

Α.Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ , ΙΩΑΝΝΙΝΑ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

με ΘΕΜΑ:

**«ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ
ΑΥΤΙΣΜΟ»**

Διδάσκουσα: κ. ΚΙΟΡΠΕ ΧΑΡΑ
ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΕΛΙΣΤΑ ΠΟΛΥΞΕΝΗ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2012-2013

8^ο ΕΞΑΜΗΝΟ

1 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>1</u>	<u>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</u>	<u>1</u>
<u>2</u>	<u>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</u>	<u>5</u>
<u>3</u>	<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	<u>5</u>
<u>4</u>	<u>ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΟΥ -ΕΝΝΟΙΑΣ</u>	<u>7</u>
4.1	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ	8
4.2	Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ	10
4.3	ΟΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ	11
<u>5</u>	<u>ΑΙΤΙΑ</u>	<u>14</u>
<u>6</u>	<u>ΔΙΑΓΝΩΣΗ</u>	<u>17</u>
6.1	ΠΡΟΓΝΩΣΗ	17
6.2	ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	19
6.3	ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ	24
6.3.1	ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ, ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (ΔΥΣΦΑΣΙΑ)	25
6.3.2	ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	26
<u>7</u>	<u>ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ</u>	<u>27</u>
7.1	ΑΥΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	29
7.2	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ RETT	29
7.3	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ASPERGER	29
7.4	ΠΑΙΔΙΚΗ ΑΠΟΔΙΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	31
7.5	ΔΙΑΧΥΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΛΛΙΩΣ (ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΆΤΥΠΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ)	32
<u>8</u>	<u>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ - ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ</u>	<u>32</u>

8.1	Η ΤΡΙΑΔΑ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	32
8.1.1	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	33
8.1.2	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	37
8.1.3	ΦΑΝΤΑΣΙΑ / ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΑ, ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ & ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ. 40	
8.2	ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	43
8.3	ΝΗΣΙΔΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	45
8.4	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	45
8.5	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΓΝΩΣΙΑΚΑ ΕΛΛΕΙΜΑΤΑ	47
8.5.1	ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ	47
8.5.2	Η ΑΣΘΕΝΙΚΗ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ	48
8.5.3	ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	49
8.5.4	Η ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΣΚΕΨΗ	50
8.5.5	Η ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ	51
8.5.6	Η ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ	51
8.5.7	Η ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ	51
8.5.8	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	52
<u>9</u>	<u>ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ-ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ</u>	<u>53</u>
9.1	ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	55
9.2	ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ	56
9.3	ΠΟΙΚΙΛΕΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ	58
9.3.1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	58
9.3.2	Άλλες Θεραπείες	61
<u>10</u>	<u>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ</u>	<u>62</u>
10.1	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ	68
10.2	ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΙ (Η ΠΡΟΓΝΩΣΤΙΚΟΙ) ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΒΑΣΗΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ	73
10.2.1	ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ – ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΑΠΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟ	78
10.2.2	ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	87
10.3	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ-ΜΟΡΦΕΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	90
10.4	ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	92
10.4.1	ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	100

10.5	ΝΑΤΟΥΡΙΑΙΣΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	102
10.5.1	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΥΣΤΗΡΑ ΔΟΜΗΜΕΝΩΝ Η ΑΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΝΑΤΟΥΡΑΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΩΝ - ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	104
10.6	ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	106
10.7	ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	109
<u>11</u>	<u>ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</u>	<u>112</u>
11.1	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:	115
11.2	ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟ ΤΕΑΣΣΗ	115
11.2.1	ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	116
11.3	ΓΕΝΙΚΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΑ ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	130
11.3.1	ΠΡΟΤΡΟΠΗ	130
11.3.2	ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΣΥΡΣΗ ΠΡΟΤΥΠΩΝ (PROMPT FADING)	133
11.3.3	ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (SHAPING)	136
11.3.4	ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΟΥ (TASK ANALYSIS) ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΛΥΣΙΔΩΤΩΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ (CHAINING)	137
11.3.5	ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	142
11.4	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	145
11.5	ΟΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ / ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (PECS)- ΟΠΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ – ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	146
11.6	ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:	148
11.6.1	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ	157
11.6.2	ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	159
11.6.3	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	161
11.6.4	ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	162
11.7	ΤΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	163
<u>12</u>	<u>ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ</u>	<u>166</u>
12.1	ΟΙ ΑΙΣΘΗΣΙΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	166
12.1.1	ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	167
12.1.2	Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ	169
12.1.3	Η ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ	173
12.1.4	Η ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΜΕΝΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ	174
12.1.5	Η ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ (HIGASHI)	174

12.1.6	ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	174
12.2	ΘΕΡΑΠΕΙΕΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΦΥΣΕΩΣ	177
12.2.1	ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	177
12.2.2	ΦΑΡΜΑΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	178

13 ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΑΔ 180

13.1	ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ	183
13.1.1	ΠΕΔΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	183
13.1.2	ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	184

14 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ 187

14.1	ΠΑΡΟΧΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ	189
14.2	ΕΠΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ	190
14.3	ΛΟΙΠΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ	191

15 ΕΠΙΛΟΓΟΣ 202

16 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 204

17 ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ 210

2 ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο (Α) μέρος αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά συμπτώματα του αυτισμού, αφού πρώτα γίνει μια εννοιολογική ανάλυση του όρου, των αιτίων και των κριτηρίων διάγνωσης και στο δεύτερο (Β) μέρος αναλύονται οι θεραπευτικές – εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τον αυτισμό.

3 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης. Ο όρος εκτεταμένη (ή διάχυτη) αναφέρεται στη σύνθετη φύση της διαταραχής, καθώς επηρεάζει τρεις περιοχές της ανάπτυξης: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Αυτές οι τρεις περιοχές συνιστούν την τριάδα των διαταραχών, δηλαδή τον πυρήνα των κλινικών χαρακτηριστικών του αυτισμού (Wing & Gould, 1979, ΥΠΕΠΘ,2004).

Σύμφωνα με την Β. Παπαγεωργίου (2007) ο αυτισμός είναι σοβαρή, νευροψυχιατρική διαταραχή, που οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, εκδηλώνεται νωρίς και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή. Χαρακτηρίζεται από ποιοτικές αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσης, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στο παιχνίδι-σκέψη-φαντασία. Οι αποκλίσεις αυτές επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, τη συμπεριφορά, την προσαρμογή και τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή. Επηρεάζουν επίσης, την πορεία της ανάπτυξης, που αποκλίνει από το φυσιολογικό, ενώ η ανάπτυξη επηρεάζει την κλινική εικόνα του αυτισμού.

Τα συμπτώματα ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο, τη σοβαρότητα, τη συνύπαρξη άλλων ιατρικών καταστάσεων, την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και παράγοντες του περιβάλλοντος. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ταυτόχρονα κάποιου βαθμού νοητική καθυστέρηση και πολλά εμφανίζουν επιληπτικές κρίσεις. Δεν έχει βρεθεί μέχρι σήμερα μια συγκεκριμένη οργανική αιτιολογία, ωστόσο συνυπάρχουν με τον αυτισμό διαφορετικές οργανικές καταστάσεις. Σκοπός των ιατρικών-εργαστηριακών εξετάσεων είναι η διερεύνηση πιθανών νευρολογικών, γενετικών, μεταβολικών νόσων ή λοιμώξεων. (Παπαγεωργίου, 2007).

Ο αυτισμός θεωρείται ως η σοβαρότερη από όλες τις διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης γιατί χαρακτηρίζεται από μια πρωτογενή διαταραχή στην ικανότητα του ατόμου να σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους, παράλληλα με τις μειονεξίες στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Το DSM-IV (1994) εισάγει τον όρο «αυτιστική διαταραχή» και το ICD-10 (1992) τον όρο «παιδικός αυτισμός» περιλαμβάνοντας στα κύρια διαγνωστικά κριτήριά τους για τον αυτισμό τις διαταραχές στην ανάπτυξη α) της κοινωνικής συναλλαγής, β) της επικοινωνίας, και γ) τα περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων με έναρξη πριν από την ηλικία των 3 ετών. (Παπούδη, 2008)

Η πολυπλοκότητα των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού ως προς τη συμπτωματολογία και την ιδιαίτερη φύση των βασικών δυσλειτουργιών, καθιστά πολύπλοκη την αναγνώριση-διάγνωση, την αντιμετώπιση και την προώθηση της ποιότητας ζωής του ατόμου και της οικογένειας. Δεδομένης της αναπτυξιακής φύσης, διαρκούν ολόκληρη τη ζωή, ενώ η πρόγνωση ποικίλει ανάλογα με τη σοβαρότητα και τη συνύπαρξη διαφορετικού βαθμού νοητικής καθυστέρησης (ελαφριά, μέτρια, βαριά και βαθιά) ή άλλων ιατρικών καταστάσεων. Στα άτομα με φυσιολογικό νοητικό δυναμικό η κατάσταση περιπλέκεται εξαιτίας της επίγνωσης από το άτομο της ιδιαιτερότητάς του, τη φύση της οποίας αδυνατεί να κατανοήσει και να επεξεργαστεί. Η αδυναμία κατανόησης από το κοινωνικό περιβάλλον της διαφορετικής ποιότητας σκέψης που χαρακτηρίζει τον αυτισμό, δυσχεραίνει και επιδεινώνει την κατάσταση του ατόμου με αποτέλεσμα επιπλέον ψυχικές διαταραχές όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές, ψυχωτικά επεισόδια, δυσλειτουργία στις διαπροσωπικές σχέσεις, στον κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα. (Παπαγεωργίου,2007).

Με τα σημερινά δεδομένα, δεν υπάρχει συγκεκριμένη, γνωστή θεραπεία για τον αυτισμό. Ωστόσο, έγινε σημαντική πρόοδος στην κατανόηση της σημασίας της δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος και καθημερινού προγράμματος ικανού να μειώσει τις δυσκολίες και να ενισχύσει τις δυνατότητες του ατόμου. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι ο ρόλος του σχολείου, του οικογενειακού περιβάλλοντος και των γονέων ως συνθεραπευτών στην πρόγνωση της διαταραχής, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Αν και ο αυτισμός δεν αποτελεί γενικευμένη δυσκολία μάθησης, χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στον τομέα αυτό επειδή η σκέψη, η μνήμη, το συναίσθημα και η αντίληψη του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι διαταραγμένες . Επιπλέον, τα διαφορετικά επίπεδα των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων τα οποία αλληλεπιδρούν με τις βασικές διαταραχές του αυτισμού, δημιουργούν διαφορετικές, ιδιαίτερες ανάγκες από άτομο σε άτομο.

Ωστόσο, η θεραπευτική διαδικασία, η εκπαίδευση και η διδασκαλία προκειμένου να

είναι αποτελεσματικές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο η τριάδα των διαταραχών επηρεάζει τη μάθηση στο συγκεκριμένο παιδί. Διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κοινωνικοποίηση αποτελούν τις βασικές δυσκολίες στον αυτισμό οι οποίες αλληλεπιδρούν με όλες τις άλλες δυσκολίες και είναι διάχυτες στη μάθηση και τη συμπεριφορά του ατόμου. (Παπαγεωργίου, 2007)

Η εκπαιδευτική – ψυχολογική προσέγγιση έχει πάρει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση, τόσο για την προώθηση δεξιοτήτων στα αυτιστικά άτομα, όσο και για την ομαλοποίηση της συμπεριφοράς τους. Βέβαια, η εκπαίδευση για να είναι αποδοτική, πρέπει να είναι πολύ ειδική. Να παίρνει δηλαδή υπόψη τις ανάγκες των αυτιστικών ατόμων και να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες τους. Πρέπει να γίνεται από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη, να εφαρμόζεται οργανωμένα και συστηματικά, να εξασφαλίζει συνέχεια από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι και να εξατομικεύεται σε αρκετό βαθμό. (Καραντάνος, 2007)

Αποτελεσματικές τεχνικές αντιμετώπισης είναι οι ψυχοεκπαιδευτικές και οι συμπεριφορικές θεραπείες, ενώ τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα αντιμετώπισης είναι εκείνα που εφαρμόζονται στην κοινότητα και δίνουν έμφαση στην κοινωνικότητα, την επικοινωνία και την εκπαίδευση-υποστήριξη της οικογένειας. Η ιατρική παρέμβαση εστιάζεται στην αντιμετώπιση των συνοδών ιατρικών καταστάσεων. Η φαρμακοθεραπεία είναι χρήσιμη μερικές φορές, αλλά δεν υπάρχει φάρμακο ειδικά για την αντιμετώπιση των διαταραχών του αυτισμού. (Παπαγεωργίου, 2007).

A ΜΕΡΟΣ

4 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΟΥ -ΕΝΝΟΙΑΣ

Ο Αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει ουσιαστικά τρεις τομείς της ανάπτυξης του ατόμου, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την ευελιξία της σκέψης με αποτέλεσμα, τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα να κατανοούν με διαφορετικό τρόπο όσα βλέπουν, ακούν και αισθάνονται και να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους (Peeters, 2000).

Οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού στους τρεις αναπτυξιακούς τομείς που προαναφέρθηκαν, γνωστές και ως "τριάδα των διαταραχών" ίσως θα ήταν δόκιμο να αναφέρονται ως "αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις" δεδομένου ότι αφορούν πλευρές της

ανάπτυξης που είτε λείπουν ή αφύσικα καθυστερούν να εξελιχθούν και δεν αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς. Ο τρόπος που αυτές οι αναπτυξιακές δυσκολίες αντανακλώνται στη συμπεριφορά ενός ατόμου ποικίλλει (Jordan & Jones, 1999, ΥΠΕΠΘ,2004).

Η αυτιστική διαταραχή ή αυτισμός, αποτελεί σοβαρή, εφ' όρου ζωής αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες στις αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στις δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς και από περιορισμένα/επαναλαμβανόμενα μοτίβα ενδιαφερόντων και συμπεριφορών. 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 ηπιότερη μορφή αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) μέχρι βαρύτερες μορφές (με πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία συνοδευόμενα από βαριά νοητική καθυστέρηση) (Καλύβα, 2005).

Ο όρος «αυτιστικό φάσμα» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wing και Gould (1979) για να περιλαμβάνουν τη διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην κοινωνική επικοινωνία και στην κοινωνική φαντασία, στην ευελιξία της σκέψης και στο φανταστικό παιχνίδι. Οι όροι «διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης» (DSM-IV,1994) ή «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή» (ICD-10,1992) χρησιμοποιούνται ως όροι «ομπρέλα» στα δύο κυρίαρχα παγκοσμίως συστήματα ταξινόμησης των ψυχικών διαταραχών για να περιγράψουν τα παιδιά εκείνα που εμφανίζουν τις βασικές μειονεξίες των ατόμων με αυτισμό αλλά δεν έχουν όλα τα κριτήρια για να δοθεί η διάγνωση του αυτισμού, δηλαδή παρουσιάζουν ποιοτικές δυσκολίες στην ανάπτυξη της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στη λεκτική και στη μη λεκτική επικοινωνία και στη φαντασία. Στόχος είναι να τονιστεί ότι οι μειονεξίες είναι διάχυτες σε διαφορετικό βαθμό και σε πολλές πλευρές της ανάπτυξης του ατόμου. Έτσι, οι όροι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος ή αυτιστικό φάσμα ή διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης υποδηλώνουν ότι έως ότου αναγνωριστούν τα βιολογικά αίτια, ο κλασικός αυτισμός είναι το κέντρο, το πρότυπο της διαταραχής και ότι οι άλλες διαταραχές της ανάπτυξης επεκτείνονται απ' αυτό το πρότυπο σε φθίνουσα βαρύτητα και επηρεάζουν λιγότερες περιοχές της ανάπτυξης. (Παπούδη, 2008)

4.1 Η έννοια του φάσματος

Ο όρος «αυτιστικό φάσμα» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wing και Gould (1979) για να περιλαμβάνουν τη διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην κοινωνική

επικοινωνία και στην κοινωνική φαντασία, στην ευελιξία της σκέψης και στο φανταστικό παιχνίδι. Η τριάδα των διαταραχών του αυτισμού δεν αναφέρεται πια μόνο στις κλασικές περιπτώσεις των ατόμων με αυτισμό που θέλουν να είναι απομονωμένα, έχουν πολύ φτωχή ικανότητα λόγου και επικοινωνίας, και πολλές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Η τρέχουσα αντίληψη αναφέρεται στο φάσμα του αυτισμού που περιλαμβάνει και τα άτομα με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα (high-functioning autism), τα οποία έχουν πολύ ανεπτυγμένη ικανότητα στο λόγο και έντονο ενδιαφέρον να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, που όμως έχουν σοβαρές και χρόνιες δυσκολίες στη δημιουργία και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων λόγω της ιδιόρρυθμης και εκκεντρικής κοινωνικής τους συμπεριφοράς (Fullerton, 1996· Wing, 1996). Αυτές οι περιπτώσεις είναι σπανιότερες (1:4 άτομα με αυτισμό) αλλά χρειάζονται συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διαχείριση των σοβαρών προβλημάτων στις κοινωνικές σχέσεις, που τελικά εμποδίζουν την κοινωνική τους προσαρμογή στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα (Attwood, 2000).

Το φάσμα του αυτισμού (the autistic spectrum) περιλαμβάνει και το σύνδρομο Asperger που προσδιορίστηκε ως ιδιαίτερη διαταραχή από τον ψυχίατρο Hans Asperger το 1944 και θεωρείται ότι ταυτίζεται με τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Asperger, 1991· Frith, 2004). Τα άτομα με αυτό το σύνδρομο εμφανίζουν την τριάδα των διαταραχών του αυτισμού αλλά έχουν ομαλή γλωσσική ανάπτυξη και φυσιολογικό γνωστικό επίπεδο (Mesibov, Shea & Adams, 2001). Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό (70%) έχουν και νοητική καθυστέρηση και περίπου το 20-30% των ατόμων με αυτισμό εμφανίζει επιληψία στην εφηβεία (Howlin, 1999).

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού έχει μια μεγάλη σειρά χαρακτηριστικών εκδηλώσεων που αναφέρονται στα διαγνωστικά κριτήρια των ταξινομητικών εγχειριδίων. Όμως στις ακραίες περιπτώσεις του φάσματος παρουσιάζεται μια δυσκολία στην διάγνωση για τους εξής λόγους:

- Στο άκρο που βρίσκονται τα άτομα με πολύ σοβαρές δυσκολίες και ελάχιστες ικανότητες έχουμε χαμηλό και φτωχό επίπεδο λειτουργίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, την δημιουργική φαντασία, όμως αυτό ίσως οφείλεται στο γενικότερο επίπεδο ανάπτυξης (όχι φυσικά σωματικής) που μπορεί να είναι και κάτω των 20 μηνών.

- Στο άλλο άκρο του φάσματος ένα άτομο υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να έχει επινοήσει καταπληκτικές στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών, που συγκαλύπτουν τις αδυναμίες του και τα πραγματικά του προβλήματα.

Για παράδειγμα, ένας έφηβος υψηλής λειτουργικότητας με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού υποδέχεται και χαιρετά τους επισκέπτες πολύ ευγενικά, συνομιλεί μαζί τους και

αστειεύεται, έτσι αυτοί δεν διακρίνουν τίποτα ή αν κάποιος τους πει ότι μιλούσαν με άτομο που έχει αυτισμό αμφισβητούν τη διάγνωση. Αυτοί που τον ξέρουν όμως γνωρίζουν ότι αυτό το επαναλαμβάνει πολλές φορές με τον ίδιο στερεότυπο τρόπο.

4.2 Ο σχηματισμός και το περιεχόμενο της έννοιας

Ο Leo Kanner το 1941 πρώτος περιέγραψε τον αυτισμό στο άρθρο του με τίτλο «Αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής» και διατύπωσε την άποψη ότι η αδυναμία δημιουργίας συναισθηματικής επαφής με άλλα πρόσωπα είναι το κύριο χαρακτηριστικό της διαταραχής. Επιπλέον, ο Kanner στο ίδιο άρθρο απαρίθμησε τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, δυσκολίες στο λόγο, καταναγκαστική επιθυμία για διατήρηση της ομοιομορφίας και έναρξη της διαταραχής κατά τη γέννηση ή πριν τους πρώτους 30 μήνες της ζωής (Kanner 1943). Για να περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια την εικόνα των παιδιών αυτών χρησιμοποίησε τη λέξη αυτισμός, που προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός», και υποδηλώνει το άτομο που είναι στραμμένο προς τον εαυτό του. Η κοινωνική αναπηρία των ατόμων με αυτισμό παραμένει ακόμη και μετά από 60 χρόνια έρευνας και κλινικής πράξης, το χαρακτηριστικό που τα διαχωρίζει από άλλες κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες και είναι ίσως η μόνη συμπεριφορά τους που είναι λιγότερη κατανοητή (Lord, 1993).

Την ίδια περίπου περίοδο, το 1944 ο Αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger έγραψε ένα άρθρο στα Γερμανικά, το οποίο μεταφράστηκε στα Αγγλικά πολύ αργότερα το 1991, με τίτλο «Αυτιστική ψυχοπάθεια της παιδικής ηλικίας» (Frith, 1991) βασισμένο σε κλινικές παρατηρήσεις παιδιών και χρησιμοποίησε τον όρο «αυτιστική ψυχοπάθεια» για να περιγράψει περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν φυσιολογική νοημοσύνη και φυσιολογική ανάπτυξη λόγου αλλά παράλληλα είχαν σημαντικές δυσκολίες σε κοινωνικές δεξιότητες και στην επικοινωνία. Ωστόσο, το ενδιαφέρον για την διαταραχή Asperger επανήλθε το 1981 όταν η Βρετανίδα ψυχίατρος Lorna Wing περιέγραψε 34 περιπτώσεις παιδιών και ενηλίκων με παρόμοια συμπεριφορά με τα περιστατικά που είχε περιγράψει ο Hans Asperger. (Παπούδη 2008)

Η αρχικά πλούσια περιγραφή σύντομα περιορίστηκε σε τρία κυρίως χαρακτηριστικά: την ακραία απομόνωση, τις ιδιόρρυθμες επαναλαμβανόμενες ρουτίνες και την πρώιμη έναρξη στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής. Τα χαρακτηριστικά αυτά χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα από κάποιους κλινικούς, οι οποίοι αναφέρονται στην έννοια του «πυρηνικού»

αυτισμού ή αυτισμού «τύπου Kanner». Το περιεχόμενο του όρου εμπλουτίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '70 εκ νέου από τη δουλειά των Rutter και Schopler και πήρε την έννοια που σήμερα έχουμε με τις μελέτες της Lorna Wing, με την οποία εισήχθη η έννοια της τριάδας ελλειμμάτων του Αυτισμού. Οι έρευνες της Wing (1988, στο Wing, 1996) με την οποία εισήχθη η έννοια της τριάδας ελλειμμάτων του Αυτισμού, βοήθησαν στην διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων και καθόρισαν τον αυτισμό σαν «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης» που εμφανίζεται πριν από τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Τα διαγνωστικά κριτήρια της Wing ονομάστηκαν 'Η τριάδα των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης' (The triad of impairments of social interaction) και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται:

- α. διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων
- β. διαταραχή της κοινωνικής επικοινωνίας
- γ. διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας (Happé, 1998).

Ο Αυτισμός σήμερα γίνεται αντιληπτός ως ένα Φάσμα διαταραχών, με κοινή βάση (τα ελλείμματα στην τριάδα), αλλά με διαφορετική ένταση στις κλινικές εκδηλώσεις και στη λειτουργικότητα του πάσχοντα. (Φρανσίς,2007)

Η εξέλιξη αυτή αποκρυσταλλώνεται στα 2 επίσημα ταξινομητικά συστήματα, αυτό της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-IV) και το αντίστοιχο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10), που με σχεδόν πανομοιότυπο τρόπο περιγράφουν τη διαταραχή σε μια αναπτυξιακή βάση και χρησιμοποιούν την έννοια της τριάδας. Και στα δυο συστήματα περιλαμβάνονται πλέον και μια σειρά άλλων αντίστοιχων διαταραχών για τις οποίες ο Αυτισμός αποτελεί την πρωτοτυπική διαταραχή. Η ομάδα των διαταραχών αυτών έχει κοινούς παρανομαστές (κλινικά χαρακτηριστικά, νευροψυχολογικά ελλείμματα, γενετική προέλευση) και περιγράφεται πλέον ως Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Pervasive Developmental Disorders) ή ως Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorders). Υπάρχει μια συζήτηση γύρω από την ορθότητα χρήσης αυτών των όρων, αλλά το βέβαιο είναι ότι υπάρχει μια πλατιά συμφωνία γύρω από το περιεχόμενό τους. (Φρανσίς,2007)

4.3 Οι ερμηνείες του αυτιστικού φάσματος και επιδημιολογία

Οι πρώτες θεωρίες που είχαν διατυπωθεί για την ερμηνεία του αυτισμού ήταν ψυχογενείς. Η εμφάνιση της διαταραχής είχε αποδοθεί σε *διαταραγμένες οικογενειακές*

σχέσεις, ιδιαίτερα μεταξύ μητέρας και παιδιού (Bettelheim, 1967). Οι γονείς, και ιδιαίτερα οι μητέρες των παιδιών με αυτισμό είχαν θεωρηθεί ως μητέρες «ψυγεία», με την έννοια ότι είχαν καλλιεργήσει την νοητική πλευρά της προσωπικότητάς τους και είχαν παραμελήσει την κοινωνικο-συναισθηματική. Η υπόθεση ήταν ότι αυτή η απόμακρη συμπεριφορά των μητέρων και η συναισθηματική στέρηση της μητρικής στοργής προς τα παιδιά τους, οδηγούσε τα παιδιά σε μία απόσυρση με συνέπεια την ανάπτυξη συμπεριφορών αυτιστικού τύπου που λειτουργούσαν ως μηχανισμοί άμυνας για την πρόιμη απουσία του συναισθηματικού δεσμού με την μητέρα τους. Αυτή η θεωρητική αντίληψη επικράτησε για πολλές δεκαετίες, ενοχοποιώντας πολλές μητέρες για την αυτιστική συμπεριφορά των παιδιών τους. Ακόμη, οι παρεμβάσεις ακολουθούσαν το μοντέλο της ψυχοθεραπείας με σκοπό την αποκατάσταση της σχέσης μητέρας – παιδιού και την ανάδειξη του φυσιολογικού παιδιού που ήταν κλεισμένο σε ένα αυτιστικό «κέλυφος». (Φρανσίς, 2007)

Με την εξέλιξη της ιατρικής επιστήμης και της νευροψυχολογίας ακολούθησε μία γόνιμη περίοδος κριτικής αμφισβήτησης της ψυχογενούς προσέγγισης, η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη της θεωρίας που έχει επικρατήσει και υποστηρίζει την *οργανική αιτιολογία* του αυτισμού ανεξάρτητα από το επίπεδο της διαταραχής (Rutter, Bailey, Simonoff & Pickles, 1997). Τα ευρήματα γενετικών ερευνών καταδεικνύουν την *νευροβιολογική βάση* του αυτισμού, αν και δεν είναι γνωστές ακόμη οι περιοχές του εγκεφάλου που επιφέρουν αυτή τη σοβαρή και μη-αναστρέψιμη αναπηρία (Bailey, LeCouteur, Gottesman, Bolton, Simonoff, Yuzda & Rutter, 1995· Bailey, Phillips & Rutter, 1996· Gillberg & Coleman, 1992· Minshew, 1996). Αν και γνωρίζουμε τις περιοχές των χρωματοσωμάτων όπου εδρεύουν τα «ευάλωτα» γονίδια, ωστόσο δεν έχουν προσδιοριστεί τα γονίδια που δημιουργούν τη βλάβη, καθώς υπάρχει μία γενετική ανομοιογένεια που δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την ερμηνεία του αυτισμού (Rutter, 2005). Ο αυτισμός υπάρχει από τη γέννηση ενός παιδιού και εξελίσσεται κατά τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής του. Ένα άλλο γεγονός που υποδηλώνει την οργανική προέλευση του αυτισμού είναι η αλματώδης αύξηση του αριθμού των ατόμων με αυτισμό (Ornitz, 1989· Gillberg, Steffenburg & Schaumann, 1991). Ένα άλλο εύρημα που συμβάλλει στην αποδοχή της γενετικής αιτιολογίας για τον αυτισμό είναι η μεγαλύτερη αναλογία των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια με αυτισμό (3-4 αγόρια προς ένα κορίτσι) (Lord & Schopler, 1987). Τα περισσότερα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού είναι αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια με αυτισμό έχουν και βαριά νοητική καθυστέρηση (Lord & Schopler, 1987). Ο αυτισμός είναι 4 φορές πιο συχνός στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Η υπεροχή των αγοριών με αυτισμό ως προς τα κορίτσια παρατηρήθηκε από τους Kanner και Asperger και θεωρείται πλέον απόλυτα εδραιωμένη. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι η αναγνώριση του

αυτισμού στα κορίτσια μπορεί να είναι πιο δύσκολη (Faherty, Παπαδοπούλου, Παπαγεωργίου, 1999). Τα κορίτσια με αυτισμό παρουσιάζουν ωστόσο, κατά μέσο όρο, περισσότερα σοβαρά μειονεκτήματα σε όλες σχεδόν τις ελεγχόμενες ικανότητες από ό,τι τα αγόρια.

Επιπλέον, η εμφάνιση νοητικής καθυστέρησης σε άτομα με αυτισμό υποστηρίζει τη σύνθετη οργανική φύση της διαταραχής. Έχει βρεθεί ότι το 23% των ατόμων με αυτισμό έχουν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο από το φυσιολογικό (Gillberg & Coleman, 1992). Το υπόλοιπο 77% έχει και νοητική καθυστέρηση: 50% των ατόμων με αυτισμό έχουν μέτρια έως ελαφριά νοητική καθυστέρηση και 27% έχουν βαριά νοητική καθυστέρηση (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Η βασική παραδοχή του αυτισμού ως μιας διαταραχής με γενετικά καθορισμένες αιτίες ενισχύει τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης στη ανάπτυξη δεξιοτήτων και την βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αυτισμό. (ΥΠΕΠΘ, 2004).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κοινωνική τάξη, και η γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκουν δεν φαίνεται να συνδέονται με την εμφάνιση του αυτισμού (Tsai, Stewart, Faust & Shook, 1982). Ο αυτισμός επηρεάζει τα παιδιά ανεξάρτητα από το κοινωνικό επίπεδο και την εθνική ή φυλετική προέλευση. Εάν σε μια οικογένεια υπάρχει ένα παιδί με αυτισμό, η πιθανότητα για την οικογένεια αυτή να έχει ακόμη ένα παιδί με αυτισμό, είναι της τάξης του 5% έως 10%. Αντίθετα, σε μια οικογένεια που δεν υπάρχει περιστατικό αυτισμού, η πιθανότητα να προσβληθεί ένα παιδί με αυτισμό είναι της τάξης του 0,1% έως 0,2%. Όταν θα εντοπιστεί με ακρίβεια η γονιδιακή βάση του αυτισμού, τότε θα μελετηθούν οι κρίσιμοι παράγοντες του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού στο περίπου 1% του γενικού πληθυσμού.

Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό κυμαίνεται από 2 έως 11 άτομα ανά 10.000 άτομα (Gillberg, Steffenburg & Schaumann, 1991· Gillberg & Coleman, 1992). Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό αυξάνεται με εντυπωσιακό ρυθμό τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Στο παρελθόν κυριαρχούσε η άποψη ότι ο αυτισμός είναι μία σπάνια διαταραχή που επηρεάζει μόνο 3-4 άτομα σε κάθε 10.000 άτομα (Wing & Gould, 1979). Σύμφωνα με παλαιότερες επιδημιολογικές έρευνες, περίπου 4 έως 5 άτομα σε κάθε 10.000 έχουν κλασικό (ή τυπικό) αυτισμό και περίπου 20 άτομα σε κάθε 10.000 παρουσιάζουν αυτιστικές τάσεις. Σύμφωνα με τις τελευταίες επιδημιολογικές έρευνες, στην Ευρώπη, τα ποσοστά των ατόμων που εμφανίζουν αναπτυξιακές διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ανέρχονται σε 3 σε κάθε 500 (www.medlook.net/article). Σε σύγκριση με τη συχνότητα της ασθένειας στη δεκαετία του 1970, αυτό αντιστοιχεί με περίπου 10 φορές αύξηση. Πολλοί υποπεύονται ότι η αιτία της δραματικής αύξησης που

παρατηρείται οφείλεται σε *περιβαλλοντικούς παράγοντες*. Παρόλα αυτά υπάρχει η άποψη ότι δεν μπορεί να γίνει σύγκριση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, καθώς είναι αδύνατον να εξακριβώσει κανείς πόσες περιπτώσεις αυτισμού υπήρξαν στο παρελθόν, για το λόγο ότι πολλοί άνθρωποι που έπασχαν από αυτισμό χαρακτηρίζονταν συχνά από τους γιατρούς ως διανοητικά καθυστερημένοι ή πολύ απλά δεν εξετάζονταν ποτέ. Χωρίς τις πληροφορίες αυτές είναι αδύνατον να πει κανείς αν ο αριθμός των περιπτώσεων αυξάνεται (Mesibov, Adams & Klinger, 1997· Καλύβα, 2005).

Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες επιδημιολογικές έρευνες, το ποσοστό του αυτισμού έχει διπλασιαστεί (13 άτομα ανά 10.000) και το ποσοστό του συνδρόμου Asperger είναι 2.6 άτομα ανά 10.000, χωρίς αυτό να αντιστοιχεί σε μία πραγματική αύξηση της συχνότητας εμφάνισης των ατόμων με αυτισμό (Fombonne, 2005). Αυτό το φαινόμενο έχει αποδοθεί τόσο στην χρήση πιο αξιόπιστων διαγνωστικών μεθόδων όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. μόλυνση περιβάλλοντος) Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πιο σαφή διατύπωση των διαγνωστικών κριτηρίων και εννοιών, στην πιο έγκαιρη και αξιόπιστη πρώιμη διάγνωση του αυτισμού με πιο εκτεταμένη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων καθώς και την διεύρυνση των παροχών της ειδικής αγωγής σε αυτούς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. (Mesibov, Adams & Klinger, 1997).

5 ΑΙΤΙΑ

Τόσο πριν τον Kanner, όσο και μετά από αυτόν, η αυτιστική συμπτωματολογία γινόταν αντιληπτή με αναφορές σε ψυχιατρικές εικόνες ενηλίκων και, με βάση κάποιες εξωτερικές ομοιότητες, υποστηρίχθηκαν αναλογίες με τη σχιζοφρένεια ή εν γένει με την ψύχωση. Ακόμα και το όνομα που χρησιμοποίησαν τόσο ο Kanner, όσο και Asperger προερχόταν από τα τότε θεωρούμενα παθολογικά συμπτώματα της σχιζοφρένειας. Χρειάστηκαν οι πολύ σημαντικές μελέτες του Kolvin και του Rutter στις αρχές της δεκαετίας του '70 που απέδειξαν, βασιζόμενοι τόσο στην συστηματική σύγκριση των 2 καταστάσεων, όσο και στη μετέπειτα κλινική τους πορεία και τη μελέτη του οικογενειακού ιστορικού, ότι η όποια σύγκριση μεταξύ του Αυτισμού και της Σχιζοφρένειας ή της Ψύχωσης ήταν καταχρηστική και στερούταν κάθε βάσης. Η σύγχρονη αντίληψη της Σχιζοφρένειας ή έστω κάποιων μορφών της, ως μιας αναπτυξιακής διαταραχής και η πάντως σπάνια εμφάνιση ψυχωσικής

συμπτωματολογίας σε άτομα που έχουν διαγνωστεί στο Αυτιστικό Φάσμα, περιπλέκει κάπως τα πράγματα, κυρίως σε διαγνωστικό επίπεδο, αλλά με κανένα τρόπο δεν δικαιολογεί την παράταση της σύγχυσης μεταξύ αυτών των διαταραχών.

Από τη δεκαετία του '60, και υπό την καθοδήγηση των ψυχαναλυτικών ερμηνειών της ψυχοπαθολογίας η έρευνα στον Αυτισμό στράφηκε στις ψυχοτραυματικές πρώιμες αλληλεπιδράσεις του παιδιού με την «ψυχρή» μητέρα του, ως γενεσιουργό αιτία της διαταραχής. Ακόμα και ο ίδιος ο Kanner και παρά την εκπληκτική πρώτη περιγραφή του, όπου θεώρησε ότι τα παιδιά αυτά έχουν μια «εγγενή αδυναμία να αναπτύξουν τη συνήθη, βιολογικά καθορισμένη συναισθηματική επαφή», περιπλανήθηκε, τουλάχιστον μέχρι λίγο πριν από το θάνατό του, στις ψυχοδυναμικές ερμηνείες του Αυτισμού. Οι αντιλήψεις αυτές καθόριζαν βέβαια και την όποια προσπάθεια θεραπευτικής παρέμβασης, που αφενός ψυχιατρικοποιούσε το πρόβλημα και στρεφόταν προς τους γονείς και αφετέρου πρόβαλε την παιδαγωγική, απλά ως εργαλείο αντιμετώπισης δευτερογενών δυσκολιών. Χρειάστηκε η συστηματική δουλειά των Schopler, Rutter και άλλων για να επισημανθούν μια σειρά δεδομένων που απεδείκνυαν την πρώτη εκείνη προφητική παρατήρηση του Kanner για «εγγενή» (innate) διαταραχή. Τα δεδομένα αυτά είναι:

α) το σημαντικά αυξημένο ποσοστό συνύπαρξης (συννοσηρότητα) με κάποιας βαρύτητας Νοητικής Καθυστέρηση (NK). Με τη σημερινή αντίληψη που έχουμε για την έννοια η συννοσηρότητα υπολογίζεται σε 10-25%. Μάλιστα, συνυπάρχει και με κάποια νοσήματα που προκαλούν NK, όπως η Ηβώδης σκλήρυνση και το Εύθραυστο X, αλλά πολύ λιγότερο με άλλες πιο συχνές αιτίες NK, όπως το σύνδρομο Down (περίπου στο 10%) ή η εγκεφαλική παράλυση.

β) η αυξημένη συννοσηρότητα με επιληπτικές κρίσεις (5-10%), αν και όχι στο ποσοστό που αρχικά πιστευόταν.

γ) η συνύπαρξη με γνωστά νοσήματα (ηβώδη σκλήρυνση, νευροϊνωμάτωση, φενυλκετονουρία, υποθυρεοειδισμό) και κάποιες χρωμοσωμικές ανωμαλίες (περίπου στο 5% των περιπτώσεων Αυτισμού).

δ) η αυξημένη συννοσηρότητα με αισθητηριακές δυσλειτουργίες (κώφωση, τύφλωση).

ε) η διαφορά ως προς το φύλο (3-4 αγόρια / 1 κορίτσι. Στα Asperger 9 /1).

στ) η αυξημένη παρουσία στην περίπτωση συγγενών λοιμώξεων, όπως κυρίως η Ερυθρά, αλλά και η τοξοπλάσμωση και ο μεγαλοκυτταροϊός.

ζ) η συσχέτιση του Αυτισμού με αυξημένα προβλήματα κατά την κύηση (γενικά ήπια), αλλά και περιγεννητικά. Παλαιότερα μάλιστα πιστευόταν ότι αυτά έχουν και ένα αιτιολογικό ρόλο, αλλά νεότερα δεδομένα υποστηρίζουν ότι μάλλον αυτά είναι επιφανόμενα του

Αυτισμού.

η) τα συντριπτικά γενετικά ευρήματα. Η πιθανότητα επανεμφάνισης αυτισμού σε ένα επόμενο παιδί είναι της τάξης του 8-10%. Μελέτες οικογενειών και Διδύμων έχουν καταλήξει ότι η κληρονομικότητα (hereditary: το ποσοστό της διαταραχής που μπορεί να αποδοθεί σε γενετικά αίτια) είναι 93%, το ψηλότερο ποσοστό μεταξύ ψυχιατρικών διαταραχών και από τα υψηλότερα μεταξύ των «σωματικών» διαταραχών (λ.χ. υψηλότερο από του Σακχαρώδη Διαβήτη).

Σήμερα γίνεται πλατιά αποδεκτό ότι, παρά την εμφανιζόμενη αιτιολογική ετερογένεια, η διαταραχή έχει μια βιολογική βάση και ότι τα συμπτώματα της δεν μπορεί παρά να αναπτύσσονται και να εγκαθίστανται στο έδαφος μιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Όπως συμπερασματικά το διατύπωσαν οι Bailey, Phillips & Rutter (1996) «Ο Αυτισμός είναι μια Νευροαναπτυξιακή Διαταραχή στα πλαίσια της οποίας Γνωσιακές δυσλειτουργίες παίζουν ένα καθοριστικό ρόλο και στην αιτιολογία της οποίας οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να είναι οι πιο σημαντικοί».

Εξάλλου, για να επιστρέψουμε στη θεωρία του τραύματος στην πρώιμη αλληλεπίδραση, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική δοτικότητα των γονιών των παιδιών με αυτισμό δεν διέφερε από αυτή γονιών με άλλες διαταραχές, λ.χ. με αναπτυξιακή δυσφασία. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερος σημαντικά, αν αναλογιστούμε ότι με δεδομένη τη γενετική προέλευση της διαταραχής, υπάρχει αυξημένη πιθανότητα κάποιος από τους 2 γονείς ή και οι 2 να παρουσιάζουν και οι ίδιοι το ίδιο πρόβλημα, ή έστω μέρος αυτού (Ευρύτερο Φαινότυπο). (Φρανσίς, 2007)

Τελευταία, συζητείται και το ενδεχόμενο, οι γενετικοί παράγοντες να δρουν προκαλώντας κάποια μεταβολική διαταραχή και από εκεί να επηρεάζονται οι εγκεφαλικές λειτουργίες, ιδίως σε περιόδους κρίσιμες για την ανάπτυξη και οργάνωσή τους. Αλλά δεν υπάρχει κάποια παραπέρα επιβεβαίωση προς αυτή την κατεύθυνση.

Παρά τα κενά που υπάρχουν ακόμη στις γνώσεις, η βιολογική βάση για το σύνδρομο γίνεται πλατιά αποδεκτή και αξιόπιστα ο αυτισμός ορίζεται ως μία νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή. Από την άλλη μεριά, δεν είναι ανάγκη να γνωρίζει κανείς ακριβώς τι συμβαίνει στον εγκέφαλο προκειμένου να αντιμετωπίσει και να βοηθήσει τα άτομα. Πρόσφοροι τρόποι αντιμετώπισης έχουν ακριβώς πολύ προχωρήσει τα τελευταία χρόνια μέσα από τη μελέτη της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων και την καλύτερη κατανόηση που έχει κατορθωθεί σε επίπεδο γνωσιακής και ψυχολογικής λειτουργίας. (Καραντάνος χ.χ)

6 ΔΙΑΓΝΩΣΗ

6.1 Πρόγνωση

Ενώ ο αυτισμός διαγιγνώσκεται στην ηλικία των 2 ½ ετών, πρόσφατες έρευνες εισηγούνται ότι τα συμπτώματα είναι φανερά από τη βρεφική ηλικία. Όσο πιο γρήγορα γονείς και γιατροί αντιληφθούν ότι ένα παιδί κινδυνεύει από αυτισμό, τόσο πιο επιτυχής μπορεί να είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος (Burak et al, 2001).

Το πρώτο μέρος της διάγνωσης συνήθως αποτελείται από τον προληπτικό έλεγχο. Οι παρατηρήσεις και έγνοιες των γονέων για την εξέλιξη του παιδιού τους είναι ουσιώδεις για να βοηθήσουν την πρόωπη διάγνωση του παιδιού τους. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι γονείς και πολλοί γιατροί δεν είναι εξοικειωμένοι με τα πρώτα σημεία του αυτισμού. Για να βοηθηθεί η διάγνωση υπάρχουν σήμερα μια σειρά από εργαλεία προληπτικού ελέγχου (ανίχνευση-screening) που έχουν εξελιχθεί για να συγκεντρώνουν πληροφορίες για την κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη του παιδιού σε ένα ιατρικό πλαίσιο. Αυτά περιλαμβάνουν:

- Τον κατάλογο ενδείξεων για αυτισμό, για παιδιά προσχολικής ηλικίας (CHAT).
- Την κλίμακα κατάταξης Αυτισμού σε Παιδιά (CARS).
- Το πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης Αυτισμού (ADOS-G)
- Το PL-ADOS
- Συνέντευξη γονέων για τον αυτισμό (Parent Interview for Autism)

Η Checklist for Autism in Toddlers (CHAT), λίστα αυτισμού για βρέφη, συντάχθηκε και σταθμίστηκε από τους Baron- Cohen, Allen και Gillberg. Το CHAT είναι ένα σχετικά απλό ερωτηματολόγιο, το οποίο επιτρέπει τον εντοπισμό παιδιών που διατρέχουν αυτιστικό κίνδυνο από την ηλικία των 18 μηνών (Baron- Cohen et al, 2000).

Το C.H.A.T συντίθεται από 9 ερωτήσεις για τους γονείς και 5 ερωτήσεις για τον οικογενειακό γιατρό, τον παιδίατρο ή τον κοινωνικό λειτουργό και διερευνούν το καθένα από τα 5 πεδία που είναι γνωστό ότι διαταράσσονται στον παιδικό αυτισμό: το κοινωνικό παιχνίδι, το κοινωνικό ενδιαφέρον, το συμβολικό παιχνίδι, τη μοιρασμένη προσοχή, το πρωτοδηλωτικό δείξιμο. Από αυτά τρία δείχνουν τα πιο σημαντικά:

- α) το «πρωτοδηλωτικό δείξιμο» ή «δακτυλοδείξιμο»
- β) η «βλεμματική παρακολούθηση ενηλίκου»
- γ) το «συμβολικό παιχνίδι» (Howlin, 1998).

Το «πρωτοδηλωτικό δείξιμο» ή «δακτυλοδείξιμο», αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί το δείκτη του χεριού του για να εκφράσει ενδιαφέρον για την

απόκτηση αντικειμένων, δεξιότητα που αναπτύσσεται φυσιολογικά από τον 9^ο ως το 14^ο μήνα. «Βλεμματική επαφή» είναι η ικανότητα του παιδιού που αναπτύσσεται από τον 9^ο ως το 14^ο μήνα και αναφέρεται στην επισταμένη προσοχή του παιδιού σε αντικείμενα που του δείχνουν οι ενήλικες (Volkmar et al, 2005). Τα παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν ως βρέφη βλεμματική επαφή με τους γύρω τους και αργότερα δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τους γύρω τους. Ως «συμβολικό παιχνίδι» (pretend play), ορίζεται η χρήση αντικειμένων από το παιδί με σκοπό να αναπλάθει τις καθημερινές του παραστάσεις ως το 14ο μήνα (Γενά, 2002).

Η αποτυχία σε ένα από αυτά θα επέτρεπε να προβλέψουμε τον κίνδυνο αυτιστικής εξέλιξης στην ηλικία των 18 μηνών. Το τμήμα του ερωτηματολογίου που συμπληρώνει ο ειδικός επιτρέπει να αντισταθμιστούν οι κίνδυνοι της υπερβολής στη βαθμολογία από τους γονείς (Golse, 2000).

Η κλίμακα κατάταξης Αυτισμού σε Παιδιά (CARS), χρησιμοποιείται σε παιδιά μεγαλύτερα των 2 ετών για να εκτιμηθούν οι κινήσεις του σώματος του παιδιού, η προσαρμογή στην αλλαγή, στην αντίδραση στην ακοή, τη λεκτική επικοινωνία, τις σχέσεις με άλλους. Η κλίμακα χρησιμοποιείται για να συγκρίνει τη συμπεριφορά του παιδιού με αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Το πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης Αυτισμού (ADOS-G), είναι ένα μέτρο παρατήρησης που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των κοινωνιο-επικοινωνιακών συμπεριφορών που συχνά καθυστερούν ή απουσιάζουν σε παιδιά με Αυτισμό. Το (ADOS) είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά και ενήλικες. Αξιολογεί τις κοινωνικές ικανότητες και συμπεριφορές στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του παιχνιδιού και της συμβολικής χρήσης των αντικειμένων.

Το PL-ADOS. Αναπτύχθηκε ως μια εναλλακτική στη χρήση του ADOS για παιδιά που είναι κάτω των 5 ετών και δεν έχουν αναπτύξει ακόμη το λόγο. Είναι μια δομημένη συνέντευξη για τη συγκέντρωση πληροφοριών από τους γονείς παιδιών κάτω των 6 ετών. Οι γονείς αξιολογούν τη συχνότητα των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό σε μια πεντάβαθμη κλίμακα από το ποτέ μέχρι το σχεδόν πάντα (Stone et al, 2003).

Όσον αφορά τον παρακλινικό έλεγχο που συνήθως παραγγέλλεται για τα παιδιά με υποψία αυτισμού, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια αδικαιολόγητη υπερβολή.

Η κλινική εικόνα ή άλλα δεδομένα μπορεί να επιβάλλουν και άλλες εξετάσεις (λ.χ. Μαγνητική Τομογραφία, Εγκεφαλογράφημα, μεταβολικό έλεγχο, άλλο πιο λεπτομερή γενετικό έλεγχο, κλπ, οι οποίες όμως θα πρέπει να δικαιολογούνται και όχι να γίνονται κατά τρόπο πάγιο (Howlin, 1998).

Τα εργαλεία προληπτικού ελέγχου από μόνα τους δεν προσφέρουν μια διάγνωση.

Όμως είναι ένας δείκτης ότι το παιδί μπορεί να έχει αυτισμό και ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Σε κάθε περίπτωση οι αξιολογήσεις και τα εργαλεία που θα επιλεγούν έχουν ένα και μόνο στόχο: την κατάρτιση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού σχεδίου (Individualized Educational Plan – IEP) με στόχους και δραστηριότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων. Αυτή η αξιολόγηση θα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε τακτά διαστήματα, τόσο για να πιστοποιείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που ακολουθείται, όσο και για να αναπροσαρμόζεται αυτή σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του παιδιού.

6.2 Διαγνωστικά κριτήρια

Ο αυτισμός σήμερα όπως ήδη έχει αναφερθεί, γίνεται αντιληπτός ως ένα Φάσμα διαταραχών, με κοινή βάση (τα ελλείμματα στην τριάδα), αλλά με διαφορετική ένταση στις κλινικές εκδηλώσεις και στη λειτουργικότητα του πάσχοντα. Η εξέλιξη αυτή αποκρυσταλλώνεται στα 2 επίσημα ταξινομητικά συστήματα, αυτό της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-IV) και το αντίστοιχο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ICD-10, που με σχεδόν πανομοιότυπο τρόπο περιγράφουν τη διαταραχή σε μια αναπτυξιακή βάση και χρησιμοποιούν την έννοια της τριάδας (Matson/ Minshawi, 2006). Το ICD-10 χρησιμοποιείται για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ το DSM-IV τόσο για έρευνα όσο και για κλινική πράξη (Χίτογλου - Αντωνιάδου, 2000). Και στα δυο συστήματα περιλαμβάνονται πλέον και μια σειρά άλλων αντίστοιχων διαταραχών για τις οποίες ο αυτισμός αποτελεί την πρωτοτυπική διαταραχή. Η ομάδα των διαταραχών αυτών έχει κοινούς παρανομαστές (κλινικά χαρακτηριστικά, νευροψυχολογικά ελλείμματα, γενετική προέλευση) και περιγράφεται πλέον ως Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Pervasive Developmental Disorders) ή ως Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorders). Υπάρχει μια συζήτηση γύρω από την ορθότητα χρήσης αυτών των όρων, αλλά το βέβαιο είναι ότι υπάρχει πια πλατιά συμφωνία γύρω από το περιεχόμενό τους.

Δεν υπάρχει, σήμερα, συγκεκριμένη ιατρική εξέταση ικανή να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει την παρουσία αυτισμού. Η διάγνωση του αυτισμού και των συναφών διαταραχών στηρίζεται στο λεπτομερές αναπτυξιακό ιστορικό, με έμφαση στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της σκέψης-παιχνιδιού-φαντασίας και στην αξιολόγηση της παρούσας συμπεριφοράς στους ίδιους τομείς. Η γνώση της ιδιαίτερης φύσης του αυτισμού, η κλινική εμπειρία και η χρήση εξειδικευμένων διαγνωστικών δοκιμασιών, που απαιτούν ειδική εκπαίδευση, διασφαλίζουν την εγκυρότητα της διάγνωσης. Η διαταραχή

είναι ‘μετρήσιμη’ ως προς τη σοβαρότητα (ήπια, μέτρια, σοβαρή), με τη βοήθεια ειδικών κλιμάκων και διαφοροποιείται ως προς την ποιότητα, ανάλογα με τον τύπο της διαταραχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση (αδιάφορος, παθητικός, ενεργητικός αλλά παράξενος, υπερτυπικός).» (Παπαγεωργίου, 2008)

Η διάγνωση των διαταραχών αυτών βασίζεται κυρίως στη διαπίστωση των χαρακτηριστικών αποκλίσεων από την τυπική ανάπτυξη (τριάδα) και λιγότερο στις όποιες καθυστερήσεις. Σημειώνεται η απουσία παθογνωμονικού συμπτώματος, δηλαδή συμπτώματος που η παρουσία ή η απουσία του επιβεβαιώνει ή αποκλείει τη διάγνωση. Τυπικά η διάγνωση θα πρέπει να βασιστεί σε ένα αναλυτικό αναπτυξιακό ιστορικό και την κατάλληλη κλινική παρατήρηση. Και τα δύο αυτά μπορούν να γίνουν από τον έμπειρο κλινικό, αλλά λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που παρουσιάζει ενίοτε η διάγνωση (λ.χ. στα μικρά παιδιά, στα άτομα πολύ υψηλής λειτουργικότητα και σε αυτά με πολύ χαμηλή νοημοσύνη) συνιστάται αυτό να γίνεται στα πλαίσια ενός σταθμισμένου εργαλείου. Τέτοια εργαλεία είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς, όπως η Autism Diagnostic Interview (ADI), η Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders (DISCO), η Developmental, Dimensional and Diagnostic Interview (3Di) και η ημιδομημένη παρατήρηση Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). Σε κάθε περίπτωση, όμως, η κλινική εμπειρία και ικανότητα δεν θα πρέπει να εγκαταλείπεται ή να υποβαθμίζεται η αξία της.

Για να διαγνωστεί ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή θα πρέπει να επιδεικνύει τουλάχιστον 6 κριτήρια από τα παρακάτω σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Νοητικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV), εκ των οποίων δύο τουλάχιστον να σχετίζονται με Διαταραγμένη Κοινωνική Συμπεριφορά, ένα τουλάχιστον με διαταραγμένη επικοινωνία και ένα τουλάχιστον με Περιορισμένα Ενδιαφέροντα και Επαναληπτική Στερεότυπη Συμπεριφορά (Γενά, 2002):

Τα διαγνωστικά κριτήρια για την Αυτιστική διαταραχή κατά το DSM-IV (1994) είναι: η ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία). Αναλυτικότερα:

A) Η ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική συναλλαγή εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα:

- έκδηλη παρέκκλιση στη χρήση πολλών μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής,
- αδυναμία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με συνομηλίκους,
- απουσία αυθόρμητης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους (π.χ. με μία αδυναμία να υποδεικνύει, να θέτει ή να τονίζει θέματα ενδιαφέροντος), και
- έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας.

Β) Η ποιοτική παρέκκλιση στην επικοινωνία εκδηλώνεται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

- καθυστέρηση, ή πλήρης έλλειψη της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (η οποία δεν συνοδεύεται από μία προσπάθεια αναπλήρωσης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση),
- σε άτομα με επαρκή ομιλία, έκδηλη παρέκκλιση της ικανότητας να αρχίσουν ή να συνεχίσουν μία συζήτηση με άλλους,
- στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας, και
- έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογου με το αναπτυξιακό επίπεδο.

Γ) τα περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

- περιορισμένη ενασχόληση με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων, η οποία είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση,
- εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες,
- στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μαννερισμοί (π.χ. κτυπήματα ή συστροφές των χεριών ή των δακτύλων ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος), και
- επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων.

Τέλος, καθυστέρηση ή ανώμαλη λειτουργία σε τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες περιοχές με έναρξη πριν από την ηλικία των 3 ετών: (α) κοινωνική συναλλαγή, (β) γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία ή (γ) συμβολικό παιχνίδι.(ΥΠΕΠΘ,2004)

Αν η διάγνωση είναι το σημαντικό πρώτο βήμα, αυτό που θα κατευθύνει τα επόμενα και στο οποίο θα στηριχθούν οι όποιες αποφάσεις είναι η εξατομικευμένη αξιολόγηση που πρέπει να συμπληρώνει την διαγνωστική. Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης των ψυχολογικών δεξιοτήτων που επηρεάζονται - τα επίπεδα τρέχουσας λειτουργίας του παιδιού - έχουν ουσιαστική σημασία για τον σχεδιασμό ενός πρόσφορου πλάνου ψυχολογικής και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης για το συγκεκριμένο παιδί. Και εδώ η διαδικασία θα συμπεριλάβει τυπικές (εργαλεία), αλλά και άτυπες δοκιμασίες αξιολόγησης προκειμένου να καταγραφεί μια όσο το δυνατό πιστότερη εικόνα των ελλειμμάτων, αλλά και των ισχυρών σημείων του ατόμου. Σε κάθε περίπτωση οι αξιολογήσεις και τα εργαλεία που θα επιλεγούν έχουν ένα και μόνο στόχο: την κατάρτιση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού σχεδίου (Individualized Educational Plan – IEP) με στόχους και δραστηριότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων (βλέπε αντίστοιχο δοκίμιο σε αυτόν τον οδηγό). Αυτή η αξιολόγηση θα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε τακτά διαστήματα, τόσο για να πιστοποιείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που ακολουθείται, όσο και για να αναπροσαρμόζεται αυτή σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του παιδιού.

Η πρόοδος του κάθε παιδιού εξαρτάται από τη συμβολή μιας διεπιστημονικής ομάδας

που αποτελείται από διάφορες ειδικότητες όπως παιδοψυχίατρο, παιδίατρο, λογοπαθολόγο, ειδικό παιδαγωγό, παιδοψυχολόγο, εργοθεραπευτή, δάσκαλο, νηπιαγωγό κ.λπ.). Πολύ συχνά, εξάλλου, οι αξιολογήσεις τους αλληλοεπικαλύπτονται μερικά (Quill, 2000). Οι ειδικοί που θα κληθούν να αξιολογήσουν το παιδί μπορεί να έχουν διαφορετική προέλευση (παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κλπ), αλλά θα πρέπει να είναι εξειδικευμένοι στη διαταραχή. Ο Παιδαγωγός θα εστιάσει κυρίως σε δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και στις δεξιότητες προσαρμογής (συχνά με τη χρήση ενός εργαλείου όπως το Psycho-Educational-Profile / PEP-III). Ο Λογοπεδικός για τα μικρότερα παιδιά και τα χαμηλότερης λειτουργικότητας θα αναζητήσει το επίπεδο και τα μέσα κατανόησης και την κατάκτηση ή μη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να ασχοληθεί με την ανάπτυξη της ομιλίας (το συχνότερο αίτημα και άγχος των γονέων), αλλά θα πρέπει να εξηγήσει ότι το κύριο έλλειμμα είναι βαθύτερα επικοινωνιακό (με απλά την έλλειψη ομιλίας ως ένα σύμπτωμά του) και να επικεντρώσει σε αυτό την παρέμβασή του. Για τα μεγαλύτερα και ικανότερα παιδιά το κύριο πεδίο παρέμβασης είναι οι πιο σύνθετες πτυχές της επικοινωνίας, όπως η πραγματολογία (βλέπε περισσότερα στο αντίστοιχο δοκίμιο σε αυτόν τον οδηγό). Ο ρόλος του Εργοθεραπευτή έγκειται κυρίως στην καταγραφή των πιθανών αισθητηριακών δυσλειτουργιών που παρουσιάζει το παιδί, ώστε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα αισθητηριακής ολοκλήρωσης. Φυσικά, θα αξιολογήσει και άλλες πιθανές δυσκολίες στη λεπτή και αδρή κινητικότητα, στην κατάκτηση προμαθησιακών δεξιοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης. Ανάλογα με το παιδί ή και στην προσπάθεια παρακολούθησης της εξέλιξής του, μπορεί να χρειαστεί νοητικός έλεγχος (καλύτερα τα μη λεκτικά τεστ, όπως το Leiter-R, αν χρησιμοποιηθεί το WISC-III θα πρέπει να γίνουν προσαρμογές στη χορήγηση), καταγραφή της λειτουργικότητας (με τη Vineland), μαθησιακός έλεγχος, νευροψυχολογικές δοκιμασίες, κλπ. Υπενθυμίζεται πάντως, ότι όποιος έλεγχος και να δοθεί θα πρέπει να δίνεται με το σκοπό του πληρέστερου σχεδιασμού του IEP και όχι απλά για να γίνει ο έλεγχος.

Όσον αφορά τον παρακλινικό έλεγχο που συνήθως παραγγέλλεται για αυτά τα παιδιά, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια αδικαιολόγητη υπερβολή. Κατά τη γνώμη μου, απαιτείται μια συντηρητικότερη τακτική, με επιλογή εξετάσεων που αφενός η παρούσα γνώση τις συνδέει με ικανοποιητική συχνότητα με τον Αυτισμό και αφετέρου τα ευρήματα των οποίων μπορούν να αξιοποιηθούν στην παρέμβαση, την πρόγνωση ή τη γενετική συμβουλή των γονέων. Ένας ακοολογικός έλεγχος είναι συχνά μια από τις πρώτες παρακλινικές εξετάσεις που ζητούνται. Η εξέταση για Εύθραυστο Χ δικαιολογείται τόσο από τη συχνότητα της συνύπαρξής τους, όσο και από το ότι η ανεύρεση του θα τροποποιήσει τη

γενετική συμβουλή που κλασικά δίνεται σε απουσία του στον αυτισμό (πιθανότητα επανεμφάνισης σε επόμενο παιδί 8-10%). Τόσο η συχνότητα συνύπαρξης, όσο και η αναγκαία παρακολούθηση σε περίπτωση θετικού ευρήματος, επιβάλει τον έλεγχο για ηβώδη σκλήρυνση, που απλά μπορεί να γίνει με την εξέταση του δέρματος με μια λάμπα Wood για τις δερματικές αλλοιώσεις που αυτή συνεπάγεται. Από εκεί και πέρα, η κλινική εικόνα ή άλλα δεδομένα μπορεί να επιβάλλουν και άλλες εξετάσεις (λ.χ. Μαγνητική Τομογραφία, Εγκεφαλογράφημα, μεταβολικό έλεγχο, άλλο πιο λεπτομερή γενετικό έλεγχο, κλπ), οι οποίες όμως θα πρέπει να δικαιολογούνται και όχι να γίνονται κατά τρόπο πάγιο (Γενά, 2002)

6.3 Διαφορική διάγνωση

Διαταραχή	Ιστορικό	Κλινικά Χαρακτηριστικά
Αυτισμός	Διαταραγμένη ανάπτυξη κοινωνικότητας και επικοινωνίας. Η ανάπτυξη μπορεί να είναι φυσιολογική μέχρι τους 18-24 μήνες με παλινδρόμηση στις δεξιότητες της επικοινωνίας και κοινωνικότητας	Ποιοτική βλάβη κοινωνικότητας, επικοινωνίας, περιορισμένα/επαναληπτικά ενδιαφέροντα. ΔN σε όλες τις βαθμίδες. Ανομοιογενής ανάπτυξη
Σύνδρομο Rett	Φυσιολογική πρώιμη ανάπτυξη. Σοβαρή, παλινδρόμηση της ανάπτυξης	Παρατηρείται στα κορίτσια εξελικτική μικροκεφαλία στερεοτυπικές κινήσεις πλυσίματος των χεριών, αυτιστικά συμπτώματα πιθανή σπαστικότητα στην εφηβεία
Νοητική Καθυστέρηση	Πρώιμη καθυστέρηση των αναπτυξιακών σταθμών	ΔN<70 και καθυστέρηση των προσαρμοστικών δεξιοτήτων Κοινωνικότητα και επικοινωνία ανάλογη της νοητικής ηλικίας
Σχιζοφρένεια	Φυσιολογική ανάπτυξη κατά τα πρώτα 5 χρόνια ή περισσότερο Περίοδοι παλινδρόμησης	Ψευδαισθήσεις και παραλήρημα. Μπορεί να συνυπάρχει νοητική καθυστέρηση

(Παπαγεωργίου, 2007)

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι κυριότερες διαταραχές από τις οποίες διαφοροποιείται ο αυτισμός και τα χαρακτηριστικά τους.

6.3.1 Διαφορική διάγνωση από τη σχιζοφρένεια, τη νοητική καθυστέρηση και τη γλωσσική διαταραχή (δυσφασία)

Οι παραληρητικές ιδέες και ψευδαισθήσεις είναι το «σήμα κατατεθέν» της σχιζοφρένειας που εκδηλώνεται είτε στην παιδική ηλικία είτε στην ενήλικη ζωή. Η ηλικία εκδήλωσης είναι ένα ακόμα θεμελιώδες κριτήριο διαφοροποίησης. (Γενά,2002) Η σχιζοφρένεια γίνεται δεκτό ότι μπορεί να αρχίσει από την παιδική ηλικία , αλλά αυτό είναι αρκετά σπάνιο. Θεωρητικά , μπορεί να εμφανιστεί σε οποιαδήποτε μικρή ηλικία, αλλά είναι πολύ απίθανο πριν από τα 5- 6 χρόνια ζωής. Για να είναι σχιζοφρένεια, θα πρέπει να συμπληρώνονται τα διαγνωστικά κριτήρια της νόσου όπως πάγια γίνονται δεκτά, ανεξαρτήτως ηλικίας. Το ότι σημεία αναπτυξιακής δυσλειτουργίας μπορεί να υπεισέρχονται στην παθογένεση και της σχιζοφρένειας είναι ένα άλλο ζήτημα, πολύ σημαντικό και ιδιαίτερα σήμερα ανοιχτό στην παραπέρα έρευνα. Το ότι ένα αυτιστικό άτομο (και μάλλον με άτυπο αυτισμό) μπορεί σε κάποιο σημείο της πορείας να παρουσιάσει μια ψυχωτική συνδρομή ή και μια σχιζοφρενικού τύπου συμπτωματολογία, αυτό κι αν δεν είναι συμπτωματικό είναι πάντως η εξαίρεση και όχι ο κανόνας (Καραντάνος 1984).

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.

Παρ' όλο που η νοητική καθυστέρηση και αυτισμός συχνά συνυπάρχουν, αλλά δεν συμπίπτουν. Η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης περιορίζεται στα παιδιά εκείνα των οποίων οι δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις και στην επικοινωνία είναι ανάλογες με τη νοητική τους καθυστέρηση και όχι δυσανάλογα μεγαλύτερες όπως είναι στον αυτισμό. (Γενά,

2002). 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.
- 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 φύλου, στην αναγνώριση συναισθημάτων όπως εμφανίζονται στα ανθρώπινα πρόσωπα και στη συναισθηματική κατανόηση (Hobson 1986/87)

Όπως με τη νοητική καθυστέρηση, που μολονότι συχνά συνυπάρχει όμως δεν αρκεί για να εξηγήσει το σύνδρομο, ανάλογες διαπιστώσεις έχουν γίνει και για τις γλωσσικές δυσκολίες: αποτελούν μεν καίρια διάσταση της διαταραχής, δεν μπορεί όμως πάλι ο αυτισμός να εξηγηθεί απλώς ως περίπτωση γλωσσικής διαταραχής (Rutter 1986) Η μειονεξία των δυσφασικών παιδιών είναι λιγότερη σοβαρή από εκείνη των αυτιστικών παιδιών της αντίστοιχης ηλικίας. (Rutter,1978, Γενά, 2002)

6.3.2 Διαφορική διάγνωση από άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Διάκριση από τη διαταραχή Rett

Η διαταραχή Rett εμφανίζεται αποκλειστικά σε κορίτσια, ενώ όπως γνωρίζουμε, ο αυτισμός είναι 4 έως 5 φορές πιο συχνός στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Επιπλέον, η Διαταραχή Rett χαρακτηρίζεται από τις παρακάτω βιολογικές – νευρολογικές επιβαρύνσεις, οι οποίες απουσιάζουν από τον αυτισμό: α) επιβράδυνση της αύξησης της κεφαλής στις

ηλικίες 5 έως 48 μηνών β) απώλεια κεκτημένων δεξιοτήτων του χεριού στις ηλικίες 5 έως 30 μηνών, γ) παροδική συρρίκνωση των κοινωνικών συναλλαγών (ενώ στον αυτισμό η κοινωνική συναλλαγή δεν αναπτύσσεται καθόλου χωρίς ειδική αγωγή) και δ) κακός συντονισμός στο βάδισμα και στις κινήσεις του κορμού. (Γενά,2002)

Διάκριση από την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή (ΠΑΔ)

Η διαφορά μεταξύ αυτισμού και ΠΑΔ είναι ότι πριν την εμφάνιση της Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής το παιδί εξελίσσεται φυσιολογικά για τα 2 πρώτα τουλάχιστον χρόνια μετά τη γέννησή του. Στη συνέχεια, παρατηρείται εμφανής επιβράδυνση και παλινδρόμηση σε ορισμένους τομείς της ανάπτυξης που περιλαμβάνουν όχι μόνο τις γλωσσικές και κοινωνικές ικανότητες, αλλά και στοιχειωδέστερους τομείς, όπως ο έλεγχος του ορθού και της κύστης. Επομένως, εκτός από τη διαφορά στο χρόνο εμφάνισης των συμπτωμάτων, οι δύο διαταραχές διαφέρουν και ως την κλινική τους πορεία (Volkmar & Cohen, 1989, Γενά, 2002)

Διάκριση από τη διαταραχή Asperger

Τα παιδιά με Διαταραχή Asperger, αντίθετα με τα παιδιά με αυτισμό, δεν παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. (Γενά, 2002)

7 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ

Ο όρος *Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Δ.Α.Δ.)* χρησιμοποιείται συνώνυμα με τον όρο *Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού*, ενώ στην πραγματικότητα είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει, και άλλες διαταραχές εκτός από τον αυτισμό. Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού περιλαμβάνει:

- ο ποιοτικές δυσκολίες στη κοινωνική κατανόηση, συναλλαγή και συναισθηματική αμοιβαιότητα,
- ο δυσκολίες στον τρόπο επικοινωνίας και στη γλώσσα,
- ο περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και

ενδιαφερόντων, ενώ στη συμπεριφορά επικρατούν ιδιόρρυθμα ενδιαφέροντα και ενασχολήσεις,

- ο ανομοιογενή ανάπτυξη γνωσιακών λειτουργιών.
- ο συχνά ανακόλουθη επεξεργασία αισθητηριακών προσλήψεων.

Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί αυτοί, που ποικίλουν σε βαρύτητα από άτομο σε άτομο, αποτελούν χαρακτηριστικό που επηρεάζει συνολικά τη λειτουργία του.

Στις *διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές* περιλαμβάνονται, σύμφωνα με το ταξινομητικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (ICD10), τα σύνδρομα που αναφέρονται παρακάτω, ενώ δίπλα τους υπάρχουν και οι ονομασίες που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν για να υποδηλώσουν αυτά:

1. *Αυτισμός της παιδικής ηλικίας* : αυτιστική διαταραχή, βρεφικός αυτισμός, βρεφική ψύχωση, σύνδρομο Kanner.

2. *Άτυπος αυτισμός* : άτυπη ψύχωση της παιδικής ηλικίας, νοητική καθυστέρηση με αυτιστικά χαρακτηριστικά.

3. Σύνδρομο Rett

4. Άλλη αποργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή): βρεφική άνοια, αποδιοργανωτική- αποαπαρτιωτική ψύχωση, σύνδρομο Heller.

5. Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις

6. Σύνδρομο Asperger : αυτιστική ψυχοπαθητική διαταραχή, σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας.

7. Άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

8. Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη

Η ταξινόμηση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών κατά DSM-IV, περιλαμβάνει τις παρακάτω μορφές:

- *Αυτιστική διαταραχή*
- *Διαταραχή Rett*
- *Αποργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας*
- *Διαταραχή Asperger*
- *Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μη καθοριζόμενες*

7.1 Αυτιστική διαταραχή

Η αυτιστική διαταραχή ή αυτισμός αποτελεί σοβαρή μορφή ΔΑΔ 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:

- 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 συναντώνται συνήθως σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη. (Γενά, 2002)

7.2 Διαταραχή Rett

Τη Διαταραχή Rett ως ξεχωριστή διαγνωστική ενότητα περιέγραψε αρχικά ο Rett το 1966, μετά από αξιολόγηση και παρακολούθηση 22 ασθενών του που παρουσιάζουν κοινά συμπτώματα (Gillberg, 1989) Αν και στα πρώτα στάδια της Διαταραχής Rett είναι δύσκολο να τη διαχωρίσουμε διαγνωστικά από την Αυτιστική Διαταραχή, κατά τα επόμενα στάδια, όταν πλέον εμφανίζονται πλήρως τα χαρακτηριστικά των δύο διαταραχών, έχουμε καταφανή κριτήρια διαφοροποίησης, όπως παρουσιάζονται παραπάνω.

