται με τρόπο που να επιτρέπουν το τυχαίο και την ανατροπή μιάς στενά καθορισμένης σειράς. Για παράδειγμα, «όταν στήνομαι στη σειρά μπορώ να βλέπω το άτομο μπροστά μου. Ενδέχεται να είναι η...,ο...ή κάποιος άλλος».<sup>135</sup>

Επίσης, η τάση που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό να ερμηνεύουν κυριολεκτικά τα γεγονότα, απαιτεί, την αποφυγή απόλυτων όρων όπως *για πάντα*. Είναι πιο κατάλληλοι όροι όπως *συνήθως* ή *μερικές φορές*. Η ιδιότητά τους αυτή είναι πιθανό να τους δημιουργήσει σύγχυση και στην ερμηνεία των εικόνων. Για παράδειγμα, μία εικόνα που επεξηγεί τον τρόπο έκκλησης για βοήθεια και αναπαριστά ένα παιδί που κάθεται σε συγκεκριμένη θέση και φοράει ένα συγκεκριμένου χρώματος ρούχο μπορεί να ερμηνευτεί από το παιδί ότι μπορεί να ζητήσει βοήθεια μόνο όταν βρίσκεται στην ίδια θέση και φοράει τα ίδια ρούχα. Η χρήση εικόνων, συνεπώς, δεν εξυπηρετεί, σε κάποιες περιπτώσεις, τους σκοπούς των κοινωνικών ιστοριών. Η αντιμετώπιση της δυσκολίας μερικών παιδιών να

---

<sup>134</sup> πβ. Quill σελ. 301-301

<sup>135</sup> πβ. Quill σελ. 303-304

διατυπώσουν ερωτήσεις μπορεί να διευκολυνθεί με τη δημιουργία ιστοριών με τη μορφή ερωτήσεων.<sup>136</sup>

Η πορεία του παιδιού μετά την εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών, είναι απαραίτητο να παρακολουθείται στενά για τη διαπίστωση της βελτίωσης του ή για την τυχόν διόρθωση σημείων της ιστορίας μέσα στα πλαίσια αναθεώρησής της. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα του παιδιού που δυσκολευόταν, κάθε πρωί στο σχολείο να τακτοποιήσει τα πράγματά του και να κάτσει στη θέση του. Η επινόηση μιάς κοινωνικής ιστορίας αντιμετώπισε, σε εξαιρετικό βαθμό, το πρόβλημα με εξαίρεση το γεγονός ότι αρνιόταν να τοποθετήσει το καπέλο που φορούσε στη θέση του και απαιτούσε από τους εκπαιδευτές να του το υπενθυμίζουν. Μετά την αρχική αναστάτωση που τους προκάλεσε, οι ειδικοί ξαναμελετώντας την κοινωνική ιστορία διαπίστωσαν την παράβλεψη του καπέλου και επαναδιατύπωσαν την ιστορία, αφού προσέθεσαν στην πλοκή και ένα στάδιο που προέβλεπε την υποχρέωση του παιδιού να τοποθετήσει στη σωστή θέση το καπέλο του.<sup>137</sup>

Μετά την πρώτη ανταπόκριση του παιδιού, κρίνεται σκόπιμο να αποσύρεται σταδιακά η εφαρμογή της ιστορίας με την εισαγωγή αλλαγών στο περιεχόμενό της. Η αποδυνάμωση της επιρροής που έχει η ιστορία στο παιδί επιτυγχάνεται με την ελάττωση των κατευθυντήριων προτάσεων και τη χρήση, κυρίως, περιγραφικών και προτάσεων προοπτικής, με τρόπο που να ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά του παιδιού. Επιπλέον, η αναθεώρηση ή η γραφή από την αρχή των κοινωνικών ιστοριών προωθεί τη γενίκευση των μαθημένων δεξιοτήτων. Ο στόχος αυτός μπορεί να γίνει εφικτός με την προσθήκη νέων καταστάσεων που θα αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης, με τη συνοδεία νέων κατευθυντήριων προτάσεων για αυτές και την ταυτόχρονη ελάττωση αυτών των προτάσεων για τις παλιές δεξιότητες.<sup>138</sup>

Η αναγκαιότητα εξυπηρέτησης των αναγκών και των ιδιομορφιών του κάθε παιδιού είναι δυνατόν να ανατρέψει την κλασική δομή των κοινωνικών ιστοριών και να επιφέρει κάποιες παραλλαγές. Τέτοια παραδείγματα είναι οι *ιστορίες με κενά προς συμπλήρωση*, οι *ιστορίες με καταλόγους* που διδάσκουν καινούργιες δραστηριότητες, οι *ιστορίες από το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων* που ενισχύουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού και οι *ιστορίες ικανότητας*, το περιεχόμενο των οποίων αφορά

