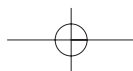
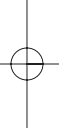
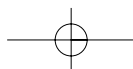
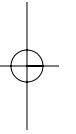
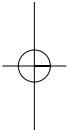
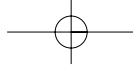




**ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΤΡΑΜΑΤΥΙΚΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**







Κωνσταντίνος Μ. Ντίνας PhD

**ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΤΡΑΥΜΑΤΙΚΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΤΟΜΩΝ
ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

*Από την τροποποίηση της συμπεριφοράς
στη θετική συμπεριφοριολογική στήριξη*

Προλογίζει

ο Edward Carr PhD, BCBA, FAAMR

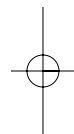
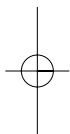
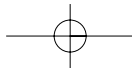
Leading Professor Dept. of Psychology
State University of New York at Stony Brook

Επιμέλεια

Ιωάννης Κουτσουρίδης



Ταξιδευτής



© copyright Κωνσταντίνος Μ. Ντίνας PhD, Αθήνα 2007

Καλλιτεχνική Επιμέλεια – Ηλεκτρονικά Μέσα Παραγωγής,

Cosmosware, Αγίου Ιωάννου 53, Αγία Παρασκευή, Αθήνα 153 42,

τηλ.: 210-60.13.922, fax: 210-600.16.42, e-mail: cosmosware@ath.forthnet.gr

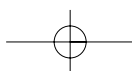
Εκδόσεις Ταξιδευτής

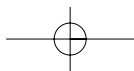
Ιπποκράτους 34, Αθήνα 106 80, τηλ.: 210-36.28.852, fax: 210-36.28.862

e-mail: info@taxideftis.gr

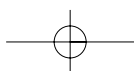
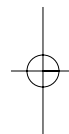
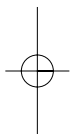
ISBN: 978-960-8365-;,,,;

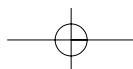
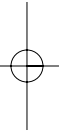
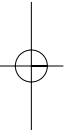
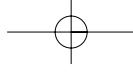
Όλα τα δικαιώματα ανήκουν στους ιδιοκτήτες του copyright. Απαγορεύεται η αναπαραγωγή του έργου (ή τμήματός του) με οποιοδήποτε μέσο, χωρίς γραπτή άδειά τους





*Στη μνήμη του παππού μου Βασιλείου Ντίνα,
που δολοφονήθηκε τον Οκτώβριο του '42,
βάζοντας την αξιοπρέπεια και τις αρχές του
πάνω από την ίδια του τη ζωή*

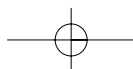
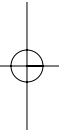
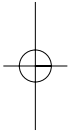
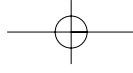




There are few human behaviors more extreme than self-injury. The presence of self-injury adds greatly to the suffering of the person who has it and to their loved ones who must deal with it. Self-injury greatly reduces the quality of family life, makes education substantially more difficult, increases social isolation, and diminishes the likelihood of full community integration. Unfortunately, in desperation, society has responded to such behavior with extreme measures such as physical restraint, chemical restraint (drugs), and exclusion. What is needed is a more humane approach that is grounded in science. The present volume does just that.

Dr. Kostas Ntinis outlines an approach that reflects current thinking, empirical research, and progressive values. By focusing on an understanding of the variables that maintain and promote self-injury, he is able to show the reader how to move from assessment to effective intervention. By focusing on intervention at both the individual and systems level, he helps the reader to move beyond traditional behavioral approaches to produce strategies that can work in the complex settings of home, school, and community. Therefore, self-injury can be reduced at the same time that quality of life is increased. In the end, everyone –the child, the family, and society– benefits. This volume, then, meets the needs of parents, teachers, members of the community, and, most of all, people with serious disabilities. It is good that such a helpful resource is now available for the many people who need it.

Edward Carr, PhD, BCBA, FAAMR
Leading Professor
Dept. of Psychology
State University of New York at Stony Brook
U.S.A.



Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ	13
Ορισμός	13
Συχνότητα εμφάνισης	14
Υποθέσεις αιτιολογίας	15
Συμπεριφοριστικές υποθέσεις αιτιολογίας	15
Αισθητηριακή υπόθεση	15
Επιπτώσεις για την παρέμβαση	15
Η ΑΤΣ ως εκμαθημένη συμπεριφορά	15
Η υπόθεση της αποφυγής	15
Επιπτώσεις στην παρέμβαση	15
Η υπόθεση της πρόκλησης προσοχής	15
Επιπτώσεις στην παρέμβαση	15
Η επικοινωνιακή υπόθεση	15
Επιπτώσεις στην παρέμβαση	15
Μη συμπεριφοριστικές υποθέσεις	15
Ανάλυση Κινήτρων	15
Αιτιολογία και αντίληψη της ΑΤΣ	15
Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην εμφάνιση της ΑΤΣ	15
Αιτιολογικές ενδείξεις και εκτίμηση της λειτουργίας της ΑΤΣ	15
Αιτιολογία και παρέμβαση	15
Παρέμβαση για την εξάλειψη της ΑΤΣ	15

Η ΑΝΤΙΔΡΑΣΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	15
Τιμωρία	15
Λειτουργικός ορισμός της τιμωρίας (ορισμός της διαδικασίας)	15
Κριτική	15
Τιμωρία ως παρουσίαση βίαιου ερεθίσματος (ορισμός της μεθόδου)	15
Κριτική	15
Μορφές τιμωρίας	15
Πρωταρχική τιμωρία (άμεση)	15
Δυσάρεστες οσμές και γεύσεις (βίαια χημική θεραπεία)	15
Ηλεκτρικός ερεθισμός	15
Δευτερεύουσα τιμωρία (έμμεση τιμωρία)	15
Τιμωρία με απόσυρση της ενίσχυσης	15
Κοινωνική εξάλειψη	15
Πλεονεκτήματα της κοινωνικής εξάλειψης	15
Μειονεκτήματα της κοινωνικής εξάλειψης	15
Εξάλειψη απόδρασης	15
Συμφασμένη απόσυρση της ενίσχυσης (συνφασμένο time-out)	15
Πλεονεκτήματα του time-out	15
Μειονεκτήματα του time-out	15
Μη συνφασμένο time-out (κοινωνική απομόνωση)	15
Υπερδιόρθωση	15
Αποκατάσταση	15
Θετική πράξη	15
Αποτελεσματικότητα της θετικής πράξης	15
Η υπερδιόρθωση ως τιμωρία	15
Εκπαιδευτική εγκυρότητα της θετικής πράξης	15
Μειονεκτήματα της θετικής πράξης	15
Αξιολόγηση της αντιδραστικής προοπτικής	15
Σχέση με την αρχή της ομαλοποίησης	15
Επιχειρήματα εναντίον της χρήσης της τιμωρίας	15
Επιχειρήματα υπέρ της χρήσης τιμωρίας	15
Προκύπτουσα σύγκλιση	15
Τιμωρία και κοινωνική ενσωμάτωση του μαθητή	15

Επιχειρήματα κατά της χρήσης της τιμωρίας	15
Επιχειρήματα υπέρ της χρήσης της τιμωρίας	15
Αποτελεσματικότητα της τιμωρίας	15
Ταχύτητα αποτελέσματος	15
Η εμπειρική ένδειξη ως βοήθημα για την ανάπτυξη τιμωρητικής παρέμβασης	15
Διατηρησιμότητα αποτελεσμάτων	15
Γενίκευση αποτελεσμάτων	15
Διάρκεια αποτελεσμάτων	15
Αρνητικές παρενέργειες της τιμωρίας	15
Εκπαιδευτική εγκυρότητα	15
Κοινωνική εγκυρότητα	15
Επίπτωση της τιμωρίας στη σχέση δασκάλου και μαθητή	15
Ο ρόλος του μαθητή	15
Ο ρόλος του δασκάλου	15
Σύνοψη της αξιολόγησης της αντιδραστικής προοπτικής	15
Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ	15
Χαρακτηριστικά της ΘΣΣ	15
Η ΑΤΣ ως συμπεριφορά πρόκληση	15
Ανάλυση συμπεριφοράς	15
Κύριες μορφές ΘΣΣ	15
Ευγενής διδασκαλία	15
Κριτική	15
Εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία (ΕΛΕ)	15
Κριτική	15
Εναλλακτική μέθοδος	15
Θετική μη τιμωρητική συμπεριφορολογική στήριξη (ΘΤΣΣ)	15
Οικολογικές αλλαγές	15
Αντιδραστικές αλλά μη τιμωρητικές στρατηγικές	15
Αλλαγή ερεθίσματος	15
Αντίθετες με το κοινό αίσθημα στρατηγικές	15
Θετικές στρατηγικές	15

Άμεσες θετικές	15
Άμεσες συμπεριφοριστικές	15
Διαφορική ενίσχυση διαφορετικής συμπεριφοράς (ΔΕΔ)	15
Αποτελεσματικότητα της ΔΕΑ	15
Εκπαιδευτική εγκυρότητα της ΔΕΔ	15
Θετικές επιδράσεις της ΔΕΔ	15
Αρνητικές επιδράσεις της ΔΕΔ	15
Διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων της ΔΕΔ	15
Διαφορική ενίσχυση ασύμβατης συμπεριφοράς (ΔΕΑ)	15
Πλεονεκτήματα της ΔΕΑ	15
Μειονεκτήματα της ΔΕΑ	15
Διαφορική ενίσχυση χαμηλών συχνοτήτων της ΑΤΣ (ΔΕΧ)	15
Θετικές άμεσες συμπεριφοριστικές στρατηγικές και τιμωρία	15
Επιπρόσθετες άμεσες συμπεριφοριστικές στρατηγικές	15
Έλεγχος ερεθίσματος	15
Καθοδηγητικός έλεγχος	15
Πλεονεκτήματα του καθοδηγητικού ελέγχου	15
Μειονεκτήματα του καθοδηγητικού ελέγχου	15
Θετικές άμεσες μη συμπεριφοριστικές στρατηγικές	15
Εκπαίδευση στην προοδευτική χαλάρωση (ΕΣΧ)	15
Πλεονεκτήματα της ΕΣΧ	
Μειονεκτήματα της ΕΣΧ	
Συστηματική αποεναίσθητοποίηση (ΣΑ)	
Πλεονεκτήματα της ΣΑ	
Μειονεκτήματα της ΣΑ	
Άμεσες αισθητηριακές στρατηγικές	
Προσφορά εναλλακτικής πηγής ερεθισμάτων	
Κριτική	
Αισθητηριακή εξάλειψη	
Κριτική	
Θετικός προγραμματισμός	
Κριτική	
Θετική Στήριξη	

Αξιολόγηση της δημιουργικής προοπτικής	
Συμβατότητα με την αρχή της ομαλοποίησης	
Επιπτώσεις των δημιουργικών παρεμβάσεων στη σχέση δασκάλου και μαθητή	
Ο ρόλος του μαθητή στις δημιουργικές παρεμβάσεις	
Ο ρόλος του δασκάλου στις δημιουργικές παρεμβάσεις	
Κριτήρια επιλογής για δημιουργικές παρεμβάσεις	
Αξιοπρέπεια των ατόμων που παίρνουν μέρος στις δημιουργικές παρεμβάσεις	
Διατήρηση των αποτελεσμάτων των δημιουργικών παρεμβάσεων	
Γενίκευση	
Διάρκεια	
Αποτελεσματικότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων	
Κοινωνική εγκυρότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων	
Λειτουργικότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων	
Εκπαιδευτική εγκυρότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων	
Η εμπειρική ένδειξη ως βοήθημα για την ανάπτυξη δημιουργικών παρεμβάσεων ...	
Το κριτήριο της λιγότερο επικίνδυνης υπόθεσης σαν βοήθημα για την επιλογή κατάλληλων παρεμβάσεων	

Η ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Προκύπτουσες εκδοχές για την χρήση της τιμωρίας	
Επιλογή Α : Αποκλεισμός τιμωρίας	
Επιλογή Β : Τιμωρία ως το τελευταίο καταφύγιο	
Επιλογή Γ : Συνδυασμένη χρήση τιμωρίας	
Επιλογή Δ : Χώρος για τη χρήση της μέτριας τιμωρίας μέσα στο πλαίσιο των δημιουργικών παρεμβάσεων	
Σύνοψη	
Η αντιδραστική προοπτική	
Η δημιουργική προοπτική	
Η Θετική Στήριξη	

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**Παράρτημα **I**Παράρτημα **II**Παράρτημα **III**

Εισαγωγή

Επιθυμία του γράφοντος είναι να χρησιμεύσει το παρόν εγχειρίδιο ως εργαλείο δράσης και ανάπτυξης γόνιμου προβληματισμού για ένα χώρο που διεθνώς μαστίγεται από δογματικές επιρροές και φτωχή ποιότητα της πράξης. Αποτελεί ακλόνητη πεποίθηση όχι μόνο του γράφοντος αλλά και αρκετών ερευνητών (π.χ. Ayres κ.α., 1994· Harris κ.α., 1991) ότι τίποτε δεν πρόκειται να αλλάξει στην ποιότητα της πράξης, εάν οι δάσκαλοι δεν αποκτήσουν πρόσβαση όχι μόνο στην εξειδικευμένη εκπαίδευση που απαιτείται και που πολύ σπάνια παρέχεται (Emerson, 1995· Kiernan, 1993), αλλά και εάν δεν γίνουν κοινωνοί των προβληματισμών του χώρου της παρέμβασης, των μειονεκτημάτων του και των ηθικών του διλημάτων.

Σε αυτούς τους άξονες κινείται το παρόν πόνημα προσφέροντας πρόσβαση στη «*νέα τεχνολογία*», δηλαδή στη δεύτερη γενιά της τροποποίησης της συμπεριφοράς που είναι εμφανής και στην αντιμετώπιση συμπεριφορών, που παραδοσιακά αντιμετωπίζονται αποσπασματικά και αντιδραστικά, κάνοντας και τον αναγνώστη κοινωνό των προβληματισμών του χώρου ώστε να μπορέσει να αναπτύξει μια αδογματική και κριτική θέαση των θεμάτων που σχετίζονται με την παρέμβαση ενάντια στην προκλητική για το σύστημα παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών συμπεριφορά.

Σαν σημείο αναφοράς χρησιμοποιείται η αυτοτραυματική συμπεριφορά (ΑΤΣ). Θα μπορούσε κάποιος να ρωτήσει γιατί όλη αυτή η εκτενής αναφορά στην αυτοτραυματική συμπεριφορά. Πρώτον, διότι αυτή αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση κάθε εργάτη της ειδικής αγωγής (Iwata κ.α., 1982). Εάν λοιπόν κάποιος προετοιμαστεί κατάλληλα για την αντιμετώπιση καταστάσεων που αποκλείουν την παροχή εκπαίδευσης, θα είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και πιο απλές καταστάσεις, πολύ περισσότερο εάν ληφθεί υπόψη ότι όλες οι συμπεριφορές πρόκληση προσ-

διορίζονται από τους ίδιους αιτιολογικούς παράγοντες. Με άλλα λόγια η εκπαίδευση στην ανάλυση κινήτρων της ΑΤΣ εκπαιδεύει κάποιον στην ανάλυση κινήτρων όλων των συμπεριφορών πρόκληση, από την υπερκινητικότητα και τις εκρήξεις οργής έως την επιθετικότητα. Δεύτερον, διότι η θεματική της αναδεικνύει τα ηθικά διλήμματα, προβλήματα καθώς και αντιθέσεις που απορρέουν από την προσκόλληση στα κυρίαρχα δόγματα της παρέμβασης. Τρίτον, διότι αποτέλεσε και αποτελεί μια πλούσια πηγή γνώσης για την ανάπτυξη της εφαρμοσμένης ανάλυσης και της στήριξης θετικής συμπεριφοράς (Carr κ.α., 2002). Τέλος, γιατί η παρέμβαση μπορεί να εμποδιστεί από την αδυναμία ελέγχου και την αμηχανία που προκαλεί η αυτοτραυματική συμπεριφορά.

Αιτιολογία

Ορισμός

Αυτοτραυματική συμπεριφορά μπορεί να κληθεί κάθε συμπεριφορά ή ομάδα συμπεριφορών που κατευθύνονται από το άτομο προς τον εαυτό του και μπορεί να προκαλέσουν φυσικές βλάβες (Bachman, 1972· Carr, 1977· Murphy & Wilson, 1985). Στον όρο φυσική βλάβη περιλαμβάνονται η εσωτερική και εξωτερική αιμορραγία, οι θλάσεις και κάθε σοβαρή βλάβη των ιστών. Σε σοβαρή μορφή, η ΑΤΣ μπορεί να προκαλέσει σημαντικά προβλήματα υγείας, όπως για παράδειγμα αιμορραγία που προκαλείται από πρόσκρουση της κεφαλής, μολύνσεις οφθαλμών, δέρματος, τύφλωση, ανορεξία προερχόμενη από τραυματισμό του προκτού (Bhargava κ.α., 1981). Επίσης συμπεριφορές όπως δάγκωμα νυχιών, συνεχές ξύσιμο, τράβηγμα μαλλιών μπορούν να θεωρηθούν ως ηπιότερες μορφές ΑΤΣ, αφού ανεξάρτητα από την ισχύ τους, προκαλούν παραμόρφωση του μαθητή και μειώνουν την αξιοπρέπειά του.

Η ΑΤΣ έχει χαρακτηριστεί ως μαζοχιστική, αυτοκαταστροφική, αυτοεπιθετική, ακόμη και σαν τάση για αυτοκτονία. Λαμβάνοντας υπόψη την ψυχαναλυτική απόκλιση αυτών των χαρακτηρισμών οι Tate & Baroff (1966) εισήγαγαν τον όρο ΑΤΣ ως πιο αντικειμενικό, ουδέτερο (Baumeister & Rolling, 1976), περιγραφικό και ευρύτερο. Αυτός ο όρος εστιάζει την προσοχή μας στις σοβαρές συνέπειες της ΑΤΣ (Schroeder κ.α., 1980).

Εάν ο ρόλος ενός ορισμού είναι να προσφέρει ένα ουδέτερο και περιγραφικό σημείο αναφοράς, τότε αυτός ο όρος είναι αξιόπιστος. Εάν όμως ο ρόλος ενός ορισμού είναι να υπενθυμίζει στους πρακτικιστές τις ευθύνες τους πάνω στην γέννηση και την εξάλειψη μιας συμπεριφοράς πρόβλημα, τότε ο όρος αυτός είναι περιορισμένης εμβέλειας. Αυτό το κενό καλύπτει, όπως θα δούμε αργότερα, ο όρος συμπεριφορά πρόκληση.

Συχνότητα εμφάνισης

Είναι αρκετά κοινή σε μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και επιπρόσθετες φυσικές και αισθητηριακές δυσλειτουργίες (Murphy κ.α., 1993). Σε σχέση με τις ικανότητές τους, οι αυτοτραυματιζόμενοι μαθητές απαρτίζουν μια ετερογενή ομάδα (Kiernan, 1993), αφού η ΑΤΣ εμφανίζεται στα σύνδρομα Lesch-Nyhan (Nyhan, 1985), 47XYY (Parker κ.α., 1970), Cornelia de Lange (Shear κ.α., 1971· Presland, 1989) 49XXXXY (Korten κ.α., 1975), Prader-Willi (Symons κ.α., 1999), Riley-Day (Cataldo & Harris, 1982) καθώς και στην αισθητηριακή νευροπάθεια (Landwirth, 1964).

Η Βορειοαμερικανική έρευνα καταδεικνύει μια μέση συχνότητα σε τροφίμους ιδρυμάτων από 8% έως 15% (Ballinger, 1971· Griffin κ.α., 1984· Maisto κ.α., 1978· Maurice & Trudel, 1982· Schroeder κ.α., 1978· Smeets, 1971), που είναι υψηλή σε σύγκριση με την συχνότητα του 3% στους ψυχοπαθητικούς πληθυσμούς (Ballinger, 1971).

Παρότι η ΑΤΣ είναι αρκετά συχνή σε μερικά σύνδρομα, π.χ. στο 69% ενός δείγματος εφήβων και στο 81% ενός δείγματος ενηλίκων με σύνδρομο Prader-Willi (Thornton & Dawson, 1990), η συχνότητά της σχετίζεται με την ποιότητα του περιβάλλοντος του μαθητή. Στα ιδρυματικά περιβάλλοντα η συχνότητα της ΑΤΣ είναι πολύ υψηλή. Πιο πρόσφατες έρευνες στις ΗΠΑ αναφέρουν ότι ένας στους πέντε ενήλικες τροφίμους ιδρυμάτων εμφανίζει κάποια μορφή ΑΤΣ (Thompson & Gray, 1994). Παρόμοια στη Μεγάλη Βρετανία, όπου η συχνότητα κυμαίνεται μεταξύ 4 έως 14% (Oliver, 1993), 88% των αυτοτραυματιζόμενων είναι έγκλειστοι σε ιδρύματα (Presland, 1989).

Υποθέσεις αιτιολογίας

Παρά το γεγονός ότι η ΑΤΣ μπορεί να τεθεί υπό έλεγχο (Lovaas, 1982), η αιτιολογία της παραμένει μια συγκριτικά αδιερεύνητη περιοχή, αφού λίγα είναι γνωστά για τον τρόπο ανάπτυξης και ενδυνάμωσής της (Gabony, 1991· Schroeder κ.α., 1980).

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '60 και του '70 η έρευνα στην αιτιολογία της ΑΤΣ δεν ήταν θέμα υψηλής προτεραιότητας, αφού το 90% της δημοσιευμένης έρευνας αναφέρονταν στο συμπεριφοριστικό έλεγχο των συμπτωμάτων της (Schroeder κ.α., 1981) χωρίς να εξετάζει τις αιτίες της (Iwata κ.α., 1982). Αυτό όμως είναι το λιγότερο αναμενόμενο αν αναλογισθεί κανείς ότι βασική αρχή της τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι ότι η γνώση των προσδιοριστικών παραγόντων μιας συμπεριφοράς δεν είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό

παρέμβασης (Solomon, 1964). Παρόμοια ο Wolfensberger (1989) αναφέρει ότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι μια επιφανειακή τεχνική διεργασία, που εφαρμόζεται συνήθως αποσπασματικά, εστιάζοντας κυρίως το ενδιαφέρον της στα συμπτώματα, χωρίς ποτέ να διερευνά τις ρίζες των προβλημάτων. Συνεπακόλουθα οι τροποποιητές της συμπεριφοράς προσπαθούν να προσδιορίσουν τη λειτουργική σχέση ανάμεσα στο πρόβλημα και τη λύση του και όχι ανάμεσα στην αιτιολογία και την παρέμβαση (London, 1972), η οποία συνήθως βασίζεται στην τιμωρία.

Αλλά ακόμη και για να προβλέψει κανείς τη δράση της τιμωρίας πάνω σε κάποια συμπεριφορά και για να κατανοήσει το ρόλο της σχέσης ανάμεσα στη φύση της συμπεριφοράς και τις επιδράσεις της τιμωρίας πρέπει να γνωρίζει πώς αυτή η συμπεριφορά έχει εισαχθεί στο ρεπερτόριο του μαθητή (Solomon, 1964). Παρότι η γνώση και η εξακρίβωση των παραγόντων που προσδιορίζουν την ΑΤΣ είναι θέμα υψίστης σημασίας στην ανάπτυξη του σχεδιασμού παρέμβασης που θα την τροποποιήσει και θα επιτρέψει την ανάπτυξη του ρεπερτορίου των λειτουργικών ικανοτήτων (Oliver, 1993· Remington, 1993· Taylor & Carr, 1994), η μελέτη της αιτιολογίας και των επιπτώσεων της για την παρέμβαση και την εκτίμηση της ΑΤΣ μόνο σχετικά πρόσφατα προκάλεσε το ενδιαφέρον των ερευνητών, μετά τη δημοσίευση των πρωτοπόρων μελετών των Carr (1977) και Iwata κ.α., (1982).

Συμπεριφοριστικές υποθέσεις αιτιολογίας

Αισθητηριακή υπόθεση

Σύμφωνα με αυτήν, η ΑΤΣ δρα σαν μια ασφαλιστική βελβίδα προμηθεύοντας με αισθητηριακά ερεθίσματα ένα κοινωνικά στερημένο ή μερικά απομονωμένο μαθητή (Edelson, 1984). Αυτή η παθολογική μορφή αυτό-ερεθισμού αναφέρεται στην περιορισμένη ικανότητα του μαθητή να στραφεί προς το περιβάλλον του λόγω των φυσικών, αντιληπτικών και διανοητικών του μειονεκτημάτων (Foxy & Azrin, 1975). Εξαιτίας αυτών των δυσκολιών ο μαθητής αποτυγχάνει να προσλάβει την κατάλληλη ενίσχυση από εξωγενείς δραστηριότητες, τις οποίες συνεπακόλουθα αντιλαμβάνεται ως μη ενισχυτικές. Γι' αυτό ανατρέχει στην αυτοερεθιζόμενη ΑΤΣ, η οποία είναι εγγυημένα ενισχυτική (Lovaas κ.α., 1971). Τοιουτοτρόπως η ΑΤΣ αποκτά προοδευτικά μεγαλύτερη συχνότητα και ισχύ, με αποτέλεσμα τη μείωση των ευκαιριών για την εκτέλεση δραστηριοτήτων που απευθύνονται προς το περιβάλλον (Foxy & Azrin, 1973). Ο αυτοερεθισμός όμως μπορεί να εμφανιστεί και όταν το επίπεδο ερεθισμού είναι ανεπαρκές γιατί το περιβάλλον αποτυγχάνει να προσδώσει την απαιτούμενη ποσότητα αισθητηριακής ενίσχυσης. Και στις δύο περιπτώσεις ο μαθητής οδηγείται στη στερεοτυπία και την ΑΤΣ ώστε να προσελ-

κύσει και να διατηρήσει ένα επαρκές επίπεδο ερεθισμού των αισθήσεων του (Baumeister & Forehand, 1973· Carr, 1977).

Η ενίσχυση που προσλαμβάνεται από την ΑΤΣ, παρότι ευεργετική για το μαθητή, μπορεί εύκολα να κορεσθεί. Όμως ακόμη και σ' αυτήν την περίπτωση ο μαθητής συνεχίζει να καταφεύγει στη συμπεριφορά αυτή είτε γιατί έχει εθιστεί είτε γιατί η συμπεριφορά έχει τύχει κοινωνικής ενίσχυσης.

Επιπτώσεις για την παρέμβαση

Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση η παρέμβαση θα πρέπει να στοχεύει στο να μειώνει τη διάρκεια της εσωτερικής ενίσχυσης, να προλαμβάνει την περαιτέρω εκπομπή και ενδυνάμωση της ΑΤΣ, να διδάσκει εξωτερικές δραστηριότητες, να προσφέρει στο μαθητή ένα θετικό περιβάλλον, δηλαδή ένα περιβάλλον το οποίο ενισχύει την προς τα έξω συμπεριφορά και να μετατρέπει τα αποτελέσματα της ΑΤΣ που διατηρούν τις ενισχυτικές της ιδιότητες (Foxx & Azrin, 1973).

Ο Risley (1968) υποστηρίζει ότι αφού οι στερεοτυπικές συμπεριφορές είναι λειτουργικά μη συμβατές με την ανάπτυξη κοινωνικά κατάλληλων συμπεριφορών, θα έπρεπε να εξαιρεθούν με τη χρήση τιμωρίας, ώστε να ενδυναμωθούν και να καθιερωθούν κοινωνικά θεμιτές συμπεριφορές. Αλλά η ΑΤΣ αυτού του τύπου μπορεί να εξαιρεθεί χωρίς τη χρήση τιμωρίας μέσω της προσφοράς μιας εναλλακτικής πηγής ερεθισμού ή της εξάλειψης των αισθητηριακών της συνεπειών (Favell κ.α., 1982, Rincover, 1978), σε συνδυασμό με την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης που έχουν στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή ώστε να μειωθεί η πιθανότητα επανεμφάνισης της ΑΤΣ μετά το πέρας της παρέμβασης.

Η ΑΤΣ ως εκμαθημένη συμπεριφορά

Εδώ η ΑΤΣ θεωρείται σαν ένα κοινωνικά ελεγχόμενο πρόβλημα το οποίο εκτελεί μία κοινωνική λειτουργία. Τέτοια προβλήματα προκαλούνται από δύο ειδών παράγοντες (Carr & Durand, 1985a). Τη συμπεριφορά αποφυγής απαιτήσεων, που ελέγχεται από αρνητική ενίσχυση, και τη συμπεριφορά πρόκλησης προσοχής, που ελέγχεται από θετική ενίσχυση. Η κοινωνική ενίσχυση μπορεί να δοθεί είτε με τη μορφή της προσοχής, η οποία δρα ως θετικός ενισχυτής, είτε με τη μορφή της αμέλειας ή ακόμη και της βιαιότητας (Bachman, 1972), οι οποίες δρουν ως αρνητικοί ενισχυτές, με την ΑΤΣ να γίνεται αντίστοιχα μηχανισμός πρόκλησης προσοχής ή απόδρασης.

Στην περίπτωση του μηχανισμού αποφυγής τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής ενισχύονται αρνητικά, ενώ στην περίπτωση της πρόκλησης προσοχής ο μαθητής ενισχύεται θετικά και ο δάσκαλος αρνητικά (Carr & Durand, 1985a). Επιπρό-

σθετα αναδεικνύεται και μια εναλλακτική υπόθεση που αποτελεί προέκταση της εκμαθημένης υπόθεσης και αποδίδει ένα επικοινωνιακό μήνυμα στην εκμαθημένη ΑΤΣ (Carr & Durand, 1985a). Έτσι έχουμε τρεις διακριτές μορφές της εκμαθημένης υπόθεσης. Την υπόθεση της αποφυγής, την υπόθεση της πρόκλησης προσοχής και την επικοινωνιακή υπόθεση.

Η υπόθεση της αποφυγής

Αυτή η υπόθεση, που είναι γνωστή και ως απόδραση από βίαια ερεθίσματα ή ως υπόθεση της αρνητικής ενίσχυσης, προτείνει ότι η ΑΤΣ διατηρείται από αρνητική ενίσχυση η οποία περιλαμβάνει αποφυγή ή απόδραση από βίαια ερεθίσματα (Iwata κ.α., 1982· Carr & Durand, 1985a). Η ΑΤΣ δρα ως μηχανισμός άμυνας (σημείο ασφαλείας) και προκαλείται από την εμφάνιση βίαιων ερεθισμάτων. Καταφεύγοντας στην ΑΤΣ λόγω της παρουσίας βίαιων ερεθισμάτων (π.χ. μια πολύ απαιτητική, δύσκολη ή βαρετή δραστηριότητα ή εν γένει δυσάρεστες καταστάσεις) ο μαθητής επιτυγχάνει την απόσυρσή τους.

Η επίπτωση της παρουσίας σε σύγκριση με την έλλειψη απαιτήσεων στην γέννηση της ΑΤΣ είναι ευρέως πιστοποιημένη (π.χ. Carr, 1976· Carr κ.α., 1976· Durand, 1982· Iwata κ.α., 1982). Όταν δίνεται στο μαθητή ένα σήμα ασφαλείας (π.χ. «εντάξει, πάμε έξω»), το οποίο υποδηλώνει το τέλος των δραστηριοτήτων της τάξης, η ΑΤΣ μειώνεται. Όταν εισάγεται ένα νέο και ουδέτερο ερέθισμα, η συχνότητα της ΑΤΣ παραμένει υψηλή.

Οι δύσκολες δραστηριότητες (μεγάλης ισχύος βίαια ερεθίσματα) είναι συνυφασμένες με μεγάλες συχνότητες της ΑΤΣ (Carr & Durand, 1985a· Weeks & Gaylord-Ross, 1981). Αυτό εξηγεί το παράδοξο φαινόμενο να δίνει ο μαθητής την εντύπωση ότι απολαμβάνει το φυσικό του περιορισμό και τη χρήση ποινών. Σε αυτή την περίπτωση όμως η στέρηση της ελευθερίας κινήσεων και του ελέγχου του σώματος παρουσιάζει για το μαθητή ένα σήμα ασφαλείας (Carr κ.α., 1976), που δείχνει ότι δε θα υπάρξουν άλλες απαιτήσεις και έτσι θα μπορεί να βουλιάξει στην αδράνεια.

Επιπτώσεις στην παρέμβαση

Η παρέμβαση που είναι εμφανής σε αυτή την υπόθεση πρέπει να στοχεύει στη διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών και ικανοτήτων αντιμετώπισης πιεστικών καταστάσεων ώστε ο μαθητής να καταστεί ικανός να αντιμετωπίζει απαιτητικές και αγχογόνες καταστάσεις. Όταν ο μαθητής κατακτά κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς για την έκφραση των συναισθημάτων του τότε η συχνότητα της ΑΤΣ μειώνεται (Carr & Durand, 1985a). Στην περίπτωση που δοθεί προτεραιότη-

τα στην ταχεία καταστολή της ΑΤΣ, τότε διάφορες μετρίως τιμωρητικές στρατηγικές (π.χ. εξάλειψη αποφυγής, time-out, κοινωνική εξάλειψη, υπερδιόρθωση) μπορούν να εφαρμοστούν, πάντα βέβαια στο πλαίσιο λειτουργικά εμφανών παρεμβάσεων και όχι αποσπασματικά.

Επιπρόσθετα, αφού τα σήματα ασφαλείας μπορούν να δράσουν και ως εξαρτημένοι ενισχυτές (Bucher & Lovaas, 1968), είναι δυνατό να ελεγχθεί η ΑΤΣ χρησιμοποιώντας το φυσικό περιορισμό ως ενισχυτή (Carr, 1977), όπως στην περίπτωση των Favell κ.α. (1978), όπου η επιθυμητή συμπεριφορά επιτεύχθηκε με τη χρήση του φυσικού περιορισμού.

Η υπόθεση της πρόκλησης προσοχής

Επίσης γνωστή ως η υπόθεση της θετικής ενίσχυσης, αυτή θεωρεί ότι η ΑΤΣ ενισχύεται και διατηρείται από θετική κοινωνική ενίσχυση (Carr & Durand, 1985a). Ο μαθητής καταφεύγει στην ΑΤΣ με τέτοια ένταση που η απάντηση των άλλων την επανατροφοδοτεί.

Από τις υπάρχουσες εμπειρικές ενδείξεις προκύπτει ότι η ΑΤΣ διατηρείται από θετική ενίσχυση που δίνεται συνήθως με τη μορφή της προσοχής (Lovaas κ.α., 1965· Lovaas & Simmons, 1969· Carr & Durand, 1985a). Η συχνότητα της ΑΤΣ αυξάνεται όταν δίδεται προσοχή στην εμφάνισή της και μειώνεται όταν το άτομο απομονώνεται κοινωνικά (Lovaas & Simmons, 1969· Lovaas κ.α., 1965). Η ΑΤΣ διακόπτεται σχεδόν αμέσως όταν δίδονται ερεθίσματα που σηματοδοτούν ενίσχυση για άλλες κοινωνικές συμπεριφορές και τείνει να αυξάνει τόσο σε ισχύ όσο και σε συχνότητα όταν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν μόλις εμφανιστεί (Bandura, 1969· Lovaas κ.α., 1965). Αυτή η ένδειξη καταδεικνύει τον ισχυρό ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στη δημιουργία και την ανάπτυξη της ΑΤΣ. Ακόμη και βίαια ερεθίσματα (π.χ. απαράδεκτη αντιμετώπιση του ατόμου με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον) μπορούν να δράσουν ως ενισχυτές της ΑΤΣ και, εάν οι συνθήκες το επιτρέψουν, να συνδεθούν με θετική ενίσχυση. Αλλά ακόμη και σε αυτές τις ακραίες περιπτώσεις είναι μάλλον απίθανο να αγνοήσει κάποιος την εμφάνιση της ΑΤΣ. Έτσι πρωταρχικά ο μαθητής μπορεί να εμφανίζει αυτήν τη συμπεριφορά ως το τελευταίο μέσο πρόκλησης προσοχής και μετά την πρόσληψη της πρώτης ενίσχυσης από τους άλλους να συνεχίζει να καταφεύγει σε αυτήν.

Επιπτώσεις στην παρέμβαση

Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν εναλλακτικές ικανότητες και κατάλληλες συμπεριφορές ώστε να εκφράζουν τις ανάγκες τους με

κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Όσον αφορά τον έλεγχο της ΑΤΣ, μπορεί να εφαρμοστεί time-out από τη θετική ενίσχυση, κοινωνική εξάλειψη, ακόμη και υπερδιόρθωση.

Η επικοινωνιακή υπόθεση

Αυτή συνδέει την ΑΤΣ με την επικοινωνία. Σύμφωνα με την υπόθεση της εκμαθημένης συμπεριφοράς, η ΑΤΣ εμφανίζεται να έχει πολλαπλές κοινωνικές λειτουργίες, δηλαδή ένα ρόλο που συνήθως αποδίδεται στην επικοινωνία (Carr & Durand, 1985a).

Η ΑΤΣ μπορεί να εξυπηρετεί μια επικοινωνιακή λειτουργία για μαθητές που δε διαθέτουν άλλα μέσα επικοινωνίας (Carr & Durand, 1985a· 1985b· Shodell & Reiter, 1968). Όπως όλες οι συμπεριφορές επικοινωνίας, πολύ συχνά βοηθά το μαθητή να αποκτήσει ένα πλήθος ενισχύσεων (Guess & Carr, 1991) δρώντας ως μια πρωτόγονη μη προφορική επικοινωνιακή συμπεριφορά, η οποία αποκτά εξειδικευμένους ενισχυτές και είναι κοινωνικά εξαρτώμενη (Carr & Durand, 1985a· 1985b). Παρομοίως υποτίθεται ότι η ΑΤΣ θα εξαλειφθεί όταν ο μαθητής θα καταστεί ικανός να εκφράζει τις ανάγκες του χρησιμοποιώντας κοινωνικά αποδεκτά μέσα επικοινωνίας. Οι Carr & Durand (1985b) έλεγξαν επιτυχώς αυτή την υπόθεση διδάσκοντας κοινωνικά κατάλληλες και λειτουργικά ισοδύναμες προς την ΑΤΣ συμπεριφορές σε 4 μαθητές με ΑΤΣ.

Οι Shodell & Reiter (1968) παρατήρησαν ότι η ΑΤΣ απαντάται πιο συχνά στους μαθητές που δεν χειρίζονται τον προφορικό λόγο. Όταν οι μαθητές ενισχυθούν για τη χρήση της νοηματικής, τότε η συχνότητα της ΑΤΣ μειώνεται (Casey, 1978).

Επιπτώσεις στην παρέμβαση

Αυτή η υπόθεση οδηγεί αναπόφευκτα στο ερώτημα του τι αποτελεί κοινωνικά παραδεκτή συμπεριφορά. Εάν η ΑΤΣ ειδωθεί σαν μια απαράδεκτη και επικίνδυνη συμπεριφορά για το μαθητή, τότε η καταστολή της με οποιοδήποτε μέσο είναι ηθικά αποδεκτή. Αλλά εάν η επικοινωνιακή υπόθεση είναι σωστή, τότε μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ΑΤΣ καταστέλλεται απλά και μόνο γιατί δεν είναι αποδεκτή από τις αρχές που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα μας, όπως για παράδειγμα τις χριστιανικές μας αξίες (Lovaas, 1982), ενώ η ΑΤΣ μπορεί να είναι μέλος ενός φτωχού επικοινωνιακού ρεπερτορίου το οποίο θα έπρεπε να διευρυνθεί (Carr & Durand, 1985a).

Οι υποστηρικτές αυτής της υπόθεσης ανέπτυξαν μια δέσμη στρατηγικών παρεμβάσεων που είναι εμφανείς στην επικοινωνιακή λειτουργία της ΑΤΣ, γνωστές με

τον όρο *εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία* (ΕΛΕ). Αυτή η μέθοδος στοχεύει όχι απλά στη στιγμιαία επιβράδυνση της ΑΤΣ αλλά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών συμπεριφορών οι οποίες, υπηρετώντας την ίδια λειτουργία με την ΑΤΣ, καθιστούν άχρηστη την καταφυγή στην ΑΤΣ (Carr & Durand, 1985a, 1985b).