Η Διαταραχή Rett εντάσσεται το 1994 ως ξεχωριστή διαγνωστική ενότητα στην τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM-IV) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association) (Γενά, 2002)

7.3 Διαταραχή Asperger

Η διαταραχή Asperger έχει θεωρηθεί μια μορφή αυτισμού ή κατηγορία του αυτιστικού φάσματος ή μια από τις διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και εμφανίστηκε ως

ξεχωριστή από τον αυτισμό διαγνωστική κατηγορία στα διεθνή ταξινομικά συστήματα για πρώτη φορά το 1992 στο ICD-10 και στη συνέχεια το 1994 στο DSM-IV. Ωστόσο, καθώς πρόκειται για μια νέα διαγνωστική κατηγορία υπάρχουν αμφιλεγόμενες απόψεις για τη διάγνωση της διαταραχής (Frith, 2004) και ελάχιστη γνώση για την επιδημιολογία και την αιτιολογία της. Από τις ελάχιστες επιδημιολογικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί έως σήμερα γνωρίζουμε ότι η διαταραχή Asperger εμφανίζεται λιγότερο συχνά στο γενικό πληθυσμό απ' ό,τι ο αυτισμός και ότι η συχνότητα εμφάνισής του είναι 2,6/10.000 παιδιά ενώ η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού είναι 10/10.000 παιδιά (Fombonne, 2005). (Παπούδη, 2008)

Τα διαγνωστικά κριτήρια για τη διαταραχή Asperger στο DSM-IV (1994) αναφέρουν: α) την ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, β) τα περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, και γ) απουσία σημαντικής γενικής καθυστέρησης στη γλώσσα, στην ανάπτυξη των γνωσιακών λειτουργιών, στην ανάπτυξη ανάλογων με την ηλικία δεξιοτήτων αυτό-υπερέτησης, της προσαρμοστικής συμπεριφοράς (άλλης εκτός της κοινωνικής συναλλαγής) και της περιέργειας για το περιβάλλον κατά την παιδική ηλικία. Στο ICD-10 (1992) χρησιμοποιείται ο όρος «σύνδρομο Asperger» και αναφέρεται ότι είναι μια διαταραχή αβέβαιης νοσολογικής εγκυρότητας και ότι σε μερικές περιπτώσεις, εάν όχι σε όλες, πρόκειται για ήπια παραλλαγή αυτισμού. Όσον αφορά τη διάγνωση, περιλαμβάνει τα ίδια κριτήρια με το DSM-IV και προσθέτει ότι τα άτομα αυτά είναι πολύ αδέξια.

Επιπρόσθετα, και άλλα διαγνωστικά κριτήρια έχουν διατυπωθεί και χρησιμοποιούνται διεθνώς για τη διάγνωση της διαταραχής Asperger από έγκυρους ερευνητές προκειμένου να περιγράψουν πιο διεξοδικά την κλινική εικόνα των παιδιών αυτών. (Παπούδη, 2008)

Η ύπαρξη τεσσάρων διαφορετικών διαγνωστικών συστημάτων για τη διάγνωση της διαταραχής Asperger αναδεικνύει και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην αναγνώριση των παιδιών αυτών. Επιπρόσθετα, η πολυπλοκότητα της χρήσης έγκυρων διαγνωστικών όρων διαφαίνεται και στη συνεχή διαμάχη για το εάν η διαταραχή Asperger διαφέρει από τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (High Functioning Autism) (Ozonoff, Rogers and Pennington, 1991, Tsatsanis, 2004) και εάν θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως αυτόνομη διαγνωστική κατηγορία (Frith, 2004, Παπούδη, 2008)

Σύμφωνα με την Β. Παπαγεωργίου (2007) «και τα δυο, αυτισμός ή αυτιστική διαταραχή και σύνδρομο Asperger, ανήκουν στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και χαρακτηρίζονται από τις ίδιες βασικές δυσκολίες στους τομείς της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της σκέψης-φαντασίας-συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες

αυτές είναι πιο ήπιες στα άτομα με σύνδρομο Asperger, τα οποία έχουν φυσιολογικές νοητικές δεξιότητες ή υψηλές και αντιλαμβάνονται τις σημαντικές κοινωνικές-επικοινωνιακές δυσκολίες τους, αλλά δεν ξέρουν πώς να τις αντιμετωπίσουν. Σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο διαταραχών θεωρείται, σήμερα, η απουσία καθυστέρησης στην ανάπτυξη του λόγου στα άτομα με σύνδρομο Asperger. Ωστόσο, κάποια παιδιά με τυπική αυτιστική διαταραχή σε μικρή ηλικία, αναπτύσσουν λόγο και άλλες δεξιότητες αργότερα και στην εφηβεία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά συνδρόμου Asperger».

7.4 Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή

Το 1930 ο Heller βασιζόμενος στην κλινική αξιολόγηση 28 περιπτώσεων, περιέγραψε πρώτος την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, την οποία χαρακτήρισε ως «βρεφονηπιακή άνοια». Τα παιδιά που εξέτασε είχαν φυσιολογική εξέλιξη ως την ηλικία των 3-4 χρόνων, πριν , δηλαδή την εμφάνιση των συμπτωμάτων άνοιας. Την ονομασία «βρεφονηπιακή άνοια» διαδέχτηκε η ονομασία «σύνδρομο Heller» ενώ ο Rutter (1967) εισήγαγε τον όρο «αποδιοργανωτική ψύχωση της παιδικής ηλικίας». Η διαφοροποίηση της Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής από την Αποδιοργανωτική Ψύχωση υπήρξε αμφιλεγόμενο διαγνωστικό ζήτημα, γι' αυτό και ως το 1994 η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή δεν είχε ταξινομηθεί ως ξεχωριστή διάγνωση στο DSM.

Σύμφωνα με το DSM-IV τα κύρια χαρακτηριστικά της Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής είναι τα εξής:

- Φυσιολογική ανάπτυξη στη λεκτική και μη – λεκτική επικοινωνία, στις κοινωνικές σχέσεις, στο παιχνίδι και στην προσαρμογή στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις μέχρι τουλάχιστον τα 2 πρώτα χρόνια της ηλικίας.
- Εμφάνιση παλινδρόμησης σε πολλαπλούς τομείς της ανάπτυξης μετά την ηλικία των 2 ετών (αλλά πριν την ηλικία των 10)
- Εμφάνιση αποκλίσεων στην επικοινωνιακή και κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογων με αυτές που παρατηρούνται στην Αυτιστική Διαταραχή
- Εκδήλωση περιορισμένων, επαναληπτικών και στερεότυπων τρόπων συμπεριφοράς και κοινωνικής δραστηριότητας (Γενά, 2002)

7.5 Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Συμπεριλαμβανομένου του Άτυπου Αυτισμού)

Η διάγνωση Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς, σύμφωνα με το DSM-IV, χρησιμοποιείται για περιστατικά που παρουσιάζουν εκτεταμένη απώλεια στις αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές, ή στις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες ή στερεότυπη συμπεριφορά, στερεότυπα ενδιαφέροντα και στερεότυπες δραστηριότητες, αλλά δεν πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια για κάποια από τις συγκεκριμένες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, για Σχιζοφρένεια, για Σχιζότυπη Διαταραχή της Προσωπικότητας ή για Αποφευκτική Διαταραχή της Προσωπικότητας. Για παράδειγμα, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται ο «άτυπος αυτισμός» - διαταραχή που δεν πληρεί τα κριτήρια για Αυτιστική Διαταραχή, επειδή είτε πρωτοεμφανίζεται μετά την πρώιμη παιδική ηλικία, είτε εμφανίζεται άτυπη ή οριακή συμπτωματολογία είτε όλα τα παραπάνω (Γενά, 2002)

8 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ - ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

8.1 Η τριάδα των διαταραχών του αυτισμού

Ο Αυτισμός (ο όρος θα χρησιμοποιείται από εδώ και κάτω υπονοώντας το σύνολο των διαταραχών του φάσματος) αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται κυρίως από αποκλίσεις από την τυπική ανάπτυξη και δευτερευόντως από καθυστερήσεις σε αυτήν. Η κλινική εικόνα είναι το αποτέλεσμα υποκείμενων γνωσιακών, κοινωνικο-συναισθηματικών και αισθητηριακών μειονεξιών, των οποίων η ποικιλομορφία και οι πολυπληθείς συνδυασμοί μας δίνουν έναν πολύ πλούσιο και ποικίλλοντα φαινότυπο, τον οποίο ακριβώς προσπαθεί να αποτυπώσει η έννοια του Αυτιστικού Συνεχούς ή Φάσματος. Σημειώνεται ότι αν και παρούσες από τη γέννηση (αν και όχι πάντα άμεσα αντιληπτές), οι δυσκολίες αυτές επιμένουν καθ' όλη τη ζωή. Βέβαια αλλαγές επισυμβαίνουν συνεχώς και η πρόοδος είναι δυνατή, όχι όμως και η θεραπεία (τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα). (Φρανσίς, 2007)

Τόσο τα τρέχοντα διαγνωστικά κριτήρια όσο και οι σύγχρονες περιγραφές του Αυτισμού ακολουθούν το σχήμα της τριάδας της Wing. Οι έρευνες της Wing (1988, στο Wing, 1996) με την οποία εισήχθη η έννοια της τριάδας ελλειμμάτων του Αυτισμού, βοήθησαν στην

διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων και καθόρισαν τον αυτισμό σαν «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης» που εμφανίζεται πριν από τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Τα διαγνωστικά κριτήρια της Wing ονομάστηκαν ‘Η τριάδα των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης’ (The triad of impairments of social interaction) και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται:

- α. διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων
- β. διαταραχή της κοινωνικής επικοινωνίας
- γ. διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας (Happé, 1998).

Η τριάδα αυτή των διαταραχών συνήθως μπορεί να έχει έναρξη κατά τη γέννηση ή στα πρώτα 3 χρόνια της ζωής ή αργότερα κατά την παιδική ηλικία και να παρουσιάζεται με διαφορετική βαρύτητα ανεξαρτήτως από το νοητικό επίπεδο των παιδιών. (Παπούδη, 2008)

Αναλυτικότερα τα προβλήματα που μπορούν να εμφανιστούν στους τρεις αυτούς τομείς είναι:

8.1.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση

- Χαρακτηριστική αδεξιότητα στις κοινωνικές συνδιαλλαγές με συνομήλικους και ενήλικους.
- Απουσία φιλικής συμπεριφοράς και αδυναμία ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με συνομήλικους.
- Αδυναμία κατανόησης των κοινωνικών μηνυμάτων που σηματοδοτούνται μέσα σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Δυσκολία μάθησης σε συνθήκες κοινωνικής συνδιαλλαγής.
- Φτωχή ικανότητα για μίμηση
- Ανυπαρξία κοινωνικής αμοιβαιότητας. (Μητροπούλου, 2007)

Η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά-κριτήρια (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Το πρώτο κριτήριο είναι ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν την βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις προσώπου και την στάση του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Το δεύτερο κριτήριο είναι ότι έχουν δυσκολίες στην ερμηνεία της κοινωνικής συμπεριφοράς των άλλων και δεν καταφέρνουν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν με τους συνομηλικούς κοινωνικές σχέσεις ανάλογες με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Το τρίτο κριτήριο είναι ότι δεν δείχνουν αυθόρμητη διάθεση και πρόθεση να μοιραστούν τα

ενδιαφέροντα τους με τους άλλους. Το τέταρτο κριτήριο είναι ότι δεν δείχνουν συναισθηματική και κοινωνική αμοιβαιότητα, με την έννοια ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των άλλων. Γι' αυτό ένα άτομο με αυτισμό μπορεί να σταματήσει μία συζήτηση απότομα ή να απομακρυνθεί ξαφνικά από κάποιον, παρόλο που φαίνεται ότι απολαμβάνει το παιχνίδι μαζί του.

Οι Wing και Gould (1979) πρότειναν την κατηγοριοποίηση των ατόμων με αυτισμό σε τέσσερις κοινωνικούς τύπους. Ο πρώτος κοινωνικός τύπος είναι ο αποτραβηγμένος, ο οποίος είναι ευχαριστημένος να είναι μόνος του και συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχουν άλλοι. Αποφεύγει έντονα το βλέμμα και την σωματική επαφή, το διάλογο και την συναισθηματική έκφραση προς τους άλλους. Δείχνει ενδιαφέρον μόνο για τους ενήλικες και χρησιμοποιεί τους άλλους μόνο για να ικανοποιήσει προσωπικές ανάγκες. Έχει συνήθως ανέκφραστο πρόσωπο και δεν αναζητά παρηγοριά από τους άλλους. Δεν δείχνει να αντιδρά στον πόνο και σε αλλαγές του περιβάλλοντος. Απολαμβάνει ιδιαίτερα τα παιχνίδια σωματικής επαφής και κάνει στερεοτυπικές κινήσεις. Ως παιδί δεν δείχνει ιδιαίτερη προσκόλληση στους γονείς του. Έχει μέτρια έως σοβαρή νοητική καθυστέρηση.

Ο δεύτερος τύπος διαταραχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ο παθητικός και σπανιότερος. Δέχεται τις κοινωνικές επαφές με παιδιά και με ενήλικες και δεν απομακρύνεται από τους άλλους. Δεν παίρνει πρωτοβουλία για κοινωνικές σχέσεις αλλά ανταποκρίνεται στη βλεμματική επαφή. Σε μία συνθήκη παιχνιδιού υπακούει σε οδηγίες από τους άλλους και απαντά σε ερωτήσεις με προθυμία και ειλικρίνεια. Οι αλλαγές του περιβάλλοντος ή του προγράμματος τού δημιουργούν αναστάτωση. Εμφανίζει άμεση παρά καθυστερημένη ηγολαλία και οι γνωστικές του ικανότητες καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα.

Ο τρίτος τύπος της διαταραχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ο ιδιόρρυθμος, ο οποίος έχει ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες. Το ενδιαφέρον του για σωματική επαφή με άλλους και κοινωνική αλληλεπίδραση είναι έντονο, αν και στρέφεται περισσότερο σε ενήλικες παρά σε παιδιά. Ωστόσο, ο τρόπος που αλληλεπιδρά με τους άλλους είναι μονόπλευρος και δεν ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα ή τις ανάγκες των άλλων. Ακόμη το βλέμμα του είναι αδιάκριτο και κάνει αδιάκριτες ερωτήσεις, χωρίς να κατανοεί τα όρια των κοινωνικών σχέσεων. Γι' αυτό πλησιάζει άκριτα τους ξένους και προσέχει τις αντιδράσεις των άλλων. Όταν δεν τον προσέχουν μπορεί να έχει επιθετική συμπεριφορά και γενικά είναι ο λιγότερο αποδεκτός τύπος ατόμου με αυτισμό.

Ο τέταρτος τύπος διαταραχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ο επίσημος και επιτηδευμένος και είναι πιο συχνός σε άτομα του αυτιστικού φάσματος με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και καλή έκφραση λόγου. Είναι εξαιρετικά ευγενικός με έναν επιτηδευμένο

τρόπο και συμπεριφέρεται στους άλλους σαν να είναι ξένοι. Είναι πολύ τυπικός στην τήρηση των κανόνων και προσπαθεί ιδιαίτερα να έχει καλή συμπεριφορά. Ωστόσο, έχει δυσκολίες στην κατανόηση των σκέψεων, συναισθημάτων και προθέσεων των άλλων (Wing, 1996).

Το έλλειμμα στην κοινωνική ανταλλαγή θεωρείται από πολλούς το πρωταρχικό στοιχείο της διαταραχής. Οι άνθρωποι με αυτισμό βρίσκουν δύσκολο να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και ειδικά τους άλλους ανθρώπους. Τους λείπει «κοινή λογική». Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70, το έλλειμμα αυτό ταυτιζόταν με την τάση για απομόνωση και απόσυρση του παιδιού. Οι μελέτες της Wing έδειξαν ότι αυτός ο τύπος ελλείμματος (συχνότερος στα μικρότερα παιδιά) είναι ένας από τους 4 τύπους κοινωνικής ανταλλαγής που υιοθετούν τα άτομα του φάσματος. Σε αυτήν την «αποτραβηγμένη ομάδα» τα παιδιά (Wing, 1996):

- Συμπεριφέρονται σαν να μην υπάρχουν οι άλλοι άνθρωποι.
- Δεν πλησιάζουν όταν τους φωνάζουν.
- Τα πρόσωπα ίσως είναι άδεια από έκφραση, εκτός όταν βιώνουν τα άκρα του θυμού, του άγχους, της χαράς.
- Κοιτούν «κενά» ή αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή
- Ίσως απομακρύνονται αν τα αγγίζουν.
- Αν θέλουν κάτι που δεν μπορούν να φτάσουν, γραπώνουν τον ενήλικα από το πίσω μέρος του καρπού ή του χεριού του, δίχως να τον κοιτούν στα μάτια και τον τραβούν για να πιάσει το αντικείμενο ή να εκτελέσει μια δραστηριότητα έπειτα τον αγνοούν πάλι.
- Δεν δείχνουν ενδιαφέρον ή ενσυναίσθηση αν πονάει ή δυσφορεί κάποιος.
- Φαίνονται απομονωμένα, σε ένα δικό τους κόσμο, απορροφημένα τελείως στις δικές τους άσκοπες δραστηριότητες.
- Τα περισσότερα ανταποκρίνονται σε έντονα παιχνίδια με σπρωξίματα – αν τα γαργαλήσουν κουνιούνται, αν τα κυλήσουμε ή κυνηγήσουμε γελούν, δείχνουν ευχαρίστηση, όμως επανέρχονται σε απομόνωση όταν το παιχνίδι τελειώσει .

Ο λιγότερο συχνός τύπος κοινωνικής αναπηρίας είναι η «παθητική ομάδα», όπου τα παιδιά:

- Δεν είναι τελείως απομονωμένα από άλλους ανθρώπους.

- Δέχονται κοινωνικές προσεγγίσεις.
- Δεν απομακρύνονται από άλλους ανθρώπους, αλλά και δεν κάνουν έναρξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Ίσως έχουν φτωχή βλεμματική επαφή, αλλά μπορεί να συναντούν τη ματιά του άλλου, όταν τους υπενθυμίζεται.
- Είναι πρόθυμα και δεκτικά να κάνουν ότι τους πουν.
- Αφήνουν άλλα παιδιά να τα συμπεριλάβουν στο παιχνίδι.

Ο τύπος που συνηθέστερα θα γίνει αντιληπτός στο τυπικό σχολείο είναι η «ενεργά ιδιόρρυθμη κοινωνική ομάδα», όπου τα παιδιά:

- Κάνουν κοινωνικές προσεγγίσεις σε άλλους ανθρώπους – συνήθως σε ενήλικες παρά σε άλλα παιδιά – όμως, αυτό γίνεται με έναν παράξενο μονόπλευρο τρόπο, ώστε να απαιτούν ή να δρουν για τα δικά τους ενδιαφέροντα.
- Δεν δίνουν καμιά σημασία στα αισθήματα ή τις ανάγκες των ανθρώπων που μιλούν, μπορεί να έχουν φτωχή βλεμματική επαφή: όχι με αποφυγή αλλά με προβλήματα στη διάρκεια, ή ίσως να κοιτούν επίμονα.
- Οι προσεγγίσεις μπορεί να περιλαμβάνουν σωματικό κράτημα ή αγκάλιασμα του άλλου ανθρώπου, συνήθως σφιχτά.
- Μπορεί να γίνουν δύσκολα και επιθετικά αν δεν τους δοθεί η προσοχή που απαιτούν.
- Ίσως αγνοούν παιδιά της ηλικίας τους ή συμπεριφέρονται επιθετικά απέναντί τους.

Εδώ σύμφωνα με τον όρο "αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις" συγκαταλέγεται το κλασικά "απόμακρο" άτομο, αλλά περιλαμβάνονται και όσα ανταποκρίνονται στην κοινωνική συναναστροφή, δείχνοντας ίσως υπερβολική εξάρτηση από οικεία άτομα, καθώς και τα "ενεργητικά-παράξενα" που επιζητούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά αδόκιμα, αδέξια χωρίς στο τέλος να τα καταφέρνουν (Jordan, 2000)

Ο τελευταίος τύπος συμπεριφοράς απαντάται αργότερα στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Αναπτύσσεται σε αυτούς που είναι πιο ικανοί και έχουν καλύτερο επίπεδο γλώσσας. Πρόκειται για την «υπερβολικά τυπική, δύσκαμπτη ομάδα», όπου τα άτομα (Wing, 1996):

- Είναι υπερβολικά ευγενικά και τυπικά στη συμπεριφορά τους.

- Προσπαθούν σκληρά να φερθούν ευγενικά και να αντιμετωπίσουν (τις καταστάσεις), προσκολλούμενα έντονα στους κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Δεν κατανοούν πραγματικά αυτούς τους κανόνες και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στις λεπτές διακρίσεις της συμπεριφοράς που αναμένεται σε διαφορετικές καταστάσεις και αλλαγές που συμβαίνουν με το πέρασμα του χρόνου.
- Παρουσιάζουν έλλειψη κατανόησης των σκέψεων και αισθημάτων των άλλων ανθρώπων

Η παραπάνω ομαδοποίηση είναι σαφώς μια σχηματοποίηση και στην πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει είναι τα παιδιά να παρουσιάζουν συνδυασμό των παραπάνω συμπτωμάτων, έτσι ώστε να μπορούμε να πούμε λ.χ ότι το παιδί ανήκει περισσότερο σε μια ομάδα από ότι σε μια άλλη. Επιπλέον, κατά την εξέλιξή τους τα παιδιά μπορεί να αλλάζουν ομάδα. (Φρανσίς,2007)

8.1.2 Επικοινωνία

- Δυσκολίες στην κατανόηση οποιασδήποτε μορφής επικοινωνίας.
- Ανυπαρξία προφορικού λόγου ή ύπαρξη ιδιοσυγκρασιακού στερεοτυπικού λόγου.
- Κυριολεκτική κατανόηση του προφορικού λόγου που εκφέρουν άλλα άτομα.
- Έλλειψη κατανόησης της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας.
- Η επικοινωνία οποιουδήποτε επιπέδου ή επάρκειας στόχο έχει περισσότερο την ικανοποίηση αναγκών παρά την ανταλλαγή πληροφοριών.
- Δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση της παραλεκτικής επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, χειρονομίες κ.λπ.)
- Δυσκολίες στην αρχή, διατήρηση και ολοκλήρωση μιας συζήτησης (Wing, 2000).

Η δεύτερη περιοχή της ανάπτυξης που επηρεάζεται από τον αυτισμό είναι η επικοινωνία. Τα προβλήματα στην έκφραση και κατανόηση του λόγου είναι οι συχνότεροι λόγοι για τους οποίους οι γονείς αρχίζουν να νιώθουν ανησυχία και να αναζητούν τις γνώμες των ειδικών (Howlin, 1999). Στα παιδιά με αυτισμό είναι πολύ συχνή η απουσία ομιλίας καθώς είναι ανάλογη με την νοητική τους ηλικία. Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου αλλά η κατάκτηση των φθόγγων ακολουθεί τη φυσιολογική εξέλιξη.

Πολύ συχνά στα άτομα με αυτισμό η κατανόηση του λόγου είναι πιο περιορισμένη από την έκφραση του λόγου. Το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών στο φάσμα του

αυτισμού, πέρα από την καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, είναι η απουσία επιθυμίας για επικοινωνία και η αδυναμία κατανόησης της πραγματολογικής διάστασης του λόγου (Jordan & Powell, 1995). Κατά συνέπεια, τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να αντιληφθούν το πλαίσιο μιας συζήτησης, τους διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε ανάλογα με το χώρο, τα πρόσωπα, το θέμα της συζήτησης και το βαθμό της σχέσης μας με τους συνομιλητές. Τα άτομα με αυτισμό λόγω ενός βιολογικού ελλείμματος δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το πλαίσιο του λόγου και γι' αυτό πολύ συχνά έχουν μόνο μία κυριολεκτική κατανόηση ό,σων ακούν από τους άλλους. Δεν μπορούν να κατανοήσουν το μεταφορικό λόγο, την ειρωνεία και τα υπονοούμενα που περιέχουν συχνά οι φράσεις των άλλων. Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η ηχολαλία, που αναφέρεται στην ακριβή επανάληψη ήχων, λέξεων και φράσεων των άλλων με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και ύφος (Lord & Paul, 1997). Συχνά οι φράσεις που επαναλαμβάνουν τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούνται με εύστοχο τρόπο, το οποίο υποδηλώνει ότι κατανοούν το περιεχόμενό τους. Η ηχολαλία δηλώνει ότι το παιδί με αυτισμό έχει επαφή με το περιβάλλον του και με επιλεκτικό τρόπο προσέχει και αναπαράγει πιστά λεκτικές πληροφορίες, αλλά από την άλλη δείχνει αδυναμία για αυθόρμητη έκφραση λόγου. Συχνά η ηχολαλία εμφανίζεται σε καταστάσεις αγωνίας και εκφράζει την προσπάθεια του ατόμου με αυτισμό να διαχειριστεί το άγχος και να επικοινωνήσει με τους άλλους (Prizant & Duchan, 1981).

Ακόμη, κάποια άτομα με αυτισμό αναπτύσσουν ένα δικό τους λεξιλόγιο, που αποτελείται από λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούν με ένα ιδιόσυγκρασιακό τρόπο. Επιπλέον, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η αντιστροφή των αντωνυμιών (Lee, Hobson & Chiat, 1994).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει διαταραχή επικοινωνίας στον αυτισμό και όχι διαταραχή λόγου εκτός αν συνυπάρχει όπως συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις, αλλά και εκεί ακόμη πρωταρχικός στόχος του θεραπευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας και δευτερεύων στόχος η ανάπτυξη του λόγου (Howlin, 1998).

Προβλήματα στη χρήση του λόγου είναι:

- Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου (1 στα 4 ή 5 παιδιά με αυτισμό δεν μιλούν ποτέ). Η διαφορά από άλλες διαταραχές λ.χ. από ένα κωφό παιδί, είναι ότι το παιδί με αυτισμό δεν θα κάνει προσπάθεια να αντισταθμίσει το γλωσσικό του έλλειμμα με χειρονομίες ή μιμική (Travis/ Sigman, 2001).
- Παρουσιάζει ηχολαλία, επαναλαμβάνει λέξεις που εκφράζουν άλλοι (συχνά, με ελάχιστο νόημα).

- Επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις που ακούστηκαν στο παρελθόν (καθυστερημένη / έμμεση ηχολαλία).
- Επαναλαμβάνει φράσεις στη σωστή περίπτωση, όμως μπορεί να αντιγράφει αυθεντικές λέξεις με ακατάλληλο τρόπο (λ.χ. αντιστρέφει αντωνυμίες, λέγοντας «Θέλεις να πεις;» ως αίτηση, για να ζητήσει να πει).
- Χρησιμοποιεί κάποιες λέξεις και φράσεις ακατάλληλα.
- Μπερδεύει λέξεις (π.χ. μαμά / μπαμπάς, ανοιχτό / κλειστό κ.α.).
- Μιλά πολύ και επαναλαμβάνει ερωτήσεις.
- Η ομιλία ακούγεται επίσημη και σχολαστική, σαν να μιλά ενήλικας.
- Δεν μπορεί να ξεκινήσει ή να διατηρήσει μια συζήτηση, αν ο συνομιλητής δεν φροντίζει για αυτό, λ.χ. με ερωτήσεις. Δεν κάνει «κουβεντούλα» και γενικά προτιμά να μιλά μόνο για τα ενδιαφέροντά του. Κατά τη συζήτηση, συχνά αλλάζει απότομα θέμα ή λέει άσχετα πράγματα, χωρίς να λαμβάνει πρόνοια για να εξασφαλίσει την κατανόηση του συνομιλητή.
- Επιδιώκει να ακούσει ή να πει συγκεκριμένες φράσεις (λεκτικές τελετουργίες).
- Φτιάχνει δικές του λέξεις (νεολογισμοί) ή χρησιμοποιεί το λόγο με ιδιαίτερο τρόπο (ιδιοσυγκρασιακός λόγος).

Αντίστοιχα, προβλήματα παρατηρούμε και στην κατανόηση του λόγου:

- Δεν κατανοεί το λόγο και δεν αποκρίνεται όταν του απευθύνεται.
- Κατανοεί ονόματα γνωστών αντικειμένων ή απλών οδηγιών μόνο σε συγκεκριμένο πλαίσιο.
- Κατανοεί καλύτερα όταν δοθούν οπτικά στοιχεία.
- Συχνά η κατανόηση είναι κυριολεκτική, χωρίς να γίνονται αντιληπτά το κρυμμένο νόημα, η μεταφορά, η παρομοίωση, η ειρωνεία. Λ.χ. στην παράκληση «μπορείς να ανοίξεις την πόρτα;» απαντούν «Ναι» χωρίς να κάνουν προσπάθεια να κινηθούν προς την πόρτα.

Υπάρχουν δυσκολίες στην Μη-λεκτική επικοινωνία

- Η προσωδία μπορεί να είναι μονότονη, μηχανική (σαν ρομπότ) ή ακατάλληλη.

- Η ένταση της φωνής μπορεί να είναι πολύ δυνατή ή πολύ ασθενής.
- Ενώ μπορεί με τον καιρό να αναπτύξει απλές χειρονομίες, λ.χ. κούνημα κεφαλιού για θετική ή αρνητική ένδειξη, η κατανόηση και η χρήση περισσότερο περίπλοκων χειρονομιών (περιγραφικών, εμφατικών συναισθηματικών) είναι ασθενής.
- Η ποικιλία εκφράσεων του προσώπου (και αντίστοιχα η αναγνώριση στους άλλους) είναι περιορισμένη. Συχνά οι εκφράσεις αυτές, όταν υπάρχουν, δεν απευθύνονται προς τον άλλον.

Η διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να εξηγήσει και άλλες παράξενες συμπεριφορές που συναντάμε στα παιδιά με αυτισμό όπως τις στερεοτυπικές κινήσεις ή αυτοτραυματικές συμπεριφορές, τις οποίες συναντάμε και σε άλλες διαταραχές όπως στην κώφωση, στην τύφλωση, σε σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές λόγου κ.α.

8.1.3 Φαντασία / Περιορισμένα, Επαναληπτικά Ενδιαφέροντα & Δραστηριότητες.

- Επαναληπτική στερεότυπη συμπεριφορά.
- Υπερβολική αντίδραση σε κάθε αλλαγή της καθημερινότητας ή συνηθισμένων καταστάσεων.
- Έλλειψη αυθόρμητου δημιουργικού παιχνιδιού με πραγματικό συμβολισμό.
- Αδυναμία γενίκευσης μαθημένων μορφών συμπεριφοράς σε διαφορετικό πλαίσιο.
- Δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων
- Αδυναμία συγκράτησης μιας πληροφορίας με παράλληλη χρήση μιας άλλης.
- "Εικονιστική σκέψη"
- Έντονη διάσπαση-Έλλειψη οργάνωσης
- Έλλειψη κεντρικής συνοχής
- Ελάχιστα περιορισμένα ενδιαφέροντα που συχνά λαμβάνουν στις διαστάσεις εμμονών (Jordan-Jones, 1999).

Η τρίτη διαταραχή της τριάδας αφορά την περιοχή της φαντασίας και περιλαμβάνει τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες (Howlin, 1999). Το μέρος αυτό της τριάδας των διαταραχών συμπεριλαμβάνει την απουσία του συμβολικού παιχνιδιού, την

ύπαρξη επαναληπτικών και στερεοτυπικών ενασχολήσεων και την επικέντρωση σε μικρής σημασίας πράγματα του περιβάλλοντα χώρου (Powell/ Jordan, 1997). Η συμπερίληψη του παιχνιδιού έχει το νόημα ότι η ανάπτυξη αυτού αποτελεί προαπαιτούμενο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Αν και αυτή η πλευρά της αυτιστικής συμπεριφοράς μπορεί να κατανοηθεί ως «η άλλη πλευρά του νομίσματος» της αναπηρίας στη φαντασία, στην τρέχουσα ταξινομητική πραγματικότητα σε αυτόν τον τρίτο τομέα περιλαμβάνονται και ποικίλα άλλα χαρακτηριστικά. (Φρανσίς,2007)

Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού έχουν μία έντονη προσκόλληση (εμμονή) σε κάποια θέματα ή αντικείμενα ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο. Για παράδειγμα, ένας έφηβος στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να έχει εμμονή με τα πάζλ και να αρνείται σταθερά να ασχοληθεί με άλλα υλικά. Ή ένα άτομο με υψηλή λειτουργικότητα μπορεί να ενδιαφέρεται πολύ για κάποιο άθλημα (π.χ. το ποδόσφαιρο), στο βαθμό που να γνωρίζει αναρίθμητες πληροφορίες για το θέμα αυτό. Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό έχουν την τάση να ακολουθούν ρουτίνες και τελετουργίες χωρίς καμία παρέκκλιση. Για παράδειγμα, ένα παιδί θέλει να έχει το κασετόφωνο του σε μία συγκεκριμένη θέση μέσα στην τάξη. Γι' αυτό τα παιδιά με αυτισμό συχνά αναστατώνονται όταν αλλάζει το πρόγραμμα τους ή η θέση ενός αντικειμένου στο περιβάλλον του σχολείου ή του σπιτιού τους.

Ακόμη, τα άτομα με αυτισμό κάνουν συχνά στερεοτυπικές κινήσεις που συνδέονται με το γνωστικό τους επίπεδο (Howlin, 1999). Είναι συνηθισμένο να δούμε ένα παιδί με αυτισμό να κουνά το σώμα του πέρα δώθε, να στριφογυρίζει τα χέρια ή τα δάχτυλα του, να κάνει γκριμάτσες και να περπατά στις μύτες των ποδιών. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε το πλαίσιο εμφάνισης αυτών των συμπεριφορών που το νόημα τους δεν είναι άμεσα κατανοητό. Όταν τα παιδιά με αυτισμό νιώθουν αμηχανία, άγχος, αναστάτωση ή ενθουσιασμό έχουν την τάση να κάνουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις, ενώ όταν είναι αφοσιωμένα σε κάτι ενδιαφέρον αυτές οι συμπεριφορές δεν εκδηλώνονται (Wing, 1996α).

Οι πλέον χαρακτηριστικές επαναλαμβανόμενες ή παθολογικές *Κινήσεις* είναι οι ταχείες επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές κινήσεις των δακτύλων και των χεριών, όπως οι πτερυγισμοί (flapping), αλλά και η λήψη περιέργων δυστονικών στάσεων των δακτύλων και των χεριών. Οι κινήσεις αυτές μπορεί να συνοδεύονται και από σύνθετες κινήσεις του υπόλοιπου σώματος και της κεφαλής. Οι τελευταίες μπορεί να εμφανίζονται και μόνες τους. Το παιδί μπορεί να: τρέχει ή να αναπηδά πάνω κάτω, να μεταφέρει το βάρος του από το ένα πόδι στο άλλο ή να κάνει άλλες επαναλαμβανόμενες κινήσεις με το σώμα και την κεφαλή. Σημειώνεται ότι η απλή κίνηση του σώματος μπρος-πίσω (rocking) δεν είναι χαρακτηριστική

του αυτισμού. Αυτές οι κινήσεις είναι πιο εμφανείς όταν είναι ενθουσιασμένα, ταραγμένα ή θυμωμένα, ή κοιτούν επίμονα κάτι που έχει απορροφήσει τελείως την προσοχή τους.

Επιδεικνύουν ανωμαλίες στο βάδισμα και τη στάση του σώματος, με πιο χαρακτηριστική τη δαχτυλοβασία (tip toeing – περπάτημα στις άκρες των δακτύλων). Τα περισσότερα είναι ανώριμα στον τρόπο που κινούνται, τρέχουν άτσαλα με μπράτσα εκτεταμένα, μπορεί να ανεβαίνουν τα σκαλιά ένα-ένα, μπορεί να κρατούν ενωμένα τα χέρια τους, να τεντώνουν χέρια και δάκτυλα ή να τα λυγίζουν σε περίεργες κλίσεις.

Κάποια άτομα εμφανίζουν μορφές *αυτοτραυματισμού* ως απάντηση σε άγχος, θυμό ή ματαίωση. Μπορούν να χτυπήσουν το κεφάλι τους, να δαγκωθούν ή να γρατσουνιστούν. Μπορούν επίσης να εκδηλώσουν έντονη λεκτική ή σωματική επιθετικότητα προς τους άλλους, συχνά με ασήμαντη (για εμάς) αφορμή. (Φρανσίς,2007)

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν μία προσκόλληση σε μέρη των αντικειμένων, όπως για παράδειγμα να μυρίζουν τα παιχνίδια τους, να γυρίζουν τις ρόδες στα αυτοκινητάκια και να παρακολουθούν την περιστροφική κίνηση σε κάποια αντικείμενα (π.χ. πλυντήριο).

Τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές δεν αναπτύσσουν συμβολικό παιχνίδι και δραστηριότητες με φανταστικό στοιχείο με τον ίδιο τρόπο όπως τα άλλα παιδιά, αλλά (Wing, 1996):

- Χρησιμοποιούν τα παιχνίδια και άλλα αντικείμενα ξεκάθαρα για να ικανοποιήσουν σωματικές αισθήσεις ή τα παιχνίδια – μινιατούρες για τους προφανείς τους σκοπούς (λ.χ. να τσουλήσει το τραινάκι κατά μήκος των ραγών, να σκουπίσει με παιδική σκούπα).
- Επαναλαμβάνουν την ίδια δραστηριότητα (ή σειρά δραστηριοτήτων) ξανά και ξανά μ' ένα παιχνίδι.
- Υποδύονται ένα χαρακτήρα (λ.χ. από την TV ή το video, κτλ) με περιορισμένο, επαναλαμβανόμενο τρόπο: προτιμά μάλλον «να το ζει», παρά «να το υποδύεται».
- Απολαμβάνουν τα κινούμενα σχέδια ή εκπομπές με ερωτήσεις.
- Τους αρέσει να ακούν την ίδια ιστορία (ή να βλέπουν το ίδιο video)
- Τους αρέσει να παίζουν μόνα τους (Frith, 1996).

8.2 Αισθητηριακές ιδιαιτερότητες

Η εμφάνιση έντονων *αισθητηριακών δυσλειτουργιών και συμπτωμάτων* είναι για πολλούς ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του Αυτιστικού Φάσματος, αν και αυτά (κακώς) δεν περιλαμβάνονται στα διαγνωστικά κριτήρια. Τα άτομα με Αυτισμό μπορεί να υπερ-αντιδρούν ή υπο-αντιδρούν σε αισθητηριακά ερεθίσματα: προσλαμβάνουν δηλαδή τις συνήθεις αισθητηριακές εμπειρίες ως εξαιρετικά έντονες ή ασθενείς. Απλά και μόνο η προσμονή της (αισθητηριακής) εμπειρίας μπορεί να προκαλέσει στα άτομα αυτά έντονη αγωνία ή πανικό. (Φρανσίς, 2007)

Οι αισθητηριακές αντιδράσεις των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο ως μία άλλη περιοχή της συμπεριφοράς τους που τα διακρίνει από άλλες κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε ακουστικά ερεθίσματα, η οποία συχνά συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς. Πολλά παιδιά με αυτισμό δίνουν την εντύπωση ότι δεν ακούν επειδή καθυστερούν ή δεν αντιδρούν στα ακουστικά ερεθίσματα, ενώ αντιλαμβάνονται άλλα ερεθίσματα χαμηλής συχνότητας (Iarocci & McDonald, 2005). Επιπλέον, πολύ συχνά τα φωτεινά αντικείμενα προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών με αυτισμό. Ως προς τα ερεθίσματα που προέρχονται από την αφή, την γεύση, τον πόνο και τη θερμοκρασία οι αντιδράσεις τους ποικίλλουν.

Κάποια παιδιά μπορεί να αναστατωθούν με το άγγιγμα, ενώ άλλα δεν αντιδρούν στον σωματικό πόνο. Επιπλέον, πολύ συχνά έχουν την τάση να έχουν σταθερές και πολύ επιλεκτικές προτιμήσεις στο φαγητό τους. Γενικότερα, η σημαντικότερη δυσκολία των παιδιών με αυτισμό είναι ο συνδυασμός της προσοχής τους σε ερεθίσματα που προέρχονται από διαφορετικό αισθητηριακό κανάλι (π.χ. οπτικό και ακουστικό ερέθισμα ή απτικό και οπτικό ερέθισμα) (Plaisted, Saksida, Alacantara & Weisblatt, 2003).

Υπερευαισθησία παρουσιάζεται για απτικά ερεθίσματα ανάλογα με το πόσο έντονη είναι η αφή ή το άγγιγμα συγκεκριμένων σημείων του σώματος. Αυτό μπορεί να επηρεάσει: το λούσιμο των μαλλιών, το κόψιμό τους, την δεκτικότητα ως προς τα ρούχα, την επίσκεψη στον οδοντίατρο. Μαζί με τις άλλες «άμεσες» αισθήσεις (γεύση, όσφρηση, δόνηση, πόνος, θερμοκρασία – που απαιτούν όλες άμεση σωματική επαφή) χρησιμοποιούνται περισσότερο από το αναμενόμενο για την εξερεύνηση του κόσμου. Μπορεί να νιώθει, να χτυπά ή να ξύνει διάφορες επιφάνειες, αλλά και να αγγίζει, να γλείφει και να μυρίζει ανθρώπους, όπως και αντικείμενα. (Φρανσίς, 2007)

Οι ήχοι που μπορεί να προσληφθούν ως έντονοι περιλαμβάνουν ξαφνικούς απρόσμενους ήχους (λ.χ. γαύγισμα ή ο βήχας), ήχους υψηλών τόνων, συνεχείς ήχους (λ.χ. το ντους, η ηλεκτρική σκούπα, το σεσουάρ) ή συγκεχυμένους, σύνθετους ή πολλαπλούς ήχους (λ.χ. σε εμπορικά κέντρα ή σε μέρη που υπάρχει συνωστισμός). Το παιδί μπορεί να βάζει τα δάχτυλα στ' αυτιά του ή να αγχώνεται και να «κλείνεται στον εαυτό του» μουρμουρίζοντας ή τραγουδώντας. Από την άλλη μπορεί να γοητεύεται από μηχανικούς ή άλλου τύπου ήχους ή να φαίνεται να αγνοεί κάποιους άλλους. Η υπερευαισθησία σε ήχους τείνει να μειώνεται με την ηλικία. (Φρανσίς,2007)

Ίσως να υπάρχει ευαισθησία στη γεύση και στην υφή του φαγητού. Το παιδί μπορεί να προτιμά ουδέτερο (γευστικά) και απλό φαγητό (λ.χ. ξηρά δημητριακά, ψωμί, μακαρόνια, πατάτα) ή να θέλει να αγγίζει ή να μυρίζει το φαγητό του, πριν το βάλει στο στόμα του ή να μην του αρέσει να ανακατεύει μεταξύ τους τροφές. Να προτιμά ή μόνο σκληρές ή μόνο πολύ μαλακές τροφές (πρόβλημα αφής στο στοματικό βλεννογόνο). (Φρανσίς,2007)

Στον τομέα της όρασης, μπορεί το παιδί να παρουσιάζει ευαισθησία σε συγκεκριμένα επίπεδα φωτισμών ή χρωμάτων ή ίσως να υπάρχουν παραμορφώσεις της οπτικής του αντίληψης. Μπορεί να κοιτά επίμονα φώτα και γυαλιστερά πράγματα, να στριφογυρνά τα χέρια ή αντικείμενα κοντά στα μάτια του, να κοιτά επίμονα πράγματα από διαφορετικές γωνίες, να αναβοσβήνει τα φώτα ή να παρατηρεί πράγματα να στριφογυρίζουν (πλυντήριο) ή να στριφογυρίζει το ίδιο όταν κοιτά κάτι. Μπορεί να ενθουσιάζεται με κάποια οπτικά ερεθίσματα (λ.χ. το φως μέσα από τα στόρια) ή να κινεί αντικείμενα (λ.χ. αυτοκινητάκια για να βλέπει τις ρόδες τους) στο ύψος των ματιών του. (Φρανσίς,2007)

Μερικοί άνθρωποι με αυτισμό βρίσκουν ορισμένες οσμές (αρώματα, μαλακτικά ρούχων, κάποια φαγητά, κλπ) υπερδιεγερτικές. (Φρανσίς,2007)

Τέλος, μπορεί να παρουσιάζονται αδιάφορα στη ζέστη, στο κρύο ή τον πόνο. Έτσι μπορεί να μην αντιδρούν ιδιαίτερα σε επίπεδα πόνου που άλλοι άνθρωποι θα τα θεωρούσαν αβάσταχτα. Αυτό έχει σαν πιθανή συνέπεια να εμποδίζει το άτομο με αυτισμό να μάθει να αποφεύγει επικίνδυνες (επίπονες) καταστάσεις, να εμποδίζει τους γονείς από το να καταλάβουν πότε το παιδί τους υποφέρει από χρόνιο πόνο (αλλά δεν εκδηλώνει κάποια αντίδραση, δεν το δείχνει) και χρειάζεται βοήθεια, να επιτρέπει στο παιδί να φορά ζεστά ρούχα κατά τη διάρκεια μιας ζεστής μέρας, ελάχιστα ρούχα μια κρύα μέρα, ή να μπορεί να πει ένα πολύ καυτό ρόφημα. (Φρανσίς,2007)

Ένα ακόμα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους είναι η πιθανότητα να αναπτύξουν *περίεργες φοβίες* για ακίνδυνα πράγματα, όπως μπαλόνια, μύγες, ή ακόμη και ένα συγκεκριμένο σχήμα ή χρώμα. Και αυτό ενώ δείχνουν άφοβα σε περισσότερο αναπτυξιακά αναμενόμενους

φόβους. (Φρανσίς, 2007)

8.3 Νησίδες δεξιοτήτων

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η μεγάλη ανομοιογένεια στα επίπεδα των ικανοτήτων σε διαφορετικές περιοχές της ανάπτυξης (Rutter, 1998· Wing, 1996α). Ωστόσο, κάποια παιδιά με πολύ σοβαρό επίπεδο αυτισμού μπορεί να έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες ικανότητες σε κάποιους τομείς (όπως μαθηματικά, ανάγνωση, απομνημόνευση πληροφοριών, συναρμολόγηση κατασκευών, χρήση υπολογιστών), οι οποίες εδραιώνονται ως αγαπημένες ρουτίνες της καθημερινής τους ζωής (Hermelin & O'Connor, 1991). Ακόμη, έχουν πολύ καλή ικανότητα στην αναγνώριση ακουστικών μοτίβων, παρόλο που δεν έχουν διδαχθεί μουσική (Motttron, Peretz & Menard, 2000).

8.4 Γνωστικά χαρακτηριστικά

Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν και μπορούν να διδαχθούν. Η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη, η σκέψη και τα κίνητρα συμβάλλουν καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης. Στο φάσμα του αυτισμού υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στις γνωστικές λειτουργίες, που επιφέρει ανομοιογένεια στις συμπεριφορές και στις εκπαιδευτικές ανάγκες (Jordan & Powell, 1995).

Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν οξύτατη οπτική αντίληψη, παρόλο που συχνά δεν κοιτάζουν στα μάτια τους άλλους ή αυτό που οι άλλοι τους δείχνουν. Χρησιμοποιούν την περιφερειακή όραση, αλλά η ικανότητα τους είναι σχεδόν «φωτογραφική». Αυτό συχνά φαίνεται από την συμπεριφορά τους: ενώ δίνουν την εντύπωση ότι δεν παρατηρούν λεπτομέρειες, αν αλλάξει η θέση ενός αντικειμένου στο χώρο τους θα το τοποθετήσουν αμέσως στην προηγούμενη θέση, ώστε να διατηρηθεί η σταθερότητα στο περιβάλλον (Rondan & Deruelle, 2007). Ακόμη, έχουν την ικανότητα να εστιάζουν την όραση τους σε κάτι που τους ενδιαφέρει, παρόλο που πολύ συχνά έχουν διάσπαση προσοχής. Η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν όμοια σχήματα είναι πολύ ανεπτυγμένη. Τα περισσότερα άτομα με αυτισμό μπορούν να συνθέτουν μεγάλα παζλ και να κάνουν ταυτίσεις πολλών αντικειμένων, εικόνων, ή λέξεων χωρίς να κατανοούν τι απεικονίζεται σε αυτές. Αυτή η ικανότητα είναι έμφυτη και μπορεί να αξιοποιηθεί στην προ-επαγγελματική τους εκπαίδευση.

Μία άλλη ανεπτυγμένη περιοχή είναι ο πολύ καλός οπτικοκινητικός συντονισμός. Παρόλο που κάνουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις και αδέξιες κινήσεις, έχουν συχνά μεγάλη επιδεξιότητα στη λεπτή κίνηση.

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν την ικανότητα διάκρισης οπτικών ερεθισμάτων και μπορούν με ιδιαίτερη ευκολία να ταξινομήσουν αντικείμενα σύμφωνα με εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα, το μέγεθος και η θέση τους. Η προσοχή τους βασίζεται στην υπερ-επιλογή των ερεθισμάτων με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Burack, 1994). Γι' αυτό πολύ συχνά προσέχουν λεπτομέρειες και αδυνατούν να ξεχωρίσουν τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες. Η εστίαση της προσοχής τους σε ένα αισθητηριακό κανάλι είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό, που δυσκολεύει την ανταπόκριση τους σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Παράλληλα, έχουν αδυναμία προσοχής σε κοινωνικά ερεθίσματα, δηλαδή σε πρόσωπα και ομιλίες. Η μνημονική τους ικανότητα για την κωδικοποίηση και αποθήκευση οπτικών πληροφοριών είναι εξαιρετικά καλή (Prior & Ozonoff, 1998).

Επιπλέον, έχουν την ικανότητα να θυμούνται ενέργειες για να εκτελέσουν μία δραστηριότητα (διαδικαστική μνήμη ή μνήμη δεξιοτήτων) και έχουν δυσκολίες στη σωστή ακολουθία βημάτων. Η ικανότητα των ατόμων με αυτισμό να θυμούνται πληροφορίες που έχουν μία εσωτερική λογική οργάνωση και περιοδικότητα, όπως τα δρομολόγια των τρένων ή η προπαίδεια, είναι αξιολογώτερη. Ακόμη, τα άτομα με αυτισμό θυμούνται τις ονομασίες αντικειμένων (σημασιολογική μνήμη), ιδιαίτερα αυτών που συνδέονται με τα προτιμήσεις τους. Οι δυσκολίες τους αφορούν την αντίληψη και αποθήκευση της ακολουθίας γεγονότων και λέξεων. Γι' αυτό δυσκολεύονται να ανακαλέσουν προσωπικές εμπειρίες (προσωπική επεισοδιακή μνήμη) και μακροσκελείς προτάσεις.

Ένα τυπικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι να έχουν εκτελεστική νοημοσύνη σε υψηλότερο επίπεδο από την λεκτική νοημοσύνη (Lincoln, Allen & Kilman, 1995). Ο τρόπος σκέψης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού είναι οπτικός και γι' αυτό παρατηρείται μία καθυστέρηση στην επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών. Όπως περιγράφει ένα άτομο με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα, η Temple Grandin (1995)

«Σκέφτομαι αποκλειστικά με εικόνες. Η οπτική σκέψη είναι σαν να παίζω διαφορετικές κασέτες σε ένα βίντεο στη φαντασία μου. ...Βλέπω με την φαντασία μου μία σειρά από «βίντεο» από διαφορετικές γάτες. Η έννοια της γάτας αποτελείται από αυτά τα διαφορετικά βίντεο με γάτες που έχω βιώσει. Δεν υπάρχει καμία γενικευμένη έννοια της γάτας, και δεν υπάρχει καμία γλωσσική πληροφορία στη μνήμη μου.»

Ακόμη, υπάρχει κατανόηση της μονιμότητας του αντικειμένου, με την έννοια ότι αντιλαμβάνονται ότι ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο εξακολουθεί να υπάρχει ακόμη κι αν

χάσουν την οπτική επαφή με αυτό. Η σκέψη τους χαρακτηρίζεται από ακαμψία, με συνέπεια να χρησιμοποιούν επίμονα μια στρατηγική για να επιλύσουν προβλήματα, να αδυνατούν να γενικεύσουν τις στρατηγικές που ήδη γνωρίζουν σε ένα νέο πλαίσιο και να δυσκολεύονται να ανακαλέσουν την κατάλληλη στρατηγική (μεταγνώση). Τα πνευματικά τους ενδιαφέροντα είναι περιορισμένα και σταθερά και έχουν δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών που βασίζονται στην συμβολική σκέψη. Γι' αυτό έχουν καλές ικανότητες στην κατηγοριοποίηση αντικειμένων με βάση συγκεκριμένα και όχι αφηρημένα χαρακτηριστικά (Ropar & Peebles, 2007).

8.5 Υποκείμενα γνωσιακά ελλείματα

Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητή η συγκεκριμένη διαταραχή, δεν αρκεί η γνώση της κλινικής της εικόνας, αλλά χρειάζεται και να ληφθούν υπόψη και τα υποκείμενα γνωσιακά ελλείματα που την χαρακτηρίζουν.

8.5.1 Θεωρία του νου

Μία σημαντική γνωστική θεωρία που εξηγεί τις ιδιαίτερες δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό στην επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η «Θεωρία του νου» (Theory of Mind – Mind-blindness). Η βασική παραδοχή είναι ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν γεννηθεί με ένα σοβαρό έλλειμμα στο γνωστικό μηχανισμό της ανάγνωσης του νου, με την έννοια ότι δεν γνωρίζουν ότι οι άλλοι έχουν επιθυμίες, σκέψεις, συναισθήματα, προθέσεις και προσδοκίες (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985· Frith, 1989). Κατά συνέπεια, αδυνατούν να κατανοήσουν τα κίνητρα των άλλων και να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές τους, ή αλλιώς έχουν «τύφλωση» του νου. Δεν διαθέτουν την διαισθητική ικανότητα να αντιλαμβάνονται ότι οι άλλοι δεν μπορούν να ξέρουν αυτόματα τι συναισθήματα και επιθυμίες βιώνουν τα ίδια, ούτε ότι οι άλλοι έχουν αισθήματα και σκέψεις που διαφέρουν από τα δικά τους, κάτι που τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είναι ικανά, από την ηλικία περίπου των τεσσάρων ετών να κάνουν (Powell/ Jordan, 1997· Howlin/ Baron – Cohen/ Hadwin, 1999· Hill/ Frith, 2005· Βάρβογλη, 2007).

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είναι ικανά, από την ηλικία περίπου των τεσσάρων ετών, να κατανοούν ότι οι άνθρωποι έχουν συναισθήματα, επιθυμίες και πιστεύω «μέσα

τους» - και ότι οι άλλοι άνθρωποι δεν μπορούν να ξέρουν αυτόματα τι συναισθήματα και επιθυμίες βιώνουν τα ίδια μέσα τους. Αντίθετα, τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να «διαβάσουν το νου» των άλλων ανθρώπων: τους είναι δύσκολο να καταλάβουν ότι ο άλλος ίσως αισθάνεται, επιθυμεί, γνωρίζει ή πιστεύει κάτι διαφορετικό απ' αυτούς. Αυτή η έλλειψη «θεωρίας του νου» των ανθρώπων με αυτισμό μπορεί να εξηγήσει κάποιες απ' τις δυσκολίες τους στην επικοινωνία και κάποιες από τις προφανώς ακατάλληλες συμπεριφορές τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει μάθει να δείχνει ένα σύμβολο-εικόνα κάθε φορά που διψάει μπορεί να στέκεται στην άδεια κουζίνα δίπλα από το ψυγείο κρατώντας την εικόνα – δεν κατανοεί ότι ο γονιός του που βρίσκεται κάπου αλλού στο σπίτι δεν μπορεί αυτόματα να αντιληφθεί πως το παιδί διψάει. Ένα πιο λειτουργικό παιδί μπορεί να παρουσιάσει «ανάρμοστη συμπεριφορά» στο σχολείο, εξαιτίας της κυριολεκτικής κατανόησής του. Για παράδειγμα, αν ο δάσκαλος μια ζεστή μέρα το ρωτήσει «Μπορείς ν' ανοίξεις το παράθυρο;», αυτό που δεν μπορεί να «διαβάσει το νου» απαντά «ναι», δεν κάνει όμως καμία κίνηση, μια και αντιλήφθηκε μία ερώτηση στην οποία κανείς απαντάει με ναι ή όχι, αλλά δεν αντιλήφθηκε το ευγενικό αίτημα του δασκάλου του (να ανοίξει δηλαδή το παράθυρο). (Φρανσίς,2007)

Κάποια άτομα με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα καταφέρνουν να αναπτύξουν ένα αρχικό επίπεδο της θεωρίας του νου και με κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να μάθουν να αντιλαμβάνονται ως ένα βαθμό τα πολλαπλά κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

8.5.2 Η Ασθενική Κεντρική Συνοχή

Ένα ακόμη σημαντικό γνωσιακό έλλειμμα είναι η Ασθενική Κεντρική Συνοχή (weak central coherence). Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο γνωσιακό στυλ επεξεργασίας της πληροφορίας που ευνοεί την κατακερματισμένη επεξεργασία αντί της ολιστικής. Τα άτομα με αυτισμό αδυνατούν να αντιληφθούν το συνολικό πλαίσιο των πληροφοριών και η προσοχή τους εστιάζεται σε λεπτομέρειες, με συνέπεια να έχουν μία πολύ αποσπασματική γνώση για το περιβάλλον (Happé, 1994). Τυπικά, κατά την επεξεργασία των πληροφοριών ακολουθούμε μια «οργανωτική αρχή» σύμφωνα με την οποία ερμηνεύουμε τα δεδομένα με ένα σχετικά σφαιρικό-ολιστικό τρόπο, που λαμβάνει υπόψη του το πλαίσιο. Με αυτή την αρχή νοηματοδοτούμε διαφορετικές και πολύπλοκες πληροφορίες και γι' αυτό θυμόμαστε καλύτερα πράγματα με νόημα και χωρίς τις λεπτομέρειες τους. Αντίθετα, τα

άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο γνωσιακό στυλ επεξεργασίας της πληροφορίας που ευνοεί την κατακερματισμένη επεξεργασία αντί της ολιστικής (ασθενής κεντρική συνοχή). Μοιάζουν να επεξεργάζονται πληροφορίες και καταστάσεις επικεντρώνοντας στη λεπτομέρεια (και μάλιστα με περιορισμένη ικανότητα ιεράρχησης της σχετικότητας των λεπτομερειών) παρά στην διαμόρφωση μιας γενικής και σφαιρικής εντύπωσης. «Βλέπουν το δέντρο και χάνουν το δάσος!». (Φρανσίς, 2007) Μοιάζουν να επεξεργάζονται πληροφορίες και καταστάσεις επικεντρώνοντας στη λεπτομέρεια. Έτσι, αρκετά άτομα με αυτισμό επιδεικνύουν δεξιότητες σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και εργασίες, όπως τα παζλ, την απομνημόνευση τηλεφώνων (Frith, 1996). Ίσως θυμούνται με κάθε λεπτομέρεια ένα βίντεο και μπορούν να επαναλάβουν αποσπάσματά του. Παρόλα αυτά, σε άλλες περιστάσεις, η επικέντρωση στη λεπτομέρεια κατακλύζει τα άτομα με αυτισμό και, ίσως, εξηγεί την αισθητηριακή υπερφόρτωση που βιώνουν οι άνθρωποι με αυτισμό: φανταστείτε να προσέχετε κάθε λεπτομέρεια χρώματος και σχήματος κάθε πακέτου και κονσέρβας στο σούπερ μάρκετ. Μπορεί να επικεντρώνονται και να συναρπάζονται από μια μικρή λεπτομέρεια που μοιάζει άσχετη και ασήμαντη στους ανθρώπους χωρίς αυτισμό: ένα χνουδάκι στη μοκέτα ή ένα πολύ μικρό σημαδάκι στο λαιμό. Μπορεί, επίσης να παρερμηνεύουν ζωγραφιές και σχέδια ή να μπερδεύουν ομόηχες λέξεις, των οποίων η κατανόηση βασίζεται στο γενικό νόημα της πρότασης: π.χ. το μήλο / το μύλο. Τα άτομα με αυτισμό που λειτουργούν σ' ένα υψηλότερο επίπεδο νοημοσύνης συνήθως επικεντρώνονται σε γνωστικές κυρίως λεπτομέρειες, όπως για παράδειγμα τα τηλέφωνα ραδιοφωνικών σταθμών, οι τηλεφωνικοί κωδικοί διαφόρων περιοχών, ή οι πρωτεύουσες των χωρών. (Φρανσίς, 2007)

8.5.3 Εκτελεστικές Λειτουργίες

Οι δυσκολίες στις εκτελεστικές λειτουργίες περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό ενεργειών, τον έλεγχο παρορμητικών συμπεριφορών, την αναστολή των λανθασμένων αντιδράσεων, την εστίαση σε ένα στόχο, την οργανωμένη αναζήτηση πληροφοριών, και την ευελιξία στη σκέψη και δράση (Ozonoff, 1995). Πρόκειται για μια ευρύτατη ομάδα νοητικών διεργασιών που σχετίζονται με την έναρξη και διατήρηση της ομαλής επεξεργασίας πληροφοριών και των συντονισμένων δραστηριοτήτων στα πλαίσια της επίλυσης προβλημάτων. Περιλαμβάνουν στρατηγικές διεργασίες όπως η διατήρηση, αλλά και η ευέλικτη μεταβολή της εστίας της προσοχής, η αναπαράσταση στόχων, η αναστολή ακατάλληλων απαντήσεων, η

ταυτόχρονη παρακολούθηση της συμπεριφοράς, η παραμονή σε ότι δραστηριότητα κάνεις χωρίς διάσπαση και ο σχεδιασμός αλληλουχίας πράξεων. Βλάβη στις λειτουργίες αυτές διαταράσσει τη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά σε νέες συνθήκες, όπου το άτομο πρέπει να επιλέξει από πολλαπλές αλλά ανταγωνιστικές εναλλακτικές απαντήσεις. (Φρανσίς, 2007). Τα προβλήματα στις Εκτελεστικές Λειτουργίες, αν και δεν είναι ειδικά για τον αυτισμό, συμμετέχουν σημαντικά στη διαμόρφωση της κλινικής εικόνας. Οι επαναλαμβανόμενες πράξεις και σκέψεις, απλές ή πολύπλοκες, παρουσιάζονται σε όλα τα παιδιά με αυτισμό αλλά δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί συστηματικά (Burack et al, 2001).

8.5.4 Η συγκεκριμένη σκέψη

Τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο, συγκεκριμένη σκέψη, δηλαδή έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να αντιληφθούν συμβολικές ή αφηρημένες γλωσσικές ιδέες παρά συγκεκριμένα γεγονότα και περιγραφές. Οι λέξεις για αυτούς σημαίνουν ένα πράγμα, δεν έχουν επιπρόσθετα νοήματα, υπονοούμενα ή λεπτές συσχετίσεις. Λ.χ. ένας δεκάχρονος μαθητής με αυτισμό και με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (IQ=145), δυσκολεύτηκε να καταλάβει την παροιμία «Μυαλό κουκούτσι» και χρειάστηκε εκτεταμένες διευκρινήσεις, όταν η λέξη «φορά» χρησιμοποιήθηκε στη γλώσσα αντί στα μαθηματικά!! (Φρανσίς, 2007)

Τα άτομα με αυτισμό έχουν ελλιπή ικανότητα απόδοσης νοήματος στις εμπειρίες τους. Μπορούν να δράσουν στο περιβάλλον τους, μπορούν να μάθουν δεξιότητες, να μάθουν να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο, δεν έχουν, όμως, την ικανότητα να κατανοήσουν τι σημαίνουν πολλές απ' τις δραστηριότητές τους. Δεν συσχετίζουν τις ιδέες με τα γεγονότα. Ο κόσμος τους αποτελείται από μια σειρά ασύνδετων εμπειριών και απαιτήσεων, ενώ τα υποκείμενα θέματα, οι ιδέες, τα νοήματα, οι λόγοι ή οι βασικές αρχές που προσδιορίζουν τις εμπειρίες και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, δεν είναι συνήθως ξεκάθαρες. (Φρανσίς, 2007)

Επίσης, τα άτομα με αυτισμό έχουν δυσκολία στο συνδυασμό ή στη σύνθεση διαφορετικών ιδεών. Τους είναι ευκολότερο να κατανοήσουν μεμονωμένα γεγονότα ή ιδέες, παρά να τα συνδυάσουν ή να τα συνδέσουν με άλλες σχετικές πληροφορίες, ειδικά αν οι ιδέες αυτές φαίνεται να είναι κάπως αντιθετικές. (Φρανσίς, 2007)

8.5.5 Η δυσκολία γενίκευσης

Ένα από τα πιο επιβλαβή τους ελλείμματα για την προσαρμογή τους και εν γένει για τη μάθηση είναι η δυσκολία γενίκευσης. Οι άνθρωποι με αυτισμό συχνά μαθαίνουν δεξιότητες ή συμπεριφορές σε κάποιο συγκεκριμένο περιβάλλον ή κατάσταση, όμως έχουν τεράστια δυσκολία να τις γενικεύσουν σε κάποιο άλλο περιβάλλον ή κατάσταση. Για παράδειγμα, μπορεί να μάθουν να βουρτσίζουν τα δόντια τους με μια πράσινη οδοντόβουρτσα, αλλά να έχουν επιφύλαξη να τα πλύνουν με μια μπλε οδοντόβουρτσα. Ίσως μάθουν να πλένουν τα πιάτα, όμως δεν συνειδητοποιούν ότι η ίδια βασική διαδικασία εφαρμόζεται και για να πλύνουν τα ποτήρια. Μπορεί να μάθουν την κυριολεκτική διατύπωση ενός κανόνα, όμως δεν κατανοούν τον σκοπό του κανόνα αυτού και έτσι δυσκολεύονται να τον εφαρμόσουν σε διαφορετικές περιστάσεις. (Φρανσίς, 2007)

8.5.6 Η διατήρηση της ομοιότητας

Εφόσον η αντίληψη και κατανόηση του κόσμου μπορεί να είναι δύσκολη για τους ανθρώπους με αυτισμό, δεν θα πρέπει να μας προκαλεί έκπληξη ότι προσπαθούν να αντισταθμίσουν αυτή τη δυσκολία, διατηρώντας σταθερά και ίδια τα πράγματα γύρω τους και δείχνοντας προτίμηση στην τάξη και στις ρουτίνες. Η εμμονή τους για διατήρηση της ομοιότητας είναι απλά ένας αμυντικός μηχανισμός για να ανταπεξέρχονται σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο που δεν κατανοούν (Howlin, 1998).

8.5.7 Η διάσπαση της προσοχής

Η διάσπαση προσοχής είναι επίσης συχνή. Τους είναι δύσκολο να δώσουν προσοχή στους δασκάλους τους, διότι συγκεντρώνονται σε αισθήσεις που γι' αυτούς είναι πιο ενδιαφέρουσες ή σημαντικές. Επιπλέον, η συγκέντρωση της προσοχής τους συχνά αλλάζει γρήγορα από μια αισθητηριακή εμπειρία σε κάποια άλλη. Συχνά οι πηγές διάσπασης της προσοχής στα άτομα χαμηλής λειτουργικότητας είναι οπτικές: ο δάσκαλος, ίσως, τοποθετήσει ένα μολύβι πάνω στο θρανίο και το παιδί αποσπάται τόσο πολύ από το μολύβι που δε δίνει προσοχή στο μάθημα. Ή ο μαθητής βλέπει κάτι έξω από την πόρτα και σταματά την εργασία του για να τον δει πιο προσεκτικά. Τα ακουστικά ερεθίσματα μπορεί να είναι πολύ διασπαστικά. Ένας μαθητής μπορεί να ακούσει ένα θόρυβο από πέντε δωμάτια μακριά που ο

δάσκαλος ούτε καν ακούει, και να μη μπορεί να συγκεντρωθεί.

Μερικά άτομα με αυτισμό διασπώνται εξαιτίας εσωτερικών ερεθισμάτων, όπως για παράδειγμα επειδή θέλουν κάποιο αντικείμενο που θυμούνται από προηγούμενες εμπειρίες. Ή ίσως διασπώνται από εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες (λ.χ. αρίθμηση, υπολογισμοί ή απαρίθμηση γεγονότων που έχουν απομνημονεύσει). Όποια και αν είναι η αιτία της διάσπασης προσοχής τους, τα άτομα με αυτισμό έχουν μεγάλη δυσκολία να ερμηνεύσουν και να ιεραρχήσουν τη σημασία των εξωτερικών ερεθισμάτων ή των σκέψεων που τους κατακλύζουν. Μερικοί κοιτούν, κινούνται και εξερευνούν διαρκώς το περιβάλλον τους, σαν όλες τους οι αισθήσεις να είναι καινούριες και συναρπαστικές, που γι' αυτούς είναι. Άλλοι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτό τον «κατακλυσμό» ερεθισμάτων περιορίζοντας τα ερεθίσματα γύρω τους και απασχολούμενοι μόνο με πολύ περιορισμένο αριθμό πραγμάτων. Την ίδια στιγμή το άτομο μπορεί να εκδηλώνει καθήλωση στην ενασχόληση με μια δραστηριότητα αδυνατώντας να προσέξει οτιδήποτε έξω από αυτήν («σωληνώδης προσοχή»). (Φρανσίς, 2007)

8.5.8 Οργάνωση και σειροθέτηση

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία στην οργάνωση και τη σειροθέτηση εξαιτίας της δυσκολίας τους στη σύνδεση πολλαπλών πληροφοριών. Η οργάνωση προϋποθέτει τη συγχώνευση διαφόρων στοιχείων ώστε να επιτευχθεί ένα προκαθορισμένο τέλος. Για παράδειγμα, είναι απαραίτητο να συγκεντρώσουμε όλα τα απαραίτητα υλικά προτού επιτυχώς εκτελέσουμε ένα έργο. Οι δεξιότητες οργάνωσης είναι δύσκολες για τα άτομα με αυτισμό, διότι προϋποθέτουν την ικανότητα ταυτόχρονης συγκέντρωσης της προσοχής και στο άμεσο έργο και στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι άνθρωποι που δίνουν προσοχή σε συγκεκριμένες μεμονωμένες πληροφορίες δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά με αυτού του είδους τη διπλή συγκέντρωση της προσοχής. Δεν είναι ασύνηθες για τους ανθρώπους με αυτισμό να εκτελούν μια σειρά πράξεων ακολουθώντας παράλογη, μη παραγωγική σειρά και ούτε καν το παρατηρούν. Λ.χ. μπορεί κάποιος να σηκωθεί το πρωί, να χτενίσει τα μαλλιά του, και μετά να κάνει ντους και να λούσει τα μαλλιά του. Μ' αυτούς τους τρόπους, τα άτομα με αυτισμό μας δείχνουν ότι ενώ έχουν κατακτήσει τα μεμονωμένα βήματα σε μια περίπλοκη διαδικασία, δεν κατανοούν τις σχέσεις ανάμεσα στα βήματα ή το νόημα των βημάτων σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα. (Φρανσίς, 2007).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών στο αυτιστικό φάσμα είναι πολλαπλά,

εκτεταμένα, ανομοιογενή και μόνιμα. Ωστόσο, με την ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να αλλάξει ο βαθμός της αναπηρίας από άτομο σε άτομο.

Επιπλέον, η ηλικία, η νοημοσύνη και το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού επηρεάζουν έντονα τον τρόπο εκδήλωσης όλων των χαρακτηριστικών και την σοβαρότητα των δυσκολιών σε όλες τις επιμέρους περιοχές της ανάπτυξης σε ενδο-ατομικό επίπεδο. Η σφαιρική κατανόηση των σύνθετων και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος από τους εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες αποτελεί την σημαντικότερη προϋπόθεση για την καλύτερη άσκηση του δύσκολου και επίπονου έργου της εκπαίδευσης των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού. (Μαυροπούλου, 2004)

Μπορεί κάποια άτομα να έχουν αυτιστικές τάσεις αλλά να μην παρουσιάζουν αρκετά συμπτώματα ώστε να ταξινομηθούν ως άτομα με αυτισμό. Αυτοί είναι συχνά αρκετά έξυπνοι, επικεντρώνονται στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους και διακρίνονται σε αυτό που κάνουν. Ο αυτισμός δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να σκέφτεται πρωτότυπα και να μην επηρεάζεται από τις κοινωνικές συμβατότητες. Αρκετοί διάσημοι καλλιτέχνες και επιστήμονες μπορεί να είχαν Asperger ή υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό. Ο Vincent van Gogh, ο Albert Einstein και ο φιλόσοφος Wittgenstein ίσως να είχαν σύνδρομο Asperger (Lennard-Brown, 2004). Άτομα με Asperger ή υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό μπορεί να μην πηγαίνουν καλά στο τεστ νοημοσύνης αλλά μπορεί να είναι ασυνήθιστα ικανά σε κάποιους τομείς. Περίπου ένα στα δέκα άτομα με αυτισμό, δείχνει να έχει ικανότητες, που είναι πολύ πιο μπροστά από το γενικό δείκτη νοημοσύνης τους στη μουσική, τη ζωγραφική ή τους υπολογισμούς (Happé, 1998).

B ΜΕΡΟΣ

9 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ-ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Η θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού και των συναφών διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών αποτελεί πρόκληση και αντικείμενο σημαντικού επιστημονικού ενδιαφέροντος επί σειρά ετών. Η συστηματική έρευνα της αιτιολογίας του αυτισμού επηρέασε καθοριστικά τη θεραπευτική πρακτική (Κρουσταλάκης, 1998).

Αν και ο αυτισμός δεν μπορεί να θεραπευτεί τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα, υπάρχουν ωστόσο μέθοδοι που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να επικοινωνήσουν και οι

οποίες καλό είναι να αρχίσουν να εφαρμόζονται σε μικρή ηλικία καθώς τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι αναγκαία για την εξέλιξη των παιδιών με αυτισμό.

Η θεραπεία πρέπει να σχεδιάζεται με βάση την παραδοχή ότι ο αυτισμός είναι μια χρόνια βιολογική αναπηρία, για την οποία δεν υπάρχει μέχρι στιγμής πλήρης θεραπεία. Άσχετα από τη σοβαρότητα της αυτιστικής διαταραχής και την παρουσία ή απουσία γλωσσικής διαταραχής, όλα τα παιδιά με Αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία, πράγμα που τα καθιστά αδύναμα να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και τα περιορίζει στην συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή. Οι δυσκολίες αυτές απαιτούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις και προσαρμογές στον τομέα της εκπαίδευσης, υποστήριξης της εργασίας και διαβίωσης των ανθρώπων με αυτισμό καθώς και υποστήριξης και εκπαίδευσης των γονέων τους προκειμένου να βελτιώνονται οι δεξιότητες επικοινωνίας και να αποφεύγεται η ασυλοποίησή τους. (Φρανσίς, 2007)

Η θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού επικεντρώνεται στη διευκόλυνση της προσαρμογής του ατόμου με αυτισμό στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του, για να διευκολύνει έτσι τη ζωή του ιδίου και της οικογένειάς του. Η θεραπεία λοιπόν, θα πρέπει να προσανατολίζεται στη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και στη μείωση των στερεότυπων κινήσεων.

Αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών υποστηρίζουν, ότι κάθε παιδί με Αναπτυξιακή Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως και με την στήριξη και συμμετοχή της οικογένειας και διάφορων επαγγελματιών στην αντιμετώπιση. Η αντιμετώπιση είναι εκπαιδευτική και όχι θεραπευτική και έχει στόχο να βελτιώσει συμπτώματα του Αυτισμού, όπως και τις δυσκολίες μάθησης. Η ανάγκη για την ύπαρξη εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι συνεχής και ιδανικά πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία και να συνεχίζεται μέχρι και την ενήλικη ζωή, λαμβάνοντας υπόψη το συνεχές των αναγκών των ατόμων με Αυτισμό. Οι στόχοι του εκπαιδευτικού σχεδίου για το εκάστοτε παιδί αναθεωρούνται ανάλογα με την ηλικία του, το αναπτυξιακό του προφίλ, τη συμπτωματολογία που εκδηλώνει και το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο που συμμετέχει. (Φρανσίς, 2007)

Η ανομοιογένεια των συμπτωμάτων του αυτισμού και ο μη ακριβής προσδιορισμός των αιτιών του, υποδηλώνουν ότι καμία παρέμβαση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς όλα τα συμπτώματα του αυτισμού. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιλέξει κανείς μια ή περισσότερες συμπληρωματικές παρεμβάσεις από τον πραγματικά τεράστιο και συνεχώς εμπλουτιζόμενο κατάλογο παρεμβάσεων στον αυτισμό, ιδιαίτερα αν λάβει υπόψη του τις λίγες και προβληματικές στη μεθοδολογία τους μελέτες που αξιολογούν την

αποτελεσματικότητά τους. Έτσι λοιπόν συνιστάται συνδυασμός των πιο αποτελεσματικών θεραπειών και προσαρμογή τους στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Hewtson, 2002).

Τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα φροντίδας περιλαμβάνουν: πρώιμη παρέμβαση, εξατομικευμένα προγράμματα που αφορούν την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά του παιδιού, συστηματική δομημένη διδασκαλία που στηρίζεται σε ειδικά μαθησιακά υλικά και εντατικά εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπλέκουν τους γονείς και τους συγγενείς (Bondy, Frost, 1995). Απαιτείται ευρύτατη εκτίμηση, που περιλαμβάνει αναπτυξιακή αξιολόγηση, εκτίμηση συμπεριφοράς, ιατρική και περιβαλλοντική μελέτη. Αυτό προϋποθέτει τη στήριξη από πολλές ειδικότητες και την καθοδήγηση από ένα πρόσωπο συντονιστή (Rutter, 1990). Η πορεία και η εξέλιξη του παιδιού πρέπει να παρακολουθείται συνεχώς, να γίνονται επαναξιολογήσεις για να επαναπροσδιορίζονται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι άμεσοι και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι.

9.1 Πρώιμη παρέμβαση

Η αναγνώριση του αυτισμού ολοένα και νωρίτερα στη ζωή οδήγησε στην ανάπτυξη μεθόδων πρώιμης παρέμβασης. Σήμερα, δεν είναι σαφές ποιες παρεμβάσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές για ποια παιδιά με αυτισμό. Όμως, είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα αρχίζει η θεραπεία και όσο πιο εντατική είναι η παρέμβαση, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα.

Η πρώιμη παρέμβαση καλύπτει την περίοδο από τη στιγμή της προγεννητικής διάγνωσης μέχρι τη στιγμή που το παιδί φτάνει στην υποχρεωτική εκπαίδευση και αφορά το παιδί καθώς επίσης και τους γονείς, την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον. Στη χώρα μας η πρώιμη παρέμβαση δεν γίνεται συστηματικά και εφαρμόζεται από λίγους φορείς, όπως τμήματα παιδιατρικών νοσοκομείων, βρεφοσυμβουλευτικών σταθμών και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Αυτό οφείλεται σε έλλειψη μονάδων και ειδικών, στην ανεπαρκή εκπαίδευση, στην αρνητική στάση της κοινωνίας και τέλος στην έλλειψη συντονισμού σε διοικητικό επίπεδο.

Η διεπιστημονική συνεργασία είναι απαραίτητη για το καλύτερο αποτέλεσμα. Πρόκειται για τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων όπως παιδοψυχίατρο, παιδίατρο, λογοπαθολόγο, ειδικό παιδαγωγό, παιδοψυχολόγο, εργοθεραπευτή, δάσκαλο, νηπιαγωγό κ.λπ.. Ο Παιδαγωγός θα εστιάσει κυρίως σε δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και στις δεξιότητες προσαρμογής (συχνά με τη χρήση ενός εργαλείου όπως το Psycho-Educational-Profile/ PEP-III). Ο Λογοπαιδικός για τα μικρότερα παιδιά και τα χαμηλότερης

λειτουργικότητας θα αναζητήσει το επίπεδο και τα μέσα κατανόησης και την κατάκτηση ή μη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να ασχοληθεί με την ανάπτυξη της ομιλίας (το συχνότερο αίτημα και άγχος των γονέων), αλλά θα πρέπει να εξηγήσει ότι το κύριο έλλειμμα είναι βαθύτερα επικοινωνιακό (με απλά την έλλειψη ομιλίας ως ένα σύμπτωμά του). Για τα μεγαλύτερα και ικανότερα παιδιά το κύριο πεδίο παρέμβασης είναι οι πιο σύνθετες πτυχές της επικοινωνίας, όπως η πραγματολογία. Ο ρόλος του Εργοθεραπευτή έγκειται κυρίως στην καταγραφή των πιθανών αισθητηριακών δυσλειτουργιών που παρουσιάζει το παιδί, ώστε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα αισθητηριακής ολοκλήρωσης. Φυσικά, θα αξιολογήσει και άλλες πιθανές δυσκολίες στη λεπτή και αδρή κινητικότητα, στην κατάκτηση προμαθησιακών δεξιοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης. Ανάλογα με το παιδί μπορεί να χρειαστεί και νοητικός έλεγχος.

Ο σκοπός της πρώιμης παρέμβασης είναι να βελτιώσει την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών, να οδηγήσει στην ανάπτυξη του παιχνιδιού και στην ευελιξία της συμπεριφοράς (Toth et al, 2007). Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, κρίνεται από α) την όσο το δυνατό γρηγορότερη εφαρμογή της, β) την εξατομίκευση των προγραμμάτων τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, γ) τη συστηματική και προγραμματισμένη διδασκαλία, δ) την εντατικοποίηση του προγράμματος, ε) την ανάμειξη και συμβολή της οικογένειας, στ) την αντιμετώπιση του παιδιού ως ολότητα ζ) τη συνεργασία των ειδικών (διεπιστημονική αντιμετώπιση) (Hume, Bellini, Pratt, 2005· Ζώνιου- Σιδέρη, 1998)

Καθώς υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία προβλημάτων που σχετίζονται με τον αυτισμό, έτσι υπάρχει και μια μεγάλη ποικιλία θεραπευτικών μεθόδων που θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

9.2 Βασικές αρχές για τη θεραπεία και την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό

Το National Research Council (2001) των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, λόγω της ιδιαίτερα αυξημένης εμφάνισης των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό, καθώς και της σοβαρότητάς τους, έχει εξαγγείλει κάποιες βασικές αρχές, βάσει των οποίων θα πρέπει να λειτουργεί κάθε θεραπευτικό πρόγραμμα για άτομα με αυτισμό, ανεξάρτητα από το θεωρητικό του υπόβαθρο. Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Η θεραπευτική παρέμβαση θα πρέπει να βασίζεται σε εξατομικευμένα και εξειδικευμένα προγράμματα με επιμέρους διδακτικούς στόχους σε όλους τους τομείς της

ανάπτυξης. Κατά τη σύσταση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Individualized Educational Program) θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του.

2. Η παρέμβαση θα πρέπει να ξεκινά αμέσως μετά τη διάγνωση της διαταραχής του αυτισμού, χωρίς να χάνεται χρόνος, εφόσον η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την εξέλιξη και πρόγνωση του ατόμου με αυτισμό.

3. Η αποτελεσματικότητα των εξατομικευμένων προγραμμάτων δεν έγκειται μόνο στην ποιότητά τους, αλλά και στην εντατικότητά τους. Συγκεκριμένα, οι 25 ώρες παρέμβασης εβδομαδιαίως και σε όλη τη διάρκεια του ωρολογιακού και όχι μόνο του σχολικού έτους θεωρείται ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται για τη διασφάλιση ενός βέλτιστου θεραπευτικού αποτελέσματος.

4. Στο ξεκίνημα της θεραπείας, ειδικά για πολύ μικρά παιδιά, θα πρέπει να δίνονται επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες διδασκαλίας, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, ενώ η κάθε θεραπευτική συνεδρία θα πρέπει, αρχικά, να είναι σχετικά σύντομη (διάρκειας 15'-20').

5. Η εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται ατομικά ή σε πολύ μικρές ομάδες παιδιών με συναφές αναπτυξιακό επίπεδο. Στην ιδανική περίπτωση, η αναλογία θεραπευτή παιδιών θα πρέπει να είναι 1:1 και οπωσδήποτε να μην υπερβαίνει την αναλογία του 1:2.

6. Θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη θεραπευτική πράξη όλα τα μέλη της οικογένειας, με τους γονείς σε ρόλο συνθεραπευτικό. Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα συμβουλευτικής και στήριξης της οικογένειας, προκειμένου να λάβει τη βοήθεια που χρειάζεται, ώστε να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις δυσκολίες που συνεπάγεται η ανατροφή ενός παιδιού στο φάσμα του αυτισμού.

7. Θα πρέπει να γίνεται συχνή και ανά τακτά διαστήματα αξιολόγηση της προόδου του παιδιού, με σκοπό την αναδιαμόρφωση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και κατά συνέπεια της διδασκαλίας του παιδιού με αυτισμό, ανάλογα με τις διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενες ανάγκες του. Η έλλειψη προόδου για μακρά χρονικά διαστήματα (3 μηνών και άνω) σηματοδοτεί την ανάγκη εντατικότερης παρέμβασης, η οποία επιτυγχάνεται είτε μέσω της μείωσης της αναλογίας θεραπευτή / μαθητών, είτε με την αύξηση των ωρών που παρέχεται ειδική αγωγή και θεραπεία.

8. Θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση και εποπτεία του προσωπικού, με κύριο γνώμονα την πρόοδο του παιδιού. Το προσωπικό θα πρέπει να είναι άριστα εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο στη χρήση ψυχοεκπαιδευτικών μεθόδων που ενδείκνυνται ειδικά για παιδιά με αυτισμό.

9. Τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να δέχονται στήριξη από κατάλληλα

εκπαιδευμένους συνοδούς, ώστε να μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες με τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, όπου οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με αυτούς είναι πολλές. Οι στόχοι της ένταξης, βέβαια, δε θα πρέπει να καταργούν, αλλά να είναι συμβατοί με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του παιδιού.

10. Κατά την παρέμβαση, θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία αυθόρμητης και λειτουργικής επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεξιοτήτων παιχνιδιού (ιδιαίτερα με συνομηλίκους), καθώς και γνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, πρέπει να εφαρμόζονται στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα, η στρατηγική της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς. Γενικά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η πρόσκτηση νέων δεξιοτήτων συντελεί καθοριστικά στην υποχώρηση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού, θα πρέπει να γίνει διδασκαλία σχολικών δεξιοτήτων, οι οποίες, όπως θα είναι συμβατές και με τις λειτουργικές ανάγκες του παιδιού. Έμφαση πρέπει να δίνεται στη γενίκευση και διατήρηση κερκτημένων δεξιοτήτων στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο).

9.3 Ποικίλες θεραπευτικές μέθοδοι

9.3.1 Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Οι προσεγγίσεις που κυρίως συνιστώνται από την ούτως ή άλλως περιορισμένη και ποιοτικά αμφισβητούμενη βιβλιογραφία, είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε όλη την Ευρώπη, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αυτισμό ποικίλουν σημαντικά από χώρα σε χώρα. Όμως έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από αναγνωρισμένα προγράμματα τα οποία έχουν επιδείξει κάποια επιτυχία στη βελτίωση της λειτουργικότητας των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο, λείπουν ακόμα εκείνες οι αναλυτικές μελέτες που θα επέτρεπαν να διατυπωθεί μια πλήρης σύσταση υπέρ κάποιου συγκεκριμένου προγράμματος και των στρατηγικών του (Dempsey, Foreman, 2001)

Αυτά τα προγράμματα χρησιμοποιούν μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων, ενισχύουν τις αρμόζουσες συμπεριφορές και τροποποιούν τις βασικές προβληματικές συμπεριφορές. Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η διαχείριση συμπεριφοράς θα πρέπει να συμπληρώνεται με τη δομημένη διδασκαλία δεξιοτήτων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση των γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και άλλων συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Τα αποτελεσματικά

προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς περιλαμβάνουν:

- Βελτίωση των προβληματικών συμπεριφορών.
- Ανάπτυξη των επικοινωνιακών, κοινωνικών συμπεριφορών και σχολικών δεξιοτήτων.
- Ένταξη των παιδιών με Αυτισμό σε κανονικά περιβάλλοντα φροντίδας ή σε σχολικές τάξεις, έτσι ώστε τα άλλα παιδιά να λειτουργούν ως πρότυπα.
- Εκπαίδευση όλων των ανθρώπων που έχουν επαφή με το παιδί με αυτισμό (Howlin, Rutter, 1987).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφέρουν σημαντικά ως προς τον εντατικό χαρακτήρα, το πλαίσιο (σπίτι ή σχολείο), την αναλογία ελεύθερης-δομημένης διδασκαλίας, τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, τη χρήση λόγου ή εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας.

Οι επικρατέστερες θεραπευτικές-εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναφορικά με τον αυτισμό –διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι οι εξής:

1. Προσέγγιση TEACCH- DIVISION TEACCH (Treatment & Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren), η οποία θα αναλυθεί παρακάτω εκτενέστερα. Η μέθοδος TEACCH στηρίζεται στη δομημένη διδασκαλία για να καταστήσει το περιβάλλον προβλέψιμο ώστε να μπορέσει το παιδί να λειτουργήσει με περισσότερη ασφάλεια (Dempsey, Foreman, 2001). Εφόσον ο αυτισμός δεν είναι κάτι από το οποίο «θεραπεύεται» κανείς, στόχος πλέον είναι να μάθει το παιδί να ζει μέσα σε αυτή την κατάσταση με το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αυτονομίας. Η δύσκολη συμπεριφορά μπορεί να προκύπτει από υποκειμενικά προβλήματα στην αντίληψη και κατανόηση που όταν ξεπεραστούν, το παιδί μπορεί να αναπτύξει πιο αποδεκτές και λειτουργικές συμπεριφορές. Το κύριο χαρακτηριστικό του TEACCH, είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία (Watson et al, 1989). Η μέθοδος επικεντρώνεται στην κατανόηση και διαχείριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των ατόμων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αυτονομία σε όλα τα επίπεδα λειτουργικότητας, ανάλογα με τις ικανότητες του ατόμου. Μετά από τον εντοπισμό των αναδυόμενων ικανοτήτων του παιδιού ξεκινά η εκπαίδευση του παιδιού σε πολλαπλά, λειτουργικά, ξεκάθαρα οργανωμένα και δομημένα πλαίσια με έμφαση στο οπτικό στοιχείο (οπτικά βοηθήματα και προγράμματα με εικόνες) (Burak et al, 2001). Η δόμηση και η προβλεψιμότητα χρησιμοποιούνται για να ευοδωθούν η αυθόρμητη λειτουργική επικοινωνία και η γενίκευση (Collia-Faherty, Παπαγεωργίου, Παπαδοπούλου, 1999). Χρησιμοποιούνται συμπεριφορικές τεχνικές όπως η διαμόρφωση και οι ενισχύσεις

και ενσωματώνονται εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, όπως τα σύμβολα και οι χειρομορφές. Το TEACCH έχει ενσωματώσει ορισμένες συμπεριφορικές αρχές θεραπείας αλλά διαφέρει από την Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, επειδή επικεντρώνεται στη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών χρησιμοποιώντας τις δυνατότητές τους, χωρίς να επιχειρεί την "ανάρρωσή" τους από την αυτιστική διαταραχή.

2. Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις – BEHAVIOURAL APPROACHES, Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς- Applied Behaviour Analysis (A.B.A.), είναι συμπεριφορική προσέγγιση που εφαρμόζεται εδώ και 40 χρόνια με αρκετή επιτυχία. Βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της συντελεστικής μάθησης (τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση), στη χρήση ανταμοιβών ή ενισχύσεων για να ενθαρρυνθούν οι επιθυμητές συμπεριφορές και στην εξάλειψη ή τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών με την αφαίρεση των θετικών τους συνεπειών, στα πλαίσια λεπτομερούς, εξατομικευμένου σχεδίου παρέμβασης. Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς επικεντρώνεται στη συστηματική διδασκαλία μικρών και μετρήσιμων μονάδων της συμπεριφοράς. Είναι ουσιαστικά μια αντικειμενική επιστήμη που βασίζεται στην αξιόπιστη μέτρηση και την αντικειμενική αξιολόγηση της συμπεριφοράς που παρατηρούμε και επιθυμούμε να τροποποιήσουμε. Αυτό γίνεται με προσεκτική παρατήρηση, ώστε να εντοπιστούν οι αφορμές της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και τα συμβάντα που φαίνεται να συντηρούν ή να ενθαρρύνουν θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές (Κρουσταλάκης, 1998). Οι μαθημένες απαντήσεις επαναλαμβάνονται μέχρι να κατακτηθούν πλήρως. Ο πρωτεύων σκοπός τους αποσκοπεί να διδάξει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Η διδασκαλία έχει έντονα προσωπικό χαρακτήρα και την παρέχει μια ομάδα διδασκόντων που τους επιβλέπουν ειδικοί (Γενά, 2002). Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις ενισχύουν την κατάκτηση του λόγου και των κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνουν τη συμπεριφορά και μειώνουν το άγχος των γονέων (Greenspan, Ricki, Robinson, 2004). Το πιο δημοφιλές πρόγραμμα εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς, ξεκίνησε από τον Ivar Lovaas το 1970. Το πρόγραμμα Lovaas Home, ένα καλά μελετημένο συμπεριφορικό πρόγραμμα που εξελίχθηκε στο πανεπιστήμιο UCLA στο Λος Άντζελες, είναι ένας κλάδος της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ανταμοιβή αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης μιας θετικής συμπεριφοράς, ενώ η τιμωρία μειώνει την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς μη αποδεκτής. Σήμερα, έπειτα από πολλές επικρίσεις, το μοντέλο του Lovaas, δεν χρησιμοποιεί τεχνικές αποστροφής αλλά δίνει έμφαση στις διαδικασίες θετικής ενίσχυσης της συμπεριφοράς. Στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, πρέπει να ελέγχεται η καταλληλότητα των επιβραβεύσεων, καθώς το

χειροκρότημα και το "μπράβο" πιθανώς να βιώνονται ως τιμωρία (Lennard-Brown, 2004).

3. Προσεγγίσεις ενσωμάτωσης – ολοκλήρωσης - INTEGRATION APPROACHES

4. Θεραπεία καθημερινής ζωής – σχολείο HIGASHI- DAILY LIFE THERAPY AT THE BOSTON HIGASHI SCHOOL

5. Αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις –INTERACTIVE APPROACHES, OPTION APPROACH , THE PLAYSCHOOL CURRICULUM , INFANT DEVELOPMENT PROGRAMME

6. Ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις ψυχαναλυτικού τύπου.

9.3.2 Άλλες θεραπείες

1. Αισθητηριακή ολοκλήρωση και αισθητηριακή χαλάρωση
2. Λογοθεραπεία με κύριο στόχο την επικοινωνία
3. Χρήση Φωτογραφικού συστήματος Εναλλακτικής Επικοινωνίας (ΦΣΕΕ) Picture Exchange Communication System (PECS) και MAKATON (υποβοήθηση της επικοινωνίας).
4. Μουσικοθεραπεία
5. Δραματοθεραπεία
6. Χοροθεραπεία
7. Εργοθεραπεία
8. Προσέγγιση Option (Kaufman, 1976)
9. Θεραπεία Holding
10. Θεραπεία ολοκληρωτικής ακρόασης
11. Κοινωνικές ιστορίες (Social stories- Carol Gray)
12. Παιχνίδι
13. Θεραπευτική ιπασία
14. Πολεμικές τέχνες
15. Φαρμακοθεραπεία

10 Συμπεριφοραναλυτική παρέμβαση

Το φάσμα του αυτισμού εμπίπτει στην ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες θεωρούνται χρόνιες και απαιτούν πρώιμη, εντατική και συστηματική θεραπευτική παρέμβαση. Η χρονιότητα και η οξύτητα των συμπτωμάτων των διαταραχών αυτών οδηγεί συχνά τα μέλη της οικογένειας του ατόμου που πλήττεται από μια τέτοια διαταραχή σε απόγνωση, οπότε καθίστανται ευάλωτα σε πολλά υποσχόμενες «θαυματουργικές» παρεμβάσεις, οι οποίες ευδοκιμούν, ιδιαίτερα σήμερα που ο επιπολασμός του αυτισμού έχει αυξηθεί, σε επιδημικά επίπεδα, όπως έχει χαρακτηριστεί το εύρος αυτής της αύξησης (Baird et al., 2006). Οι «θαυματουργικές» αυτές παρεμβάσεις, δεν έχουν ψυχοεκπαιδευτικό χαρακτήρα, ούτε βασίζονται σε κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο ή θεωρίες μάθησης. Είναι συνήθως βραχείας διάρκειας και υπόσχονται άμεση ίαση. Καίτοι αναπόδεικτες, και σαφέστατα μη-αποτελεσματικές, προκαλούν το ενδιαφέρον των ανυποψίαστων και ευάλωτων γονέων των παιδιών με αυτισμό (Green, 1996, 2010). Κάποιες από αυτές τις παρεμβάσεις έχουν χαρακτηριστεί, όχι μόνο αναποτελεσματικές, αλλά και επισφαλείς για τα παιδιά με αυτισμό (Smith, 1993). Είναι δε επισφαλείς και υπό την έννοια ότι αποσπούν πολύτιμο χρόνο και πόρους από ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις των οποίων η αποτελεσματικότητα είναι σαφώς τεκμηριωμένη.

Πολλές παρεμβάσεις ξεκινούν από τυχαίες παρατηρήσεις ή άτυπες αναφορές, οι οποίες ακολουθώντας την επιστημονική οδό, μετατρέπονται σε υποθέσεις, που στη συνέχεια, τίθενται υπό πειραματική διερεύνηση. Μόνο εφόσον τα αντικειμενικά ερευνητικά δεδομένα καταδείξουν την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων, θα πρέπει να αρχίσουν να υιοθετούνται στην κλινική πράξη. Οι εμπειριστατωμένες παρεμβάσεις (evidence-based treatments) και μόνο θεωρούνται, πλέον, ως ενδεδειγμένες για τον αυτισμό (Schreibman & Ingersoll, 2005... άρθρο από JADD) και το κόστος τους μερικώς ή πλήρως το αναλαμβάνει η πολιτεία. Η επιλογή εμπειριστατωμένων παρεμβάσεων δηλώνει, όχι μόνο την ανάγκη επιστημονοποίησης της ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής, αλλά και το σεβασμό μας για τα άτομα με αυτισμό και τις οικογένειές τους.

Από τη διερεύνηση των πειραματικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων για τον αυτισμό προκύπτει πως η πλειονότητα των θεραπευτικών προγραμμάτων που πληρούσαν το συγκεκριμένο κριτήριο ήταν παρεμβάσεις της **Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ.)** (Kasari, 2002. Rogers, 1998. Smith, 1999). Για παράδειγμα, η Kasari (2002) εντόπισε 10 ερευνητικά τεκμηριωμένα θεραπευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση του

αυτισμού, εκ των οποίων τα 6 ήταν συμπεριφορικής – αναλυτικής προέλευσης, ενώ τα δύο ήταν εκλεκτικιστικά συνδυάζοντας στοιχεία συμπεριφορικών και αναπτυξιακών παρεμβάσεων, και τα άλλα δύο βασίζονταν αποκλειστικά στην αναπτυξιακή προσέγγιση. Από τις συγκεκριμένες ανασκοπήσεις προκύπτει ότι τα μόνα προγράμματα, τα οποία έχουν αξιολογηθεί εκτενώς και με αξιόπιστα κριτήρια είναι αυτά που βασίζονται στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς.

Από πρόσφατη έρευνα στην πατρίδα μας, προκύπτει ότι και στην Ελλάδα οι εφαρμογές των προγραμμάτων που βασίζονται στις αρχές της Ε.Α.Σ. έχουν σαφή πλεονεκτήματα ως προς την εξέλιξη των παιδιών με αυτισμό, ανάλογα με αυτά των προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Makrygianni, Gena, & Reed, in press).

Τα συμπεριφορικά – αναλυτικά προγράμματα συμβαδίζουν με όλες τις αρχές που προαναφέρθηκαν σχετικά με τη θεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών με αυτισμό και, επιπλέον, τονίζουν τη βασική αρχή ότι όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και να προαχθούν γνωσιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αρκεί να μεθοδεύεται σωστά η διδασκαλία και η θεραπεία τους. Η έλλειψη προόδου αναλύεται ως μη-κατάλληλη αντιμετώπιση και όχι ως αδυναμία του παιδιού και εφόσον η θεραπεία τους είναι εντατική και κατάλληλη αναμένεται να σημειώνουν άμεση και εμφανή βελτίωση. Το εύρος της βελτίωσης, όμως, εξαρτάται και από το δυναμικό του παιδιού. Επίσης, η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς υποστηρίζει πως υπάρχουν βασικές αρχές που διέπουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά όχι «συνταγές» για την τροποποίησή της. Συνεπώς, η έννοια της παρέμβασης είναι συνυφασμένη με την έννοια της ανάλυσης, δηλαδή, αξιολόγηση αναγκών και προσαρμογή θεραπευτικού προγράμματος με βάση τις τεκμηριωμένα αποτελεσματικές μορφές παρέμβασης ή διδακτικής μεθοδολογίας. Η συμπεριφορά ως ένα μεγάλο βαθμό ορίζεται από τα επακόλουθα ή τις συνέπειές της. Οι προβληματικές αντιδράσεις (κρίσεις θυμού, η επιθετικότητα προς τους άλλους, οι αυτοτραυματισμοί, οι στερεότυπες συμπεριφορές και οι δύσκολες συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγιεινή, τη χρήση τουαλέτας, το φαγητό και τον ύπνο) θεωρούνται επίκτητες και όχι ιδιοσυγκρασιακές, συνεπώς και αναστρέψιμες όταν γίνονται οι ενδεδειγμένες περιβαλλοντικές τροποποιήσεις και οι κατάλληλοι χειρισμοί.

Παρακάτω περιγράφονται οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι χειρισμού των δύσκολων συμπεριφορών για παιδιά με αυτισμό. Το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού της παρέμβασης περιλαμβάνει τη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των λειτουργιών της συμπεριφοράς. Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει τις στρατηγικές που είναι πιο κατάλληλες για τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζει ο μαθητής με αυτισμό. Προτείνεται η χρήση

εξατομικευμένων συστημάτων ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy systems), ο προσανατολισμός και σχεδιασμός της παρέμβασης με γνώμονα τη γενίκευση και διατήρηση των δεξιοτήτων, καθώς και η εφαρμογή της θεραπευτικής παρέμβασης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Γενά, 2002).

Εκτός από τις αρχές που προαναφέρθηκαν, η πολιτεία της Νέας Υερσέης των Η.Π.Α. έχει θεσπίσει κάποια πιο συγκεκριμένα κριτήρια σχετικά με την ορθή λειτουργία των κέντρων παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό (Γενά, 2002). Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά:

1) τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να μετέχουν σε εποικοδομητικές δραστηριότητες, καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στα ειδικά κέντρα.

2) όλες οι στερεοτυπικές αντιδράσεις διακόπτονται εν τη γενέσει τους και το παιδί κατευθύνεται σε δραστηριότητες που τις αντικαθιστούν.

3) οι διασπαστικές αντιδράσεις διακόπτονται με ήρεμο τρόπο και χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή ή έμφαση σ' αυτή τη συμπεριφορά.

4) η διδασκαλία γίνεται βάσει προκαθορισμένου προγράμματος, το οποίο τηρείται αυστηρά και είναι λεπτομερώς καταγεγραμμένο, προκειμένου να υπάρχει συνέπεια στα βήματα και στη μεθοδολογία που ακολουθείται.

5) η ανεξαρτησία του παιδιού προωθείται μέσω της σταδιακής απόσυρσης της τμηματικής βοήθειας.

6) οι πρωτογενείς και δευτερογενείς ενισχυτές δίνονται σε συνάφεια με σωστές αντιδράσεις, που συνοδεύονται από κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.

7) εάν ο μαθητής, κατά τη διάρκεια μιας σωστής αντίδρασης, στερεοτυπήσει ή καταφύγει σε άλλου είδους διασπαστική συμπεριφορά, δεν παρέχεται ενίσχυση.

8) προτείνεται η συχνή εναλλαγή των ενισχυτών, προκειμένου να αποφευχθεί ο κορεσμός των ενισχυτικών επακόλουθων.

9) η θεραπεία πρέπει να συνοδεύεται από θετική και ενθουσιώδη διάθεση εκ μέρους των θεραπευτών, καθώς και από την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές θα σημειώσουν πρόοδο.

10) προγραμματίζεται η επικοινωνία και αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό με τους ενήλικες και με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους.

11) η έλλειψη προόδου πρέπει να εντοπίζεται αμέσως και να αναλύεται προσεκτικά, προκειμένου να γίνονται έγκαιρα οι απαραίτητες προγραμματικές τροποποιήσεις. Η ανάλυση της συμπεριφοράς στοχεύει τόσο στην ανάδειξη θεωρητικών σχημάτων, που άπτονται της συμπεριφοράς και της μάθησης, όσο και πρακτικών εφαρμογών που αφορούν στη βελτίωση συνολικά της ζωής του ανθρώπου.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΕΑΣ ορίστηκαν από τρεις από τους ερευνητές που

εφάρμοσαν τις αρχές της ανάλυσης της συμπεριφοράς στη θεραπευτική και παιδαγωγική πράξη και θεμελιωτές της ΕΑΣ. Δεν είναι άλλοι από τους Don Baer, Montrose Wolf και Todd Risley, οι οποίοι στο σπέρματικό τους άρθρο για την ΕΑΣ, "Current dimensions of applied behavior analysis" ("Σύγχρονες διαστάσεις της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς") έδωσαν το στίγμα και τα βασικά χαρακτηριστικά της (Baer, Wolf, & Risley, 1968). Κατ' αρχάς, όρισαν την ΕΑΣ ως την "επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους προκύπτουσες από τις αρχές του Συμπεριφορισμού.

Σκοπός της ΕΑΣ είναι να βελτιώσει της συμπεριφορά του ανθρώπου σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά σημαντικοί, καθώς και να καταδεικνύεται με εμπειριστατωμένη θεμελίωση ότι οι μέθοδοι παρέμβασης που χρησιμοποιούνται είναι αυτές που πραγματικά συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Baer, Wolf, & Risley, 1968. Γενά, 2002). Επιπλέον δε, επεσήμαναν και τα βασικά χαρακτηριστικά της, τα οποία επιγραμματικά είναι τα ακόλουθα (Baer, Wolf, & Risley, 1968):

Εφαρμοσμένη: Χαρακτηριστικό που δηλώνει ως κύρια στόχευση της Ε.Α.Σ. τη βελτίωση της ζωής του ανθρώπου.

Συμπεριφοριστική: χαρακτηριστικό που αναφέρεται στην ακρίβεια και την αντικειμενικότητα με την οποία πρέπει να ορίζονται οι θεραπευτικοί στόχοι, αλλά και να γίνεται η αξιολόγηση των θεραπευτικών επιτευγμάτων.

Αναλυτική: Θεωρείται η έρευνα ή η παρέμβαση που με αξιόπιστο τρόπο (πειραματικές διεργασίες) τεκμηριώνει ότι στη θεραπευτική παρέμβαση και μόνο, και όχι σε παρασιτικές μεταβλητές, οφείλεται η όποια τροποποίηση επιτεύχθηκε στη συμπεριφορά.

Εναρμονισμένη με το θεωρητικό πλαίσιο του συμπεριφορισμού: Θεωρείται η παρέμβαση ή η έρευνα της οποίας τα ευρήματα ερμηνεύονται βάσει της θεωρίας του συμπεριφορισμού και όχι βάσει εικασιών ή αναπόδεικτων αρχών.

Αποτελεσματική: Χαρακτηριστικό που αφορά στη θεραπευτική ή παιδαγωγική αξία μιας παρέμβασης. Εν αντιθέσει με τα στατιστικά κριτήρια που συνήθως τίθενται, στην ανάλυση της συμπεριφοράς οι αλλαγές που επιτυγχάνονται κρίνονται βάσει της σημασίας που έχουν για τη ζωή του ανθρώπου. Οι έννοιες της κλινικής και της κοινωνικής εγκυρότητας είναι καθοριστικές στο να κριθεί η αποτελεσματικότητα των θεραπευτικών παρεμβάσεων.

Γενικευμένη: Χαρακτηριστικό που αφορά στην προέκταση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων στις καθημερινές συνθήκες της ζωής του ανθρώπου, καθώς και σε νέες αντιδράσεις που είτε είναι συναφείς είτε συσχετιζόμενες με τη συμπεριφορά που τροποποιήθηκε.

Η Ε.Α.Σ. είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στους τομείς της θεραπείας και της εκπαίδευσης,

ενώ η σημασία της κρίνεται καθοριστική για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές διαταραχές, όπως ακραία παραβατική συμπεριφορά, νοητική υστέρηση και αυτισμό.

Η ανάλυση της συμπεριφοράς επικεντρώνεται στους τρόπους τροποποίησης μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες στο παρελθόν θεωρούνταν πάγιες και αμετάβλητες, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της προσαρμογής του ανθρώπου, όσο διαταραγμένη και αν είναι η συμπεριφορά του, στην κοινωνική πραγματικότητα. Υπ' αυτό το πρίσμα, η ανάλυση της συμπεριφοράς προσέδωσε νέες εναλλακτικές σε κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα, τα οποία λόγω των εγγενών ή επίκτητων προβλημάτων τους θεωρούνταν ανίκανα να ενταχθούν και να λειτουργήσουν επαρκώς στην κοινωνία. Επιπλέον, όμως, αναγνωρίζοντας ότι οι βασικές αρχές που διέπουν τη συμπεριφορά είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους, οι εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς δεν περιορίστηκαν σε θεραπευτικές παρεμβάσεις για άτομα με ιδιαιτερότητες, αλλά γενικεύτηκαν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στον τομέα της διαπαιδαγώγησης ή της συμβουλευτικής γονέων (Γενά, 2007).

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, θεωρείτο ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν επιδέχονταν βελτίωση σε μαθησιακό και συμπεριφορικό επίπεδο. Ο Ivar Lovaas και οι συνεργάτες του ήταν από τους πρώτους που αντέκρουσε αυτή την άποψη αναπτύσσοντας ένα συστηματικό πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε συμπεριφορικές – αναλυτικές τεχνικές, οι οποίες κρίθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την πρόσκτηση ενός μεγάλου αριθμού επιθυμητών αντιδράσεων (Olley, 2005). Τα συμπεριφορικά – αναλυτικά προγράμματα, τα οποία αναπτύχθηκαν στη συνέχεια είναι κατεξοχήν επηρεασμένα από την ερευνητική και κλινική δραστηριότητα που ανέπτυξαν ο Lovaas, καθώς και άλλοι αναλυτές της συμπεριφοράς, που αποφοίτησαν από το διδακτορικό πρόγραμμα του Kansas University, όπως η Patricia Krantz, η Lynn McClannahan και άλλοι. Επόπτες αυτών των σήμερα διάσημων πρωτοπόρων στον αυτισμό ήταν ο Baer, ο Risley, ο Wolf, καθώς και άλλοι καθηγητές που πρωτοστάτησαν στη θεμελίωση της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς. Οι συμπεριφορικές - αναλυτικές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στη συστηματική διδασκαλία μικρών, μετρήσιμων μονάδων συμπεριφοράς. Κάθε συμπεριφορά αναλύεται σε μικρότερα βήματα, τα οποία διδάσκονται με συγκεκριμένο τρόπο παρέχοντας ποικίλες μορφές τμηματικής βοήθειας, όταν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις συνήθεις διδακτικές προσεγγίσεις. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στις αλληπάλληλες επαναλήψεις διδακτικών επεισοδίων (mass trials), έως ότου το παιδί εκδηλώσει την αντίδραση-στόχο ανεξάρτητα, δηλαδή, χωρίς τη βοήθεια του θεραπευτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιταχύνεται η πρόσκτηση νέων αντιδράσεων και δεξιοτήτων. Επίσης, η συνέπεια της καθοδήγησης, του πλαισίου, του χρόνου και των θεραπειών που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία, συμβάλλει στην καλύτερη

διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (Green, 1996. Lovaas, 2003). Η κάθε αντίδραση του παιδιού ακολουθείται από συνέπειες, οι οποίες, όταν εκλαμβάνονται ως ενίσχυση, τείνουν να αυξάνουν την πιθανότητα μελλοντικής εμφάνισης της ενισχυόμενης αντίδρασης, ενώ μειώνουν τη συχνότητα οι συνέπειες που είναι ανεπιθύμητες για το μαθητή.

Κυρίαρχη θέση στις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στα συμπεριφορικά - αναλυτικά προγράμματα, και περιγράφονται παρακάτω στο κεφάλαιο γενικές ψυχοπαιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας, κατέχουν: ο *Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας* (discrete-trial teaching), ο οποίος περιλαμβάνει πέντε βήματα, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω:

α) τη συγκέντρωση της προσοχής του παιδιού,
β) την παρουσίαση του διακριτικού ερεθίσματος από το θεραπευτή,
γ) την αντίδραση του παιδιού,
δ) την απόδοση θετικών ή αρνητικών επακόλουθων ανάλογα με την αντίδραση και τέλος,

ε) το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ των προσπαθειών συστηματικής διδασκαλίας. Χρησιμοποιείται κυρίως στο ξεκίνημα της θεραπείας, επειδή εφαρμόζεται με ακρίβεια και συστηματικότητα, αλλά και ταυτόχρονα επιτρέπει αλληπάλληλες επαναλήψεις, χωρίς χρονοτριβές (Lovaas, 1987, Γενά, 2002). Ωστόσο, ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας δεν αποτελεί τη μοναδική συμπεριφοριστική διδακτική τεχνική. Αντιθέτως, διδακτικές τεχνικές όπως η *τμηματική βοήθεια* (*prompting*), η *σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς* (*shaping*) και η *διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων* (*chaining*), αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν μέσω εκτεταμένων ερευνητικών προσπαθειών και πλέον θεωρούνται έγκυρες και αποτελεσματικές όχι μόνο για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, αλλά και ευρύτερα στην ειδική και γενική αγωγή (Cooper, Heron & Heward, 2007). Αξιοσημείωτο είναι δε το γεγονός πως παρότι οι συγκεκριμένες τεχνικές αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της ανάλυσης της συμπεριφοράς, αποτελούν βασικά διδακτικά εργαλεία όλων των εμπειριστατωμένων παρεμβάσεων, ανεξάρτητα από το θεωρητικό τους πλαίσιο. Παράλληλα, άλλες συμπεριφορικές τεχνικές, όπως, για παράδειγμα, τα *προγράμματα αυτοαπασχόλησης* (*activity schedules*) (π.χ. McClannahan & Krantz, 1999), η *παρατήρηση προτύπου προς μίμηση* (*observational learning*) μέσω της τεχνολογίας του βίντεο (π.χ. Gena, Couloura, & Kymissis, 2005), οι *κοινωνικές ιστορίες* (π.χ. Gray & White, 2003), το *εναλλακτικό πρόγραμμα επικοινωνίας μέσω εικόνων*, *PECS*, (Frost & Bondy, 1994), τα *προγράμματα αυτοδιαχείρισης* (π.χ. Koegel, Koegel, Hurley, & Frea, 1992) έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση του αυτισμού.

Όλα τα συμπεριφορικά - αναλυτικά προγράμματα αποσκοπούν, από την έναρξη ακόμη της παρέμβασης, στον περιορισμό της δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς, στην ανάδειξη των μιμητικών ικανοτήτων του παιδιού, στη συμμόρφωση προς τις εντολές του θεραπευτή και στη διακριτική μάθηση, δηλαδή στην προσεκτική παρατήρηση και διαφοροποίηση ποικίλων ερεθισμάτων, που σκοπό έχει την αντιμετώπιση της υπερεπιλεκτικότητας (overselectivity) και ποικίλων άλλων προβλημάτων, που δυσχεραίνουν την αναπτυξιακή πορεία των ατόμων με αυτισμό. Μετά την κατάκτηση βασικών στόχων, διδάσκονται πιο προχωρημένες δεξιότητες στην αναπτυξιακή κλίμακα, όπως το παιχνίδι, η κοινωνική αλληλεπίδραση, ο προφορικός λόγος, η δυνατότητα μάθησης μέσω παρατήρησης, η αυτονομία, καθώς, επίσης, και κινητικές, προσχολικές, σχολικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες αυτοϋπηρέτησης και ψυχαγωγίας (Maurice, Green, & Luce, 1996, Lovaas, 2003, Olley, 2005). Επίσης, κάποιες υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες, οι οποίες μέχρι πριν από λίγα χρόνια δεν είχαν διερευνηθεί υπό το πρίσμα της ανάλυσης της συμπεριφοράς, αλλά αποτελούσαν ερευνητικό πεδίο αποκλειστικά της γνωστικής ψυχολογίας, όπως η έκφραση συναισθημάτων, η επίλυση προβλημάτων, η θεωρία του νου κ.ά. αντιμετωπίζονται πλέον από τη σκοπιά της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (π.χ. Gena, Krantz, McClannahan, & Poulson, 1996. Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 1999. Schreibman & Ingersoll, 2005).

10.1 Συμπεριφορική αξιολόγηση και αυτισμός

Κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στα συμπεριφορικά αξιολογικά συστήματα, ώστε να καταστεί σαφής η σχέση αξιολόγησης και παρέμβασης στο πλαίσιο της ανάλυσης της συμπεριφοράς. Ως βασικός στόχος της αξιολόγησης τίθεται η εκτίμηση των συμπεριφορικών αντιδράσεων του ανθρώπου με εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικά κριτήρια, ακρίβεια και σαφήνεια (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991). Κατ' αρχάς θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα αξιολογικά συστήματα που, αναπτύχθηκαν από τους αναλυτές της συμπεριφοράς, βασίζονται στις αρχές της πειραματικής ανάλυσης της συμπεριφοράς και διέπονται από σαφείς αρχές, οι βασικότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

Αρχή της εξατομίκευσης: Η αξιολόγηση δε νοείται παρά μόνο στο πλαίσιο των εξατομικευμένων αναγκών του ατόμου εκείνου, του οποίου τη συμπεριφορά στοχεύουμε να τροποποιήσουμε.

Άμεση και αντικειμενική παρατήρηση: Ο πλέον αξιόπιστος τρόπος αξιολόγησης θεωρείται η άμεση παρατήρηση του αξιολογούμενου και όχι η συμπλήρωση

ερωτηματολογίων από τον ίδιο ή από οικεία του πρόσωπα. Η αξιοπιστία της αξιολόγησης θα κριθεί από δύο παραμέτρους: από το αν είναι άμεση ή έμμεση και από το αν τα κριτήρια αξιολόγησης είναι αντικειμενικά. Όπως ήδη αναφέραμε, η άμεση παρατήρηση αυξάνει την αξιοπιστία της αξιολόγησης, ενώ τα αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης επιτρέπουν τον έλεγχο της αξιοπιστίας της. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας στη συμπεριφοριοαναλυτική έρευνα θεωρείται απαραίτητος, ενώ οι δείκτες αξιοπιστίας υπολογίζονται βάσει των εκτιμήσεων των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών από δύο ή περισσότερους ανεξάρτητους παρατηρητές (Hersen & Barlow, 1976. Kazdin, 1982). Για να επιτευχθούν, λοιπόν, υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, οι μεταβλητές που αξιολογούνται θα πρέπει να έχουν περιγραφεί με αντικειμενικά κριτήρια, δηλαδή κριτήρια που αφορούν σε μετρήσιμα στοιχεία της συμπεριφοράς και τα οποία εμπίπτουν σε άμεση παρατήρηση.

Σύνδεση αξιολόγησης και θεραπευτικής παρέμβασης: Η αξιολόγηση συνδέεται αλληλένδετα με τη θεραπευτική παρέμβαση, οπότε προσανατολίζεται σε κατευθύνσεις που θα επιτρέψουν την αξιοποίηση των όποιων ευρημάτων της στη θεραπευτική πράξη. Η αξιολόγηση δε στοχεύει στην περιγραφή και μόνο ή στην κατηγοριοποίηση της συμπεριφοράς, αλλά κρίνεται ως το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της βελτίωσής της (Cooper, Heron, & Heward, 1987).

Έμφαση στη λειτουργία και όχι στην κατάσταση του ατόμου: Σε αντιπαράθεση με τα ιατροκεντρικά μοντέλα αξιολόγησης που εστιάζονται στο τι έχει (στη διάγνωση), στην πάθηση του ατόμου, το συμπεριφοριοαναλυτικό μοντέλο εξετάζει το πώς λειτουργεί (τη λειτουργικότητα) (Nelson, 1983), με το σκεπτικό ότι η συμπεριφορά δεν αποτελεί απόρροια του χαρακτήρα ή της προσωπικότητας, αλλά της κοινωνικής μάθησης του ατόμου. Οπότε εξετάζεται η δυναμική αλληλεπίδραση συμπεριφοράς και περιβαλλοντικών συνθηκών, καθώς και των επακόλουθων της συμπεριφοράς, πάντοτε, βέβαια, σε συνάρτηση με το ιστορικό μάθησης του ατόμου.

Έμφαση στην πολυπαραγοντική και πολύπλευρη αξιολόγηση: Η έννοια της πολυπαραγοντικής αξιολόγησης αφορά στο ότι εξετάζονται οι συνθήκες που άμεσα, αλλά και μακροπρόθεσμα, επιδρούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Στους άμεσα εμπλεκόμενους παράγοντες εμπίπτουν τα επακόλουθα της συμπεριφοράς, καθώς και οι περιβαλλοντικές συνθήκες, υπό τις οποίες, γενικότερα, διαδραματίζονται τα γεγονότα της ζωής του ανθρώπου. Η πολύπλευρη αξιολόγηση αφορά στο ότι η συμπεριφορά εκτιμάται υπό ποικίλες συνθήκες και όχι σε ένα και μόνο πλαίσιο σε μια και μόνο δεδομένη χρονική στιγμή (McMahon, 1987).

Η αξιολόγηση ως κοινό μέσο εκτίμησης αναγκών και θεραπευτικών αποτελεσμάτων: Θέτοντας τα κριτήρια αξιολόγησης των αναγκών του ανθρώπου, λαμβάνουμε υπόψη ότι σε

αυτά τα ίδια κριτήρια θα βασιστεί και η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει ένα ευρύ πεδίο που σταδιακά περιορίζεται στις σημαντικότερες παραμέτρους: Η συμπεριφοριοαναλυτική αξιολόγηση ξεκινά μεν εξετάζοντας ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών, που εικάζεται ότι μπορεί να σχετίζεται με την προς τροποποίηση συμπεριφορά, αλλά σταδιακά περιορίζεται σε ένα μικρό αριθμό μεταβλητών που εξετάζονται διεξοδικότερα λόγω της συνάφειάς τους με τη συμπεριφορά-στόχο (Cooper, Heron, & Heward, 1987). Οπότε κάποιες σταθμισμένες κλίμακες ή και ερωτηματολόγια μπορεί να αποτελέσουν μέρος της αξιολόγησης στα πρώτα διερευνητικά στάδια, αλλά τα στάδια αυτά διαδέχεται η άμεση και συστηματική παρατήρηση συγκεκριμένων μεταβλητών που θεωρούνται σημαντικές για την οργάνωση του θεραπευτικού ή του παιδαγωγικού πλάνου.

Έμφαση στη διεξοδική αξιολόγηση: Δίνεται έμφαση στη διεξοδική αξιολόγηση της συμπεριφοράς, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τον περιορισμό μη-επιθυμητών αντιδράσεων, ώστε να γίνει πριν το σχεδιασμό της παρέμβασης μια σωστή και πλήρης εκτίμηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διατήρηση προβληματικών αντιδράσεων στο φυσικό περιβάλλον του αξιολογούμενου (Van Houten & Axelrod, 1993).

Η συμπεριφοριοαναλυτική αξιολόγηση θεωρείται επιτυχής, (εάν και) εφόσον βασιστεί στις αρχές που προαναφέρθηκαν και εφόσον εντέλει συμβάλλει στον καλύτερο σχεδιασμό της παρέμβασης και στην επιλογή αποτελεσματικότερων διδακτικών και θεραπευτικών μεθόδων και στόχων. Ενώ τα παλαιότερα συστήματα συμπεριφορικής αξιολόγησης διερευνούσαν το πώς επενεργεί το περιβάλλον στη συμπεριφορά του ανθρώπου, τα σύγχρονα συστήματα, όπως αυτά που προάγει η *οικο-συμπεριφορική προσέγγιση*, αναγνωρίζουν την αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης συμπεριφοράς και περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την οικο-συμπεριφορική προσέγγιση, η τροποποίηση της συμπεριφοράς και η πρόσκτηση νέων αντιδράσεων συντελούνται σε ένα πεδίο αλληλεπίδρασεων, όπου το περιβάλλον ασκεί μεν σημαντικές επιδράσεις στη συμπεριφορά του ανθρώπου, αλλά και η ανθρώπινη συμπεριφορά με τη σειρά της επιδρά στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991). Όπως έχει επισημανθεί, "μια ενδελεχής εκτίμηση του πλαισίου, που χαρακτηρίζουμε ως περιβάλλον, εμπεριέχει όχι μόνο τη μελέτη και τη διαχείριση του περιβάλλοντος αυτού καθαυτού, αλλά αδιαμφισβήτητα περιλαμβάνει και εμάς τους ίδιους, που αποτελούμε αδιαχώρητο μέρος του περιβάλλοντος, επηρεάζοντάς το και επηρεαζόμενοι απ' αυτό, ακόμα και όταν το μελετούμε ή το διαχειριζόμαστε" (Baer, Wolf, & Risley, 1987, σελ. 318).

Κατά την οικο-συμπεριφορική αξιολόγηση καλούμαστε να συνεκτιμήσουμε το σύνθετο πλαίσιο των οικολογικών παραγόντων, που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη

συμπεριφορά του ανθρώπου. Η οικο-συμπεριφορική αξιολόγηση, εκτός από τους παράγοντες που πλαισιώνουν τη συμπεριφορά στο άμεσο χωροχρονικό γίνεσθαι, λαμβάνει υπόψη και τους οικολογικούς παράγοντες στην ευρύτερη ιστορική και πολιτισμική τους διάσταση, όπως αυτοί διαμορφώνουν συνολικά το ιστορικό μάθησης του ανθρώπου.

Έχοντας περιγράψει τους βασικούς στόχους και το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται η σύγχρονη συμπεριφορική αξιολόγηση, κρίνεται σκόπιμη και μια σύντομη περιγραφή των βημάτων που ακολουθούνται, προκειμένου για μια ολοκληρωμένη εκτίμηση της συμπεριφοράς-στόχου, καθώς και της παρέμβασης (Cooper, Heron, & Heward, 1987. Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991).

- Ανασκόπηση των συνολικών αναγκών του ατόμου και εκτίμηση της συμπεριφοράς στόχου
- Επιλογή μεθοδολογίας για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς στόχου πριν και μετά την παρέμβαση
- Ορισμός και ποσοτικοποίηση της συμπεριφοράς στόχου
- Αξιολόγηση προόδου
- Επανεξέταση (follow-up) μετά το πέρας της παρέμβασης

Όπως καθίσταται σαφές από τα βήματα της αξιολόγησης, οι δείκτες αξιολόγησης είναι κοινοί πριν και μετά την παρέμβαση. Οι δείκτες ή τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας ορίζονται εκ των προτέρων, ώστε να είναι σαφώς προσδιορισμένοι οι στόχοι της παρέμβασης.

Μια ιδιαίτερη και αξιοσημείωτη προσέγγιση στην αξιολόγηση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η "**Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς**", η οποία στοχεύει στην καταστολή αυτών των προβλημάτων μέσω της αποκάλυψης των αιτίων της προβληματικής συμπεριφοράς και της αναζήτησης κοινωνικά αποδεκτών τρόπων κάλυψης των αναγκών του ατόμου που καταφεύγει σε δυσπροσάρμοστες αντιδράσεις. Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς προέκυψε από το ερευνητικό έργο των Carr και Durand και αποτέλεσε μια ριζοσπαστική αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Μέχρι τη δεκαετία του 1970, στόχευση των αναλυτών της συμπεριφοράς αποτελούσε η καταστολή των προβληματικών αντιδράσεων μέσω μεθόδων περιορισμού της συμπεριφοράς (τιμωρητικών μεθόδων). Ακολούθως, λόγω των βραχυπρόθεσμων και μόνο θετικών αποτελεσμάτων αυτών των μεθόδων, αναζητήθηκαν καταλληλότεροι τρόποι αντιμετώπισης. Δηλαδή, παρεμβάσεις που θα συνέβαλαν σε μια μακροπρόθεσμα επιτυχή αντιμετώπιση. Οι αρχικές έρευνες σε αυτό τον τομέα (Backman, 1972. Carr, 1977. Carr &

Durand, 1977) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα δομικά στοιχεία της συμπεριφοράς, τα εξωτερικά στοιχεία των προβληματικών αντιδράσεων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Πολύ σημαντικότερα για τον προγραμματισμό και την επιλογή της παρέμβασης είναι τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στο πώς επενεργεί η προβληματική συμπεριφορά στο περιβάλλον. Η παρέμβαση, δηλαδή, θα πρέπει να εξαρτάται από τη σκοπιμότητα ή τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς. Αν η λειτουργία της αφορά στην απόσπαση της προσοχής των άλλων ή στην αποφυγή δυσάρεστων εμπειριών ή σε κάποιες άλλες επιδιώξεις, θα πρέπει να το γνωρίζει ο αναλυτής της συμπεριφοράς, ώστε να δρομολογεί την παρέμβαση ανάλογα. Για παράδειγμα, εάν το παιδί καταφεύγει σε διασπαστικές αντιδράσεις την ώρα ενός συγκεκριμένου μαθήματος, τότε θα επιδιώξουμε όχι να καταστείλουμε αυτές καθαυτές τις αντιδράσεις μέσω της τιμωρίας, αλλά θα προσπαθήσουμε είτε να βελτιώσουμε τη διδακτική διαδικασία, ώστε να γίνει πιο ελκυστική στο μαθητή, είτε να ενισχύσουμε αρκετά τις δεξιότητες του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα, οπότε να μετέχει ενεργά και με ενδιαφέρον κατά την ώρα της διδασκαλίας.

Δεδομένης αυτής της νέας στροφής στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, η έρευνα για τις μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς προσανατολίστηκε τα τελευταία χρόνια στην εντόπιση των πιθανών αιτίων που υποκινούν τις δυσπροσάρμοστες αντιδράσεις. Μετά από πλήθος ερευνών, επισημάνθηκε ότι είναι μόνο τέσσερα τα βασικά αίτια που εγείρουν τη δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά. Οι Van Houten και Axelrod (1993) τα συνοψίζουν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

1. Απόσπαση της προσοχής των άλλων
2. Λήψη ενίσχυσης μέσω αισθητηριακών πηγών ενίσχυσης (στερεοτυπικές αντιδράσεις)
3. Απόσπαση επιθυμητών αντικειμένων ή συμμετοχή σε επιθυμητές δραστηριότητες
4. Αποφυγή ή διαφυγή από δυσμενείς συνθήκες

Μια άλλη *κατηγοριοποίηση των αιτίων* που υποκινούν τη δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά, ακόμη πιο λιτή, τοποθετεί το σύνολο των αιτίων σε δύο και μόνο άξονες, οι οποίοι και πάλι αφορούν σε ενισχυτικά επακόλουθα. Στον πρώτο άξονα τα αίτια κατανέμονται ανάλογα με το αν αφορούν σε *θετική ή αρνητική ενίσχυση*, ενώ στο δεύτερο άξονα η κατανομή γίνεται ανάλογα με το αν η ενίσχυση που επιδιώκεται έχει κοινωνικό χαρακτήρα ή είναι *αυτόματη*. Τα αίτια σχετίζονται με θετική ενίσχυση, όταν τα επακόλουθα της προβληματικής συμπεριφοράς είναι κάποια επιθυμητή απολαβή. Για παράδειγμα, το παιδί κλαίει για να του αγοράσουν οι γονείς του κάποιο παιχνίδι. Όταν το κλάμα του παιδιού οδηγεί στην αγορά αυτού του παιχνιδιού, τότε η προβληματική συμπεριφορά (κλάμα) είναι

αποτέλεσμα θετικής ενίσχυσης. Ως απόρροια αρνητικής ενίσχυσης θεωρείται η προβληματική συμπεριφορά, η οποία συντελεί στην απόσυρση ανεπιθύμητων επακόλουθων. Για παράδειγμα, το παιδί την ώρα που πρέπει να γράψει πετά τα μολύβια του στο πάτωμα. Παρατηρώντας αυτή τη συμπεριφορά η μητέρα του συγκατατίθεται στη διακοπή του γραψίματος. Σ' αυτή την περίπτωση, ενισχύεται η προβληματική συμπεριφορά (πέταγμα μολυβιών) λόγω της απόσυρσης ανεπιθύμητων επακόλουθων (γράψιμο).

Ως *κοινωνική ενίσχυση* χαρακτηρίζεται ο έπαινος, καθώς και κάθε άλλη μορφή κοινωνικής αποδοχής ή προσοχής, ενώ ως αυτόματη ορίζεται η μορφή ενίσχυσης που καθορίζεται από το ίδιο το άτομο και όχι από άλλα άτομα. Οι στερεοτυπικές αντιδράσεις αποτελούν κατ' εξοχήν παράδειγμα αυτόματης ενίσχυσης, ενώ παραδείγματα κοινωνικής ενίσχυσης αποτελούν οι βαθμοί που παίρνει το παιδί, ο έπαινος, η αποδοχή του από την ομάδα των ομηλίκων του και άλλες συναφείς μορφές ενίσχυσης.

Η λειτουργική αξιολόγηση, κατά την οποία συλλέγονται δεδομένα, ως προς τις συνθήκες υπό τις οποίες εκδηλώνονται οι προβληματικές αντιδράσεις (π.χ. Dixon, Benedict, & Larson, 2001. Lancaster et al., 2004. Mace & Roberts, 1993), παρέχει πληροφορίες για τα αίτια που υποκινούν τις αντιδράσεις αυτές, ενώ η θεραπευτική παρέμβαση, βασιζόμενη στα στοιχεία της λειτουργικής αξιολόγησης, στοχεύει στην ανάδειξη κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων, οι οποίες τελούν τις ίδιες λειτουργίες με αυτές που τελούν οι δυσπροσάρμοστες αντιδράσεις. Ουσιαστικά, λοιπόν, η καταστολή των δυσπροσάρμοστων αντιδράσεων δεν είναι άμεση αλλά έμμεση. Δε χρησιμοποιούνται τιμωρητικές μέθοδοι καταστολής προβληματικών αντιδράσεων, αλλά μέθοδοι ενίσχυσης επιθυμητών αντιδράσεων, που ικανοποιούν τις ίδιες ανάγκες με αυτές που ικανοποιούνταν από την προβληματική συμπεριφορά.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα αξιολογικά συστήματα της ανάλυσης της συμπεριφοράς έχουν εξελιχθεί σημαντικά και παρέχουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για μια αποτελεσματική παρέμβαση, τόσο σε επίπεδο θεραπείας και εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο διαχείρισης της συμπεριφοράς.

10.2 Προβλεπτικοί (ή προγνωστικοί) παράγοντες της θεραπευτικής έκβασης στον αυτισμό

Ως ειδικοί που εργαζόμαστε θεραπευτικά με παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη, θα κληθούμε να εκτιμήσουμε όχι μόνο τις δυνατότητες ενός παιδιού σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά και την εξέλιξή του σε βάθος χρόνου. Η πρόγνωση και οι παράγοντες που

συμβάλλουν στη θετική πρόγνωση είναι θέμα που έχει απασχολήσει τους αναλυτές της συμπεριφοράς και έχει διερευνηθεί εκτενώς. Από τις σχετικές έρευνες μπορούμε να κατατάξουμε τους προβλεπτικούς παράγοντες σε τρεις κατηγορίες. Παράγοντες που σχετίζονται με: (α) το ίδιο το παιδί, (β) με τη θεραπευτική παρέμβαση και (γ) με την οικογένεια.

α) Παράγοντες που αφορούν στο ίδιο το παιδί

- *Δείκτης νοημοσύνης:* Τα παιδιά με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης, πριν από την παρέμβαση, είναι αυτά που έχουν και την καλύτερη πορεία και πρόγνωση (Bibby et al., 2002. Eikeseth et al., 2002. Eldevik et al., 2006. Harris & Handleman, 2000. Sallows & Graupner, 2005). Βέβαια, θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι κλίμακες νοημοσύνης αδικούν τις δυνατότητες του παιδιού με αυτισμό, εφόσον δεν έχουμε κλίμακες σταθμισμένες με δείγμα παιδιών με αυτισμό. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην πρακτική απ' ό,τι στη λεκτική νοημοσύνη κατά την εκτίμηση, εφόσον η καθυστέρηση στο λόγο και την επικοινωνία είναι πολύ μεγάλη στον αυτισμό.
- *Δεξιότητες του παιδιού πριν την παρέμβαση:* Τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, καίτοι εμφανίζουν καθυστέρηση και αποκλίσεις σε όλους τους τομείς της μάθησης, εντούτοις, έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι σημαντικότεροι τομείς προς αξιολόγηση είναι οι ακόλουθοι: λόγος και επικοινωνία, μιμητικές ικανότητες, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, το παιχνίδι και η αυτοϋπηρετηση. Οι δεξιότητες λόγου θεωρούνται ως καθοριστικής σημασίας (Sallows & Graupner, 2005) και μάλιστα η πρόγνωση θεωρείται πολύ καλύτερη, εφόσον ο προφορικός λόγος έχει αρχίσει να αναπτύσσεται πριν την ηλικία των 5 ετών (Γενά, 2002), γεγονός που επιβεβαίωσε και πρόσφατη έρευνα, η οποία εντόπισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ κατανόησης και εκφοράς του λόγου πριν αλλά και μετά την παρέμβαση (Eldevik et al., 2006). Όμως, και η κοινωνική τους συμπεριφορά, όπως έχει καταδειχθεί, αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα. Οι Beglinger και Smith (2005), βασιζόμενοι στην κατηγοριοποίηση της Wing, που κατατάσσει τα παιδιά με αυτισμό σε αποστασιοποιημένα, παθητικά και ενεργητικά αλλά ιδιόρρυθμα, διαπίστωσαν ότι η πρώτη κατηγορία είχε λιγότερο θετική θεραπευτική πορεία απ' ό,τι η δεύτερη και η τρίτη, καθώς και μικρότερα οφέλη ως προς τη βελτίωση στο δείκτη νοημοσύνης. Η κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί, σύμφωνα με τους συγγραφείς, ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από ό,τι ο δείκτης νοημοσύνης.

- *Οι ρυθμοί μάθησης του παιδιού:* Όπως και σε όλους τους άλλους παράγοντες, έτσι και στους ρυθμούς μάθησης, τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν μεγάλες διακυμάνσεις. Βέβαια, ο δείκτης νοημοσύνης του παιδιού σχετίζεται άμεσα με τους ρυθμούς μάθησης, αλλά αναλύεται ως ξεχωριστή παράμετρος, γιατί οι 3 πρώτοι μήνες εντατικής παρέμβασης φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας για τη συνολική πρόβλεψη της πορείας του παιδιού (Sallows & Graupner, 2005. Smith, Groen, et al., 2000. Weiss, 1999).

β) Παράγοντες που αφορούν στην παρέμβαση

- *Εγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση:* Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας για την πορεία και πρόγνωση του αυτισμού και μάλιστα υπάρχουν και έρευνες που ορίζουν ότι θα πρέπει να γίνεται κατά προτίμηση μεταξύ 2 και 4 ετών, ενώ οπωσδήποτε πριν την ηλικία των 5 (Bibby et al., 2002. Fenske, Zalenski, Krantz, & McClannahan, 1985. Green, 1996. Harris & Handleman, 2000. Luiselli et al., 2000. Schreibman, 2000).
- *Η εντατικότητα και η διάρκεια της παρέμβασης:* Λόγω της σοβαρότητας και του πλήθους των συμπτωμάτων που εμφανίζει ένα παιδί με αυτισμό, αλλά και της δυσκαμψίας του στο να αλλάζει τρόπους συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, η παρέμβαση θα πρέπει να είναι πολύωρη και εντατική (Howard et al., 2005. Lovaas, 1987. Sheinkopf & Siegal, 1998. Smith, Groen, et al., 2000). Η εντατικότητα σχετίζεται με την αναλογία θεραπευτή παιδιού, η οποία στο ξεκίνημα της θεραπείας ενδείκνυται να είναι 1:1, ενώ παράλληλα χρειάζεται να είναι και πολύωρη, να έχει δηλαδή διάρκεια τουλάχιστον 25-30 ώρες εβδομαδιαίως (Green, 1996). Όπως έχουν καταδείξει οι σχετικές έρευνες, η ολιγόωρη θεραπεία δεν έχει σχεδόν κανένα αποτέλεσμα, ενώ ιδιαίτερα εντυπωσιακά είναι τα αποτελέσματα των πολύωρων και εντατικών παρεμβάσεων (Lovaas, 1987. Sheinkopf & Siegal, 1998. Smith, Groen, et al., 2000). Εκτός από την πρόσκτηση πολύτιμων δεξιοτήτων, οι εντατικές παρεμβάσεις έχουν ευεργετικά αποτελέσματα και ως προς τον περιορισμό των αποκλίνουσων συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό (Sheinkopf & Siegal, 1998). Επιπλέον, προκειμένου τα οφέλη της παρέμβασης να είναι μακροπρόθεσμα, θα πρέπει η θεραπεία να έχει διάρκεια τουλάχιστον 2-3 χρόνια (Green, 1996), εφόσον η εξέλιξη του παιδιού είναι πολύ καλή, ενώ σε περιπτώσεις που ο αυτισμός συνοδεύεται από νοητική υστέρηση, θα χρειαστεί δια βίου στήριξη.
- *Το είδος της παρέμβασης:* Όλες οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν πολύ

ευεργετικά αποτελέσματα στον αυτισμό, όμως, όταν πρόκειται για παιδιά, τα οποία δεν έχουν νοητική υστέρηση, και παράλληλα έχουν υψηλές πιθανότητες ένταξης στο κανονικό σχολείο, τότε αδιαμφισβήτητα η παρέμβαση επιλογής είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΕΑΣ), εφόσον είναι η μόνη παρέμβαση, η οποία έχει τεκμηριωμένα βοηθήσει σημαντικό αριθμό παιδιών με αυτισμό να ξεπεράσουν σε μεγάλο βαθμό τα συμπτώματά τους και να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, όπου και παραμένουν επιτυχώς και μετά τη διακοπή της παρέμβασης (Lovaas, 1987. McEachin, Smith, & Lovaas, 1993). Αν και η ΕΑΣ βοηθά σημαντικά ακόμη και τα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση, τα παιδιά αυτά εξακολουθούν να παραμένουν βαριά διαταραγμένα ακόμη και μετά την παρέμβαση. Σαφώς, βέβαια, η βελτίωση και αυτών των παιδιών ήταν κατά πολύ μεγαλύτερη από αυτή που θα αναμενόταν από παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση (Smith et al., 1997). Επιπλέον, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι εκλεκτικιστικές παρεμβάσεις, αντίθετα με τη συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση, κρίθηκαν ανεπαρκείς για την αντιμετώπιση του αυτισμού (Eldevik et al., 2006).

- *Οι τεχνικές παρέμβασης:* Η επιλογή τεχνικών παρέμβασης και η χρήση τους ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, ανάλογα με τις δεξιότητες που διδάσκονται, καθώς και άλλες διδακτικές παραμέτρους, αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται με τη θεραπευτική έκβαση. Η θεραπευτική εξέλιξη του παιδιού επιταχύνεται με την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών. Για παράδειγμα, ο Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας προσφέρεται για ταχύτατη, συνεπή και συστηματική διδασκαλία όλων των παιδιών με αυτισμό, αλλά κυρίως για αρχάρια παιδιά (Γενά, 2002. Lovaas, 2003. Schreibman & Winter, 2003). Δεν παύει όμως να είναι μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Κατάλληλες παρεμβάσεις για αυτονόμηση του παιδιού είναι η χρήση προγραμμάτων αυτόνομης διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου (activity schedules) (Krantz, MacDuff, & McClannahan, 1993) ή γραπτά σενάρια (scripts), που υποδεικνύουν στο παιδί τι πρέπει να πει ή να κάνει, ώστε να μη χρειάζεται τη συνεχή συμβολή των θεραπειών (Krantz & McClannahan, 1998. McClannahan & Krantz, 2005).
- *Άλλα χαρακτηριστικά της παρέμβασης:* Εκτέλεση του θεραπευτικού πλάνου με συνέπεια και ακρίβεια. Συνεχείς εκτιμήσεις της προόδου του παιδιού και αναπροσαρμογή των θεραπευτικών στόχων ή της διδακτικής και θεραπευτικής μεθοδολογίας, σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού. Παροχή και απόσυρση της τμηματικής βοήθειας, σύμφωνα με τις επιδόσεις του παιδιού. Έγκαιρη ένταξη σε πλαίσια προσχολικής αγωγής, τα οποία προσφέρονται για κοινωνική συναλλαγή και αλληλεπίδραση του παιδιού με ομηλικούς του.

- *Χαρακτηριστικά των θεραπειών:* Οι θεραπευτές θα πρέπει να έχουν άρτια γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς και πλούσια πρακτική άσκηση υπό εποπτεία, προκειμένου να αναλαμβάνουν καθήκοντα θεραπευτή. Να αναπτύσσουν πολύ καλή σχέση με την οικογένεια του παιδιού, καθώς και να μπορούν να εργαστούν συνεργατικά με τους συναδέλφους τους, εφόσον η θεραπεία του παιδιού με αυτισμό έγκειται σε μια θεραπευτική ομάδα και όχι σε ένα μεμονωμένο θεραπευτή. Η συστηματική εποπτεία παρέχει τη δυνατότητα συνεχούς εξέλιξης του θεραπευτή και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

γ) Παράγοντες σχετικοί με το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού

- *Πρακτικοί παράγοντες:* Στους πρακτικούς παράγοντες εμπίπτει κάθε μορφή θεραπευτικής ή παιδαγωγικής παρέμβασης των γονέων, που στοχεύει στη βελτίωση του παιδιού τους. Η συστηματική εκπαίδευση γονέων, όπως έχουν δείξει οι σχετικές έρευνες, τους καθιστά ικανούς να τελέσουν συνθεραπευτικό έργο καίριας σημασίας για την εξέλιξη του παιδιού τους (Harris, Handleman, & Jennett, 2005. McClannahan, Krantz, & McGee 1982). Οι γονείς θα παίξουν καθοριστικό ρόλο, ιδιαίτερα σε κάποιους τομείς, όπως η αυτοϋπηρέτηση, η αυτοδιαχείριση και αυτονομία των παιδιών τους (Schreibman & Ingersoll, 2005. Schreibman & Winter, 2003). Βέβαια, η συμβολή των γονέων είναι αποδοτικότερη, όταν υπάρχει συνεργασία με ειδικούς, και όχι όταν αναλαμβάνουν εξολοκλήρου τη θεραπεία του παιδιού τους (Schreibman & Ingersoll, 2005. Smith, Groen, et al., 2000).
- *Ψυχολογικοί παράγοντες:* Υπάρχει πλήθος μελετών που διερευνά την επιβάρυνση που υφίστανται οι γονείς από την έλευση ενός παιδιού με αυτισμό. Το σοκ, το στρες, η κατάθλιψη και πλήθος ψυχοσωματικών προβλημάτων αποτελούν τις συνηθέστερες ψυχολογικές αντιδράσεις που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Bristol, 1984. King Gerlach, 2002. Weiss, 2002. Whitaker, 2002). Όπως είναι αναμενόμενο, οι αντιδράσεις αυτές επιβαρύνουν το οικογενειακό κλίμα με δυσμενείς συνέπειες σε όλα τα μέλη της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με αυτισμό. Όμως, υπάρχει πλήθος παραγόντων και παρεμβάσεων που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή των γονέων και στην συν τω χρόνω αποδοχή του παιδιού τους (π.χ. Γενά, 2001, 2006. Midence & Neil, 1999. Williams, Barclay, & Schmied, 2004).

