



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών – Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής

Διπλωματική εργασία
Ενσυναίσθηση: Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης σε άτομα που
βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού

Μακρυπούλια Πολυδώρα
A.M.: 217076

Επιβλέπων Καθηγητής:
κ. Αλέξανδρος – Σταμάτιος Αντωνίου

Αθήνα, 2020

Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου

Συνεπιβλέποντες: κ. Χριστίνα Συριοπούλου - Δελλή

κ. Νικόλαος Δρόσος

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Η έγκριση διπλωματικής εργασίας από τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως εκ μέρους του Τμήματος και της επιτροπής εξέτασης.

Η συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής βεβαιώνει ότι:

α) κανένα τμήμα της δεν έχει χρησιμοποιηθεί για την σύνταξη και αξιολόγηση άλλης εργασίας ή πτυχίου της συγγραφέως,

β) αποτελεί πνευματικό προϊόν της συγγραφέως και κανένα τμήμα του ανά χείρας διπλωματικής δεν συνιστά αποτέλεσμα αναπαραγωγής (μερικώς ή ολικώς) κειμένου τρίτου προσώπου και

γ) έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους προβλεπόμενους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο ζήτημα της Ενσυναίσθησης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και ειδικότερα για άτομα που έχουν διαγνωστεί με Αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τον αυτισμό και τις διάφορες εκφάνσεις του, καθώς επίσης τον τρόπο διάγνωσης αλλά και αντιμετώπισης. Στη συνέχεια η βαρύτητα δίνεται στις έννοιες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ενσυναίσθησης. Αναλύεται το περιεχόμενό τους και τα είδη που έχουν εντοπιστεί καθώς επίσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η βαρύτητα δίνεται στα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, και συγκεκριμένα έχουν διαγνωστεί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και στο βαθμό κατά τον οποίο μπορούν να αναπτύξουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ενσυναίσθηση. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι επικρατέστερες μέθοδοι διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτών και ο βαθμός κατά τον οποίο είναι αποδεκτές από τη διεθνή κοινότητα. Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων που απορρέουν από την έρευνα. Για τη συγγραφή της αξιοποιήθηκε η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία καθώς επίσης άρθρα και ηλεκτρονικές πηγές.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αυτισμός, Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας

Abstract

The present thesis focuses on the issue of Empathy and Emotional Intelligence in individuals with autism spectrum, and in particular for those diagnosed with High-Functioning Autism. More specifically, it examines autism and its various manifestations, as well as the way it is diagnosed and treated. Then, the notions of Emotional Intelligence and Empathy are given importance. Their content and species have been analyzed as well as their specific characteristics. Importance is given to individuals with autism spectrum disorder, and in particular they have been diagnosed with High Functional Autism and to the extent that they can develop Emotional Intelligence and Empathy. In addition, the most prevalent methods of teaching these skills are presented and the extent to which they are accepted by the international community. The study concludes with the findings of the research. Greek and foreign bibliography as well as articles and electronic sources were used for her writing.

Keywords: Empathy, Emotional Intelligence, Autism, High Functional Autism

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract	5
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η έννοια, τα χαρακτηριστικά και τα είδη του	
αυτισμού.....	12
1.1 Ορισμός.....	12
1.2 Χαρακτηριστικά αυτισμού.....	13
1.3 Είδη αυτισμού	15
1.3.1. Σύνδρομο Kanner	16
1.3.2. Άτυπος Αυτισμός	18
1.3.3 Διαταραχή Asperger (Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός (ΥΛΑ))	19
1.3.4. Σύνδρομο Rett.....	25
1.3.5. Το σύνδρομο του Εύθραυστου Χ	26
1.3.6. Το Σύνδρομο Landau-Kleffner	26
1.3.7. Το σύνδρομο Williams.....	27
1.3.8. Το σύνδρομο Cornelia de Lange	27
1.3.9. Το σύνδρομο Tourette.....	28
1.3.10. Το σύνδρομο DAMP	28
1.4 Αντιμετώπιση του αυτισμού.....	28
1.5 Θεραπευτικές παρεμβάσεις.....	30
1.6 Σύγχρονες αντιλήψεις περί αυτισμού	37
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση.....	42
2.1 Χρήσιμοι ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη	42
2.2 Θεωρητικά Μοντέλα Ορισμού και Μέτρησης της Συναισθηματικής	
 Νοημοσύνης.....	46
2.3 Η έννοια της Ενσυναίσθησης.....	48

Τρίτο Κεφάλαιο: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ενσυναίσθηση στο φάσμα του Αυτισμού	52
3.1 Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.....	53
3.2 Ενσυναίσθηση και ΣΝ στα παιδιά με Αυτισμό.....	54
3.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ενσυναίσθηση στα άτομα με Σύνδρομο Άσπεργκερ ή Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας	55
3.4 Κοινωνικά ολισθήματα των ατόμων με αυτισμό.....	58
3.5 Διδασκαλία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ενσυναίσθησης.....	62
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα	79
Βιβλιογραφία	84

Εισαγωγή

Ο αυτισμός αποτελεί μία σχετικά συχνή διαταραχή η οποία παρουσιάζει σημαντική ποικιλομορφία ως προς τη βαρύτητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Για τον λόγο αυτό έχει δημιουργηθεί μία σειρά από παθήσεις που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού. Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι πως σε κάθε περίπτωση τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν σοβαρά ελλείμματα ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών καθώς δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί το ζήτημα του βαθμού καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ενσυναίσθησης των ατόμων αυτών καθώς επίσης και των μεθόδων με τις οποίες μπορούν αυτές οι δεξιότητες να ενισχυθούν στα άτομα με αυτισμό.

Ακριβώς αυτό είναι και το ζήτημα που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη η οποία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και τα υποκεφάλαιά τους. Στο Πρώτο Κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια του αυτισμού. Για τον σκοπό αυτό γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης ενώ παράλληλα παρουσιάζονται τα είδη που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών. Το Κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση των βασικών τρόπων αντιμετώπισης και των θεραπειών οι οποίες προτάσσονται σήμερα.

Το Δεύτερο Κεφάλαιο εστιάζει την προσοχή του στις έννοιες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) και της Ενσυναίσθησης. Εξετάζεται το περιεχόμενο των δύο εννοιών και περιγράφονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Τέλος, παρουσιάζονται οι μέθοδοι αξιολόγησης και μέτρησης της ΣΝ.

Το Τρίτο Κεφάλαιο παρουσιάζει τις δύο έννοιες αναφορικά με τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Για την καλύτερη κατανόηση του ζητήματος πραγματοποιείται μία σύντομη παρουσίαση του φαινομένου στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα παιδιά και τους ενήλικες με αυτισμό και ειδικότερα με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας. Ως συνέχεια αυτού, παρουσιάζονται τα κοινωνικά ολισθήματα (σφάλματα) των ατόμων αυτών. Τέλος, παρουσιάζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας που συμβάλλουν στον περιορισμό των κοινωνικών ελλειμμάτων.

Το Τέταρτο Κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική εξέταση. Λόγω του μεγάλου αριθμού συμπερασμάτων κρίθηκε σκόπιμο αυτά να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το τμήμα της εργασίας από το οποίο προκύπτουν. Έτσι, έχουμε συμπεράσματα που αφορούν στον αυτισμό, στις έννοιες της ΣΝ και της Ενσυναίσθησης, τα άτομα με αυτισμό σε συνδυασμό με τις έννοιες αυτές και τις σύγχρονες μεθόδους μάθησης που επικεντρώνονται στο ζήτημα.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση του βαθμού κατά τον οποίο τα άτομα που έχουν αυτισμό μπορούν να αναπτύξουν ΣΝ και Ενσυναίσθηση. Πέρα όμως από τη δυνατότητα ανάπτυξης παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και η δυνατότητα εφαρμογής των δεξιοτήτων που τα άτομα αυτά έχουν κατακτήσει.

Ο λόγος επιλογής αυτού του θέματος έχει τη βάση του στο γεγονός πως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία μεταβολή της αντίληψης αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Όλο και περισσότερες μελέτες ασχολούνται με το ζήτημα αυτό καθώς προσπαθούν να εντοπίσουν την αιτία που τα άτομα αυτά δεν μπορούν να αναπτύξουν ομαλές κοινωνικές συμπεριφορές.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα αναμένεται να προκύψουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα τα οποία θα καταδεικνύουν πως τα άτομα αυτά δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα ως προς τη συναισθηματική κατανόηση. Ωστόσο, έχουν δυσκολία να αντιληφθούν την επιρροή που ασκούν τα συναισθήματα στα άτομα που τα αισθάνονται γεγονός που οδηγεί σε άστοχες κοινωνικές συμπεριφορές από πλευράς τους.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η έννοια, τα χαρακτηριστικά και τα είδη του αυτισμού

1.1 Ορισμός

Για τον αυτισμό έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές απόπειρες προκειμένου να οριστεί. Η διατύπωση ενός μόνο ορισμού είναι εξαιρετικά δύσκολη εξαιτίας της πολυμορφίας της διαταραχής. Παρακάτω αναφέρονται οι σημαντικότερες από αυτές:

Ο αυτισμός ορίζεται ως *“μία εκ γενετής σοβαρού βαθμού διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (δηλαδή επηρεάζει διάφορες πλευρές της ζωής του ατόμου) και εμφανίζεται συνήθως στους πρώτους τριάντα μήνες της ζωής”* (Happé F., 2003). Η πρώτη δημοσίευση σχετικά με τον αυτισμό πραγματοποιήθηκε από τον Αμερικανό Παιδοψυχίατρο L. Kanner το 1943. Ο Kanner θεωρεί τον αυτισμό μια εγγενή διαταραχή του συναισθήματος.

Ωστόσο, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ορισμών που εξετάζει το φαινόμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Από ιατρικής απόψεως υποστηρίζεται ότι *«ο αυτισμός ορίζεται και διαγιγνώσκεται στη βάση χαρακτηριστικών μορφών συμπεριφοράς, όμως δεν υπάρχουν συμπεριφορές που να αποτελούν από μόνες τους μονοσήμαντη ένδειξη αυτισμού. Η συμπεριφορά είναι ουσιώδης για την αναγνώριση του αυτισμού, αλλά από μόνη της δεν μας βοηθά να κατανοήσουμε την πάθηση αυτή ή να αποφασίσουμε για τον τρόπο προσέγγισής της»* (Jordan, 2000).

Αντιθέτως, τα ίδια τα άτομα που έχουν τη διαταραχή την αντιλαμβάνονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Αξίζει να αναφερθούν ορισμένες από αυτές τις προσεγγίσεις:

«Ο αυτισμός δεν είναι ένα κέλυφος του ατόμου. Είναι διεισδυτικός σε κάθε πτυχή του ατόμου. Είναι ένας τρόπος ύπαρξης» (Jim Sinclair).

«Ο αυτισμός είναι απόσπαση από την εξωτερική πραγματικότητα που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή» (Petit Robert).

«Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή. Ένα ελάττωμα στα συστήματα που επεξεργάζονται τις αισθητηριακές πληροφορίες» (Temple Grandin).

«Ο αυτισμός δεν είναι ετικέτα- αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που μπορεί να γεννά μια ετικέτα- όσο ταμπέλα. Αυτός είναι ένας θετικός τρόπος να το σκέπτεται κανείς» (Exley) (Γκονέλα, 2006, 25).

Ο αυτισμός παρατηρείται σε 34 ανά 10.000 παιδιά. Αναφορικά με το φύλο βρίσκονται στο φάσμα κατά πολύ περισσότερο τα αγόρια (4 αγόρια ανά 1 κορίτσι), ενώ εκδηλώνεται σε ίση αναλογία σε όλες τις κοινωνικοοικονομικές τάξεις. Το έλλειμμα ικανότητας για κοινωνική συναλλαγή μέσα από την αδιαφορία και τη μοναχικότητα θεωρούνται ως τα πλέον χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτιστικού ατόμου (Harpe, 2003).

1.2 Χαρακτηριστικά αυτισμού

Ο αυτισμός παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία διακυμάνσεων, ωστόσο τα κλινικά χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι αρκετά συγκεκριμένα και είναι τα ακόλουθα:

Αυτιστική απομόνωση: Κατά αυτή την περίπτωση το παιδί βρίσκεται κλεισμένο και απομονωμένο στον κόσμο του. Πιο συγκεκριμένα το παιδί συμπεριφέρεται σαν να μην αντιλαμβάνεται το γύρω περιβάλλον, σαν να μην ακούει ή να μη βλέπει τα αντικείμενα και τα πρόσωπα. Τα παιδιά αυτά κοιτάζουν με βλέμμα που ατενίζει τον ορίζοντα χωρίς η ματιά τους να σταματά κάπου.

Κύριο γνώρισμα είναι η αδιαφορία. Αδιαφορούν τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα υπόλοιπα παιδιά που τους περιβάλλουν. Δεν επιθυμούν καμία επαφή και τις αρνούνται πεισματικά. Όταν πιέζονται αντιδρούν με εκρήξεις θυμού και διεγερτικές κρίσεις.

Αυτές είναι ορισμένες επιφανειακές παρατηρήσεις. Σε βαθύτερο επίπεδο τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ένα ενδιαφέρον για ορισμένους ήχους. Αυτοί προέρχονται κατά κύριο λόγο από το χώρο της μουσικής. Επίσης δείχνουν ενδιαφέρον για τμήματα των ενηλίκων όμως είναι το ντύσιμό τους ή τα χέρια τους (Κουγιουμτζάκης, 2001).

Δυστυχώς τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μία απάθεια έναντι του πόνου και της ευχαρίστησης. Έτσι συχνά χτυπά το κεφάλι του στον τοίχο, καίγεται,

πληγώνεται χωρίς να κλαίει και να δείχνει ότι πονά. Ακόμα και όταν ευχαριστείται δεν το δείχνει και σαφώς δεν γελά.

Ανάγκη του σταθερού αμετακίνητου: Αυτά τα άτομα ενδιαφέρονται για το περιβάλλον γύρω τους. Εστιάζουν την προσοχή τους στα αντικείμενα. Τα περιεργάζονται, τα αγγίζουν, τα μυρίζουν και τα βάζουν στο στόμα τους. Το ενδιαφέρον τους κεντρίζεται περισσότερο από αντικείμενα που κινούνται. Ωστόσο πασχίζουν να διατηρούν το περιβάλλον τους εντελώς αμετακίνητο και στατικό (Κουγιουμτζάκης, 2001).

Έτσι συμβαίνει το ακόλουθο. Αν κάποιο αντικείμενο υποστεί καταστροφή ή μετακινηθεί από τη δεδομένη θέση του τότε το παιδί βρίσκεται σε κατάσταση σύγχυσης. Δείχνει μια μεγάλη απελπισία που εκδηλώνεται με τρομερά ξεσπάσματα θυμού.

Μαζί με αυτό συμβαίνει και κάτι ακόμα. Υπάρχει η τάση να αντιστέκεται σε κάθε αλλαγή που αφορά τις συνθήκες του περιβάλλοντος όπου ζει. Με άλλα λόγια τα παιδιά αυτά ακολουθούν πάντοτε την ίδια διαδρομή, κάθονται στην ίδια θέση στο τραπέζι, προτιμούν το ίδιο φαγητό (Κουγιουμτζάκης, 2001).

Στερεοτυπίες των κινήσεων: Με τον όρο στερεοτυπία περιγράφεται η αδιάκοπη επανάληψη των κινήσεων των χεριών, κυρίως των δαχτύλων μπροστά στα μάτια. Το παιδί επίσης συνηθίζει να κινείται κυκλικά γύρω από τον εαυτό του και να αιωρείται μπρος ή πίσω (Παπαγεωργίου, 2006).

Οι διαταραχές του λόγου είναι εμφανείς: Αυτές οι διαταραχές είναι εξαιρετικά ορατές. Περίπου το 50% των παιδιών δεν είναι σε θέση να προφέρει φράσεις που να έχουν νοηματική και συντακτική συνοχή. Αυτό συμβαίνει μέχρι την ηλικία των πέντε ετών.

Αυτό που είναι σε θέση να κάνει είναι να επαναλαμβάνει λέξεις ή ακόμα και φράσεις οι οποίες ωστόσο δεν έχουν καμία νοηματική συνοχή και δεν είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην επικοινωνία. Ακόμα παράγει άναρθρους ήχους και μουρμουρητά.

Υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις όπου το παιδί μιλάει. Αλλά και πάλι ο λόγος του δεν είναι πλήρως κατανοητός. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν ακολουθεί τους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες. Χρησιμοποιεί παράλληλα πληθώρα

νεολογισμών ή γίνεται γλωσσοπλάστης δημιουργώντας λέξεις οι οποίες ωστόσο νοηματικά είναι δυσνόητες ή και ακατανόητες για το συνομιλητή. Ο ήχος της φωνής είναι εντελώς αποχρωματισμένος. Δηλαδή είναι μονότονος, μηχανικός, στερεότυπος (Κουγιουμτζάκης, 2001).

Νοητική ανάπτυξη: Δυστυχώς σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές οι νοητικές ικανότητες του παιδιού και ο λόγος αυτού είναι απλός. Ο αυτισμός συνυπάρχει με σοβαρές διαταραχές του λόγου. Βέβαια είναι κατανοητό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών έχουν μειωμένη νοημοσύνη. Επίσης δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε διαδικασίες που απαιτούν συμβολική σκέψη. Περίπου το 70% των αυτιστικών παρουσιάζει νοητική υστέρηση (Παπαγεωργίου, 2006).

Υπερβολικός φόβος: Η κατάσταση γίνεται ακόμα χειρότερη καθώς υποφέρουν από αισθητικές στρεβλώσεις. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ακόμα και το πιο απλό άκουσμα ή οπτικό ερέθισμα μπορεί να είναι υπεύθυνο για την πρόκληση μεγάλου φόβου. Έτσι έχουν έναν ακόμα λόγο να επιλέγουν την απομόνωση και την απομάκρυνση από τον κόσμο.

Ανωμαλίες στον πόνο, το κρύο και τον ύπνο: Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι ότι τα παιδιά αυτά δεν καταλαβαίνουν την αίσθηση του κρύου ή της ζέστης. Ακόμα ανάλογα με το επίπεδο του αυτισμού μπορούν να ανεχτούν πλήρως ή μερικώς τα κοψίματα και τα καψίματα χωρίς κάποια αντίδραση.

Αυτό τα ωθεί πολλές φορές σε συμπεριφορές αυτοκαταστροφής. Δεν είναι λίγα τα άτομα που δαγκώνουν μέρη του σώματός τους ή τα υποβάλλουν σε κτυπήματα. Παράλληλα κατά τη διάρκεια του ύπνου παρουσιάζουν έντονη ανησυχία και δεν ακολουθούν κανονικούς κύκλους.

Συναισθηματικά απρόσφορες συμπεριφορές: Οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις είναι απρόβλεπτες καθώς δεν σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον. Ακόμα και όταν γελάνε, κλαίνε ή φωνάζουν το κάνουν ανεξάρτητα και όχι επειδή δέχθηκαν το ανάλογο ερέθισμα (Παπαγεωργίου, 2006).

1.3 Είδη αυτισμού

Όπως, αναφέρθηκε και παραπάνω ο αυτισμός παρουσιάζει υψηλή πολυμορφία η οποία σχετίζεται με το βαθμό λειτουργικότητας και τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά που αναπτύσσει ο εκάστοτε αυτιστικός. Αξίζει λοιπόν να γίνει αναφορά στα διαφορετικά είδη του αυτισμού.

1.3.1. Σύνδρομο Kanner

Το είδος αυτό γίνεται αντιληπτό από την παιδική ηλικία. Η συμπτωματολογία του γίνεται εμφανής στο παιδί σε ηλικία μικρότερη των τριών ετών. Πρόκειται για μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία συνοδεύεται από μη φυσιολογική ή και διαταραγμένη ανάπτυξη. Η μη φυσιολογική λειτουργικότητα των ατόμων αυτών επηρεάζει συγχρόνως τρεις περιοχές:

α)Την κοινωνική συναλλαγή,

β)Την επικοινωνία και

γ)Την περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά.

Η διαταραχή εμφανίζεται με υψηλότερη συχνότητα στα αγόρια, συγκεκριμένα τέσσερις φορές συχνότερα από ότι στα κορίτσια. Τα ποιοτικά ελλείμματα στην αμοιβαία κοινωνική συναλλαγή είναι αρκετά σημαντικά, καθώς λαμβάνουν την υπόσταση της ανεπαρκούς εκτίμησης των κοινωνικο-συναισθηματικών ερεθισμάτων. Το γεγονός αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό εξαιτίας της απουσίας ανταποκρίσεων στα συναισθήματα των άλλων. Παράλληλα, τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν μία συμπεριφορά που δεν προσαρμόζεται ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον. Υπάρχει απουσία κοινωνικών σημάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται μία προσπάθεια αλλά δεν ολοκληρώνεται επιτυχώς η προσπάθεια πραγμάτωσης κοινωνικών συναισθηματικών και επικοινωνιακών συμπεριφορών, με άλλα λόγια πρόκειται για απουσία κοινωνικο-συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

Η έλλειψη στην κοινωνική συναλλαγή συνοδεύεται με ελλείμματα στην επικοινωνία. Πρόκειται για ποιοτικά ελλείμματα που παρουσιάζονται ως αδυναμία κοινωνικής χρήσης και αξιοποίησης ανάλογα με το περιβάλλον των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτό δεν σημαίνει πως τα παιδιά χειρίζονται άριστα τη γλώσσα αλλά αδυνατούν να εκφραστούν κατάλληλα. Συχνά εντοπίζονται σημαντικές αδυναμίες στη μορφή γλώσσας (γραμματικές, συντακτικές κ.λπ.). Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται επίσης μειωμένη ικανότητα για συμμετοχή στο παιχνίδι. Υψηλότερη ανταπόκριση σημειώνεται μέσω της αξιοποίησης της

προσποίησης και της κοινωνικής μίμησης. Φυσικά, δεν υπάρχει η δυνατότητα για την πραγμάτωση διαλόγου, λόγω της αδυναμίας συγχρονισμού και της έλλειψης αμοιβαιότητας στη συναλλαγή. Άλλα χαρακτηριστικά της γλώσσας των ατόμων αυτών είναι η ανεπαρκής γλωσσική εκφραστική ευελιξία, συνήθως η έλλειψη δημιουργικότητας και φαντασίας ως προς τον τρόπο σκέψης, μειωμένη δυνατότητα χρήσης διακυμάνσεων, ελλειμματική συναισθηματική ανταπόκριση στις λεκτικές και μη λεκτικές εκδηλώσεις του περιβάλλοντος, έμφαση στα εκφραστικά μέσα οι οποίες αφορούν μεταβολές σχετιζόμενες με την επικοινωνία. Σημαντικό είναι και το γεγονός πως δεν σημειώνονται οι απαιτούμενες σωματικές κινήσεις που λειτουργούν συνοδευτικά στο λόγο προκειμένου να τονισθεί ή να αποσαφηνιστεί.

Δυστυχώς, τα ελλείμματα δεν περιορίζονται στις παραπάνω αναφορές. Η συμπεριφορά των ατόμων συνδέεται με περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα πρότυπα. Το ίδιο ισχύει επίσης για τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητές τους. Η όλη κατάσταση λαμβάνει μορφή ακαμψίας και στασιμότητας σε πολλές όψεις της καθημερινής λειτουργίας. Η παρατήρηση αυτή αφορά τόσο στην υιοθέτηση νέων δραστηριοτήτων όσο και για συνήθειες οι οποίες έχουν υιοθετηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και για τρόπους παιχνιδιού. Είναι ενδιαφέρον πως τα πρώτα χρόνια της ζωής τους παρουσιάζουν έντονη προσήλωση σε ασυνήθιστα αντικείμενα, συνήθως σκληρής υφής. Πρόκειται για μία εξαιρετικά δυσλειτουργική κατάσταση καθώς αναπτύσσουν συγκεκριμένες καθημερινές πρακτικές που ακολουθούν πιστά. Άλλα χαρακτηριστικά είναι οι στερεότυπες ενασχολήσεις με τις ημερομηνίες, τα δρομολόγια ή τα χρονοδιαγράμματα, ενδιαφέρον για μη λειτουργικά στοιχεία των αντικειμένων όπως (η οσμή ή η αφή), κινητικές στερεοτυπίες.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στη λογική συνέπεια τα άτομα αυτά να παρουσιάζουν αντίσταση σε οποιαδήποτε μεταβολή της καθημερινότητάς τους ή σε λεπτομέρειες που αφορούν στο ατομικό τους περιβάλλον (π.χ. αλλαγή θέσης σε διακοσμητικά αντικείμενα ή έπιπλα).

Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν συμπεριλαμβάνονται στα ειδικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά της διαταραχής. Ωστόσο, τα άτομα αυτά εμφανίζουν ορισμένα στοιχεία τα οποία εντάσσονται σε άλλα μη ειδικά προβλήματα, όπως διαταραχές

του ύπνου και της διατροφής, φόβο ή φοβίες, εκρήξεις θυμού και επιθετικότητα. Μάλιστα, χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή καθώς συχνά αυτοτραυματίζονται (π.χ. με δάγκωμα του καρπού), ειδικά όταν η νόσος συνοδεύεται από βαριά νοητική υστέρηση.

Χαρακτηριστικά συμπτώματα θεωρούνται επίσης η έλλειψη πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στην οργάνωση του ελεύθερου χρόνου, αυθορμητισμού, η δυσκολία χρήσης εννοιών, λήψης αποφάσεων (ακόμα και στις περιπτώσεις που είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις.

Πρέπει να αναφερθεί πως σχετικά με την ειδική εκδήλωση των ελλειμμάτων με το πέρασμα των ετών σημειώνεται μεταβολή. Ωστόσο, οι αδυναμίες αυτές συνεχίζουν να υπάρχουν και κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής με παρόμοιους σε γενικές γραμμές τύπους προβλημάτων κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και ενδιαφερόντων.

Η διάγνωση απαιτεί την παρουσίαση ανωμαλιών στην ανάπτυξη πριν από την ηλικία των 3 ετών. Το σύνδρομο, όμως, μπορεί να διαγνωστεί ανεξάρτητα από την ηλικία του ατόμου (ICD-10, 2008, F84.0.).

1.3.2. Άτυπος Αυτισμός

Πρόκειται για διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Η εμφάνιση της μη φυσιολογικής ή και μειονεκτικής ανάπτυξης πραγματοποιείται μετά την ηλικία των τριών ετών. Ο λόγος που δεν γίνεται διάγνωση ως τυπικός αυτισμός είναι επειδή σημειώνονται επαρκώς έκδηλες ανωμαλίες σε μια ή δύο από τις τρεις περιοχές της ψυχοπαθολογίας. Δηλαδή, δεν σημειώνεται έλλειμμα στην αμοιβαία κοινωνική συναλλαγή, στην επικοινωνία και στην περιορισμένη στερεότυπη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ταυτόχρονα.

Η διάγνωση του άτυπου αυτισμού συντελείται σε εμφανώς καθυστερημένα άτομα, τα οποία χαρακτηρίζονται από πολύ χαμηλό επίπεδο λειτουργικότητας. Ωστόσο, δεν παρατηρείται η σαφής εκδήλωση της ειδικής παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία κρίνεται αναγκαία προκειμένου να διαγνωστεί ο αυτισμός. Με το σύνδρομο συνδέονται και άτομα με βαριά ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας, αντιληπτικού τύπου (ICD-10, 2008, F84.1.).

1.3.3 Διαταραχή Asperger (Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός (ΥΛΑ))

Ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας κατατάσσεται στις νευρολογικές διαταραχές και όπως υποστηρίζει ο κλινικός ψυχολόγος και ερευνητής Tony Attwood, επηρεάζει την ικανότητα του ασθενούς τόσο να κατανοεί όσο και να ανταποκρίνεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το έργο του γιατρού Hans Asperger ο οποίος το 1944 δημοσίευσε μία μελέτη η οποία ανέπτυξε το σύνολο των συμπεριφορών οι οποίες παρατηρούνταν σε νεαρά αγόρια που από τη μία είχαν φυσιολογική νοημοσύνη και γλωσσική ανάπτυξη και από την άλλη είχαν συμπεριφορές αυτιστικού τύπου και έντονη διαταραχή των κοινωνικών και γλωσσικών τους ικανοτήτων.

Μπορεί οι παρατηρήσεις αυτές να έγιναν αρκετά νωρίς, ωστόσο η αναγνώριση του συνδρόμου ήρθε 50 χρόνια αργότερα, το 1994. Τη χρονιά αυτή συμπεριλήφθηκε στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM IV). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως η αναγνώρισή του από τους ίδιους του ειδικούς αλλά και από τους γονείς συντελείται μερικά μονάχα χρόνια. Στη χώρα μας, δυστυχώς, είναι ελάχιστοι οι ειδικοί οι οποίοι διαθέτουν βαθιές γνώσεις γύρω από το σύνδρομο και υπάρχουν εξαιρετικά περιορισμένες δυνατότητες για σωστή και έγκαιρη καταπολέμηση των δυσκολιών παιδιών, εφήβων αλλά και ενηλίκων που υποφέρουν από τη συμπτωματολογία του συνδρόμου.

Υπάρχει μία μεγάλη σειρά από χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στα άτομα αυτά. Επίσης, ο βαθμός λειτουργικότητας του ατόμου επηρεάζεται από το πόσο βαριά είναι η συμπτωματολογία του αυτιστικού. Οι ελλείψεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα αυτά αφορούν στους εξής τομείς:

Στις κοινωνικές δεξιότητες: Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να αντιληφθούν και να υπακούσουν τους κοινωνικούς κανόνες. Συχνά χαρακτηρίζονται ως εκκεντρικά καθώς έχουν μία αφελή και ιδιόρρυθμη συμπεριφορά. Προσπαθούν να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομηλίκους αλλά συνήθως χωρίς επιτυχία, διότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους άγραφους νόμους που διέπουν την κοινωνική συμπεριφορά (λόγια, χειρονομίες, στάση του σώματος, βλεμματική επικοινωνία, κλπ.) αλλά και τους κανόνες που αφορούν στα παιχνίδια.

Στον λόγο και την επικοινωνία: Τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία. Διαθέτουν ένα ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, όμως δεν είναι σε θέση να καταλάβουν τη χρήση εκφραστικών μέσων όπως τα λογοπαίγνια και οι μεταφορές. Χρησιμοποιούν έναν εξαιρετικά ακριβή λόγο ο οποίος συνοδεύεται από σχολαστικότητα. Αδυνατούν να αντιληφθούν τις εκφράσεις του προσώπου αλλά και τις συνοδευτικές του λόγου κινήσεις. Μάλιστα, τα στοιχεία αυτά συχνά τα παρερμηνεύουν. Σε κάποιες περιπτώσεις κοιτάζουν έντονα το πρόσωπο του ομιλητή προκειμένου να αντιληφθούν τις πληροφορίες που τους διαφεύγουν.

Δύο ακόμα στοιχεία που δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν είναι το σε ποια στιγμή επιτρέπεται να διακόψουν το συνομιλητή τους και αν εκείνος συνεχίζει να έχει ενδιαφέρον για τη συζήτηση ή όχι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μακρυγορούν αναπτύσσοντας μονολόγους σε θέματα που κεντρίζουν αποκλειστικά και μόνο το δικό τους ενδιαφέρον. Δεν έχουν ιδιαίτερα εκφραστικά χαρακτηριστικά και οι χειρονομίες που κάνουν είτε είναι υπερβολικές είτε αδέξιες και άσχετες με το περιεχόμενο των λόγων τους.

Όπως είναι αναμενόμενο παρουσιάζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τις **αλλαγές των καταστάσεων** και επιλέγουν την ομοιομορφία. Ως αντιμετώπιση του άγχους τους, επιλέγουν συμπεριφορές ρουτίνας. Η κατάσταση εντείνεται όταν αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες όπως είναι η αλλαγή σχολείου ή τάξης, τα ταξίδια ή μικρές ξαφνικές αλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα.

Βέβαια, δεν στερούνται ενδιαφερόντων. Αντίθετα, ασχολούνται με ιδιαίτερες διαδικασίες όπως η συλλογή αντικειμένων ή πληροφοριών για συγκεκριμένα θέματα. Ωστόσο, αυτή η τάση αποκτά μορφή εμμονής καθώς κυριαρχεί στη ζωή τους, καταναλώνει όλο τους τον χρόνο και μονοπωλεί τις συζητήσεις τους. Οι τομείς που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών αυτών είναι τα φυσικά φαινόμενα αλλά και χάρτες, το διάστημα, διαδρομές, μάρκες αυτοκινήτων, κλπ.. Τα ενδιαφέροντα αυτά δεν μένουν σταθερά. Μπορεί από τη μία μέρα στην άλλη να αλλάξουν ριζικά και το παιδί που ασχολούνταν με μανία με το διάστημα τώρα να ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για τα επιβατικά αυτοκίνητα. Βέβαια,

τα ενδιαφέροντα αυτά είναι μία διέξοδος για τα παιδιά, καθώς στο μέλλον μπορούν να αποτελέσουν το αντικείμενο μάθησής τους και επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Ένα ακόμα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά είναι η αδεξιότητα. Αυτό σημαίνει πως συναντούν δυσκολία στο συντονισμό των κινήσεών τους, δεν μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό, να μάθουν να δένουν τα κορδόνια τους, να πετάξουν και να πιάσουν μία μπάλα. Αυτό έχει συνέπειες και στο βάδισμά τους, ενώ παράλληλα έχει ως αποτέλεσμα άσχημο γραφικό χαρακτήρα. Παρατηρούνται επίσης τικ και γκριμάτσες.

Οι γνωστικές δεξιότητες του παιδιών με ΥΛΑ παρουσιάζουν αρκετές ιδιαιτερότητες:

Έχουν εξαιρετικές δυνατότητες μνήμης. Αυτό ισχύει ειδικά στις περιπτώσεις των γνώσεων γύρω από τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν. Εμφανίζουν έφεση στα μαθηματικά αλλά και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Παρόλα αυτά δεν διαθέτουν ευέλικτη σκέψη με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αλλαγές ή αποτυχίες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η νοημοσύνη τους είναι φυσιολογική ή εξαιρετικά υψηλή. Τα περισσότερα από τα άτομα αυτά έχουν μία ιδιαίτερη ικανότητα ή ταλέντο σε συγκεκριμένο τομέα δράσης. Το παιδικό τους παιχνίδι δεν συμπεριλαμβάνει άλλα άτομα και έχει ασυνήθιστα χαρακτηριστικά.

Διαθέτουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη αισθητηριακή ευαισθησία:

Παρουσιάζουν ιδιαίτερη ευαισθησία σε ήχους, γεύσεις, μυρωδιές και εικόνες. Αυτό συχνά τους φέρνει ενοχλήσεις απέναντι σε φαινόμενα που κανείς άλλος δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται. Οι έντονοι και ξαφνικοί θόρυβοι ηλεκτρικής σκούπα, γάβγισμα σκύλου) μπορούν να τα τρομοκρατήσουν. Ορισμένα άτομα δεν μπορούν να έρχονται σε επαφή με συγκεκριμένα υλικά. Ένα μεγάλο ποσοστό αυτών παρουσιάζει μεγάλη αντοχή στο κρύο ή τη ζέστη και τον πόνο. Η όσφρησή τους είναι ιδιαίτερα οξυμένη. Η όλη κατάσταση οδηγεί στην υιοθέτηση παράξενων και ασυνήθιστων συνηθειών οι οποίες λειτουργούν ως τρόπος αποφυγής του άγχους και της έντονης ενόχλησης που προκαλείται από τα αισθητηριακά ερεθίσματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απομονώνονται, να

κλείνουν τα αυτιά τους, να φεύγουν, να εγκαταλείπουν το άτομο με το οποίο συνομιλούν στη μέση της συζήτησης, να βγαίνουν από την αίθουσα. Όλα τα παραπάνω είναι απόρροια των νευρολογικών ιδιοτεροτήτων. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να θεωρούνται δείγματα αγένειας ή κακής συμπεριφοράς. Τα άτομα αυτά δεν έχουν κακή αγωγή και διαπαιδαγώγηση από τους γονείς τους.

Η όλη εικόνα που παρουσιάζουν συχνά τους καθιστά εκκεντρικούς και παράξενους με αποτέλεσμα να δέχονται επιθετικές συμπεριφορές και να είναι θύματα πειραγμάτων. Αυτό είναι λογικό καθώς έχουν υψηλό βαθμό λειτουργικότητας ο οποίος συνοδεύεται από αφέλεια. Είναι λογικό η σχολική τους ζωή να μην είναι ευχάριστη αφού στα μάτια των συμμαθητών τους φαίνονται να είναι ιδιόρρυθμα, κάτι για το οποίο ευθύνεται η κοινωνική τους αδεξιότητα σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα ταλέντα που έχουν. Δυστυχώς, τα παιδιά με ΥΛΑ βρίσκονται να περιφέρονται μόνα τους κατά την ώρα του διαλείμματος, μονολογούν και αναζητούν με μανία την προστασία των καθηγητών τους από τα πειράγματα που δέχονται από τους συμμαθητές τους.

Μέχρι τότε δεν είναι σε θέση να καταλάβουν τον λόγο. Ωστόσο, όταν πλησιάζουν στην εφηβεία, αρχίζουν να κατανοούν τη διαφορετικότητά τους αλλά και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν να δημιουργήσουν φιλίες και να γίνουν μέλη ομάδων συνομηλίκων. Η διαπίστωση αυτή είναι ικανή να οδηγήσει σε παραβατικές συμπεριφορές ή στην εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης. Τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι χρειάζονται στο μέγιστο βαθμό την υποστήριξη των δασκάλων τους προκειμένου να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους (Attwood, 2001, σελ. 64).

Τα άτομα που έχουν Asperger δεν επιλέγουν τις συνοπτικές διατυπώσεις, επίσης δεν επιλέγουν την παράθεση αποσπασμάτων. Ωστόσο, ο λόγος τους έχει μία δυναμική καθώς δίνουν έμφαση στις λεπτομέρειες και παραθέτουν ζωντανές περιγραφές. Η μοναδικότητα αυτού του είδους αυτισμού βασίζεται και σε άλλα στοιχεία. Τα άτομα αυτά προσπαθούν να συνταιριάξουν την αυτιστική τους συμπεριφορά με τις λογικές και αναμενόμενες παρεκκλίσεις της προσωπικότητας. Παράλληλα, διαθέτουν εξαιρετικά υψηλή ευφυΐα γεγονός που τους καθιστά εκκεντρικούς.

Ο Asperger παρουσιάζει τα παιδιά αυτά ως εξαιρετικά ενδιαφέρουσες μελέτες περίπτωσης για μία σειρά από λόγους. Από τη μία μεριά τα παιδιά αυτά έχουν ολοφάνερα μία θεμελιώδη διαταραχή η οποία μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτή σε όλα τα επίπεδα της συμπεριφοράς και της έκφρασης. Η διαταραχή των ατόμων έχει μεγάλες και ουσιαστικές επιπτώσεις, που επιφέρουν δυσκολίες, ως προς την κοινωνική ενσωμάτωση. Είναι συχνό το φαινόμενο η αποτυχία ένταξης στις διάφορες κοινωνικές ομάδες να αποτελεί το βασικό στοιχείο διάγνωσης. Από την άλλη, η αποτυχία στις κοινωνικές σχέσεις δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή καθώς αντισταθμίζεται από την πρωτοτυπία της σκέψης αλλά και την εμπειρία η οποία μπορεί να έχει εξαιρετικά μελλοντικά αποτελέσματα για το σύνολο της ζωής τους.

Οι μαρτυρίες από τα ίδια τα άτομα εντυπωσιάζουν. Συγκεκριμένα, η Temple Grandin υποστήριξε ότι οι έφηβοι με Αυτισμό Υψηλής λειτουργικότητας στο σχολείο αναπτύσσουν κακή συμπεριφορά και βαριούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός ατόμου που θα βοηθάει αυτά τα παιδιά έτσι ώστε να μάθουν να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους προκειμένου να καταφέρουν να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους.

Πρόκειται για μία ιδιαίτερη διαταραχή που έχει αναγνωριστεί σε παγκόσμιο επίπεδο, στα κράτη της Ευρώπης και της Αμερικής. Τόσο τα άτομα αυτά, όσο και οι οικογένειές τους υπόκεινται σε ειδική υποστήριξη. Η εκπαίδευσή τους πραγματοποιείται σε κλασικά σχολεία, ωστόσο τα παιδιά συνοδεύονται από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο (ψυχολόγο ή ειδικό παιδαγωγό). Ο ρόλος του είναι να βοηθά τα παιδιά να καταπολεμήσουν τις δυσκολίες της καθημερινότητας με απώτερο σκοπό την ομαλότερη ένταξή τους.

Τα άτομα αυτά βέβαια δεν εξετάζονται με τον ίδιο τρόπο. Οι εξετάσεις τους πραγματοποιούνται κάτω από ειδικές συνθήκες. Είναι αναγκαίο ο χώρος εξέτασης να είναι ήσυχος και απομονωμένος. Θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα για χρήση Η/Υ ώστε να συγγραφούν κείμενα. Επίσης, χρειάζονται ελαστικότερα χρονικά περιθώρια εξέτασης. Οι παρατηρήσεις αυτές αφορούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ακόμα και της τριτοβάθμιας.

Στις οικογένειες αυτών των ατόμων παρέχεται συμβουλευτική από ειδικούς και συχνά συμμετέχουν σε ομάδες αλληλοϋποστήριξης οι οποίες συντίθενται

από τους ίδιους τους γονείς. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να παρατεθεί ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Tony Attwood (1998). Είναι από τον πρόλογο της Lorna Wing και αφορά στο Σύνδρομο Asperger:

«Τα άτομα με σύνδρομο Asperger αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά από οποιονδήποτε άλλον. Βρίσκουν όλους εμάς παράξενους και μπερδεμένους. Γιατί δεν λέμε αυτό που εννοούμε; Γιατί λέμε τόσα που δεν εννοούμε; Γιατί κάνουμε τόσο συχνά ασήμαντα σχόλια που δεν σημαίνουν τίποτα; Γιατί βαριόμαστε και γινόμαστε ανυπόμονοι, όταν κάποιος με σύνδρομο Asperger μας λέει ένα σωρό φοβερά πράγματα για πίνακες προγραμμάτων, τους αριθμούς που είναι σκαλισμένοι στις λάμπες του δρόμου, τις διαφορετικές ποικιλίες καρότων ή τις κινήσεις των πλανητών; Πώς αντέχουμε αυτό το σύνολο αισθητηριακών ερεθισμάτων από τα φώτα, τους ήχους, τις μυρωδιές και τα αγγίγματα χωρίς να έχουμε ανάγκη να ουρλιάζουμε; Γιατί ενδιαφερόμαστε για την κοινωνική ιεραρχία και δεν φερόμαστε σε όλους το ίδιο; Γιατί έχουμε τόσο περίπλοκες συναισθηματικές σχέσεις; Γιατί στέλνουμε και λαμβάνουμε κοινωνικά μηνύματα ο ένας στον άλλον και πώς τα καταλαβαίνουμε; Και πάνω απ' όλα, γιατί είμαστε τόσο παράλογοι συγκρινόμενοι με όσους έχουν σύνδρομο Asperger;»

Μπορούν να συνοψιστούν ορισμένες παρατηρήσεις που αφορούν στα συμπεριφορικά και εκφραστικά φαινόμενα τα οποία παρατηρήθηκαν από τον Asperger:

- Σημειώνεται ολική απουσία βλεμματικής επαφής. Αντίθετα, κάνουν προσπάθεια να αντιληφθούν τις καταστάσεις γύρω τους μέσω των πλάγιων κοφτών ματιών.
- Επαναλαμβάνουν στερεοτυπικές κινήσεις οι οποίες όμως δεν περιέχουν κανένα απολύτως νόημα. Δεν πραγματοποιούν εκφράσεις με το πρόσωπό τους ούτε χειρονομίες.
- Ο λόγος που χρησιμοποιούν χαρακτηρίζεται ως μη φυσιολογικός.
- Δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και δρουν παρορμητικά.
- Δεν παρατηρείται προδιάθεση για μάθηση η οποία να σχετίζεται με τους ενήλικες ή τους δασκάλους.

- Το ενδιαφέρον τους είναι μεμονωμένο και αποσπασματικό.
- Διαθέτουν μία εξαιρετικά ανεπτυγμένη ικανότητα λογικής αφηρημένης σκέψης.
- Δημιουργούν πρωτότυπες λέξεις (Frith, 1994, σελ. 24).

1.3.4. Σύνδρομο Rett

Εμφανίζεται αποκλειστικά στα κορίτσια και αποτελεί ένα εξαιρετικά σπάνιο σύνδρομο. Τους πρώτους μήνες της ζωής του το παιδί αναπτύσσεται, φαινομενικά τουλάχιστον, φυσιολογικά. Ωστόσο, σταδιακά αρχίζει να χάνει την ικανότητά του να πιάνει και να χρησιμοποιεί αντικείμενα με τα χέρια του. Το επόμενο βήμα είναι η ανάπτυξη επαναλαμβανόμενων κινήσεων των χεριών που έχουν τη μορφή συστροφής, τριψίματος ή χτυπήματος και των δυο χεριών μαζί.

Υπάρχει ένα πλήθος άλλων στοιχείων που συνδέονται με το σύνδρομο. Το κεφάλι αναπτύσσεται αργά ή σταματά πλήρως η ανάπτυξή του. Το βάδισμα του παιδιού είναι ασταθές με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η χρήση αναπηρικού αμαξιδίου. Ορισμένες φορές παρατηρείται κυρτότητα της σπονδυλικής στήλης. Επίσης, συνηθισμένα συμπτώματα είναι η κατάποση αέρα, το τρίζιμο των δοντιών και η υπερβολική εισπνοή αέρα.

Μετά την εμφάνιση αυτών των δυσλειτουργιών, το παιδί αναπτύσσει ανήσυχη συμπεριφορά και αποκτά προβλήματα κοινωνικότητας. Οι μαθησιακές δυσκολίες που υπάρχουν είναι εξαιρετικά σοβαρές. Τα παιδιά μιλούν ελάχιστα ή καθόλου και δεν συμμετέχουν σε παιχνίδια προσποίησης.

Η κλινική εικόνα του ατόμου χαρακτηρίζεται ως σοβαρή και ταιριάζει απόλυτα στα συμπτώματα του τυπικού αυτισμού. Ωστόσο, υπάρχει μία διαφορά. Τα παιδιά αυτά αποβάλλουν τις αυτιστικές κοινωνικές βλάβες ανά διαστήματα και ανταποκρίνονται πλήρως στις κοινωνικές προσεγγίσεις χωρίς όμως να αποβάλλουν τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του συνδρόμου. Δεν είναι γνωστή η αιτία εμφάνισης του συνδρόμου ούτε ο λόγος βελτίωσης της κοινωνικότητας (Wing, 2000, σελ. 87).

1.3.5. Το σύνδρομο του Εύθραυστου Χ

Το σύνδρομο αυτό είναι κληρονομικό και είναι αποτέλεσμα μίας ανωμαλίας του χρωμοσώματος Χ. Εμφανίζεται συχνότερα και εντονότερα στα αγόρια. Ο βαθμός σοβαρότητας ποικίλλει ανάλογα με την περίπτωση και συνοδεύεται από μεγάλα αυτιά και μακρουλό πρόσωπο. Επίσης, το σύνδρομο χαρακτηρίζεται από μαθησιακές δυσκολίες διαφόρων επιπέδων, υπερευαισθησία στους ήχους και στην αφή, κινητικές στερεοτυπίες, ανωμαλίες στον λόγο και επαναλαμβανόμενες ρουτίνες. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται υπερδραστηριότητα και περιορισμένο εύρος προσοχής.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αυτών. Το σύνδρομο συνοδεύεται από μία φυσική τάση τα άτομα να διατηρούν αποστάσεις από τους άλλους και να αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή. Αντιμετωπίζουν σοβαρές κοινωνικές δυσκολίες οι οποίες έχουν τη βάση τους στη δειλία, το άγχος και τη δυσαρέσκεια που αναπτύσσουν απέναντι στο άγγιγμα και όχι τόσο στην κοινωνική αδιαφορία και απόσυρση.

Η ποιότητα και το βάρος των δυσλειτουργιών διαφέρουν από τα ανάλογα στοιχεία της τυπικής αυτιστικής κατάστασης. Το μόνο κοινό στοιχείο με τον τυπικό αυτισμό, σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι η κοινωνική μειονεκτικότητα. Παρά το γεγονός πως το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να αποτελεί την αιτία που το συγκεκριμένο σύνδρομο εντάσσεται στο φάσμα του αυτισμού, υπάρχει ένα ακόμα στοιχείο. Στην σύγχρονη εποχή, είναι διαδεδομένη η εξέταση του χρωμοσώματος Χ σε ό,τι αφορά στα ζητήματα της αυτιστικής συμπεριφοράς (Wing, 2000, σελ. 88).