---

<sup>136</sup> πβ. Quill σελ. 304-305

<sup>137</sup> πβ. Quill σελ. 307-308

<sup>138</sup> πβ. Quill σελ. 308

περισσότερο μία επιθυμητή ικανότητα παρά μία κοινωνική κατάσταση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι *ιστορίες κρίσεως* που αποβλέπουν να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητα του ατόμου με αυτισμό καθώς και τη σύλληψη αφηρημένων εννοιών μέσω οπτικών αναπαραστάσεων και λειτουργικών διευκολύνσεων. Μία τελευταία παραλλαγή αποτελούν οι *ιστορίες μείωσης του φόβου*, οι οποίες πρέπει για να έχουν ικανοποιητικό αποτέλεσμα θα πρέπει να οργανώνονται προσεκτικά και με απόλυτο σεβασμό στα αντικείμενα και στις καταστάσεις που προκαλούν τα δυσάρεστα συναισθήματα. Εάν αιτία πρόκλησης φόβου είναι π.χ. ένα μηχανικό αντικείμενο η ιστορία θα μπορούσε να προσανατολιστεί στη χρησιμότητα αυτού του αντικειμένου και στον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι απέναντι σε αυτό. Η διαχείριση των φόβων του παιδιού πρέπει να γίνεται με διακριτικό και μη επιλήψιμο τρόπο για την αποφυγή αισθημάτων ενοχής που πιθανόν θα ενέτειναν το πρόβλημα. Εκφράσεις όπως Δεν υπάρχει λόγος να φοβάσαι για... είναι αναγκαίο να αποφεύγονται.<sup>139</sup>

### « Ο κύκλος των φίλων»

Ο κύκλος των φίλων αποτελεί μία εκπαιδευτική διαδικασία, που στοχεύει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ελλειμμάτων και στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τη συμμετοχική παρέμβαση συνομηλίκων. Ολοκληρώνεται σε 12 συνεδρίες που διαρκούν 30 λεπτά για 1 φορά την εβδομάδα. Στη διαδικασία αυτή συμμετέχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό, αφού προηγουμένως έχουν ενημερωθεί για την αποστολή τους, με κριτήριο την κοινωνική τους ωριμότητα και την ευαισθησία τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Ο ειδικός παιδαγωγός, που έχει ηγετικό ρόλο στον κύκλο, δίνει τις κατευθυντήριες οδηγίες. Η Καλύβα, στα πλαίσια της εφαρμογής του προγράμματος αυτού σε ένα νηπιαγωγείο, πριν και μετά από την κάθε παρέμβαση παρατηρούσε τα παιδιά για 60 λεπτά («κυκλική ώρα»). Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι σημειώθηκε σημαντική πρόωθηση στην επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά, ανεξάρτητα από τη βοήθεια του παιδαγωγού. Παράλληλα, διαπιστώθηκαν τα θετικά αποτελέσματα από

---

<sup>139</sup> πβ. Quill σελ. 309-310

την εφαρμογή της «κυκλικής ώρας», η οποία συνέλαβε ουσιαστικά στη γενίκευση των ήδη αποκτημένων δεξιοτήτων.<sup>140</sup>

Κατά την εφαρμογή του κύκλου των φίλων, τα παιδιά κάθονται κυκλικά και εκτελούν τις προβλεπόμενες δραστηριότητες με τη χρήση κάποιων αντικειμένων. Για τον έλεγχο πιθανών ακατάλληλων συμπεριφορών, που ενδέχεται να εκδηλώσει ένα παιδί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, είναι θεμιτό να συμμετέχει και ένας δεύτερος εκπαιδευτικός, που μπορεί να κάθεται πίσω από αυτό, έτσι ώστε να ελέγχει τις κινήσεις του. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της παρέμβασης επιτρέπει και τη συμμετοχή παιδιών που δεν χρησιμοποιούν το λόγο, στις ανάγκες των οποίων είναι υπό εξέταση ο τρόπος προσαρμογής της διαδικασίας. Η μη συμμετοχή κάποιων παιδιών τυπικής ανάπτυξης στον κύκλο των φίλων είναι πιθανό να γίνει αιτία παραπόνων από την πλευρά τους, γεγονός που μπορεί να αντιμετωπιστεί είτε με τη δημιουργία ενός παράλληλου κύκλου, στον οποίο λαμβάνουν μέρος αποκλειστικά «φυσιολογικά» παιδιά είτε με την εναλλαγή αυτών. Ειδικά, η τελευταία επιλογή δίνει αφενός την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να δοκιμάσουν την ευκαιρία της παρέμβασης και αφετέρου μοιράζει τις ευθύνες σε περισσότερα άτομα σε περίπτωση μιας ανεπιθύμητης εξέλιξης. Άλλωστε, έχει εξακριβωθεί ότι ο κύκλος των φίλων επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στα παιδιά με αυτισμό, αυξάνοντας την αποδοχή των συνομηλίκων τους, όσο και στα «φυσιολογικά» παιδιά καλλιεργώντας την ευαισθησία τους και διευρύνοντας το νου τους.<sup>141</sup>

### **Αισθητηριακές-Κινητικές Παρεμβάσεις**

Οι αισθητηριακές-κινητικές θεραπείες βασίζονται στην πεποίθηση ότι η εκδήλωση τελετουργικών και αυτοτραυματικών συμπεριφορών από τα άτομα με αυτισμό είναι απόρροια της τάσης που παρουσιάζουν να υπεραντιδρούν ή να υποαντιδρούν στα αισθητηριακά ερεθίσματα και της συνεπαγόμενης ανάγκης τους να μειώσουν το βαθμό εισροής αυτών των ερεθισμάτων, αφού αδυνατούν να τα επεξεργαστούν με τον κατάλληλο τρόπο. Οι πιο διαδεδομένες αυτού του είδους παρεμβάσεις είναι η μουσικοθεραπεία, η εκπαίδευση αισθητηριακής ολοκλήρωσης, η εκπαίδευση ακουστικής ολοκλήρωσης, η διευκολυνόμενη επικοινωνία που ανήκει στις λεγόμενες

