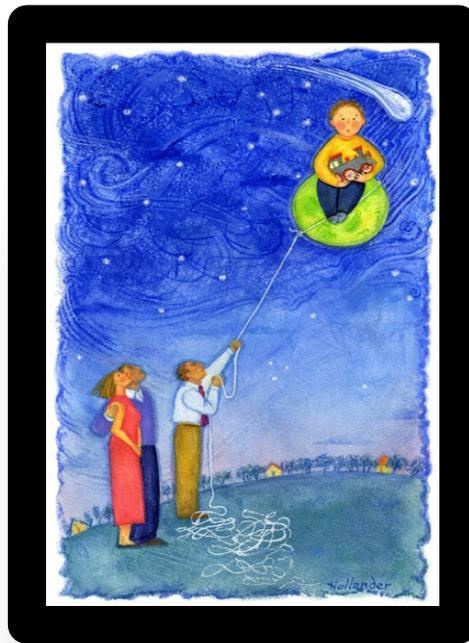




ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ - ΣΕΥΓΠ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
Τμήμα Λογοθεραπείας

**Μελέτη Περιστατικού: Εφαρμογή**  
**Συστήματος Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων**  
**(PECS) Σε Παιδί Με Σοβαρού Βαθμού Διάχυτη**  
**Αναπτυξιακή Διαταραχή**



Φοιτήτρια: Λεβεντάκη Ολυμπία Α.Μ. 8552

Επιβλέπων: Αγορά Σοφού Ελένη

Ιούνιος 2009



# Περίληψη

Η συνθετικότητα των ικανοτήτων του λόγου και της ομιλίας δεν γίνεται αντιληπτή από τους γονείς που μεγαλώνουν παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Η δυσκολίες που αφορούν τον λόγο και την ομιλία καθώς και την πολυπλοκότητα του, εντοπίζεται στις περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν ποικίλες δυσκολίες στην κατάκτησή του. Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί αυτή των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής τα οποία παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στη βασική τριάδα των διαταραχών της κοινωνικότητας, της επικοινωνίας, και της φαντασίας. Προκειμένου να κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε στον τομέα «επικοινωνία» που αποτελεί μέρος του λόγου και της ομιλίας.

Η επικοινωνία πρέπει να είναι η πρωταρχική φροντίδα μας όταν θέτουμε προτεραιότητες. Οι γονείς και οι ειδικοί πρέπει να προσέχουν να μη συγχέουν τον τύπο με τη λειτουργία. Πολλοί θεωρούν ότι είναι καλύτερο το παιδί να μιλάει περισσότερο. Αν το παιδί δε μιλάει, θέλουν να μιλήσει. Αν μιλάει, θέλουν να μιλάει σωστά. Τα γλωσσικά προβλήματα όμως δεν είναι τα μόνα συμπτώματα που συνδέονται με τον αυτισμό, και σίγουρα δεν είναι τα κύρια. Η δημοφιλέστερη απεικόνιση του αυτισμού είναι το μη-λεκτικό παιδί.

Είναι εύκολο να αντιληφθούμε γιατί τόσοι πολλοί γονείς, ακόμα και ειδικοί δίνουν έμφαση στη θεραπεία προφορικού λόγου του παιδιού θεωρώντας ότι έτσι παρεμβαίνουν στην επικοινωνία. Εστιάζονται στον προφορικό λόγο, αποκλείοντας άλλους τρόπους επικοινωνίας. Ειδικοί και γονείς διαμορφώνουν πολλές φορές ένα πρόγραμμα ασκήσεων λόγου, πιστεύοντας ότι αν κατορθώσουν να μιλήσουν, όλα θα πάνε καλά. Δυστυχώς, τέτοιοι ειδικοί και γονείς πρέπει να επανα-κατευθύνουν το ενδιαφέρον τους. Το να κάνουμε το μη λεκτικό παιδί να προφέρει ήχους είναι σίγουρο ότι

παρεμβαίνουμε σε λάθος τομέα και με λάθος μέσα. Οι περισσότεροι λογοθεραπευτές ξεκινάμε την επαγγελματική μας σταδιοδρομία, μην έχοντας την κατάλληλη ώστε να παρέχουμε ένα θεραπευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού με ΔΑΔ, με αποτέλεσμα το παιδί να αναλώνεται, ίσως για χρόνια, σε πλαίσια και θεραπευτές οι οποίοι δεν μπορούν να παρέμβουν ουσιαστικά στις ανάγκες του. Ο λογοθεραπευτής οφείλει να έχει σωστή εκπαίδευση, να είναι δηλαδή γνωστής τουλάχιστον ενός συστήματος εναλλακτικής επικοινωνίας, αξιολογήσει αν είναι το κατάλληλο σύστημα επικοινωνίας που θα ανταποκριθεί στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή, επίσης πρέπει να γνωρίζει τεχνικές συμπεριφορισμού, ώστε να μπορέσει να ορίσει τον κατάλληλο θεραπευτικό σχεδιασμό προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στις ελλείψεις του αυτιστικού ατόμου. Καθήκον του είναι επίσης να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν τα προβλήματα του παιδιού τους για επικοινωνία, να τους κατευθύνει και να λειτουργεί υποστηρικτικά προκειμένου να δράσουν ομαδικά, αντιμέτωποι, των όποιων δυσκολιών. Έτσι βοηθούμε να εξασφαλίζεται η αναγκαία προϋπόθεση που αφορά ένα σύστημα θεραπείας ή επικοινωνίας το οποίο λειτουργεί, όπως παράλληλα να φροντίζουμε να εφαρμόζεται και σε όλα τα περιβάλλοντα<sup>1</sup>. Ο εκπαιδευτικός στόχος ενός λογοθεραπευτή πρέπει να είναι, ο μαθητής εκπαιδεύεται στο να γίνει "πιο επικοινωνιακός", όχι "πιο λεκτικός".

Πιθανόν το παιδί να μη γίνει ποτέ τόσο ικανό στην ομιλία όσο στην εναλλακτική επικοινωνία. Για πολλούς γονείς, η υποβοηθητική επικοινωνία αποτελεί την τελευταία τους και πιο ακαταμάχητη ελπίδα. Πρέπει να γίνει κατανοητό από τους γονείς ότι αυτό, είναι ένα μέσο, που δεν θα οδηγήσει το παιδί τους να μιλήσει αλλά να επικοινωνεί συχνότερα και αποτελεσματικότερα.

Για το λόγο ότι η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή εμπίπτει στα τρέχοντα και τα μελλοντικά ενδιαφέροντα μου, φρόντισα για την όσο δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση και αναζήτηση τεχνικών

---

<sup>1</sup> Quill, σ. 103

παρέμβασης, με σεβασμό στα άτομα και στις οικογένειες που αντιμετωπίζουν αυτού του είδους τις δυσκολίες. Μελέτες προσαρμογής συμπεριφοράς παράλληλα με εκπαίδευση του Συστήματος Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (ΣΕΜΑΕ) θεωρηθήκαν επαρκή εφόδια από την έμπειρη και διακεκριμένη επόπτηρά της πρακτικής μου άσκησης, βασιζόμενη στην υποστήριξη και στη δική της καθοδήγηση, για την έναρξη προγράμματος παρέμβασης στην Η.Μ. της οποίας η οικογένεια απευθύνθηκε στο γραφείο μας. Κίνητρο της πτυχιακής μου εργασίας αποτέλεσε η συνειδητοποίηση της σημαντικότητας της κατάλληλης εκπαίδευσης των ειδικών και κατ'επέκταση της ανάληψης περιστατικών από μέρους τους, για τον καλύτερο χειρισμό και πορεία του ατόμου με «ειδικές απαιτήσεις».

Θεωρώ άξιο αναφοράς μια εμπειρία που μοιράστηκαν οι γονείς της Η.Μ. μαζί μου. Σε μια προηγούμενη συνάδελφο που είχαν επισκεφθεί οι γονείς οπού θα αναλάμβανε τη λογοθεραπευτική αγωγή της Η.Μ. πήραν την απάντηση ότι «δεν κάνουμε λογοθεραπεία σε παιδιά που δεν μιλάνε». Μια τέτοιου είδους σύσταση στους γονείς όχι μόνο παρέχει ένα εσφαλμένο πρόγραμμα αποκατάστασης, αλλά αποκλείει τις συνεδρίες λογοθεραπείας οι οποίες είναι αυτές που θα εισάγουν το παιδί στην επικοινωνία και θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της απομόνωσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Το κύριο σώμα της εργασίας χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος αναλύονται θέματα που αφορούν την οριοθέτηση της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής και πως διαμορφώθηκε κατά το πέρασμα των χρόνων, διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται σήμερα προκειμένου να προσδιορίσουν τη σοβαρότητα της διαταραχής, συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό, προς αναγνώριση και παρέμβαση. Επίσης περιλαμβάνει μια σύντομη αναφορά των σταδίων εκπαίδευσης του ΣΕΜΑΕ που εισάγει τον αναγνώστη στη διαδικασία και τους τρόπους παρέμβασης του κύριου συστήματος επικοινωνίας που εφαρμόστηκε στην μαθήτριά.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αφορά την αξιολόγηση του περιστατικού καθώς και την έκβαση της θεραπευτικής διαδικασίας, χωρισμένο σύμφωνα με τα στάδια του συστήματος επικοινωνίας ΣΕΜΑΕ περιλαμβάνοντας τους στόχους θεραπείας, την ανάλυση μεθόδων και τρόπων παρέμβασης, καθώς επίσης θεραπευτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος, θεωρητική πλαισίωση αυτών, δυσκολίες και εμπόδια που συναντήσαμε αλλά και το πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες αυτές.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η εξέλιξη της θεραπευτικής παρέμβασης της Η.Μ. σύμφωνα με τους στόχους που τέθηκαν, προγνωστικά στοιχεία του περιστατικού και συμπεράσματα που προέκυψαν από την καταγραφή, ανάλυση, αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της θεραπείας αλλά και της συγγραφής της πτυχιακής εργασίας.

Μετά τη βιβλιογραφία παρατίθενται στο τέλος της εργασίας, παραρτήματα, που περιλαμβάνουν κυρίως την καταγραφή δεδομένων που διεξάγεται κατά την εκμάθηση του συστήματος επικοινωνίας.

# Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	3
---------------	---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ιστορικά Στοιχεία & Οριοθέτηση της Διαταραχής.....	9
1.1 Ιστορικά Στοιχεία.....	10
1.2 Οριοθέτηση της Διαταραχής.....	12
1.2.1. Διαγνωστικά κριτήρια.....	13
1.2.2. Συμπτωματολογία.....	17
1.2.3. Κλίμακες Διάγνωσης και Αξιολόγηση Παιδιών με Αυτισμό.....	22
1.3. Συνοπτική παρουσίαση του Συστήματος Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (ΣΕΜΑΕ - PECS) .....	31

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Παρουσίαση Περιστατικού & Θεραπεία.....	40
2.1. Αξιολόγηση.....	41
2.1.1. Ιστορικό .....	41
2.1.2. Άμεση παρατήρηση και αξιολόγηση.....	44
2.2. Θεραπεία - Στόχοι Θεραπείας - Ανάλυση Μεθόδων και Τρόπων Παρέμβασης .....	49
2.2.1. Συνοπτική Παρουσίαση Στόχων.....	49

<b>2.2.2. Ανάλυση Στόχων Βάσει Θεραπευτικού πλάνου - Θεραπευτικές παρεμβάσεις (τεχνικές) - Πορεία θεραπευτικής αγωγής.....</b>	<b>58</b>
<b>Στάδιο 1ο: «Πώς να επικοινωνούμε» .....</b>	<b>59</b>
<b>Στάδιο 2ο: «Απόσταση και επιμονή» .....</b>	<b>81</b>
<b>Στάδιο 3ο: «Διάκριση Εικόνων» .....</b>	<b>92</b>

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

<b>Έκβαση Θεραπευτικής Παρέμβασης &amp; Προγνωστικά Στοιχεία.....</b>	<b>108</b>
<b>3.1. Στο διάστημα θεραπευτικής παρέμβασης η Η.Μ. έχει καταφέρει.....</b>	<b>109</b>
<b>3.2. Πρόγνωση.....</b>	<b>112</b>
<b>3.3. Συμπεράσματα.....</b>	<b>114</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>117</b>

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

<b>Παράρτημα 1.....</b>	<b>121</b>
<b>Παράρτημα 2.....</b>	<b>126</b>
<b>Παράρτημα 3.....</b>	<b>127</b>
<b>Παράρτημα 4.....</b>	<b>128</b>
<b>Παράρτημα 5.....</b>	<b>129</b>
<b>Παράρτημα 6.....</b>	<b>130</b>
<b>Παράρτημα 7.....</b>	<b>131</b>
<b>Παράρτημα 8.....</b>	<b>132</b>

---

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

## **Ιστορικά Στοιχεία & Οριοθέτηση της Διαταραχής**

---

## 1.1. Ιστορικά Στοιχεία

---

Ο αυτισμός αριθμεί 50 περίπου χρόνια επίσημης επιστημονικής ζωής αν πάρουμε ως ορόσημο τεκμηριωμένης αναγνώρισης του την παρουσίαση από τον Kanner των 11 πρώτων περιπτώσεων - γνήσιων αυτιστικών παιδιών, το 1943<sup>1</sup>. Η και αυτήν του Asperger, που όπως έχει τονιστεί δεν πρέπει να την ξεχνάμε γιατί και σημαντική είναι και επίκαιρη, που έγινε ανεξάρτητα και σχεδόν ταυτόχρονα, το 1944. Εικόνες βέβαια από τον αυτισμό δεν ήταν τελείως άγνωστες και παλαιότερα. Μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που αναδρομικά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αυτιστικά αναφέρονταν από το τέλος του περασμένου αιώνα- σημαντικότερη θεωρείται του Maudsley το 1876<sup>2</sup>.

Αυτό που κυριαρχεί σ' όλη την πρώτη φάση είναι το ότι έβλεπαν την κλινική εικόνα των παιδιών κατά κάποιο τρόπο από μακριά, με αναφορά σε ψυχιατρικές εικόνες ενηλίκων, που από μακριά πάλι μπορεί να παρουσίαζαν αναλογίες. Έτσι η έννοια της ψύκωσης ήταν η πιο προσιτή και η πιο διαθέσιμη. Γρήγορα κάλυψε όλες τις περιπτώσεις παιδιών που έδειχναν σοβαρές δυσκολίες και αποκλίσεις στην εξέλιξή τους, ιδίως μάλιστα αν αυτό δεν μπορούσε να αποδοθεί σε κάποιο είδος εγκεφαλοπάθειας. Γρήγορα επίσης η σκέψη στράφηκε και στην ιδέα της σχιζοφρένειας και τέτοιες περιπτώσεις παιδιών άρχισαν να χαρακτηρίζονται σαν παιδικές σχιζοφρένειες.

Σήμερα είναι σαφές ότι αυτή η αντίληψη ήταν λανθασμένη. Τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν αποσυρθεί από την πραγματικότητα λόγω κάποιας ψυχικής αρρώστιας, μάλλον έχουν αποτύχει να βγουν στην πραγματικότητα λόγω μιας σοβαρής, και σε μεγάλη έκταση, διαταραχής στη διαδικασία της ανάπτυξης. Σαν συνέπεια, ο αυτισμός δεν θεωρείται σήμερα ψύκωση, αλλά ταξινομείται σαν μια Διάχυτη (ή Διεισδυτική) Διαταραχή της Ανάπτυξης (Pervasive

---

<sup>1</sup> **Raymond D. Kent**, σ. 115

<sup>2</sup> **Καραντάνος**, σ. 6

developmental disorder).<sup>1</sup> Αυτό σημαίνει ότι κατατάσσεται μαζί με τις άλλες δυσκολίες της ανάπτυξης μάλλον, παρά με τις ψυχικές αρρώστιες καθαυτές. Η προσοχή έχει στραφεί στη μελέτη των παραγόντων που συμμετέχουν στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας, στις διασυνδέσεις κοινωνικοποίησης και γνωστικών λειτουργιών και στη σχέση του αυτισμού με τις εξειδικευμένες διαταραχές της ανάπτυξης, όπως είναι αυτές που συνεπάγονται δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας και στην ικανότητα αναγνώρισης.

---

<sup>1</sup> **Rutter M.** σ. 9

---

## 1.2 Οριοθέτηση της Διαταραχής

---

Η Αυτιστική Διαταραχή ή αυτισμός αποτελεί σοβαρή μορφή ΔΑΔ (Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής) και έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder), που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής, αλλά κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές (με ελάχιστα και σε ήπια μορφή αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) μέχρι βαρύτερες μορφές (με πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία συνοδευόμενα από βαριά νοητική καθυστέρηση). Ο αυτισμός συνεπάγεται έκπτωση στους παρακάτω τομείς<sup>1</sup>:

- Αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές
- Επικοινωνία
- Γενική συμπεριφορά (παρουσιάζονται στερεότυπες και διασπαστικές αντιδράσεις)
- Ενδιαφέροντα
- Δραστηριότητες

Στους τομείς που προαναφέρθηκαν, τα άτομα με Αυτισμό δεν διαφέρουν μόνο λόγω καθυστέρησης στην ανάπτυξη, αλλά παρουσιάζουν και αποκλίνουσες αντιδράσεις, οι οποίες δεν συναντώνται συνήθως σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

---

<sup>1</sup> Γεννά, σ. 28

## 1.2.1. Διαγνωστικά κριτήρια

Η διάγνωση της Αυτιστικής Διαταραχής ακόμα και σήμερα γίνεται βάσει των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του παιδιού και όχι βάσει ιατρικών εξετάσεων, παρότι είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα αίτια του αυτισμού οφείλονται σε οργανικούς και όχι σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Είναι αλήθεια ότι ο ίδιος ο Kanner τροφοδότησε αρκετά αυτούς τους προσανατολισμούς με την αναφορά του σε «ψυχρούς ορθολογιστές» γονείς και σε ανώτερη κοινωνική τάξη, σε συνδυασμό και με τον ισχυρισμό του ότι τα αυτιστικά παιδιά διατηρούν δυνητικά υψηλή νοημοσύνη. Χρειάζεται μια σύντομη αναφορά σ' αυτά τα ζητήματα γιατί εμπλέκονται στον ορισμό του αυτισμού με ποικίλους τρόπους: **α)** είναι τα σημεία που κυρίως αναιρέθηκαν στην πορεία από την αρχική παρουσίαση του Kanner, **β)** τα δεδομένα πάνω σε αυτά απαντούν έμμεσα και στην υπόθεση για έναν ψυχογενή ορισμό του αυτισμού, ουσιαστικά αποκλείοντάς τον και **γ)** από εδώ προχώρησε παραπέρα η έρευνα, που ήδη επικεντρωνόταν στις ιδιαιτερότητες του αυτισμού, οδηγώντας έτσι στις σύγχρονες αντιλήψεις γι' αυτή τη διαταραχή αλλά και στην ανάδειξη της συνθετότητας της. Ο Kanner κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά πρέπει να διατηρούν φυσιολογική νοημοσύνη, έμμεσα: από τις νησίδες δυνατοτήτων που διαπίστωσε ότι διατηρούν ανάμεσα στις δυσκολίες τους, όπως είναι η «εξαιρετική» τους μνήμη. Με πολλές μελέτες δείχθηκε στη συνέχεια ότι τα αυτιστικά παιδιά στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν πράγματι και κάποιου βαθμού νοητική καθυστέρηση, που συνήθως δεν είναι βαριά. Αυτή μάλιστα παραμένει και εξακολουθεί να διαπιστώνεται και αργότερα, ακόμη και αν βελτιώνεται η κοινωνική τους απόδοση καθώς μεγαλώνουν.

Το άλλο που είναι σαφές εδώ και έχει σημασία για τον ορισμό του αυτισμού είναι ότι, παρ' όλο που νοητική καθυστέρηση και αυτισμός συχνά συνυπάρχουν, όμως δεν ταυτίζονται. Μερικά

σημεία που προκύπτουν από αξιόπιστες μελέτες μπορούν να δείξουν ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις:

- Αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με νοσήματα και καταστάσεις που συνήθως προκαλούν και νοητική καθυστέρηση όμως η συσχέτιση δεν φαίνεται να είναι το ίδιο ισχυρή: φαίνεται να πηγαίνει ιδιαίτερα με ηβώδη σκλήρυνση, που είναι μια σπάνια κατάσταση, αλλά πολύ λιγότερο με σύνδρομο Down ή με εγκεφαλική παράλυση, που αποτελούν πολύ πιο συχνές αιτίες νοητικής καθυστέρησης<sup>1</sup>.
- Οι επιληπτικές κρίσεις, συχνές στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αλλά με έναρξη συνήθως στη διάρκεια της πρώτης και μέσης παιδικής τους ηλικίας, χαρακτηριστικά πρωτοεμφανίζονται στον αυτισμό (στο ¼ % περίπου των περιπτώσεων) γύρω στην εφηβεία ή προς το τέλος της, ή και αργότερα.
- Χαρακτηριστικές διαφορές παρουσιάζονται από τα καθυστερημένα παιδιά και σε ιδιαίτερες πτυχές της γνωσιακής συναισθηματικής και κοινωνικής λειτουργίας. Όπως στην άμεση αναγνώριση του φύλλου, στην αναγνώριση συναισθημάτων όπως εμφανίζονται στα ανθρώπινα πρόσωπα και στη συναισθηματική κατανόηση

Η πρώτη μελέτη του Kanner για τον αυτισμό υπογραμμίζει μια σειρά γνωρισμάτων τα οποία ο ίδιος εξέλαβε ότι είναι χαρακτηριστικά όλων των παιδιών που είδε. Τα γνωρίσματα αυτά είναι τα ακόλουθα<sup>2</sup>:

**Υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα:** Τα παιδιά αποτύχχαναν να συναλλάσσονται ομαλά με ανθρώπους, και φάνηκαν να είναι πάρα πολύ ευτυχισμένα όταν αφήνονταν μόνα τους. Αυτή η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης εμφανίστηκε, κατά τον Kanner, πολύ νωρίς στη ζωή, όπως έδειξε η αποτυχία του αυτιστικού νηπίου να απλώσει τα χέρια του στο γονιό που Ό ου σε να το πάρει ή να τον αγκαλιάσει.

---

<sup>1</sup> **Καραντάνος**, σ. 10

<sup>2</sup> **Happe**, σ. 42

**Αγχωτική καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση ομοιότητας:** Τα παιδιά ήταν υπερβολικά εκνευρισμένα σε αλλαγές ρουτίνας ή του περιγυρου τους. Μια διαφορετική ρουτίνα του σχολείου, μια αναδιάταξη των επίπλων, θα μπορούσε να είναι η αιτία μιας έκρηξης, και το παιδί να μη μπορεί να ηρεμήσει μέχρις ότου η γνώριμη τάξη αποκατασταθεί.

**Εξαιρετική μνήμη:** Τα παιδιά που ο Kanner είδε, έδειχναν μια ικανότητα να ενθυμούνται μεγάλες και χωρίς σημασία ποσότητες ύλης (π.χ. μια σελίδα περιεχομένων εγκυκλοπαίδειας), που δε συμβάδιζε με τις σαφείς μαθησιακές τους δυσκολίες ή τη νοητική τους υστέρηση σε άλλες περιπτώσεις.

**Καθυστερημένη ηχολαλία:** Τα παιδιά επαναλάμβαναν τη γλώσσα που άκουγαν αλλά αποτύγχαναν να χρησιμοποιούν λέξεις για να επικοινωνούν σε θέματα πέρα από τις άμεσες ανάγκες τους. Η ηχολαλία πιθανόν να εξηγεί την αντιστροφή αντωνυμιών που ο Kanner κατέγραψε - ότι δηλαδή τα παιδιά να χρησιμοποιούν το «εσύ» όταν αναφέρονται στον εαυτό τους και το «εγώ» για το άλλο άτομο. Αυτή η χρήση θα ήταν άμεσης επανάληψης της παρατήρησης ενός άλλου ομιλητή. Παρόμοια, αυτιστικά παιδιά χρησιμοποιούν με κοινό τρόπο μια ολόκληρη ερώτηση για να ζητήσουν κάτι που ακολουθεί (π.χ. «Θέλεις ένα γλυκό;», εννοώντας «Θέλω ένα γλυκό»).

**Υπερευαισθησία σ' ερεθίσματα:** Ο Kanner σημείωσε ότι πολλά παιδιά που ο ίδιος είδε, αντιδρούσαν έντονα σε ορισμένους θορύβους και σε αντικείμενα, όπως ηλεκτρικές σκούπες, ασανσέρ, ακόμα και στο φύσημα του αέρα. Μερικά ακόμα ότι έχουν προβλήματα ή φαντασιώσεις με το φαγητό.

**Περιορισμός στη διαφορετικότητα αυθόρμητης δραστηριότητας:** Τούτο είναι φανερό στις επαναλαμβανόμενες κινήσεις των παιδιών στις λεκτικές τους εκφράσεις και στα ενδιαφέροντά τους. Ο Kanner όμως αντιλήφθηκε ότι τα παιδιά έδειχναν να μια καλή σχέση με τα αντικείμενα, συχνά

αποκαλύπτοντας μια καταπληκτική δεξιότητα στην περιστροφή πραγμάτων ή στη συμπλήρωση παζλ.

**Καλές γνωστικές δυνατότητες:** Ο Kanner πίστευε ότι η εξέχουσα μνήμη και δεξιότητα που έδειχναν ορισμένες από τις περιπτώσεις του αντικατόπτριζαν μίαν ανώτερη νοημοσύνη, πέρα από το γεγονός ότι πολλά παιδιά θεωρήθηκαν ότι έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η ισχυρή εντύπωση για τη νοημοσύνη – ότι ένα αυτιστικό παιδί θα μπορούσε αν μόνο αυτοί θα το ήθελαν – παρατηρείται συχνά σε γονείς και δασκάλους. Η καλή μνήμη ιδιαίτερα είναι βασανιστική – οδηγεί τον καθένα να σχηματίσει την εντύπωση ότι μονό αν αυτή στρεφόταν σε κάποια πρακτική χρήση το παιδί θα μάθαινε καλά. Μια εντύπωση για τη νοημοσύνη δίδεται ακόμη από την παντελή έλλειψη εμφανών χαρακτηριστικών στις περισσότερες περιπτώσεις αυτισμού. Σε αντίθεση με παιδιά, που παρουσιάζουν πολλούς τύπους σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών (π.χ. το σύνδρομο Down), τα αυτιστικά παιδιά συνήθως έχουν εμφάνιση «φυσιολογική». Ο Kanner επισήμανε τις «νοήμονες φυσιογνωμίες» των του και άλλοι συγγραφείς έχουν περιγράψει αυτά ως ασυνήθιστα πολύ όμορφα.

**Υψηλά νοήμονες οικογένειες:** Ο Kanner επισήμανε ότι όλες οι περιπτώσεις του είχαν νοήμονες γονείς, πράγμα που ίσως να διευκόλυνε την παραπομπή των παιδιών τους σε ειδικό – το δείγμα του Kanner λοιπόν είναι απίθανο να έχει αντιπροσωπευτικότητα. Ο Kanner περιέγραψε επίσης τους γονείς ως ψυχρούς, παρόλο που στο πρώτο του άρθρο βρισκόταν πολύ μακριά από μια ψυχογενή θεωρία. Αντίθετα, ο ίδιος θεωρεί ότι «αυτά τα στον κόσμο με εγγενή έλλειψη ικανότητας να, διαμορφώνουν μια συνήθη, βιολογικά προσδιορισμένη, συναισθηματική επαφή με ανθρώπους».

Οι τομείς του λόγου οι οποίοι επηρεάζονται ιδιαίτερα από την αυτιστική διαταραχή, τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση, είναι αυτοί που συσχετίζονται με τα παραλεκτικά στοιχεία του λόγου, δηλ. με την προσωδία του (χροιά φωνής, ένταση, δύναμη, επιτονισμός) (Andersen-Wood & Smith 1997), με τα μη λεκτικά του στοιχεία (στάση σώματος, απόσταση, εκφράσεις προσώπου κλπ)

και με τον πραγματολογικό χαρακτήρα του λόγου, δηλ. με τη χρήση του στην καθημερινή επικοινωνιακή πρακτική<sup>1</sup>

Ο Kanner απομόνωσε μόνο δύο από αυτά τα ως τα στοιχεία-κλειδιά του, αυτισμού: «την υπερβολική απομόνωση και την καταθλιπτική εμμονή στη διατήρηση της ομοιότητας». Ο ίδιος θεώρησε ότι τα άλλα συμπτώματα είτε είναι δευτερογενή και προκαλούνται από αυτά τα δύο στοιχεία (π.χ. επικοινωνιακές ανεπάρκειες), είτε ότι δεν ταιριάζουν στον αυτισμό (π.χ. στερεότυπα).

## 1.2.2. Συμπτωματολογία

Τη συμπτωματολογία του αυτισμού μπορούμε γενικά να τη διακρίνουμε σε «ελλείψεις» και «πλεονασμούς» της συμπεριφοράς. Οι ελλείψεις αφορούν στους βασικότερους τομείς της ανάπτυξης, όπως<sup>2</sup>:

### Προσοχή

- α) αποφυγή βλεμματικής επαφής
- β) διάσπαση προσοχής
- γ) ελάχιστη ή υπερβολική ενασχόληση με ορισμένα αντικείμενα
- δ) εκδήλωση ανησυχίας

### Προφορικός Λόγος

- α) ηχολαλία
- β) ακατάληπτη άρθρωση

---

<sup>1</sup> Reed, A. Vicki, σ. 244

<sup>2</sup> Γεννά, σ. 56

- γ) ακατάλληλοι κυματισμοί της φωνής
- δ) ακατάλληλη ένταση φωνής
- ε) ασυνάρτητος λόγος
- στ) επαναληπτικός λόγος

#### Κοινωνικές και Συναισθηματικές Εκδηλώσεις

- α) αποφυγή ή άρνηση σωματικής επαφής
- β) αποφυγή ή άρνηση κοινωνικής επαφής/επικοινωνίας
- γ) έλλειψη ενδιαφέροντος για συνομηλίκους
- δ) έλλειψη γενικά ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους
- ε) έλλειψη πρωτοβουλίας και ανταπόκρισης σε κοινωνικές συναλλαγές
- στ) απάθεια σε ερεθίσματα που προκαλούν φόβο
- ζ) υπερβολική αντίδραση φόβου σε ερεθίσματα που συνήθως δεν προκαλούν φοβική αντίδραση
- η) απάθεια ή υπερβολική αντίδραση στον αποχωρισμό από την μητέρα
- θ) απαθείς ή ανάρμοστες με το περιβάλλον συναισθηματικές εκφράσεις
- ι) έλλειψη ενσυναίσθησης

#### Παιγνίδι

- α) Ιδιόρρυθμη χρήση παιχνιδιών αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι

β)αποχή από δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι με συνομήλικους  
δ)υπερβολική προσκόλληση σε ορισμένα παιχνίδια

ε)ενδιαφέρον για πολύ περιορισμένο αριθμό παιχνιδιών

#### Αισθητηριακή Επεξεργασία

α) ιδιόρρυθμη επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων (π.χ. απλανές βλέμμα)

β) αδιαφορία ή υπερβολική αντίδραση σε ακουστικά ερεθίσματα (π.χ. δεν αντιδρά σε ένα δυνατό κρότο, ενώ κλείνει τ' αυτιά του στο άκουσμα της ηλεκτρικής σκούπας)

γ) αδιαφορία ή υπερβολική αντίδραση σε απτικά ερεθίσματα (π.χ. μένει απαθής πρόκληση πόνου, ενώ δεν ανέχεται το χάδι)

δ) υπερευαισθησία σε ορισμένες γεύσεις και οσμές

#### Επιλεκτική Προσοχή σε Ορισμένα Χαρακτηριστικά των Ερεθισμάτων του Περιβάλλοντος ή Υπερεπιλεκτικότητα (Overselectivity)

Έχει την τάση να εστιάζει την προσοχή σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, όπως στο χρώμα ή στο σχήμα, με αποτέλεσμα να τα επεξεργάζεται αποσπασματικά και όχι σφαιρικά. Η αποσπασματική ή υπερεπιλεκτική αυτή επεξεργασία επιτείνει τη δυσκολία που έχει το άτομο με αυτισμό να διακρίνει και να αναγνωρίζει αντικείμενα ή σύμβολα και να γενικεύει τις δεξιότητες του με καινούργια ερεθίσματα και σε καινούργιες συνθήκες. Για παράδειγμα, αν έχει μάθει να ονομάζει το πρόσωπο που απεικονίζει κάποια φωτογραφία, δεν το αναγνωρίζει παρά μόνο από τη συγκεκριμένη φωτογραφία. Δεν αντιλαμβάνεται ότι το πρόσωπο που απεικονίζει σε διαφορετικές φωτογραφίες είναι το ίδιο. Αυτή η δυσκολία οφείλεται στην αποσπασματική παρατήρηση κάποιου στοιχείου

ή στοιχείων της φωτογραφίας, όπως τα ρούχα του απεικονιζόμενου ή το τοπίο, αντί της σφαιρικής παρατήρησης όλων των χαρακτηριστικών του προσώπου που αποτελεί το κύριο ερέθισμα για την αναγνώριση ανθρώπων.