Παρότι οι επιπτώσεις αυτής της υπόθεσης είναι όχι μόνο σημαντικές αλλά και πρωτοποριακές, η παρέμβαση περιορίζεται στην περίπτωση της ΑΤΣ ως εκμαθημένης συμπεριφοράς (Lovaas & Smith, 1994). Τι γίνεται όμως στην περίπτωση που η ΑΤΣ είναι απλά μία αυτοερεθιζόμενη συμπεριφορά; Ακόμη και σε αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία, μαζί με την ενίσχυση των κινητικών ικανοτήτων, μπορεί να δράσει τουλάχιστον προληπτικά ώστε να μη μετεξελιχθεί μια ΑΤΣ που στοχεύει στη λήψη αισθητηριακής ενίσχυσης σε εκμαθημένη συμπεριφορά (Cuess & Carr, 1991).

Μη συμπεριφοριστικές υποθέσεις

Αυτές συνδέουν την αιτιολογία της ΑΤΣ με γενετικές (π.χ. σύνδρομο Lesch-Nyhan, Cornelia de Lange) ή βιοχημικές ανωμαλίες (π.χ. ένα διαταραγμένο ενδογενές σύστημα παραγωγής οπιοειδών που μπορεί να ευθύνεται για το υψηλό όριο πόνου). Όμως, ανεξάρτητα από την γέννησή της, η ΑΤΣ μπορεί να είναι αποτέλεσμα βιοπεριβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Duker, 1975· Cataldo & Harris, 1982). Ο μαθητής μπορεί να καταφεύγει στην ΑΤΣ λόγω της πιθανότητας πρόσληψης εσωτερικής ενίσχυσης και τελικά η ΑΤΣ να μετεξελίσσεται σε μία εκμαθημένη συμπεριφορά λόγω των περιβαλλοντικών συνθηκών (Cataldo & Harris, 1982). Για παράδειγμα, σε ένα πρότερο αναπτυξιακό στάδιο η ΑΤΣ μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας οργανικής παθολογίας, αλλά σε ένα επόμενο στάδιο να ενδυναμώνεται από το εγγύτερο περιβάλλον και να διατηρείται ως εκμαθημένη συμπεριφορά (Carr, 1977). Στην περίπτωση που ο μαθητής καταφεύγει στην ΑΤΣ λόγω των αναληθικών συνεπειών της παραγωγής ενδορφινών ή λόγω ενός υψηλού επιπέδου ενδορφινών, μπορεί να σημαίνει ότι ανακάλυψε μια δραστηριότητα μέσω της οποίας κατορθώνει να προκαλέσει την κοινωνική προσοχή και συνεπώς να ελέγξει το κοινωνικό του περιβάλλον.

Με άλλα λόγια ακόμη και η ΑΤΣ οργανικής προέλευσης πολύ συχνά υπόκειται στις περιβαλλοντικές συνθήκες και γι' αυτό μπορεί να ελεγχθεί μέσω της χειραγώγησης αυτών των συνθηκών (έτσι εξηγείται για παράδειγμα και η περίπτωση του Duker (1975) που κατόρθωσε να ελέγξει μια οργανική ΑΤΣ με κοινωνική εξάλειψη). Εάν έτσι έχουν τα πράγματα, δε συντρέχει λόγος να περιορίζουμε φυσικά ή χημικά το μαθητή και να εμποδίζουμε με αυτόν τον τρόπο την παροχή εκπαίδευσης. Αντίθετα η παρέμβασή μας μπορεί να έχει ένα συμπεριφοριστικό προσανατολισμό.

Ανάλυση Κινήτρων

Οι προαναφερθείσες υποθέσεις αιτιολογίας δεν αποκλείουν η μία την άλλη (Baumeister & Rollings, 1976) αλλά είναι αλληλοεξαρτώμενες και μπορεί να συνδεθούν κατά τέτοιον τρόπο ώστε να προσφέρουν μια αφητηρία δράσης για την εκτίμηση της λειτουργίας και την πρόληψη της ΑΤΣ καθώς επίσης και για το σχεδιασμό παρέμβασης εμφανούς στη λειτουργία της (Guess & Carr, 1991). Λαμβάνοντας υπόψη την πιθανότητα βιοπεριβαλλοντικών επιρροών στη ανάπτυξη της ΑΤΣ μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτή εξελίσσεται σε τρία στάδια. Στο Στάδιο I η ΑΤΣ ελέγχεται εσωτερικά από βιοπεριβαλλοντικούς παράγοντες. Στο Στάδιο II είναι μια αυτοερεθιζόμενη και προσαρμοστική συμπεριφορά σε μη ικανά επίπεδα περιβαλλοντικού ερεθισμού. Τέλος στο Στάδιο III η ΑΤΣ είναι μια εκμαθημένη συμπεριφορά που υπόκειται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η ΑΤΣ μπορεί να μετεξελίσσεται από το ένα στάδιο στο άλλο. Για παράδειγμα η μετάβαση από το Στάδιο I στο Στάδιο II επέρχεται όταν ο μαθητής αναπτύσσει συνείδηση αισθητηριακών αναγκών, ενώ από το Στάδιο II στο III συμβαίνει όταν αναπτύσσει συνείδηση κοινωνικών αναγκών.

Αυτό το μοντέλο δράσης έχει σημαντικές συνέπειες για κάθε μορφή παρέμβασης που αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του ρεπερτορίου των λειτουργικών ικανοτήτων του μαθητή. Για παράδειγμα στην περίπτωση της ΑΤΣ στο Στάδιο I η παρέμβαση θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων του μαθητή και στην περίπτωση της ΑΤΣ στο Στάδιο II στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στο μαθητή να ελέγξει το δικά του επίπεδα πρόσληψης του αναγκαίου ερεθισμού.

Αυτά όσον αφορά την πρόληψη. Όσον αφορά την εκτίμηση των κινήτρων, ο Carr (1977) προτείνει ένα πίνακα (Παράρτημα I) ο οποίος αποτελεί ένα συνοπτικό εργαλείο δράσης απαραίτητο για όποιον θέλει να χαρακτηρίζεται ως αναλυτής της συμπεριφοράς. Αυτό το εργαλείο δράσης πιστοποιεί τις υποψίες για την παθολογία της συμπεριφοράς και μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο για την ΑΤΣ αλλά για όλες τις συμπεριφορές πρόκληση. Εξυπακούεται ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε πλείστες όσες συμπεριφορές πρόκληση (εκρήξεις οργής, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα) ώστε να καταδειχθεί η λειτουργία τους. Συνοψίζει τα δεδομένα που παρέχει μια ενδεδειγμένη λειτουργική ανάλυση και πιστοποιεί την εκτίμησή μας για τα κίνητρα που καθορίζουν την λειτουργία της συμπεριφοράς πρόκληση. Συμπληρωματικά θα πρέπει να χρησιμοποιούμε το ερωτηματολόγιο του Durand, το οποίο προσφέρεται δωρεάν στο Διαδίκτυο (<http://www.monacoassociates.com/mas/MAS.html>). Αυτό αποτελεί ένα θαυμάσιο εργαλείο δράσης, αφού επιτρέπει την ταχεία λήψη συνεντεύξεων. Και τα δύο εργαλεία, το πρώτο με την επαγωγική του προσέγγιση και το δεύτερο με το

ερωτηματολόγιο καθώς και το στατιστικό τεστ που διαθέτει, αποτελούν απαραίτητα βοηθήματα για την εξακρίβωση της λειτουργίας της συμπεριφοράς πρόκληση.

Για την καταχώρηση των δεδομένων των παρατηρήσεων απαραίτητη είναι η χρήση μιας λίστας στην οποία έχουν καταγραφεί όλες οι πιθανές λειτουργίες και στην οποία ο παρατηρητής σημειώνει κάθε φορά που νομίζει ότι η συμπεριφορά στόχος ανήκει στη μια ή την άλλη κατηγορία. Αυτή η πρόταση των Carr κ.α. (1994) απλουστεύει τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και βοηθά στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας. Όλα αυτά καθιστούν δυνατή την πρόσβαση στην ανάλυση της συμπεριφοράς σε κάθε εμπλεκόμενο μέλος του συστήματος παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών.

Αιτιολογία και αντίληψη της ΑΤΣ

Οι προαναφερθείσες υποθέσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ΑΤΣ μπορεί να εμφανιστεί λόγω απογοήτευσης από το περιβάλλον ή λόγω τυχαίας μάθησης. Η υπόθεση της εκμαθημένης συμπεριφοράς τονίζει ότι η παθολογία της ΑΤΣ μπορεί να είναι το αποτέλεσμα περιβαλλοντικών συνθηκών που επηρεάζουν την ανάπτυξη της. Αφού η ΑΤΣ ικανοποιεί μια κοινωνική λειτουργία, θα έπρεπε να ειδωθεί σαν μια προσαρμοστική και λειτουργική συμπεριφορά που βοηθά τους μαθητές με φτωχές επικοινωνιακές ικανότητες να επηρεάσουν το περιβάλλον τους και όχι σαν ένα πρόβλημα λόγω της μορφής της (Carr & Durand, 1985a). Η αισθητηριακή ΑΤΣ δεν θα έπρεπε να θεωρείται ότι είναι μια οργανική ανωμαλία αλλά το αποτέλεσμα της αποτυχίας μας να προσδώσουμε στον μαθητή ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον. Αυτό ισχύει και για την οργανική ΑΤΣ αφού μπορεί να μετεξελιχθεί σε μια από τις άλλες μορφές αλλά και από μόνη της θα μπορούσε να ελεγχθεί μέσω της ανάπτυξης των λειτουργικών ικανοτήτων του μαθητή. Όλα αυτά σημαίνουν ότι η ΑΤΣ θα έπρεπε να θεωρείται ότι είναι μια μαθησιακή δυσκολία και όχι μια οργανική δυσλειτουργία (Carr, 1977). Επιπρόσθετα ότι δεν θα έπρεπε να ειδωθεί ως μαθησιακή δυσκολία μόνο λόγω των συνεπειών της στην παροχή πρόσβασης στην εκπαίδευση αλλά και λόγω των περιβαλλοντικών ή βιοπεριβαλλοντικών αιτιών της.

Στη βάση αυτών των συλλογισμών η ΑΤΣ, σε αντίθεση με τον ορισμό των Tate & Baroff (1966), μπορεί να προσδιοριστεί ως: *τα αποτελέσματα κακής κοινωνικοποίησης ή ακόμη και κακής μεταχείρισης ενός προσώπου, που έχει αναγκαστεί να ζει σε μη ομαλοποιητικά περιβάλλοντα, στερούμενο θετικής ανθρώπινης επαφής και σχέσεων που στερούνται γνήσιου ενδιαφέροντος* (Wolfensberger, 1989, σελίδα 182).

Η ΑΤΣ λοιπόν δεν είναι μια ανωμαλία αλλά μια συμπεριφορά προσαρμογής που προέρχεται από τις ικανότητες των μαθητών και τους περιορισμούς του περι-

βάλλοντος (Durand, 1990). Γι' αυτό ο στόχος θα πρέπει να είναι η μελέτη του περιβάλλοντος και των επιπτώσεών του στην συμπεριφορά του μαθητή.

Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην εμφάνιση της ΑΤΣ

Όλες οι προαναφερθείσες υποθέσεις καταδεικνύουν ότι η ποιότητα του περιβάλλοντος επηρεάζει την παθογένεση της ΑΤΣ. Ένα φτωχό περιβάλλον (σύμφωνα με την αισθητηριακή υπόθεση), ένα απαιτητικό ή ακόμη και καταπιεστικό (σύμφωνα με την υπόθεση της αποφυγής) και ένα αδιάφορο περιβάλλον (σύμφωνα με την υπόθεση της πρόκλησης προσοχής) μπορεί να ευθύνεται για την εμφάνιση της ΑΤΣ.

Επίσης το περιβάλλον μπορεί να προσφέρει στην ενδυνάμωση και ανάπτυξη της. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός καλά δομημένου και εμπλουτισμένου περιβάλλοντος, το οποίο προωθεί και ενισχύει κατάλληλη συμπεριφορά (Horner, 1990). Ένα τέτοιο περιβάλλον ενδυναμώνει τη μάθηση και διορθώνει τη συμπεριφορά (Rutter & Bartak, 1973). Στη πράξη ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με κατάλληλα παιχνίδια και αντικείμενα, σε συνδυασμό με την ενίσχυση θεμιτής συμπεριφοράς, οδηγεί στη μείωση της ΑΤΣ (Horner, 1990). Παρομοίως ο Iwata κ.α., (1982) αναφέρουν ότι χαμηλά επίπεδα ΑΤΣ συσχετίζονται με τη διαθεσιμότητα παιχνιδιών, ενίσχυση μη συμβατής συμπεριφοράς και σχετική έλλειψη απαιτήσεων. Παρότι η φύση του περιβάλλοντος θα προσδιορίσει τον τύπο της συμπεριφοράς που θα εμφανιστεί (Haywood & Tapp, 1966), οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς εστιάζουν συνήθως την προσοχή τους στα συμπτώματα της ΑΤΣ παραμελώντας το ρόλο του περιβάλλοντος στο οποίο ζει ο μαθητής (Baker & Ward, 1971· Clements, 1987). Από την άλλη μεριά βέβαια, οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στη τροποποίηση της συμπεριφοράς πολλά έχουν να προσφέρουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος (Baker & Ward, 1971).

Η ένδειξη για το ρόλο του περιβάλλοντος στην εμφάνιση της ΑΤΣ έχει σημαντικές επιπτώσεις στις διαδικασίες της εκτίμησης και της παρέμβασης. Όσον αφορά την εκτίμηση, αυτή θα έπρεπε να στοχεύει στην αναγνώριση των περιβαλλοντικών προσδιοριστών της ΑΤΣ (π.χ. απογοήτευση από το περιβάλλον, έλλειψη κατάλληλου ερεθισμού και ενός ιδεατού περιβάλλοντος). Όσον αφορά την παρέμβαση, αυτή θα έπρεπε να στοχεύει στην εξάλειψη και/ή χειραγώγηση των προσδιοριστικών παραγόντων της ΑΤΣ και στην προσφορά κατάλληλου περιβαλλοντικού ερεθισμού στο πλαίσιο ενός θετικού περιβάλλοντος, το οποίο προμηθεύει το μαθητή με εναλλακτικές μορφές ερεθισμού και ανταγωνιστικές προς την ΑΤΣ συμπεριφορές (Carr & Durand, 1985a· LaVigna & Donnellan, 1986).

Αιτιολογικές ενδείξεις και εκτίμηση της λειτουργίας της ΑΤΣ

Η έρευνα στην αιτιολογία καταδεικνύει ότι υπάρχουν διαφορετικά κίνητρα για την εμφάνιση της ΑΤΣ. Κατά συνέπεια η φύση της ΑΤΣ θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό της παρέμβασης. Ο σχεδιασμός δεν μπορεί πλέον να βασίζεται στην επιλογή παρέμβασης μέσω μιας πειραματικής «προσπάθησε και βλέπεις τι γίνεται» στάσης ή στην καλύτερη πρόβλεψη για το ποιο μπορεί να είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο παρέμβασης (Clements, 1987· Iwata κ.α., 1982). Η παραδοσιακή ανάλυση της λειτουργίας της συμπεριφοράς προσπαθεί να προσδιορίσει τη σχέση ανάμεσα σε συνθήκες που προηγούνται και έπονται της εμφάνισης της συμπεριφοράς και την διατηρούν ή την μεταβάλλουν (Carr κ.α., 1994· Durand, 1987· Snell, 1988). Βασίζεται στην αντίληψη ότι η συμπεριφορά είναι ένα απλό συμβάν, το οποίο συνδέεται με απλά ερεθίσματα και τα οποία συμβαίνουν σε εγγύτητα χρόνου με αυτό (Clements, 1987).

Η εκτίμηση όμως δε θα έπρεπε να περιορίζεται σε αυτή τη διαδικασία, η οποία δε λαμβάνει υπόψη τον ρόλο του περιβάλλοντος. Αντίθετα θα έπρεπε να επεκταθεί στην πράξη στο επίπεδο της οικοσυμπεριφοριολογικής ανάλυσης, η οποία λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε ένα ευρύ φάσμα περιβαλλοντικών και συμπεριφοριολογικών συμβάντων (Clements, 1987· Iwata κ.α., 1982· LaVigna & Donnellan, 1986). Μια τόσο ενδελεχής και εμπειριστατωμένη ανάλυση αυξάνει τις πιθανότητες επιλογών παρέμβασης (Reed & Head, 1993), αφού προσφέρει πληροφόρηση όχι μόνο για τους κανόνες που ακολουθεί η ΑΤΣ αλλά και για τον περιβάλλοντα χώρο, την οικολογία της και το πιθανό της μήνυμα.

Στη βάση των ανωτέρω η ανάλυση της ΑΤΣ θα πρέπει να περιλαμβάνει:

Α. Την ανάλυση γεγονότων που προηγούνται και έπονται της εμφάνισής της και μπορεί να έχουν σχέση με τη λειτουργία της. Αυτή η ανάλυση είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη παρέμβασης, η οποία δε στοχεύει απλά και μόνο στην επιβράδυνση της ΑΤΣ αλλά και στην επιτάχυνση της ανάπτυξης κατάλληλων και λειτουργικά ισοδύναμων με την ΑΤΣ συμπεριφορών (Reed & Head, 1993). Είναι σημαντικό να εφαρμόζεται μια εις βάθος λειτουργική ανάλυση και όχι να λαμβάνεται ως δεδομένο ότι όλες οι συμπεριφορές, οι οποίες μοιράζονται παρόμοια τοπογραφία, υπόκεινται στις ίδιες μεταβλητές (Carr κ.α., 1994).

Β. Μια οικοσυμπεριφοριολογική ανάλυση, δηλαδή ανάλυση του οτιδήποτε περιβάλλει την ΑΤΣ και χαρακτηρίζει το πλαίσιο των συμπτωμάτων της. Αυτή μπορεί να εξακριβώσει τους διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες της ΑΤΣ (π.χ. στέρηση ερεθισμάτων ή υπερφόρτωση, υψηλός αριθμός συμμαθητών στην τάξη,

δυσκολία δραστηριότητας προς μάθηση, τεχνικές διδασκαλίας, εντολές, περιεχόμενο προγράμματος σπουδών).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή ανάλυση, η οποία προσφέρει πληροφόρηση για τη χειραγώγηση της συμπεριφοράς με σκοπό την καθιέρωση ερεθισμάτων ή τη χειραγώγηση ήδη καθιερωμένων ερεθισμάτων, η οικοσυμπεριφοριολογική ανάλυση προσφέρει πληροφόρηση για οικολογικές παρεμβάσεις, οι οποίες προσπαθούν να χειραγωγήσουν το περιβάλλον στο οποίο η ΑΤΣ εμφανίζεται ώστε να καταστεί λιγότερο πιθανή η επανεμφάνισή της. Εάν μια πλήρης οικοσυμπεριφοριολογική ανάλυση δε λάβει χώρα, τότε η ΑΤΣ θα εμφανίζεται σαν μια ιδιοσυγκρασιακή και εξαρτώμενη από μια ορισμένη κατάσταση συμπεριφορά. Έτσι θα είναι απίθανο να μεταφερθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης σε άλλα περιβάλλοντα εκτός του χώρου στον οποίο έλαβε μέρος (γενίκευση αποτελεσμάτων) (Shroeder κ.α., 1980).

Στην πράξη ο αναλυτής είναι υποχρεωμένος να δίνει μεγάλη προσοχή στη λεπτομέρεια (LaVigna & Willis, 1995). Έτσι θα καταστεί ικανός να προσδιορίσει το πραγματικό περιβάλλον του μαθητή και συνεπακόλουθα να σχεδιάσει παρέμβαση η οποία θα αναφέρεται στις πραγματικές και όχι στις υποτιθέμενες ανάγκες του μαθητή.

Γ. Την ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών του μαθητή και του πιθανού μνήματος (επικοινωνιακή λειτουργία) της ΑΤΣ. Εάν ένα μήνυμα ανακαλυφθεί (π.χ. εμφάνιση ΑΤΣ λόγω πλήξης), τότε μια εμφανής στρατηγική παρέμβασης μπορεί να σχεδιαστεί.

Για να είναι δυνατή η εφαρμογή μιας τόσο λεπτομερούς ανάλυσης, απαιτείται ο αναλυτής να έχει την ευκαιρία να επικοινωνεί με το μαθητή και να τον παρατηρεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και σε διαφορετικούς χώρους ώστε να αποκτήσει μια σφαιρική άποψη. Εμφανώς η διαδικασία της εκτίμησης θα πρέπει να γίνεται από άτομα του στενότερου περιβάλλοντος του μαθητή (π.χ. προσωπικό του σχολείου, γονείς), που –σε αντίθεση με τους ειδικούς– βρίσκονται σε καθημερινή επαφή με το μαθητή σε διαφορετικούς χώρους.

Ο πίνακας (Παράρτημα II) των LaVigna & Willis (1995) δείχνει την ανάγκη συνεργασίας των επαγγελματιών (διεπιστημονική προσέγγιση), που η ανάμειξή τους στη διαδικασία της εκτίμησης μόνο θετικά αποτελέσματα θα έχει για την αντικειμενικότητά της. Για τους παροικούντες την Ιερουσαλήμ προκαλεί τόσο το αναπτυξιακό μοντέλο όσο και το μοντέλο της ετοιμότητας προς μάθηση, που δεν προάγουν τη δημιουργία συντονισμένων και λειτουργικών προγραμμάτων σπουδών (Evans & Meyer, 1985· Meyer & Evans, 1989).

Αιτιολογία και παρέμβαση

Η έρευνα της αιτιολογίας καταδεικνύει ότι η ΑΤΣ μπορεί να είναι μια συμπεριφορά με νόημα και σημασία και όχι απλά μια ανωμαλία συμπεριφοράς. Ο τρόπος με τον οποίο δρα προσδίδοντας στον μαθητή επαρκή επίπεδα ερεθισμού, προσοχής ή την πιθανότητα να δραπετεύει από αγχογόνες και βίαιες καταστάσεις σημαίνει ότι είναι ένα αθέμιτο μέσο που χρησιμοποιείται από το μαθητή για την επίτευξη θεμιτών στόχων (Carr & Durand, 1985a· Goldiamond, 1974). Υπάρχει λοιπόν διάσταση ανάμεσα στη μορφή και τη λειτουργία της (Carr & Durand, 1985a). Ενώ η μορφή της είναι απαράδεκτη για εμάς, η λειτουργία της μπορεί να είναι πολύτιμη για το μαθητή και ένας πολύτιμος πλοηγός παρέμβασης (Iwata κ.α., 1982). Γι' αυτό, αντί να καταπιέζουμε τη μορφή της ΑΤΣ και με αυτόν τον τρόπο να εξαλείφουμε και τη λειτουργία της, θα πρέπει να στοχεύουμε στο να μετατρέπουμε τη μορφή της διατηρώντας όμως ακέραιη την πολύτιμη λειτουργία της, αντικαθιστώντας απλά την ΑΤΣ με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές λειτουργικά ισοδύναμες με αυτήν (Carr & Durand, 1985a).

Εάν δεν ληφθεί υπόψη η προσαρμοστική για το μαθητή λειτουργία της ΑΤΣ στο σχεδιασμό της παρέμβασης, τότε αυτή θα είναι παρέμβαση χωρίς κατεύθυνση και στόχους και ως εκ τούτου χειρότερη ακόμη και από αποτυχημένη παρέμβαση (Carr κ.α., 1994). Από την άλλη μεριά αντιπροτείνεται ότι η εξάλειψη της μορφής της ΑΤΣ μπορεί να ανοίξει το δρόμο για την καθιέρωση της νέας συμπεριφοράς (Bandura, 1969· Young and Winczee, 1974).

Έτσι, σε σχέση με τις επιπτώσεις της έρευνας στην αιτιολογία, μπορούν να προσδιοριστούν δύο μοντέλα συμπεριφοριστικής παρέμβασης. Το ένα είναι η **τροποποίηση της συμπεριφοράς**, η οποία κυριάρχησε στο χώρο της παρέμβασης πριν από την ανάπτυξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος στην αιτιολογία και έχει ως κύριο στόχο την καταστολή της ΑΤΣ. Το άλλο είναι η **εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς**, η οποία προωθεί την ανάπτυξη λειτουργικής παρέμβασης (δηλαδή παρέμβασης που είναι εμφανής στη λειτουργία της ΑΤΣ) και έχει ως προτεραιότητα την ανάλυση της ΑΤΣ και όχι απλά την καταστολή της (Clements, 1987). Το πρώτο μοντέλο δράσης προσπαθεί να καταστείλει την ΑΤΣ, ακόμη και με ηθικώς αμφίβολα μέσα, ενώ το δεύτερο προσπαθεί να ανταγωνιστεί τη λειτουργία της ΑΤΣ αντικαθιστώντας τη με ανταγωνιστικές και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές μέσω λειτουργικά εμφανών, συνήθως μη τιμωρητικών ή μετρίως τιμωρητικών μέσων παρέμβασης (Clements, 1987· Emerson & Kiernan, 1997).

Και οι δύο αυτές προοπτικές παρέμβασης θα αναλυθούν σε βάθος στα επόμενα κεφάλαια.

Παρέμβαση για την εξάλειψη της ΑΤΣ

Η εξάλειψη της ΑΤΣ είναι ένας από τους τρεις στόχους της εκπαίδευσης των αυτιστικών ατόμων μαζί με την προώθηση ομαλής ανάπτυξης και τη μείωση της στερεοτυπίας και άλλων συμπεριφορών πρόβλημα (Rutter, 1985). Από τη βιβλιογραφία συνάγεται ότι ο συμπεριφορισμός αποτελεί την πιο αποτελεσματική προσέγγιση στην παρέμβαση ενάντια στην ΑΤΣ (Murphy & Wilson, 1985· Murphy κ.α., 1993· Oliver & Head, 1990). Η θέση του συμπεριφορισμού είναι ότι η ΑΤΣ υπακούει στους νόμους του περιβάλλοντος και έτσι μπορεί να μετατραπεί υπό το βάρος αλλαγών μέσα στο περιβάλλον (Clements, 1987). Από την άλλη μεριά προκύπτουν δύο προοπτικές του συμπεριφορισμού που βασίζονται στις αντίστοιχες αντιλήψεις για τη φύση της ΑΤΣ. Η **αντιδραστική προοπτική** (με την έννοια του *αντιδρώ στο πρόβλημα*), όντας προσανατολισμένη στην εξάλειψη του προβλήματος προσεγγίζει την ΑΤΣ σαν αποκλίνουσα συμπεριφορά πρόβλημα η οποία εμποδίζει τη μάθηση και είναι υπεύθυνη για το περιβαλλοντικό περιορισμό του μαθητή (Freschi & Dileo, 1982). Η **δημιουργική προοπτική** προσανατολίζεται στη δημιουργία θετικών εναλλακτικών προς το πρόβλημα συμπεριφορών και θεωρεί υπεύθυνο το περιβάλλον για τον αποκλεισμό του μαθητή. Η πρώτη παρουσιάζει μια λειτουργικιστική αντίληψη της ΑΤΣ, στην οποία η ΑΤΣ είναι αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας του μαθητή, και η δεύτερη μια περιβαλλοντική αντίληψη της ΑΤΣ, στην οποία η ΑΤΣ είναι αποτέλεσμα της αποτυχίας μας να προσδώσουμε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον το οποίο θα μπορούσε να αναπτύξει τις λειτουργικές ικανότητες του μαθητή.

Η αντιδραστική ή παθολογική προοπτική θεωρεί την ΑΤΣ σαν μια υπερβολή συμπεριφοράς που είναι προϊόν τυχαίας περιβαλλοντικής ενίσχυσης. Αυτή η θέση δεν δίνει έμφαση στη σημασία του μηνύματος που μεταφέρει η ΑΤΣ αλλά στη καταστολή της ΑΤΣ, αναβιβάζοντάς τη στον κύριο στόχο της παρέμβασης, ανεξάρτητα του πώς η ΑΤΣ καθιερώθηκε, αναπτύχθηκε, και διατηρήθηκε (Clements, 1987). Ο προγραμματισμός παρέμβασης αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε αντιδραστικές στρατηγικές που βασίζονται σε τεχνικές της τροποποίησης της συμπεριφοράς, οι οποίες –εφόσον είναι επιτυχείς– θα δημιουργήσουν ένα συνεργάσιμο μαθητή ώστε να ανοίξει ο δρόμος στην παροχή εκπαίδευσης.

Η δημιουργική προοπτική εκλαμβάνει την ΑΤΣ ως συμπεριφορά που έχει μήνυμα και πετυχαίνει σημαντικούς και νόμιμους στόχους για το μαθητή, είναι ικανοποιητική και επιτυχής σε κάποιο επίπεδο για το μαθητή (Clements, 1987). Στην πράξη αυτή η αντίληψη μεταφράζεται στην ανάπτυξη δημιουργικών παρεμβάσεων. Αυτές βασίζονται στη διαδικασία της ανάλυσης της συμπεριφοράς, η οποία αντανακλά τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και της ειδικής αγωγής (Remington, 1993). Η ανάλυση της συμπεριφοράς προ-

σπαθεί να προσδιορίσει τη λειτουργία της ΑΤΣ και να την συνδέσει με εμφανή παρέμβαση. Αφού εξακριβωθεί η λειτουργία της ΑΤΣ, καταβάλλεται προσπάθεια να δημιουργηθούν εναλλακτικές, λειτουργικά εμφανείς και ανταγωνιστικές στην ΑΤΣ συμπεριφορές, οι οποίες όταν καθιερωθούν θα καταστήσουν άχρηστη την εμφάνισή της (Weigle, 1997). Ενισχύοντας τις ικανότητες του μαθητή, την ποιότητα του περιβάλλοντος και των προσφερόμενων υπηρεσιών, αναμένεται ότι ο μαθητής θα καταστεί ικανός να ικανοποιεί τις ανάγκες του χωρίς πλέον να καταφεύγει στην ΑΤΣ.

Ενώ η δημιουργική προοπτική στηρίζεται στη χρήση της ενίσχυσης και μειώνει έως και αποκλείει τη χρήση της τιμωρίας, η αντιδραστική προοπτική βασίζεται σε τέτοια έκταση στη χρήση της τιμωρίας, που αυτή κατέστη συνώνυμη με την τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Στα επόμενα κεφάλαια καταβάλλεται προσπάθεια να αναλυθεί η λογική, οι αξίες και στρατηγικές κάθε προοπτικής, όπως επίσης να εκτιμηθεί η εγκυρότητα και η χρησιμότητά τους για την παρέμβαση.

Η αντιδραστική προοπτική παρέμβασης

Αυτή αντικατοπτρίζει το λειτουργικιστικό παράδειγμα της ειδικής αγωγής και το μαθησιακό παράδειγμα της ψυχολογίας (Walters & Crusec, 1977). Είναι επίσης γνωστή ως *άμεσος προγραμματισμός*, διότι η παρέμβαση αποσκοπεί στην άμεση εξάλειψη της ΑΤΣ ή *μοντέλο ετοιμότητας για μάθηση*, διότι αναμένεται ότι η εξάλειψη της ΑΤΣ θα κάνει το μαθητή έτοιμο να μάθει (Evans & Meyer, 1985· Meyer & Evans, 1989). Πέραν τούτου χρησιμοποιούνται και οι όροι *τροποποίηση της συμπεριφοράς*, *παραδοσιακή διαχείριση της συμπεριφοράς* καθώς και ο όρος *βίαια αντιμετώπιση της συμπεριφοράς* ώστε να δοθεί έμφαση στην ακρότητα των μεθόδων της.

Οι βασικές αρχές αυτού του μοντέλου περιλαμβάνουν την έμφαση στην εξάλειψη της ΑΤΣ, στην εστίαση σε βραχυπρόθεσμους στόχους που στηρίζονται σε βραχυπρόθεσμα συμπεριφοριστικά αποτελέσματα, στην τοπογραφία και στην μορφή της ΑΤΣ αντί για την λειτουργία της (Carr & Durand, 1985a· Evans & Meyer, 1985).

Η ΑΤΣ είναι απλά μια ανωμαλία που πρέπει να εξαλειφθεί με μέτρια ή ακόμη και σοβαρά τιμωρητικά μέσα, η χρήση των οποίων δικαιολογείται από τα αποτελέσματά τους. Αφού η ΑΤΣ προσλαμβάνεται ως εμπόδιο στη διαδικασία της μάθησης, μη επιτρέποντας στο μαθητή να λειτουργήσει ομαλά, η πιθανή προσαρμοστική της λειτουργία δεν λαμβάνεται υπόψη (Evans & Meyer, 1985· Carr & Durand, 1985a). Η ανάπτυξη ικανοτήτων και η αντικατάστασή της από μια πιο θεμιτή συμπεριφορά είναι ένας μακρινός στόχος ο οποίος θα ολοκληρωθεί όταν ο μαθητής γίνει συνεργάσιμος και πειθαρχημένος (Evans & Meyer, 1985). Η ΑΤΣ θεωρείται τόσο διεισδυτική που πρέπει να μειωθεί και να διατηρηθεί σε όσο πιο δυνατόν χαμηλά επίπεδα για όσο χρονικό διάστημα χρειάζεται ώστε η εκπαίδευση να αρχίσει να αποδίδει καρπούς. Έτσι πρέπει να διακοπεί για το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να παρουσιάσει ο θεραπευτής ένα καινούριο ερέθισμα στο μαθητή, να προκαλέσει μια καινούρια απάντηση και να την ενισχύσει, οδηγούμενος έτσι στην ενδυνάμωση νέας συμπεριφοράς.

Παραδοσιακά η έρευνα στην παρέμβαση ενάντια στην ΑΤΣ ασχολήθηκε πρωταρχικά με το πώς θα καταστείλει την ΑΤΣ, χρησιμοποιώντας στρατηγικές που βασίζονται στις αρχές της μάθησης (Deitz κ.α., 1976) ώστε η ΑΤΣ να μειωθεί σε σύντομα χρονικά διαστήματα (Repp & Bruille, 1981). Η τιμωρία κατακυριεύσε την παρέμβαση για την καταστολή της ΑΤΣ αφού θεωρήθηκε το πιο αποτελεσματικό μέσο. Χαρακτηριστικά οι LaVigna & Donnellan (1986) αναφέρουν ότι το 85% από 96 άρθρα που αναφέρονται στον αυτισμό και δημοσιεύθηκαν από το 1976 έως το 1982 σε αμερικανικές επιστημονικές επιθεωρήσεις στηρίζουν την εφαρμογή της τιμωρίας. Αυτό είναι αναμενόμενο, αφού αυτή η χρονική περίοδος χαρακτηρίζεται από την απόλυτη κυριαρχία της αντιδραστικής προοπτικής στην παρέμβαση. Αλλά ακόμη και σήμερα η χρήση της τιμωρίας παραμένει δημοφιλής. Ο Harris κ.α. (1991) αναφέρουν ότι 36% από 91 αμερικανικές εργασίες που εξετάσαν και οι οποίες δημοσιεύτηκαν στη δεκαετία του '80 χρησιμοποιούσαν τιμωρία. Αυτή η τάση μπορεί να αποδοθεί όχι μόνο στον προσανατολισμό της έρευνας αλλά και σε μια στάση που πηγάζει από την λειτουργικιστική προσέγγιση της αιτιολογίας και αναπαράγει το ηθικά απαράδεκτο πρόβλημα του να θεωρούμε τα προβλήματα συμπεριφοράς ως παράγωγα της θέλησης του μαθητή (Blackman, 1974). Σαν δηλαδή να είχε και άλλα μέσα να εκφράσει τις επιθυμίες του.

Τιμωρία

Ο σκοπός της τιμωρίας είναι να απομακρύνει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά από το ρεπερτόριο συμπεριφορών του μαθητή (Walters & Crusec, 1977). Παρότι όμως θεωρείται ως δεδομένο ότι η τιμωρία εξασθενίζει τη συμπεριφορά (Azrin & Holz, 1966) δεν υπάρχει συμφωνία γι' αυτό (Walters & Crusec, 1977).

Επίσης δεν έχει επιτευχθεί συμφωνία για τον ορισμό της τιμωρίας (Walters & Crusec, 1977). Υπάρχουν δύο ορισμοί της τιμωρίας. Ο ένας αναφέρεται στη διαδικασία και ο άλλος στη μέθοδο (Chadwick & Kroese, 1993). Στον πρώτο η έμφαση είναι στο αποτέλεσμα της μεθόδου, που είναι η συμπεριφορολογική διαδικασία της καταστολής της συμπεριφοράς και στο δεύτερο η έμφαση είναι στην εφαρμογή της μεθόδου (Walters & Crusec, 1977). Αντιστοίχως η τιμωρία προσδιορίζεται είτε ως η παρουσίαση ενός ερεθίσματος που μειώνει την ευκαιρία απάντησης ή σαν η παρουσίαση ενός βίαιου ερεθίσματος όταν συμβαίνει η συμπεριφορά. Στον πρώτο ορισμό το θέμα της βιαιότητας είναι καλυμμένο ενώ στη δεύτερη είναι ισχυρό (Walters & Crusec, 1977).

Λειτουργικός ορισμός της τιμωρίας (ορισμός της διαδικασίας)

Σε αυτόν η τιμωρία ορίζεται κατά τρόπο ανάλογο αλλά αντίθετο με την ενίσχυση (Chadwick & Kroese, 1993· Walters & Crusec, 1977) σε στενά λειτουργικούς όρους (Goza κ.α., 1993). Ενώ ενίσχυση είναι κάθε γεγονός που θα ενισχύσει τη μελλοντική εμφάνιση της συμπεριφοράς, τιμωρία είναι κάθε γεγονός που θα ελαττώσει τη μελλοντική εμφάνισή της (Azrin & Holz, 1966). Έτσι η τιμωρία είναι μια διαδικασία παρόμοια με τη θετική ενίσχυση σε σχέση με τους προσδιοριστές της αλλά διαφορετική σε σχέση με τον προσανατολισμό της αλλαγής της συμπεριφοράς (Azrin & Holz, 1966· Johnston, 1972).

Όπως αναφέρεται από τους Azrin & Holz (1966) η τιμωρία είναι *«η μείωση της μελλοντικής πιθανότητας να συμβεί μια συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της άμεσης παρουσίασης ενός ερεθίσματος για αυτήν τη συμπεριφορά. Το τιμωρητικό ερέθισμα αποτελεί συνέπεια μιας συμπεριφοράς που μειώνει τη μελλοντική της εμφάνιση»* (σελ. 147).

Η τιμωρία μπορεί να εφαρμοστεί σαν κάθε αλλαγή ερεθίσματος, ανεξαρτήτως της μορφής της, που αποδυναμώνει τη συμπεριφορά της οποίας έπεται ή ως ερέθισμα του οποίου ο τερματισμός, μείωση ή αναβολή εφαρμογής διατηρεί την προς αντιμετώπιση συμπεριφορά. Ακόμη και ως η συνειδητή χρήση φυσικού ή ψυχικού πόνου ώστε να μειωθεί η αθέμιτη συμπεριφορά (Johnston, 1972· σελ. 47).

Κριτική

Ο λειτουργικός ορισμός δεν διαχωρίζει τις μέτριες από τις σοβαρές μορφές τιμωρητικών ερεθισμάτων (Horner κ.α., 1990). Κατά συνέπεια σχεδόν όλες οι συμπεριφοριστικές στρατηγικές μπορούν να θεωρηθούν ως τιμωρητικές (O'Brien, 1989· Mulick, 1990· Stuart, 1991).

Ο λειτουργικός ορισμός επιβάλλει να ελεγχθεί εάν ένα ερέθισμα μειώνει τη συμπεριφορά πριν την παροχή παρέμβασης (Johnston, 1972). Από την άλλη μεριά θεωρείται ευρέως ότι αυτός ο ορισμός αντιτίθεται στην κοινή λογική (Blackman, 1974). Αντιθέτως η τιμωρία θα έπρεπε να οριστεί ως η μείωση συμπεριφοράς λόγω των βίαιων ερεθισμάτων που την συνοδεύουν (Blackman, 1974), αφού η τιμωρία στόχο έχει να μειώνει μια συμπεριφορά χάρις στις βίαιες συνέπειές της.