---

<sup>140</sup> πβ. Καλύβα σελ. 152-153

<sup>141</sup> πβ. Καλύβα σελ. 153-157



οπτικές θεραπείες και η γνωστή με το όνομα Το σχολείο Higashi ή θεραπεία Καθημερινής Ζωής.<sup>142</sup>

### **Μουσικοθεραπεία**

Η μουσικοθεραπεία δεν αποσκοπεί στην εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου από τα παιδιά με αυτισμό, αλλά η χρήση αυτής της παρέμβασης υποκινείται από την τάση που παρουσιάζουν πολλές φορές τα αυτιστικά άτομα να επικεντρώνονται περισσότερο στους ήχους από ότι στο λόγο. Εξυπηρετεί, κυρίως, σκοπούς αυτεπίγνωσης και επικοινωνιακής έκφρασης. Οι θεραπευτές αναλαμβάνουν, συνήθως, το κάθε παιδί ατομικά και το παρακινούν στην παραγωγή ήχου με τη χρήση του μουσικού οργάνου ή στη μίμηση κάποιου ρυθμού. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή ενδέχεται να αποβεί χρήσιμη και στη μείωση της ευαισθησίας που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα στους ήχους.<sup>143</sup>

### **Αισθητηριακή ολοκλήρωση**

Η παρέμβαση αυτή εισήχθη το 1972 από την Jean Ayres και βασίστηκε στην υπόθεση ότι η αισθητηριακή ολοκλήρωση είναι μία διαδικασία που συντελείται μέσα στα πλαίσια μιας ομαλής αναπτυξιακής εξέλιξης του εγκεφάλου, που παρέχει τη δυνατότητα στα «φυσιολογικά» άτομα να επεξεργάζονται επαρκώς τα εξωτερικά ερεθίσματα και να αναπτύσσουν προσαρμοστική συμπεριφορά.<sup>144</sup> Στα αυτιστικά άτομα ο εγκέφαλος δεν ενσωματώνει ικανοποιητικά τις πληροφορίες που εισέρχονται μέσω των αισθητηριακών οργάνων με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα. Για παράδειγμα, η κατανόηση της φράσης «ένα μήλο την ημέρα το γιατρό τον κάνει έβρα» από ένα άτομο, προϋποθέτει μία σταδιακή ενσωμάτωση και επεξεργασία πληροφοριών, που ξεκινάει από την αντίληψη του κόκκινου χρώματος, εξελίσσεται με την κατανόηση του στρογγυλού σχήματος και της σκληρής υφής, την έννοια του μήλου καθώς και την αναγνώριση τόσο μιας εικόνας που απεικονίζει ένα μήλο όσο του συνδυασμού 4 γραμμάτων που δίνουν τη λέξη μήλο. Αφού

---

<sup>142</sup> πβ. Καλύβα σελ. 217-218

<sup>143</sup> πβ. Lennard-Brown σελ. 43

<sup>144</sup> πβ. Καλύβα σελ. 240-241

επιτελεστούν αυτά τα στάδια ένα προς ένα, το παιδί περνάει στην περιοχή των αφηρημένων εννοιών και καθίσταται ικανό να αντιληφθεί έννοιες, όπως η παραπάνω. Ο αφηρημένος τρόπος σκέψης είναι ανεπαρκής σε ένα παιδί με αυτισμό ως συνέπεια της φτωχής επεξεργασίας αισθητηριακών ερεθισμάτων με αποτέλεσμα τη στασιμότητα σε ένα χαμηλό επίπεδο αντίληψης.<sup>145</sup>

Όπως ήδη ειπώθηκε, τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αναπτύξουν είτε υπερβολικά μεγάλη είτε υπερβολικά μικρή ευαισθησία τόσο σε απτικά ερεθίσματα με το να ενοχλούνται π.χ. και σε ένα απλό άγγιγμα, όσο και σε οπτικά παρατηρώντας π.χ. πράγματα που στριφογυρίζουν ή μη αντιδρώντας σε έναν εκκωφαντικό θόρυβο ως συνέπεια υποευαισθησίας ακουστικών ερεθισμάτων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους είναι η *δυσπραξία*, που ορίζεται από την ανεπάρκειά τους να προβούν στην εκτέλεση κινήσεων που είναι πρωτόγνωρες για αυτούς, και δεν έχουν διδαχθεί επαναληπτικά στο παρελθόν, αν και δεν παρουσιάζουν μειωμένη κινητική αντιληπτικότητα, γεγονός που δυσχεραίνει σημαντικά τη μίμηση ή ακόμα την απλή εκτέλεση οδηγιών με αποτέλεσμα να δίνουν εσφαλμένα την εντύπωση ότι αγνοούν επιδεικτικά τις υποδείξεις των άλλων.<sup>146</sup>

Η παρέμβαση της αισθητηριακής ολοκλήρωσης ξεκινάει με την αξιολόγηση της περίπτωσης του παιδιού που επιτελείται με τη χρήση των αγαπημένων για το παιδί παιχνιδιών μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει συγκέντρωση και ακριβή εκτίμηση των αισθητηριακών δυσκολιών του παιδιού από τη χρονική στιγμή της γέννησής του. Σκοπός της παρέμβασης είναι να βρεθεί ένας εναλλακτικός τρόπος διέγερσης των αισθήσεων που υπολειτουργούν και οδηγούν στην καταφυγή σε ακατάλληλες συμπεριφορές. Μετά την αξιολόγηση, οι ειδικοί εισέρχονται στη διαδικασία επιλογής του σωστού προγράμματος με βάση τα προσκομισθέντα στοιχεία. Τα κριτήρια, ωστόσο, εξατομίκευσης του προγράμματος δεν είναι επαρκώς καθορισμένα από τους υποστηρικτές της παρέμβασης, που ούτως ή άλλως έχει αποτελέσει αντικείμενο δριμύτατης κριτικής και έχει τεθεί υπό σοβαρή αμφισβήτηση. Το γεγονός, επίσης, ότι πρόκειται για μία θεραπεία που απευθύνεται σε πολλών ειδών διαταραχές, όπως, εγκεφαλική παράλυση, σύνδρομο down, σύνδρομο του εύθραυστου χ, δυσλεξία κ.α. αυξάνει τα ερωτηματικά για το πώς είναι δυνατόν μία μοναδική παρέμβαση να απευθύνεται σε τόσες διαταραχές που παρουσιάζουν