### Γνωσιακές Λειτουργίες

- α) νοητική καθυστέρηση
- β) ασταθής μάθηση
- γ) αναπτυξιακά χάσματα στους γνωσιακούς τομείς
- δ) μαθησιακή παλινδρόμηση

Οι «πλεονασμοί» στη συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό σχετίζονται κυρίως με δυσπροσαρμοστές και στερεοτυπικές αντιδράσεις και μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

### Διασπαστική Συμπεριφορά

- α) κρίσεις θυμού
- β) ανυπακοή
- γ) επιθετικότητα
- δ) αυτοτραυματισμοί

### Στερεοτυπικές Αντιδράσεις

α) σε απτικά ερεθίσματα (π.χ. οπτική παρακολούθηση με μισόκλειστα μάτια, παρακολούθηση αντικειμένων κρατώντας και στρίβοντας τα σαν τη σβούρα)

β) στην ομιλία (π.χ. ασυνάρτητοι ήχοι ή φράσεις κατ' εξακολούθηση)

γ) στην οσμή (π.χ. μυρίζει επίμονα τα αντικείμενα ή τους ανθρώπους)

δ) στη γεύση (π.χ. κρατά τροφές στο στόμα για πολλή ώρα)

ε) στην αφή (π.χ. τρίβει τα δάχτυλα μεταξύ τους)

στ) στην κίνηση (π.χ. κουνάει τα δάχτυλα, τα χέρια ή τα πόδια του για πολλή ώρα, σφίγγει τους μύες του)

ζ) τελετουργίες (π.χ. τοποθετεί αντικείμενα σε μια ευθεία γραμμή)

#### Ιδιαίτερες Ικανότητες

α) εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης και παπαγαλίας

β) υψηλή αριθμητική ικανότητα

γ) υπερλεξία

δ) επιδεξιότητα σε πάζλ και σε παιχνίδια με περίπλοκους μηχανισμούς

### 1.2.3. Κλίμακες Διάγνωσης και Αξιολόγηση Παιδιών με Αυτισμό

Η χρήση ερωτηματολογίων και κλιμάκων που αξιολογούν αποκλειστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και την επαναληπτική και στερεότυπη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΔ είναι χρήσιμη όχι μόνο για διαγνωστικούς σκοπούς, αλλά γιατί αποτελεί οδηγό για την ιεράρχηση των στόχων της θεραπευτικής παρέμβασης. Δηλαδή, αποφασίζουμε να ξεκινήσουμε τη θεραπευτική παρέμβαση από τα σοβαρότερα προβλήματα του παιδιού και της οικογένειας (δηλαδή, τα προβλήματα που επηρεάζουν περισσότερο τη ζωή του παιδιού και της οικογένειας του καθώς και εκείνα που παρεμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση) και στη συνέχεια παρεμβαίνουμε στα λιγότερο σοβαρά προβλήματα (εκείνα που επηρεάζουν λιγότερο τη ζωή και τη μάθηση του παιδιού). Σύμφωνα με το DCM-III-R μπορούμε να κατατάξουμε τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού σε τρεις κατηγορίες: **της κοινωνικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.** Προκειμένου να διαγνωστεί αυτισμός χρειάζεται να συναθροιστεί το σύνολο έξι ή περισσότερων «σημείων» από τις τρεις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, απαραίτητη είναι η παρουσία τουλάχιστον δύο «σημείων» από την πρώτη κατηγορία και ενός τουλάχιστον σημείου από τη δεύτερη και τρίτη κατηγορία.

## **A. Διαγνωστικά κριτήρια αυτιστικής διαταραχής από DCM-III-R.**

Τουλάχιστον οκτώ από τα παρακάτω γνωρίσματα είναι παρόντα και περιλαμβάνουν δύο γνωρίσματα από την ομάδα Α, ένα από την ομάδα Β και ένα από την ομάδα Γ<sup>1</sup>.

Σημείωση: Να λαμβάνετε υπόψη σας ένα κριτήριο μόνο αν η συμπεριφορά είναι μη φυσιολογική για το επίπεδο ανάπτυξης του ατόμου.

**A.** Ποιοτική ανεπάρκεια σε αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση όπως εκδηλώνεται με τα παρακάτω:

(Τα παραδείγματα στις παρενθέσεις είναι διευθετημένα έτσι ώστε αυτά που αναφέρονται πρώτα είναι περισσότερο πιθανό να ταιριάζουν σε μικρότερα ή περισσότερο μειονεκτικά άτομα και τα τελευταία σε μεγαλύτερα ή λιγότερο μειονεκτικά άτομα μ' αυτή τη διαταραχή).

1. Σαφής έλλειψη επαγρύπνησης σε ότι αφορά την ύπαρξη ή τα συναισθήματα άλλων (π.χ. μεταχειρίζεται ένα άτομο σαν να ήταν κομμάτι επίπλου, δεν αντιλαμβάνεται την αγωνία ενός άλλου ατόμου, προφανώς δεν αντιλαμβάνεται την ανάγκη άλλων για ιδιωτική ζωή).

2. Έλλειψη ή μη φυσιολογική επιδίωξη ανακούφισης σε περιόδους αγωνίας (π.χ. δεν επιδιώκει την ανακούφιση ακόμη και όταν είναι άρρωστο, πληγωμένο ή κουρασμένο, επιδιώκει την ανακούφιση μ' έναν τρόπο στερεότυπο, π.χ. λέει «τυρί, τυρί, τυρί» κάθε φορά που είναι πληγωμένο).

3. Έλλειψη ή ανεπαρκής μίμηση (π.χ. δεν κουνάει το χέρι του όταν λέει «γεια σας», δεν αντιγράφει τις δραστηριότητες της μητέρας στο σπίτι, μηχανική μίμηση ενεργειών χωρίς περιεχόμενο).

---

<sup>1</sup> **Happe**, σ. 62

4. Έλλειψη ή μη φυσιολογικό παιχνίδι μ' άλλους (δε συμμετέχει ενεργά σε απλά παιχνίδια, προτιμά μοναχικές δραστηριότητες παιχνιδιού, εμπλέκεται στο παιχνίδι άλλων παιδιών μόνο ως «μηχανική βοήθεια»).

5. Σαφής έλλειψη ικανότητας για σύναψη φιλίας με συνομηλίκους (κανένα ενδιαφέρον για σύναψη φιλίας με συνομηλίκους, παρά το ενδιαφέρον να κάνει φίλους δείχνει έλλειψη κατανόησης των συνηθειών που διέπουν την κοινωνική συναλλαγή, για παράδειγμα, διαβάζει τηλεφωνικό κατάλογο σε μη ενδιαφερόμενους συνομηλίκους).

**B.** Ποιοτική ανεπάρκεια στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και σε δραστηριότητες δημιουργικής φαντασίας, όπως εκδηλώνεται από τα παρακάτω:

(Τα αριθμημένα γνωρίσματα είναι διευθετημένα έτσι ώστε αυτά που παρουσιάζονται πρώτα είναι περισσότερο πιθανό να εφαρμόζονται σε μικρότερα ή περισσότερο μειονεκτικά άτομα και τα τελευταία σε μεγαλύτερα ή λιγότερο μειονεκτικά άτομα με αυτή τη διαταραχή).

1.Κανένας τρόπος επικοινωνίας, όπως χρήση άναρθρων κραυγών επικοινωνίας, έκφραση προσώπου, χειρονομία, μίμηση ή ομιλούμενη γλώσσα.

2.Σαφής ανώμαλη μη λεκτική επικοινωνία σε θέματα όπως ερευνητική ματιά, έκφραση προσώπου, στάση σώματος ή χειρονομίες για την έναρξη ή ρύθμιση κοινωνικής συναλλαγής (π.χ. δεν προβλέπει ότι πρόκειται να το κρατήσουν στα χέρια, δε λυγίζει το σώμα του όταν κρατείται, δεν κοιτάζει το άτομο ή δε γελά όταν πραγματοποιεί μια κοινωνική προσέγγιση, δε χαιρετά με χειραψία τους γονείς του ή επισκέπτες, έχει ένα σταθερό απλανές βλέμμα σε κοινωνικές καταστάσεις).

1.Έλλειψη δραστηριότητας δημιουργικής φαντασίας, όπως παίζοντας ρόλους ενηλίκου, φανταστικών προσώπων ή ζώων, έλλειψη ενδιαφέροντος για ιστορίες φανταστικών γεγονότων.

2.Σαφείς ανωμαλίες στην παραγωγή ομιλίας, η οποία συμπεριλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως ένταση, χρωματισμός, αγωνία, αναλογία, ρυθμός και τόνος (π.χ. μονότονη ομιλία, μελωδία που μοιάζει μ' ερώτηση, ή υψηλός χρωματισμός).

3.Σαφείς ανωμαλίες στη μορφή ή το περιεχόμενο της ομιλίας, η οποία συμπεριλαμβάνει στερεότυπη και επαναληπτική χρήση ομιλίας (π.χ. άμεση ηχολαλία ή μηχανική επανάληψη τηλεοπτικών εμπορικών διαφημίσεων), χρήση του «εσύ» αντί για «εγώ» (π.χ. χρησιμοποιεί: «Θέλεις παξιμάδι;» για να εννοήσει: «Θέλω ένα παξιμάδι»), ιδιοσυγκρασιακή χρήση λέξεων ή φράσεων (π.χ. χρησιμοποιεί: «Πήγαινε καβάλα στον πράσινο διάδρομο» για να εννοήσει: «Θέλω να πάω στην κούνια»), ή συχνές άσχετες επισημάνσεις (π.χ. αρχίζει να ομιλεί για δρομολόγια τρένου στη διάρκεια μιας συζήτησης γι' αθλήματα).

4.Σαφής ανεπαρκής ικανότητα να ξεκινάει ή να διατηρεί μια συζήτηση με άλλους πέρα από την .επαρκή ομιλία (π.χ. καταγίνεται σε μακροσκελείς μονολόγους που αφορούν ένα θέμα ανεξάρτητα από τη σύνδεση του με άλλα θέματα).

**Γ.** Σαφώς περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, όπως φαίνεται από τα παρακάτω:

1.Στερεότυπες κινήσεις του σώματος, π.χ. χτύπημα - στρίψιμο - πλέξιμο των χεριών, δυνατό χτύπημα του κεφαλιού, σύνθετες κινήσεις ολόκληρου του σώματος.

2. Σταθερή προκατάληψη σε ό,τι αφορά τμήματα αντικειμένων (π.χ. μύρισμα αντικειμένων, επαναληπτική αισθησιακή επαφή με υλικά, περιστροφή τροχών αυτοκινήτων-παιχνιδιών) ή προσκόλληση σε ασυνήθιστα αντικείμενα (π.χ. επιμένει να περιστρέφει ένα κομμάτι από σχοινί).

3.Σαφής αγωνία γι' αλλαγές σε ασήμαντες όψεις του περιβάλλοντος, π.χ. όταν ένα βάζο μετακινείται από τη συνηθισμένη θέση.

4. Αλόγιστη εμμονή σε συνακόλουθες ρουτίνες με ακριβή λεπτομέρεια, π.χ. εμμονή ν' ακολουθείται πάντοτε και με ακρίβεια η ίδια συνήθεια στα ψώνια.

5. Σαφώς περιορισμένο εύρος διαφερόντων και μια προκατάληψη μ' ένα στενό ενδιαφέρον, π.χ. ενδιαφέρεται να βάζει στη σειρά αντικείμενα, να συγκεντρώνει μετεωρολογικά γεγονότα ή να προσποιείται ότι είναι ένα φανταστικό πρόσωπο.

**Δ.** Έναρξη στη διάρκεια της νηπιακής ή παιδικής ηλικίας:

Προσδιόρισε την έναρξη της παιδικής ηλικίας (μετά τους 36 μήνες της ηλικίας)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> **Happe**, σ. 62

## **Β. Κατηγορίες με Ενδεικτικά Παραδείγματα της Βαθμολογικής Κλίμακας Ταξινόμησης του Αυτισμού (CARS, Childhood Autism Rating Scale, 1988)**

Επειδή τα άτομα με ΔΑΔ εκτός από ψυχοεκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν επιπλέον προβλήματα λόγω αποκλίνουσας συμπεριφοράς, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες οι κλίμακες και τα ερωτηματολόγια που έχουν ειδικά σταθμιστεί για να αξιολογούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, άγχους, και άλλων διαταραχών που εμφανίζουν τα άτομα αυτά. Τα γνωστότερα και ευρύτερα διαδεδομένα από αυτά τα ερωτηματολόγια και τις κλίμακες είναι: το ερωτηματολόγιο Autism Behavior Checklist (ABC) (Krug, Arick, & Almond, 1980) που βοηθά στο να προσδιοριστεί εάν κατ' αρχήν ο μαθητής πρέπει να παραπεμφθεί σε εξέταση για αυτισμό, Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) (Rutter, Lord, & LeCouteur, 1995) (χρησιμοποιείται επίσης για διάγνωση αυτισμού) και η Childhood Autism Rating Scale (CARS) (Schopler, Reichler, De-Vellis, & Daly, 1988), η πιο διαδεδομένη ίσως κλίμακα για τον αυτισμό, η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να καθοριστεί η σοβαρότητα της συμπτωματολογίας του. Η βαθμολογία αυτής της κλίμακας ταξινομεί την αυτιστική διαταραχή σε ήπια, μέτρια και σοβαρή. Η CARS ομαδοποιεί τα συμπτώματα που σχετίζονται με τον αυτισμό σε 15 κατηγορίες και κάθε σύμπτωμα κατατάσσεται βάσει 7 διαβαθμίσεων (1, 1,5, 2, 2,5, 3, 3,5 και 4). Η διαβάθμιση των συμπτωμάτων κυμαίνεται από το βαθμό 1 (που σημαίνει εκδήλωση συμπεριφοράς σε φυσιολογικό επίπεδο για τη χρονολογική του ηλικία) έως το βαθμό 4 (που σημαίνει εκδήλωση συμπτώματος σε επίπεδο που δηλώνει σοβαρή διαταραχή). Παρακάτω περιγράφονται οι 15 κατηγορίες συμπτωμάτων με παραδείγματα<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Γεννά, σ. 25

### **1. Διαπροσωπικές Σχέσεις**

Π.χ. ο βαθμός 2,5-3 δίνεται όταν το παιδί δείχνει να μην αντιλαμβάνεται κάποιες φορές την παρουσία ενηλίκων. Χρειάζονται μερικές φορές επίμονες προσπάθειες για να τραβήξουμε την προσοχή του. Παίρνει ελάχιστες πρωτοβουλίες επικοινωνίας.

### **2. Μίμηση**

Π.χ. ο βαθμός 4 δίνεται όταν το παιδί σπάνια μιμείται ήχους, λέξεις ή κινήσεις, ακόμα και με την παρότρυνση ενηλίκων.

### **3. Συναισθηματικές Εκδηλώσεις**

Π.χ. ο βαθμός 1 δίνεται όταν το παιδί εκφράζει τα συναισθήματα του με την ποιότητα και την ένταση που υπαγορεύουν οι κοινωνικές καταστάσεις. Η συναισθηματική έκφραση κρίνεται από την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος και τους τρόπους του παιδιού.

### **4. Κίνηση του Σώματος**

Π.χ. ο βαθμός 2 δίνεται όταν το παιδί παρουσιάζει ήσσονος σημασίας ιδιορρυθμίες στην κίνηση, όπως αδεξιότητα, επαναληπτικές ή ασυντόνιστες κινήσεις και όταν πολύ σπάνια κάνει ιδιαίτερα ασυνήθιστες κινήσεις.

### **4. Χρήση Αντικειμένων**

Π.χ., ο βαθμός 4 δίνεται όταν το παιδί παρουσιάζει ελάχιστο ενδιαφέρον για παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα, ή τα χρησιμοποιεί με πολύ ιδιόρρυθμους τρόπους. Απορροφάται ασχολούμενο με στοιχεία ή μέρη του παιχνιδιού που δεν είναι σημαντικά και εντυπωσιάζεται με τον αντικατοπτρισμό του φωτός σ' αυτά τα αντικείμενα. Κουνά κατ' επανάληψη κάποιο μέρος του αντικειμένου ή παίζει αποκλειστικά με ένα μόνο αντικείμενο. Όταν το παιδί εθιστεί στις παραπάνω αντιδράσεις, είναι πολύ δύσκολο να το αποσπάσεις από αυτές.

## **5. Προσαρμοστικότητα σε Αλλαγές**

Π.χ. ο βαθμός 2 δίνεται όταν το παιδί εξακολουθεί να ασχολείται με την ίδια δραστηριότητα ή το ίδιο υλικό, παρά τις προσπάθειες κάποιου ενήλικου να του αποσπάσει την προσοχή.

## **6. Οπτικές Αντιδράσεις**

Π.χ. ο βαθμός 1 δίνεται, εφόσον το παιδί έχει φυσιολογικές για την ηλικία του αντιδράσεις σε οπτικά ερεθίσματα. Χρησιμοποιεί την όραση του, όπως και τις άλλες του αισθήσεις, για να επεξεργάζεται καινούρια ερεθίσματα.

## **7. Ακουστικές Αντιδράσεις**

Π.χ. ο βαθμός 3 δίνεται όταν οι αντιδράσεις του παιδιού σε ακουστικά ερεθίσματα ποικίλλουν. Το παιδί άλλοτε αγνοεί συστηματικά κάποιους ήχους και άλλοτε, τρομάζει και κλείνει τ' αφτιά του εάν ακούσει συνήθεις ήχους του περιβάλλοντος.

## **8. Αντιδράσεις σχετικά με τη Γεύση, την Όσφρηση και την Αφή**

Π.χ. ο βαθμός 2 δίνεται όταν το παιδί επιμένει να βάζει στο στόμα του, να μυρίζει ή να επιχειρεί να φάει μη-φαγώσιμα αντικείμενα. Ο ίδιος βαθμός δίνεται όταν είτε αγνοεί εντελώς είτε δυσανασχετεί υπερβολικά σε ήπιο πόνο, για τον οποίο το μέσο παιδί απλώς θα έδειχνε λίγη δυσφορία.

## **9. Αντιδράσεις Άγχους**

Π.χ. ο βαθμός 4 δίνεται όταν το παιδί κατ' επανάληψη εξακολουθεί να εκδηλώνει φοβίες για καταστάσεις και αντικείμενα που είναι αβλαβή, ενώ είναι πολύ δύσκολο να καταπραΰνουμε το φόβο του. Το παιδί μπορεί να εκθέτει τον εαυτό του σε κινδύνους που τα παιδιά της ηλικίας του έχουν μάθει να αποφεύγουν.

## **10. Λεκτική Επικοινωνία**

*Π.χ. ο βαθμός 4 δίνεται όταν δε χρησιμοποιεί το παιδί επικοινωνιακό λόγο. Μπορεί να βγάζει κραυγές βρέφους, παράξενους ήχους που μοιάζουν με κραυγές ζώων, σύνθετους θορυβώδεις ήχους που προσιδιάζουν αρθρωμένες λέξεις ή φράσεις με επαναληπτικό και παράξενο τρόπο.*

### **11.Μη Λεκτική Επικοινωνία**

Π.χ. ο βαθμός 3 δίνεται όταν το παιδί δεν μπορεί να εκφράσει ανάγκες και επιθυμίες του χρησιμοποιώντας τρόπους εξω-λεκτικής επικοινωνίας και δεν καταλαβαίνει τις εκφράσεις εξω-λεκτικής επικοινωνίας των άλλων.

### **12.Επίπεδο Κινητικότητας**

Π.χ. ο βαθμός 1 δίνεται όταν το παιδί δεν παρουσιάζει καμιά απόκλιση από τα παιδιά της ηλικίας του στις κινητικές δραστηριότητες. Το παιδί δεν εμφανίζει υποκινητικότητα ή υπερκινητικότητα σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του.

### **13.Επίπεδο Σταθερότητας στις Γνωστικές Δεξιότητες**

Π.χ. ο βαθμός 3 δίνεται όταν το παιδί σε γενικές γραμμές δεν έχει τις ίδιες γνωστικές δεξιότητες με τα παιδιά της ηλικίας του, αλλά σε ένα ή δύο τομείς παρουσιάζει φυσιολογική εξέλιξη.

### **14.Γενικές Εντυπώσεις**

Η βαθμολογία κυμαίνεται από 1 (το παιδί δεν παρουσιάζει συμπτώματα αυτισμού) έως 4 (το παιδί παρουσιάζει πολλά συμπτώματα ή αυτισμό σε σοβαρή μορφή).

---

### **1.3. Συνοπτική παρουσίαση του Συστήματος Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (ΣΕΜΑΕ - PECS)**

---

Οι πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας που εκδηλώνουν τα βρέφη είναι μη-λεκτικές και αποσκοπούν στην άμεση ικανοποίηση των βασικών αναγκών τους. Συμφωνά με τους Prizant και Wetherby, χρειάζεται να ακολουθήσουμε τα στάδια της τυπικής ανάπτυξης για να διδάξουμε επικοινωνιακή συμπεριφορά στο παιδί με ΔΑΔ που δεν έχει αναπτύξει καθόλου την επικοινωνία<sup>1</sup>.

Οι Frost και Bondy ανέπτυξαν ένα ολοκληρωμένο σύστημα επικοινωνίας που ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες του παιδιού με ΔΑΔ. Το ονόμασαν σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων - ΣΕΜΑΕ (picture-exchange communication system - PECS), και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με ΔΑΔ να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας εικόνες και σύμβολα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα ποσοστό παιδιών με ΔΑΔ δεν αναπτύσσει ποτέ τον προφορικό λόγο, όπως και η Η.Μ. ενώ ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό απαιτεί μακρόχρονη εκπαίδευση για την ανάπτυξη επικοινωνιακού λόγου, το ΣΕΜΑΕ σχεδιάστηκε για να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών ακριβώς των παιδιών.

Η επικοινωνία, ως καθοριστικής σημασίας λειτουργία για την ανάπτυξη κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων, χρειάζεται να αναπτύσσεται ακόμα και χωρίς την κατάκτηση του προφορικού λόγου. Γι' αυτό ακριβώς, οι Frost και Bondy (1994) σχεδιάζοντας το ΣΕΜΑΕ στόχευσαν στην ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, εφόσον το παιδί πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Γεννά, σ 163

<sup>2</sup> Kuder, S. Jay, σ. 140

- Έχει μάθει να επιλέγει ενισχυτές ή να εκδηλώνει προτίμηση γι' αυτούς
- Ταυτίζει την κάθε εικόνα με το αντίστοιχο αντικείμενο

Οι Frost και Bondy προδιαγράφουν έξι θεραπευτικές φάσεις για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης με το ΣΕΜΑΕ.

### **Πρώτη Φάση**

Στόχος: Το παιδί, έχοντας μπροστά του ένα επιθυμητό αντικείμενο και την εικόνα του αντικειμένου αυτού, επιλέγει τη φωτογραφία και τη δίνει στο θεραπευτή του.

Συνθήκες: Δε χρησιμοποιούνται λεκτικές προτροπές, αλλά καθοδήγηση με το χέρι, ως τμηματική βοήθεια για την εκτέλεση του στόχου

Χρησιμοποιούνται ποικίλα επιθυμητά αντικείμενα, αλλά το καθένα ξεχωριστά, όχι ταυτόχρονα

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τουλάχιστον 30 φορές ημερησίως, εναλλάξ με άλλες δραστηριότητες

#### Βήματα διδασκαλίας:

1. Αρχικά η διαδικασία απαιτεί συμμετοχή δύο θεραπευτών: ο ένας βοηθά το παιδί να επιλέξει και να δώσει την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου, και ο άλλος λαμβάνει τη φωτογραφία και δίνει στο παιδί το επιθυμητό αντικείμενο, επαινώντας το για την προσπάθεια του

Επαναλαμβάνεται το πρώτο βήμα με μερική απόσυρση της τμηματικής βοήθειας

Αποσύρεται πλήρως η τμηματική βοήθεια

## **Δεύτερη Φάση**

Στόχος: Το παιδί παίρνει τις εικόνες επιθυμητών αντικειμένων από τον πίνακα επικοινωνίας και τις δίνει στο θεραπευτή του.

Συνθήκες: Δε χρησιμοποιούνται λεκτικές προτροπές

Διδάσκεται η ταύτιση ποικίλων εικόνων με τα αντίστοιχα επιθυμητά αντικείμενα. Η διδασκαλία γίνεται ξεχωριστά για κάθε εικόνα.

Η εκπαίδευση γίνεται από διάφορους θεραπευτές.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τουλάχιστον 30 φορές ημερησίως, ενώ δημιουργούνται συνθήκες για συχνή κατ' ευκαιρία χρήση του πίνακα επικοινωνίας.

Οι εικόνες τοποθετούνται σε πίνακα επικοινωνίας, και ο εκπαιδευτής εξακολουθεί να τις παρουσιάζει καθεμία ξεχωριστά.

Βήματα διδασκαλίας:

1. Αρχικά επιτρέπουμε στο παιδί να χρησιμοποιήσει το επιθυμητό αντικείμενο χωρίς συναλλαγή, ώστε να αυξηθεί το κίνητρο συμμετοχής του στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, τοποθετούμε το ίδιο αντικείμενο στο θρανίο του παιδιού και την εικόνα του αντικειμένου στον πίνακα επικοινωνίας, απ' όπου περιμένουμε το παιδί να πάρει την εικόνα και να τη δώσει στο θεραπευτή. Χρησιμοποιούμε τμηματική βοήθεια, αν χρειαστεί, αλλά την αποσύρουμε το συντομότερο δυνατό.

➤ Επαναλαμβάνεται το πρώτο βήμα, με συστηματική αύξηση της απόστασης του παιδιού από το θεραπευτή

➤ Επαναλαμβάνεται το δεύτερο βήμα με συστηματική αύξηση της απόστασης του παιδιού από τον πίνακα επικοινωνίας

### **Τρίτη Φάση**

Στόχος: Το παιδί επιλέγει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου από τον πίνακα επικοινωνίας και τη δίνει στο θεραπευτή του.

Συνθήκες: Δε χρησιμοποιούνται λεκτικές προτροπές

Εκτός από την τακτική επανάληψη της διαδικασίας, τουλάχιστον 20 φορές ημερησίως, δημιουργούνται «επ' ευκαιρία» συνθήκες για τη χρήση του πίνακα επικοινωνίας.

Οι θέσεις των εικόνων στον πίνακα επικοινωνίας αλλάζουν, για να ασκούνται τα παιδιά στη διάκριση παραστάσεων και όχι θέσεων των εικόνων.

Βήματα διδασκαλίας:

1. Ο θεραπευτής διδάσκει στο παιδί να επιλέγει το ένα από τα δύο αντικείμενα, τα οποία του παρουσιάζει ταυτόχρονα. Στη συνέχεια, διδάσκεται η επιλογή της μιας από τις δύο εικόνες που βρίσκονται στον πίνακα επικοινωνίας, η οποία απεικονίζει το αντικείμενο που επέλεξε το παιδί

2.0 Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί το αντικείμενο που απεικονίζεται στην εικόνα, την οποία επιλέγει το παιδί. Επίσης, αφήνει το παιδί να παίρνει μόνο του το αντικείμενο, κατά διαστήματα, αφού πρώτα επιλέξει μόνο του τη φωτογραφία, ώστε να βεβαιωθεί ότι οι επιλογές εικόνων αντιστοιχούν στα επιθυμητά αντικείμενα. Εφόσον το παιδί έχει μάθει να διακρίνει σωστά 8-10 εικόνες επαναλαμβάνεται το δεύτερο βήμα, με σταδιακή μείωση του μεγέθους των εικόνων.

### **Τέταρτη Φάση**

Στόχος: Το παιδί ζητά αντικείμενα εντός ή εκτός του οπτικού του πεδίου, επιλέγοντας τη λέξη «θέλω» και την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου για να την τοποθετήσει στο ενδεδειγμένο σημείο του πίνακα επικοινωνίας. Στο τέλος αυτής της φάσης, το παιδί έχει

μάθει να χρησιμοποιεί 20-50 φωτογραφίες, συνεργαζόμενο με διάφορους θεραπευτές.

Συνθήκες: 1. Δε χρησιμοποιούνται λεκτικές προτροπές

Ο θεραπευτής συνεχίζει να ελέγχει κατά διαστήματα την εγκυρότητα των φωτογραφικών επιλογών του παιδιού

Χρησιμοποιείται ανάστροφη διδασκαλία των επιθυμητών αλυσιδωτών αντιδράσεων

Δημιουργούνται τουλάχιστον 20 ευκαιρίες ημερησίως, για αυθόρμητη χρήση του πίνακα επικοινωνίας

Βήματα διδασκαλίας:

1. Ο θεραπευτής τοποθετεί την επιγραφή με τη λέξη «θέλω» στο ενδεδειγμένο σημείο του πίνακα επικοινωνίας, ενώ το παιδί επιλέγει τη φωτογραφία του επιθυμητού αντικειμένου

2. Το παιδί τοποθετεί την επιγραφή «θέλω» και την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου στο ενδεδειγμένο σημείο του πίνακα. Χρησιμοποιείται τμηματική βοήθεια, αν χρειαστεί, αλλά αποσύρεται πριν την έναρξη του επόμενου βήματος

3. Ο θεραπευτής αρχίζει να δημιουργεί ευκαιρίες, ώστε το δεύτερο βήμα να εκτελείται χωρίς να βρίσκεται εκεί το επιθυμητό αντικείμενο.

### **Πέμπτη Φάση**

Στόχος: Το παιδί, χρησιμοποιώντας τον πίνακα επικοινωνίας, ζητά αυθόρμητα από το θεραπευτή διάφορα αντικείμενα και μαθαίνει να απαντά στην ερώτηση «τι θέλεις;»

Συνθήκες: Ο θεραπευτής συνεχίζει να ενισχύει με έπαινο και με πρωτογενείς ενισχυτές κάθε επιτυχή προσπάθεια του παιδιού

Χρησιμοποιείται τμηματική βοήθεια και συστηματική απόσυρση της

Κάθε θεραπευτική συνεδρία αρχίζει και ολοκληρώνεται παρέχοντας ευκαιρίες αυθόρμητης χρήσης του πίνακα επικοινωνίας

Δημιουργούνται τουλάχιστον 20 ευκαιρίες ημερησίως, για αυθόρμητη χρήση του πίνακα επικοινωνίας

### Βήματα διδασκαλίας:

1. Ενώ το επιθυμητό αντικείμενο βρίσκεται κοντά του, ο θεραπευτής δείχνει την επιγραφή «θέλω» στον πίνακα επικοινωνίας, και ρωτά το παιδί: «Τι θέλεις;» Το παιδί επιλέγει την επιγραφή «θέλω» και τη φωτογραφία του επιθυμητού αντικειμένου και τις τοποθετεί στο ενδεδειγμένο σημείο του πίνακα

Επαναλαμβάνεται το πρώτο βήμα, αλλά ο θεραπευτής, αφού υποβάλει την ερώτηση, περιμένει μερικά δευτερόλεπτα και μετά δείχνει την επιγραφή «θέλω». Όταν το παιδί αρχίσει να επιλέγει την επιγραφή «θέλω», πριν τη δείξει ο θεραπευτής, η αναμονή του θεραπευτή αυξάνεται κατά 1" κάθε φορά.

Επαναλαμβάνεται το δεύτερο βήμα, μέχρις ότου το παιδί να επιλέγει σταθερά την επιγραφή «θέλω» και την εικόνα, χωρίς τμηματική βοήθεια. Στη συνέχεια, ο θεραπευτής άλλοτε υποβάλλει την ερώτηση «τι θέλεις;» και άλλοτε αφήνει το παιδί να κάνει αυθόρμητες προσπάθειες για να χρησιμοποιεί τον πίνακα.

### **Έκτη Φάση**

Στόχος: Το παιδί, χρησιμοποιώντας τον πίνακα επικοινωνίας, ζητά αυθόρμητα από το θεραπευτή διάφορα αντικείμενα και μαθαίνει να απαντά στις ερωτήσεις «τι θέλεις;», «τι βλέπεις;» και «τι κρατάς;»

Οι συνθήκες και τα βήματα διδασκαλίας είναι ταυτόσημα με αυτά της πέμπτης φάσης, με μόνη εξαίρεση ότι διδάσκεται να διακρίνει τις τρεις ερωτήσεις.

## **Έβδομη Φάση**

Στόχος: Το παιδί, χρησιμοποιώντας τον πίνακα επικοινωνίας, μαθαίνει να χρησιμοποιεί σύνθετο λεξιλόγιο και να αναγνωρίζει καινούργιες έννοιες, όπως χρώματα, σχήματα, μεγέθη κ. ά., και να τις χρησιμοποιεί σε ολοκληρωμένες προτάσεις.

Συνθήκες: Ο θεραπευτής ανά τακτά διαστήματα αξιολογεί τις δεξιότητες που απέκτησε το παιδί στις προηγούμενες φάσεις.

Δημιουργούνται τουλάχιστον 20 ευκαιρίες, ημερησίως, για να χρησιμοποιήσει αυθόρμητα τον πίνακα επικοινωνίας

### Βήματα Διδασκαλίας:

1. Το παιδί, με τη βοήθεια του πίνακα επικοινωνίας μαθαίνει να χρησιμοποιεί καινούργιες έννοιες, όπως χρώματα, σχήματα και μεγέθη, σε συνδυασμό με τα ονόματα των αντικειμένων

Διδάσκονται κοινωνικού τύπου σχόλια, όπως η επιλογή των προτάσεων «Κοίτα ένα (όνομα αντικειμένου)» ή «Να ένα (όνομα αντικειμένου)», σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες εικόνες τους

Το παιδί μαθαίνει να απαντά με τις λέξεις «Ναι» και «Όχι» σε ερωτήσεις, όπως «Θέλεις να σου δώσω (όνομα αντικειμένου);» ή «Αυτό που βλέπεις είναι (όνομα αντικειμένου ή ιδιότητα αντικειμένου);»

Το ΣΕΜΑΕ αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο και εύχρηστο σύστημα επικοινωνίας για παιδιά με ΔΑΔ που δεν έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο. Το χαμηλό κόστος καθώς και η ευκολία χρήσης του συστήματος, το καθιστούν προσιτό στη χρήση από ειδικούς, αλλά και γονείς παιδιών με ΔΑΔ.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος δεν ανταποκρίνονται στην κοινωνική ενίσχυση, κατά συνέπεια δεν προσδοκούμε η ανάπτυξη του λόγου τους να είναι ομαλή. Όταν εκπαιδεύουμε ή ζούμε με παιδιά που δεν αναπτύσσουν ομαλά τον λόγο, πρέπει να δημιουργήσουμε ένα

πλάνο για την ενεργή διδασκαλία του λόγου. Χρειάζεται να δημιουργήσουμε **μαθησιακά περιβάλλοντα** στα οποία τα παιδιά αυτά θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν **λειτουργικές δεξιότητες επικοινωνίας**. Αυτό επιτυγχάνεται δημιουργώντας πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία μέσα στο φυσικό περιβάλλον με ενδιαφέροντα αντικείμενα και υλικά και χρήσιμες δραστηριότητες. Εντούτοις, **η παροχή και έκθεση των παιδιών σε αντικείμενα και δραστηριότητες δεν είναι αρκετή** για την καλλιέργεια και εδραίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Χρειάζεται να επωφεληθούμε των ευκαιριών αυτών και να χρησιμοποιήσουμε **συγκεκριμένες στρατηγικές** για να διδάξουμε συγκεκριμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Ως αποτέλεσμα πολύπλοκων και συχνά συγκρουόμενων μεταβλητών στην τάξη και στο σπίτι, συχνά δημιουργούμε περιβάλλοντα που δεν συντελούν στη γλωσσική ανάπτυξη.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους συχνά υπονομεύουμε την επικοινωνία (Halle, 1984), και επομένως δεν καταφέρνουμε να δημιουργήσουμε ή να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικά τις ευκαιρίες για επικοινωνία.