Εν κατακλείδι αυτός ο ορισμός είναι μία χαρακτηριστική περίπτωση φαύλου κύκλου. Εάν η τιμωρία είναι αναποτελεσματική, τότε δεν έχει συμβεί (Walters & Crusec, 1977) και τα βίαια ερεθίσματα δεν προκαλούν πόνο (Blackman, 1974). Με αυτήν τη λογική κάθε ακραία μορφή παρέμβασης μπορεί να δικαιολογηθεί. Εάν μεν η παρέμβαση είναι ανεπιτυχής, τότε τιμωρία δεν επήλθε, εάν δε είναι επιτυχής, η αποτελεσματικότητά της –όπως θα φανεί και στα επόμενα κεφάλαια– θα υπερκαλύψει την ακρότητα της μεθόδου. Όπως λέει κι ο λαός μας, μονά ζυγά δικά μας.

Τιμωρία ως παρουσίαση βίαιου ερεθίσματος (ορισμός της μεθόδου)

Σε αυτόν τον ορισμό δίνεται έμφαση στο τι συνιστά την βιαιότητα. Η τιμωρία ορίζεται στη βάση της βίαιης ή μη φύσης του ερεθίσματος της. Ένα ερέθισμα θεωρείται βίαιο και επιθετικό όταν είναι τουλάχιστον δυσάρεστο.

Αυτή η πρόταση, ότι κάποια ερεθίσματα είναι εκ φύσεως τιμωρητικά, βρίσκεται πιο κοντά στην κοινή λογική (Chadwick & Kroese, 1993· Horner, κ.α., 1990). Αλλά κοινή λογική ή όχι, η αλήθεια είναι ότι όπως ο λειτουργικός ορισμός διευκολύνει τους οπαδούς της χρήσης της τιμωρίας έτσι και αυτός ο ορισμός χρησιμοποιείται σαν λάβαρο από τους υποστηρικτές του αποκλεισμού της τιμωρίας σε οποιαδήποτε μορφή και ισχύ από τη διαδικασία της παρέμβασης.

Κριτική

Το ακόλουθο επιχειρήμα συνοψίζει την κριτική ενάντια σε αυτόν τον ορισμό:

Είναι υποκειμενικό να εξισώνει κανείς την βιαιότητα με οτιδήποτε είναι δυσάρεστο για αυτόν (Walters & Crusec, 1977) πολύ περισσότερο όταν βασίζεται σε ατομικές εκτιμήσεις για το καλό του μαθητή (Evans & Meyer, 1985).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της τιμωρίας η βιαιότητά της θα έπρεπε να αποδειχθεί από τις αντιδράσεις του μαθητή. Μόνο όταν ο μαθητής σταθερά προσπαθεί να απομακρυνθεί από τις επιδράσεις της παρέμβασής μας, τότε θα μπορούσε αυτή να θεωρηθεί ως τιμωρητική (Walters & Crusec, 1977· Johnston, 1972). Από την άλλη μεριά βέβαια, εάν στηριχθεί κανείς στον λειτουργικό ορισμό, όπως ο O'Brien (1989), μπορεί να απορρίψει μια τέτοια θέση ως αποτέλεσμα κακής κατανόησης. Όπως προαναφέρθηκε, ο λειτουργικός ορισμός υποστηρίζει ότι ένα ερέθισμα είναι τιμωρητικό επειδή προκαλεί τη μείωση της ΑΤΣ και όχι επειδή είναι δυσάρεστο (Blackman, 1974). Έτσι η τιμωρία μπορεί να συμβεί ακόμη και όταν το ερέθισμα δεν είναι δυσάρεστο (O'Brien, 1989).

Ο αναγνώστης μπορεί να βγάλει τα συμπεράσματά του για τον σοφιστικό τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι δύο ορισμοί. Το δυστύχημα είναι ότι αυτή η ασυμφωνία δεν επιτρέπει τον ξεκάθαρο διαχωρισμό των στρατηγικών παρέμβασης σε τιμωρητικές ή μη (Chadwick & Kroese, 1993). Για παράδειγμα η υπερδιόρθωση και η κοινωνική εξάλειψη αλλού ταξινομούνται ως τιμωρία (Corman-Smith & Matson, 1985· LaVigna & Donnellan, 1986) και αλλού όχι (Harranders & Hartlerbury, 1983).

Μορφές τιμωρίας

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο μορφές τιμωρίας: την πρωταρχική ή άμεση και τη δευτερεύουσα ή έμμεση. Η πρωταρχική αναφέρεται στη λειτουργία ερεθισμάτων που έχουν τιμωρητικές ιδιότητες (π.χ. ηλεκτρικός ερεθισμός, δυσάρεστες οσμές και γεύσεις, δυνατοί θόρυβοι) και μπορούν να δράσουν αυτόνομα. Η δευτερεύουσα τιμωρία αναφέρεται στη δράση ερεθισμάτων που, παρότι δεν είναι εκ φύσεως τιμωρητικά, αποκτούν τιμωρητικές ιδιότητες είτε μέσα από το συνδυασμό τους με την απώλεια της ευκαιρίας για επιβράβευση είτε λόγω της σύνδεσής τους με πρωταρχικώς τιμωρητικά ερεθίσματα.

Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν ερεθίσματα που οδηγούν στην απώλεια της ευκαιρίας να προσλάβουμε θετική ενίσχυση (π.χ. οι στρατηγικές του time-out και της κοινωνικής εξάλειψης, εντολές και έντονες εκφράσεις που συνοδεύονται από βίαια ερεθίσματα). Η δευτερεύουσα τιμωρία παρότι είναι αρκετά κοινή σε πραγματικές καταστάσεις δεν έχει μελετηθεί τόσο καλά στο εργαστήριο όσο η πρωταρχική τιμωρία (Walters & Crusec, 1977).

Η τιμωρία μπορεί να διαχωριστεί επίσης σε θετική και αρνητική (Deitz, κ.α., 1976). Η θετική αναφέρεται στην παρουσίαση ενός βίαιου ερεθίσματος ενώ η αρνητική τιμωρία αναφέρεται στο time-out (απόσυρση μιας ενισχυτικής κατάστασης) ή στην κοινωνική εξάλειψη (απόσυρση συσσωρευμένης ενίσχυσης).

Πρωταρχική τιμωρία (άμεση)

Η φυσική τιμωρία εμπεριέχει τη χρήση βλαβερού ερεθισμού ώστε να μειωθεί ή και να διακοπεί η συχνότητα της ΑΤΣ. Ο δυσάρεστος ερεθισμός προσφέρεται είτε παράλληλα με την ΑΤΣ είτε αμέσως μετά την εμφάνισή της. Συνήθως εφαρμόζεται με τη χρήση δυσάρεστων οσμών και γεύσεων ή του ηλεκτρικού ερεθισμού.

Δυσάρεστες οσμές και γεύσεις (βίαια χημική θεραπεία)

Συνήθως η αμμωνία χρησιμοποιείται ως δυσάρεστη οσμή και ο χυμός λεμονιού ή το καυτό νερό ως δυσάρεστη γεύση. Στην περίπτωση της αμμωνίας ο παρεμβαίνων ανοίγει μια κάψουλα αμμωνίας αμέσως μετά την εμφάνιση της ΑΤΣ.

Λόγω του ότι το κόστος είναι πολύ χαμηλό και μπορούμε να στοχεύσουμε με ακρίβεια, η χρήση της αμμωνίας προσφέρει δύο πλεονεκτήματα (Rapoff κ.α., 1980). Πρώτον ότι η αμμωνία είναι ευκόλως διαθέσιμη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ταχύτητα και δεύτερον ότι ο μαθητής δεν έχει την ευκαιρία να διακρίνει και να προβλέψει την πιθανή χρήση (*λιθοβολισμός*). Είναι πολύ αποτελεσματική (Tanner & Zeiler, 1985· Rapoff κ.α., 1980), όταν δε συνδυάζεται με χυμό λεμονιού

είναι πιο αποτελεσματική από τη διαφορική ενίσχυση άλλης συμπεριφοράς και την υπερδιόρθωση (Rapoff κ.α., 1980). *Το αντίθετο βέβαια θα μας ξένιζε.*

Ενώ βέβαια η υγεία του προσωπικού δεν τίθεται σε κίνδυνο, αφού η ακτίνα δράσης της οσμής είναι μικρή (σχεδόν 60 cm), η υγεία του μαθητή τίθεται σε κίνδυνο, αφού διάφορες στιγμιαίες πλην αρνητικές παρενέργειες μπορεί να εμφανιστούν (π.χ. ερεθισμός του δέρματος, δάκρυα). Έπειτα από παρατεταμένη χρήση μπορεί να εμφανιστούν εμετός και διάρροια (Rapoff κ.α., 1980).

Ο πόνος που προκαλείται από τη χημική θεραπεία είναι δύσκολο να μετρηθεί αφού ο τρόπος με τον οποίο προσβάλλει διάφορους μαθητές διαφέρει (Erwin, 1978). Για αυτούς τους λόγους πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή (Baumeister, 1978).

Όσο ακραία και αν φαίνεται αυτή η στρατηγική, πρέπει να αναφερθεί ότι αναπτύχθηκε ώστε να μετριάσουν οι αντιδράσεις απέναντι στη χρήση μιας πιο ακραίας στρατηγικής, δηλαδή του ηλεκτρικού ερεθισμού (Clements, 1987).

Ηλεκτρικός ερεθισμός

Η στρατηγική αυτή που είναι επίσης γνωστή ως ηλεκτρικό σοκ ή βίαιο φαραδικό ερέθισμα δεν έχει σχέση με το ηλεκτρικό σοκ που χρησιμοποιείται στην ψυχιατρική και εφαρμόστηκε χωρίς επιτυχία και στην περίπτωση της ΑΤΣ (Murphy & Wilson, 1985). Στην περίπτωση της ΑΤΣ δίδεται με τη χρήση μπαταρίας, η οποία δίδει 0,4 έως 0,5 milliampere ρεύματος (Murphy & Wilson, 1985). Εφαρμόζεται αμέσως μετά την εκπομπή της ΑΤΣ μέσω δύο ηλεκτροδίων που τοποθετούνται στα δάχτυλα και τα πόδια του μαθητή (Matson & DiLorenzo, 1974). Όντας η πιο χρησιμοποιούμενη στρατηγική στο εργαστήριο, έχει μελετηθεί εκτενέστατα (Walters & Crusec, 1977).

Αρκετοί ερευνητές (π.χ. Bachman, 1972· Corte κ.α., 1971· Smolev, 1971) υποστηρίζουν τη χρήση της λόγω της αποτελεσματικής και σημαντικής προσφοράς της στην αλλαγή της συμπεριφοράς (Lovaas & Simmons, 1969· Risley, 1968). Σε μερικές περιπτώσεις τα αποτελέσματα είναι περισσότερο θετικά παρά αρνητικά (Lichstein & Schreibman, 1985). Μπορεί να αυξήσει την προσοχή και τη μάθηση (Korten κ.α., 1971), την επικοινωνία με το περιβάλλον και την εμφάνιση θετικών συμπεριφορών και να μειώσει την αποφυγή των ενηλίκων (Tate & Baroff, 1966).

Επίσης μπορεί να σηματοδοτήσει την παροχή θετικής ενίσχυσης όπως οτιδήποτε (π.χ. φως ή τόνος) έχει συνδυαστεί με αυτή. Η προσφορά αγάπης, τροφής (Walters & Crusec, 1977), καθώς και μια εντολή (Lovaas & Simmons, 1969), σε συνδυασμό με τον ηλεκτρικό ερεθισμό, μπορεί να προκαλέσει ένα σήμα για την εμφάνιση άλλων συμπεριφορών.

Ενώ εμφανίζεται να έχει μεγάλα ποσοστά επιτυχίας σε πολλές περιπτώσεις

(π.χ. Browning, 1971· Bucher & Lovaas, 1968· Kohlenberg κ.α., 1973· Lovaas & Simmons, 1969· McFarlain κ.α., 1975· Merbaum, 1973· Prochasak κ.α., 1974· Romanczyk & Goren, 1975· Tate & Baroff, 1966· Whaley & Tough, 1970· Young & Wincze, 1974) πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι σπάνια έχουν δημοσιευθεί αποτυχημένες απόπειρες (Chadwick & Kroese, 1993· Murphy & Wilson, 1985). Ακόμη όμως και εάν οδηγεί σε άμεση και ολική καταστολή, τα αποτελέσματά του έχουν τη μικρότερη διάρκεια από όλες τις στρατηγικές παρέμβασης (Frankel, κ.α., 1976). Χαρακτηριστικά ο Griffin κ.α. (1984) αναφέρουν ότι 69% των ατόμων που έγιναν δέκτες αυτής της παρέμβασης, επτά χρόνια αργότερα υπόκειντο ακόμη σε τέτοια προγράμματα παρέμβασης. Οι Schroeder & Schroeder (1981) αναφέρουν 13 χρόνια μετά ότι ο μαθητής, στην πολυδιαφημισμένη περίπτωση των Tate & Baroff (1966), ήταν δέκτης φυσικής δέσμευσης. Όλα αυτά αναδεικνύουν την αναγκαιότητα να συνοδεύεται η παρέμβαση, ακόμη και η πιο δραστική, από μια συντονισμένη εκπαιδευτική προσπάθεια. Άλλως η συμπεριφορά επανέρχεται.

Πέραν τούτου ο ηλεκτρικός ερεθισμός μπορεί να επιτρέψει ελεγχόμενα τιμωρητικά ερεθίσματα να αναπτυχθούν (Baumeister & Rollings, 1976) και να προκαλέσει την εμφάνιση άλλων συναφών (π.χ. αρνητικά συναισθήματα, δυσκολίες προσαρμογής) συμπεριφορών (Lichstein & Schreiber, 1985). Η εμφάνιση άλλων συνδεδεμένων συμπεριφορών δείχνει ότι η ΑΤΣ είναι μέρος μιας αλυσίδας συμπεριφορών και ότι ο ηλεκτρικός ερεθισμός δεν την εξαλείφει ολοκληρωτικά, αλλά απλά αλλάζει τη θέση της στην ιεραρχία (Reed & Head, 1993).

Συνολικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι παρόλο που η πρωταρχική τιμωρία οδηγεί σε θεαματικά και εντυπωσιακά αποτελέσματα, προκύπτουν σημαντικά πρακτικά και ηθικά ζητήματα που δεν επιτρέπουν την εφαρμογή της (Corbett, 1975· Harris & Hartlerbury, 1978). Αυτή βέβαια δεν είναι η περίπτωση για τη δευτερεύουσα τιμωρία.

Δευτερεύουσα τιμωρία (έμμεση τιμωρία)

Αναφέρεται σε παρεμβάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν την απόσυρση της ενίσχυσης και την υπερδιόρθωση, η οποία απαιτεί από τον μαθητή να εκπέμπει συστηματικά σωστές μορφές συμπεριφοράς.

Τιμωρία με απόσυρση της ενίσχυσης

Σύμφωνα με τη θεωρία της ενίσχυσης, η καταστολή της συμπεριφοράς μπορεί να επιτευχθεί διακόπτοντας τις συνθήκες που ενισχύουν το ερέθισμα (Gardner, 1969). Σε αυτό τον τρόπο δράσης η τιμωρία παρουσιάζεται ως κατάρριψη των ενισχυτικών συνθηκών.

Κοινωνική εξάλειψη

Σημαίνει διακοπή προσφοράς θετικής ενίσχυσης (Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Είναι μια κατάσταση που λίγο πολύ έχουμε ζήσει όλοι όταν έχουμε αισθανθεί ότι σε κάποιο περιβάλλον αγνοείται η παρουσία μας (το πρώτο μου εφηβικό πάρτυ). Σε αυτή την κατάσταση τα ενισχυτικά ερεθίσματα που διατηρούν την ΑΤΣ δεν είναι πλέον διαθέσιμα (Tharp & Wetzel, 1969). Όταν η ΑΤΣ διατηρείται από κοινωνικές συνέπειες η απόσυρσή τους μπορεί να οδηγήσει στην μείωση της ΑΤΣ.

Πλεονεκτήματα της κοινωνικής εξάλειψης

Ενώ σε σύγκριση με τη φυσική και χημική δέσμευση επιτρέπει ελευθερία κινήσεων και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, αναφέρεται σε μια σχετικά μικρή ομάδα συμπεριφορών (Rincover κ.α., 1979). Από την άλλη μεριά παρότι εξ ορισμού εμφανής στην εκμαθημένη ΑΤΣ, είναι επίσης επιτυχής ενάντια στην οργανική ΑΤΣ (Duker, 1975). Εδώ κάποιος θα μπορούσε να διερωτηθεί εάν στην περίπτωση του Duker μια εις βάθος λειτουργική ανάλυση δεν θα καταδείκνυε μια εκμαθημένη ΑΤΣ.

Συνήθως η κοινωνική εξάλειψη είναι μετρίως επιτυχής (π.χ. Bucher & Lovaas, 1968· Corte κ.α, 1971· Lovaas & Simmons, 1968) σε μερικές δε περιπτώσεις (π.χ. Carr, 1977· Carr κ.α, 1976· Tate & Baroff, 1966), όπου η ΑΤΣ αντί να μειώνεται μετά την απόσυρση των κοινωνικών συνεπειών διατηρούνταν, αναποτελεσματική. Αυτές οι περιπτώσεις υποδεικνύουν ότι σε πολλές περιπτώσεις η ΑΤΣ μπορεί να ενισχύεται από αισθητηριακές συνέπειες και όχι από κοινωνικές, σύμφωνα με την αντίστοιχη υπόθεση της αιτιολογίας. Επιπρόσθετα υποδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη η παρέμβαση να είναι εμφανής στη λειτουργία της ΑΤΣ. Διαφορετικά τα αποτελέσματα είναι άλλα από τα αναμενόμενα και ο μαθητής γίνεται στόχος πειραματισμών.

Μειονεκτήματα της κοινωνικής εξάλειψης

Η κύρια μεθοδολογική αδυναμία αυτής της στρατηγικής είναι ο ακριβής προσδιορισμός των παραγόντων που διατηρούν την ΑΤΣ. Η εξακρίβωση μπορεί να είναι μακροχρόνια και σε μερικές περιπτώσεις αδύνατη (Lovaas & Smith, 1994). Αυτή η κριτική στοχεύει περισσότερο στην ανάλυση της συμπεριφοράς παρά στη στρατηγική της κοινωνικής εξάλειψης. Στις περιπτώσεις που η ανάλυση της συμπεριφοράς είναι αδύνατη, θα μπορούσαν να εισαχθούν στο ρεπερτόριο του μαθητή κάποιοι ενισχυτές ώστε να εφαρμοστεί η έμμεση τιμωρία.

Επίσης η εφαρμογή της απαιτεί συντονισμένη στάση και δράση των δασκάλων, πείσμα και επιμονή. Αλλά είναι δύσκολο αυτά να επιτευχθούν. Ακόμη, δεν είναι εύκολο για το προσωπικό να αντιμετωπίσει την εμφάνιση της ΑΤΣ χωρίς να υιοθετήσει μια προστατευτική στάση απέναντι στον μαθητή (Martin & Foxx, 1973) και

χωρίς να δίνει σημασία όταν και η παραμικρή προσοχή μπορεί να ενισχύσει την ΑΤΣ. Αφού λοιπόν είναι δύσκολο να αγνοήσει κανείς την εμφάνιση της ΑΤΣ, η κοινωνική εξάλειψη δεν είναι πολύ χρήσιμη για την καταστολή της (Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Στο περιβάλλον του εργαστηρίου, όπου ο μαθητής είναι κάτω από σταθερή μη φανερή επιτήρηση, τέτοια προβλήματα είναι ανύπαρκτα. Στο περιβάλλον όμως της πράξης η απρόσκοπτη εφαρμογή της κοινωνικής εξάλειψης είναι ανέφικτη (Bachman, 1972).

Επιπροσθέτως αναλώνει πολύ χρόνο και, στην περίπτωση σοβαρής ΑΤΣ, μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ακεραιότητα του μαθητή (Ferster & Skinner, 1957· Lovaas & Simmons, 1969· Ferster κ.α., 1975). Πέραν της χαμηλής ταχύτητας των αποτελεσμάτων, ενυπάρχει ο κίνδυνος στιγμιαίας αύξησης στο ρυθμό της συμπεριφοράς στο αρχικό στάδιο εφαρμογής ενός προγράμματος κοινωνικής εξάλειψης (Nyhan, 1985· Ferster, κ.α., 1975· Gardner, 1969· Pendergrass, 1972), γεγονός που οδηγεί στην αύξηση της τιμωρίας (LaVigna & Willis, 1995). Αρχικά αυτή μπορεί να προκαλέσει μια αύξηση της ΑΤΣ και να οδηγήσει σε μια βιαιότερη ΑΤΣ όταν ο μαθητής επιβραβευτεί με διακοπή της προσοχής (Ferster κ.α., 1975) ή επιθετική συμπεριφορά εκ μέρους του παρεμβαίνοντος (Azrin & Holz, 1966). Η εμφάνιση άλλων ανεπιθύμητων συμπεριφορών (αντικατάσταση συμπτωμάτων) και η προμήθεια τυχαίας ενίσχυσης μπορεί να επιμηκύνει την εκπομπή της ΑΤΣ (Tharp & Wetzel, 1969).

Το περιβάλλον της παρέμβασης πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο «αποστειρωμένο» ώστε να αποφεύγεται η τυχαία ενίσχυση (Azrin & Holz, 1966). Αλλά είναι δύσκολο έως απίθανο να εξαλειφθεί η θετική ενίσχυση από το μαθησιακό περιβάλλον (Gottwald, 1975). Ακόμη και εάν αυτό επιτευχθεί, δεν θα είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ποιοι από τους παράγοντες που αποσύρθηκαν ήταν πραγματικά ενισχυτικοί (Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Αυτό το πρόβλημα οδηγεί αναπόφευκτα στη χρήση πλασματικών περιβαλλόντων υψηλού ελέγχου για την απρόσκοπτη εφαρμογή αυτής της στρατηγικής. Κατά συνέπεια η πιθανότητα γενίκευσης της εφαρμογής της σε άλλα περιβάλλοντα περιορίζεται δραστικά.

Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η κοινωνική εξάλειψη δεν είναι τιμωρητική (Catania, 1968), λόγω των αρνητικών της παρενεργειών θεωρείται μια ανεπιθύμητη έως και τιμωρητική στρατηγική (Duker, 1975· Sulzer-Azaroff & Mayer, 1977), η οποία εάν εφαρμοστεί κακώς μπορεί να οδηγήσει σε δεινή μεταχείριση του μαθητή. Για παράδειγμα εάν εφαρμοστεί σε μια ΑΤΣ αποφυγής υπάρχει ο κίνδυνος να ενισχύσει θετικά το μαθητή για την εκπομπή της ΑΤΣ (LaVigna & Donnellan, 1986).

Έπειτα υπάρχουν και ηθικά προβλήματα. Η όλη τακτική του να αγνοεί κανείς τον μαθητή, όταν αυτός περισσότερο από ποτέ χρειάζεται βοήθεια, είναι το λιγότερο αποκρουστική (Blackman, 1974), πολύ περισσότερο εάν κάποιος αναλογιστεί

περιπτώσεις όπως του Lovaas κ.α., (1965), όπου χρειάστηκαν 8 ημέρες ώπου να κατασταλεί η ΑΤΣ κατά την διάρκεια των οποίων ο μαθητής χαστούκισε τον εαυτό του 10.000 φορές.

Εξάλειψη απόδρασης

Σε αντίθεση με την κοινωνική εξάλειψη, η οποία βασίζεται στην απόσυρση της θετικής ενίσχυσης, η εξάλειψη της δυνατότητας αποφυγής βασίζεται στην απόσυρση της αρνητικής ενίσχυσης.

Αυτή η στρατηγική είναι εμφανής στην υπόθεση της αποφυγής (Carr & Durand, 1985a). Εάν η ΑΤΣ διατηρείται από αρνητική ενίσχυση ως αποτέλεσμα επιτυχούς αποφυγής (ΑΤΣ αποφυγής) και δεν επιτρέπεται στο μαθητή να αποφύγει απαιτήσεις και δραστηριότητες όταν εμφανίζει την ΑΤΣ, τότε αυτή σταδιακά θα εξαφανιστεί.

Η στρατηγική αυτή είναι γνωστή και με διαφορετικά ονόματα και εκδοχές π.χ. *βαθμιαίες οδηγίες* (Plummer, 1977), όπου ο παρεμβαίνων απαιτεί κάτι από το μαθητή σε τακτά χρονικά διαστήματα ακόμη και εάν ο μαθητής εκπέμπει ΑΤΣ. Επίσης το μοντέλο της υψηλής διείσδυσης (Lovaas, 1981), στο οποίο ο δάσκαλος επιμένει να συμπληρώσει ο μαθητής τη δραστηριότητα ακόμη και εάν ο μαθητής προσπαθεί να εκπέμψει ΑΤΣ. Και στις δύο στρατηγικές ο παρεμβαίνων συνεχίζει να θέτει δραστηριότητες ενώ ο μαθητής στερείται της δυνατότητας να αποφύγει τη διαδικασία της μάθησης λόγω της εκπομπής της ΑΤΣ.

Συνυφασμένη απόσυρση της ενίσχυσης (συνυφασμένο time-out)

Το time-out από τη θετική ενίσχυση είναι η περίοδος κατά την οποία η θετική ενίσχυση δεν είναι διαθέσιμη (Verhave, 1966· Murphy & Wilson, 1985). Βασίζεται στο νόμο της εξάλειψης, σύμφωνα με τον οποίο όταν ο ενισχυτής δεν είναι πλέον διαθέσιμος η συχνότητα της υπό ενίσχυση συμπεριφοράς θα μειωθεί (Azrin & Holz, 1966).

Μόλις εμφανιστεί η ΑΤΣ ακολουθεί μια περίοδος κατά την οποία μια ποικιλία ενισχυτών δεν είναι πια διαθέσιμη (White κ.α., 1972). Μόλις η ΑΤΣ εκδηλωθεί, ο μαθητής χάνει την ευκαιρία να προσλάβει ενίσχυση (Morris & Kratocheill, 1977) αφού μετακινείται από ένα time-in (ενισχυτικό) περιβάλλον σε ένα time-out (μη ενισχυτικό) περιβάλλον. Η φυσική αποχώρηση του μαθητή μπορεί να σηματοδοτήσει (Carr & Durand, 1985a) τη διακοπή παροχής πρόσβασης στην ενίσχυση. Ένας άλλος τρόπος είναι να απομακρύνει ο παρεμβαίνων το βλέμμα του από το μαθητή δείχνοντας έτσι τη διακοπή της ενίσχυσης. Αυτή η σηματοδοτημένη περίοδος τελειώνει όταν ο μαθητής αρχίζει να εμφανίζει μια επιθυμητή συμπεριφορά (Sachs, 1973). Όταν η διακοπή της προσοχής είναι εμφανής και δρα σαν σήμα η όλη στρατηγική αναφέρεται ως time-out σε αντιδιαστολή με την κοινωνική εξάλει-

ψη η οποία αναφέρεται σε μη σεσημασμένες περιόδους απόσυρσης της προσοχής (Carr & Durand, 1985a).

Πλεονεκτήματα του time-out

Είναι πιο επιτυχημένη στρατηγική από την κοινωνική εξάλειψη (Schroeder & Schroeder, 1981) και, στην περίπτωση αποτυχίας της κοινωνικής εξάλειψης, μια δημοφιλής (Lovaas, 1982) και ηθικά εγκυρότερη εναλλακτική λύση, αφού καταναλώνει λιγότερο χρόνο από την κοινωνική εξάλειψη (Meyer & Evans, 1989).

Το time-out σαν σύντομη κοινωνική αποχώρηση (από 5 έως 20 λεπτά) είναι συνήθως αποτελεσματικό (Hamilton κ.α., 1967· Lovaas κ.α., 1965· Tate & Baroff, 1966). Είναι πάρα πολύ αποτελεσματικό στην περίπτωση που κάποιος δαγκώνει τον εαυτό του (Schroeder & Schroeder, 1981) και πιο αποτελεσματικό όταν ο μαθητής έχει διαθέσιμη μια μη τιμωρημένη συμπεριφορά που δρα ενισχυτικά (Azrin & Holz).

Μειονεκτήματα του time-out

Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο το time-out είναι μια διαδικασία χωρίς δυσκολία εφαρμογής, σε πρακτικό επίπεδο συμβαίνει μάλλον το αντίθετο. Παρόμοια με την κοινωνική εξάλειψη, ενώ οι αρχές τους είναι απλές, οι εφαρμογές τους δεν είναι (Callias, 1987). Η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από την ποιότητα του time-in περιβάλλοντος και από την επιτυχή εξακρίβωση των παραγόντων που ενισχύουν την ΑΤΣ. Όταν το time-in περιβάλλον είναι φτωχό, το time-out είναι αναποτελεσματικό (Morris & Kratochwill, 1977). Αφού συνήθως το time-in περιβάλλον είναι στερημένο και περιοριστικό, η αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής μπορεί να εξηγηθεί στη δράση της ως αρνητική ενίσχυση (Carr & Durand, 1985a).

Επιπρόσθετα η εφαρμογή της απαιτεί μια ανάλυση των συνθηκών που διατηρούν την ΑΤΣ. Στην περίπτωση που δεν μπορούν να εξακριβωθούν οι ενισχυτές της ΑΤΣ ή υπάρχει έλλειψη σημαντικής ενίσχυσης στο περιβάλλον, μπορούν να εισαχθούν νέοι ενισχυτές και μετά να απομακρυνθούν με την εμφάνιση της ΑΤΣ (Nunes κ.α., 1977). Τα πράγματα όμως δεν είναι τόσο απλά. Πρώτα-πρώτα η εξακρίβωση των παραγόντων που διατηρούν την ΑΤΣ μπορεί να είναι μια χρονοβόρα διαδικασία και, εάν είναι ανεπιτυχής, μια σημαντική απώλεια χρόνου για τον παρατηρητή (Johnston, 1972). Με άλλα λόγια, η λεπτομερής λειτουργική ανάλυση είναι εμπόδιο στο κόστος της παρέμβασης. Αλλά το time-out έχει περισσότερες πιθανότητες να επιτύχει όταν είναι εμφανές στη λειτουργία της συμπεριφοράς και όταν μια μη τιμωρημένη συμπεριφορά είναι διαθέσιμη.

Η εκπαιδευτική εγκυρότητα του time-out είναι περιορισμένη διότι όχι μόνο αποσύρει τον μαθητή από την προσοχή μας αλλά και από την ενίσχυση των δραστηριοτήτων. Δοθέντος ότι ο μαθητής απομακρύνεται και από μια πηγή ενίσχυσης

που αποτελούν οι δραστηριότητες της τάξης, θα ήταν αφελές να απονείμουμε την αποτελεσματικότητα του time-out μόνο στην έλλειψη προσοχής. Γι' αυτό λοιπόν, παρότι εξ ορισμού συνδεδεμένο με την ΑΤΣ της πρόκλησης προσοχής, στην πράξη μπορεί να μη συνδέεται μονομερώς με αυτή.

Ταξινομείται μεταξύ των μη τιμωρητικών ή και μέτρια τιμωρητικών στρατηγικών (Lancioni & Hoogeveen, 1990). Παρόλη την έλλειψη διαφάνειας για τον τρόπο με τον οποίο δρα σαν τιμωρητικό ερέθισμα (Azrin & Holz, 1966) και τις υψηλές απαιτήσεις του σε ενέργεια και χρόνο του προσωπικού που περιορίζουν την πρακτικότητα του (Morris & Kratochwil, 1977), είναι μια πολύ δημοφιλής στρατηγική (Gardner, 1969). Από την άλλη μεριά παραμένει η πιο κακώς χρησιμοποιημένη στρατηγική (Sherman, 1990), γεγονός που από μόνο του προκαλεί ηθικά διλήμματα. Παράδειγμα, εάν εφαρμοστεί σε μια ΑΤΣ αποφυγής, μπορεί να την ενισχύσει. Γι' αυτό σε μερικές περιπτώσεις το να προτείνει κανείς time-out μπορεί να έχει τα ίδια καταστρεπτικά αποτελέσματα όπως η ένδειξη αγάπης και συμπάθειας (Lovaas, 1982). Κακή χρήση συμβαίνει επίσης όταν το time-out είναι μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας από ό,τι πρέπει (Rimm & Masters, 1979). Πέραν τούτου υπάρχει ένας βαθμός δυσκολίας και σύγχυσης στην ορολογία, που οδηγεί στην κακή χρήση και εφαρμογή (Presland, 1989), αφού οι όροι εξάλειψη και time-out χρησιμοποιούνται από πολλούς ως συνώνυμοι (Harris and Ersner-Hershfield, 1978). Αλλά ακόμη και εάν η κακή χρήση αποφευχθεί και η στρατηγική είναι επιτυχής, ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος ότι μπορεί να ικανοποιεί την ανάγκη του μαθητή για προσφυγή στην ΑΤΣ (Carr κ.α., 1976· Carr, 1977) ή να τον προμηθεύει με ενίσχυση από το προσωπικό.

Μη συνυφασμένο time-out (κοινωνική απομόνωση)

Υπάρχει σοβαρή διαφωνία μεταξύ των ερευνητών στο κατά πόσο, στην εφαρμογή του time-out, η ενίσχυση θα έπρεπε να αποσύρεται με την εμφάνιση της ΑΤΣ ή ανεξαρτήτως της εμφανίσεώς της (Forehand & MacDonough, 1975· Johnston, 1972· MacDonough & Forehand, 1973). Η μη συνυφασμένη με την εμφάνιση της ΑΤΣ απόσυρση της ενίσχυσης ονομάζεται *μη συνυφασμένο time-out*. Αυτή η στρατηγική περιλαμβάνει την απομόνωση του μαθητή για μια ορισμένη χρονική περίοδο, ανεξάρτητα από την εμφάνιση της ΑΤΣ (Carr & Durand, 1985a). Η ΑΤΣ καταστέλλεται αφού ο μαθητής δεν έχει την ευκαιρία να γίνει δέκτης προσοχής όντας στην απομόνωση (Carr & Durand, 1985a) ή να αποφύγει δραστηριότητες που έχουν υψηλές απαιτήσεις. Την ακεραιότητα του μαθητή εγγυώνται η χρήση προστατευτικού ρουχισμού και στρωμάτων στους τοίχους (Romanczyk & Goren, 1975).

Παρότι θεωρείται μια στρατηγική φυσικής απομόνωσης, ολική απομόνωση δεν είναι απαραίτητη (Sachs, 1973). Ο παρεμβαίνων πρέπει να παρακολουθεί το μα-

θητή ώστε να τον προστατεύσει. Έτσι όμως μπορεί να προκληθεί αθέλητη ενίσχυση του μαθητή (Carr & Durand, 1985a). Επίσης δεν αποκλείεται ότι στη διάρκεια της απομόνωσης ο μαθητής μπορεί να εκπέμπει συμπεριφορές οι οποίες θα του δώσουν αισθητηριακή ενίσχυση (Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Επιπρόσθετα η αποτελεσματικότητά της είναι περιορισμένη. Για παράδειγμα, ενώ η διακοπή ενίσχυσης, που είναι συνυφασμένη με την εμφάνιση της ΑΤΣ, ελαττώνει την ΑΤΣ (Carr & Durand, 1985a), η διακοπή της προσοχής σε μη συνυφασμένη μορφή έχει πολύ μικρά αποτελέσματα (Martin & Foxx, 1973). Στην περίπτωση βέβαια που τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά, μπορεί να είναι και μακράς διαρκείας. Έχει αναφερθεί διατήρηση των αποτελεσμάτων έως και 72 εβδομάδες (Jones κ.α., 1974). Από την άλλη μεριά όμως τα αποτελέσματα δεν είναι δυνατό να γενικευθούν (Harris & Ersner-Hershfield, 1978).

Πέραν τούτου, για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση, απαιτούνται μεγάλες χρονικές περίοδοι παρέμβασης. Οι Lovaas & Simmons (1969) εξάλειψαν εξ ολοκλήρου την σοβαρής μορφής ΑΤΣ δύο αγοριών, εισάγοντας δύο περιόδους κοινωνικής απομόνωσης διάρκειας 90 λεπτών. Στις περισσότερες δημοσιευθείσες περιπτώσεις, όπου η παρέμβαση ήταν μικρότερης διάρκειας, η παρέμβαση απέτυχε (Corte κ.α., 1971).

Για την αποφυγή ηθικών διλημάτων, η διάρκεια της παρέμβασης θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο μικρή και αυτό μόνο για μαθητές που δεν τραυματίζουν τον εαυτό τους. Αλλιώς η εφαρμογή αυτής της μορφής παρέμβασης θέτει σε κίνδυνο την ακεραιότητα του μαθητή και καταναλώνει πολύ από το χρόνο του (Harris & Ersner-Hershfield, 1978).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική της εγκυρότητα, αυτή προφανώς είναι πολύ περιορισμένη, αφού ο μαθητής απομακρύνεται από το περιβάλλον της μάθησης και ώσπου να επιστρέψει σε αυτό δεν έχει την πιθανότητα να μάθει τίποτε (Harris and Ersner-Hershfield, 1978).

Υπερδιόρθωση

Αυτή η στρατηγική αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση για πρακτική και αποδεκτική τιμωρία (Clements, 1987). Η υπερδιόρθωση απαιτεί από το μαθητή να αποκαταστήσει τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του στο περιβάλλον και να επαναλάβει σταθερά κατάλληλες μορφές συμπεριφοράς (Foxx & Bechtel, 1982). Αποτελείται από δύο στοιχεία: την αποκατάσταση και τη θετική πράξη (Murphy, 1978· Carey & Bucher, 1983). Όταν είναι δυνατό, και τα δύο στοιχεία εφαρμόζονται από κοινού στην εμφάνιση της συμπεριφοράς (Murphy, 1978).

Αποκατάσταση

Στην αποκατάσταση ο μαθητής πρέπει να διορθώνει τις περιβαλλοντικές συνέπειες της συμπεριφοράς του αποκαθιστώντας το περιβάλλον στην κατάσταση που ήταν πριν από την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Όταν η ΑΤΣ δεν έχει περιβαλλοντικές συνέπειες, αυτή η στρατηγική παρέμβασης δεν είναι εμφανής (Baumeister & Rollings 1976· Foxx & Azrin, 1973). Αλλά όταν η ΑΤΣ διαταράσσει το περιβάλλον (π.χ. κοπροφαγία, εμετός), είναι πολύ εμφανής, όπως βέβαια και σε κάθε συμπεριφορά (π.χ. εκρήξεις οργής, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα) που μπορεί να έχει περιβαλλοντικές συνέπειες.

Θετική πράξη

Η θετική πράξη εφαρμόζεται στις περισσότερες περιπτώσεις της ΑΤΣ και καταστέλλει την ΑΤΣ διδάσκοντας εναλλακτικές συμπεριφορές μέσω της επαναλαμβανόμενης άσκησης (Foxx & Azrin, 1973). Ο μαθητής υποχρεούται να ασκείται ισχυρά στην επανάληψη της σωστής μορφής συμπεριφοράς, που είναι πιο κατάλληλη και εμφανής από την ΑΤΣ (Foxx & Azrin, 1973· Johnson κ.α., 1982· Murphy, 1978). Για παράδειγμα, το τράβηγμα μαλλιών μπορεί να ελαττωθεί με άσκηση στο βούρτσισμα, και η κατανάλωση σκουπιδιών, αποσιγάρων κ.α. με άσκηση στην πλύση του στόματος και χρήση οδοντόβουρτσας (Matson κ.α., 1978). Πέραν τούτου η παρέμβαση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με τη μορφή της υποχρεωτικής χαλάρωσης.