1.3.6. Το Σύνδρομο Landau-Kleffner

Πρόκειται για μία εξαιρετικά σπάνια διαταραχή η οποία εντοπίζεται σε παιδιά τα οποία ηλικιακά βρίσκονται μεταξύ των τριών και των επτά ετών. Μέχρι τη στιγμή της διάγνωσης η ανάπτυξη των ατόμων παρουσιάζοταν κανονική, με μόνο χαρακτηριστικό, και αυτό όχι πάντοτε, την καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου.

Τα πρώτα στοιχεία τα οποία οδηγούν στη διάγνωση είναι μεταβολές στη συμπεριφορά ή δυσκολίες που επηρεάζουν την ποιότητα του λόγου.

Παρατηρούνται και ορισμένα αυτιστικού τύπου χαρακτηριστικά όπως είναι η μειωμένη βλεμματική επαφή, η ενόχληση απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή και η επαναλαμβανόμενη ρουτίνα.

Στα άτομα αυτά, παρουσιάζεται μη φυσιολογικός ο τύπος του εγκεφαλογραφήματος (EEG). Ωστόσο, αυτή η ανωμαλία μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο μέσω της χρήσης ειδικών τεχνικών εγγραφής.

Ορισμένες φορές, το σύνδρομο συνοδεύεται από επιληπτικές κρίσεις. Εξαιρετικά βοηθητικά θεωρούνται τα στεροειδή φάρμακα ιδιαίτερα για θέματα συμπεριφοράς. Συνιστώνται συνήθως και αντιεπιληπτικά φάρμακα. Σε ορισμένες περιπτώσεις η χειρουργική παρέμβαση επιλύει το πρόβλημα, αν και αυτό δεν ισχύει πάντοτε (Wing, 2000, σελ. 89).

1.3.7. Το σύνδρομο Williams

Το σύνδρομο είναι γνωστό και ως νηπιακή υπερασβεστιαμία. Χαρακτηριστικά του συνδρόμου είναι η επαναλαμβανόμενη ομιλία με ερωτήσεις και οι ανώριμες, μη επιτρεπόμενες κοινωνικές συμπεριφορές και αντιδράσεις.

1.3.8. Το σύνδρομο Cornelia de Lange

Πρόκειται για μία αρκετά βαριά μορφή της διαταραχής του αυτισμού. Συνδέεται με ανωμαλίες του εντέρου, αναπτυξιακή διαταραχή και ελλιπή ανάπτυξη ή και παντελή απουσία άνω άκρων ή των δακτύλων των χεριών. Εμφανίζεται σε μωρά που γεννήθηκαν με ελλιπές βάρος.

Κατά τα περασμένα χρόνια τα άτομα που είχαν τη διαταραχή πέθαιναν ενώ βρίσκονταν ακόμα σε παιδική ηλικία. Σήμερα, αυτό έχει αλλάξει καθώς ζουν για ικανό χρονικό διάστημα μετά την ενηλικίωσή τους. Η συχνότητα εμφάνισης είναι 1 ανά 10.000 παιδιά.

Τα άτομα που έχουν το σύνδρομο χαρακτηρίζονται από:

- Καθυστέρηση ανάπτυξης
- Μικρά άνω και κάτω άκρα και ενδεχόμενη απουσία άνω άκρων ή δακτύλων τους

- Ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά π.χ. βλεφαρίδες που μοιάζουν σαν να έχουν “ζωγραφιστεί με μολύβι” οι οποίες ενώνονται στο σημείο πάνω από τη μύτη.

Ο βαθμός περιπλοκότητας και σοβαρότητας του συνδρόμου έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση σοβαρών αναπηριών. Μια ιδιαίτερη πληροφορία που αποτυπώνει το μέγεθος του προβλήματος είναι πως οι γονείς που γεννούν παιδιά με αυτό το σύνδρομο αποφεύγουν να τεκνοποιήσουν ξανά.

1.3.9. Το σύνδρομο Tourette

Συγκαταλέγεται στις νευρολογικές διαταραχές. Τα συμπτώματα που τη χαρακτηρίζουν αφορούν έμμονες ιδέες, βογκήματα και απότομα τινάγματα, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής και υπερδραστηριότητα, αισχρολογίες (Wing, 2000, σελ. 90).

1.3.10. Το σύνδρομο DAMP

Πρόκειται για έναν συνδυασμό από διαταραχές οι οποίες αφορούν στον κινητικό συντονισμό, στην πρόσληψη και στην προσοχή (Wing, 2000, σελ. 94).

1.4 Αντιμετώπιση του αυτισμού

Οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού είναι νευροψυχιατρικές καταστάσεις και προκύπτουν από αναπτυξιακές δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι αισθήσεις (ακοή, όραση, αφή) των ατόμων που έχουν αυτισμό διαφέρουν από των υπόλοιπων ανθρώπων. Για τον λόγο αυτό τόσο η καθημερινότητά του όσο και η κατανόηση που δείχνει διαφέρουν σημαντικά από αυτή των άλλων. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι πως δεν είναι σε θέση να συνδυάσει τις πληροφορίες που δέχεται.

Η διάγνωση της διαταραχής δεν είναι μια δύσκολη διαδικασία. Τα άτομα με αυτισμό δεν παρουσιάζουν ανάλογη ανάπτυξη με αυτή των συνομηλίκων τους. Παράλληλα, δείχνουν αδιαφορία και παντελή έλλειψη συναναστροφής με άλλα άτομα. Ακόμα, υπάρχει έλλειψη κοινωνικής προσαρμογής, καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας ή σε άτομα με ομιλία, μείωση της ικανότητας να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με άλλους, επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων κλπ.

Αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι ο αυτισμός δεν είναι δυνατόν να θεραπευτεί. Ωστόσο μπορούν να πραγματοποιηθούν ορισμένες παρεμβατικές ενέργειες. Αυτές βοηθούν τα άτομα να καλλιεργήσουν ή σωστότερα να αρχίσουν να αποκτούν κοινωνικό-επικοινωνιακές δεξιότητες με σκοπό να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τους.

Το σχολικό περιβάλλον αρχικά μπορεί να υιοθετήσει τέτοιες πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα (Γενά, 2002):

- Αρχικά υπάρχει η μέθοδος της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο εξετάζονται όλες οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές των αυτιστικών ατόμων. Γίνεται καταγραφή των αιτιών που τις προκαλούν και αναλόγως αν αυτές είναι ευεργετικές ή όχι, ενισχύονται ή διακόπτονται.

- Ακόμα εξετάζεται η μέθοδος εναλλακτικής επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων. Ο πυρήνας αυτού δεν είναι ότι το άτομο χρησιμοποιεί τις εικόνες αλλά στο γεγονός πως η χρήση τους έχει ως στόχο, ο οποίος επιτυγχάνεται σε ένα βαθμό, την επικοινωνία.

Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει η παρότρυνση προς το μαθητή να λαμβάνει την πρωτοβουλία της επικοινωνίας. Έτσι το παιδί κάνει προσπάθεια να μεταδώσει το μήνυμα που επιθυμεί σε ένα συγκεκριμένο άτομο. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί ακόμα να απαντά σε ερωτήματα που του έχουν τεθεί. Έτσι σταδιακά μαθαίνει να τα κάνει αυτά συνθετικά και να χτίζει τον λόγο του.

Σειρά έχει η μέθοδος θεραπείας και εκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό και διαταραχές επικοινωνίας. Είναι ένα είδος εναλλακτικής εκπαίδευσης. Όπως ήδη ειπώθηκε τα παιδιά αυτά δεν ανέχονται καμιά αλλαγή στο χώρο τους. Μέσω αυτού του συστήματος ενσωματώνονται σταδιακά παρεμβάσεις στο ημερήσιο πρόγραμμά τους. Ακόμα σημειώνονται αλλαγές και στο περιβάλλον που ζουν. Στηρίζεται στη δομημένη διδασκαλία και στη δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Μερικές από τις πιο ευχάριστες ασχολίες των παιδιών με αυτισμό είναι οι ακόλουθες:

1. Μουσική

Ενώ δεν τους είναι ευχάριστη η ομιλία και η συναναστροφή με άλλους ανθρώπους επιθυμούν να ακούν μουσική και μάλιστα αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία για αυτά τα παιδιά (Βέλκου, 2004).

2. Κολύμπι

Πρόκειται για σωματική άσκηση στην οποία χρησιμοποιούν το σύνολο του σώματός τους. Παράλληλα στο κολύμπι τους επιτρέπεται να κινούνται με τρόπο που τους είναι αρεστός (Gillberg, 2011).

3. Τραγούδι

Μαζί με η μουσική πάει και το τραγούδι. Τα άτομα αυτά είναι εξαιρετικά εσωστρεφή και αφού αδυνατούν να αρθρώσουν συντονισμένο λόγο δεν έχουν επαφή με το ευρύτερο περιβάλλον. Το τραγούδι είναι μια ατομική ασχολία (Βέλκου, 2004).

4. Άμμος/ Κούνιες, τσουλήθρα

Όπως και σε όλα τα παιδιά τους αρέσει το παιχνίδι.

5. Περιστρεφόμενα παιχνίδια

Τους διεγείρουν την προσοχή τα αντικείμενα που κινούνται αν και γενικά επιθυμούν ακίνητο το περιβάλλον τους (Gillberg, 2011).

6. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές-παιχνίδια

1.5 Θεραπευτικές παρεμβάσεις

Οι θεραπευτικές πρακτικές ποικίλλουν. Αυτές αναπτύσσονται σε ένα πλήθος τομέων της ζωής. Αυτό δεν είναι καθόλου παράξενο καθώς ο αυτισμός επηρεάζει ολοκληρωτικά τη ζωή του ατόμου. Έτσι έχουμε επτά είδη προσεγγίσεων (Καλύβα, 2005):

1. Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης: Ήδη έχει αναφερθεί ότι τα αυτιστικά άτομα αποφεύγουν τις κοινωνικές επαφές.

2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις: Ο εκπαιδευτικός τομέας είναι ένα μεγάλο πρόβλημα για αυτά τα παιδιά που φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται το γύρω περιβάλλον και συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα νοητική υστέρησης.

3. Προσεγγίσεις ενίσχυσης της εναλλακτικής επικοινωνίας: Η αδυναμία επικοινωνίας εντείνει την αντικοινωνικότητα για αυτό πρέπει να αντιμετωπιστεί.

4. Αισθητηριακές – κινητικές προσεγγίσεις: Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν αδυναμία κατανόησης των αισθήσεων.

5. Βιοχημικές Προσεγγίσεις

6. Προσεγγίσεις ενίσχυσης του παιχνιδιού

7. Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις

Προσεγγίσεις ενίσχυσης του παιχνιδιού

Μέσω αυτής της θεραπείας προάγεται το αυτόνομο παιχνίδι. Παράλληλα δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Μη-κατευθυνόμενο παιχνίδι: Το μη-κατευθυνόμενο παιχνίδι χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης και για την κατανόηση και τη χρήση του προφορικού λόγου. Σε αυτό το πλαίσιο ο γονιός ή ο θεραπευτής θα πρέπει να στέκεται κοντά στο παιδί και να μιμείται τις κινήσεις του. Παράλληλα μπορεί να πραγματοποιεί κάποιο λεκτικό σχόλιο που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο του παιδιού. Αυτά θα γίνονται ταυτόχρονα με τη δραστηριότητα που εκτελεί το παιδί (Καλύβα, 2005).

Εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση: Η εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση είναι μια παρεμβατική μέθοδος που έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται από ανθρώπους που ζουν ή εργάζονται με άτομα με αυτισμό.

Σύμφωνα με την αναφορά που έγινε από τον Stahmer το 1995 πάνω στην εφαρμογή της πιλοτικής εκπαίδευσης, φάνηκε το αυξημένο συμβολικό παιχνίδι από τα παιδιά. Επίσης, την ίδια εποχή το 1995 γίνεται επιπλέον μια αναφορά από τον Thorp και τους συνεργάτες του οι οποίοι υποστήριξαν ότι το κοινωνικό και το δραματικό παιχνίδι μπορούν να διδαχθούν μέσω της πιλοτικής

εκπαίδευσης. Ακόμα όμως στο πρόγραμμα της πιλοτικής εκπαίδευσης συμμετείχαν και παιδιά τα όποια είχαν αυτισμό και τα όποια έδειξαν ότι και μετά το πέρας ήταν σε θέση ώστε να εμπλακούν σε υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης, ποικίλο παιχνίδι με αντικείμενα και χρήση του λόγου.

Ο Pierce το 1995 και ο Schreibman το 1997 γενίκευσαν σε διάφορα πλαίσια, ερεθίσματα και συνομηλίκους τις δεξιότητες αυτές. Κατά τους Thorp, Stahmer και Schreibman (1995) έγινε αναφορά στις θετικές αλλαγές που μπορεί να έχει το παιχνίδι αλλά όχι μόνο, επιπλέον έγινε αναφορά και στον λόγο και στις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και περιορισμένη γενίκευση σε άλλα άτομα και πλαίσια. Όπως φαίνεται η βελτίωση αυτή μπορεί να οφείλεται κυρίως στην ευαισθητοποίηση του περιβάλλοντος του παιδιού και όχι τόσο σε αύξηση των θετικών του συμπεριφορών. Πρέπει επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι πολλά παιδιά με αυτισμό αντιδρούν στην αλλαγή και ίσως να μην δεχτούν από τρίτο πρόσωπο να διακόψει και να επιχειρήσει να τροποποιήσει το παιχνίδι τους (Καλύβα, 2005).

Ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού: Τα παιδιά με αυτισμό έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους που έχουν φυσιολογική ανάπτυξη σε φυσικά περιβάλλοντα όλο αυτό το πλαίσιο γίνεται φυσικά από ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού. Σε κάθε ομάδα υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός παιδιών που συμμετέχουν στο παιχνίδι δηλαδή τρία έως πέντε παιδιά που έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και το παιδί με αυτισμό. Το παιχνίδι ή η δραστηριότητα που είναι κατάλληλη για το αναπτυξιακό τους επίπεδο και επιβλέπεται από έναν ενήλικα που έχει εκπαιδευτεί για να δομεί αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού με συνομηλίκους. Αυτές γίνονται σε συγκεκριμένο χρόνο δηλαδή 2 με 3 φορές την εβδομάδα για 30 λεπτά με 1 ώρα περίπου, όλο αυτό γίνεται φυσικά για το παιδί με αυτισμό και βλέπουν ότι έχει θετικά σημάδια γιατί ανταποκρίνεται όχι πλήρως αλλά θα λέγαμε καλά στην ρουτίνα, στη δομή και στις συναντήσεις.

Μετά από όλα αυτά μπορούμε να πούμε ότι οι αλληλεπιδράσεις είναι μη-παρεμβατικές. Όλη η αξιολόγηση στην επίδραση του συγκεκριμένου μοντέλου στις κοινωνικές και γνωστικές διαστάσεις του παιχνιδιού σε τρία παιδιά με αυτισμό έγινε από τους Wolfberg και Schuler το 1993. Θετικές αλλαγές

παρατηρήθηκαν και στις στάσεις, στις πεποιθήσεις και στη γνώση των συνομηλίκων που αναπτύσσονται φυσιολογικά εξαιτίας της συμμετοχής τους σε μια ενσωματωμένη ομάδα παιχνιδιού. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να εμπλακούν και να κατανοήσουν το συμβολικό παιχνίδι όταν τους παρέχονται πρόσθετες υποστηρικτικές δομές σύμφωνα όμως κατά τους Boucher και Lewis το 1990, Charman και Baron-Cohen το 1997 και Jarrold, Boucher και Smith το 1996 οι όποιοι το υποστήριξαν αυτό. Επιπλέον υποστήριξαν ότι θα μπορούν να γενικεύσουν τις δεξιότητες που μαθαίνουν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά όταν απομακρυνθεί η υποστήριξη που παρέχεται από το περιβάλλον αν ανεξαρτητοποιηθούν μάθουν να παίζουν και να απολαμβάνουν το παιχνίδι. Θα πρέπει ακόμα να επισημανθεί ότι τα βήματα που περιγράφουν οι εμπνευστές αυτής της προσέγγισης συμφωνούν με τις βασικές αρχές και πρακτικές του TEACCH (Καλύβα, 2005).

Βιοχημικές προσεγγίσεις

Αν και δεν έχουν αποτέλεσμα σε όλες τις περιπτώσεις και μάλιστα σε ορισμένες από αυτές παρουσιάζουν αντενδείξεις είναι εξαιρετικά διαδεδομένες για την αντιμετώπιση του αυτισμού.

Φαρμακοθεραπεία: Κατά το στάδιο της ανάπτυξης το οποίο αν ψάξουμε και μια άλλη πλευρά του θέματος υπάρχουν πολλές φορές και επιπλοκές και όμως η μόνη λύση είναι η χορήγηση φαρμάκων και απ' ότι φαίνεται είναι σημαντική. Σύμφωνα με τους Langworthy- Lam, Aman και VanBourgodien το 2002 κάνουν μια αναφορά για μία ομάδα που λαμβάνει αρκετά φάρμακα και αυτά είναι τα παιδιά με αυτισμό. Μετά από χρόνιες μελέτες οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι υπάρχει φαρμακευτική αντιμετώπιση του αυτισμού. Φυσικά τα φάρμακα δεν μπορούν να θεραπεύσουν αυτό που ονομάζουμε αυτισμό, όμως κατά τη χορήγησή τους έχει παρουσιαστεί ότι βελτιώνουν διάφορα συμπτώματα και αυξάνουν έτσι την ικανότητα του ατόμου να επωφεληθεί από εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις και παρατηρείται βελτίωση στη συμπεριφορά. Η λήψη του φαρμάκου πρέπει να διακοπεί σταδιακά για να σταματήσει η οργανική εξάρτηση του παιδιού από αυτό και τις παρενέργειες που επιφέρει (Aman & Langworthy, 2000).

Τα φάρμακα πρέπει να είναι η τελευταία λύση που επιλέγουμε για να αντιμετωπίσουμε κάποια συμπτώματα του αυτισμού, ιδιαίτερα όταν το παιδί εκδηλώνει συμπεριφορές που μπορεί να είναι καταστροφικές ή έχει συνοδά οργανικά προβλήματα. Επιπλέον, τα φάρμακα χορηγούνται σε παιδιά που δεν έχουν πρόσβαση σε εναλλακτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες και τα χρησιμοποιούμε για να καταστείλουμε ορισμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Σεκρετίνη: Είναι μια πολυπεπτιδιακή ορμόνη που συμβάλλει στη ρύθμιση της γαστρικής λειτουργίας και όταν χορηγείται σε ενδοφλέβια μορφή, θεωρείται ότι διαλύει τα πεπτίδια που μπορεί να ευθύνονται για ορισμένα συμπτώματα που παρατηρούνται στον αυτισμό. Το έτος 1998 στην Αμερική έγινε παρουσίαση της σεκρετίνης την στιγμή που μια μητέρα ενός παιδιού που είχε αυτισμό έλαβε σεκρετίνη ώστε να αντιμετωπιστεί ένα γαστρεντερικό πρόβλημα που είχε. Έτσι παρατηρήθηκε ότι λόγω αυτής της χορήγησης που έγινε βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό η δυνατότητα συγκέντρωσης της προσοχής του. Το 1998 τραβήχτηκε η προσοχή του Δρ Bernard Rimland από μερικά σχετικά άρθρα. Ο Δρ Bernard Rimland ηγήθηκε πολλών ερευνών για την αποτελεσματικότητά της. Στη συνέχεια εξαπλώθηκε και μαθεύτηκε σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο όταν ο Billy Tommey υπεβλήθη σε θεραπεία με σεκρετίνη εκείνη την στιγμή και ο πατέρας του παρατήρησε ότι βελτιώθηκε θεαματικά σε πολλούς τομείς. Πληροφορίες φυσικά δεν έχουμε στα χεριά μας για το χρονικό διάστημα που διήρκεσε η βελτίωση και πόσο συχνά έπρεπε να κάνει ενέσεις για να μπορέσει να διατηρήσει τα θετικά αποτελέσματα. Τα οφέλη που έχουν επικαλεστεί οι γονείς έχουν αξιολογηθεί με υποκειμενικά κριτήρια και δεν υποστηρίζονται από ανεξάρτητους ερευνητές (Goulet et al., 2001).

Πρώτα δείγματα βελτίωσης διακρίνονται μετά από 5 εβδομάδες χορήγησης σύμφωνα με τους Horvath, Stefatos, Sokolski, Wachtel, Nabors και Tildon το 1998. Όμως η έρευνα τους στην πράξη έχει ελλείψεις και ανακρίβειες. Και οι Lonsdale και Shamberger το 2002 χωρίς να παρέχουν τις απαραίτητες διευκρινήσεις κάνουν μια αναφορά για σημαντική βελτίωση. Πέρα από αυτές τις πιο σημαντικές μελέτες που παρουσίασαν ορισμένα αμφιλεγόμενα θετικά αποτελέσματα, οι περισσότερες έρευνες (π.χ., Coniglio et al., 2001) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η σεκρετίνη δεν επηρεάζει ουσιαστικά τη

συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο έχει σταθεί αδύνατο μέχρι στιγμής να αξιολογηθούν επακριβώς οι συνέπειες χορήγησης σεκρετίνης είναι ότι υπάρχουν τρία είδη σεκρετίνης: α) από τους χοίρους, β) η συνθετική και γ) η ομοιοπαθητική. Κάθε ένας τύπος μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις επειδή δημιουργείται από διαφορετικές ουσίες. Οι Unis et al. (2002) επιχείρησαν να συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα δύο διαφορετικών τύπων σεκρετίνης και βρέθηκε ότι καμία από τις δύο μορφές δεν μείωσε την εμφάνιση των αυτιστικών συμπτωμάτων.

Άλλες βιοχημικές προσεγγίσεις

1. δίαιτα ελεύθερη από καζεΐνη και γλουτένιο
2. θεραπεία κατά του μύκητα Candida
3. θεραπεία με βιταμίνες (B6 και C)
4. θεραπεία με Διμελθυλγλυκίνη (DMG)
5. έλλειψη σιδήρου

Αισθητηριακές – κινητικές προσεγγίσεις

Ο Dawson&Walting το 2000 ήταν ένας από τους πολλούς επιστήμονες που υποστήριξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι υπερευαίσθητα ή υποευαίσθητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα, με αποτέλεσμα να βιώνουν υπερβολική ή ανεπαρκή αισθητηριακή διέγερση σε σύγκριση με τους περισσότερους ανθρώπους. Σίγουρα για να αντιδράσουν με τον κατάλληλο τρόπο είναι πολύ δύσκολο να αντιληφθούν το όποιο περιβαλλοντικό ερέθισμα υπάρχει. Η αρχή αυτή αποτελεί την βάση των αισθητηριακών – κινητικών θεραπειών σύμφωνα με τον Smith που έγινε το 1996, που απαριθμούν περισσότερες από 1.800 παραλλαγές. Θα αναφερθούμε σ' αυτές που έχουν διερευνηθεί διεξοδικότερα, οι οποίες αν και δεν θεραπεύουν τον αυτισμό μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά με άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα για να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση ορισμένων συμπτωμάτων.

Μουσικοθεραπεία:

Η μέθοδος αυτή αναγνωρίστηκε ως υποστηρικτική μέθοδος που επιφέρει αποτελέσματα στα άτομα με αυτισμό κατά τη διάρκεια της δεκαετίας τους 1950. Πρώτοι την αναγνώρισαν και την αξιοποίησαν θεραπευτές όπως οι Juliette Alvin, Paul Nordoff και Clive Robbins. Στόχος αυτής της θεραπευτικής μεθόδου είναι η σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Μέσω αυτής της μεθόδου αξιοποιείται ένα μεγάλο εύρος μουσικών εμπειριών. Απώτερος σκοπός είναι να προκληθούν εναλλαγές στη συμπεριφορά και να αναπτυχθούν κοινωνικές δεξιότητες με τη βοήθεια δραστηριοτήτων οι οποίες είναι ανάλογες με το αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού. Η μουσική συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής αλλά και στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μεταξύ του παιδιού που έχει αυτισμό, του στενού οικογενειακού του περιβάλλοντος και της σχέσης του με τον θεραπευτή (Trevarthen, 2002). Η μέθοδος αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι αξιοποιεί σημαντικά στοιχεία της μουσικής όπως η μελωδία, ο ρυθμός και η αρμονία στις θεραπευτικές μεθόδους που προτάσσονται από τους ειδικούς επιστήμονες. Πρόκειται για μία μη λεκτική θεραπεία η οποία, όπως υποστηρίζουν οι Reid, Hill, Rawers και Montegar (1975), έχει τη μοναδική δυνατότητα να διευρύνει τους ορίζοντες του τρόπου έκφρασης και της επίγνωσης του εαυτού, γεγονός που έχει ως συνέπεια τη βελτιωμένη λειτουργικότητα. Μπορεί να μην μαθαίνει στα άτομα έναν καθορισμένο τρόπο συμπεριφορών, ωστόσο περιέχει αρκετά κύρια στοιχεία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως είναι η επίγνωση του εαυτού του ατόμου τόσο σε σχέση με τον ίδιο όσο σε σχέση με τους άλλους.