1. Ο **Περιβαλλοντικός Αποκλεισμός** (environmental preemting) συμβαίνει όταν τα πάντα είναι προσιτά και σε διαθεσιμότητα χωρίς κανένα απολύτως «κόστος». Για ποιό λόγο να θέλουν οι μαθητές να επικοινωνήσουν τις επιθυμίες ή τις ανάγκες τους σε άλλους ανθρώπους όταν μπορούν εύκολα να έχουν πρόσβαση σε ό,τι επιθυμούν; Για παράδειγμα, την ώρα του πρωινού φροντίζουμε να είναι διαθέσιμα όλα όσα χρειάζονται και επιθυμούν οι μαθητές μας.

2. Ο **Μη Λεκτικός Αποκλεισμός** (nonverbal preemting) συμβαίνει όταν δεν γνωρίζουμε το παρόν επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή, και συνεπώς δεν προσδοκούμε ή δεν διδάσκουμε το επόμενο βήμα. Για παράδειγμα, μπορεί να δίνουμε στο παιδί κάθε μέρα το χυμό του, επειδή δεν γνωρίζουμε αν το παιδί είναι σε θέση να ζητήσει έναν χυμό και συνεπώς εάν αυτή είναι μία δεξιότητα που πρέπει να διδάξουμε.

3. Ο **Λεκτικός Αποκλεισμός** (verbal preemprting) συμβαίνει όταν παίρνουμε εμείς την πρωτοβουλία και δεν επιτρέπουμε στους άλλους να πάρουν και εκείνοι πρωτοβουλίες. Στην πραγματικότητα αποθαρρύνουμε την πρωτοβουλία του λόγου στα παιδιά που έχουν κάποιες λειτουργικές δεξιότητες επικοινωνίας. Μπορεί να πούμε στο παιδί την ώρα του πρωινού «να η πορτοκαλάδα σου», αντί να του δώσουμε την δυνατότητα να μάθει να την ζητάει<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> **Εγχειρίδιο PECS**, σ. 58

---

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

# **Παρουσίαση Περιστατικού & Θεραπεία**

---

## 2.1. Αξιολόγηση

---

### 2.1.1. Ιστορικό

Η Η.Μ. είναι κορίτσι ηλικίας 9,5 χρόνων που διεγνώσθη από την παιδοψυχίατρο κ. Δημητρακοπούλου του Τζάνειου νοσοκομείου με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή από τον Οκτώβριο 2003.

Ζει στον Κορυδαλλό με την εξαμελή οικογένεια της, τη μητέρα, τον πατέρα, και τα τρία της αδέρφια, ένα αγόρι ηλικίας δεκαέξι χρόνων, και δύο κορίτσια ηλικίας δεκαπέντε και δεκατρία. Η Η.Μ. έχει παρακολουθήσει τον Παιδικό Σταθμό Ευαγγελισμού, το «Πρωινό Εργαστήρι» και το «22<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Κορυδαλλού». Σήμερα παρακολουθεί το 1<sup>ο</sup> Ειδικό Σχολείο Αυτιστικών Πειραιά.

Η διάρκεια κύησης ήταν διάρκειας 34 εβδομάδων. Η Η.Μ. γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό και είχε βάρος 2,950 γρ. Στο ιατρικό της ιστορικό δεν αναφέρονται αξιοσημείωτες επιπλοκές. Χρειάζεται μόνο να σημειωθεί ότι έχει στραβισμό και χρειάζεται να φοράει γυαλιά.

Από το 2004 εισάγεται σε πρόγραμμα εργοθεραπείας, σε κέντρο αποκατάστασης. Από τότε ακολουθούν κατά διαστήματα εντατικά προγράμματα θεραπείας τα οποία περιλαμβάνουν συνεδρίες ατομικής ψυχοθεραπείας, ειδικής παιδαγωγικής, αλλά κυρίως λογοθεραπείας και εργοθεραπείας. Μεσολαμβάνουν επίσης περίοδοι διακοπής από όλα τα πρόγραμμα.

Από ενός έτους μέχρι και τα 2 ½ ζούσε κατά διαστήματα, με τη μητρική γιαγιά και τον παππού στο Αγρίνιο. Σταμάτησε να μιλάει ξαφνικά, 2 μήνες μετά την επιστροφή της στην Αθήνα. Μέχρι τα 2 ½ έτη έλεγε μικρές φράσεις τραγούδια και μετρούσε. Έπειτα, όπως μας αναφέρει η μητέρα άρχισε να αλλάζει η "φατσούλα» της. Γινόταν ανέκφραστη. Έχασε τη βλεμματική επαφή. Όταν έβλεπε

κόσμο έκανε κάποιες κινήσεις στερεοτυπικές με τα χέρια και το σώμα κάτι που συνέβαινε και πριν τα 2 ½ έτη.

Ασχολείται με συγκεκριμένα παιχνίδια, όπου όταν της τα παίρνουν, δεν τα αναζητά. Η μητέρα αναφέρει επικοινωνεί η Η.Μ. παίρνοντας την από το χέρι ώστε να την οδηγήσει στο παιχνίδι της ή στο ψυγείο για να της δώσουν να φάει. Παράγει λεκτικές στερεοτυπίες : «κα κα κα» κάποιες φορές γίνεται πιο έντονο σαν να θέλει να πει ή σαν να απαιτεί κάτι συγκεκριμένο.

Στις πληροφορίες που δόθηκαν από τους γονείς σχετικά με το αναπτυξιακό ιστορικό της Η.Μ. περιλαμβάνονται ότι δεν έχει έλεγχο των σφικτήρων. Γενικά δε σιτίζεται μόνη της, μόνο τρώει χρησιμοποιώντας κουτάλι, τη κρέμα της. Πίνει μόνη της από ποτήρι, αλλά δεν το γεμίζει η ίδια. Γδύνεται μόνη της, βάζει μόνη της τα παπούτσια της, εκτελεί όλες τις εντολές κατά τη διάρκεια ντυσίματος. Δε ρουφά, δε φυσά, έχει δυσκολία να μιμηθεί κινήσεις του χεριού και εκφράσεις προσώπου.

Παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και στον τομέα της υγιεινής. Δε δέχεται εύκολα το νερό στο πρόσωπο της, δυσανασχετεί και δε συνεργάζεται την ώρα του μπάνιου. Οι γονείς αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε επίπεδο καθημερινής φροντίδας της Η.Μ. μιας και η ίδια αντιδρά έντονα, με ξεσπάσματα θυμού και αυτοτραυματικές συμπεριφορές όταν προσπαθούν να τη διατηρήσουν καθαρή, οποίες διαδικασίες αφορά αυτό (πλύσιμο χεριών, βούρτσισμα δοντιών, μπάνιο, λούσιμο κ.α.)

Αντιδρά με κλάμα όταν δεν της αρέσει το φαγητό, όταν θέλει να βγει έξω και δεν μπορούν οι γονείς να τη συνοδέψουν, ή όταν θέλει κάτι και δεν μπορεί να το επικοινωνήσει. Κλείνει τα αυτιά της στο άκουσμα δυνατών θορύβων (π.χ. σκούπα, δρόμο). Δε δείχνει ιδιαίτερη ευχαρίστηση ούτε και δυσανασχέτηση στο χαμηλόφωνο τραγούδι ή στην απαλή μουσική. Παρόλα αυτά στέκεται να αφουγκραστεί αν ακούσει τηλέφωνο ή κουδούνι να χτυπά είτε είναι αυτό σιγανά είτε είναι δυνατά. Δεν της αρέσει επίσης να παρακολουθεί τηλεόραση. Γελάει στο γαργαλητό και στο παιχνίδι.

Ξεφυλλίζει παραμύθια όπως οι μεγάλοι. Της αρέσει να βάζει πράγματα στο στόμα της όπως την γόμα και την πλαστελίνη, πλέον το κάνει σπάνια, αλλά τα φτύνει. Της αρέσει να την επιβραβεύουν. Πάει κοντά στα αδέρφια της αλλά δεν παίζει μαζί τους. Αυτά, την προσέχουν πάρα πολύ και την αγαπούν. Έχει αδυναμία κυρίως στο μεγάλο της αδελφό όπως μας αναφέρει η μητέρα. Κοιμάται στο ίδιο δωμάτιο με τη μεγάλη της αδελφή έχοντας αναμμένο ένα μικρό φωτάκι.

Σε σχέση με τον ύπνο της η Η.Μ φαίνεται να παρουσιάζει αρκετές διαταραχές όπως το ότι δεν υπάρχει ρυθμός στον ύπνο της (μπορεί να ξυπνήσει στις 3 η ώρα τη νύχτα, να μην κοιμηθεί το υπόλοιπο βράδυ και να ξανακοιμηθεί στις 9 το πρωί) και γενικότερα κοιμάται πολύ λίγες ώρες.

Η μητέρα ανέφερε ότι στο παρελθόν η σχέση της Η.Μ. με τον πατέρα της ήταν πιο καλή από τη σχέση που έχει η ίδια με την Η.Μ. κάτι που τώρα πάει να αλλάξει μιας κι έχει αναλάβει μεγαλύτερο μέρος της φροντίδας της Η.Μ. Η μητέρα παρατηρεί ότι «εξελίσσεται το μυαλουδάκι της Η.Μ.». Αναφέρει ότι δεν ήταν ευχαριστημένοι από το προηγούμενο πλαίσιο που παρακολουθούσε την Η.Μ. διότι δεν ενημερωνόταν. Μας μετέφερε ότι αυτό που επισήμαναν στο πλαίσιο που παρακολουθούσε η Η.Μ. ήταν ότι είναι ένας βαρύς αυτισμός και ότι πρέπει να κοιτάξουν το μέλλον της Η.Μ. ώστε να μην γίνει βάρος στα αδέρφια της κάτι που δυσανασχέτησε την οικογένεια. Στο ίδιο πλαίσιο της είπαν ότι λογοθεραπεία κάνουν σε παιδιά που μιλάνε.

Αίτημα της μητέρας είναι να καταφέρει να αυτοεξυπηρετείται, ώστε να καταφέρει να ζήσει με αξιοπρέπεια. Μας εξομολογείται ότι έχει γίνει πολύ σκληρή και ότι δεν είναι πλέον ψυχραιμη. Επιπλέον θέλει να βάλει προτεραιότητα την Η.Μ., να την βάλει σε μια σειρά, αλλά δεν έχει βρει τα κατάλληλα άτομα». Ζητάει να ενημερώνεται για το πρόγραμμα και την πρόοδο της Η.Μ.

## 2.1.2. Άμεση παρατήρηση και αξιολόγηση

Από την αρχική αξιολόγηση φάνηκε ότι η Η.Μ. είναι ένα παιδί που παρουσιάζει σοβαρές διαταραχές σε όλους τους τομείς ανάπτυξης συνοδεύουν την διάγνωση της. Δεν έχει αναπτύξει λόγο ως τώρα, παράγει λεκτικές στερεοτυπίες οι οποίες δεν μιμούνται κάποια γλωσσική δομή αλλά ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένους ήχους όπως «κα κα κα, πα πα πα, φα φα φα). Οι επικοινωνιακές της δεξιότητες είναι περιορισμένες. Δεν ανταποκρίνεται πάντα στις εντολές ή στο όνομα της, η βλεμματική της επαφή είναι κατά πολύ μειωμένη. Μπορεί δώσει σε κάποιον να καταλάβει τι επιθυμεί να παίξει κάποιες φορές. Παίρνει πρωτοβουλίες να πάρει τα παιχνίδια που θέλει, δείχνει με το χέρι της τα παιχνίδια, χαμογελά ή σε οδηγεί προς αυτά . Αντιδρά αρνητικά όταν δεν θέλει κάτι, βγάζοντας κραυγές, αποστροφή του βλέμματος της, αποφυγή του παιχνιδιού σπρώχνοντας το μακριά με το χέρι, ελαφρύ χτύπημα του κεφαλιού της στην καρέκλα (όταν δείχνει να δυσανασχετεί πολύ με αυτά που κάνει). Η Η.Μ. επιτυγχάνει συνδυαστική προσοχή, αν και δεν εμφανίζεται σταθερά σε όλες τις δραστηριότητες που της παρουσιάζονται ή της δίνονται. Κάποιες φορές φαίνεται να μπορεί να παρατηρήσει αμοιβαία με τον θεραπευτή κάτι που πιθανόν να συμβαίνει στο χώρο όπως το άνοιγμα μιας πόρτας ή τα παιχνίδια που την ενδιαφέρουν.

## Έκφραση/Μορφές Επικοινωνίας

Συγκεντρώνοντας πληροφορίες από την παρατήρηση της Η.Μ κατά τη διάρκεια συνεδριών και από ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς που αφορά στους τρόπους επικοινωνίας της Η.Μ. βρέθηκε ότι επικοινωνεί με τα μέλη της οικογένειας κυρίως για να φάει, να πιει, να πάει βόλτα ή να ντυθεί. Ζητάει κάτι που επιθυμεί παίρνοντας τους από το χέρι και οδηγώντας τους εκεί που υπάρχει αυτό που θέλει. Φέρνει τα ρούχα της να την ντύσουν, ή φέρνει ένα ποτήρι να της βάλουν νερό. Δεν υπάρχει τρόπος για να δείξει ότι

κάτι την ενθουσιάζει ή της φαίνεται ενδιαφέρον. Στις συνεδρίες η Η.Μ. εκφράζει τον ενθουσιασμό της με χαμόγελο, με ελαφρά χτυπήματα στο τραπέζι και στον τοίχο (με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που χτυπάει όταν βρίσκεται σε υπερδιέγερση) κάνει χρήση συχνής αλλά με μικρής διάρκειας βλεμματικής επαφής. Όταν δε θέλει να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα η της δίνεται ένα αντικείμενο που δε θέλει το δείχνει πετώντας το, σπρώχνοντας το, γκρινιάζοντας, κλαίγοντας ή χτυπώντας το κεφάλι της.

Δεν έχει αναπτύξει κάποιο ενδιαφέρον η κάποιο τρόπο για να αποσπάσει πληροφορίες για κάτι. Δε χαιρετάει όταν βλέπει κάποιον, δε χρησιμοποιεί χειρονομίες, μόνο συνηθίζει να απλώνει το χέρι όταν θέλει κάτι και δεν μπορεί να το φτάσει.

Εκφράζει το συναίσθημα της με το να γελάει, να κλαίει, να αγκαλιάζει, να φιλάει, να ακουμπάει το μάγουλο της στο μάγουλο του άλλου ή με το να κάθεται στα πόδια μας.

## **Αντίληψη/ Κατανόηση λόγου**

Όσον αφορά στην κατανόηση, η Η.Μ. ανταποκρίνεται σε απλές εντολές όπως «δώσε μου τα τουβλάκια», «πάρε το ...», «μάζεψε το παιχνίδι», «άνοιξε την πόρτα», «κάθισε στην καρέκλα σου» κ.α. Οι αντιδράσεις της όμως στις εντολές αυτές δεν χαρακτηρίζονται από σταθερότητα.

## **Παιχνίδι/Συμπεριφορά**

Σχετικά με τη γενική συμπεριφορά της και την εμπλοκή σε δραστηριότητες παιχνιδιού, η Η.Μ. είναι ένα παιδί που δεν αποζητά ποικιλία δραστηριοτήτων και παιχνιδιών αλλά προτιμά να στερεοτυπεί κινητικά και ηχητικά (επαναλαμβανόμενους ήχους με το στόμα, τα χείλη και τη γλώσσα, στριφογύρισμα της κεφαλής, ρόκινκ, πετάρισμα χεριών και δαχτύλων, χτύπημα ή τρίψιμο των

χεριών της πάνω σε επιφάνειες, πιο σπάνια πέταγμα αντικειμένων στο πάτωμα). Η Η.Μ. βρίσκεται ανάμεσα στα στάδια αισθητικοκινητικού και κατασκευαστικού παιχνιδιού. Τα παιχνίδια που της αρέσουν περισσότερο και παίρνει πρωτοβουλίες στο χώρο για να παίξει μαζί τους είναι εκείνα που της δίνουν έντονα οπτικά, απτικά και ιδιοδεκτικά ερεθίσματα όπως πλαστελίνες, κορδόνια, σακουλάκια πλαστικά που περιέχουν υγρό ή ζελέ, τουβλάκια, πάζλ, ενσφηνώματα, πρώιμα παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος και επίλυσης προβλήματος παίζοντας με παιχνίδια όπως τα κυπελάκια διαδοχής τα οποία προσπαθεί να χειριστεί δοκιμάζοντας κάποιες φορές νέους τρόπους ή με μια μορφή μίμησης. Αν και πλησιάζει ή παίρνει κάποια παιχνίδια δεν μπαίνει σε διαδικασίες επεξεργασίας αυτών ούτε σκόπιμης δράσης μαζί τους εκτός και αν είναι κάτι πολύ απλό ή έχει μάθει πώς παίζεται προηγούμενα. Αντίθετα προτιμά να τα χτυπάει, να αδειάζει τα κουτιά. Δεν έχει αναπτύξει καθόλου το συμβολικό παιχνίδι.

Η χρήση των χεριών της είναι πολύ περιορισμένη με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να χειριστεί τα αντικείμενα-παιχνίδια (να ανοίξει-κλείσει, να βιδώσει-ξεβιδώσει, να ζουλήξει, να τραβήξει, να σπρώξει, να πατήσει, να στρίψει). Επίσης η αμφίπλευρη χρήση των χεριών της (η ταυτόχρονη χρήση τους στις δραστηριότητες) είναι πολύ φτωχή.

Η Η.Μ παρουσιάζει συμπεριφορές που κυμαίνονται από υποευαισθησία σε υπερευαισθησία σε σχέση με απτικά, ακουστικά, ιδιοδεκτικά, γευστικά και οσφρητικά ερεθίσματα. Αναλυτικότερα, ενώ έχει μια τάση να αγγίζει και να χτυπά με τα χέρια της επιφάνειες όπως τον τοίχο, το τραπέζι. Δεν μπορεί να καθίσει πολύ ώρα στην καρέκλα της. Να σημειωθεί ότι έχει ιδιαίτερη προτίμηση να κρατάει σχοινιά ή κορδόνια με τα οποία ηρεμεί και συνήθως τα τυλίγει με μια χαρακτηριστική κίνηση μέσα στα χέρια της, τα οποία παρεμπιπτόντως κατά τη διάρκεια της συνεδρίας τα αποχωρίζεται εύκολα. Όταν παίρνει στα χέρια της κάτι, είναι πρώτη φορά που έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο είτε όχι, επεξεργάζεται με τα χεριά της όχι τη λειτουργικότητα του

αντικείμενου αλλά την υφή του, το μυρίζει το βάζει στο στόμα, αν είναι τρώσιμο δαγκώνει πολύ μικρές μπουκιές.

Η Η.Μ. επίσης παρουσιάζει μια υπερευαιθησία στην κίνηση που εκδηλώνεται με φόβο ή άρνηση να συμμετάσχει σε δραστηριότητες στο πάτωμα, δυσκολεύεται να αλλάξει θέσεις (από την όρθια θέση στην καθιστή στο πάτωμα, να σκύβει στο πάτωμα για να πιάσει αντικείμενα) και είναι πολύ φοβισμένη και προσεκτική κατά την κινητική εξερεύνηση του χώρου. Παρόλα αυτά της αρέσει η περιστροφική κίνηση σε καρέκλα (όπου όμως το σώμα της υποστηρίζεται) καθώς και η ίδια κινεί περιστροφικά το κεφάλι της (στερεοτυπικά) με απότομα τινάγματα. Συχνά «τρίβει» πάνω σε έπιπλα όλο το σώμα κυρίως τους ώμους και την πλάτη της, χτυπάει αντικείμενα ή τα χέρια της στο πάτωμα, της αρέσει να δαγκώνει αντικείμενα όπως καλαμάκια, βγάζει συγκεκριμένες κραυγές, τρίζει τα δόντια της, της αρέσει πολύ η δόνηση πιθανόν να τη χαλαρώνει.

Σχετικά με την ανταπόκριση της στα ακουστικά ερεθίσματα, η Η.Μ. εμφανίζει μια κυμαινόμενη ανταπόκριση υπερευαισθησίας υποευαισθησίας. Έχει αναφερθεί από τη μητέρα ότι τις περισσότερες φορές κλείνει τα αυτιά της ή αναστατώνεται αρκετά στη δυνατή φωνή, στους έντονους θορύβους από το δρόμο, στους ήχους που κάνουν τα αντικείμενα. Όμως αρκετές φορές φαίνεται να αναζητά ακουστικό ερεθίσματα προσπαθώντας να προκαλέσει η ίδια ήχους ρίχνοντας τα παιχνίδια στο πάτωμα ή χτυπώντας τα στο τραπέζι. Τέλος κάποιες φορές φαίνεται σαν να μην κάνει καμία καταγραφή των ακουστικών ερεθισμάτων όπως των εντολών ή του ονόματος της.

Σε αρχικές συνεδρίες δεν πλησίαζε και δεν έπαιρνε παιχνίδια, δεν έμπαινε σε διαδικασίες επεξεργασίας αυτών ούτε σκόπιμης δράσης μαζί τους, εκτός και αν είναι κάτι πολύ απλό ή έχει μάθει πώς παίζεται προηγούμενα. Αν δεν καθοδηγούσε ο κλινικός και δεν υποδείκνυε έναν τρόπο απασχόλησης με το συγκεκριμένο παιχνίδι, η Η.Μ. άρχιζε να χτυπάει, να αδειάζει τα κουτιά και απλά να ρίχνει το περιεχόμενο στο πάτωμα. Όταν προχώρησαν οι συνεδρίες η Η.Μ. έδειχνε προτίμηση σε παιχνίδια που της αρέσουν

περισσότερο (π.χ. κατασκευαστικό παιχνίδι) και έπαιρνε πρωτοβουλίες απασχόλησης καθώς και υπόδειξης στο τι θέλει να παίξει.

---

## 2.2. Θεραπεία

---

### Στόχοι Θεραπείας - Ανάλυση Μεθόδων και Τρόπων Παρέμβασης

---

#### 2.2.1. Παρουσίαση Στόχων

Βάσει της εκτίμησης των παραπάνω δυσκολιών της Η.Μ., συστήθηκε πρόγραμμα λογοθεραπείας με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα, διάρκειας 45 λεπτών. Έχει επίσης συστηθεί στους γονείς ταυτόχρονη παρακολούθηση προγράμματος εργοθεραπείας με στόχο τη χρήση και την εφαρμογή του PECS στο σπίτι η οποία θα βοηθήσει στην κατάκτηση της αυτοεξυπηρέτησης.

Το πρόγραμμα της λογοθεραπείας περιλαμβάνει τους παρακάτω στόχους:

#### **Μακροπρόθεσμοι Στόχοι**

- Αύξηση επικοινωνιακού κίνητρου
- Εισαγωγή νέου τρόπου επικοινωνίας
- Διεύρυνση επικοινωνιακών σκοπιμοτήτων
- Μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών

#### **Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι**

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι χωρίζονται σε στόχους θεραπευόμενου, αλλά και σε στόχους που αφορούν όσους βρίσκονται στην καθημερινότητα του παιδιού (οικογένεια, δάσκαλοι, θεραπευτές) και ιδιαίτερα σε αυτούς που εμπλέκονται

στη θεραπευτική διαδικασία, προς γενίκευση και σταθεροποίηση των στόχων που ετέθησαν.

### **Στόχοι παιδιού**

→ Αύξηση διάρκειας προσοχής. Το παιδί χρειάζεται να μάθει σταδιακά, να **κάθεται απέναντι στο θεραπευτή** και αρκετά κοντά του, ώστε να μπορεί να τον παρατηρεί και να τον ακούει, χωρίς να αποσπούν την προσοχή του άλλα ερεθίσματα.

→ Αύξηση του ενδιαφέροντος της συμμετοχής και της προσοχής του σε δραστηριότητες παιχνιδιού

→ Διεύρυνση **κινήτρων επικοινωνίας**

→ Συχνότερη και εκούσια **από κοινού εστίαση**

→ Ανταπόκριση σε **περιβαλλοντικά ερεθίσματα**

→ **Εγγύτητα**: να τοποθετεί τον εαυτό του εκεί που συμβαίνει κάτι, να κατευθύνεται προς τον επικοινωνιακό σύντροφο, να απομακρύνεται από κάποιο ανεπιθύμητο αντικείμενο, το να κάθονται όρθια μπροστά στο τραπέζι <sup>1</sup>

→ **Αύξηση λεξιλογίου κατανόησης** και λεξιλογίου **χρήσης** (μέσω ΣΕΜΑΕ). Τα μη λεκτικά παιδιά έχουν όμοιες ανάγκες με τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά και γι αυτό πρέπει να εκτίθενται σε μεγάλη ποικιλία πρώιμων λεκτικών αντιλήψεων

→ **Αυτοδιαχείριση και ανεξαρτησία**. Οι έννοιες της αυτοδιαχείρισης και της ανεξαρτησίας αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού με ΔΑΔ να λειτουργεί ανεξάρτητα στο περιβάλλον του, αυτοεξυπηρετούμενο και αυτοαπασχολούμενο, ελέγχοντας εν τη γενέσει της οποιαδήποτε μορφή διασπαστικής ή δυσλειτουργικής συμπεριφοράς του έχει την τάση να εκδηλώνει<sup>2</sup>. Η εξάρτηση των παιδιών με ΔΑΔ από ειδικούς και γονείς οφείλεται, ως ένα μεγάλο βαθμό, στο ότι δεν ασκούν αυτοέλεγχο στη συμπεριφορά τους. Ο κύριος στόχος, λοιπόν, της εξοικείωσης

---

<sup>1</sup> **Quill**, σελ 141

<sup>2</sup> **Γεννά**, σελ 166

της Η.Μ. με μεθόδους αυτοδιαχείρισης, είναι η ανεξαρτητοποίηση τους από τη διαρκή εποπτεία ειδικών και γονιών, με μεθόδους που προάγουν τον αυτοέλεγχο και την αυτοαπασχόληση

→ Διεύρυνση **δραστηριοτήτων ελευθέρου χρόνου**

→ Κατανόηση **σχέσης αιτίας αποτελέσματος**. Στην επικοινωνία, αν το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει ποιες πράξεις θα παράγουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, δε θα ζητήσει βοήθεια από κάποιον. Δε θα μπορεί να απαιτήσει αντικείμενα ή ενέργειες από άλλους, το οποίο είναι από τις πρώτες επικοινωνιακές ενέργειες που αποκτούν τα φυσιολογικά παιδιά το παιδί<sup>1</sup>

→ Να παραμένει καθιστή σε όλη τη διάρκεια μιας δραστηριότητας

→ Να κατανοεί την **έννοια της δικής της σειράς και της σειράς των άλλων** στα δυαδικά παιχνίδια και να αναμένει τη σειράς της κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

→ Να ακολουθεί τις **εικόνες** για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας

→ Να ακολουθεί την **σειρά δύο δραστηριοτήτων**

→ Να μιμείται απλές αδρές σωματικές κινήσεις με τα χέρια όταν της το ζητά ο εκπαιδευτικός

→ Να **μιμείται** λεπτές κινήσεις του εκπαιδευτικού αυθόρμητα

→ Να μιμείται απλές πράξεις με αντικείμενα καθημερινής χρήσης χρησιμοποιώντας μία κούκλα όταν της το ζητά ο εκπαιδευτικός

→ Να μιμείται απλές πράξεις με **αντικείμενα καθημερινής χρήσης** όταν του το ζητήσει ο εκπαιδευτικός

→ Μείωση των στερεοτυπικών μορφών συμπεριφοράς αλλάζοντας τον τρόπο που χειρίζεται διάφορα παιχνίδια – αντικείμενα

---

<sup>1</sup> Quill, σελ 119

→ **Διεύρυνση αντανakλαστικών ενεργειών:** πολλά παιδιά με ΔΑΔ ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό σε κατοπτρικές ενέργειες της δικής τους συμπεριφοράς συμπεριφορά από άλλους. Αυτός είναι ένας διασκεδαστικός τρόπος με τον οποίο μπορεί ο συνομήλικος να προσελκύσει τη προσοχή του παιδιού το οποίο ασχολείται με μια επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα. Αυτό το είδος παιχνιδιού προκαλεί συχνά την περιέργεια, που οδηγεί το παιδί να αλλάξει σκόπιμα τη ρουτίνα του παιχνιδιού.

→ Να μπορεί να επιλέγει ανάμεσα σε πολλά παιχνίδια αυτό που θέλει

→ Να **ανταποκρίνεται** όταν ακούει **το όνομα της**

→ Κατανόηση και **ανταπόκριση σε λεκτικές εντολές**

→ Να ψάχνει να βρει ένα αντικείμενο που απομακρύνεται από το οπτικό της πεδίο. **Διατήρηση μονιμότητας αντικειμένου.**

→ Να βάζει αντικείμενα σε κουτί και να τα αδειάζει με λεκτική μόνο παρότρυνση

→ Να δείξει μικρά και μεγάλα αντικείμενα όταν της το ζητάνε.

**Κατανόηση επιθετικών προσδιορισμών**

→ Να δείχνει μέρη του σώματος της

→ Να δείχνει τον εαυτό της όταν τη ρωτάνε που είναι η Η.Μ.

→ Να παίρνει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο όταν της το ζητάνε

→ Να επιδιώκει τη βλεμματική επαφή όταν κάποιος ασχολείται μαζί της για πάνω από 2-3 λεπτά

## **Στόχοι αυτών που απαρτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό γύρω από το παιδί**

→ Διαμόρφωση **κατάλληλου θεραπευτικού περιβάλλοντος**, απαλλαγμένο από ερεθίσματα που αποσπούν την προσοχή του παιδιού

→ Ο θεραπευτή /γονιός να δίνει εντολές ή οδηγίες χρησιμοποιώντας **ήπιο τόνο**

→ Η **βλεμματική επαφή** να επιδιώκεται καθόλη τη μαθησιακή διαδικασία, γιατί έχει αποδειχτεί ότι βοηθά τη συγκέντρωση προσοχής του παιδιού και τη συνεργασία του με το θεραπευτή

→ Οι πρώτες συνεδρίες να είναι πολύ σύντομες και με **συχνά διαλείμματα** για παιχνίδι

→ Οι εντολές ή οι οδηγίες, τις οποίες το παιδί συνήθως **δεν ακολουθεί, εναλλάσσονται με εντολές και οδηγίες που ακολουθεί**, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες να συναινέσει αργότερα και να τις εκτελέσει όλες (behavioral momentum)

→ Οι επιθυμητές αντιδράσεις του παιδιού ακολουθούνται από **άμεση κοινωνική ενίσχυση**, σε συνδυασμό με άλλες μορφές πρωτογενών ή δευτερογενών ενισχύσεων. Η κοινωνική ενίσχυση συνοδεύει κάθε επιθυμητή αντίδραση του παιδιού και πρέπει να προηγείται οποιασδήποτε άλλης ενίσχυσης, προκειμένου να αποκτήσει ενισχυτικές ιδιότητες για το παιδί με ΔΑΔ.

→ Η αποδοχή του παιδιού από το **θεραπευτή πρέπει να εκφράζεται με τη λεκτική (π.χ. επαινετικό σχόλιο), καθώς και τη μη-λεκτική επιδοκιμασία** του (π.χ. χαμόγελο, χάδι, κ.ά). Η καλύτερη ένδειξη ότι το παιδί αναγνωρίζει την αποδοχή του θεραπευτή είναι η συναισθηματική ανταπόκριση που εκδηλώνει, όπως το χαμόγελο, η αναζήτηση της αγκαλιάς του θεραπευτή, κ.ό.κ.

→ Όπως η ενίσχυση παρέχεται **αμέσως** μετά τις εκδηλώσεις επιθυμητών αντιδράσεων, κατά τον ίδιο τρόπο να παρέχεται και η

**διόρθωση** να ακολουθεί τις ανεπιθύμητες αντιδράσεις του παιδιού.

→ Συχνά τα παιδιά με ΔΑΔ εμφανίζουν μια **αλυσίδα ανεπιθύμητων αντιδράσεων**, ξεκινώντας από ηπιότερες και καταλήγοντας σε σοβαρότερες μορφές διασπαστικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να ξεκινήσει την αλυσίδα των μη-επιθυμητών αντιδράσεων γκρινιάζοντας και να καταλήξει σε αυτοτραυματικές ή επιθετικές εκδηλώσεις. Εφόσον είναι γνωστή αυτή η πορεία προς την επιδείνωση των εκδηλώσεων, είναι πολύ σημαντικό να **αναστέλλεται η πρώτη αντίδραση** της αλυσίδας και να επαναφέρεται το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, και όχι να παραβλέπονται οι πρώτες ήπιες αντιδράσεις που ωστόσο είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα οδηγήσουν το παιδί σε πλήρη αποδιοργάνωση και εκτροπή.

→ Η χρήση της **τμηματικής βοήθειας** είναι επίσης σημαντική. Κατά τις πρώτες θεραπευτικές συνεδρίες, χρησιμοποιούμε πολύ συχνά την τμηματική βοήθεια αμέσως μόλις τη χρειαστεί το παιδί, χωρίς να το εγκαταλείπουμε σε παρατεταμένες, άκαρπες προσπάθειες που μπορεί να του προκαλέσουν εκνευρισμό<sup>1</sup>

→ Παιδιά σαν την Η.Μ. παρουσιάζουν ιδιοπαθητικές συμπεριφορές στο παιχνίδι που συχνά υπολείπονται από τις φυσιολογικές σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Ένας σκοπός παρέμβασης είναι να την Η.Μ. **διδάξουμε κατάλληλες στρατηγικές και να τα βοηθήσουμε να μάθουν πως να παίζουν**<sup>2</sup>.

→ Δημιουργία ευκαιριών για να ζητήσει αυτό που θέλει

→ Εισαγωγή συστήματος εργασίας. Αυτή η στρατηγική αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο μαθητή και την κοινότητα. Καθημερινών δραστηριοτήτων το σύστημα εργασίας διευκολύνει την κατανόηση και προσαρμογή του στις απαιτήσεις των άλλων και της κοινότητας. Γι' αυτό είναι σκόπιμο ο μαθητής να μάθει να

---

<sup>1</sup>Γεννά, σ. 227

<sup>2</sup>Quill, σ. 117

χρησιμοποιεί αυτό το **σύστημα εργασίας τηρώντας ένα συμβόλαιο συμπεριφοράς** στο πλαίσιο του σπιτιού ή σε χώρους της κοινότητας.

→ Εύρεση και εισαγωγή (μέσω μοντέλου μίμησης προτύπου) **νέων τρόπων ενασχόλησης** σε ήδη μαθημένο υλικό

→ Προσανατολισμός παιχνιδιού: **ενθάρρυνση**

Εκτός από τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν, χρειάζεται **ιδιαίτερη προσοχή σε ό,τι αφορά την ενίσχυση**, διότι αποτελεί μια από τις πιο θεμελιώδεις διαδικασίες, στις οποίες στηρίζεται η θεωρία της μάθησης. Η σωστή χρήση της ενίσχυσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πρόοδο του παιδιού με ΔΑΔ, γι' αυτό στη συνέχεια θα παραθέσουμε τις βασικότερες παραμέτρους που συμβάλλουν στην αποτελεσματική χρήση της. Σύμφωνα με τον *Lovaas* (1981) οι παράμετροι αυτές είναι οι ακόλουθες<sup>1</sup>:

→ Επιλέγουμε ενισχυτές ανάλογα με τις προτιμήσεις του παιδιού και τους ανανεώνουμε συχνά.