Η υποχρεωτική χαλάρωση είναι μια μορφή θετικής πράξης που κατευθύνεται προς το γενικό στάδιο της αναστάτωσης που προκαλεί η ΑΤΣ και άλλες βεβαίως συμπεριφορές και όχι μόνο στην ΑΤΣ (Johnson & Baumeister, 1981). Στην περίπτωση ΑΤΣ μέτριας ισχύος, δηλαδή ΑΤΣ που δεν εγκυμονεί κινδύνους για την ακεραιότητα του μαθητή και έτσι δεν χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, αμέσως μετά την εκπομπή της ο μαθητής υποχρεώνεται να χαλαρώσει σε ένα κρεβάτι ή στρώμα ενώ εποπτεύεται από τον παρεμβαίνοντα για χρονικό διάστημα ποτέ λιγότερο των δύο ωρών (Webster & Azrin, 1973). Στην περίπτωση σοβαρής ΑΤΣ ο μαθητής υποχρεώνεται να καθίσει σε μια τέτοια στάση που δεν επιτρέπει την εκπομπή της ΑΤΣ. Για παράδειγμα στην περίπτωση που κάποιος χτυπά το κεφάλι του με τα χέρια του τον υποχρεώνουμε να ακουμπήσει τα χέρια του πάνω στα πόδια του ώστε να μην μπορεί πλέον να χτυπήσει το κεφάλι του. Εδώ παίζουμε έναν ενεργότερο ρόλο από αυτόν του απλού εποπτεύοντα όπως στην μέτρια ΑΤΣ ασκώντας ελαφριά φυσική πίεση και προφορική καθοδήγηση. Ο σκοπός είναι να παρέμβουμε σε όσο το δυνατόν μικρότερη έκταση. Άλλως μπορεί να εμφανιστεί αντίσταση. Παρότι όλοι οι μαθητές χρειάζονται φυσική καθοδήγηση στα πρώτα στάδια εφαρμογής αυτής της παρέμβασης, συνήθως μετά από μια ή δύο μέρες υπακούουν στις προφορικές εντολές. Μετά από αυτό δεν υπάρχει συνήθως ανάγκη να καθόμαστε πε-

ρισσότερο από πέντε λεπτά στο χώρο της παρέμβασης. Αφήνοντας την πόρτα ανοιχτή ώστε όλο το προσωπικό του σχολείου που περνά από τον διάδρομο να μπορεί να ελέγχει ή χρησιμοποιώντας ένα ειδικό βομβητή που έχουμε βάλει στο μαθητή μπορούμε να κρατήσουμε την κατάσταση υπό έλεγχο (Azrin κ.α., 1975).

Αποτελεσματικότητα της θετικής πράξης

Πολύ επιτυχή αποτελέσματα έχουν αναφερθεί από τη χρήση του θετικού πακέτου θεραπείας, το οποίο είναι ένα πολυσύνθετο πακέτο παρέμβασης που αποτελείται από θετική πράξη και θετική ενίσχυση (γνωστό και ως αναστροφή του αυτισμού) υποχρεωτική χαλάρωση και συνειδητοποίηση. Αρχικά σχεδιάστηκε από τους Foxx & Azrin (1973) και ήταν επιτυχές σε μερικές περιπτώσεις (π.χ. Azrin κ.α., 1975· Zehr & Theobald, 1987) ενώ σε άλλες κατάφερε να ελαττώσει την ΑΤΣ στο εκπληκτικό ποσοστό του 90% δύο μόλις μέρες από την αρχή της παρέμβασης (Azrin κ.α., 1975).

Η θετική πράξη είναι πιο αποτελεσματική από το time-out ή το συνδυασμό φυσικού περιορισμού και διαφορικής ενίσχυσης ασύμβατης (ΔΕΑ) προς την ΑΤΣ συμπεριφοράς (Foxx & Bechtel, 1982). Σε αντίθεση με το time-out και την κοινωνική εξάλειψη δεν έχει απρόβλεπτες παρενέργειες (Zehr & Theobald, 1978), που όπως προαναφέραμε στην αξιολόγηση αυτών των μεθόδων συνήθως οφείλεται στην μη εμφανή προς τη λειτουργία της συμπεριφοράς εφαρμογή τους. Παρότι όμως προσφέρει μια εφαρμόσιμη εναλλακτική λύση στην άμεση τιμωρία και στη ΔΕΑ, η πρακτικότητά της είναι περιορισμένη γιατί είναι πολύπλοκη, πιεστική (Foxx & Bechtel, 1982· Kelly & Drabman, 1977) και δαπανηρή σε χρόνο (Foxx & Bechtel, 1982· Morris & Kratochwill, 1977).

Από την άλλη μεριά υποστηρίζεται ότι περιέχει ταχύτητα, αμεσότητα, πληρότητα και μονιμότητα αποτελεσμάτων (Foxx & Azrin, 1973· Foxx & Bechtel, 1982). Αυτά τα στοιχεία υπήρχαν σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. DeCatanzaro & Baldwin, 1978· Zehr & Theobald, 1978· Foxx & Azrin, 1973· Rollings κ.α., 1977). Σε άλλες περιπτώσεις όμως παρατηρήθηκε μια ταχεία αύξηση σε νέες μορφές της ΑΤΣ (π.χ. Doke & Epstein, 1975· Measel & Alfieri, 1979· Rollings κ.α., 1977) και σημαντική μείωση της ΑΤΣ δεν επιτεύχθηκε (Baumeister & Rollings, 1976· Ollendick & Matson, 1976).

Παρότι είναι πιο αποτελεσματική για άλλες προκλητικές συμπεριφορές παρά για την ΑΤΣ (Harris & Ersner-Hershfield, 1978), θεωρείται ως η πιο ενδεδειγμένη στρατηγική ενάντια στην κοπροφαγία, σκουπιδοφαγία, στο πιπίλισμα δαχτύλων (Foxx & Martin, 1975· Schroeder & Schroeder, 1981). Επίσης ενάντια στην αισθητηριακή ΑΤΣ (Azrin κ.α., 1973· Foxx & Azrin, 1973) λόγω του ότι είναι εμφανής στις αυτοερεθιζόμενες συμπεριφορές (Foxx & Azrin, 1973).

Ανεξάρτητα όμως από το βαθμό της αποτελεσματικότητάς της, θεωρείται ότι είναι μια μορφή τιμωρίας (Foxx & Bechtel, 1982· Murphy & Wilson, 1985).

Η υπερδιόρθωση ως τιμωρία

Η θετική πράξη θεωρείται ότι είναι μια ήπια (Foxx & Azrin, 1973· Matson, κ.α., 1978) και πολύπλοκη (Schroeder & Schroeder, 1981) τιμωρητική στρατηγική παρέμβασης. Αλλά δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται ως μια αποκλειστικά τιμωρητική στρατηγική, διότι μπορεί να δράσει είτε ως ουδέτερο ερέθισμα είτε ως τιμωρητικό και/ή ενισχυτικό ερέθισμα με ένα ιδιοσυγκρασιακό τρόπο. Έπειτα δεν περιλαμβάνει άμεση (φυσική) τιμωρία και φαίνεται να είναι αποδεκτή από το προσωπικό (Rapoff κ.α., 1980). Αλλά από κοινού με τη φυσική τιμωρία αυξάνει παράπλευρα μη επιθυμητά αποτελέσματα όπως η πρόκληση ταραχής, συμπεριφοράς αποφυγής και επιθετικότητα πηγάζουσα από ανάγκη άμυνας (Foxx & Behtel, 1982· Baumeister & Rollings, 1976· Clements & Dewey, 1979). Όμως ακόμη και όταν χρησιμοποιείται ως τιμωρητικό ερέθισμα είναι ηπιότερη και πιο ανθρώπινη από το time-out, τη φυσική δέσμευση ή τον ηλεκτρικό ερεθισμό (Foxx & Azrin, 1973).

Εκπαιδευτική εγκυρότητα της θετικής πράξης

Έχει ονομαστεί εκπαιδευτική τιμωρία (Foxx & Azrin, 1972), διότι καθλώνει την ΑΤΣ διδάσκοντας καινούρια πρότυπα συμπεριφοράς τιμωρώντας την ΑΤΣ (Murphy, 1978). Είναι επίσης γνωστή ως *αποτελεσματική τιμωρία* (Foxx & Bechtel, 1982), διότι ο μαθητής υποχρεώνεται να εκπέμπει αποδεκτές και κατάλληλες συμπεριφορές άμα τη εμφανίσει της ΑΤΣ (Foxx, 1978).

Αλλά ο ισχυρισμός ότι είναι εκπαιδευτικά έγκυρη (που αρχικά προτάθηκε από τους Foxx & Azrin, 1972) δεν είναι αποδεκτός (π.χ. Murphy, 1978· Azelrod κ.α., 1978). Οι Foxx & Bechtel (1982) παραδέχτηκαν ότι η χρήση του όρου εκπαιδευτική τιμωρία είναι ατυχής και ότι η εκπαίδευση μέσω αυτής της μορφής παρέμβασης θα έπρεπε να οριστεί ως *αύξηση καταλλήλων συμπεριφορών λόγω της εφαρμογής της υπερδιόρθωσης* και όχι εκπαιδευτική, με την έννοια ότι ο μαθητής διδάχθηκε νέες συμπεριφορές. Ακόμη και αν κάποιος ήθελε να ισχυριστεί ότι η υπερδιόρθωση είναι εκπαιδευτικά έγκυρη, θα έπρεπε να λάβει υπόψη ότι οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται ή και αποκτούνται στερούνται κοινωνικής και εκπαιδευτικής εγκυρότητας και είναι ηλικιακά ακατάλληλες (LaVigna & Willis, 1995).

Μειονεκτήματα της θετικής πράξης

Ο όρος *θετική πράξη* οδηγεί σε σύγχυση και λανθασμένες εφαρμογές αυτής της στρατηγικής. Όσον αφορά τη σύγχυση, η θετική πράξη όχι μόνο δεν έχει να κάνει τίποτα με τη θετική ενίσχυση αλλά, αντίθετα, με αυτή δρα ως αρνητική ενίσχυση, αφού ο μαθητής πρέπει να εκπέμψει τις κατάλληλες συμπεριφορές ώστε να αποφύγει τη θετική πράξη. Το πρόβλημα βέβαια λύνεται πολύ απλά εάν συμφωνήσουμε στην χρήση του όρου *αρνητική πράξη*, που είναι και εμφανής στην αρνητική ενίσχυση της υπερδιόρθωσης.

Όσον αφορά τις λαθεμένες χρήσεις, υπάρχει ο κίνδυνος κάποιος να καταφεύγει στην υπερδιόρθωση για να προσλάβει ενίσχυση (Foxx & Bechtel, 1982). Για παράδειγμα ας υποθέσουμε ότι κάποιος εμφανίζει ΑΤΣ για να αποφύγει μια δύσκολη δραστηριότητα ενώ αυτό που πραγματικά επιθυμεί είναι να παραμένει απαθής. Εάν εμείς τον υποχρεώσουμε να χαλαρώσει, ενυπάρχει ο κίνδυνος να ενισχύσουμε αυτήν τη συμπεριφορά αποφυγής και κατά συνέπεια να δούμε την παράδοξη κατάσταση αύξησης της ΑΤΣ, αφού έτσι ο μαθητής θα έχει βρει ένα μηχανισμό παραμονής σε μια παθητική κατάσταση όπου δεν θα υπάρχουν εντολές και απαιτήσεις.

Τα ακόλουθα πέντε στοιχεία της θετικής πράξης μπορεί να είναι υπεύθυνα για την αλλαγή συμπεριφοράς που προκαλεί. Time-out, τιμωρία μη-συμμετοχής, ανάπτυξη συμμετοχής, αρνητική ενίσχυση θεμιτής συμπεριφοράς και επανατροφοδότησή της (Erstein κ.α., 1974). Επίσης η κοινωνική εξάλειψη, η στέρηση της ελευθερίας κινήσεως και η ενίσχυση άλλης συμπεριφοράς μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά στοιχεία της θετικής πράξης (Baumeister & Rollings, κ.α., 1976) καθώς και η εξάλειψη αποφυγής, αφού η εμφάνιση της ΑΤΣ κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν πετυχαίνει την διακοπή απαιτήσεων (αρνητική ενίσχυση) ενώ ο μαθητής υποχρεώνεται να εκπέμπει μια κοινωνική συμπεριφορά (Carr & Durand, 1985a).

Από την άλλη μεριά η ύπαρξη πολλών στοιχείων που απαρτίζουν τη θετική πράξη δεν επιτρέπει να εκτιμηθεί αξιόπιστα ο τρόπος δράσης της, να προβλεφθούν και να αναλυθούν τα αποτελέσματα. Λόγω ακριβώς των πολλαπλών παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχία της, υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται σαν πανάκεια ανεξάρτητα από τη λειτουργία της ΑΤΣ. Αυτό βέβαια μπορεί να αποφευχθεί εάν η εφαρμογή της συνδέεται με τη λειτουργία της ΑΤΣ (Murphy, 1978).

Αξίζει να σημειωθεί η αντίδραση σε αυτήν τη στρατηγική που για πολλά χρόνια αποτελούσε (και για πολλούς αποτελεί) μια σύγχρονη μορφή παρέμβασης. Ο προσεκτικός μελετητής θα έχει ήδη διαπιστώσει ότι η κριτική προέρχεται κυρίως από οπαδούς των δραστικών λύσεων και του γρήγορου αποτελέσματος. Η υπερδιόρθωση όμως αποτελεί μια αξιόπιστη λύση, ειδικότερα στην περίπτωση που αδυνατούμε να εξακριβώσουμε την αιτία της συμπεριφοράς πρόκληση, και είναι ασφαλώς πιο έγκυρη εκπαιδευτικά από την τιμωρία. Έπειτα είναι ένα βήμα προς λιγότερη τιμωρία. Δεν είναι και αυτό κάτι; Βέβαια, από κοινού με όλες τις άλλες στρατηγικές που αναφέρθηκαν, υπολείπεται σε κοινωνική εγκυρότητα. Με άλλα λόγια δηλαδή, θα την εφαρμόζατε σε μια επίσκεψη στην αγορά ή θα την συστήνατε στους γονείς για χρήση στο κοινοτικό περιβάλλον, είτε πρόκειται για μια επίσκεψη στη γειτονιά είτε για μια επίσκεψη στον παιδότοπο; Τι έχουμε εδώ αν όχι μια στρατηγική κλειδί που εγγυάται γρήγορα και εκπαιδευτικά έγκυρα αποτελέ-

σματα; Σημαίνει αυτό ότι αποφεύγουμε το κόστος της ανάλυσης της συμπεριφοράς; Όχι, βέβαια, αφού στην περίπτωση που εφαρμόζεται σε σχέση με τη λειτουργία της συμπεριφοράς στόχο είναι πιο αποτελεσματική και έτσι το κόστος σε χρόνο και αποθεματικά μειώνεται ουσιαστικά. Αλλά στην περίπτωση που δεν μπορούμε να εξακριβώσουμε, ή αντιμετωπίζουμε δυσκολίες στην εξακρίβωση, μπορούμε να κινηθούμε άνετα με αυτήν την στρατηγική. Ο προσεκτικός μελετητής θα έχει διαπιστώσει ήδη ότι η κριτική ενάντια στις μέτριες μορφές τιμωρίας προέρχεται από οπαδούς της δραστηρικής λύσης που αποδέχονται τη χρήση της άμεσης τιμωρίας στη βάση της, όπως θα δούμε παρακάτω, αμφιλεγόμενης αποτελεσματικότητάς της. Συνιστά αυτό κάτι καινούριο; Οτιδήποτε νέο, στην αρχή κρίνεται και επικρίνεται ακριβώς γιατί συνιστά κίνδυνο όχι τόσο για επαγγελματικά συμφέροντα, όπως ίσως κάποιος κυνικά θα μπορούσε να πει, αλλά γιατί κλονίζονται πιστεύω και στάσεις που στηρίζονται στα αποτελέσματα επίπονης, συστηματικής και πολύχρονης έρευνας. Όπως κρίθηκε η υπερδιόρθωση, έτσι κρίνονται και τα προϊόντα της δημιουργικής προοπτικής. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί κατακρίνουν σήμερα την υπερδιόρθωση θέλοντας να ανοίξουν το δρόμο στην επικράτηση των νέων προϊόντων, ίσως όμως να χρειάζεται να χρησιμοποιούμε αυτά τα προϊόντα καθώς και τις άλλες μορφές τιμωρίας, τουλάχιστον ενάντια σε σοβαρού βαθμού προκλητικές συμπεριφορές. Κινούμενοι μη δογματικά μπορούμε να πούμε ότι πλησιάζουμε το στόχο της εξάλειψης της φυσικής τιμωρίας. Δεν είναι κι αυτό ένα μεγάλο βήμα;

Αξιολόγηση της αντιδραστικής προοπτικής

Η χρήση της τιμωρίας είναι το πιο συχνά συζητούμενο θέμα στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών και ένα από τα πιο σημαντικά στη θεματική της τροποποίησης της συμπεριφοράς (Matson & Taras, 1989). Οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στην τιμωρία θεωρούνται τόσο πολύ ως μη επαγγελματικές, απάνθρωπες, ανήθικες και απαράδεκτες (Gardner, 1969) που έχουν συγκριθεί με τα βασανιστήρια των πολιτικών κρατουμένων αφού παρόλο που ο σκοπός είναι διαφορετικός, τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι παρόμοια χάρις στον έλεγχο, την υποβάθμιση του ατόμου και την υποτίμηση της αξιοπρέπειάς του (McGee, 1986).

Ας δούμε όμως και τα επιχειρήματα της αντίπερα όχθης. Ο O'Brien (1989) θεωρεί την αντίδραση του κοινού στη χρήση της τιμωρίας ως υστερία που στερείται λογικών επιχειρημάτων και βασίζεται σε υπερβολική ηθική φροντίδα, η οποία αυξάνει την παρεξήγηση γύρω από την τιμωρία, η οποία κατά τη γνώμη του είναι συμβατή με τους κοινωνικούς και φυσικούς νόμους. Ο Gardner (1969) υποστηρίζει ότι η τιμωρία δεν απορρίπτεται στη βάση μιας αντικειμενικής εκτίμησης των επιστημονικών δεδομένων αλλά στη βάση ηθικών, φιλοσοφικών και κοινωνικοπολιτι-

κών κριτηρίων, τα οποία ο Solomon (1964) θεωρεί ως αντιεπισημονικά μυθεύματα. Αντίθετα ο Graziano (1975) και ο Konarski (1990) υποστηρίζουν ότι αφού η τιμωρία είναι μέρος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, θα έπρεπε να αξιολογηθεί όχι μόνο στη βάση εμπειρικών κριτηρίων αλλά στη βάση και του συστήματος αξιών της κοινωνίας, το οποίο περιλαμβάνει κοινωνικά, ηθικά και νομικά κριτήρια ώστε να διαφανεί πλήρως εάν η τιμωρία είναι πράγματι ένα κοινωνικά έγκυρο και αποδεκτό μέσο παρέμβασης. Παρότι αναγνωρίζεται ότι είναι δύσκολο να μην έχει κανείς ηθικούς ενδοιασμούς όσον αφορά την χρήση τιμωρίας (Ferster, 1967), υποστηρίζεται (O'Brien, 1989) ότι τα σύγχρονα ηθικά όρια εμποδίζουν την εφαρμογή της. Αλλά αυτό είναι αναπόφευκτο, αφού παρά το γεγονός ότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς δεν είναι ένα σύστημα ηθικών αξιών (Bandura, 1969), η εφαρμογή της μπορεί να χαρακτηριστεί με ηθικούς όρους (Erwin, 1978). Όπως λέει ο Skinner (1971), η τεχνολογία της τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι ηθικά ουδέτερη. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από αγίους όσο και από βαρβάρους, αφού δεν υπάρχει τίποτε στη μεθοδολογία της που να προσδιορίζει τις αξίες που οριοθετούν την χρήση της.

Μπορούν να ληφθούν υπόψη διάφοροι παράγοντες (π.χ. φιλοσοφικοί, κριτικοί, διαχειριστικοί, οργανωτικοί, εμπειρικοί, επαγγελματικοί), που στηρίζουν ή αντιτίθενται στη χρήση της τιμωρίας (LaVigna & Willis, 1995), αλλά ένας τέτοιος προσανατολισμός στην αξιολόγηση της τιμωρίας θα αποτύγχανε να προσδώσει μια αντικειμενική εκτίμηση. Αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί εξετάζοντας τις μεθοδολογικές δυσκολίες και περιορισμούς που προκαλούν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της (Harris & Earseng-Hershfield, 1978). Άλλως ο ισχυρισμός ότι αρνούμαστε στο μαθητή πρόσβαση σε μια αποτελεσματική μορφή παρέμβασης λόγω των αξιών και των προκαταλήψεών μας (VanHouten, κ.α., 1988) και όχι λόγω των πορισμάτων μιας αντικειμενικής εκτίμησης των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της χρήσης της τιμωρίας, θα μπορούσε να είναι όχι μόνο λογικοφανής αλλά και δικαιολογημένος,

Η περιοχή των μεθοδολογικών δυσκολιών και των περιορισμών της τιμωρίας είναι μάλλον αδιερεύνητη. Η δημοσιευμένη έρευνα αφήνει την εντύπωση ότι η τιμωρία είναι μια παρέμβαση που εφαρμόζεται χωρίς προβλήματα ή –παραφράζοντας στα ελληνικά τον όρο *trouble free straightforward*– σαν τυφλοσούρτης (Reppucci & Saunders, 1974). Αλλά η ανάλυση των μειονεκτημάτων της τιμωρίας προτείνει ότι υπάρχουν αρκετές δυσκολίες και μια μεγάλη πιθανότητα λανθασμένης εφαρμογής και χρήσης της. Επιπρόσθετα, για να καταστεί δυνατή η όσο γίνεται περισσότερο αντικειμενική εκτίμηση, θα έπρεπε να εξεταστεί κατά πόσο η τιμωρία είναι συμβατή με την αρχή της ομαλοποίησης, προσφέρει στην κοινωνική ενσωμάτωση του μαθητή, είναι κοινωνικά και εκπαιδευτικά έγκυρη και έχει θετικές επιπτώσεις στη σχέση δασκάλου και μαθητή. Πέραν τούτου να εξεταστεί πώς οι δά-

σκαλοι και οι μαθητές χρησιμοποιούνται από αυτή την προοπτική παρέμβασης.

Τα κύρια τμήματα αυτής της ανάλυσης είναι τα ακόλουθα:

- Σχέση με την αρχή της ομαλοποίησης
- Τιμωρία και κοινωνική ενσωμάτωση του μαθητή
- Αποτελεσματικότητα της τιμωρίας
- Ο ρόλος του μαθητή
- Ο ρόλος του δασκάλου
- Σύνοψη

Σχέση με την αρχή της ομαλοποίησης

Το ακόλουθο επιχείρημα αντανακλά τη λογική που στηρίζει την αντίθεση στη χρήση της τροποποίησης της συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο της αρχής της ομαλοποίησης.

Η τροποποίηση της συμπεριφοράς βρίσκεται σε αντίθεση με την αρχή της ομαλοποίησης, η οποία σθεναρά υποστηρίζει ότι η επίτευξη κοινωνικά έγκυρων αποτελεσμάτων μέσω κοινωνικά έγκυρων μορφών παρέμβασης είναι απαραίτητη για όλα τα πρόσωπα και ακόμη πιο πολύ γι' αυτά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Wolfensberger, 1972).

Οι Mulick & Kedesdy (1988) υποστηρίζουν ότι, σε αντίθεση με την τροποποίηση της συμπεριφοράς, η αρχή της ομαλοποίησης θα έπρεπε να ειπωθεί σαν μια ιδεολογία ενδεδυμένη με το μανδύα του εμπειρισμού. Ο Wolfensberger υποστηρίζει ότι η ομαλοποίηση είναι ένα θεωρητικό σύστημα με βαθιές και πλατιές ρίζες στη κοινωνική και συμπεριφοριολογική επιστήμη. Αλλά και η τροποποίηση της συμπεριφοράς, την οποία οι Mulick & Kedesdy (1988) αντιλαμβάνονται ως φυσική επιστήμη, έχει τις ιδεολογίες της. Βασίζεται σε μια υλιστική αντίληψη του κόσμου, στην οποία η ανθρώπινη ύπαρξη παρουσιάζεται σαν μια μηχανή και ερμηνεύεται σαν ένας συνδυασμός ξεχωριστών συμπεριφορών χωρίς ενωτικές εσωτερικές δομές όπως η ψυχή, η συνείδηση, η προσωπικότητα και ο εαυτός (Wolfensberger, 1989).

Καλώς ή κακώς η τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι ευρέως αντιληπτή σαν μια διαδικασία που είναι όχι μόνο ψυχρή και μηχανιστική αλλά αφαιρεί από τους μαθητές τις ποιότητες που τους κάνουν ανθρώπινους (Wolfensberger, 1972· Sturmey κ.α., 1993). Αυτά τα χαρακτηριστικά της θα έπρεπε να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από όποιον προσπαθεί να εργαστεί στο πλαίσιο της αρχής της ομαλοποίησης (Wolfensberger, 1972).

Σε αντίθεση με τον Wolfensberger (1992), που υποστηρίζει ότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς απέτυχε παταγωδώς, η Toogood (1993) ισχυρίζεται ότι απλά

απέτυχε να διαφημίσει τα προϊόντα της, ενώ διαθέτει ένα τεράστιο δυναμικό στην υπηρεσία των ατόμων με προκλητικές για το σύστημα παροχής υπηρεσιών συμπεριφορές.

Εκτενέστερα, τα επιχειρήματα υπέρ και εναντίον της χρήσης της τιμωρίας μέσα στο πλαίσιο της αρχής της ομαλοποίησης έχουν ως εξής :

Επιχειρήματα εναντίον της χρήσης της τιμωρίας

Οι τιμωρητικές παρεμβάσεις απαξιώνουν την κοινωνική εικόνα του μαθητή (Wolfensberger, 1972· McGill & Emerson, 1992). Γι' αυτό δεν ανταποκρίνονται στην έκκληση της αρχής της ομαλοποίησης για παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν την αξιοπρέπεια και το κοινωνικό κύρος του προσώπου.

Ο Wolfensberger ανασκεύασε τον ορισμό της ομαλοποίησης ώστε να περικλείει όσο το δυνατόν περισσότερο τη χρήση ομαλοποιητικών μέσων συμβατών με την υπάρχουσα κουλτούρα ώστε συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κουλτούρας να καθιερώνονται και να διατηρούνται. Αλλά σε αυτό αντιπροτείνεται ότι η τιμωρία μπορεί να είναι μέσον που πολλές κουλτούρες θεωρούν έγκυρο και αποδεκτό (Roos, 1972) και είναι ευρέως χρησιμοποιούμενο στο φυσικό περιβάλλον (Ferster, 1967· Holz & Azrin, 1966). Όσον αφορά την κυρίαρχη κουλτούρα, ας θυμηθούμε τα δικά μας όπως «το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο», «σφάζε με αγά μου να αγιάσω», «όπου δεν πίπτει λόγος πίπτει ράβδος», «και ο άγιος φοβέρα θέλει» κ.λ.π.

Εξαρχής η ομαλοποίηση ασχολείται περισσότερο με την κοινωνική αναβάθμιση του μαθητή και με μια ποιότητα ζωής στην οποία ο μαθητής θα εκτίθεται περισσότερο στην ενίσχυση και λιγότερο στην τιμωρία (Wolfensberger, 1972). Συνεπώς δεν μπορεί να υποστηριχτεί η χρήση της τιμωρίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η λιγότερη έκθεση στην τιμωρία που ζητά ο Wolfensberger (1972) δεν είναι απαραίτητα αντίστοιχη με τη μη έκθεση στην τιμωρία. Αργότερα ο Wolfensberger (1983) ξεκαθάρισε τη στάση του δηλώνοντας ότι μαθητές με σοβαρά προκλητικές συμπεριφορές μπορεί να βοηθηθούν *μόνο* (οι πλάγιοι χαρακτήρες δικοί μου) με την προσφορά αγάπης και τρυφερότητας για μακρές χρονικές περιόδους, χωρίς τη χρήση καμιάς τεχνολογίας. Ίσως, όπως θα δούμε αργότερα, ο σημαντικός αυτός ερευνητής να επηρεάστηκε από τους διθυράμβους μεθόδων παρέμβασης που βασίζονται στην αδιάκοπη παροχή αγάπης και ευγένειας (όρα ευγενής διδασκαλία στο κεφάλαιο της δημιουργικής προοπτικής), που όμως αργότερα αποδείχτηκαν πομφόλυγες.

Από την άλλη μεριά, αφού η προσφορά αγάπης μπορεί να ενισχύσει θετικά την συμπεριφορά (μπορείτε να φανταστείτε τι θα γινόταν εάν δείγνατε ενδιαφέρον και προσφέρα-

τε ενίσχυση με τη στάση σας σε μια ΑΤΣ τύπου πρόκλησης προσοχής) είναι μια ακατάλληλη στρατηγική παρέμβασης (Lovaas, 1982· Lovaas & Smith, 1994). Γι' αυτό η χρήση ισχυρών, οργανωμένων, εξατομικευμένων και εφόσον είναι δυνατόν μη τιμωρητικών παρεμβάσεων δεν πρέπει να απορριφθεί (Emerson, 1995).

Έπειτα υπάρχει και ο αντίθετος ισχυρισμός, ότι η χρήση της τιμωρίας είναι εναρμονισμένη με την αρχή της ομαλοποίησης, αφού πολλές φορές η «κανονική» κοινωνική συμπεριφορά βρίσκεται υπό τον έλεγχο συνθηκών αποφυγής της τιμωρίας.

Επιχειρήματα υπέρ της χρήσης τιμωρίας

Σε αντίθεση με την ενίσχυση, η τιμωρία δεν είναι τεχνητή και συνεπώς κάνει τη συμπεριφορά να υπόκειται στις κοινωνικές συνθήκες της καθημερινής ζωής (Tennant κ.α., 1978). Επίσης πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η συμπεριφορά που καθιερώνεται με τη χρήση της ενίσχυσης είναι δύσκολο να διατηρηθεί στο φυσικό περιβάλλον εάν ελέγχεται από τιμωρία μέσα στο φυσικό περιβάλλον (Evans & Meyer, 1985).

Παρότι αυτή η θέση έχει να κάνει περισσότερο με το θέμα των μηχανισμών διατήρησης της συμπεριφοράς παρά με την αρχή της ομαλοποίησης (Chadwick & Kroese, 1993), επισημαίνει την ανάγκη χρήσης τιμωρητικών μέσων για την επίτευξη των στόχων της ομαλοποίησης (Sturmey κ.α., 1993).

Γι' αυτό προτείνεται μια προσέγγιση, αφού παρόλη την εμφανή αντίθεση στη μεθοδολογία και οι δύο τακτικές μοιράζονται από κοινού το στόχο της αύξησης της ποιότητας ζωής του μαθητή (McGill & Emerson, 1992). Αφού τόσο η τροποποίηση της συμπεριφοράς όσο και η αρχή της ομαλοποίησης προσπαθούν να επιτύχουν τον ίδιο στόχο (Roos, 1972· Tennant κ.α., 1978), η σύγκρουσή τους σε πολλά σημεία είναι επιφανειακή. Ειδικότερα, εάν η τιμωρία ειδωθεί σαν μια ομαλοποιητική, κοινωνικά αποδεκτή, όχι αναγκαία απάνθρωπη (Roos, 1972) παρέμβαση, αλλά σαν μια διαδικασία που εξανθρωπίζει τον μαθητή απαλλάσσοντάς τον από τις προκλητικές συμπεριφορές και καθιστώντας τον ικανό να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και να αναπτύξει τις ικανότητές του. Στη βάση αυτής της συλλογιστικής ο Roos (1972) προτείνει ότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς δεν είναι ενδογενώς ασύμβατη αλλά τελεολογικά συμβατή με την αρχή της ομαλοποίησης.

Προκύπτουσα σύγκλιση

Αυτή απορρέει από την προσέγγιση ανάμεσα στην τροποποίηση της συμπεριφοράς και την αρχή της ομαλοποίησης. Παρότι τα μέσα (παροχή βίαιων ερεθισμάτων) είναι ασύμβατα με την αρχή της ομαλοποίησης, ο σκοπός (ενίσχυση της κοι-

νωνικής εικόνας του μαθητή με την εξάλειψη μιας υποτιμητικής συμπεριφοράς) είναι συμβατός με την αρχή της ομαλοποίησης (McGill & Emerson, 1992).

Για να εναρμονιστεί η χρήση της τιμωρίας, εναρμονίζονται με την αρχή της ομαλοποίησης, πρέπει από εργαλείο της αντιδραστικής προοπτικής να ενταχθεί στο πλαίσιο της δημιουργικής προοπτικής, στοχεύοντας όχι απλά στην επιβράδυνση της συμπεριφοράς αλλά στην εμπλουτισμό του ρεπερτορίου του μαθητή, υποστηρίζοντας την ενίσχυση τοπογραφικά ανταγωνιστικών συμπεριφορών και άλλων αποδεκτών συμπεριφορών (McGill & Emerson, 1992· Flynn & Nitsch, 1980· Emerson & McGill, 1989). Στην περίπτωση αυτή η τιμωρία θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο θα δίνει έμφαση στη θετική ενίσχυση για κοινωνική συμπεριφορά (Morrison, 1972), προωθώντας τη γενικότερη λειτουργικότητα και κατά συνέπεια την ενσωμάτωση του μαθητή (Bandura, 1969). Αυτή η δημιουργική χρήση της τιμωρίας είναι πιο εμφανής στη σημασία της, που σύμφωνα με τους Walters & Crusec (1977) δεν είναι απλά μόνο η διακοπή συμπεριφοράς αλλά και η παροχή της ευκαιρίας στον παρεμβαίνοντα να οικοδομήσει κατάλληλη συμπεριφορά και να ενισχύσει συμπεριφορές που θα καταστήσουν άχρηστη την προσφυγή στην συμπεριφορά πρόκληση. Από την άλλη μεριά το οργανωμένο θεωρητικό πλαίσιο της ομαλοποίησης θα ενισχύσει την τροποποίηση της συμπεριφοράς, η οποία όπως προαναφέρθηκε είναι απλά μια ουδέτερη τεχνολογία.

Βέβαια εάν δεν συνεκτιμηθεί η εγκυρότητα της εμπειρικής ένδειξης για τον ρόλο της τιμωρίας στην προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, όλα αυτά τα επιχειρήματα θα παραμείνουν στην σφαίρα του επιστητού.

Τιμωρία και κοινωνική ενσωμάτωση του μαθητή

Τα ακόλουθα επιχειρήματα αντικατοπτρίζουν τις θέσεις εναντίον και υπέρ της χρήσης της τιμωρίας:

Επιχειρήματα κατά της χρήσης της τιμωρίας

Η εφαρμογή της τιμωρίας λίγο μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της πραγματικής ενσωμάτωσης στην κοινότητα και την κοινωνία (LaVigna, 1987) και εν γένει στα δικαιώματα του μαθητή. Ακόμη και όταν η τιμωρία είναι αποτελεσματική, μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις άγχους, αγωνίας καθώς και σε άλλες διαταραχές της συμπεριφοράς (Skinner, 1960). Διατάραξη του κοινωνικού περιβάλλοντος μπορεί να συμβεί, αφού επιθετικότητα προς συμμαθητές και δασκάλους μπορεί να εμφανιστεί ακόμη και εάν η τιμωρία δεν συνδεθεί με κάποιο πρόσωπο (Azrin & Holz, 1966). Επιπρόσθετα γενική επιθετικότητα και συμπεριφορές αποφυγής μπορεί να εμφανιστούν (Deitz κ.α., 1976).

Ενώ αυτές οι παρενέργειες καταστρέφουν την ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και στηρίζουν τον αποκλεισμό της τιμωρίας από την παρέμβαση, ο Gardner (1969) προτείνει ότι η τιμωρία δεν οδηγεί σε κοινωνική διαταραχή και άλλες αρνητικές παρενέργειες· και αν ακόμη τις προκαλεί, με προσεκτικό σχεδιασμό μπορούμε να τις αποφύγουμε.

Οι τιμωρητικές στρατηγικές απομονώνουν το μαθητή στη μονάδα παρέμβασης, διότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον χωρίς να αποφευχθεί ο κίνδυνος κοινωνικής κατακραυγής (Evans & Meyer, 1985).

Από την άλλη μεριά υποστηρίζεται ότι χωρίς αποτελεσματική παρέμβαση πολλοί μαθητές με ΑΤΣ ή άλλες σοβαρά προκλητικές συμπεριφορές θα παραμείνουν για χρόνια σε απομονωμένα περιβάλλοντα, συχνά περιορισμένοι φυσικά ή και χημικά (VanHouten κ.α., 1988· Murphy, 1993). Με άλλα λόγια προτείνεται ότι εάν η έκθεση σε τιμωρητικά ερεθίσματα απαγορευτεί, παράλληλα θα εμποδιστεί και η πιθανότητα κοινωνικής συμμετοχής και ενσωμάτωσης.

Επιχειρήματα υπέρ της χρήσης της τιμωρίας

Υπάρχει εμπειρική ένδειξη (π.χ. Blackwood, 1962· Henriksen & Doughty, 1967· Riskey, 1968· Whitney & Barnard, 1966) η οποία αποδεικνύει ότι τιμωρώντας την ΑΤΣ, βοηθούμε την ανάπτυξη άλλων διαθέσιμων συμπεριφορών. Έτσι η χρήση της τιμωρίας προωθεί την κοινωνική και φυσική ενσωμάτωση του μαθητή (Gardner, 1969).

Η χρήση της τιμωρίας οδηγεί σε ένα πιο χαλαρό, γελαστό, πρόθυμο και σε εγρήγορση μαθητή (Gardner, 1969). Έπειτα από εφαρμογή τιμωρίας οι μαθητές γίνονται πιο προσεκτικοί, κοινωνικά πιο προσιτοί και καλύτεροι μιμητές, γενικότερα δηλαδή πιο ικανοί για την απόκτηση νέων μοντέλων συμπεριφοράς (Bandura, 1969· Riskey, 1968). Επίσης μετά από επιτυχή παρέμβαση θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθιερώνονται, γιατί οι συμμαθητές διάκεινται λιγότερο αρνητικά προς το μαθητή (Wolf κ.α., 1964) και ο τιμωρημένος μαθητής κρίνεται ως πιο ευτυχής, εξωστρεφής, και προσαρμοσμένος (Hamilton κ.α., 1967). Σε αρκετές περιπτώσεις (π.χ. Bucher & Lovaas, 1969· Lovaas κ.α., 1965· Lovaas & Simmons, 1969· Luckey κ.α., 1968) παρατηρείται μείωση κλάματος, κραυγών, φασαρίας, και αύξηση τρυφερότητας, εγρήγορσης και κοινωνικότητας. Εάν αυτά προκαλούν κατάπληξη στον αναγνώστη υπάρχει και η εκπληκτική αναφορά των Sarosnick & Watson (1974), ότι μετά την εξάλειψη της ΑΤΣ ο μαθητής έγινε ενεργός συμμετοχος στην εκμάθηση της γλώσσας, καταστάσεις αναψυχής και λύσης προβλημάτων.

Οι Meyer & Evans (1989) και Murphy (1993) ισχυρίζονται ότι η αντιδραστική προοπτική εστιάζει το ενδιαφέρον της στη συστηματική συλλογή και καταγραφή δεδομένων για τα αποτελέσματα της παρέμβασης που μπορούν να επαληθευθούν

αντικειμενικά και όχι με τα εν δυνάμει αποτελέσματα για το μαθητή. Παρόλο που οι αναφερόμενες μη συστηματικές και υποκειμενικές παρατηρήσεις προκαλούν αυτόν τον ισχυρισμό, το πρόβλημα είναι η ποιότητά τους, αφού η εξομοίωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης με την υποταγή και την πειθαρχία μακράν απέχει από τους στόχους της αρχής της ομαλοποίησης.

Οι Azrin & Holz (1966) αναφέρουν ότι η τιμωρία δεν είναι μόνο ευεργετική αλλά και αναγκαία για επιτυχή ενσωμάτωση. Ισχυρίζονται ότι μια χωρίς τιμωρία παρέμβαση δεν οδηγεί πάντα σε επιτυχή ενσωμάτωση του μαθητή, αφού η εξάλειψη της τιμωρίας από το φυσικό κόσμο θα φαινόταν ότι απαιτεί εξάλειψη όλων των συμπεριφορών που απαιτούν αλληλεπίδραση με αυτόν. Για παράδειγμα, το να εξαλείψει κανείς το time-out ως τιμωρητική συνθήκη, θα σήμαινε ότι πρέπει να εξαλείψει την άρνηση χάρις και την άρνηση προσφοράς προνομίων (Azrin & Holz, 1966). Έπειτα, αφού τα τιμωρητικά ερεθίσματα χαρακτηρίζουν το φυσικό περιβάλλον στον ίδιο βαθμό που το χαρακτηρίζουν τα ενισχυτικά ερεθίσματα (Johnston, 1972· Ferster, 1967,) ένα χωρίς τιμωρία περιβάλλον δεν θα μπορούσε να προετοιμάσει το μαθητή για ένα κόσμο που είναι γεμάτος από τιμωρητικά ερεθίσματα (Azrin & Holz, 1966).