Αν και οι προγνωστικοί παράγοντες δεν αναλύθηκαν διεξοδικά, δεν παύει η σημασία τους να είναι πολύ μεγάλη, όχι μόνο για λόγους πρόβλεψης της θεραπευτικής έκβασης, αλλά

και για λόγους προγραμματισμού και σχεδιασμού μιας παρέμβασης που θα μπορέσει, όσο πιο σφαιρικά και αποτελεσματικά καθίσταται δυνατό να καλύψει τις πλείστες ανάγκες του παιδιού και της οικογένειας. Στην ανάλυση της συμπεριφοράς προτεραιότητα δίνεται, ορθώς, στη βελτίωση του παιδιού, αλλά δε θα πρέπει να παραγνωρίζονται και οι λοιποί παράγοντες που αλληλεπιδρούν με τη βελτίωση του, όπως η κατάλληλη στήριξη των γονέων, καθώς και η ευαισθητοποίηση που θα πρέπει να γίνεται στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στα άτομα που θα σχετιστούν άμεσα με το παιδί με αυτισμό, όπως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, όπου θα φοιτήσει, και οι συμμαθητές του

10.2.1 Πρώτο στάδιο: Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς – Βοηθητικές ερωτήσεις παρατήρησης από εγχειρίδιο τεχνικής υποστήριξης για αυτισμό

Για την ανάλυση συμπεριφοράς μπορούν να χρησιμοποιηθούν φόρμες από το «Εγχειρίδιο Τεχνικής Υποστήριξης για τον Αυτισμό για τα Σχολεία του Kentucky», προσαρμοσμένες από την Nancy Dalrymple και την Lisa Ruble, οι οποίες αποτελούν πολύτιμη πληροφόρηση για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της Ειδικής Αγωγής. (Καμπούρογλου, 2007)

Η **λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς** (functional analysis of behavior) είναι μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών με στόχο την κατανόηση και ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή με αυτισμό. Μία βασική παραδοχή της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς είναι ότι κάθε προβληματική συμπεριφορά έχει νόημα (λειτουργία) για τον ίδιο το μαθητή. Για το σκοπό αυτό η προβληματική συμπεριφορά εξετάζεται στα πλαίσια των περιβαλλοντικών συνθηκών που εμφανίζεται. Αναλυτικότερα, καταγράφονται οι περιβαλλοντικές συνθήκες που προηγούνται και έπονται της προβληματικής συμπεριφοράς, τα κίνητρα για την εκδήλωση της συμπεριφοράς και οι γενικότερες περιβαλλοντικές συνθήκες που μπορεί να αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης της συμπεριφοράς.

Οι κύριες παράμετροι που εξετάζονται στα πλαίσια αυτής της ανάλυσης είναι: (Ο Neil, Horner, Albin, Sprague, Storey & Newton, 1997)

- Οι γενικές περιβαλλοντικές συνθήκες ή συνθήκες ζωής που ευνοούν ή όχι την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα εξετάζεται αν ο μαθητής:
 - έχει τη δυνατότητα να κάνει επιλογές στην καθημερινή ζωή του (π.χ στο φαγητό, στον ύπνο, στις επαφές με άλλους, στην ενασχόλησή του με δραστηριότητες)

- εκφράζει ή δέχεται συναισθήματα στοργής ή τρυφερότητας
 - έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τον ελεύθερο χρόνο του, και αν
 - έχει πρόσβαση σε διαφορετικούς χώρους κατά τη διάρκεια της ημέρας
- Ο τρόπος οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του μαθητή.

Συγκεκριμένα, εξετάζεται αν:

- Οι δραστηριότητες είναι ευχάριστες για το μαθητή,
 - Οι απαιτήσεις των δραστηριοτήτων είναι ανάλογες με το επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή, και αν
 - Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων και του τρόπου που θα ασχοληθεί με αυτές.
- Ο τρόπος διδασκαλίας δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, εξετάζεται αν ο μαθητής:
- Κατανοεί τις οδηγίες που του δίνονται για τις δραστηριότητες, και αν
 - Γνωρίζει πότε τελειώνει μια δραστηριότητα και τι θα ακολουθήσει μετά.
- Η επικοινωνιακή λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς ιδιαίτερα για τους μαθητές με αυτισμό που έχουν περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, εξετάζει αν ο μαθητής:
- εκφράζει με συμβατικούς τρόπους το άγχος, τη σύγχυση ή το φόβο του
 - εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά με σκοπό να προσελκύσει την προσοχή των άλλων, και αν
 - εκδηλώνει μια προβληματική συμπεριφορά με σκοπό να αποφύγει μια δραστηριότητα.

Ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει τη λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς θα πρέπει να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα: (Donnelan, Lavigna, Negri-Schoulz & Fassbender, 1988)

- Να περιγράψει την προβληματική συμπεριφορά με ακρίβεια και με λειτουργικούς όρους, δηλαδή με άμεσα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς
- Να καταγράψει τις γενικές περιβαλλοντικές συνθήκες που πιθανόν να επηρεάζουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Τέτοιες συνθήκες είναι η χορήγηση φαρμάκων, προβλήματα υγείας (όπως αλλεργίες, άσθμα, μολύνσεις), προβλήματα στον ύπνο ή την διατροφή, το πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το δικαίωμα επιλογής δραστηριοτήτων από το μαθητή και οι παγιωμένοι τρόποι αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους άλλους.
- Να καταγράψει τα γεγονότα ή τις συνθήκες που προηγούνται της εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως είναι η ώρα της ημέρας, ο χώρος και τα πρόσωπα που είναι παρόντα στο χώρο του μαθητή.

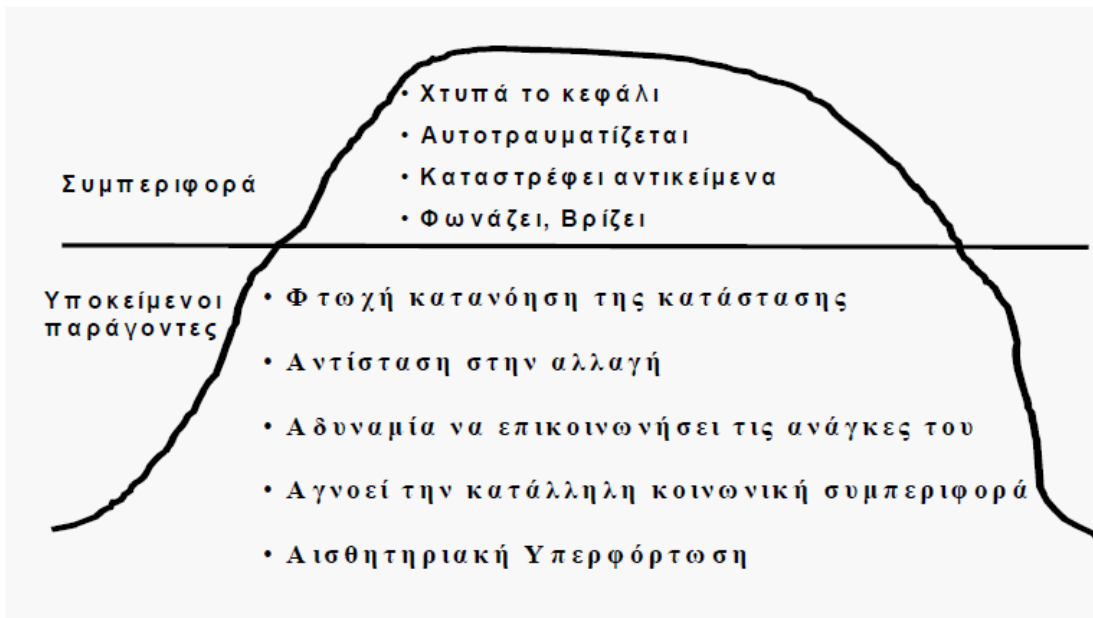
- Να ερμηνεύσει την προβληματική συμπεριφορά προσδιορίζοντας τα πιθανά αίτια και τη λειτουργία της. Με απλά λόγια, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τα προβλήματα με την παρατήρηση και να προσπαθούμε να συνδέσουμε την (ορατή) συμπεριφορά με τις (υποκείμενες) αιτίες, αφορμές ή λόγους που οδήγησαν στη συμπεριφορά αυτή, ακριβώς όπως κάτω από την ορατή μύτη του παγόβουνου υπάρχει το πολύ σημαντικότερο και πιο επικίνδυνο κύριο σώμα του. Αντί να χαρακτηρίζουμε τις συμπεριφορές του παιδιού ως «άτακτες», «μη συνεργάσιμες» ή «αντικοινωνικές», η προσέγγιση του παγόβουνου μας κατευθύνει προς τους καλύτερους τρόπους για να κατανοήσουμε πώς να διαχειριστούμε τη συμπεριφορά του παιδιού και να αποφύγουμε προβλήματα. (Φρανσίς, 2007). Σύμφωνα με τη μεταφορά του «παγόβουνου» μια προβληματική συμπεριφορά αποτελεί μόνο την «κορυφή ενός παγόβουνου» και ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανιχνεύσει τους παράγοντες που οδηγούν σε μια προβληματική συμπεριφορά και βρίσκονται στη βάση του «παγόβουνου» (Schopler, 1995), δηλαδή: α) γνωστικοί –συναισθηματικοί παράγοντες, όπως οι ελλειπίες ή ακατάλληλες στρητηγικές επικοινωνίας και χειρισμού του άγχους και του θυμού. Για παράδειγμα, επειδή ο μαθητής δεν γνωρίζει πώς να ζητάει το αγαπημένο του φαγητό εκδηλώνει επιθετικότητα σε άλλους ή αυτοτραυματίζεται. Και β) αισθητηριακές εμπειρίες. Για παράδειγμα, επειδή ο μαθητής γελάει και κάνει στερεοτυπικές κινήσεις με τα χέρια του όταν βλέπει την περιστροφική κίνηση αντικειμένων. Είναι προφανές ότι οι στερεοτυπίες του προσφέρουν έντονη αισθητηριακή διέγερση και ευχαρίστηση. Επιπλέον, κάποια συμπεριφορά μπορεί να εξυπηρετεί πολλαπλές λειτουργίες σε διαφορετικές στιγμές (πχ. οι στερεότυπες κινήσεις μπορεί να δείχνουν τη δυσκολία του μαθητή να εκφράσει την άρνησή του για κάτι και άλλοτε να προσφέρουν στο μαθητή αισθητηριακή ευχαρίστηση.).



Schopler (2000), σελ. 40.

Τα παρόβουνα του αυτισμού

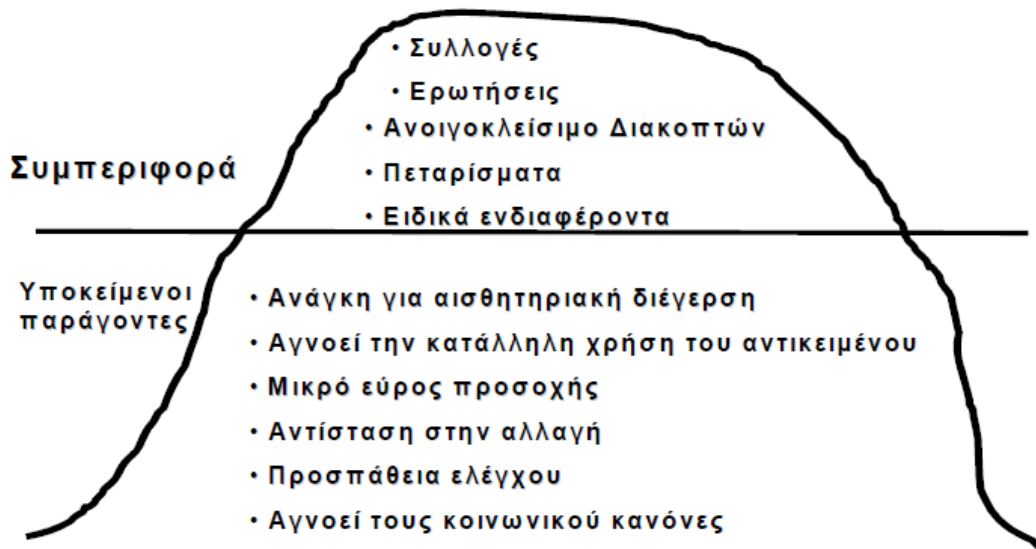
1. Το παρόβουνο των εκρήξεων θυμού



Οι εκρήξεις θυμού αποτελούν μια πολύ συχνή «ακατάλληλη» συμπεριφορά, κυρίως στα μικρότερα παιδιά και τα άτομα χαμηλότερης λειτουργικότητας (αλλά όχι μόνο σε αυτά). Οι εκρήξεις αυτές ξεκινούν πολλές φορές αιφνίδια για μας και η ένταση τους μπορεί να είναι πολύ μεγάλη.. Στο σχήμα φαίνονται μερικές από τις πιθανές υποκείμενες αιτίες που έπρεπε

να διερευνηθούν για να καταλάβουμε και να προβλέψουμε τη συμπεριφορά του. (Φρανσίς,2007)

2. Το παγόβουνο των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών



Οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές είναι από τις πιο χαρακτηριστικές συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό. Μπορούν να είναι ανακουφιστικές και ένας τρόπος να απελευθερωθεί το άγχος, αλλά μερικές φορές καταλήγουν ακατάλληλες ή εμποδίζουν το άτομο από το να κάνει άλλα πράγματα. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται παρέμβαση. Βέβαια, δεν είναι δυνατό, αλλά ούτε και σκόπιμο να τις διακόψουμε τελείως και άμεσα, γιατί αυτό θα προκαλέσει πολύ μεγάλη ένταση στο παιδί, αλλά και στο περιβάλλον. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να πηγάζουν από την υποκείμενη μειονεξία του στη φαντασία που παράγει την αντίσταση στην αλλαγή, από την άγνοια του για την κατάλληλη χρήση του αντικειμένου, από την ανάγκη του για αισθητηριακή διέγερση (λ.χ. από την ταχεία επαναλαμβανόμενη κίνηση), από την προσπάθεια του να εστιάσει σε κάτι γνωστό και προβλέψιμο, ώστε να αποφύγει το αγχωτικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον γύρω του. Πάλι η προσεκτική παρατήρηση των συνθηκών και των περιστάσεων κατά τις οποίες λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά (και στο παρελθόν και στο παρόν), μπορεί, συνήθως, να μας βοηθήσει να βρούμε την πιο πιθανή εξήγηση, ώστε να σχεδιάσουμε την παρέμβασή μας (Φρανσίς,2007)

Το παγόβουνο της Επιθετικότητας

Συμπεριφορά

- Χτυπά
- Σπρώχνει
- Φτύνει – Δαγκώνει
- Πετάει αντικείμενα

Υποκείμενοι παράγοντες

- Ανάγκη για αισθητηριακή διέγερση
- Δεν κατανοεί τις προσδοκίες
- Αγνοεί τους κοινωνικούς κανόνες
- Ματαιίωση από τους επικοινωνιακούς περιορισμούς
- Αγνοεί τα αισθήματα των άλλων

Το παγόβουνο των Φοβιών

Συμπεριφορά

- Φοβάται το νερό
- Αδικαιολόγητοι πανικοί
- Καλύπτει τα αυτιά και ουρλιάζει
- Φοβάται τα σκυλιά

Υποκείμενοι παράγοντες

- Αδυναμία να επικοινωνήσει τον φόβο του
- Κακή αντίληψη του χρόνου
- Αγνοεί την κατάλληλη κοινωνική απάντηση
- Αντίσταση στην αλλαγή
- Υπερευαίσθητος στον ήχο

Το παγόβουνο του Παιχνιδιού

Συμπεριφορά

- Δεν διασκεδάζει
- Δεν παίζει με τους άλλους
- Σπάει / πετάει παιχνίδια
- Δεν τα χρησιμοποιεί κατάλληλα

Υποκείμενοι παράγοντες

- Δεν κατανοεί την έννοια των κανόνων
- Μικρό εύρος προσοχής
- Διασπάται από μικρολεπτομέρειες του παιχνιδιού
- Αγνοεί το φανταστικό παιχνίδι
- Προτιμά τις επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες

Το παγόβουνο του Φαγητού

Συμπεριφορά

- Δεν μασά
- Αρνείται νέες τροφές
 - Τρώει μη φαγώσιμα
 - Άκαμπτες προτιμήσεις

Υποκείμενοι παράγοντες

- Διαταραχή στη γεύση
- Διαταραχή στο αίσθημα της πείνας
- Κακή αναγνώριση τροφών
- Αντίσταση στην αλλαγή
- Αγνοεί την κατάλληλη κοινωνική απάντηση

Το παγόβουνο της Τουαλέτας

Συμπεριφορά

- Λερώνεται
- Πασαλείβει τα κακά του
 - Ουρεί σε ακατάλληλα μέρη
 - Επιμένει στην πάνα

Υποκείμενοι παράγοντες

- Δεν κατανοεί τις προσδοκίες
- Δεν αναγνωρίζει τα σωματικά νοσήματα
- Διασπάται εύκολα
- Υπερευαίσθησία στο άγγιγμα ή τους ήχους
- Αντίσταση στην αλλαγή
- Δεν απομνημονεύει την αλληλουχία της τουαλέτας

Το παγόβουνο της Παθητικότητας

Συμπεριφορά

- Μοιάζει τεμπέλης
- Χωρίς κίνητρα
 - Εξαρτημένος
 - Περιμένει παρακίνηση

Υποκείμενοι παράγοντες

- Δεν λαμβάνει υπόψη τους άλλους
- Φτωχή αντίληψη του χρόνου
- Δεν κατανοεί μελλοντικές επιβραβεύσεις
- Δεν κινητοποιείται από τις συγκεκριμένες αμοιβές
- Δεν κατανοεί τις προσδοκίες

- Να καταγράψει τις λειτουργικές εναλλακτικές συμπεριφορές που ο μαθητής χρησιμοποιεί. Είναι απαραίτητη η αναγνώριση εναλλακτικών συμπεριφορών, οι οποίες είναι κοινωνικά αποδεκτές και θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τις προβληματικές συμπεριφορές με την ίδια λειτουργία. Η διδασκαλία νέων ή η ενίσχυση ήδη υπάρχοντων τρόπων επικοινωνίας είναι ο πιο σημαντικός στόχος της

λειτουργικής ανάλυσης συμπεριφοράς. Να καταγράψει τις δραστηριότητες και τα αντικείμενα που αρέσουν στο συγκεκριμένο μαθητή με αυτισμό. Η αναγνώριση τους θα βοηθήσει στην διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών, προκειμένου να αντικατασταθούν οι προβληματικές. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή να ζητά το αγαπημένο του παιχνίδι και του το δίνει κάθε φορά που χρησιμοποιεί αυτόν τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Η ολοκληρωμένη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς βασίζεται στην συλλογή πληροφοριών από γονείς ή άλλους άμεσα εμπλεκόμενους με το μαθητή και αφετέρου στην άμεση παρατήρηση του παιδιού σε διάφορες συνθήκες κατά τη διάρκεια της ημέρας (O' Neil et al., 1996).

➤ Η συνέντευξη με τους γονείς ή τους άμεσα εμπλεκόμενους με το μαθητή. Οι πληροφορίες που συλλέγονται αφορούν:

- Την προβληματική συμπεριφορά
- Τις ειδικές και γενικές περιβαλλοντικές συνθήκες που ενεργοποιούν τη συμπεριφορά του μαθητή (π.χ. λήψη φαρμάκων, γενικά προβλήματα υγείας ή άλλες καταστάσεις που μπορεί να προκαλούν δυσφορία ή πόνο –συνθήκες ύπνου (πόσες ώρες κοιμάται ο μαθητής κατά μέσο όρο και πόσο συχνά) και διατροφικές συνήθειες (πόσο συχνά και πόση ποσότητα φαγητού καταναλώνει ο μαθητής)
- Το ημερήσιο πρόγραμμα του παιδιού στο σπίτι, δηλαδή πόσο προβλέψιμο είναι το ημερήσιο πρόγραμμά του και πόσο συχνά έχει ο μαθητής την ευκαιρία να επιλέγει δραστηριότητες.
- Τον αριθμό των ανθρώπων που είναι παρόντες όταν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά στο σπίτι και τη σχέση του με το μαθητή
- Τις συνθήκες που προηγούνται και ενδεχομένως κινητοποιούν τη συμπεριφορά (π.χ. ώρα της ημέρας, συγκεκριμένος χώρος, παρουσία συγκεκριμένων ατόμων, παρουσία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, που είναι ιδιαίτερα ευχάριστες για το μαθητή)
- Τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς για τον ίδιο το μαθητή
- Τις λειτουργικές συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ο μαθητής και θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν την προβληματική συμπεριφορά με τα ίδια αποτελέσματα, π.χ. ο μαθητής να δίνει μία κάρτα που σηματοδοτεί το «διάλειμμα» αντί αν φωνάζει,
- Τους βασικούς τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το παιδί
- Τις προτιμήσεις του μαθητή (αντικείμενα, φαγητό ή δραστηριότητες) και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών, και
- Την εμφάνιση και εξέλιξη της προβληματικής συμπεριφοράς και τις παλαιότερες

προσπάθειες που έγιναν για την ελάττωσή της

- Η άμεση παρατήρηση του παιδιού στο περιβάλλον του σχολείου. Με την άμεση παρατήρηση ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τις υποθέσεις για τα αίτια και τις λειτουργίες της προβληματικής συμπεριφοράς. Στο στάδιο αυτό είναι σκόπιμη η χρήση ενός πρωτοκόλλου παρατήρησης (βλέπε παρακάτω) που απεικονίζει τις χρονικές περιόδους της ημέρας που εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, την συχνότητα της προβληματικής συμπεριφοράς, τα γεγονότα που μπορεί να χρησιμεύσουν σαν δείκτες πρόβλεψης της συμπεριφοράς, τις αντιλήψεις για τις πιθανές λειτουργίες της προβληματικής συμπεριφοράς και τις πραγματικές συνέπειες που ακολουθούν την προβληματική συμπεριφορά (O'Neil et al, 1996)

Προβλήματα Συμπεριφοράς

Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Προβληματικής Συμπεριφοράς

Όνομα μαθητή:
 Όνομα εκπαιδευτικού:.....
 Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς:
 Ημερομηνία:

		ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ						ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ						ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ	ΣΧΟΛΙΑ	
ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Συχνότητα συμπεριφοράς	Οδύνη/ Εκπαιδευτικού	Δυσκολία Έργου	Άλλαγή Δραστηριότητας	Διακοπή Δραστηριότητας	Μόνος του	Δεν ξέρω	Ζητά την προσοχή των άλλων	Ζητά επιθυμητό αντικείμενο	Άρνηση	Αποφυγή δραστηριότητας	Αποφυγή προσώπου	Άλλο	Δεν Ξέρω		
8-9																
9-10																
10-11																
11-12																
12-1																
1-2																
ΣΥΝΟΛΟ																

10.2.2 Δεύτερο στάδιο: Σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει πολλές αλλαγές αλλαγών για τη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς και την εμφάνιση μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς.

Για την παρέμβαση που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα (Schopler, 1995) τα οποία τα αναλυθούν εκτενέστερα:

- Να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά του αυτισμού και να τα συνδέσει με την συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει προσεκτική παρατήρηση των συμπεριφορών του μαθητή, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να

«δει» τη συμπεριφορά μέσα από τα μάτια του παιδιού με αυτισμό. Η μεταφορά του «παγόβουνου (βλέπε παραπάνω) υποστηρίζει ένα τέτοιο σκεπτικό και η ανάλυση star (βλέπε παρακάτω) μας βοηθά να την καταγράψουμε.

- Να οργανώσει ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον που θα προσφέρει σταθερότητα και προβλεψιμότητα στο μαθητή με αυτισμό. Το σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα δημιουργεί μια ρουτίνα στο μαθητή και τον καθησυχάζει για την σειρά και τη μορφή των δραστηριοτήτων του στο σχολείο
- Να αναπτύξει στρατηγικές θετικής παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Για παράδειγμα, αν η παρουσία ενός συγκεκριμένου συμμαθητή αναστατώνει ένα μαθητή, να φροντίσει οι δυο συμμαθητές να μη συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες.
- Να καταφύγει στις παραδοσιακές τεχνικές για την τροποποίηση εκείνων των προβλημάτων συμπεριφοράς που εξακολουθούν να εμφανίζονται παρά την οπτική οργάνωση του χώρου και την εφαρμογή των στρατηγικών θετικής παρέμβασης.

Η ανάλυση Star

Αφού με την ανάλυση του παγόβουνου αντιληφθούμε τις πιθανές αιτίες που υπάρχουν κάτω από μια παράδοξη ή προκλητική συμπεριφορά, θα πρέπει να ξεκινήσει μια συστηματική καταγραφή αυτών των συμπεριφορών σε διαφορετικές στιγμές, προκειμένου να διαβάσουμε το μοτίβο (pattern) που τη χαρακτηρίζει. Έτσι θα μπορέσουμε να επιλέξουμε την πιο πιθανή από τις αιτίες που εντοπίστηκαν στην προηγούμενη φάση και θα μπορέσουμε να σχεδιάσουμε την παρέμβαση. Ένας τέτοιος τρόπος καταγραφής είναι η ανάλυση STAR (=αστέρι) που αποτελεί ακρωνύμιο των λέξεων Settings (S) = πλαίσιο, Triggers (T) = αφορμές, Action (A) = πράξη και Results (R) = Αποτελέσματα.

Η προσέγγιση STAR συνιστά ότι οι προβληματικές συμπεριφορές θα πρέπει να θεωρούνται ως δράσεις με σκοπό, που συνήθως στοχεύουν στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, και για αυτό εξυπηρετούν μία λειτουργία για το άτομο με αυτισμό. Στη βάση της ανάλυσης αυτής θα επιχειρηθεί κατόπιν η τροποποίηση κάποιου από τα συστατικά της, προκειμένου να σταματήσει η αναπαραγωγή της και η προώθηση εναλλακτικών τρόπων για την επίτευξη του σκοπού που η αρχική συμπεριφορά επιδίωκε. Παρά το γεγονός ότι οι συνθήκες και οι αφορμές προηγούνται χρονικά, το πρώτο και πιο δύσκολο βήμα είναι ο καθορισμός της *πράξης (A)* που μας απασχολεί, της κορυφής δηλαδή του παγόβουνου. Η

δυσκολία συνίσταται στο ότι συχνά τείνουμε να μπλέκουμε την πράξη με τα αίτια που της αποδίδουμε, οπότε και αυτο-παγιδευόμαστε σε μια ανάλυση με προαποφασισμένα αποτελέσματα. Λ.χ., αν στην περίπτωση που ένα παιδί με αυτισμό δεν εκτελεί κάποιες εντολές καθορίσουμε ως πράξη το «δεν θέλει να συνεργαστεί», ή το «θέλει να με εκνευρίσει», έχουμε ήδη αποφασίσει τα πάντα και επιπλέον δεν μπορούμε να κάνουμε και πολλά για να αλλάξουμε το πρόβλημα. Η περιγραφή της πράξης πρέπει να περιορίζεται αυστηρά σε γεγονότα και να μην περιπλέκεται με «ερμηνείες». Η διαδικασία αυτή απαιτεί εξάσκηση προκειμένου να είναι ακριβής, γεγονός απαραίτητο, ιδίως αν θέλουμε να αναλύσουμε πολλές παρόμοιες ή και φαινομενικά «ανόμοιες» συμπεριφορές προκειμένου να κατανοήσουμε τη λειτουργία της συμπεριφοράς του παιδιού.

Μια πράξη δεν μπορεί παρά να εμφανίζεται κάτω από συγκεκριμένες *συνθήκες (S)*. Οι συνθήκες είναι τα πλαίσια στα οποία επισυμβαίνουν οι πράξεις και μπορεί να είναι περιβαλλοντολογικές ή προσωπικές. Στις πρώτες κατατάσσονται το φυσικό περιβάλλον (λ.χ. σπίτι-τάξη-αυλή, ήσυχος χώρος-χώρος εστίασης, κλπ), οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μέσα σ' αυτό το περιβάλλον και οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται το παιδί. Οι προσωπικές συνθήκες περιλαμβάνουν την φυσική και ψυχολογική κατάσταση του παιδιού (λ.χ. κουρασμένο, πεινασμένο, αγχωμένο, κλπ) και τις σκέψεις και διαθέσεις του παιδιού (λ.χ. θέλει να παίξει με συνομήλικα). Οι συνθήκες είναι το στοιχείο της συμπεριφοράς που συχνότερα και ευκολότερα μπορεί να γίνει τροποποίηση, ώστε να προληφθεί η επανεμφάνιση της συμπεριφοράς.

Το αν μια πράξη εμφανιστεί ή όχι σε κάποιες συνθήκες εξαρτάται και από τις *αφορμές (T)* που παρουσιάζονται. Πρόκειται για τα σήματα ή ερεθίσματα που είναι παρόντα σε μία κατάσταση αμέσως πριν την έκλυση της υπό εξέταση συμπεριφοράς. Οι αφορμές αυτές μπορεί να σηματοδοτούν τη διαθεσιμότητα για κάτι που το παιδί θέλει ή δεν θέλει/φοβάται ή την έναρξη μιας εγκατεστημένης ρουτίνας ή μπορεί να προκαλέσουν συναισθηματική ή αισθητηριακή υπερφόρτωση, κοκ. Οι αφορμές αυτές μπορεί συχνά να μην είναι δυνατό να ελεγχθούν (λ.χ. το έντονο κορνάρισμα έξω από το σπίτι), αλλά άλλες φορές αποτελούν ένα καλό στόχο παρέμβασης.

Τα *αποτελέσματα (R)* είναι τα γεγονότα που ακολουθούν την πράξη και παρέχουν στο παιδί πληροφορίες για την καταλληλότητα αυτής της δράσης σε μία δεδομένη κατάσταση. Όπως είναι φυσικό αυτά επηρεάζουν την πιθανότητα του παιδιού να επαναλάβει αυτή τη δράση σε επακόλουθες περιστάσεις. Το αποτέλεσμα μπορεί να δρα ως θετική ενίσχυση, όταν η πράξη ακολουθείται από κάτι που το παιδί επιθυμεί (λ.χ. οι φωνές του ακολουθούνται από την παροχή σοκολάτας, η εκπλήρωση μιας εργασίας ακολουθείται από ένα χάδι) και ως

αρνητική ενίσχυση, όταν η πράξη του ακολουθείται από αποστέρηση μιας επιθυμητής ανταμοιβής (λ.χ. η έκρηξη οργής ακολουθείται από απόσυρση της προσοχής ή της βλεμματικής επαφής). Τα αποτελέσματα μπορεί να είναι κοινωνικά (προσοχή, παρηγοριά, αποφυγή συναλλαγής, κ.ά.), αισθητηριακά (βίωση ή αποφυγή μιας αίσθησης) και υλικά (να παίρνεις ή να αποφεύγεις αντικείμενα).

Σε κάθε λοιπόν συμπεριφορά ή ομάδα συμπεριφορών που μας προβληματίζει θα πρέπει να ακολουθούμε το σχήμα της ανάλυσης star, προκειμένου να την κατανοήσουμε. Η ανάλυση αυτή θα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε κάθε συμπεριφορά που μοιάζει έστω και φαινομενικά ελάχιστα με την εξεταζόμενη. Οι επαναλήψεις αυτές θα μας βοηθήσουν να δούμε καθαρά τη λειτουργία της συμπεριφοράς για το παιδί, γιατί τα πραγματικά αίτια μπορεί να μην αποκαλυφθούν σε μια μόνο προσπάθειά μας. Η εφαρμογή αυτής της τεχνικής, συνήθως, (αλλά όχι πάντα δυστυχώς) μπορεί να μας αποκρυπτογραφήσει την εκ πρώτης ανάγνωσης ακατανόητη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό και να μας δώσει κάποιες δυνατότητες παρέμβασης και πρόληψης της ακατάλληλης συμπεριφοράς τους. (Φρανσίς,2007)

10.3 Στρατηγικές θετικής παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς-Μορφές θετικής παρέμβασης

Οι στρατηγικές θετικής παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών δίνουν έμφαση στη συνεχή και μακροπρόθεσμη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων που θα αντικαταστήσουν τις προβληματικές συμπεριφορές σε αντίθεση με παραδοσιακές τεχνικές, οι οποίες έχουν στόχο τη μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Cooper, Heron & Heward, 1986; Donnelan, et al., 1988; Whetherby & Prizant, 2000). Το βασικό πλεονέκτημα της θετικής παρέμβασης είναι ότι πρόκειται για μία προσέγγιση που δίνει έμφαση στη δημιουργία νέων λειτουργικών συμπεριφορών. Οι βασικές μορφές θετικής παρέμβασης είναι:

- **Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.** Για παράδειγμα, ένας πεντάχρονος μαθητής με αυτισμό παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού (πέφτει στο πάτωμα, φωνάζει και κλαίει) όταν συμμετέχει σε ομαδική δραστηριότητα. Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής δεν είχε τις δεξιότητες για να συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε συστηματική εκπαίδευση του μαθητή στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως «περιμένω τη σειρά μου», «αφήνω τα άλλα παιδιά να πάρουν τα παιχνίδια μου». Σε

επόμενο κεφάλαιο θα αναπτυχθούν προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως είναι οι κοινωνικές ιστορίες και οι κύκλοι των φίλων.

- **Διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας** όταν διαπιστώνεται ότι οι ακατάλληλες ή προβληματικές συμπεριφορές έχουν κυρίως επικοινωνιακή λειτουργία (Hodgdon, 2002). Παράδειγμα: Ένας πεντάχρονος μαθητής με αυτισμό δεν έχει προφορικό λόγο και αυτοτραυματίζεται κάθε φορά που θέλει να ζητήσει κάτι. Ο εκπαιδευτικός του διδάξει ένα εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας για να ζητά αυτό που θέλει, π.χ. όταν ο μαθητής θέλει να ζητήσει κάτι, να δίνει τη φωτογραφία του αντικειμένου στον εκπαιδευτικό. Σε επόμενο κεφάλαιο αναπτύσσονται εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας με τη μέθοδο TEACCH και το σύστημα pecs.

- **Διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών για τις στερεοτυπίες.** Για παράδειγμα, μία μαθήτριά με αυτισμό ευχαριστείται να ακούει το θόρυβο των αντικειμένων όταν τα ρίχνει στο πάτωμα. Ο εκπαιδευτικός αποφάσισε να δημιουργήσει μια δραστηριότητα για τη μαθήτριά η οποία περιελάμβανε την ρίψη αντικειμένων σε μεγάλους κάδους. Σε άλλο παράδειγμα, ένας μαθητής με αυτισμό ξηλώνει τα ρούχα του κάθε φορά που αισθάνεται αγχωμένος. Ο εκπαιδευτικός του έμαθε να έχει στην τσέπη του ένα κομμάτι ύφασμα σαν και αυτό που του αρέσει να ξηλώνει και να το χρησιμοποιεί αυτό κάθε φορά που αισθάνεται την ανάγκη να ξηλώσει.

- **Απόδοση περιεχομένου και νοήματος σε μη-κατανοητές συμπεριφορές που παρουσιάζονται ως προβληματικές.** Παράδειγμα: ένας μαθητής με αυτισμό που δεν έχει προφορικό λόγο ή κάποιον άλλο τρόπο επικοινωνίας, χτυπάει συχνά το πόδι του με δύναμη χωρίς να είναι σαφής ο λόγος που το κάνει. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αυτή η συμπεριφορά είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και γι' αυτό κάθε φορά που ο μαθητής χτυπάει το πόδι του τον πλησιάζει και τον ρωτάει αν χρειάζεται βοήθεια. Σύντομα οι αυτοτραυματισμοί απέκτησαν νόημα για το μαθητή και σταδιακά ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να του διδάξει να χτυπάει παλαμάκια (εναλλακτική συμπεριφορά) όταν θέλει να ζητήσει βοήθεια.

- **Σαφής προσδιορισμός αποδεκτής συμπεριφοράς.**

Ο εκπαιδευτικός ορίζει ποιες είναι οι αποδεκτές συμπεριφορές με τρόπο που είναι κατανοητός από το μαθητή με αυτισμό. Για παράδειγμα, ετοιμάζει εικόνες που δείχνουν μαθητές με τα χέρια επάνω στο θρανίο και τις χρησιμοποιεί για να υπενθυμίσει στα παιδιά με αυτισμό τις επιθυμητές συμπεριφορές.

10.4 Τεχνικές τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς

Μια κοινή διαπίστωση της εκπαιδευτικής πράξης είναι ότι όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν είναι εύκολο να ερμηνευθούν και να αντιμετωπιστούν κατάλληλα. Ειδικότερα, οι προβληματικές συμπεριφορές που βασίζονται στη μακρόχρονη χρήση ενισχύσεων δεν μπορούν να τροποποιηθούν εύκολα. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός οργανώνει το περιβάλλον του μαθητή και επιλέγει στρατηγικές θετικής παρέμβασης. Αν αυτές οι ενέργειες δεν έχουν επιτυχία στη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς, τότε μπορεί να επιλέξει μία από τις κλασσικές τεχνικές του συμπεριφορισμού, που βασίζονται στη χορήγηση και απόσυρση των ενισχύσεων. Σε αυτή την ενότητα περιγράφονται οι παραδοσιακές τεχνικές του συμπεριφορισμού που χρησιμοποιούνται όταν όλες οι προηγούμενες προσεγγίσεις δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

- **Η υπερδιόρθωση (overcorrection).** Ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ζητείται από το μαθητή που έχει εμφανίσει κάποια προβληματική συμπεριφορά να αποκαταστήσει τη συμπεριφορά του κατ' επανάληψη. Η υπερδιόρθωση έχει δύο μορφές: α) υπερδιόρθωση με σκοπό την αποκατάσταση, η οποία είναι πιο κατάλληλη για τις προβληματικές συμπεριφορές και διδάσκουν ποιες είναι οι αποδεκτές συμπεριφορές με τρόπο που είναι κατανοητός από το μαθητή με αυτισμό. Για παράδειγμα, ετοιμάζει εικόνες που δείχνουν μαθητές με τα χέρια επάνω στο θρανίο και τις χρησιμοποιεί για να υπενθυμίσει στα παιδιά με αυτισμό τις επιθυμητές συμπεριφορές περιβάλλοντος από τον ίδιο το μαθητή (π.χ. καταστροφή αντικειμένων, ρήξη αντικειμένων, δημιουργία ακαθαρσίας). β) την εξάσκηση στη θετική συμπεριφορά, που είναι πιο κατάλληλη για τη μείωση των αυτοτραυματισμών. Παράδειγμα: Μία μαθήτρια με αυτισμό φτύνει στο πάτωμα το φαγητό που δεν τις αρέσει. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει οποιαδήποτε από τις δύο μορφές υπερδιόρθωσης. Δηλαδή, ή να ζητήσει από τη μαθήτρια να μαζέψει το φαγητό που έριξε κάτω, να σκουπίσει και να σφουγγαρίσει όλο το χώρο (υπερδιόρθωση με σκοπό την αποκατάσταση) ή να διδάξει στη μαθήτρια να φτύνει το φαγητό σε χαρτοπετσέτα στο τραπέζι ή να το πετάει στο καλάθι των ακρήστων (εξάσκηση στη θετική συμπεριφορά). Ο στόχος της υπερδιόρθωσης είναι να θέσει το μαθητή μπροστά στις συνέπειες των πράξεων του. Για παράδειγμα, αν κάποιος ρίξει όλα του τα βιβλία κάτω επειδή δεν θέλει να διαβάσει το πιθανότερο είναι ότι κάποια στιγμή θα πρέπει να τα μαζέψει. Με αυτήν την έννοια οι συνέπειες που θέτει στην προβληματική συμπεριφορά η τεχνική της υπερδιόρθωσης συνδέονται άμεσα με την φύση της

προβληματικής συμπεριφοράς και διδάσκουν στο μαθητή αφενός ότι η συμπεριφορά του έχει κάποιο κόστος και αφετέρου ότι υπάρχουν εναλλακτικές συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές οι οποίες βοηθούν στην προσαρμογή του. Η μορφή της υπερδιόρθωσης που θα χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να είναι κατά το μέγιστο δυνατό παρόμοια με τη συμπεριφορά που πρέπει να ειπωθεί. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής αρπάξει και καταναλώσει φαγητό, τότε ο ίδιος πρέπει να δώσει στο άλλο παιδί ένα παρόμοιο φαγώσιμο ή αν καταστρέψει ένα ακριβό αντικείμενο θα πρέπει να καθαρίσει το πάτωμα από τα σπασμένα κομμάτια. Η υπερδιόρθωση εφαρμόζεται συνήθως σε συμπεριφορές που δεν παρουσιάζονται με υψηλή συχνότητα γιατί η εφαρμογή της υπερδιόρθωσης απαιτεί αρκετό χρόνο κάθε φορά. Επίσης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μια τέτοια τεχνική μπορεί να προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις από το μαθητή (κλάμα, κρίσης θυμού, επιθετικότητα, καταστροφή αντικειμένων). Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να βοηθάει το μαθητή να χαλαρώσει, και αφού ηρεμήσει να του ζητά να διορθώσει τις συνέπειες των πράξεών του. Αν κατά την εφαρμογή της υπερδιόρθωσης ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να καθοδηγεί σωματικά το μαθητή προκειμένου να ολοκληρώσει τη διαδικασία υπερδιόρθωσης (είτε αποκατάστασης είτε εξάσκησης της θετικής συμπεριφοράς), τότε θα πρέπει να είναι σίγουρος ότι είναι ικανός να καθοδηγεί σωματικά το μαθητή σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι λεκτικές προτροπές και η σωματική καθοδήγηση θα πρέπει να αποσύρονται όσο το δυνατό συντομότερα. Σε άλλες περιπτώσεις η διαδικασία της υπερδιόρθωσης μπορεί να σηματοδοτηθεί από ένα οπτικό σήμα (π.χ. εικόνα που δείχνει «σκουπίζω το πάτωμα»). Επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι σε πολλές περιπτώσεις η ίδια η διαδικασία της υπερδιόρθωσης μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για την προβληματική συμπεριφορά. Ο μαθητής μπορεί να ευχαριστείται που ο εκπαιδευτικός τον προσέχει και ασχολείται μαζί του ή η ίδια η ενασχόληση με τη διαδικασία υπερδιόρθωσης μπορεί να τον ευχαριστεί. Θα πρέπει να τονισθεί ότι η τεχνική της υπερδιόρθωσης θα πρέπει πάντα να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με θετικές τεχνικές μείωσης, όπως η διαφορική ενίσχυση εναλλακτικών συμπεριφορών. Έχει βρεθεί ότι ο συνδυασμός των δύο αυτών τεχνικών είναι πιο αποτελεσματικός από την εφαρμογή της μιας από τις δύο τεχνικές. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός επαινεί το μαθητή όταν πετάει στα σκουπίδια το φαγητό που δε θέλει και ταυτόχρονα χρησιμοποιεί υπερδιόρθωση ζητώντας από το μαθητή να ρίχνει το φαγητό στα σκουπίδια κάθε φορά που αυτός πετάει το φαγητό στο πάτωμα.

- **Διαφορική ενίσχυση συμπεριφοράς** (differential reinforcement of behavior –DRO). Η διαφορική ενίσχυση συμπεριφοράς αναφέρεται στη διαδικασία ενίσχυσης του μαθητή

όταν για κάποιο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα δεν εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αν ο Κώστας δεν εκδηλώσει κρίση θυμού για διάστημα μισής ώρας, ο εκπαιδευτικός του δίνει τα αγαπημένα του παιχνίδια για να παίξει. Ο εκπαιδευτικός ορίζει το χρονικό διάστημα που θα ενισχύει την άλλη συμπεριφορά με βάση τη συχνότητα εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς στην αρχική παρατήρηση. Σε περίπτωση που η προβληματική συμπεριφορά εμφανισθεί ξανά, ο εκπαιδευτικός έχει τις παρακάτω επιλογές: α) να αγνοήσει την εμφάνισή της, β) να δώσει στον μαθητή να καταλάβει με ήρεμο τρόπο ότι αυτή η συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή, και γ) να χειραγωγήσει σωματικά το μαθητή σε περίπτωση που διαπιστώσει πως πρόκειται για επιθετική συμπεριφορά ή αυτοτραυματισμό και κινδυνεύει η σωματική του ακεραιότητα.

- **Διαφορική ενίσχυση εναλλακτικής συμπεριφοράς** (differential reinforcement of other behavior). Η προηγούμενη τεχνική έχει ως βασικό μειονέκτημα ότι δε διδάσκει στο μαθητή μία κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά που θα μπορούσε να αντικαταστήσει την προβληματική του συμπεριφορά. Για παράδειγμα, μία εναλλακτική συμπεριφορά για τη στερεοτυπική κίνηση μπρος-πίσω είναι η κίνηση σε μια κουνιστή καρέκλα. Είναι προφανές ότι σε αυτή την περίπτωση η εναλλακτική συμπεριφορά πρέπει να περιέχει κίνηση και όχι ακινησία (δηλαδή, στο παράδειγμα με την στερεοτυπική κίνηση δε θα ήταν σωστή η επιλογή του να κάθεται ο μαθητής ακίνητος ως εναλλακτική συμπεριφορά). Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής φτύνει τους συμμαθητές του είναι προτιμότερο η εναλλακτική συμπεριφορά που θα ενισχυθεί να είναι το να μασάει τσίχλα παρά το να φτύνει σε ένα χαρτομάντηλο. Αν ο εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει μια εναλλακτική συμπεριφορά αυτοτραυματισμού είναι προτιμότερο να διδάξει «χέρια στις τσέπες». Είναι προτιμότερο να διδαχθούν περισσότερες από μία εναλλακτικές συμπεριφορές προκειμένου να αυξηθεί ο αριθμός των αποδεκτών συμπεριφορών του παιδιού και να μειωθεί η προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, για να εξαλειφθεί η βωμολογία ως αντίδραση θυμού, οι εναλλακτικές συμπεριφορές για την έκφραση του θυμού που προτείνονται είναι: ο μαθητής να ακούει μουσική ή να κάνει ασκήσεις χαλάρωσης.
- **Το συμβόλαιο συμπεριφοράς (behavior contract)**. Πρόκειται για ένα έντυπο που προσδιορίζει μία σχέση συνάφειας μεταξύ της εμφάνισης μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από το μαθητή και της χορήγησης ενός συγκεκριμένου επιθυμητού αντικειμένου ή δραστηριότητας στον μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Το συμβόλαιο συμπεριφοράς περιλαμβάνει ακριβή περιγραφή του έργου που πρέπει να ολοκληρωθεί και ακριβή περιγραφή της αμοιβής μετά την ολοκλήρωση του έργου. Σε κάθε περίπτωση ένα

συμβόλαιο πρέπει να απαντάει σε ερωτήσεις του τύπου ποιοι εμπλέκονται, ποιος πρέπει να ολοκληρώσει ποιο έργο, πότε πρέπει να το ολοκληρώσει, τι είδους αμοιβή θα πάρει και πότε θα την πάρει. Επίσης είναι καλή ιδέα το ίδιο το συμβόλαιο να περιλαμβάνει ένα αρχείο καταγραφής της πορείας προόδου του μαθητή όσον αφορά την ολοκλήρωση του έργου και την χορήγηση της αμοιβής. Κάθε συμβόλαιο συμπεριφοράς δηλώνει έναν κανόνα με βάση τον οποίο μία συγκεκριμένη συμπεριφορά θα έχει ως συνέπεια μια συγκεκριμένη αμοιβή. 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 (π.χ. εφαρμογή ενός συστήματος ανταλλάξιμων αμοιβών για δεκάλεπτη απασχόληση με τα μαθηματικά). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα συμβόλαια συμπεριφοράς για να μειώσουν προβλήματα συμπεριφοράς και να αυξήσουν το χρόνο δημιουργικής απασχόλησης του μαθητή. Τα συμβόλαια συνήθως προσδιορίζουν σύντομες δραστηριότητες (π.χ. διάρκειας 15 λεπτών) που πρέπει να ολοκληρώσει ο μαθητής και τις αντίστοιχες αμοιβές. Έτσι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ελέγχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα αν η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε και αν ο μαθητής έχει κερδίσει την αμοιβή. Στα συμβόλαια μπορεί να ενσωματωθεί και ένα σύστημα απώλειας ανταμοιβών (βλέπε παρακάτω), αν ο μαθητής εκδηλώσει ακατάλληλη συμπεριφορά μέσα στην τάξη όσο και στο σπίτι.

Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έτσι ώστε η δουλειά που γίνεται στο σχολείο να αμείβεται και από τους γονείς στο σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο διευρύνεται η ποικιλία των αντικειμένων ή δραστηριοτήτων που μπορεί να κερδίσει ο μαθητής εκτός τάξης, ενώ παράλληλα γίνεται μία πιο συστηματική προσπάθεια διαμόρφωσης της συμπεριφοράς τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί σταδιακά να διδάξει στο μαθητή να επιλέγει το έργο που θα πρέπει να ολοκληρώσει, να παρακολουθεί την επίδοσή του και να την αξιολογεί για να προσφέρει ή όχι στον εαυτό του την αμοιβή που ο ίδιος έχει ορίσει. Με αυτόν τον τρόπο το συμβόλαιο συμπεριφοράς μπορεί να διδάξει στο μαθητή ανεξαρτησία και αυτοέλεγχο.

Το συμβόλαιο συμπεριφοράς είναι σκόπιμο να χρησιμοποιείται για συμπεριφορές που ήδη έχει ο μαθητής και είναι κατά προτίμηση μετρήσιμες (πχ. συμπλήρωση μιας σειράς μαθηματικών ασκήσεων, ασκήσεων ορθογραφίας κοκ.) Όπως φαίνεται και στο παρακάτω παράδειγμα δεν είναι απαραίτητο ο μαθητής να μπορεί να διαβάσει για να εφαρμοσθεί ένα συμβόλαιο, αρκεί τα σύμβολα ή οι φωτογραφίες που θα χρησιμοποιηθούν να μπορούν να απεικονίσουν τον κανόνα που περιέχει ένα συμβόλαιο. Στο παράδειγμα θα πρέπει ο μαθητής

να γράφει τις εργασίες του για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (μέχρι να χτυπήσει το ρολόι) και στη συνέχεια θα παίξει με το αγαπημένο του παιχνίδι.



Το συμβόλαιο πρέπει να είναι δίκαιο όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας του έργου και την ποσότητα και την ποιότητα της αμοιβής. Το συμβόλαιο πρέπει να είναι σαφές όσον αφορά τους όρους του (ακριβής προσδιορισμός του έργου που πρέπει να ολοκληρωθεί, του χρονικού διαστήματος μέσα στο οποίο πρέπει να ολοκληρωθεί, και της αμοιβής που θα δοθεί (πόση, κάθε πότε κ.ο.κ.) Το συμβόλαιο πρέπει να είναι έντιμο και επομένως πρέπει να τηρεί αυτά που υπαγορεύει. Η σχέση μεταξύ ολοκλήρωσης του έργου και παράδοσης της αμοιβής θα πρέπει να τηρείται επακριβώς. Σε καμία περίπτωση δε δίνεται η αμοιβή αν το έργο δεν έχει ολοκληρωθεί, αλλά και δεν παραλείπεται η αμοιβή αν το έργο έχει ολοκληρωθεί. Εκτός από μια αμοιβή μακροπρόθεσμη (π.χ. στο τέλος της εβδομάδας) είναι καλό να χρησιμοποιούνται και μικρότερες ενδιάμεσες αμοιβές (σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών) σε τακτά χρονικά διαστήματα για κινητοποίηση. Είναι καλό το συμβόλαιο να βρίσκεται σε εμφανές σημείο μέσα στην τάξη και να αναθεωρείται κάθε φορά που κάποιος από τους δυο συμβαλλόμενους είναι δυσαρεστημένος με αυτό.

Το συμβόλαιο μπορεί να αποσυρθεί όταν η συμπεριφορά στην αύξηση της οποίας στοχεύει έχει πλέον εδραιωθεί και διατηρείται από τον έπαινο των γονιών και των εκπαιδευτικών ή ακόμα και λόγω της εσωτερικής ικανοποίησης που νιώθει ο μαθητής με την ολοκλήρωση του έργου. Εναλλακτικά, ένα συμβόλαιο στο οποίο τον έλεγχο έχει ο εκπαιδευτικός ή ο γονιός μπορεί να αντικατασταθεί από ένα συμβόλαιο που ο ίδιος ο μαθητής διαχειρίζεται μόνος του, ζητώντας την αμοιβή του από τον εκπαιδευτικό ή και ελέγχοντας ο ίδιος τον εαυτό του.

ΕΡΓΟ	ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ
Ποιος: Ο Τι: Θα πρέπει να ζητάω τα παιχνίδια των άλλων παιδιών	Ποιος: Ο εκπαιδευτικός Τι: Θα δίνει στο Γιώργο ένα παιχνίδι-έκπληξη
Πότε: Κάθε σχολική μέρα	Πότε: Στο τέλος κάθε σχολικής μέρας
Για πόσο χρονικό διάστημα: για μία εβδομάδα προκειμένου να πάρω την αμοιβή μου.	
Υπογραφή:	Ημερομηνία:
Υπογραφή:	Ημερομηνία:

Πίνακας δεδομένων

<u>Δευτέρα</u>	<u>Τρίτη</u>	<u>Τετάρτη</u>	<u>Πέμπτη</u>	<u>Παρασκευή☺</u>
☺	☺	☺	☺	☺
Ωραία!	(κρίμα!)	Τέλεια!	Συνέχισε!	Μπράβο!

- **Στέρηση προνομίων.** Ως στέρηση προνομίων ορίζεται η τεχνική μείωσης μιας προβληματικής συμπεριφοράς κατά την οποία ο μαθητής στερείται το δικαίωμα πρόσβασης σε επιθυμητά αντικείμενα και δραστηριότητες για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ως συνέπεια των πράξεων του. Η στέρηση προνομίων μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

α) στέρηση ενός επιθυμητού αντικειμένου. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής χτυπά το κασετόφωνο την ώρα που ακούει μουσική, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να πάρει το κασετόφωνο από το μαθητή.

β) παρατήρηση από απόσταση χωρίς πρόσβαση στα επιθυμητά αντικείμενα. Για παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός λέει σε έναν μαθητή που αρπάζει τα παιχνίδια των συμμαθητών του: «ζητάμε τα παιχνίδια των άλλων» και οδηγεί το μαθητή σε μία καρέκλα έξω από την ομάδα για να παρατηρεί τα παιδιά που παίζουν μεταξύ τους και ζητάνε παιχνίδια το ένα από το άλλο. Ο εκπαιδευτικός επαινεί τους άλλους μαθητές όταν ζητάνε παιχνίδια από τους άλλους. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτάει το μαθητή αν είναι έτοιμος να επιστρέψει στην ομάδα και να ζητήσει τα παιχνίδια με κατάλληλο τρόπο. Όταν ο μαθητής είναι ήρεμος και έτοιμος να επιστρέψει στην ομάδα, ο εκπαιδευτικός του επιτρέπει να γυρίσει στην ομάδα και τον επαινεί για σωστή συμπεριφορά.

γ) στέρηση της «κορδέλας των προνομίων». Είναι μία πολύχρωμη κορδέλα η οποία λειτουργεί ως γενικευμένη ενίσχυση, που όταν τη φοράει ο μαθητής έχει πρόσβαση σε

διάφορα επιθυμητά αντικείμενα ή δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Σε περίπτωση που ένα παιδί εκδηλώσει μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά η κορδέλα αφαιρείται από το μαθητή και μαζί και όλα τα προνόμια που τη συνοδεύουν.

Όπως όλες οι άλλες τεχνικές διόρθωσης μίας συμπεριφοράς έτσι και η στέρηση προνομίων απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να λάβει μία σειρά από αποφάσεις προκειμένου να είναι σίγουρος ότι την εφάρμοσε σωστά. Ο εκπαιδευτικός να:

- χρησιμοποιεί την στέρηση προνομίων ως ύστατη λύση,
 - αποφεύγει την κατάχρηση αυτής της τεχνικής
 - ορίζει με ακρίβεια τους κανόνες εφαρμογής της στέρησης προνομίων, κυρίως όσον αφορά τη διάρκεια που ο μαθητής θα στερείται προνόμια (συνήθως αυτός ο χρόνος δεν πρέπει να ξεπερνά τα 10 λεπτά),
 - προσδιορίζει τι γίνεται όταν ο μαθητής εξακολουθεί να έχει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά μετά τη λήξη του χρονικού διαστήματος στέρησης των προνομίων (πχ. ανανεώνεται ο χρόνος στέρησης προνομίων ή δίνεται μικρή παράταση, αλλά σε καμία περίπτωση δεν επιστρέφει ο μαθητής στην ομάδα, ενώ εκδηλώνει μη αποδεκτή συμπεριφορά). Σε αυτή την περίπτωση βοηθά το μαθητή να κατανοήσει τον κανόνα «θα επιστρέψεις μόλις ηρεμήσεις», ενώ δίνεται μια μικρή παράταση στη διάρκεια της στέρησης προνομίων. Είναι, όμως γεγονός ότι η στέρηση προνομίων με παρατεταμένη διάρκεια μπορεί να έχει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς ο μαθητής μπορεί να αρχίσει να ανακαλύπτει τρόπους αυτοενίσχυσης κατά τη διάρκεια της στέρησης προνομίων, η οποία συνήθως συνδέεται με στερεοτυπική συμπεριφορά.
 - Προσφέρει πολλά προνόμια στο μαθητή και να βρίσκει συνεχώς τρόπους να επαινεί και να ενισχύει θετικές συμπεριφορές που είναι αντίθετες με αυτές, οι οποίες οδηγούν σε στέρηση προνομίων (π.χ. «μπράβο που ζήτησες το παιχνίδι από το συμμαθητή σου, μπράβο που σήκωσες το χέρι σου για να μιλήσεις στην τάξη κ.ο.κ.) και
 - συλλέγει δεδομένα σχετικά με την επίδραση που είχε η τεχνική στη μείωση της συμπεριφοράς καθώς και αρχεία σχετικά με την διάρκεια και τον τρόπο εφαρμογής της τεχνικής στέρησης προνομίων. Η τακτική εξέταση των δεδομένων από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση του μαθητή μπορεί να διασφαλίσει τη σωστή χρήση της και να δικαιολογήσει ή όχι τη συνέχισή της. Στην αντίθετη περίπτωση είναι πολύ πιθανή η αυθαίρετη χρήση της κάτι που δημιουργεί δικαιολογημένα ηθικά διλήμματα και ενστάσεις για την εφαρμογή της.
- **Απώλεια ανταμοιβής (response cost).** Η απώλεια ανταμοιβής είναι μία διορθωτική τεχνική κατά την οποία ο μαθητής χάνει μερικά από τα ήδη κερταμένα προνόμια αμέσως

μετά την εμφάνιση μίας προβληματικής συμπεριφοράς. Η απώλεια ανταμοιβής συνήθως προκαλεί γρηγορότερη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από ό,τι η στέρηση προνομίων. Η απώλεια ανταμοιβής είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με άλλες τεχνικές όπως την διαφορική ενίσχυση εναλλακτικής συμπεριφοράς, γιατί η απώλεια ανταμοιβής αυτή καθαυτή δεν διδάσκει καινούρια συμπεριφορά παρά μόνο μειώνει μία προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός εισάγει στην τάξη ένα σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών, με βάση το οποίο ο μαθητής ανταλλάσσει τις αμοιβές με επιθυμητά αντικείμενα ή δραστηριότητες (π.χ. 10 συμβολικές αμοιβές για την πρόσβαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή). Επίσης, ο εκπαιδευτικός ορίζει το σύστημα κανόνων με βάση τους οποίους δείχνει στους μαθητές πόσο θα είναι το «πρόστιμο» για μία προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την απώλεια ανταμοιβών μπορεί να αφαιρεί από το μαθητή μερικά από τα σύμβολα ενίσχυσης επειδή χτύπησε κάποιο συμμαθητή του. Για την εφαρμογή της απώλειας ανταμοιβών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του την πιθανότητα εκδήλωσης κρίσεων θυμού και συναισθηματικού ξεσπάσματος από το μαθητή, όταν πρέπει να αφαιρεθούν κάποια ήδη κερτημένα προνόμια. Αν αυτή η πιθανότητα είναι αυξημένη, τότε είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται μία παραλλαγή της απώλειας ανταμοιβής κατά την οποία ο μαθητής δεν χάνει κερτημένα προνόμια αλλά τα πιθανά επιπλέον προνόμια που θα του δίνονταν αν δεν είχε εκδηλώσει μία προβληματική συμπεριφορά. Έτσι, αντί ο μαθητής χάνει συμβολικές αμοιβές που ήδη έχει κερδίσει, ο εκπαιδευτικός του λέει ότι θα μπορεί να κερδίσει άλλες τόσες συμβολικές αμοιβές αν είχε συμπεριφερθεί με σωστό τρόπο. Σε αυτήν την περίπτωση κάθε φορά που εκδηλώνεται μία προβληματική συμπεριφορά ο μαθητής χάνει ένα μέρος από το επιπλέον ποσό που θα κέρδιζε. Έτσι αποφεύγονται τα συναισθηματικά ξεσπάσματα του μαθητή αφού τα προνόμια είναι «εν δυνάμει» και όχι ήδη κερτημένα. Ένας άλλος κίνδυνος είναι ο μαθητής να μην θέλει να είναι στην τάξη ή να έχει επαφή με τον εκπαιδευτικό. Για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει να ενισχύει θετικά την εμφάνιση κατάλληλης συμπεριφοράς και όχι μόνο να στερεί προνόμια. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να:

- α) ορίζει με σαφήνεια και να τηρεί με συνέπεια το σύστημα προστίμων που θέλει να εφαρμόσει, αλλά και τις συμπεριφορές που θα οδηγήσουν στην επιβολή αυτών των προστίμων,
- β) εμφανίζει το σύστημα προστίμων αμέσως μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς
- γ) υπολογίζει και να προγραμματίζει τόσο το μέγεθος ή την ποσότητα των προνομίων που θα διαπραγματευθεί με τους μαθητές όσο και το ποσό των προνομίων που θα «κοστίζει» η

εμφάνιση μίας συμπεριφοράς. Αν τα αρχικά κεκτημένα προνόμια είναι λίγα και η συχνότητα των συμπεριφορών μεγάλη τότε είναι πολύ πιθανό ο μαθητής να χάσει όλα τα προνόμια πολύ γρήγορα και άρα να μην τον ενδιαφέρει η επιπλέον βελτίωση της συμπεριφοράς του. δ) συλλέγει συνεχώς δεδομένα όσον αφορά τη συχνότητα και την ποσότητα των προστίμων που επιβάλλονται στους μαθητές, προκειμένου να διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής, και ε) χρησιμοποιεί την απώλεια ανταμοιβής μόνο για συμπεριφορές που είναι αρκετά σοβαρές ώστε να δικαιολογούν την εφαρμογή της και κυρίως αυτές που χρειάζεται λόγω της σοβαρότητάς τους να μειωθούν γρήγορα. Σε κάθε περίπτωση η χρήση της απώλειας ανταμοιβής θα πρέπει να συνδυάζεται με μία θετική τεχνική που ενισχύει τις εναλλακτικές επιθυμητές συμπεριφορές.

Ο χειρισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί μία από τις πιο δύσκολες πλευρές της εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό. Η σύνθετη φύση της αναπηρίας σε συνδυασμό με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών με αυτισμό οδηγούν σε συμπεριφορές που είναι δύσκολο να τροποποιηθούν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η μονιμότητα των αλλαγών στην συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό συνδέεται άρρηκτα με τη στενή συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών με αυτισμό. Για την επιτυχία αυτής της συνεργασίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει γνώση και ευέλικτη σκέψη για να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης που θα είναι εύκολο να το εφαρμόσουν και οι γονείς στο δικό τους χώρο, ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογενής αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. (ΥΠΕΠΘ,2004)

10.4.1 Γενίκευση της αποτελεσματικότητας

Ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο αφορά στην αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε παρέμβασης, αλλά και της συμπεριφορικής - αναλυτικής παρέμβασης για τον αυτισμό, ειδικότερα, σχετίζεται με το κατά πόσο είναι γενικευμένη σε όλο το φάσμα των παιδιών με αυτισμό. Όπως κατέδειξαν οι πολύ πρόσφατες έρευνες, εκτός από τα ευεργετικά αποτελέσματα που έχει η συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση στα παιδιά με αυτισμό, είναι εξίσου αποτελεσματική τόσο για τα παιδιά που ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (Smith, Groen et al.,2000), όσο και για παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση (Smith, Eikeseth, Klevstrand & Lovaas, 1997).

Όπως επίσης διαφαίνεται από πρόσφατες έρευνες, σημαντικά οφέλη από τη συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση προκύπτουν, τόσο για παιδιά υψηλού λειτουργικού

επιπέδου, όσο και για παιδιά χαμηλότερου (Eldevik et al., 2006. Harris & Handleman, 2000). Μάλιστα στην έρευνα του Smith και των συνεργατών του (1997), ακόμη και παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση (δείκτη νοημοσύνης 28 κατά μέσο όρο) σημείωσαν σημαντική βελτίωση (περίπου 8 μονάδες κατά μέσο όρο).

Ένας άλλος παράγοντας, που αφορά το κατά πόσο γενικευμένη είναι η συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση, σχετίζεται με την ηλικία έναρξης της παρέμβασης. Η πλειονότητα των ερευνών που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων της ανάλυσης της συμπεριφοράς περιλαμβάνουν δείγματα πολύ νεαρών παιδιών (ηλικίας περίπου 2-4 ετών), όμως και μεγαλύτερα παιδιά (ηλικίας 4-7 ετών κατά την έναρξη της παρέμβασης), όπως πλέον γνωρίζουμε, αποκομίζουν πολύ σημαντικά οφέλη από τη συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση (Eikeseth et al., 2002).

Τέλος, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, που βασίζονται στην ανάλυση της συμπεριφοράς, γενικεύεται και ως προς την παράμετρο των ατόμων που την εφαρμόζουν και των χώρων διεξαγωγής της παρέμβασης. Στην περίπτωση της θεραπείας και εκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό, οι γονείς μπορούν, με την κατάλληλη εκπαίδευση και εποπτεία να γίνουν ικανοί θεραπευτές και να συντελέσουν σημαντικά στην πρόοδο του παιδιού τους (Luiselli et al., 2000, Sheinkopf & Siegal, 1998), αλλά ακόμη και να λειτουργήσουν ως κύριοι υπεύθυνοι και επόπτες κατά τη διεξαγωγή συμπεριφοριοαναλυτικών παρεμβάσεων (Bibby et al., 2002. Smith, Buch et al., 2000). Επιπλέον, η παρέμβαση αυτή είναι εξίσου αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται και εκτός των αυστηρά δομημένων θεραπευτικών κέντρων, σε πλαίσια όπως το κανονικό και το ειδικό σχολείο ή ακόμη και στο σπίτι του παιδιού με αυτισμό (π.χ. Eikeseth et al., 2002. Gena, 2006).

Εν κατακλείδι, η επιτυχία των προσεγγίσεων της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς μπορεί να ερμηνευτεί με ποικίλους τρόπους. Κατ' αρχήν, οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται σε σαφέστατα και αδιαμφισβήτητα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αναδεικνύουν τις πλέον αποτελεσματικές τεχνικές, ανάλογα με το είδος των δεξιοτήτων, που πρόκειται να διδαχθούν, αλλά και το είδος των αναγκών του παιδιού που δέχεται τη θεραπεία (π.χ. National Autism Center, 2009). Επίσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του θεραπευτικού προγράμματος λαμβάνει υπόψη του τους παράγοντες εκείνους που αποδεδειγμένα μεγιστοποιούν τα οφέλη της παρέμβασης (π.χ. National Research Council, 2001). Επιπλέον, η συνεχής και σαφής αξιολόγηση, την οποία προϋποθέτει η χρήση της συμπεριφορική - αναλυτικής μεθοδολογίας, συμβάλλει στις έγκαιρες τροποποιήσεις και αναμορφώσεις του θεραπευτικού προγράμματος, ώστε να υπάρχει ταύτιση αναγκών του παιδιού και παρέμβασης. Η αξιολόγηση δε, δεν αφορά μόνο τις επιδόσεις του παιδιού, αλλά

και τον τρόπο λειτουργίας του θεραπευτή (treatment fidelity). Η συμπεριφορική - αναλυτική, λοιπόν, προσέγγιση επιτρέπει τη συστηματική και αξιόπιστη διερεύνηση της θεραπευτικής πορείας του παιδιού με αυτισμό. Αντίθετα, η έμφαση αυτή στη χρήση τεκμηριωμένα αποτελεσματικών τεχνικών και συστηματικής αξιολόγησης δεν υφίσταται στην πλειονότητα των μη-συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων. Είναι, όμως, σημαντικό το ότι και άλλες προσεγγίσεις, πλέον, όπως η προσέγγιση TEACCH (π.χ. Ozonoff & Cathcart, 1998), καθώς και η προσέγγιση που αξιοποιεί τις κοινωνικές ιστορίες (π.χ. Crozier & Tincani, 2005), έχουν βρεθεί στο μικροσκόπιο της έρευνας, ενώ οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις και η αισθητηριακή ολοκλήρωση δεν έχουν ακόμη φτάσει στο σημείο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους με αξιόπιστους τρόπους μέτρησης (Schreibman & Ingersoll, 2005). Δυστυχώς, η αξία της εμπειριστατωμένης τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας των θεραπευτικών παρεμβάσεων δεν έχει επαρκώς αναγνωριστεί, αλλά ούτε και συμβαδίζει με τη δημοτικότητα που κερδίζει μια παρέμβαση (Olley, 2005).

10.5 Νατουραλιστική παρέμβαση

Το γεγονός ότι η αυστηρά δομημένη συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση κατευθύνεται εξ ολοκλήρου από τον ενήλικα και το γεγονός ότι η συμπεριφορά-στόχος βρίσκεται κάτω από το στενό έλεγχο του διακριτικού ερεθίσματος, έχουν δείξει πως περιορίζουν την αυθόρμητη εκδήλωση της συμπεριφοράς, ενώ το ιδιαίτερα δομημένο περιβάλλον διδασκαλίας και η χρήση ενισχυτών, που δε σχετίζονται με την αντίδραση, μειώνουν τη δυνατότητα γενίκευσης στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (Schreibman & Ingersoll, 2005). Ταυτόχρονα, η στροφή του ενδιαφέροντος των αναλυτών της συμπεριφοράς σε δεξιότητες, οι οποίες δεν αφορούν στην επίδοση του παιδιού σε σχολικές-γνωστικές δοκιμασίες, αλλά άπτονται της επικοινωνίας και της κοινωνικής του συναλλαγής, ανέδειξε την ανάγκη για παρεμβάσεις, οι οποίες είναι ελαστικότερες, αξιοποιούν καλύτερα τις φυσικές περιβαλλοντικές συνθήκες και αναδεικνύουν τις ικανότητες του παιδιού για επικοινωνία και κοινωνική συναλλαγή.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της αυστηρά δομημένης και ιδιαίτερα παρεμβατικής διδασκαλίας, αναπτύχθηκαν οι νατουραλιστικές συμπεριφορικές - αναλυτικές τεχνικές, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο της παρέμβασης το ίδιο το παιδί (child-centered approaches), υπό την έννοια ότι το βάρος της παρέμβασης μετατίθεται στις *αυθόρμητες πρωτοβουλίες του παιδιού* και όχι στην κατευθυντική παρέμβαση του θεραπευτή.

Από τις πρώτες τεχνικές που αναπτύχθηκαν με αυτό το στόχο ήταν η **κατ'ευκαιρία διδασκαλία (incidental teaching)**, η οποία υπαγορεύει ότι το μάθημα διδασκαλίας ξεκινά με πρωτοβουλία του παιδιού και όχι του δασκάλου. Ο ρόλος δε, του θεραπευτή έγκειται στο να αξιοποιεί αυτές τις πρωτοβουλίες, προκειμένου να διδάξει νέες δεξιότητες λόγου και επικοινωνίας (Hart & Risley, 1968. McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff, & Feldman, 1992).

Η κατ'ευκαιρία διδασκαλία αποτελεί βασικό μέσο εκπαίδευσης στο κέντρο προσχολικής αγωγής “Walden”, του οποίου κεντρική μέριμνα είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής και επικοινωνιακής συμπεριφοράς του παιδιού (McGee, Daly & Jacobs, 1994). Κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησης, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της εποικοδομητικής ενασχόλησης, της ανοχής και ευχαρίστησης κατά την επικοινωνία με τους δασκάλους, καθώς, επίσης, και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, του παιχνιδιού και της αυτοϋπηρετήσης. Το δεύτερο χρόνο, η διδασκαλία συχνά βασίζεται στην τεχνική της μάθησης μέσω της παρατήρησης άλλων παιδιών, ενώ αναπτύσσεται περαιτέρω ο προφορικός λόγος και οι κοινωνικές δεξιότητες, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού (π.χ. η αναμονή της σειράς στα ομαδικά παιχνίδια, η καλή βλεμματική επαφή, οι πρωτοβουλίες για επικοινωνία). Παράλληλα, γίνεται προετοιμασία για το Νηπιαγωγείο και εκπαίδευση σε προσχολικές δεξιότητες (π.χ. ζωγραφική, ονομασία γραμμάτων, χαρτοκοπτική, κ.λ.π.).

Ένα δεύτερο παράδειγμα νατουραλιστικής συμπεριφορικής – αναλυτικής μεθόδευσης αποτελεί η **διδασκαλία καίριων δεξιοτήτων**. Ως «καίριες» θεωρούνται οι μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο σε ευρύ φάσμα λειτουργικότητας. Η βασική ιδέα, στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία καίριων δεξιοτήτων, αφορά στις πολλαπλές και πολυδιάστατες ανάγκες του παιδιού, που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Εάν, λοιπόν, προσπαθήσουμε να καλύψουμε αυτές τις ανάγκες, κάθε μια χωριστά, είναι πιθανό ότι θα οδηγηθούμε σε αδιέξοδο. Αντίθετα, εάν ομαδοποιήσουμε τις ανάγκες του παιδιού και τις σχετίσουμε με καίριες δεξιότητες, οι οποίες θα στοχεύουν στην κάλυψη κάθε ομάδας αναγκών, τότε θα είναι εφικτή η ταυτόχρονη κάλυψη ολόκληρης ομάδας αναγκών και όχι της κάθε ανάγκης του παιδιού μεμονωμένα (Koegel et al., 1989).