→ Οι ισχυρότεροι ενισχυτές στο ξεκίνημα της θεραπείας είναι οι πρωτογενείς. Δηλαδή, αυτοί που σχετίζονται με την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών του παιδιού (π.χ. πείνα και δίψα).

→ Στο ξεκίνημα της θεραπείας, δίνεται έμφαση στην απονομή ενισχυτικών επακόλουθων (π.χ. επαινούμε με μεγάλο ενθουσιασμό).

→ Για να αξιοποιήσουμε πλήρως τους λίγους ενισχυτές που ενδιαφέρουν το παιδί στο ξεκίνημα της θεραπείας, η συνεδρία προγραμματίζεται για την ώρα που γευματίζει το παιδί, ώστε να χρησιμοποιήσουμε το γεύμα του ως ενισχυτή.

---

<sup>1</sup> Γεννά, σ, 227

→ Η διάρκεια και η ποσότητα των ενισχυτικών επακόλουθων είναι όσο γίνεται μικρότερη για να αποφεύγεται ο κορεσμός. Ενδεικνύται η χρήση ενισχυτών με χρονική διάρκεια κατανάλωσης ή ενασχόλησης όχι περισσότερη των 3-5".

→ Οι ενισχυτές προσφέρονται αμέσως μετά την επιθυμητή αντίδραση, αφενός για να τονίσουμε τη συνάφεια μεταξύ αντίδρασης και επακόλουθου, και αφετέρου για να αποφευχθεί η κατά λάθος συνάφεια μεταξύ ενίσχυσης και τυχόν ανεπιθύμητων αντιδράσεων που μπορεί να προκύψουν, αν υπάρξει καθυστέρηση.

→ Παρότι αρχικά ενδεικνύται η συνεχής ενίσχυση, μειώνουμε όσο το δυνατό γρηγορότερα τη συχνότητα της για να αποφευχθεί η εξάρτηση του παιδιού απ' αυτήν. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ πολύ συχνής και πολύ αραιής ενίσχυσης, γιατί τα παιδιά με ΔΑΔ απογοητεύονται εύκολα υπό συνθήκες αραιού προγράμματος ενίσχυσης.

→ Η σχετικότητα της ενίσχυσης, δηλαδή οι ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού ως προς τους προτιμώμενους ενισχυτές, καθώς και η αλλαγή στις προτιμήσεις του ανάλογα με το πόσο συχνά έχει στη διάθεση του κάποιους ενισχυτές, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, γι' αυτό και ενδεικνύται η συχνή αξιολόγηση των διαφόρων ερεθισμάτων ως προς τις δυνατότητες ενίσχυσης που παρέχουν.

→ Η εξοικείωση μας με το παιδί βοηθά στην επιλογή ενισχυτών, καθώς και στη χρήση ενίσχυσης ανάλογης με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού.

→ Η χρήση εγγενούς (intrinsic) ενίσχυσης και η μείωση εξωγενούς (extrinsic) ενίσχυσης δημιουργεί πιο ρεαλιστικές συνθήκες διδασκαλίας. Η **εγγενής ενίσχυση** εμπεριέχεται στη δραστηριότητα που διδάσκεται, ενώ η **εξωγενής** αναφέρεται σε ενισχυτικά επακόλουθα που είναι άσχετα προς τη δραστηριότητα. Αρχικά, η πλειονότητα των ενισχυτικών επακόλουθων είναι εξωγενής. Χωρίς, όμως, την εισαγωγή εγγενούς ενίσχυσης η διδακτική διαδικασία γίνεται δύσκολη και κουραστική για το παιδί, ενώ παράλληλα δυσχεραίνει τη γενίκευση των κερτημένων

δεξιοτήτων. Η εγγενής ενίσχυση μπορεί να σχετίζεται με πολύ συγκεκριμένα αντικείμενα, όπως την ενασχόληση με κάποιο αγαπημένο παιχνίδι, όταν το παιδί ζητά να παίξει με αυτό, ή με πιο αφηρημένα, όπως την επιθυμία του παιδιού να μην κάνει λάθη.

## 2.2.2. Ανάλυση Στόχων Βάσει Θεραπευτικού πλάνου - Θεραπευτικές παρεμβάσεις (τεχνικές) - Πορεία Θεραπευτικής αγωγής

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η θεραπευτική παρέμβαση των τεχνικών και των μεθόδων που εφαρμόστηκαν η οποία γίνεται βάσει των σταδίων που έχουν οριστεί από το ΣΕΜΑΕ (PECS) διότι αυτό είναι το βασικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα επικοινωνίας της Η.Μ. Η εκπαίδευση στηρίζεται σε τρόπους δομημένους οπτικά λόγω των ιδιοτήτων στην γνωσιακή λειτουργία παιδιών με ΔΑΔ. Σε αυτήν την ενότητα θα αναφέρεται, όπου κρίνεται απαραίτητο η χρονική περίοδος που συντελείται η εκάστοτε συνεδρία και οι στόχοι που περιλαμβάνονται σε αυτή, ώστε να υπάρχει ενδεικτικά κατατόπιση των όσων έχει καταφέρει η Η.Μ. σε σχέση με τον χρόνο που καταναλώθηκε για την εκπαίδευση κάθε σταδίου, καθώς και των επιπρόσθετων δεξιοτήτων που στοχοθετήθηκαν, παράλληλα με το ΣΕΜΑΕ (PECS). Ο διαχωρισμός σταδίων γίνεται βάσει μηνιαίας καταχώρησης. Εδώ αναφέρονται γενικοί στόχοι που έχουν οριστεί ανά συνεδρία καθώς και η αναζήτηση, αξιολόγηση και επιλογή πιθανόν τεχνικών και μεθόδων όπως και η πραγματοποίηση και αξιολόγηση των τεχνικών αυτών. Επίσης αναφέρεται αν και κατά πόσο η Η.Μ. ανταποκρίθηκε στους στόχους που είχαμε θέσει και τέλος εάν επετεύχθησαν οι στόχοι αυτοί. Για πρακτικούς λόγους δεν θα αναφερθούν όλες οι συνεδρίες, αλλά αυτές οι οποίες ήταν καθοριστικής σημασίας, για την εξελικτική πορεία και διαμόρφωση της θεραπείας.

*\* Το μέρος του κειμένου που είναι σε χρωματιστό πλαίσιο, περιέχει κυρίως θεωρητικές αναφορές, που χρησιμοποιήθηκαν για τη σύσταση του θεραπευτικού προγράμματος.*

## Στάδιο 1<sup>ο</sup>: «Πώς να επικοινωνούμε»

❖ Η **γνωριμία με το περιστατικό** έγινε στις 27/11/2008. Στη πρώτη συνεδρία ορίστηκε συνάντηση μόνο με τη μητέρα ώστε να γίνει λήψη ιστορικού. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας αυτής δόθηκαν στη μητέρα εξηγήσεις για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, τις δυνατότητες επικοινωνίας που θα προσφέρει στην Η.Μ και τις υποχρεώσεις τους απέναντι σε αυτό και τον χειρισμό. Αναφέρθηκαν επίσης οι στόχοι της παρέμβασης αλλά και την μεθοδολογία την όποια διεξάγεται το σύστημα.

❖ Στην **επόμενη συνάντηση** συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια χρήσιμα για τον σχεδιασμό του ΣΕΜΑΕ αλλά και για τον γενικό σχεδιασμό θεραπευτικής παρέμβασης.

❖ Με τη βοήθεια της μητέρας **συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια** που βοήθησαν στην οριοθέτηση των διαταραχών της Η.Μ, καθώς επίσης στην αναζήτηση και στον προσδιορισμό θεραπευτικών τεχνικών και παρεμβάσεων.

### **Ερωτηματολόγια, περιεχόμενα & σκοπούς που εξυπηρετούν:**

✓ Την μέχρι τώρα επικοινωνία της Η.Μ. (για περισσότερες πληροφορίες ανατρέξτε στο **Παράρτημα 1** στο τέλος του βιβλίου)

✓ Η εκπαίδευση της επικοινωνίας μέσω PECS ξεκινάει με λειτουργικές ενέργειες που φέρνουν το παιδί σε επαφή με αποτελεσματικούς ενισχυτές (μέσω των αιτημάτων που εκφράζει). Έτσι οι εκπαιδευτές πρέπει πρώτα από όλα, μέσω να προσδιορίσουν τι θέλει ο μαθητής δηλαδή **το είδος των ενισχυτών** που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν στην διδασκαλία του συστήματος επικοινωνίας.

Αυτή η διαδικασία διεξάγεται αρχικά σε 2 φάσεις:

**α) Σε πρώτη φάση χρησιμοποιούμε τους γονείς** και οποιονδήποτε γνωρίζει το παιδί **σαν πηγή πληροφοριών** για το τι μπορεί να αρέσει στο παιδί για να έχουμε μια γενική ιδέα

πραγμάτων που προσελκύουν το ενδιαφέρον του ώστε να το συμπεριλάβουμε στις πρώτες συνεδρίες αξιολόγησης.

**β) παρατηρούμε το παιδί σε ένα μη δομημένο περιβάλλον «ελεύθερης πρόσβασης».** Μια μέθοδος για να αξιολογήσουμε τις προτιμήσεις των παιδιών είναι να παρατηρήσουμε με τί παίζει το παιδί ή τί τρώει όταν έχει ελεύθερη πρόσβαση σε παιχνίδια ή φαγητό. Τα αντικείμενα που επιλέγει να ασχοληθεί ή με τα οποία περνά τον περισσότερο χρόνο είναι πιθανόν να είναι εκείνα που θα λειτουργήσουν πιο ενισχυτικά. Δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στη προσπάθεια που κάνει ο μαθητής για να αποκτήσει συγκεκριμένα αντικείμενα. Η καλύτερη ένδειξη του τί είναι περισσότερο ενισχυτικό για το παιδί είναι η προσπάθεια που καταβάλλει για να αποκτήσει πρόσβαση σε κάτι.

\*Στη παρούσα συνέντευξη σταθήκαμε στην 1<sup>η</sup> φάση της επιλογής ενισχυτών συμπληρώνοντας στην φόρμα που βρίσκεται στο **Παράρτημα 2** το οποίο παρατίθεται στο τέλος του βιβλίου.

❖ Συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο που αφορούσε στις ήδη **κατεκτημένες δεξιότητες της Η.Μ.** το οποίο θα μας βοήθησε να προσδιορίσουμε την λειτουργία της συμπεριφοράς, τον τρόπο αντιμετώπισης της συμπεριφοράς, το πώς θα την αποτρέψουμε, και το πώς θα προάγουμε λειτουργικά αντίστοιχες εναλλακτικές συμπεριφορές (για περισσότερες πληροφορίες ανατρέξτε στο **Παράρτημα 3** στο τέλος του βιβλίου).

❖ **Στις 2 επόμενες συνεδρίες** πραγματοποιήθηκε η **πρώτη επαφή** με την Η.Μ. και έγινε **εκτίμηση των ενισχυτών** που θα χρησιμοποιούσαμε κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης.

❖ **Πρωταρχικός στόχος ήταν η παρατήρηση της συμπεριφοράς** της Η.Μ. και εξασφάλιση ευχάριστων συνθηκών και ενθουσιώδους διάθεσης εκ μέρους του θεραπευτή, μείωση άγχους με αφαίρεση αντικειμένων που θα αποσπούσαν την προσοχή του παιδιού και απουσία θορύβων που διασπούν την προσοχή του.

❖ Απαραίτητη ήταν η προετοιμασία αναλυτικής κατάστασης των **ψυχοεκπαιδευτικών στόχων και του εποπτικού υλικού**, ώστε να αποφεύγεται το χάσιμο πολύτιμου διδακτικού χρόνου και να διευκολύνεται η συχνή συλλογή δεδομένων.

**Η ανάπτυξη θεραπευτικής σχέσης** ανάμεσα στο θεραπευτή και το παιδί με ΔΑΛ εμφανίζει αρκετές ιδιαιτερότητες, αλλά μπορεί να ακολουθήσει τους συνήθεις τρόπους που επιστρατεύονται γενικότερα στην αντιμετώπιση των παιδιών με διαταραχές. Η ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ θεραπευτή και παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας, γι' αυτό αποτελεί πρωταρχικό στόχο από το ξεκίνημα ήδη της θεραπείας. Η θετική θεραπευτική σχέση συμβάλλει όχι μόνο στην ταχύτερη κατάκτηση των μαθησιακών στόχων του παιδιού, αλλά και στη γενίκευση των δεξιοτήτων του υπό καινούργιες συνθήκες, αρκεί να παρίσταται ο θεραπευτής του (Rolidier & Van Houten, 1993). Η θεραπευτική σχέση, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει διακριτικό ερέθισμα ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού και μάλιστα ερέθισμα μεγάλης ισχύος. Στην κλινική πράξη, η έννοια της σχέσης υπονοεί το δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ατόμων και περιλαμβάνει συναισθηματική εγγύτητα, ενσυναίσθησης, αποδοχή και αμοιβαία επιθυμία για επικοινωνία (Egan, 1975)<sup>1</sup>.

**Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και η ανάληψη ευθυνών από το παιδί ενισχύεται, όταν αυτό μαθαίνει να εκφράζει τις επιλογές του.** Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και η ανάληψη ευθυνών αποτελεί έναν από τους πλέον δυσεπίτευκτους στόχους για παιδιά με αυτισμό, ενώ τα κίνητρα για μάθηση είναι σχεδόν ανύπαρκτα. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να διδάξουμε στο παιδί να εκφράζει τις προτιμήσεις του, ώστε να χρησιμοποιούμε τα αντικείμενα ή τις δραστηριότητες που επιλέγει, με σκοπό να αυξήσουμε το ενδιαφέρον του για τη διδακτική διαδικασία και ιδιαίτερα για την επίτευξη δύσκολων στόχων. Για παράδειγμα, ένα περιβάλλον

---

<sup>1</sup> Γεννά, σ 225

πλούσιο σε ερεθίσματα της προτίμησης του μπορεί να προτρέψει το παιδί σε πρωτοβουλίες για επικοινωνία με τους γονείς και τους θεραπευτές του. **Οι επικοινωνιακές του πρωτοβουλίες μπορεί αρχικά να περιορίζονται στην αναζήτηση αντικειμένων της προτίμησης του, δεν παύει όμως να είναι το ξεκίνημα των προσπαθειών του για κάποια επικοινωνία.** Εξάλλου, και στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, οι πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας τους είναι χρησιμοθηρικές<sup>1</sup>.

**Οργανώνουμε τους ενισχυτές, δημιουργώντας μια «ιεραρχία ενισχυτών»** (reinforcer hierarchy). Έτσι, αφού έχουμε παρατηρήσει άτυπα τι αρέσει και τι δεν αρέσει στο παιδί, διεξάγουμε μία πιο επίσημη αξιολόγηση ενισχυτών. Είναι ευκολότερο να βάλουμε σε τάξη τις προτιμήσεις των παιδιών συγκρίνοντας τις αντιδράσεις τους σε διάφορους πιθανούς ενισχυτές, ακολουθώντας την παρακάτω σειρά:

Οι συγκεκριμένες αντιδράσεις που παρατηρούμε είναι οι εξής<sup>2</sup>:

- ♦ πώς αντιδρά το παιδί όταν του προσφερθεί κάτι (πάει να το πάρει;/ το σπρώχνει;)
- ♦ τι κάνει με το αντικείμενο (το τρώει;/ παίζει με αυτό;/ απλά το κρατάει;)/τι κάνει αν προσπαθήσουμε να πάρουμε πίσω το αντικείμενο (διαμαρτύρεται;/ δεν αντιδρά;)
- ♦ πώς αντιδρά αν του ξαναδώσουμε το αντικείμενο;

**1.** Ξεκινάμε δίνοντας στο παιδί κάτι που νομίζουμε πως του αρέσει. Παρατηρούμε τις αντιδράσεις του. Προσπαθεί να πιάσει ή να πάρει αυτό που του δίνουμε; Το αρνείται με κάποιον τρόπο;

**2.** Εάν πάρει το αντικείμενο, αμέσως προσπαθούμε να το πάρουμε πίσω. Παρατηρούμε την αντίδραση του. Διαμαρτύρεται ή προσπαθεί να το πάρει πίσω; Μας αφήνει να του το πάρουμε; Του

<sup>1</sup> Γεννά, σ. 122

<sup>2</sup> Εγχειρίδιο PECS, σ. 63

το δίνουμε ξανά πίσω και παρατηρούμε τις περαιτέρω αντιδράσεις του.

**3.** Ενώ το παιδί ασχολείται με το αντικείμενο, παρακολουθούμε τί κάνει με αυτό. Παίζει; (δεν είναι απαραίτητο το παιχνίδι να είναι εποικοδομητικό!) Κάνει ήχους χαράς ή χαμογελάει; Συνεχίζει να παίζει με αυτό; Το τρώει; (αν είναι φαγητό). Απλώς το κρατάει, αλλά χωρίς να παίζει με αυτό ή να το τρώει;

**4.** Όταν ολοκληρωθεί η αξιολόγηση, κάναμε μία λίστα με τα αντικείμενα που επέλεξε ο μαθητής, με εκείνα στα οποία αντέδρασε αρνητικά όταν οι εκπαιδευτές τα πήραν πίσω, και με εκείνα που κατανάλωσε ή με τα οποία έπαιξε όταν του ξαναπροσφέρθηκαν.

**5.** Παρουσιάσαμε στον μαθητή μια επιλογή (2-4 την φορά) από αντικείμενα αυτής της λίστας. Παρατηρούμε προς ποιο αντικείμενο κατευθύνεται πρώτα το παιδί. Επαναλαμβάνουμε την διαδικασία αυτή μερικές φορές.

**6.** Απομακρύνουμε τα πιο επιθυμητά αντικείμενα (εκείνα δηλαδή που το παιδί επέλεξε πιο συχνά) και του παρουσιάζουμε ό,τι έχει απομείνει μαζί με ένα καινούργιο αντικείμενο. Συνεχίζουμε να δίνουμε στο παιδί ομάδες αντικειμένων και κάθε φορά απομακρύνουμε το πιο επιθυμητό αντικείμενο.

**7.** Συνοψίζουμε τα δεδομένα μας και ιεραρχούμε τα αντικείμενα, καθορίζοντας ποιο αντικείμενο από κάθε ομάδα επιλέχθηκε πιο συχνά.

**8.** Συνεχίζουμε να προσφέρουμε στο παιδί ομάδες αντικειμένων και να απομακρύνουμε το πιο επιθυμητό από κάθε ομάδα, μέχρι να προσδιορίσουμε 3-5 «περισσότερο επιθυμητά» αντικείμενα.

**9.** Παρουσιάζουμε τα αντικείμενα που είναι περισσότερο ενισχυτικά για το παιδί και επαναλαμβάνουμε την παραπάνω διαδικασία έως ότου είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε το πρώτο, δεύτερο, και τρίτο κατά σειρά επιθυμητό αντικείμενο (για

περισσότερες πληροφορίες ανατρέξτε στο **Παράρτημα 4** στο τέλος του βιβλίου)<sup>1</sup>.

\*Αυτή τη διαδικασία **συνεχίζεται καθ' όλη η διάρκεια της εκπαίδευσης**, με λιγότερο συχνή εφαρμογή, καθώς δεν σταματάμε ποτέ να **εμπλουτίζουμε και να εξελίσσουμε το λεξιλόγιο** και κατά συνέπεια τους ενισχυτές του παιδιού και την αξιολόγησή τους. Πρέπει η χρήση ενισχυτών να διαμορφωθεί έτσι ώστε να παρουσιάζονται αρχικά οι ενισχυτές που προσελκύουν την προσοχή του παιδιού. Πρέπει όμως η ιεραρχία της παρουσίασης των ενισχυτών ανά συνεδρία να διαμορφώνονται έτσι ώστε να μην εμφανίζουμε τους πιο επιθυμητούς στην αρχή αλλά στο τέλος. Με αυτό τον τρόπο αυξάνουμε τη διάρκεια προσοχής του παιδιού και τον χρόνο που επικοινωνεί. Πρέπει επίσης να προσέξουμε πως διαχειριζόμαστε τους επιθυμητούς ενισχυτές, ώστε να μη διαταράσσεται το παιδί, όταν πρέπει να τους επιστρέψει.

Η επίδραση της **παρουσίασης καινούργιων ερεθισμάτων** (novelty effect), κατά τη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλει, ως γνωστόν, στην αύξηση του ενδιαφέροντος και στην ταχύτερη μαθησιακή πρόοδο. Οι συχνές εναλλαγές του εποπτικού υλικού, όπως και των ενισχυτών που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, είναι ακόμα πιο αναγκαίες στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΔ, τα οποία συνήθως αδιαφορούν για τη μάθηση και χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους για τους διδακτικούς στόχους<sup>2</sup>.

❖ Η εύρεση ενισχυτών πραγματοποιήθηκε έχοντας στο ενεργητικό μου, αντικείμενα και παιχνίδια, που υπέθεσα από πληροφορίες που είχα συλλέξει στη συνέντευξη με τη μητέρα, ότι θα κέντριζαν το ενδιαφέρον της Η.Μ.

<sup>1</sup> **Εγχειρίδιο PECS**, σ.62

<sup>2</sup> **Γεννά**, σ 159

Τα ενισχυτικά επακόλουθα πρέπει να περιλαμβάνουν, εκτός από **πρωτογενείς ενισχυτές** π.χ. τροφή, **δευτερογενείς ενισχυτές** π.χ. αγαπημένα αντικείμενα, παιχνίδια κλπ. και κοινωνικούς ενισχυτές π.χ. έπαινο, ένα χάδι, γαργάλημα κλπ., τους οποίους το παιδί με αυτισμό αγνοεί στα πρώτα στάδια της θεραπείας, αλλά μαθαίνει να τους αναγνωρίζει όταν συνδυάζονται με πρωτογενείς ενισχυτές. Επιπλέον, η ενίσχυση πρέπει να συνοδεύεται από ενθουσιώδη έκφραση στο πρόσωπο και στη φωνή του θεραπευτή<sup>1</sup>.

Η λίστα περιελάμβανε:

Πρωτογενείς ενισχυτές:

- Πατατάκια (με φυσική γεύση και με γεύση ξύδι)
- Ελιόψωμο
- Φρούτα : Μανταρίνι, μήλο, μπανάνα κ.α.
- Καραμελάκια
- Σταφίδες
- Soft kings
- Γιαούρτι
- Χυμός

Δευτερογενείς ενισχυτές:

- Marble ring
- Τηλέφωνο
- Μουσικό κουτί

---

<sup>1</sup> Γεννά, σ 126

- Diabolo (λόγω της προτίμησής που έχει στα κορδόνια)
- Κομπολόι
- Κορδόνια παιχνίδι με τα οποία φτιάχνουν βραχιόλια
- Γιο Γιο
- Καλειδοσκόπιο
- Φακό
- Λάστιχο για κουτσό
- Βόλους χρωματιστούς
- Μαγνήτες (για σχήματα βιολογικών μορίων)
- Μουσικά παιχνίδια που βγάζουν απαλό και χαλαρωτικό ήχο
- Μουσικά όργανα
- Κούκλα
- Ενσφηνώματα
- Κουτιά διαφόρων μεγεθών
- Πάζλ
- Οπτική σπείρα που καθώς τσουλά και γυρίζει
- Παιχνίδια με περίεργη αίσθηση όπως ζελεδάκια που ξεγλιστράμε, σκαντζόχοιρος μαλακός με υγρό μέσα που ζουλιέται
- Πλαστελίνη
- Σβούρα
- Κρίκοι

- Σύρμα για καθάρισμα πίπας
- Μαλακές μπάλες
- Παιχνίδια με Φούσκες
- Ξύλινα παιχνίδια
- Αριθμητήριο
- Αυτοκόλλητα
- Βιβλία
- Πάνινη κούκλα
- Παιχνίδια pop up (δράκο από ELC)
- Λούτρινα κουκλάκια
- Πλαστικά πιάτα, ποτήρια, πιρούνια, κουτάλια, μαχαίρια

❖ **Δεν χρησιμοποιήθηκαν όλα τα παιχνίδια στην πρώτη ή τη δεύτερη συνεδρία της Η.Μ.** Αρκετά από αυτά απορρίφθηκαν, αρκετά εμπλουτίστηκαν παρουσιάζοντας παραλλαγές του ίδιου παιχνιδιού.

❖ Θα ήταν άστοχο και καθόλου πρακτικό να αναλυθούν όλοι και ποιοί ενισχυτές χρησιμοποιήθηκαν ξεχωριστά στη πραγματοποίηση κάθε συνεδρίας. Αυτό που πρέπει να γίνει γνωστό είναι ότι **σε κάθε συνεδρία χρησιμοποιούσαμε 3 διαφορετικούς ενισχυτές** έως ότου αυτοί κατακτηθούν. Επίσης σε αρκετές συνεδρίες, ανάλογα με τον χρόνο και τη διάθεση της Η.Μ. παρουσιάζαμε νέες ασχολίες, δραστηριότητες ή ενισχυτές, χωρίς ανταλλαγή, για να καθοριστεί το αν θα χρησιμοποιηθούν αργότερα ή όχι, ανάλογα με το αν προσελκύουν το ενδιαφέρον του παιδιού

❖ **Η Η.Μ. ήταν συνεργάσιμη καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.** Η δόμηση και η οργάνωση δραστηριοτήτων αλλά και περιβάλλοντος τη βοήθησε να αναπτύξει ικανοποιητική,

ανάλογα με τα μέχρι τώρα δεδομένα, συγκέντρωση, να μειώσει τη μη αποδεκτή συμπεριφορά, να μειώσει την ανάγκη αυτοδιέγερσης ή αυτοτραυματισμού. Για να παραμείνει στην καρέκλα, της δίνεται η ευκαιρία να ασχοληθεί με κάποιο παιχνίδι ή άλλο ενισχυτή παρατείνοντας έτσι τη διάρκεια παραμονής και συγκέντρωσης

❖ Η Η.Μ. **απέρριψε** σχεδόν όλα τα παιχνίδια που παρήγαγαν **μουσική**.

Τα αυτιστικά παιδιά ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό στη φύση και στο μέγεθος των νευρολογικών τους διαφορών. Πολλά παρουσιάζουν **διαταραγμένες αισθητηριακές αντιλήψεις**. Αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επεξεργασία των ήχων ή στη μετατόπιση της προσοχής από το ένα ερέθισμα στο άλλο. Ακόμη και οι αυτιστικοί έφηβοι που είναι ικανότεροι λειτουργικά, παραδέχονται, όπως και η Temple Grandin, ότι τα προβλήματα κατανόησης και αναγνώρισης παραμένουν<sup>1</sup>.

❖ Για την Η.Μ. **δεν ήταν ιδιαίτερα ευχάριστα** τα παιχνίδια που πρόσφεραν **οπτικά ερεθίσματα** όπως, το καλειδοσκόπιο, ο φακός, ξύλινος κύλινδρος με ζωγραφιστή σπείρα πάνω που γυρίζει καθώς το τσουλάει. Της **άρεσαν** ιδιαίτερα τα **κορδόνια** και τα παιχνίδια που πρόσφεραν ούτε **έντονη** ούτε **πολυ απαλή απτική διέγερση** (μαλακά παιχνίδια που περιέχουν υγρό). Προτιμήθηκαν επίσης οι εξής **πρωτογενείς ενισχυτές** : πατατάκια με γεύση ξύδι, καραμελάκια τύπου smarties, χυμός, ενώ απορρίφθηκαν τα soft Kings, γιαούρτι, φρούτα κ.α.

❖ Για την **κατασκευή των εικόνων** αντλήσαμε υλικό από το πρόγραμμα «Writing With Symbols» της εταιρίας προγραμμάτων Widgid οι οποίες πλαστικοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο μέγεθος από αυτό που συνηθίζεται να χρησιμοποιείται στο ΣΕΜΑΕ λόγω του προβλήματος όρασης (στραβισμό) που έχει η Η.Μ.

---

<sup>1</sup> Quill, σ. 104

❖ Σε επόμενα μαθήματα έγινε **εισαγωγή της Η.Μ. αλλά και του κάθε γονέα ξεχωριστά, στο πρόγραμμα επικοινωνίας**. Στους γονείς δόθηκαν εξηγήσεις για τον τρόπο εφαρμογής του ΣΕΜΑΕ. Αναλύθηκαν επίσης μεθοδολογία την οποία διεξάγεται το σύστημα.

#### **ΠΩΣ ΕΦΑΡΜΟΖΕΤΑΙ ΤΟ ΣΕΜΑΕ**

Ο μαθητής και δύο εκπαιδευτές βρίσκονται στον ίδιο χώρο, συνήθως καθισμένοι, αν και όχι απαραίτητα. Ο ένας εκπαιδευτής (ο σύντροφος επικοινωνίας - the communicative partner) βρίσκεται μπροστά από τον μαθητή. Ο άλλος εκπαιδευτής (ο σωματικός καθοδηγητής - the physical prompter) βρίσκεται πίσω του. Ο σύντροφος επικοινωνίας κρατάει ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο, το οποίο ο μαθητής δεν μπορεί να φτάσει. Η εικόνα του αντικειμένου βρίσκεται πάνω στο τραπέζι ανάμεσα στον μαθητή και τον σύντροφο επικοινωνίας.

1. Για την αρχική εκπαίδευση χρειάζονται δύο εκπαιδευτές
2. Καμία λεκτική βοήθεια δεν δίνεται σε αυτήν την φάση
3. Παρουσιάζουμε μία εικόνα κάθε φορά
4. Δεν πραγματοποιούμε όλη την εκπαίδευση σε ένα μάθημα - δημιουργούμε τουλάχιστον 30-40 ευκαιρίες καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας για να μπορεί ο μαθητής να ζητήσει επιθυμητά αντικείμενα (να θέσει αιτήματα).
5. Χρησιμοποιούμε διάφορους ενισχυτές - φαγητό, παιχνίδια κ.λ.π.
6. Προσαρμόζουμε το μέγεθος του συμβόλου ανάλογα με τις κινητικές δεξιότητες του μαθητή. Στην περίπτωση της Η.Μ. χρησιμοποιήθηκε μεγαλύτερο μέγεθος εικόνας από αυτό που συνιστάται συνήθως για την εφαρμογή PECS λόγω διαταραχής όρασης.

## ΣΕ ΠΟΙΑ ΜΕΘΟΔΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ ΤΟ ΣΕΜΑΕ

**«Ανάστροφη» Διδασκαλία Αλυσιδωτών Αντιδράσεων (Backward Chaining)**<sup>1</sup>: Αυτή η τεχνική διδάσκει μία αλυσίδα ή αλλιώς μια σειρά συμπεριφορών, ενισχύοντας την κατάκτηση του τελευταίου βήματος της αλυσίδας, και μετά του προτελευταίου βήματος κ.ο.κ. (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991). Η συμπεριφορά που εκδηλώνεται χρονικά πιο κοντά στην απόκτηση του ενισχυτή είναι το βήμα που μαθαίνουν οι μαθητές ευκολότερα. Ο εκπαιδευτής βοηθά τμηματικά τον μαθητή σε όλα τα αρχικά στάδια της αλυσίδας, και η σταδιακή απόσυρση της τμηματικής βοήθειας ξεκινάει από το «τέλος» της αλυσίδας. *Ο μαθητής κατακτάει πρώτα το τελευταίο βήμα, μετά τα δύο τελευταία βήματα, κατόπιν τα τρία τελευταία βήματα κ.ο.κ..*

**Τμηματική Βοήθεια με δυο άτομα (Two-person prompting):**  
Για να είναι πιο εύκολη η απόσυρση της τμηματικής βοήθειας, δίνουμε τμηματική βοήθεια έξω από τα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η τεχνική αυτή χρειάζεται δύο εκπαιδευτές. Ο πρώτος εκπαιδευτής, ο σύντροφος επικοινωνίας, αλληλεπιδρά με το παιδί. Ο δεύτερος εκπαιδευτής, ο σωματικός καθοδηγητής, δίνει την τμηματική βοήθεια στο παιδί από πίσω (ή από δίπλα) και δεν αλληλεπιδρά κοινωνικά καθόλου με τον μαθητή, όπως για παράδειγμα με το να τον ενισχύσει. Ο σωματικός καθοδηγητής αποσύρει συστηματικά κάθε τμηματική βοήθεια μέσω «ανάστροφων» αλυσιδωτών αντιδράσεων (backward chaining) ώστε ο μαθητής τελικά να εκτελέσει ανεξάρτητα την επιθυμητή συμπεριφορά.

### ΟΙ ΕΥΘΥΝΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΡΟΦΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:

- Να δελεάζει τον μαθητή
- Να ενισχύει την ανταλλαγή (της εικόνας με το επιθυμητό αντικείμενο) που κάνει ο μαθητής μέσα σε μισό δευτερόλεπτο

<sup>1</sup> Γεννά, σ. 335

→Να συνδυάζει τους κοινωνικούς με τους απτούς (πρωτογενείς) ενισχυτές

→Να υπολογίζει πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για να «ανοίξει» το χέρι του προς τον μαθητή

#### **ΟΙ ΕΥΘΥΝΕΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΗ:**

→Να περιμένει την πρωτοβουλία του μαθητή

→Να δίνει σωματική βοήθεια στον μαθητή με στόχο να επιτευχθεί ανταλλαγή της εικόνας

→Να αποσύρει συστηματικά την τμηματική βοήθεια

#### **ΣΤΟΧΟΣ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ Η ΑΚΟΛΟΥΘΗ ΑΛΥΣΙΔΑ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ:**

Παίρνει (την εικόνα) →Κατευθύνεται (προς τον εκπαιδευτή) → τη Δίνει/ Αφήνει

Σημαντικό είναι η διδασκαλία και η διατήρηση της **αυθόρμητης συμπεριφοράς** στο Στάδιο I, πρέπει να εξασφαλίσουμε ότι ο μαθητής θα «ξεκινάει πρώτος». Αρχικά, προκαλούμε την συμπεριφορά αυτή προσδιορίζοντας κάποιον ισχυρό ενισχυτή, κρατώντας τον για λίγο και ξαναπαρουσιάζοντας τον στο παιδί. Η πιθανότερη αντίδραση του παιδιού είναι να προσπαθήσει να πάρει το αντικείμενο ή να απλώσει τα χέρια του προς αυτό. Αυτή η κίνηση είναι η ενέργεια που δείχνει ότι ο μαθητής «ξεκινάει πρώτος». Αυτή η κίνηση δεν είναι αρχικά επικοινωνιακή, γιατί ο μαθητής κατευθύνει την συμπεριφορά του προς τον ενισχυτή και όχι προς τον σύντροφο επικοινωνίας. Ο σωματικός καθοδηγητής, όμως, περιμένει αυτή την αντίδραση του μαθητή και με αλληπάλληλες προσπάθειες χρησιμοποιεί σωματική καθοδήγηση για να διαμορφώσει σταδιακά την επιθυμητή συμπεριφορά «παίρνω

την εικόνα, κατευθύνομαι προς τον σύντροφο επικοινωνίας και αφήνω στο χέρι του την εικόνα». Καθώς ο σύντροφος επικοινωνίας συστηματικά ενισχύει αυτήν την συμπεριφορά με το να παρέχει τον από ενισχυτή, η συμπεριφορά αυτή αρχίζει να είναι επικοινωνιακή όταν ο μαθητής κατευθύνεται προς τον σύντροφο επικοινωνίας με μία εικόνα/ σύμβολο<sup>1</sup>.