Στα παιδιά με αυτισμό η μουσική κατέχει την κορυφή της βοήθειας για την εξέλιξη τους άρα διαπιστώνουμε ότι έχει πολλές θετικές επιδράσεις πάνω τους. Δηλαδή παρουσιάζεται διακοπή των μοτίβων απομόνωσης και κοινωνικής απόσυρσης και βελτίωση της κοινωνικής – συναισθηματικής ανάπτυξης αλλά όχι μόνο, διακρίνεται και διευκόλυνση της λεκτικής και της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Επιπλέον, φαίνεται μείωση των συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τη διαταραγμένη αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη και λειτουργικότητα και παρουσιάζεται διευκόλυνση της δημιουργικής έκφρασης του εαυτού και προώθηση της συναισθηματικής ικανοποίησης. Τέλος,

διακρίνουμε την υποστήριξη που υπάρχει από τις οικογένειες των ατόμων με αυτισμό (Agrotou, 1998. Brown, 1994. Duffy & Fuller, 2000. Fuggle, Fixter, & Brown, 1995).

1.6 Σύγχρονες αντιλήψεις περί αυτισμού

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στην ερευνητική περιοχή του φάσματος του αυτισμού. Αυτό συνέβη καθώς μεταβλήθηκε ουσιαστικά το ιδεολογικό πλαίσιο που υπήρχε μέχρι πρόσφατα για τη διαταραχή αυτή. Κατά τον τρόπο αυτό μεταβλήθηκαν και οι σύγχρονες τάσεις θεώρησης και αντιμετώπισης των διαταραχών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Για τη σύγχρονη έρευνα το επίκεντρο του ενδιαφέροντος εστιάζει στη μελέτη των κοινωνικών διαστάσεων της αυτιστικής συμπεριφοράς. Ως ένα κοινωνικό φαινόμενο απαιτεί έρευνα και στη συνέχεια παροχή υπηρεσιών που να βοηθούν στη βελτίωση της κατάστασης. Η κοινωνική απομόνωση και η μοναξιά που αισθάνονται τα άτομα αυτά αποτελεί αγκάθι για τη σύγχρονη εποχή.

Τα τελευταία χρόνια λοιπόν, με βάση αυτό το σκεπτικό, τα άτομα αυτά δεν κατατάσσονται σε ομάδες και δεν διακρίνονται ανάλογα με το είδος αυτισμού από το οποίο πάσχουν. Τη θέση αυτής της διάκρισης έχει πάρει ο χωρισμός των ατόμων σε ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες και το βαθμό υποστήριξης που έχουν ανάγκη τα μέλη τους.

Επομένως πλέον δεν εξετάζεται το ζήτημα της θεραπείας αυτών των ατόμων, κάτι άλλωστε που δεν είναι εφικτό. Η όλη προσπάθεια στρέφεται στη δημιουργία μιας γέφυρας μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Για τον λόγο αυτό αναζητούνται ή και δημιουργούνται υποστηρικτικές υπηρεσίες που του παρέχονται σε όλες τις διαστάσεις της ζωής του (Schalock, 2004).

Οι κύριοι λόγοι εμφάνισης της διαταραχής ιστορικά είναι είτε βιολογικοί είτε πολιτισμικοί. Αυτή η άποψη όμως ανήκει στην ιστορική θεώρηση της αναπηρίας. Σταδιακά οι αιτίες αυτές έχουν δώσει τη θέση τους σε ένα οικολογικό μοντέλο αναπηρίας το οποίο υποστηρίζει ότι η αναπηρία είναι η έκφραση των περιορισμών στην ατομική λειτουργία σε ένα κοινωνικό πλαίσιο.

Υπό την διάσταση αυτή παρουσιάζεται μία οπτική η οποία υποστηρίζει πως το περιβάλλον είναι αυτό το οποίο ορίζει το βαθμό κατά τον οποίο το άτομο θα καταφέρει να αναπτύξει τη φυσική του τάση να κατέχει τον έλεγχο της ζωής του όποτε και όσο μπορεί. Επομένως στην περίπτωση των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να θεωρηθεί πως το περιβάλλον χειραγωγεί το άτομο και το καθιστά ανεύθυνο και παθητικό απέναντι στην ίδια του τη ζωή.

Είναι γεγονός άλλωστε πως ένα άτομο που υποφέρει από τα συμπτώματα του αυτισμού δεν έχει τον ίδιο βαθμό ευκαιριών να αποφασίσει για τον ίδιο του τον εαυτό. Επομένως διαφέρει τόσο η ποσότητα όσο και η ποιότητα των επιλογών του. Τα άτομα αυτά θα λέγαμε πως είναι αρκετά περιορισμένα (Schalock, 2004).

Πλέον η έρευνα δεν στοχεύει στη θεραπεία λοιπόν αλλά στη βελτίωση της κατάστασης. Δηλαδή ασχολείται με τα ίδια τα άτομα με αυτιστικές συμπεριφορές και τις οικογένειές τους. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων του προβλήματος όπως και οι δυσκολίες που τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν. Ακόμα, άλλωστε, η κοινωνία δεν έχει κατορθώσει να ξεπεράσει ορισμένες προκαταλήψεις της και στιγματίζει αυτά τα παιδιά.

Πάνω σε αυτή τη λογική ο Schalock (2004) εξετάζει την έννοια της «ποιότητας ζωής». Η προσωπική ευημερία, που αποτελεί μέρος της ποιότητας ζωής, διακρίνεται στο σύνολο από οκτώ βασικές περιοχές. Οι οκτώ αυτές περιοχές είναι:

- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Κοινωνική ένταξη
- Προσωπική ανάπτυξη
- Φυσική ευημερία
- Αυτοπροσδιορισμός
- Υλική ευημερία
- Συναισθηματική ευημερία
- Ανθρώπινα δικαιώματα.

Πάνω σε αυτή τη θεωρία έχει πραγματοποιηθεί έρευνα η οποία οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως για την κάθε μια περιοχή έχουμε κοινά αποδεκτά κριτήρια, όσον αφορά στις αντιλήψεις, στις συμπεριφορές και στις συνθήκες που επικρατούν σε αυτές. Για να γίνει αυτό κατανοητό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα παράδειγμα. Αν επιθυμεί κάποιος να εξετάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις θα τις αξιολογήσει με βάση τις κοινωνικές επαφές και τα κοινωνικά δίκτυα, την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο με το οικογενειακό περιβάλλον, τους φίλους και τους συνομηλίκους καθώς και την υποστήριξη που δέχεται για τη διαμόρφωση και βελτίωση αυτών των σχέσεων (Schalock, 2004).

Επομένως οι επαγγελματίες που ασχολούνται με άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ή και με άλλες διαταραχές έχουν αρχίσει να εξετάζουν προσεκτικά την έννοια της ποιότητας ζωής και να την εισαγάγουν στον τρόπο εργασίας τους. Η έννοια αυτή εισάγει λοιπόν μια νέα οπτική γωνία θεώρησης της πάθησης. Πλέον η αξιολόγηση και η ανάπτυξη των υποστηρικτικών μέσων, των υπηρεσιών και πολιτικών που λαμβάνονται για τα άτομα με τέτοιου είδους παθήσεις γίνεται με μία πιο ανθρώπινη εξέταση και θεώρηση (Wehmeyer, 2004).

Σε επόμενο επίπεδο οι έννοιες ποιότητας ζωής και αυτοπροσδιορισμός βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση καθώς ο τελευταίος αποτελεί μια από τις πολλές διαστάσεις της προσωπικής ευημερίας του ατόμου. Σύμφωνα με τον Wehmeyer (2003, 2004), ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται *«στις στάσεις και στις ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ενεργήσει κανείς ως αιτιακός μεσάζων στη ζωή τους κάνοντας επιλογές και παίρνοντας αποφάσεις»*. Ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του συγκέντρωσαν την έρευνά τους στην ανακάλυψη της επίδρασης που ασκεί η νοημοσύνη (νοητική και συναισθηματική) και το περιβάλλον στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Μέσα από αυτή την έρευνα εξήγαγαν το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού.

Το λειτουργικό αυτό μοντέλο δημιουργήθηκε εξ αρχής για τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές όπως ο αυτισμός και η νοητική υστέρηση. Όμως αποδείχθηκε πως μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες κατηγορίες ατόμων με

ειδικές ανάγκες (μαθησιακές δυσκολίες, κινητικές αναπηρίες) καθώς και σε άτομα τυπικής ανάπτυξης.

Ο αυτοπροσδιορισμός μπορεί να εμφανιστεί υπό την επίδραση τριών παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτοπροσδιορισμού: α) η ατομική ικανότητα, όπως επηρεάζεται από την μάθηση και την ανάπτυξη, β) η ευκαιρία, όπως επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες και γ) τα συστήματα υποστήριξης και οι προσαρμογές.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν ένα άτομο με ικανότητα αυτοπροσδιορισμού είναι:

- ο Το άτομο είναι αυτόνομο. Η δράση του εξαρτάται από τις προσωπικές τους επιλογές ανεξάρτητα από τις επιθυμίες του περιβάλλοντός του.
- ο Η δυνατότητα αυτορρύθμισης. Αυτό σημαίνει πως το άτομο είναι σε θέση να εξετάζει, να διερευνά τις συνθήκες και τις συμπεριφορές του περιβάλλοντος προκειμένου να αποφασίζει πως θα ενεργεί και να αξιολογεί κατά πόσο τα αποτελέσματα των πράξεων του είναι επιθυμητά και κατά περίπτωση να τα αναθεωρεί.
- ο Η ψυχολογική ενδυνάμωση κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να αντιληφθεί τις απόπειρες ελέγχου λαμβάνοντας υπόψη την γνώση, την προσωπικότητα και τα κίνητρα.
- ο Η αυτοπραγμάτωση κατά την οποία το άτομο κατανοεί τον ίδιο του τον εαυτό. Η εικόνα για τον εαυτό του διαμορφώνεται από το ίδιο το άτομο με βάση την αλληλεπίδραση και την αξιολόγηση. Σε αυτό συμβάλλουν και οι απόψεις των ατόμων που βρίσκονται στον κοντινό του περίγυρο (Wehmeyer, 2004).

Στη χώρα μας υπάρχει ακόμα η αντίληψη πως άτομα που πάσχουν από διαταραχές που σχετίζονται με τον αυτισμό δεν είναι σε θέση να ελέγξουν από μόνα τους τη ζωή τους. Επομένως ο αυτοπροσδιορισμός σχετίζεται κατ' αποκλειστικότητα με την τυπική ανάπτυξη των ατόμων. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα, που είναι λανθασμένο, πως τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του

αυτισμού δεν είναι σε θέση να αυτοπροσδιοριστούν και να έχουν μερικό ή/ και πλήρη έλεγχο της ζωής τους.

Ωστόσο οι ερευνητές Wehmeyer & Garner (2003) υποστήριξαν ότι τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού δεν βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το επίπεδο της αυτιστικής διαταραχής ακόμα και αν αυτή έχει επιπτώσεις στη νοημοσύνη. Αντίθετα, σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα των ευκαιριών που δίνονται στα άτομα αυτά να κάνουν επιλογές. Αυτό σημαίνει πως αν το άτομο περιστοιχίζεται από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον τότε έχει πληθώρα ευκαιριών να κάνει επιλογές, να λάβει αποφάσεις, να λύσει προβλήματα, να θέσει και να επιτύχει στόχους, να ασκήσει με άλλα λόγια τον αυτοπροσδιορισμό του.

Αντιθέτως ένα περιοριστικό ή υπερπροστατευτικό περιβάλλον παρέχει μηδαμινές ευκαιρίες για επιλογές και ενεργητική εμπλοκή του ατόμου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την λεγόμενη μαθημένη αβοηθησία - "learned helplessness". Πρόκειται για ένα φαινόμενο που εμφανίζεται με συχνότητα στα άτομα με αυτού του είδους τις διαταραχές. Δυστυχώς λοιπόν στα άτομα που αναπτύσσουν αυτιστικά χαρακτηριστικά, οι ευκαιρίες για άσκηση του αυτοπροσδιορισμού είναι εξαιρετικά περιορισμένες.

Επομένως έρχεται στην επιφάνεια η ανάγκη εκπαίδευσης των ατόμων αυτών έτσι ώστε να είναι σε θέση να αυτοπροσδιοριστούν. Δηλαδή να μπορέσουν να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους, να παίρνουν αποφάσεις, να θέτουν στόχους, να διαμορφώνουν αξίες, στάσεις, επιλογές, να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητάς τους, να δρουν δηλαδή κατά το μέγιστο αυτόνομα και σαν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Από τα παραπάνω προκύπτει το εξής συμπέρασμα. Η εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά αυτά από μικρή ηλικία θα πρέπει να είναι στραμμένη στο μέλλον. Τα παιδιά αυτά θα πρέπει να εκπαιδεύονται όχι μόνο για να κάνουν ορισμένα βασικά για την επιβίωσή τους πράγματα αλλά για να μπορούν μακροπρόθεσμα να αυτοεξυπηρετηθούν. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται η ποιότητα ζωής τους. Έτσι θα μπορούν να είναι ισότιμα με τα άλλα μέλη της κοινωνίας και να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις. Άλλωστε πάντοτε υπάρχει η προοπτική να μείνουν χωρίς στήριγμα κάποια περίοδο της ζωής τους (Wehmeyer, 2004).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση

2.1 Χρήσιμοι ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Αρχικά είναι απαραίτητος ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρά τη μεγάλη της ιστορία, έγινε γνωστή στο ευρύ κοινό μόλις το 1995 μέσα από το έργο του Daniel Goleman. Έκτοτε απέκτησε μεγάλη φήμη και κέντρισε το ενδιαφέρον του κοινού αλλά και των επιστημόνων. Σήμερα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε διάφορες πτυχές της ζωής όπως είναι η ανατροφή των παιδιών, η εργασία και η εκπαίδευση.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει ότι μέχρι σήμερα δεν έχει δημιουργηθεί ένας κοινά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα ορισμός παρά το γεγονός πως έχουν πραγματοποιηθεί πολλές και σοβαρές ερευνητικές προσπάθειες. Ένας από τους αρχικούς ορισμούς ανήκει στους Salovey και Mayer (1993) ο οποίος ορίζει την ΣΝ ως *«μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του»* (Πλατσίδου, 2005).

Οι ίδιοι μερικά χρόνια αργότερα αναθεώρησαν τον ορισμό που είχαν δώσει και στο βιβλίο τους με τίτλο «Συναισθηματική Ανάπτυξη και Συναισθηματική Νοημοσύνη» οι Salovey και Sluyter (1997) υποστήριξαν ότι η ΣΝ είναι η ικανότητα του ατόμου “να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει συναισθήματα· να προσεγγίζει ή και να παράγει συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη του· να κατανοεί ένα συναίσθημα και να αποκτά συναισθηματική γνώση· και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του προκειμένου να προωθήσει τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη”.

Το έργο των μελετητών αναδείχθηκε από το εκλαϊκευμένο βιβλίο του Goleman. Ο Daniel Goleman (1998, 1999) πραγματοποίησε την δική του απόπειρα να ορίσει τη ΣΝ. Από την απόπειρα αυτή προέκυψε πως η ΣΝ είναι “η ικανότητα των ατόμων να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να πετύχουν ένα

στόχο, να αντέχουν τις απογοητεύσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να χαλινάγουν την ανυπομονησία τους, να ρυθμίζουν σωστά τη διάθεσή τους και να έχουν ενσυναίσθηση και αισιοδοξία” (Φλουρής, 2005).

Σίγουρα η γνωστική νοημοσύνη λαμβάνει σημαντικό ρόλο για τη ζωή των ατόμων και την πορεία αυτής. Ωστόσο, στις καθημερινές δραστηριότητες φαίνεται η βαρύτητα να δίνεται στις συναισθηματικές, κοινωνικές, προσωπικές και ενστικτώδεις διαστάσεις της νοημοσύνης οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στη γνωστική αλλά στη συναισθηματική νοημοσύνη. Από την παρατήρηση αυτή ο Goleman (1998) κατέγραψε πέντε βασικούς παράγοντες της ΣΝ:

1) Η συναισθηματική κατανόηση που σχετίζεται με τα άτομα του περιβάλλοντος, δηλαδή η δυνατότητα να κατανοεί το άτομα τα συναισθήματα των άλλων.

2) Ο έλεγχος της διάθεσής τους, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο το άτομο ρυθμίζει τα αρνητικά του συναισθήματα.

3) Η ικανότητα που αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις, με άλλα λόγια η ομαλή αλληλεπίδραση στην κοινωνική επικοινωνία.

4) Τα εσωτερικά κίνητρα, δηλ. η δυνατότητα να αναμένουν την ικανοποίησή τους από την επιδίωξη ενός στόχου.

5) Η αυτογνωσία, δηλ. η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα πραγματικά τους συναισθήματα.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως στην πραγματικότητα η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις θετικές ιδιότητες οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στο Δείκτη Νοημοσύνης. Σχετικά πρόσφατα, προτάθηκε από τον Goleman (2001) ένας ορισμός ο οποίος περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες: (1) Την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους (αυτοεπίγνωση)

(2) την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (αυτοδιαχείριση)

(3) την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (κοινωνική συνειδητοποίηση) και

(4) την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα των άλλων (διαχείριση σχέσης).

Εξίσου χρήσιμος είναι ο ορισμός που προκύπτει από τους Goleman (1998) & Boyatzis (2006): *“Η ΣΝ παρατηρείται όταν τα άτομα εμφανίζουν ικανότητες αυτοεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής συνειδητοποίησης και κοινωνικές δεξιότητες, την κατάλληλη στιγμή και με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματικά στην εκάστοτε περίπτωση”*.

Είναι απαραίτητο να αναφερθούν και ορισμένες άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα ο Bar-On (2000) ορίζει τη ΣΝ ως ένα *“σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών γνώσεων και ικανοτήτων οι οποίες επηρεάζουν τη γενική ικανότητα των ατόμων στο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις”*. Ο μελετητής διέκρινε πέντε βασικές περιοχές που σχετίζονται με την ικανότητα των ατόμων:

(1) Να γνωρίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τον εαυτό τους (ενδοατομικές δεξιότητες).

(2) να γνωρίζουν, να κατανοούν και να σχετίζονται με άλλους (διαπροσωπικές δεξιότητες).

(3) να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να επιλύουν προβλήματα προσωπικής ή κοινωνικής φύσης (προσαρμοστικότητα).

(4) να σχετίζονται με έντονα συναισθήματα και να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους (διαχείριση άγχους) και

(5) να έχουν καλή διάθεση (γενική διάθεση των ατόμων).

Η ΣΝ αναγνωρίζεται από τους Petrides και Furnham (2001) ως ένα βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και προκύπτει από τις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους αλλά και για αυτές που αναπαράγονται από το περιβάλλον τους. Την ορίζουν ως *“μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες”*.

Ο ορισμός των Matthews et al (2002) βασίζεται στη σύνθεση των διαφορετικών μοντέλων, πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι *“η ΣΝ είναι μια προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα”*. Η όλη διαδικασία είναι εξαιρετικά χρονοβόρα και συνδέεται με τη γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου.

Λίγο αργότερα δόθηκε ένας ορισμός από τον David Caruso (2004) ο οποίος έδωσε έναν ορισμό τεσσάρων στοιχείων:

- (1) ο επακριβής προσδιορισμός των συναισθημάτων τους,
- (2) η χρήση βοηθητικών μεθόδων στη σκέψη τους,
- (3) η κατανόηση της αιτίας πρόκλησής τους και
- (4) ο στόχος να παραμένουν ανοικτοί στα συναισθήματα προκειμένου να συλλάβουν τη γνώση τους.

Ένα χρόνο αργότερα προτάθηκε ένας ορισμός από τους Cooper και Orioli (2005) ο οποίος υποστηρίζει ότι η ΣΝ είναι η *“ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους”*.

Η παρατήρηση που προκύπτει από την παράθεση όλων αυτών των διαφορετικών ορισμών είναι πως το εύρος που καλύπτει η συναισθηματική νοημοσύνη είναι τεράστιο και για τον λόγο αυτό είναι πολύ δύσκολο να συμπεριληφθεί σε ένα μόνο ορισμό. Ορισμένοι ερευνητές αμφισβητούν την εγκυρότητά του υποστηρίζοντας πως πρόκειται για ένα εντελώς ασαφές κατασκεύασμα (Davies, Stankov & Roberts, 1998). Οι μελετητές αυτοί θεωρούν ότι η ΣΝ δεν διαφέρει ουσιαστικά από τη γνωστική νοημοσύνη. Επομένως, στρέφονται κυρίως προς στα αξιόπιστα και έγκυρα μοντέλα της προσωπικότητας καθώς θεωρούν πως η ΣΝ περιλαμβάνει πτυχές της προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2004).

Η αντίθετη άποψη υποστηρίζεται από μελετητές οι οποίοι πραγματοποιούν ερευνητικές μελέτες που ενισχύουν την άποψη πως αν και η ΣΝ περιέχει κάποιες πτυχές της προσωπικότητας δεν ταυτίζεται απόλυτα με αυτή αφού αφορά

εντελώς διαφορετικές και εξαιρετικά πολύπλοκες παραμέτρους της ανθρώπινης υπόστασης. Επιπλέον, οι μελέτες αυτές αποδεικνύουν ότι η ΣΝ διαφέρει από στοιχεία της προσωπικότητας όπως είναι η αυτοεκτίμηση και η ενσυναίσθηση (Πλατσίδου, 2004).

2.2 Θεωρητικά Μοντέλα Ορισμού και Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα μοντέλα τα οποία αξιοποιούνται στη ΣΝ είναι τρία:

(α) Το μοντέλο των Salovey-Mayer (1997).

(β) Το μοντέλο του Goleman (1995).

(γ) Το μοντέλο του Bar-On (1997)

Το πρώτο καλείται ως το Θεωρητικό Μοντέλο Ικανότητας των Mayer, Salovey & Caruso. Λαμβάνει τη ΣΝ ως ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες αφορούν στο γνωστικό σύστημα. Πρόκειται για μία νοητική ικανότητα η οποία βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη γνωστική δομή του ατόμου. Διακρίνεται σε ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη. Ωστόσο, εντοπίζονται και άλλες ικανότητες οι οποίες έχουν να κάνουν με τον ανθρώπινο νου (Πλατσίδου, 2004).

Το μοντέλο περιέχει τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, την κατανόηση των συναισθημάτων και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Επομένως, προκύπτει ότι η ΣΝ είναι η συνέπεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ νου και συναισθημάτων, δηλαδή η αξιολόγησή της βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια.

Το δεύτερο μοντέλο, αυτό της Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On, περιλαμβάνεται στην κατηγορία των λεγόμενων μικρών μοντέλων. Υποστηρίζει ότι η ΣΝ συντίθεται από μία πληθώρα διαφορετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ανθρώπων. Υπάρχει η δυνατότητα μέτρησης με τη χρήση τεστ αυτοαναφοράς. Η έμφαση δόθηκε στην κοινωνική προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Bar-On (2011) υποστήριξε ότι η ΣΝ έχει άμεσες επιπτώσεις και διαδραματίζει ρυθμιστικό ρόλο στις δεξιότητες και τις αντιδράσεις των ατόμων σχετικά με τον τρόπο αποτελεσματικής

αντιμετώπισης των κοινωνικών απαιτήσεων. Το μοντέλο αυτό προβάλλει την ταξινόμηση των ικανοτήτων σε πέντε κατηγορίες:

- (1) Ενδοπροσωπικές ικανότητες,
- (2) Διαπροσωπικές ικανότητες,
- (3) Ικανότητα προσαρμογής,
- (4) Διαχείριση του άγχους και
- (5) Γενικοί παράγοντες διάθεσης και παράγοντες ενεργοποίησης.

Με πιο απλά λόγια, η συναισθηματική και κοινωνική ευφυΐα συνδέεται άμεσα με την έκφραση των συναισθημάτων, την επιτυχή αντιμετώπιση των καθημερινών απαιτήσεων και την αποδοτική αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο. Σε ακόμα πιο προχωρημένα επίπεδα, γίνεται αναφορά στις ικανότητες του ατόμου να αντιλαμβάνεται τόσο τα συναισθήματα όσο και τις ανάγκες των άλλων, να πλάθει σχέσεις που βασίζονται στην ομαδική εργασία και να είναι σε θέση να λαμβάνει ικανοποίηση από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τα άτομα που συνεργάζεται.