---

<sup>145</sup> πβ. Καλύβα σελ. 248-249

<sup>146</sup> πβ. Καλύβα σελ. 246-249

πολλαπλά συμπτώματα.<sup>147</sup> Επιπλέον, οι υποστηρικτές του προγράμματος διατείνονται ότι η θεραπεία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης ηρεμεί ένα υπερευαίσθητο παιδί, ενώ αυξάνει την ανταπόκριση αυτού που υποαντιδρά, αφήνοντας, ωστόσο, αναπάντητο το ερώτημα πώς είναι δυνατό η ίδια παρέμβαση να οδηγεί σε δύο τελείως διαφορετικές αντιδράσεις.<sup>148</sup>

Η θεραπεία που εφάρμοσαν το 1974 οι Glen Boman και Carl Delacato είναι μία από τα πιο γνωστές εφαρμογές αισθητηριακής ολοκλήρωσης, που μπήκε στο στόχαστρο πολλών ερευνητών. Οι θεραπευτές επιχείρησαν να αποκαταστήσουν τη φυσιολογική λειτουργία του εγκεφάλου μέσω τεχνικών διέγερσης σε άτομα που είτε δέχονταν υπερβολικά πολλά ερεθίσματα στο νευρικό τους σύστημα είτε υπερβολικά λίγα είτε εκδηλωνόταν το φαινόμενο του λεγόμενου *λευκού ήχου* (δηλαδή δεν εισέρεαν καθόλου περιβαλλοντικά ερεθίσματα). Οι τεχνικές αυτές είχαν διάρκεια από 2 έως 5 λεπτά και στόχευαν στην εξάσκηση των αισθήσεων σε απτικά, οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Οι μεθοδολογικές ανεπάρκειες, ωστόσο, που αφορούσαν, κυρίως, την απουσία ομάδας ελέγχου και την τυχαία επιλογή των συμμετεχόντων δεν κατέστησαν το πρόγραμμα επιστημονικά αποδεκτό. Με την ίδια επιφυλακτικότητα αντιμετωπίστηκαν και άλλες σχετικές εφαρμογές, οι υποστηρικτές των οποίων διατείνονταν ότι επέφεραν βελτιώσεις στο λόγο, στη βλεμματική επαφή κ.α. χωρίς, παρόλα αυτά, να αιτιολογούν επαρκώς τη διαπίστωση της βελτίωσης στις ίδιες ακριβώς περιοχές ατόμων που παρουσίαζαν διαφορετικά συμπτώματα. Τελικά, οι αδυναμίες αυτές δεν κατέστησαν την παρέμβαση αυτοτελώς αποτελεσματική, αλλά πιθανώς χρήσιμη μόνο σε συνδυασμό με άλλες αποτελεσματικές παρεμβάσεις.<sup>149</sup>

### **Η ακουστική ολοκλήρωση**

Η ακουστική ολοκλήρωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει την προγενέστερη γνώση που έχει αποκτήσει από τις εμπειρίες του με μία ικανοποιητική επεξεργασία των νέων ερεθισμάτων μέσω του αυτιού με τρόπο που να του εξασφαλίζει μία κατάλληλη και αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά. Η σύνδεση της υπερευαίσθησίας στα ακουστικά ερεθίσματα με τις διαταραχές της συμπεριφοράς έγινε γνωστή σαν ιδέα στις αρχές του 1990 με την εμφάνιση της θεραπείας της ακουστικής ολοκλήρωσης που αποτελεί μία μορφή αισθητηριακής ολοκλήρωσης.

---

<sup>147</sup> πβ. Καλύβα σελ. 241-243

<sup>148</sup> πβ. Καλύβα σελ. 249

<sup>149</sup> πβ. Καλύβα σελ. 251-254

Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της αμφιλεγόμενης παρέμβασης είναι ο Alfred Tomatis και ο Guy Berard, οι οποίοι εισήγαγαν δύο διαφορετικές μεθόδους.<sup>150</sup>