Η πρόσκτηση, λοιπόν, καίριων δεξιοτήτων έχει την ιδιότητα να θεραπεύει πλήθος αναγκών του παιδιού και να το καθιστά ικανότερο συνολικά και όχι σε κάποια μεμονωμένη δεξιότητα. Οι Koegel, Koegel και McNermey (2001) θεωρούν ότι ως *καίριες δεξιότητες* μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τις ακόλουθες: (α) ανάπτυξη κινήτρων (μέσω της δυνατότητας που δίνεται στο παιδί να κάνει μόνο του τις επιλογές του, της εναλλαγής προγραμμάτων, που περιλαμβάνουν νέες δεξιότητες, με προγράμματα που περιλαμβάνουν κεκτημένες δεξιότητες,

της χρήσης φυσικών ενισχυτών και της ενίσχυσης των προσπαθειών και όχι μόνο των επιτυχιών του), (β) η αντίδραση σε ερεθίσματα, τα οποία το παιδί θα πρέπει να αναλύει, βάσει περισσότερων από ενός χαρακτηριστικού τους, ώστε να καταπολεμάται η τάση για υπερεπιλεκτικότητα, (γ) η ανάπτυξη της τάσης να παίρνει το παιδί πρωτοβουλίες, (δ) η αυτοδιαχείριση και η τάση για αυτονομία και (ε) οι δεξιότητες που προάγουν τη γενίκευση και τη διατήρηση κεκτημένων δεξιοτήτων σε βάθος χρόνου (Koegel, Koegel, & Carter, 1999. Koegel, Koegel, & McNermey, 2001). Εκτός από τα ευεργετικά αποτελέσματα των καίριων δεξιοτήτων στην πρόσκτηση ενός πλουσιότερου ρεπερτορίου επιθυμητών αντιδράσεων στο παιδί με αυτισμό, έχουν το πρόσθετο πλεονέκτημα του να λειτουργούν αντισταθμιστικά στις προβληματικές αντιδράσεις του παιδιού.

10.5.1 Σύγκριση αυστηρά δομημένων ή άμεσων και νατουραλιστικών συμπεριφορικών - αναλυτικών παρεμβάσεων

Στον Πίνακα 1 αντιπαρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά των αυστηρά δομημένων και των νατουραλιστικών παρεμβάσεων της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Delprato, 2001).

Αυστηρά δομημένα προγράμματα	Νατουραλιστικά προγράμματα
<i>Συνεδρίες και διδακτικά επεισόδια</i>	
Αυστηρά δομημένες συνεδρίες, που κατευθύνονται από το δάσκαλο, ο οποίος ξεκινά κάθε διδακτικό επεισόδιο, ενώ στη συνέχεια δίνει πολλές και αλληπάληλες ευκαιρίες στο παιδί για μάθηση.	Λιγότερο δομημένες συνεδρίες, στις οποίες το παιδί αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για κάθε διδακτικό επεισόδιο. Απαιτείται ιδιαίτερη μέριμνα για τη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών συνθηκών, ώστε να εγείρεται το ενδιαφέρον του μαθητή για πρωτοβουλίες επικοινωνίας.
<i>Άμεσότητα της καθοδήγησης και των συνθηκών διδασκαλίας</i>	
Άμεση καθοδήγηση του παιδιού από το θεραπευτή, εγγύτητα παιδιού και θεραπευτή και περιορισμός των ερεθισμάτων που διασπούν την προσοχή του παιδιού.	Διδακτικά επεισόδια, στα οποία η συμμετοχή του θεραπευτή είναι έμμεση, ο θεραπευτής τηρεί όσο το δυνατό μεγαλύτερη απόσταση από το παιδί και η διδασκαλία πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού.
<i>Προγενόμενα ή διακριτικά ερέθισμα</i>	
Τα προγενόμενα ή διακριτικά ερεθίσματα επιλέγονται από το θεραπευτή και παρέχονται κατ'εξακολούθηση, μέχρι το παιδί να ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους.	Το παιδί παίρνει πρωτοβουλία επιλογής των ερεθισμάτων που θα αξιοποιηθούν για διδακτικές σκοπιμότητες, οπότε είναι απρόβλεπτα και ποικίλουν.
<i>Αντιδράσεις-στόχοι</i>	
Ο θεραπευτής επιλέγει τους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι διδάσκονται για όσα διδακτικά επεισόδια χρειαστεί και με τη σειρά που επιλέγει ο θεραπευτής.	Παρ'ότι οι στόχοι της κάθε συνεδρίας είναι σαφείς, η σειρά και ο τρόπος που θα διδαχθούν έγκειται άμεσα στο παιδί και έμμεσα στο θεραπευτή.
<i>Στρατηγικές τμηματικής καθοδήγησης</i>	
Καθορίζονται από το θεραπευτή και χρησιμοποιούνται κατ'εξακολούθηση για την ίδια αντίδραση.	Ποικίλουν ανάλογα με τις πρωτοβουλίες που παίρνει το παιδί
<i>Ενίσχυτές</i>	
Συνήθως δε συνδέονται λειτουργικά με τη συμπεριφορά-στόχο και δε διαφοροποιούνται από το ένα διδακτικό επεισόδιο στο επόμενο.	Έχουν λειτουργική σχέση με τη ζητούμενη αντίδραση, εφόσον η ενίσχυση σε κάθε διδακτικό επεισόδιο ορίζεται από την πρωτοβουλία του παιδιού και διαφοροποιούνται για κάθε διδακτικό επεισόδιο.
<i>Κριτήρια εμφάνισης της ενίσχυσης</i>	
Η ενίσχυση παρέχεται σε συνάφεια με την εκδήλωση της συμπεριφοράς-στόχου αυτής καθαυτής, ή με προοδευτικά πλησιέστερες σε αυτήν αντιδράσεις.	Μπορεί να παρέχεται ενίσχυση ακόμη και για τις προσπάθειες του παιδιού, χωρίς απαραίτητα να πληρούνται τα κριτήρια για επιτυχείς αντιδράσεις.

Πίνακας 1: Αντιπαράθεση χαρακτηριστικών των προγραμμάτων άμεσης διδασκαλίας και των νατουραλιστικών προσεγγίσεων

Θα πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι, είτε πρόκειται για προσεγγίσεις που αξιοποιούν πρωτίστως άμεσες μορφές διδασκαλίας, είτε γι' αυτές που αξιοποιούν νατουραλιστικές προσεγγίσεις, οι βασικές αρχές, όπως η σημασία της ενίσχυσης, είναι κοινές και αντλούνται από το θεωρητικό πλαίσιο της ΕΑΣ. Οι διαφορές τους έγκεινται πρωτίστως στο βαθμό παρεμβατικότητας του θεραπευτή, αλλά και στους βασικούς στόχους της θεραπείας για το

κάθε παιδί ανά συνεδρία. Στο ξεκίνημα της θεραπείας και για καινούριες δεξιότητες, είναι συχνά προτιμητέες οι άμεσες μορφές διδασκαλίας, ενώ οι νατουραλιστικές προσεγγίσεις, και ειδικότερα η κατ' ευκαιρία διδασκαλία, προσφέρονται για τη διδασκαλία συνθετότερων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η χρήση σύνθετου προφορικού λόγου (Olley, 2005). Δε θα πρέπει να παραγνωρίζεται η αξία αμφότερων των μορφών διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη χρήση νατουραλιστικών μορφών συμπεριφορικής - αναλυτικής διδασκαλίας καταδεικνύουν ότι αυτές οι μορφές διδασκαλίας οδηγούν σε καλύτερη γενίκευση και σε αυθόρμητη χρήση των νέων δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας, ενώ οι γονείς και τα παιδιά εκφράζονται θετικότερα γι' αυτές τις μορφές διδασκαλίας απ' ό,τι για τις κλασικές, πιο δομημένες μορφές συμπεριφορικής - αναλυτικής διδασκαλίας (π.χ. Delprato, 2001. Charlop-Christy & Carpenter, 2000). Ωστόσο, δεν έχει ακόμη διερευνηθεί αν οι νατουραλιστικές προσεγγίσεις επαρκούν για τη διδασκαλία όλων των παιδιών με αυτισμό, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της διαταραχής τους, αν μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία όλων των δεξιοτήτων και αν, μέσω αυτών, τα θεραπευτικά αποτελέσματα είναι εξίσου θετικά και γρήγορα, όπως με τη χρήση των άμεσων μορφών διδασκαλίας (Schreibman & Ingersoll, 2005). Είναι, όμως, βέβαιο, ότι ο συνδυασμός άμεσων και νατουραλιστικών μορφών διδασκαλίας πλουτίζει τη θεραπευτική πράξη και την καθιστά πιο ενδιαφέρουσα τόσο για το παιδί και την οικογένειά του, όσο και για το θεραπευτή.

10.6 Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στη κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσεων με συνομήλικους με μεγάλη ανομοιογένεια. Άλλα παιδιά εμφανίζουν έλλειψη κινήτρου για αλληλεπίδραση, που σε μερικές περιπτώσεις φτάνει στην αποφυγή αλληλεπίδρασης, δηλαδή το παιδί αποφεύγει το άγγιγμα και τη βλεμματική επαφή. Άλλα παιδιά επιδιώκουν ενεργητικά την αλληλεπίδραση, αλλά είτε δεν έχουν ενσυναίσθηση είτε αλληλεπιδρούν με επαναληπτικό και μονότονο τρόπο.

Οι παραπάνω σοβαρές δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, που είναι ένας τομέας με πρωταρχική σημασία για την ανάπτυξη του μαθητή υπαγορεύουν την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό σε ευέλικτες διδακτικές στρατηγικές και εξατομικευμένα προγράμματα. Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για κοινωνικές επαφές και σχέσεις που έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτό

τον σκοπό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί συνθήκες μέσα στην τάξη όπου ο μαθητής με αυτισμό έχει ενδιαφέρον να συμμετέχει.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Κοινωνικών Δεξιοτήτων έχει ως πυρήνα του τις εξής βασικές παραδοχές για τις κοινωνικές δεξιότητες:

- Η κοινωνική επικοινωνία είναι μια δυναμική και αμοιβαία σχέση που βασίζεται σε αμοιβαία κατανόηση, ευχαρίστηση και ωφέλεια.
- Οι διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση σχετίζονται με δυσκολίες στον γνωστικό τομέα.
- Η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή σε καθημερινές-φυσικές κοινωνικές καταστάσεις προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Η κάθε στιγμή αποτελεί ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Είναι σημαντικό να μη ξεχνάμε τη σημασία που έχει το «χτίσιμο» της σχέσης με το μαθητή. Η Williams (1992) προτρέπει αυτούς που ασχολούνται με τα παιδιά με αυτισμό:

«να συνδέεστε με αυτά τα παιδιά χρησιμοποιώντας τους όρους με τους οποίους τα ίδια κατανοούν τον κόσμο γύρω τους»

Ο κύκλος των φίλων και οι κοινωνικές ιστορίες είναι από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με αυτισμό.

Οι **Κοινωνικές Ιστορίες** της Carol Gray, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν για να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα των παιδιών με αυτισμό, ιδιαίτερα των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Asperger. Η κοινωνική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από μια κοινωνική ιστορία (Norris/ Dattilo, 1999). Κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού και αποτελείται συνήθως από δύο έως πέντε προτάσεις. Πρόκειται για ένα κοινωνικό σενάριο με σκοπό τη διδασκαλία στο παιδί με Δ.Α.Δ. κατευθυντήριων, έτσι ώστε να μάθει τον τρόπο που θα πρέπει να αντιδρά σε μια κατάσταση, που το αγχώνει, του δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας και επιθετικότητα. Περιγράφουν τι έγινε, τι θα έπρεπε να κάνει το άτομο στη συγκεκριμένη περίπτωση, πως μπορεί να αισθανθούν άλλοι άνθρωποι σε μια τέτοια περίπτωση, καθώς και τις τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιεί το άτομο για να θυμάται τι πρέπει να κάνει σε ανάλογη περίπτωση, ενώ η ενσωμάτωση οπτικών βοηθημάτων αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους (Καλύβα, 2005).

Η ιδέα είναι ότι η κοινωνική συμπεριφορά μαθαίνεται με τη βοήθεια μιας ιστορίας, η οποία μπορεί να διαβαστεί και να διαβαστεί ξανά. Κάθε ιστορία προσφέρει όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κανείς σε μια

συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση. Για να βοηθηθεί το άτομο να κατανοήσει την κοινωνική περίσταση από όλες τις πλευρές, στην κάθε ιστορία χρησιμοποιούνται 4 είδη προτάσεων οι οποίες αναφέρουν τι έγινε, τι θα έπρεπε να κάνει το άτομο στη συγκεκριμένη περίσταση, πώς μπορεί να αισθανθούν άλλοι άνθρωποι στην περίσταση αυτή, καθώς και τις τεχνικές που



μπορεί να χρησιμοποιεί το άτομο για να θυμάται τι να κάνει σε ανάλογη περίσταση. (Gray, & Leigh White, 2003, Lennard-Brown, 2004).

Η διδαχή Κοινωνικών Δεξιοτήτων είναι πρωταρχική ανάγκη, ιδιαίτερα για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας Asperger. Αυτές θα πρέπει να διδάσκονται ομαδικό επίπεδο που εξασφαλίζει ένα πιο νατουραλιστικό πλαίσιο. Βέβαια, μπορεί παράλληλα να γίνεται και ατομική υποστήριξη. Οι Κοινωνικές Ιστορίες της Carol Gray δημιουργούνται ως απάντηση σε μια προβληματική κατάσταση για να



εξηγήσουν τα κοινωνικά πώς και γιατί, αλλά και για να επιδοκιμάσουν τα θετικά βήματα του παιδιού. Πρέπει να είναι σχεδιασμένες ειδικά για το καθένα, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του. Περιλαμβάνουν πληροφορίες για τα δεδομένα της κατάστασης, πιθανές αντιδράσεις των άλλων σε αυτήν και κατευθυντικές δηλώσεις για τις κατάλληλες ή επιθυμητές κοινωνικές απαντήσεις. Χρησιμοποιούνται συγκεκριμένοι τύποι

ή
σε

προτάσεων με κατάλληλη αναλογία, ενώ η ενσωμάτωση οπτικών βοηθημάτων αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους. (Φρανσίς, 2007)

Ο **κύκλος των φίλων** μια προσέγγιση που αναγνωρίζοντας τη δύναμη της ομάδας των συνομηλίκων, έχει στόχο να βοηθήσει την ένταξη παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου και ωφελεί ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται από την όλη διαδικασία και μαθαίνουν να δέχονται και να υποστηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Τα παιδιά μέσα σε αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον αρχίζουν να βιώνουν επιτυχίες και δέχονται θετική ανατροφοδότηση (Witaker et al, 1998). Ο 'κύκλος των φίλων' βέβαια είναι σημαντικός και για τα παιδιά που αναλαμβάνουν το ρόλο των μελών του κύκλου. Εκτός από αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και υπερηφάνεια για τον εαυτό τους, τα παιδιά που πήραν μέρος σε μια τέτοια έρευνα, ισχυρίστηκαν ότι μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, άρχισαν να καταλαβαίνουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Kalyva/ Avramidis, 2005).

Η **μέθοδος Greenspan**: Αναπτυγμένη από τον παιδοψυχίατρο Stanley Greenspan, η μέθοδος αυτή στοχεύει στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά με αυτισμό. Βασίζεται στο γεγονός ότι το παιδί μπορεί να αναπτύξει και να δομήσει ένα μεγαλύτερο κύκλο αλληλεπίδρασης με έναν ενήλικα που «συναντά» το παιδί στο παρόν αναπτυξιακό του επίπεδο και που δομεί πάνω στις ιδιαίτερες δυνατότητες του παιδιού. Ο στόχος είναι να περάσει το παιδί μέσα από τα έξι βασικά αναπτυξιακά ορόσημα που πρέπει να κατακτηθούν για συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη. Η μέθοδος αυτή δεν ξεχωρίζει και δεν εστιάζει στην ομιλία, την κίνηση, ή τις γνωστικές δεξιότητες αλλά κυρίως απευθύνεται σε αυτούς τους τομείς μέσω της σύνθετης έμφασης στην συναισθηματική ανάπτυξη. Η παρέμβαση ονομάζεται Floortime επειδή ο γονιός κάθεται στο πάτωμα με το παιδί για να δεσμευτεί στο δικό του επίπεδο (Simpson, 2005).

10.7 Προσεγγίσεις ενίσχυσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας

Το εύρος των δυσκολιών στην επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό είναι εντυπωσιακό (Jordan, 2000). Στο ένα άκρο βρίσκονται οι μαθητές που δεν μιλάνε καθόλου και δεν χρησιμοποιούν χειρονομίες για να επικοινωνήσουν. Ακόμη, υπάρχουν οι μαθητές που ηχολαλούν ολόκληρες προτάσεις. Στο άλλο άκρο βρίσκονται οι μαθητές υψηλής λειτουργικότητας και σύνδρομο Asperger, οι οποίοι μιλούν με μεγάλη ευχέρεια αλλά δυσκολεύονται στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας, δηλαδή ο λόγος που διαθέτουν δεν

μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ευελιξία και να εκφράσει έννοιες που είναι κατάλληλες σε διαφορετικά πλαίσια.

Γενικότερα, είναι σκόπιμο οι μαθητές με αυτισμό να μάθουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας (π.χ. νοηματική, χειρονομίες, κινήσεις, φωτογραφίες) ως μέσα μεταφοράς μηνυμάτων σε καθημερινές καταστάσεις. Ο κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει στους μαθητές με αυτισμό να ερμηνεύουν και να εκφράζουν μηνύματα μέσα σε φυσικά πλαίσια χρησιμοποιώντας νύξεις από το περιβάλλον. Έτσι, το κριτήριο της επιτυχίας ενός τέτοιου προγράμματος είναι η αυθόρμητη χρήση νέων επικοινωνιακών δεξιοτήτων από το μαθητή σε καθημερινές καταστάσεις.

Η επικοινωνία διδάσκεται ως παράλληλη δεξιότητα σε κάθε γνωστικό αντικείμενο του σχολείου. Ωστόσο, περιγράφεται και ως αυτόνομη θεματική ενότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό, που περιλαμβάνει στόχους και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες ατόμων με αυτισμό. Συνεπώς, η κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα, αλλά η διδασκαλία της γλώσσας διαχωρίζεται από τον προφορικό λόγο, που πολλοί μαθητές με αυτισμό δεν έχουν και ενδεχομένως δεν πρόκειται να αποκτήσουν ποτέ. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου περιλαμβάνεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες. (ΥΠΕΠΘ,2004)

Επομένως, η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό δεν αφορά μόνο στη διδασκαλία γλώσσας αλλά στη βελτίωση της χρήσης της γλώσσας σε καθημερινές καταστάσεις (Watson et al, 1989). Ενας από τους πρωταρχικούς στόχους είναι η κατανόηση του νοήματος της επικοινωνίας καθώς και η χρήση δεξιοτήτων επικοινωνίας σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.

Επισημαίνεται, ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας παραμένει σαν στόχος η απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης και η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, που βασίζεται στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, όπου είναι εφικτό. Ωστόσο, ο κύριος στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για μαθητές με αυτισμό, είναι η οπτική αναγνώριση λέξεων ή συμβόλων ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης και χρήσης του γραπτού λόγου. (ΥΠΕΠΘ,2004) Στο επόμενο κεφάλαιο αναπτύσσονται τέτοιου είδους εναλλακτικοί μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Βέβαια, για πολλούς μαθητές με αυτισμό, η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης σαν μορφή επικοινωνίας, πιθανά να είναι ευκολότερη από εκείνη του προφορικού λόγου. Μία πιθανή ερμηνεία, για το φαινόμενο αυτό, συνδέεται με το χαρακτήρα του γραπτού λόγου. Ο γραπτός λόγος δεν εμπεριέχει την κοινωνική αλληλεπίδραση,

αφομοιώνεται ανάλογα με το ρυθμό του μαθητή, παραμένει διαθέσιμος για επανέλεγχο, μπορεί να είναι πιο σαφής και απαιτεί λιγότερες υποθέσεις για την κατανόηση των προθέσεων (Jordan & Powell, 2000). Η μαρτυρία της Jolliffe για το θέμα αυτό είναι πραγματικά ενδιαφέρουσα:

"Μπορούσα να καταλαβαίνω καλύτερα λέξεις όταν ήταν γραμμένες στο χαρτί παρά όταν λέγονταν φωναχτά", "είχα την τάση να αναστατώνομαι επειδή οι ήχοι των λέξεων μου προκαλούσαν τόση σύγχυση", "όταν κάποιος μου μιλάει πρέπει να προσπαθήσω πραγματικά να ακούσω προσεκτικά, αν έχω πιθανότητες να καταλάβω ποιες είναι οι λέξεις. Στο σχολείο και κατά τη διάρκεια των σπουδών μου με βοήθησε το γεγονός ότι μπορούσα να διαβάζω θέματα εκ των προτέρων, τα πράγματα ήταν επίσης γραμμένα στον πίνακα ...". (Peeters, T. Αυτισμός. 1992. σελ. 7-8).

Οι μαθητές με αυτισμό ανήκουν σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων. Συνεπώς, θα πρέπει να τους προσφέρονται και ποικίλες στρατηγικές προσέγγισης του γραπτού λόγου, όπως η φωνητική μέθοδος (που στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας) και η οπτική αναγνώριση λέξεων ή συμβόλων. Πρέπει να τονιστεί, ότι ικανοί μαθητές με αυτισμό, όπως αυτοί με σύνδρομο Asperger έχουν συχνά μαθησιακά προβλήματα. Γι' αυτό, οι προσεγγίσεις συστηματικής εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης που εφαρμόζονται στους μαθητές με δυσλεξία, ταιριάζουν με το είδος της μάθησης στον αυτισμό (Jordan & Powell, 2000) και αποτελούν κατάλληλες πρακτικές για τη διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην οπτικοποιημένη παρουσίαση των δραστηριοτήτων, δεδομένου ότι στους μαθητές με αυτισμό το οπτικό κανάλι είναι το κυρίαρχο κανάλι πρόσληψης και επεξεργασίας ερεθισμάτων. Η Temple Grandin (2002) αναφέρει:

Όλες μου οι σκέψεις μοιάζουν με βιντεοταινίες που "διατρέχουν" τη φαντασία μου. Οι εικόνες είναι η πρώτη μου (μητρική) γλώσσα και οι λέξεις, η δεύτερη."

Η ίδια αναφέρει ότι έμαθε να διαβάζει χρησιμοποιώντας τα φωνήματα, αλλά όπως επισημαίνει, πολλά παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν να απομνημονεύουν ολόκληρες λέξεις ευκολότερα, όταν αυτές συνδέονται με εικόνες. Ανεξάρτητα από το "μέσο", κάθε απόπειρα ανάγνωσης και γραφής υπηρετεί την επικοινωνία και κατ' επέκταση την κοινωνική αλληλεπίδραση και το παιχνίδι. Για το λόγο αυτό, η σύνδεση με αυτούς τους τομείς διαθεματικά διατρέχει κάθε πτυχή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

11 ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εστιάζουμε περισσότερο στην εκπαιδευτική παρέμβαση υποστηρίζοντας τα εξής: Τα παιδιά με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως εξάλλου έχει κάθε παιδί. Οφείλουμε να σεβαστούμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και μαθαίνουν, διότι σεβασμό οφείλουμε σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη. Παρόλο που αποδεχόμαστε ότι ο Αυτισμός είναι μια οργανική διαταραχή, δυσκολευόμαστε να κατανοήσουμε ότι αντιλαμβάνονται τον κόσμο με ένα διαφορετικό τρόπο από ότι οι συνομήλικοί τους και ότι εκείνο που χρειάζεται είναι να κατανοούμε το δικό τους τρόπο αντίληψης, για τους βοηθούμε να γεφυρώνουν το χάσμα που υπάρχει.

Ερευνητικές μελέτες επιβεβαιώνουν την αξία της κατάλληλης εκπαίδευσης σαν το πιο θετικό παράγοντα στην αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ΔΑΦ (Rutter,1969, Schopler 1981 κ.α.) Υπάρχουν πολλοί λόγοι που συνιστούν την εκπαίδευση. Ο πιο σημαντικός είναι ότι τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχουν τη δομή που είναι αναγκαία για να αναπτυχθούν και να οργανώσουν τον εαυτό τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. (Καμπούρογλου 2007)

Σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών στο αυτιστικό φάσμα δεν υπάρχει μια μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης. Με τον Ν.1566/1985 οι μαθητές με αυτισμό αναγνωρίστηκαν για πρώτη φορά ως μία αυτόνομη κατηγορία παιδιών με αναπηρίες, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 2817/2000) αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης είναι η μέριμνα για την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο αλλά και στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 3699/2008) αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης είναι η μέριμνα για την ενσωμάτωση των ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολικό πλαίσιο, αλλά και στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Ο στόχος της ενσωμάτωσης αντανακλάται στην γενική αρχή της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους/τις μαθητές/τριες που διέπει τη διαμόρφωση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την Γενική Αγωγή. Για τον σκοπό αυτό τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προσδιορίζονται ως «Ενιαία» για την Ειδική Αγωγή, υπογραμμίζοντας τον στόχο της κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Άλλωστε, η πολλαπλότητα και ιδιαιτερότητα των γνωρισμάτων και συμπεριφορών των μαθητών με αυτισμό υπογραμμίζει την ανάγκη προσαρμογών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της γενικής αγωγής,

ώστε και τα παιδιά με αυτισμό να έχουν πρόσβαση σε αυτά. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι αναγκαίο να γίνουν κατανοητές οι ιδιαιτερότητες των μαθητών με αυτισμό και να προσδιοριστούν με σαφήνεια τόσο οι στόχοι όσο και οι διδακτικές μέθοδοι που ανταποκρίνονται καλύτερα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. (ΥΠΕΠΘ, 2004)

Οι σύγχρονες τάσεις για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικότερα των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού, καθώς και ο εκσυγχρονισμός της νομοθεσίας σε διεθνές και εθνικό επίπεδο συνέβαλλε στη μείωση σημαντικά της εισαγωγής ατόμων με αυτισμό σε ιδρύματα.

Η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας εναρμονισμένη με την αντίστοιχη διεθνή για τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα αποτυπώνεται με ειδική πρόβλεψη στο άρθρο 7 του νόμου 3699/2008 ως εξής:

1. Για τους αυτιστικούς μαθητές με ή χωρίς λόγο, ως επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική της μορφή, με τη γραπτή της μορφή ή και με τη μορφή συμβόλων–εικόνων.

2. Οι εκπαιδευτικές δομές με βάση τους ιδιαίτερους κοινωνικούς περιορισμούς που επιβάλλει ο αυτισμός ως αναπηρία μπορεί να είναι:

α) Οι αυτιστικοί μαθητές υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asberger) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό.

β) Οι αυτιστικοί μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον αυτισμό.

γ) Οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών διακόπτονται μόνο κατόπιν γνωμοδότησης του οικείου ΚΕΔΔΥ και της γνώμης των γονέων. Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί επίσης να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων.

δ) Σε περίπτωση αυτισμού που συνοδεύεται από βαριά νοητική υστέρηση, η φοίτηση των μαθητών γίνεται σε ειδικά σχολεία.

Η διεθνής έρευνα της τελευταίας δεκαπενταετίας υποστηρίζει ότι η ένταξη των παιδιών

με ειδικές ανάγκες σε σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης βελτιώνει σημαντικά την κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 1995). Η αρθρογραφία που αφορά τη συνεκπαίδευση και τον αυτισμό είναι περιορισμένη, παρόλα αυτά όλες σχεδόν οι έρευνες δείχνουν ότι ελάχιστα παιδιά με αυτισμό βαριάς μορφής εντάσσονται επιτυχώς σε προγράμματα *συνεκπαίδευσης* χωρίς να προηγηθούν προσεκτικά διατυπωμένες οδηγίες προς το προσωπικό του σχολείου υποδοχής και χωρίς τη συνεχή τεχνολογική βοήθεια (Mesibov, Adams, Klinger, 1997). Όπως έχουν δείξει σχετικές μελέτες, οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται σε ό,τι αφορά τη συνεκπαίδευση, επικεντρώνονται: α) στην ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, β) στην ακαταλληλότητα των παραδοσιακών διδακτικών προγραμμάτων, γ) στη μη κατοχή από το μέσο εκπαιδευτικό των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων εξατομίκευσης της διδασκαλίας και δ) στην πιθανή επιβάρυνση των άλλων μαθητών (Αγαλιώτης, 2002).

Εφόσον, οι μαθητές με αυτισμό δικαιούνται πρόσβαση σε ένα «ευρύ και ισορροπημένο» αναλυτικό πρόγραμμα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δεν περιορίζονται σε προσαρμογές των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου, αλλά επεκτείνονται και στη διδασκαλία δεξιοτήτων που αφορούν τους μαθητές με αυτισμό (όπως, οι κοινωνικές δεξιότητες, η επικοινωνία, το παιχνίδι, η αυτοεξυπηρέτηση). Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να είναι η προσπάθεια να ενσωματώσει γλωσσικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες μέσω της διδασκαλίας των δεξιοτήτων σε καταστάσεις πραγματικής ζωής με νόημα (Kamps et al, 2002).

Βασική αρχή είναι η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό σε κάθε γενική τάξη (Bullard, 2004). Με τη δημιουργία κοινωνικής επαφής μέσα από δραστηριότητες μίμησης και από κοινού εργασία προάγεται η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και η αίσθηση συλλογικότητας. Τέλος, καθώς η απάλειψη ή μείωση των προκαταλήψεων, των ανασφαλειών και των φόβων στις σχέσεις των μετέπειτα ενηλίκων, γίνεται ευκολότερα στο νηπιαγωγείο, η όλη προσπάθεια πρέπει να ξεκινήσει από εκεί.

Κάθε ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση για να είναι επιτυχής πρέπει να ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό επίπεδο, την ηλικία, τις ιδιαίτερες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού και να αξιοποιεί τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του. Να στοχεύει στην απόκτηση ικανοτήτων διαχείρισης, επίλυσης προβλημάτων και στην κατεύθυνση απόκτησης αυτονομίας. Σημαντικό θέμα στην επίτευξη αυτών των στόχων είναι η χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών.

11.1 Διδακτική μεθοδολογία:

Η εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό αποτελεί μία ιδιαίτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Οι ιδιαίτερες δυσκολίες απορρέουν από τις σύνθετες και ανομοιογενείς ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Στην αγωγή των παιδιών με αυτισμό ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει κάθε μορφή βοήθειας, που θα διευκολύνει την αυτονομία τους σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της ζωής τους. Σε αυτή την ενότητα περιγράφονται οι επικρατέστερες και πιο επιτυχημένες διδακτικές στρατηγικές όπως καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι στρατηγικές που αναπτύσσονται είναι:

α. Η δομημένη διδασκαλία, και

β. Γενικές ψυχο-παιδαγωγικές μέθοδοι για την διδασκαλία ένας-προς- ένα και την ομαδική διδασκαλία. Ειδικότερα για τους μαθητές με αυτισμό που παρουσιάζουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και αργούς ρυθμούς κατάκτησης δεξιοτήτων, ο κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει τη διδασκαλία έτσι, ώστε να διασφαλίζει την αποφυγή αλληπάλληλων λαθών από το μαθητή.

11.2 Δομημένη διδασκαλία με μέθοδο TEACCH

Η δομημένη διδασκαλία (Structured Teaching) είναι η κύρια διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται από το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children: Αντιμετώπιση και Εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό και με Αναπηρία στην Επικοινωνία). Αυτή η προσέγγιση είναι μία από τις επικρατέστερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον χώρο του αυτισμού, η οποία βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και αξιοποιεί τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας για τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005). Είναι μία στρατηγική που βοηθά το άτομο με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αναπτύξει την αυτονομία του. Συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με βασική μέθοδο την οπτική οργάνωση, η οποία έχει αναδειχθεί ως κατάλληλη προσέγγιση για την κοινωνική και διδακτική ένταξη των παιδιών με αυτισμό (Hodgdon, 1995· Mesibov & Howley, 2003· Quill, 1995).

Η δομημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση ειδικά σχεδιασμένη για μαθητές με αυτισμό και μπορεί να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με τις κύριες διδακτικές προσεγγίσεις της

ειδικής αγωγής, όπως την άμεση διδασκαλία, την ανάλυση έργου, κ.ά. (Μαυροπούλου, 2012). Ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος T.E.A.C.C.H. αφορά τη διδασκαλία δεξιοτήτων για αυτόνομη εργασία μέσω της οπτικής οργάνωσης του περιβάλλοντος (Schopler & Mesibon, 1995). Ο μαθητής μαθαίνει να έχει την ευθύνη της χρήσης του ωρολογίου προγράμματός του, το οποίο είναι σε τέτοια μορφή, έτσι ώστε να του δείχνει τον χώρο που θα εκτελέσει κάθε δραστηριότητα και με πόση επιτήρηση ή βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει βέβαια πάντα η ανάγκη να διδαχθούν στο μαθητή με αυτισμό τρόποι κατανόησης που θα τον καταστήσουν ικανό να λειτουργεί και σε καταστάσεις που δεν έχουν τόσο σαφή δομή. Η δομημένη διδασκαλία εφαρμόζεται και για την οπτική οργάνωση της ενήλικης ζωής των ατόμων τόσο στην καθημερινότητα όσο και στην επαγγελματική τους απασχόληση (Faherty, 2003).

11.2.1 Οι αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας

Οι αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας είναι:

- Η σφαιρική *αξιολόγηση* των δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών με αυτισμό και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. Η σημασία της αξιολόγησης για την επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλους τους διδακτικούς τομείς είναι πλέον καθολικά αναγνωρισμένη και τονίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία ως το πρώτο και θεμελιώδες βήμα κάθε αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης (Peeters, 2000· Watson, Lord, Schaffer & Schopler, 1989). Με την αξιολόγηση προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, προσαρμόζεται το διδακτικό υλικό και ορίζονται οι διδακτικές συνθήκες. Η *τυπική* και η *άτυπη* αξιολόγηση καταδεικνύουν με μοναδικό τρόπο τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους (Faherty, 2003). Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ανομοιομορφα επίπεδα σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης: σε κάποιους τομείς έχουν υψηλές επιδόσεις ενώ σε άλλους χαμηλές. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη τόσο η τυπική αξιολόγηση που γίνεται με σταθμισμένα εργαλεία όσο και η άτυπη αξιολόγηση. Η άτυπη αξιολόγηση στηρίζεται στην προσεκτική παρατήρηση και δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις αναδυόμενες δεξιότητες των μαθητών, οι οποίες θα αποτελέσουν την βάση για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα.
- Η *εξατομίκευση* του ημερησίου προγράμματος, του συστήματος εργασίας και των δραστηριοτήτων και των υλικών είναι απαραίτητη επειδή «όσα είναι τα παιδιά με αυτισμό

τόσοι και οι αυτισμοί τους» (Frith, 1999). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αυστηρά εξατομικευμένο και στηρίζεται στις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Faherty, 2003). Είναι οπτικοποιημένο και συγχρόνως προσαρμόζεται στον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και μαθαίνει ο κάθε μαθητής.

- Η *σταθερότητα* και η *προβλεψιμότητα* των γεγονότων. Η οπτικά δομημένη εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει εντυπωσιακά στη συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό και φυσικά προς όφελός του (Peeters, 2000). Κύριο χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος μιας τάξης στην οποία ακολουθείται η Δομημένη Διδασκαλία είναι η συνέπεια, η σταθερότητα και η προβλεψιμότητα όλων όσων διαδραματίζονται μέσα σ' αυτήν. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την βοήθεια της επανάληψης και της ρουτίνας του εξατομικευμένου καθημερινού προγράμματος -όποια μορφή και αν έχει - ώστε να μειωθεί η αβεβαιότητα και το άγχος του μαθητή (Peeters, 2000; Faherty, 2003).
- Η διευκρίνιση των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή με έμφαση στην κατά το δυνατόν μεγαλύτερη *αυτονομία* του. Τούτο θα επιτευχθεί με σαφή οπτικό τρόπο κυρίως γραπτά, με εικόνες ή με αντικείμενα που λειτουργούν σαν υπενθύμιση, ώστε ο μαθητής να κατανοεί με σαφήνεια τι αναμένεται να κάνει και να το εκτελέσει με τη λιγότερη δυνατή βοήθεια.
- Η καλλιέργεια και πλήρης *αξιοποίηση* των ενδιαφερόντων του μαθητή. Η λεπτομερής αξιολόγηση μας βοηθάει να μάθουμε τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Έτσι, οι περισσότερες δραστηριότητες που του δίνονται βασίζονται στα δικά του ενδιαφέροντα και με τον τρόπο αυτό αυξάνονται οι πιθανότητες να κινητοποιηθεί για να τις εκτελέσει (Peeters, 2000).
- Η ανάγκη να έχουν *νόημα* για τους μαθητές τόσο τα προγράμματα εργασίας όσο και οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν. Συνήθως οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να καταλάβουν, να μάθουν και να θυμούνται ό,τι διαβάζουν και είναι σχετικό με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και έχει νόημα για τους ίδιους.

Χρειάζεται να δοκιμασθούν από τον εκπαιδευτικό πολλές διαφορετικές μορφές προγράμματος και δραστηριοτήτων μέχρι να βρεθούν οι αποτελεσματικότερες για κάθε μαθητή (Faherty, 2003).

Η δομημένη διδασκαλία είναι μία ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας. Αξιοποιεί τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό και συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού τους περιβάλλοντος. Η οπτική οργάνωση έχει αναδειχθεί ως μία κατάλληλη προσέγγιση για την κοινωνική και διδακτική ένταξη των παιδιών με αυτισμό

(Hodgdon, 1995· Quill, 1995· Mesibov & Howley, 2003). Η δομημένη διδασκαλία έχει πέντε σημαντικές παραμέτρους (Schopler, Mesibov & Hearsey, 1995):

1. Η δόμηση του χώρου: Η οργάνωση και απλοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης ώστε να ταιριάζει καλύτερα με τον τρόπο που οι μαθητές με αυτισμό επεξεργάζονται αισθητηριακές πληροφορίες.

2. Η δόμηση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος: Η ανάπτυξη προγραμμάτων που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά ώστε οι καθημερινές τους δραστηριότητες στο σχολείο να είναι κατανοητές και προβλέψιμες.

3. Η δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας: Η διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων εργασίας για την ανεξάρτητη λειτουργικότητα έτσι ώστε οι μαθητές πάντα να γνωρίζουν ποιες δραστηριότητες θα κάνουν και για πόσο χρονικό διάστημα.

4. Η δόμηση των δραστηριοτήτων: Η χρήση υλικών με οπτική σαφήνεια ώστε οι μαθητές με αυτισμό να μπορούν να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν οπτικές νύξεις ώστε να μπορούν να κατακτήσουν τη γενίκευση.

Δόμηση περιβάλλοντος χώρου της τάξης

Το φυσικό περιβάλλον της τάξης και του σχολείου χρειάζεται να προσαρμοστεί, έτσι ώστε η λειτουργία κάθε χώρου να είναι κατανοητή από το μαθητή με αυτισμό. Για τον σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναδιοργανώσει την τάξη του, ώστε να υπάρχουν σαφή οπτικά και φυσικά όρια που να προσδιορίζουν κάθε περιοχή διδασκαλίας, ώστε να γίνεται κατανοητό εύκολα ποια δραστηριότητα γίνεται τώρα και σε ποιο σημείο της τάξης. Σε κάθε χώρο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφαιρέσει όλα τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που μπορεί να εμποδίζουν το μαθητή να εστιάσει την προσοχή του στις δραστηριότητες αυτής της περιοχής. Οι κύριοι χώροι διδασκαλίας σε μία τάξη είναι:

α. *Χώρος για διδασκαλία ένας-προς-ένα.* Είναι ο χώρος στον οποίο ο εκπαιδευτικός διδάσκει συστηματικά νέες δεξιότητες στο μαθητή. Στον συγκεκριμένο χώρο ο μαθητής αναμένεται να έχει συγκέντρωση της προσοχής, να μιμείται και να ανταποκρίνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Επειδή αυτή είναι μία περιοχή με έντονα κοινωνικά ερεθίσματα για ένα άτομο με αυτισμό, ο σχεδιασμός της απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Σε αυτόν τον χώρο, ο μαθητής κάθεται απέναντι από τον εκπαιδευτικό.

β. *Χώρος αυτόνομης εργασίας («Δουλεύω μόνος/η»)* – ένας χώρος για τον κάθε μαθητή. Εδώ ο μαθητής ακολουθεί ένα εξατομικευμένο σύστημα εργασίας και μαθαίνει να δουλεύει αυτόνομα χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περιοχή ο μαθητής

ολοκληρώνει μόνος του δραστηριότητες που έχει διδαχθεί στην ένας-προς-ένα διδασκαλία. Ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες του μαθητή αυτή η παραμονή του σε αυτόν τον χώρο μπορεί να διαρκεί από 5 έως 30 λεπτά και ο κάθε μαθητής μπορεί να έχει στο πρόγραμμα του από 2 έως 5 τέτοιες περιόδους αυτόνομης εργασίας. Για την οργάνωση αυτού του χώρου ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του τα εξής :



Χώροι αυτόνομης εργασίας (για δύο μαθητές με αυτισμό).

- Κατάλληλο μέγεθος χώρου: οι διαστάσεις του χώρου να είναι κατάλληλες ώστε ο μαθητής να έχει όλες τις δραστηριότητες που θα κάνει μόνος δίπλα του (αριστερά) και να μπορεί να τις αφήνει δίπλα του (δεξιά) όταν τις τελειώνει. Με αυτό τον τρόπο εξοικονομείται πολύτιμος διδακτικός χρόνος για το μαθητή και δημιουργείται μία διδακτική συνθήκη που του επιτρέπει να συγκεντρώνεται στις εργασίες που πρέπει να κάνει μόνος του σε αυτόν τον χώρο

- Κατάλληλη απόσταση από την έξοδο: όταν ένας μαθητής έχει την τάση να φεύγει από την τάξη, ένα μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να ορίσει γι' αυτόν τον μαθητή ένα χώρο αυτόνομης εργασίας που θα είναι μακριά από την έξοδο.

- Οπτική επαφή του εκπαιδευτικού με τον χώρο εργασίας του μαθητή: η διαμόρφωση αυτού του χώρου γίνεται με τεχνητά (π.χ. ξύλινα διαχωριστικά) ή «φυσικά» όρια (π.χ. ράφια, φοριαμοί της τάξης) και με τρόπο που, ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να ελέγχει τον μαθητή που δουλεύει μόνος του.

γ. *Χώρος για ελεύθερο ή δομημένο παιχνίδι και ψυχαγωγία.* Ο χώρος αυτός έχει τον κατάλληλο εξοπλισμό και διδακτικό υλικό ώστε να είναι ξεκάθαρη η λειτουργία του. Το υλικό επιλέγεται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις των μαθητών και την ηλικία τους. Αυτή η περιοχή είναι ουσιαστικά χώρος χαλάρωσης και ψυχαγωγίας που δεν προϋποθέτει αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό με τους συμμαθητές του ή με τον εκπαιδευτικό.

δ. *Χώρος για ομαδικές δραστηριότητες.* Αυτός ο χώρος χρησιμοποιείται για δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, όπως το φαγητό ή οι ομαδικές χειροτεχνίες και γενικά για δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αν ο χώρος χρησιμοποιείται για διαφορετικές δραστηριότητες, αυτό μπορεί να σηματοδοτηθεί με διαφορετικό χαρτί ή ύφασμα που τοποθετείται πάνω στο τραπέζι πριν ξεκινήσει η αντίστοιχη δραστηριότητα.

ε. *Χώρος μετάβασης από μία δραστηριότητα σε άλλη.* Σε αυτόν τον χώρο, ο μαθητής βρίσκει και συμβουλευέται το ημερήσιο πρόγραμμα του, ώστε να γνωρίζει ποια δραστηριότητα ακολουθεί στο πρόγραμμα του και σε ποιόν χώρο διδασκαλίας πρέπει να πάει.

Δόμηση εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος

Ο βασικός στόχος του ημερήσιου προγράμματος είναι να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει την οργάνωση της σχολικής ζωής και να συμμετέχει ενεργά σε αυτήν. Το ημερήσιο πρόγραμμα δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες στο μαθητή για τις μορφές και την ακολουθία όλων των δραστηριοτήτων του για κάθε ημέρα που έρχεται στο σχολείο. Επιπλέον βοηθά τον μαθητή με αυτισμό να αποδεχθεί τις τυχόν αιφνίδιες αλλαγές στο πρόγραμμα του.

Το πρόγραμμα αποτελεί βασικό στοιχείο της οργάνωσης της τάξης. Επειδή τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές έχουν μεγάλη δυσκολία να προβλέπουν τι θα συμβεί, είναι ουσιώδες να δίνονται με ένα πολύ ξεκάθαρο τρόπο οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που θα γίνουν κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Κατά τη διάρκεια της ημέρας τα παιδιά θα συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες εκπαιδεύονται στις κοινωνικές δεξιότητες καθώς επίσης δραστηριότητες ειδικές για ατομική εργασία. Ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο και τη λειτουργικότητα των παιδιών ο δάσκαλος σχεδιάζει με κάθε οπτικό μέσο (φωτογραφίες, σύμβολα, γραφή,) το πρόγραμμα της τάξης δημιουργώντας, έτσι, μια ρουτίνα καθημερινά επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και εξασφαλίζοντας την κατανόησή τους για όλα τα συμβάντα κατά τη διάρκεια της ημέρας.

Το καθημερινό πρόγραμμα παράλληλα με την οργάνωση του φυσικού χώρου της

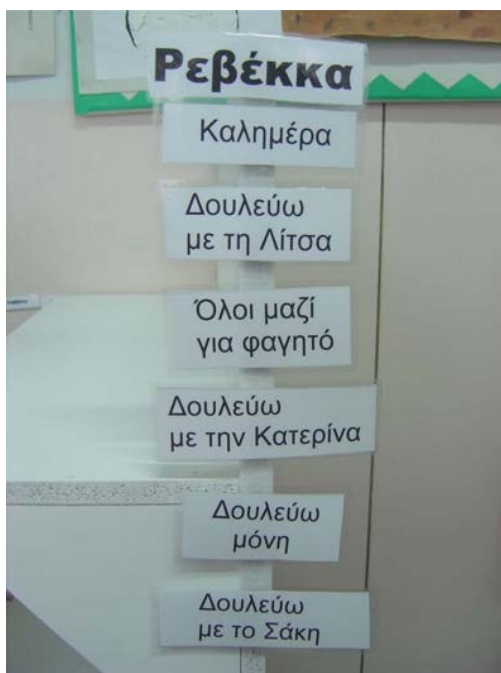
τάξης βοηθά το παιδί να ακολουθεί τη ροή των δραστηριοτήτων περνώντας από την μια δραστηριότητα στην άλλη ενώ συγχρόνως υποστηρίζεται η προσοχή και η συγκέντρωσή του στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Το ατομικό πρόγραμμα του κάθε παιδιού αποτελεί μέρος του προγράμματος της τάξης και αφορά στην εξατομικευμένη εργασία του κάθε παιδιού. Το ατομικό πρόγραμμα υποστηρίζει το παιδί στις δυσκολίες του για προσοχή, συγκέντρωση και κατανόηση της ακολουθίας της δραστηριότητας ενώ συγχρόνως το βοηθά να ασκήσει δεξιότητες, γνωστικές και τεχνικές που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει το δυναμικό του.

Για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την διαδικασία που περιγράφεται παρακάτω:

α. *Αξιολόγηση του γνωστικού και αναπτυξιακού επιπέδου του μαθητή.* Ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες για τις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή που θα διευκολύνουν την επιλογή της μορφής που θα έχει το πρόγραμμα ώστε ο μαθητής να το χρησιμοποιεί αυτόνομα.

β. *Επιλογή της μορφής του προγράμματος.* Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το επίπεδο της οπτικής αναπαράστασης που ο μαθητής κατανοεί χωρίς ή με ελάχιστη βοήθεια. Οι μορφές που μπορεί να έχει ένα ημερήσιο πρόγραμμα είναι:

- Πρόγραμμα με αντικείμενα. Αφού ο μαθητής αρχικά έχει κατανοήσει ότι ένα αντικείμενο συνδέεται με μία δραστηριότητα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει μία ακολουθία δύο αντικειμένων που αντιστοιχούν σε δύο δραστηριότητες. «Πρώτα δουλεύω μόνος (κομμάτι από πάζλ), μετά παίζω (κορδόνη)». Αυτά τα προγράμματα βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει πρώιμες γνωστικές διεργασίες (όπως την χρονική ακολουθία) και δεξιότητες επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό.
- Πρόγραμμα με φωτογραφίες.
- Πρόγραμμα με εικόνες και σύμβολα (π.χ. ΜΑΚΑΤΟΝ).
- Πρόγραμμα με εικόνες και λέξεις.
- Πρόγραμμα με σύμβολα και λέξεις.
- Πρόγραμμα με λέξεις (που μπορεί να έχει την μορφή ημερολογίου τοίχου ή τσέπης)
- Πρόγραμμα που περιλαμβάνει συνδυασμούς των παραπάνω



Οποιαδήποτε μορφή του ημερήσιου προγράμματος χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απεικονίζει ένα από τα παρακάτω στοιχεία: ή το χώρο της δραστηριότητας ή το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής ή ο πρόσωπο που θα ασχοληθεί μαζί του για την συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Για το μαθητή με αυτισμό που επαναλαμβάνει ερωτήσεις για πρόσωπα ή δραστηριότητες του δικού του προγράμματος πρέπει πάντα να υπάρχει η πρόβλεψη ώστε τα συγκεκριμένα πρόσωπα ή υλικά για τα οποία ρωτάει να απεικονίζονται στο πρόγραμμα του. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει πότε θα ασχοληθεί με τις δραστηριότητες ή να δει τα πρόσωπα που τον ενδιαφέρουν.

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει με φυσική ή λεκτική καθοδήγηση το μαθητή να πηγαίνει στο πρόγραμμα και να βλέπει ο ίδιος πότε είναι προγραμματισμένο να κάνει τη δραστηριότητα που θέλει ή να δει το πρόσωπο που τον ενδιαφέρει. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί το πρόγραμμα του ως σημείο αναφοράς για όλες τις ημερήσιες δραστηριότητες του σχολείου. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιλέξει έναν οπτικό τρόπο σηματοδότησης της αλλαγής στο πρόγραμμα του μαθητή. Ακόμα ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιλέξει έναν οπτικό τρόπο σηματοδότησης της έκπληξης στο πρόγραμμα του μαθητή.

Για τον μαθητή που φοιτά σε τμήμα ένταξης ή σε μία τάξη του γενικού σχολείου, ο εκπαιδευτικός εξετάζει: α) ποια είναι η πιο κατάλληλη θέση για το πρόγραμμα του, δηλαδή αν το πρόγραμμα θα είναι σε ένα σταθερό σημείο (στον τοίχο ή σε ένα συρτάρι στη τάξη του) ή

φορητό (τετράδιο, ημερολόγιο μέσα στη τσάντα του) και β) ποιες πληροφορίες είναι σημαντικές και πρέπει να απεικονίζονται στο πρόγραμμα. (πχ.. το μάθημα, ο εκπαιδευτικός ή η διδακτική ώρα)

Η διαμόρφωση εξατομικευμένων ημερήσιων προγραμμάτων είναι μία δυναμική διαδικασία που αναπροσαρμόζεται στο γνωστικό επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επανεξετάσει το επίπεδο της κατανόησης του μαθητή ώστε αυτό να αντανακλάται στη μορφή και χρήση του προγράμματος του. Το ημερήσιο πρόγραμμα προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα πολύ καλό εργαλείο για την διδασκαλία δεξιοτήτων σκέψης στο μαθητή. Ουσιαστικά αυτό που διδάσκεται ο μαθητής μέσα από το πρόγραμμα είναι:

- ο ένα τρόπο εργασίας,
- ο ένα τρόπο έκφρασης επιλογών, και
- ο ένα τρόπο οργάνωσης της ζωής του.

Ο εκπαιδευτικός που έχει επίγνωση της αξίας και του ρόλου που μπορεί να έχουν τα ημερήσια εξατομικευμένα προγράμματα στη διδακτική πρακτική χρειάζεται να επαναξιολογεί και να αναθεωρεί τόσο την μορφή του προγράμματος όσο και τους τρόπους πρόσβασης του μαθητή στο πρόγραμμα ανάλογα με την πρόοδο του.

γ. Προσδιορισμός του αριθμού των δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί αν ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει μία ή περισσότερες δραστηριότητες για να αποφασίσει το φόρτο του προγράμματος. Η διάταξη των

Τι θα κάνω	Τι έκανα
καλημέρα / όλοι μαζί	✓
παιζω	✓
διάλειμμα	✓
πλένω χέρια	✓

αντικειμένων/φωτογραφιών/εικόνων μπορεί να είναι κάθετη ή οριζόντια.

δ. Χρήση του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο που ο μαθητής θα χρησιμοποιεί το πρόγραμμα του και του διδάσκει πώς να το χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα, κάποιιοι μαθητές παίρνουν την φωτογραφία ή εικόνα από το πρόγραμμά τους και την ταυτίζουν με άλλες φωτογραφίες ή εικόνες που δείχνουν αντικείμενα, σκίτσα ή λέξεις στο χώρο διδασκαλίας που πρέπει να πάνε. Σε άλλες περιπτώσεις, ο μαθητής μπορεί να μετακινεί ένα βελάκι που σηματοδοτεί τη δραστηριότητα που θα κάνει, να διαγράφει την προηγούμενη δραστηριότητα, ή να σημειώνει σε άλλη στήλη ποιες δραστηριότητες έχει κάνει

Η χρήση του προγράμματος δίνει στο μαθητή ένα οπτικό μήνυμα για την πρόοδο που κάνει και ποιες άλλες δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν. Έτσι έχει συνολική εποπτεία

του προγράμματος του. Ανεξάρτητα από τον τρόπο που ο μαθητής χρησιμοποιεί το πρόγραμμα το σημαντικό είναι να αναπτύξει τη ρουτίνα στη χρήση του ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιεί μόνος του. Αυτό ανταποκρίνεται στην ανάγκη που έχουν οι μαθητές με αυτισμό για σταθερότητα στο περιβάλλον και διευκολύνει την εισαγωγή αιφνίδιων αλλαγών στο πρόγραμμα τους.

ε. *Μετάβαση στο πρόγραμμα.* Ο μαθητής διδάσκεται να χρησιμοποιεί έναν τρόπο για να πηγαίνει στο χώρο του προγράμματος και να ελέγχει ποια είναι η δραστηριότητα που πρέπει να κάνει. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει έναν τρόπο μετάβασης, με βάση το επίπεδο κατανόησης του μαθητή για τη μετάβασή του από τον ένα χώρο στον άλλο. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός εξετάζει αν:

- θα φέρνει το πρόγραμμα στο μαθητή για να βλέπει ποια είναι η επόμενη δραστηριότητα. Αυτή η μορφή μετάβασης είναι κατάλληλη για τον μαθητή με σοβαρά γνωστικά προβλήματα.

- θα χρησιμοποιεί φυσική καθοδήγηση, μίμηση προτύπου ή χειρονομίες που θα προτρέπουν το μαθητή να πάρει το αντικείμενο ή την κάρτα από το πρόγραμμα και να το /την μεταφέρει στο χώρο της επόμενης δραστηριότητας.

- θα χρησιμοποιεί ως αντικείμενο μετάβασης κάποιο μέρος της δραστηριότητας με λειτουργική χρήση (π.χ. ένα τουβλάκι που είναι μέρος της κατασκευής που θα φτιάξει ο μαθητής). Όταν ο μαθητής κατανοεί τη σύνδεση του αντικειμένου με μία δραστηριότητα, τότε μπορούμε να εισάγουμε περισσότερα αντικείμενα στο πρόγραμμα του μαθητή.

- θα δίνει στο μαθητή μία κάρτα μετάβασης με το όνομα και τη φωτογραφία του που θα τον προτρέπει να δει το πρόγραμμα του ταυτίζοντας την κάρτα με τη φωτογραφία και το όνομα του που υπάρχουν ήδη εκεί.

- χρησιμοποιεί λεκτική προτροπή (π.χ. «δες το πρόγραμμα σου») προς το μαθητή για να δει το πρόγραμμα του.

Ο πιο ικανός μαθητής με αυτισμό μπορεί να:

- διαγράφει ο ίδιος την αντίστοιχη δραστηριότητα από ένα κατάλογο δραστηριοτήτων. Ο μαθητής διδάσκεται πρώτα να σβήνει όλη την λέξη, μετά να βάζει απλώς ένα σημάδι δίπλα στην λέξη.

- γυρνάει τις σελίδες στο πρόγραμμα του, όπου σε κάθε σελίδα αναφέρεται μία δραστηριότητα.

Δόμηση ατομικού συστήματος εργασίας

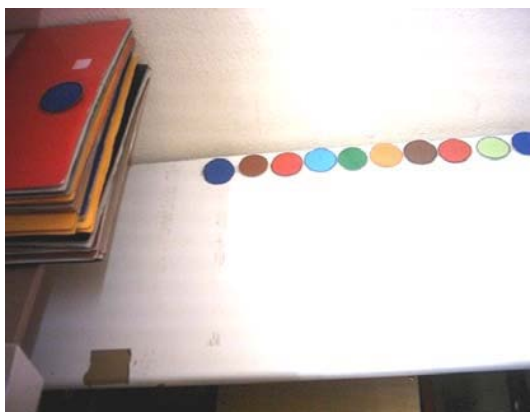
Με το σύστημα εργασίας ο μαθητής «χτίζει» μία μέθοδο εργασίας που βασίζεται στην αυτονομία. Αυτή η στρατηγική αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο μαθητή και την κοινότητα. Για το άτομο με αυτισμό που κάνει δραστηριότητες (π.χ. ψωνίζει ή ψυχαγωγείται) σε χώρους της κοινότητας, το σύστημα εργασίας διευκολύνει την κατανόηση και προσαρμογή του στις απαιτήσεις των άλλων. Γι' αυτό είναι σκόπιμο ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί αυτό το σύστημα εργασίας και στο πλαίσιο του σπιτιού ή σε χώρους της κοινότητας. Ένα κατάλληλο σύστημα εργασίας πρέπει να δίνει τις ακόλουθες πληροφορίες στο μαθητή:

- ΠΟΣΕΣ δραστηριότητες έχει να κάνει
- ΠΟΙΕΣ δραστηριότητες θα κάνει
- ΠΩΣ γνωρίζει ο μαθητής ότι ΤΕΛΕΙΩΣΕ
- Τι θα κάνει ΜΕΤΑ

Για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου συστήματος εργασίας, ο εκπαιδευτικός επιλέγει:

- τη θέση του συστήματος εργασίας
- την μορφή του συστήματος εργασίας
- την μορφή σηματοδότησης της έννοιας του «τέλους»

Καταρχήν η θέση του συστήματος εργασίας πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ο μαθητής να έχει συνεχώς την άμεση εποπτεία του, ώστε να βλέπει πόσες δραστηριότητες πρέπει να κάνει μέχρι να τελειώσει (βλ. φωτογραφία) Με αυτόν τον τρόπο κατανοεί την σειρά των δραστηριοτήτων και παρακολουθεί ο ίδιος την πρόοδο του. Ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών υπάρχουν και διαφορετικά συστήματα εργασίας. Τα πιο απλά συστήματα εργασίας αποτελούνται από αντικείμενα που ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε μία συγκεκριμένη διάταξη (από πάνω προς τα κάτω ή από τα αριστερά προς τα δεξιά) πάνω σε μία επιφάνεια στο χώρο της ατομικής εργασίας. Άλλα συστήματα εργασίας βασίζονται στις ταυτίσεις χρωμάτων, σχημάτων, μεγεθών και αριθμών ή γραμμάτων. Τέλος, σε κάποια άλλα συστήματα εργασίας, οι δραστηριότητες απεικονίζονται με σύμβολα και λέξεις ή μόνο με λέξεις ή προτάσεις ή και έναν συνδυασμό όλων των παραπάνω. (βλ. φωτό)



Σύστημα εργασίας με χρώματα



Σύστημα εργασίας με αριθμούς

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει στο μαθητή πως να χρησιμοποιεί το ατομικό σύστημα εργασίας. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί φυσική καθοδήγηση, μίμηση προτύπου ή λεκτική προτροπή για να κατανοήσει ο μαθητής ότι για να πάρει ένα φάκελο εργασίας και να αρχίσει να δουλεύει, πρέπει πρώτα να πάρει το χρωματιστό καρτελάκι από το σύστημα εργασίας και να το ταυτίσει με την αντίστοιχη οπτική νύξη στο εξώφυλλο του φακέλου εργασίας. Καθώς ο μαθητής αφαιρεί καρτελάκια από το σύστημα εργασίας του, βλέπει πόσες δραστηριότητες απομένουν. Η σηματοδότηση της ολοκλήρωσης (του «τέλους») κάθε δραστηριότητας μπορεί να ποικίλλει για τον κάθε μαθητή. Όταν ο μαθητής ολοκληρώνει μία δραστηριότητα μπορεί είτε: α) να την τοποθετεί μέσα σε ένα κουτί ή μεγάλο καλάθι, β) να την αφήνει σε ένα ράφι στη δεξιά πλευρά του ή γ) να την αφήνει σε ένα χώρο μακριά από το χώρο αυτόνομης εργασίας. Είναι σημαντικό ο τρόπος εργασίας του μαθητή να είναι σταθερός και να ακολουθεί την ίδια κατεύθυνση (από την αριστερή προς τη δεξιά πλευρά ή από πάνω προς τα κάτω).

Δόμηση δραστηριοτήτων

Οι μαθητές με αυτισμό έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τα υλικά με έναν άκαμπτο και επαναληπτικό τρόπο. Όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει νέες δεξιότητες και τρόπους εργασίας θα πρέπει να αποφεύγει να ενισχύει την προδιάθεση που έχει ο μαθητής να ασχολείται με ένα συγκεκριμένο τρόπο με κάποιο υλικό. Αντίθετα, ο στόχος είναι ο μαθητής να εκτελεί τις δραστηριότητες με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία, δηλαδή να κοιτάζει και να ακολουθεί τις οδηγίες μόνος του. Για τον σκοπό αυτό, είναι απαραίτητο να κατανοεί το νόημα της δραστηριότητας και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χειριστεί τα υλικά. Όταν

ο μαθητής μάθει να ακολουθεί τις οπτικές οδηγίες των δραστηριοτήτων της τάξης, τότε είναι έτοιμος να γενικεύσει αυτή την στρατηγική σε άλλα πλαίσια. Σε κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να προσδιορίζεται με οπτική σαφήνεια η αρχή και το τέλος της. Η δόμηση μιας δραστηριότητας στηρίζεται:

α. Στην οπτική οργάνωση που σκοπό έχει να περιορίσει τα αισθητηριακά ερεθίσματα που προέρχονται από τα υλικά της δραστηριότητας. Περιλαμβάνει την τοποθέτηση των υλικών σε χωριστά κουτιά/ καλαθάκια/ μπολάκια/ και φακέλους, ώστε ο μαθητής να μπορεί να εστιάσει στις σημαντικές πληροφορίες που συνδέονται με την εκτέλεση της δραστηριότητας. Επίσης, η σταθεροποίηση των υλικών (με τη χρήση velcro) διευκολύνει την οργάνωση των δραστηριοτήτων.

β. Στις οπτικές οδηγίες που δίνουν στον μαθητή τις απαραίτητες πληροφορίες για να γνωρίζει τον τρόπο που θα ασχοληθεί με τα υλικά μιας δραστηριότητας. Οι οπτικές οδηγίες μπορεί να έχουν τις εξής μορφές: I) τα υλικά της δραστηριότητας (για αρχάριους μαθητές) (φωτ.7, 8), II) επιφάνειες με εγκοπές - κομμένα κομμάτια - σκίτσα: είναι μία εικόνα ή ένα σκίτσο που δείχνει το περίγραμμα των υλικών στην σωστή ακολουθία και συνδυασμό για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (φωτ. 9, 10, 11), III) εικόνες/φωτογραφίες, IV) εικόνες και λέξεις, V) γραπτές οδηγίες και VI) ένα δείγμα τελικού προϊόντος.

γ. Στην οπτική σαφήνεια που αναφέρεται στην σηματοδότηση του σκοπού της δραστηριότητας, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να κατανοήσει το νόημα της δραστηριότητας. Η οπτική σαφήνεια καθοδηγεί το μαθητή στα ουσιαστικά σημεία της δραστηριότητας και μπορεί να γίνει με: I) ετικέτες, II) κωδικοποίηση με χρώματα, III) υπογράμμιση, IV) έντονα ή κεφαλαία γράμματα, V) αριθμούς.



Δραστηριότητας λεπτής κίνησης (οπτικές οδηγίες: υλικά)



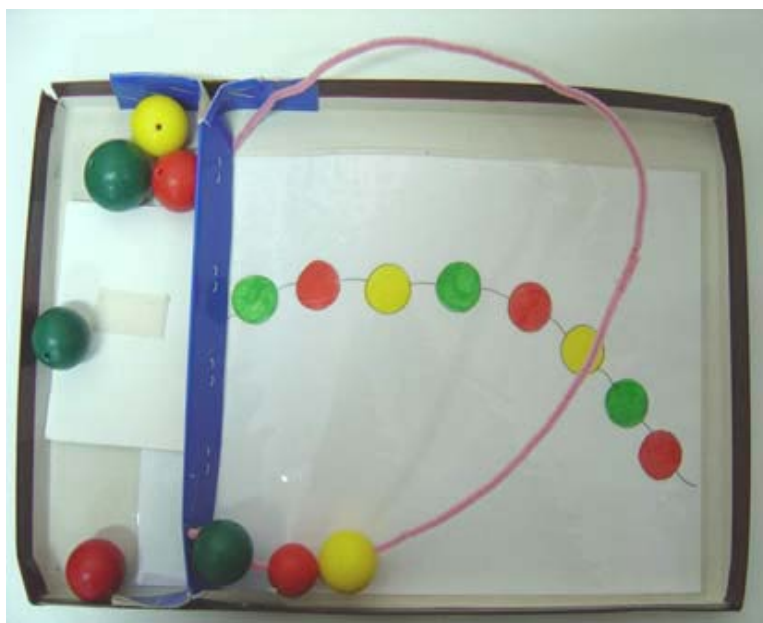
Δραστηριότητα λεπτής κίνησης (οπτικές οδηγίες: υλικά)



Δραστηριότητα οπτικο-κινητικού συντονισμού (οπτικές οδηγίες: σχήμα με εγκοπές)



Δραστηριότητα ομαδοποίησης (οπτικές οδηγίες: σκίτσα)



Δραστηριότητα λεπτής κίνησης (οπτικές οδηγίες: σκίτσα)

Ο γενικός στόχος της δομημένης διδασκαλίας είναι να βοηθήσει το μαθητή με αυτισμό να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και να αποκτήσει αυτονομία στην ζωή του. Αυτή η δομή παραμένει ακόμη κι όταν το άτομο την κατανοεί. Καθώς ο μαθητής με αυτισμό μεγαλώνει και αλλάζει, η δόμηση προσαρμόζεται στις ανάγκες του αλλά θα του είναι πάντοτε απαραίτητη, όπως ένα άτομο που έχει προβλήματα όρασης χρειάζεται πάντα να φορά τα γυαλιά του. Η δομημένη εκπαίδευση δεν είναι μία αντιμετώπιση ή θεραπεία του αυτισμού. Είναι μία στρατηγική που βοηθά το άτομο με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αναπτύξει την αυτονομία του.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται συνοπτικά οι θετικές συνέπειες της δόμησης στην εκπαιδευτική στήριξη του μαθητή με αυτισμό (Quill, 1995 σελ.125):

Οργανώνω	Βοηθώ το παιδί να καταλάβει
• Χώρο	Πού θα είναι
• Επιλογές	Τι παιχνίδια ή υλικά θα χρησιμοποιήσει
• Ιδιοκτησία	Τι είναι δικό του και τι μοιράζεται
• Προσδοκίες	Τι να κάνει
• Κοινωνικό περιβάλλον	Με ποιον
• Χρόνο	Για πόση ώρα
• Συμπεριφορά	Πώς να μείνει ήρεμο και συγκεντρωμένο
• Μετάβαση	Πότε έχει ολοκληρωθεί η δραστηριότητα

11.3 Γενικές ψυχοπαιδαγωγικές μέθοδοι για τη διδασκαλία ένα προς ένα και την ομαδική διδασκαλία

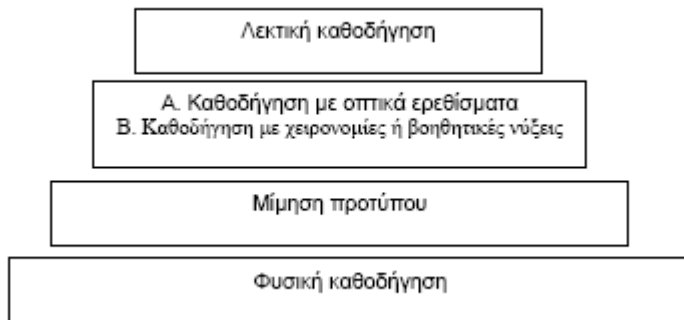
Σε αυτή την ενότητα περιγράφονται συνοπτικά οι επιμέρους ψυχοπαιδαγωγικές μέθοδοι που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει, ώστε να διδάξει στον μαθητή με αυτισμό νέες δεξιότητες είτε σε συνθήκες διδασκαλίας ένας-προς-ένα είτε σε συνθήκες ομαδικής διδασκαλίας. Αρχικά περιγράφονται τα είδη προτροπών που μπορεί να εισάγει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να δώσει σωστές απαντήσεις, καθώς και οι μέθοδοι συστηματικής απόσυρσης των προτροπών από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια δίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς που έχει ευρύτετη εφαρμογή σε όλους τους επιμέρους τομείς διδασκαλίας. Ακολουθεί η περιγραφή της ανάλυσης έργου και της διδασκαλίας αλυσιδωτών αντιδράσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα για τη διδασκαλία σύνθετων δραστηριοτήτων. Τέλος, περιγράφεται ο κύκλος της συστηματικής διδασκαλίας που αποτελεί το υπόβαθρο για την εφαρμογή όλων των παραπάνω μεθόδων καθώς δίνει στον εκπαιδευτικό το πλαίσιο για τη συστηματική και προγραμματισμένη εφαρμογή όλων των ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων που περιγράφονται.

11.3.1 Προτροπή

Η προτροπή είναι μία τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει συστηματική βοήθεια (λεκτική, οπτική, ή φυσική) στο μαθητή αμέσως μετά την παρουσίαση της διδακτικής οδηγίας και του εκπαιδευτικού υλικού και πριν ο μαθητής να δώσει την απάντησή του. Ο στόχος αυτής της τεχνικής είναι η διευκόλυνση του μαθητή προκειμένου να δώσει τη σωστή απάντηση (Cooper, Heron & Heward, 1986). Οι προτροπές διασφαλίζουν την υποστήριξη που χρειάζεται ο μαθητής για να δώσει τις σωστές απαντήσεις στον εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος διδασκαλίας, βοηθώντας στην ανάπτυξη μιας καλής σχέσης μεταξύ τους.

• *Μορφές και ιεραρχία προτροπών* Οι προτροπές μπορούν να έχουν διάφορες μορφές ανάλογα με το γνωστικό και λειτουργικό επίπεδο του κάθε μαθητή και το επίπεδο βοήθειας που προσφέρουν (Donnellan, LaVigna, Negri-Shoultz & Fassbender, 1988; Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002). Η σχηματική αναπαράσταση που ακολουθεί περιγράφει την ιεράρχηση των προτροπών με βάση τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται από το μαθητή σε κάθε

μορφή προτροπής. Στη βάση της πυραμίδας τοποθετούνται οι προτροπές που προϋποθέτουν ένα χαμηλότερο νοητικό δυναμικό, ενώ προς την κορυφή βρίσκονται εκείνες που προϋποθέτουν πιο ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες (όπως, μίμηση, ταύτιση εικόνων και αντικειμένων, διάκριση εικόνων, κατανόηση λεκτικών οδηγιών). Θα πρέπει όμως να τονισθεί ότι η ιεράρχηση αυτή δεν είναι απόλυτη. Η σειρά με την οποία ο εκπαιδευτικός θα εισάγει ή θα αποσύρει προτροπές συνδέεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και την ιδιαιτερότητα της κάθε δραστηριότητας.



Σχηματική αναπαράσταση της ιεραρχίας των προτροπών

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

- Στην *άμεση φυσική καθοδήγηση (direct physical guidance)*, ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να καθίσει στην καρέκλα για να μπορεί να εκτελέσει καλύτερα τη δραστηριότητα.
- Στην *πλήρη φυσική καθοδήγηση (full physical guidance)*, ο εκπαιδευτικός κρατά τις παλάμες του παιδιού και εκτελεί μαζί του παλαμάκια.
- Στην καθοδήγηση από τον καρπό (*wrist prompt*), ο εκπαιδευτικός κρατά τους καρπούς του παιδιού και αφήνει την παλάμη ελεύθερη για να χτυπήσει το παιδί παλαμάκια.
- Στην καθοδήγηση από τον αγκώνα (*elbow prompt*), ο εκπαιδευτικός κρατά τα χέρια του παιδιού από τον αγκώνα, αφήνοντας το υπόλοιπο χέρι ελεύθερο για να χτυπήσει μόνο του παλαμάκια.
- Στην καθοδήγηση από τον ώμο (*shoulder prompt*), ο εκπαιδευτικός αγγίζει το παιδί από τους ώμους δίνοντας ελαφριά ώθηση, ώστε το παιδί να αρχίσει να χτυπά παλαμάκια. Το

υπόλοιπο χέρι του παιδιού είναι ελεύθερο.

2. *Η μίμηση προτύπου (modeling)* Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με οπτικό ή ακουστικό τρόπο την νέα δεξιότητα που θα διδαχθεί ο μαθητής έτσι ώστε ο μαθητής να τη μιμηθεί. Η βασική προϋπόθεση είναι ότι ο μαθητής μπορεί να μιμηθεί αυτό που κάνει (ή λέει) ο εκπαιδευτικός χωρίς να χρειάζεται επιπλέον βοήθεια. Η προτροπή αυτή μπορεί να γίνει είτε με άμεση επίδειξη από τον εκπαιδευτικό είτε με τη χρήση του βίντεο (Cooper, Heron & Heward, 1986). Για παράδειγμα, ο διδακτικός στόχος είναι «ο μαθητής να διακρίνει το κόκκινο χρώμα ανάμεσα σε άλλα χρώματα». Το οπτικό πρότυπο είναι: Ο εκπαιδευτικός δείχνει ο ίδιος το κόκκινο αντικείμενο ενώ λέει «δείξε μου το κόκκινο». Το ακουστικό πρότυπο είναι: όταν ο εκπαιδευτικός ρωτάει το παιδί «πώς σε λένε;», να δίνει πρώτα ο ίδιος την απάντηση που ο μαθητής θα πρέπει να επαναλάβει.