Τέλος, υπάρχει το Μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Daniel Goleman. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ΣΝ δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από την αναγνώριση συναισθημάτων, την έκφραση αισιοδοξίας και ηρεμίας σε κρίσιμες περιπτώσεις, τον έλεγχο των παρορμήσεων και του άγχους και την αυτοπαρακίνηση προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Η διδασκαλία και η ανάπτυξη της ΣΝ μπορεί να επιτευχθεί ανεξαρτήτου ηλικίας αρκεί να υπάρξει η απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων και η εφαρμογή αυτών στην καθημερινή ζωή.

Στο μοντέλο αυτό εντοπίζονται πέντε τομείς γενικών ικανοτήτων που περιλαμβάνουν συνολικά είκοσι πέντε κατηγορίες συναισθηματικών ικανοτήτων. Οι έρευνες επιβεβαιώνουν τη θέση πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Bar-On, 2000), επίσης μπορεί να δεχθεί θετικές επιδράσεις από τις εμπειρίες που βιώνει το κάθε άτομο. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχει και η γυμναστική (Goleman, 2011. Zeidner et al., 2003).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ΣΝ βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των ανθρώπων. Ο βαθμός καλλιέργειάς της έχει επιπτώσεις στο βαθμό ένταξης και προσαρμογής στην κοινωνική ζωή. Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθάει τη ζωή, καθώς ενισχύει την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, ρυθμίζει τη συμπεριφορά και μεταβάλλει την προσωπική και επαγγελματική ζωή του ατόμου (Κακαβούλης, 1997). Η διαδικασία αυτή ξεκινά με τη γέννηση και διαρκεί σε όλη τη ζωή του ατόμου.

2.3 Η έννοια της Ενσυναίσθησης

Προτού περάσουμε στον ορισμό της έννοιας κρίνεται αναγκαία μία σύντομη ιστορική αναδρομή για την καθιέρωσή της. Η έννοια καθιερώθηκε από τον Lipps, ένα διάσημο Γερμανό καθηγητή του 19ου αιώνα, ο οποίος υποστήριξε τις θεωρίες του Robert Vischer σχετικά με την ενσυναίσθηση (Einfühlung, μεταφρασμένη σε "συναίσθημα"). Μία διαφορετική μετάφραση δόθηκε από τον Άγγλο ψυχολόγο Edward Bradford Titchener ο οποίος απέδωσε το 1909 την γερμανική λέξη "einfühlung" ως «empathy». Τέλος, η λέξη "einfühlung" αποδόθηκε ως "Empathie" και εξακολουθεί να χρησιμοποιείται στη γερμανική γλώσσα ως σήμερα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερευνητική προσέγγιση του Titchener σχετικά με το ζήτημα της ενσυναίσθησης. Αξιοποίησε τη μέθοδο της ενδοσκόπησης για να πραγματοποιήσει μία πειραματική μελέτη η οποία εξέταζε τρία διαφορετικά περιστατικά και κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1) Η έκφραση της ενσυναίσθησης πραγματοποιείται μέσω της οπτικής εικόνας που αποκτά ένα άτομο για ορισμένα γεγονότα και καταστάσεις μέσω του κινητικού μηχανισμού, καθώς με το μυαλό δεν βλέπουν απλώς τα άτομα αλλά αισθάνονται και ενεργούν.

2) Η ενσυναίσθηση εμπλέκεται με τους όρους της λογικής και του συναισθήματος.

3) Αξιοποίησε την έννοια στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι "το άτομο πρέπει να σκεφτεί όπως σκέφτεται ο

απέναντι του και να τον κατανοήσει, δηλ. να μιλάει την γλώσσα του”, με άλλα λόγια να μπαίνει στη θέση του άλλου (Stueber, 2013).

Όλες αυτές οι απόψεις οδήγησαν στο συμπέρασμα πως το άτομο έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον εσωτερικό κόσμο των άλλων συμπεριλαμβανομένου και του συναισθηματικού φορτίου (Rogers, 2007).

Πιο σύγχρονες απόψεις υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση (εν, συν και αίσθηση) προβάλλει την αίσθηση την οποία αναπτύσσει το άτομο πέρα από τον εαυτό του (Μαλικιώση -Λοίζου, 2003). Πρόκειται για ένα ζήτημα με μεγάλο ενδιαφέρον και μεγάλους ορίζοντες διερεύνησης καθώς αφορά στις εσωτερικές νοητικές καταστάσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη μία επισήμανση. Η ενσυναίσθηση, η συμπάθεια, η συμπόνοια και το αποστασιοποιημένο ενδιαφέρον (detached concern) εντοπίζονται σε εντελώς διαφορετικές περιπτώσεις. Το γεγονός αυτό επηρεάζει σημαντικά το έργο των επαγγελματιών υγείας και επιδέχεται διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις από τους ασθενείς. Μάλιστα, ο σεβασμός και η ενσυναίσθηση αποτελούν τη βάση της έννοιας της συμπόνοιας (Shea & Lionis, 2010).

Πέρα από τα στοιχεία αυτά, η αντικειμενική επίγνωση ενός ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό μεταβάλλεται ακόμα και από τη συμπάθεια που μπορεί να αισθάνεται. Αντίθετα, η ενσυναίσθηση επικεντρώνεται στη διανοητική διαδικασία με αποτέλεσμα τη βαθύτερη επίγνωση του εαυτού. (Gruen & Mendelsohn, 1986). Επομένως, οι έννοιες αυτές διαφέρουν σε νοητικό, ψυχικό και πνευματικό επίπεδο. Είναι ενδιαφέρον πως η ενσυναίσθηση μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από το αίσθημα της συμπάθειας, κάτι που συνδέεται με την αλτρουιστική κατεύθυνση αυτής (McKellar, 1957). Για την καλύτερη κατανόηση του θέματος μπορεί να αναφερθεί ότι ο θεραπευτής θα πρέπει να αναπτύσσει αποστασιοποιημένο ενδιαφέρον προκειμένου να αντιμετωπίσει αντικειμενικά τα αισθήματα του ασθενή. Όταν εμφανίζεται ο παράγοντας της ενσυναίσθησης οι ψυχικές αντοχές του θεραπευτή απέναντι στον ασθενή μειώνονται. Ο όρος διερευνήθηκε ακόμα περισσότερο από τον κλινικό ψυχολόγο Carl Rogers ο οποίος παρουσίασε την ενσυναίσθηση ως “την κατάσταση κατά την οποία το

άτομο εισέρχεται στον ιδιωτικό κόσμο κάποιου άλλου και, μάλιστα, τον αναβιώνει όπως θα τη βίωνε ο δεύτερος”.

Από τις παρατηρήσεις αυτές συμπεραίνουμε ότι η σημασιολογία της έννοιας ενσυναίσθηση σχετίζεται με τον βαθμό αντίληψης των συναισθημάτων και των αντιδράσεων ενός άλλου ατόμου προκειμένου αυτές οι πληροφορίες να αξιοποιηθούν προκειμένου να ερμηνευτεί όσο το δυνατόν καλύτερα ο τρόπος σκέψης του (Campbell & Babrow, 2004). Πρόκειται για ένα στάδιο ηθικής ωριμότητας το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί σε περιπτώσεις οργής, αντιπαλότητας και στεναχώριας. Με άλλα λόγια η ενσυναίσθηση ενισχύεται από τον έντονο και διάχυτο ανθρώπινο πόνο. Αυτό σημαίνει πως τα άτομα που δείχνουν ευαισθησία προς τους άλλους είναι πιο ενσυναισθητικοί άνθρωποι.

Στο σημείο αυτό αξίζει να εξεταστούν οι ορισμοί που δόθηκαν για την έννοια αυτή από τον κλινικό ψυχολόγο Kohut. Ο μελετητής εξήγαγε δύο ορισμούς, με βάση τον πρώτο η ενσυναίσθηση είναι μια «αντιπροσωπευτική ενδοσκόπηση» (Kohut, 1959). Ο δεύτερος ορισμός ήρθε μερικά χρόνια αργότερα και παρουσίασε την ενσυναίσθηση ως “την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να αισθάνεται τον εαυτό του στην εσωτερική ζωή ενός άλλου προσώπου” (Kohut, 1984).

Ο μεγαλύτερος αριθμός ψυχολόγων αποδέχεται την αξία της και λαμβάνει υπόψη του αυτό το χαρακτηριστικό σαν μία ικανότητα κατανόησης των άλλων με τη βοήθεια των συναισθημάτων. Πρόκειται για ένα στοιχείο που παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και αποτελεί τη βάση ανάπτυξης και εξέλιξης της κοινωνικής ζωής των ατόμων (Eisenberg & Strayer, 1987).

Σήμερα, η έννοια αυτή θεωρείται πως αποτελεί τον συνδετικό κρίκο της κοινωνίας, καθώς λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την αλληλοϋποστήριξη και συμβάλλει προκειμένου να αποφευχθούν αρνητικά συναισθήματα (Baron-Cohen, Wheelwright, 2004). Φαίνεται ότι άτομα που έχουν καλλιεργήσει σε υψηλό βαθμό την ενσυναίσθηση αποκτούν ευκολότερα έναν ευρύ και σταθερό κοινωνικό κύκλο και μπορούν να προσαρμοστούν γρηγορότερα στο επαγγελματικό και οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, είναι σε θέση να

αναπτύξουν σχέσεις με άτομα άλλων εθνικοτήτων και πολιτισμών (Batson & Ahmad, 2001.Rasoal et al., 2011).

Ήδη γίνεται αντιληπτό πως ο ορισμός της έννοιας της ενσυναίσθησης έχει γεννήσει μεγάλες αντιπαραθέσεις και διαφωνίες. Ο κάθε μελετητής εξετάζει το ζήτημα από διαφορετική οπτική γωνία και εξάγει άλλα συμπεράσματα. Είναι αρκετοί εκείνοι οι μελετητές που θεωρούν πως η ενσυναίσθηση διαθέτει δύο διαφορετικές διαστάσεις που έχουν διαφορετικό περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται δύο διαστάσεις του όρου, η γνωστική και η συναισθηματική (Rogers, 1983). Ορισμένοι μελετητές προσθέτουν και την κινητική ενσυναίσθηση (motor empathy) που αφορά στην ασυνείδητη αντανάκλαση των εκφραστικών κινήσεων του προσώπου η οποία γίνεται αντιληπτή.

Η γνωστική ενσυναίσθηση εντοπίζεται στον εγκέφαλο στον έσω κροταφικό λοβό και τον μεσοκοιλιακό προμετωπιαίο φλοιό του εγκεφάλου, δύο περιοχές οι οποίες είναι υπεύθυνες για την αυτοβιογραφική μνήμη και τον αναλογισμό (Kiesling, 2012). Στην περίπτωση αυτή το βάρος πέφτει στην κατανόηση του ατόμου σχετικά με τα συναισθήματα κάποιου. Από την άλλη, η συναισθηματική αφορά σε ένα πλήθος διαδικασιών όπως η αναγνώριση του συναισθήματος, η μετάδοση του συναισθήματος και το μοίρασμα του πόνου (Shamay - Tsoory, 2011). Όταν το άτομο καταφέρνει βιωματικά να εσωτερικεύσει τα συναισθήματα κάποιου άλλου αναπτύσσει μια δεξιότητα που βοηθάει λειτουργώντας ως αποτρεπτικός παράγοντας εκδήλωσης επιθετικών περιστατικών. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση, όταν συνδυάζεται με το συναίσθημα της διεκδίκησης, βοηθάει στη βελτίωση τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής πορείας του ατόμου (Patera & Politymou, 2008). Η διαμόρφωσή της είναι μία σύνθετη διαδικασία που βασίζεται σε μία σειρά πτυχών και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας η οποία δίνει τη βάση της στην αντίληψη και την κατανόηση του συνανθρώπου. Θα μπορούσαμε να πούμε πως προκύπτει από την τάση στην ανεκτικότητα, την ανταπόκριση, την έλλειψη κριτικής και την άνευ όρων αποδοχή (Hojat, 2007).

Τρίτο Κεφάλαιο: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ενσυναίσθηση στο φάσμα του Αυτισμού

3.1 Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά

Όπως έχει ήδη αναλυθεί, τόσο η ΣΝ όσο και η ενσυναίσθηση επηρεάζουν την αλληλεπίδραση των ατόμων με τα άτομα που βρίσκονται στο περιβάλλον τους. Η Hollin (1994) υποστήριξε ότι *«η ικανότητα να βλέπει κανείς τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης και της δικής του συμπεριφοράς μέσα από τα μάτια (την οπτική) ενός άλλου ατόμου, αυτό είναι η ενσυναίσθηση»* (όπως αναφέρεται στο Smith, 2006). Προκειμένου τα παιδιά να καταφέρουν να αναπτύξουν αυτές τις ικανότητες θα πρέπει να βιώσουν συναισθηματικό δέσιμο με ένα άλλο άτομο. Με τον τρόπο αυτό αρχίζουν αν ενδιαφέρονται για τα συναισθήματά του, δηλαδή αν νιώθει θλίψη, χαρά κ.λπ. (Richaud De Minzi, 2013).

Επομένως, οι ψυχολόγοι και ερευνητές επαναλαμβάνουν διαρκώς τη σπουδαιότητα ορισμένων βασικών στοιχείων: την ενθάρρυνση των παιδιών προκειμένου να μην φοβούνται να εκδηλώσουν συναισθηματικές εκφράσεις, τη δημιουργία μίας ισχυρής αλλά και υγιούς σχέσης με τους γονείς, τον βαθμό και τον τρόπο ανταπόκρισης του γονέα ακόμα και σε ιδιαίτερα ευαίσθητες διακυμάνσεις στη συναισθηματική διάθεση των παιδιών. Μονάχα μέσω αυτών των στοιχείων το παιδί θα αποκτήσει τις δεξιότητες αυτές και θα συνεχίσει να τις καλλιεργεί (Bronson, 2000. Nagin & Tremblay, 2001).

Είναι ενδιαφέρον πως τα κορίτσια μπορούν να καλλιεργήσουν αυτές τις ικανότητες πολύ πιο εύκολα από τα αγόρια. Σύμφωνα με τη μελέτη των Richaud De Minzi (2013), τα κορίτσια είναι σε θέση να καλλιεργήσουν γρηγορότερα και εντονότερα αυτές τις δυνατότητες. Στην περίπτωση των κοριτσιών, οι πατέρες είναι εκείνοι που βοηθούν και ενισχύουν τις ιδιότητες αυτές, ενώ στα αγόρια δεν φαίνεται να ασκούν σημαντική επιρροή.

Οι παρατηρήσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα πως για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ουσιαστικό ρόλο για την πρόσληψη και επίδειξη δεξιοτήτων

κατέχουν πέρα από τα άλλα στοιχεία και η οικογένεια, το φύλο και οι πολιτισμικές-περιβαλλοντικές συνθήκες (Richaud De Minzi, 2010).

3.2 Ενσυναίσθηση και ΣΝ στα παιδιά με Αυτισμό

Είναι αρκετοί οι μελετητές που έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της ύπαρξης ή μη των ικανοτήτων ενσυναίσθησης στα άτομα όλου του φάσματος των Αυτιστικών Διαταραχών. Με βάση τις απόψεις του Baron - Cohen (2002), τα αγόρια παρουσιάζουν εντονότερα ελλείμματα στον τομέα από τα κορίτσια. Πιθανότατα το γεγονός αυτό οφείλεται στη διαφορετική δομή του εγκεφάλου των δύο φύλων (όπως αναφέρεται στο Smith, 2006).

Ωστόσο, τόσο τα παιδιά αυτά όσο και οι γονείς τους φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται συναισθηματικά ελλείμματα. Πιο συγκεκριμένα, τα ίδια τα άτομα χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους ως θετικούς στην ανταλλαγή συναισθημάτων με τους γύρω τους, επίσης οι γονείς τους χαρακτηρίζουν τα παιδιά ως «συναισθηματικά». Αυτό σημαίνει πως τα άτομα με αυτισμό πιθανότητα μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, όμως να μην είναι σε θέση να εκφράσουν φανερά την κατανόησή τους αυτή ή να την δείξουν με τον συνήθη τρόπο (Smith, 2006).

Μία πρόσφατη μελέτη των Demurie, De Corel, Roeyers (2011) η οποία εξέταζε την «ενσυναισθητική ακρίβεια» και τις δεξιότητες Θεωρίας του Νου στα άτομα με αυτισμό έδειξε ότι οι έφηβοι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και στα δύο αυτά κομμάτια. Τα αποτελέσματα αυτά δεν διαφέρουν από όσα έχουν προκύψει από παλαιότερες έρευνες. Άλλη έρευνα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στην εξέταση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης σε συνδυασμό με τις δεξιότητες συστηματοποίησης (ικανότητα ανάλυσης, κατανόησης, πρόβλεψης, ελέγχου και κατασκευής ενός συστήματος βασισμένο σε κανόνες). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ενσυναίσθηση είναι σε μεγάλο βαθμό αλλά όχι απολύτως ανεξάρτητη από τη συστηματοποίηση. Παράλληλα, φάνηκε ότι τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος είχαν έλλειμμα στην ενσυναίσθηση σε συνδυασμό με ακέραιες ή ανώτερες δεξιότητες συστηματοποίησης.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τους Auyeung et al. (2009) οι οποίοι συνέκριναν αυτιστικά παιδιά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και διαπίστωσαν ότι τα άτομα με αυτισμό σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά στο ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης ενώ παράλληλα έχουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά στο ερωτηματολόγιο συστηματοποίησης.

Αρκετές μελέτες προσπάθησαν να συνδύσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης με την αναγνώριση σύνθετων συναισθημάτων (ζήλια, ενοχή, ντροπή κ.α.). Εξαιρετικά σημαντική είναι η μελέτη των Golan, Baron Cohen και Golan (2008) για το ζήτημα αυτό. Εξέτασαν τα άτομα σχετικά με την αναγνώριση σύνθετων συναισθημάτων και νοητικών καταστάσεων σε καταστάσεις που αποτελούν προσομοίωση της καθημερινής ζωής. Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετώπισαν δυσκολία στην αναγνώριση των συναισθημάτων.

Ωστόσο, οι γνώσεις μας σχετικά με την επίδραση της ηλικίας στην κατάκτηση των ικανοτήτων ενσυναίσθησης είναι εξαιρετικά περιορισμένες (Schwenck et al., 2012). Οι μελετητές πραγματοποίησαν μία έρευνα σχετικά με τους δύο τύπους ενσυναίσθησης (γνωστική και συναισθηματική) σε δύο ομάδες που παρουσίαζαν ηλικιακές διαφορές και ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού. Το αποτέλεσμα της έρευνάς τους ήταν ότι τα αγόρια είχαν έλλειμμα σε δεξιότητες γνωστικής ενσυναίσθησης. Ωστόσο, με το πέρασμα των ετών παρουσιάζεται βελτίωση στα επίπεδα ενσυναίσθησης.

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση προέρχεται από τους Minio -Paluello, Lombardo, Chakrabarti, Wheelwright και Baron Cohen (2009). Έπειτα από τη μελέτη διάφορων ερευνητικών ευρημάτων υποστήριξαν ότι τα άτομα που έχουν αυτισμό αξιολογούν τους εαυτούς τους ως έχοντες μειωμένο ενσυναισθητικό ενδιαφέρον ενώ παράλληλα κρίνουν ότι παρουσιάζουν αυξημένη προσωπική θλίψη, γεγονός που ασκεί επιρροή και ενισχύει τη γενικότερη δυσκολία τους σχετικά με τις ικανότητες ενσυναίσθησης.

3.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ενσυναίσθηση στα άτομα με Σύνδρομο Άσπεργκερ ή Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας

Όπως και στον αυτισμό, η απουσία ΣΝ και ενσυναίσθησης είναι βασικά χαρακτηριστικά του Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας. Μάλιστα, πρόκειται για ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου. Το ίδιο χαρακτηριστικό

παρατηρείται και σε άλλες διαταραχές όπως είναι η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη. Για αυτού του είδους διαταραχές έχει δημιουργηθεί μία ευρύτερη ομάδα η οποία ονομάζεται «διαταραχές της ενσυναίσθησης» (Gillberg, 1992). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί μελετητές όπως οι Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf και Convit (2007) οι οποίοι προσπαθούν να εξετάσουν και να αξιολογήσουν τις ιδιαίτερες αυτές ικανότητες των ατόμων που έχουν αυτό το συγκεκριμένο είδος αυτισμού.

Οι μελετητές που αναφέρθηκαν παραπάνω πραγματοποίησαν έρευνα. Το δείγμα που εξέτασαν αποτελούνταν από ενήλικες που έχουν Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας. Στόχος τους ήταν η αξιολόγηση των εν λόγω ικανοτήτων με τη χρήση ενός πολυπαραγοντικού τεστ. Οι ίδιοι ανέφεραν σχετικά με την έρευνα τους: *«οι περισσότεροι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στον γνωστικό τύπο ενσυναίσθησης και λιγότεροι στο συναισθηματικό».*

Τα αποτελέσματά τους παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, απέδειξαν ότι οι ενήλικες που έχουν Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας σημειώνουν μικρότερες βαθμολογίες σε ότι αφορά στις κλίμακες γνωστικής ενσυναίσθησης αλλά και θεωρίας του Νου. Αντίθετα, όμως, σημειώνουν ανάλογα ποσοστά με αυτά των ατόμων χωρίς διαταραχές στις κλίμακες συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες μελέτες. Συγκεκριμένα οι Dziobek et al. (2008), οι οποίοι πραγματοποίησαν μελέτη σε ενήλικα άτομα που είχαν αναπτυξιακές διαταραχές σε σχέση με άτομα χωρίς αναπτυξιακές διαταραχές, παρατήρησαν ελλείμματα μόνο στον τομέα της γνωστικής ενσυναίσθησης. Αντίθετα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση παρουσιάζεται απολύτως φυσιολογική. Παρόμοια φαίνεται να είναι τα ευρήματα από την έρευνα των Wen και Wen (2014). Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι τα άτομα που παρουσιάζουν αυτιστικά χαρακτηριστικά, παρουσιάζουν ελλείμματα σε γνωστικό επίπεδο. Σε συναισθηματικό επίπεδο ελλείμματα εντοπίζονται μονάχα σε άτομα με ζητήματα κοινωνικότητας («κοινωνιοπαθείς»).

Ωστόσο, υπάρχουν και μελετητές που αντικρούουν αυτές τις απόψεις. Πιο συγκεκριμένα, οι Shamay-Tsoory, Tomer, Yaniv και Aharon-Peretz (2002) μελέτησαν δύο περιπτώσεις εφήβων οι οποίοι είχαν Σύνδρομο Άσπεργκερ. Τα

συμπεράσματα τα οποία εξήγαγαν ήταν ότι από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που έλαβαν δεν προέκυψαν σημαντικά ελλείμματα στα δύο αυτά άτομα σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων ούτε δυσκολεύονταν να αποδώσουν τις νοητικές αναπαραστάσεις των γνώσεων των άλλων. Ωστόσο, εντόπισαν ότι υπήρχε αδυναμία για τα άτομα αυτά να ενσωματώσουν το συναισθηματικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τις νοητικές αναπαραστάσεις έτσι ώστε να αντιληφθούν πλήρως τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων.

Υπήρξαν και άλλες μελέτες. Μία από τις πλέον ενδιαφέρουσες ήταν εκείνη που εξέταζε παιδιά με Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό τα οποία είχαν ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο. Από τη μελέτη αυτή προέκυψε ότι μπορεί η επίδοσή τους σε δοκιμασίες ενσυναίσθησης οι οποίες συνδυάζονται με δεξιότητες συζήτησης να ήταν εξαιρετικά καλή (λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαταραχής), ωστόσο όταν πραγματοποιήθηκε σύγκριση με παιδιά τα οποία είχαν τυπική ανάπτυξη το έλλειμμα που εμφανίστηκε ήταν εξαιρετικά μεγάλο. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν σημαντικές δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων και την πρόβλεψη της οπτικής των άλλων. Ενώ σημειώθηκε ολική αποτυχία στην προσπάθεια να δώσουν απαντήσεις «με ενσυναίσθηση». Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής επιβεβαίωσαν παλαιότερες παρατηρήσεις οι οποίες υποστήριζαν ότι τα άτομα που έχουν αυτισμό σημειώνουν γνωστικά και κοινωνικό-συναισθηματικά ελλείμματα (Yirmiya, Sigman, Kasari & Mundi, 1992).