Ο Alfred Tomatis επεσήμανε τη συνολική συμβολή της επαρκούς επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων στην ομαλή λειτουργία του εγκεφάλου, αμφισβητώντας την κοινή αντίληψη που ήθελε το αυτί να είναι ένας απλός ηχητικός αποδέκτης προωθώντας την αντίληψη ότι η κακή λειτουργία του αυτιού επιφέρει και την κακή λειτουργία του εγκεφάλου με όλες τις συνεπαγόμενες συμπεριφοριστικές διαταραχές. Τραυματικά γεγονότα, τις απαρχές των οποίων τοποθετεί ήδη από την εμβρυϊκή περίοδο του ατόμου παρακωλύουν τη σωστή ακουστική λειτουργία και δημιουργούν προβλήματα ομιλίας, διάσπαση προσοχής και δυσχέρειες στην αφομοίωση νέων γνώσεων που τελικά διαταράσσουν την επικοινωνία του με τον έξω κόσμο. Ο Tomatis συνοψίζει τη φιλοσοφία του για τον αυτισμό στη διατύπωση της έκφρασης ότι αποτελεί το πιο ακραίο παράδειγμα «αποκοπής» της ακοής και την πιο αγνή μορφή «μη-ακοής». Ωστόσο, τα κενά στις αρχές αυτές διαφαίνονται αμέσως μόλις αναλογιστεί κανείς τι εξήγηση μπορεί να δοθεί σύμφωνα με τα παραπάνω στο γεγονός ότι ένα παιδί με κώφωση δεν εκδηλώνει συμπτώματα που προσιδιάζουν στον αυτισμό καθώς και στο γεγονός ότι υπάρχουν άτομα με αυτισμό που δεν παρουσιάζουν προβλήματα με την ακοή τους.<sup>151</sup>

Η θεραπευτική προσέγγιση του Tomatis αποτελείται από 3 φάσεις συνεδριών ανάμεσα στις οποίες υπάρχει ένα χρονικό κενό που υπολογίζεται περίπου στις 4-6 εβδομάδες. Η πρώτη φάση διαρκεί 15 ημέρες κατά τις οποίες γίνονται δίωρες συνεδρίες που εφαρμόζουν δραστηριότητες αισθητηριακής ολοκλήρωσης. Η δεύτερη και η τρίτη φάση διαρκούν 8 ημέρες με δίωρες, επίσης, συνεδρίες. Κατά τη δεύτερη φάση, τα παιδιά εξασκούνται ακουστικά με τη χρήση μικροφώνου, ενώ κατά την τρίτη και τελευταία, το κάθε παιδί ακολουθεί ένα ατομικό πρόγραμμα, επαναλαμβάνονται οι προηγούμενες παρεμβάσεις, αν καταστεί απαραίτητο και ενημερώνονται οι γονείς για την πορεία του παιδιού και την στάση που πρέπει να ακολουθήσουν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η λεγόμενη φάση «προγεννητικής απομνημόνευσης» που τίθεται σε εφαρμογή στην αρχή του προγράμματος και αναπαράγει φιλτραρισμένη τη φωνή της μητέρας του παιδιού κατά τρόπο που να προσιδιάζει στη φωνή, όπως ακουγόταν στη μήτρα κάνοντας χρήση, ταυτόχρονα, και της μουσικής του Mozart. Το είδος αυτής της εφαρμογής πέρα από το γεγονός ότι

---

<sup>150</sup> πβ. Καλύβα σελ. 257-258

<sup>151</sup> πβ. Καλύβα σελ. 258-259

παραπέμπει στην ξεπερασμένη ψυχογενή αιτιολογία του αυτισμού, που στηρίζεται στην προβληματική σχέση μητέρας-παιδιού, δημιουργεί ερωτήματα σε σχέση με το πώς είναι δυνατόν να αντιδράσει διαφορετικά το παιδί στο άκουσμα της φωνής της μητέρας του και να παρουσιάσει, συνεπώς, βελτίωση στις διαταραχές του αφού η φωνή αυτή του είναι απολύτως γνώριμη.<sup>152</sup> Ο Tomatis είναι, επίσης, εμπνευστής του λεγόμενου Ηλεκτρονικού Αυτιού, μιάς συσκευής που αποσκοπεί να βελτιώσει την ακουστική λειτουργία, η αποτελεσματικότητα της οποίας δεν έχει εξακριβωθεί επιστημονικά.<sup>153</sup>

Ο Berard υποστήριξε την άποψη ότι οι διαταραχές της συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στον αυτισμό είναι το αποτέλεσμα μη-ομαλής αντίληψης των ήχων. Τα άτομα, κατά τον Berard, που εμφανίζουν τα συμπτώματα του αυτισμού δεν αντιλαμβάνονται τα ακουστικά ερεθίσματα με τον τρόπο που γίνονται αντιληπτά από τα «φυσιολογικά» άτομα και πρότεινε θεραπεία μέσω της εξάσκησης των μυών του μεσαίου αυτιού και του ακουστικού νευρικού συστήματος, όπως περίπου εφαρμόζεται και στη φυσιοθεραπεία. Δεν δίνει, ωστόσο, διευκρινήσεις ούτε για τα ακριβή χαρακτηριστικά των παιδιών, στα οποία εφάρμοσε αυτή τη μέθοδο ούτε εξηγεί εμπεριστατωμένα με ποιόν τρόπο επέρχονται οι βελτιώσεις που διατείνεται ότι παρέχουν οι μέθοδοί του. Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μέθοδος της ακουστικής ολοκλήρωσης, παρά τις ελπίδες που έχει εναποθέσει σε πολλές οικογένειες παιδιών με αυτισμό, χωρίς να παραβλέπεται και η ταυτόχρονη οικονομική τους επιβάρυνση, δεν έχει καταφέρει να γίνει αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα.