Ένα σημείο που πρέπει να προσέξουμε στη εκπαίδευση των παιδιών σαν την Η.Μ. είναι ο **χρόνος ενασχόλησης με την κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα**. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εξισορροπήσει ανάμεσα στην ανάγκη του μαθητή για αρκετό χρόνο ώστε να αντιληφθεί τη δραστηριότητα, από τη μια μεριά, και από την άλλη, στην αποφυγή ενασχόλησης για πολύ χρόνο, ώστε να χάνεται το ενδιαφέρον του μαθητή και να συσχετίζει τη δραστηριότητα με ανιαρή διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση η **εκπαιδευτική δραστηριότητα θα πρέπει να διακόπτεται πριν ο μαθητής χάσει το ενδιαφέρον του**, έτσι ώστε με ευχαρίστηση να δέχεται να ασχοληθεί και να επεκτείνει τη δραστηριότητα και σε επόμενη φορά.

#### **ΒΗΜΑΤΑ:**

Ο σύντροφος επικοινωνίας «δελεάζει» τον μαθητή παρουσιάζοντας του τον ισχυρό αυτό ενισχυτή.

Και οι δύο εκπαιδευτές πρέπει να περιμένουν τον μαθητή να απλώσει τα χέρια του (να κατευθυνθεί) προς το αντικείμενο - αυτή η ενέργεια είναι η **πρωτοβουλία του μαθητή**.

Καθώς ο μαθητής κατευθύνεται προς το αντικείμενο, ο **σωματικός καθοδηγητής αμέσως τον βοηθά με σωματική καθοδήγηση** να πάρει την εικόνα, να την εκτείνει προς τον

---

<sup>1</sup> Εγχειρίδιο PECS, σ. 78

σύντροφο επικοινωνίας και να την αφήσει στην ανοικτή του παλάμη.

**Ο σύντροφος επικοινωνίας ανοίγει το χέρι του** για να πάρει την εικόνα ΜΟΝΟ ΑΦΟΥ ο μαθητής έχει κάνει την κίνηση. Την στιγμή που ο μαθητής αφήνει την εικόνα στο ανοικτό χέρι του συντρόφου επικοινωνίας, εκείνος αμέσως με τη σειρά του δίνει την ενίσχυση και τον επιβραβεύει («Μπράβο, μπισκότο!»).

Καθώς ο μαθητής τρώει, πίνει ή παίζει με το αντικείμενο, οι δύο εκπαιδευτές ετοιμάζονται για την επόμενη προσπάθεια - **βάζουν πίσω την εικόνα στη θέση της** μπροστά στο μαθητή και ετοιμάζουν το επόμενο κομματάκι φαγητού ή λίγο αναψυκτικό.

Αν ο μαθητής ζητήσει ένα «μη αναλώσιμο» αντικείμενο (κάτι δηλαδή που δεν καταναλώνεται σταδιακά, όπως π.χ. μια μπάλα κ.λ.π.), με ήρεμο τρόπο παίρνουμε το αντικείμενο από το παιδί. Δελεάζουμε ξανά τον μαθητή, περιμένουμε να πάρει πρωτοβουλία (να απλώσει τα χέρια του) και επαναλαμβάνουμε την σωματική καθοδήγηση.

Χρησιμοποιώντας την «**ανάστροφη**» **διαδικασία αλυσιδωτών αντιδράσεων** σε αλληπάλληλες δοκιμασίες, ο σωματικός καθοδηγητής σταδιακά αποσύρει την ποσότητα της σωματικής καθοδήγησης ξεκινώντας από το «τέλος» της αλυσίδας της τμηματικής βοήθειας (παίρνω, εκτείνω, αφήνω). Ο σωματικός καθοδηγητής θα συνεχίσει να περιμένει τον μαθητή να ξεκινήσει την ανταλλαγή, και τότε θα παρέχει βοήθεια ώστε ο μαθητής να πάρει και να εκτείνει την εικόνα προς τον σύντροφο επικοινωνίας, αλλά θα αποσύρει σταδιακά την βοήθεια του όταν ο μαθητής αφήσει την εικόνα στα χέρια του εκπαιδευτή. Μόλις ο μαθητής αφήσει την εικόνα στην ανοικτή παλάμη του εκπαιδευτή, αμέσως ο σύντροφος επικοινωνίας δίνει στον μαθητή το αντικείμενο που του ζήτησε και ταυτόχρονα τον επιβραβεύει.

Όταν ο μαθητής καταφέρει να αφήσει την εικόνα στην παλάμη του συντρόφου επικοινωνίας χωρίς καμία βοήθεια, ο σωματικός καθοδηγητής αρχίζει σταδιακά να αποσύρει την

σωματική τμηματική βοήθεια στο προηγούμενο βήμα, όταν ο μαθητής κατευθύνεται προς τον εκπαιδευτή ο σύντροφος επικοινωνίας συνεχίζει να δείχνει στον μαθητή την ανοιχτή παλάμη του, μόνο όταν ο μαθητής απλώνει τα χέρια του προς το αντικείμενο ή την εικόνα.

Τέλος, ο σωματικός καθοδηγητής αρχίζει να αποσύρει την βοήθειά του και όταν ο μαθητής παίρνει την εικόνα στο χέρι του.

Συνεχίζουμε να αποσύρουμε την βοήθεια, μέχρις ότου ο μαθητής, με το που βλέπει το επιθυμητό αντικείμενο, να παίρνει μόνος του την εικόνα, να κατευθύνεται προς τον εκπαιδευτή και να την αφήνει στην ανοιχτή του παλάμη. Ο σύντροφος επικοινωνίας συνεχίζει να δίνει αμέσως στον μαθητή το αντικείμενο μαζί με λεκτική επιβράβευση. Είναι σημαντικό λεκτική ενίσχυση να είναι ενθουσιώδης, αλλά όχι υπερβολική (Εικόνα 1)



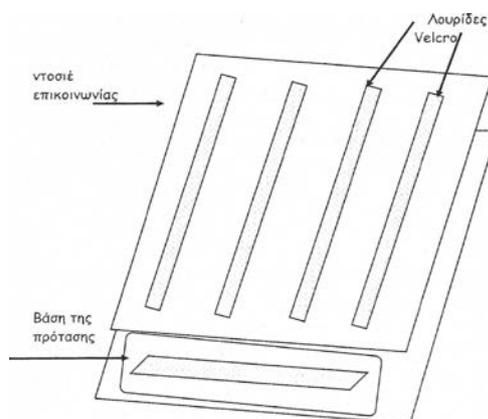
Εικόνα 1. Εισαγωγή στο σύστημα επικοινωνίας. Στάδιο 1

❖ Η **πρώτη εφαρμογή** του σταδίου πραγματοποιήθηκε με τον **πατέρα** της Η.Μ. σαν σύντροφο επικοινωνίας. Δόθηκε χρόνος στην αρχή (πριν την εφαρμογή στο παιδί) να αναλυθούν οι στόχοι παρέμβασης αλλά και η μεθοδολογία την οποία διεξάγεται το σύστημα. Έγιναν προβολές βίντεο άλλων περιστατικών καθώς και το επίσημο βίντεο του προγράμματος για να μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα τους ρόλους του κάθε ένα από τους συντρόφους επικοινωνίας. Στόχος ήταν να διευκρινιστούν κανόνες και απόρροιες.

❖ Παρόλα αυτά όμως ο πατέρας της Η.Μ. δυσκολεύτηκε στην πρώτη συνεδρία να καταλάβει τη λειτουργία του προγράμματος. Διέκοπτε τη διαδικασία και μοιραζόταν διάφορα θέματα που αφορούσαν την Η.Μ. Παρόλο που του έγιναν υποδείξεις σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει να εφαρμόζεται, επέμενε να καθοδηγεί λεκτικά την Η.Μ. κάτι που δεν επιτρέπεται είτε έχει αναλάβει τον ρόλο του συντρόφου επικοινωνίας είτε του σωματικού καθοδηγητή. Ως γνωστό οι πρώτες μαθησιακές **δοκιμασίες πρέπει να είναι πολύ απλές και σύντομες, ξεκάθαρες** (π.χ. μια εντολή, μια ερώτηση, μια μίμηση κίνησης ή λόγου, κ.ά.) και κατά προτίμηση **γνωστές και εύκολες** για το παιδί.

❖ Με τη **μητέρα** της Η.Μ. η διαδικασία κύλησε πιο ομαλά. Έγινε σαφές ποιοι είναι οι ρόλοι των συντρόφων, καλύτερα και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η Η.Μ. από την τέταρτη κιόλας συνεδρία χρησιμοποιούσε το ΣΕΜΑΕ αρκετά καλά.

❖ Λόγω του ότι η Η.Μ. δεχόταν πολύ καλά την διαδικασία αποφασίσαμε, στην τρίτη συνεδρία, να **εισάγουμε τον ντοσιέ επικοινωνίας** (Εικόνα 2). Στην αρχή δεν πήγαινε να πάρει την εικόνα,



Εικόνα 2. Ντοσιέ Επικοινωνίας

αλλά με τη βοήθεια σωματικού καθοδηγητή κατάφερε να προσαρμοστεί σε αυτή την αλλαγή.

❖ Κάνοντας **αποτίμηση** της κατάστασης θα προτείναμε να παρακολουθήσουν οι γονείς ξεχωριστή εκπαίδευση, που θα καλύπτει μία η και παραπάνω συνεδρίες, προκειμένου να εξοικειωθούν με το πρόγραμμα πριν το εφαρμόσουν στο παιδί είτε έχουν τον ρόλο του συντρόφου επικοινωνίας είτε του καθοδηγητή

❖ Δόθηκαν οδηγίες στους γονείς για το πως πρέπει να προσαρμόζουν τον **τόνο της φωνής** τους ώστε να γίνονται καλύτερα κατανοητοί στο παιδί με ΔΑΔ. Ο τόνος της φωνής των γονιών αλλά και των θεραπευτών αλλάζει ανάλογα με τις συνθήκες. Δηλαδή, όταν προφέρει κάποια λεκτική επιβράβευση δείχνει ενθουσιασμό, χρησιμοποιεί ουδέτερο τόνο για να δώσει εντολές, ενώ με βαρύτερο ή αυστηρότερο τόνο διορθώνει τυχόν λάθη. Η διαφοροποίηση της φωνής του θεραπευτή αποτελεί μέσο επικοινωνίας που βοηθά το παιδί με ΔΑΔ να ξεχωρίσει την επιβράβευση από τη διόρθωση.

❖ Οι οδηγίες και οι **εντολές** του θεραπευτή και των γονιών, όσων δηλαδή εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να είναι **σύντομες και ξεκάθαρες**, χωρίς περιπλοκότητες που δυσκολεύουν την κατανόηση τους από την Η.Μ.

❖ Άλλες **δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εκτέλεση** του πρώτου σταδίου ήταν ο δισταγμός της Η.Μ. να πάρει την εικόνα όταν έπρεπε να επαναλάβει τη διαδικασία μετά από κάποια λάθος προσπάθεια. Κάποιες φορές συνέβη να πέσει η εικόνα κάτω, να ακουμπήσει την εικόνα στο τραπέζι αντί να τη δώσει στον θεραπευτή, να δίνει την εικόνα χωρίς να έχουμε πάρει τον ενισχυτή (στην περίπτωση αυτή μειώσαμε τον χρόνο που απασχολούταν με τον ενισχυτή η Η.Μ.). Επίσης μερικές φορές τσαλάκωνε την εικόνα πριν μου τη δώσει. Αν επιτρέψουμε στο παιδί να επαναλάβει τέτοιου είδους συμπεριφορές μερικές φορές ακόμη, είναι πιθανόν οι συμπεριφορές αυτές να γίνουν «τελετουργικό» μέρος της ανταλλαγής. Αν το παιδί πάρει την εικόνα και κάνει οτιδήποτε άλλο εκτός από το να κατευθυνθεί προς τον σύντροφο επικοινωνίας, ο σωματικός καθοδηγητής θα

πρέπει να διακόψει αυτήν την συμπεριφορά. Αν όμως ο σωματικός καθοδηγητής δεν αποτρέψει ή διακόψει εγκαίρως τη συμπεριφορά, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τη **διαδικασία διόρθωσης του λάθους με βήματα προς τα πίσω** (backstep procedure)<sup>1</sup>, ώστε να μην ενισχύσουμε την ακατάλληλη χρήση της εικόνας. Ο σωματικός καθοδηγητής πρέπει να βάλει την εικόνα πίσω στην θέση της, και η ανταλλαγή πρέπει να ξεκινήσει πάλι από την αρχή. Αν το παιδί βρίσκει ενδιαφέρον κάποιο χαρακτηριστικό της εικόνας, τότε πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι ο ενισχυτής που προσφέρουμε στο παιδί είναι πιο επιθυμητός από την ίδια την εικόνα. Διαφορετικά, μπορούμε να αλλάξουμε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της εικόνας που τραβάει την προσοχή του παιδιού. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε χαρτί που δεν είναι γυαλιστερό, αν αυτό είναι που αρέσει στο παιδί. Μπορούμε να φτιάξουμε στρογγυλές, αντί για τετράγωνες, εικόνες. Αν αρέσει στο παιδί να τσαλακώνει τις εικόνες, τις τοποθετούμε πάνω σε κάποια σκληρή επιφάνεια

❖ Η Η.Μ. έδειχνε να ανταποκρίνεται αρκετά καλά στο πρόγραμμα, παρά τις αντίξοες συνθήκες. Έδειχνε ιδιαίτερα χαρούμενη με την καινούρια μέθοδο. Όταν όμως ο πατέρας παρέκλινε από τη σωστή εκτέλεση του προγράμματος καθυστερώντας να της παρέχει τον ενισχυτή όποτε η Η.Μ. του έδειχνε την εικόνα, φάνηκε να παρουσιάζει εκνευρισμό και σύγχυση. **Ήταν τόσο ενθουσιασμένη που δεν έδινε πλέον τόσο σημασία στο παιχνίδι, το επέστρεφε πιο γρήγορα στον σύντροφο επικοινωνίας ώστε να επαναλάβει τη διαδικασία ξανά και ξανά. Αν και εκ πρώτης φάνηκε αυτό θετικό, δημιούργησε ταυτόχρονα ορισμένες αμφιβολίες για το αν συμβαδίζει με το επικοινωνιακό κίνητρο και αν η Η.Μ. κατανοούσε το σκοπό που ακολουθούσε αυτή τη διαδικασία, και στην προκειμένη περίπτωση ήταν ο ενισχυτής. Η Η.Μ. όμως δε λάμβανε υπόψη τον ενισχυτή. Σε επικοινωνία μας με εκπαιδευτριες του ΣΕΜΑΕ, για συμβουλευτική της διαδικασίας, μας βεβαίωσαν ότι δεν**

---

<sup>1</sup> Εγχειρίδιο PECS, σ. 385

υπάρχει λόγος ανησυχίας και ερμήνευσαν την συμπεριφορά της Η.Μ. σαν «επικοινωνιακή» όπου είναι και το πρώτο μέλημά μας. Πρότειναν επίσης να μειώσουμε τον χρόνο παραμονής στην Η.Μ. του ενισχυτή, πριν προλάβει να το επιστρέψει μόνη της. Με λίγη ταχυδακτυλουργική επιδεξιότητα η πρόταση τους έφερε θετικά αποτελέσματα. Μεταγενέστερα, γνωρίζοντας την Η.Μ. καλύτερα θα λέγαμε ότι ενεργούσε έτσι, πιθανόν γιατί ναι μεν της άρεσε η διαδικασία, αλλά και γιατί ο ενισχυτής δεν ήταν για αυτήν ιδιαίτερα ελκυστικός.

❖ Λόγω του ότι πρέπει να **αλλάζουν ρόλοι ο σύντροφος επικοινωνίας και σωματικός καθοδηγητής**, ζητήθηκε από την πολυμελή οικογένεια της Η.Μ. να συμμετέχουν στην συνεδρία όλα τα αδέρφια της διαφορετικό κάθε φορά όπου και θα εναλλάσσονταν οι ρόλοι συντρόφου επικοινωνίας και σωματικού καθοδηγητή με μεγαλύτερη ποικιλία. Επίσης εισήγαγαν τα αδέρφια στην εκπαιδευτική διαδικασία και βοήθησαν στην εξοικείωση αυτών με το πρόγραμμα και με τους τρόπους παρέμβασης συμμετέχοντας ενεργά σε αυτό.

Ο σύντροφος επικοινωνίας πρέπει να δελεάσει σιωπηλά τον μαθητή και να ελαττώσει την χρήση «ερεθισμάτων προσοχής», π.χ. να φωνάζει το όνομα του μαθητή, να δηλώνει πως το αντικείμενο είναι διαθέσιμο λέγοντας «Έχω κουλούρι» κ.λπ., καθώς οι μαθητές μπορεί να περιμένουν τέτοιου είδους ανακοινώσεις. Τέτοιου είδους ερεθίσματα που τραβούν την προσοχή χρησιμοποιούνται συνήθως «**τελετουργικά**» και μπορεί να λειτουργήσουν ως **τμηματική βοήθεια** για να επικοινωνήσει ο μαθητής. Δεν χρησιμοποιούμε άμεση τμηματική βοήθεια όπως «Δώσε μου την εικόνα» ή «Τί θέλεις;». Πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι ο μαθητής δεν περιμένει τον σύντροφο επικοινωνίας να ανοίξει την παλάμη του. Αν συμβεί αυτό, είναι επειδή ο σύντροφος επικοινωνίας δεν ανοίγει την παλάμη του στον μαθητή σταθερά και σωστά. Η ανοικτή παλάμη είναι ένα πληροφοριακό ερέθισμα για τον μαθητή - του δείχνει που να βάλει την εικόνα και δεν πρέπει να αποτελεί τμηματική βοήθεια για να επιτευχθεί η ανταλλαγή. **Αρχίζουμε να αποσύρουμε την**

**κίνηση της ανοικτής παλάμης περιμένοντας όλο και περισσότερο μέχρι να απλώσουμε το χέρι μας.** Το παιδί θα πρέπει να πάρει την εικόνα και να κατευθυνθεί προς τον σύντροφο επικοινωνίας πριν απλώσουμε το χέρι μας. Επιτρέπουμε στον μαθητή να έχει πρόσβαση στο αντικείμενο και ταυτόχρονα τον επιβραβεύουμε.

❖ Στην Η.Μ. χρησιμοποιούσαμε τμηματική βοήθεια συχνά στην αρχή της συνεδρίας, την οποία στη συνέχεια αποσύραμε με επιτυχία.

❖ Από το πρώτο στάδιο επιδιώκαμε να μπορεί η Η.Μ. **να εκφράζει την άρνηση της** για ένα αντικείμενο λέγοντας όχι ή δείχνοντας με νεύματα όταν κάποιος ενισχυτής δεν αποτελούσε πλέον ενδιαφέρον για αυτήν.

❖ Στο τέταρτο μάθημα η μητέρα παραδέχτηκε ότι δεν δούλεψαν στο σπίτι καθόλου. Πράγματι η Η.Μ είχε ξεχάσει τη διαδικασία αλλά γρήγορα ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις του προγράμματος.

❖ Έχει παρατηρηθεί ότι τις φορές που η Η.Μ είναι άρρωστη είναι αρκετά **αποπροσανατολισμένη**. Δύσκολα μπορούμε να βρούμε πράγματα που της ελκύουν το ενδιαφέρον. **Τεχνικές που φαίνεται να λειτουργούν** είναι η αγκαλιά και η δυνατή φωνή (όχι τόσο σε ένταση αλλά να εκφράζει αποφασιστικότητα και σιγουριά).

❖ Σημαντικό είναι να **παρατηρούμε** προσεκτικά το παιδιού, ώστε να ξέρουμε πότε αρχίζει να κουράζεται ή να βαριέται ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Η επιτυχής ολοκλήρωση του Σταδίου I είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ενδιαφέρον του μαθητή για τα αντικείμενα που του προσφέρουμε, και επομένως εναλλάσσουμε τα αντικείμενα όσο συχνά χρειάζεται. Τελειώνουμε την συνεδρία προτού το παιδί χάσει το ενδιαφέρον του για τα διαθέσιμα αντικείμενα (ή όταν έχει τελειώσει ο χρόνος μας). **Τελειώνουμε** τη συνεδρία μας με **επιτυχημένη** συμπεριφορά του παιδιού.

❖ Επιβλέπουμε το επίπεδο της βοήθειας που χρειάζεται η Η.Μ. για να **πάρει**, να **εκτείνει**, και να **αφήσει** την εικόνα. Χρησιμοποιώντας την ανάστροφη διδασκαλία αλυσιδωτών

αντιδράσεων και αποσύρουμε σταδιακά την τμηματική βοήθεια, ελέγχουμε αν έχει ολοκληρώνει το κάθε βήμα αυτόνομα (+), αν χρειάζεται πλήρη ή μερική σωματική καθοδήγηση (ΣΚ ή ΜΣΚ). Στο παράδειγμα που θα βρείτε στο **Παράρτημα 6**, παρατηρούμε ότι η Η.Μ. χρειάστηκε πλήρη σωματική καθοδήγηση και για τα τρία πρώτα βήματα, αλλά ότι η βοήθεια αποσύρθηκε με την πάροδο των δοκιμασιών από το τέλος της σειράς των 3 βημάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο γινόταν η επίβλεψη προόδου της Η.Μ.

## Στάδιο 2<sup>ο</sup>: «Απόσταση και επιμονή»

### ΣΤΟΧΟΣ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ Η ΑΚΟΛΟΥΘΗ ΑΛΥΣΙΔΑ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ:

Ο μαθητής πηγαίνει στο βιβλίο επικοινωνίας → Παίρνει την εικόνα → Πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή → Ζητάει την προσοχή του → Και αφήνει την εικόνα στο χέρι του εκπαιδευτή

❖ Από την 5<sup>η</sup> κιάλας συνεδρία η Η.Μ. μπορούσε να προχωρήσει στο Στάδιο II του ΣΕΜΑΕ. Ανταποκρίθηκε αρκετά καλά στην εφαρμογή του σταδίου αυτού. Όπως ήταν αναμενόμενο χρειαζόταν συνεχώς παρακίνηση, στην αρχή κάθε βήματος, του σωματικού καθοδηγητή.

### ΟΙ ΕΥΘΥΝΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΡΟΦΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:

→ Οργάνωση αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος-μία εικόνα την φορά, σωστή θέση εκπαιδευτών, έλεγχος των ενισχυτών

→ Κατάλληλος Δελεασμός

→ Σταδιακή αύξηση της απόστασης ανάμεσα στον μαθητή και σύντροφο επικοινωνίας

→ Διδασκαλία του μαθητή δια μέσου δωματίων για να βρει τον σύντρ. επικοιν.

→ Σταδιακή αύξηση της απόστασης ανάμεσα στον μαθητή και τον ντισιέ

→ Διδασκαλία του μαθητή δια μέσου δωματίων για να βρει τον ντισιέ

→ Αγνοεί τον μαθητή για να αποφύγει ερεθίσματα της «γλώσσας του σώματος»

→ Ενισχύει κατάλληλα-καινούργια συμπεριφορά μέσα σε 1/2 sec

→ Αποσύρει τμημ. βοήθεια των εκπαιδευτών (σωματικά ερεθίσματα, βλεματική επαφή, κ.λ.π.)

→ Καμία απαίτηση στον λόγο

→ Διδάσκει τον μαθητή να ταξιδεύει σε κάθε δωμάτιο

#### **ΟΙ ΕΥΘΥΝΕΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΗ:**

→ Περιμένει για το ξεκίνημα

→ Δίνει τμημ. βοηθ. να πάρει την εικόνα από το ντισιέ

→ Με σωμ. καθ. οδηγεί τον μαθητή στον εκπαιδευτή

→ Με σωμ. καθ. οδηγεί τον μαθητή στο ντισιέ

→ Καμία κοινωνική αλληλεπίδραση με τον μαθητή χρησιμοποιεί

→ Διαδικασία Βήματα Προς τα Πίσω

❖ Στην επόμενη συνεδρία οι γονείς ρωτήθηκαν για το αν είχαν δουλέψει αυτό το στάδιο σπίτι. Δυστυχώς, όπως παραδέχτηκαν, δεν δούλεψαν στο σπίτι γιατί «δεν πρόλαβαν». Λόγω του ότι είναι ένα στάδιο του οποίου διδασκαλία διαρκεί για πάντα, είναι βασικό να εφαρμόζεται με συνέπεια κατά την έναρξη του. Διδάσκουμε **επιμονή στην επικοινωνία** οργανώνοντας πολλές επικοινωνιακές ευκαιρίες **σε διαφορετικά περιβάλλοντα**, με διάφορα αντικείμενα, με πολλούς συντρόφους επικοινωνίας, συναντώντας διάφορα εμπόδια. Από εδώ και στο εξής, κάθε φορά που η Η.Μ. κατακτάει κάποια καινούργια δεξιότητα, επανερχόμαστε σε θέματα του Σταδίου II για να εξασφαλίσουμε ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει την καινούργια αυτή δεξιότητα «ταξιδεύοντας» και σε όλες τις συνθήκες.

❖ Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιούμε **σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς (shaping)**<sup>1</sup> το οποίο περιλαμβάνει τη διδασκαλία νέων συμπεριφορών «αυξάνοντας τις απαιτήσεις» από δοκιμασία σε δοκιμασία. Το πετυχαίνουμε αυτό ενισχύοντας

<sup>1</sup> **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Για Μαθητές Με Αυτισμό** σ.360

συμπεριφορές που είναι ελάχιστα καλύτερες (πιο κοντά στην «νέα» συμπεριφορά-στόχο) από την προηγούμενη συμπεριφορά. Η τελική συμπεριφορά εδώ είναι να διασχίσει η Η.Μ. το δωμάτιο για να φτάσει τον σύντροφο επικοινωνίας ή να διασχίζει το δωμάτιο για να βρει το «βιβλίο επικοινωνίας» του) και κατόπιν να προσδιορίσει πόσο μεγάλο θα είναι κάθε βήμα από την μία προσπάθεια στην επόμενη, ώστε οι προσδοκίες για την κάθε δοκιμασία να είναι καθορισμένες πριν την εκπαίδευση. Στόχος μας εδώ ήταν να ξεκολλήσει την εικόνα από το ντιοσιέ επικοινωνίας που βρίσκεται μπροστά της και να τη φέρει στον σύντροφο επικοινωνίας, που βρίσκεται λίγο πιο μακριά από την εικόνα.

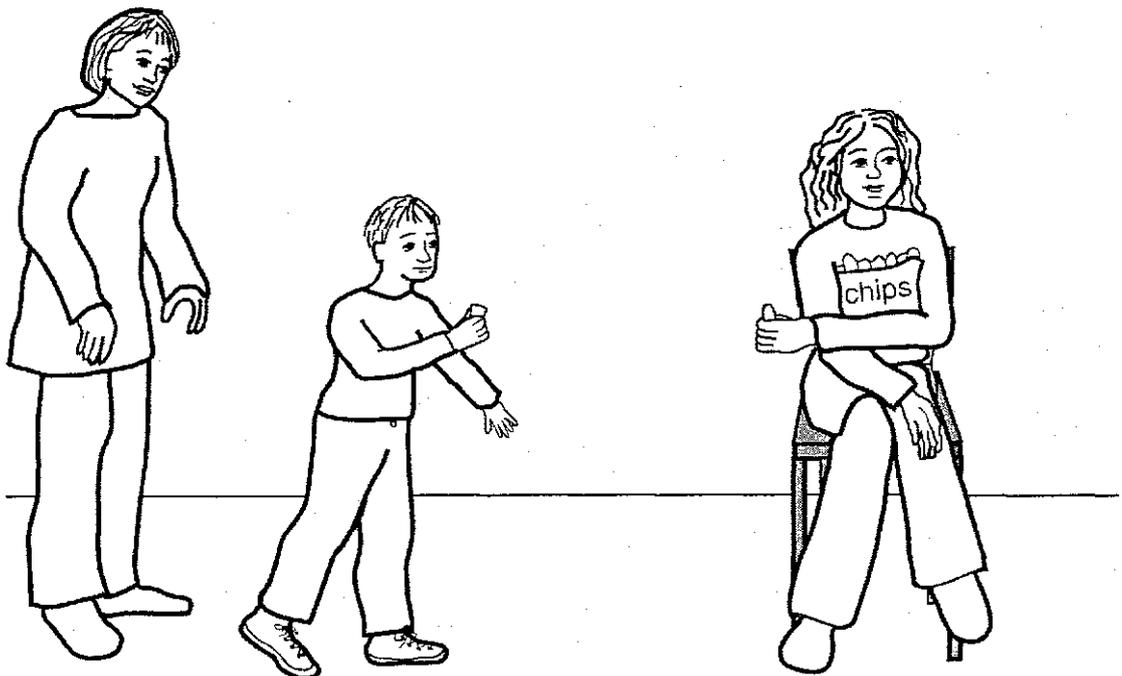
❖ Παρατηρήθηκε εδώ ότι η Η.Μ. άπλωνε το χέρι στον σύντροφο επικοινωνίας και δε σηκωνόταν από την καρέκλα της. Αυτό γινόταν επανειλημμένα παρά την σωματική καθοδήγηση. Στο Στάδιο II, διαμορφώνουμε σταδιακά την ικανότητα του μαθητή να διανύει όλο και μεγαλύτερες αποστάσεις για να φτάσει τον σύντροφο επικοινωνίας ή το «βιβλίο επικοινωνίας» του, σκεφτήκαμε να **μεγαλώσουμε την απόσταση από τις πρώτες φορές** σε περίπτωση που έβλεπε την κοντινή σαν κάτι που μπορούσε να καλυφθεί χωρίς να χρειαστεί αν σηκωθεί από τη θέση της. Και πράγματι, ξεκίνησε έτσι να σηκώνεται από τη θέση της για να συναντήσει τον σύντροφο επικοινωνίας.

❖ Άλλη μια δυσκολία που αντιμετώπισε η Η.Μ. ήταν το να **έρχεται στον σύντροφο επικοινωνίας χωρίς να παίρνει μαζί της την εικόνα**. Αναδρομικά σκεπτόμενοι, κρίνουμε ότι ίσως να λειτουργούσε καλύτερα αν παρείχαμε σωματική καθοδήγηση, σε περισσότερες δοκιμασίες στην αρχή εφαρμογής του σταδίου.

❖ Στη συνέχεια του Σταδίου II, διαμορφώσαμε σταδιακά την ικανότητα της Η.Μ., να **διανύει όλο και μεγαλύτερες αποστάσεις για το «βιβλίο επικοινωνίας»** της. Ο σύντροφος επικοινωνίας το κατάφερε αυτό με το να μετακινείται κάθε φορά όλο και πιο μακριά από το παιδί ή απομακρύνοντας όλο και περισσότερο τις εικόνες από το παιδί. Πρέπει να προσπαθούμε να προβαίνουμε σε αλλαγές τόσο μεγάλες ώστε να μη γίνονται εύκολα αντιληπτές από το παιδί. Για παράδειγμα **μείναμε αρκετά στην**

**είσοδο της πόρτας** γιατί η Η.Μ. δεν ήθελε να βγει έξω. Εκτιμήθηκε ότι ήταν δύσκολο για την Η.Μ. να συνεχίσει τη διαδικασία έξω από το δωμάτιο για δύο λόγους: α) γιατί είχε συνηθίσει την ρουτίνα και «ασφάλεια» του δωματίου μιας και ήταν μέσα στο δωμάτιο από την αρχή που βρέθηκε σε αυτόν τον χώρο και ήταν δύσκολο για αυτήν να προβεί σε αλλαγή και β) γιατί η απόσταση από τον ντοσιέ ήταν τόσο μεγάλη ώστε της ήταν δύσκολο να θυμάται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ώστε να λάβει το επιθυμητό αντικείμενο.

❖ Σε επόμενα μαθήματα χρησιμοποιήσαμε **διαφορετικούς συντρόφους επικοινωνίας**. Εκτός από τους γονείς και τα αδέρφια της Η.Μ. καλούσαμε και γονείς που περίμεναν στην αναμονή του γραφείου, με τους οποίους είχαμε αναπτύξει οικειότητα (αν και δεν είναι απολύτως απαραίτητο) οι οποίοι συμμετείχαν με χαρά στους ρόλους επικοινωνίας.



Εικόνα 3. Αυξάνουμε την απόσταση ανάμεσα στον Εκπαιδευτή και το Μαθητή

❖ Κάποιες φορές, ωστόσο, η **Η.Μ. δισταζει, καθυστερούσε, ή σταματούσε, πριν φτάσει στον σύντροφο επικοινωνίας**. Αυτό συνέβη γιατί είναι πιθανόν να αυξήσαμε την απόσταση περισσότερο από όσο έπρεπε. Σε αυτό το σημείο ο δεύτερος εκπαιδευτής πρέπει να είναι έτοιμος, και με σωματική

καθοδήγηση να οδηγήσει το παιδί προς τον σύντροφο επικοινωνίας. Και αυτό συνέβαινε κυρίως όταν αλλάζαμε δωμάτιο.

❖ Όταν ήταν η μαμά έπαιρνε τον ρόλο του σωματικού καθοδηγητή, στα πρώτα βήματα του σταδίου, η Η.Μ. αλληλεπιδρούσε με την μητέρα ζητώντας κάδια και αγκαλιές. Χρειάστηκε να κατευθύνουμε τη μητέρα να μην ανταποκρίνεται στα αιτήματα της Η.Μ. και να τη βοηθήσει να συγκεντρωθεί αγνοώντας τη (κοιτώντας αλλού, γυρίζοντας τη πλάτη) για να επιστρέψει στη διαδικασία. Παράλληλα χρησιμοποιήσαμε πιο επιθυμητούς ενισχυτές. Μετά τις προσαρμογές που έγιναν η Η.Μ. μπόρεσε να ακολουθήσει στη διαδικασία με μεγαλύτερη επιτυχία.