Αξίζει να γίνει αναφορά και στην έρευνα των Hirvela και Helkama (2011). Εξέτασαν μία ομάδα ατόμων η οποία είχε Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας με μία ομάδα ατόμων τυπικά αναπτυσσόμενων. Η σύγκριση βασίστηκε πάνω στη χρήση αυτοαναφορών σχετικά με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης και τις προτεραιότητες των αξιών. Είναι ενδιαφέρον πως η ομάδα που αποτελούνταν από τα άτομα μη τυπικής ανάπτυξης εντόπιζε τις δυσκολίες που είχε σχετικά με την αντίληψη της οπτικής των άλλων ατόμων. Επίσης, αναγνώριζαν την αδυναμία τους στη γνωστική αναγνώριση του θυμικού (συναισθήματος). Ωστόσο, έδιναν μεγάλη έμφαση στις ηθικές αξίες που είχαν. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνει και μία πρόσφατη έρευνα η οποία υποστηρίζει ότι άτομα που

εμφανίζουν Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό αν και έχουν σοβαρά ελλείμματα σε ότι αφορά στη γνωστική ενσυναίσθηση, καλλιεργούν μία εξαιρετικά ηθική συμπεριφορά (ορισμένες φορές μάλιστα σε υπερβολικό σημείο). Στην πραγματικότητα, το έλλειμμα στη γνωστική ενσυναίσθηση έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των κινήτρων και τη μειωμένη δέσμευση απέναντι σε ηθικές συμπεριφορές. Ωστόσο, τα άτομα αντισταθμίζουν αυτό το έλλειμμα υιοθετώντας και εφαρμόζοντας τους ηθικούς κανόνες στις καθημερινές τους δραστηριότητες (Jaarsma, 2013).

Ο όγκος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί και αφορούν στα συναισθήματα στα παιδιά και στους ενήλικες με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος είναι τεράστιος. Από όλα αυτά τα στοιχεία προκύπτει μία εμφανής σύνδεση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της Θεωρίας του Νου. Πιο συγκεκριμένα, οι Chevallier, Noveck, Happe και Wilson (2011), χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι *«ένα έλλειμμα στη Θεωρία του Νου οδηγεί σε ανωμαλίες στην κοινωνική ανάπτυξη, την επικοινωνιακή ανάπτυξη, την ενσυναίσθηση και τη μίμηση»*. Ενώ, λίγα χρόνια πριν από αυτούς, οι Rogers, Dziobek Hassenstab, Wolf και Convit (2007) είχαν πραγματοποιήσει μία έρευνα που είχε διπλό στόχο σε μία απόπειρά τους να αποσαφηνίσουν τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη Θεωρία του Νου και την ενσυναίσθηση. Οι ίδιοι οι μελετητές ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι *«η έλλειψη ξεκάθαρης διάκρισης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της Θεωρίας του Νου στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία, ίσως έχει οδηγήσει σε μια μη ολοκληρωμένη κατανόηση των ικανοτήτων ενσυναίσθησης των ατόμων με αυτισμό»*.

Η έρευνά τους αξιοποιήθηκε προκειμένου να καλύψει αυτό το κενό που υπήρχε. Αποδείχτηκε και ερευνητικά ότι οι δύο έννοιες συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, καθώς όπως φαίνεται μεγάλος αριθμός ελλειμμάτων ενσυναίσθησης στα άτομα με αυτισμό στην πραγματικότητα έχει τη βάση του σε ελλείμματα στη Θεωρία του Νου (Gillberg, 1992). Έπειτα από ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι η γνωστική ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με τη Θεωρία του Νου, αντίθετα η συναισθηματική ενσυναίσθηση φαίνεται να μην έχει καμία απολύτως σχέση με αυτή. Τα ευρήματα αυτά, αν και σημειώνουν ορισμένους σημαντικούς περιορισμούς, παρέχουν σημαντικές και αξιόλογες πληροφορίες αναφορικά με

τη σχέση της ικανότητας αναγνώρισης της οπτικής του άλλου ατόμου (γνωστική ενσυναίσθηση) με την απόδοση των αντίστοιχων νοητικών καταστάσεων (Θεωρία του Νου).

3.4 Κοινωνικά ολισθήματα των ατόμων με αυτισμό

Σύμφωνα με τη Ζώνιου -Σιδέρη (1998), ως κοινωνική αλληλεπίδραση ορίζεται «ότι τα άτομα που κατοικούν σε ένα συγκεκριμένο χώρο συναναστρέφονται μεταξύ τους και ότι αλληλοεξαρτώνται. Έτσι έχουν αναπτύξει ένα σύνολο επίσημων ενώσεων (σύλλογοι, συνεταιρισμοί κλπ) και ανεπίσημων ομάδων (φιλίες, παρέες) για κοινωνική συναναστροφή και αλληλοβοήθεια». Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης είναι η ύπαρξη κοινών κανόνων συμπεριφοράς αξιών, ηθών και εθίμων καθώς αυτά μπορεί να διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία.

Τόσο η δημόσια όσο και η ιδιωτική συμπεριφορά του ατόμου συμβάλλουν στο σύνολο της κοινωνίας. Δηλαδή οι πράξεις και οι λόγοι ενός έχουν αντίκτυπο σε άλλες ομάδες που αποτελούν τμήματα του συνόλου και απαρτίζουν τα διάφορα κοινωνικά μορφώματα. Σε αυτά τα τελευταία αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, τα άτομα επικοινωνούν και εργάζονται.

Για τον λόγο αυτό η ζωή αποτελεί μια συνεχιζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία. Κάτι που είχε διαπιστωθεί από την αρχαιότητα. Επομένως αποτελεί μια αλληλεπίδραση, ένα πολιτιστικό και κοινωνικό «δούναι και λαβείν», μια αμφίδρομη μορφωτική πορεία (Guralnick, 2007).

Οι ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο για την κοινωνικοποίηση των παιδιών παίζουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους καθώς παρέχουν κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά εφόδια στο παιδί. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν και ασκούν τις δεξιότητές τους, οι οποίες είναι θεμελιώδεις για την κοινωνική, γνωστική, επικοινωνιακή, και συναισθηματική ανάπτυξη (Guralnick, 2007).

Ωστόσο τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικοποίησης. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν τα κοινωνικά προβλήματα και να

χειρισθούν τα συναισθήματά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η κοινωνική ανταλλαγή.

Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα κοινωνικοποίησης. Δηλαδή δεν αλληλοεπιδρούν με τη βοήθεια του κοινωνικού παιχνιδιού. Συνήθως δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν αμοιβαίες φιλίες στην παιδική ηλικία. Ακόμα, συχνά δεν αντιλαμβάνονται και επομένως δεν εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που προκύπτουν για αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά.

Με το πέρασ της παιδικής ηλικίας δεν επιλύονται τα προβλήματα στην ανάπτυξη φιλίας και την κοινωνική. Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού δηλώνεται πως συχνά υποφέρουν από υψηλά επίπεδα μοναξιάς και απομόνωσης (Guralnick, 2007). Είναι συχνό το φαινόμενο να υπάρχει μικρότερη αποδοχή αυτών των παιδιών από τους συνομηλίκους και έτσι μειωμένος βαθμός κοινωνικής ένταξης (Guralnick, 2002).

Ο Hughes και οι συνεργάτες του (2002) αναφέρουν κάποια από τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των ατόμων με αυτισμό, τα οποία είναι τα εξής :

- Χαμηλά επίπεδα διαλόγου, κυρίως λόγω της δυσκολίας ανάπτυξης λόγου
- Υιοθέτηση παθητικού ρόλου
- Αποτυχία στη διατήρηση των σημείων της συζήτησης κατά την αλληλεπίδραση
- Πιο συχνή εμπλοκή με ενήλικες παρά με συνομηλίκους.

Για τον λόγο αυτό δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη η ανάπτυξη κοινωνικών επαφών για τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Πρέπει να γίνει κατανοητό πως είναι δύσκολη η απόκτηση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων, κοινωνικών επαφών και σχέσεων. Επομένως υπάρχει αδυναμία για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των παιδιών αυτών τόσο στην σχολική κοινότητα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία μετέπειτα.

Επομένως οι γονείς δεν θα πρέπει να εφησυχάζονται από τη συνύπαρξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τα παιδιά που έχουν μειωμένες

δυνατότητες κοινωνικοποίησης, καθώς το γεγονός αυτό δεν διασφαλίζει την ένταξη των παιδιών σε κοινωνικές σε αλληλεπιδράσεις και δραστηριότητες που λαμβάνουν.

Οι Cambra & Silvestre (2003) υποστηρίζουν πως είναι αρκετά σημαντικό το ενταξιακό κλίμα ωστόσο δεν είναι σε θέση από μόνο του να βελτιώσει τις σχέσεις ανάμεσα στους συνομήλικους. Είναι πολύ σημαντικό για την υγεία των παιδιών να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Αυτό αποτελεί, μαζί με πολλούς άλλους, έναν παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτό-εικόνας των μαθητών με αυτισμό καθώς βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις κοινωνικές εμπειρίες.

Ο σημαντικότερος παράγοντας είναι ο εκπαιδευτικός. Με τη στάση που διατηρεί ο δάσκαλος γίνεται πρότυπο και για τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό επηρεάζει τη σχέση των συνομήλικων.

Ο Guralnick (2002), από μία έρευνα που πραγματοποίησε στην οποία συμμετείχαν παιδιά με και χωρίς αυτισμό εξήγαγε ένα σημαντικό συμπέρασμα. Τα παιδιά που σημειώνουν αυτιστική συμπεριφορά θα πρέπει να ωθούνται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και να ενθαρρύνονται για εντονότερη συμμετοχή σε ενταξιακά πλαίσια.

Με επίκεντρο τα παιδιά αυτά ο Guralnick και οι συνεργάτες του (2006) πραγματοποίησαν μία ακόμα έρευνα. Σε αυτή έλαβαν μέρος παιδιά με ήπια αυτιστική συμπεριφορά. Από αυτή την έρευνα αποδείχθηκε η σημασία που έχει το κοινωνικό παιχνίδι των παιδιών με κατά τη διάρκεια νηπιαγωγείου και δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν την ύπαρξη ενός σύνθετου μοντέλου κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με φίλους στο χρόνο.

Τα παιδιά με αυτιστική συμπεριφορά φανέρωσαν μία αδυναμία. Δεν μπόρεσαν να αξιοποιήσουν τα θετικά στοιχεία για την κοινωνική ζωή που προσφέρει το δυαδικό παιχνίδι και να τα μεταμορφώσουν σε σύνθετες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ακόμα, παρά το όφελος που σημειώθηκε στη διάρκεια του χρόνου, τα επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης παρέμεναν χαμηλά.

Πρέπει να σημειωθεί και το ακόλουθο. Τα παιδιά που έχουν αυτισμό, σύμφωνα με την έρευνα, φαίνεται να δείχνουν προτίμηση σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας και μικρότερης ηλικίας. Για τους λόγους αυτού η συγκεκριμένη έρευνα απέδειξε το μέγεθος της σημασίας που έχει ο σχεδιασμός στρατηγικών και εντατικών προγραμμάτων για την υποστήριξη της εδραίωσης φιλικών σχέσεων για τα παιδιά με αυτιστική συμπεριφορά (Guralnick, 2006).

Όταν τα παιδιά αυτά έχουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, έχουν περισσότερες δυνατότητες για καλλιέργεια της κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Οι συνομήλικοι άλλωστε αποτελούν τα πρότυπα για την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά. Παράλληλα με την παρέα με τους συνομηλίκους σημειώνονται νέες εμπειρίες. Δηλαδή υπάρχει ανατροφοδότηση σε νεοαποκτηθείσες κοινωνικές συμπεριφορές και περισσότερες ευκαιρίες για καλλιέργειά τους.

Στην έρευνά του ο Hughes και οι συνεργάτες του έδωσαν βάση στην επίδραση που ασκεί μία λεκτική εντολή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών λυκείου που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Από αυτή τη μελέτη προέκυψε πως με τον τρόπο αυτό αυξήθηκε και διατηρήθηκε η κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς επίσης και η ποιότητα της κοινωνικής ανταλλαγής. Επίσης, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν ένα εύρος λεκτικών συμπεριφορών και συζήτησαν πιο πολλά θέματα απ' ό,τι σε άλλες συνθήκες.

Επομένως, η διαδικασία αυτή δεν παρουσιάζει τόσο μεγάλη δυσκολία. Αντίθετα ο προγραμματισμός είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους μαθητές με αυτισμό να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τους. Πρόκειται για μία απλή διαδικασία την οποία μπορούν να εφαρμόσουν τόσο οι δάσκαλοι γενικής αγωγής όσο και οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Το μόνο που απαιτείται είναι το κατάλληλο πλαίσιο προγράμματος αλληλεπίδρασης συνομηλίκων.

Δυστυχώς όμως σε ένα τμήμα η έρευνα αυτή μένει ελλιπής. Δηλαδή δεν προσδιόρισε την επίδραση που θα είχε αυτή η διαδικασία στα παιδιά αν εφαρμοζόταν συστηματικά. Επίσης, δεν έγινε σαφές αν θα ήταν ίδιο το αποτέλεσμα αν αυτό πραγματοποιούνταν από τους ίδιους τους καθηγητές και

όχι από τους μελετητές. Η οδός αυτή σίγουρα θα ήταν η επιλογή των καθηγητών αν αυτοί πίστευαν πως η προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς αυτισμό αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα.

Αυτό που προκύπτει από την έρευνα είναι πως δεν αρκεί η συμμετοχή των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τα παιδιά που έχουν τυπική ανάπτυξη. Πρέπει να δίνεται έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να γίνεται προσπάθεια για ενεργή συμμετοχή τους σε όλους τους τομείς της ζωής. Παράλληλα, κάθε μέθοδος που εφαρμόζεται θα πρέπει να αξιολογείται προκειμένου να κρίνεται ο βαθμός επιτυχίας και καταλληλότητάς της.

Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να γίνει ένα σωστό και ολοκληρωμένο πρόγραμμα το οποίο θα περιλαμβάνει: στοχευμένα βήματα, κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό, υποστήριξη και αξιολόγηση, τόσο των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού όσο και των υπολοίπων παιδιών. Μόνο με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν στο τέλος τα παιδιά αυτά να καλλιεργήσουν κοινωνικές σχέσεις και να αποκτήσουν μία ισότιμη αντιμετώπιση.

Τα παιδιά αυτά πρέπει να καταρτιστούν κατάλληλα. Μονάχα με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να έχουν ισότιμη συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία. Επομένως το περιβάλλον τους (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, ειδικοί) θα πρέπει να τα εξοπλίσουν με τα απαραίτητα εφόδια.

3.5 Διδασκαλία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ενσυναίσθησης

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μεθόδων προκειμένου τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού να μπορέσουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες. Οι διαδικασίες αυτές είναι γνωστές και εφαρμόζονται σε πολλά μέρη του κόσμου όπως και στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τη Γενά (2002) υπάρχουν τρεις βασικές διαδικασίες οι οποίες φαίνεται να είναι εξαιρετικά αποδοτικές και έχουν ως στόχο την κοινωνική ένταξη των παιδιών που εμφανίζουν Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας. Αυτές είναι: η επ' ευκαιρία διδασκαλία, η μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου και η διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους.

Σχετικά με τις μεθόδους αυτές ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αξιολογήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Μία από τις γνωστότερες και πλέον αξιόπιστες ανήκει στους Flynn και Healy (Flynn & Healy, 2012). Στο άρθρο το οποίο δημοσίευσαν εκφράζονται αξιολογήσεις σχετικά με τις θεραπείες που εφαρμόζονται στα άτομα με ανεπάρκεια σε δεξιότητες κοινωνικών συναλλαγών. Συχνά, οι αξιολογήσεις αφορούν και σε άτομα που δεν είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετηθούν. Για τις ανάγκες της εργασίας θα πραγματοποιηθεί εξέταση των θεραπειών για διδασκαλία δεξιοτήτων κοινωνικών συναλλαγών.

Διδασκαλία και Επ' Ευκαιρία Διδασκαλία (Incidental teaching)

Στα παιδιά που εμφανίζουν αυτό το είδος διαταραχής παρουσιάζεται μία διάκριση ανάμεσα στη γνώση και τη δεξιότητα. Αυτό σημαίνει πως το άτομο μπορεί να διαθέτει ένα μεγάλο πλήθος γνώσεων ωστόσο αυτό δεν σημαίνει πως πρόκειται να τις χρησιμοποιήσει ή να τις αξιοποιήσει. Με τον όρο δεξιότητες προσδιορίζονται οι πρωτοβουλίες που λαμβάνει το παιδί προκειμένου να αξιοποιεί αυθόρμητα τις γνώσεις του εντός του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται. Αυτό σημαίνει πως η αξιοποίησή τους δεν θα πρέπει να πραγματοποιείται μόνο κατά τις ώρες της θεραπείας αλλά στην ευρύτερη ζωή του.

Στόχος της επ' ευκαιρίας διδασκαλίας δεν είναι η διδασκαλία νέων γνώσεων αλλά η ενίσχυση και η προαγωγή της αυθόρμητης χρήσης γνώσεων οι οποίες ήδη έχουν αποκτηθεί αναφορικά με την επικοινωνία, με άλλα λόγια την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου.

Για την καλύτερη κατανόηση της μεθόδου είναι απαραίτητη μία προσπάθεια ορισμού της. Σύμφωνα με τη Γενά (2002) καταγράφονται τρία είδη διδασκαλίας που σημειώνουν διαφοροποιήσεις αναλόγως με τον ορισμό του πλαισίου τους και σχετικά με το άτομο που ορίζει την έναρξή τους και είναι τα ακόλουθα: 1. η άμεση διδασκαλία (direct teaching) στη διάρκεια της οποίας οι συνθήκες διδασκαλίας είναι αυστηρά δομημένες και κατευθύνονται από τον παιδαγωγό.

2. η διδασκαλία βάσει δραστηριοτήτων (activity – based instruction) κατά τη διάρκεια της οποίας οι αντιδράσεις του παιδιού σηματοδοτούνται από την ίδια την δραστηριότητα (π.χ. η δημιουργία ενός κολλάζ), ωστόσο στην όλη διαδικασία πραγματοποιούνται παρεμβάσεις και από τον παιδαγωγό έτσι ώστε το παιδί να αρχίσει να κατανοεί αλλά και να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο.

3. η επ' ευκαιρία διδασκαλία (incidental teaching), όπου η διδασκαλία ξεκινά με πρωτοβουλία του ίδιου του παιδιού και δεν βασίζεται στην αυστηρή δομή της άμεσης διδασκαλίας. Επομένως, η επ' ευκαιρία διδασκαλία θα μπορούσε να οριστεί ως *“η διδασκαλία που ξεκινά με πρωτοβουλία του παιδιού, την οποία στην συνέχεια αξιοποιεί ο δάσκαλος για να του διδάξει καινούριες δεξιότητες”*.

Όπως είναι λογικό, αυτό το είδος διδασκαλίας έχει ορισμένους βασικούς στόχους. Πρόκειται για μία μέθοδο η οποία πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και έχει τις ακόλουθες στοχεύσεις:

1) η χρήση του λόγου να πραγματοποιείται αυθόρμητα από το παιδί στο φυσικό του περιβάλλον.

2) υψηλότερος βαθμός εξοικείωσης με την επικοινωνιακή χρήση του λόγου.

3) συντήρηση, εξέλιξη και διεύρυνση των δεξιοτήτων επικοινωνίας που έχουν ήδη αποκτηθεί.

4) η αξιοποίηση του λόγου με βάση τόσο τις περιστάσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (in context) όσο και εντός διαφόρων συνθηκών (across a variety of stimulus conditions).

Όλοι οι στόχοι που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω της εφαρμογής μίας σειράς διαδοχικών βημάτων:

1) Η αρχική πρωτοβουλία επικοινωνίας δίνεται από το ίδιο το παιδί. Αυτή έχει τη μορφή της αναζήτησης ενός αντικειμένου ή κάποιας δραστηριότητας.

2) Ο μαθητής καλείται από τον θεραπευτή να παράξει μία πιο συγκροτημένη και ολοκληρωμένη έκφραση επικοινωνίας προκειμένου να γίνει καλύτερα αντιληπτός.

3) Η αρχική πρωτοβουλία επεκτείνεται από τον μαθητή είτε με τη βοήθεια του θεραπευτή είτε όχι.

4) Η όλη διαδικασία έχει ως συνέπεια τη λεκτική επέκταση του μαθητή καθώς αποκτά τη δυνατότητα να εκφράζεται σχετικά με το αντικείμενο ή τη δραστηριότητα που ο ίδιος έδειξε ενδιαφέρον και έλαβε την πρωτοβουλία για επικοινωνία.

Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου δεν είναι εύκολη ούτε μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κάθε περίπτωση. Η επ' ευκαιρία διδασκαλία απαιτεί την ύπαρξη των ακόλουθων δραστηριοτήτων:

1. Δυνατότητα συγκέντρωσης της προσοχής σε ικανοποιητικό βαθμό.
2. Η ως ένα βαθμό κατάκτηση του λόγου από το παιδί προκειμένου να κατανοεί και να εκτελεί απλές εντολές.
3. Ικανότητα μίμησης λόγου προκειμένου το παιδί να επαναλαμβάνει λέξεις ή και ολόκληρες προτάσεις. Στην περίπτωση που δεν έχει κατακτηθεί ο προφορικός λόγος είναι απαραίτητη η χρήση συμβόλων ή νευμάτων.

Οι πρωτοβουλίες για επικοινωνία προκύπτουν από μόνες τους, ωστόσο μπορούν να υπάρξουν ορισμένα στοιχεία στο περιβάλλον που θα ενισχύσουν ή και θα αυξήσουν τις πρωτοβουλίες αυτές. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η πρωτοβουλία προέρχεται πάντοτε από το παιδί και όχι από τον θεραπευτή. Ωστόσο, τα αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρά ελλείμματα στην αξιοποίηση του επικοινωνιακού λόγου. Για ακριβώς αυτόν τον λόγο, το παιδί θα πάρει τον λόγο μονάχα όταν έχουν δημιουργηθεί όλες οι απαραίτητες συνθήκες. Ορισμένες βασικές συνθήκες που προτρέπουν το παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού να λάβει αυτού του είδους τις πρωτοβουλίες είναι οι ακόλουθες:

1. Να έχει πραγματοποιηθεί συγκέντρωση των αγαπημένων αντικειμένων του παιδιού.
2. Να έχουν τοποθετηθεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μην υπάρχει η δυνατότητα προσπέλασης χωρίς βοήθεια.
3. Η προσφορά των αγαπημένων του αντικειμένων στους συμμαθητές του.
4. Αφαίρεση κομματιών από παζλ τα οποία αναμένεται να επιλύσει το παιδί έτσι ώστε να ζητήσει τη συμβολή του θεραπευτή.

5. Απότομη διακοπή μίας από τις αγαπημένες δραστηριότητες του παιδιού προκειμένου να ζητήσει τη συνέχισή της.

6. Παρουσίαση φωτογραφιών που αποτυπώνουν αγαπημένα αντικείμενα και δραστηριότητες του παιδιού.

7. Χρήση ή απλά μεταφορά αγαπημένων αντικειμένων του παιδιού.

8. Νέες προτάσεις αναφορικά με δραστηριότητες οι οποίες θα εισάγουν νέα παιχνίδια ώστε να διευθυνθεί το θέμα συζήτησης.

Ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα να σημειωθούν πρωτοβουλίες από το παιδί χωρίς πρώτα να έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες συνθήκες. Οι πρωτοβουλίες αυτές θα πρέπει να αξιοποιηθούν από την πλευρά του θεραπευτή. Βέβαια, δεν λαμβάνουν όλα τα παιδιά τις ίδιες πρωτοβουλίες, καθώς επηρεάζονται από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Για παράδειγμα, τα παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια επικοινωνίας χρησιμοποιούν μη λεκτικές μεθόδους όπως ο δακτυλοδείξιμο, το άρπαγμα κάποιου αγαπημένου αντικειμένου κ.λπ.. Σταδιακά αρχίζουν να μιμούνται λέξεις και προτάσεις. Αυτό σημαίνει πως ο θεραπευτής θα πρέπει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου να αντιληφθεί τις πρωτοβουλίες του παιδιού και να τις αξιοποιήσει κατάλληλα. Στη συνέχεια αρχίζει η χρήση λέξεων ή φράσεων οι οποίες βρίσκονται αρκετά κοντά στις ενδεδειγμένες.

Ωστόσο, ανεξαρτήτως του επιπέδου που έχει καταφέρει να φτάσει το παιδί θα πρέπει να γίνεται η μέγιστη προσπάθεια ώστε να πολλαπλασιαστεί ο αριθμός των πρωτοβουλιών που λαμβάνονται προκειμένου να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του προφορικού λόγου. Οι συχνότερες πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού είναι οι εξής:

1. Άπλωμα του χεριού προκειμένου να πάρει κάτι.