### **Οπτικές θεραπείες και διευκολυνόμενη επικοινωνία**

Οι οπτικές θεραπείες που έχουν εφαρμοστεί σε άτομα με αυτισμό περιλαμβάνουν φακούς επαφής, χρωματιστά φίλτρα, ασκήσεις εξάσκησης της κίνησης του ματιού και έχουν ως βασική αρχή ότι οι διαταραχές του αυτισμού μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη βελτίωση της επεξεργασίας των οπτικών ερεθισμάτων. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές αμφισβητούν ότι τα προαναφερόμενα υλικά και οι μέθοδοι αυτής της παρέμβασης μπορούν να βάλουν κατά της τριάδας των διαταραχών και

---

<sup>152</sup> πβ. Καλύβα σελ. 260-261

<sup>153</sup> πβ. Καλύβα σελ. 264-265

περιορίζουν τη χρησιμότητά τους σε μία επιφανειακή βελτίωση του οπτικο-κινητικού συντονισμού.<sup>154</sup>

Η διευκολυνόμενη επικοινωνία βασίζεται στη χρήση ενός επικοινωνιακού βοηθήματος, που είναι, συνήθως, ένα πληκτρολόγιο ή ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής και με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζονται άτομα που έχουν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας. Η μέθοδος αυτή επινοήθηκε το 1970 από την Rosemary Crossley και έχει εφαρμοστεί σε πλήθος διαταραχών όπως εγκεφαλική παράλυση, σύνδρομο down, νοητική υστέρηση κ.α. Η διευκόλυνση που παρέχεται είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του ατόμου με αυτισμό και μπορεί να αφορά ένα απλό άγγιγμα του υποστηρικτή έως την πλήρη σωματική καθοδήγησή του, αν και βασική αρχή της μεθόδου είναι η μετακίνηση της πρωτοβουλίας στο χρήστη. Αν ο τελευταίος καταφέρει να υπερβεί κάποιες δυσκολίες του μέσα από την υποστήριξη που του παρέχεται, κρίνεται σκόπιμο αυτή σταδιακά να αποσύρεται.<sup>155</sup>

Η εφαρμογή αυτής της παρέμβασης έχει τις ρίζες της στην πεποίθηση ότι τα προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή ουσιαστικά δεν υφίστανται σε τόσο έντονο βαθμό και ότι, αν ξεπεραστούν οι δυσκολίες στον κινητικό τομέα, το άτομο, του οποίου η νοημοσύνη κατά την Crossley έχει μείνει ανεπηρέαστη, θα φέρει στην επιφάνεια τις κρυμμένες γνωστικές του δυνατότητες. Επιπλέον, η Crossley έχει αναφερθεί αναλυτικά στις πρακτικές διευκολύνσεις που τίθενται σε εφαρμογή κατά τη διαδικασία της παρέμβασης. Πιο ειδικά, για την αντιμετώπιση του μειωμένου οπτικο-κινητικού συντονισμού που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό και που συνεπάγεται πολλές φορές την αδυναμία τους ακόμα και να σταθεροποιήσουν το βλέμμα τους στις επιλογές που τους παρέχονται πριν επιλέξουν τον τελικό στόχο, ο θεραπευτής μπορεί να παρέμβει και να εμποδίσει τις κινήσεις του. Διάφορα μυϊκά προβλήματα που εμποδίζουν το παιδί να σηκώσει ακόμα και το χέρι του μπορούν να αντιμετωπιστούν με το κράτημα του μανικιού ή την τοποθέτηση των βοηθημάτων σε χαμηλό ύψος που δεν απαιτεί την ανύψωση του χεριού. Η αδυναμία του παιδιού να προτάξει μόνο το δείκτη του χεριού και να κρατήσει τα άλλα δάχτυλα κλειστά, ώστε να σχηματίσει τη χειρονομία του δείξιματος μπορεί να ελαττωθεί με τη συνεχή υπενθύμιση των κινήσεων που πρέπει να κάνει ή με το κράτημα μιας ράβδου που θα το βοηθήσει να μαζέψει τα υπόλοιπα δάχτυλα. Άλλες στρατηγικές που εφαρμόζονται είναι η χρήση ενός καλσόν που είναι τρυπημένο μόνο στο δείκτη και εφαρμόζεται στο

---

<sup>154</sup> πβ. Καλύβα σελ. 274-275

<sup>155</sup> πβ. Καλύβα σελ. 276-278

χέρι του παιδιού. Ακόμα, μπορεί να τρυπάει με το δάχτυλο πλαστελίνη ή να πιέζει με το δείκτη ένα μπαλόνι. Η εμμονή του παιδιού να πιέζει στο πληκτρολόγιο επαναλαμβανόμενα την ίδια επιλογή, μειώνεται με την απομάκρυνση του χεριού από τη συγκεκριμένη επιλογή και την τοποθέτησή του πάνω στο τραπέζι ή με την παρεμβολή μιάς άλλης δραστηριότητας ανάμεσα στις δύο επιλογές, έτσι ώστε να «αποκολληθεί» από την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Η τάση που παρουσιάζουν πολλά αυτιστικά παιδιά να δείχνουν ταυτόχρονα και με τα δύο χέρια δύο διαφορετικά αντικείμενα με αποτέλεσμα να μην δηλώνεται ξεκάθαρα η επιλογή τους μπορεί να μειωθεί αν ο θεραπευτής εντοπίσει το χέρι που είναι πιο λειτουργικό για το παιδί και προσπαθήσει να «αδρανοποιήσει» το άλλο ενθαρρύνοντας π.χ. το παιδί να το βάζει στην τσέπη του. Η χρήση βαρών και η τοποθέτησή τους στους καρπούς του παιδιού συνίσταται για την παρακώλυση του τρέμουλου ή της υπερκινητικότητας του παιδιού. Αυτές και άλλες πολλές στρατηγικές συγκροτούν τη μεθοδολογία της διευκολυνόμενης επικοινωνίας. Μίας παρέμβασης, ωστόσο, που αντιμετωπίζεται με καχυποψία από τον επιστημονικό κόσμο τόσο για τις μεθοδολογικές της ανεπάρκειες όσο και για τη διαπίστωση ότι η εκμάθηση χρήσης πληκτρολογίων και ηλεκτρονικών υπολογιστών δεν συνεπάγεται κάποια βελτίωση στον τομέα της επικοινωνίας.<sup>156</sup>