3. *Η καθοδήγηση με χειρονομίες ή βοηθητικές νύξεις* Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά με αυτισμό επεξεργάζονται και κατανοούν καλύτερα οπτικά ερεθίσματα και πληροφορίες, αυτή η κατηγορία προτροπών είναι πολύ χρήσιμη για την διδασκαλία δεξιοτήτων και περιλαμβάνει τρία είδη προτροπών (Cooper, Heron & Heward, 1986· Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002):

- Χειρονομίες ή κινήσεις του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή να δείξει το σωστό χρώμα σε μία δραστηριότητα διάκρισης χρωμάτων είτε δείχνοντας ο ίδιος διακριτικά προς το σωστό αντικείμενο, είτε κοιτώντας το επίμονα, είτε αγγίζοντάς το, είτε τέλος κουνώντας το ελαφρά.
- Τοποθέτηση των αντικειμένων στο χώρο. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε μία δραστηριότητα διάκρισης χρωμάτων το χρώμα που πρέπει να μάθει να διακρίνει ο μαθητής πιο κοντά του στο τραπέζι, σε σχέση με τα υπόλοιπα χρώματα.
- Υπερτονισμός κάποιας διάστασης του εκπαιδευτικού υλικού (χρώμα, μέγεθος). Για να μάθει ο μαθητής να διακρίνει το 12 από το 21 μπορεί αρχικά ο εκπαιδευτικός να τα αντιπαραθέτει, υπερτονίζοντας το μέγεθος του ενός από τα δύο νούμερα που είναι και η σωστή απάντηση στην άσκηση διάκρισης: π.χ. «δείξε μου το 12». Στη συνέχεια μπορεί σταδιακά να μειώνει αυτή τη διαφορά μεγέθους των δύο αριθμών. Σε άλλη περίπτωση θα μπορούσε να υπερτονίσει το χρώμα στον αριθμό που είναι η σωστή απάντηση ως εξής: 12 21.

4. *Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα (visual prompting)* Αυτή η μορφή προτροπών χρησιμοποιείται ευρύτατα σε παιδιά με αυτισμό λόγω του ότι μπορούν να επεξεργάζονται τα οπτικά ερεθίσματα πολύ πιο εύκολα από ότι τα ακουστικά. Γι' αυτό η χρήση φωτογραφιών/εικόνων ή σκίτσων ενδείκνυται σε προγράμματα αυτοδιαχείρισης ή αυτοξυπηρέτησης, προκειμένου να υπενθυμίζεται στο παιδί το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που πρέπει να

ακολουθήσει ή τα βήματα μιας επιμέρους δραστηριότητας (π.χ. πλύσιμο δοντιών), χωρίς να χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, αφού το παιδί καθοδηγούμενο από τις φωτογραφίες μπορεί να ασχοληθεί εποικοδομητικά με τις εικονιζόμενες δραστηριότητες (McClannahan & Krantz, 1999).

Επιπλέον, στη διδασκαλία ένας-προς-ένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα οπτικά ερεθίσματα για να βοηθήσει το μαθητή να δώσει τις σωστές απαντήσεις, όπως φαίνονται στο παρακάτω παράδειγμα: α) Ο εκπαιδευτικός ζητά από το παιδί να δείξει το κόκκινο χρώμα ανάμεσα σε μια σειρά χρωμάτων ενώ συγχρόνως κρατάει και παρουσιάζει ένα κόκκινο αντικείμενο, και β) Ο εκπαιδευτικός ζητάει από το μαθητή να κατονομάσει ζώα ενώ παράλληλα παρουσιάζει διαδοχικά φωτογραφίες ζώων, βοηθώντας τον μαθητή να ανακαλέσει τα ονόματά τους (Cooper, Heron & Heward, 1986· Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002).

5. *Λεκτική καθοδήγηση (verbal prompts)* Η καθοδήγηση αυτή περιλαμβάνει οποιασδήποτε μορφής λεκτική παρέμβαση που βοηθά τον μαθητή να δώσει τη σωστή απάντηση. Η λεκτική καθοδήγηση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης του μαθητή και να γίνεται με απλό και ξεκάθαρο τρόπο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική, όταν αρθρώνει την πρώτη συλλαβή του ονόματος ενός αντικειμένου που πρέπει να κατονομάσει ο μαθητής ή της απάντησης που πρέπει να δώσει ο μαθητής σε μία ερώτηση. Σε άλλη περίπτωση η λεκτική καθοδήγηση περιλαμβάνει πληροφορίες ή οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή, προκειμένου να οδηγηθεί στη σωστή απάντηση, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα (Cooper, Heron & Heward, 1986· Donnellan et al., 1988):

- Στην ερώτηση του εκπαιδευτικού «πώς λέμε αυτό με το οποίο κόβουμε;», η λεκτική καθοδήγηση μπορεί να είναι «μα.....» για να βοηθηθεί ο μαθητής να πει τη λέξη «μαχαίρι»,
- Για να μάθει το παιδί να τρώει μόνο του, του δίνουμε λεκτικές οδηγίες «πάρε το κουτάλι, πάρε μια μπουκιά, κ.ο.κ»,
- Το παιδί που δυσκολεύεται να απαντήσει στην ερώτηση «τι μέρα είναι σήμερα;» μπορεί να βοηθηθεί με λεκτική καθοδήγηση του τύπου «ποια μέρα είναι μετά την Δευτέρα;».

11.3.2 Συστηματική απόσυρση προτύπων (prompt fading)

Παρά το γεγονός ότι οι προτροπές βοηθούν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πάντα υπόψη του ότι οι προτροπές εισάγονται με

σκοπό να αποσυρθούν με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, προκειμένου να επιτευχθεί η αυτονομία του μαθητή. Η συστηματική απόσυρση των προτροπών είναι μία στρατηγική κατά την οποία μειώνεται σταδιακά η ένταση ή ο βαθμός παρέμβασης του εκπαιδευτικού (Cooper, Heron & Heward, 1986· Donnelan et al., 1988· Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002). Η πολύ γρήγορη ή απότομη απόσυρση των προτροπών μπορεί να οδηγήσει σε αλληπάλληλες αποτυχίες του μαθητή στην εκδήλωση της σωστής απάντησης, ενώ η παρατεταμένη χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε υπερεξάρτηση του μαθητή από αυτές. Γενικά ο εκπαιδευτικός που πρόκειται να αποσύρει μία προτροπή, θα πρέπει να έχει υπόψη του τα εξής (Donnelan et al., 1988):

- Όταν ο εκπαιδευτικός εισάγει μία προτροπή θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά και πώς να την αποσύρει.
- Η απόσυρση θα πρέπει να γίνεται με πολύ συστηματικό και μεθοδικό τρόπο από όλους όσους εμπλέκονται με το μαθητή.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευέλικτος και να παρακολουθεί τυχόν παλινδρομήσεις που θα δημιουργούσαν την ανάγκη για επανεισαγωγή κάποιας προτροπής.
- Ο επιλογή του είδους της προτροπής αλλά και του ρυθμού απόσυρσής της πρέπει να γίνεται εξατομικευμένα με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή.

Μέθοδοι συστηματικής απόσυρσης των προτροπών

- Προτροπή από το μέγιστο στο ελάχιστο (most to least prompting): αναφέρεται κυρίως στην προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει με πλήρη φυσική καθοδήγηση και σταδιακά ελαττώνει τη βοήθεια που παρέχει με στόχο την αυτόνομη εκτέλεση μίας δεξιότητας. Για παράδειγμα, ο στόχος είναι ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί το κουτάλι. Ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να καθίσει καλύτερα στην καρέκλα προκειμένου να μπορεί να χρησιμοποιήσει καλύτερα το κουτάλι και του βάζει το κουτάλι στο χέρι (*άμεση βοήθεια*). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός βάζει το χέρι του πάνω στο χέρι του παιδιού και εκτελεί μαζί του την κίνηση προκειμένου να πάρει τροφή με το κουτάλι και να το φέρει στο στόμα (*πλήρης φυσική καθοδήγηση*). Στο επόμενο βήμα, εκπαιδευτικός κρατά το χέρι του παιδιού από τον καρπό, αφήνοντας το χέρι του παιδιού ελεύθερο από τον καρπό και κάτω, και εκτελούν μαζί την κίνηση (*καθοδήγηση από τον καρπό*). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός κρατά το χέρι του παιδιού από τον αγκώνα, αφήνοντας το υπόλοιπο χέρι ελεύθερο και τον καθοδηγεί να εκτελέσει την κίνηση (*καθοδήγηση από τον αγκώνα*). Στη

συνέχεια ο εκπαιδευτικός λέει στο μαθητή «τρώμε με το κουτάλι» (λεκτική καθοδήγηση) και τέλος αποσύρει τελείως το σύστημα προτροπών προκειμένου το παιδί να χρησιμοποιεί το κουτάλι χωρίς καμία βοήθεια.

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

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

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

Στη σταθερή χρονική καθυστέρηση ο εκπαιδευτικός ορίζει για κάθε εκπαιδευτική

συνεδρία 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 αυξάνει 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- ένα, «δύο-δύο», κ.ο.κ, για κάθε δευτερόλεπτο). Το χρονικό διάστημα που ο εκπαιδευτικός θα ορίσει παραμένει σταθερό σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα, καταγράφονται οι απαντήσεις που δίνει ο μαθητής πριν τη διέλευση αυτού του χρονικού διαστήματος, όπως φαίνεται από το παράδειγμα, όπου ο μαθητής μαθαίνει να απαντάει χωρίς βοήθεια στην ερώτηση «πώς σε λένε;». Ο εκπαιδευτικός κάνει την ερώτηση «πώς σε λέν δίνοντας αμέσως είτε ο ίδιος είτε κάποιος άλλος την απάντηση «Γιώργο». Αφού ο μαθητής μάθει να επαναλαμβάνει τον εκπαιδευτικό συστηματικά, ο εκπαιδευτικός αυξάνει το χρονικό διάστημα καθυστέρησης στα 3'' περιμένοντας το μαθητή να δώσει απαντήσεις πριν τη δική του προτροπή και χορηγώντας την προτροπή μετά τη λήξη των 3''. Η διαδικασία σταματάει όταν ο μαθητής συστηματικά δίνει την απάντηση πριν λήξει ο χρόνος των 3''.

Στη μεταβλητή χρονική καθυστέρηση ο εκπαιδευτικός αυξάνει σταδιακά και συστηματικά το χρόνο καθυστέρησης της προτροπής ξεκινώντας και πάλι από 0 δευτερόλεπτα για να δώσει όσες ευκαιρίες χρειάζεται ο μαθητής να εξασκήσει τη σωστή απάντηση με τη χρήση προτροπής. Στη συνέχεια και συστηματικά το χρονικό διάστημα καθυστέρησης της προτροπής αυξάνεται σταδιακά, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα, όπου η Μαρία μαθαίνει να διακρίνει (δείχνοντας) το μήλο από άλλα φρούτα όταν ο εκπαιδευτικός λέει «δείξε μου το μήλο». Ο εκπαιδευτικός της δίνει αρκετές ευκαιρίες μέχρι η Μαρία να δείχνει κάθε φορά αμέσως μετά την χορήγηση της οδηγίας «*Δείξε μου το μήλο*» (χωρίς κάποια χρονική καθυστέρηση). Στη συνέχεια αυξάνει το χρονικό διάστημα μεταξύ οδηγίας και χειρονομίας στο 1'' για συγκεκριμένο αριθμό ευκαιριών (π.χ. 10). Αμέσως μετά το χρονικό διάστημα γίνεται 2, 3 ή 4 δευτερόλεπτα με στόχο η Μαρία να δείχνει συστηματικά το μήλο πριν ο εκπαιδευτικός να δώσει την προτροπή.

11.3.3 Σταδιακή διαμόρφωση συμπεριφοράς (shaping)

Η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς είναι μία τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιλέγει να επιβραβεύσει παραλλαγές της συμπεριφοράς που έχει ως τελικό

στόχο να διδάξει, οι οποίες προοδευτικά προσεγγίζουν την τελική συμπεριφορά (Donellan et al, 1988). Για παράδειγμα, όταν ο στόχος είναι ο μαθητής να επαναλαμβάνει τη λέξη «μαμά», ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει το μαθητή κάθε φορά που μιμείται το ανοιγοκλείσιμο του στόματος.

Ακολουθούν κάποιες οδηγίες για την εφαρμογή της σταδιακής διαμόρφωσης συμπεριφοράς (Donellan et.al., όπ.παρ.). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να:

- ορίζει με σαφήνεια την συμπεριφορά που θέλει να διαμορφώσει και να την έχει πάντα στο μυαλό του, για να κρίνει αν τα συγκεκριμένα βήματα που έχει θέσει οδηγούν προς τη συμπεριφορά αυτή,
- αρχίζει με συμπεριφορές που ήδη εμφανίζει ο μαθητής
- επιλέγει βήματα τα οποία είναι σταδιακά όλο και πιο κοντά στον τελικό του στόχο, προσέχοντας όμως το ένα βήμα να μην απέχει πολύ από το επόμενο
- δίνει ευκαιρίες στο μαθητή για εξάσκηση μιας παραλλαγής της συμπεριφοράς για όσο χρονικό διάστημα χρειαστεί, προκειμένου να την εμφανίζει χωρίς βοήθεια, και να
- επιβραβεύει συστηματικά το μαθητή για την εκτέλεση του κάθε βήματος

11.3.4 Ανάλυση έργου (task analysis) και διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων (chaining)

Ένας μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων που διδάσκονται τα παιδιά με αυτισμό είναι σύνθετες, δηλαδή περιλαμβάνουν μια σειρά από επιμέρους βήματα που πρέπει να εκτελεστούν με μία ορισμένη ακολουθία. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης αλλά και γνωστικές δεξιότητες όπως η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η διδακτική μεθοδολογία που είναι πιο κατάλληλη είναι η ανάλυση της σύνθετης δραστηριότητας σε επιμέρους βήματα (ανάλυση έργου) και η διδασκαλία της αλληλουχίας των επιμέρους βημάτων με συστηματικό τρόπο (διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων).

Ανάλυση έργου (task analysis)

Ανάλυση έργου (Task Analysis) είναι η διαδικασία κατάτμησης μιας δραστηριότητας (έργου) σε επιμέρους βήματα διαδοχικής δυσκολίας (Solity & Bull, 1987). Στόχος της

ανάλυσης έργου είναι η επιτυχημένη ολοκλήρωση μίας σύνθετης δραστηριότητας ή ενός έργου από τον μαθητή, μετά την ακολουθία συγκεκριμένων διαδοχικών βημάτων που οδηγούν στη τελική δραστηριότητα – έργο (Jeffrey, McConkey & Newson, 1993· Leadbetter & Leadbetter, 1993).

Η ανάλυση έργου αναδύθηκε από την ανάγκη συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Αγγλία στα μέσα της δεκαετίας του '70. Μέχρι τότε, η Ειδική Αγωγή ήταν εστιασμένη στην κατασκευή και χορήγηση διαφόρων ψυχομετρικών δοκιμασιών, με σκοπό την εκτίμηση του βαθμού απόκλισης της επίδοσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες από το μέσο όρο επίδοσης του συνόλου των μαθητών. Όταν η αξία αυτών των δοκιμασιών άρχισε να αμφισβητείται, η προσοχή στράφηκε στα αναλυτικά προγράμματα ως αφετηρία για την παροχή στήριξης στα άτομα με ειδικές ανάγκες, με το σκεπτικό ότι αν οι δραστηριότητες διδάσκονταν συστηματικά σε μικρότερα βήματα, οι μαθητές θα είχαν περισσότερες ευκαιρίες για πρόοδο (Solity & Bull, 1987).

Οι βασικές αρχές της Ανάλυσης Έργου

Η Ανάλυση Έργου είναι μια διαδικασία που βασίζεται στην αρχή ότι η διδασκαλία πρότερων δεξιοτήτων διευκολύνει τη μάθηση των μεταγενέστερων και περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Solity & Bull, 1987):

1) *Σαφής περιγραφή της δραστηριότητας.* Το πρώτο σημαντικό βήμα είναι τα βήματα της κάθε δραστηριότητας (του έργου) να ορίζονται ως στόχοι συμπεριφοράς δηλαδή με σαφείς, άμεσα παρατηρήσιμους όρους, ώστε να διευκολύνεται η παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Ο όρος δραστηριότητα (έργο) αναφέρεται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων που μπορεί να ανατεθούν στους μαθητές στη διάρκεια της σχολικής ημέρας, όπως η ανάγνωση, γραφή, αλλά και δραστηριότητες που συνδέονται με τις κοινωνικές σχέσεις, όπως το παιχνίδι, ο ελεύθερος χρόνος και η αυτοεξυπηρέτηση. Για παράδειγμα, ο μαθητής να μπορεί να μοιράσει κάποια βιβλία στους συμμαθητές του ή να μάθει να φτιάχνει πύργο με τουβλάκια μαζί με ένα συμμαθητή του. Τα βήματα της δραστηριότητας ορίζονται με μεγαλύτερη σαφήνεια αν χρησιμοποιούνται ρήματα που περιγράφουν άμεσα παρατηρήσιμες συμπεριφορές-ενέργειες, π.χ. δίνω, κρατώ, γράφω, δείχνω, τοποθετώ. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι όροι που επιλέγονται να υποδηλώνουν ενέργειες με συγκεκριμένη αρχή και τέλος, που η συχνότητα τους να καταγράφεται και να αξιολογείται με αξιοπιστία.

2) *Εντοπισμός, ιεραρχική ταξινόμηση και περιγραφή των δεξιοτήτων που συνδέονται με τη δραστηριότητα.* Η επιτυχημένη διδασκαλία βασίζεται εν μέρει και από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει και ιεραρχήσει τις προπαιτούμενες δεξιότητες για μία δραστηριότητα. Για τον σκοπό αυτό, οι Fair, Quill και Bracken (2000) θεωρούν σημαντικό βήμα για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού να εξετάζονται οι εξής παράμετροι:

α) το επίπεδο ανοχής του παιδιού για την παρουσία ενός ή περισσότερων ατόμων (ενηλίκων ή συνομηλίκων). Για παράδειγμα, αν ένα παιδί αναστατώνεται με την παρουσία πολλών ατόμων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώσει μια δραστηριότητα αλληλεπίδρασης με ένα μόνο άτομο.

β) το επίπεδο ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει ένα παιχνίδι με μπάλα, μία σημαντική προϋπόθεση είναι το παιδί να έχει την ικανότητα να κρατά ή να πετά την μπάλα.

γ) το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, όπως φαίνεται σε συνθήκες, όπως αν βρίσκεται κοντά στα άλλα παιδιά αλλά χωρίς να αλληλεπιδρά μαζί τους, αν περιμένει τη σειρά του, αν μοιράζεται τα παιχνίδια του και άλλα υλικά με άλλους, και αν συνεργάζεται με το συνομήλικο σε δραστηριότητες παιχνιδιού, και

δ) το επίπεδο επικοινωνίας του παιδιού με άλλους.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες προσδοκούμε ο μαθητής να κάνει τη δραστηριότητα. Για τον σκοπό αυτό, τα υλικά παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι ίδιος και ο χώρος έχει μία σταθερή οργάνωση. Ο προσδιορισμός των συνθηκών είναι αναγκαίο βήμα για τη δημιουργία ενός σταθερού πλαισίου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί αποφεύγει τη σύγχυση, βιώνει ένα αίσθημα ασφάλειας και μπορεί να έχει καλύτερη απόδοση (Solity & Bull, 1987).

3) *Κατάτμηση της δραστηριότητας σε μικρότερα βήματα.* Για την ανάλυση μίας σύνθετης κοινωνικής συμπεριφοράς σε βήματα θα πρέπει αρχικά ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από το μαθητή να εκτελέσει τη δραστηριότητα για να διαπιστώσει σε ποιο από τα βήματά της δυσκολεύεται. Σε κάποιες περιπτώσεις ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εκτελεί τη δραστηριότητα, έτσι ώστε να εντοπίσει τον πιο απλή ακολουθία στην εκτέλεση των βημάτων. Σε αυτή τη φάση, ο αριθμός των βημάτων μίας σύνθετης δραστηριότητας και η σειρά εκτέλεσης τους προσαρμόζεται με κριτήριο το δυναμικό του κάθε μαθητή.

Ακόμη, είναι σημαντικό να οριστούν τα κριτήρια για επιτυχημένη απόδοση, δηλαδή ο αριθμός των επαναλήψεων και το επίπεδο της επίδοσης του μαθητή (Leadbetter &

Leadbetter, 1993· Solity & Bull, 1987).

Διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων (chaining)

Το σημείο εκκίνησης για την εφαρμογή της Ανάλυσης Έργου είναι η καταγραφή πληροφοριών σε σχέση με την εκτέλεση των βημάτων της δραστηριότητας-στόχου. Με αυτόν τον τρόπο, είμαστε σε θέση να αποφασίσουμε από ποιο βήμα θα αρχίσουμε τη διδασκαλία, έτσι ώστε να αποφύγουμε να διδάξουμε στο παιδί τα βήματα που ήδη κατέχει (Schleien, Heyne & Dattilo, 1995). Μετά την αξιολόγηση του μαθητή στη δραστηριότητα με βάση την Ανάλυση Έργου, ακολουθεί η Διδασκαλία Αλυσιδωτών Αντιδράσεων (Chaining), δηλαδή η διδασκαλία των επιμέρους βημάτων με συστηματικό τρόπο (Jeffrey, McConkey & Newson, 1993). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις μορφές της Διδασκαλίας Αλυσιδωτών Αντιδράσεων (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002· Cooper, Heron & Heward, 1986):

Το σημείο εκκίνησης για την εφαρμογή της Ανάλυσης Έργου είναι η καταγραφή πληροφοριών σε σχέση με την εκτέλεση των βημάτων της δραστηριότητας-στόχου. Με αυτόν τον τρόπο, είμαστε σε θέση να αποφασίσουμε από ποιο βήμα θα αρχίσουμε τη διδασκαλία, έτσι ώστε να αποφύγουμε να διδάξουμε στο παιδί τα βήματα που ήδη κατέχει (Schleien, Heyne & Dattilo, 1995). Μετά την αξιολόγηση του μαθητή στη δραστηριότητα με βάση την Ανάλυση Έργου, ακολουθεί η Διδασκαλία Αλυσιδωτών Αντιδράσεων (Chaining), δηλαδή η διδασκαλία των επιμέρους βημάτων με συστηματικό τρόπο (Jeffrey, McConkey & Newson, 1993). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις μορφές της Διδασκαλίας Αλυσιδωτών Αντιδράσεων (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002· Cooper, Heron & Heward, 1986):

A. Πρόσθια διδασκαλία:

Στην Πρόσθια Διδασκαλία (forward chaining) ο μαθητής διδάσκεται το πρώτο (με βάση τη χρονική σειρά εκτέλεσης) από τα βήματα που απαρτίζουν τη σύνθετη δραστηριότητα, ενώ τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό. Όταν ο μαθητής μάθει να εκτελεί μόνος του το πρώτο βήμα, τότε διδάσκεται το πρώτο και το δεύτερο βήμα, ενώ όλα τα υπόλοιπα βήματα εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό, κ.ο.κ. Η πρόσθια διδασκαλία προτιμάται όταν τα πρώτα βήματα στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας είναι και τα πιο εύκολα.

Παράδειγμα 1: Η δραστηριότητα- στόχος είναι να φτιάξει ο μαθητής ένα πύργο με κύβους μαζί με ένα συμμαθητή του. Η δραστηριότητα αναλύεται στα παρακάτω βήματα:

1ο βήμα: Ο μαθητής παίρνει ένα τουβλάκι μέσα από το κουτί.

2ο βήμα: Ο μαθητής τοποθετεί το τουβλάκι σε μια βάση.

3ο βήμα: Ο μαθητής δίνει το κουτί στο συμμαθητή του.

4ο βήμα: Ο μαθητής περιμένει την σειρά του, μέχρι ο συμμαθητής του να τοποθετήσει το δικό του τουβλάκι και να του δώσει το κουτί με τα τουβλάκια.

Αν ο εκπαιδευτικός ακολουθήσει την πρόσθια διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων, ξεκινά τη διδασκαλία από το 1ο βήμα και εκτελεί ο ίδιος τα υπόλοιπα βήματα. Όταν ο μαθητής παίρνει χωρίς βοήθεια το τουβλάκι, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή το 3ο βήμα και ούτω καθεξής.

B. Ανάστροφη διδασκαλία: Όλα τα βήματα της αλληλουχίας εκτελούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (ή και μόνον από αυτόν) και ο μαθητής καλείται να εκτελέσει την τελευταία αντίδραση για την οποία λαμβάνει άμεση ενίσχυση είτε από τον εκπαιδευτικό είτε τη φυσική ενίσχυση που εμπεριέχεται στην ίδια τη διαδικασία. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να εκτελέσει το τελευταίο και το προτελευταίο βήμα κ.ο.κ. Η διδασκαλία αναστροφών αντιδράσεων προτιμάται όταν το τελευταίο βήμα είναι το πιο εύκολο ή το πιο ενισχυτικό για το μαθητή (π.χ. φτιάχνω ένα σάντουιτς, στρώνω το τραπέζι, ανεβάζω το φερμουάρ, λύνω ένα μαθηματικό πρόβλημα κ.ο.κ)

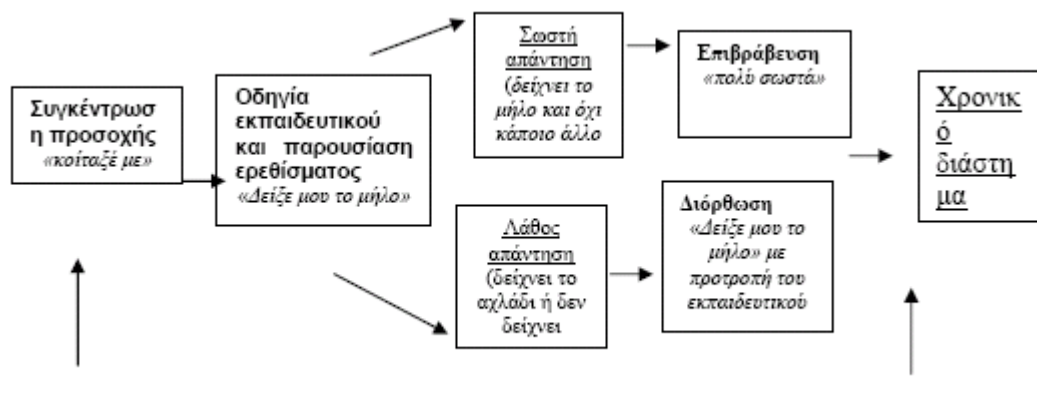
Γ. Η διδασκαλία βημάτων με συνολική παρουσίαση έργου. Χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία δεξιοτήτων όταν χρειάζεται να διδαχτούν τα επιμέρους βήματα ξεχωριστά και όχι με συγκεκριμένη σειρά. Η διδασκαλία μπορεί να ξεκινήσει από τα βήματα στη μέση της δραστηριότητας αν αυτά είναι που θεωρούνται τα πιο εύκολα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

Προσαρμογή της δραστηριότητας με σκοπό τη μερική συμμετοχή του παιδιού: Στην περίπτωση που τα βήματα για την εκτέλεση μίας δραστηριότητας είναι πολλά ή δύσκολα ένας μαθητής μπορεί να συμμετέχει στην εκτέλεση της δραστηριότητας μερικώς στο βαθμό που μπορεί. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να διευκολυνθεί αν για την εκτέλεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Τέτοιου είδους προσαρμογές μπορεί να είναι η εκτέλεση μιας δραστηριότητας από κοινού με κάποιο άλλο παιδί (στο παράδειγμα για το πλύσιμο των πιάτων θα μπορούσε ο ένας μαθητής απλά να δίνει τα πιάτα στον άλλο που θα τα πλένει). Σε άλλες περιπτώσεις θα μπορούσε ένας μαθητής να μάθει να βάζει τα πιάτα στο πλυντήριο πιάτων. Κάποιος άλλος μαθητής θα μπορούσε να βοηθηθεί από τη χρήση μιας σειράς

φωτογραφιών οι οποίες θα του «υπενθυμίζουν» τη σειρά με την οποία θα πρέπει να εκτελεί μια δραστηριότητα (π.χ. πώς να κάνει αυγόφετες).

11.3.5 Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας

Μία από τις επικρατέστερες μεθόδους διδασκαλίας νέων δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό θεωρείται ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας (Donellan et al., 1988). Η τεχνική αυτή προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα αλληπάληλων ευκαιριών για άσκηση σε ποικίλες δεξιότητες. Η εφαρμογή της περιλαμβάνει τέσσερα βήματα, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα



Σχηματική απεικόνιση του κύκλου συστηματικής διδασκαλίας βάσει παραδείγματος

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

- *Δεύτερο βήμα: Οδηγίες του εκπαιδευτικού και παρουσίαση του ερεθίσματος.* Τόσο το υλικό όσο και οι οδηγίες του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι απλές και ξεκάθαρες και να

παρουσιάζονται με ευδιάκριτο τρόπο στο μαθητή. Επίσης, όταν πρόκειται για ένα παιδί με χαμηλό γνωστικό δυναμικό, να παρουσιάζονται σε πρώτη φάση τα ίδια ερεθίσματα (υλικό ή εντολές) με συνεπή και συστηματικό τρόπο μέχρι ο μαθητής να μάθει να ανταποκρίνεται σε αυτά. Στη συνέχεια και για λόγους γενίκευσης μπορούν σταδιακά τα ερεθίσματα να ποικίλλουν (π.χ. παρουσίαση διαφορετικών φωτογραφιών με τα ίδια αντικείμενα οικιακής χρήσης κατά την άσκηση κατονομασίας τους από τον μαθητή) (Cooper, Heron & Heward, 1986). Οι οδηγίες του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ανάλογες με το επίπεδο κατανόησης του λόγου του μαθητή. Το οπτικό υλικό θα πρέπει να είναι ευκρινές, αφαιρώντας επιμέρους ερεθίσματα που δημιουργούν σύγχυση στο μαθητή. Έτσι αν για παράδειγμα διδάσκουμε σε ένα μαθητή κατηγοριοποίηση εικόνων, οι εικόνες θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες και να αναδεικνύουν το αντικείμενο που ο μαθητής θα πρέπει να παρατηρήσει, ενώ οι οδηγίες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι απλές και ξεκάθαρες (π.χ. «βάλε τη γάτα με τα ζώα»).

• *Τρίτο βήμα: Η απάντηση του μαθητή.* Η απάντηση που δίνει ο μαθητής μετά την παρουσίαση του ερεθίσματος μπορεί να είναι είτε σωστή είτε λανθασμένη (περιλαμβάνει και την απουσία απάντησης). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι ο εκπαιδευτικός έχει ορίσει πριν τη διδασκαλία τι θα δεχθεί ως σωστή απάντηση από το μαθητή και τι ως λανθασμένη, κάτι που πρέπει να είναι ξεκάθαρο σε όλους όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία του παιδιού. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία και ο τρόπος παρουσίασης του διδακτικού υλικού και της διδακτικής οδηγίας (βλέπε το σύστημα προτροπών) να είναι τόσο απλά ώστε να συμβαδίζουν με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, προκειμένου να αποφεύγονται κατά το μέγιστο δυνατό λανθασμένες απαντήσεις από το μαθητή. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει στο μαθητή ικανοποιητικό χρόνο για να δώσει μία απάντηση (χρόνος αντίδρασης), ο οποίος μπορεί να κυμαίνεται από 2 έως 5 δευτερόλεπτα, ανάλογα με το γνωστικό δυναμικό του μαθητή (Donellan et al, 1988).

Τέταρτο βήμα: Τα επακόλουθα.

(α) *Επιβράβευση:* Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με την απάντηση που πήρε από το μαθητή διαμορφώνει αντίστοιχα και την δική του αντίδραση: δηλαδή επαινεί και ενισχύει τις σωστές απαντήσεις του μαθητή με κοινωνικές (λεκτικός έπαινος, χαμόγελο, χάδι) και με υλικές ενισχύσεις (αγαπημένο παιχνίδι ή δραστηριότητα).

(β) *Διόρθωση:* Η διόρθωση είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο κατανόησης του παιδιού και στις ιδιαιτερότητες του κάθε στόχου διδασκαλίας. Κατά τη διόρθωση ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την αρχική οδηγία (π.χ. «δείξε μου το μήλο») και χρησιμοποιεί προτροπές προκειμένου ο μαθητής να επαναλάβει την σωστή απάντηση. Αν για παράδειγμα ο μαθητής αντί να δείξει το μήλο έδειξε ένα άλλο φρούτο ή δεν απάντησε καθόλου τότε ο

εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει φυσική καθοδήγηση για να βοηθήσει το μαθητή να δείξει το σωστό αντικείμενο ή να παρουσιάσει οπτικό πρότυπο προς μίμηση (να δείξει ο ίδιος το αντικείμενο αναμένοντας από το μαθητή να τον μιμηθεί, εφόσον αυτός έχει την ικανότητα μίμησης). Η επιλογή της προτροπής που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διόρθωση θα πρέπει να είναι λίγο πιο παρεμβατική (με βάση την ιεραρχία των προτροπών) από αυτή που χρησιμοποιήθηκε κατά την παρουσίαση του ερεθίσματος. Αν, για παράδειγμα, ο μαθητής χρειάζεται μερική φυσική καθοδήγηση (καθοδήγηση από τον αγκώνα) ως προτροπή για να δείξει το σωστό αντικείμενο όταν ο εκπαιδευτικός του ζητάει να διακρίνει το μήλο από το αχλάδι, τότε κατά τη διόρθωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γίνει πιο παρεμβατικός (πλήρης φυσική καθοδήγηση). Κατά τη διόρθωση, και σε αντίθεση με την επιβράβευση ο εκπαιδευτικός δεν επαινεί το μαθητή, όταν με τη χρήση προτροπών εκτελεί τη σωστή απάντηση. Θα πρέπει όμως ο εκπαιδευτικός να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε ο μαθητής να μην απογοητεύεται ή εκνευρίζεται λόγω αλλεπάλληλων διορθώσεων. Μία καλή στρατηγική για την αποφυγή αυτού του κινδύνου είναι η εναλλαγή «δύσκολων» για το μαθητή απαντήσεων με άλλες μαθημένες απαντήσεις (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002).

Γενικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει, ώστε η επιβράβευση και η διόρθωση να είναι δύο επακόλουθα πολύ διακριτά για το παιδί, ώστε να είναι σαφές πότε δίνει σωστές και πότε λανθασμένες απαντήσεις (ενθουσιώδης διάθεση από το δάσκαλο κατά την επιβράβευση, χαμηλοί τόνοι και σοβαρότητα κατά τη διόρθωση). Επίσης, είναι πολύ σημαντικό οι συνέπειες (ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια διδασκαλίας του παιδιού με αυτισμό) να ακολουθούν χωρίς χρονική καθυστέρηση (Cooper, Heron & Heard, 1986).

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

Η γνώση και η εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό συγκεκριμένων μεθόδων για την διδασκαλία δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη οδηγεί σε καλύτερη και πιο αποτελεσματική διδασκαλία των στόχων που προτείνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ενώ παράλληλα καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία μία θετική εμπειρία για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. (ΥΠΕΠΘ, 2004)

11.4 Διδακτικές στρατηγικές

Οι διδακτικές στρατηγικές που συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση και γενίκευση των στόχων από τον κάθε μαθητή με αυτισμό είναι (Watson et al, 1988):

1. Η άμεση διδασκαλία (direct instruction), όπου ο εκπαιδευτικός διδάσκει ένας-προς-ένα στο μαθητή συγκεκριμένες δεξιότητες επικοινωνίας στο μαθητή χρησιμοποιώντας μίμηση προτύπου, φυσική ή οπτική καθοδήγηση. Αυτή η διδακτική μέθοδος είναι κατάλληλη για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων επικοινωνίας.

2. Το δομημένο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ένα δομημένο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να κατανοήσει τι ακριβώς πρέπει να κάνει. Το δομημένο πλαίσιο επιτυγχάνεται με την οργάνωση του χώρου της τάξης και την οπτική οργάνωση των δραστηριοτήτων.

3. Η διδασκαλία κατά περίπτωση (incidental teaching). Η διδασκαλία κατά περίπτωση αναφέρεται στη διδασκαλία που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια φυσικά εμφανιζόμενων γεγονότων της ημέρας. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε ένα παιδί να εκφράζει με κατάλληλο τρόπο συναισθήματα, μπορεί κάθε φορά που το ίδιο το παιδί (ή κάποιο άλλο άτομο οικείο στο παιδί) εκφράζει ένα συναίσθημα στη διάρκεια της ημέρας να το ονομάζει και να το συνδέει με την ανάλογη κατάσταση (π.χ. “είσαι θυμωμένος γιατί χάλασε το αυτοκινητάκι σου”). Το πλεονέκτημα της διδασκαλίας κατά περίπτωση είναι ότι καθώς γίνεται σε φυσικά πλαίσια αυξάνει την πιθανότητα της γενίκευσης, κάτι που είναι σημαντικό για τα παιδιά με αυτισμό. Το μειονέκτημα της διδασκαλίας κατά περίπτωση είναι ότι για ορισμένες συμπεριφορές είτε υπάρχει μικρή πιθανότητα να εμφανιστούν τέτοιες ευκαιρίες, είτε οι ευκαιρίες εμφανίζονται σε στιγμές που είναι δύσκολο να αξιοποιηθούν για διδασκαλία. Αν και η χρήση της διδασκαλίας κατά περίπτωση είναι πολύ σημαντική, θεωρείται σκόπιμη η αναφορά μιας τρίτης στρατηγικής που διατηρεί τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας κατά περίπτωση και υπερπηδά σε κάποιο βαθμό τα μειονεκτήματα της.

4. Προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος (engineering the environment). Η προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος αναφέρεται σε εκείνες τις ευκαιρίες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει μια επικοινωνιακή ή κοινωνική δεξιότητα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή να επιδιώκει να είναι κοντά σε άλλους, φροντίζει να οργανώσει μια δραστηριότητα με τους υπόλοιπους μαθητές, με υλικά που να ενδιαφέρουν

και τον συγκεκριμένο μαθητή, για να τον προσελκύσει να πλησιάσει και να παραμείνει κοντά στους συμμαθητές του. Αυτές οι ευκαιρίες θα πρέπει να ποικίλουν ως προς τη φύση και τη στιγμή εμφάνισής τους, έτσι ώστε να μην είναι εντελώς προβλέψιμες από τους μαθητές με αυτισμό. Ακόμη, θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης σε νέα πλαίσια. Με την χρήση αυτής της στρατηγικής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «εφεύρουν» συνθήκες στο περιβάλλον που θα διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό χωρίς να δημιουργούν ψυχική ένταση. (ΥΠΕΠΘ,2004)

Οι κυριότερες στρατηγικές διδασκαλίας επίλυσης προβλημάτων είναι (Maddock, 1997):

- **Τέχνασμα παρακώλυσης ενεργειών** (sabotage): Ο εκπαιδευτικός τροποποιεί τη δραστηριότητα που επιλέγει, ώστε να μην μπορεί ο μαθητής να την ολοκληρώσει π.χ. α) πριν τη δραστηριότητα σπάει τη μύτη από το μολύβι του μαθητή, ώστε να μη μπορεί να γράψει και να τον αναγκάσει να δώσει λύση στο πρόβλημά του. β) ο εκπαιδευτικός ζητάει από το μαθητή να του φέρει από τη βιβλιοθήκη ένα αγαπημένο του αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός έχει κολλήσει το αντικείμενο ώστε ο μαθητής να μην μπορεί να το πάρει.
- **Εσκεμμένο λάθος** (error): Ο εκπαιδευτικός σε μια ήδη γνωστή δραστηριότητα πραγματοποιεί εσκεμμένα ένα λάθος, ώστε ο μαθητής να το εντοπίσει και να ζητήσει τη διόρθωσή του. Για παράδειγμα, δίνονται στον μαθητή δύο κουτιά, όπου το ένα έχει από έξω ζωγραφισμένο ένα κύβο και το άλλο ένα βόλο. Ο εκπαιδευτικός του δίνει ανακατεμένα κύβους και αυτοκινητάκια και του ζητάει να κάνει την ομαδοποίηση.
- **Παράλειψη** (omission): Σε μια δραστηριότητα ήδη γνωστή, ο εκπαιδευτικός παραλείπει ένα σημαντικό στοιχείο για την ολοκλήρωσή της, π.χ. παραλείπει μια σελίδα από μια πολύ γνωστή ιστορία που διαβάζει μαζί με το μαθητή.
- **Επιλογή** (choice): Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή ευκαιρίες για επιλογές. Για παράδειγμα, ο μαθητής καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε τρία αντικείμενα (ποτήρι, πιάτο, κουτάλι) ποιο θα χρησιμοποιήσει για να μετρήσει τη χωρητικότητα σε νερό μιας κανάτας.

11.5 Οι Εναλλακτικές / Υποστηρικτικές μορφές Επικοινωνίας -Εναλλακτικό πρόγραμμα επικοινωνίας (PECS)- οπτική οργάνωση δραστηριοτήτων – οπτικοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ένα μεγάλο ποσοστό

γελάω



παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού δεν έχουν λόγο και ίσως δεν θα αποκτήσουν ποτέ. Οι σχετικές έρευνες εδώ και χρόνια έχουν εστιαστεί στη χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, ώστε μέσω αυτών τα παιδιά να μπορούν να κατακτήσουν μερικές δεξιότητες επικοινωνίας.

Τέτοια εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας μπορεί να είναι (αρχίζοντας από τα πιο πρωτογενή):

- α) οι κινητικές ενέργειες,
- β) οι χειρονομίες,
- γ) οι εικόνες ή τα σύμβολα,
- δ) οι λέξεις (γραπτός λόγος), ε) η νοηματική γλώσσα
- στ) η ομιλία (προφορικός λόγος)

(Watson, Lord, Schatter and Schopler, 1989).

Ας διαβάσουμε



Επειδή τα παιδιά με Αυτισμό έχουν ελλείμματα στις λειτουργικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τόσο η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς όσο και το TEACCH, κάνουν ορισμένες προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο ενισχύουν την επικοινωνία. Υπάρχουν ωστόσο και δύο ανεξάρτητες τεχνικές που εφαρμόζονται μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, το PECS και η νοηματική γλώσσα.

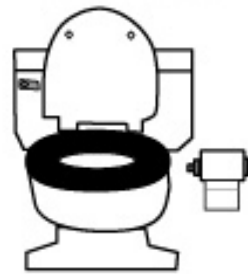
Οι Εναλλακτικές/ Υποστηρικτικές Μορφές Επικοινωνίας είναι το αποτέλεσμα της στροφής του ενδιαφέροντος από την ενίσχυση της ομιλίας στην ενίσχυση της επικοινωνίας. Χρησιμοποιούν το σχετικό ισχυρό σημείο των ατόμων με αυτισμό, την οπτική αντίληψη, για να βοηθήσουν τη μάθηση, να αυξήσουν την κατανόηση και την ομιλία και να προσφέρουν μια εναλλακτική για την έκφραση των αναγκών τους.



Οπτική υποστήριξη μπορεί να προσφερθεί μέσω χειρομορφών (λ.χ. MAKATON), αλλά και με πραγματικά αντικείμενα, φωτογραφίες, σύμβολα ή γραπτές λέξεις, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ενσωμάτωση χειρομορφών και συμβόλων στην εκπαίδευση ενισχύει τόσο τις λεκτικές όσο τις μη-λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες. (ΥΠΕΠΘ,2004)



και



Ιδιαίτερη ερμηνεία πρέπει να γίνει στο σύστημα

σταυρωτά χέρια



επικοινωνίας με ανταλλαγή συμβόλων (Picture Exchange Communication System – PECS), όπου τα παιδιά διδάσκονται να ανταλλάσσουν εικόνες ή σύμβολα και έτσι μπορούν να εκφράσουν τις επιθυμίες τους (Lennard-Brown, 2004). Το PECS αναπτύχθηκε το 1994 από τους Bondy και Frost

στις ΗΠΑ. Το παιδί μπορεί να επιλέξει από μια σειρά καρτών από ένα φορητό βιβλίο, αυτή που χρειάζεται και τελικά μπορεί να τις βάλει και στη σειρά ως απλή πρόταση. Τα βασικά του πλεονεκτήματα είναι ότι διδάσκει στο παιδί την έννοια της επικοινωνιακής πρόθεσης και δεν απαιτεί βλεμματική επαφή ούτε και την εκπαίδευση των υπολοίπων ατόμων γύρω του, όπως χρειάζεται στη χρήση χειρομορφών. Το PECS συνδυάζεται πολύ καλά με άλλες παρεμβάσεις όπως το TEACCH και το Lovaas/ABA (Lennard-Brown, 2004).

11.6 Αναλυτικό πρόγραμμα:

Στην πλέον σύγχρονη βιβλιογραφία το περιεχόμενο του προγράμματος για τους μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει και τους τρεις εκπαιδευτικούς άξονες δηλαδή τον γνωστικό, τον κοινωνικό και τον δημιουργικό. Το αναλυτικό πρόγραμμα για το συγκεκριμένο πληθυσμό περιλαμβάνει τα παρακάτω εκπαιδευτικά πεδία:

- Κοινωνικοποίηση και προσωπική εξέλιξη.
- Γλώσσα και γραμματισμό.
- Μαθηματικά
- Φυσικές επιστήμες (Κατανόηση του κόσμου)
- Σωματογνωσία και σωματική άσκηση
- Ανάπτυξη της καλλιτεχνίας (Καμπούρογλου, 2007)

Κοινωνικοποίηση και προσωπική εξέλιξη: Η προσωπική και κοινωνική εξέλιξη επιτρέπει στο μαθητή να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες και αυτογνωσία με τις οποίες αφενός επηρεάζει και ελέγχει το περιβάλλον του και αφετέρου αναβαθμίζει την ποιότητα ζωής του. Το περιεχόμενο του μαθήματος εστιάζει στην εκπαίδευση του μαθητή πάνω στη λύση πρακτικών προβλημάτων, στην αυτοεξυπηρέτηση και στην κοινωνική συναλλαγή, στην

έκφραση των συναισθημάτων του, στην κατανόηση των δικών του αναγκών αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των άλλων. (Καμπούρογλου, 2007)

Γλώσσα και γραμματισμός: Η επικοινωνία και η γλώσσα είναι το βασικό εργαλείο με το οποίο πραγματώνεται όλη η μάθηση. Το επίπεδο ανάπτυξης της επικοινωνίας και γλώσσας του κάθε μαθητή αποτελεί την αφετηρία για το σχεδιασμό του μαθήματος της επικοινωνίας και γλώσσας.

Στόχος του μαθήματος είναι η κατάκτηση από μέρος του μαθητή της ικανότητας επικοινωνίας των αναγκών, επιθυμιών, γνώσεων και συναισθημάτων με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο. Επίσης, η άσκηση της γλωσσικής κατανόησης καθώς και της κατανόησης γραφικών συμβόλων και, τέλος, η άσκηση των οπτικοκινητικών δεξιοτήτων για την εκμάθηση της γραφής. (Καμπούρογλου, 2007)

Μαθηματικά: Τα μαθηματικά αποτελούσαν πάντα έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της γενικής και ειδικής αγωγής. Με το μάθημα της αριθμητικής οι μαθητές αναπτύσσουν την κατανόηση του κόσμου και παίρνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης επηρεάζοντας αντικείμενα, ανθρώπους και καταστάσεις. Η γνώση που αποκτιέται εκδηλώνεται με την ικανότητά να επιλύουν καθημερινές δυσκολίες. Το περιεχόμενο του μαθήματος εστιάζει στην κατάκτηση των προ μαθηματικών εννοιών μέσω ελκυστικών και ερεθιστικών εμπειριών.

Οι μαθητές ασκούνται στις ικανότητες σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, ταύτισης, ακολουθίας και μέτρησης που επιτρέπουν την εκμάθηση των αριθμητικών πράξεων και την κατανόηση και λειτουργία των σχημάτων.

Οι μαθητές με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών (όπως ο χρόνος, ο χώρος, η αιτιότητα, οι διαδοχές) τόσο σε συγκεκριμένο, όσο και σε αφηρημένο επίπεδο. Συχνά οι γνώσεις τους για αριθμούς και πράξεις είναι μηχανικές και οι στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων είναι φτωχές και επιφανειακές. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν ακριβείς πληροφορίες, δυσκολεύονται όμως να τις ταξινομήσουν και να τις αποθηκεύσουν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να τις ανακαλέσουν έξω από το αρχικό πλαίσιο. Ωστόσο, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν μία προτίμηση και ένα ενδιαφέρον για τα μαθηματικά και γενικότερα τις θετικές επιστήμες. Μία πιθανή ερμηνεία γι' αυτό είναι η περιοδική και επαναληπτική οργάνωση πληροφοριών (π.χ. προπαίδεια) που ταιριάζει με τον τρόπο οργάνωσης της μνήμης και σκέψης των ατόμων με αυτισμό. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό ανάλογα με την ηλικία και το λειτουργικό τους επίπεδο. (Καμπούρογλου, 2007)

Για την επιτυχημένη διδασκαλία των Μαθηματικών, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαμορφώσει ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη του τα εξής:

- την άμεση και διαρκή σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών της τάξης του,
- την ανάγκη για δόμηση της σειράς των δραστηριοτήτων που θα διδάξει,
- την ανάγκη για οπτικοποίηση των διδακτικών υλικών, και
- τη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών στο μαθητή που θα τον βοηθήσουν να επιλύει προβλήματα στην καθημερινή του ζωή. (ΥΠΕΠΘ,2004)

Φυσικές επιστήμες. Πρακτικές δεξιότητες (κατανόηση του κόσμου): Το αντικείμενο των φυσικών επιστημών θα βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακή δυσκολία να κατανοήσουν το περιβάλλον γύρω τους και να καταλάβουν τη θέση τους μέσα σ' αυτό. Στόχος του μαθήματος είναι να μάθουν οι μαθητές:

- να παρατηρούν και να διερευνούν τον κόσμο γύρω τους
- να ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές
- να πιστοποιούν αλλαγές
- να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την προσωπική και γενικότερη εξέλιξη του ανθρώπου στο χρόνο (ιστορία)
- να κατανοούν το περιβάλλον στο οποίο ζουν και
- να μάθουν πώς να λειτουργούν μέσα σ' αυτό. (Καμπούρογλου, 2007)

Η **Μελέτη Περιβάλλοντος**, όπως αναφέρεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της γενικής αγωγής (ΥΠΕΠΘ, 2004) συνιστά έναν ενιαίο τομέα μάθησης με διεπιστημονικό χαρακτήρα, στον οποίο ενσωματώνονται στοιχεία από το φυσικό, κοινωνικό, θρησκευτικό, πολιτισμικό, ιστορικό και οικονομικό περιβάλλον. Ο κεντρικός στόχος αυτού του γνωστικού αντικείμενου είναι να δοθεί έμφαση στην αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, ώστε να αναδύεται ένα πεδίο γνώσης που να επιτρέπει την εξοικείωση του μαθητή με την πολυδιάστατη και συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Για τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη, η πειραματική διαδικασία, η ανακάλυψη και η πράξη αποτελούν αποδεκτούς τρόπους μάθησης και κατανόησης του κόσμου. Η ανάγκη για εξερεύνηση και η γνωριμία με το καινούριο και το άγνωστο μέσα από την πρακτική της καθημερινότητας, ερμηνεύουν το ενδιαφέρον και την προτίμηση για βιωματική μάθηση στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες. Αντίθετα, για τους μαθητές με

αυτισμό αυτές οι διεργασίες δημιουργούν ιδιαίτερες δυσκολίες, που ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει δίνοντας κάθε φορά απάντηση στο βασικό ερώτημα: «ποιο είναι το νόημα της δραστηριότητας που αναθέτω στο μαθητή;» (Powell & Jordan, 2001). Αυτός είναι ο κύριος λόγος που υπαγορεύει την προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της γενικής αγωγής για τους μαθητές με αυτισμό.

Ο τρόπος διδασκαλίας της Μελέτης Περιβάλλοντος αποτελεί μοναδική ευκαιρία για τη σύνδεση του περιβάλλοντος κόσμου με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Η Μελέτη Περιβάλλοντος μπορεί να λειτουργήσει σαν μέσο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, να διευκολύνει την επίλυση προβλημάτων και να τους κινητοποιήσει να προσεγγίσουν την τέχνη και την τεχνολογία. Είναι ένα παραγωγικό μέσο από όπου φιλτράρεται και διδάσκεται η ουσία «διαφόρων τρόπων θεώρησης του κόσμου».

Η σύνδεση της διδασκαλίας με την πράξη θεωρείται μία αποτελεσματική προσέγγιση στη μάθηση. Με βάση την παραδοχή ότι οι μαθητές με αυτισμό αντιλαμβάνονται τις έννοιες αποσπασματικά, βασικό στόχο στη διδασκαλία της Μελέτης Περιβάλλοντος, θα πρέπει να αποτελεί η αναζήτηση τρόπων που θα διευκολύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν έναν χρήσιμο και παραγωγικό τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας που θα διευκολύνει τη σύνδεση και τη γενίκευση των εμπειριών τους.

Ειδικότερα κατά τη διδασκαλία της Μελέτης Περιβάλλοντος τα σημεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι:

- Ο προσεκτικός σχεδιασμός της δραστηριότητας με βάση τις δυνατότητες, αδυναμίες και ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- Η δόμηση των δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, για την καλύτερη προσέγγιση και διευκόλυνση των μαθητών προτείνεται να χρησιμοποιηθούν (Maddock, 2001):

- οπτικοποίηση κάθε σταδίου της δραστηριότητας για τη σωστή διαδοχή των πράξεων και γεγονότων που θα διευκολύνει τη μετάβαση των μαθητών στο επόμενο στάδιο και την εστίαση της προσοχής τους στα υλικά της δραστηριότητας,
- βιντεοσκόπηση της εκτέλεσης της δραστηριότητας από τον ίδιο το μαθητή, ώστε να υπάρχουν οπτικές ενδείξεις για υπενθύμιση, εξαγωγή συμπερασμάτων και αξιολόγηση από το μαθητή,
 - γραφικές αναπαραστάσεις,
 - ερωτηματολόγια (με επιλογές εικόνων ή γραπτές ερωτήσεις για μαθητές με περισσότερες ικανότητες) προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να εστιάζουν κάθε φορά στις σημαντικές πληροφορίες, και

- λεκτικές οδηγίες.

Επίσης, είναι σκόπιμο να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον **προγραμματισμό μιας επίσκεψης** στην κοινότητα. Είναι σημαντικό η επίσκεψη να έχει νόημα για τον μαθητή και να συνδέεται με γνώσεις που ήδη κατέχει, ώστε ο μαθητής να έχει το ενδιαφέρον να συμμετέχει. Μία επίσκεψη σε ένα χώρο μπορεί να επαναληφθεί αρκετές φορές εστιάζοντας κάθε φορά σε διαφορετικό στόχο (π.χ. επίσκεψη στη γειτονιά: καταστήματα, επαγγελματίες, πλατείες, εκκλησία, άγαλμα...). Επιπλέον, στη διάρκεια της επίσκεψης να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εστιάζουν σε διαφορετικές δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντά τους (π.χ. ένας μαθητής φωτογραφίζει, άλλος μαγνητοφωνεί, άλλος συλλέγει αντικείμενα...). Ο προγραμματισμός μιας επίσκεψης πρέπει να περιλαμβάνει (Maddock, οπ.παρ.):

Προετοιμασία για την επίσκεψη:

- καλή γνώση του χώρου και της διαδρομής
- φωτογραφίες ή φυλλάδια ή βίντεο του χώρου και της διαδρομής για προετοιμασία των παιδιών
- καταγραφή των σταδίων επίσκεψης και προετοιμασία εξατομικευμένων οπτικών ή γραπτών προγραμμάτων
- Η αξιολόγηση της δραστηριότητας, μέσα από συζήτηση (ερωτήσεις – απαντήσεις) ή φύλλα αξιολόγησης με εικόνες, σύμβολα ή γραπτές ερωτήσεις. Για τους μαθητές με αυτισμό το στάδιο της αξιολόγησης χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Γνωρίζουμε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται στην αξιολόγηση για το λόγο ότι έννοιες όπως «μου αρέσει», «δε μου αρέσει», «θέλω» είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές αλλά και να διδαχθούν. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί εικονικές αναπαραστάσεις (Jolliffe, 1992).

- συζήτηση με τους μαθητές και οργάνωση με σαφείς οπτικές οδηγίες της εργασίας που έχει να κάνει ο καθένας από τους μαθητές

- υπενθύμιση κανόνων συμπεριφοράς στους μαθητές

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης:

- μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση ή φωτογράφιση - ανάλογα με το τι έχει αναλάβει ο κάθε μαθητής
- ερωτήσεις μαθητών και καταγραφή απαντήσεων
- χρήση οπτικών ή λεκτικών οδηγιών
- συμπλήρωση φύλλων εργασίας

Μετά την επίσκεψη:

- ακρόαση συνεντεύξεων και παρακολούθηση βίντεο
- μετάδοση εμπειριών σε άλλους μαθητές
- καταγραφή εντυπώσεων σε πίνακες, υπολογιστή ή λεκτικά
- καταγραφή και ταξινόμηση των πληροφοριών και σύνδεση με το φωτογραφικό υλικό

Αξιολόγηση:

• Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις ακολουθώντας τη δομή της επίσκεψης π.χ.

- Πού πήγαμε;
- Πως πήγαμε εκεί;
- Ποιοι ήταν μέσα στο λεωφορείο;
- Τι σου άρεσε περισσότερο; Σου άρεσε το.... ;
- Ποιος ήταν ο κύριος που μας υποδέχτηκε;

Πληροφορική

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής προσφέρει τη δυνατότητα εισαγωγής του μαθητή με αυτισμό σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που είναι προβλέψιμο και δεν περιέχει κοινωνικά ερεθίσματα. Με αυτόν τον τρόπο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής βοηθά το μαθητή με αυτισμό να διατηρήσει την προσοχή και συγκέντρωση του σε μία δραστηριότητα. Επίσης, μπορεί να προσφέρει στους πιο ικανούς μαθητές με αυτισμό διόδους «ασφαλέστερης» γραπτής επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους που βρίσκονται πολύ μακριά τους. Όπως υποστηρίζουν οι Jordan & Powell (1997),

«οποιοδήποτε άτομο με αυτισμό, είτε παιδί είτε ενήλικας, μπορεί να αισθανθεί άνετα με τους υπολογιστές και μπορεί να αναπτύξει καλή σχέση με κάποιον άλλο που δουλεύει στον υπολογιστή μαζί του» (σελ.170-171).

Για την εκπαίδευση του μαθητή με αυτισμό είναι πιθανό να γίνουν προσαρμογές των υπολογιστών που θα χρησιμοποιηθούν. Αν και τα παιδιά αυτά συνήθως δεν παρουσιάζουν σοβαρά κινητικά προβλήματα, ωστόσο μπορεί να απαιτούνται κάποιες προσαρμογές για μερικά παιδιά: α) μείωση του ήχου, β) μείωση των στοιχείων της οθόνης, γ) οθόνη αφής, δ) «ποντίκια» μεγαλύτερα σε μέγεθος από το συνηθισμένο, ε) εξωτερικούς μεγάλους διακόπτες και στ) ρυθμίσεις στο λειτουργικό σύστημα του υπολογιστή (π.χ. ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ρυθμίσει τον υπολογιστή ώστε να μην χρειάζεται διπλό αλλά μονό «κλικ» για να ανοίγουν τα προγράμματα). Για τη διδασκαλία χειρισμού του υπολογιστή ο εκπαιδευτικός πρέπει, όσο το δυνατόν, να χρησιμοποιήσει υλικό με ρεαλιστικό χαρακτήρα, επιλέγοντας δραστηριότητες που υλοποιούνται πρώτα στον χώρο της τάξης και μετά εμφανίζονται στην οθόνη του υπολογιστή. Αυτό θα βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει ότι η οθόνη του υπολογιστή και το

περιεχόμενό της αφορά την απεικόνιση του πραγματικού κόσμου και όχι κάτι εξωπραγματικό. Για την εκμάθηση της χρήσης των προγραμμάτων και των προσφερόμενων εργαλείων τους, οι οπτικοποιημένες οδηγίες με τη μορφή βιβλίου ή πίνακα που θα βρίσκονται πάντα κοντά στο μαθητή, είναι ιδιαίτερα βοηθητικές, αφού ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να τις συμβουλευτεί σε κάθε στάδιο επαφής του με τον υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει κάθε φορά τις δραστηριότητες έτσι ώστε να κινούν το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον βοηθούν να γενικεύει τις αποκτημένες γνώσεις του.

Συνοψίζοντας, η εξοικείωση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή θεωρείται ένας σημαντικός τομέας εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό που μπορεί να αξιοποιηθεί ως ψυχαγωγική δραστηριότητα ή και προεπαγγελματική δεξιότητα. Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Πληροφορική αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων για το χειρισμό του υπολογιστή και παρουσιάζονται ακολουθώντας τη γενική αρχή της Ειδικής Αγωγής από το «απλό στο σύνθετο». Οι θεματικές ενότητες του παρόντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι:

- ο Γνωριμία με τον υπολογιστή
- ο Παιχνίδι και ενημέρωση
- ο Γραφή και ζωγραφική
- ο Υπολογισμοί και πίνακες
- ο Ηλεκτρονική επικοινωνία (ΥΠΕΠΘ,2004)

Σωματογνωσία και σωματική άσκηση: Η σωματογνωσία είναι απαραίτητη γιατί βοηθά τους μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές να κατανοήσουν το σώμα τους καθώς και το πώς κινούνται μέσα στο χώρο. Μέσω των σωματικών ασκήσεων θα αναπτυχθεί η κινητικότητά τους και η λεπτή κίνηση προκειμένου να λειτουργούν στο χώρο με μεγαλύτερη ασφάλεια και έλεγχο. Επίσης θα αποκτήσουν θετική στάση στην άσκηση και στην υγιεινή ζωή. (Καμπούρογλου, 2007)

Για τους μαθητές με αυτισμό, είτε βρίσκονται στη γενική είτε στην ειδική εκπαίδευση, είναι σημαντικό να εφαρμόζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που να τους βοηθά να δεχθούν και να αφομοιώσουν τα ερεθίσματα που παρέχει το μάθημα της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (ΠΦΑ). Σε ένα προσαρμοσμένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής, κάθε μαθητής αξιολογείται ως προς τις φυσικές ικανότητες, τις κινητικές του δεξιότητες, το ατομικό ιατρικό και εκπαιδευτικό ιστορικό, με βάση τα οποία σχεδιάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος συνεκτιμάται και η ψυχολογική κατάσταση του μαθητή, καθώς και οι στάσεις και αντιλήψεις του απέναντι στην αναπηρία του αλλά και το πρόγραμμα. Έτσι

δημιουργούνται προσωπικοί και ομαδικοί στόχοι (ένταξη), που διακρίνονται σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους (ετήσιους) (Winnick, 1995). Εφόσον ο μαθητής με αυτισμό παρακολουθεί το πρόγραμμα των τάξεων της γενικής εκπαίδευσης, ο Καθηγητής ΦΑ καλείται να συντάξει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για το συγκεκριμένο μαθητή που θα ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες του, με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και τις κατάλληλες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσούκη, 1992· Winnick, 1995). Η πρόοδος των μαθητών με αυτισμό είναι πολύ αργή, κάτι που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών στόχων και στις κατάλληλες προσαρμογές.

Οι μαθητές με αυτισμό παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια γι'αυτό ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών αυτών και να επιτύχει τον εκπαιδευτικό στόχο που έχει θέσει. Κάποιες από αυτές τις μεθόδους που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στον ΚΦΑ είναι οι εξής:

- Η άμεση διδασκαλία (direct instruction) που χρησιμοποιείται για τους μαθητές με σοβαρά κινητικά προβλήματα.

- Η ανάλυση έργου (task analysis) με τη χρήση «καρτών δραστηριοτήτων» (task cards). Ο μαθητής καλείται να εκτελέσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή μια σειρά δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται με τη μορφή καρτών δραστηριοτήτων. Η ανάλυση έργου μπορεί να είναι μερική ή ολική. Με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου κάθε μαθητής εργάζεται στον ατομικό του ρυθμό. Κάθε δραστηριότητα προσαρμόζεται ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών, έτσι ώστε οι προσπάθειες να είναι επιτυχημένες και να εξασφαλίζεται η ομαδικότητα.

- Η μίμηση προτύπου (τρόπος μάθησης με τη μορφή της παραδειγματικής διδασκαλίας / χρήση προτύπων επίδειξης και αναπαράστασης).

- Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη (guided discovery style-έμμεση μέθοδος) διδασκαλίας. Είναι αποτελεσματική σε μαθητές με μέτρια νοητική ικανότητα. Ο ΚΦΑ παρέχει στο μαθητή σειρά από βήματα ή ερωτήσεις που τον καθοδηγούν στην ανακάλυψη της κίνησης.

- Η διαδικασία επίλυσης κινητικών προβλημάτων (problem solving style-έμμεση μέθοδος διδασκαλίας). Είναι αποτελεσματική σε μαθητές που μαθαίνουν μέσω της μίμησης και σε άτομα με μικρή κινητική εμπειρία.

- Η μέθοδος του πολύπλευρου ερεθισμού (cross modality-multisensory).

Για τους μαθητές με αυτισμό, η *δόμηση του περιβάλλοντος* έχει πρωταρχική σημασία, ώστε να κατανοούν τις δραστηριότητες της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής. Ακόμη, η ενθάρρυνση παίζει επίσης σημαντικό ρόλο, αλλά πρέπει να δίνεται με μέτρο (Sherrill, 1986). Η εφαρμογή των κατάλληλων προσαρμογών είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων της ΠΦΑ για παιδιά με αυτισμό. Οι προσαρμογές αυτές είναι οι εξής (Arnheim, Auxter & Crowe, 1973; Jansma & French, 1994; Steadward, Wheeler & Watkinson, 2003):

- Δημιουργία μιας καθορισμένης ακολουθίας γεγονότων σε κάθε μάθημα, π.χ. προσέλευση στο μάθημα από μια συγκεκριμένη (πάντα ίδια) διαδρομή.
- Χρήση της αφής (για τους μαθητές που το δέχονται τη σωματική επαφή) για την εκμάθηση νέων κινητικών δεξιοτήτων.
- Απομάκρυνση από το χώρο αντικειμένων που αποσπούν την προσοχή ή ενοχλούν το μαθητή.
- Χωρισμός του μαθήματος σε περιόδους με αρκετά διαλείμματα ώστε να διατηρείται η προσοχή του μαθητή.
- Ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα σε μια άλλη.
- Ενημέρωση του μαθητή για το πρόγραμμα δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής.
- Χρήση οπτικών οδηγιών. (ΥΠΕΠΘ, 2004)

Ανάπτυξη της καλλιτεχνίας: Οι δημιουργικές μορφές της τέχνης είναι ένα δυνατό μέσο επικοινωνίας για πολλούς μαθητές με μαθησιακή δυσκολία. Επίσης αποτελεί μόνιμη πηγή ευχαρίστησης που λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση. Η εικαστική αγωγή ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, που είναι δύο από τους πιο σοβαρά διαταραγμένους και ελλειμματικούς τομείς στην ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Με τη χρήση διαφόρων υλικών, μέσων και εργαλείων τα παιδιά αυτά (καθ)οδηγούνται σε μια αισθητηριακή εξερεύνηση και κατανόηση του κόσμου. Αναπτύσσουν την αίσθηση της προσωπικής δημιουργίας σε ένα τομέα όπου δεν υπάρχουν σταθερά κριτήρια επιτυχίας και επίδοσης. Παράλληλα, η εικαστική αγωγή προσφέρει ένα μοναδικό μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Μέσω της ζωγραφικής οι μαθητές θα κατακτήσουν τις έννοιες του χρώματος, σχήματος, μορφής και χώρου στις δύο και τρεις διαστάσεις. Θα αναπτύξουν τις δεξιότητες παρατήρησης και φαντασίας. Θα μάθουν να εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους μέσω ενός οπτικού και απτικού εργαλείου. Κάποια παιδιά του φάσματος του αυτισμού έχουν εξαιρετικές ικανότητες στη ζωγραφική αντικειμένων, όπως τα κτίρια και τη νεκρή φύση. Αυτά τα παιδιά έχουν πολύ αναπτυγμένη οπτική αντίληψη, η οποία τους επιτρέπει να

αναπαράγουν με εκπληκτική λεπτομέρεια ό,τι βλέπουν. Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό μπορεί να λειτουργούν σε ένα αισθητηριακό επίπεδο εξερεύνησης υλικών. Κάποια από αυτά μπορεί ακόμη να φοβούνται να πιάσουν τα υλικά με τα χέρια τους και να μη θέλουν να τα χρησιμοποιήσουν, ενώ άλλα μπορεί να ελκύονται ιδιαίτερα από κάποια χρώματα.

Με την μουσική θα αναπτύξουν τις ακουστικές τους ικανότητες και θα εξερευνήσουν την δόνηση και τον ήχο. Η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων. Για τα περισσότερα παιδιά η μουσική σε συνδυασμό με την κίνηση παρέχει ένα δυνατό μέσο κινήτρου που τα βοηθά να είναι πιο δεκτικά στη μάθηση και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Με το θέατρο και το χορό οι μαθητές θα βοηθηθούν συναισθηματικά και κοινωνικά. Θα μάθουν να συνεργάζονται και να σέβονται τις ανάγκες των άλλων. Η ικανότητα επικοινωνίας τους βελτιώνεται μέσω της ανταλλαγής των ρόλων, του φανταστικού παιχνιδιού, της σωματικής έκφρασης και της χρησιμοποίησης της γλώσσας.

Για τους εφήβους που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες η εκπαίδευση παίρνει καθαρά όλο και πιο πρακτικό χαρακτήρα. Εδώ η εστίαση είναι πολύ περισσότερο σε δραστηριότητες αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης. Ο χώρος της μάθησης είναι μια προσομοίωση του πραγματικού χώρου που ζει και κινείται ο έφηβος. Για παράδειγμα υπάρχει ο χώρος του «σπιτιού» με την απαραίτητη κουζίνα. Ένας χώρος με ένα κρεβάτι και μια ντουλάπα. Το μπάνιο και ένας χώρος λέσχη για συζητήσεις ανάπαυσης και ψυχαγωγίας.

Επίσης το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει την καλλιέργεια των τεχνικών δεξιοτήτων του προεπαγγελματικού και επαγγελματικού τομέα. Γι' αυτό τον τομέα υπάρχουν ειδικά εργαστήρια. (Καμπούρογλου, 2007)

11.6.1 Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης

Η αυτοεξυπηρέτηση και η καθημερινή διαβίωση είναι ένας από πιο σημαντικούς τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς για όλους, ιδιαίτερα δε για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ανεξαρτησία στον τομέα αυτόν αποτελεί βασικό στόχο και προτεραιότητα μάθησης ανάλογα με την ηλικία και την σοβαρότητα της κατάστασής τους. Γι' αυτό στα Αναλυτικά Προγράμματα για τα παιδιά με αυτισμό αυτοί οι τομείς συνιστούν αυτόνομες θεματικές ενότητες. Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς αλλά και το γνωστικό επίπεδο των ατόμων με αυτισμό. Η πιο μεγάλη δυσκολία είναι η αδυναμία κατανόησης της αξίας και του νοήματος

δραστηριοτήτων όπως, το φαγητό, το ντύσιμο και η ασφάλεια. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αυτοδιαχείριση και την κοινωνική τους αποδοχή.

Πολλά παιδιά με αυτισμό μπορεί να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσωπική υγιεινή, στην τουαλέτα, στο πλύσιμο και στο ντύσιμο. Επιπλέον η συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεάζεται από τις φοβίες για συγκεκριμένα φαγητά ή τον ακανόνιστο ρυθμό ύπνου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίσει τις δυσκολίες του μαθητή και προσπαθεί να τις συμπεριλάβει στο ατομικό του πρόγραμμα ώστε το παιδί να αποκτήσει μεγαλύτερη ανεξαρτησία στην προσωπική του υγιεινή.

Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και της φροντίδας του εαυτού θα πρέπει να έχουν την πρώτη θέση για τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό που δεν μπορούν να αποκτήσουν αυτές τις βασικές δεξιότητες της ζωής. Επιπλέον, οι Jordan & Powell (2000) υποστηρίζουν ότι

« ...ενώ η ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας π.χ. για τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης είναι εύκολη, το να εκπαιδεύσει κανείς ένα άτομο ώστε να είναι κοινωνικά επιδέξιο, φαίνεται αμέσως πιο δύσκολο επειδή μερικά πράγματα μαθαίνονται εξελικτικά, αλλά δεν διδάσκονται. Φαίνεται ότι μεγάλο μέρος αυτής της μάθησης στηρίζεται στην άμεση αντίληψη, διαίσθηση. Στην ομαλή ανάπτυξη, καμία από τις δεξιότητες αυτές δεν μαθαίνεται μέσω της εκπαίδευσης» (σελ. 44).

Μία μητέρα παιδιού με αυτισμό, η Hilde De Clercq (στον Peeters, 1990) υπογραμμίζει την ανάγκη για ιδιαίτερο τρόπο εκπαίδευσης σε αυτόν τον τομέα:

«Ο Thomas δεν έμαθε ποτέ τίποτα αντιγράφοντας τα άλλα παιδιά: να πλένει τα χέρια του, να πλένει τα δόντια του, να βάζει και να βγάζει το παλτό του....Έπρεπε να προσπαθήσω να του τα διδάξω όλα βήμα προς βήμα, οι μιμήσεις του πάντα έχαναν τον στόχο.....» (σελ. 218).