2. Δείξιμο του αντικειμένου που θέλει ή προφορική απαίτηση από τον θεραπευτή.

3. Τράβηγμα του δακτύλου προς την κατεύθυνση του αντικειμένου που θέλει.

4. Απόπειρα ανοίγματος δοχείων και κουτιών που περιέχουν αγαπημένα του αντικείμενα.

5. Άνοιγμα πόρτας και κατεύθυνση προς το μέρος που επιθυμεί να πάει.

6. Έκφραση της επιθυμίας του με την χρήση λέξεων οι οποίες προσεγγίζουν νοηματικά αυτό που επιθυμεί.

7. Χρήση μίας ή και περισσότερων λέξεων προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική συναλλαγή.

Η διαδικασία αυτή έχει ορισμένα βασικά πλεονεκτήματα. Τα παιδιά αυτά εξαιτίας της αδυναμίας που παρουσιάζουν στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης δυσκολεύονται να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις. Το ζήτημα αυτό βελτιώνεται και αντιμετωπίζεται ως ένα βαθμό, καθώς η μέθοδος αυτή επιφέρει την χρήση αυθόρμητου λόγου. Έτσι,

Η μέθοδος αυτή είχε πολύ θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακόμα και η χρήση νευμάτων αυξάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και καθιστά τα άτομα αυτά πιο λειτουργικά.

Εφαρμόζεται ευρέως στα παιδιά καθώς είναι εύκολο να αξιοποιηθεί για διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα αποκτούν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται καλύτερα καθώς η μέθοδος εκπαίδευσής τους προσιδιάζει στις φυσικές συνθήκες εκπαίδευσης, για ακριβώς αυτόν το λόγο θεωρείται και η πλέον κατάλληλη για παιδιά που είναι σε θέση να ενταχθούν σε γενικά σχολεία. Τα παιδιά, με τη μέθοδο αυτή, καταφέρνουν να γίνουν όλο και πιο κοινωνικά και με τον τρόπο αυτό βελτιώνουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους ανάλογα. Επίσης, το παιδί αρχίζει να συνηθίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών επικοινωνίας και την εφαρμόζει όλο και πιο συχνά. Σε υψηλότερα επίπεδα τα παιδιά αποκτούν μία σχετική αυτονομία. Με άλλα λόγια, συμβάλλει στη διατήρηση και εξέλιξη των κεκτημένων γλωσσικών και κατ' επέκταση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου (observational learning)

Τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν εντός του κοινωνικού τους πλαισίου μέσω της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (social learning theory). Σύμφωνα με αυτή

τη θεωρητική προσέγγιση, τα άτομα μπορούν να μάθουν το ένα μέσα από το άλλο αξιοποιώντας έννοιες όπως μάθηση μέσω μίμησης (imitation), παρατήρησης προτύπου (observational learning) και μοντελοποίηση (modelling). Με άλλα λόγια, η παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων ατόμων μπορεί να έχει άμεσες επιπτώσεις στη συμπεριφορά του παρατηρητή. Για την καλύτερη κατανόηση αυτού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα παράδειγμα. Όταν βρισκόμαστε σε ένα άγνωστο περιβάλλον μαθαίνουμε καλύτερα παρατηρώντας τους άλλους παρά ρωτώντας τους. Όπως υποστηρίζει ο Bandura (1969) *“οι αντίκτυποι της συμπεριφοράς του προτύπου καθορίζουν πως θα φερθεί ο παρατηρητής”*. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι παρατηρητές αποφεύγουν να προβούν σε ενέργειες που φαίνεται να τιμωρούνται ενώ αντίθετα προτιμούν να μιμούνται ενέργειες οι οποίες δέχονται επιδοκimasίες από το περιβάλλον.

Για την καλύτερη κατανόηση της θεωρίας κρίνεται απαραίτητος ο ορισμός της. Η μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπων ορίζεται ως “ η αφομοίωση καινούριων αντιδράσεων ή η αυξομείωση της συχνότητας ήδη αφομοιωμένων, μετά την παρατήρηση ενός προσώπου - μοντέλου που τις εκδηλώνει”. Βάση της θεωρίας είναι η ακολούθηση ενεργειών που ενισχύονται και η αποφυγή αυτών που αποδοκιμάζονται. Επομένως, η μάθηση δεν πραγματοποιείται εξαιτίας της παρατήρησης των προτύπων αλλά εξαιτίας της εξέτασης των συνεπειών που αυτά έχουν. Τα αποτελέσματα αυτού του είδους μάθησης γίνονται αντιληπτά με έναν από τους τρεις ακόλουθους τρόπους:

1. Το άτομο που παρατηρεί διδάσκεται μία νέα αντίδραση, η οποία δεν περιέχεται σε αυτές που ήδη γνωρίζει, και είναι συνέπεια αποκλειστικά της παρατήρησης κάποιου προτύπου.
2. Χρησιμοποιούνται λιγότερο ή περισσότερες ορισμένες αντιδράσεις από τον παρατηρητή εξαιτίας της ύπαρξης παρόμοιων αντιδράσεων οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα αποδοκimasίες ή επιδοκimasίες.
3. Ορισμένες ενέργειες οι οποίες είναι οικείες στον παρατηρητή ενισχύονται από την παρατήρηση πως εκτελούνται και από άλλους.

Και αυτό το μοντέλο έχει ορισμένους βασικούς στόχους μάθησης. Και αυτή η μέθοδος, όπως και η επ' ευκαιρία διδασκαλία, αξιοποιεί πραγματικές συνθήκες μάθησης. Οι στόχοι οι οποίοι τίθενται είναι οι ακόλουθοι:

1. Υιοθέτηση νέων αντιδράσεων χωρίς τη χρήση άμεσης διδασκαλίας
2. Καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων
3. Εξοικείωση με φυσικούς τρόπους μάθησης
4. Προετοιμασία των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού για ομαλή ένταξη στην κοινωνία και το σχολικό περιβάλλον
5. Συντήρηση και εξέλιξη δεξιοτήτων τις οποίες έχει ήδη κατακτήσει το παιδί.

Ο θεραπευτής σε πρώτο στάδιο αξιοποιεί την παρατήρηση προτύπων σε ένα περιορισμένο και ελεγχόμενο πλαίσιο δυαδικών συναλλαγών. Σε επόμενο στάδιο τα παιδιά εντάσσονται σε ευρύτερες ομάδες οι οποίες λαμβάνουν τη μορφή ομαδικών δραστηριοτήτων. Για τα παιδιά με αυτισμό η διαδικασία αυτή είναι εξαιρετικά δύσκολη καθώς στερούνται κοινωνικής αντίληψης και ενδιαφέροντος με αποτέλεσμα να μην παρατηρούν τα πρότυπα που υπάρχουν γύρω τους.

Αξίζει να σημειωθούν τα βασικά χαρακτηριστικά μάθησης τα οποία προκύπτουν από την παρατήρηση προτύπων. Η μοντελοποίηση των συμπεριφορών μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για τα άτομα στο κοινωνικό πλαίσιο. Ο Bandura υποστηρίζει ότι το περιβάλλον του κάθε ατόμου παρέχει ενισχυτές μοντελοποίησης συμπεριφορών. Η διαδικασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με μία σειρά από τρόπους οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

1. Ο παρατηρητής επηρεάζεται άμεσα από το μοντέλο που παρατηρεί. Για παράδειγμα, τα άτομα μεταβάλλουν τον τρόπο ντυσίματός τους προκειμένου να είναι ανάλογος με τον κώδικα που ακολουθεί η ευρύτερη ομάδα και με τον τρόπο αυτό έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει αποδεκτός από το κοινωνικό σύνολο. Η αποδοχή ενισχύει την αρχική απόφαση του ατόμου να μεταβάλλει το ντύσιμό του και την υιοθετεί πλήρως.

2. Ο παρατηρητής επηρεάζεται από ένα τρίτο πρόσωπο. Ο παρατηρητής προσπαθεί να μιμηθεί και να μοντελοποιήσει τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου. Για παράδειγμα, μπορεί να θελήσει να μοιάσει στον καλύτερο μαθητή της τάξης. Ο δάσκαλος με τη σειρά του οφείλει να παρατηρήσει την προσπάθεια αυτή και να την εγκωμιάσει προκειμένου να τον ωθήσει να υιοθετήσει πλήρως αυτή τη συμπεριφορά με αποτέλεσμα η νέα αυτή συμπεριφορά να ενισχύεται.

3. Ο παρατηρητής μιμείται μία συμπεριφορά με συνέπεια τα αποτελέσματά της να είναι ενισχυτικά επακόλουθα. Για την καλύτερη κατανόηση δίνεται το ακόλουθο παράδειγμα. Ένας μαθητής στο μάθημα της διδασκαλίας των πολυμεσικών εφαρμογών παρατηρεί ότι ο συμμαθητής του διασκεδάει ιδιαίτερα μέσω της δουλειάς που πραγματοποιεί για το εν λόγω μάθημα. Ο παρατηρητής σπεύδει να πραγματοποιήσει και αυτός ανάλογες δουλειές προκειμένου να λάβει και ο ίδιος την ίδια διασκέδαση και χαρά.

Επομένως, μπορούμε να προχωρήσουμε στην παρατήρηση ότι οι συνέπειες της συμπεριφοράς του ατόμου που λειτουργεί ως πρότυπο έχουν άμεσες επιπτώσεις στη συμπεριφορά του παρατηρητή. Αυτό συμβαίνει όταν το μοντέλο που παρατηρείται δέχεται ενισχύσεις. Τότε ο παρατηρητής υιοθετεί την ίδια συμπεριφορά ή αν την έχει ήδη την ενισχύει. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται ορισμένες βασικές αρχές στη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης μέσω παρατήρησης προτύπων. Οι κανόνες αυτοί επηρεάζουν την κοινωνική μάθηση και είναι οι ακόλουθοι:

1. Η επιλογή του παρατηρητή για τον άνθρωπο που θα επιλέξει ως πρότυπο βασίζεται στο γεγονός πως αυτό το άτομο έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που ο παρατηρητής κρίνει ως σημαντικά.

Ο παρατηρητής θα επιλέξει να μιμηθεί έναν άνθρωπο - μοντέλο όταν το μοντέλο έχει επιθυμητά και ελκυστικά στοιχεία.

2. Ο παρατηρητής θα επηρεαστεί από τον τρόπο που συμπεριφέρονται στο πρότυπό του και για ακριβώς αυτόν τον λόγο θα αντιγράψει τη συμπεριφορά του προτύπου. Στην περίπτωση που το πρότυπό του ανταμείβεται για την πράξη που κάνει τότε αυξάνεται ο βαθμός πιθανότητας ο παρατηρητής να αντιγράψει τη συμπεριφορά. Στην περίπτωση που το πρότυπο τιμωρείται για τη

συμπεριφορά του ο παρατηρητής έχει μικρότερες πιθανότητες να αντιγράψει τη συμπεριφορά εκείνη που οδήγησε στην τιμωρία.

3. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην απόκτηση μιας συμπεριφοράς και την εκτέλεση της ίδιας συμπεριφοράς. Ο παρατηρητής είναι σε θέση να αποκτήσει τη συμπεριφορά βλέποντας το πρότυπο να την εκτελεί. Η εμφάνισή της στον παρατηρητή θα συμβεί αργότερα, όταν θα έχουν διαμορφωθεί οι κατάλληλες συνθήκες και έχει δημιουργηθεί το κατάλληλο κίνητρο για την εκδήλωση της συμπεριφοράς.

4. Η μάθηση που βασίζεται στην παρατήρηση περιλαμβάνει τέσσερις ξεχωριστές διαδικασίες. Οι διαδικασίες αυτές είναι: η προσοχή, η συντήρηση, η εκτέλεση και το κίνητρο.

i. Προσοχή: Η μάθηση προϋποθέτει το γεγονός πως ο παρατηρητής βλέπει και εξετάζει αυτά τα οποία συμβαίνουν γύρω του. Η ιδιότητα αυτή σχετίζεται άμεσα με το πρότυπο το οποίο έχει επιλεγεί καθώς εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο ο παρατηρητής ταυτίζεται με το μοντέλο ή από το βαθμό που το πρότυπο είναι ελκυστικό και ενδιαφέρον. Σημασία βέβαια έχουν και οι προσδοκίες τις οποίες έχει ο παρατηρητής αλλά και η συναισθηματική φόρτιση την οποία αισθάνεται.

ii. Συντήρηση: Μία βασική προϋπόθεση είναι οι παρατηρητές να μην είναι απλώς σε θέση να αναγνωρίσουν τη συμπεριφορά αλλά θα πρέπει κιόλας να τη θυμούνται προκειμένου να καταφέρουν να την αναπαράγουν αργότερα. Η διαδικασία αυτή σχετίζεται με την ικανότητα του παρατηρητή να κωδικοποιεί με τέτοιον τρόπο τη συμπεριφορά έτσι ώστε να μπορεί να την ανακαλέσει εύκολα στη μνήμη του. Επίσης, είναι σημαντικός ο παράγοντας αν είναι σε θέση το άτομο νοητικά και σωματικά να αναπαράγει τη συμπεριφορά που είδε.

iii. Εκτέλεση: Ο παρατηρητής θα πρέπει να είναι σε θέση τόσο νοητικά όσο και σωματικά προκειμένου να αναπαράγει τη δράση/συμπεριφορά. Είναι συχνό το φαινόμενο ο παρατηρητής να είναι σε θέση να παράγει επιμέρους δράσεις, ωστόσο δεν έχει φτάσει στο σημείο προκειμένου να αντιγράψει σε απόλυτο βαθμό τη δράση του προτύπου του. Αυτό γίνεται καλύτερα κατανοητό αν εξεταστεί η παρατήρηση ενός ζογκλέρ. Ο παρατηρητής είναι σε θέση να δει το

πρότυπο, επίσης μπορεί να κινεί τα χέρια του. Ωστόσο, η πραγματοποίηση του ζογκλερικού απαιτεί χρόνο και μεγάλη εξάσκηση.

iv. Κίνητρο: Ο παρατηρητής θα φτάσει στο σημείο να εκτελέσει τη δράση που είδε από το πρότυπό του μονάχα να υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος ή κίνητρο. Ο παράγοντας της επιβράβευσης ή της αποδοκιμασίας του ίδιου ή του προτύπου του αποτελεί το σημαντικότερο κίνητρο συνήθως σε αυτού του ίδιους την διαδικασία.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η συντήρηση και η εξέλιξη μίας δεξιότητας βοηθούν στην ανάπτυξη ή στη μάθηση μίας νέας συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, το κίνητρο και η εκτέλεση επηρεάζουν την απόδοση. Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη του ίδιου του ατόμου γίνεται αντιληπτή μέσω των σύνθετων αλληλεπιδράσεων που προκύπτουν από το άτομο, τη συμπεριφορά του και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Βέβαια, αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι αμοιβαίες. Οι γνωστικές ικανότητες, η προσωπικότητα, οι πεποιθήσεις και τα φυσικά χαρακτηριστικά που έχει ένα άτομο ασκούν επιρροή τόσο στην συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου, όσο και στο περιβάλλον του.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί πως οι συμπεριφορές που αναπτύσσει ένα άτομο μπορούν να ασκήσουν επιρροή στα συναισθήματα που έχει για τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς επίσης και στη στάση του απέναντι στους άλλους. Επιπλέον, πολλές γνώσεις και πληροφορίες προέρχονται από πηγές του περιβάλλοντός του όπως είναι το διαδίκτυο, η τηλεόραση, το σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον κ.λπ.. Ακόμα και το περιβάλλον είναι σε θέση να επηρεάσει τη συμπεριφορά του ατόμου διότι τα γεγονότα γύρω του ασκούν επιρροή στη συμπεριφορά του. Πρόκειται για έναν κύκλο καθώς από τη μία το περιβάλλον επηρεάζει τη συμπεριφορά και από την άλλη η συμπεριφορά επηρεάζεται από το περιβάλλον. Η σχέση αυτή ορίζεται ως αμοιβαία αιτιοκρατία (reciprocal determinism).

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να τηρούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις για τη μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπων. Τα περισσότερα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό έχουν την ικανότητα να καλλιεργήσουν δεξιότητες μέσω της παρατήρησης προτύπων. Ωστόσο θα πρέπει πρώτα να έχουν κατακτήσει ορισμένους άλλους μαθησιακούς στόχους οι οποίοι είναι:

1. Η εστίαση της προσοχής τους στις αντιδράσεις άλλων ατόμων έστω για μερικά δευτερόλεπτα

2. Η μίμηση της συμπεριφοράς των ενηλίκων

3. Η μίμηση της συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους

Η μέθοδος διδασκαλίας μέσω παρατήρησης προτύπων θέτει ορισμένους στόχους τους οποίους τους ιεραρχεί. Όπως έχουν αποδείξει οι μελέτες, τα παιδιά που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού παρατηρούν εντονότερα τους ενήλικες παρά του συνομηλίκους τους. Με άλλα λόγια, στα αρχικά στάδια της μάθησης το παιδί λαμβάνει ως πρότυπο τους ενήλικες και αργότερα τίθεται ως πρότυπο η συμπεριφορά των συνομηλίκων τους. Για τους λόγους αυτούς οι στόχοι που τίθενται από τη μάθηση μέσω παρατήρησης υπάρχει η δυνατότητα να ιεραρχηθούν ως εξής:

1. Μίμηση απλών κινήσεων

2. Μίμηση σύνθετων κινήσεων

3. Μίμηση σύνθετων κινήσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

4. Μίμηση συλλαβών και λέξεων

5. Μίμηση προτάσεων

6. Πραγματοποίηση εντολών που δίνονται από συνομήλικους

7. Εξέταση και ανάλυση των αντιδράσεων που εκδηλώνουν οι συνομήλικοι-πρότυπα

8. Απόκτηση νέων στόχων και διεύρυνση των παλαιών υπό καινούριες συνθήκες (π.χ. με περισσότερους από έναν συνομηλίκους, σε καινούρια περιβάλλοντα κ.λπ.).

Η μέθοδος αυτή επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα, γεγονός που δεν είναι δύσκολο να εξηγηθεί. Η Γενά (2002) σημειώνει ότι αποκλειστικά και μόνο η παρατήρηση των προτύπων και των συνεπειών είναι αρκετή προκειμένου τα άτομα να αποκτήσουν νέες αντιδράσεις ή να αυξομειωθούν οι παλιές. Δηλαδή, ο παρατηρητής ωθείται να μιμηθεί ένα πρότυπο όταν βλέπει πως αυτό λαμβάνει

επιβραβεύσεις για κάποια συγκεκριμένη ενέργειά του, γεγονός που λειτουργεί ενισχυτικά.

Ωστόσο, είναι πολλοί οι μελετητές που διαφωνούν με αυτή τη θέση. Πιο συγκεκριμένα, μεγάλη μερίδα ψυχολόγων θεωρούν πως η απλή παρατήρηση προτύπων συμπεριφοράς και των συνεπειών τους δεν επαρκεί ώστε να οδηγηθεί ο παρατηρητής στη μίμηση αυτών των προτύπων. Προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία της μίμησης θα πρέπει τα πρότυπα συμπεριφοράς που προβάλλονται να είναι συναφή με πρότυπα συμπεριφοράς που είχαν ενισχυθεί με άμεσο τρόπο κατά το παρελθόν είτε να σημειώνεται άμεση ενίσχυση με την αρχική μίμηση του προτύπου. Παρά τις μελέτες και τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το ζήτημα, οι επιστήμονες εξακολουθούν να διαφωνούν χωρίς να μπορούν να καταλήξουν σε ένα κοινό συμπέρασμα αναφορικά με την αιτιολογία της μάθησης μέσω παρατήρησης προτύπων.

Αξίζει να εξετάσουμε το παράδειγμα μάθησης μέσω παρατήρησης προτύπων το οποίο δίνεται από τη Γενά (2002) έτσι ώστε η θεωρία να μεταφραστεί σε πράξη:

Πρώτο Παράδειγμα

Θεραπευτής: Παρουσιάζει στο παιδί Α μια φωτογραφία γυαλιών και το ρωτά:
«Τι είναι αυτό που βλέπεις;»

Παιδί Α: «Δεν ξέρω πώς το λένε.»

Θεραπευτής: Επαναλαμβάνει την ερώτηση, απευθυνόμενος στο παιδί Β.

Παιδί Β: «Είναι γυαλιά»

Θεραπευτής: «Μπράβο το βρήκες!»

Θεραπευτής: «Μπράβο το βρήκες!» και απευθύνει και πάλι την ίδια ερώτηση στο παιδί Α

Παιδί Α: «Είναι γυαλιά»

Θεραπευτής: «Μπράβο! Το βρήκες αυτή τη φορά.»

Δεύτερο Παράδειγμα

Θεραπευτής: Προτρέπει το παιδί Α να παίξει με τα ζώα του αγροκτήματος.

Παιδί Α: Παίρνει με τα χέρια του το άλογο και την κότα και τα κρατά

Θεραπευτής: Προτρέπει το παιδί Β να παίζει με τα ζώα του αγροκτήματος, ενώ παράλληλα του παρουσιάζει με ποιον τρόπο να κάνει το άλογο να καλπάζει και την κότα να τρώει

Παιδί Β: Μιμείται το πρότυπο παιχνιδιού που του έδειξε ο θεραπευτής.

Θεραπευτής: «Μπράβο! Παίζεις καταπληκτικά με τα ζώα του αγροκτήματος.» λέει στο μαθητή Β, ενώ ζητά από το μαθητή Α να παίζει με τα ζώα, όπως έπαιξε και ο μαθητής Β.

Μαθητής Α: Μιμείται το πρότυπο παιχνιδιού που του έδειξε ο μαθητής Β.

Θεραπευτής: «Μπράβο! Παίζεις καταπληκτικά με τα ζώα του αγροκτήματος.»

Διδασκαλία Κοινωνικών Συναλλαγών με Συνομηλίκους (Peer Mediated Intervention)

Η συγκεκριμένη μέθοδος ακολουθεί πρακτικές που έχουν ως απώτερο σκοπό την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση την ευκολότερη ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, όπως επίσης και τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Η επίτευξη των στόχων πραγματοποιείται μέσω διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας. Ωστόσο, οι στόχοι αυτοί θέτουν ως βασική προϋπόθεση την ύπαρξη αρχικά ενός συνομήλικου παιδιού και στη συνέχεια ολόκληρης ομάδας. Η επιτυχία της μεθόδου απαιτεί την ύπαρξη όχι μόνο παιδιών που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού αλλά και παιδιών που έχουν τυπική ανάπτυξη. Η συμμετοχή παιδιών με τυπική ανάπτυξη βοηθάει τη δράση του θεραπευτή ο οποίος αξιοποιεί τα παιδιά αυτά ως οδηγούς για τις απαραίτητες επιλογές κοινωνικών στόχων. Επιπλέον, στην περίπτωση αυτή, απαιτείται μικρότερος αριθμός θεραπευτών σε σχέση με τον αριθμό που χρειάζεται όταν οι δυάδες ή οι ομάδες παιδιών αποτελούνται αποκλειστικά από άτομα που έχουν διαγνωστεί με κάποιο είδος αυτισμού. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν συνομήλικα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, καλή θεωρείται η λύση παιδιών τα οποία έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό αρκετές δεξιότητες και θα μπορέσουν να αποτελέσουν πρότυπα για παιδιά που έχουν σημειώσει μικρότερη εξέλιξη.

Τις τελευταίες δεκαετίες η μέθοδος διδασκαλίας μέσω κοινωνικών συναλλαγών με συνομήλικους έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των μελετητών οι οποίοι την έχουν εξελίξει σε ικανοποιητικό βαθμό. Ανάμεσα στις μεθόδους που έχουν εξεταστεί περιλαμβάνονται και αυτές οι οποίες έχουν ήδη αναλυθεί παραπάνω, δηλαδή η επ' ευκαιρία διδασκαλία και η μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπων. Μάλιστα, οι μελετητές φαίνεται να προβάλλουν την ανάγκη για συνδυασμό των μεθόδων ενίσχυσης και τμηματικής βοήθειας η οποία παρέχεται είτε από μέλη της οικογένειας του παιδιού ή από άλλα συνομήλικα άτομα τα οποία όμως έχουν τυπική ανάπτυξη. Στις περιπτώσεις αυτές απαιτείται η ειδική εκπαίδευσή τους. Τέλος, σημαντική είναι και η μέθοδος εκπαίδευσης βασικών δεξιοτήτων (pivotal response training).