### **Το σχολείο Higashi ή θεραπεία Καθημερινής Ζωής**

Η παρέμβαση αυτή δημιουργήθηκε το 1984 από τον Kitahara, έχει την έδρα της στην Ιαπωνία αλλά έχει εφαρμοστεί και από ειδικό κέντρο στη Βοστώνη. Οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται για τη φοίτηση παιδιών με αυτισμό είναι να μην είναι κάτω από 3 και να μην υπερβαίνουν τα 22 έτη, να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και η τυχόν βελτίωση του παιδιού κατά την πορεία της διαδικασίας να αποδίδεται περισσότερο στην αρχικά καλή του λειτουργικότητα παρά στην εφαρμογή των παρεμβάσεων. Η προσέγγιση αυτή συνδυάζει τις τεχνικές της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς και της αισθητηριακής ολοκλήρωσης. Προβλέπεται

---

<sup>156</sup> πβ. Καλύβα σελ. 283-288

χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη φυσική αγωγή, στην ανάπτυξη των γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και στις τέχνες, με τρόπο που να είναι προσαρμοσμένος στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου, έτσι ώστε να προωθείται σταδιακά η ένταξη των παιδιών. Η μη τυχαία επιλογή των συμμετεχόντων, ωστόσο, και η προώθηση της θεραπείας, κυρίως, από τους επαγγελματίες που εφαρμόζουν αυτήν την παρέμβαση για εμπορικούς σκοπούς είναι παράγοντες που δεν εγγυώνται την πραγματική αποτελεσματικότητά της.<sup>157</sup>

## **Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις**

Για τις προσεγγίσεις αυτού του είδους, αν και δεν θεωρούνται αποτελεσματικές και στηρίζονται στην ξεπερασμένη ψυχογενή αιτία του αυτισμού, είναι σκόπιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά για να υπάρχει μία ολοκληρωμένη εικόνα των παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί για τον αυτισμό. Η ψυχοθεραπεία αποδίδει τις διαταραχές του αυτισμού στην προβληματική σχέση μητέρας-παιδιού και προωθεί την αντίληψη ότι αν αυτή αποκατασταθεί, το παιδί θα καταφέρει να απαλλαγεί από τα συμπτώματα. Η ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία, η «θεραπεία του κρατήματος» και το πρόγραμμα Son-Rise ή θεραπεία επιλογών είναι πιο γνωστές και αντιπροσωπευτικές θεραπείες αυτής της κατηγορίας.<sup>158</sup>

## **Ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία**

Η θεραπεία αυτή αναλύει τη συμπεριφορά που έχει επιδείξει το οικογενειακό περιβάλλον απέναντι στο άτομο με αυτισμό από τη στιγμή της γέννησής του μέχρι το χρόνο της θεραπείας και στοχεύει στην αποκατάσταση της διαταραγμένης σχέσης μητέρας-παιδιού και στην επούλωση των τραυμάτων που έχει υποστεί το τελευταίο από την υποτιθέμενη μητρική απόρριψη. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει ακριβής προσδιορισμός του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό, καθώς και το ότι ο μη δομημένος χαρακτήρας των συνεδριών δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των αυτιστικών ατόμων να λειτουργούν υπό καθεστώς αυστηρής δόμησης και προβλεψιμότητας

---

<sup>157</sup> πβ. Καλύβα σελ. 303-306

<sup>158</sup> πβ. Καλύβα σελ. 309-310



καθιστούν τη θεραπεία αναποτελεσματική. Ένα άλλο πρόβλημα που ανακύπτει είναι ότι οι ανεπάρκειες των αυτιστικών ατόμων χαμηλής λειτουργικότητας αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο συμμετοχής και ανταπόκρισης των παιδιών στη διαδικασία.<sup>159</sup>

### «Θεραπεία κρατήματος»

Η παιδοψυχίατρος Martha Welch περιγράφει τα βήματα της θεραπείας στο βιβλίο της *Ωρα κρατήματος*. Στηρίζεται στη «θεωρία της ψυχρής μητέρας» και προβλέπει έναν αριθμό συνεδριών, όπου με την παρουσία του παιδιού και της μητέρας του γίνεται προσπάθεια να διορθωθούν τα λάθη της τελευταίας. Πιο ειδικά, μέσα σε καθορισμένο χρονικό διάστημα ο ψυχίατρος ή η μητέρα καλούνται να αγκαλιάσουν σφιχτά το παιδί ακόμα και με τη βία και ενώ αυτό αντιδρά. Όσο διαρκεί αυτό, η μητέρα πρέπει να επιδείξει ενσυναίσθηση προς το παιδί και να το προσεγγίσει πιο βαθιά, αναπληρώνοντας, υποτίθεται, με αυτόν τον παράδοξο τρόπο, τη σκληρή συμπεριφορά, που είχε επιδείξει στο παρελθόν. Το παιδί, κατά τη διάρκεια της θεραπείας, απαιτείται να είναι ξαπλωμένο ή καθιστό και να διατηρεί βλεμματική επαφή με το γονέα. Η θεραπεία του κρατήματος έχει δεχτεί πολλές επικρίσεις και θεωρείται μία πεπαλαιωμένη μέθοδος, αφού, πέρα από το γεγονός ότι δεν είναι πλέον αποδεκτή η ψυχογενής αιτία του αυτισμού, δεν είναι δυνατόν να προκληθούν θετικά αισθήματα στο παιδί για τη μητέρα του, όταν καταπιέζεται με τη βία να την αγκαλιάσει, γεγονός που έχει θεωρηθεί ότι αποτελεί παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως έχει τονίσει και η ίδια η Temple Grandin.<sup>160</sup>