Με αυτή τη λογική η έκθεση στην τιμωρία προετοιμάζει το μαθητή για πραγματικές καταστάσεις και κατά συνέπεια προωθεί ένα πιο ενσωματωμένο τρόπο ζωής. Αλλά υπάρχουν μερικά περί του αντιθέτου επιχειρήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, ο μαθητής θα μπορούσε να διδαχθεί ικανότητες αντιμετώπισης πιεστικών και αγχογόνων καταστάσεων ώστε να επιβιώνει στη σκληρή πραγματικότητα (LaVigna¹). Δεύτερον, η έκθεση σε συνομηλίκους χωρίς ειδικές ανάγκες μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα, αφού θα δράσει σαν μια πηγή αρνητικής ενίσχυσης για ακατάλληλες συμπεριφορές, προετοιμάζοντας έτσι το μαθητή για κανονική διαβίωση (Evans & Meyer, 1985). Τρίτον, αφού η ενσωμάτωση θα δράσει ως τιμωρία και με το περιβάλλον ήδη φορτωμένο από τιμωρητικά ερεθίσματα, θα ήταν το λιγότερο ηθικά απαράδεκτο να αυξήσουμε την ποσότητα της τιμωρίας στη ζωή κάποιου, που είναι ήδη τιμωρημένος από περιορισμένη αλληλεπίδραση με τον κόσμο (Ross, 1981). Όλα αυτά τα επιχειρήματα καταδεικνύουν ότι δεν είναι απαραίτητη η χρήση της τιμωρίας για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

1. Αυτή ήταν η ευφυής απάντηση του Dr Gary LaVigna, που ευγενικά και υπομονετικά απάντησε σε ένα καταγεγραμμένο ερωτήσεων του γράφοντος, στο διάλειμμα ενός σεμιναρίου στο Μπρίστολ, το Φεβρουάριο του 1997.

Αποτελεσματικότητα της τιμωρίας

Υπάρχουν τα ακόλουθα επιχειρήματα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της τιμωρίας :

Είναι ευρέως αποδεδειγμένο (Bucher & Lovaas, 1969· Hamilton κ.α., 1967· Lovaas κ.α., 1965· Tate & Baroff, 1966· Wolf κ.α., 1964) ότι η κριτική εφαρμογή της τιμωρίας (Roos, 1972) μπορεί να εξαλείψει δραστικά την ΑΤΣ.

Αλλά οι αλλαγές στην ΑΤΣ θα έπρεπε να ειπωθούν ως αποτέλεσμα του συνδυασμού των επιδράσεων της τιμωρίας και θετικά ενισχυμένων ανταγωνιστικών συμπεριφορών, αφού δεν είναι δυνατόν να εξαλείψουμε ενισχυτικά ερεθίσματα από το φυσικό περιβάλλον (Gardner, 1969).

Ανεξάρτητα όμως του αν τα αποτελέσματα μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά στην τιμωρία, αυτή είναι το ανώτερο μέσο παρέμβασης (Azrin & Holz, 1966· Johnston, 1972· Erwin, 1978). Συγκρινόμενη με την αλλαγή ερεθίσματος, εξάλειψη, κορεσμό ερεθίσματος, και τη φυσική δέσμευση, είναι αποτελεσματικότερη διότι έχει άμεσα, διατηρητέα και μη αναστρέψιμα αποτελέσματα (Azrin & Holz, 1966). Τέτοιου βαθμού συγκριτική ισχύς δικαιολογεί τη χρήση της (Johnston, 1972). Όμως παρά την ανωτερότητά της σε σύγκριση με επλεγμένες μορφές παρέμβασης, η εφαρμογή της δεν είναι χωρίς προβλήματα.

Πιθανόν τα τιμωρητικά ερεθίσματα να είναι πιο αποτελεσματικά, αφού δεν έχουν αποκτήσει ρόλο θετικής ενίσχυσης (Gardner, 1969).

Αυτή η θέση είναι αμφισβητήσιμη αφού υπάρχει η πιθανότητα ο μαθητής να διακόπτει την ΑΤΣ διακόπτοντας παράλληλα την παροχή τιμωρίας, η οποία σε αυτή την περίπτωση παίζει ρόλο ενίσχυσης (Lieberman, 1974). Τα τιμωρητικά ερεθίσματα μπορεί να είναι αποτελεσματικά μόνο για τον τιμωρό, αφού αυτός επιτυγχάνει την εμφάνιση επιθυμητής συμπεριφοράς, ενώ ο τιμωρούμενος πετυχαίνει στιγμιαία να εμποδίσει την παροχή τιμωρίας (Ferster, 1967).

Επιπρόσθετα υπάρχουν άλλοι παράγοντες που αναμειγνύονται στον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας (Homer & Peterson, 1980) (π.χ. ταχύτητα αποτελέσματος, διατηρησιμότητα αποτελεσμάτων, αρνητικές παρενέργειες και κοινωνική εγκυρότητα της παρέμβασης). Επίσης τα αποτελέσματα της τιμωρίας στη σχέση δασκάλου και μαθητή και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές. Εάν η αποτελεσματικότητά της βασίζεται μόνο στην ταχύτητα του αποτελέσματος, τότε αυτή στηρίζεται σε μερική και ελλιπή πληροφόρηση (LaVigna & Donnellan, 1986).

Τα κύρια μέρη αυτής της ανάλυσης των παραμέτρων που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα είναι τα ακόλουθα:

- Ταχύτητα αποτελέσματος
- Εμπειρική ένδειξη ως βοήθημα για την ανάπτυξη τιμωρητικών παρεμβάσεων
- Διατηρησιμότητα αποτελεσμάτων
- Αρνητικές παρενέργειες
- Εκπαιδευτική εγκυρότητα
- Κοινωνική εγκυρότητα
- Επιπτώσεις στη σχέση δασκάλου και μαθητή

Ταχύτητα αποτελέσματος

Η αληθινή αξία της τιμωρίας είναι η ταχύτητα του αποτελέσμάτος της. Η τιμωρία παρουσιάζει ένα ταχύ μέσο ελέγχου της ΑΤΣ κάνοντας έτσι διαθέσιμη μια χρονική περίοδο, κατά τη διάρκεια της οποίας εναλλακτικές και πιο ενισχυτικές από την ΑΤΣ συμπεριφορές μπορεί να καθιερωθούν (Bandura, 1969).

Ενώ η ικανότητα να οδηγεί σε γρήγορα αποτελέσματα στηρίζει την ευρέως δεδομένη χρήση της (Stuart, 1961), η μονόπλευρη χρήση της ταχύτητας ως το μόνο κριτήριο παρέμβασης είναι σε μεγάλο βαθμό και ο κύριος λόγος της αντίδρασης στη χρήση της τιμωρίας (LaVigna & Donnellan, 1986).

Πέραν τούτου η ένδειξη για την ταχύτητα αποτελέσματος, ακόμη και για τη σοβαρή τιμωρία, είναι αντιτιθέμενη και ιδιοσυγκρασιακή. Οι Romanczyk & Goren (1975) αναφέρουν ότι χρειάστηκαν 10 μήνες και 1000 ώρες θεραπείας για να εξαλείψουν την ΑΤΣ με το συνδυασμό ηλεκτρικού ερεθισμού και διαφορικής ενίσχυσης της συμπεριφοράς. Αντίθετα οι Lovaas & Simmons (1969) αναφέρουν ότι χρειάστηκαν μόνο ένα δευτερόλεπτο για να εξαλείψουν την ΑΤΣ.

Η εμπειρική ένδειξη ως βοήθημα για την ανάπτυξη τιμωρητικής παρέμβασης

Η επιλογή παρέμβασης πρέπει να βασίζεται σε αποδεδειγμένη ή αναμενόμενη αποτελεσματικότητα (Mulick & Kedesdy, 1988).

Με αυτόν τον τρόπο η επιλογή μιας μορφής παρέμβασης γίνεται μια αυτοματοποιημένη διαδικασία, στην οποία ο δάσκαλος αναμένεται να επανεφαρμόσει μια κλινικά επιτυχημένη εφαρμογή. Εάν η προς αντιμετώπιση περίπτωση έχει παρόμοια τοπογραφία, ισχύ, συχνότητα και ο μαθητής παρόμοια χαρακτηριστικά με μια δημοσιευμένη περίπτωση, τότε πρέπει απλά να χρησιμοποιήσουμε την πηγή ένδειξης για να αντιγράψουμε την πετυχημένη στρατηγική παρέμβασης. Αλλά η εγκυρότητα της εμπειρικής ένδειξης τίθεται υπό αμφισβήτηση για δύο κυρίως λό-

γους (Chadwick & Kroese, 1993· Murphy, 1993). Πρώτον, λόγω της τάσης να δημοσιεύονται μόνο επιτυχημένες παρεμβάσεις. Δεύτερον, λόγω του γεγονότος ότι σε πολλές δημοσιευμένες περιπτώσεις δεν ήταν απαραίτητο να εφαρμοστεί η τιμωρία, αφού μια πλήρης λειτουργική ανάλυση της ΑΤΣ δεν είχε λάβει μέρος. Συνήθως οι ερευνητές δεν προσπαθούν να προσδιορίσουν το ρόλο της ΑΤΣ ώστε να αναπτύξουν εμφανείς παρεμβάσεις, αλλά απλά προχωρούν στην παροχή τιμωρίας ενάντια στη μορφή της ΑΤΣ (Donnellan & LaVigna, 1990).

Έπειτα υπάρχουν τα ακόλουθα προβλήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη :

Εφόσον οι παράμετροι του πραγματικού περιβάλλοντος δεν λαμβάνονται υπόψη, τότε κάθε προσπάθεια να επιτύχουμε έλεγχο με κλινικά επιτυχημένες παρεμβάσεις στο πραγματικό περιβάλλον θα είναι μάλλον μέτρια επιτυχής (Walters & Crusec, 1977).

Τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται σε κλινικά περιβάλλοντα έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε ειδικούς από τα σχολικά προγράμματα και μια σχέση ενήλικα προς μαθητή ενός προς ένα. Παίρνοντας επίσης υπόψη τις πιέσεις της πράξης, είναι εξαιρετικά αμφίβολο εάν παρεμβάσεις, που έχουν αναπτυχθεί κάτω από στενά πειραματικές συνθήκες, είναι κατάλληλες για χρήση μέσα στην τάξη (Meyer & Evans, 1989). Η επιτυχία των τιμωρητικών στρατηγικών παρέμβασης περιορίζεται σε πειραματικά (Reppucci & Saunders, 1974) και αποκλεισμένα φυσικά περιβάλλοντα (Gardner, 1969· Graziano, 1975), διότι ο έλεγχος της ΑΤΣ που επιτυγχάνεται σε αυτές τις συνθήκες δεν μπορεί να γενικευτεί αυτόματα σε φυσικά περιβάλλοντα (Birnbrauer, 1968). Στην καλύτερη των περιπτώσεων ο παρεμβαίνων μπορεί να επιτύχει πειραματικό αλλά όχι κλινικό έλεγχο της ΑΤΣ (Chadwick & Kroese, 1993). Συνήθως η τιμωρία πρέπει να συνεχίσει να εφαρμόζεται έως ότου πλήρης και μακροχρόνια καταστολή επιτευχθεί (Birnbrauer, 1968). Μετά την εφαρμογή σοβαρής τιμωρίας η συμπεριφορά πρόκληση σταματά, ενώ για μέτρια τιμωρία μπορεί να επανακάμψει (Azrin & Holz, 1966). Έτσι πολύ συχνά η τιμωρία πρέπει να είναι ισχυρή (κίνδυνος αύξησης της τιμωρίας), ώστε η παρέμβαση να είναι αποτελεσματική (Deitz κ.α., 1976).

Όλα αυτά σημαίνουν ότι είναι δύσκολο να διατηρήσουμε έλεγχο της ΑΤΣ σε αυξανόμενης πολυπλοκότητας περιβάλλοντα και είναι τουλάχιστον πρόωρο να προσπαθούμε να μεταφέρουμε τις κλινικές ενδείξεις στο πραγματικό περιβάλλον (Romanczyk & Goren, 1975).

Το να αναμένουμε από τους δασκάλους να μεταφράζουν κλινική ένδειξη που παράχθηκε σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα και να την εφαρμόζουν σε μη ελεγχόμενα περιβάλλοντα προσθέτει ένα ακόμη εμπόδιο στο έργο τους (Evans & Meyer, 1985).

Τα συστηματικά και αντικειμενικά επαληθεύσιμα δεδομένα που προσφέρονται από αυτή την προοπτική δεν είναι εύκολο να επανεφαρμοστούν στη σχολική

πραγματικότητα και έτσι δεν αποτελούν μια έγκυρη βάση για τις εφαρμογές στην πράξη (Meyer & Evans, 1993).

Οι δάσκαλοι μπορεί να αδυνατούν να αποδεχθούν κλινική ένδειξη ως εμφανή για παρέμβαση στο περιβάλλον της πράξης (Romanczyck & Goren, 1975· Walters & Crusec, 1977). Αλλά και αν ακόμη κάνουν αποδεκτή την ένδειξη, μπορεί να αδυνατούν να εφαρμόσουν παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν για κλινικά περιβάλλοντα στην οικολογία του σχολείου (Evans & Meyer, 1985· Meyer & Evans, 1993).

Έτσι η πρότερη επιτυχία μιας παρέμβασης, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, δεν αποτελεί εγγύηση ότι η παρέμβαση θα είναι ικανή να θέσει υπό έλεγχο μια παρόμοια προκλητική συμπεριφορά σε ένα διαφορετικό περιβάλλον από το αρχικό (Walters & Crisec, 1977).

Διατηρησιμότητα αποτελεσμάτων

Ο όρος διατηρησιμότητα χρησιμοποιείται με την έννοια ότι τα αποτελέσματα δεν θα χαθούν όταν η παρέμβαση θα σταματήσει (Carr κ.α., 1994· Ferster, 1967). Η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων της τιμωρίας είναι περιορισμένη διότι αυτά δεν γενικεύονται στο χρόνο, σε διαφορετικά περιβάλλοντα από αυτό της παρέμβασης ή με διαφορετικούς ανθρώπους από τον εφαρμοστή της παρέμβασης (Lovaas & Simmons, 1969).

Παρότι η αντίσταση στην εξάλειψη είναι ο γενικός κανόνας κάθε προγράμματος παρέμβασης, η διάρκεια και η γενίκευση των αποτελεσμάτων που αποτελούν τις δύο όψεις της διατηρησιμότητας δεν έχουν τύχει της προσοχής των ερευνητών της τιμωρίας (Kazdin, 1973), τους οποίους απασχολεί περισσότερο η ταχύτητα των αποτελεσμάτων παρά η διάρκειά τους (Foxx & Livesay, 1984). Η περιορισμένη διάρκεια των αποτελεσμάτων μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στα αποκλεισμένα και ως εκ τούτου αρνητικά κοινωνικά περιβάλλοντα όπου η τιμωρία συνήθως εφαρμόζεται, και τα οποία προσφέρουν λίγες ευκαιρίες για την ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών ικανοτήτων (Strain, 1983). Επίσης στις χαμηλές λειτουργικές ικανότητες και τον υψηλό αυτοερεθισμό. Αν όμως η παρέμβαση συνδεθεί με εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την αύξηση των λειτουργικών ικανοτήτων του μαθητή, τότε είναι πολύ πιθανόν ότι όλα αυτά τα προβλήματα θα μειωθούν.

Γενίκευση αποτελεσμάτων

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε νέες καταστάσεις είναι σύνηθες πρόβλημα (Birnbauer, 1968· Donnellan κ.α., 1985· Romanczyck & Goren, 1975). Συνήθως, η αλλαγή που έχει επιτευχθεί στο χώρο της τάξης δεν μπορεί να μεταφερθεί σε άλλους χώρους, διότι μπορεί να έχει συνδυαστεί μόνο με το περιβάλλον στο οποίο επιτεύχθηκε (Baer κ.α., 1968).

Ο Βαερ κ.α. (1968) αναφέρουν ότι, εκτός εάν τα περιβάλλοντα προγραμματιστούν για να προωθούν τη μεταφορά της αλλαγής, η γενίκευσή της δεν θα επιτευχθεί ούτε στο χρόνο ούτε στο χώρο. Επιπρόσθετα υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που εμποδίζουν τη γενίκευση. Οι πιο σημαντικοί είναι η ικανότητα διάκρισης (Rutter κ.α., 1978), η περιορισμένη ικανότητα των μαθητών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες να παρακολουθούν περισσότερο από ένα χαρακτηριστικά του ερεθίσματος (Lovaas κ.α., 1971), να γενικεύουν και να διατηρούν τα εκπαιδευτικά οφέλη (Lovaas & Smith, 1994). Επίσης η πιθανότητα ότι η νέα συμπεριφορά ελέγχεται από πολύπλοκα ερεθίσματα (Bricker, 1970) και ως εκ τούτου δεν είναι εύκολο να διατηρηθεί. Ακόμη και εάν όλα τα άλλα προβλήματα ελεγχθούν με την παροχή εκπαίδευσης διδασκαλίας που προσπαθεί να αυξήσει τις ικανότητες του μαθητή και να διατηρήσει τη νέα συμπεριφορά, είναι δύσκολο να ελέγξουμε την ικανότητα διάκρισης.

Αυτή αναφέρεται στην κατάσταση στην οποία οι μαθητές καθορίζουν μια επίδοση σε σχέση με τη διαχείριση των ερεθισμάτων (Rutter, 1969), συνδέοντας τον εφαρμοστή της παρέμβασης με ένα διακριτό ερέθισμα (Johnston, 1972). Σε αυτή την περίπτωση η ΑΤΣ τείνει να επανέρχεται στην παρουσία μη τιμωρών, αφού οι μαθητές έχουν αντιληφθεί ότι η τιμωρία συνδυάζεται με την παρουσία των τιμωρών (Lovaas & Simmons, 1969). Εμφανώς αυτή η κατάσταση μπορεί να αποφευχθεί, εάν η τιμωρία εφαρμοστεί από διαφορετικά άτομα και σε διαφορετικές καταστάσεις, όπως ακριβώς γίνεται στην περίπτωση της εφαρμογής της ενίσχυσης (Bachman, 1972· Corte κ.α., 1971· Johnston, 1972· Lieberman, 1974· Morris & Kratochwill, 1977). Σε αυτή την περίπτωση όμως η τιμωρία γίνεται πανταχού παρούσα και ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίσει ένα βίαιο περιβάλλον που τον κάνει δέκτη σημαντικού βαθμού τιμωρίας και πόνου. Επιπρόσθετα, σε αντίθεση με την ενίσχυση, που η παρουσία της δεν δημιουργεί ηθικά προβλήματα, η πανταχού παρουσία της τιμωρίας μόνο σε ηθικά αδιέξοδα μπορεί να οδηγήσει. Προσθέτοντας σε αυτούς τους λόγους και την ακαταλληλότητα της χρήσης της τιμωρίας σε δημόσιους χώρους, η παρέμβαση εκ των πραγμάτων περιορίζεται στο χώρο της τάξης, με συνέπεια ο μαθητής να μη δύναται να εμφανίσει την επιθυμητή συμπεριφορά σε άλλους χώρους (Donnellan, 1980· Meyer & Evans, 1989). Εάν όμως αναλογιστούμε ότι έτσι καθιστούμε τον εφαρμοστή της παρέμβασης πηγή φόβου (Corbett, 1975), τότε η πρακτικότητα και αυτής ακόμη της πρότασης είναι αμφίβολη (Chadwick & Kroese, 1993). Έτσι η γενίκευση καθίσταται μακρινός στόχος.

Διάρκεια αποτελεσμάτων

Αυτή είναι αμφίβολη. Αρκετοί ερευνητές (π.χ. Carr & Durand, 1985a· LaVigna & Donnellan, 1986· LaVigna κ.α., 1989· LaVigna, 1987· Skinner, 1948· Bandura & Walters, 1963) συμφωνούν ότι η εφαρμογή της τιμωρίας είναι απλά μια στρατηγι-

κή για επείγοντα περιστατικά, η οποία έχει μόνο στιγμιαία αποτελέσματα.

Αυτή η θέση προέρχεται κυρίως από τις έρευνες του Skinner, ο οποίος υποστηρίζει ότι η τιμωρία δεν εξασθενεί τη συμπεριφορά, αλλά παράγει μόνο στιγμιαία καταστολή αποτυχαίνοντας μακροπρόθεσμα να ελαττώσει την ισχύ και τη συχνότητα της ΑΤΣ (Skinner, 1948· Skinner, 1971· Bandura & Walters, 1963). Αυτή η θέση όμως βασίζεται σε περιορισμένη εμπειρική ένδειξη, η οποία προέρχεται από τη χρήση σχετικά ήπιων τιμωρητικών ερεθισμάτων (Lieberman, 1974). Ο Solomon (1964) βασιζόμενος σε ενδείξεις προερχόμενες από τον ζωικό κόσμο, από τον οποίο και ο Skinner πήρε μεγάλο μέρος των ενδείξεων στις οποίες στηρίζεται, επιμένει ότι η τιμωρία οδηγεί σε διαρκή και ισχυρά αποτελέσματα.

Παρά τις συγκρουόμενες ενδείξεις μπορεί να ειπωθεί ότι και αν ακόμη τα αποτελέσματα της τιμωρίας, ανεξάρτητα από την ισχύ της, είναι στιγμιαία, αυτά μπορούν να αντέξουν μέσα στο χρόνο αν η τιμωρία χρησιμοποιηθεί σαν μέρος μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Αρκετές μελέτες (π.χ. Holz & Azrin, 1961· Karsh, 1963· Walters & Rogers, 1963) δείχνουν ότι η τιμωρία μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμη εξάλειψη όταν χρησιμοποιείται για να επιταχύνει την ανάπτυξη κοινωνικά κατάλληλων συμπεριφορών (Gardner, 1975) και να ενισχύσει την ανάπτυξη συμπεριφορών που είναι τοπογραφικά ασύμβατες με την ΑΤΣ (Solomon, 1964).

Αρνητικές παρενέργειες της τιμωρίας

Η συχνά εντυπωσιακή ένδειξη για την αποτελεσματικότητα της τιμωρίας υπερκαλύπτεται από τις αρνητικές παρενέργειες που προκαλεί η χρήση πόνου.

Η αντίδραση στη χρήση της τιμωρίας οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι ο μαθητής υπόκειται σε ερεθίσματα που προκαλούν πόνο. Οι υποστηρικτές της χρήσης της τιμωρίας θεωρούν αυτές τις αντιδράσεις υπερβολικές, αφού οι αρνητικές παρενέργειες είναι στιγμιαίες. Έτσι αποδίδουν την αντίθεση στη χρήση της τιμωρίας σε ηθικούς και όχι επιστημονικούς λόγους (π.χ. Lovaas κ.α., 1965· Solomon, 1964). Ένα πλήθος επιχειρημάτων χρησιμοποιούνται για να μειώσουν τη συγκινησιακή φόρτιση που προκαλούν τα επιχειρήματα εναντίον των αρνητικών παρενεργειών. Αυτά αναφέρονται είτε στη μικρή διάρκεια της παρέμβασης είτε στις σοβαρές συνέπειες των προκλητικών συμπεριφορών και ειδικότερα της ΑΤΣ για την ακεραιότητα του μαθητή. Επιλεκτικά αναφέρονται τα ακόλουθα:

Είναι αυθαίρετο να ορίσει κανείς τον πόνο, αφού αυτός δεν μπορεί εξ αντικειμένου να οριστεί (Erwin, 1978· Report of the American Psychological Society, 1972). Όλη η κριτική ενάντια στη χρήση τιμωρίας είναι αβάσιμη, αφού ο πόνος και η βιαιότητα προσδιορίζεται από τη μεριά του τιμωρού και όχι από την τρόπο που αντιλαμβάνονται την τι-

μωρία οι δέκτες της (Thompson, 1993), ενώ οτιδήποτε εκλαμβάνεται ως βίαιο και πηγή πόνου από τον τιμωρό, μπορεί να μην εκλαμβάνεται έτσι από τον δέκτη της τιμωρίας (Johnston, 1972).

Αλλά ένδειξη από τον ζωικό κόσμο δείχνει ότι η επιθετικότητα που επιδεικνύουν οι δέκτες τιμωρίας είναι μια ενδογενής αντίδραση στον πόνο. Αφού αυτό συμβαίνει στα περισσότερα είδη, τότε μπορεί να ισχύει και για τους ανθρώπους (Lieberman, 1974). Συνεπώς είναι το λιγότερο σοφιστικός ο ισχυρισμός ότι οι μαθητές μπορεί να βρίσκουν αρεστή την παροχή πόνου.

Οι δυσάρεστες οσμές και γεύσεις δεν είναι συνήθως πιο βλαβερές από ένα φάρμακο που έχει άσχημη γεύση, το time-out μπορεί να είναι ενδιαφέρον για ένα μαθητή που αισθάνεται κουρασμένος, και ο χυμός λεμονιού μπορεί να κάνει καλό σε ένα διψασμένο μαθητή (O'Brien, 1989). Ο ηλεκτρικός ερεθισμός προκαλεί πόνο παρόμοιο με τον πόνο που προκαλεί ο τροχός του οδοντιάτρου σε ένα αναισθητοποιημένο δόντι (Lovaas & Simmons, 1969). Ο πόνος είναι περιορισμένος σε ένα σημείο, σταματά με την εφαρμογή της τιμωρίας και στην περίπτωση του ηλεκτρικού ερεθίσματος διαρκεί από 0,5 έως 1 δευτερόλεπτα και δεν επεκτείνεται (Carr & Lovaas, 1983).

Το κύριο επιχειρήμα είναι ότι η σύντομη δυσαρέσκεια που νιώθει ο μαθητής είναι δικαιολογημένη εφόσον οδηγεί σε άμεσα αποτελέσματα (Mulick, 1990) και μάλλον μηδαμινή συγκρινόμενη με τα αποτελέσματα μιας μη ελεγχόμενης ΑΤΣ, όπως η επαναλαμβανόμενη φυλάκιση, η διαταραχή της οικογενειακής ζωής και η πρόκληση αισθημάτων ενοχής στους οικείους (Bandura, 1969). Γι' αυτό είναι καλύτερο να τιμωρούμε παρά να δεσμεύουμε φυσικά ή και χημικά τον μαθητή (Walters & Crusec, 1977). Έπειτα τα ερεθίσματα που προκαλούν πόνο μπορεί να προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα στο μαθητή, αφού θα προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει τα ερεθίσματα τα οποία έχει συνδυάσει με τη μείωση του πόνου (Lovaas & Simmons, 1969). Στην περίπτωση αυτή λοιπόν ο πόνος αποκτά ιδιότητες θετικής ενίσχυσης θεμιτής συμπεριφοράς. Επίσης ο πόνος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καθιερωθούν κοινωνικοί ενισχυτές προσδίδοντας νόημα στην παρουσία των ενηλίκων, αφού αυτοί γίνονται πηγή σιγουριάς και επιβράβευσης για το μαθητή (Lovaas κ.α., 1965), παρουσιάζοντας τα μόνα ασφαλή στοιχεία τους περιβάλλοντός του. Ο Lovaas κ.α. (1965) αναφέρουν ότι ο πόνος σταματούσε όταν οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με τους ενήλικες που παρουσίαζαν το μόνο ασφαλές σημείο ενός περιβάλλοντος γεμάτο πόνο.

Μια λιγότερο άκομψη εκδοχή αυτών των επιχειρημάτων, που εντυπωσιάζουν με τον κυνισμό τους, παρουσιάζεται με τη μορφή κανόνα ως εξής :

Η σοβαρότητα της ΑΤΣ και οι βλαβερές της συνέπειες, που σχετίζονται με την ανικανότητα του μαθητή να προσφέρει την συναίνεσή του, επιτρέπουν την εφαρμογή τιμωρητι-

κόν παρεμβάσεων χωρίς την συναίνεσή του, εάν ο πόνος ο οποίος προκαλείται από την εμφάνιση της ΑΤΣ υπερακοντίζει τον πόνο που προκαλείται από την παρέμβαση (Erwin, 1978).

Αυτή η ηθική αντίληψη αντανακλά το αξίωμα ότι ο υψηλός βαθμός επικινδυνότητας μιας συμπεριφοράς δικαιολογεί ισχυρές παρεμβάσεις. Με άλλα λόγια προτείνεται ότι η ηθική φροντίδα είναι μια πολυτέλεια σε σύγκριση με τις επιβλαβείς συνέπειες της ΑΤΣ. Αλλά τα ερωτήματα που τίθενται στην πράξη είναι μάλλον αναπόφευκτα και είναι τα εξής:

Μέχρι ποιο βαθμό επιτρέπεται κάποιος να αποφασίζει για το καλό ενός άλλου χωρίς να παραβιάζει βασικά ανθρώπινα δικαιώματα; Ποια είναι τα ηθικά όρια ελέγχου που ο εφαρμοστής της παρέμβασης θα θεωρούσε αποδεκτά;

Αυτά είναι τα ηθικά θέματα υψίστης σημασίας και όχι εάν ο παρεμβαίνων ασκεί έλεγχο πάνω στον μαθητή (Gardner, 1969).

Εν κατακλείδι όλα αυτά τα επιχειρήματα, που προσπαθούν να δικαιολογήσουν την ανάγκη να γίνεται ο μαθητής δέκτης φυσικού και συναισθηματικού πόνου, απέτυχαν να πείσουν πολλούς ερευνητές. Παρότι όμως η χρήση μεθόδων που προκαλούν πόνο έχει καταδικαστεί, για παράδειγμα από την Αμερικανική Ένωση Νοητικής Υστέρησης (AAMR), η οποία κάνει έκκληση για την εξάλειψή της και θέσπισε οδηγίες ενάντια στην χρήση της, η ακραία τιμωρία εφαρμόζεται ακόμη ευρέως στη Β. Αμερική (Chadwick & Kroese, 1993).

Στο παράρτημα ΙΙΙ παρατίθενται οδηγίες οργάνωσης που αγωνίζονται για τα δικαιώματα των ΑμΕΕΑ ενάντια στην εφαρμογή της τιμωρίας. Αυτές συνοψίζουν τους προβληματισμούς του χώρου.

Εκπαιδευτική εγκυρότητα

Αυτός ο όρος αναφέρεται στην έκταση της αλλαγής της συμπεριφοράς, η οποία επέρχεται σαν αποτέλεσμα εκπαιδευτικά ουσιαστικών παρεμβάσεων (Evans & Meyer, 1989). Δύο επιχειρήματα κυρίως αμφισβητούν την εκπαιδευτική εγκυρότητα της τιμωρίας. Το πρώτο αναφέρεται στην μη εκπαιδευτική φύση της τιμωρίας και το δεύτερο αναφέρεται στις επιβλαβείς συνέπειες της χρήσης της τιμωρίας για την εκπαιδευσιμότητα του μαθητή.

Η εκπαιδευτική εγκυρότητα της τιμωρίας είναι περιορισμένη, διότι η τιμωρία είναι απλά μια μέθοδος εξάλειψης συμπεριφοράς και γι' αυτό πλήρως ακατάλληλη, στη βάση μιας θετικής αντίληψης, για την εκμάθηση νέας συμπεριφοράς (Azrin & Holz, 1966· Fox & Azrin, 1972).

Από την άλλη μεριά, αφού η τιμωρία μπορεί να οδηγήσει σε μη προσχεδιασμέ-

νη πρόοδο της συμπεριφοράς, συνεισφέρει στην ανάπτυξη της ετοιμότητας του μαθητή για εκπαίδευση (Johnston, 1972· Gardner, 1969). Σχεδόν ταυτόχρονα με την εξάλειψη της ΑΤΣ ο δάσκαλος μπορεί να παρατηρήσει νέες συμπεριφορές που είναι άξιες περαιτέρω ανάπτυξης (Johnston, 1972). Αλλά αυτού του είδους οι πρόοδοι στη συμπεριφορά του μαθητή επέρχονται αυτόματα σαν συνέπειες της εξάλειψης της ΑΤΣ και όχι λόγω μιας συστηματικής προσπάθειας να διδάξουμε στο μαθητή νέες κατάλληλες συμπεριφορές. Επίσης αρκετά συχνά οι αντιδραστικές παρεμβάσεις αφαιρούν από το μαθητή την ευκαιρία να μάθει λειτουργικά χρήσιμες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εξάλειψης της ΑΤΣ (LaVigna & Donnellan, 1986) και να απασχοληθεί με εκπαιδευτικά ουσιώδεις δραστηριότητες και ικανότητες.

Η γνωσιακή δόμηση μπορεί να συνδυαστεί με την τιμωρία (Gardner, 1969· Walters & Crusec, 1977), όπως στις περιπτώσεις που εξαρτημένα τιμωρητικά ερεθίσματα (π.χ. η διαταγή «όχι!») συναρτώνται με την παροχή άμεσης τιμωρίας (Lovaas & Simmons, 1969) ή με την απόσυρση της θετικής ενίσχυσης (Henriksen & Doughty, 1967). Εφόσον όμως η τιμωρία δεν είναι μέρος ενός προγράμματος το οποίο προσπαθεί να ενισχύσει τη λειτουργικότητα του μαθητή, η εκπαιδευτική της εγκυρότητα παραμένει περιορισμένη και απρόβλεπτη.

Αντίθετα προς την κατεστημένη αντίληψη ότι η τιμωρία οδηγεί σε ένα άτομο που λειτουργεί καλύτερα (π.χ. Bucher & Lovaas, 1968· Lovaas & Simmons, 1969· Johnston, 1972· Risley, 1968· Wolf κ.α., 1967), πολύ συχνά αυτή παράγει ένα γενικό απαγορευτικό και κατασταλτικό αποτέλεσμα στη συμπεριφορά του μαθητή (Morrison, 1972). Πραγματικά ενυπάρχει ο κίνδυνος να κινηθούμε στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός μη συμπεριφερόμενου μαθητή αντί για ένα λειτουργικό μαθητή, αφού συνήθως οι αντιδραστικές παρεμβάσεις στοχεύουν στην εξάλειψη της ΑΤΣ χωρίς να προσπαθούν να αυξήσουν το έτσι κι αλλιώς περιορισμένο ρεπερτόριο ικανοτήτων του μαθητή (LaVigna & Donnellan, 1986).

Όντας προϊόν δυναμικής επεξεργασίας, η συμπεριφορά καλύπτει ένα κενό (Emerson, 1995). Όταν η ΑΤΣ καταστέλλεται με τιμωρία, δημιουργείται ένα κενό συμπεριφοράς, αφού η απαίτηση να εμφανίζει ο μαθητής μια ορισμένη συμπεριφορά αδειάζει όλες τις άλλες συμπεριφορές (Ferster, 1967). Εάν ο μαθητής δεν έχει τις ικανότητες να γεμίσει αυτό το κενό με παραγωγικές και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, δημιουργείται ένα δυναμικό, το οποίο μακροπρόθεσμα μπορεί να εμποδίσει τις προσπάθειες εξάλειψης της ΑΤΣ ή να οδηγήσει στην ανάπτυξη άλλων προβλημάτων συμπεριφοράς (LaVigna κ.α., 1989). Εάν η ανάγκη εκπομπής της ΑΤΣ παραμένει ανικανοποίητη και δεν διδαχθούν εναλλακτικές συμπεριφορές για να την ικανοποιήσουν, τότε είναι πολύ πιθανό να ξαναεμφανιστεί η ΑΤΣ στην ιεραρχία συμπεριφορών του μαθητή μόλις σταματήσει η παροχή βίαιων

ερεθισμάτων (Reed & Head, 1993), αφού στην πραγματικότητα η ΑΤΣ δεν εξαλείφθηκε ποτέ, αλλά απλά κατέλαβε μια κατώτερη θέση στην ιεραρχία. Επίσης είναι πολύ πιθανό η ΑΤΣ να αντικατασταθεί με μια άλλη συμπεριφορά πρόβλημα, η οποία επιτελεί την ίδια λειτουργία με αυτήν (Oliver, 1993).

Ενώ η αντιδραστική προοπτική αφήνει τη διαδικασία της αντικατάστασης της συμπεριφοράς στην τύχη, η δημιουργική προοπτική την αναδεικνύει σε κύριο στόχο της παρέμβασης (Emerson, 1995· Emerson & Kiernan, 1997). Γι' αυτό είναι σημαντική η υιοθέτηση ενός δημιουργικού πλαισίου παρέμβασης (Goldiamond, 1974). Εάν ενταχθεί η τιμωρία σε ένα δημιουργικό πλαίσιο παρέμβασης, τότε το κενό συμπεριφοράς που θα δημιουργηθεί θα αντικατασταθεί από μια κατάλληλη συμπεριφορά και η αντικατάσταση της ΑΤΣ με μια παρεμφερή συμπεριφορά πρόβλημα θα αποφευχθεί. Άλλως το κενό συμπεριφοράς που προκαλεί η καταστολή της ΑΤΣ θα παραμείνει ακάλυπτο και ο μακροπρόθεσμος έλεγχος της ΑΤΣ δεν θα καταστεί δυνατός (Emerson, 1995).

Αυτή η ανάλυση, μέσα από το πρίσμα της αιτιολογίας της ΑΤΣ και της ανάπτυξης λειτουργικά εμφανούς παρέμβασης, καταδεικνύει την ανάγκη να χρησιμοποιείται η τιμωρία στην κατεύθυνση της δημιουργίας συμπεριφορών και όχι απλά στην αντίδραση ενάντια στο πρόβλημα.

Κοινωνική εγκυρότητα

Κάθε συμπεριφοριστική παρέμβαση πρέπει να αξιολογείται και στη βάση της κοινωνικής της εγκυρότητας. Αυτή αναφέρεται στην κοινωνική σημασία των στόχων και των αποτελεσμάτων της παρέμβασης καθώς επίσης και στην κοινωνική καταλληλότητα των τεχνικών που εφαρμόζονται (Wolf, 1978). Όπως επισημαίνουν οι Evans & Meyer (1985), η αλλαγή της συμπεριφοράς είναι σημαντική όχι μόνο όταν η ικανότητα κατακτάται, αλλά και όταν εκτελείται στο φυσικό περιβάλλον.

Η κοινωνική εγκυρότητα είναι ουσιώδες και αναπόσπαστο μέλος της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Έχει ενταχθεί από την Ένωση για την Προώθηση της Θεραπείας της Συμπεριφοράς (TASH, 1988) ανάμεσα στα άλλα κριτήρια (δηλαδή τη διατηρησιμότητα και τις παρενέργειες), τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα μιας στρατηγικής παρέμβασης, σε αντίθεση με το παραδοσιακό κριτήριο (LaVigna, κ.α., 1989) της ταχύτητας εμφάνισης του αποτελέσματος.

Η παρέμβαση θεωρείται κοινωνικά έγκυρη όταν αναφέρεται σε ένα κοινωνικό πρόβλημα, είναι κοινωνικά αποδεκτή τόσο στην μορφή όσο και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και οδηγεί σε κοινωνικώς σημαντικά αποτελέσματα (Hogner, κ.α., 1990). Στη βάση αυτής της θεώρησης η παρέμβαση δεν πρέπει να στοχεύει μόνο στην εξάλειψη της ΑΤΣ, αλλά πρέπει να ικανοποιεί τους τρεις στόχους της

κοινωνικής εγκυρότητας, που είναι: η αναβάθμιση της ποιότητας ζωής του μαθητή, η προστασία της υγείας και της ασφάλειας του ίδιου και των πλησίων του και η μείωση της ΑΤΣ (Harris κ.α., 1994). Συνεπώς ο εφαρμοστής της παρέμβασης θα πρέπει να εξετάζει το βαθμό στον οποίο μια μορφή παρέμβασης είναι κοινωνικά αποδεκτή, σέβεται την ατομικότητα του μαθητή και τον ιδιωτικό του χώρο, δεν εμποδίζει την ευκαιρία για μάθηση, ελαχιστοποιεί κάθε αναπόφευκτο τιμωρητικό στοιχείο, προστατεύει την αξιοπρέπεια δασκάλου και μαθητή και ενισχύει το ρόλο τους. Σε σχέση με αυτούς τους όρους η κοινωνική εγκυρότητα της τιμωρίας είναι περιορισμένη (Emerson, 1995).