❖ Να αναφέρουμε εδώ ότι **ισχυρό κίνητρο** για την ολοκλήρωση της διαδικασίας αποτελούσαν **πρωτογενείς ενισχυτές**. Σε παιχνίδια συνήθως σταματούσε κατά τη διαδρομή προς τον σύντροφο επικοινωνίας.

❖ Αρκετά ικανοποιητικό και ευχάριστο για τον θεραπευτή ήταν το γεγονός ότι η Η.Μ. **έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και απόλαυση για τη διαδικασία**. Χαμογελούσε, ήξερε ότι περιμέναμε κάτι από αυτήν, δεν δινόντουσαν εντολές, έτσι φαινόταν να το είχε αναληφθεί σαν παιχνίδι. Άλλωστε είναι στόχος κάθε θεραπευτή να κάνουμε μαθήματα τα οποία δεν μοιάζουν με μαθήματα.

❖ Να αναφέρουμε ότι στο στάδιο αυτό συστήθηκε στους γονείς **μείωση του χρόνου συνεδρίας** μιας και για την Η.Μ. ήταν δύσκολο να παραμείνει συγκεντρωμένη για όλη τη συνεδρία διάρκειας 45' και να αυξηθούν οι μέρες παρέμβασης σε τρεις. Επίσης **συστήθηκε η εισαγωγή προγράμματος εργοθεραπείας**, από καταρτισμένη συνάδελφο στο πρόγραμμα ΣΕΜΑΕ, ώστε να αντιμετωπιστούν σοβαρά θέματα αυτοεξυπηρέτησης που αντιμετωπίζει η Η.Μ., με τη βοήθεια και την οργάνωση που παρέχει το ΣΕΜΑΕ στην εφαρμογή καθημερινών διαδικασιών. Δυστυχώς η πρόταση αυτή, αν και έγινε δεκτή από τους γονείς σαν κάτι απόλυτα λογικό, προβάλανε αντιστάσεις οι οποίες στηρίχτηκαν σε οικονομικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν.

Θεώρησαν επίσης ότι δε «συνέφερε» το νέο πρόγραμμα οικονομικά, σε σχέση με την ώρα που απασχολούσαμε την Η.Μ. Πρότειναν να επανεξετάσουν το ζήτημα, σχετικά με τις παροχές του ταμείου τους και να μας ενημερώσουν. Να σημειώσουμε εδώ ότι ακόμα και τρεις μήνες μετά από τη σύσταση αυτή, δεν είχαμε καμία απολύτως εξέλιξη.

❖ Βλέποντας και θέλοντας ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, και με την αντίστοιχη εικόνα μόνο στο ντοσιέ / βιβλίο επικοινωνίας κοντά του, η Η.Μ. παίρνει την εικόνα από τον πίνακα, πάει προς τον σύντροφο επικοινωνίας, όπου και αφήνει την εικόνα. **Η διαδικασία αυτή αξιολογείται βάσει κριτηρίων** που λειτουργούν ως εξής: Θεωρούμε ότι εκπληρώθηκε ο στόχος όταν επιτύχουμε αυτόνομη ολοκλήρωση των βημάτων που απαιτούνται για να γίνει ένα αίτημα εφικτό α) όταν σε 9 από 10 ευκαιρίες, μπορεί να δώσει την εικόνα στον εκπαιδευτή όταν αυτός βρίσκεται σε απόσταση 1 μέτρου και διαφορετικά για την απόσταση 7 μέτρων και β) όταν σε 9 από 10 ευκαιρίες, μπορεί να ταξιδέψει για να δώσει την εικόνα, σε διαφορεικά δωμάτια, για 5 ενισχυτές, με 5 διαφορετικά άτομα. Τα κριτήρια αυτά συλλέγονται βάση ενός πίνακα που συμπληρώνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα του οποίου υπάρχει δείγμα στο **Παράρτημα 7** στο τέλος του βιβλίου.

❖ Η θετική επίδραση των **συχνών και συστηματικών εναλλαγών ανάμεσα σε κερτημένες και καινούργιες δεξιότητες** έχει μελετηθεί εκτενώς από αναλυτές της συμπεριφοράς που την παρακολούθησαν σε παιδιά με ΔΑΔ. Συγκεκριμένα, έχει κατ' επανάληψιν τεκμηριωθεί ότι οι εναλλαγές αυτές ενεργοποιούν τα παιδιά και τους πολλαπλασιάζουν τα κίνητρα για μάθηση (π.χ., Dunlap, 1984. Koegel, & Egel, 1979. Koegel & Koegel, 1986)<sup>1</sup>. Φροντίσαμε λοιπόν την εναλλαγή εφαρμογής του σταδίου 1 και 2 προς ικανοποίηση τόσο του παιδιού, όσο και των γονέων και των θεραπευτών ώστε να μην απογοητεύονται από τους αργούς ρυθμούς κατάκτησης των στόχων του. Η εναλλαγή ήταν απαραίτητο να γίνει και για έναν ακόμη λόγο. Προκειμένου να βρεθεί νέο λεξιλόγιο, παιχνίδια,

---

<sup>1</sup> Γεννά, σ. 159

δραστηριότητες και ενισχυτές, εποπτικό υλικό που θα προσέλκυαν το ενδιαφέρον της Η.Μ και θα αύξαναν την ποικιλία των πραγμάτων που η Η.Μ ασχολείται.

❖ Στο Στάδιο 2 χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε αρκετή καθοδήγηση με χειρονομίες ή βοηθητικές νύξεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά με ΔΑΔ επεξεργάζονται και κατανοούν καλύτερα οπτικά ερεθίσματα και πληροφορίες συμπεριλάβαμε κινήσεις του εκπαιδευτικού. Αυτές οι **προτροπές** είναι πολύ χρήσιμες για την διδασκαλία δεξιοτήτων αλλά και για την Η.Μ. αποτέλεσε έναν τρόπο για να **περιορίσουμε την χρήση σωματικού καθοδηγητή**. Οι προτροπές περιελάμβαναν **α)** χειρονομίες ή κινήσεις του εκπαιδευτικού. Βοηθούσαμε το παιδί, όταν αυτό δίσταζε, να πλησιάσει τον σύντροφο επικοινωνίας είτε δείχνοντας ο ίδιος διακριτικά το αντικείμενο, είτε κοιτώντας το επίμονα, είτε αγγίζοντάς το, είτε τέλος κουνώντας το ελαφρά **β)** υπερτονισμό του αντικειμένου ή κάποιας διάστασης του εκπαιδευτικού υλικού (χρώμα, μέγεθος) **γ)** με λεκτική καθοδήγηση (verbal prompts). Η καθοδήγηση αυτή περιλαμβάνει οποιασδήποτε μορφής λεκτική παρέμβαση που βοηθά το παιδί να ενεργήσει βάσει διαδικασιών. Η λεκτική καθοδήγηση ήταν προσαρμοσμένη στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης της Η.Μ. και γινόταν με απλό και ξεκάθαρο τρόπο. Οι λεκτικές προτροπές περιελάμβαναν πληροφορίες ή οδηγίες που δίναμε στην Η.Μ., προκειμένου να οδηγηθεί στη σωστή αντίδραση. Τέτοιες ήταν: «τι πρέπει να μου δώσεις» όταν έφτανε στο σύντροφο επικοινωνίας χωρίς την εικόνα, «κρατάω το πάζλ» για να συνεχίσει να πλησιάζει κ.α.

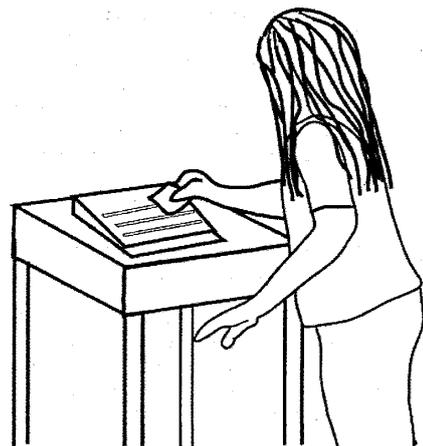
❖ Αυτό μακροπρόθεσμα κατάφερε να μειώσει τη χρήση του σωματικού καθοδηγητή αλλά παράλληλα οδήγησε σε εξάρτηση των προτροπών αυτών. Έτσι, τώρα δουλεύουμε τη **συστηματική απόσυρση των προτροπών (prompt fading)**<sup>1</sup> με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, προκειμένου να επιτευχθεί η αυτονομία της Η.Μ. Η συστηματική απόσυρση των προτροπών είναι μία στρατηγική κατά την οποία μειώνεται σταδιακά η ένταση ή ο

---

<sup>1</sup> **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Για Μαθητές Με Αυτισμό** σ.358

βαθμός παρέμβασης ή ενίσχυσης που παρέχεται από τον θεραπευτή. Η πολύ γρήγορη ή απότομη απόσυρση των προτροπών μπορεί να οδηγήσει σε αλληπάλληλες αποτυχίες του παιδιού στην εκδήλωση της σωστής απάντησης, ενώ η παρατεταμένη χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε υπερεξάρτηση του μαθητή από αυτές. Αναπτύξαμε λοιπόν την τεχνική **χρονικής καθυστέρησης προτροπών**, Είναι μια τεχνική με την οποία μειώνουμε σταδιακά τον χρόνο που παρέχουμε μια προτροπή ορίζοντας αρχικά πόσο θα είναι το χρονικό διάστημα καθυστέρησης χορήγησης της προτροπής, ξεκινώντας πάντα από 0 χρόνο καθυστέρησης (κατά την έναρξη της διδασκαλίας, δηλαδή, παρέχει αμέσως την προτροπή παράλληλα με την οδηγία ή το εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο πρέπει να ανταποκριθεί ο μαθητής). Στη συνέχεια αυξήσαμε το χρονικό διάστημα μεταξύ παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού ή της διδακτικής οδηγίας και της παροχής προτροπής σε 2 ή 3 ή 4 δευτερόλεπτα (μετρώντας διακριτικά «ένα, «δύο, κ.ο.κ). Στη συνέχεια αυξάνουμε το χρονικό διάστημα καθυστέρησης στα 3” περιμένοντας το μαθητή να δράσει μόνος του, χορηγώντας την προτροπή μετά τη λήξη των 3”. Η διαδικασία σταματάει όταν ο μαθητής συστηματικά πλησιάζει τον σύντροφο επικοινωνίας μόνος του πριν λήξει ο χρόνος των 3”.

❖ Άλλο ένα εξίσου σημαντικό μάθημα που έπρεπε να δουλέψουμε με την Η.Μ. ήταν να μπορεί να **προσεγγίζει τον άνθρωπο που κρατάει το αντικείμενο που την ενδιαφέρει**, κατά την εναλλαγή συντρόφου-καθοδηγητή και να μην επιμένει να απευθύνεται σε αυτόν που είχε προηγουμένως το επιθυμητό αντικείμενο. Σε αυτό περά από λίγα λάθη που έγιναν στην αρχή κατανόησε γρήγορα σε ποιόν έπρεπε να κατευθυνθεί όπως και γρήγορα πραγματοποιήθηκε η γενίκευση και η σταθεροποίηση του στόχου αυτού.



Εικόνα 4. Μετακινώντας το βιβλίο επικοινωνίας

❖ Επίσης επιστρέψαμε στην **τεχνική διόρθωσης λάθους με βήματα προς τα πίσω** (για περισσότερες πληροφορίες ανατρέξτε στο **Παράρτημα 5** στο τέλος του βιβλίου): Ακολουθούμε την ίδια διαδικασία που περιγράψαμε για το Στάδιο I, βάση της οποίας οδηγούμε τον μαθητή πίσω στην «αλυσίδα», στο τελευταίο βήμα που ολοκλήρωσε επιτυχώς. Τότε του παρέχουμε σωματική καθοδήγηση για να ολοκληρώσει την αλυσίδα και ενισχύουμε διαφορικά τη διάνυση αποστάσεων. Όταν η Η.Μ. δισταζε να πλησιάσει τον σύντροφο επικοινωνίας και περίμενε τον σωματικό καθοδηγητή, θεωρούσαμε το λάθος αυτό ως λάθος της αλυσίδας αντιδράσεων, ο σύντροφος επικοινωνίας δεν παρείχε καμία τμηματική βοήθεια. Δεν λέγαμε «έλα εδώ», κ.λ.π. ούτε κάναμε νεύματα στην Η.Μ. για να συνεχίσει. Το αντιμετωπίζουμε με την διαδικασία διόρθωσης λάθους κάνοντας βήματα προς τα πίσω. Ο σωματικός καθοδηγητής πήγαινε την Η.Μ. πίσω στο τελευταίο επιτυχημένο βήμα που ολοκλήρωσε και δίνει σωματική καθοδήγηση ώστε να ολοκληρωθεί σωστά η αλυσίδα. Στην περίπτωση μας, αυτό σημαίνει ότι ξαναρχίζαμε τη δοκιμασία σχεδόν από την αρχή τοποθετώντας την εικόνα πάλι πίσω στο βιβλίο επικοινωνίας. Ο σύντροφος επικοινωνίας δελέαζε ξανά την Η.Μ. Ο σωματικός καθοδηγητής εξασφάλιζε ότι το παιδί θα διανύσει όλη την διαδρομή ομαλά. Να επισημάνουμε ότι, όταν χρησιμοποιούσαμε τη διαδικασία αυτή, ενισχύαμε την Η.Μ. δίνοντας του το επιθυμητό αντικείμενο αλλά σε μικρότερη ποσότητα (διαφορική ενίσχυση -differential reinforcement) στη προκειμένη περίπτωση μικρό κομμάτι από πατατάκι. Αυξάνουμε την απόσταση ανάμεσα στον μαθητή και στο βιβλίο επικοινωνίας.

❖ Όταν η Η.Μ. ήταν ικανή να διανύσει αξιόπιστα και ανεξάρτητα μια απόσταση 1,5 - 2,5 μέτρων προς τον σύντροφο επικοινωνίας, αρχίσαμε να **αυξάνουμε συστηματικά την απόσταση ανάμεσα στο βιβλίο επικοινωνίας και στην Η.Μ.**, ώστε αυτή να πρέπει να πάει πρώτα προς το βιβλίο επικοινωνίας, να πάρει την εικόνα και στην συνέχεια να κατευθυνθεί προς τον θεραπευτή για να ολοκληρώσει την ανταλλαγή. Ξεκινάμε με τον σύντροφο επικοινωνίας κοντά στο παιδί και μετακινούσαμε σταδιακά το βιβλίο επικοινωνίας μακριά από την Η.Μ. (λίγα

εκατοστά πιο μακριά κάθε φορά). Η Η.Μ. χρειάστηκε να κάνει μεγαλύτερη προσπάθεια για να πάρει την εικόνα. Μετά από μερικές δοκιμασίες μετακινήσαμε το βιβλίο επικοινωνίας όλο και μακρύτερα από το παιδί ώστε να χρειαστεί να σηκωθεί και να περπατήσει για να το φτάσει. Η Η.Μ. **ολοκλήρωσε με επιτυχία και αυτή τη καινούρια πρόκληση σε 2 μόλις μαθήματα.**

❖ Οι μαθητές του ΣΕΜΑΕ όπως και η Η.Μ. γίνονται αρκετά επιδέξιοι πολλές φορές, να αναζητούν και να περιμένουν συγκεκριμένα «σινιάλα» για να εκφράσουν κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Μερικές φορές βλέπουμε μαθητές που έχουν λανθασμένα μάθει να περιμένουν να στραφεί προς αυτούς ο σύντροφος επικοινωνίας για να ξεκινήσουν μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. **Καθώς απομακρυνόμαστε όλο και περισσότερο** από τον μαθητή με στόχο να μάθει να διανύει αποστάσεις (να «ταξιδεύει»), του **γυρίζουμε λιγάκι την πλάτη μας**, για να μάθει τελικά να επιμένει και να ζητάει την προσοχή μας ακόμα και αν του έχουμε γυρισμένη την πλάτη. Αν χρειαστεί, ο σωματικός καθοδηγητής καθοδηγεί τον μαθητή να γυρίσει προς, να ακουμπήσει, να σκουντήσει, κ.λ.π., τον σύντροφο επικοινωνίας για να τον κάνει να γυρίσει προς το παιδί. Αρχικά, ο σύντροφος επικοινωνίας ίσως να χρειαστεί να **στρέψει το βλέμμα του μακριά από τον μαθητή, εξασφαλίζοντας ωστόσο ότι το επιθυμητό αντικείμενο είναι μέσα στο οπτικό πεδίο του παιδιού.** Στο τέλος, συνδυάζουμε και τα δύο: γυρίζουμε την πλάτη μας στο παιδί και ελαχιστοποιούμε την δραματοποίηση του «δελεασμού». Σε αυτή τη δοκιμασία η Η.Μ δεν απέδωσε τόσο καλά όσο περιμέναμε. Χρειάστηκε αρκετή δουλειά με τον σωματικό καθοδηγητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.

❖ Σε αυτό το στάδιο δουλεύουμε επίσης τη **χρήση βλεμματικής επαφής.** Σχεδιάσαμε τα μαθήματα με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται ολοένα και πιο επίμονο στις προσπάθειες του να βρει το σύντροφο επικοινωνίας και να τραβήξει την προσοχή του **όταν έρχεται να μας δώσει την εικόνα**, είτε να μας χτυπήσει ελαφρά ακόμα και αν έχουμε αλλού στραμμένο το βλέμμα ή γυρισμένη τη πλάτη. Εμείς τότε ανταμείβουμε αυτή τη συμπεριφορά με έντονη δραματοποίηση και προσέγγιση του

βλέμματος της Η.Μ. ώστε να κρατήσουμε το μέγιστο δυνατό χρόνο την επαφή με το παιδί. Η Η.Μ. έδειχνε να αναγνωρίζει αλλά και να χαιρέται ιδιαίτερα με αυτή την αντίδραση του θεραπευτή. Παρόλα αυτά όλες τις φορές που οι γονείς αναλάμβαναν τον ρόλο του συντρόφου επικοινωνίας υιοθετούσαν ελάχιστες φορές αυτή την τεχνική και κυρίως μετά από παρότρυνση των θεραπευτών.

❖ Ένα θέμα που επίσης έπρεπε να αντιμετωπίσουμε ήταν το γεγονός ότι η Η.Μ. **όταν έβλεπε την εικόνα στο βιβλίο**, ακόμα και αν είχε στη κατοχή της τον ενισχυτή, **την αφαιρούσε από τον ντοσιέ και την έδινε στον εκπαιδευτή**. Σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτές του ΣΕΜΑΕ, ζητώντας την πρότασή τους στο ζήτημα αυτό, μας συνέστησαν να προχωρήσουμε στο Στάδιο 3, ώστε η Η.Μ. να μάθει ότι η εικόνα αφαιρείται από τον πίνακα για την απόκτηση του συγκεκριμένου αντικειμένου και ακόμα να μάθει ότι στον ντοσιέ επικοινωνίας θα υπάρχουν κι άλλες εικόνες που δεν χρειάζεται να αφαιρούνται.

❖ Έτσι λοιπόν προχωρήσαμε στο Στάδιο 3 του ΣΕΜΑΕ

## Στάδιο 3<sup>ο</sup>: «Διάκριση Εικόνων»

**Απώτερος στόχος:** Η Η.Μ. να εκφράζει τις επιθυμίες της πηγαίνοντας προς τον πίνακα επικοινωνίας, επιλέγοντας τη συγκεκριμένη εικόνα που θέλει μέσα από ένα δείγμα εικόνων, στη συνέχεια να ταξιδεύει προς τον εκπαιδευτή, αφήνοντας την εικόνα στο χέρι του.

❖ **Δυόμισι μήνες μετά** την εισαγωγή της στο ΣΕΜΑΕ η Η.Μ. προχωρούσε στο Στάδιο 3. Στις 20 Φεβρουαρίου έγινε η εισαγωγή του σταδίου διάκρισης μεταξύ διαφορετικών εικόνων/συμβόλων. Να διευκρινίσουμε σε αυτό το σημείο ότι το Στάδιο 2 συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης του PECS. Έτσι τα Στάδια 2 και 3 συμπίπτουν χρονικά. Αν το παιδί έχει μάθει να πηγαίνει στο σύντροφο επικοινωνίας για να δίνει την εικόνα, αλλά ακόμη μαθαίνει να κατευθύνεται προς το βιβλίο επικοινωνίας του, ξεκινάμε την εκπαίδευση της διάκρισης. Επίσης ξεκινάμε την εκπαίδευση της διάκρισης όταν ο μαθητής έχει 5-10 εικόνες στο ρεπερτόριο του στο Στάδιο 2. Κάθε φορά άλλωστε που η ΗΜ. κατακτά μια καινούργια δεξιότητα, εισάγουμε ξανά το Στάδιο 2 ΔΕΝ περιμένουμε να έχει κατακτήσει 20 ξεχωριστές εικόνες για να ξεκινήσουμε το στάδιο της διάκρισης. **Αν περιμένουμε μέχρι να κατανοηθεί πλήρως από το παιδί το στάδιο 2, η εισαγωγή δύο εικόνων στη φάση της διάκρισης θα φανεί περισσότερο «ξένη» και περίεργη στο παιδί.**

1. Κάνουμε συχνά αξιολόγηση ενισχυτών.
2. Χρησιμοποιούμε πολλούς εκπαιδευτές.
3. Εκτός από τα δομημένα μαθήματα, δημιουργούμε πολλές ευκαιρίες για να ζητήσουν οι μαθητές μας αυθόρμητα διάφορα πράγματα στα πλαίσια καθημερινών λειτουργικών δραστηριοτήτων.
4. Διαφοροποιούμε τη θέση των εικόνων στο βιβλίο επικοινωνίας μέχρι να κατακτήσει το παιδί τη δεξιότητα της διάκρισης.
5. Δεν δίνουμε καμία λεκτική βοήθεια

❖ Πριν προχωρήσουμε στο στάδιο αυτό πραγματοποιήσαμε μια **επίσκεψη στο χώρο του σχολείου**, για να ενημερώσουμε τη δασκάλα και να προσπαθήσουμε να εισάγουμε και να προσαρμόσουμε το ΣΕΜΑΕ στο σχολικό περιβάλλον. Φωτογραφίσαμε παιχνίδια και δραστηριότητες που εμπλέκεται η Η.Μ. κατά τη διάρκεια της ημέρας. Επίσης καταγράψαμε, με την συμβολή της εκπαιδευτικού, τις ικανότητες και τις αδυναμίες που αυτή και άλλοι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν θεραπευτικά την Η.Μ. έχουν παρατηρήσει. Στη συνέχεια συμπεριλάβαμε τις δραστηριότητες αυτές στο λεξιλόγιο εικόνων που έχουμε φτιάξει για την Η.Μ. Να επισημάνουμε ότι οι φωτογραφίες που συμπεριλάβαμε στο ντοσιέ επικοινωνίας ανταποκρίνονται σε συγκριμένο λεξιλόγιο και δραστηριότητες (π.χ. ταξινόμηση χρωμάτων που γίνεται στο σχολείο με καλαμάκια) που δε μπορούσαμε να εντάξουμε σε μια εικόνα γενικής χρήσης του ΣΕΜΑΕ. Ενώ για γενικές δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν γενικές εικόνες από το ΣΕΜΑΕ (π.χ. πάζλ) που βοηθούν στη γενίκευση αντιστοιχίας εικόνας – δραστηριότητας. **Η δασκάλα ήταν πολύ συνεργάσιμη και θετική στην ένταξη και εφαρμογή του ΣΕΜΑΕ** στην Η.Μ. Δέχτηκε με προθυμία να προχωρήσει σε αλλαγές που προτείναμε, όσον αφορά την τάξη και το πώς θα λειτουργεί η Η.Μ. μέσα σε αυτή.

❖ **Από κοινού με την δασκάλα εισάγαμε ένα τετράδιο επικοινωνίας που συνδέει τους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν την Η.Μ με την οικογένεια** καθώς αμφίδρομα μεταφέρονται πληροφορίες. Οι εκπαιδευτικοί φροντίσαμε όποτε κρίναμε απαραίτητο, συνήθως όποτε άλλαζαν οι στόχοι ή όποτε εντάσσαμε καινούργιους στόχους ή δεξιότητες, να γράφουμε στο τετράδιο τόσο για το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε όσο και για ότι αξιοσημείωτο παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Επίσης ενημερώναμε τους γονείς για την επιτυχία των εργασιών που έγιναν αλλά και για τις εργασίες που πρέπει να γίνουν στο σπίτι. Αντίστοιχα και οι γονείς ενημερώνουν το σχολείο και τον θεραπευτή για ότι συνέβαινε στο σπίτι στο σε σχέση με το πρόγραμμα του μαθητή, για την επιτυχία ή και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

❖ Στην επίσκεψη που πραγματοποιήσαμε στο σχολείο διαπιστώσαμε ότι η Η.Μ. έχει εξασκήσει αρκετά τη δεξιότητα που απαιτείται για να προσχωρήσουμε στο στάδιο 3, την ικανότητα **«ταύτισης όμοια με όμοια»** αντικείμενα. Είναι κάτι που δουλεύει συχνά στο σχολείο, το οποίο διαπιστώσαμε μετά από επίσκεψη στο χώρο του σχολείου και συζήτηση με τους εκπαιδευτές της Η.Μ. προκειμένου να ενσωματώσουμε τα όσα έχει καταφέρει στο πρόγραμμα επικοινωνίας ΣΕΜΑΕ και στο σχολικό περιβάλλον.

**Ξεκινάμε λοιπόν την διδασκαλία της διάκρισης** (discrimination) δίνοντας στο παιδί την δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εικόνες. Το ποιες ακριβώς θα είναι αυτές οι πρώτες δύο εικόνες είναι πολύ σημαντικό γι αυτό και επιλέξαμε **ένα πολύ επιθυμητό αντικείμενο και ένα αντικείμενο που είναι αδιάφορο στο παιδί**. Αν ξεκινήσουμε την εκπαίδευση της διάκρισης με τις εικόνες δύο εξίσου επιθυμητών αντικειμένων, τότε ο μαθητής μπορεί να μας δώσει μια εικόνα περιμένοντας να πάρει το άλλο αντικείμενο, αλλά να μείνει εξίσου ευχαριστημένος όταν του προσφέρουμε το άλλο αντικείμενο (που απεικονίζεται στο σύμβολο που μας έδωσε). Το πρώτο μάθημα διάκρισης εικόνων πρέπει να ξεκινήσει με το να διδάξουμε στο παιδί ότι υπάρχουν συγκεκριμένες συνέπειες για την ανταλλαγή μίας συγκεκριμένης εικόνας έναντι κάποιας άλλης. Αυτό το μάθημα γίνεται πιο ξεκάθαρο όταν οι συνέπειες που απορρέουν από την ανταλλαγή μίας εικόνας είναι πολύ διαφορετικές από τις συνέπειες που προκύπτουν από την ανταλλαγή κάποιας άλλης εικόνας. Συνεπώς, όταν ξεκινάμε το Στάδιο III, χρησιμοποιούμε μία εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου και μία εικόνα ενός ανεπιθύμητου αντικειμένου. Στόχος μας είναι το παιδί να μάθει ότι δίνοντας μια συγκεκριμένη εικόνα αποκτά πρόσβαση σε κάποιο επιθυμητό αντικείμενο, ενώ δίνοντας μία άλλη εικόνα αποκτά πρόσβαση σε κάτι που δεν θέλει<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> **Εγχειρίδιο PECS**, σ. 135

❖ Για την Η.Μ. οι **εικόνες που επιλέχθηκαν** ήταν ένας πρωτογενής ενισχυτής (πατατάκια) και ένα αντικείμενο καθημερινής χρήσης (πιρούνι).

❖ Φροντίσαμε να έχουμε στη διάθεση μας εικόνες από διάφορα επιθυμητά αντικείμενα ή αντικείμενα κατάλληλα για την περίπτωση στην οποία βρισκόμαστε, εικόνες από «άσχετα» ή μη επιθυμητά αντικείμενα, και τα αντίστοιχα αντικείμενα. Η Η.Μ. Ο μαθητής και ο θεραπευτής καθόμαστε αντικριστά στο τραπέζι. Σε αυτή τη φάση εξακολουθούμε να : **α)** μη δίνουμε καμία λεκτική βοήθεια **β)** κάνουμε συχνά αξιολόγηση ενισχυτών **γ)** συνεχίζουμε να χρησιμοποιούμε πολλούς εκπαιδευτές **δ)** εκτός από τα δομημένα μαθήματα, δημιουργούμε πολλές ευκαιρίες για να ζητήσει το παιδί αυθόρμητα διάφορα πράγματα στα πλαίσια καθημερινών λειτουργικών δραστηριοτήτων όπως υποδείξαμε στους γονείς **ε)** τέλος διαφοροποιούμε τη θέση των εικόνων στο βιβλίο επικοινωνίας μέχρι να κατακτήσει το παιδί τη δεξιότητα της διάκρισης

Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούμε εδώ είναι ο **Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας (Discrete Trial Instruction)**<sup>1</sup>: Αυτή μέθοδος που εφαρμόστηκε κατά τη θεραπευτική διαδικασία με την Η.Η. χρησιμοποιείται όταν διδάσκουμε μια δεξιότητα που λειτουργεί «μεμονωμένα». Είναι μια χρήσιμη στρατηγική όταν οι εκπαιδευτές θέλουμε να επαναλάβουμε συχνά την συμπεριφορά-στόχο. Η σειρά που **ακολουθείται αποτελείται από τέσσερα βήματα και αναλύεται εδώ σύμφωνα με την εφαρμογή του ΣΕΜΑΕ: α)** Η παρουσίαση του ερεθίσματος από τον εκπαιδευτή π.χ. ο εκπαιδευτής τοποθετεί δύο εικόνες πάνω στον πίνακα επικοινωνίας και «δελεάζει» τον μαθητή **β)** Η αντίδραση του μαθητή π.χ. ο μαθητής επιλέγει μία εικόνα και τη δίνει στο σύντροφο επικοινωνίας **γ)** Η συνέπεια (τα επακόλουθα) π.χ. ο μαθητής παίρνει το ζητούμενο αντικείμενο **δ)** Το χρονικό διάστημα μεταξύ των προσπαθειών (μια μικρή παύση πριν την επόμενη προσπάθεια) π.χ. ο μαθητής καταναλώνει ή

<sup>1</sup> **Kuder, S. Jay**, σ. 138

παίζει με το ζητούμενο αντικείμενο. Σε περίπτωση που γίνει λάθος, διόρθωση του λάθους. Ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας περιλαμβάνει πολλές επαναλήψεις/ προσπάθειες κατά τη διάρκεια ενός μόνο μαθήματος (mass trials) ή διάσπαρτες προσπάθειες κατά τη διάρκεια μιας μεγαλύτερης χρονικά περιόδου (dispersed or distributed trials). Ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας δεν χρειάζεται να ξεκινήσει με ένα λεκτικό ερέθισμα<sup>1</sup>.

Όσο γρηγορότερα **ενισχύουμε την αντίδραση-στόχο**, τόσο μεγαλύτερη και ισχυρότερη είναι η επίδραση του ενισχυτή. Για αυτό ενισχύουμε την επιλογή της σωστής εικόνας μόλις συμβεί - αυτό σημαίνει **τη στιγμή ακριβώς που το παιδί ακουμπάει τη σωστή εικόνα**. Αυτό επιτυγχάνεται δίνοντας στο παιδί κάποια φωνητική ή λεκτική επιβεβαίωση. Χρησιμοποιούμε δηλαδή έναν δευτερογενή ενισχυτή καθώς αυτός προηγείται του κύριου ενισχυτή, του επιθυμητού αντικειμένου. Για την Η.Μ. η δευτερογενής ενίσχυση φάνηκε ιδιαίτερα βοηθητική στην διάκριση διαφόρων ενισχυτών αν και στην αρχή την μπερδευε. Σταματούσε ή καθυστερούσε να ξεκολλήσει την εικόνα και να την τοποθετήσει στο χέρι μας. Έτσι γυρίζαμε για 3 με 4 δοκιμασίες στο στάδιο 1, το οποίο έχει κατακτήσει για να ανακαλέσει τη σωστή διαδικασία που χρειάζεται να ακολουθήσει προκειμένου να λάβει το αντικείμενο, αυτή τη φορά με μια παραλλαγή. Όταν ακουμπούσε την εικόνα δίναμε μια δευτερογενή ενίσχυση.

❖ Στη περίπτωση που η Η.Μ. **κατευθυνόταν προς την λάθος εικόνα** (την ουδέτερη, «άσχετη» εικόνα) δε λέγαμε «όχι» ή κάτι άλλο διότι δεν είμαστε σίγουροι ότι η Η.Μ είναι σε θέση να διαφοροποιήσει την αρνητική αυτή ανατροφοδότηση (negative feedback) από την χαρούμενη, ευχάριστη φωνή που χρησιμοποιούμε για την θετική επιβεβαίωση. Έτσι λοιπόν, δεν λέγαμε τίποτα και περιμένουμε να ολοκληρωθεί η ανταλλαγή προσφέροντας της το «άσχετο», ουδέτερο αντικείμενο.

<sup>1</sup> Εγχειρίδιο PECS, σ. 136

❖ Παρατηρούσαμε την αντίδραση της Η.Μ. όταν λάμβανε το μη επιθυμητό αντικείμενο. Συνήθως το άφηνε αμέσως. Έτσι εισάγαμε Ανταποκρινόμεστε στο λάθος αυτό χρησιμοποιώντας **τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους με 4 βήματα** (για παρουσίαση του μοντέλου διόρθωσης ανατρέξτε στο **Παράρτημα 5** στο τέλος του βιβλίου).

❖ Παρουσιάσαμε στην Η.Μ. **δύο αντικείμενα** και τις αντίστοιχες εικόνες. Το ένα από τα αντικείμενα είναι κάτι που επιθυμεί και το άλλο κάτι που δε θέλει ή που δεν αρμόζει στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Τοποθετούμε τις εικόνες με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιστοιχούν χωροταξικά με την θέση στην οποία βρίσκονται τα πραγματικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, τοποθετήσαμε τα πατατάκια στην αριστερή πλευρά του τραπεζιού και ένα κουτάλι στη δεξιά. Τοποθετούμε την αντίστοιχη εικόνα ακριβώς μπροστά από κάθε αντικείμενο. Αυτή η οπτική διαρρύθμιση είναι η τμηματική βοήθεια που δίνουμε στο παιδί. Με την πάροδο του χρόνου, οι εικόνες να τοποθετούνται σταδιακά όλο και πιο μακριά από τα αντικείμενα και όλο και πιο κοντά μεταξύ τους, για να αναπτύξουμε την ικανότητα της οπτικής διάκρισης μεταξύ των εικόνων και όχι σε σχέση με τη θέση των αντικειμένων. Στη συνέχεια τοποθετήσαμε τις εικόνες στο ντισιέ επικοινωνίας.