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό τα πιο ικανά παιδιά με αυτισμό να μαθαίνουν σε κάθε ευκαιρία επισκέπτονται χώρους της κοινότητας και να χρησιμοποιούν την τοπική συγκοινωνία, όπως και να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες μαγειρικής και οικιακής οικονομίας αφού αυτές οι δεξιότητες είναι πολύ χρήσιμες στην ενήλικη ζωή. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για την διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης θα πρέπει να ακολουθεί τις παρακάτω αρχές:

- Άμεση σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών της τάξης.

- ο Δόμηση των δραστηριοτήτων ώστε ο μαθητής να γνωρίζει το χώρο και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυτόν.
- ο Οπτικοποίηση του υλικού και των βημάτων για την εκτέλεση της δραστηριότητας.

Είναι εξίσου σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διδάξει στους μαθητές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Η άσκηση στην επίλυση προβλημάτων ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών πραγματοποιείται μέσα από κάθε γνωστικό αντικείμενο. Η αυτοεξυπηρέτηση είναι ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο παρέχει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών.

Είναι προφανές ότι οι θεμελιώδεις περιοχές της επικοινωνίας και της κοινωνικότητας διαχέονται στην διδασκαλία της αυτοεξυπηρέτησης και δεν αναφέρονται ξεχωριστά ως προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες. Η διάρθρωση του Α.Π.Σ. για παιδιά με αυτισμό στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης - καθημερινής διαβίωσης περιλαμβάνει τρεις άξονες που αφορούν:

- ο Στην απόκτηση δεξιοτήτων που οδηγούν στην αυτονομία (φαγητό, μαγείρεμα, πλύσιμο, ντύσιμο, τουαλέτα, προσωπική υγιεινή)
- ο Στην επαφή με κοινωνικές παροχές και δημόσιες υπηρεσίες, εμπορικά καταστήματα και μέσα μαζικής μεταφοράς
- ο Στην ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχαγωγικών ενδιαφερόντων. Διδάσκοντας στα παιδιά με αυτισμό αυτές τις δεξιότητες και προσφέροντας τέτοιες εμπειρίες θα τα βοηθήσουμε να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και να αναγνωρίσουν πως έχουν τη δική τους αξία ως μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας. (ΥΠΕΠΘ,2004)

11.6.2 Προαπαιτούμενες Δεξιότητες

Ο ουσιαστικός ρόλος ενός Αναλυτικού Προγράμματος για την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό είναι η αύξηση της κατανόησης του περιβάλλοντος με την παροχή ενός φάσματος μαθησιακών εμπειριών, κατάλληλων για την ηλικία και το επίπεδο τους. Επιπρόσθετα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό είναι σκόπιμο να ανταποκρίνεται στα γνωστικά χαρακτηριστικά τους και να αποτελεί εργαλείο για την απόκτηση αποτελεσματικών στρατηγικών σκέψης και μάθησης. Οι μαθητές με αυτισμό χρειάζεται να αναπτύξουν ένα φάσμα δεξιοτήτων που συνιστούν προτεραιότητες μάθησης και για τη Γενική Αγωγή. Οι περισσότερες από αυτές έχουν διαθεματικό χαρακτήρα και καλλιεργούνται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Οι προαπαιτούμενες δεξιότητες για τους μαθητές με αυτισμό απαιτούν σαφή και

άμεση διδασκαλία, γιατί δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα. Οι προαπαιτούμενες δεξιότητες που περιγράφονται είναι:

Βασικές προμαθηματικές έννοιες (ταύτιση-μονιμότητα αντικειμένου- ομαδοποίηση – ταξινόμηση – αντιστοίχιση - αναγνώριση χρωμάτων, σχημάτων και μεγεθών – σειροθέτηση - συγκρίσεις και εκτιμήσεις μεγεθών - χωροχρονικές έννοιες - αριθμητικές έννοιες)

Οπτικοκινητικός συντονισμός

Οπτικοχωρικός συντονισμός

Ακολουθία οπτικών οδηγιών

Χρήση εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος

Χρήση εξατομικευμένου συστήματος εργασίας

Δεξιότητες μίμησης

Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως έχουν φτωχές δεξιότητες μίμησης και συχνά προσπαθούν να αντιγράψουν συμπεριφορές χωρίς να τις προσαρμόζουν στο πλαίσιο των αναγκών τους. "Έτσι η μίμηση του παιδιού με αυτισμό έχει μια "παρασιτική" ποιότητα και είναι δύσκολο να τη χρησιμοποιούμε ως τεχνική για διδασκαλία." (Jordan & Powell, 2001). Για τους μαθητές της Γενικής Αγωγής, η κοινωνική μάθηση που βασίζεται στη μίμηση προτύπων, αποτελεί πρωταρχικό εργαλείο στην εκπαίδευσή τους. Αντίθετα, οι μαθητές με αυτισμό χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαίδευση στις δεξιότητες μίμησης, που θεωρούνται θεμελιακές για την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων. Κατά αναλογία, η ακολουθία των οπτικών οδηγιών, η χρήση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος και συστήματος εργασίας έχουν πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό και στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Burgess, 1999, 2001). Αποτελούν δε εξειδικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις και αναλύονται λεπτομερώς στο κεφάλαιο της Διδακτικής Μεθοδολογίας. Για το λόγο αυτό, δεν προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες στις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες.

Επιπλέον, οι μαθητές με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση βασικών μαθηματικών εννοιών όπως η σειροθέτηση, η εκτίμηση μεγεθών, οι χωροχρονικές έννοιες. Η Temple Grandin (1995) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι άνθρωποι με αυτισμό έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να θυμούνται τη διαδοχή πραγμάτων ή γεγονότων. Η ίδια επισημαίνει ότι, αν πρόκειται για οδηγίες, μπορεί να θυμάται μόνο τρία βήματα στη σειρά. Για τον ίδιο λόγο δεν μπορεί να θυμηθεί αριθμούς τηλεφώνων και χρειάζεται να γράφει όσες οδηγίες περιλαμβάνουν περισσότερα από τρία βήματα. Επίσης, τονίζει τη δυσκολία που έχουν τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν έννοιες που δεν συνδέονται άμεσα με εικόνες, όπως οι χωροχρονικές έννοιες (πάνω, κάτω, μετά...) και την ανάγκη τους να δημιουργήσουν

τέτοιες συνδέσεις μέσα από την εξειδικευμένη διδασκαλία.

Οι θεματικές ενότητες του οπτικοκινητικού συντονισμού και οπτικοχωρικού προσανατολισμού είναι πιθανό να αποτελούν «νησίδες δεξιοτήτων» για τους μαθητές με αυτισμό, στις οποίες θα «χτίσουν» πιο σύνθετες δεξιότητες και θα τις συμπεριλάβουν σε δραστηριότητες όλων των γνωστικών αντικειμένων. Γενικότερα πρέπει να τονιστεί, ότι όπως αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου, η Προσχολική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος και κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωσή της στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία και γνώση για την ανομοιογενή μαθησιακή πορεία των μαθητών με αυτισμό, προτείνεται η ένταξη των Προαπαιτούμενων Δεξιοτήτων σε ένα ενιαίο τεύχος μαζί με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Α' Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, ώστε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό να ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, ανεξάρτητα από χρονολογικές/ νοητικές ηλικίες ή σχολικές βαθμίδες και ανάλογες οριοθετήσεις. (ΥΠΕΠΘ,2004)

11.6.3 Διαθεματικότητα

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας αποτελεί αναγκαίο και εφικτό στόχο και για τους μαθητές με αυτισμό. Αν και ο εκπαιδευτικός συχνά αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία «έναν προς έναν», τα οφέλη των ομαδικών δραστηριοτήτων έχουν αναγνωριστεί τα τελευταία χρόνια. Μέσα στην ομάδα οι μαθητές βρίσκουν περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τους Powell και Jordan (1997), οι μαθητές με αυτισμό δουλεύοντας ομαδικά γίνονται λιγότερα ευαίσθητοι στην σωματική εγγύτητα (κάποιοι έχουν ιδιαίτερη δυσκολία σε αυτό), αποκτούν ενσυναίσθηση και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες. Τα σχέδια εργασίας προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της ομαδικότητας για τα άτομα με αυτισμό που χαρακτηρίζονται από διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Επιπλέον, τα σχέδια εργασίας δίνουν την ευκαιρία για πολύπλευρη επεξεργασία ενός θέματος, η οποία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με αυτισμό να αναπτύξουν ένα πιο δημιουργικό και ευέλικτο τρόπο σκέψης. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαθεματικής είναι ότι «κάθε θέμα ανήκει και εκφράζει πρωτίστως ένα επιστημονικό κλάδο και δευτερευόντως συναφείς και εμπλεκόμενους κλάδους» (Ματσαγγούρας, 2002, σελ.230).

Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέξει πόσο θα διευρύνει τους στόχους του και αφού μελετήσει το αναλυτικό πρόγραμμα να αποφασίσει σε ποιους τομείς θα επεκταθεί

και από ποιους τομείς θα αντλήσει ιδέες για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να σχεδιάζονται με βάση την αρχή της οπτικοποίησης έτσι ώστε να είναι πιο κατανοητές από τους μαθητές με αυτισμό. Επίσης, οι περιοχές διδασκαλίας της τάξης μπορούν να αξιοποιηθούν για την διδασκαλία των επιμέρους στόχων (βλέπε κεφάλαιο «Διδακτική Μεθοδολογία»).

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί όσο γίνεται περισσότερο πραγματικό υλικό και φωτογραφίες, να αξιοποιεί την τεχνολογία και να θέτει τους μαθητές μπροστά σε πραγματικές καταστάσεις δράσης. Γι' αυτό και οι επισκέψεις σε χώρους της κοινότητας που έχουν άμεση σχέση με το θέμα, είναι πολύ σημαντικές εμπειρίες αφού διευκολύνουν τη σύνδεση της αποκτηθείσας γνώσης με το περιβάλλον. Η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας Ο προβληματισμός για την αναγκαιότητα της καθιέρωσης νέων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο την εφαρμογή της διεπιστημονικής προσέγγισης, οδήγησε στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση αξιολογών Σχεδίων Εργασίας σε πολλά δημοτικά σχολεία της χώρας. Τα Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας έχουν σκοπό να ωθήσουν τους μαθητές στην ολόπλευρη γνωριμία με το θέμα που εξετάζουν, αλλά και την εξοικειώσή τους με την συλλογή και αξιολόγηση πληροφοριών. Η παιδαγωγική αξία της διαθεματικής προσέγγισης έγκειται στο ότι «οι δραστηριότητες των διαθεματικών σχεδίων εργασίας κινητοποιούν με γνήσιο τρόπο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τους εμπλέκουν ενεργά στην πορεία της προσωπικής τους μάθησης και διδάσκουν όποιες και όσες γνώσεις και δεξιότητες είναι αναγκαίες και χρήσιμες για τη μελέτη πραγματικών καταστάσεων και γνήσιων προσωπικών ερωτημάτων» (Ματσαγγούρας, 2002) προϋποθέτει συστηματική προετοιμασία σε κάθε στάδιο: τον προσδιορισμό των στόχων, τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, την συγκέντρωση και οργάνωση του υλικού. Η διαμόρφωση ενός χρονοδιαγράμματος για την εκπόνηση του σχεδίου εργασίας θα πρέπει να είναι ευέλικτη και με έμφαση στην ολοκλήρωση της ενότητας. Γενικότερα, η υλοποίηση των σχεδίων εργασίας είναι δύσκολη και χρονοβόρα. Ωστόσο οι γνώσεις και οι εμπειρίες που μπορούν να προσφέρουν σε μαθητές με αυτισμό είναι πολύτιμες για την κατανόηση του περιβάλλοντος και την αυτονομία τους. (ΥΠΕΠΘ,2004)

11.6.4 Επίλυση προβλημάτων

Επιπρόσθετα, πρέπει να τονιστεί ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό στοχεύει συνολικά στη δημιουργία αυτόνομων μαθητών με ικανότητες επίλυσης

προβλημάτων της καθημερινής τους ζωής, χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες και γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να θέσει τους μαθητές μπροστά σε προβληματικές καταστάσεις, ώστε να τις εντοπίσουν, να τις αναλύσουν και να σχεδιάσουν την επίλυσή τους με τη χρήση της προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης. Οι στρατηγικές που προτείνονται για την επίλυση προβλημάτων είναι (Maddock, 1997):

- *Τέχνασμα παρακώλυσης ενεργειών (sabotage)*: Ο εκπαιδευτικός επιλέγει και τροποποιεί μια γνωστή δραστηριότητα, ώστε να μην μπορεί ο μαθητής να την ολοκληρώσει. Για παράδειγμα, στη δραστηριότητα όπου ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει σε ένα μπουκάλι βόλους έναν-έναν, ο εκπαιδευτικός δίνει ένα μπουκάλι με μικρότερο στόμιο, ώστε να μη χωρούν οι βόλοι και να μην μπορεί ο μαθητής να εκτελέσει τη δραστηριότητα.
- *Εσκεμμένο λάθος (error)*: Ο εκπαιδευτικός σε μια ήδη γνωστή δραστηριότητα πραγματοποιεί εσκεμμένα ένα λάθος, ώστε ο μαθητής να το εντοπίσει και να το διορθώσει π.χ. ο μαθητής ετοιμάζεται να ζωγραφίσει με τέμπρες και ο εκπαιδευτικός του δίνει ένα μολύβι αντί για πινέλο.
- *Παράλειψη (omission)*: Σε μια δραστηριότητα που ο μαθητής γνωρίζει ήδη, ο εκπαιδευτικός παραλείπει ένα σημαντικό στοιχείο για την ολοκλήρωσή της. Για παράδειγμα, ο μαθητής στρώνει το τραπέζι για το κολατσιό χρησιμοποιώντας πιάτα και ποτήρια και ο εκπαιδευτικός παραλείπει ένα ποτήρι.
- *Η επιλογή (choice)*: Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή ευκαιρίες για επιλογές. Για παράδειγμα, ο μαθητής καλείται να επιλέξει την κάρτα με το παιχνίδι που επιθυμεί ανάμεσα σε δύο κάρτες που απεικονίζουν παιχνίδια.

Ο εκπαιδευτικός κατά την κρίση του θα αποφασίσει ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιήσει, για ποιους μαθητές και σε ποια χρονική στιγμή, ώστε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση να είναι πιο αποτελεσματική. (ΥΠΕΠΘ,2004)

11.7 Τακτική Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Powell & Jordan (2000) υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη αξιολόγηση παιδιών με αυτισμό εξαιτίας της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών επιπέδων του φάσματος του αυτισμού.

Με τη χρήση εργαλείων που αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου εργαλείου που περιλαμβάνει και τους τρεις τομείς που είναι σοβαρά διαταραγμένοι στον αυτισμό

(κοινωνικότητα, επικοινωνία, ευελιξία σκέψης και συμπεριφοράς) παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να αξιολογεί τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό προκειμένου να επιλέξει το κατάλληλο εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας που θα του διδάξει. Ειδικότερα, η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει ποιες δεξιότητες δεν έχει ο μαθητής και θα χρειαστεί να τις διδαχθεί και ποιες συμπεριφορές παρουσιάζει ήδη ο μαθητής, αλλά σε χαμηλή συχνότητα και θα πρέπει να τις αυξήσει.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα TEACCH η επικοινωνία πρέπει να εξετάζεται μέσα από τις παρακάτω 5 παραμέτρους (διαστάσεις):

1. **Λειτουργίες** (που υπηρετεί): Ο όρος αναφέρεται στη γενική πρόθεση που έχουμε στο μυαλό μας όταν επικοινωνούμε. Δηλ. το σκοπό της επικοινωνιακής συμπεριφοράς του μαθητή, όποια μορφή κι αν έχει αυτή. Οι συνηθέστερες λειτουργίες είναι: α) η δήλωση αιτήματος β) η προσέλευση προσοχής γ) η άρνηση-απόρριψη δ) η παροχή πληροφοριών ε) η αναζήτηση πληροφοριών στ) η έκφραση συναισθημάτων και ζ) η χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας. Συνήθως η λειτουργία της επικοινωνιακής συμπεριφοράς είναι έκδηλη και η κατανόησή της εύκολη.

2. **Πλαίσιο** (στο οποίο πραγματώνεται): Ο όρος με την ευρεία του έννοια αναφέρεται στις διαφορετικές καταστάσεις κατά τις οποίες οι άνθρωποι επικοινωνούν σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικά πρόσωπα. Κάθε πλαίσιο καθορίζεται από το χώρο, το χρόνο, τη δραστηριότητα, τα πρόσωπα που συμμετέχουν καθώς και ιδιαίτερα γεγονότα που προηγούνται ή συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής συμπεριφοράς.

3. **Σημασιολογία**: Ο όρος αναφέρεται στη σημασία που έχει μια λέξη όταν τη χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε και να εκφράσουμε μια ιδέα ή μια έννοια. Η ίδια λέξη μπορεί να αντιπροσωπεύει διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικά μηνύματα. Τα παιδιά με Αυτισμό αποτυγχάνουν να εκφράσουν μια ποικιλία από σημασιολογικές κατηγορίες. Συγκριτικά με το επίπεδο της συντακτικής πολυπλοκότητας που μπορεί να έχει ο λόγος τους, δηλ. τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν μια πρόταση, εκφράζουν πολύ λιγότερες σημασιολογικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες που συναντώνται πιο συχνά είναι: αντικείμενα, πρόσωπα, ενέργειες, θέση –τοποθεσία, ιδιότητες προσώπων και αντικειμένων κ.λπ.

4. **Λεξιλόγιο** (έννοιες): Ο όρος χρησιμοποιείται γενικά και αναφέρεται όχι μόνο στις εκφραζόμενες λέξεις αλλά και στα νοήματα, τις χειρονομίες ή τις εικόνες που χρησιμοποιεί ένας μαθητής για να επικοινωνήσει. Ουσιαστικά, αναφέρεται στις έννοιες που θέλει να εκφράσει, ανεξάρτητα από το μέσο που διαθέτει. Η διδασκαλία νέου λεξιλογίου έπεται της γενίκευσης της χρήσης του ήδη υπάρχοντος σε διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικούς

σκοπούς και σημασίες.

5. **Το Σύστημα Επικοινωνίας** (που χρησιμοποιείται): Ο όρος αναφέρεται στο μέσο που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να επικοινωνήσει (χειρονομίες ή νοήματα, εικόνες, γραπτές λέξεις, προφορικός λόγος) και στο επίπεδο πολυπλοκότητας που μπορεί να έχει αυτό (αν χρησιμοποιεί μια ή περισσότερες λέξεις κ.λπ. για να εκφραστεί κάθε φορά) (Watson, Lord, Schatter and Schopler, 1989).

Όσον αφορά στο εργαλείο αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ακολουθούνται διαδικασίες αξιολόγησης που στοχεύουν στη δημιουργία ενός εξατομικευμένου επικοινωνιακού προφίλ για κάθε μαθητή και περιλαμβάνει τις δεξιότητες που ήδη έχει αποκτήσει ο μαθητής και ποιες από αυτές χρησιμοποιεί με ευελιξία ή όχι. Οι τρέχουσες επικοινωνιακές δεξιότητες ενός μαθητή αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομηθεί όλη η παρέμβαση για την απόκτηση νέων επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τελικό στόχο ο μαθητής να τις χρησιμοποιεί αυθόρμητα στις καθημερινές του δραστηριότητες.

Το εργαλείο δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση δεξιοτήτων παραγωγής του προφορικού λόγου αλλά αντιμετωπίζει το φαινόμενο της επικοινωνίας συνολικά ως μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος, μια συνδιαλλαγή σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Τρία είναι τα κύρια σημεία στα οποία επικεντρώνεται η αξιολόγηση: α) η αξιολόγηση της αυθόρμητης επικοινωνιακής συμπεριφοράς, η οποία εστιάζεται στο νόημα της επικοινωνίας, την επικοινωνιακή πρόθεση β) η αποδοχή και αξιολόγηση πολυποίκιλων επικοινωνιακών συστημάτων που εξυπηρετούν τις λειτουργίες της επικοινωνίας και γ) η γενίκευση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια, η οποία θα αυξήσει την αυτονομία του μαθητή στην καθημερινή του ζωή και αποτελεί σταθερό και μόνιμο διδακτικό στόχο.

Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός, μέσα από την όλη διαδικασία, εκτιμά και ποιες επικοινωνιακές δεξιότητες είναι αναμενόμενο να αποκτήσει ο μαθητής με την κατάλληλη εκπαίδευση.

Το εργαλείο χωρίζεται σε τρία τμήματα και συνολικά αξιολογεί τις:

● Λειτουργίες της επικοινωνίας:

- | | |
|--------------------------|--|
| α) Δήλωση αιτήματος | β) Προσέλκυση προσοχής |
| γ) Απόρριψη – άρνηση | δ) Σχόλια |
| ε) Παροχή πληροφοριών | στ) Αναζήτηση πληροφοριών |
| ζ) Έκφραση συναισθημάτων | η) Χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας |

● Δεξιότητες Συζήτησης

● Βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας

Το εργαλείο δημιουργήθηκε το 2000-2001, είναι προσαρμοσμένο στη φύση της διαταραχής και αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών με αυτισμό. Βασίστηκε στην προσέγγιση της αναπτυξιακής αξιολόγησης του προγράμματος TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped), (Olley, 1986, Schopler, Reichler, Bashford, Lancing & Marcus, 1990). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού προγράμματος Ειδικής Αγωγής) από μεθόδους, διδασκαλίας και αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων που υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία (Watson, 1988, Hobson, 1993, Quill, 1995, Boswell & all, 1998, Jordan, 2000, Powell & Jordan, 2000, Jordan & Powell, 2000) , καθώς και από μεθόδους αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων, όπως προτείνονται από το OPLEIDINGSCENTRUM AUTISME στο Βέλγιο, αλλά και από συναφείς εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Ayers, Clarke & Ross, 1996· Jordan R.& Jones,1999· Maurice, 1996Williams, 1998). Ακόμη δε στη δημιουργία του όπου κρίθηκε αναγκαίο χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Τα μέσα για τη συλλογή των πληροφοριών για τις δεξιότητες του μαθητή είναι: η συνέντευξη (interview) από γονείς και ειδικούς που ασχολούνται με το παιδί, η παρατήρηση (*observation*) και η άμεση δοκιμασία (*direct sampling*) (Quill, 1995).

Μπορεί να υπάρχουν κάποιες αναπάντητα ερωτήματα σε σχέση με ορισμένες δεξιότητες που απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να εξεταστούν συστηματικά με τις ακόλουθες μεθόδους:

- α) Δομημένες κοινωνικές ευκαιρίες που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός, με στόχο ο μαθητής να εμφανίσει συγκεκριμένες συμπεριφορές
- β) Τεχνάσματα επικοινωνίας (*communication temptations*), που να διευκολύνουν την εμφάνιση συμπεριφορών.
- γ) Ανάλυση βιντεοσκοπημένης αλληλεπίδρασης (ενήλικα - μαθητή ή συνομηλίκου - μαθητή).

12 ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

12.1 Οι αισθησιο-κινητικές θεραπευτικές προσεγγίσεις

Οι αισθησιο-κινητικές θεραπείες βασίζονται στη θεωρία, σύμφωνα με την οποία το

άτομο με αυτισμό δεν αντιδρά φυσιολογικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, διότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επεξεργασία και στην ανάλυση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, η λειτουργία των στερεοτυπικών κινήσεων ερμηνεύεται ως αυτο-διεγερτική και αποτελεί, από τη μια πλευρά, παράγοντα ισορροπίας των αντιδράσεων του ατόμου με αυτισμό στα διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα και ταυτόχρονα, από την άλλη, παράγοντα διάσπασης της προσοχής (Dempsey/ Foreman, 2001). Η αρχή αυτή αποτελεί τη βάση των αισθητηριακών-κινητικών θεραπειών, που απαριθμούν περισσότερες από 1800 παραλλαγές (Καλύβα, 2005). Ειδικότερα, οι σπουδαιότερες αισθησιο-κινητικές θεραπευτικές προσεγγίσεις είναι οι ακόλουθες:

12.1.1 Μουσικοθεραπεία

Η μουσικοθεραπεία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά τις δεκαετίες 1950-1960 στη Βρετανία. Είναι μια ολιστική προσέγγιση που αποσκοπεί στην προώθηση της ισορροπίας ανάμεσα στη συναισθηματική, σωματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και σίγουρα σκοπός της δεν είναι η διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου, αλλά να βοηθήσει τα παιδιά να μειώσουν την ευαισθησία τους στον ήχο και να τα μάθει να επικοινωνούν και να εκφράζονται (Dempsey/ Foreman, 2001). Δεν μπορεί να θεραπεύσει τον αυτισμό, σίγουρα όμως μπορεί να βοηθήσει το παιδί να παρουσιάσει βελτίωση (Howlin, 1998). Η μουσικοθεραπεία χρησιμοποιεί ένα μουσικό όργανο ως «μεσολαβητή» για τη δημιουργία μιας σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το θεραπευτή. Το σχήμα, ο ήχος και η υφή του οργάνου δεν αποτελούν απειλή για το παιδί, ενώ μπορεί αντίθετα να θεωρηθούν συναρπαστικά και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του. Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις μουσικοθεραπείας, με πιο διαδεδομένη τη μουσική του αυτοσχεδιασμού.

Τα παιδιά δουλεύουν συνήθως σε ατομική βάση (Lennard-Brown, 2004). Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί κρουστά και έγχορδα όργανα ή τη φωνή του ενθαρρύνοντας το παιδί να κατασκευάσει τη δική του μουσική γλώσσα. Οι συχνότητες, όμως, των ήχων, οι οποίες διαταράσσουν τη συμπεριφορά του, αφαιρούνται από το οικείο μουσικό κομμάτι ή το σχετικό ρεπερτόριο.

Η θετική επίδραση της μουσικοθεραπείας μπορεί να εντοπιστεί ειδικότερα στις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς:

1. Βελτίωση των αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων
2. Βελτίωση του συντονισμού ματιού-χεριού
3. Βελτίωση της ικανότητας για ακουστική διάκριση

4. Αύξηση της διάρκειας της προσοχής
5. Βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (λεκτικών και μη λεκτικών)
6. Διάγνωση και αξιολόγηση του αυτισμού

Η μουσικοθεραπεία είναι ένα μη λεκτικό μέσο που δεν απειλεί το παιδί (Dempsey, Foreman, 2001). Αν και ακόμα χρησιμοποιείται πολύ λιγότερο στην Ελλάδα από ότι στον Ευρωπαϊκό χώρο και στην Αμερική, είναι από τις πιο γόνιμες παρεμβάσεις. Βέβαια από πολλούς θεραπευτές θεωρείται συμπληρωματική.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται ότι ο κύριος σκοπός της διδασκαλίας της Μουσικής αφορά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής. Παράλληλα, είναι ένας τομέας στον οποίο τα παιδιά μπορούν να επιδείξουν και άλλες ικανότητες πέρα από τις γλωσσικές, να βελτιώσουν τη συγκέντρωση και την προσοχή τους, να αναπτύξουν τις μιμητικές τους ικανότητες, να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν καινούριες ιδέες, και να καλλιεργήσουν την ανοχή και τη συνεργασία. Κατά συνέπεια, η μουσική αποτελεί ένα εργαλείο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας σε διαφορετικά επίπεδα.

Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως ανταποκρίνονται πολύ καλά στην επανάληψη ενός ρυθμού και σε οικείους τόνους, πράγμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει το λόγο τους. Επίσης, μέσω της χρήσης οργάνων μπορούν να διδαχτούν δεξιότητες όπως: «παίζουμε με τη σειρά», «ακούω», «περιμένω», «προσέχω». Για τα παιδιά που οι στερεοτυπίες τους εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή τους στη ρουτίνα του σχολείου, ένα κατάλληλα επιλεγμένο μουσικό θέμα μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη μείωση της συχνότητας των στερεοτυπιών και παράλληλα να δώσει νόημα σε δραστηριότητες που από τη φύση τους δεν είναι γοητευτικές (π.χ. καθαρίζω- στρώνω το τραπέζι). Στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας μέσα στην τάξη, ένα μουσικό θέμα επιλεγμένο με προσοχή μπορεί να ορίσει τον χώρο και τον χρόνο μιας δραστηριότητας και να δώσει ρυθμό και ενδιαφέρον σε ένα παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν όλοι.

Σε μερικά παιδιά με αυτισμό η μουσική μπορεί να αποτελεί «νησίδα δεξιοτήτων», δηλαδή χωρίς να έχουν συγκεκριμένες μουσικές γνώσεις, έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες στο παίξιμο οργάνων ή στη μουσική σύνθεση. Όμως, το είδος της ακαμψίας της σκέψης των παιδιών με αυτισμό είναι τέτοιο, που η κύρια σχέση τους με τη μουσική είναι η εκτέλεση – αναπαραγωγή μουσικών θεμάτων και όχι η δημιουργική παραγωγή μουσικών ιδεών. Στο άλλο άκρο του φάσματος βρίσκονται τα παιδιά με αυτισμό που δεν αντέχουν κανενός είδους ήχο και η έντασή του αποτελεί πραγματικό μαρτύριο. (ΥΠΕΠΘ,2004)

12.1.2 Η μέθοδος της αισθητηριακής ολοκλήρωσης

Η αισθητηριακή ολοκλήρωση είναι μια εγγενής νευροβιολογική διαδικασία που αφορά την ολοκλήρωση και αποκωδικοποίηση του αισθητηριακού ερεθίσματος στον εγκέφαλο. Σε αντίθεση, η δυσλειτουργία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης (Αισθητηριακή Αμυντικότητα) είναι μια διαταραχή κατά την οποία τα αισθητηριακά δεδομένα δεν οργανώνονται κατάλληλα στον εγκέφαλο και αυτό μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην ανάπτυξη, στην επεξεργασία της πληροφορίας καθώς στην συμπεριφορά του ατόμου.

Η μέθοδος της αισθητηριακής ολοκλήρωσης, η οποία βασίζεται στην υπόθεση ότι η αισθητηριακή ολοκλήρωση είναι κατά βάση μια νευροβιολογική διαδικασία, αναπτύχθηκε πριν από 30 χρόνια από την Jean Ayres. Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι είτε υπερευαίσθητα είτε υποευαίσθητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα με αποτέλεσμα να βιώνουν υπερβολική ή ανεπαρκή αισθητηριακή διέγερση σε σύγκριση με τους περισσότερους ανθρώπους, και να δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και να αντιδράσουν σε αυτά με τον κατάλληλο τρόπο. Η θεραπεία αυτή έχει ως στόχο τη σύνθεση των εισερχομένων ερεθισμάτων με τη βοήθεια αισθησιο-κινητικών ασκήσεων.

Η αισθητηριακή ολοκλήρωση εστιάζεται κυρίως σε τρεις βασικές αισθήσεις, την απτική, την αιθουσαία και την ιδιοδεκτική. Αυτές οι αισθήσεις, αν και λιγότερο γνωστές από την ακοή και την όραση, είναι σημαντικές στη ζωή μας γιατί μας επιτρέπουν να αντιλαμβανόμαστε και να αντιδράμε σε διαφορετικά ερεθίσματα στο περιβάλλον.

Τι ξέρουμε για την αφή;

Το απτικό σύστημα περιλαμβάνει νεύρα κάτω από την επιφάνεια του δέρματος που στέλνουν πληροφορίες στον εγκέφαλο. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν την αφή, τον πόνο, την πίεση και την θερμότητα. Είναι πολύ σημαντικές για την αντίληψη του περιβάλλοντος και για τις αυτόματες αντιδράσεις επιβίωσης.

Όταν ένα παιδί έχει δυσλειτουργία στο απτικό σύστημα μπορεί να αποφεύγει να τρώει συγκεκριμένες τροφές, να αποφεύγει να φορέσει ρούχα από συγκεκριμένα υφάσματα, να αποφεύγει τη σωματική επαφή, να παραπονιέται όταν του πλένουν το πρόσωπο ή τα μαλλιά, να αποφεύγει να λερώσει τα χέρια του (πχ. με λάσπη, άμμο, κόλλα, δακτυλομπογιά) και να χρησιμοποιεί μόνο τις άκρες των δαχτύλων του για να χειριστεί

αντικείμενα αντί για ολόκληρο το χέρι.

Ένα απτικό σύστημα που δυσλειτουργεί μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη αντίληψη της επαφής ή του πόνου (υπερευαισθησία ή υπαισθησία) και να οδηγήσει ένα παιδί στην διάσπαση προσοχής , στην υπερκινητικότητα , στην απομόνωση και στην γενική υπερδιέγερση.

Τι είναι η Απτική Αμυντικότητα;

Η Απτική Αμυντικότητα είναι μια κατάσταση στην οποία το άτομο είναι υπερβολικά ευαίσθητο στο απλό άγγιγμα. Θεωρητικά , όταν το απτικό σύστημα είναι ανώριμο και λειτουργεί ακατάλληλα , στέλνονται στον εγκέφαλο αφύσικα νευρικά ερεθίσματα και επηρεάζουν και άλλες λειτουργίες. Αυτό με την σειρά του έχει ως συνέπεια ο εγκέφαλος να δέχεται υπερβολικά ερεθίσματα και να έχει υπερδραστηριότητα, η οποία δεν μπορεί να μειωθεί και να οργανωθεί. Έτσι , το άτομο δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και να οργανώσει την συμπεριφορά του και τελικώς μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική συναισθηματική αντίδραση στα αγγίγματα.

Τι είναι το Αιθουσαίο Σύστημα;

Το Αιθουσαίο Σύστημα αναφέρεται σε δομές στο έσω αυτί (λαβύρινθος) που ανιχνεύουν την κίνηση και αλλαγές στη θέση της κεφαλής. Για παράδειγμα , με το αιθουσαίο σύστημα μπορούμε να καταλάβουμε αν το κεφάλι μας είναι όρθιο ή σε πλάγια θέση (ακόμη και με κλειστά τα μάτια). Είναι υπεύθυνο για την ισορροπία και για την σχέση που βρίσκεται το σώμα μας σε σχέση με το χώρο. Δυσλειτουργία σε αυτό το σύστημα φαίνεται με δύο τρόπους: κάποια παιδιά μπορεί να είναι υπερευαίσθητα στα αιθουσαία ερεθίσματα και παρουσιάζουν φοβίες σε κινητικές δραστηριότητες (πχ. κούνιες, τσουλήθρες , κατηφόρες , ανηφόρες). Μπορεί επίσης να έχουν δυσκολία να σκαρφαλώσουν ή να κατέβουν σκάλες ή να αποφεύγουν να περπατήσουν και να συρθούν σε ασταθείς ή κεκλιμένες επιφάνειες. Παρουσιάζουν δηλαδή φόβο στο χώρο. Γενικότερα αυτά τα παιδιά φαίνονται να είναι αδέξια.

Στο άλλο άκρο, το παιδί μπορεί από μόνο του να αναζητά πολύ έντονες αισθητηριακές εμπειρίες όπως να στροβιλίζεται, να πηδάει ή να γυρίζει γύρω-γύρω. Το παιδί αυτό παρουσιάζει συμπτώματα υπαισθησίας του αιθουσαίου συστήματος , γιατί προσπαθεί διάρκως να δίνει ερεθίσματα στο αιθουσαίο σύστημα.

Τι είναι το Ιδιοδεκτικό Σύστημα;

Το ιδιοδεκτικό σύστημα αφορά τους μύς , τις αρθρώσεις και τους τένοντες που

παρέχουν στο άτομο την ασυνείδητη αντίληψη της θέσης του σώματος στο χώρο. Η ιδιοδεκτικότητα έχει να κάνει με την πίεση. Όταν η ιδιοδεκτικότητα λειτουργεί επαρκώς η θέση του σώματος προσαρμόζεται αυτόματα σε διαφορετικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, το ιδιοδεκτικό σύστημα είναι υπεύθυνο να δώσει στο σώμα τα απαραίτητα σήματα για να καθίσουμε σωστά σε μια καρέκλα ή για να κατεβούμε από το πεζοδρόμιο. Επίσης, μας επιτρέπει να χειριστούμε αντικείμενα, χρησιμοποιώντας επιδέξιες κινήσεις των χεριών, όπως να γράψουμε με το μολύβι, να πιάσουμε το κουτάλι για να φάμε ή να κουμπώσουμε το πουκάμισο.

Τα άτομα με δυσλειτουργία στο ιδιοδεκτικό σύστημα συνήθως έχουν αδεξιότητα, μια τάση να πέφτουν, έλλειψη της αντίληψης της θέσης του σώματος στο χώρο ή περίεργη στάση του σώματος. Επίσης, έχουν δυσκολία να χειριστούν μικρά αντικείμενα (κουμπιά, μικρά παιχνίδια), τρώνε απρόσεχτα και αποφεύγουν νέες κινητικές δραστηριότητες.

Τι είναι η πράξη ή ο κινητικός σχεδιασμός;

Πρόκειται για την ικανότητα να σχεδιάζουμε και να εκτελούμε διαφορετικές κινήσεις. Αυτό το σύστημα για να λειτουργήσει σωστά χρειάζεται να δέχεται ακριβείς πληροφορίες από τις αισθήσεις και στη συνέχεια να οργανώνει και να αποκωδικοποιεί αυτές τις πληροφορίες αποτελεσματικά.

Γενικά, η δυσλειτουργία σε όλα τα παραπάνω συστήματα παρουσιάζεται με διάφορες μορφές. Το παιδί μπορεί να αντιδρά υπερβολικά ή ελάχιστα στις αισθητηριακές πληροφορίες. Το επίπεδο της δραστηριότητας του πιθανόν να είναι ασυνήθιστα υψηλό ή χαμηλό, το παιδί δηλαδή μπορεί να είναι σε διαρκή κίνηση ή να κουράζεται πολύ εύκολα. Επίσης, σε κάποια παιδιά μπορεί να υπάρχει εναλλαγή ανάμεσα σε αυτές τις δύο ακραίες καταστάσεις. Πολύ συχνά παρουσιάζονται προβλήματα στο συντονισμό της κίνησης, τόσο στις αδρές όσο και στις λεπτές κινήσεις. Μια τέτοια λοιπόν δυσλειτουργία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα γλωσσικές ελλείψεις και μειωμένη μαθησιακή επίδοση.

Όσον αφορά την συμπεριφορά, μπορεί να διασπάται η προσοχή του, να παρουσιάζει έλλειψη γενικού σχεδιασμού ή να είναι παρορμητικό. Κάποια παιδιά μπορεί επίσης να έχουν δυσκολία να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις και να αντιδρούν με θυμό, επιθετικότητα και απόσυρση.

Οι έρευνες δείχνουν ότι προβλήματα αισθητηριακής ολοκλήρωσης παρουσιάζουν άτομα που ανήκουν σε διάφορες ηλικιακές ομάδες καθώς και σε διάφορα μορφωτικά επίπεδα και κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Ομάδες που παρουσιάζουν συνήθως διαταραχή της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης

Οι ομάδες που παρουσιάζουν συνήθως διαταραχή της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης είναι :

-Βρέφη που έχουν γεννηθεί πρόωρα. Τα παιδιά αυτά έρχονται στον κόσμο έχοντας ένα υπερευαίσθητο νευρικό σύστημα και πολλαπλά παθολογικά προβλήματα.

- Παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.Οι σοβαρές δυσκολίες στην επεξεργασία είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαταραχής. Τα παιδιά με Αυτισμό αναζητούν ασυνήθιστες ποσότητες συγκεκριμένων ερεθισμάτων και είναι υπερβολικά ευαίσθητα σε άλλα ερεθίσματα. Η βελτίωση της αισθητηριακής επεξεργασίας οδηγεί τα παιδιά αυτά σε πιο αποτελεσματική κοινωνική συναλλαγή.

-Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.Πολλές έρευνες δείχνουν οτι τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες , παρόλο που έχουν φυσιολογική νοημοσύνη , είναι πιθανόν να έχουν προβλήματα στην αισθητηριακή ολοκλήρωση. Η πρόωμη Αισθητηριακή παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει αυτήν την λειτουργία , μειώνοντας την πιθανότητα σχολικής αποτυχίας.

-Άτομα με εγκεφαλική βλάβη.Τραύμα στον εγκέφαλο μετά από κάποιο ατύχημα μπορεί να αντίκτυπο στην αισθητηριακή λειτουργία. Τα άτομα αυτά χρειάζονται θεραπεία που θα τους βοηθήσει σιγά σιγά στην καλύτερη επανάκτηση των χαμένων αισθήσεων.

Η Αξιολόγηση και Παρέμβαση στην μέθοδο της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης

Η αξιολόγηση και η παρέμβαση των αισθητηριακών συστημάτων γίνεται από έναν εργοθεραπευτή.Οι βασικοί θεραπευτικοί στόχοι είναι :

-Να δώσουμε στο παιδί αισθητηριακές πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην οργάνωση του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

-Να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει μια πιο οργανωμένη αντίδραση στο αισθητηριακό ερέθισμα.

-Να βοηθήσουμε το παιδί στο συντονισμό και έλεγχο της αισθητηριακής πληροφορίας.

Ο θεραπευτής μπορεί για παράδειγμα , σε ένα παιδί με αισθητηριακή αμυντικότητα να τρίψει τα χέρια του με διάφορα μαντίλια , βαμβακερά υφάσματα ή σφουγγάρια. Ακόμη , μπορεί ο θεραπευτής να τοποθετήσει το παιδί μέσα σε ένα δοχείο με ξερά φασόλια και να

πηδά σε αφρώδη τούβλα , με σκοπό να προσαρμοστεί ο εγκέφαλος και το σώμα σε μια ποικιλία ερεθισμάτων.

Η Αισθητηριακή ολοκλήρωση καλό είναι να γίνεται και στο σπίτι σε συνεργασία με τους γονείς , οι οποίοι θα μπορούσαν να αφιερώνουν 15 λεπτά με αισθητηριακές δραστηριότητες στο σπίτι , όπως για παράδειγμα να του βουρτίζουν τα δόντια , να το λούζουν , να το κάνουν μπάνιο , να του κόβουν τα νύχια , δραστηριότητες δηλαδή που πιο παλιά το παιδί δεν τις άντεχε.

Οι περισσότερες επιστημονικά αποδεκτές έρευνες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι θεραπείες αισθητηριακής ολοκλήρωσης είναι εξίσου αποτελεσματικές με άλλες μεθόδους θεραπείας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά με μια αποδεδειγμένα χρήσιμη εκπαιδευτική παρέμβαση (Καλύβα, 2005).

12.1.3 Η θεραπεία της αισθητηριακής σύνθεσης

Η θεραπεία της αισθητηριακής σύνθεσης που περιλαμβάνει την ακουστική ολοκλήρωση και τις οπτικές θεραπείες.

ι) Η ακουστική ολοκλήρωση αναφέρεται στην ευαισθησία των ατόμων με αυτισμό στα ακουστικά ερεθίσματα και στα προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής που αυτή η ευαισθησία προκαλεί. Περιλαμβάνει την ακρόαση μουσικής η οποία έχει τροποποιηθεί, έτσι ώστε οι διαφορετικές συχνότητες ήχου να παράγονται με τυχαίο τρόπο, με στόχο τα άτομα με αυτισμό να εκπαιδευτούν να 'πιάνουν' τους ήχους και τις πληροφορίες που δέχονται (Dempsey/ Foreman, 2001). Πρέπει ωστόσο να γίνουν περισσότερες έρευνες για την ακουστική ολοκλήρωση για να πειστούμε για την αποτελεσματικότητά της στην αντιμετώπιση του αυτισμού (Καλύβα, 2005).

ιι) Πολυάριθμες οπτικές θεραπείες έχουν εφαρμοστεί στα παιδιά με αυτισμό, που συμπεριλαμβάνουν κινητικές ασκήσεις του ματιού, φακούς επαφής και χρωματιστά φίλτρα. Στοχεύουν στη βελτίωση της οπτικής επεξεργασίας, που πιθανόν συνδέονται με τον στραβισμό, τις στερεοτυπίες και τα προβλήματα συντονισμού που εμφανίζονται στον αυτισμό. Απαιτούνται περισσότερες μελέτες για να εξεταστούν τα αποτελέσματα της μεθόδου, μολονότι είναι σχεδόν βέβαιο ότι τα βασικά προβλήματα του αυτισμού, όπως η έλλειψη επικοινωνίας και φαντασίας δεν πρόκειται να λυθούν με αυτή τη μέθοδο (Καλύβα, 2005).

12.1.4 Η διευκολυνόμενη θεραπεία

Η Διευκολυνόμενη θεραπεία ξεκίνησε στην Αυστραλία από την Rosemary Crossley και στηρίζεται στο γεγονός ότι συχνά τα άτομα με αυτισμό φαίνεται να απολαμβάνουν τη χρήση Η/Υ. Η θεραπεία αποσκοπεί στην εκμάθηση των επιλογών, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζεται: ο ανεπαρκής συντονισμός χεριού-ματιού, ο χαμηλός αλλά και υψηλός μυϊκός τόνος, η απομόνωση του δείκτη και τα προβλήματα στο τέντωμά του, η επιμονή σε μια επιλογή τους, το τρέμουλο του χεριού, η χρήση και των δύο χεριών, προβλήματα στην εκκίνηση μιας πράξης, η παρορμητικότητα, η αστάθεια του κορμού και του ώμου του παιδιού, η μειωμένη έλλειψη ερεθισμάτων. Η κυριότερη κριτική που έχει δεχτεί η θεραπεία αυτή είναι ότι δεν διαφέρει και πολύ από την εργοθεραπεία. Επιπλέον η αποτελεσματικότητά της στηρίζεται σε περιγραφές των γονέων και μερικών θεραπευτών και απορρίπτονται οι επιστημονικές διαδικασίες αξιολόγησης (Καλύβα, 2005).

12.1.5 Η θεραπεία της καθημερινής ζωής (Higashi)

Η Θεραπεία της καθημερινής ζωής (Higashi) αναπτύχθηκε από τον Kiyo Kitahara στην Ιαπωνία, είναι ολιστική, και δεν εστιάζει μόνο στις δυσκολίες του παιδιού. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δεξιότητες σε πράγματα της καθημερινότητας, κοινωνικές δεξιότητες, ασκήσεις ενδυνάμωσης, ακαδημαϊκές δραστηριότητες, καθώς και θεραπεία μέσω της τέχνης. Εκτός από τις αναφορές κάποιων γονέων για τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου, δεν υπάρχουν διαπιστευμένες αποδείξεις για την αποτελεσματικότητά του (Dempsey/ Foreman, 2001· Howlin, 1998).

12.1.6 Το παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι μια πολυδιάστατη και σύνθετη συμπεριφορά που θεωρείται ζωτικής σημασίας για τη φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι ξεκινούν η ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. Πρόσφατες έρευνες απέδειξαν ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να μάθουν και να ερμηνεύσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, αλλά και να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες και έννοιες (σωματικές, διανοητικές και κοινωνικές),

διαμορφώνουν πολιτισμικές αντιλήψεις και ιδέες, αναπτύσσουν ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες (Kane/ Furth, 1993). Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι το παιχνίδι έχει κεντρικό ρόλο στην προσαρμοστικότητα, μάθηση, αντίληψη, ανάπτυξη κοινωνικοποίηση, του παιδιού (Carouso, 1998). Το παιχνίδι αποτελεί μία σημαντική ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάγκη του κάθε παιδιού. Ακόμη, εκτός από μέσο ψυχαγωγίας και προσωπικής ικανοποίησης του κάθε μαθητή, αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Δια μέσου του παιχνιδιού και της δραματοποίησης είναι δυνατό να διδαχθεί μια σειρά από σημαντικές πρώιμες δεξιότητες συλλογισμού που συχνά απουσιάζουν, καθυστερούν ή χρειάζονται βοήθεια για να εμφανιστούν στα παιδιά με αυτισμό. (...) Μια δομημένη προσέγγιση του παιχνιδιού και της δραματοποίησης παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να μαθαίνουν μέσω παρόμοιων διαδικασιών και να επωφελούνται όπως και τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, της ίδιας ηλικίας. (...) Για τη διδασκαλία του παιχνιδιού και της δραματοποίησης σε παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητο να υπάρχει μια εκτίμηση για τα διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού.

Τα στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού:

- Αισθησιο-κινητικό - εξερεύνηση των διάφορων ιδιοτήτων του περιβάλλοντα κόσμου με τη δράση του παιδιού πάνω σε αυτόν, πιθανότατα με το να αγγίζει, να βάζει στο στόμα, να δαγκώνει, να μυρίζει, να γεύεται, να χτυπά, να κλωτσά, να τρέχει, να πηδά.
- Συσχετισμός - εξερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ιδιοτήτων επιλεγμένων αντικειμένων, για παράδειγμα, με το να τοποθετεί μέσα, να στοιβάζει, να ομαδοποιεί ή να συσχετίζει τα αντικείμενα με διαφορετικούς τρόπους.
- Λειτουργικό - αποκόμιση ευχαρίστησης από την κατάλληλη χρήση των αντικειμένων, για παράδειγμα κάνοντας ένα ψεύτικο σκυλάκι να γαβγίζει ή με το να προσποιείται ότι πίνει από ένα ποτήρι.
- Συμβολικό - αποκόμιση ευχαρίστησης με το να χρησιμοποιεί τα αντικείμενα μέσα σε μια απλή ακολουθία και με τέτοιο τρόπο ώστε αυτά να παίρνουν τη θέση άλλων, για παράδειγμα να προσποιείται ότι το ποτήρι περιέχει ένα πολύ ζεστό ποτό ή να κάνει ένα χαρτονένιο κουτί φωτογραφική μηχανή ή να φαντάζεται ότι υπάρχει ένα κροκόδειλος στην μπανιέρα.
- Κοινωνική δραματοποίηση - συνειδητά, ενεργεί στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εμπλέκοντας, συνήθως, δύο ή περισσότερους ανθρώπους σε μια ακολουθία ενεργειών η οποία αναφέρεται σε απλές καθημερινές ιστορίες, για παράδειγμα προσποιείται ότι μαγειρεύει ένα φαγητό για κάποιον επισκέπτη.

- ο Θεματική φαντασία - προσποίηση με υψηλού βαθμού φαντασία και δημιουργικότητα μέσα σε ένα δυναμικό αφήγημα. Συνήθως το παιχνίδι των παιδιών έχει στόχο την αλληλεπίδραση και είναι αυθόρμητο.

Αυτά τα στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού, δίνουν τη δυνατότητα στο δάσκαλο να αναγνωρίσει το είδος του παιχνιδιού το οποίο ένα παιδί είναι ικανό να κάνει. Αποδείχθηκε από τους Lewis & Boucher (1988) ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν την προσποίηση στο επίπεδο που είναι ισοδύναμο με την λεκτική τους ικανότητα σε δομημένες καταστάσεις. (Sherratt, 2002)

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιγράφονται διάφορες *μορφές του παιχνιδιού*:

- ο Λειτουργικό παιχνίδι: όπου ο μαθητής αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας- αποτελέσματος, και εξοικειώνεται με την πραγματική χρήση των αντικειμένων.
- ο Κατασκευαστικό παιχνίδι: Ο μαθητής χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο.
- ο Συμβολικό ή παιχνίδι προσποίησης: Ο μαθητής χρησιμοποιεί αντικείμενα για να αποδώσει σε αυτά μεμονωμένες ιδιότητες και συμπεριφορές ή μαθαίνει να παίζει ρόλους.
- ο Παιχνίδι με κανόνες: Ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Δεξιοτήτων του Παιχνιδιού για παιδιά με αυτισμό τα επίπεδα διδασκαλίας του παιχνιδιού που προτείνονται είναι τα ακόλουθα (Weitzman, 1992).

- Το μοναχικό παιχνίδι, όπου το παιδί παίζει μόνο του είτε χρησιμοποιώντας παιχνίδια ίδια είτε διαφορετικά από τα άλλα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δείξει στο μαθητή πώς να χρησιμοποιεί τα υλικά με συμβολικό τρόπο.

- Το παράλληλο παιχνίδι, όπου το παιδί παίζει μόνο του αλλά είναι κοντά σε ένα άλλο παιδί χρησιμοποιώντας τα ίδια υλικά και παιχνίδια. Σε αυτό το επίπεδο το κάθε παιδί έχει επίγνωση της παρουσίας του άλλου παιδιού, γιατί μπορεί να έχει βλεμματική επαφή ή να μιμείται τις ενέργειές του.

- Το συντροφικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά παίζουν μαζί και μοιράζονται τα ίδια παιχνίδια. Τα παιδιά μπορεί να ανταλλάσσουν παιχνίδια μεταξύ τους και να μιλάνε γι' αυτό που κάνουν. Αυτό που συνδέει τα δύο παιδιά είναι η ίδια η δραστηριότητα παρά η αλληλεπίδραση.

- Το συνεργατικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά παίζουν το ίδιο παιχνίδι έχοντας ένα κοινό

στόχο. Σε αυτό το επίπεδο παιχνιδιού η συνεργασία των παιδιών είναι απαραίτητη και το καθένα έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο στο παιχνίδι.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτή η σειρά σταδίων παιχνιδιού είναι εξελικτική και θεωρείται κατάλληλη για τους μαθητές με αυτισμό, καθώς το κριτήριο για τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο επόμενο είναι η αποδοχή του βαθμού της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών. Γι' αυτό είναι σκόπιμο, ο εκπαιδευτικός σε όλα τα επίπεδα (εκτός από το πρώτο) να διατηρεί μικρό τον αριθμό των παιδιών που θα συμμετέχουν. Ο ουσιαστικός στόχος είναι το παιδί με αυτισμό να μάθει να ανέχεται και να ευχαριστείται (όσο είναι εφικτό) την ανθρώπινη παρουσία σε ένα περιβάλλον παιχνιδιού. Η κατάκτηση δεξιοτήτων παιχνιδιού είναι ένας στόχος που υλοποιείται στο πρώτο επίπεδο διδασκαλίας αλλά η επέκτασή τους σε μία μικρή κοινωνική ομάδα είναι διδακτική αναγκαιότητα. (ΥΠΕΠΘ, 2004)

12.2 Θεραπείες ιατρικής και ψυχοθεραπευτικής φύσεως

12.2.1 Ψυχοθεραπεία

Τα παιδιά με αυτισμό διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο ψυχιατρικών συμπτωμάτων και διαταραχών συμπεριφοράς που σχετίζονται με τον αυτισμό. Οι πιο κοινές διαταραχές σε παιδιά με αυτισμό είναι: διαταραχές της διάθεσης, άγχος, διαταραχή υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής και ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή. Περιστασιακές διαταραχές του ύπνου, επιθετικότητα και αυτοτραυματισμοί παρατηρούνται σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η θεραπευτική αντιμετώπιση αυτών των διαταραχών χρειάζεται *ψυχοθεραπεία*. Οι τρεις δημοφιλείς μορφές ψυχοθεραπείας για παιδιά με αυτισμό είναι: η ψυχαναλυτική, η θεραπεία κρατήματος και η θεραπεία επιλογών (πρόγραμμα Son-Rise).

Η ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία θεωρήθηκε παλιότερα ως θεραπεία εκλογής στον αυτισμό. Σήμερα, όμως δεν προτιμάται καθώς βασίζεται στην ανακριβή θεωρία ότι ο αυτισμός οφείλεται στην προβληματική σχέση παιδιού μητέρας. Ωστόσο, τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να βοηθηθούν από ατομική, ομαδική ή οικογενειακή ψυχοθεραπεία, όταν συνυπάρχουν άλλες ψυχιατρικές καταστάσεις ή συμπτώματα όπως άγχος, κατάθλιψη ή έντονη ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική συμπτωματολογία. Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή ψυχοθεραπείας προϋποθέτει προσεχτική αξιολόγηση (Brock/ Jimerson/ Hansen, 2006).

12.2.2 Φαρμακοθεραπεία

Παρόλο που γίνεται αποδεκτό ότι ο αυτισμός αναπτύσσεται στο έδαφος μιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, δεν υπάρχει ακόμη κάποια βιολογική θεραπεία που να μπορεί να δώσει ριζική λύση στην κατάσταση. Η ιατρική ή φαρμακολογική θεραπευτική αντιμετώπιση στοχεύει στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του Αυτισμού, ώστε να βοηθηθεί η εκπαίδευση του παιδιού. Ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων με αυτισμό παρουσιάζει συμπεριφορές ή/και συνοσηρές καταστάσεις (επιθετικότητα, άγχος, τικς, κατάθλιψη), που μπορούν να περιπλέξουν την εικόνα για την αποτελεσματική εκπαίδευση και την κοινωνική προσαρμογή τους (Schreibman, 2005). Τέτοιες δυσκολίες πρέπει να εντοπίζονται και να αντιμετωπίζονται. Αν αποτύχουν σε αυτό οι συμπεριφορικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, τότε η χρήση φαρμακευτικών παραγόντων αποτελεί μια εναλλακτική ή ακόμα και μια ανάγκη. Οι φαρμακευτικοί παράγοντες δεν θεραπεύουν τον αυτισμό, αλλά αντιμετωπίζουν πολύ συγκεκριμένα συμπτώματα. Γι' αυτό δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται παρά μόνο για να διευκολύνουν την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς, έτσι ώστε το παιδί να επωφεληθεί από μια συνολική εκπαιδευτική παρέμβαση και όχι για να την αντικαταστήσουν. (Φρανσίς, 2007)

Σήμερα, υπάρχει μια ποικιλία ψυχοφαρμάκων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ανάλογα με τα επικρατούντα συμπτώματα. Συμπεριφορές στις οποίες μπορεί να βοηθήσει η ψυχο-φαρμακευτική αγωγή είναι η έντονη υπέρ-κινητικότητα και η διάσπαση προσοχής, εξάρσεις εμμονών, διαταραχές του ύπνου ή της διατροφής, ψυχοκινητική ανησυχία, επιθετικότητα, καθώς και αυτό-τραυματιστικές συμπεριφορές. Πάντοτε, πρέπει να γίνεται καλή εκτίμηση της κατάστασης και παρακολούθηση, προκειμένου να ελεγχθεί, και το εάν βοηθάει η φαρμακευτική αγωγή αλλά και το ενδεχόμενο παρενεργειών. Γίνεται έρευνα για την αναζήτηση ουσιών με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και με τις κατά το δυνατόν λιγότερες παρενέργειες. Ένα άλλο σημείο που μπορεί να βοηθήσει η φαρμακευτική αγωγή είναι στην περίπτωση εμφάνισης επιληπτικών κρίσεων, κάτι που όπως σημειώθηκε και προηγουμένως μπορεί να συμβεί στην εφηβεία ή και λίγο αργότερα σ' ένα ποσοστό των περιπτώσεων. Στις περιπτώσεις αυτές χορηγείται η κατάλληλη αντί-επιληπτική αγωγή, με καλή συνήθως ανταπόκριση.

Τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα φάρμακα είναι τα τυπικά αντιψυχωσικά όπως η αλοπεριδόλη (για στερεοτυπίες, υπερκινητικότητα, εκρήξεις οργής και άλλες διασπαστικές συμπεριφορές) και τα άτυπα αντιψυχωσικά όπως η ρισπεριδόνη (για διεγερτικότητα, υπερκινητικότητα, εκρήξεις οργής, επιθετικότητα και αυτοτραυματισμούς). Επιπλέον, οι

αναστολείς επαναπρόσληψης της σεροτονίνης (Φλουοξετίνη, Φλουβοξαμίνη, Σιταλοπράμη, Σετραλίνη) που χρησιμοποιούνται συχνά για την αντιμετώπιση των επαναληπτικών συμπεριφορών, των στερεοτυπιών και του άγχους στις αλλαγές. Οι παρενέργειες είναι λιγότερες με χαμηλή αρχική δόση και σταδιακή αύξηση. Άλλα φάρμακα που χρησιμοποιούνται είναι τα διεγερτικά όπως η μεθυλφενιδάτη (Ritalin) για τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και τα σταθεροποιητικά της διάθεσης (αντιεπιληπτικά και λίθιο) (Mesibov, Adams, Klinger, 1997· Broc, Jimerson, Hansen, 2006).

Δεν υπάρχει αποτελεσματικό φάρμακο για τη θεραπεία των κοινωνικών και επικοινωνιακών αποκλίσεων στα παιδιά με αυτισμό και απαιτείται μεγάλη προσοχή για τις συχνές παρενέργειές τους (Καλύβα, 2005). Γι' αυτό δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται παρά μόνο για να διευκολύνουν την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς (Χίτογλου- Αντωνιάδου, 2000).

Το ειδικό διατροφικό πρόγραμμα είναι μια αμφιλεγόμενη θεραπευτική μέθοδος. Κάποιοι γιατροί πιστεύουν ότι η μέθοδος αυτή ίσως να βοηθήσει κάποια άτομα που δεν έχουν εμφανίσει αυτιστική συμπεριφορά μέχρι την ηλικία των 2 ετών. Η θεραπεία με βιταμίνες έχει ερευνηθεί καλύτερα στις ΗΠΑ, κατά τη δεκαετία του 1960. Φαίνεται ότι οι βιταμίνες Β6 (pyridoxine) και C, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό. Πρόκειται ωστόσο για λιγότερο γνωστές παρεμβάσεις με κάποια μικρή βιβλιογραφική υποστήριξη, αλλά κυρίως με αναφορές γονέων για κάποια αποτελεσματικότητα (Lennard-Brown, 2004). Είναι πιθανόν να βελτιώνονται ορισμένα συμπτώματα, αλλά δεν υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις για την αγωγή αυτή, και στην πράξη έχει περιορισμένη εφαρμογή.

Σε πειραματικό στάδιο βρίσκεται επίσης η εφαρμογή μιας διαιτητικής αγωγής, κατά την οποία αφαιρούνται από το διαιτολόγιο του παιδιού τροφές πλούσιες σε γλουτένη (πρωτεΐνη δημητριακών) ή και καζεΐνη (πρωτεΐνη από το γάλα αγελάδας). Η λογική αυτής της δοκιμής βρίσκεται σε κάποιες ενδείξεις που υπάρχουν ότι ο αυτισμός μπορεί να σχετίζεται με μια ελαττωματική αποδόμηση των πεπτιδίων που προέρχονται από τροφές που περιέχουν γλουτένη και καζεΐνη. Τα πεπτίδια αυτά έχουν οπιοειδή δραστηριότητα και η υπερβολική απορρόφησή τους μπορεί να οδηγεί σε μια ενισχυμένη τέτοια δραστηριότητα και στο κεντρικό νευρικό σύστημα, με συνέπεια την απορύθμιση διαφόρων νευρο-μεταβιαστικών συστημάτων (Whiteley et al, 1999). Συζητείται και εδώ το ενδεχόμενο βελτίωσης κάποιων συμπτωμάτων χωρίς ακόμα επαρκή επιβεβαίωση.

13 Στήριξη και συμβουλευτική των οικογενειών παιδιών με ΔΑΔ

Σήμερα οι περισσότερες θεραπευτικές προσπάθειες στρέφονται γύρω από τον άξονα εκπαίδευση-συμπεριφορά, με φαρμακευτική αντιμετώπιση των συμπτωμάτων όταν χρειάζεται. Σε συνδυασμό με τη θεραπεία, μια σημαντική πλευρά της παρέμβασης στα παιδιά με αυτισμό, όπως και σε άλλες ομάδες ατόμων με σοβαρές δυσλειτουργίες, είναι η συνεργασία με την οικογένεια. Για να συμμετάσχει ουσιαστικά η οικογένεια στη θεραπευτική διαδικασία χρειάζεται αφενός συμβουλευτική στήριξη και αφετέρου συστηματική εκπαίδευση (Anderson et al. 1996, Moes, 1995, Wood, 1995, Γενά, 2002)

Η τραυματική για τους γονείς κατάσταση του αυτισμού, είναι πηγή ισχυρών συγκινήσεων με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πλήθους συναισθημάτων, που πολλές φορές είναι δυνατόν να είναι αντιφατικά (θλίψη, οργή, ενοχές, απόρριψη, ντροπή, πανικός, θυμός, ελπίδα, φόβος) (Whitman, 2004).

Σοκ και θλίψη

Η οικογένεια περιμένει ένα όμορφο, υγιές, χαρούμενο παιδί για το οποίο κάνει σχέδια για το μέλλον. Και ξαφνικά της λένε ότι είναι αυτιστικό. Το παιδί που περίμενε η οικογένεια «έχει πεθάνει». Αυτό το παιδί δεν είναι αυτό που περίμενε. Το να δεχτεί η οικογένεια την διάγνωση είναι πολύ οδυνηρό χτύπημα, πού εκτός από το σοκ προκαλεί θλίψη (Whitman, 2004). Η οικογένεια βιώνει ένα παρατεταμένο πένθος. Κανένας γονέας ωστόσο δεν πρέπει να «φορτώνει το βάρος» αποκλειστικά στον άλλον, αλλά πρέπει να το μοιράζονται.

Άρνηση

Πολλοί γονείς αρχικά προσπαθούν να πείσουν τον εαυτό τους ότι δεν συμβαίνει τίποτα και ότι το παιδί τους είναι φυσιολογικό. Έρχεται όμως η επόμενη μέρα που κάτι πάλι σοβαρό συμβαίνει για να τους υπενθυμίσει για ποιο λόγο επιδίωξαν την διάγνωση.

Ενοχή

Συχνά, προκειμένου να απαλλαγούν από τις ενοχές, επιρρίπτουν ο ένας γονιός ευθύνες στον άλλον. Κάποιοι άλλοι γονείς πιστεύουν ότι τους τιμώρησε ο Θεός. Όταν υπάρχει σωστή ενημέρωση, τα συναισθήματα ενοχής μειώνονται και με το χρόνο παύουν να υπάρχουν.

Ανησυχία

Οι γονείς, αφού οριστικοποιηθεί η διάγνωση, ανησυχούν περισσότερο για τη βαρύτητα

της διαταραχής, για το μέλλον και την προοπτική του παιδιού, για την εύρεση κατάλληλης θεραπείας, ικανών ειδικών επαγγελματιών, κατάλληλου και καλού εκπαιδευτικού πλαισίου, για το αν θα έχουν την κατάλληλη και επαρκή συμβουλευτική υποστήριξη και εκπαίδευση.

Ντροπή

Μερικοί νέοι γονείς ντρέπονται, δεν θέλουν να γίνει γνωστό το πρόβλημα τους και δεν ζητούν βοήθεια ή υποστήριξη, έτσι πολύτιμος χρόνος χάνεται. Επιπλέον, εξαιτίας της παρουσίας του παιδιού τους με αυτισμό, οι γονείς οδηγούνται συχνά σε «κοινωνικό αποκλεισμό». Οι ενοχές και η ντροπή που νιώθουν για το «μη φυσιολογικό» παιδί, τους ωθούν να απομακρύνονται από τον κοινωνικό περίγυρο. Βέβαια η συγκεκριμένη στάση γι' αυτούς είναι ένας τρόπος άμυνας. Είναι δυνατόν όμως αυτή η τακτική να έχει αρνητική επίδραση τόσο στις σχέσεις των μελών της οικογένειας (αλλοίωση σχέσεως συζύγων, διατάραξη σχέσεων γονέων με τα υγιή παιδιά τους), όσο και στις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες (Γενά, 2002).

Για όλους τους παραπάνω λόγους λοιπόν, η υποστήριξη και η συνεργασία των γονέων και των αδελφών είναι καθοριστικής σημασίας και πρέπει να αντανακλά θετική στάση, αξίες, προσδοκίες και στόχους της οικογένειας. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα των γονέων, μπορούν να δοθούν από τους ειδικούς, τα ειδικά κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης, συμβουλευτικής υποστήριξης. Οι επαγγελματίες θα πρέπει να δημιουργήσουν με τους γονείς μια σχέση που στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό, αναγνωρίζοντας ότι αυτοί ζουν με το παιδί και μπορούν να είναι οι καλύτεροι παρατηρητές και εκπαιδευτές. Επιπλέον δεν θα πρέπει ποτέ να ξεχνούν την ηθική και τη δεοντολογία, ενώ θα πρέπει να παρέχουν διαρκή, επαρκή υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση σε όλα τα μέλη και παράλληλα να ενεργοποιούνται στον τομέα της ευαισθητοποίησης της κοινότητας.

Η συμμετοχή της οικογένειας στη θεραπευτική διαδικασία δεν ωφελεί μόνο το παιδί αλλά και την ίδια την οικογένεια. Η συμμετοχή της οικογένειας κρίνεται πολύ σημαντική καθώς στο οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνονται οι τρόποι συμπεριφοράς και οι συναισθηματικές εκδηλώσεις του παιδιού με αυτισμό, σύμφωνα με την στάση των γονέων του. Σύμφωνα με τους Diggle, McConachie και Randle (2003, στο Γενά, 2002), η μεσολάβηση του γονέα αποτελεί μορφή πρόωρης παρέμβασης για τα μικρά παιδιά που φέρουν διαταραχή φάσματος αυτισμού. Γι' αυτό το λόγο, εκτός από εκπαίδευση η οικογένεια χρειάζεται και συμβουλευτική στήριξη, για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προέρχονται από:

- α) το ίδιο το παιδί με τις δυσκολίες και ιδιαιτερότητες που έχει
- β) τους γονείς με τις ενδοσυζυγικές σχέσεις, τις σχέσεις με τα άλλα παιδιά

γ) τη δυσκολία ανεύρεσης κατάλληλου θεραπευτικού ή εκπαιδευτικού πλαισίου,

δ) την συνολική κατάσταση της οικογένειας σε ότι αφορά την οικονομική ευχέρεια και την δυνατότητα κάλυψης των αναγκών όλων των παιδιών,

ε) την κοινωνική κατάσταση που περιλαμβάνει τις πολιτιστικές αντιλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος της οικογένειας και τα φαινόμενα στιγματισμού που επικρατούν.

Τα οφέλη από μια τέτοια προσέγγιση στη θεραπευτική αντιμετώπιση είναι:

- Ενίσχυση της οικογένειας να υποστηρίξει το παιδί της ή τον/ την αδελφό/ή μέσα από την οικογενειακή εκπαίδευση
- Αυξημένη ικανότητα του γονέα να συνεχίσει να διδάσκει το παιδί του στο σπίτι
- Βελτιωμένη συμμόρφωση με τις θεραπευτικές πρακτικές
- Μείωση του άγχους στο σπίτι (Χίτογλου- Αντωνιάδου, 2000).

Είναι λοιπόν απαραίτητη η γόνιμη συνεργασία με ειδικούς σχετικά με την αγωγή του παιδιού, έτσι ώστε να αποκτήσουν τις ικανότητες προκειμένου να αντιμετωπίσουν ψύχραιμα με υπομονή και επιμονή την υπάρχουσα κατάσταση, αλλά και να έχουν πολλές χαρούμενες στιγμές. Η χρόνια πορεία του αυτισμού απαιτεί επαγγελματίες διαθέσιμους για μεγάλο χρονικό διάστημα, ανάλογα με τις ανάγκες. Είναι αναγκαίο οι γονείς να υποστηριχθούν, να βοηθηθούν, να κατανοήσουν τη διαταραχή, να μεγιστοποιήσουν το δυναμικό τους, να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων.

Η εκτεταμένη οικογένεια, όπως οι παππούδες, οι γιαγιάδες και οι άλλοι συγγενείς πρέπει επίσης να πληροφορηθούν και να εξασφαλιστεί η βοήθειά τους στην υποστήριξη των γονέων. Συχνά οι παππούδες και οι γιαγιάδες επιδεινώνουν το πρόβλημα είτε ελαχιστοποιώντας τις δυσκολίες του παιδιού είτε αποδίδοντάς τις σε λανθασμένους χειρισμούς των γονέων. Η κοινότητα (οι φίλοι, οι γείτονες και το κοινό γενικότερα) πρέπει επίσης να πληροφορηθούν και να μάθουν πώς να αποδέχονται το παιδί με αυτισμό. (Κωνστανταρέα, 2001)

Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό στην επαφή με τους συνομηλίκους τους, μπορούν να διδαχτούν να αλληλεπιδρούν, να παίρνουν πρωτοβουλίες ώστε να εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και κατάλληλο παιχνίδι (Belchic/ Harris, 1994). Η ενσωμάτωση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα των αδελφών των παιδιών με αυτισμό στην εκπαίδευσή τους κρίνεται απαραίτητη (Tsao/ Odom, 2006), καθώς ωφελούνται και οι δυο πλευρές.

13.1 Σχολείο και γονείς παιδιών με αυτισμό

Όταν ένα παιδί με Αυτισμό ή Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή φτάσει τα 5 ή 6 είναι ώρα για την οικογένεια να αντιμετωπίσει το θέμα Αυτισμός και σχολική ζωή.

Οι περισσότεροι γονείς απλά διαλέγουν σχολική δομή, από αυτές που το εκπαιδευτικό σύστημα τους παρέχει, και συνοδεύουν το παιδί τους μέχρι εκεί όταν αρχίσει η σχολική χρονιά. Οι γονείς των παιδιών με Αυτισμό όμως πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο για να πετύχουν την αποτελεσματικότερη ένταξη στο σχολικό πλαίσιο των παιδιών τους. Αυτό τις περισσότερες φορές συνεπάγεται μια σειρά από αξιολογήσεις του παιδιού και διαβουλεύσεις της οικογένειας με ειδικούς και δημόσιες υπηρεσίες αλλά και έρευνα σχετικά με τις διαθέσιμες δομές, ειδικά όταν αυτές σπανίζουν όπως στην Ελλάδα.

Στην πραγματικότητα υπάρχουν αρκετές εναλλακτικές μορφές σχολικής ένταξης που ποικίλουν από απόλυτα εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δομές (specialized schooling) μέχρι αντίστοιχες συμβατικές (mainstream schooling). Αυτές είναι:

- Ένταξη σε συμβατικές τάξεις
- Ένταξη σε συμβατικές τάξεις με υποστήριξη
- Ένταξη σε συμβατικές τάξεις με παράλληλη ενισχυτική διδασκαλία
- Ένταξη στο κυρίως πρόγραμμα συμβατικών τάξεων με παράλληλη παρακολούθηση επιλεγμένων δραστηριοτήτων με τα άλλα παιδιά.

Εφόσον οι γονείς διαθέτουν:

- ο μια έγκυρη αξιολόγηση των αδυναμιών και δυνατοτήτων του παιδιού τους
- ο μια σαφή εικόνα των προσφερόμενων δομών και υπηρεσιών
- ο ενημέρωση για τα δικαιώματα που τους παρέχει η νομοθεσία

θα είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να κάνουν τις σωστές επιλογές σχολικού περιβάλλοντος για το αυτιστικό παιδί τους.