Επίπτωση της τιμωρίας στη σχέση δασκάλου και μαθητή

Παρότι η σχέση ανάμεσα σε τιμωρούς και τιμωρημένους έχει φανερή επίπτωση στην αποτελεσματικότητα της τιμωρίας, η έρευνα που στηρίζει την αντιδραστική προοπτική δεν ασχολείται με αυτή τη σχέση και με την πιθανή βλάβη που η τιμωρία μπορεί να της προκαλέσει, διότι τέτοιες σχέσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες στο περιβάλλον του εργαστηρίου, όπου ανεξάρτητα από τις αντιδράσεις του μαθητή, ο πειραματιστής ακολουθεί το προσχεδιασμένο πρόγραμμα (Walters & Crusec, 1977).

Κάτω από τις ιδανικές συνθήκες του ελεγχόμενου περιβάλλοντος αυτή η σχέση είναι απλά μια μονοδιάστατη σχέση ανάμεσα σε δύο οργανισμούς (Reppucci & Saunders, 1974). Όντας τόσο μονόπλευρη, αποσπά την προσοχή των ερευνητών από το γεγονός ότι η τιμωρία μπορεί να επηρεάσει ανθρώπους οι οποίοι παίρνουν μέρος σε μη εργαστηριακές παρεμβάσεις (Walters & Crusec, 1977). Αντίθετα με την ενίσχυση, η τιμωρία εργάζεται μακροπρόθεσμα εις βάρος τόσο του τιμωρού όσο και του τιμωρούμενου (Skinner, 1948), οδηγώντας στην αποφυγή του τιμωρού (Skinner, 1960). Ειδικότερα, εάν ο μαθητής αντιληφθεί την τιμωρία σαν αυθαίρετη, θα μειωθεί η εμφάνιση συνεργάσιμης συμπεριφοράς ενώ αντίθετα θα αυξηθεί η εμφάνιση επιθετικότητας ενάντια στον εφαρμοστή της τιμωρίας (Walters & Crusec, 1997). Αφού λοιπόν ο τιμωρούμενος σιγά-σιγά απομακρύνεται από τον τιμωρό, η κοινωνική σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους καταστρέφεται (Ferster, 1967).

Από την άλλη μεριά όμως αναφέρονται περιπτώσεις όπου ενώ εφαρμόστηκε σοβαρή τιμωρία, αρνητικές επιπτώσεις στη σχέση δεν παρατηρήθηκαν. Ο Risley (1968) δεν παρατήρησε καμιά αλλαγή στον βαθμό οπτικής επαφής και ο Zeilberger κ.α. (1968) κάποια τάση εκ μέρους του μαθητή να αποφύγει τη μητέρα του που δρούσε ως τιμωρός. Παρόμοια στην περίπτωση των Lovaas & Simmons (1969), ο μαθητής δεν παρουσίαζε συμπτώματα φόβου όταν ήταν παρών ο ενήλικας που τον είχε τιμωρήσει.

Οι White & Taylor (1967) παρατήρησαν ότι μετά την παροχή ηλεκτρικού ερεθισμού οι μαθητές επικοινωνούσαν περισσότερο με τους τιμωρούς παρά με άλλα μέλη του προσωπικού. Αυτό οδήγησε τους προαναφερθέντες ερευνητές να υποθέσουν ότι η τιμωρία παρουσιάζει ένα μέσο ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, ιδιαίτερα όταν το τιμωρητικό ερέθισμα είναι αρκετά δυνατό ώστε να χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς από το μαθητή. Σήμερα βέβαια, βασισμένοι στις υποθέσεις της αιτιολογίας, πολλά θα μπορούσαμε να πούμε για την έλλειψη εμπλουτισμένου περιβάλλοντος και κατάλληλης εκπαίδευσης που θα διευκόλυνε την επικοινωνία αυτών των μαθητών. Κάποιος μπορεί να φανταστεί πόσο φτωχό θα έπρεπε να ήταν το ρεπερτόριο του μαθητή και πόσο αρνητικό το περιβάλλον ώστε η τιμωρία να φαίνεται ως μια προοπτική επικοινωνίας.

Όταν ο τιμωρός δρα επίσης σαν πηγή ενίσχυσης και όχι μόνο σαν πηγή τιμωρίας η αποφυγή των ενηλίκων δεν εμφανίζεται (Walters & Crusec, 1977), αφού υπάρχει μικρότερη πιθανότητα να προκληθεί επιθετικότητα προς τους φιλικούς τιμωρούς παρά προς τους εχθρικούς. Ένδειξη από τον ζωικό κόσμο καταδεικνύει ότι η τιμωρία είναι πιο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται από ένα πρόσωπο που έχει μια στενότερη και καλύτερη σχέση με το μαθητή, αφού η τιμωρία είναι ένας πιο αποτελεσματικός τρόπος ελέγχου συμπεριφοράς σε μια προσωπική παρά σε μια απρόσωπη σχέση (Parke & Walters, 1974). Όταν η τιμωρία παρουσιάζεται ως απόσυρση ενδιαφέροντος και τρυφερότητας, τότε όσο πιο ισχυρή είναι η έλλειψη της ενίσχυσης τόσο πιο μόνιμα θα είναι τα αποτελέσματα. Συνεπώς όσο πιο δυνατή είναι η σχέση τόσο πιο επιτυχής θα είναι η τιμωρητική παρέμβαση. Αυτή η εξίσωση οδηγεί αναπόφευκτα στη χρήση των δασκάλων ως τιμωρών, αφού αυτοί είναι οι φυσικοί μηχανικοί συμπεριφοράς (Reppucci & Saunders, 1974) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Από την άλλη μεριά είναι ξεκάθαρα διατυπωμένο ότι οι τιμωρητικές παρεμβάσεις παίζουν αρνητικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων (McGee κ.α., 1987) και είναι απαράδεκτες αφού καταστρέφουν τους δεσμούς εμπιστοσύνης που είναι παράγοντες υψίστης σημασίας για την επιτυχή έκβαση της παρέμβασης (Endicott, 1988). Παρότι αυτή η θέση βασίζεται σε αρχές και όχι σε ενδείξεις (Emerson, 1995), η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρούνται ευρέως ως ισάξιας σημασίας με τη διακοπή της ΑΤΣ και άλλων προκλητικών για το σύστημα παροχής υπηρεσιών συμπεριφορών (Harris κ.α., 1996).

Παρά την αλληλοσυγκρουόμενη εμπειρική ένδειξη, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι οι αντιδραστικές εφαρμογές της τιμωρίας όχι μόνο διακινδυνεύουν την υγεία της αξιόλογης σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, αλλά μειώνουν το κύρος και την αξιοπρέπειά τους, υποβαθμίζοντας τους δασκάλους σε τιμωρούς και τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες παρέμβασης.

Ο ρόλος του μαθητή

Ο μαθητής θεωρείται έτσι σε ένα δυναμικό μεταπαρεμβατικό στάδιο και όχι στο στάδιο της εφαρμογής της παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ο μαθητής απογυμνώνεται από το κύρος του και υπόκειται στη μεταχείριση ενός ασθενούς, στον οποίο πρέπει να εφαρμοστούν τα πιο αποτελεσματικά μέσα ώστε να εξαλειφθεί η δυσλειτουργική του κατάσταση. Ενώ ο σκοπός μπορεί να είναι η ενίσχυση της αξιοπρέπειας και του κοινωνικού κύρους του μαθητή μέσω της απελευθέρωσής του από τη συμπεριφορά πρόκληση, τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται τραυματίζουν την αξιοπρέπειά του, τον υποβαθμίζουν και τον κάνουν παθητικό, ενώ πολύ συχνά οδηγούν στο βασανισμό του (LaVigna & Donnellan, 1986· Murphy, 1993).

Ο μαθητής με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες έχει το αναφαίρετο δικαίωμα να μην εμπειραθεί πόνο, ταπείνωση, δυσάρεστα συναισθήματα καθώς και να μη στιγματιστεί (TASH, 1988). Αλλά κατά τη διάρκεια της τιμωρητικής παρέμβασης ο μαθητής εκτίθεται σε ένα σύνολο προβλημάτων, όπως εισβολή στην ιδιωτική του ζωή, στέρηση προσοχής, χρόνου, ψυχικής, φυσικής και συναισθηματικής ενέργειας (Wolfensberger, 1967), περιορισμό της προσωπικής του αυτονομίας και πιθανόν διαρκή συναισθηματικό, και όχι μόνο φυσικό, τραυματισμό (Stuart, 1981).

Σε μεγάλο βαθμό το χαμηλό κοινωνικό κύρος του μαθητή είναι υπεύθυνο για τη χρήση της τιμωρίας σε βάρος των βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων του μαθητή (Emerson & McGill, 1989). Αλλά εάν ο στόχος μας είναι οι μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες να γίνουν πραγματικά μέλος της κοινωνίας, τα δικαιώματά τους θα έπρεπε να είναι σεβαστά στον ίδιο βαθμό με αυτά των άλλων μελών του κοινωνικού συνόλου. Συνεπακόλουθα θα πρέπει να αποκλείονται μορφές παρέμβασης τις οποίες η κοινωνία θεωρεί το λιγότερο ωμές, απάνθρωπες και απαράδεκτες (Meyer & Evans, 1993). Παρότι είναι σχεδόν απίθανο η χρήση της τιμωρίας να αυξήσει την αξιοπρέπεια και το σεβασμό του μαθητή, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αναμένεται ότι οι μαθητές που πολύ συχνά αποφεύγονται ή και απωθούνται από συνομηλίκους και ενήλικες λόγω της ΑΤΣ, θα έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να τύχουν σεβασμού εάν η ΑΤΣ, καθώς και όσες άλλες συμπεριφορές τους υποτιμούν, εξαλειφθεί (Murphy, 1993). Θεωρείται ότι τουλάχιστον το δικαίωμα του μαθητή σε αποτελεσματική παρέμβαση ικανοποιείται, αφού συνήθως η τιμωρία οδηγεί στην στιγμιαία καταστολή της ΑΤΣ. Αλλά οι υπάρχουσες πηγές εξειδικευμένης εμπειρίας και γνώσης δε δικαιολογούν την αναστολή των δικαιωμάτων του μαθητή, αφού κανένας δεν μπορεί να προβλέψει την αποτελεσματικότητα των διαφόρων μορφών παρέμβασης και τις πιθανές αρνητικές τους επιπτώσεις (Comer, 1977).

Ο ρόλος του δασκάλου

Ο ρόλος του δασκάλου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την παρέμβαση είναι περιορισμένος. Ενώ ο εφαρμοστής της παρέμβασης πρέπει να έχει ρεαλιστική γνώση του φυσικού περιβάλλοντος, αφού αυτό θα τον βοηθήσει να εκτιμήσει την καταλληλότητα και χρησιμότητα των στρατηγικών της παρέμβασής του (Reppucci & Saunders, 1977), αυτός ο ρόλος ανατίθεται σε ειδικούς, που συχνά έχουν λίγη ή και ανύπαρκτη επαφή με τη σχολική πραγματικότητα (Harris, 1995).

Οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν ένα ενδιάμεσο εκτελεστικό ρόλο (τροποποιητές συμπεριφοράς δεύτερης τάξης), στον οποίο απλά φέρουν εις πέρας τις κεντρικές λειτουργίες. Σε αυτό το πλαίσιο ο ειδικός έχει μικρό έλεγχο των συνθηκών στις οποίες εκτίθεται ο μαθητής, αφού έχει μικρή επαφή με το μαθητή. Ο ειδικός σχεδιάζει το πρόγραμμα παρέμβασης, επιθεωρεί την εφαρμογή του και καταγράφει την πρόοδο, ενώ ο δάσκαλος έχει την απόλυτη ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος (Gardner, 1969).

Είναι όμως εξαιρετικά αμφίβολο αν οι δάσκαλοι είναι ικανοί να δράσουν ακόμη και σε αυτόν τον περιορισμένο ρόλο, διότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει την ύπαρξη υψηλού βαθμού ικανοτήτων που διαθέτουν μόνο οι ειδικοί (Bricker, 1970). Αναπόφευκτα, αφού κάθε δημοσιευμένη περίπτωση επιβλέπεται από ειδικούς υψηλών ικανοτήτων (Bricker, 1970), όταν η άμεση επαφή με την παρέμβαση σταματά, η πρόοδος στη συμπεριφορά του μαθητή συνήθως χάνεται (Baumeister, 1969). Όλα αυτά ενισχύουν την υπόνοια ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούνται ως αναγκαίο κακό λόγω της έλλειψης ειδικών και όχι λόγω της ύπαρξης εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους.

Ενώ ο σκοπός είναι να γίνει αποδοτική χρήση του χρόνου των δασκάλων, αποδοτική χρήση των ικανοτήτων τους δε γίνεται, αφού οι δάσκαλοι αναμένονται να δράσουν ως τεχνικοί (δηλαδή ως εκτελεστές παρέμβασης και διαχειριστές κρίσεων) παρά σαν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί (Carr κ.α., 1994). Αλλά η μεγαλύτερη πίεση στους δασκάλους δημιουργείται όταν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο τι μπορούν να κάνουν και στο τι έχουν να κάνουν (Thomson, 1987).

Η διαφορά ανάμεσα στους τεχνικούς και στους επαγγελματίες βρίσκεται στο γεγονός ότι οι τεχνικές αποφάσεις λαμβάνονται στη βάση προκαθορισμένων κανόνων, ενώ οι επαγγελματικές αποφάσεις λαμβάνονται στη βάση της εφαρμογής αφηρημένων αρχών (Evans & Meyer, 1985). Πράγματι τα κριτήρια (π.χ. ταχύτητα αποτελέσματος, ερευνητική ένδειξη) που προτείνονται από την αντιδραστική προοπτική φαντάζουν περισσότερο ως προκαθορισμένοι κανόνες παρά σαν αφηρημένες αρχές.

Με μια τέτοια στάση δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι λόγοι για τους

οποίους ένας δάσκαλος μπορεί να αντιταχθεί στη χρήση της τιμωρίας δεν αναλύονται. Έτσι, παρόλο που αναγνωρίζεται ότι τα ιδεολογικά θέματα δεν μπορεί να αγνοούνται (Konarski, 1993· Murphy, 1993), η αντίδραση στη χρήση της τιμωρίας αποδίδεται a priori σε ηθικές και κοινωνικές αιτίες (Peterson & Peterson, 1968), προκαταλήψεις, κακή πληροφόρηση και υποκειμενικές εκτιμήσεις (Azrin & Holz, 1966) και όχι σε επαγγελματικές αξίες, αρχές και ηθικές.

Αναφέρεται ξεκάθαρα (π.χ. Baer, 1970· Johnston, 1972· Solomon, 1964· Gardner, 1969) ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων θα έπρεπε να βασίζεται σε εμπειρική και επιστημονική ένδειξη και όχι στη βάση μιας προσωπικής ηθικής φιλοσοφίας.

Γι' αυτό οι δάσκαλοι θα έπρεπε να επιλέγουν μια στρατηγική παρέμβασης στη βάση της αναμενόμενης ή αποδεδειγμένης αποτελεσματικότητας (Johnston, 1972), αφού αυτή είναι ο κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία της παρέμβασης (Mulick, 1990) και όχι ό,τι βολεύει καλύτερα τις ανάγκες τους, που προσδιορίζονται από ηθικές αρχές, προσωπικές θεωρίες και φιλοσοφίες (Stuart, 1981). Εάν οι εναλλακτικές λύσεις στην παρέμβαση δεν ισοσκελίζουν την τιμωρία στο κόστος και στο μάκρος της παρέμβασης, τότε η τιμωρία θα πρέπει να αποτελεί την προτιμότερη μορφή παρέμβασης (Erwin, 1978).

Αλλά υπάρχουν τα ακόλουθα προβλήματα προς θεώρηση :

A. Προσπάθειες επανεφαρμογής κλινικά επιτυχημένων πρακτικών μπορεί να αποτύχουν να παράγουν δραματικές αλλαγές, διότι οι συνθήκες στις οποίες μια παρέμβαση πρωτογενώς εφαρμόστηκε είναι διαφορετικές από αυτές ενός σχολείου (Evans & Meyer, 1985). Κατά συνέπεια η απογοήτευση που προέρχεται από την αποτυχία παραγωγής αποτελεσμάτων μακράς διάρκειας συνοδεύεται συνήθως από την τάση να αποδίδεται η αποτυχία, καλυμμένα ή ανοιχτά, στην ανικανότητα των δασκάλων να εφαρμόζουν σωστά τις οδηγίες (Gardner, 1969· Lovaas, 1982· Lovaas & Smith, 1994· Schroeder κ.α., 1981) και καθόλου στην ιδιοσυγκρασία της προς αντιμετώπιση συμπεριφοράς (Lovaas & Smith, 1994) και/ή στις πιέσεις της πράξης.

B. Παρότι αναγνωρίζεται ότι λίγοι άνθρωποι μπορούν να προσεγγίσουν το θέμα της τιμωρίας σε ουδέτερο βαθμό (Azrin & Holz, 1966), οι αποφάσεις δεν μπορεί να βασίζονται μόνο σε τεχνικά θέματα για το τι θα έπρεπε να γίνει όταν ο μαθητής εμφανίζει ΑΤΣ (π.χ. να τον προστατεύσουμε) (Emerson κ.α., 1994) συναισθηματική σύγκρουση, ατομικές στάσεις, αρχές και ιδέες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και ζυμώθηκαν με την αποκτηθείσα εμπειρία (Evans & Meyer, 1985).

Δοθέντος ότι οι δάσκαλοι λαμβάνουν υπόψη τους ένα πλέγμα πολιτικών, δημόσιων και επαγγελματικών συμφερόντων (Erwart, 1991), η επιλογή τους βασίζεται

πάνω στο θεωρητικό τους προσανατολισμό και την ηθικοφιλοσοφική τους θεώρηση (Franks, 1969) και όχι απλά και μόνο πάνω σε υπάρχουσες εμπειρικές ενδείξεις. Στη βάση όλων των προαναφερθέντων μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στις θεωρητικές προσμονές των ερευνητών που υποστηρίζουν την αντιδραστική προοπτική και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που προτιμούν οι δάσκαλοι.

Σύνοψη της αξιολόγησης της αντιδραστικής προοπτικής

Οι υποστηρικτές αυτής της προοπτικής, θεωρώντας την ιδεολογική στάση και τις αξίες ως απαραίδεκτες, προτείνουν ότι η εμπειρική ένδειξη που παρέχεται από μια πληθώρα κλινικά επιτυχών περιπτώσεων θα πρέπει να είναι το κύριο σημείο αναφοράς για την επιλογή παρέμβασης. Δεν μπορεί όμως να αποκλειστεί ότι οι λιγότερο ισχυρές παρεμβάσεις δεν είναι εξίσου αποτελεσματικές (Durand, 1990).

Επιπρόσθετα αποτυγχάνοντας να προσεγγίσουν την ΑΤΣ σαν ένα σύμπλεγμα κοινωνικών φαινομένων, οι υποστηρικτές αυτής της προοπτικής δεν λαμβάνουν υπόψη τους μια δέσμη αποτελεσμάτων της παρέμβασης, που όσοι έχουν σχέση με αυτήν θα τα θεωρούν σημαντικά (Emerson, 1995). Εάν οι δάσκαλοι προσεγγίζουν τη θεματική της συμπεριφοράς πρόκληση μέσα από μια προοπτική που βασίζεται σε αξίες, στα πολιτικά δικαιώματα του μαθητή και στις πιθανότητες ενδυνάμωσης της αυτουποστήριξης του μαθητή (TASH, 1988), μπορεί να θεωρούν τις επιστημονικές πρακτικές ως ήσσονος σημασίας σε σχέση με τον τρόπο που η παρέμβαση μεταχειρίζεται το μαθητή (Meyer & Evans, 1993).

Το μεγαλύτερο πρόβλημα με τη φιλοσοφία της γρήγορης καταστολής, που χαρακτηρίζει αυτή την προοπτική, είναι η αυθαίρετη αντίληψη ότι πιο ισχυρό σημαίνει και πιο αποτελεσματικό (Durand, 1990) καθώς και ότι η σοβαρότητα μιας συμπεριφοράς δικαιολογεί τη χρήση πιο ισχυρών και δραστικών παρεμβάσεων (Durand, 1990· Evans & Meyer, 1985). Τα αποτελέσματα των αντιδραστικών παρεμβάσεων δεν είναι εύκολο να διατηρηθούν (Chadwick & Kroese, 1993). Η δημοσιευθείσα εμπειρική ένδειξη είναι κλινικά αναπτυγμένη και έτσι δεν μπορεί να μεταφερθεί εύκολα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αφού οι ιδιαιτερότητες και οι πιέσεις της πράξης δεν έχουν ληφθεί υπόψη (Chadwick & Kroese, 1993· Meyer & Evans, 1993). Η πολυδιαφημισμένη αποτελεσματικότητα της τιμωρίας είναι στιγμιαία και περιορίζεται μόνο στο περιβάλλον της παρέμβασης. Αντίθετα με τον ισχυρισμό ότι η τιμωρία είναι αποτελεσματικότερη (Baumeister, 1978· Schroeder, κ.α., 1979), η ΑΤΣ τείνει να επανέρχεται στην απουσία του εφαρμοστή της παρέμβασης ή και να αυξάνει σε ένταση και να ανθίσταται για μακρά χρονικά διαστήματα, κάνοντας έτσι την εκ νέου εφαρμογή της τιμωρίας περισσότερο από πιθανή (Evans & Meyer, 1985).

Επιπρόσθετα η παρέμβαση δεν είναι μια διαδικασία χωρίς προβλήματα. Ενώ η τροποποίηση της συμπεριφοράς μάς προσφέρει ένα θεωρητικά απλό μοντέλο δράσης, το οποίο παρέχει τις περισσότερες υπηρεσίες με την μικρότερη δυνατή επένδυση σε χρόνο του προσωπικού, μια προσεκτικότερη ματιά στις συνθήκες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη αλλαγής οδηγεί σε λιγότερο αισιόδοξα συμπεράσματα, αφού όλες οι μορφές παρέμβασης απαιτούν ο εφαρμοστής να έχει έλεγχο του περιβάλλοντος και σημαντικό βαθμό διαθέσιμων αποθεματικών (Reppucci & Saunders, 1977). Κατά πόσο αυτό είναι εφικτό στην οικολογία της πράξης, επαφίεται στην εμπειρία του αναγνώστη.

Παρότι έχει επανειλημμένα αποδειχθεί ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς οδηγούν σε άμεση μεταβολή της συμπεριφοράς πρόκληση και παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να ελέγχουν τις ζωές τους, η αξία τους αποδυναμώνεται από τη συνοδευούσα αντίθεση για κακή χρήση, λανθασμένη κατεύθυνση και ανήθικες εφαρμογές (Felce & Emerson, 1996· Murthy, 1993), καθώς και από τις ανεπιθύμητες, ανεξέλεγκτες και πολλές φορές απρόβλεπτες παρενέργειές τους (Woods & Blewitt, 1993). Αντί να προσφέρει στους μαθητές ένα κοινωνικά αποδεκτό μέσο για να ασκούν έλεγχο, η παρέμβαση αντανακλά ένα μέσο ελέγχου, το οποίο κάνει κοινωνικά πιο αποδεκτούς τους μαθητές μέσω μη παραδεκτών και ηθικά διαβλητών εφαρμογών της συμπεριφοριστικής τεχνολογίας (Felce & Emerson, 1996). Αυτές οι εφαρμογές υποτιμούν και υποβαθμίζουν τόσο τους μαθητές όσο και τους δασκάλους και θέτουν σε κίνδυνο την σχέση τους.

Συνεπώς υπάρχουν εμπειρικοί και όχι μόνο ηθικοί λόγοι που μειώνουν την αξιοπιστία της τιμωρίας ως αξιόλογου μέσου παρέμβασης. Από την άλλη μεριά, μέσα από την ανάλυση της αντιδραστικής προοπτικής προκύπτει η ανάγκη χρήσης της θετικής ενίσχυσης ως αναπόσπαστου μέλους της παρέμβασης (Danforth & Drabman, 1989) και η ανάγκη η τιμωρία να λειτουργεί μέσα σε ένα δημιουργικό πλαίσιο παρέμβασης ώστε να είναι συμβατή με την αρχή της ομαλοποίησης, κοινωνικοεκπαιδευτικά έγκυρη και να οδηγεί σε μονιμότερα αποτελέσματα. Σε αυτή την περίπτωση οι δάσκαλοι και οι μαθητές δρουν σύμφωνα με το ρόλο τους, ενώ εναλλακτικές συμπεριφορές που είναι ανταγωνιστικές προς τη συμπεριφορά πρόκληση μπορεί να διδαχθούν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Ο αποκλεισμός της σοβαρής ή ακόμα και της μέτριας τιμωρίας από την παρέμβαση μπορεί να δικαιολογηθεί μόνο εάν η έρευνα προσδώσει ευρεία ένδειξη που να υποστηρίζει τις μη τιμωρητικές παρεμβάσεις. Αυτό θα εξεταστεί στα επόμενα κεφάλαια, όπου καταβάλλεται μια προσπάθεια να αναλυθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των δημιουργικών μεθόδων, ώστε να καταφανεί ο χώρος για τη χρήση της τιμωρίας στην παρέμβαση.

Η δημιουργική προοπτική

Τα ηθικά προβλήματα που απορρέουν από τη χρήση της τιμωρίας άσκησαν πίεση στους ερευνητές για την εξεύρεση τρόπων ανθρώπινης αντιμετώπισης της ΑΤΣ (Clements, 1987). Η συνεπακόλουθη έρευνα οδήγησε στην ανάπτυξη της δημιουργικής προοπτικής, η οποία προσπαθεί να καθιερώσει εναλλακτικές προς την ΑΤΣ συμπεριφορές (Emerson & Kiernan, 1997) και να λύσει προβλήματα στη δημιουργία ρεπερτορίων, αντί να εξαλείφει ρεπερτόρια (Goldiamond, 1974).

Ενώ στην αντιδραστική προοπτική η εξάλειψη της ΑΤΣ είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή εκπαίδευσης, στη δημιουργική προοπτική η εκπαίδευση λαμβάνει μέρος ταυτόχρονα με την εξάλειψη της ΑΤΣ με το να διδάσκεται ο μαθητής αποτελεσματικές συμπεριφορές όταν δεν συμβαίνει η ΑΤΣ και με το να αντιμετωπίζεται η ΑΤΣ όταν αυτή συμβαίνει (Carr κ.α., 1994· Remington, 1993).

Μια πρότυπη δημιουργική παρέμβαση βασίζεται στην ανάλυση των παραγόντων που προσδιορίζουν την ΑΤΣ, είναι δραστική (δηλαδή πιθανότερο να συμβούν οι επιθυμητές συμπεριφορές) και όχι αντιδραστική και μπορεί να εφαρμόζεται επ' αόριστον, αφού ο στόχος της είναι η διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Carr κ.α., 1994). Κεντρικό θέμα σε αυτή την τακτική είναι η ενίσχυση της ποιότητας ζωής του μαθητή, που επιτυγχάνεται μέσα από την αυξημένη αλληλεπίδραση προσωπικού και μαθητή, και η απασχόληση του μαθητή σε εκπαιδευτικά ουσιαστικές δραστηριότητες σε χώρους που μπορεί να αυξήσουν τις ικανότητές του (Kiernan, 1993).

Γι' αυτό οι στρατηγικές παρέμβασης δεν προέρχονται απλά από τις αρχές της μάθησης, όπως στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, αλλά προσαρμόζονται αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική κατάσταση του μαθητή και επεκτείνονται σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών του αναγκών.

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ένας αριθμός συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση σοβαρά προκλητικών συμπεριφορών, που χρησιμο-

ποιούν επιταχυντικές μεθόδους οι οποίες δίνουν έμφαση στην κοινωνική εγκυρότητα της παρέμβασης, άρχισαν να προσελκύουν την υποστήριξη των ερευνητών (Chadwick & Kroese, 1993). Διάφοροι ερευνητές (π.χ. Carr & Durand, 1985a· Evans & Meyer, 1985· LaVigna & Donnellan, 1986· LaVigna & Willis, 1995) προσέφεραν το πλαίσιο για την ανάπτυξη παρέμβασης, η οποία αποσκοπεί όχι απλά στο να ελαττώσει την ΑΤΣ, αλλά στο να αυξήσει το ρεπερτόριο κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή, ώστε όταν αυτός καταστεί κάτοχος των νέων ικανοτήτων, να είναι σε θέση να αντικαταστήσει με αυτές την ΑΤΣ (Carr κ.α., 1994). Επίσης, στόχος είναι να γίνει ο μαθητής πιο ικανός στις περιβαλλοντικές και διαπροσωπικές του σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο έχουμε με ένα σμπάρο δυο τρυγόνια. Όχι μόνο η συμπεριφορά πρόκληση καταστέλλεται, αλλά αποκλείεται και η μελλοντική της εμφάνιση, χάρις στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή (LaVigna & Donnellan, 1986).

Κοινά αποδεκτός όρος γι' αυτή την τακτική παρέμβασης είναι ο όρος *Θετική Συμπεριφορολογική Στήριξη* (ΘΣΣ). Αρχικά προτάθηκε από τον Horner κ.α. (1990), ώστε να αποφευχθούν οι περιορισμοί του προηγούμενος κυρίαρχου όρου *Μη τιμωρητική διαχείριση της συμπεριφοράς*, ο οποίος δεν διέκρινε ανάμεσα σε ήπια και σοβαρά τιμωρητικά ερεθίσματα, ενώ τα ήπια ερεθίσματα είναι αναγκαία για την στήριξη παρέμβασης, και εστίαζε την προσοχή στην απόρριψη της τιμωρίας αντί να δίνει έμφαση στο δημιουργικό προσανατολισμό της παρέμβασης.

Χαρακτηριστικά της ΘΣΣ

Σύμφωνα με τον Horner κ.α. (1990) εννέα είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη ΘΣΣ. Το πρώτο, η αλλαγή στον τρόπο ζωής, είναι η συνθήκη κλειδί και τα υπόλοιπα οχτώ (λειτουργική ανάλυση, πολυσύνθετες παρεμβάσεις, οικολογικές αλλαγές, χειραγώγηση συμβάντων που προηγούνται της συμπεριφοράς, ανάπτυξη προσαρμοστικής συμπεριφοράς, καθιέρωση θετικού περιβάλλοντος, διάκριση ανάμεσα σε στρατηγικές επείγουσας αντιμετώπισης και σε δραστικές) χαρακτηρίζουν τη διαδικασία προσαρμογής στην αλλαγή τρόπου ζωής (Turnbull & Turnbull, 1990).

Στην πράξη δίνεται έμφαση στις αλλαγές του τρόπου ζωής, στην καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της στήριξης θετικής συμπεριφοράς και όχι στα μικροπρόθεσμα αποτελέσματα της παρέμβασης, στον προσδιορισμό της λειτουργίας της συμπεριφοράς αντί για το συσχετισμό του προγράμματος παρέμβασης με την τοπογραφία της συμπεριφοράς, στη λειτουργική αντικατάσταση της συμπεριφοράς χάρις στη διδασκαλία λειτουργικών ικανοτήτων και στη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης οποτεδήποτε αυτό είναι δυνατό (Weigle, 1997).

Η ΘΣΣ προσεγγίζει την συμπεριφορά πρόκληση χρησιμοποιώντας την πιο σύγχρονη τεχνολογία. Δεν είναι απλά μια ομάδα στρατηγικών για μείωση της ΑΤΣ της επιθετικότητας και της υπερκινητικότητας για παράδειγμα, αλλά ένα σύνολο αξιών και πληροφορίας που αναφέρεται στην ποιότητα ζωής και τα δικαιώματα του μαθητή (Ayres κ.α., 1994· Weigle, 1997).

Αυτό το πλαίσιο δράσης βασίζεται στην αντίληψη της ΑΤΣ ως προκλητικής συμπεριφοράς και στην εφαρμογή λειτουργικών παρεμβάσεων, δηλαδή παρεμβάσεων που είναι εμφανείς στη λειτουργία της ΑΤΣ.

Η ΑΤΣ ως συμπεριφορά πρόκληση

Ενώ η τροποποίηση της συμπεριφοράς, όντας απλά μηχανιστική και μερική, δεν δίνει τη δέουσα προσοχή στις επιπτώσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εμφάνιση της ΑΤΣ, η δημιουργική προοπτική προσλαμβάνει την ΑΤΣ σαν ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο και λαμβάνει υπόψη τις προκύπτουσες και σημαντικές επιπτώσεις ώστε να αξιολογήσει την κοινωνική σημασία και τα αποτελέσματα της παρέμβασης, η οποία αλλιώς θα ήταν περιορισμένη, εάν η ΑΤΣ εθεωρείτο απλά μια απόκλιση συμπεριφοράς (Emerson, 1995) για την οποία πρέπει να ληφθούν δραστικά μέτρα (Meyer & Evans, 1989).

Η ΑΤΣ περιλαμβάνεται στην ομάδα των σοβαρά προκλητικών για το σύστημα παροχής υπηρεσιών συμπεριφορών. Αυτές είναι συμπεριφορές που περιορίζουν ή εμποδίζουν την πρόσβαση στη χρήση καθημερινών ευκολιών διαβίωσης λόγω της ισχύος, συχνότητας και διάρκειάς τους. Επίσης μπορούν να θέσουν σε σοβαρό κίνδυνο τη φυσική ασφάλεια τόσο του μαθητή όσο και των πλησίον του (Emerson, κ.α., 1987). Ο ορισμός αυτός δεν αναφέρεται απλά στη συμπεριφορά του προσώπου αλλά στις συνέπειες της συμπεριφοράς για την ποιότητα της ζωής του (McGill κ.α., 1996). Ο όρος προκλητική αναφέρεται στην πρόκληση που αυτή η συμπεριφορά παρουσιάζει για το σύστημα παροχής υπηρεσιών (Blunden & Allen, 1987). Ο όρος αυτός υιοθετήθηκε για να υπενθυμίζει ότι η ΑΤΣ θα πρέπει να θεωρείται και να προσεγγίζεται σαν πρόκληση για τις υπηρεσίες και όχι απλά σαν μια εκδήλωση ψυχοπαθολογικών λειτουργιών (Felce & Emerson, 1996). Με αυτόν τον τρόπο η ΑΤΣ προσεγγίζεται όχι μόνο σαν ένα κλινικό αλλά και σαν ένα πολυσύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, προϊόν ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων όπως η παθολογία της συμπεριφοράς, το σύστημα που υποστηρίζει τον μαθητή και ο τρόπος που το σύστημα παροχής υπηρεσιών είναι οργανωμένο και λειτουργεί (Emerson κ.α., 1994).

Όταν ο όρος προκλητική συμπεριφορά εισήχθη για πρώτη φορά στην Μεγάλη Βρετανία από την άλλη μεριά του Ατλαντικού προκάλεσε αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι προβληματικές συμπεριφορές θα έπρεπε να αντιλαμβάνονται

(Russell, 1997). Ο γράφων ελπίζει ότι αυτό θα συμβεί και στη χώρα μας. Η πρόκληση έγκειται στο να κατανοήσουμε γιατί ο μαθητής συμπεριφέρεται με τρόπους που αντιστρατεύονται την κουλτούρα μας και να τον βοηθήσουμε να αποκτήσει κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους να ασκήσει έλεγχο (Russell, 1997). Οι αρμόδιες υπηρεσίες πρέπει να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της εισαγωγής της ΘΣΣ και της μείωσης της συμπεριφοράς πρόκληση μέσα από την προσφορά πρόσβασης σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής για το μαθητή, παρά τις συνεχιζόμενες δυσκολίες συμπεριφοράς (Felce & Emerson, 1996).

Ανάλυση συμπεριφοράς

Αυτή προσφέρει το εργασιακό πλαίσιο για την ανάπτυξη λειτουργικών παρεμβάσεων (Remington, 1993). Είναι ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο που αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των παραγόντων οι οποίοι συντελούν στη διατήρηση της ΑΤΣ (Kiernan, 1993). Η ανάλυση της συμπεριφοράς αναδεικνύεται προοδευτικά σαν η πιο αξιόλογη επιλογή παρέμβασης. Μπορεί δε να βοηθήσει στην εφαρμογή καταλληλότερων και αποτελεσματικότερων μορφών παρέμβασης (Axelrod, 1987a· Mace κ.α., 1986· Sturmey κ.α., 1988).

Στην πράξη, αντί να ασκούνται πρόσθετες πιέσεις στο μαθητή με τη χρήση της τιμωρίας και/ή της ενίσχυσης, καταβάλλεται μια προσπάθεια ανάλυσης των εμποδίων που υπάρχουν στο περιβάλλον του και να διδαχθεί ο μαθητής τούς πιο αποτελεσματικούς τρόπους υπερπήδησής τους.

Γι' αυτό η ανάλυση της συμπεριφοράς της ΑΤΣ πρέπει να εκτιμήσει μια ευρεία ακτίνα ικανοτήτων και προτερημάτων του μαθητή, να προσδιορίσει μειονεκτήματα που μπορεί να περιορίσουν τις πιθανότητες καθιέρωσης μιας νέας συμπεριφοράς και να εξακριβώσει μια πιο κατάλληλη συμπεριφορά καθώς και τους ενισχυτές που θα βοηθήσουν την καθιέρωσή της.

Διάφοροι ερευνητές (π.χ. Carr κ.α., 1994· Iwata κ.α., 1990· O'Neil κ.α., 1990· Toogood & Temlin, 1996) συστήνουν την εφαρμογή της πολύπλευρης ανάλυσης ώστε να ανακαλυφθεί η αιτία που κρύβεται πίσω από την εμφάνιση της ΑΤΣ (Carr κ.α., 1994). Για να είναι πιο αποτελεσματική η παρέμβαση πρέπει να συνδέεται με τη λειτουργία της ΑΤΣ, εφόσον αυτή βέβαια έχει εξακριβωθεί έπειτα από μια εμπειριστατωμένη και πλήρη λειτουργική ανάλυση (Carr κ.α., 1990· Weigle, 1997). Εάν ο εφαρμοστής της παρέμβασης αντιληφθεί τη λειτουργία που η ΑΤΣ υπηρετεί, τότε θα είναι σε θέση να σχεδιάσει παρέμβαση η οποία προσφέρει στο μαθητή πρόσβαση σε εναλλακτικές προς την ΑΤΣ θεμιτές συμπεριφορές.

Η επιτυχία των περισσότερων στρατηγικών παρέμβασης, είτε αυτές είναι τιμωρικές (κοινωνική εξάλειψη, time out) είτε όχι (εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία, θετικός προγραμματισμός), εξαρτάται από τη γνώση των παραγόντων

που διατηρούν την ΑΤΣ. Παρεμβάσεις που εφαρμόζονται χωρίς αυτή τη γνώση είναι απαράδεκτες (π.χ. άμεση τιμωρία) ή συγκριτικά αναποτελεσματικές, όπως για παράδειγμα η διαφορική ενίσχυση άλλης συμπεριφοράς (Lancioni & Hoogeveen, 1990).

Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις (π.χ. Carr & Durand, 1985a· Durand κ.α., 1989· Iwata κ.α., 1990· Kenedy & Hkonen, 1993· Repp κ.α., 1988· Solnick κ.α., 1977) που δείχνουν τη σημασία της σύνδεσης της παρέμβασης με τη λειτουργία της ΑΤΣ. Πέρα από τους εμπειρικούς λόγους, υπάρχουν και θεωρητικοί λόγοι που στηρίζουν την υιοθέτηση μιας λειτουργικής παρέμβασης, δηλαδή παρέμβασης που είναι εμφανής στη λειτουργία της ΑΤΣ (Carr κ.α., 1994). Αναμένεται ότι τα ευεργετήματα της παρέμβασης θα αυξηθούν εάν αυτή βασίζεται σε πληροφόρηση για τις αιτίες που διατηρούν την ΑΤΣ. Η έρευνα δείχνει ότι η διεκπεραίωση της εκτίμησης της λειτουργίας της ΑΤΣ, πριν από την εφαρμογή παρέμβασης, μπορεί να καλυτερέψει (Carr & Durand, 1985a· Durand, 1990· Repp κ.α., 1988) έως και να διπλασιάσει (Carr κ.α., 2002) τις πιθανότητες επιτυχίας. Γι' αυτό η εφαρμογή των λειτουργικών παρεμβάσεων θα πρέπει να είναι υποχρεωτική (Emerson, 1995). Παρόλη όμως την παθιασμένη έκκληση πολλών ερευνητών για την εφαρμογή λειτουργικών παρεμβάσεων (Chadwick & Kroese, 1993), στην πράξη η ανάλυση της συμπεριφοράς παραμένει δραστηριότητα της μειοψηφίας (Lennox κ.α., 1988· Ntinas, 1994· Ntinas, 2000).

Κύριες μορφές ΘΣΣ

Κάτω από τη σημαία της ΘΣΣ συναθροίζονται διάφορες μέθοδοι παρέμβασης, όπως η *ευγενής διδασκαλία* (McGee, 1986), η *εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία* (Carr & Durand, 1985a), η *θετική μη τιμωρητική συμπεριφοριστική στήριξη* (LaVigna & Donnellan, 1986) και ο *εκπαιδευτικός προγραμματισμός* (Evans & Meyer, 1985).

Παρότι είναι ξεχωριστές μέθοδοι (Chadwick & Kroese, 1993), μοιράζονται από κοινού την έμφαση στη συμπεριφοριστική ανάλυση της ΑΤΣ, το δημιουργικό προσανατολισμό στην παρέμβαση (Weigle, 1997) και την αφοσίωση στην αύξηση του ρεπερτορίου ικανοτήτων προσαρμογής του μαθητή. Επίσης απορρίπτουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς, που επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη χρήση της τιμωρίας ή της ενίσχυσης, αφού αυτές οι μέθοδοι απορρίπτουν τη λογική του μαστήγιου ή του καρότου, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους όχι απλά και μόνο στην αλλαγή της ΑΤΣ αλλά και στην κατανόησή της (Remington, 1993).

Ευγενής διδασκαλία

Παρά το γεγονός ότι η ψυχολογία της συμπεριφοράς διέρχεται μια περίοδο αναγέννησης χάρη στην ανάπτυξη της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς, η απογοήτευση από την τροποποίηση της συμπεριφοράς οδήγησε στη γενικότερη απόρριψη της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και στην ευαγγελική διασπορά μεθόδων που, παρότι γοητευτικές, είναι επιφανειακές και στερούνται εμπειρικής και θεωρητικής εγκυρότητας (Oliver, 1993). Αυτός ο χαρακτηρισμός αναφέρεται κατευθείαν στην ευγενή διδασκαλία (Chadwick & Kroese, 1993). Σύμφωνα με τον McGee (1990), αυτή είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που δεν περιορίζεται απλά στη διδασκαλία ικανοτήτων, αλλά προσπαθεί να ενσωματώσει ένα νέο τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή στη διαδικασία της παρέμβασης.

Κεντρικό θέμα αυτής της μεθόδου είναι η ανάπτυξη του δεσμού ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, που θεωρείται ότι είναι και ο σκοπός κάθε διδακτικής προσπάθειας (McGee, 1986). Η ανάπτυξη του δεσμού επέρχεται όταν οι αρετές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που είναι ενισχυτικές για το μαθητή, καθίστανται εμφανείς. Μετά την καθιέρωση κοινωνικής αλληλεπίδρασης ο δάσκαλος προσπαθεί να αποκτήσει έλεγχο της συμπεριφοράς του μαθητή με τη χρήση χειρονομιών και ενθουσιώδους επαίνου για κάθε συμμετοχή του μαθητή (Chadwick & Kroese, 1993). Ο μαθητής αποκτά πρόσβαση σε συνεχή ανεξάρτητη επιβράβευση μέσω σχέσεων που χαρακτηρίζονται από αξία, αποδοχή και ισότητα. Αυτή η επιβράβευση εφαρμόζεται συνεχώς, δηλαδή δεν συνδυάζεται με την εμφάνιση της ΑΤΣ όπως στην παραδοσιακή τροποποίηση της συμπεριφοράς (McGee, 1990). Οι δραστηριότητες χρησιμοποιούνται σαν ένα τρόπος διευκόλυνσης της επικοινωνίας και όχι λόγω κάποιας αξίας που μπορεί να έχουν για την εκμάθηση νέων ικανοτήτων. Έμφαση δίνεται στην αύξηση της αυτό-εκτίμησης του μαθητή, αφού οι δημιουργοί αυτής της μεθόδου είναι πεπεισμένοι ότι κάθε άτομο έχει μια εσωτερική ανάγκη για τρυφερότητα (McGee, 1990).

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται είναι η *αγνόηση*, δηλαδή το να δίνουμε όσο το δυνατόν λιγότερη σημασία και αξία στην ΑΤΣ, ο *επαναπροσανατολισμός*, δηλαδή να καθοδηγούμε το μαθητή προς αλληλεπιδράσεις που προσφέρουν ανθρώπινη επιβράβευση και οι *διακοπές της ΑΤΣ*, δηλαδή να επανακαθοδηγούμε το μαθητή προτού εκραγεί η ΑΤΣ (McGee, κ.α., 1987).

Κριτική

Ενώ αυτή η μέθοδος θεωρείται πρωτοποριακή από αυτούς οι οποίοι είναι απογοητευμένοι με τις συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις (Harris κ.α., 1996), δεν είναι πρωτότυπη αλλά απλά μια συλλογή αρκετά γνωστών τεχνικών της τροποποίησης

της συμπεριφοράς, δοσμένων σε μια έξυπνη και ελκυστική συσκευασία (Turnbull, 1990· Jordan κ.α., 1989).

Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι τιμωρητική, αφού κάποια συμβάντα μπορεί να θεωρηθούν βίαια για το μαθητή, ειδικότερα όταν αυτός είναι αυτιστικός (Thompson, 1990). Η προσφορά θετικής ενίσχυσης, ανεξάρτητα από την εμφάνιση της ΑΤΣ, μπορεί να δράσει σαν βίαιο ερέθισμα. Για παράδειγμα η παροχή άπλετης αγάπης και τρυφερότητας, που προσφέρονται σε τόσο υψηλό βαθμό από αυτή τη μέθοδο, μπορεί να ενισχύσει θετικά την εμφάνιση της ΑΤΣ (Lovaas, 1982).

Έχει αναφερθεί ότι η ευγενής διδασκαλία ήταν πολύ αποτελεσματική με περισσότερους από 650 μαθητές (Jones & McCaughey, 1993). Ο McGee ισχυρίστηκε ότι 69 από 73 μαθητές με σοβαρή ΑΤΣ έδειξαν σημαντική πρόοδο μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, τα δε ευεργετικά αποτελέσματα ήταν εμφανή ακόμη και πέντε χρόνια μετά την εφαρμογή της (Jones & McCaughey, 1993). Αυτός ο υπερβολικός ισχυρισμός, αλλά επίσης και η αξιοπιστία των θέσεών του για την μη τιμωρητική φύση της ευγενούς διδασκαλίας, αμφισβητήθηκε έντονα όταν έγινε γνωστή η ύπαρξη βιντεοσκόπησης που έδειχνε τον McGee να βάζει το δάκτυλό του στο μάτι ενός μαθητή για να προκαλέσει την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Linscheid, κ.α., 1990a⁴). Παρόλη όμως την περιορισμένη εμπειρική της ένδειξη (Emerson, 1995), εισήχθη και εφαρμόστηκε και στη Μεγάλη Βρετανία (π.χ. Harris, 1995· Harris κ.α., 1996) με μεικτά αποτελέσματα.

Εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία (ΕΛΕ)

Αυτή η μέθοδος, που αρχικά προτάθηκε από τους Carr & Durand (1985a· 1985b), είναι αναμφίβολα δημιουργική (Woods & Blewitt, 1993), διότι προσπαθεί να αντικαταστήσει την ΑΤΣ αντί να την εξαλείψει άμεσα και διότι βασίζεται στα αποτελέσματα μιας πλήρους λειτουργικής ανάλυσης (Chadwick & Kroese, 1993).

Ενώ από μόνη της αποτελεί ένα πλήρες πρόγραμμα εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται επίσης και στο πλαίσιο του θετικού προγραμματισμού των LaVigna & Donnellan (1986) ώστε να στηρίζει τη θετική μη τιμωρητική διαχείριση της ΑΤΣ αλλά και στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγραμματισμού των Evans & Meyer (1985). Η ΕΛΕ αναφέρεται απευθείας στην επικοινωνιακή λειτουργία που η ΑΤΣ μπορεί να επιτελεί. Προσφέρει στο μαθητή ένα πιο συμβατικό τρόπο μεταφοράς του μηνύματος που μπορεί να παρουσιάζει η εμφάνιση της ΑΤΣ, με τη διδασκαλία

4. Όπως εκμυστηρεύθηκε ο ίδιος στο συγγραφέα, η αποκάλυψη οφείλεται στον καθηγητή A. Rolider, ο οποίος χάρη στην πλούσια εμπειρία του αντελήφθη ότι κάτι δεν πήγαινε καλά και αναλύοντας τη βιντεοταινία καρέ-καρέ απέδειξε τη χρήση τιμωρίας.

μιας ειδικής ικανότητας που υπηρετεί τον ίδιο σκοπό με την ΑΤΣ. Αναμένεται ότι όταν αυξηθεί το ρεπερτόριο επικοινωνιακών ικανοτήτων του μαθητή η ΑΤΣ θα μειωθεί, αλλά η λειτουργία της θα μείνει αμετάβλητη (Carr & Durand, 1985a).

Μόλις εξακριβωθεί η επικοινωνιακή λειτουργία της ΑΤΣ μέσα από μια ανάλυση των κοινωνικών της κινήτρων (Carr & Durand, 1985a), η παρέμβαση προσπαθεί να αντικαταστήσει την ΑΤΣ, ενισχύοντας διαφορικά την εμφάνιση συμπεριφορών που είναι πιο κατάλληλες και κοινωνικά πιο αποδεκτές (Donnellan, κ.α., 1984· Carr & Durand, 1985a).

Η διαφορική ενίσχυση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς περιλαμβάνει την ενίσχυση ειδικών επικοινωνιακών πράξεων που, εάν είναι λειτουργικά ισοδύναμες με την ΑΤΣ, θα την αντικαταστήσουν (Carr & Durand, 1985a). Για παράδειγμα, στην περίπτωση που η ΑΤΣ λειτουργεί ως μηχανισμός αποφυγής, ο μαθητής διδάσκεται να εκπέμπει ένα προφορικό μήνυμα (π.χ. *βοήθα με!*) όταν βρίσκει δύσκολη τη δραστηριότητα που του ζητούμε να κάνει. Όταν η ΑΤΣ δρα σαν μηχανισμός πρόκλησης προσοχής, τότε ο μαθητής μπορεί να διδαχθεί ένα προφορικό μήνυμα (π.χ. *είμαι καλά*) ώστε να προκαλέσει την προσοχή του δασκάλου (Carr & Durand, 1985a). Εάν ο μαθητής δεν έχει προφορικό λόγο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η νοηματική ώστε να διδαχθούν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (Carr κ.α., 1980) ή ένα βιβλίο με εικόνες ώστε να δείχνει ο μαθητής τις ανάγκες του όταν είναι ταραγμένος (Robertson κ.α., 1996).

Στην πράξη η ΕΛΕ εφαρμόζεται όταν η συμπεριφορά πρόκληση δεν συμβαίνει, δηλαδή στην περίοδο μεταξύ των κρίσεων.

Κριτική

Η κριτική αμφισβητεί τα ακόλουθα επιχειρήματα:

Η ΕΛΕ μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική, γρήγορη, διαρκή και γενικευμένη αλλαγή, αφού αναφέρεται στις υπάρχουσες συνθήκες οι οποίες διατηρούν την ΑΤΣ για μακρά χρονικά διαστήματα και σε πολλά περιβάλλοντα (Carr κ.α., 1994).

Αλλά η δυνατότητα της γενικευμένης της εφαρμογής είναι αμφίβολη και απαιτείται μακροχρόνιος και προσεκτικός σχεδιασμός ώστε να μην επανακάμψει η ΑΤΣ.

Ο Carr κ.α. (1994) και ο Durand (1990) θεωρούν ότι η διατήρηση των αποτελεσμάτων δεν αποτελεί πρόβλημα, αφού η ΕΛΕ οδηγεί σε γενικευμένα και διαρκή αποτελέσματα. Αντίθετα οι Lovaas & Smith (1994) σημειώνουν ότι στην πρωτοποριακή μελέτη των Carr & Durand (1985b) και οι τρεις μαθητές έγιναν δέκτες κοινωνικής εξάλειψης ενώ χρειάστηκαν για τον ένα από αυτούς ακόμη πιο ισχυρές παρεμβάσεις ώστε να διατηρηθούν τα αποτελέσματα. Όσον αφορά την πιθανότη-

τα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, κανένας δεν ελέγχθηκε έξω από το περιβάλλον της παρέμβασης, παρόλο που, όπως αναφέρουν οι Lovaas & Smith (1994), είναι γνωστό ότι η αντικατάσταση της ΑΤΣ σε ένα περιβάλλον δεν ασκεί καμία επιρροή σε άλλα περιβάλλοντα, λόγω του ότι υπάρχουν παράγοντες συνδεδεμένοι με κάθε ξεχωριστό περιβάλλον που μπορεί να επηρεάζουν την ΑΤΣ.

Η απόκτηση λειτουργικών ικανοτήτων επικοινωνίας ενισχύει τον έλεγχο των μαθητών πάνω στο περιβάλλον τους και ανοίγει το δρόμο για ένα νέο μοντέλο αναφοράς στην εμπειρία (Durand, 1990).

Αναμφίβολα η ΕΛΕ, λόγω του ότι είναι μέρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, είναι εκπαιδευτικά έγκυρη. Αλλά όταν οι ανάγκες του μαθητή είναι ιδιοσυγκρασιακές και άγνωστες στους δασκάλους, είναι δύσκολο να διδάξει κανείς τους μαθητές να χρησιμοποιούν προφορικά αυτά τα μέσα (Lovaas & Smith, 1994).

Επιπρόσθετα η επιτυχία της ΕΛΕ εξαρτάται από το βαθμό που το προσωπικό είναι ανοιχτό και έτοιμο στην εφαρμογή τέτοιων μεθόδων. Ενώ υποστηρίζεται από ευρεία εμπειρική ένδειξη (π.χ. Carr & Lovaas, 1983· Donnellan, κ.α., 1984· Neel κ.α., 1983· Voeltz & Evans, 1983), απαιτεί υψηλού επιπέδου ικανότητες και είναι μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία που μπορεί να διαρκέσει ακόμη και μήνες, κατά τη διάρκεια των οποίων ο μαθητής συνεχίζει να καταφεύγει στη χρήση της συμπεριφοράς πρόκληση ενώ διδάσκεται τις νέες επικοινωνιακές συμπεριφορές. Έτσι είναι απαραίτητη η ύπαρξη σχεδίου για τον έλεγχο της συμπεριφοράς πρόκληση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των νέων συμπεριφορών. Πραγματικά όταν συνοδεύεται από διαφορική ενίσχυση άλλης συμπεριφοράς ή από timeout, όπως έκαναν οι Wacker κ.α. (1990), ή από μέτριας ισχύος απαγορευτικές εντολές και φυσικό περιορισμό (Fisher κ.α., 1993), είναι πιο αποτελεσματική από ό,τι όταν εφαρμόζεται μόνη της.

Εναλλακτική μέθοδος

Η ΕΛΕ δεν είναι ο μόνος τρόπος αντικατάστασης της ΑΤΣ με μια λειτουργικά ισοδύναμη συμπεριφορά (LaVigna κ.α., 1989). Ακολουθώντας την πρόταση του Solomon (1964), η ΑΤΣ μπορεί να μειωθεί όταν ο μαθητής διδάσκεται να ικανοποιεί τις ανάγκες του ανεξάρτητα. Ο Carr (1994) υποθέτει ότι η ΑΤΣ είναι για το μαθητή ένας μηχανισμός ελέγχου των άλλων. Αντιστρόφως, η επικοινωνιακή λειτουργία της ΑΤΣ σημαίνει ότι ο μαθητής βασίζεται για την ικανοποίηση ορισμένων αναγκών του σε άλλα πρόσωπα. Έτσι αυξάνοντας τον αυτοέλεγχο του μαθητή, τα κίνητρα για την εμφάνιση της επικοινωνιακής ΑΤΣ θα εξαλειφθούν (LaVigna κ.α., 1989). Αλλά η παρέμβαση για ανάπτυξη αυτοελέγχου είναι μία μακρά διαδικασία η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα μετά από χρόνια (Jones κ.α.,

1993). Συγκριτικά, βέβαια, η ΕΛΕ είναι λιγότερο χρονοβόρα, αφού χρειάζεται μήνες και όχι χρόνια. Όμως αν παράλληλα εντείνονται οι προσπάθειες για την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοελέγχου και αυτοδιαχείρισης, τα αποτελέσματα θα είναι πιο ευεργετικά για το μαθητή.

Θετική μη τιμωρητική συμπεριφοριολογική στήριξη (ΘΤΣΣ)

Αρχικά είχε ονομαστεί *μη τιμωρητική διαχείριση της συμπεριφοράς*. Και οι δύο όροι δίνουν έμφαση στη χρήση των μη τιμωρητικών παρεμβάσεων.

Φιλοσοφικά αυτή η μέθοδος αντανάκλα τη μετάβαση από μια ανεκτική κοινωνία σε μια θετική κοινωνία, η οποία αποκλείει τη χρήση της τιμωρίας (LaVigna & Willis, 1995). Το πλαίσιο της παρέμβασης βασίζεται στην ανάλυση της συμπεριφοράς, η οποία δίνει την πληροφόρηση για την εφαρμογή της ακόλουθης δέσμης που αποτελείται από τις οικολογικές αλλαγές, τη διαχείριση καταστάσεων, δηλαδή το σύνολο αντιδραστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στην περίπτωση που η ΑΤΣ παραμένει παρά την εφαρμογή θετικών στρατηγικών, τις άμεσες παρεμβάσεις οι οποίες προσπαθούν να ενισχύσουν το ρεπερτόριο ικανοτήτων του μαθητή, και το θετικό προγραμματισμό, ο οποίος προσπαθεί να ενισχύσει το ρεπερτόριο ικανοτήτων του μαθητή καθιστώντας μη αναγκαία την εμφάνιση της ΑΤΣ (Chadwick & Kroese, 1993· LaVigna & Donnellan, 1986).

Οικολογικές αλλαγές

Αυτές αντανάκλουν μια προσπάθεια να αποκλειστεί γενικά το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται η ΑΤΣ, σε αντίθεση με την προσπάθεια χειραγώγησής της μέσω της μεταβολής των ερεθισμάτων που την προκαλούν (LaVigna κ.α., 1989). Είναι προσχεδιασμένες αλλαγές στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, που μπορεί να διευκολύνουν την επικοινωνία του με το περιβάλλον (Rhodes, 1967) και να αλλάξουν τις συνθήκες οι οποίες είναι συνδεδεμένες με την ΑΤΣ και οι οποίες κάνουν την ΑΤΣ να είναι μια λειτουργία του εγγύτερου περιβάλλοντος του μαθητή (LaVigna κ.α., 1989).

Στρατηγικές που βοηθούν στην επίτευξη αυτού του στόχου είναι η *αλάνθαστη μάθηση* (Weeks & Gaylord-Ross, 1981), η *περιβαλλοντική μηχανική*, η *εξατομικευμένη διδασκαλία* και η *ελαστική αντιμετώπιση του μαθητή* (Menolascino κ.α., 1983). Επιπρόσθετα ο δάσκαλος μπορεί να αλλάξει τις διδακτικές μεθόδους (Koegel κ.α., 1980), τους διδακτικούς στόχους (Donnellan, 1980), την ποσότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης (Egel κ.α., 1981· Strain, 1983). Η βιαιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να μειωθεί εάν οι απαιτήσεις τίθενται μέσα σε ένα θετικό κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. εισάγοντας διασκεδαστικές ιστορίες και θέτοντας τις απαιτήσεις με-

ταξύ των ιστοριών), μειώνοντας το βαθμό δυσκολίας τους και αλλάζοντας τη φύση της παρεχόμενης ενίσχυσης (Carr κ.α., 1976).

Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές ελέγχου των γεγονότων που προηγούνται της εμφάνισης της ΑΤΣ, οι οποίες αποσύρουν παράγοντες (αντικείμενα, καταστάσεις, συμβάντα) που προκαλούν την εμφάνισή της (LaVigna & Willis, 1995). Έτσι ο δάσκαλος μπορεί να αποσύρει αντικείμενα, να αλλάξει το περιβάλλον, το ωρολόγιο πρόγραμμα και τη χωροθέτηση των δραστηριοτήτων, να αποσύρει απαιτήσεις και δραστηριότητες καθώς και προκλητικές εντολές, και τέλος να εισάγει ανθρώπους, αντικείμενα, αναφορές και δραστηριότητες που μπορεί να βοηθήσουν στο να μειωθεί η ΑΤΣ. Όλα αυτά βέβαια με μέτρο διότι οι ξαφνικές αλλαγές στο περιβάλλον του μαθητή μπορεί να προκαλέσουν μείωση επικοινωνίας καθώς και επιθετική συμπεριφορά (Ferster, 1961). Οι έχοντες εμπειρία από τη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό μπορούν εδώ να διακρίνουν την ομοιότητα με την καθιέρωση ρουτινών και τη διάσπασή τους για την πρόκληση επικοινωνίας.

Αντιδραστικές αλλά μη τιμωρητικές στρατηγικές

Αυτές αποτελούν μια εναλλακτική λύση στη χρήση της τιμωρίας και είναι χρήσιμες στον έλεγχο των κρίσεων (LaVigna & Willis, 1995). Ο ρόλος τους είναι να καθιερώσουν ταχύ και πλήρη έλεγχο της κατάστασης (LaVigna & Willis, 1995) προλαμβάνοντας τραυματισμούς ή καταστροφές (Willis & LaVigna, 1983) διατηρώντας ταυτόχρονα το σεβασμό και την αξιοπρέπεια του μαθητή (Reed & Head, 1993). Εάν είναι επιτυχείς θα ανοίξουν το δρόμο στην εφαρμογή των θετικών στρατηγικών, οι οποίες προλαβαίνουν κάθε αρνητική παρενέργεια που μπορεί να προκληθεί από τις αντιδραστικές στρατηγικές (LaVigna & Willis, 1995· LaVigna κ.α., 1989). Σε αυτή την ομάδα περιλαμβάνονται η *αλλαγή ερεθίσματος* και οι *αντίθετες με το κοινό αίσθημα στρατηγικές*.

Αλλαγή ερεθίσματος

Αυτή είναι η ξαφνική εισαγωγή ενός νέου ερεθίσματος ή η μετατροπή των συνθηκών ενός γνωστού ερεθίσματος που οδηγεί στη μεταβατική φάση της καταστολής της συμπεριφοράς (LaVigna & Donnellan, 1986). Είναι μια ξαφνική, νεωτεριστική, μη τιμωρητική αλλαγή στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, που προκαλεί άμεση αλλά μεταβατική καταστολή (Azrin, 1958· Azrin & Holz, 1966). Αυτό το στιγμιαίο αποτέλεσμα είναι γνωστό ως *το αποτέλεσμα του μήνα του μέλιτος* και συνήθως δεν έχει σχέση με την ΑΤΣ ή με τους κανόνες που την διέπουν. Εάν οι αρχικές συνθήκες της ΑΤΣ διατηρηθούν, το αποτέλεσμα είναι στιγμιαίο. Εάν όμως κατά τη διάρκεια της επίδρασης του καταβληθεί μια προσπάθεια να καθιερωθεί μια νέα ομάδα συνθηκών (π.χ. να ελαττωθεί η βιαιότητα στο χώρο εκπαίδευσης), τότε μπορεί να προ-

ληφθεί η επιστροφή της ΑΤΣ στην προηγούμενη ισχύ της (Clements, 1987· LaVigna & Donnellan, 1986).

Αντίθετες με το κοινό αίσθημα στρατηγικές

Αυτές είναι στρατηγικές «παντός καιρού», που ενδείκνυνται για βαριά περιστατικά και χρησιμοποιούνται σε επείγουσες καταστάσεις ώστε να προσδοθεί το κατάλληλο χρονικό διάστημα που απαιτείται ώσπου ο θετικός προγραμματισμός να αρχίσει να αποδίδει καρπούς. Είναι ένας νέος και πολλά υποσχόμενος τρόπος χειραγώγησης της συμπεριφοράς, που δρα αντίθετα στην κοινή λογική (LaVigna & Willis, 1995).

Αυτές οι στρατηγικές μπορεί να είναι η εισαγωγή και διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου ενίσχυσης, το να οδηγηθεί η ΑΤΣ προς μια ενισχυτική συμπεριφορά, η προσφορά στο μαθητή αυτού του οποίου επιζητείται μέσω της ΑΤΣ (στρατηγική υποχώρηση ώστε να σταματήσει η κρίση) και η αντιμετώπιση της ΑΤΣ με τέτοιον τρόπο (όπως για παράδειγμα η τακτική της ενεργής ακρόασης, όπου ο παρεμβαίνων δρα σαν τοίχος επιστρέφοντας στο μαθητή το μήνυμα), ώστε να εξαλειφθεί από το μαθητή η ανάγκη να συνεχίσει το επεισόδιο (LaVigna κ.α., 1989· LaVigna & Willis, 1995). Επιπρόσθετα μπορεί να είναι η εισαγωγή χιούμορ, το οποίο μπορεί να έχει ευεργετικές χαλαρωτικές επιδράσεις, αφού προκαλεί την παραγωγή ενδορφινών και διεισδύει στη συγκινησιακή κατάσταση που συνοδεύει την ΑΤΣ ή άλλες συμπεριφορές πρόκληση (LaVigna & Willis, 1995).

Αυτές οι στρατηγικές είναι αναμφίβολα ιδιοφυείς (Lonvas & Smith, 1994). Το μόνο τους μειονέκτημα είναι ότι δεν έχουν δοκιμαστεί αρκετά. Από την άλλη μεριά όμως, στη βάση της προσωπικής εμπειρίας που αποκόμισε ο γράφων από την εφαρμογή τους, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Πρώτα-πρώτα είναι πάρα πολύ θετικό αντί να αντιδρά κανείς στο πρόβλημα, να ικανοποιεί αυτό που ζητά ο μαθητής όπως στην τακτική της στρατηγικής υποχώρησης και έτσι, κερδίζοντας χρόνο, να επανεκτιμά την πρακτική του. Για παράδειγμα, ο γράφων έλεγξε επιτυχώς την ΑΤΣ ενός μαθητή με σύνδρομο Prader-Willi, η οποία δρούσε σαν μηχανισμός πρόκλησης προσοχής για την παροχή φαγητού. Ο μαθητής αύξανε σταδιακά την ισχύ της ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, που συνήθως ήταν να κουραστεί ο ενήλικας και να τον αφήσει τελικά να λάβει κάποια ποσότητα φαγητού. Η άρνηση παροχής φαγητού (τιμωρία) οδηγούσε τον μαθητή σε νέες πιο τραγικές ή τραγικοφανείς μορφές ΑΤΣ ώσπου να καμφθεί η αντίδραση των γονέων και των δασκάλων. Η αντίδραση εκ μέρους μου σε πρώτη φάση με αλλαγή ερεθίσματος (άρχισα να γελώ στη θέαση της ΑΤΣ), προκάλεσε αμηχανία στο μαθητή, αφού ήταν το μόνο που δεν ανέμενε. Η υποχώρηση άλλες φορές, όταν δεν είχα προλάβει την εκδήλωση της ΑΤΣ, είχε ως αποτέλεσμα να μην καταφεύγει ο μαθητής σε ισχυρότερες μορφές ΑΤΣ. Και βέβαια η καλύτερη όλων των στρατηγικών,

που προτείνουν ο LaVigna & Willis (1995), είχε ως αποτέλεσμα την σχεδόν μηδενική εμφάνιση της ΑΤΣ για ολόκληρη τη σχολική χρονιά. Ποια ήταν αυτή; Μα απλά η αποφυγή των καταστάσεων που προκαλούν την ΑΤΣ. Στην περίπτωση του μαθητή με το σύνδρομο Prader-Willi, η ΑΤΣ εκδηλωνόταν σταθερά στη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος στο χώρο του διαδρόμου, όπου όλα τα παιδιά του σχολείου έπαιρναν το πρωινό τους. Αν θεωρήσουμε ως κύριο χαρακτηριστικό του συνδρόμου Prader-Willi την έλλειψη κορεσμού ή τη συνεχή αίσθηση πείνας, γίνεται εύκολα αντιληπτό πόσο βίαιο ήταν αυτό το περιβάλλον για το μαθητή, που έχοντας επίσης το υψηλό όριο πόνου, κατέφευγε σε αυτή την κλασική βιοπεριβαλλοντική ΑΤΣ για να επιτύχει την πρόσληψη τροφής. Σε μια σύντομη σύσκεψη με το προσωπικό πρότεινα να μην τρώει κανείς στο διάδρομο, αλλά να παίρνουν όλοι το πρωινό τους μέσα στην τάξη. Όπως καταλαβαίνετε η ΑΤΣ διακόπηκε. Παρόμοια και στο οικογενειακό του περιβάλλον, διαφυλάσσοντας έτσι την αξιοπρέπεια του μαθητή. Δυστυχώς όμως τον επόμενο χρόνο επαναλήφθηκε, διότι αυτή η τακτική εγκαταλείφθηκε. Τι μας διδάσκει αυτή η εμπειρία; Ότι η εφαρμογή θετικών παρεμβάσεων είναι ανώφελη, εφόσον το σχολικό περιβάλλον παραμένει αρνητικό. Πρώτα πρέπει να αλλάξει το σχολείο και το ήθος του. Στην πράξη όμως αυτό δε γίνεται, εάν ο φορέας της αλλαγής δεν περιβάλλεται από το μανδύα κάποιας θέσης. Ο μανδύας του ειδικού είναι μάλλον ανώφελος αφού, όταν σταματά η παρέμβασή του, δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι η εφαρμογή του προγράμματος θα συνεχιστεί.

Παρόμοια θετική είναι η εμπειρία του γράφοντος και από την πρόκληση γέλιου με γαργάλημα ή με μίμηση, ακόμη και σε άτομα με αυτισμό. Βέβαια δεν θα συμβούλευα την εφαρμογή της ενεργής ακρόασης την οποία, όπως μου εκμυστηρεύτηκε ο Gary LaVigna, πείστηκε να δοκιμάσει ενάντια σε κάποιον οπλισμένο τρόφιμο ενός ιδρύματος στο οποίο εργαζόταν. Ο υπογράφων προσπάθησε να την εφαρμόσει, με μέτρια επιτυχία, σε εκρήξεις επιθετικότητας ατόμων, με περιορισμένες όμως επικοινωνιακές ικανότητες.

Όσον αφορά την αλλαγή ερεθίσματος, δεν είναι τίποτε άλλο από την αντιμετώπιση μιας συμπεριφοράς με τον πιο απρόσμενο τρόπο. Το χαρακτηριστικότερο ίσως παράδειγμα βρίσκεται στην αρχή μιας από τις ταινίες που πρωταγωνιστεί ο Mel Gibson με τίτλο *Lethal Weapon*. Στην αρχή της ταινίας εμφανίζεται ένας άνθρωπος-βόμβα και προσπαθεί να εξολοθρεύσει τους πρωταγωνιστές. Ο ένας από τους πρωταγωνιστές μένει με τα εσώρουχά του και, βγαίνοντας ξαφνικά μπροστά στον βομβιστή, αρχίζει να κάνει το κοτόπουλο προκαλώντας του έτσι αμηχανία και δίνοντας με τον τρόπο αυτό τον απαραίτητο χρόνο στο συνάδελφό του να δράσει. Είναι κάτι που συμβαίνει πολύ συχνά και στην καθημερινή μας ζωή, όταν για παράδειγμα εκεί που βλέπουμε το αγαπημένο μας θέμα στην τηλεόραση, ο σύντροφός μας ζητά να βγάλουμε τα σκουπίδια έξω. Δεν είναι ενοχλητικό αυτό που

μας ζητά αλλά η στιγμή που το ζητά και έτσι –όπως έχει επικρατήσει να λέγεται στην καθομιλουμένη– «μας την σπάει».

Εύκολο βέβαια είναι να ειπωθεί ότι τέτοιες μέθοδοι έχουν και τιμωρητικά στοιχεία, από την άλλη μεριά όμως δεν είναι χαρακτηριστικές καταστάσεων που βιώνουμε καθημερινά; Εάν αντιδρούμε χρησιμοποιώντας αυτές τις μεθόδους, δεν αντιμετωπίζουμε τον μαθητή με πιο ομαλοποιητικούς τρόπους από το να τον μεταχειριζόμαστε σαν αιώνιο παιδί;

Θετικές στρατηγικές

Αυτές εφαρμόζονται όταν ο μαθητής δεν είναι απασχολημένος με τη συμπεριφορά πρόκληση (Chadwick & Kroese, 1993) και προσπαθούν να καταστείλουν την ΑΤΣ ενισχύοντας μια εναλλακτική προς αυτήν συμπεριφορά. Οι θετικές στρατηγικές είναι οι άμεσες θετικές και ο θετικός προγραμματισμός. Πριν την εφαρμογή τους μπορεί να είναι απαραίτητες οι οικολογικές αλλαγές (LaVigna & Willis, 1995; LaVigna κ.α., 1989).

Άμεσες θετικές

Αυτές είναι συμπεριφοριστικές και μη συμπεριφοριστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί γρήγορος έλεγχος της ΑΤΣ, ώστε να ανοίξει ο δρόμος στην εφαρμογή των οικολογικών αλλαγών και του θετικού προγραμματισμού που οδηγούν σε αποτελέσματα μακράς διάρκειας (LaVigna κ.α., 1989).

Άμεσες συμπεριφοριστικές

Αυτές είναι οι στρατηγικές της διαφορικής ενίσχυσης. Ο όρος *διαφορική ενίσχυση* αναφέρεται στο συνδυασμό της αύξησης ενίσχυσης για την εναλλακτική συμπεριφορά και της μείωσης ενίσχυσης για την συμπεριφορά πρόκληση (Emerson & Kiernan, 1997). Είναι η ευρύτερα χρησιμοποιημένη εναλλακτική στην τιμωρία λύση (Mulick κ.α., 1976) και μπορεί να εφαρμοστεί μέσω της διαφορικής ενίσχυσης κάθε διαφορετικής συμπεριφοράς (ΔΕΔ), της ενίσχυσης ασύμβατων και τοπογραφικά διαφορετικών συμπεριφορών (ΔΕΑ) ή της ενίσχυσης χαμηλών συχνοτήτων της συμπεριφοράς πρόβλημα (ΔΕΧ).

- **Διαφορική ενίσχυση διαφορετικής συμπεριφοράς (ΔΕΔ)**

Αυτή στοχεύει στην ενίσχυση επιθυμητής συμπεριφοράς (π.χ. παιχνίδι, χειροκρότημα) ώστε η ΑΤΣ να μειωθεί ως παράπλευρο αποτέλεσμα.

Η προς ενίσχυση συμπεριφορά πρέπει να είναι, για λόγους συμφέροντος, απλή να μαθευτεί, να υπάρχει ήδη στο συμπεριφοριστικό ρεπερτόριο του μαθητή και να αποκτά εύκολα έλεγχο του ερεθίσματος (Johnson & Baumeister, 1981).

Αποτελεσματικότητα της ΔΕΑ

Είναι το πιο συχνά εφαρμοζόμενο στοιχείο παρεμβάσεων για τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς, αφού έχει εφαρμοστεί σε 23% των μελετών που διερεύνησαν οι Bates & Wehman (1977). Αλλά το γεγονός ότι είναι τόσο δημοφιλής δε σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και τόσο αποτελεσματική, ειδικά εάν ληφθεί υπόψη ότι σε μια περίοδο 15 ετών (1975-1990), όντας η πιο συχνά αναφερθείσα στρατηγική (30 περιπτώσεις εφαρμογής), είχε το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχίας (Lancioni & Hoogeveen, 1990).

Συχνά θεωρείται η πρώτη επιλογή για παρέμβαση (Corte κ.α., 1971· Martin κ.α., 1971) λόγω της έλξης που η θετική ενίσχυση ασκεί τόσο στους γονείς όσο και στο προσωπικό (Myers & Deibert, 1971· Peterson & Peterson, 1968) και της εύκολης εφαρμογής της τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Nordquist & Wahler, 1973). Όμως δεν είναι τόσο εύκολο να εφαρμοστεί. Μπορεί να συμβεί κακή χρήση και διάφορες συνθήκες που εγγυώνται την αποτελεσματικότητα (π.χ. η εναλλακτική συμπεριφορά να απαιτεί λιγότερη προσπάθεια από την ΑΤΣ· οι ενισχυτές της να είναι ισχυρότεροι από αυτούς που διατηρούν την ΑΤΣ· η δόση της ενίσχυσης να είναι μεγαλύτερη από αυτή που απαιτείται για τη διατήρηση της ΑΤΣ· η ενίσχυση να προσφέρεται άμεσα στην εμφάνιση της ΑΤΣ) πρέπει να διασφαλιστούν (Emerson, 1995). Υπάρχει επίσης η πιθανότητα τυχαίας ενίσχυσης εμφανίσεων της ΑΤΣ που συνοδεύουν την ενισχυμένη συμπεριφορά (Johnson & Baumeister, 1981). Εάν δοθούν υπερβολικές ποσότητες ενός αποτελεσματικού ενισχυτή, τότε αυτός μπορεί να κορεσθεί και να καταστεί αδύναμος. Αντιστρόφως, η περιορισμένη παροχή ενίσχυσης θα οδηγήσει σε αδύναμα αποτελέσματα.

Θεωρείται η πιο ανθρώπινη μορφή παρέμβασης (Repp κ.α., 1974), που όταν εφαρμόζεται μόνη της δεν προκαλεί ηθικές ανησυχίες (Emerson & Kiernan, 1997) και είναι δραστική (LaVigna & Donnellan, 1986).

Αλλά και όταν ακόμη είναι αποτελεσματική, υπάρχουν προβλήματα που προκαλούν ηθική ανησυχία, όπως η στέρηση τροφής για μακρές χρονικές περιόδους και, πολύ συχνά, η έλλειψη ικανού αριθμού προσωπικού για να διατηρήσει υψηλή την προσφορά ενίσχυσης (Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Όταν εφαρμόζεται μόνη της δεν είναι πολύ αποτελεσματική (Carr κ.α., 1971· Harris & Ersner-Hershfield, 1978· Lundervold & Bourland, 1988· Corte κ.α., 1971· Foxx & Azrin, 1973). Μπορεί να περιορίσει την ΑΤΣ (π.χ. Lane & Dormath, 1970· Weiher & Harman, 1975· Lovaas κ.α., 1965), αλλά μπορεί επίσης και να την αυξήσει (Repp κ.α., 1974). Είναι πιο αποτελεσματική και έγκυρη όταν συνδυαστεί με τη χρήση της τιμωρίας (Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Σε αρκετές περιπτώσεις απέτυχε να επηρεάσει την ΑΤΣ από μόνη της, ενώ όταν συνδυάστηκε με ηλεκτρικό ερεθισμό (Young & Winczee, 1974), απόσυρση ενίσχυσης και ηλεκτρικό ερεθισμό

(Risley, 1968· Tate, 1972), απόσυρση ενίσχυσης (Myers & Deibert, 1971· Brawley κ.α., 1969) ή υπερδιόρθωση (Measel & Alfieri, 1976) ήταν αποτελεσματική. Όλα τα ανωτέρω καταδεικνύουν ότι χωρίς τη χρήση μέτριας τουλάχιστον τιμωρίας η ΔΕΔ δεν εγγυάται ισχυρά αποτελέσματα.