❖ Επιπλέον **ο σωματικός καθοδηγητής οδηγούσε το παιδί στη σωστή εικόνα**. Επιτρέπαμε στο παιδί να συνεχίσει μόνο του εφόσον κατευθυνόταν στη σωστή εικόνα. Σε αυτό το σημείο χρησιμοποιήσαμε λεκτική επιβράβευση όταν το παιδί άγγιζε μόνο του τη σωστή εικόνα, για να μπορέσουμε να σταθεροποιήσουμε την επιλογή της Η.Μ.

❖ Μερικές φορές η Η.Μ. έκανε ένα **επιπλέον λάθη κατά την διάρκεια της διαδικασίας διόρθωσης**<sup>1</sup>. Εμείς ακολουθούσαμε τα 4 βήματα «ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΡΟΤΥΠΟΥ Ή ΥΠΟΔΕΙΞΗ», «ΤΜΗΜΑΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ», «ΑΛΛΑΓΗ» και «ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ», αλλά στο τελευταίο βήμα της «Επανάληψης» έκανε πάλι λάθος. Επαναλάβαμε τη διαδικασία των 4 βημάτων ακόμα μία φορά.

---

<sup>1</sup> Παράρτημα 5

Όταν ξανακάνε λάθος, η διαδικασία επαναλαμβάνεται για άλλη μια φορά, αν και μόνο ήμασταν σίγουροι ότι η Η.Μ. εξακολουθεί να επιθυμεί ένα από τα αντικείμενα. Αν συνέχιζε να κάνει λάθος, θεωρούσαμε τη συγκεκριμένη προσπάθεια μη επιτυχή και φροντίζουμε να την φέρουμε σε τέλος επιτυχώς. Ο καλύτερος τρόπος για να γίνει αυτό είναι να αναδιοργανώσουμε το βιβλίο επικοινωνίας σε κάποιο προηγούμενο ήδη κατακτημένο επίπεδο, στο στάδιο 1. Αυτό σημαίνει ότι πάμε πίσω στη χρήση μιας μόνο εικόνας ενός ιδιαίτερα επιθυμητού αντικειμένου. Ο μαθητής θα πρέπει να είναι τώρα σε θέση να την ανταλλάξει, για να μπορέσει το μάθημα να τελειώσει επιτυχώς.

❖ Η **επιστροφή στο Στάδιο 1** πραγματοποιήθηκε αρκετές φορές στην αρχή των συνεδριών. Υποπτευόμαστε ότι συνέβαινε και εξακολούθησε αυτό διότι οι γονείς δεν δούλευαν όσο θα έπρεπε το στάδιο διάκρισης αλλά και το στάδιο 2 της απόστασης.

❖ Εκτός από την εναλλαγή των επιθυμητών αντικειμένων, **εναλλάσσαμε και τα «άσχετα», ουδέτερα αντικείμενα**. Αν χρησιμοποιούμε πάντα την εικόνα κουταλιού, τότε το μόνο που θα χρειαζόταν να μάθει η Η.Μ. είναι να αποφεύγει τη συγκεκριμένη εικόνα. Θεωρήθηκε σκόπιμο λοιπόν να χρησιμοποιούμε αρκετά «άσχετα», ουδέτερα αντικείμενα όπως και να έχουμε πρόχειρα τα αντικείμενα αυτά και τις αντίστοιχες εικόνες. Στην περίπτωση της Η.Μ. αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν καθημερινής χρήσης, πετσέτα, μαχαίρι, πιρούνι οδοντόβουρτσα κ.α.

❖ Επόμενο βήμα στην κατάκτηση του Σταδίου 3 ήταν η **εναλλαγή θέσης των εικόνων στον ντοσιέ επικοινωνίας**. Όταν η Η.Μ. ολοκλήρωνε επιτυχώς 2-3 συνδιαλλαγές της εικόνας με του επιθυμητού αντικειμένου αλλάζαμε θέση τοποθετώντας την εικόνα σε διαγώνια οργάνωση σε σχέση με τη μη επιθυμητή εικόνα, οριζόντια, κάθετη ή και τυχαία οργάνωση.

❖ Στο διάστημα αυτό, διαπιστώσαμε ότι χρησιμοποιούσαμε κυρίως **ασπρόμαυρες** εικόνες μη επιθυμητών αντικειμένων και **έγχρωμες εικόνες** επιθυμητών αντικειμένων. Αναρωτηθήκαμε στη συνέχεια αν η Η.Μ. είχε αντιληφθεί αυτό το χαρακτηριστικό και έκανε τη διάκριση εικόνων βάσει αυτού. Αρχίσαμε λοιπόν να

χρωματίζουμε παρόμοια τις ασπρόμαυρες εικόνες με τις έγχρωμες ώστε να δει και να ξεχωρίσει το σύμβολο και όχι το χρώμα. Πράγματι η Η.Μ. επέλεγε αρχικά τις έγχρωμες εικόνες, αλλά με τον χρωματισμό των ασπρόμαυρων εικόνων, προσαρμόστηκε να προσέχει το σύμβολο κι εν τέλει να επιλέγει τη σωστή εικόνα στη διάρκεια μιας μόνο συνεδρίας.

❖ Άλλη μια **στρατηγική διόρθωσης λάθους** που αναπτύξαμε αντιμετωπίζοντας τη λάθος επιλογή εικόνας, **ήταν να τοποθετούμε το χέρι μας πάνω στον ντοσιέ επικοινωνίας καλύπτοντας τη λάθος εικόνα** και αφήνοντας εκτεθειμένη τη σωστή εικόνα. Αυτή η τεχνική αποδείχτηκε πολύ βοηθητική για την Η.Μ. καθώς στις 2 εφαρμογές η Η.Μ. εξακολουθούσε να επιλέγει τη σωστή εικόνα στην εναλλαγή θέσης, αλλά και στην επιλογή εικόνας με απόσταση (Στάδιο 2). Το σκεπτικό αυτών των μεθόδων είναι να αποτρέψουμε λάθη πριν αυτά συμβούν, παρά να αντιδράσουμε σε λάθη που έχουν ήδη συμβεί

❖ Άλλη μια πρόκληση που έπρεπε να αντιμετωπίσουμε στο θεραπευτικό πλαίσιο, πέρα από την εφαρμογή ΣΕΜΑΕ, ήταν οι **αυτοτραυματισμοί και η υπερδιέγερση** στην οποία υπόκεινται η Η.Μ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι **α)** μερικοί αυτοτραυματισμοί μπορούν να είναι αποτέλεσμα μιας διέγερσης όπως είναι π.χ. η ματαίωση **β)** επίσης οι αυτοτραυματισμοί μπορεί να απαλλάσσουν το άτομο από μικρές διεγέρσεις. Προτείναμε στους γονείς να προσπαθήσουν να μειώσουν το επίπεδο διέγερσης χρησιμοποιώντας ασκήσεις χαλάρωσης, πίεσης και άσκησης. Μια έντονη σωματική άσκηση ήταν για την Η.Μ. το περπάτημα και το να κάθεται σε περιστρεφόμενη καρέκλα και να την κάνουν γύρω γύρω ή ακόμα να χοροπηδά, να χτυπά ένα μαξιλάρι **γ)** οι αυτοτραυματισμοί, σε μερικές περιπτώσεις μπορούν να εκδηλώνονται για αυτοδιέγερση ή στερεοτυπική συμπεριφορά. Προτεινόμενη θεραπεία: Αντιμετώπιση με την αισθητηριακή προσέγγιση προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι αισθήσεις (εργοθεραπευτική παρέμβαση) **δ)** άλλες υποθέσεις στηρίζονται στην κοινωνική διάσταση του ατόμου ότι αυτή η συμπεριφορά είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και αυτό που έχουμε να κάνουμε είναι να παροτρύνουμε το παιδί να χρησιμοποιήσει το βιβλίο

επικοινωνίας πρώτο και κύριο για να επικοινωνήσει και για να μας υποδείξει τη δραστηριότητα που προτιμά να εμπλακεί **ε)** διδάσκει στο μαθητή μία κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά που θα μπορούσε να αντικαταστήσει την προβληματική του συμπεριφορά. Για την Η.Μ. επιλέξαμε το ρυθμικό χτύπημα σε ταμπουρίνο κάθε φορά που χτυπούσε το τραπέζι ή τον τοίχο

❖ **Προτείνουμε στους γονείς να παρατηρήσουν και να καταγράψουν πότε εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά**, τι έχει προηγηθεί, ποιες είναι οι ειδικές περιβαλλοντικές συνθήκες που ενεργοποιούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ποιοι ήταν παρόντες, ποια ώρα της ημέρας συνέβαινε αυτό, σε ποιο χώρο. Ζητήσαμε να γίνει χρήση ημερολογίου που θα καταγράφονται αυτές οι πληροφορίες.

❖ Ανάλογα εισάγαμε και το **φύλλο «Αξιολόγησης»** που συμπληρώναμε σε κάθε συνεδρία για τον έλεγχο της πορείας του ΣΕΜΑΕ (βλ. **Παράρτημα 8**) και ελέγχει σε ποιες δραστηριότητες συμμετείχε ο μαθητής, αν επετεύχθηκε ο στόχος, σε πόσο χρονικό διάστημα.

❖ Όμοια ζητήσαμε να γίνεται αυτό και από τους γονείς του παιδιού ώστε να καταγράφεται η δουλειά που γίνεται στο σπίτι. Δυστυχώς δεν έφτασε σε εμάς καμία καταγραφή από αυτές που ζητήσαμε. Έτσι **ορίσαμε τα τελευταία 10-15 λεπτά της συνεδρίας να συζητάμε με τους γονείς τη προβληματική συμπεριφορά της Η.Μ. που θα θέλαμε να παρέμβουμε**. Σε αυτές τις συναντήσεις δόθηκαν υποδείξεις στον χειρισμό της συμπεριφοράς της Η.Μ. όταν αυτή εμφανίζεται **α)** να απευθυνθούν στην Η.Μ. με ήρεμο τρόπο και τόνο λεκτικά αλλά σωματικά ώστε να αντλήσει η Η.Μ. την ήρεμη στάση μέσω μίμησης μοντέλου συμπεριφοράς **β)** να αγνοήσουν την εμφάνισή της προβληματικής συμπεριφοράς **γ)** τέλος να χειραγωγήσουν σωματικά το παιδί σε περίπτωση που διαπιστώσει πως πρόκειται για επιθετική συμπεριφορά ή αυτοτραυματισμό και κινδυνεύει η σωματική του ακεραιότητα, με σφικτό εναγκαλισμό.

❖ Από τις συζητήσεις με τους γονείς, βρέθηκε ότι η Η.Μ. **αντιμετώπιζε δυσκολίες στην εκτέλεση καθημερινών**

**δραστηριοτήτων** που περιλάμβαναν την ατομική υγιεινή όπως μπάνιο, πλύσιμο χεριών βούρτσισμα δοντιών κ.α. Επίσης ήταν δύσκολο για αυτήν να δείχνει υπομονή όταν θέλει να βγει έξω για τον απογευματινό της περίπατο ή ακόμα και όταν βγαίνει, θέλει να ξαναβγει 2-3 φορές τη μέρα. Αν δεν ικανοποιηθεί το αίτημα της, γίνεται έναρξη μιας αρκετά προβληματικής συμπεριφοράς, για παράδειγμα, αυτοτραυματίζεται, φωνάζει, κλαίει.

❖ Προς αντιμετώπιση λοιπόν των συμπεριφορών αυτών σχεδιάσαμε ένα «**συμβόλαιο συμπεριφοράς**»<sup>1</sup>. Πρόκειται για μία καρτέλα, στην περίπτωση της Η.Μ. πλαστικοποιημένη με εικόνες κολλημένες με βέλκρο που ιεραρχήθηκαν σύμφωνα με τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στην **ανάλυση έργου (task analysis) και διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων (chaining)**<sup>2</sup>. Ένα κατάλληλο σύστημα εργασίας έπρεπε να δίνει τις ακόλουθες πληροφορίες στο μαθητή : **α)** ΠΟΣΕΣ δραστηριότητες έχει να κάνει **β)** Το ΠΟΙΕΣ δραστηριότητες θα κάνει **γ)** ΤΙ θα κάνει **ΜΕΤΑ δ)** ΠΩΣ γνωρίζει ο μαθητής ότι ΤΕΛΕΙΩΣΕ. Μια καθημερινή διαδικασία που στοχοθετήθηκε για την Η.Μ., προκειμένου να απευαισθητοποιηθεί, ήταν το **πλύσιμο των χεριών**. Ο βαθμός στον οποίο αναλύεται μία σύνθετη δραστηριότητα συνδέεται άμεσα με τις δυνατότητες του παιδιού που θα εκπαιδευτεί. Αναλύθηκε η δραστηριότητα αυτή σε 7 επιμέρους βήματα. Το συμβόλαιο προσδιορίζει σύντομες δραστηριότητες που πρέπει να ολοκληρώσει το παιδί και τις αντίστοιχες αμοιβές που θα λάβει μετά την ολοκλήρωση του έργου. Κάθε συμβόλαιο συμπεριφοράς δηλώνει μια σειρά γεγονότων, βάσει των οποίων μία συγκεκριμένη συμπεριφορά θα έχει ως αποτέλεσμα μια συγκεκριμένη αμοιβή. Για την Η.Μ. η αμοιβή ήταν καραμελάκια. Ακόμα και στην περίπτωση που η αμοιβή απαιτεί την ολοκλήρωση μιας σειράς από δραστηριότητες, η χρήση του συμβολαίου δημιουργεί τις προϋποθέσεις και δίνει το κίνητρο για ολοκλήρωση βήμα-βήμα των δραστηριοτήτων που απαιτούνται, για να επιτευχθεί ο στόχος και να τηρηθεί το συμβόλαιο. Χρησιμοποιούμε τα συμβόλαια συμπεριφοράς για να μειώσουν προβλήματα συμπεριφοράς και να

<sup>1</sup> **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Για Μαθητές Με Αυτισμό** σ.380

<sup>2</sup> **Bondy A.** σ. 100

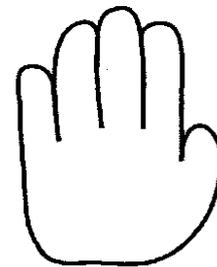
αυξήσουν το χρόνο δημιουργικής απασχόλησης του παιδιού. Δεν ενσωματώσαμε σύστημα απώλειας ανταμοιβών διότι θεωρήσαμε ότι κάτι τέτοιο θα ήταν δύσκολο να κατανοηθεί από την Η.Μ. λόγω βαρύτητας της διαταραχής. Φροντίσαμε επίσης ώστε να υπάρχουν αλλά 2 αντίτυπα της καρτέλας για το σχολείο και για το σπίτι ώστε να διευρυνθεί και να γενικευτεί όσο γίνεται γρηγορότερα η μαθημένη συμπεριφορά.

❖ Βάσει αυτού του μοντέλου δομήσαμε ένα **ημερήσιο πρόγραμμα** της Η.Μ. προκειμένου να μπορέσουμε να καθησυχάσουμε το παιδί και να βεβαιώσουμε την παρουσία λιγότερου δυνατού άγχους για αυτή σε δραστηριότητες όπως το μπάνιο, ο περίπατος, ο ύπνος. Ζητήσαμε από τους γονείς να κατασκευάσουν 2 ξύλινες στήλες που θα κολούσαμε κάθετα τις εικόνες οι οποίες δείχνουν τη καθημερινή ροή προγράμματος της Η.Μ. Η μία στήλη αποτελούνταν από εικόνες με θολά χρώματα και η άλλη στήλη από εικόνες με κανονικό χρωματισμό. Και στις δύο στήλες οι εικόνες ήταν οι ίδιες(ξυπνάω, πλένομαι, πάω σχολείο, τρώω μεσημεριανό, κάνω μπάνιο, πάω βόλτα, τρώω, κοιμάμαι). Οι εικόνες ήταν πλαστικοποιημένες με βέλκρο ώστε να αλλάζουν σειρά ανάλογα το πρόγραμμα της ημέρας, σε περίπτωση που ήθελαν να πραγματοποιήσουν οποιαδήποτε αλλαγή θα μπορούσαν να αλλάξουν ανάλογα τη σειρά των εικόνων. Στη μία σειρά η Η.Μ. δε θα είχε πρόσβαση, αυτή η σειρά παρουσιάζει το πρόγραμμα της ημέρας έτσι όπως θα πρέπει να ακολουθηθεί. Στη δεύτερη σειρά η Η.Μ. θα έπρεπε να ξεκολλήσει (με σωματική καθοδήγηση αρχικά) την εικόνα πριν κάνει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και να την τοποθετήσει σε ένα διαφανές κουτί. Έτσι όταν τελειώσει τη βόλτα θα ξέρει ότι αυτή η δραστηριότητα εφόσον δεν υπάρχει στον ημερήσιο πίνακά της δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Στο τέλος της ημέρας ή στην αρχή της επόμενης, τοποθετούνται οι εικόνες πίσω, στο ημερήσιο πρόγραμμα.

❖ Όταν η Η.Μ. έμαθε να διακρίνει μεταξύ μιας πολύ επιθυμητής εικόνας και μιας «άσχετης», ανεπιθύμητης ή ουδέτερης εικόνας, ο **νέος μας στόχος ήταν να μάθει να διακρίνει ανάμεσα σε δυο ενισχυτικά αντικείμενα. Αυτό**

**είναι το επόμενο στάδιο που προσδοκούμε σύντομα να δουλέψουμε με την Η.Μ.** Στο διάστημα που διανύουμε (30/5/2009) η Η.Μ. βρίσκεται στο στάδιο διάκρισης εικόνων μεταξύ δύο εικόνων προσπαθώντας να εντάξουμε όσο περισσότερες εικόνες γίνεται από αυτές που έχουμε μέχρι τώρα στο ενεργητικό μας. Όσες δηλαδή έχουμε χρησιμοποιήσει στα στάδια 1 και 2. Επίσης αρχίζουμε να φυλάμε το βιβλίο/ ντοσιέ επικοινωνίας σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο, ώστε να μπορεί ο μαθητής να το βρει εύκολα όταν θέλει να επικοινωνήσει.

❖ Καθώς η Η.Μ. αρχίζει να μαθαίνει να διακρίνει ανάμεσα στα σύμβολα που υπάρχουν στον πίνακα επικοινωνίας της, αρχίσαμε εντάσσουμε μία νέα κοινωνική δεξιότητα στο θεραπευτικό πρόγραμμα την **έννοια «Περιμένω»** (Εικόνα 5). Ξεκινήσαμε τη διδασκαλία της έννοιας της αναμονής («περίμενε») χρησιμοποιώντας ένα οπτικό



Εικόνα 5. Εντολή «Περιμένω»

«σινιάλο» (για να δείξουμε πως πρέπει να περιμένει) και στην αρχή δεν αφήνουμε το παιδί να περιμένει περισσότερο από λίγα δευτερόλεπτα. Αυτό το σινιάλο ήταν μια πλαστικοποιημένη κάρτα η οποία απεικόνιζε μία κίτρινη παλάμη και πάνω είχε την εντολή περιμένω. Τα μαθήματα γίνονται σε ένα δομημένο περιβάλλον ώστε να είμαστε σίγουροι ότι δεν υπάρχει κάτι που θα μας αποσπάσει τη προσοχή και με ένα αρχικό «χρονικό διάστημα αναμονής» 2-3 δευτερολέπτων. Μόλις μας έδινε την εικόνα, τοποθετούσαμε την κάρτα «περίμενε» πάνω στο τραπέζι και της λέγαμε «Περίμενε» ακουμπώντας την κάρτα. Η Η.Μ. μιμούμενη τη δική μας κίνηση έβαζε και αυτή τα χεριά πάνω στην κάρτα και περίμενε. Μετά από 2-3 δευτερόλεπτα, παίρναμε την κάρτα, λέγοντας της «Μπράβο που περίμενες», και της δίναμε το αντικείμενο που ζήτησε (δεν απαιτούσαμε από αυτήν να μας το ξαναζητήσει). Το χρονικό διάστημα που του ζητήσαμε να περιμένει είναι τόσο μικρό που δεν έχει καν χρόνο να παρατηρήσει αυτό το άγνωστο αντικείμενο που της δώσαμε (την κάρτα «περίμενε»). Συνεχίσαμε την εκπαίδευση σε κάθε συνεδρία, σε διαφορετικές συνθήκες και καταστάσεις. Κάθε φορά που

ζητούσαμε από την Η.Μ. να περιμένει, δίναμε να κρατά την κάρτα αναμονής. Σταδιακά αυξήσαμε το χρονικό διάστημα της αναμονής, ένα δευτερόλεπτο τη φορά. Όταν η Η.Μ. συμπεριφερόταν με τρόπο ακατάλληλο την ώρα που περίμενε, ήταν ένδειξη για εμάς ότι το χρονικό διάστημα αναμονής που έχουμε θέσει είναι πολύ μεγάλο. Επομένως παίρναμε την κάρτα αναμονής από την Η.Μ., την κατευθύνουμε σε κάποια άλλη δραστηριότητα και προσπαθούμε πάλι μετά από λίγη ώρα. Δεν δίναμε το αντικείμενο για το οποίο περίμενε, γιατί δεν ολοκλήρωσε τη διαδικασία αναμονής σωστά. Στην επόμενη προσπάθεια, μειώνουμε το διάστημα αναμονής και αρχίζουμε και πάλι να αυξάνουμε το χρόνο σε κάθε μάθημα. Η Η.Μ. έχει καταφέρει να περιμένει 10 δευτερόλεπτα.

❖ Άλλη μία **έννοια** που εισάγαμε ήταν η κάρτα **«τελειώσε»**. Αυτή η κάρτα απεικόνιζε ένα απαγορευτικό (στοπ πλαστικοποιημένο) με τέτοιο τρόπο κατασκευασμένο ώστε να φαίνεται από πίσω το αντικείμενο το οποίο απαγόρευε. Αυτήν την κάρτα την τοποθετούσαμε πάνω στην κάρτα του ΣΕΜΑΕ, που συμβόλιζε την δραστηριότητα που εκτελούσαμε εκείνη τη στιγμή, η οποία σηματοδοτούσε την λήξη της δραστηριότητας αυτής. Την κάρτα αυτή κολλούσαμε σε διάφορα αντικείμενα, στα οποία δεν μπορούσε να αποκτήσει πρόσβαση η Η.Μ. τη δεδομένη στιγμή. **Ανταποκρίθηκε αρκετά καλά στην εισαγωγή της κάρτας αυτής** και παρατηρήσαμε ότι όταν της απαγορεύαμε κάτι με αυτόν τον τρόπο δεν το διεκδικούσε υιοθετώντας προβληματική συμπεριφορά (κλάματα, αυτοτραυματισμούς κ.τ.λ.).

❖ Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, και μετά από δική μας παρότρυνση εφόσον χρησιμοποιούμε οπτικό πρόγραμμα επικοινωνίας, η Η.Μ. **επισκέφτηκε οφθαλμίατρο**. Προσδοκούσαμε σε κάποια χειρουργική παρέμβαση που θα διόρθωνε το πρόβλημα της Η.Μ. Ο γιατρός, όμως έκρινε απαραίτητη τη χρήση γυαλιών, που θα βοηθούσαν στο πρόβλημα στραβισμού που αντιμετωπίζει η Η.Μ. Ενήμεροι καθώς ήμασταν από τους γονείς, για παλαιότερη προσπάθεια εφαρμογής η οποία είχε αποτύχει πλήρως νιώσαμε αρκετά απογοητευμένοι από αυτή την εξέλιξη. Παρόλα αυτά, αποφασίσαμε να **εντάξουμε στη**

**Θεραπευτική συνεδρία τα γυαλιά σαν βασικό στόχο** της συγκεκριμένης περιόδου, στον οποίο πρέπει να δουλέψουμε. Με τη μέθοδο του κύκλου συστηματικής διδασκαλίας που εφαρμόσαμε η Η.Μ. αποσπούσε θετική επιβράβευση ή σε αρχικό στάδιο έναν πρωτογενή ενισχυτή (καραμέλα) όταν φορούσε τα γυαλιά. Στο διάστημα αυτό πιάναμε τα χέρια της και μετρούσαμε κάθε φορά ποσό μπορούσε να τα κρατήσει, αυξάνοντας σταδιακά 1-2 δευτερόλεπτα το διάστημα που παρατείναμε τη διαδικασία. Αν μπορούσε να περιμένει μέχρι να τελειώσει ο επιτρεπτός χρόνος αποσπούσε την θετική επιβράβευση, Αντίθετα όταν έβγαζε τα γυαλιά, πριν περάσει ο χρόνος δε λάμβανε το επιθυμητό αντικείμενο και η αδιαφορία έπαιρνε τη θέση της λεκτικής επιβράβευσης. Αυτό γινόταν απευαισθητοποιώντας σταδιακά το ερέθισμα που δέχονταν η Η.Μ. και αυξάνοντας το χρόνο ανεκτικότητας. Η τακτική αυτή συνεχίστηκε μέχρι ο χρόνος παραμονής να φτάσει στα 20 δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια βάζαμε τα γυαλιά στην Η.Μ. και προσπαθούσαμε να αγνοήσουμε το γεγονός, φροντίζοντας δουλεύουμε το ΣΕΜΑΕ παρέχοντας πολύ επιθυμητούς ενισχυτές στο διάστημα αυτό. **Σήμερα η Η.Μ. (15/4/2009)φοράει τα γυαλιά καθόλη τη διάρκεια της 45λεπτης συνεδρίας κάτι που μας κάνει πολύ περήφανους για αυτά που έχει καταφέρει.**

❖ Σε αυτό το σημείο παρατηρήσαμε ότι η Η.Μ. μπορεί να ελέγχει την παρορμητικότητα της όταν χρησιμοποιεί το ΣΕΜΑΕ και να **διορθώνει μόνη της τα λάθη**. Σταματά όταν ξεκολλάει τη λάθος εικόνα, και την ξανακολλά στον ντισιέ επικοινωνίας. Έχουμε παρατηρήσει επίσης ότι όταν σε σωστές κινήσεις πιο σίγουρη και γρήγορη στις κινήσεις της ενώ όταν κάνει κάτι λάθος διστάζει.

❖ Στόχος μας αποτέλεσε η **εναλλαγή σειράς** κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Σε παιχνίδια που ήδη η Η.Μ. είχε αποκτήσει οικειότητα προστέθηκε αναμονή-σειράς σαν μία επιπλέον λειτουργία. Ένα σταθερό σύνολο ενεργειών αλλαγής-σειράς και επικοινωνιακών συμπεριφορών επιτρέπει στην Η.Μ. να ρυθμίζει και να ασκεί αλληλεπιδράσεις. Η Η.Μ. αν και στην αρχή φαινόταν αρκετά ανυπόμονη κατάφερε να ενσωματώσει την

παρέμβαση δευτέρου ατόμου στο παιχνίδι της. Σε παιχνίδια όπως το αριθμολόγιο, που της άρεσε να πηγαίνει τις χάντρες από τη μια μεριά στην άλλη, στόχος μας ήταν να κινεί μια σειρά η Η.Μ. μία ο θεραπευτής. Με σωματική καθοδήγηση που σταδιακά μειωνόταν, ελέγξαμε την παρορμητικότητά της και καταφέραμε να εντάξουμε στη ρουτίνα της την αναμονή σειράς. Αρκετές φορές αφήναμε την Η.Μ. να αυτοαπασχολείται στο παιχνίδι για να μην μετουσιωθεί σε στερεοτυπία αλλά να λειτουργεί σαν αλληλεπίδραση. Αποδείχτηκε ότι η αλληλεπίδραση με την Η.Μ. σε διαφορετικά παιχνίδια βοήθησε στη βελτίωση της κοινωνικής επίγνωσης και ανοχής. Η Η.Μ. μιμούταν μέσω της εναλλαγής σειράς τη συμπεριφορά του θεραπευτή, κατά τη διάρκεια παιχνιδιού. Έτσι **όταν Η.Μ. βρισκόταν σε υπερδιέγερση**, εφαρμόζαμε αυτήν την δεξιότητα η οποία λειτουργούσε κατευναστικά, απορροφώντας την ένταση του παιδιού και διευκόλυνε τις κοινωνικές της ανταποκρίσεις Η Η.Μ. με αυτό τον τρόπο αύξησε την προσήλωση της προς τον θεραπευτή, Οι αυτοπρόκαλούμενες συμπεριφορές μειώνονταν κατά τη διάρκεια παιχνιδιού που είχε ως στόχο την κοινή προσοχή. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι αυτές οι συμπεριφορές συμβαίνουν πιο συχνά όταν το παιδί μένει μόνο του, παρά όταν δουλεύει εντατικά σε κάποιο θέμα και λιγότερο συχνά όταν το παιδί έχει μάθει να επικοινωνεί<sup>1</sup>.

❖ Να επισημάνουμε ότι η Η.Μ., καθώς αυξάναμε το χρόνο αυτοαπασχόλησης σε ένα παιχνίδι, υπήρχαν φορές που **αποζητούσε την επικοινωνία και την από κοινού ενασχόληση με ένα παιχνίδι** αφαιρώντας την κάρτα από τον ντισκέ επικοινωνίας και δίνοντας την στον σύντροφο επικοινωνίας. Αυτό **θεωρήθηκε σαν επικοινωνιακή πράξη και όχι λάθος αλυσίδας** διότι όταν ασχολούμασταν με το παιχνίδι της Η.Μ. δεν επιχειρούσε ξανά να ξεκολλήσει την εικόνα

❖ Ακόμη ένα επίτευγμα της Η.Μ. ήταν η **επιμονή της στην πρόκληση ενδιαφέροντος του συντρόφου επικοινωνίας** σε περίπτωση που αυτός είτε είχε γυρισμένη την πλάτη, είτε

---

<sup>1</sup> Quill, σ. 115

ασχολούταν με κάτι άλλο και «δεν πρόσεχε» αμέσως την Η.Μ. που ερχόταν κοντά του κρατώντας την κάρτα

❖ Παρατηρήσαμε επίσης ότι η Η.Μ. **ανταποκρινόταν** όταν τονίζαμε τα **προσωδικά στοιχεία της ομιλίας**. Αυξήσαμε τη χρήση αυτού του χαρακτηριστικού για να βελτιώσουμε την ικανότητα του παιδιού να βγάζει νόημα από το μήνυμα. Η μελωδία της φωνής, οι υπερβολικές εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες προσθέτουν σαφήνεια στο μήνυμα. Επίσης υπήρξαν από την μεριά της κάποιοι ήχοι που μας έδειχνε ότι μιμούταν τον τρόπο παραγωγής του θεραπευτή. Αυτή η ενέργεια ερμηνεύτηκε ως απόπειρα επικοινωνίας της Η.Μ.

❖ Όταν η Η.Μ. μπορούσε να διακρίνει τη σωστή εικόνα σε σχέση με μία άλλη και να την ανταλλάξει με επιτυχία, επιβλέπαμε την ικανότητα **αυτοαπασχόλησης**, ώστε να μπορεί να παίξει λειτουργικά με το παιχνίδι για όλο και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα χωρίς να παλινδρομεί σε προβληματικές συμπεριφορές. Έχοντας αυτό τον στόχο και παρέχοντας τμηματική βοήθεια όποτε ήταν απαραίτητο, βοηθήσαμε όχι μόνο στην ανεξαρτητοποίηση του παιδιού με ΔΑΔ, αλλά συμβάλουμε στη μείωση του άγχους που βιώνει η οικογένεια του, λόγω της ανάγκης του για συνεχή φροντίδα και εποπτεία.

❖ Η αξιολόγηση σε αυτό το στάδιο γίνεται βάση πινάκων που παρατίθεται στο **Παράρτημα 8** στο τέλος του βιβλίου. Κριτήριο για το στάδιο 3Α είναι: Βλέποντας και θέλοντας ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, με την αντίστοιχη εικόνα και μια άσχετη εικόνα στο ντισιέ / βιβλίο επικοινωνίας, η Η.Μ. να ζητήσει το επιθυμητό αντικείμενο, δίνοντας την εικόνα στο σύντροφο επικοινωνίας. Η Η.Μ. α) Δίνει την σωστή εικόνα 9 από τις 10 φορές β) Δίνει τη σωστή εικόνα 9 στις 10 δοκιμασίες όταν ο πίνακας επικοινωνίας και ο σύντροφος επικοινωνίας είναι ένα μέτρο μακριά.

---

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

Έκβαση Θεραπευτικής  
Παρέμβασης & Προγνωστικά  
Στοιχεία

### **3.1. Στο διάστημα θεραπευτικής παρέμβασης η Η.Μ. έχει καταφέρει:**

✓ Να κάνει σχέση μαζί μας εφόσον της αρέσει πολύ να έρχεται και τελευταία δείχνει και ότι χαίρεται κραυγάζοντας χαρούμενα από την είσοδο του κτιρίου

✓ Να καθιερωθεί η από κοινού προσοχή. Οι πιο αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις που είχαμε με την Η.Μ. συνέβησαν όταν μοιραζόμασταν τα παιχνίδια που απασχολούταν

✓ Να παρουσιάζει επιθυμία για να παίζει με συγκεκριμένα παιχνίδια και να παίρνει πρωτοβουλίες να τα πάρει ή να τα δείξει κατά τη θεραπεία της. Επίσης έχει αρχίσει να εξερευνεί τι έχουν μέσα τα κουτιά με τα παιχνίδια (βάζει-βγάζει), να μιμείται κάποιες κινήσεις (στην πλαστελίνη για να χειριστεί τις φόρμες), να αντιλαμβάνεται το σκοπό κάποιων απλών παιχνιδιών (κυπελάκια διαδοχής) ή να εκτελεί απλές εντολές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού της έτσι ώστε να καταφέρει να το χειριστεί. Τέλος έχει αρχίσει να παρουσιάζει ικανότητα εκπαίδευσης σε κάποια παιχνίδια ανώτερα παιχνίδια όπως οι ταυτίσεις σχημάτων, τα κυπελάκια διαδοχής, οι μπαμπούσκες, οι κατασκευές πύργων με κύβους

✓ Να ψάχνει για παιχνίδια που δεν υπάρχουν μπροστά της

✓ Να μιμείται αρχικά και να υιοθετεί διαφορετικούς τρόπους ενασχόλησης με τα παιχνίδια που χρησιμοποιεί

✓ Να επιλέγει ανώτερα παιχνίδια (κατασκευαστικά, πάζλ, επιδεξιότητας) και όχι παιχνίδια τα οποία της προσφέρουν αισθητηριακή ικανοποίηση

✓ Να χρησιμοποιεί τα απτικά υλικά και να παίζει μαζί τους όπως επίσης και να αντέχει περισσότερο την επαφή με πιο σκληρά αντικείμενα-παιχνίδια με αποτέλεσμα να τα παίζει περισσότερη ώρα ή να δέχεται το κάθισμα στην καρέκλα για περισσότερη ώρα. Η μητέρα επίσης αναφέρει μεγαλύτερη αντοχή στις αγκαλιές

✓ Απλώνει τα χέρια να πάρει κάτι που είναι μπροστά του. Όταν κάτι της το απαγορεύσω και γυρίσω το κεφάλι εκείνη το παίρνει κρυφά και με ταχύτητα.