13.1.1 Πεδία συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς

A) Αξιολόγηση. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή με αυτισμό μπορεί να εμπλουτίσει τις πληροφορίες που συλλέγει ο εκπαιδευτικός για τις ικανότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή στον τομέα της επικοινωνίας, των

κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεξυπηρέτησης. Η συγκέντρωση αυτών των στοιχείων θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ιεραρχήσει τους διδακτικούς στόχους και να σχεδιάσει τη σύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου με το σπίτι. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός καλεί τους γονείς σε ατομική συνάντηση στο χώρο του σχολείου. Σε αυτές τις συναντήσεις, η στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ιδιαίτερα διακριτική και να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για τους γονείς. Η πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτικού με τους γονείς έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί θα επηρεάσει την εξέλιξη αυτής της συνεργασίας.

Β) Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν πρέπει να αποκλείει τη συμμετοχή των γονέων σε αυτό, αφενός μεν γιατί θα δίνουν πληροφόρηση για τα χαρακτηριστικά του μαθητή (καθημερινότητα, στερεοτυπίες, ενδιαφέροντα, ρουτίνες, φαρμακευτική υποστήριξη, κ.ά.) και τις αλλαγές που παρατηρούν, και αφετέρου γιατί είναι απαραίτητο και οι ίδιοι να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και αρκετές καθημερινές συνήθειες τους προκειμένου να επιτύχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι γονείς καλούνται να προσαρμόσουν πολλές πλευρές της ζωής τους και συχνά να αναδιαμορφώσουν το περιβάλλον του σπιτιού έτσι ώστε να γίνει προβλέψιμο για το μαθητή.

Γ) Υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι σημαντική αρχή οι γονείς να συμμετέχουν αλλά και να δέχονται εκπαιδευτική υποστήριξη κυρίως στα πρώτα στάδια της παρέμβασης αλλά και σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης του μαθητή. Η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα εκπαίδευσης μπορεί να τους βοηθήσει να χειριστούν το άγχος τους, να αισθάνονται λιγότερη σύγχυση και ταυτόχρονα να συνεργαστούν συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες να εφαρμόζονται και στο σπίτι στο μέτρο των δυνατοτήτων τους.

13.1.2 Τρόποι συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή με αυτισμό μπορεί να έχει ποικίλες μορφές ανάλογα με τη δυνατότητα παρακολούθησης και συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις μορφές συνεργασίας που ταιριάζουν καλύτερα στις δυνατότητες και ανάγκες της οικογένειας. Αναλυτικότερα, οι τρόποι συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς είναι:

Οι συναντήσεις. Οι επαφές του εκπαιδευτικού με τους γονείς μπορεί να είναι:

α. Αρχικές συναντήσεις, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες για την συμπεριφορά του μαθητή στο σπίτι. Οι γονείς συνεισφέρουν με την πληροφόρηση για

ό,τι αφορά στην συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι. Οι γονείς μαθαίνουν να καταγράφουν τι αρέσει και τι δυσαρεστεί το παιδί, τη συμπεριφορά, τις προβληματικές συμπεριφορές, τους στρεσογόνους παράγοντες και τις αιτίες της αναστάτωσης ή της σύγχυσης του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα δίνουν τις σχετικές πληροφορίες στους γονείς και φροντίζουν να παρουσιάσουν στους γονείς ενδεικτικές δραστηριότητες και τρόπους συνέχισης του προγράμματος προκειμένου να επιτευχθεί η γενίκευσή του. Μπορεί ακόμα να υπάρξει μία αρχική συνάντηση με όλους τους γονείς στην οποία ο εκπαιδευτικός θα αναλύσει το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί και τη μορφή συνεργασίας που θα έχει με τους γονείς. Μπορεί ακόμα να λύσει απορίες σε εκείνους τους γονείς που τα παιδιά τους εντάσσονται πρώτη φορά σε σχολικό πλαίσιο.

B. Τακτικές (μηνιαίες) συναντήσεις κατά τις οποίες οι γονείς ενημερώνονται για τη δομή, τους στόχους και τις μεθόδους υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος για το παιδί τους. Για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ανταλλάσσουν πληροφορίες με σκοπό την τροποποίηση των στόχων. Η αμφίδρομη πληροφόρηση έχει σαν αποτέλεσμα την ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή σε διάφορα στάδια της εκπαίδευσής του, την προσαρμογή της μεθόδου και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, όποτε αυτό είναι αναγκαίο.

Γ. Έκτακτες συναντήσεις συνεργασίας: Αυτές τις συναντήσεις μπορεί να τις προκαλέσει είτε ο γονέας είτε ο εκπαιδευτικός εξαιτίας κάποιου έκτακτου ή και απρογραμμάτιστου γεγονότος. Για να αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις είναι απαραίτητη η συνεργασία των δύο πλευρών.

Το τετράδιο επικοινωνίας εκπαιδευτικού με τους γονείς. Το τετράδιο αυτό συνδέει το σπίτι και το σχολείο σε καθημερινή βάση καθώς αμφίδρομα μεταφέρονται πληροφορίες. Μπορεί να είναι ένα τετράδιο το οποίο να χρησιμοποιούν και οι δύο πλευρές ή και δύο τετράδια, το τετράδιο του σπιτιού και το τετράδιο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει καθημερινά να γράφει στο τετράδιο τόσο για το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε όσο και για ό,τι αξιοσημείωτο παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της ημέρας, επίσης ενημερώνει το γονέα 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 για ό,τι συμβαίνει στο σπίτι σε σχέση με το πρόγραμμα του μαθητή, για την επιτυχία ή και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Ανάλογο είναι και το φύλλο «Αξιολόγησης» που συμπληρώνει καθημερινά ο εκπαιδευτικός μαζί με το μαθητή και αναφέρει σε ποιες δραστηριότητες εκείνης της ημέρας συμμετείχε ο μαθητής. Όμοια, συμπληρώνεται από τους γονείς του παιδιού. Είναι μία μορφή επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέων στην οποία εμπλέκεται και ο μαθητής.

Η τηλεφωνική επαφή του εκπαιδευτικού με τους γονείς: μπορεί να είναι προγραμματισμένη – να επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός με το γονέα – και έκτακτη από μέρους του γονέα αν συμβεί κάτι σημαντικό στο σπίτι που θεωρεί ότι πρέπει να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός.

Η παράδοση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (σε αντίγραφο) στους γονείς, έτσι ώστε να προετοιμάζουν κατάλληλα το μαθητή για δραστηριότητες όπως η γυμναστική, το κολυμβητήριο, για επίσκεψη εκτός σχολείου όπου μπορεί να συμμετέχει και ο γονιός.

Η αποστολή εργασιών του μαθητή στους γονείς του. Είναι μία διαδικασία που δίνει χαρά στους γονείς γιατί παρακολουθούν τα βήματα του παιδιού στο σχολείο και την προσπάθεια του.

Η παράδοση στους γονείς μιας βιντεοταινίας ή φωτογραφιών που αφορούν το δικό τους παιδί. Μπορεί να προηγηθεί η προβολή της βιντεοταινίας στο σχολείο, την οποία θα παρακολουθήσουν οι γονείς μαζί με τον εκπαιδευτικό, σχολιάζοντας τη συμπεριφορά του μαθητή και επισημαίνοντας τυχόν λάθη ή αβλεψίες που πρέπει να διορθωθούν. Η επιτυχημένη υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τη συμμετοχή και την υποστήριξη της οικογένειας σε αυτό. Οι γονείς πρέπει να προετοιμαστούν για την παροχή πληροφοριών, για τη συχνότητα συνεργασίας, να συνηθίσουν να αναζητούν αλλά και να δέχονται καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσδιορίσει την συνεργασία με τους γονείς εστιάζοντας στα εξής σημεία:

- Αναδιάρθρωση του χώρου του σπιτιού σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να εφαρμόζεται όσο είναι δυνατόν και στο σπίτι. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους γονείς για την τροποποίηση χώρων του σπιτιού (π.χ. κουζίνα, μπάνιο, καθιστικό) ώστε το παιδί με αυτισμό να κατανοεί τη λειτουργία τους. Επιπλέον, τους βοηθά να δομήσουν τις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι, ώστε το καθημερινό πρόγραμμα να είναι προβλέψιμο.

- Εύρεση τρόπου για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού από τους γονείς για τη φαρμακευτική αγωγή που πιθανόν ακολουθεί το παιδί ή άλλα προβλήματα που το αφορούν. Η εμπειρία και η γνώση των γονέων μπορούν να φανούν ως οι σημαντικότεροι αρωγοί στην επιτυχημένη εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό και η απουσία τους από το σχεδιασμό και την υλοποίηση όποιου προγράμματος εφαρμόζεται, μπορεί να αποβεί παράγοντας αποτυχίας. Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί αναζητούν μαζί τρόπους να βοηθήσουν το παιδί, ο καθένας σεβόμενος την εμπειρία του άλλου μπορούν να αναπτύξουν νέες ιδέες που μπορεί να μην

είχαν αναπτυχθεί χωρίς αυτού του είδους τη συνεργασία (Newson,1985, Christie, 1985). Η ζωή του παιδιού με αυτισμό συνεχίζεται στο σπίτι του και με την οικογένειά του και γι' αυτό είναι απαραίτητο τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται να περιλαμβάνουν σε όλα τα στάδια τους γονείς των παιδιών με αυτισμό και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την καλόπιστη και σταθερή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων .

14 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζουμε σε πρακτικό επίπεδο με ποιον τρόπο είναι συνετό να παρέχουμε βοήθεια και να επανατροφοδοτούμε τα παιδιά με αυτισμό.

Ο τρόπος και το επίπεδο επικοινωνίας θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις δεξιότητες του, ώστε το παιδί να καταλαβαίνει τι απαιτείται να κάνει ή τι περιμένουμε από αυτό. Η μη κατανόηση οδηγεί, είτε σε απόσυρση σε επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, είτε σε εμφάνιση περίεργων συμπεριφορών υπό το βάρος και του άγχους που το άγνωστο τους προκαλεί. Η μείωση της γλώσσας και η χρήση οπτικοποιημένης επικοινωνίας είναι απαραίτητη στα παιδιά με χαμηλότερη κατανόηση, αλλά και σε αυτά με υψηλότερη, ιδίως όταν το συναισθηματικό τους επίπεδο ανεβαίνει (θετικά ή αρνητικά), οπότε η το επίπεδο κατανόησής τους πέφτει. Αν σε ένα αγχωμένο παιδί μιλάμε με το συνήθη καταγιγιστικό τρόπο, η πιθανότητα αυτό να μας καταλάβει και να συμμορφωθεί σε αυτά που του ζητάμε μειώνεται δραματικά.

Αν το παιδί εκδηλώνει σημάδια ανησυχίας πρέπει να προσέχετε τις αφορμές που μπορούν να πυροδοτήσουν ακατάλληλες συμπεριφορές. Πρέπει να έχετε επιλογές έτοιμες για να ησυχάσετε το παιδί και να μειώσετε το άγχος: δραστηριότητες που ενθαρρύνουν χαλάρωση – δραστηριότητες που αποσπούν το παιδί και γνωρίζετε ότι του είναι ευχάριστες – δραστηριότητες που απαιτούν φυσική άσκηση (για να «καεί» η αγωνία) – ή ένα ήσυχο μέρος να πάει, μακριά από πυροδοτικές αισθήσεις – κάπου που το παιδί νιώθει ασφαλές και μπορεί να χαλαρώσει. Όταν βλέπετε σημάδια ανησυχίας, διατηρήστε την ψυχραιμία σας, μειώστε τη γλώσσα σας, απαλλάξτε το παιδί από την πίεση και προσπαθείστε να του παρέχετε μια εναλλακτική δραστηριότητα.

Αποφεύγετε να πιέζετε να εκτελέσει πράγματα που ξεπερνούν το επίπεδο ικανοτήτων του. Δεν είναι πάντα εύκολο να χαρακτηριστεί τι είναι δυνατό για το κάθε παιδί και ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να μην επιδιώξουμε την πλήρη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του. Όμως,

η υπερβολική πίεση του, αυξάνει την πιθανότητα να εμφανιστούν οι προβληματικές συμπεριφορές ως ένδειξη δυσφορίας και ως προσπάθεια αποφυγής.

Με δεδομένη την πιθανή αδυναμία του παιδιού με αυτισμό να δηλώσει τη δυσφορία ή τον πόνο από κάποια σωματική ασθένεια, αυτά μπορούν να εκφραστούν με την εμφάνιση ακατάλληλων συμπεριφορών. Πρέπει συνεπώς να προσέχουμε τη γενική υγεία του παιδιού και τα σημάδια τραυματισμού ή ασθένειας. Ένα παιδί με χαμηλή λειτουργικότητα με συμπτώματα γαστρίτιδας θα μπορούσε να εκδηλώσει το πρόβλημα του με έντονη ανησυχία, επιθετικότητα ή και αυτοτραυματισμούς. Μόνο αν κανείς παρατηρήσει ότι αυτά εμφανίζονται λίγη ώρα μετά τη λήψη τροφής και υφίενται όταν ξαναφάει ή πει γάλα, θα μπορούσε να υποψιαστεί ότι κάποια γαστρική ενόχληση μπορεί να είναι η πιθανή αιτία της συμπεριφοράς.

Αν μια ακατάλληλη συμπεριφορά εμφανιστεί και δεν μπορούμε να την αποτρέψουμε από το να επαναληφθεί, θα πρέπει να προσέξουμε αφενός να μην τη νοηματοδοτήσουμε (λ.χ. μια κακή συμπεριφορά που μας κάνει έξαλλους μπορεί να επαναλαμβάνεται, ακριβώς γιατί η έντονη αντίδραση μας «διασκεδάζει» το παιδί) και αφετέρου να μην την ενισχύσουμε ανταμείβοντας την. Το να γνωρίζουμε τι μετρά ως αμοιβή μπορεί να είναι δύσκολο, μια και για το παιδί με αυτισμό, ίσως είναι κάτι που οι άλλοι το βρίσκουν αδιάφορο ή ακόμη και δυσάρεστο. Αν δεν είναι δυνατό να αδιαφορήσουμε για μια ακατάλληλη συμπεριφορά (στερώντας έτσι το νόημα της και τη χρήση της για την έλκυση του ενδιαφέροντος), τότε ίσως είναι καλά να προσφέρουμε ή να διδάξουμε μια διαφορετική και περισσότερο κατάλληλη δραστηριότητα, για να αντικαταστήσουμε την ακατάλληλη.

Ο χρόνος είναι κρίσιμης σημασίας, μια και η απάντηση στη συμπεριφορά (είτε για να ενθαρρυνθεί ή να αποθαρρυνθεί) θα πρέπει να τοποθετηθεί χρονικά έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρο ότι είναι η συμπεριφορά που παράγει την απάντηση. Επιπλέον, η ασυνέπεια της απόκρισης στην ακατάλληλη συμπεριφορά (π.χ. κάποιες φορές αδιαφορία, κάποιες κατσάδιασμα και κάποιες να δίνετε ένα παγωτό) τείνει να κάνει τη συμπεριφορά χειρότερα.

Οι πιο αποτελεσματικές αλλαγές της συμπεριφοράς επισυμβαίνουν όταν χρησιμοποιείται θετική ενίσχυση, δηλαδή αν παρέχουμε ένα αντικείμενο ή γεγονός (χαμόγελο, φυσική επαφή, μία επιβράβευση φαγητού, ένα επιθυμητό αντικείμενο, γονεϊκή προσοχή, ένα αντάλλαγμα) αμέσως μετά από μια συμπεριφορά με σκοπό να την ενδυναμώσουμε. Η ενίσχυση είναι περισσότερο επιτυχής εάν ακολουθεί μια δεδομένη συμπεριφορά, τυπικά και προβλέψιμα, αν δηλαδή το παιδί κατανοεί ξεκάθαρα τι πρέπει να κάνει για να κερδίσει την επιθυμητή επιβράβευση. Η πρόκληση, όταν δουλεύουμε μ' ένα

παιδί με αυτισμό, είναι να βρούμε μία ανταμοιβή που ενδιαφέρει το παιδί και που πραγματικά την θέλει. Έτσι μόνο με ένα ικανότερο – μεγαλύτερο παιδί μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (αστέρι, χαμογελαστό πρόσωπο, αυτοκόλλητο) για θετική ενίσχυση, μια και απαιτείται να καταλαβαίνει, ότι θα πάρει το επιθυμητό αντικείμενο αργότερα, αφού συλλέξει έναν απαραίτητο αριθμό τέτοιων αμοιβών. Οι ανταλλάξιμες αμοιβές μπορούν και να παρακρατούνται για την ακατάλληλη συμπεριφορά, εάν το παιδί μπορεί να κατανοήσει αυτή τη χρήση. (Φρανσίς,2007)

14.1 Παροχή Βοήθειας

Αναλυτικότερα, η βοήθεια μπορεί να είναι:

Σωματική. Ουσιαστικά ο δάσκαλος εκτελεί μαζί με το μαθητή τη δραστηριότητα. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής έχει μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι πρέπει να κάνει και βιώνει όλες τις κινήσεις ακόμη κι όταν δεν είναι ικανός να τις κάνει από μόνος του. Τέτοιου είδους βοήθεια παρέχουμε κυρίως σε αρχικά στάδια, κυρίως σε παιδιά που έχουν προβλήματα στην προσοχή και τη συγκέντρωση. Το μειονέκτημα αυτής της βοήθειας είναι η εξάρτηση του μαθητή από το δάσκαλο.

Με κίνηση – χειρονομίες. Τέτοιες κινήσεις είναι το κούνημα του κεφαλιού, το δείξιμο με το δάχτυλο, το κοίταγμα προς τη σωστή κατεύθυνση που πολύ συχνά χρησιμοποιούνται από το δάσκαλο χωρίς να το αντιλαμβάνεται. Είναι σημαντικό να ελέγχεται πώς ενεργεί ο μαθητής χωρίς αυτή τη βοήθεια. Στην περίπτωση που τις χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά είναι σημαντικό να κατανοεί την αξία τους, κυρίως για τα παιδιά με ΔΑΦ, που έχουν δυσκολία με το λόγο και που οι απλές και ξεκάθαρες κινήσεις προσθέτουν στην αξιοποίηση της ικανότητάς τους να επεξεργάζονται δεδομένα μέσω της οπτικής οδού. Σε παιδιά με υψηλότερες ικανότητες σ'αυτή τη βοήθεια συμπεριλαμβάνονται και τα νοήματα της γλώσσας των κωφών που βοηθούν συγχρόνως και στην εκμάθηση των γλωσσικών εννοιών. Τα πλεονεκτήματα αυτής της βοήθειας είναι, αφενός ότι ο μαθητής είναι ελεύθερος να ενεργεί από μόνος του, αφετέρου ότι οι κινήσεις είναι πολύ συνηθισμένες στην καθημερινή επικοινωνία και έτσι μπορεί να χρησιμοποιηθούν χωρίς να απειλείται η αξιοπρέπεια του μαθητή. Το μειονέκτημα είναι ότι μπορεί οι κινήσεις/ νοήματα να χρησιμοποιούνται .

Λεκτική Είναι η βοήθεια που συνήθως χρησιμοποιείται, όμως στην περίπτωση των παιδιών με ΔΑΦ θα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά. Έτσι, προκειμένου η λεκτική βοήθεια να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι απλή και σύντομη, στο επίπεδο

κατανόησης του μαθητή, συστηματικά θετική και όχι αρνητική και, τέλος, ο τόνος της φωνής να είναι φυσικός. Τα πλεονεκτήματα αυτής της βοήθειας είναι ότι ο μαθητής είναι ελεύθερος να δρα ανεξάρτητος και να έχει κάποια επιλογή, τον βοηθά να συνδέει πράξεις και λέξεις και όταν χρησιμοποιείται σωστά δηλώνει ξεκάθαρα τι πρέπει να κάνει ο μαθητής. Τα μειονεκτήματα είναι ότι συνηθίζει ο μαθητής να του λένε πάντα τι πρέπει να κάνει. Επίσης, μερικοί μαθητές αγνοούν τις λεκτικές εντολές όταν βομβαρδίζονται συνέχεια από αυτές. Όταν το επίπεδο λεκτικής κατανόησης είναι πολύ χαμηλό η λεκτική βοήθεια από μόνη της είναι ακατάλληλη .

Βοήθεια ανάλογη με τη συγκεκριμένη κατάσταση. Η βοήθεια μπορεί να προέρχεται από την ίδια την εκπαιδευτική κατάσταση, δηλ. όταν δεν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας. Π.χ. όταν ο δάσκαλος ζητά από το μαθητή να του δώσει το μοναδικό αντικείμενο που υπάρχει μπροστά του. Με αυτήν τη βοήθεια αφενός αυξάνεται η πιθανότητα επιτυχίας, αφετέρου ο μαθητής είναι ελεύθερος να δρα ανεξάρτητα. Το μειονέκτημα είναι ότι απαιτείται πολύς χρόνος από τον δάσκαλο για οργάνωση και προετοιμασία. (Καμπούρογλου, 2007)

14.2 Επανατροφοδότηση

Όταν το παιδί αποτυγχάνει να εκτελέσει τη δραστηριότητα, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι δεν μπορεί να την κάνει. Πολλές φορές η αποτυχία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί δεν έχει κατανοήσει τι ακριβώς πρέπει να κάνει. Συνήθως το παιδί περιμένει από το δάσκαλο να επιβεβαιώσει κατά πόσο αυτό που κάνει είναι το σωστό. Επιβεβαίωση από μέρους του δασκάλου μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, ακολουθώντας κάποιους βασικούς κανόνες.

Ο τρόπος επιβεβαίωσης να είναι ξεκάθαρος. Για παράδειγμα, ένα παιδί που βρίσκεται στο προγλωσσικό στάδιο δεν θα καταλάβει το «μπράβο» ως επιβεβαίωση, όταν αυτό μάλιστα λέγεται με μονότονη φωνή. Αντίθετα ένα αγκάλιασμα, για το παιδί που το δέχεται, ή ένα έντονο μπράβο με τη συνοδεία της ανάλογης έκφρασης, είναι πιο ενδεικτικό.

Ο τρόπος ανταπόκρισης στο σωστό και στο λάθος πρέπει να είναι πολύ διαφοροποιημένος. Για παράδειγμα δεν μπορούμε να λέμε «μπράβο» σαν μια έκφραση ρουτίνας, άσχετα από το πώς ενεργεί το παιδί. Η έντονη διαφορά ανάμεσα στις δύο απαντήσεις βοηθάει το παιδί να κατανοήσει ποιο είναι το σωστό και ποιο είναι το λάθος.

Η επιβεβαίωση ή η ανταπόκριση του ενήλικα θα πρέπει να είναι άμεση. Παρόλο που

φαίνεται εύκολο, καμιά φορά, αν δεν είμαστε σε ετοιμότητα να απαντήσουμε άμεσα, το παιδί μπορεί να νομίσει ότι δεν το έκανε καλά και να καταστρέψει την εργασία.

Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι συστηματική. Αυτό παρόλο που φαίνεται αυτονόητο στην πράξη είναι σχεδόν ανέφικτο. Φυσικά δεν είναι τόσο σημαντικό όταν το παιδί έχει κατακτήσει τη δραστηριότητα. Στα αρχικά στάδια όμως είναι απαραίτητο να δίνεται η επιβεβαίωση ότι το παιδί εκτελεί σωστά τη δραστηριότητα.

Σε ορισμένες περιπτώσεις η ανατροφοδότηση είναι ενσωματωμένη μέσα στη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια που έχουν οπές όπου μπορούν να περνούν συγκεκριμένα σχήματα. Με αυτές τις δραστηριότητες το παιδί παίζει και μαθαίνει από μόνο του χωρίς να εξαρτάται από τον ενήλικα.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να οργανώνεται η δραστηριότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να έχει περισσότερες ευκαιρίες να επιτυγχάνει, τουλάχιστον μέχρι να κατανοήσει τη δραστηριότητα και να έχει την ευκαιρία να την εκτελέσει αρκετές φορές. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί διατηρεί το ενδιαφέρον του στα πρώτα στάδια και είναι κινητοποιημένο να συνεχίσει την προσπάθεια. Σταδιακά είναι δυνατόν να μειώνεται και η ανάγκη για ανατροφοδότηση. (Καμπούρογλου,2007)

14.3 Λοιπές συμβουλές

Όπως αναφέραμε, τα κυριότερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΣΑ είναι αυτά που αναφέρονται στις δυσκολίες που έχουν σε σχέση με:

Την επικοινωνία

Την προσαρμογή στην αλλαγή

Τα περιορισμένα ενδιαφέροντα

Την προσοχή και συγκέντρωση

Το κινητικό συντονισμό

Το συναίσθημα

Τη μάθηση

Γι' αυτό παρακάτω παραθέτουμε πρακτικές συμβουλές για την ευνοϊκή μεταχείριση των παιδιών με αυτισμό.

Επικοινωνία

Επειδή τα παιδιά με ΣΑ:

Δεν κατανοούν την αμφίδρομη κοινωνική συναλλαγή. Είναι εγωκεντρικά, δεν κατανοούν τα αστεία, την ειρωνεία ή τον μεταφορικό λόγο. Χρησιμοποιούν μονότονη ομιλία και μη φυσικό τόνο φωνής. Δεν τους αρέσει η σωματική επαφή, μιλούν σε ανθρώπους αλλά όχι με ανθρώπους, χρησιμοποιούν ακατάλληλη βλεμματική επαφή και γλώσσα σώματος. Παρουσιάζουν ελάχιστη δεξιότητα να εισάγουν και να διατηρήσουν μια συνομιλία, έχουν καλά αναπτυγμένη ομιλία αλλά ελάχιστα ανεπτυγμένη επικοινωνία, τους δίνεται ο χαρακτηρισμός «μικροί επιστήμονες» επειδή μιλούν σαν ενήλικες και με στόμφο, εύκολα τους κοροϊδεύεις επειδή δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι τους κοροϊδεύουν ή τους λένε ψέματα. Παρόλες τις δυσκολίες τους έχουν την επιθυμία να αποτελούν μέρος της κοινωνίας.

Γι αυτό: Είναι απαραίτητο να προστατεύετε τα παιδιά από την κακομεταχείριση και την κοροϊδία. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος στις μεγαλύτερες τάξεις να εξηγεί στους συμμαθητές τους ότι οι δυσκολίες των παιδιών με ΣΑ αποτελούν πραγματική αναπηρία και να επιβραβεύει αυτούς που τους φέρονται με συμπάθεια. Αυτό μπορεί να προλάβει το φαινόμενο του «αποδιοπομπαίου τράγου» Από την άλλη μεριά να βοηθάει τα παιδιά με ΣΑ να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των συμμαθητών τους και να τους ανέχονται.

Ο δάσκαλος, επίσης, μπορεί να σχεδιάσει ένα σύστημα φιλίας σύμφωνα με το οποίο μπορεί να εκπαιδεύσει έναν ευαίσθητο φυσιολογικό συμμαθητή γύρω από την κατάσταση του παιδιού με ΣΑ και να τον βάλει να καθίσει μαζί του. Αυτός ο συμμαθητής μπορεί να προσέχει το παιδί με ΣΑ στο σχολικό, στα διαλείμματα κ.λ.π. και να προσπαθεί να το συμπεριλαμβάνει στις δικές του δραστηριότητες. Είναι επίσης σημαντικό να εκπαιδεύεται το παιδί με ΣΑ πώς να ανταποκρίνεται στα κοινωνικά σημάδια. Διδάξτε στα παιδιά τι να λένε και πώς να το εκφράζουν σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις. Δημιουργήσετε καταστάσεις αμφίδρομης επικοινωνίας και χρησιμοποιήστε την τεχνική της ανταλλαγής των ρόλων. Η κοινωνική εκτίμηση αυτών των παιδιών βελτιώνεται με την κατάλληλη εκμάθηση ενώ τα φυσιολογικά παιδιά την κατακτούν αυθόρμητα. Παρόλο που δεν κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, τα παιδιά με ΣΑ μπορούν να μάθουν το σωστό τρόπο ανταπόκρισης. Όταν, χωρίς να το θέλουν, είναι προσβλητικοί ή αγενείς πρέπει να τους εξηγούμε γιατί η συμπεριφορά τους δεν είναι η κατάλληλη και να τους εξηγούμε ποια είναι η σωστή. Τα άτομα με ΣΑ πρέπει να μάθουν τους κοινωνικούς κανόνες διανοητικά επειδή τους λείπει το κοινωνικό ένστικτο και ο αυθορμητισμός.

- Απλοποιούμε τον προφορικό μας λόγο
- Δίνουμε μία οδηγία κάθε φορά
- Διατηρούμε ξεκάθαρη έκφραση προσώπου και χειρονομιών

- Δίνουμε χρόνο στο μαθητή
- Χρησιμοποιούμε οπτικά μέσα για καλύτερη κατανόηση
- Δημιουργούμε καταστάσεις για επικοινωνία
- Μαθαίνουμε στο παιδί τρόπους επικοινωνίας (ακούω-μιλάω), πώς να τραβά την προσοχή των άλλων κ.α.

Προσαρμογή στην αλλαγή

Επειδή τα παιδιά με ΣΑ:

Ανησυχούν εύκολα ακόμη και στην ελάχιστη αλλαγή και είναι ευαίσθητα στις πιέσεις του περιβάλλοντος πολλές φορές καταλαμβάνονται από επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Είναι πολύ αγχώδη και ανησυχούν υπερβολικά επειδή δεν μπορούν να προβλέψουν τι θα συμβεί. Η κούραση, το άγχος και ο αισθητηριακός καταγισμός εύκολα τους αποδιοργανώνουν.

Γι αυτό:

Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να τους εξασφαλίζει ένα σταθερό, ασφαλές και προβλέψιμο περιβάλλον. Επίσης να τους παρέχει μια σταθερή καθημερινή ρουτίνα και να ελαχιστοποιεί τις μεταφορές.

Περιορισμένα ενδιαφέροντα

Επειδή τα παιδιά με ΣΑ:

Έχουν εκκεντρικές απασχολήσεις ή περίεργες και έντονες εμμονές π.χ συλλογές ασυνήθιστων πραγμάτων, πολλά κάνουν «διαλέξεις» πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν, επαναλαμβάνουν τις ίδιες ερωτήσεις για τα δικά τους μόνο ενδιαφέροντα και αρνούνται να κάνουν οτιδήποτε είναι έξω από το περιορισμένο ενδιαφέρον τους, δυσκολεύονται να απαγκιστρωθούν από μια ιδέα και την ακολουθούν παρά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος

Γι αυτό:

Ο δάσκαλος πρέπει να είναι πολύ αυστηρός για το τι αναμένει από το παιδί, να καθιστά ξεκάθαρο στο παιδί με ΣΑ ότι δεν ελέγχει αυτό την κατάσταση και ότι πρέπει να υπακούει στους κανόνες. Συγχρόνως όμως πρέπει να του δίνει και ευκαιρίες για να ασχολείται με τα ενδιαφέροντά του. Δεν πρέπει να επιτρέπει στο παιδί με ΣΑ να συζητά διαρκώς ή να κάνει ερωτήσεις για μεμονωμένα ενδιαφέροντα. Του επιτρέπει όμως να το κάνει σε συγκεκριμένη ώρα μέσα στην ημέρα. Για παράδειγμα ένα παιδί με ΣΑ που έχει εμμονές με τα αυτοκίνητα και κάνει αναρίθμητες ερωτήσεις για μια μάρκα αυτοκινήτου, του επιτρέπετε να μιλάει γι

αυτό μόνο στα διαλείμματα. Στη συνέχεια αυτό γίνεται μια καθημερινή ρουτίνας και έτσι θα μάθει να σταματά να ρωτά σε άλλες ώρες.

Σε μερικά παιδιά που η απαγκίστρωση από το ενδιαφέρον τους είναι ιδιαίτερα δύσκολη, αρχικά ίσως είναι αναγκαίο να εξατομικεύετε όλες τις εργασίες στο τομέα του ενδιαφέροντός τους. Για παράδειγμα εάν το ενδιαφέρον είναι τα λουλούδια, τότε και οι γραμματικές ασκήσεις και τα προβλήματα των μαθηματικών και η ανάγνωση θα πρέπει να είναι σχετικά με λουλούδια. Σταδιακά θα εισάγετε και άλλα θέματα στις ασκήσεις.

Η θετική ενίσχυση πολλές φορές είναι βοηθητική στα παιδιά που ανταποκρίνονται στα κομπλιμέντα. Στην πραγματικότητα επαινούμε τις απλές συμπεριφορές που είναι αυτονόητες για τα φυσιολογικά παιδιά.

Περιορισμένη Προσοχή – συγκέντρωση

Επειδή τα παιδιά με ΣΑ: συχνά δεν μπορούν να επικεντρώσουν στην εργασία τους λόγω εσωτερικών ερεθισμάτων, αποδιοργανώνονται εύκολα, έχουν δυσκολία να εστιάσουν σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη (συχνά δεν είναι η προσοχή που είναι κακή, μάλλον η συγκέντρωσή τους είναι περίεργη, δεν μπορούν να δουν τι είναι σχετικό και έτσι η προσοχή τους εστιάζεται σε άσχετα ερεθίσματα), έχουν την τάση να αποσύρονται στους εσωτερικούς τους σύνθετους κόσμους με έναν τρόπο πολύ πιο έντονο από το τυπικό «ζει στον κόσμο του» και έχουν δυσκολία να μαθαίνουν σε ομαδική κατάσταση.

Γι' αυτό:

Είναι απαραίτητη η αυστηρή δόμηση του περιβάλλοντος προκειμένου το παιδί με ΣΑ να είναι παραγωγικό στην τάξη. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει τις ασκήσεις σε μικρές ενότητες και συχνή ανατροφοδότηση και κατεύθυνση. Ο δάσκαλος επίσης πρέπει να είναι σταθερός στο να απαιτεί η εργασία του παιδιού να γίνεται σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια διαφορετικά να ολοκληρώνεται στον ελεύθερο χρόνο του παιδιού (διάλειμμα). Η χρονομέτρηση πολλές φορές βοηθάει τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα προσοχής. Για τα παιδιά με ΣΑ που αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα στη συγκέντρωση και είναι υπερβολικά αργά στην εργασία τους, ο δάσκαλος ίσως χρειάζεται να την μειώσει και να τους δώσει τη δυνατότητα να εργαστούν με έναν άλλο δάσκαλο ο οποίος θα τους παρέχει την κατάλληλη οργάνωση που χρειάζεται προκειμένου να συμπληρώνουν την εργασία του σχολείου και του σπιτιού (μερικά παιδιά με ΣΑ δυσκολεύονται τόσο να συγκεντρωθούν που το άγχος μεταφέρεται στους γονείς από τους οποίους αναμένεται να περνούν ώρες κάθε βράδυ για να βοηθούν το παιδί τους να τελειώσει την εργασία του). Άλλες προσαρμογές που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος είναι να βάλει το παιδί να καθίσει μπροστά στην τάξη και να του κάνει

συχνές ερωτήσεις ή να καθιερώσει ένα μη λεκτικό σημάδι π.χ. ένα ελαφρό άγγιγμα στον ώμο που να υπενθυμίζει στο παιδί ότι πρέπει να προσέχει ή να το βάλει να καθίσει με έναν «φίλο-βοηθό» που θα του υπενθυμίζει να προσέχει και να εργάζεται. Ο δάσκαλος πρέπει δραστικά να ενθαρρύνει το παιδί με ΣΑ να εγκαταλείπει τις εσωτερικές σκέψεις και φαντασίες του και να εστιάζει στον πραγματικό κόσμο. Αυτός είναι ένας συνεχής αγώνας, καθώς η άνεση του εσωτερικού κόσμου, όπως πιστεύεται είναι πολύ πιο ελκυστική από ό,τι η πραγματική ζωή. Για τα μικρά παιδιά, ακόμη και το ελεύθερο παιχνίδι πρέπει να είναι δομημένο, καθώς μπορούν να απορροφηθούν στη μοναξιά, και να κάνουν τελετουργία το φανταστικό παιχνίδι χάνοντας την επαφή με την πραγματικότητα. Η ενθάρρυνση του παιδιού να παίζει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με έναν ή δύο άλλους συμμαθητές του με επιστασία του δασκάλου, όχι μόνον οργανώνει το παιχνίδι αλλά προσφέρεται και για ευκαιρίες εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Κινητικός συντονισμός

Επειδή τα παιδιά με ΣΑ: είναι γενικά δυσκίνητα και αδέξια, έχουν σκληρό περπάτημα, αποτυγχάνουν σε παιχνίδια που απαιτούν κινητικές δεξιότητες, μειονεκτούν στην κοινωνική κατανόηση του συντονισμού της δικής τους κίνησης με την κίνηση των άλλων στην ομάδα και παρουσιάζουν δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα που μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα στο γράψιμο, στο ρυθμό της εργασίας και στην ικανότητα να σχεδιάζουν-ζωγραφίζουν.

Γι' αυτό: Εάν τα προβλήματα αδρής κινητικότητας του παιδιού είναι σοβαρά ο δάσκαλος θα πρέπει να φροντίζει να του παρέχεται πρόγραμμα Ειδικής γυμναστικής. Δε χρειάζεται να πιέζεται το παιδί να συμμετάσχει σε ανταγωνιστικά αθλήματα καθόσον ο φτωχός κινητικός συντονισμός μπορεί να προκαλέσει αγανάκτηση και κοροϊδία από τους συμμαθητές του. Σε σχέση με το γράψιμο ο δάσκαλος θα πρέπει να σχεδιάσει ένα ειδικό πρόγραμμα στο οποίο θα περιλαμβάνονται ασκήσεις όπου αρχικά ο ίδιος θα οδηγεί το χέρι του παιδιού στο σχηματισμό των γραμμάτων δίνοντας και προφορικές οδηγίες στη συνέχεια ασκήσεις αντιγραφής, και ξεπατικώματος στο χαρτί. Μερικά παιδιά με ΣΑ επωφελούνται από οδηγίες που είναι γραπτές και τους βοηθούν να ελέγχουν το μέγεθος και την ομοιομορφία των γραμμάτων. Αυτό επίσης τους υποχρεώνει να μη βιάζονται και να γράφουν προσεκτικά.

Ακαδημαϊκές δυσκολίες

Επειδή τα παιδιά με ΣΑ:

Υπολείπονται σε αφηρημένη σκέψη και κατανόηση παρόλο που η νοημοσύνη τους

κυμαίνεται από το μέσο φυσιολογικό και πάνω (κυρίως στο λεκτικό μέρος), χρησιμοποιούν εντυπωσιακό λεξιλόγιο και δείχνουν ότι κατανοούν αυτό για το οποίο μιλούν ενώ στην πραγματικότητα απλώς παπαγαλίζουν αυτά που έχουν ακούσει ή έχουν διαβάσει, χρησιμοποιούν τις λέξεις με την πολύ συγκεκριμένη σημασία τους ενώ οι εικόνες τους είναι πολύ συγκεκριμένες και η αφαιρετική τους ικανότητα φτωχή. Στις γραπτές τους ασκήσεις υπάρχουν συχνές επαναλήψεις, πηδάνε από το ένα θέμα στο άλλο και κάνουν λανθασμένη χρήση των λέξεων, δεν ξέρουν τη διαφορά ανάμεσα στη γενική γνώση και την προσωπική άποψη και έτσι υποθέτουν ότι ο δάσκαλος θα κατανοεί τις δικές τους δυσνόητες εκφράσεις.

Ο σχολαστικός τρόπος ομιλίας τους και η «περίεργη» χρησιμοποίησή της, δίνουν την λανθασμένη εντύπωση ότι κατανοούν αυτό για το οποίο μιλούν. Επίσης συχνά έχουν μια εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης ή οποία είναι τελείως μηχανική.

Γι αυτό:

Ο δάσκαλος σχεδιάζει εξατομικευμένο πρόγραμμα με τέτοια οργάνωση που να εξασφαλίζεται μόνιμα η επιτυχία, να είναι ιδιαίτερα ευχάριστο στο παιδί, να μην του προκαλεί άγχος και έτσι να μειώνονται οι δικές του παρορμήσεις. Δεν θα πρέπει ποτέ ο δάσκαλος να υποθέτει ότι το παιδί τον κατανοεί επειδή επαναλαμβάνει αυτό που του έχει πει. Πρέπει επίσης να απλουστεύει τις αφηρημένες έννοιες. Οι απαιτήσεις του δασκάλου για ποιοτική εργασία πρέπει να είναι αυστηρά καθορισμένες. Η εργασία που πρέπει να γίνει σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο θα πρέπει να είναι και ποιοτικά καλή. Οι εξαιρετικές ικανότητες του παιδιού για απομνημόνευση χρησιμοποιούνται από το δάσκαλο ως θετική ενίσχυση, επειδή το παιδί δεν έχει κίνητρα για να καταβάλει προσπάθεια σε θέματα για τα οποία δεν ενδιαφέρεται.

Συναισθηματικές δυσκολίες

Επειδή τα παιδιά με ΣΑ:

Δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της τάξης παρόλο που έχουν επαρκή νοημοσύνη για να ολοκληρώσουν την κανονική εκπαίδευση, πιέζονται και αγχώνονται εύκολα, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, είναι κριτικοί στον εαυτό τους και δεν αντέχουν να κάνουν λάθη, συχνά είναι επιρρεπείς στην κατάθλιψη ή παρουσιάζουν έντονες εκρήξεις θυμού και αντιδράσεις οργής. Με τον ίδιο τρόπο που δεν μπορούν να δουν τα αισθήματα των άλλων, αυτά τα παιδιά μπορούν να μην αντιλαμβάνονται και τα δικά τους αισθήματα. Έτσι δεν αντιλαμβάνονται ότι είναι λυπημένα ή ότι έχουν κατάθλιψη. Συχνά καλύπτουν τη δική τους κατάθλιψη και αρνούνται τα συμπτώματά της ή δεν μπορούν να αξιολογήσουν τα

συναισθημάτά τους για να αναζητήσουν βοήθεια από τους άλλους. Αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα επειδή έχουν δυσκολία να κάνουν φυσιολογικές σχέσεις, που έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την εφηβεία. Οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν ιδιαίτερη σημασία στην εφηβεία και οι μαθητές με ΣΑ αντιλαμβάνονται ότι είναι διαφορετικοί. Ουσιαστικά οι σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους και η προσαρμογή στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής αποτελεί για αυτά μια διαρκή και τεράστια προσπάθεια.

Γι αυτό:

Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να προλαμβάνει τις εκρήξεις προσφέροντας σταθερότητα σε υψηλό βαθμό. Να προετοιμάζει τα παιδιά για τις αλλαγές στην καθημερινή τους ρουτίνα ώστε να μειώνει το άγχος τους. Να διδάσκει στα παιδιά πώς να αντεπεξέρχονται όταν τα καταλαμβάνει το άγχος ώστε να προλαμβάνουν τα ίδια τις εκρήξεις. Είναι πολύ βοηθητικό να γράφει ο δάσκαλος έναν κατάλογο με πολύ συγκεκριμένα βήματα τα οποία μπορεί να ακολουθήσει το παιδί όταν είναι εκνευρισμένο (π.χ. 1.- παίρνω βαθιές αναπνοές τρεις φορές, 2.- Μετρώ αργά τα δάχτυλα του δεξιού μου χεριού τρεις φορές, 3.- ζητώ το δάσκαλο της ειδικής τάξης κ.λ.π.) Στον κατάλογο μπορεί να συμπεριλαμβάνεται και μια τελετουργική συμπεριφορά με την οποία χαλαρώνει το παιδί. Γράψτε αυτά τα βήματα σε μια καρτέλα και βάλτε την μέσα στην τσέπη του παιδιού, έτσι ώστε να είναι πάντοτε διαθέσιμη στο παιδί.

Από τη μεριά του ο δάσκαλος πρέπει να είναι ήρεμος, προβλέψιμος και πολύ δεδομένος στην σχέση του με το παιδί, ενώ παράλληλα να δείχνει συμπάθεια και υπομονή. Πρέπει να είναι σε εγρήγορση για τυχόν αλλαγές στην συμπεριφορά που μπορούν να σηματοδοτήσουν κατάθλιψη, όπως υψηλού βαθμού αποδιοργάνωση, έλλειψη προσοχής και απομόνωση, μείωση του ορίου αντοχής στην πίεση, χρόνια κόπωση, κλάμα, σχόλια για αυτοκτονία κ.λ.π. Πρέπει να τους δίνει βοήθεια μόλις διαπιστώσει ότι έχουν δυσκολία σε κάποιο μάθημα για να μην καταβάλλονται και αντιδρούν αρνητικά στην αποτυχία.

Στο γενικό σχολείο ο δάσκαλος της τάξης πρέπει να φροντίζει να έχουν τα παιδιά σταθερή και συχνή επικοινωνία με το υποστηρικτικό προσωπικό. Αυτά τα πρόσωπα μπορούν να αξιολογούν πόσο καλά τα καταφέρνουν καθώς θα βλέπουν σταθερά τα παιδιά και συγχρόνως θα παίρνουν πληροφορίες από το δάσκαλο. Αν παρόλη την υποστήριξη κάποια παιδιά είναι πολύ ευάλωτα συναισθηματικά, ίσως χρειάζεται να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις όπου υπάρχει αυστηρή οργάνωση και να μπορούν να έχουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο μπορούν να είναι ικανοί και παραγωγικοί. Από την άλλη, εάν μένουν στην κανονική τάξη, όπου δεν μπορούν να συλλάβουν τις έννοιες ή να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους, αυτό θα μειώνει την αυτοεκτίμησή τους, θα μεγαλώνει την απόσυρση και θέτει τα θεμέλια

για την κατάθλιψη. Είναι όμως πολύ σημαντικό για τον δάσκαλο να γνωρίζει ότι παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στη ζωή του παιδιού.

Οι δάσκαλοι μπορεί να παίζουν ένα ζωτικό ρόλο βοηθώντας τα παιδιά με ΣΑ να μάθουν να διαπραγματεύονται με τον κόσμο που τους περιβάλλει. Επειδή τα παιδιά με ΣΑ πολύ συχνά δεν μπορούν να εκφράσουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους, εναπόκειται στους σημαντικούς ενήλικες να τους δείξουν ότι αξίζει τον κόπο να αφήσουν την ασφάλεια της εσωτερικής τους ζωής για τις ανασφάλειες του εξωτερικού κόσμου. Οι επαγγελματίες που εργάζονται με αυτά τα παιδιά στα σχολεία πρέπει να τους δίνουν την εξωτερική δομή, την οργάνωση και τη σταθερότητα που τους λείπει. Η χρήση δημιουργικών διδακτικών στρατηγικών σε άτομα με ΣΑ είναι σημαντική όχι μόνο γιατί διευκολύνει την σχολική επιτυχία αλλά επίσης τους βοηθά να αισθάνονται λιγότερο ξένοι από τους άλλους ανθρώπους και λιγότερο καταβεβλημένοι από τις συνηθισμένες απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. (Καμπούρογλου, 2007)

Τα παρακάτω στοιχεία είναι από το «Εγχειρίδιο της Τεχνικής Υποστήριξης για τον Αυτισμό για τα σχολεία του Kentucky» που έγραψαν οι Nancy Dalrymple και Lisa Ruble1. (Καμπούρογλου, 2007)

Επικοινωνία με το μαθητή

- Να είστε σαφής και συγκεκριμένοι
- Να αποφεύγετε ασαφείς όρους, όπως «αργότερα», «ίσως», «γιατί το έκανες;»
- Μειώστε το ρυθμό της ομιλίας
- Εάν είναι απαραίτητο για την κατανόηση, σπάστε τη δραστηριότητα σε μικρότερα βήματα
- Χρησιμοποιείτε χειρονομίες, καθοδήγηση, επίδειξη μαζί με την προφορική οδηγία
- Δώστε από πριν σαφείς πληροφορίες για τυχόν αλλαγές
- Ειδικά, ελκύστε την προσοχή οπτικά, λεκτικά ή σωματικά
- Αποφύγετε τις ιδιωματικές φράσεις, τις λέξεις με διπλή έννοια ή το σαρκασμό

Ενθάρρυνση της επικοινωνίας με το μαθητή

- Σταματάτε, ακούτε και περιμένετε
- Παρακολουθείτε και ακούστε τις προσπάθειες για ανταπόκριση
- Απαντήστε θετικά στις προσπάθειες
- Μορφοποιήστε σωστά τη δραστηριότητα χωρίς να διορθώνετε
- Ενθαρρύνετε την πρόσληψη και την επιλογή όταν είναι δυνατόν

Κοινωνική υποστήριξη

- Προστατεύστε το παιδί από την κακομεταχείριση και την κοροϊδία
- Επιβραβεύετε τους συμμαθητές όταν του συμπεριφέρονται με συμπάθεια
- Δημιουργείτε συνεργατικές καταστάσεις μάθησης όπου μπορεί να μοιραστεί τις επιδόσεις του
- Δημιουργείτε ένα «σύστημα συντρόφου» σε κάθε τάξη
- Συμπεριλάβετε στο πρόγραμμα χρόνο για παρατήρηση, ενθαρρύνετε την παρατήρηση και την σωματική εγγύτητα
- Δώστε του την ευκαιρία να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες μέσα από φυσικές δραστηριότητες με έναν συμμαθητή
- Δώστε του την ευκαιρία να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες μέσα από φυσικές δραστηριότητες με λίγους συμμαθητές
- Δομήστε δραστηριότητες όπου θα υπάρχουν προκαθορισμένες σχέσεις και
- Εστιάστε στην κοινωνική διαδικασία και στο αποτέλεσμα αυτής
- Διδάξτε εξατομικευμένα, κάνετε επαναλήψεις και μορφοποιήστε συμπεριφορές μέσα από φυσικές καταστάσεις τις παρακάτω δεξιότητες: τη σειρά στη συνομιλία – τη φιλοφρόνηση – τη διαπραγμάτευση – την ανταπόκριση – την πρόσκληση – την αναμονή – το χαιρετισμό – τη διόρθωση διακοπών – τη συμμετοχή – την αποδοχή των απαντήσεων των άλλων – την αποδοχή των επιτυχιών των άλλων – την ανάληψη της αρχηγίας – την ακολουθία των ιδεών των άλλων – το πείραγμα και το αστείο.
- Μοιραστείτε ενδιαφέροντα χρησιμοποιώντας τα δικά του ενδιαφέροντα και δυνατότητες
- Καθορίστε ποιος από το εκπαιδευτικό προσωπικό θα συνηγορεί για το μαθητή, θα επιλύει τα προβλήματα και θα τον διευκολύνει
- Εξατομικεύστε κοινωνικές ιστορίες δίνοντας συγκεκριμένες καταστάσεις και τονίζοντας την περιγραφή και τις προοπτικές
- Επικεντρώστε στην αλλαγή των μη αποδεκτών συμπεριφορών και αγνοείτε εκείνες που είναι απλά «περίεργες»
- Επιτρέπουμε στο μαθητή να μείνει μόνος του, όταν το χρειάζεται
- Ακολουθούμε το ρυθμό του και το επίπεδο του μαθητή
- Εντοπίζουμε τι του αρέσει και τι όχι και τα εκμεταλλευόμαστε
- Του δίνουμε χρόνο να γνωρίσει τα άτομα που συνεργάζεται, αποφεύγοντας τις αλλαγές
- Παροτρύνουμε το παιδί να ζητά βοήθεια
- Βοηθούμε το μαθητή να καταλάβει τι περιμένουμε από αυτόν
- Παρουσιάζουμε τις αλλαγές σταδιακά και τις εξηγούμε

- Αποφεύγουμε να χρησιμοποιούμε συνήθειες τακτικές όταν αναστατώνεται
- Χρησιμοποιούμε λειτουργικά τις στερεοτυπίες, τις ελαττώνουμε αλλά δεν τις σταματούμε
- Ονομάζουμε κάθε απλή ενέργεια, έκφραση συναισθήματος και ενθαρρύνουμε το παιδί να ονομάζει ό,τι νιώθει, ό,τι θέλει
- Μαθαίνουμε στο παιδί αποδεκτούς χώρους, τρόπους εκτόνωσης θυμού, και παρέχουμε χρόνο για επαναφορά

Περιβάλλον και ρουτίνες

- Οργανώστε ένα προβλέψιμο και ασφαλές περιβάλλον
- Ελαττώστε τις μεταφορές
- Προσφέρετε σταθερές καθημερινές ρουτίνες
- Αποφύγετε τις εκπλήξεις, τις αλλαγές στο πρόγραμμα ή άλλες αλλαγές, άσχετα από το πόσο μικρές είναι και προετοιμάστε επιμελώς τις δραστηριότητες
- Μιλάτε του σε καταστάσεις άγχους ή απομακρύνετε τον από αυτές
- Δώστε του προσωπικό χώρο σε διαθέσιμο δωμάτιο για να χαλαρώνει
- Μειώστε τους διασπαστικούς παράγοντες και την αισθητηριακή υπερφόρτωση, τη φασαρία, τα οπτικά ερεθίσματα, τις μυρωδιές
- Επιτρέψτε απαραίτητες μετατροπές για να αντιμετωπίσετε την ευαισθησία στο άγγιγμα, όπως να πιάνει την κόλλα

Παρουσίαση υλικών

- Παρουσιάζετε οπτικά
- Δίνετε γραπτή εντολή / πληροφορία, επιδεικνύετε, δίνετε φωτογραφίες / εικόνες και γραπτή εντολή / πληροφορία, δίνετε μόνο εικόνες, δίνετε μόνο αντικείμενα, ημερολόγια, χάρτες, διαγράμματα, μέσω του κομπιούτερ, μέσω του βίντεο.
- Χρησιμοποιείτε εγκατεστημένες ρουτίνες
- Επιμένετε στο τι αναμένετε από το παιδί
- Χρησιμοποιήστε τη διδασκαλία μέσω ενός συμμαθητή
- Διασπάστε την οδηγία σε μικρά εξελικτικά βήματα
- Δώστε ευκαιρίες για επανάληψη
- Δώστε την απαιτούμενη βοήθεια

Αξιολόγηση και Εργασία

- Τροποποιείτε τη δυσκολία

- Συντομεύστε
- Αλλάξτε δραστηριότητα
- Εξηγείστε το κείμενο
- Δώστε επιλογή της δραστηριότητας
- Διδάξτε ένα πρότυπο μάθησης μέσα από την επανάληψη
- Προσαρμόστε τρόπο ερωτήσεων
- Επιτρέψτε περισσότερο χρόνο
- Επεκτείνετε τη μάθηση σε πραγματικές καταστάσεις
- Δώστε οπτική βοήθεια σαν ένα μέσο διδασκαλίας για να συνοψίζει / γράφει

Έλεγχος της συμπεριφοράς από το ίδιο το παιδί

- Διδάξτε τη χρήση του χρονομέτρου ή άλλων οπτικών βοηθημάτων
- Εξατομικεύστε τη σχέση σας με το παιδί
- Δώστε ενθάρρυνση που είναι προσωπική, άμεση, συγκεκριμένη.
- Συμπεριλάβετε στο καθημερινό πρόγραμμα τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του.
- Ενθαρρύνετε τις επιλογές και τη λήψη αποφάσεων όταν πρέπει
- Αναλύστε το σκοπό της συμπεριφοράς από την μεριά του παιδιού
- Μεταφράστε τους σκοπούς σε δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν
- Αποφύγετε την πίεση του να «είναι καλός» ή άλλες αφηρημένες προσδοκίες
- *Αποφύγετε την τιμωρία που μειώνει την αυτοπεποίθηση, αυξάνει το άγχος και δεν είναι και κατανοητή, όπως λ.χ με το σταμάτημα μια ρουτίνας, του ελεύθερου χρόνου, της άσκησης - με το να το στείλετε στο σπίτι του – επιτιμώντας το ή φωνάζοντας του*
- *Αποφύγετε την τιμωρία για τη συμπεριφορά που είναι μέρος της διαταραχής: π.χ. αποφεύγει τη βλεμματική επαφή, μιλάει στον εαυτό του, έχει αργό χρόνο απάντησης, έχει έλλειψη «σεβασμού» για τους άλλους, επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις, αναστατώνεται με πολύ κόσμο ή με τη φασαρία, είναι αγχωμένο, αναφέρεται διαρκώς σε ένα θέμα ή ενδιαφέρον, αναστατώνεται από την αλλαγή.*

Εργασία στο σπίτι

- Εξατομικευμένη
- Σύντομη
- Όχι περισσότερο από μία ώρα κάθε απόγευμα
- Περισσότερος χρόνος
- Περισσότερη βοήθεια

Παραμονή στη δραστηριότητα

- Σπάστε τη δραστηριότητα σε μικρότερες ενότητες
- Δίνετε συχνότερη ανατροφοδότηση και κατεύθυνση
- Δώστε περισσότερο χρόνο στην τάξη της ειδικής αγωγής για τη συμπλήρωση της εργασίας του
- Βάλτε τον να καθίσει δίπλα στον «σύντροφο» ώστε να του υπενθυμίζει την εργασία του και να προσέχει στο μάθημα
- Εάν είναι αναγκαίο, μειώστε την εργασία

15 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι καμία μέθοδος δεν μπορεί ακόμη να χαρακτηριστεί ως «θεραπευτική», ούτε να συσχετιστεί άμεσα με την έκβαση. Βέβαια η έκβαση πάλι ποικίλει, αλλά προσπάθειες πρέπει να επιχειρούνται με όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως βαρύτητας, προσαρμόζοντας κάθε φορά τη προσέγγιση στο επίπεδο τρέχουσας λειτουργίας του ατόμου. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιλέξει κανείς μια ή περισσότερες συμπληρωματικές παρεμβάσεις από τον πραγματικά τεράστιο και συνεχώς εμπλουτιζόμενο κατάλογο παρεμβάσεων στον αυτισμό. Ιδιαίτερα αν λάβει υπόψη του τις λίγες και προβληματικές στη μεθοδολογία τους μελέτες που αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους. Οι βιολογικές θεραπείες έχουν ένα υποστηρικτικό μόνο ρόλο να παίξουν και ασφαλώς δεν μπορεί να στηριχθεί σ' αυτές, τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα, η αντιμετώπιση. Η ειδική αγωγή και οι συμπεριφορολογικές παρεμβάσεις έχουν να προσφέρουν τα περισσότερα. Ιδιαίτερα η εκπαίδευση έχει πάρει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση του αυτισμού. Η μελέτη των ιδιαιτεροτήτων του αυτισμού συνδυάστηκε με την εκπαιδευτική προσέγγιση και έτσι σήμερα οι προσπάθειες αυτές με τα αυτιστικά άτομα επιχειρούνται με αρκετά οργανωμένο τρόπο. Ασφαλώς, τα αυτιστικά παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν πολλά πράγματα και σε πολλά επίπεδα για να βελτιώνουν τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους. Χρειάζεται ιδιαίτερα να διδαχθούν πράγματα που τα φυσιολογικά παιδιά τα αποκτούν από μόνα τους. Παράλληλα, πρέπει να παίρνεται υπόψη ο ιδιαίτερος γνωσιακός τρόπος που έχουν τα αυτιστικά άτομα για να μαθαίνουν. Η προσέγγιση συνεπώς πρέπει να είναι πολύ ειδική και από εδώ απορρέει η έκφραση ότι “η εκπαίδευση είναι και θεραπεία” . Η θεραπεία-εκπαίδευση προϋποθέτει το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος, με δομημένες δραστηριότητες

και συγκεκριμένους στόχους για να βρίσκει την καλύτερη δυνατή ανταπόκριση.

Η προσέγγιση στηρίζεται:

α. στην εξατομικευμένη αξιολόγηση μέσω άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού σε οργανωμένο πλαίσιο

β. στην έμφαση στην συνεργασία γονιού και ειδικού

γ. στην αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας

δ. στη διεπιστημονική εκπαίδευση και προσέγγιση.

Ασφαλώς προσαρμογές γίνονται ανάλογα με την ηλικία, το λειτουργικό επίπεδο του ατόμου και την ιεράρχηση αναγκών και προτεραιοτήτων. (Καραντάνος, 2007)

Ο Αυτισμός είναι τελικά ένας διαφορετικός τρόπος ύπαρξης. Τα παιδιά με αυτισμό δεν ζουν στον κόσμο τους, αλλά στον δικό μας κόσμο με το δικό τους τρόπο. Ένα κόσμο που τον βιώνουν ακατάληπτο και για αυτό απειλητικό. Η αντιμετώπιση του αυτισμού είναι, συνεπώς, η διευκόλυνση του ατόμου να καταλάβει το κοινωνικό γίγνεσθαι γύρω του, έτσι ώστε να μπορέσει να προσαρμοστεί σε αυτό. Θα λέγαμε ότι η θεραπεία του αυτισμού συνίσταται στην διδαχή του αυτονοήτου, αυτό δηλαδή που τους λείπει. Η εκπαιδευτική σχέση με τα άτομα με αυτισμό είναι μια πρόκληση αλλά και μια ευκαιρία για να κατανοήσουμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Όπως χαρακτηριστικά γράφει η Lorna Wing στο βιβλίο της «Αυτιστικό Φάσμα» (1996):

«Όσοι από εμάς ζούμε και/ή δουλεύουμε με παιδιά και ενήλικες με αυτιστικές διαταραχές πρέπει να προσπαθήσουμε να εισχωρήσουμε στον κόσμο τους, μιας και δεν δύνανται να κάνουν το αντίστροφο. Πρέπει να κατανοήσουμε και να δώσουμε έμφαση στις αυτιστικές εμπειρίες, με στόχο να βρούμε τρόπους να βοηθήσουμε κάθε άτομο να αντιμετωπίσει ένα σύστημα κοινωνικών κανόνων που του είναι «εξωγήινο». Η ανταμοιβή για την προσπάθεια που εμπλέκεται, είναι η βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης κοινωνικής επικοινωνίας και μια εκτίμηση του θαύματος της ανάπτυξης του παιδιού. Το κλειδί στον αυτισμό είναι το κλειδί στη φύση της ανθρώπινης ζωής». (Φρανσίς, 2007).

16 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71, 2002.
- Απτεσλής, Ν., Μητροπούλου, Ε. & Τσακπίνη Κ. (χ.χ.) *Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων*. Ανακτημένο στις 22/8/2012 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.autismhellas.gr/el/AutismEducation.aspx>
- Attwood, T. (1998). *Παιδιά με Ιδιαιτερότητες στη Γλωσσική Ανάπτυξη και την Κοινωνική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Axline, V. (1985). *Ντιπς, Ένα Παιδί Αναζητεί τον Εαυτό του*. Αθήνα: Ταμασός.
- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η διάγνωση του αυτισμού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βογινδρούκας, Ι. και Sherratt, D. (2005). *Οδηγός Εκπαίδευσης Παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γενά, Α. (2001) Συμβουλευτική, στήριξη και εκπαίδευση γονέων με παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες. Εισήγηση στο VII Ετήσιο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συμβουλευτικής Αθήνα.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Leader Books.
- Γενά, Α. (2004). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές: Θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στάσεις και αξιολόγηση. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, (σελ. 107-147). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (χ.χ). Προβλήματα Συμπεριφοράς και η διαχείρισή τους. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σ. 171-188) Τόμος Α. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ. ΕΣΠΑ (2007-2013)
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (χ.χ). Η Συμπεριφορική- Αναλυτική Προσέγγιση στην αντιμετώπιση του αυτισμού. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σ. 126-147) Τόμος Α. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ. ΕΣΠΑ (2007-2013)
- DSM-IV: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th Edition), (1994). Washington, DC: American Psychiatric Association. Μετάφραση στα Ελληνικά (1996): Ιατρικές Εκδόσεις ΛΙΤΣΑΣ.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ. Έκδοσης). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Τόμος Α: Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Faherty, C. (2003). *Τι σημαίνει για μένα. Ένα βιβλίο εργασίας που εστιάζει στην αυτογνωσία και σε μαθήματα ζωής για το παιδί ή το νέο άτομο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger*. μτφρ. Βάγια Παπαγεωργίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Faherty, C. (1999). *Κατανόηση του αυτισμού*. Στο C. Faherty, Β. Παπαγεωργίου & Ν. Παπαδοπούλου, *Αυτισμός. Ένας ύμνος στην επικοινωνία* (σελ. 15-65). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός: Εξηγώντας το Αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grandin T. How people with autism think. In E. Schopler & G. Mesibov (Ed) *Learning and Cognition in autism*. New York-Plenum 1995; pp 55-67.
- Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gray, C. & Leigh White, A. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή*. μτφρ. Αφροδίτη Κορογιαννάκη, Ειρήνη Μιχαλέτου. Αθήνα: Σαββάλας
- Harpe, F. (1998). *Αυτισμός: Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hobson, P. (2006). *Το λίκνο της σκέψης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Howlin, P. & Rutter M. (1987). *Treatment of autistic children*. London: John Wiley & Sons.
- Howlin, P. (1998). *Children with autism and asperger syndrome. A guide for practitioners and carers*. England: John Wiley and Sons.
- Howlin, P. & Baron-Cohen, S. & Hadwin J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read a practical guide*. England: John Wiley & Sons.
- ICD-10: *International Classification of Diseases: Diagnostic Criteria for Research* (10th Edition), (1992). Geneva, Switzerland: World Health Organization. Μετάφραση στα Ελληνικά (1992): Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- Jordan R. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με Αυτισμό* μτφρ: Ιγνάτιος Καφαντάρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Jordan R. & Powel S. (2000) *Αυτισμός και Μάθηση : ένας οδηγός καλής πρακτικής*

μτφρ. Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Αυτιστικών Ατόμων

- Jordan, R., & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. μτφρ. Ευφροσύνη Καλύβα. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. & Powell, S. (2001). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης. Μτφ Παίζη. επιμ. Ζαφειροπούλου Φ. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία προστασίας αυτιστικών ατόμων.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καμπούρογλου, Μ. (2007) Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Καμπούρογλου, Μ. (2007) Υποδείξεις ειδικά σχεδιασμένες για τους εκπαιδευτικούς. Εξατομικευμένο πρόγραμμα/ Αλλαγές/ Προσαρμογές/Υποστηρικτική λίστα ελέγχου. Στο: *Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Καραντάνος, Γ. (2007) *Αυτισμός-Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης* Στο: Δοκίμια ΕΠΕΑΕΚ: Μέτρο 1.1 – Ενέργεια 1.1.4 (σ.5-11)
- Κρουσταλάκης, Γ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο –Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κωνστανταρέα, Μ. (1988). Παιδικός αυτισμός. Στο Γ. Τσιάντης, & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*. Δεύτερος Τόμος. Πρώτο μέρος. Ψυχοπαθολογία. (σελ. 156-193). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Lennard-Brown, S. (2004). *Αυτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Lord, C. & Schopler, E. (1987). *Differences in autism*. In E. Schopler & G.B.Mesibov (Eds.), *Neurobiological issues in autism* (pp.191-211). New York: Plenum Press.
- Μαγνήσαλλης, Σ. (χ.χ.) *Αυτισμός και Σχολείο*. Ανακτημένο στις 22/8/2012 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.autismhellas.gr/files/el/AytismosSxolio.doc>
- Μαγαλιού, Ε. & Τσακίνη, Κ. (χ.χ.) Η Δομημένη Διδασκαλία. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σ. 93-104) Τόμος Α. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ. ΕΣΠΑ (2007-2013)
- Μαυροπούλου Σ. (2004) *Διδακτική Μεθοδολογία*. Στο: *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό* (2004) Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf

- Μαυροπούλου, Σ. (2006). *Αυτισμός - Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Βήτα.
- Μαυροπούλου, Σ. (χχ) *Προσέγγιση Teacch. Βασικές Αρχές και Μέθοδοι της δομημένης διδασκαλίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού*. Ανακτημένο στις 22/8/2012 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.autismhellas.gr/files/el/ProsegisiTeacch.doc>
- Μαυροπούλου, Σ. (χχ) *Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα*. Ανακτημένο στις 22/8/2012 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.autismhellas.gr/el/Didaskalia.aspx>
- Μητροπούλου, Ε. Απτεσλής, Ν. & Τσακπίνη Κ. (χ.χ.) *Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στον τομέα της επικοινωνίας. Θεωρητικό πλαίσιο. Οδηγίες Χρήσεις του Εργαλείου/Κλίμακες αξιολόγησης*. Ανακτημένο στις 22/8/2012 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.autismhellas.gr/el/AutismEducation.aspx>
- Μητροπούλου, Ε. & Παίζη Ο. (2007). Ανάλυση Έργου. Στο: Σ. Μαυροπούλου (επιμ) *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Έργο: «Ανάπτυξη και υλοποίηση πιλοτικών προγραμμάτων για την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική αποκατάσταση μαθητών με αυτισμό». ΕΠΕΑΕΚ: Μέτρο 1.1 – Ενέργεια 1.1.4 –Κατηγορία Ενέργειας 1.1.4.α) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας- Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Εκδόσεις Γράφημα, σελ.173-182.
- Mesibov, G.B., Browder,D.M., & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioural support for students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 73-79.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Adams, L.W., (2001). *Understanding Asperger syndrome and high-functioning autism*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Press.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΦΕΚ Α 199/2.10.2008.
- Ουίλιαμς, Ν. (1993). *Κανείς στο Πουθενά*. Αθήνα: Αποσπερίτης.
- Ozonoff, S. (1995). Executive function impairments in autism. In E.Schopler & G.B.Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp.199-220). New York: Plenum Press.

- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2004). Παιδιά με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και «ένταξη». Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ. έκδοσης). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σ. 77-87), Τόμος Β: Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2007). Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού: Θεραπευτικές Προσεγγίσεις-Δίκτυο Υπηρεσιών. Στο Ι. Βογινδρούκας, Γ. Καλομοίρης, Β. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Αυτισμός. Θέσεις και Προσεγγίσεις*, (σελ. 157-169). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαντωνίου, Μ. & Καμπούρογλου Μ. (2007). Ανάπτυξη και Διαταραχές της επικοινωνίας του λόγου στον αυτισμό. *Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Παπούδη, Δ. (1992). Παιδικός αυτισμός: αποτυχία ανάπτυξης του συμβολικού παιχνιδιού; Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδοσης). *Πρόοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των Πρώτων Χρόνων*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπούδη, Δ. (2008). Ένταξη παιδιών με διαταραχή Asperger στο γενικό σχολείο. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1:195-207.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. μτφρ. Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Rutter, M. (1987) *Νηπιακός Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους», Τόμος Α. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Συνοδινού, Κ. (1996). *Ο παιδικός αυτισμός, θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sherratt, D., και Peter, M., (2002) «Developing Play and Drama in Children with Autism». David Fulton Publishers. μτφρ. Γιάννης Βογινδρούκας. Στο: *Ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων συλλογισμού σε παιδιά με αυτισμό μέσω του προσποιητού αυτισμού*.(σ. 104-111). Δοκίμια ΕΠΕΑΕΚ: Μέτρο 1.1 – Ενέργεια 1.1.4
- Shulman,C. (2004α). *Δομημένη Εκπαίδευση: TEACCH*. Στα πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς επιστημονικού Συμβοσίου «Το παζλ του Αυτισμού» (σελ. 132-151). Λάρισα: Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας.

- Shulman, C. (2004β). *Η προσέγγιση TEACCH (ομάδα εργασίας)*. Στα πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς επιστημονικού Συμβοσίου «Το παζλ του Αυτισμού» (σελ. 132-151). Λάρισα: Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας.
- Τσακπίνη Κ. Απτεσλής, Ν. & Μητροπούλου, Ε. (χ.χ.) *Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στο γνωστικό τομέα. Θεωρητικό πλαίσιο. Οδηγίες Χρήσεις του Εργαλείου/Κλίμακες αξιολόγησης*. Ανακτημένο στις 22/8/2012 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.autismhellas.gr/el/AutismEducation.aspx>
- Trevarthen, C.T., Aitken, K.J., Papoudi, D. and Robarts, J.Z. (1998). *Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet their Needs*, (2nd Edition). London: Jessica Kingsley.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για Αυτισμό*. Αθήνα. ΟΕΔΒ
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Οδηγός για Μαθητές με ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες & Ταλέντα*. Αθήνα. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτημένο στις 16/7/2012 από τον δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr)
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για παιδιά με αυτισμό*. Αθήνα. Ανακτημένο στις 30/7/2012 από τον δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr)
- Φρανσίζ, Κ. (2007). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Χάντον, Μ. (2003). *Ποιος Σκότωσε το Σκύλο τα Μεσάνυχτα*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Χίτογλου-Αντωνιάδου Μ. (2000). *Αυτισμός-Ελπίδα*. Αθήνα: University Studio Press.
- Williams K. (1995). *Εστίαση στην Αυτιστική Συμπεριφορά*, Τόμος 10, No. 2, PRO-ED, Inc.
- Wing L, (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα, Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Αυτιστικών Ατόμων

17 ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων gspap@internet.gr

Ελληνικός Σύλλογος για το Σύνδρομο Asperger: www.asperger.gr

Σύλλογος Ελλήνων Ενηλίκων Αυτιστικών Asperger και ΥΛΑ: www.aspergerhellas.org

Το κοινωνικό δίκτυο του autismhellas: <http://autismpraxis.ning.com/>

Ελληνικό δικτυακό τόπο για τον Αυτισμό και τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
<http://www.autismhellas.gr/>

Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας:
www.autismthessaly.gr

Παιδαγωγική Εταιρία Ειδικής Αγωγής: www.specialeducation.gr

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: www.pi-schools.gr

www.autismspeaks.org

The Autism Society of North Carolina: www.autismsociety-nc.org

Future Horizons: www.FutureHorizons-autism.com

Jypsy's slink: www.isn.net/~jypsy/autilink.htm

Online Asperger Syndrome Information and Support: www.udel.edu/bkirby/asperger

TEACCH: www.teacch.com

Autism research centre: www.autismresearchcentre.com

Autism and PDD Support Network: www.autism-pdd.net

National Autistic Society: www.nas.org.uk

Autism Network International (A.N.I): www.ani.ac

The Autism Society of America: www.autism-society.org

E.S.P.A. European Services for People with Autism: www.espa.org.uk

<http://www.autismhellas.gr/files/el/final2.doc>

O.A.S.I.S. (Online Asperger Syndrome Information and Support) www.udel.edu

www.noesi.gr

www.cyspecial.com

www.medlook.net/article