Όπως όλες οι μέθοδοι, έτσι και αυτή έχει ορισμένους βασικούς στόχους. Η διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους προκύπτει από την ανάγκη του παιδιού να κατακτήσει μεγάλο αριθμό δεξιοτήτων οι οποίες αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη, στην ενσυναίσθηση και στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι στόχοι οι οποίοι τίθενται μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα δυσκολίας:

Αρχικοί Στόχοι

- Όταν πρόκειται για δυαδικά ή ομαδικά παιχνίδια το παιδί θα πρέπει να κατανοήσει την έννοια της δικής του σειράς και της σειράς των άλλων
- Καλλιέργεια της δυνατότητας να αναμένει τη σειρά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Δηλαδή, να μάθει να παίζει μαζί με άλλα άτομα χωρίς να ενοχλείται από τους κανόνες του παιχνιδιού και χωρίς να δημιουργεί προβλήματα στα παιδιά που παίζουν
- Ένταξη σε ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες ή διάβασμα παραμυθιού στο νηπιαγωγείο)
- Ένταξη σε δυαδικά παιχνίδια (π.χ. να παίζει κάποιο επιτραπέζιο με κάποιον συμμαθητή του)
- Ένταξη σε ομαδικά παιχνίδια

Μέσοι Στόχοι

- Αξιοποίηση των πρωτοβουλιών επικοινωνίας τις οποίες δέχεται από τους συμμαθητές του. Ο βαθμός ανταπόκρισης θα πρέπει να είναι ανάλογος με την ηλικία και τις δυνατότητές του

- Επιτυχής μίμηση των συνομηλίκων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

- Επιτυχής ανταπόκριση και επέκταση όλων των ευκαιριών για επικοινωνία οι οποίες απευθύνονται σε αυτό

- Σεβασμός στους κανόνες του παιχνιδιού

Προχωρημένοι Στόχοι

- Έκφραση επιθυμίας για ανταλλαγή αντικειμένων με τους συνομηλίκους του. Τα αντικείμενα αυτά θα πρέπει να παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το παιδί ή να είναι χρήσιμο για τις δραστηριότητες που πρέπει να φέρει σε πέρας

- Η λήψη πρωτοβουλιών επικοινωνίας με συνομηλίκους του

- Πραγματοποίηση προτάσεων για παιχνίδι στους συνομηλίκους του

- Παρουσίαση των επιτευγμάτων του προκειμένου να κερδίσει την αποδοχή και το ενδιαφέρον των συνομηλίκων του

Η απόκτηση όλων των παραπάνω στόχων έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ενός ευρέως φάσματος κοινωνικών δεξιοτήτων που βοηθούν την κοινωνική ένταξη του ατόμου.

Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου προβάλλει την ύπαρξη ορισμένων βασικών προϋποθέσεων. Η διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους απαιτεί την επαφή των παιδιών με την εν λόγω θεραπευτική μέθοδο. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να έχουν αναπτύξει ορισμένες βασικές ικανότητες οι οποίες είναι:

1. Ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής κατά τη διάρκεια συναλλαγών με ενήλικες και συνομηλίκους.

2. Έλεγχος και αποφυγή των σοβαρών διασπαστικών αντιδράσεων και συχνών στερεοτυπιών.

3. Αποδοχή και προσαρμογή σε προγράμματα που αφορούν μερική και όχι συνεχή ενίσχυση.

4. Αντίληψη και κατανόηση των προφορικών φράσεων όπως είναι απλές οδηγίες και εντολές.

5. Μίμηση και αναπαραγωγή λέξεων και φράσεων.

6. Γνώση των διαδικασιών της μιμητικής μάθησης ή της μάθησης που βασίζεται στην παρατήρηση προτύπων.

7. Ανάπτυξη της ικανότητας ανταπόκρισης σε ρεαλιστικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η επ' ευκαιρία διδασκαλία.

8. Δυνατότητα ανταπόκρισης.

Αξίζει να σημειωθούν τα πλεονεκτήματα που εντοπίζονται από τη μέθοδο της Διδασκαλίας Κοινωνικών Συναλλαγών με Συνομήλικους. Πέρα από τα προτερήματα τα οποία παρουσιάζει η εξατομικευμένη μέθοδος η οποία θα ακολουθηθεί, η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους έχει μία σειρά από θετικά στοιχεία που βοηθούν σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά που έχουν αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα:

1. Ενισχύει την τάση της συστηματικής ανάλυσης και διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε κανονικές συνθήκες εκπαίδευσης.
2. Προάγει την ανεύρεση στόχων με κοινωνική εγκυρότητα αφού ως βάση για την επιλογή των στόχων τίθεται η συμπεριφορά των συνομηλίκων με τυπική ανάπτυξη.
3. Καλλιεργεί τη σχέση ανάμεσα στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και στα παιδιά που έχουν αυτισμό αφού τα πρώτα αποκτούν κίνητρα για αλληλεπίδραση με τα δεύτερα.
4. Ενισχύεται η προσπάθεια αποδοχής του αυτιστικού παιδιού από τους συνομηλίκους του.
5. Λειτουργεί βοηθητικά στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της εξάλειψης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς η οποία έχει τη βάση της στην απουσία των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης.
6. Είναι εξαιρετικά βοηθητική για τα παιδιά τα οποία εντάσσονται σε γενικό σχολείο. Ωστόσο, φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα και στα

υπόλοιπα παιδιά αν και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν κρίνεται εφικτή η εφαρμογή της.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Οι μέθοδοι που αξιοποιούνται ανά τον κόσμο δεν φαίνεται να διαφέρουν ουσιαστικά από αυτές που αναλύθηκαν παραπάνω. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Flynn και Healy (2012) δεν έχει επιλεχθεί κάποια κοινή και συμφωνημένη μέθοδος προκειμένου να αναπτύσσονται οι συγκεκριμένες δεξιότητες στα παιδιά που εμφανίζουν αυτισμό. Δεν έχει εντοπιστεί μία ενιαία μέθοδος η οποία να κρίνεται κατάλληλη για τα παιδιά αυτά (Kasari, 2005).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε προκύπτουν ορισμένα εξαιρετικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα τα οποία κρίνεται αναγκαίο να αναλυθούν και να παρουσιαστούν. Ωστόσο, επειδή ο αριθμός τους είναι μεγάλος και πηγάζουν από διαφορετικά τμήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης η παράθεσή τους απαιτεί κατηγοριοποίηση. Επομένως, μπορούν να πραγματοποιηθούν οι εξής παρατηρήσεις:

Ως προς το φάσμα του αυτισμού

Ο όρος αυτισμός συμπεριλαμβάνει ένα πλήθος συνδρόμων τα οποία έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ωστόσο, όλα αυτά τα είδη έχουν ορισμένα κοινά σημεία όπως οι δυσκολίες ως προς την κοινωνική ένταξη των ατόμων. Ορισμένα από τα είδη του αυτισμού είναι εξαιρετικά σοβαρά σε σημείο που γίνονται η αιτία οι αυτιστικοί να χάσουν τη ζωή τους. Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως οποιαδήποτε μέθοδος και αν προταθεί για τη βελτίωση της κατάστασης των ατόμων αυτών δεν μπορεί να αφορά σε όλες τις μορφές του αυτισμού ούτε έχει τις ίδιες επιπτώσεις σε όλα τα άτομα.

Οι θεωρίες και οι κατηγοριοποιήσεις του αυτισμού βιώνουν μεταβολές, καθώς οι επιστήμονες εκφράζουν διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις. Η θέση αυτή γίνεται φανερή από το γεγονός πως μία από τις γνωστότερες διαταραχές, αυτή του Συνδρόμου Asperger, πλέον είναι γνωστή ως Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας. Η μεταβολή στην ονομασία πραγματοποιήθηκε πρόσφατα και εκφράζει την αλλαγή της αντίληψης γύρω από το συγκεκριμένο σύνδρομο.

Ο αυτισμός δεν συνεπάγεται νοητική υστέρηση. Ορισμένα μάλιστα από τα είδη του αυτισμού, όπως ο Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας, έχουν συνδεθεί με εξαιρετικά υψηλά επίπεδα νοητικής νοημοσύνης. Ωστόσο, η συμπεριφορά την οποία αναπτύσσουν κάνει αυτά τα άτομα να μοιάζουν εκκεντρικά και ορισμένες φορές αγενή.

Παρά τις αντιλήψεις που υπάρχουν, τα παιδιά με αυτισμό είναι σε θέση, σε αρκετές περιπτώσεις, να ενταχθούν σε γενικά σχολεία. Η ένταξή τους σε αυτά μπορεί να είναι εξαιρετικά ωφέλιμη, καθώς μπορεί ο θεραπευτής να την εκμεταλλευτεί προκειμένου το παιδί να κατορθώσει να αναπτύξει ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες - τομέας στον οποίο τα αυτιστικά άτομα αντιμετωπίζουν σοβαρά ελλείμματα. Επιπλέον είναι θετική για αυτά τα παιδιά η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τους που έχουν τυπική ανάπτυξη.

Ως προς τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ενσυναίσθηση

Πρόκειται για δύο ιδιότητες οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και ακολουθούν εξελικτική πορεία. Φαίνεται να είναι εντονότερες όταν έρχονται αντιμέτωπες με τον ανθρώπινο πόνο και γενικότερα έντονα αρνητικά συναισθήματα. Συχνά, αποτελούν παράγοντα επιτυχίας για την προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων.

Οι δύο αυτές έννοιες δεν γίνονται αποδεκτές από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας. Ακόμη και οι μελετητές που συμφωνούν στην ύπαρξή τους διαφωνούν ως προς τη φύση τους και τη μορφή τους. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς υπάρχουν αρκετές μελέτες με αντικρουόμενα συμπεράσματα οι οποίες πρέπει να αξιολογηθούν ως προς την ορθότητα και την

εγκυρότητά τους. Επίσης, το γεγονός αυτό είναι αποτέλεσμα του τρόπου αντίληψης των συναισθημάτων από τους μελετητές.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις είναι λογικές και αναμενόμενες αν αναλογιστεί κανείς πως η εξέτασή τους έχει ξεκινήσει μόλις τις τελευταίες δεκαετίες και δεν έχουν εντοπιστεί ακόμα επαρκή δεδομένα για την ύπαρξή τους και για τον τρόπο δόμησής τους. Ωστόσο, όλο και περισσότεροι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς αυτές τις έννοιες και κάνουν προσπάθειες διερεύνησής τους.

Η βιβλιογραφική παρουσίαση και η μελέτη των ορισμών οδηγεί σε ορισμένα συμπεράσματα. Οι έννοιες είναι απαραίτητες για τη ζωή του ατόμου καθώς το βοηθούν να αναπτύξει ομαλή κοινωνική ζωή. Η κατάκτησή τους συμβάλλει στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας γεγονός που αμβλύνει τις κοινωνικές εντάσεις αφού τα άτομα αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων και η ικανότητα να μπει κανείς στη θέση τους ενισχύει τη λήψη λογικών αποφάσεων και την πραγματοποίηση λογικών ενεργειών.

Ως προς τη ΣΝ και την Ενσυναίσθηση στα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού

Το αντικείμενο αυτό παρουσιάζει έναν υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας. Οι μελετητές φαίνεται να μην είναι σε θέση να εξάγουν ένα αποτέλεσμα με βεβαιότητα. Οι παρελθοντικές έρευνες υποστήριζαν ότι οι ικανότητες αυτές απουσιάζουν από τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως κατά την εποχή αυτή υπήρχε μία σχετική άγνοια και προκατάληψη απέναντι στον αυτισμό. Σταδιακά, αν και ακόμα ο αριθμός τους είναι μικρός, όλο και περισσότεροι μελετητές πραγματοποιούν έρευνες προκειμένου να αντιληφθούν τον βαθμό του ελλείμματος στα άτομα με αυτισμό και τις δυνατότητες που υπάρχουν να κατακτηθούν οι εν λόγω έννοιες.

Οι μελέτες αυτές έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει παντελής απουσία Ενσυναίσθησης στα άτομα αυτά. Αντίθετα, η συναισθηματική τους ενσυναίσθηση φαίνεται να κινείται σε φυσιολογικά πλαίσια. Το πρόβλημα

εντοπίζεται με τη γνωστική ενσυναίσθηση που αν δεν απουσιάζει εντελώς από τα άτομα αυτά, σίγουρα έχει σοβαρή αδυναμία.

Οι έννοιες αυτές φαίνεται πως παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας. Γενικότερα, υπάρχει η αντίληψη πως τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν τα σοβαρότερα προβλήματα κοινωνικής ένταξης καθώς τα ελλείμματα στην περίπτωση τους είναι υπερβολικά μεγάλα.

Το ζήτημα έχει αρχίσει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα μονάχα τα τελευταία χρόνια. Αυτό σημαίνει πως δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός μελετών προκειμένου να εξαχθεί ένα σίγουρο αποτέλεσμα. Ωστόσο, τα νέα δεδομένα που έρχονται στο φως είναι ενθαρρυντικά και ανατρέπουν τις μέχρι σήμερα αντιλήψεις. Είναι πολύ πιθανόν τα άτομα αυτά να είναι σε θέση, ως ένα βαθμό, να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτές αλλά πιθανόν δεν μπορούν να τις αξιοποιήσουν ή να τις εφαρμόσουν στην πράξη.

Η διατύπωση αυτή αποκτά αυτόματα πλήθος προεκτάσεων. Ο εντοπισμός ΣΝ και Ενσυναίσθησης στα άτομα αυτά μπορεί να βοηθήσει τους μελετητές και τους θεραπευτές να βρουν μεθόδους ενίσχυσής τους. Ίσως η μεταβολή της αντίληψης σχετικά με τις έννοιες αυτές και τα αυτιστικά άτομα συμβάλλει στην ανεύρεση μεθόδων για τον περιορισμό των ελλειμμάτων.

Θα μπορούσαμε να δηλώσουμε, με κάποια επιφύλαξη, πως τα παιδιά αυτά καλλιεργούν τόσο τη ΣΝ όσο και την Ενσυναίσθηση και την εκδηλώνουν με έναν δικό τους τρόπο ο οποίος δεν έχει γίνει ακόμα κατανοητός. Στόχος είναι η ανεύρεση μεθόδων έτσι ώστε τα άτομα αυτά να βοηθηθούν στην ορθή αξιοποίηση αυτών των δεξιοτήτων.

Ως προς τη διδασκαλία

Η διεθνής κοινότητα δεν έχει καθορίσει έναν και μοναδικό τρόπο ο οποίος κρίνεται κατάλληλος για την αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Επίσης, δεν έχει δημιουργηθεί μία κοινή γραμμή την οποία φαίνεται να ακολουθούν όλοι οι θεραπευτές. Ωστόσο, από την εξέταση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα και αυτών που αξιοποιούνται στο εξωτερικό φαίνεται να μην υπάρχει μεγάλη

απόκλιση στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Επομένως, υπάρχει μία άτυπη ροπή προς συγκεκριμένες μεθόδους και πρότυπα.

Η ύπαρξη τριών διαφορετικών μεθόδων δεν συνεπάγεται πως ο θεραπευτής υποχρεούται να αξιοποιήσει τη μία μόνο από αυτές. Αντίθετα, προκειμένου να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα μπορεί να αξιοποιήσει και τις τρεις. Ωστόσο, πριν από την εφαρμογή της κάθε μεθόδου θα πρέπει πρώτα το παιδί να έχει κατακτήσει ορισμένες βασικές ιδιότητες.

Είναι σημαντικό πως οι διαδικασίες αυτές δεν έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ή της ενσυναίσθησης αλλά προσπαθούν να κάνουν τα παιδιά να αποκτήσουν ορισμένες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλότερα στο κοινωνικό σύνολο.

Πρέπει να γίνει πλήρως αντιληπτό πως τα παιδιά αυτά δεν είναι «ανήμπορα». Αντιθέτως, μπορούν να ενταχθούν πλήρως στο κοινωνικό σύνολο αρκεί να δεχθούν την απαραίτητη εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό οι σύγχρονες προσεγγίσεις δεν επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη θεραπεία του αυτισμού, κάτι που εκ των πραγμάτων είναι αδύνατον, αλλά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής αυτών των παιδιών/ ατόμων.

Βιβλιογραφία

Έντυπη

- Alvin, J., & Warwick, A. (1991). *Music Therapy and the Autistic Child (2nd Edition)*. New York: Oxford University Press.
- Aman, M. G. & K. S. Langworthy (2000). Pharmacotherapy for hyperactivity in children with autism and other pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (5), 451-459
- Atwood, T. (2001). *Γιατί ο Κρις το κάνει αυτό, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων*.
- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N. & Baron Cohen, S. (2009). The Children's Empathy Quotient and Systemizing Quotient: Sex Differences in Typical Development and in Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Baron-Cohen S, Wheelwright S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34: 163–175.
- Batson, C. D., & Ahmad N. (2001). *Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma II: what if the target of empathy has defected?*
- Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και Αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. *Επιστημονικό βήμα*, 3, 95-103
- Boyatzis, R.E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press.

- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003), Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept, *European Journal of Special Needs Education*, 18, 2, pp.197-208.
- Campbell, R. G., & Babrow, A. S. (2004). The role of empathy in responses to persuasive risk communication: Overcoming resistance to HIV prevention messages. *Health Communication*, 16, 159-182.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές, Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γενά Αγγελική Κ.
- Chevallier, C., Noveck, I., Happe, F. & Wilson, D. (2011). What's in a voice? Prosody as a test case for the Theory of Mind account of autism. *Neuropsychologia*, 49, 507-517
- Γκονέλα, Ε (2006). *Αυτισμός Αίνιγμα και πραγματικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Cooper, R.K., Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989-1015.
- Dawson, G., Watling, R. (2000). Interventions to facilitate auditory visual and motor intergration in autism: a review of the evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 415-421.
- Demurie, E., De Corel, M. & Roeyers, H. (2011). Empathic accuracy in adolescents with autism spectrum disorders and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 126-134.
- Dziobek, I., Rogers, K., Fleck, S., Bahnemann, M., Heekeren, H. R., Wolf, O. T. & Convit, A. (2008). Dissociation of Cognitive and Emotional Empathy in Adults with Asperger Syndrome Using the Multifaceted Empathy Test (MET). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 464-473.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.

- Flynn, L., & Healy, O. (2012). A review of treatments for deficits in social skills and selfhelp skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 431-441.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gillberg, C. (1992). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1991: Autism and autistic like conditions: Subclasses among disorders of empathy. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 33, 813-842.
- Gillberg, C. (2011). *Οδηγός για το σύνδρομο Asperger*. (μτφ)
Αθήνα: Συμμετρία.
- Golan, O., Baron-Cohen, S. & Golan, Y. (2008). The “Reading the Mind in Films” Task (Child Version): Complex Emotion and Mental State Recognition in Children with and without Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1534-1541.
- Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. [Α. Παπασταύρου, & Τ. Ραΐση, Μετάφ.] Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gruen RJ, Mendelsohn G. (1986). Emotional responses to affective displays in others: The distinction between empathy and sympathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 609–614.
- Guralnick, M.J., (2002), Involvement with peers: comparisons between young children with and without Down’s syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 5, pp. 379-393.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*

- Guralnick, M.J. et al, (2006), The friendship of young children with developmental delays: a longitudinal analysis, *Journal of Applied Developmental Psychology*
- Halpern, J. (2003). *What is clinical empathy?*. JGIM, 18, 670-674
- Happe, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg
- Hirvela, S. & Helkama, K. (2011). Empathy, values, morality and Asperger's syndrome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 560-572.
- Hojat, M., DeSantis, J., Gonnella J. S. (2017), Patient Perceptions of Clinician's Empathy: Measurement and Psychometrics, *Journal of Patient Experience*, Vol. 4(2) 78-83
- Hollin, C. (1994). Forensic (criminological) psychology. In A. Colman (Ed.), *Companion encyclopedia of psychology* (pp. 1231-1253). London: Routledge.
- Hughes, C. et al., (2002), Increasing social interaction between general education high school students and their peers with mental retardation, *Journal of Developmental and Psychological Disabilities*, vol. 14, No. 4.
- ICD-10 (2018). *Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας*. Έκδοση 8. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας
- Jaarsma, P. (2014). Cultivation of empathy in individuals with high-functioning autism spectrum disorder. *Ethics and Education*, 5(3), 290-300.
- Jordan, R. & S. Powell (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία Παιδιών με Αυτισμό*. Μετάφραση: Ευφροσύνη Καλύβα. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Ιδιωτική έκδοση.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Κουγιουμτζάκης, Γ. (2001). *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Kiesling, L. L. (2012). Mirror neuron research and Adam Smith's concept of sympathy: Three points of correspondence. *The Review of Austrian Economics*, 25(4), 299-313
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. In P. H. Ornstein (Ed.), *The search for the self* 1, 205-232,. New York: International University Press
- Lennard-Brown, S. (2004). *Αυτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 77, 4, 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The 41 Handbook of Emotional Intelligence*, pp. 320-342.
- McKellar P. (1957). *Imagining and thinking: A psychological analysis*. New York: Basic Books.
- Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychology*, 58, 389-394.
- Παπαγεωργίου, Β. (2006). *Από τη διάγνωση του αυτισμού στην κατανόηση των συμπτωμάτων και στην αναγνώριση των αναγκών*. Αθήνα
- Patera, A., & Politymou, A. (2008). Observations on the assertiveness and its relation to empathy in Greek students. *Psychiatriki*, 19(3), 238-244.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

- Rasoal, C., Jungert, T., Hau, S., & Andersson, G. (2011). Development of a Swedish version of the scale of ethnocultural empathy. *Psychology*, 2(06), 568.
- Reid, H., Hill, K., Rawers, J. & Montegar, A. (1975). The use of contingent music in teaching social skills to a non-verbal hyperactive boy. *Journal of music therapy*. Part: 12.
- Richaud De Minzi, M. C. (2010). Gender and cultural patterns of father's attachment: Links with children's self competence, depression and loneliness in childhood. *Early Child Development and Care*, 180(1), 193-209.
- Richaud De Minzi, M. C. (2013). Children's Perception of Parental Empathy as a Precursor of Children's Empathy in Middle and Late Childhood. *The Journal of Psychology*, 147(6), 563-576.
- Rogers, CR (2007). On Becoming a Person: A therapist's view of psychotherapy. In: Thwaites R, Bennett-Levy J, eds. Conceptualizing Empathy in Cognitive Behaviour Therapy: Making the Implicit Explicit. *BehavCognPsychoth*, 35: 591-612.
- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T. & Convit, A. (2007). Who Cares? Revisiting Empathy in Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 709-715.
- Rogers, M. E., (1983). *Diffusion of innovations*.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- Schalock, R.L. (2004), The concept of quality of life: what we know and do not know, *Journal of Intellectual Disability Research*, vol.48, part 3, pp (203-216)
- Schwenck, C., Mergenthaler, J., Keller, K., Zech, J., Salehi, S., Taurines, R., Romanos, M., Schecklmann, M., Schneider, W., Wamke, A. & Freitag, C. M. (2012). Empathy in children with autism and conduct disorder: group-specific profiles and developmental aspects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 651-659.

- Shamay -Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18- 24
- Shamay -Tsoory, S. G., Tomer, R., Yaniv, S. & Aharon - Peretz, J. (2002). Empathy Deficits in Asperger Syndrome: A Cognitive Profile. *Neurocase*, 8, 245-252.
- Shea S, Lionis C. (2010). Restoring humanity in health care through the art of compassion: an issue for the teaching and research agenda in rural health care. *Rural and Remote Health*, 10: 1679.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
- Stueber, K. R. (2013). *Rediscovering Empathy: Agency, folk psychology and the human sciences*. The MIT Press
- Trevarthen, C. (1977). *Describe analysis of infant communicative behavior*. London: Academic Press.
- Wehmeyer, M.L. & Garner, W.N. (2003), The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self determination and autonomous functioning, *Journal of Applied Research in intellectual disabilities*, 16, 255- 265.
- Wehmeyer, M.L. (2004), Beyond self- determination, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol.16, No.4.
- Wen, W. & Wen, S.W. (2014). Expanding upon the “extreme male brain” theory of autism as a common link between other major risk factors: A hypothesis. *Medical Hypothesis*, 82, 615- 618.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό φάσμα, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων*.
- Φλουρής Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-32.
- Yirmiya, N., Sigman, M. D., Kasari, C. & Mundy, P. (1992). Empathy and Cognition in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 63, 150-160.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? *A critical review. Educational Psychologist*, 37, 4, 215-231.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96

Διαδικτυακές πηγές

Caruso, D.R. (2004). *Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. Issues in Emotional Intelligence*. Διατίθεται στον δικτυακό τόπο:
<http://www.eiconsortium.org/members/caruso.htm>