### Το πρόγραμμα Son Rise ή OPTIONS

Η παρέμβαση ξεκίνησε το 1983 από τους Barry Neil Kaufman και Samantha Lyte Kaufman, οι οποίοι εφάρμοσαν το εν λόγω πρόγραμμα στο γιό τους που έπασχε από αυτισμό και νοητική καθυστέρηση, ενώ ακολούθησε και η έκδοση του βιβλίου *Η ανάσταση του γιού: το θαύμα συνεχίζεται*. Το προκαταρκτικό, το εντατικό και το

---

<sup>159</sup> πβ. Καλύβα σελ. 310-311

<sup>160</sup> πβ. Καλύβα σελ. 311-314

προχωρημένο είναι τα τρία βασικά στάδια της προσέγγισης, της οποίας η κύρια φιλοσοφία προσανατολίζεται στην πλήρη αποδοχή του ατόμου με αυτισμό και στην προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς και του εσωτερικού του κόσμου. Χρησιμοποιούνται ανταμοιβές για την ενίσχυση της επιδιωκόμενης αντίδρασης και υπάρχει μεγάλη ανοχή στην ανυπακοή ή στις ακατάλληλες συμπεριφορές του παιδιού. Η μέθοδος αυτή πέρα από το γεγονός ότι παρουσιάζει πολλά θεωρητικά κενά, δεν υποστηρίζεται από καμμία δημοσιευμένη μελέτη που να εγγυάται την αποτελεσματικότητά της, εκτός από τις δηλώσεις του ίδιου του ιδρυτή της αναφορικά με τη βελτίωση του γιού του και την υψηλή νοημοσύνη που έχει αποκτήσει μετά την εφαρμογή του Son Rise, οι οποίες, όμως, για ευνόητους λόγους αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα.<sup>161</sup>

---

<sup>161</sup> πβ. Καλύβα σελ. 314-317

## *Ελληνόφωνη βιβλιογραφία*

- 1.Γενά, Α., (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. ΑΘΗΝΑ
- 2.Γκονέλα, Ε., (2008). *Αυτισμός, Αίνιγμα και πραγματικότητα, Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*, ΑΘΗΝΑ, ΟΔΥΣΣΕΑΣ
- 3.Wing, L., (2000). *Το αυτιστικό φάσμα, Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*, ΑΘΗΝΑ, ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ
- 4.Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός, Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*, ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ
- 5.Quill, Κ.,Α., (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά, Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα*, ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝ
6. Lennard-Brown, S., (2004). *Αυτισμός*, ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΣΑΒΒΑΛΑΣ
- 7.Συνοδινού, Κ., (1999). *Ο παιδικός αυτισμός, Θεραπευτική προσέγγιση*, ΑΘΗΝΑ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ
- 8.Τσιναρέλης, Γ., (2013). *Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση*, ΑΘΗΝΑ
- 9.Harre, F., (2003). *Αυτισμός, Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*, ΑΘΗΝΑ, GUTENBERG
10. Χρηστάκης, Κ., (2011). *Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*, Τόμος Β', ΑΘΗΝΑ, ΔΙΑΔΡΑΣΗ

## *Αγγλόφωνα άρθρα*

1. Karayazi, S., Kohler Evans, P., Filer, J. (vol 29, No 3, 2014). *The effects of a social story intervention on the pro-social behaviors of a young adult with autism spectrum disorder*. International journal of special education, 8.
2. Rodriguez, E. (vol 28, No 1, 2013). *Book review. From autistic to awesome: a journey of spiritual growth through life with my special needs child*. International journal of special education, 2.
3. Capa Tayyare, B., Akein N., Egitim Fakultesi, A., Egitim Bolumu, O., Kampusu, G. (vol 28, No 2, 2013). *The difficulties encountered by the mother's having children with mental disabilities or autism in participating to community life*. International journal of special education, 14.
4. Hannah, E., Topping, K. (vol 28, No 1, 2013). *The transition from primary to secondary school: perspectives of students with autism spectrum disorder and their parents*. International journal of special education, 16.
5. Ho, B., Stephenson, J., Carter, M. (vol 27, No 2, 2012). *Anger in children with autism spectrum disorder: parent's perspective*. International journal of special education, 18.
6. Loiacono, V., Valenti, V. (vol 25 No 3, 2010). *General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings*. International journal of special education, 9.
7. Loiacono, V., (vol 24 No 2, 2009). *Autism: a high incidence disability or low incidence disability?* International journal of special education, 7.
8. Gindis, B. (vol 23 No 3, 2008). *Institutional autism in children adopted internationally. Myth or reality?* International journal of special education, 6.
9. Loiacono, V., Allen B., (vol 23 No 2, 2008). *Are special education teachers prepared to teach the increasing number of student's diagnosed with autism?* International journal of special education, 8.
10. Vacca, J. (vol 22, No 3, 2007). *Autistic children can be taught to read*. International journal of special education, 8.