✓ Πλέον κρατάει και περιεργάζεται κάτι για 2 λεπτά όταν της το δίνουν, στην συνέχεια το απορρίπτει ή ασχολείται ανάλογα το κατά ποσό της κινεί το ενδιαφέρον. Ασχολείται με ένα παιχνίδι επαναλαμβάνοντας τις κινήσεις κάποιου

✓ Δέχεται την παρουσία κάποιου χωρίς να αναστατωθεί ή να διακόψει το παιχνίδι του για ένα διάστημα

✓ Να κάνει απόπειρες να εξερευνήσει το περιβάλλον της

✓ Να αυτοαπασχολείται σε μια δραστηριότητα περιορίζοντας τις αυτοτραυματικές συμπεριφορές

✓ Να αυξήσει τον χρόνο συνδυαστικής προσοχής και ποικιλίας δραστηριοτήτων που μοιράζεται με τον θεραπευτή

✓ Να χρησιμοποιεί περισσότερο τα' μάτια της για να λειτουργήσει και να αλληλεπιδράσει με εμένα ή με τα παιχνίδια. Η λειτουργική χρήση των ματιών της αυξάνει μετά από παιχνίδια σκοτάδι-φως με τα μάτια που κάνουμε όπως το κουκου-τζα, το κουκούλωμα της κεφαλής.

✓ Να επικοινωνεί περισσότερο παρουσιάζοντας μεγαλύτερη ανταπόκριση στην εκτέλεση των εντολών, μεγαλύτερη έκφραση των επιθυμιών της ή της δυσανασχέτησης της (με νέους τρόπους) και τέλος δέχεται να συμμετάσχει σε δραστηριότητες όπου συμμετέχουμε από κοινού όπως το γύρω-γύρω όλοι

✓ Να συγκρατεί σοβαρές διασπαστικές αντιδράσεις και στερεοτυπίες

✓ Να ανέχεται τα γυαλιά της για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα

✓ Η Η.Μ. έχει καταφέρει να ελέγχει την παρορμητικότητα της όταν χρησιμοποιεί το ΣΕΜΑΕ και να διορθώνει μόνη της τυχόν λάθη

Η Η.Μ, αν και έχει παρουσιάσει βελτίωση στους παραπάνω τομείς. Παρόλα αυτά είναι ένα παιδί με αρκετές δυσκολίες που χρειάζεται επισταμένη και σταθερή δουλειά αλλά και κάποιο ειδικό σχολικό πλαίσιο που θα ακολουθεί ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της. Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι και οι γονείς χρειάζονται εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της στο σπίτι καθώς και υποστήριξη των δικών τους ανησυχιών.

## 3.2. Πρόγνωση

Δύσκολα διακινδυνεύονται προγνωστικά για τη μελλοντική εξέλιξη και αποκατάσταση του κάθε αυτιστικού παιδιού, γιατί κανένας δεν μπορεί να είναι σίγουρος για τις δυνάμεις που κρύβει μέσα του και για το αν και το πότε θα τις εκδηλώσει. Γενικά, η πρόοδος και η βελτίωση της κατάστασης των αυτιστικών παιδιών εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο εκδηλώνονται οι πρωτογενείς διαταραχές, από το νοητικό επίπεδο, από την καταλληλότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος και από το χρόνο που θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Μεριμνά μας λοιπόν είναι η ανακάλυψη των ικανοτήτων και δυνατοτήτων της Η.Μ., ώστε να παρέχουμε τα κατάλληλα προγράμματα, που θα αναδείξουν και θα αναπτύξουν αυτές τις ικανότητες και δυνατότητες, όπως επίσης και την εκμετάλλευση αυτών προς επίτευξη πιο λειτουργικών στόχων. Γι' αυτό ποτέ δεν πρέπει να σταματούν οι προσπάθειες για βοήθεια, ακόμη και αν τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών δείχνουν βραχυπρόθεσμα απογοητευτικά. Παρόλα αυτά για την πλειονότητα των αυτιστικών παιδιών, οι προσπάθειες που καταβάλλονται δεν είναι μάταιες. Με κατάλληλη ειδική αγωγή βελτιώνονται προοδεύουν.

Τα λίγα στατιστικά δεδομένα που υπάρχουν, σχετικά με την από κατάσταση των αυτιστικών ατόμων, δείχνουν ότι: Τα μισά από τα αυτιστικά παιδιά θα μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται στις καθημερινές τους ανάγκες, ενώ τα άλλα μισά θα χρειάζονται - άλλα μεγαλύτερη και άλλα μικρότερη - βοήθεια. Το 16% των ενηλίκων αυτιστικών θα μπορέσουν να συντηρηθούν από την εργασία τους, σχεδόν χωρίς επιτήρηση, ενώ οι περισσότεροι θα μπορέσουν να έχουν κάποια απασχόληση, με προστασία και επιτήρηση, άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη.<sup>1</sup> Φαίνεται, όμως, ότι οι προοπτικές για θεραπεία και αποκατάσταση είναι πιο αισιόδοξες απ' ό,τι δείχνουν οι στατιστικές, γιατί μέχρι πριν από λίγα χρόνια η αντιμετώπιση του αυτισμού δεν ήταν αυτή έπρεπε. Οι αυτιστικοί ενήλικες, που παρατηρήθηκαν, θα είχαν μεγαλύτερη πρόοδο και επιδόσεις, αν είχαν δεχτεί την κατάλληλη και έγκαιρη θεραπεία.

---

<sup>1</sup> Σταμάτης Σ. σ. 43.

Καθώς τα στάδια του ΣΕΜΑΕ που αφορούν το κομμάτι επικοινωνίας προχωρούν, θα θέλαμε να τονίσουμε την ανάγκη εργοθεραπευτικής παρέμβασης ώστε η Η.Μ. να μπορεί να εκπαιδεύεται παράλληλα στην αυτοεξυπηρέτηση, δεξιότητα πολύ σημαντική που θα ήταν καλό για την ίδια αλλά και την οικογένεια της, να γίνει προσπάθεια να κατακτηθεί.

Κλείνοντας θα ήθελα να παραθέσω ένα απόσπασμα που ταιριάζει στη σοβαρότητα της διαταραχής της Η.Μ. “Παιδιά που στέλνονται σε ιδρύματα παλινδρομούν και δεν βελτιώνονται ποτέ, αντίθετα καλύτερη πρόγνωση έχουν τα παιδιά που πλαισιώνονται από φυσιολογικά παιδιά και αφοσιωμένους δασκάλους” (Grandin & Scariano, 1995). Θέλουμε να πιστεύουμε πως η Η.Μ. ανήκει στα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας.

Ενδεικτικές θεραπευτικές μέθοδοι που μπορούν να ακολουθηθούν και να βοηθήσουν στην πρόγνωση της Η.Μ. είναι<sup>1</sup>:

- Αισθησιοκινητική ολοκλήρωση & χαλάρωση
- Εργοθεραπεία
- Αρωματοθεραπεία
- Πρόγραμμα Προσαρμογής Συμπεριφοράς
- Θεραπεία Μουσικής Αλληλεπίδρασης
- Θεραπεία Με Τη Βοήθεια Της Τέχνης
- Μάθηση Υποβοηθούμενη Από Την Χρήση Υ/Η
- Ψυχοκινητική
- Φαρμακοθεραπεία

---

<sup>1</sup> **Νότας**, 2003

### 3.3. Συμπεράσματα

**\*Να προωθείς τις δεξιότητες ενώ αποδέχεσαι τις μειονεξίες του  
αυτιστικού παιδιού και τις ανάγκες των γονιών του**

**Kathleen Ann Quill**

Ολοκληρώνοντας την εργασία καταλήγουμε ότι ο αυτισμός ορίζεται πλέον σαν μία αναπτυξιακή πάθηση του παιδιού που συνήθως αρχίζει να εμφανίζεται, με τα πρώτα συμπτώματά του, γύρω στην ηλικία των 20 μηνών. Δεν είναι μόνο μια ειδική ασθένεια με τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Είναι μια ομάδα διαταραχών της ανάπτυξης του εγκεφάλου για τις οποίες υπάρχει και μια σημαντική γενετική συσχέτιση. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η ακριβής αιτία που προκαλεί τις διαταραχές αυτές δεν είναι ακόμη σήμερα γνωστή. Χρειάζονται οπωσδήποτε και άλλες έρευνες για να διευκρινιστούν καλύτερα οι γενετικές και περιβαλλοντικές αιτίες του αυτισμού.

Οδηγούμενοι από το ενδιαφέρον γλωσσικών χαρακτηριστικών παρατηρήσαμε ότι η αντιμετώπιση των αδυναμιών του λόγου στο αυτιστικό παιδί πρέπει να είναι διαφορετική, από αυτή των άλλων παιδιών, που παρουσιάζουν ελαττώματα στην ομιλία. Τα άλλα παιδιά (φυσιολογικά με πρόβλημα λόγου, κωφά, νοητικά καθυστερημένα) κατά κανόνα μιλούν ή θέλουν να μιλήσουν. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, αντικαθιστούν την ομιλία με άλλους τρόπους επικοινωνίας και, κυρίως, με τα νεύματα. Τα αυτιστικά παιδιά, όμως, δεν αισθάνονται την ανάγκη να μιλήσουν, γιατί είναι κλεισμένα στον εαυτό τους και δεν ενδιαφέρονται για το περιβάλλον τους. Γι' αυτό η προσπάθεια για αγωγή του λόγου τους πρέπει να έχει άμεση σχέση με τη δημιουργία ενδιαφέροντος για τα πρόσωπα και τα πράγματα του περιβάλλοντος. Μόνο αν αισθανθούν την ανάγκη να επικοινωνήσουν θα καταβάλουν προσπάθεια να μιλήσουν.

Σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονίσουμε ότι για αγωγή της ομιλίας του αυτιστικού παιδιού δε είναι απαραίτητο ν' ασχοληθεί

μ' αυτή μόνο ο ειδικευμένος λογοθεραπευτής. Σ' όλες τις δραστηριότητες κι απ' όλους όσους ασχολούνται με το παιδί θα γίνεται προσπάθεια για ανάπτυξη της γλωσσικής του επικοινωνίας. Ο παιδαγωγός, ο ψυχολόγος, ο γυμναστής, ο μουσικοθεραπευτής και οι γονείς μπορούν και πρέπει να βοηθήσουν, αρκεί να έχουν υπόψη τους ότι η επιθυμία του παιδιού για ομιλία ενισχύεται με τη δημιουργία χαρούμενης και ήρεμης ατμόσφαιρας, με τη μίμηση, με το φυσικό τρόπο επίδρασης και με το συγκεκριμένο. Η προσπάθεια για βελτίωση του λόγου του παιδιού θα γίνεται με τη δραστηριοποίηση και τα αντικείμενα, καθώς και με τη δημιουργία ενδιαφερόντων κατά τη διάρκεια της κινητικής αγωγής, της μουσικής, των απασχολήσεων στο σχολείο και των δραστηριοτήτων στο σπίτι, δηλαδή με την προσπάθεια απόκτησης οποιασδήποτε γνώσης ή δεξιότητας.

Δεν υπάρχει ειδική (αιτιολογική) θεραπεία για τον αυτισμό. Η αναγνώριση των πρώτων συμπτωμάτων του αυτισμού είναι πολύ σημαντική. Επιτρέπει την έναρξη από νωρίς στην εξέλιξη της νόσου της κατάλληλης και συνεχούς θεραπευτικής προσέγγισης η οποία οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα και βελτιωμένη εξέλιξη του παιδιού.

Πρέπει να του δημιουργηθεί στο παιδί η επιθυμία να μιλήσει, να ονομάσει τα αντικείμενα και τα πρόσωπα που το περιβάλλουν. Αφού αρχίσει το παιδί να μιλάει, θα επιδιώκεται να μάθει να ζητάει αυτό που θέλει, να απαντάει στις ερωτήσεις σωστά και όχι να απαντάει με την ερώτηση, να κατανοεί τις λέξεις που χρησιμοποιεί, αλλά και εκείνες του συνομιλητή του, να λέει τις σκέψεις του, να συζητάει. Τέλος, θα επιδιώκεται να αντιδρά σωστά στους φυσικούς τόνους φωνής, να μάθει να μιλάει με ειρμό και να περιορίσει τη μονοτονία.

**Κύριος φόβος μου για τη σύνθεση του προγράμματος  
θεραπείας για την Η.Μ, ήταν ότι μπορεί να σφάλω από άποψη  
ελευθερίας και όχι από άποψη έλεγχου**



## Βιβλιογραφία

1. **Rutter M. (1990), *Νηπιακός Αυτισμός***, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
2. **Frith U. (1999), *Αυτισμός***, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
3. **Happe. F (1008), *Αυτισμός***, Αθήνα: Gutenderg.
4. **Σταμάτης Σ. (1987), *Οχυρωμένη Σιωπή***, Αθήνα: Γλάρος.
5. **Kathleen Ann Quill. Επιστημονική Επιμέλεια: Α. Μεσσήνης - Γ. Αντωνιάδης (2000), *Διδάσκοντας τα αυτιστικά παιδιά***, εκδ: Έλλην, Αθήνα.
6. **Καραντάνος Γ (2001), *Autism – Europe***, Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
7. **Grandin T. - Scariano M. (1995), *Διάγνωση: Αυτισμός***, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. **Α. Γεννά (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές***, Εκδ: Χ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.
9. **Νότας, Σ. , Brown, W. , Cohen, I. (2003)**, Πρακτικά συνεδρίου. Λάρισα : ΧΕ
10. **Σεμινάριο** Αθήνα, 18 Νοεμβρίου (2002) **Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές**. Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων
11. **Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (2003)**  
ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ : 1.1.4.α ΔΡΑΣΗ Β': ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ :

Μαρκάκης Εμμανουήλ, Επίτιμος Ειδικός Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**12. Kuder, S. Jay. (2003), *Teaching Students with Language and Communication Disabilities* (2nd Edition). Boston : Allyn & Bacon.**

**13. Raymond D. Kent, (2004), *The MIT Encyclopaedia of Communication Disorders*, MIT Press**

**14. Reed, A. Vicki, (1993), *An Introduction to Children with Language Disorders*, Prentice Hall (a Pearson Education company)**

**15. Faherty, C. (2003), *Τι σημαίνει για μένα;* Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.**

**16. S. T. & Scariano, M. (1995), *Διάγνωση: Αυτισμός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.**

**17. Andy Bondy, Kate Dickey, Diane Black, Sarah Buswell, (2002), *The Pyramid Approach to Education: Lesson Plans for Young Children*, USA, Pyramid Educational Products Inc**

**18. S. Lennard-Brown, (2004), *Αυτισμός*, Μετάφραση: Νικολακάκη, Μαρία, Εκδ. Σαββάλας,**



---

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

---

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## Συνέντευξη Αξιολόγησης Στο Σπίτι

Μαθητής: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία : \_\_\_\_\_

Γονείς: \_\_\_\_\_

### 1. Λόγος / Λειτουργίες Επικοινωνίας

#### Πληροφορίες από το σπίτι

**Γενικά:** Όταν επικοινωνεί στο σπίτι, για ποιους λόγους προτιμά να επικοινωνεί μαζί σας;

**Απαίτηση:** Ζητάει αντικείμενα που επιθυμεί; Ζητάει για βοήθεια, όταν χρειάζεται; Αν ναι, περιγράψτε με παραδείγματα πως το κάνει αυτό.

**Τραβάει τη προσοχή:** Έχει κάποιον συγκεκριμένο τρόπο να τραβάει την προσοχή σας, όταν θέλει να επικοινωνήσει μαζί σας; Δώστε παραδείγματα.

**Σχολιασμός:** Σχολιάζει κάτι επειδή του φαίνεται ενδιαφέρον; Δώστε παραδείγματα.

**Άρνηση - Μη Αποδοχή:** Έχει τρόπο να δείχνει, όταν δεν θέλει ένα αντικείμενο ή να κάνει κάτι συγκεκριμένο; Δώστε παραδείγματα.

**Δίνει πληροφορίες :** Μιλάει ποτέ σε άλλους για πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν ήδη, η μιλάει για κάτι που δεν είναι παρόν ή δε συμβαίνει τη στιγμή που μιλάει; Δώστε παραδείγματα.

**Ρωτά για πληροφορίες :** Χρησιμοποιεί κάποιο τρόπο να αποσπά πληροφορίες από τους άλλους , για να μάθει κάτι που δε γνωρίζει; Έχει δηλαδή κάποιον τρόπο να κάνει ερωτήσεις; Δώστε παραδείγματα.

**Έκφραση Συναισθημάτων:** Υπάρχει κάποιος τρόπος για να σας εκφράζει τον τρόπο που νιώθει (τα συναισθήματα του); Με ποιο τρόπο, σωματικά ή συναισθηματικά; Δώστε παραδείγματα.

**Κοινωνικές ρουτίνες :** Χαιρετάει τους άλλους; Λέει γεια σου, ζητάει συγνώμη; απολογείται για κάτι; Δώστε παραδείγματα.

## **2. Σημασιολογικές Κατηγορίες και Λέξεις που Χρησιμοποιεί**

### **Πληροφορίες από το σπίτι**

**Γενικά :** Τι μοντέλο επικοινωνίας χρησιμοποιεί συνήθως (π.χ. λέξεις, χειρονομίες, εικόνες, αντικείμενα) ; Το χρησιμοποιεί, για να επικοινωνήσει μαζί σας;

**Αντικείμενα** : Ξέρει τις κατάλληλες λέξεις για τα αντικείμενα; Τις χρησιμοποιεί κατάλληλα; Πώς τις χρησιμοποιεί;

**Πρόσωπα** : Χρησιμοποιεί τα κατάλληλα λόγια, για να αναφερθεί σε άτομα που ξέρει; Πως χρησιμοποιεί τις λέξεις; Πώς αναφέρεται για άτομα που δεν ξέρει(π.χ. άνθρωπος, άντρας, μωρό) ;

**Ενέργεια** : Γνωρίζει τις κατάλληλες λέξεις, για να περιγράψει ενέργειες(ρήματα);

**Τόπος** : Χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις για να περιγράψει μέρη, τοποθεσίες μέσα και έξω από το σπίτι (π.χ. μπάνιο, κουζίνα, αυλή ,εκεί, εδώ);

**Ποιότητα** : Γνωρίζει και χρησιμοποιεί λέξεις που να αναφέρονται στην ποιότητα ενός αντικειμένου ή προσώπου(π.χ. κόκκινο, σπασμένο, βρώμικο, μεγάλο);

**Αναφορά στο Συναίσθημα** : Υπάρχει λεξιλόγιο που να αφορά στο συναίσθημά του (π.χ. λυπημένος, χαρούμενος, αγαπημένος, άρρωστος, μου αρέσει - δε μου αρέσει);

**Άλλα** : Χρησιμοποιεί κάποιες άλλες κατηγορίες λέξεων (π.χ. χρονικές έννοιες, όπως πάλι- μετά, ποσοτικές περισσότερο – λιγότερο, ναι –όχι, λέξεις κοινωνικής ρουτίνας );

### **3. Περιβάλλοντα Επικοινωνίας**

#### **Πληροφορίες από το σπίτι**

##### **Γενικά :**

Με ποιον είναι περισσότερο πιθανό να προσπαθήσει να επικοινωνήσει;

Σε ποιες καταστάσεις είναι πιθανότερο να επικοινωνήσει;

Επικοινωνεί άμεσα μαζί σας (γονείς);

Επικοινωνεί άμεσα με αδελφούς/αδελφές;

Επικοινωνεί με άλλους γνωστούς σας ενήλικες;

Επικοινωνεί άμεσα με άγνωστους ανθρώπους;

Επικοινωνεί συχνά κατά τη διάρκεια γευμάτων;

Επικοινωνεί για δουλειές του σπιτιού που πρέπει να κάνει;

Επικοινωνεί για δραστηριότητες όπως ντύσιμο, πλύσιμο, βούρτσισμα δοντιών τουαλέτα;

Όταν τον αφήνετε να παίξει μόνος του, επιχειρεί να επικοινωνήσει μόνος του μαζί σας;

Όταν βγαίνετε έξω μαζί του, υπάρχουν δραστηριότητες που κάνετε, ή μέρη που πηγαίνετε όπου είναι δυνατόν να προάγει επικοινωνία;

Έχετε προσέξει άλλες καταστάσεις που είναι ιδιαίτερα ελκυστικές για το παιδί, ώστε να επικοινωνήσει;

Υπάρχουν καταστάσεις που έχετε προσέξει ότι κλείνεται στον εαυτό του ή ότι η επικοινωνία του είναι ιδιαίτερα περίεργη;

### **4. Μορφές Επικοινωνίας**

#### **Πληροφορίες από το σπίτι**

**Γενικά:** Περιγράψτε τους διαφορετικούς τρόπους που επικοινωνεί μαζί

σας.

**Κίνηση/Αντικείμενα** : Σας τραβά από το χέρι ή βάζει το χέρι στα αντικείμενα ή σας φέρνει αντικείμενα στο χέρι σας;

**Χειρονομίες** : Δείχνει ή κουνά το χέρι του και το κεφάλι του ή χρησιμοποιεί άλλες χειρονομίες, για να επικοινωνήσει;

**Εικόνες** : Έδειξε ποτέ εικόνες ή σας έφερε εικόνες προκειμένου να επικοινωνήσει μαζί σας;

**Νοήματα** : Χρησιμοποιεί καθόλου νοήματα στο σπίτι; Δείχνει με νόημα παραπάνω από μια λέξη τη φορά;

**Γραμμένες Λέξεις** : Δείχνει ποτέ γραμμένες λέξεις; Διαβάζει δυνατά η γράφει τις λέξεις αυτές;

**Λεκτική Επικοινωνία** : Μιλάει ποτέ μαζί σας; Ότι λέει έχει νόημα; Συνδυάζει λέξεις σωστά;

**Άλλα:** Υπάρχουν άλλοι τρόποι που το παιδί επικοινωνεί μαζί σας;

**Νόηση** : Υπάρχουν φορές που προσπαθεί να σας πει κάτι αλλά εσείς δεν καταλαβαίνετε τι είναι αυτό; Πόσο συχνά συμβαίνει αυτό;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Πίνακας Επιλογής Λεξιλογίου	
Μαθητής:	
Όνομα παρατηρητή:	
Ημ/νία:	
Εντολές: Καταγράφουμε μέχρι 5-10 αντικείμενα για κάθε κατηγορία. Συμπεριλαμβάνουμε μόνο τα αντικείμενα τα οποία ο μαθητής σε τωρινό επίπεδο απολαμβάνει (ή δεν απολαμβάνει)	
Φαγώσιμα που αρέσουν στον μαθητή	<i>Σαλάμι, Ψωμί, Κουλουράκια, Χόρτα, Φασολάκια, Κρουασάν, Ελιόψωμο, Μπισκότα με σοκολάτα, Γιαούρτι. Λεμόνι (γενικά ξινές χεύσεις), Μανταρίνι, Μήλο</i>
Ροφήματα που αρέσουν στον μαθητή	<i>Γάλα, Χυμοί, Πορτοκαλάδα,</i>
Δραστηριότητες που αρέσουν στον μαθητή (να βλέπει τηλεόραση, να γυρίζει σβούρες, να κάθεται σε μια καρέκλα)	<i>Γαργαλητό, Τσουλήθρα, Τουβλάκια, Κορδόνια, Μαξιλάρι, Τηλεόραση (λίγο), Μουσική (απαλή), Ανοίγει ντουλάπια ή συρτάρια, Φοβάται το σκοτάδι</i>
Κοινωνικά παιχνίδια που αρέσουν στον μαθητή (κου-κου-τσα, γαργαλητό, κ.λ.π.)	<i>Αγκαλιάζει, Κάθεται σε καρέκλα και ζητάει να την κάνουν γύρω γύρω,</i>
Τοποθεσίες που αρέσουν στο παιδί να πηγαίνει επίσκεψη	<i>Στον κήπο, Να περπατάει, Να κάνει βόλτες,</i>
Τι επιλέγει να κάνει ο μαθητής στον ελεύθερο του χρόνο	<i>Ανοιχοκλείνει την τηλεόραση</i>
Άτομα που ο μαθητής αναγνωρίζει και του αρέσει να ασχολούνται μαζί του	<i>Μπαμπάς, Γιώργος Αδελφός</i>
Αντικείμενα, δραστηριότητες που <b>ΔΕΝ</b> αρέσουν στον μαθητή	<i>Ηλεκτρική σκούπα, Και γενικά οι δυνατοί ήχοι, Το μπάνιο - η επαφή με το νερό</i>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Όνομα: Η.Μ.		Ηλικία: 9 χρονών	Ημ/νία:
Δεξιότητα	Παράδειγμα		Κατάλληλη συμπεριφορά;
<b>1. Ζητάει ενισχυτές</b>			
Φαγώσιμα	<i>Παίρνει/ κατευθύνει τον ενήλικα προς το επιθυμητό αντικείμενο</i>		Όχι
Παιχνίδια	<i>Παίρνει τα παιχνίδια μόνος του - δεν ενδιαφέρεται για παιχνίδια που δεν μπορεί να φτάσει</i>		Όχι
Δραστηριότητες	<i>Κάθεται στην καρέκλα γι να την γυρίσουν</i>		Όχι
<b>2. Ζητάει βοήθεια/ υποστήριξη</b>	<i>Φωνάζει βγάζοντας κραυχές και χτυπώντας αντικείμενα</i>		Όχι
<b>3. Ζητάει διάλειμμα</b>	<i>Σηκώνεται από την καρέκλα και πάει στη πόρτα</i>		
<b>4. Απορρίπτει</b>	<i>Φωνάζει, χτυπάει</i>		Όχι
<b>5. Επιβεβαιώνει/ Δέχεται</b>	<i>Παίρνει το αντικείμενο που του προσφέρεται</i>		Όχι
<b>6. Ανταποκρίνεται στην εντολή «περίμενε»</b>	<i>Εκρήξεις θυμού</i>		Όχι
<b>7. Ανταποκρίνεται σε εντολές</b>	<i>Όχι πάντα</i>		Όχι
<b>ΟΠΤΙΚΕΣ ΕΝΤΟΛΕΣ</b>			
Προσανατολίζεται όταν του δείχνουν το όνομα του			
«Έλα εδώ»	<i>Όταν ο ομιλητής δείχνει το επιθυμητό αντικείμενο</i>		Ναι
«Σταμάτα»			
«Κάθισε κάτω»			
«Δώσε»			
«Φέρε...» (γνωστό αντικείμενο)			
«Πήγαινε...» (γνωστή τοποθεσία)			Ναι
«Βάλε το πίσω/ κάτω»	<i>Δεν ανταποκρίνεται πάντα</i>		Όχι
«Πάμε/ Έλα μαζί μου»	<i>Αν τείνουμε το χέρι</i>		Ναι
<b>ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΕΝΤΟΛΕΣ</b>			
Προσανατολίζεται όταν τον φωνάζουν με το όνομα του			
«Έλα εδώ»	<i>Δεν ανταποκρίνεται σταθερά</i>		Όχι
«Σταμάτα»	<i>Δεν ανταποκρίνεται πάντα</i>		Όχι
«Κάθισε κάτω»	<i>Όχι πάντα</i>		Όχι
«Δώσε»	<i>Σε πράγματα τα οποία γνωρίζει , ναι</i>		Ναι
«Φέρε...» (γνωστό αντικείμενο)	<i>Σε πράγματα τα οποία γνωρίζει , ναι</i>		Ναι
«Πήγαινε ...» (γνωστή τοποθεσία)	<i>Αν της πούμε ότι θα πάει βόλτα πάει στην πόρτα</i>		Ναι

«Βάλε το πίσω/ κάτω»	<i>Δεν ανταποκρίνεται</i>	Όχι
«Πάμε/ Έλα μαζί μου»	<i>Δεν ανταποκρίνεται πάντα</i>	Όχι
<b>8. Μετάβαση σε άλλες δραστηριότητες</b>	<i>Δεν δέχεται το πλύσιμο και γενικά το μπάνιο. Κάνει εκρήξεις θυμού.</i>	Όχι
<b>9. Ακολουθία οπτικών προγραμμάτων</b>		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

μουσικό κουτί							
κορδόνια							
πατατάκια με ξύδι							
πατατάκια με φυσική γεύση							

Αντικείμενα	Απορρίπτει	Καμία	Αντίδραση	Εκτείνει προς	διαμαρτυρείται	όταν του το παίρνουν	Δείχνει ότι του αρέσει	Το παίρνει πάλι	Φορές που προτιμήθηκε
-------------	------------	-------	-----------	---------------	----------------	----------------------	------------------------	-----------------	-----------------------

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

### Διόρθωση του Λάθους με 4-βήματα Υψηλές Προτιμήσεις Με Άσχετες Εικόνες

<b>Βήματα</b>	<b>Εκπαιδευτής (Ε)</b>	<b>Μαθητής (Μ)</b>
	Δελεάζουμε και με τα δύο αντικείμενα	
		Δίνει λάθος εικόνα
	Δίνει αντίστοιχο αντικείμενο	
		Αντιδρά αρνητικά
<b>ΜΟΝΤΕΛΟ Ή ΥΠΟΔΕΙΞΗ</b>	Δείχνουμε ή ακουμπάμε την εικόνα στόχο (προκαλούμε τον μαθητή να κοιτάξει την εικόνα στον πίνακα)	
<b>ΤΜΗΜΑΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ</b>	Κρατάμε το χέρι ανοιχτό κοντά στην εικόνα στόχο, σωματικά ή με ένα νεύμα	
		Δίνει την εικόνα στόχο
	Επιβράβευση (δεν δίνουμε το αντικείμενο)	
<b>ΑΛΛΑΖΟΥΜΕ</b>	«Κάνε αυτό», παύση, κ.λ.π.	

		Κάνει την αλλαγή
<i>ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ</i>	Δελεάζουμε και με τα δύο αντικείμενα	
		Δίνει την σωστή εικόνα
	Δίνει το αντικείμενο και επιβραβεύει	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΡΕCS Στάδιο Ι Για κάθε Δοκιμασία						
Όνομα: Η.Μ.				Τοποθεσία: Χώρος Συνεδρίας		
Ημ/νία	Δοκιμασία	Παίρνει	Εκτείνει	Αφήνει	Εικόνα	Δραστηριότητα
6/1/09	1	ΣΚ	ΣΚ	ΣΚ	πατατάκι	2 άτομα Δομημένη διδασκαλία
	2	ΣΚ	ΣΚ	ΣΚ	πατατάκι	
	3	ΣΚ	ΣΚ	ΣΚ	πατατάκι	
	4	ΣΚ	ΣΚ	+	πατατάκι	
	5	ΜΣΚ	ΣΚ	+	πατατάκι	
	6	ΜΣΚ	ΣΚ	+	πατατάκι	
	7	ΜΣΚ	ΣΚ	+	πατατάκι	

	8	+	ΜΣΚ	+	πατατάκι	
	9	+	ΜΣΚ	+	πατατάκι	
	10	+	+	+	πατατάκι	

+ = Αυτόνομα; ΣΚ = Πλήρη Σωματική Καθοδήγηση; ΜΣΚ= Μερική Σωμ. Καθοδ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

PECS Στάδιο ΙΙ Για κάθε Δοκιμασία							
Όνομα: Η.Μ.				Τοποθεσία: Χώρος Συνεδρίας			
Ημ/νία	Δοκιμασία	Ταξιδεύει προς τον Εκπαιδευτή	Απόσταση προς Εκπαιδ.	Ταξιδεύει προς πίνακα	Απόσταση προς πίνακα	Εικόνα	Δραστηριότητα
17/2/09	1	-	1 μέτρο	/	/	πατατάκι	Δομημένο παιχνίδι
	2	-	1 μέτρο	/	/	πατατάκι	Δομημένο παιχνίδι
	3	-	1 μέτρο	/	/	πατατάκι	Δομημένο παιχνίδι
	4	+	1 μέτρο	/	/	πατατάκι	Δομημένο παιχνίδι
	5	+	1 1/2 μέτρο	+	½ μέτρο	πατατάκι	Δομημένο παιχνίδι
	6	+	1 1/2 μέτρο	+	½ μέτρο	τουβλάκι	Δομημένο παιχνίδι
	7	+	1 1/2 μέτρο	+	½ μέτρο	τουβλάκι	Δομημένο παιχνίδι

	8	+	2 μέτρα	+	½ μέτρο	τουβλάκι	Δομημένο παιχνίδι
	9	+	2 μέτρα	+	1 μέτρο	τουβλάκι	Δομημένο παιχνίδι
	10	+	2 μέτρα	+	1 μέτρο	τουβλάκι	Δομημένο παιχνίδι

+ = Αυτόνομα - = Με βοήθεια Σημειώνουμε απόσταση σε εκατοστά, μέτρα, δωμάτιο

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

PECS Στάδιο III Για κάθε Δοκιμασία						
Όνομα: Η.Μ.				Τοποθεσία: Χώρος Συνεδρίας		
Ημ/νία	Δοκιμασία	Επίπεδο Διάκρισης	Έλεγχος Αντιστοιχίας	Απόσταση από εκπαιδευτή	Απόσταση από βιβλίο	Επιλεγόμενο αντικείμενο
10/4/09	1	γ + Α	-	/	/	τουβλάκι
	2	γ + Α	-	/	/	τουβλάκι
	3	γ + Α	-	1 μέτρο	/	τουβλάκι
	4	γ + Α	+	1 μέτρο	/	τουβλάκι
	5	γ + Α	+	1 μέτρο	50 εκ	τουβλάκι
	6	γ + Α	+	1 μέτρο	50 εκ	τουβλάκι
	7	γ + Α	+	1 μέτρο	50 εκ	τουβλάκι

	<b>8</b>	$\gamma + A$	+	1 μέτρο	50 εκ	τουβλάκι
	<b>9</b>	$\gamma + A$	+	1 μέτρο	1 μέτρο	τουβλάκι
	<b>10</b>	$\gamma + A$	+	1 μέτρο	1 μέτρο	τουβλάκι

E= Επιθυμητό Αντικείμενο    A= άσχετο αντικείμενο.

Για έλεγχο αντιστοιχίας: + όταν έπαιρνε το σωστό αντικείμενο και – για λανθασμένο αντικείμενο