Εκπαιδευτική εγκυρότητα της ΔΕΔ

Λόγω του ότι αναφέρεται σε μια περιορισμένη δέσμη εναλλακτικών συμπεριφορών δεν μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Baumeister & Rollings, 1976), το οποίο θα βοηθήσει σημαντικά στην αύξηση του ρεπερτορίου συμπεριφορών του μαθητή. Όμως από κοινού με τις άλλες μορφές διαφορικής ενίσχυσης και με την αλλαγή ερεθίσματος μπορεί να αποδώσει καλύτερους καρπούς εάν συνοδεύεται από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στοχεύει στη διδασκαλία πιο κατάλληλων συμπεριφορών.

Θετικές επιδράσεις της ΔΕΔ

Σε σύγκριση με την κοινωνική εξάλειψη και το time-out έχει το πλεονέκτημα ότι αποφεύγεται η πιθανότητα αντίθεσης της συμπεριφοράς⁵ και είναι εύκολο να καθιερωθεί η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων (Garcia & DeHaven, 1976· Lowitz & Sulb, 1978· Weiher & Harman, 1975). Επιπρόσθετα, είναι θετικά προσανατολισμένη, χαρακτηρίζεται από υψηλή κοινωνική εγκυρότητα και δεν έχει αρνητικές επιδράσεις (LaVigna & Donnellan, 1986). Όσον αφορά όμως τον ισχυρισμό για την απουσία αρνητικών επιδράσεων, υπάρχει εμπειρική ένδειξη περί του αντιθέτου.

Αρνητικές επιδράσεις της ΔΕΔ

Συγκινησιακή διαταραχή μπορεί να εμφανιστεί σε κλινικούς καθώς και εκπαιδευτικούς χώρους παρέμβασης όταν τα διαστήματα μεταξύ των παρεμβάσεων είναι μακρά και η παροχή της ενίσχυσης αναβάλλεται επειδή εμφανίζεται η συμπεριφορά πρόκληση (Mulick & Kedesdy, 1988). Επίσης αυξήσεις της ΑΤΣ έχουν σημειωθεί (Repp κ.α., 1974) και υπάρχει ο κίνδυνος ότι με το να ενισχύουμε την απουσία της ΑΤΣ μπορεί να ενισχύουμε και άλλες συμπεριφορές πρόκληση (Zeiler, 1975).

Διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων της ΔΕΔ

Συνήθως στις μελέτες που αναφέρονται στη διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων (π.χ. Measel & Alfieri, 1976· Myers & Deibert, 1971) η ΔΕΔ έδρασε σε συνδυα-

5. Η αντίθεση της συμπεριφοράς συμβαίνει όταν η συμπεριφορά στόχος αυξάνει σε συνθήκες κατά τις οποίες η παρέμβαση δεν είναι σε λειτουργία (Reynolds, 1961)

σμό με άλλες στρατηγικές παρέμβασης. Έτσι δεν είναι δυνατόν να διακριθεί ο ρόλος που παίζει η ΔΕΔ στη γενίκευση και στη διάρκεια ζωής των αποτελεσμάτων. Πέραν τούτου η ένδειξη για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων είναι αλληλοσυγκρουόμενη. Για παράδειγμα, οι Mulhern & Baumeister (1969) δεν βρήκαν ενδείξεις γενίκευσης των κερδών της παρέμβασης από το χώρο της παρέμβασης σε άλλους χώρους, ενώ οι Weiher & Harman (1975) αναφέρουν γενίκευση αποτελεσμάτων σε χώρους παρόμοιους με το χώρο της παρέμβασης και οι Barkley & Zurnick (1976) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα γενικεύτηκαν σε άλλους χώρους αλλά μόνο με την παρουσία του δασκάλου εφαρμοστή της παρέμβασης, ο οποίος δρούσε έτσι σαν διακριτό ερέθισμα.

Όσον αφορά τη διάρκεια των αποτελεσμάτων, από κοινού με όλες τις άλλες στρατηγικές διαφορικής ενίσχυσης, η επανεμφάνιση της ΑΤΣ είναι πολύ πιθανή όταν διακόπτεται η παροχή της ενίσχυσης.

Όλες οι ενδείξεις μάλλον προωθούν την ανάγκη ένταξης της ΔΕΔ σε ένα γενικότερο σχεδιασμό εκπαίδευσης. Η αποσπασματική εφαρμογή τους στο πλαίσιο της τροποποίησης της συμπεριφοράς δεν εγγυάται ούτε διάρκεια ούτε γενίκευση των αποτελεσμάτων ή την απουσία αρνητικών επιδράσεων. Αν όμως στα διαστήματα ανάμεσα στις εμφανίσεις της συμπεριφοράς πρόκληση επιταχυνθεί η διαδικασία της μάθησης, τότε μπορεί να αποφευχθεί η εμφάνιση των προαναφερθέντων αρνητικών επιδράσεων.

- Διαφορική ενίσχυση ασύμβατης συμπεριφοράς (ΔΕΑ)

Αυτή είναι η συστηματική ενίσχυση μη συμβατών με την ΑΤΣ συμπεριφορών, δηλαδή συμπεριφορών που καθιστούν φυσικά αδύνατη την συνέχιση της ΑΤΣ όταν εφαρμόζονται σχεδόν ταυτόχρονα με την εμφάνισή της (Young & Winczee, 1974).

Για να είναι πιο αποτελεσματική η ανταγωνιστική συμπεριφορά πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο διαφορετική τοπογραφικά από την ΑΤΣ (Leitenberg, κ.α., 1970) και ο μαθητής να έχει στην διάθεσή του μόνο δύο δρόμους, δηλαδή είτε να συνεχίσει την ΑΤΣ είτε να εκπέμψει την επιθυμητή συμπεριφορά. Με άλλα λόγια η εμφάνιση αυτής της συμπεριφοράς αποκλείει την εμφάνιση της ΑΤΣ. Η τελευταία θα εξασθενήσει ως αποτέλεσμα της αύξησης της ενισχυμένης επιθυμητής συμπεριφοράς. Για λόγους ευκολίας και οικονομίας του χρόνου η μη συμβατή προς την ΑΤΣ συμπεριφορά πρέπει να είναι ήδη μέρος του ρεπερτορίου συμπεριφορών του μαθητή. Άλλως πρέπει να διδαχθεί εξαρχής. Σε αυτή την περίπτωση όμως η όλη παρέμβαση μπορεί να καταναλώσει πολύ χρόνο. Συνεπώς σε καταστάσεις όπου η καταστολή της ΑΤΣ θεωρείται θέμα υψίστης προτεραιότητας, αυτή η στρατηγική δεν είναι η πιο ενδεδειγμένη.

Πλεονεκτήματα της ΔΕΑ

Είναι πιο γρήγορη και πιο αποτελεσματική από τη ΔΕΔ, πολύ δημοφιλής, εύχρηστη και αρκετά γνωστή στους δασκάλους (Sulzer-Azaroff & Meyer, 1977). Ο έμμεσος τρόπος της μείωσης της ΑΤΣ, μέσω δηλαδή της αύξησης επιθυμητών συμπεριφορών στο ρεπερτόριο του μαθητή, είναι κοινωνικά έγκυρος και δημιουργικός. Επίσης εάν συνδυαστεί με άλλες θετικές παρεμβάσεις μπορεί να οδηγήσει σε μακροχρόνια αποτελέσματα (LaVigna & Donnellan, 1986).

Μειονεκτήματα της ΔΕΑ

Ενώ πολλά θετικά αποτελέσματα αναφέρονται στη βιβλιογραφία, δεν έχει όμως αναφερθεί ποτέ μία περίπτωση στην οποία να επιτεύχθηκε ολοκληρωτική εξάλειψη της ΑΤΣ με αυτήν τη μορφή παρέμβασης (Measel & Alfieri, 1976). Παρόλο που είναι η πιο συχνά εφαρμοζόμενη εναλλακτική προς την τιμωρία λύση και επιφανειακά εύκολο να εφαρμοστεί, στην πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και χρήζει συχνής επανάληψης (Sulzer-Azaroff & Meyer, 1977). Εάν η πολυπλοκότητα δεν ληφθεί σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό της παρέμβασης, η αποτυχία θα είναι πολύ πιθανή και έτσι ο δρόμος για την τιμωρία θα είναι ανοιχτός, αφού συνήθως αυτή η μορφή παρέμβασης αποτελεί την τελευταία λύση πριν την εφαρμογή της τιμωρίας (LaVigna & Donnellan, 1986).

- Διαφορική ενίσχυση χαμηλών συχνοτήτων της ΑΤΣ (ΔΕΧ)

Μέσω αυτής της στρατηγικής προσφέρεται ενίσχυση στο μαθητή όταν η συχνότητα της ΑΤΣ ελαττώνεται (Baumeister & Rollings, 1976). Η επιβράβευση του μαθητή για χαμηλές συχνότητες της ΑΤΣ εφαρμόστηκε πολύ σπάνια στην περίπτωση της ΑΤΣ (Sherman, 1990), ενώ σύμφωνα με τους LaVigna & Donnellan (1986) είναι πολλά υποσχόμενη.

- Θετικές άμεσες συμπεριφοριστικές στρατηγικές και τιμωρία

Παρόλο που αυτές οι στρατηγικές προωθούνται ως μη τιμωρητικές μορφές παρέμβασης για την εξάλειψη της ΑΤΣ (Donnellan & LaVigna, 1990) είναι δυνατόν να θεωρηθούν ως καθαρά τιμωρητικές παρεμβάσεις (Mulick & Linscheid, 1988· Rolider & VanHouten, 1990), οι οποίες –όπως η τιμωρία– μπορούν να κάνουν τα πράγματα καλύτερα ή και χειρότερα (Remington, 1993). Παρόμοια με την τιμωρία μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη μη συμπεριφερόμενων μαθητών (Axelrod, 1987b· O'Brien, 1989). Για παράδειγμα, στην περίπτωση κακής εφαρμογής της ΔΕΑ, εάν η εναλλακτική συμπεριφορά είναι η μη συμπεριφορά, τότε η παρέμβαση οδηγεί στην καταστολή του συμπεριφέρεσθαι (συμπεριφορά πτώματος) (LaVigna & Donnellan, 1986).

Όσον αφορά την ΔΕΔ, αυτή μπορεί να ενισχύσει την εναλλακτική συμπεριφο-

ρά και να μειώσει την ΑΤΣ, μέσω της καθυστέρησης της παροχής του ενισχυτικού ερεθίσματος στη μη εμφάνιση της ΑΤΣ σε ένα διακριτό σημείο μέσα στο χρόνο ή κατά την διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος. Σε αυτήν την περίπτωση η όλη παρέμβαση δεν μπορεί να θεωρηθεί δημιουργική και είναι ισοδύναμη με time-out από θετική ενίσχυση (Matson & DiLorenzo, 1984· Rolider & VanHouten, 1990). Το ίδιο ισχύει και για την ΔΕΑ. Για παράδειγμα οι Matson & DiLorenzo (1984) παρατήρησαν ότι time-out συνέβαινε σε ένα σχέδιο παρέμβασης ΔΕΑ το οποίο χρησιμοποιούσε μηχανικό μασάζ στην πλάτη του μαθητή σαν ενίσχυση για την κατάλληλη χρήση των χεριών, σε μια προσπάθεια να μειωθεί χτύπημα της κεφαλής με τα χέρια. Ο μαθητής στην ουσία γινόταν δέκτης τιμωρίας, γιατί κάθε φορά που χτυπούσε τον εαυτό του στη διάρκεια του μασάζ ο εφαρμοστής της παρέμβασης έκλεινε τη μηχανή.

Όλα αυτά βέβαια δεν έχουν τίποτε το κοινό με τις φανερές αρνητικές επιδράσεις της σοβαρής τιμωρίας, αλλά έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τη μέτρια τιμωρία. Στη βάση λοιπόν αυτής της ανάλυσης οι υποστηρικτές της ΘΤΣΣ κατηγορούνται ότι βαπτίζουν τιμωρητικές στρατηγικές, δηλαδή τις στρατηγικές που βασίζονται στην διαφορική ενίσχυση, ως μη τιμωρητικές (O'Brien, 1989). Έτσι η γνησιότητα της όλης προσπάθειας να δημιουργηθούν μη τιμωρητικές παρεμβάσεις αμφισβητείται. Από την άλλη μεριά οι LaVigna & Donnellan (1986) υποστηρίζουν ότι η τιμωρία συμβαίνει λόγω λανθασμένης εφαρμογής και κακής κατανόησης αυτών των στρατηγικών και όχι λόγω της φύσης τους. Για παράδειγμα η απόσυρση της ενίσχυσης στην εμφάνιση της ΑΤΣ δεν έχει καμία σχέση με την ΔΕΔ ή την ΔΕΑ, οι οποίες σε αντίθεση με την τιμωρία παρέχουν την ενίσχυση όταν η εκπομπή της ΑΤΣ δεν λαμβάνει χώρα. Η διακοπή της παροχής ενίσχυσης με την εμφάνιση της ΑΤΣ είναι τιμωρία (απόσυρση θετικής ενίσχυσης), που προέρχεται από κακή χρήση και δεν έχει καμία απολύτως σχέση με τις στρατηγικές διαφορικής ενίσχυσης.

Δεν υπάρχει λοιπόν κανένα απολύτως πρόβλημα όσον αφορά τη φύση αυτών των στρατηγικών. Πρόβλημα όμως αναδεικνύεται από τη μεγάλη πιθανότητα κακής χρήσης, πολύ περισσότερο εάν αναλογιστούμε ότι αυτές οι στρατηγικές είναι, σύμφωνα με τους O'Brien & Repp (1990), οι πιο συχνά εφαρμοζόμενες από τους δασκάλους. Εάν δεχθούμε τον ισχυρισμό του Lovaas (1982) ότι το ποσοστό των δασκάλων που μπορεί να εφαρμόσει αξιόπιστα μια στρατηγική διαφορικής ενίσχυσης είναι απειροελάχιστο, τότε τα πράγματα δεν είναι και πολύ αισιόδοξα. Ακόμη και εάν ο ισχυρισμός του Lovaas (1982) θεωρηθεί υπερβολικός, το γεγονός ότι σημαντικοί ερευνητές του χώρου εφαρμόζουν λανθασμένα, όπως προαναφέρθηκε, τη διαφορική ενίσχυση σαν απόσυρση ενίσχυσης, δεν προκαλεί αισιοδοξία για την ποιότητα της πράξης τουλάχιστον λόγω της δυσκολίας σωστής εφαρμογής αυτών των τεχνικών.

- **Επιπρόσθετες άμεσες συμπεριφοριστικές στρατηγικές**

Αυτές είναι ο έλεγχος ερεθίσματος (δηλαδή η απόσυρση των ερεθισμάτων που ξεχωρίζουν την ΑΤΣ) και ο καθοδηγητικός έλεγχος (δηλαδή η διδασκαλία συμπεριφορών που υπόκεινται σε εντολές και οδηγίες ώστε να επιτευχθεί γρήγορος έλεγχος της ΑΤΣ) (LaVigna & Donnellan, 1986).

Έλεγχος ερεθίσματος

Ο έλεγχος ερεθίσματος καθορίζεται, όπως η ομαδοποίηση του συμβάντος της συμπεριφοράς, στην παρουσία ή μετά την εμφάνιση ενός ειδικού ερεθίσματος. Η έλλειψη αυτού του διακριτού ερεθίσματος χαρακτηρίζεται από την εξάλειψη της συμπεριφοράς.

Αυτή η στρατηγική είναι τελείως ακατάλληλη για τη μείωση της ΑΤΣ, διότι για να καθιερωθεί έλεγχος ερεθίσματος, η ΑΤΣ θα πρέπει να ενισχυθεί. Μόνο όταν μια λεπτομερής λειτουργική ανάλυση δείχνει καθαρά τις συνθήκες του ερεθίσματος κάτω από τις οποίες η ΑΤΣ δε συμβαίνει, τότε μπορεί να θεωρηθεί ως κατάλληλη μορφή παρέμβασης. Σε αυτή την περίπτωση, εκτείνοντας και καθορίζοντας τις συνθήκες στις οποίες το ερέθισμα-σήμα απουσιάζει, μπορεί να μειωθεί η ΑΤΣ. Ο έλεγχος ερεθίσματος μπορεί να προσδώσει την ευκαιρία για θετικό προγραμματισμό, ο οποίος μπορεί βαθμιαία να ενισχύσει το ρεπερτόριο λειτουργικών ικανοτήτων του μαθητή αλλά επίσης και να τον αποενοποιητοποιήσει από τα ερεθίσματα που χαρακτηρίζουν την παρουσία της ΑΤΣ. Υποστηρικτική εμπειρική ένδειξη προερχόμενη από την περίπτωση του Touchette (1983, αναφέρεται από τους LaVigna & Donnellan, 1986). Αυτή η περίπτωση χρησιμοποιείται ως σημαία (π.χ. LaVigna & Donnellan, 1986· LaVigna κ.α., 1989· LaVigna & Willis, 1995) από τους δημιουργούς της ΘΤΣΣ. Ο λόγος είναι ότι προτού κατορθώσει, με τη βοήθεια αυτής της στρατηγικής, έλεγχο μιας σοβαρής ΑΤΣ, ο Touchette δοκίμασε μια δέσμη τιμωρητικών στρατηγικών οι οποίες απεδείχθησαν ανεπιτυχείς.

Όμως ακόμα και όταν αυτή η στρατηγική είναι επιτυχής δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί, ειδικότερα στους αυτιστικούς μαθητές για τους οποίους είναι δύσκολο να καθοριστεί το ρεπερτόριο ενισχυτών και δεν είναι ξεκάθαρο σε ποια συγκεκριμένη κατάσταση απαντούν (Ferster, 1961). Επιπρόσθετα, η κοινωνικοεκπαιδευτική της εγκυρότητα είναι περιορισμένη, αφού αναφέρεται σε δραστηριότητες που αποτυγχάνουν να ενισχύσουν την κοινωνική εικόνα του μαθητή και να αυξήσουν το ρεπερτόριο των λειτουργικών του ικανοτήτων (Mulick & Kedesdy, 1988).

Καθοδηγητικός έλεγχος

Αυτός είναι μια στιγμή ελέγχου ερεθίσματος η οποία εφαρμόζεται οποτεδήποτε είναι δυνατόν, από μια απάντηση σε μια προφορική εντολή, σε μια οδηγία ή σε μια απαίτηση (LaVigna & Donnellan, 1986). Η παρέμβαση που βασίζεται στον

καθοδηγητικό έλεγχο συνίσταται στη διαφορική ενίσχυση της συμπεριφοράς που συμβαίνει μετά την εμφάνιση της προφορικής οδηγίας ή απαίτησης.

Αφού θετική ενίσχυση δεν παρέχεται σε συμπεριφορές που συμβαίνουν στην απουσία του καθοδηγητικού ερεθίσματος αλλά μόνο όταν ο μαθητής ακολουθεί την οδηγία, η ΑΤΣ μπορεί να εξαλειφθεί. Εάν παραμείνει, τότε η παρέμβαση μπορεί να επανεφαρμοστεί με τον καθοδηγητικό έλεγχο να προσφέρει μια διαφορετική προσέγγιση στο πρόβλημα.

✓ *Πλεονεκτήματα του καθοδηγητικού ελέγχου*

Αναπτύσσοντας εναλλακτικές και ανταγωνιστικές προς την ΑΤΣ συμπεριφορές, προσφέρει όχι μόνο στη μείωσή της αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, αφού πολύτιμη πληροφόρηση για την εφαρμογή της εκπαίδευσης προσφέρεται στους δασκάλους (Engelman & Colvin, 1983).

Είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να ελεγχθεί η ΑΤΣ (LaVigna & Donnellan, 1986). Επιπρόσθετα είναι πολύ πιθανό ότι ενισχύοντας μια κατάλληλη οδηγία, διάφορες παραλλαγές της ΑΤΣ θα εξαλειφθούν. Αυτό συνέβη στην περίπτωση των Russo κ.α. (1981), όπου η διαφορική ενίσχυση της υπακοής κατέστειλε ΑΤΣ διαφορετικών τοπογραφιών όπως δάγκωμα χεριού, χτύπημα κεφαλής και τράβηγμα μαλλιών σε τρεις μη συνεργάσιμους μαθητές. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι κάποιες συμπεριφορές συνδέονται μεταξύ τους και εάν καταφέρουμε να επηρεάσουμε τη μια από αυτές, αυτή θα τροποποιήσει και τις υπόλοιπες. Έτσι η ΑΤΣ μπορεί να είναι μέρος μιας αλυσίδας συμπεριφορών, οι οποίες παρότι τοπογραφικά διαφορετικές, μπορεί να σχηματίζουν μια λειτουργική δέσμη λόγω του ότι υπόκεινται σε κοινούς προσδιοριστικούς παράγοντες.

Όσον αφορά την ταχύτητα αποτελέσματος, στην περίπτωση του Russo κ.α. (1981) τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά γρήγορα. Με δύο μόνο προσπάθειες οι ερευνητές κατόρθωσαν να επιτύχουν έλεγχο της ΑΤΣ και άλλων ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Αναμφίβολα πρόσθετες ενδείξεις αυτού του είδους θα αποδυναμώσουν την συλλογιστική που δικαιολογεί τη χρήση τιμωρίας, λόγω της υψηλής ταχύτητας των αποτελεσμάτων της.

Η υψηλή κοινωνική εγκυρότητα αυτής της στρατηγικής είναι εμφανής, αφού στην κοινωνία της καθοδήγησης ο καθοδηγητικός έλεγχος θα είναι κοινωνικά εκτιμητέος (LaVigna & Donnellan, 1986). Αναμένεται ότι αυτή η στρατηγική θα καταστεί πολύ δημοφιλής, αφού όλοι οι παρεμβαίνοντες θα επιθυμούσαν να ελέγχουν την εμφάνιση της συμπεριφοράς πρόκληση με μια απλή εντολή (LaVigna & Donnellan, 1986).

✓ *Μειονεκτήματα του καθοδηγητικού ελέγχου*

Είναι ο κίνδυνος κακής χρήσης και η περιορισμένη πιθανότητα να γενικευτούν

τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Εάν η εντολή οδηγεί στην καταπίεση του μαθητή, τότε η όλη προσπάθεια καθίσταται τιμωρητική (LaVigna & Donnellan, 1986). Τα αποτελέσματα δεν γενικεύονται εύκολα, διότι η παρέμβαση περιορίζεται στις καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα τα καθοδηγητικά ερεθίσματα.

Θετικές άμεσες μη συμπεριφοριστικές στρατηγικές

Αυτές οι στρατηγικές βασίζονται στο κλασικό μοντέλο, το οποίο προτείνει ότι σε γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μαζί αναπτύσσονται δεσμοί μεταξύ τους, ενώ η ισχύς των δεσμών εξαρτάται από τη συχνότητα με την οποία τα γεγονότα συνδυάζονται και από την ένταση των συναισθημάτων ή αισθημάτων που προκαλούν. Η παρέμβαση προσπαθεί να αποδυναμώσει τους δεσμούς και να τους αντικαταστήσει με νέους δεσμούς, οι οποίοι οδηγούν στην εμφάνιση πιο αποδεκτής συμπεριφοράς.

Σε αυτό το υπόστρωμα βασίζονται οι στρατηγικές της εκπαίδευσης στην προοδευτική χαλάρωση και της συστηματικής αποευσθητοποίησης. Αυτές μπορεί να εφαρμοστούν σαν θετικές άμεσες μη συμπεριφοριστικές στρατηγικές αλλά και σαν στοιχεία ενός γενικότερου προγραμματισμού (θετικού ή εκπαιδευτικού προγραμματισμού), ώστε να προωθήσουν τον αυτοέλεγχο, να διδάξουν την ανεκτικότητα, τις ικανότητες αντιμετώπισης πιεστικών καταστάσεων και δύσκολων απαιτήσεων, κρατώντας υπό έλεγχο την τάση εκπομπής της ΑΤΣ (LaVigna κ.α., 1989). Όμως παρά το ότι είναι πολύ αποτελεσματικές ενάντια σε μη σοβαρές μορφές ΑΤΣ (Murphy κ.α., 1993), δεν έχει ακόμη αποδειχθεί η καταλληλότητά τους ενάντια σε σοβαρές μορφές ΑΤΣ (Mulick & Linscheid, 1988). Για παράδειγμα, ενώ στην περίπτωση των Steen & Zuriff (1985) η εκπαίδευση στην προοδευτική χαλάρωση ήταν αποτελεσματική, στην περίπτωση των Marholin & Luiselli (1979) δεν κατέστη δυνατόν να αποδειχθεί ότι υπήρχε συσχετισμός ανάμεσα στη χαλάρωση και την εξάλειψη της ΑΤΣ. Επίσης στην περίπτωση των Schroeder κ.α. (1977) απέτυχε να μειώσει την ΑΤΣ σε τέτοιο βαθμό ώστε να επιτραπεί η απόσυρση της δέσμμευσης με φυσικά μέσα.

- Εκπαίδευση στην προοδευτική χαλάρωση (ΕΣΧ)

Είναι η διδασκαλία μιας συμπεριφοράς, η οποία οδηγώντας σε γενικευμένη χαλάρωση βοηθά το μαθητή να επιτύχει αυτοέλεγχο ενάντια στην ένταση και την ταραχή. Με αυτόν τον τρόπο η ΑΤΣ αντικαθίσταται με συμπεριφορές αυτοελέγχου και διαχείρισης της πίεσης (Cautela & Groden, 1978· LaVigna κ.α., 1989).

Η ταραχή και η ένταση είναι συμπεριφορές που περιλαμβάνουν τη συστολή των μυών, ενώ αντίθετα η χαλάρωση είναι μια κατάσταση στην οποία οι συμπεριφορές αυτές απουσιάζουν. Μέσω της ΕΣΧ ο μαθητής διδάσκεται συστηματικά να εξαλείφει συνειδητά τη συστολή των μυών (LaVigna & Donnellan, 1986). Διδάσκεται να χαλαρώνει και να ελέγχει ομάδες μεγάλων μυών πριν μάθει να ελέγχει πιο δύσκολες ομάδες κατά την διάρκεια σύντομων και συχνών παρεμβάσεων με την χρήση ενισχυτών, φυσικής καθοδήγησης, και μίμησης. Αυτό επιτυγχάνεται με μια κλιμακούμενη παρέμβαση από τον πρώτο στόχο, που είναι να διδαχθεί ο μαθητής να χαλαρώνει όταν βρίσκεται σε δέσμευση με φυσικά μέσα και έπειτα με την προοδευτική απόσυρση της δέσμευσης, μέχρι τον τελικό στόχο που είναι να καταστεί ο μαθητής ικανός να χαλαρώνει όταν δεν υπόκειται σε δέσμευση (LaVigna & Donnellan, 1986· Murphy & Wilson, 1985).

Πλεονεκτήματα της ΕΣΧ

Μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα και είναι εύκολο να μαθητευτεί, ανεξάρτητα από την ηλικία του μαθητή και την κατάσταση της φυσικής του λειτουργίας (Strider & Strider, 1979). Επιπρόσθετα ενδυναμώνει την φυσική και τη συναισθηματική του κατάσταση (LaVigna & Donnellan, 1986).

Μειονεκτήματα της ΕΣΧ

Η ταχύτητα των αποτελεσμάτων είναι πολύ αργή και η εφαρμογή της χρονοβόρα, διότι χρειάζεται αρκετή εκπαίδευση για να κατακτήσει ο μαθητής τις ικανότητες χαλάρωσης. Επιπρόσθετα είναι εμφανής μόνο σε μαθητές που βρίσκονται σε μεγάλη ένταση ή ταραχή. Από κοινού με τη συστηματική αποευαισθητοποίηση υπάρχει ο κίνδυνος ο μαθητής να προσλάβει τυχαία ενίσχυση και συνεπώς να καταφεύγει σε συμπεριφορές πρόκληση ώστε να προσλάβει χαλάρωση ή να απελευθερωθεί από τα μέσα της δέσμευσης.

● Συστηματική αποευαισθητοποίηση (ΣΑ)

Αυτή προσπαθεί να διδάξει την ανεκτικότητα αποευαισθητοποιώντας το μαθητή σε συνθήκες ερεθίσματος που έχουν συνδυαστεί με τη συμπεριφορά πρόκληση (Wolpe, 1963· LaVigna κ.α., 1989). Περιλαμβάνει τις ακόλουθες ομάδες δράσης: την εκπαίδευση στη βαθιά χαλάρωση, τη χρήση από το μαθητή μιας κλίμακας άγχους ή έντασης, την ιεράρχηση του άγχους ή της έντασης, την έκθεση του μαθητή στα ερεθίσματα που προκαλούν αυτές τις καταστάσεις και έπειτα την απαιτητική εφαρμογή πλήρους χαλάρωσης. Αυτή η σειρά επαναλαμβάνεται μέχρι που τα συμπτώματα εξαφανίζονται. Ο εφαρμοστής της παρέμβασης βαθμιαία αποσύρει όλα τα αντικείμενα που προκαλούν ένταση ενώ ο μαθητής παραμένει σε χαλάρωση.

Πλεονεκτήματα της ΣΑ

Είναι χρήσιμη στην περίπτωση της ΑΤΣ, διότι διδάσκει τη μη συμβατή με την ΑΤΣ συμπεριφορά της χαλάρωσης, η οποία πολλά προσφέρει στην ευεξία του μαθητή (Rutter, 1985). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να διδαχθεί ο μαθητής να αποδέχεται την καθυστέρηση της ενίσχυσης, την κριτική, την ύπαρξη άλλων στο χώρο του, καθώς και άλλα λειτουργικά ερεθίσματα που μπορεί να προκαλούν την εμφάνιση προκλητικών συμπεριφορών (LaVigna & Donnellan, 1986).

Μειονεκτήματα της ΣΑ

Είναι πάντοτε μεγάλη η πιθανότητα κακής χρήσης που μπορεί να οδηγήσει στην κακή μεταχείριση του μαθητή (LaVigna & Donnellan, 1986). Κακή χρήση συμβαίνει όταν ο μαθητής εκτίθεται μεμιάς σε ένα ερέθισμα που προκαλεί αγωνία αντί να εκτεθεί βαθμιαία και συστηματικά.

Εάν οδηγήσουμε το μαθητή σε χαλάρωση αμέσως μόλις αυτός εμφανίσει δείγματα άγχους ή αγωνίας, τότε είναι πολύ πιθανόν ότι θα αντιμετωπίσει την ΣΑ ως μη τιμωρητική. Εάν όμως πιέσουμε πολύ ισχυρά το μαθητή για να χαλαρώσει, τότε είναι πολύ πιθανόν η ΣΑ να αντιμετωπισθεί από το μαθητή σαν μια μορφή τιμωρίας, η οποία σύμφωνα με την Goza κ.α. (1993) θα είναι το ίδιο απάνθρωπη με τη φυσική τιμωρία.

Άμεσες αισθητηριακές στρατηγικές

Αυτού του είδους οι δημιουργικές στρατηγικές είναι λειτουργικά εμφανείς στην αισθητηριακή ΑΤΣ και γενικότερα σε όλες τις προκλητικές συμπεριφορές με αισθητηριακή αιτιολογία.

• Προσφορά εναλλακτικής πηγής ερεθισμάτων

Αυτή αναφέρεται απευθείας στην αισθητηριακή υπόθεση η οποία προτείνει ότι η ΑΤΣ αντανάκλα μια προσπάθεια πρόσληψης αισθητηριακής ενίσχυσης. Εάν το περιβάλλον είναι φτωχό σε ερεθίσματα, τότε η ΑΤΣ μπορεί να δράσει ως ενισχυτής πρώτου βαθμού. Σε αυτή την περίπτωση η προσφορά εναλλακτικών πηγών ενίσχυσης, που δεν είναι συμβατές με την ΑΤΣ, θα την ελαττώσει. Συνήθως η δόνηση μπορεί να δράσει σαν εναλλακτική πηγή ενίσχυσης όπως και στις άλλες στερεοτυπικές συμπεριφορές. Τουλάχιστον στην περίπτωση των Bailey & Meyerson (1969) η προσφορά ελεύθερης και συνεχούς δόνησης οδήγησε στη σχεδόν ολοκληρωτική εξάλειψη της ΑΤΣ.

Τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης σαν εναλλακτική πηγή αισθητηριακής ενίσχυσης. Εάν αποτελούν μια πλουσιότερη πηγή αισθητηριακής επανατροφοδότησης, τότε είναι δυνατή η εξάλειψη της ΑΤΣ (Horner, 1980· Rincover κ.α., 1979). Επιτυχείς προσπάθειες (π.χ. Rincover κ.α., 1979· Favell κ.α.,

1982) καταδεικνύουν ότι υπάρχει μια αντίστροφη σχέση ανάμεσα στην ενίσχυση που προσφέρουν τα παιχνίδια και η αισθητηριακή ΑΤΣ. Ο Rincover κ.α. (1979) εκπαιδεύοντας μαθητές με προσεκτικά επιλεγμένα παιχνίδια, τα οποία παρήγαγαν παρόμοια μορφή ενίσχυσης με αυτή που συντηρούσε την ΑΤΣ, κατόρθωσαν να την εξαλείψουν σε συνθήκες ελεύθερου παιχνιδιού.

Ακόμη και όταν η ΑΤΣ έχει κοινωνική αιτιολογία, η απασχόληση με το παιχνίδι μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα αφού θα απορροφήσει το μαθητή διακόπτοντας έτσι την εμφάνισή της. Αυτό συνέβη στην περίπτωση μιας ΑΤΣ τύπου αποφυγής που αντιμετώπισε ο Favell κ.α. (1982). Όταν βέβαια τα παιχνίδια δεν ήταν διαθέσιμα η ΑΤΣ επανερχόταν.

Κριτική

Οι υποστηρικτικές εμπειρικές ενδείξεις προέρχονται, σε μεγάλο βαθμό, από εφαρμογές σε τυφλούς μαθητές. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του Favell κ.α. (1982) τρεις από τους έξι δέκτες παρέμβασης ήταν τυφλοί (Iwata κ.α., 1982). Δεδομένου ότι οι αισθητηριακές συμπεριφορές εμφανίζονται συχνά σε τυφλά άτομα, είναι σχετικά εύκολο για τον εφαρμοστή της παρέμβασης να εξακριβώσει την αιτία της συμπεριφοράς πρόκληση και να προβλέψει τα αποτελέσματα της παρέμβασής του.

Ο αναγνώστης μπορεί να διακρίνει τα πλείστα όσα πλεονεκτήματα αυτής της παρέμβασης, όπως είναι η δημιουργική ενασχόληση του μαθητή, η ανάπτυξη ικανοτήτων και η απόκτηση χρόνου για την παροχή περαιτέρω εκπαίδευσης. Άραγε όμως με αυτή την παρέμβαση αυξάνουμε πραγματικά τις λειτουργικές ικανότητες των μαθητών και το βαθμό που ανταποκρίνονται σε εξωγενή ερεθίσματα ή –όπως προτείνουν οι Lancioni & Hoogeveen (1990)– αντικαθιστούμε μια αισθητηριακή συμπεριφορά με μια συμπεριφορά που επιζητεί την αισθητηριακή ενίσχυση;

● Αισθητηριακή εξάλειψη

Αποτέλεσμα των ευφύεστατων (Lovaas, 1982) προσπαθειών του Rincover κ.α. (1979), αυτή η στρατηγική παρέμβασης προσπαθεί να εξαλείψει την ΑΤΣ μέσω της απόσυρσης των συνεπειών (π.χ. ακουστικές, απτικές, οπτικές) που ενισχύουν και διατηρούν τη συμπεριφορά (Luiselli, 1981· Maag κ.α., 1986· Rincover, 1978· Rincover & Devany, 1982). Για παράδειγμα, στην περίπτωση που η ΑΤΣ ενισχύεται από τον κρότο που προκαλεί το χτύπημα της κεφαλής στο τραπέζι, η χρήση ενός μαξιλαριού θα αποσύρει τις συνέπειες της ΑΤΣ, οδηγώντας έτσι στη διακοπή της.

Κριτική

Τα κύρια πλεονεκτήματά της είναι ότι δεν χρειάζεται να επιμορφωθεί το προσωπικό για την εφαρμογή της ούτε να επιτηρείται ο μαθητής (Rincover κ.α.,

1979). Επιπρόσθετα δεν δημιουργεί ηθικά διλήμματα (Rincover & Devany, 1982). Για όλους αυτούς τους λόγους αναμένεται να καταστεί πολύ δημοφιλής μεταξύ των δασκάλων (Rincover & Devany, 1982). Στην πράξη όμως αυτό μάλλον δεν συμβαίνει (Ntinas, 1994· Ntinas, 2000). Εκ πρώτης όψεως η εξακρίβωση της αισθητηριακής αιτιολογίας της ΑΤΣ είναι μια εύκολη διαδικασία, γιατί όταν ο μαθητής δεν εκπέμπει ΑΤΣ ευρισκόμενος σε απομόνωση, τότε αυτό σημαίνει ότι η ΑΤΣ είναι αυτό-ερεθιζόμενη (Carr, 1977· Favell κ.α., 1982). Αλλά σε αυτή την περίπτωση δεν μπορεί να αποκλειστεί η πιθανότητα ότι ο μαθητής αναμένει να λάβει κοινωνική ενίσχυση για την ΑΤΣ. Συνεπώς χρειάζεται μια μεγάλης διάρκειας παρατήρηση, κατά την οποία η συμπεριφορά πρέπει να παραμένει σε σταθερά επίπεδα όταν ο μαθητής είναι μόνος του, ώστε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι η ΑΤΣ είναι αυτού του τύπου (Lovaas, 1982). Η ανάγκη όμως μιας χρονοβόρας αξιολόγησης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής συνεχίζει να τραυματίζει το εαυτό του, καθιστά αμφίβολο τον ισχυρισμό ότι η όλη παρέμβαση είναι απαλλαγμένη από ηθικούς ενδοιασμούς και διλήμματα.

Θετικός προγραμματισμός

Αυτός αποτελείται από εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς οι οποίοι στοχεύουν στην απόκτηση ικανοτήτων και δραστηριοτήτων που είναι λειτουργικά ισοδύναμες με τη συμπεριφορά πρόκληση ή που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίσει τους παράγοντες εκείνους που οδηγούν στην εμφάνιση τέτοιας συμπεριφοράς.

Σε αντίθεση με την τροποποίηση της συμπεριφοράς, η οποία βασίζεται στη χειραγώγηση της επιβράβευσης ή της τιμωρίας, ο θετικός προγραμματισμός είναι μια ενισχυμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία στοχεύει στο να ελαττώσει την ΑΤΣ, ενδυναμώνοντας παράλληλα τις προοπτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από τη συστηματική διδασκαλία αποτελεσματικότερων συμπεριφορών και ικανοτήτων που θα οδηγήσουν στον έλεγχο ή την εξάλειψη της ΑΤΣ (LaVigna & Donnellan, 1986· LaVigna κ.α. 1989). Αυτός ο προσανατολισμός στη διδασκαλία νέων συμπεριφορών και ικανοτήτων τον διακρίνει από τις άμεσες θετικές στρατηγικές που προσπαθούν να ελαττώσουν την ΑΤΣ ενισχύοντας ήδη υπάρχουσες συμπεριφορές στο ρεπερτόριο του μαθητή (LaVigna & Donnellan, 1986).

Ο θετικός προγραμματισμός προλαμβάνει την ΑΤΣ με δύο τρόπους. Πρώτα, απασχολώντας το μαθητή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του στερεί τη δυνατότητα εκπομπής της ΑΤΣ. Δεύτερον, αποκτώντας ο μαθητής τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές καθίσταται ικανός να προσλαμβάνει αυτό που επιθυμεί με κοινωνικά κατάλληλους και αποδεκτούς τρόπους. Αποκτώντας ο μαθητής κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους να εκφράζει και να ικανοποιεί τις επιθυμίες του, δεν έχει πλέον κανένα λόγο να χρησιμοποιήσει μια συμπεριφορά πρόκληση η οποία υπηρετεί τον ίδιο σκοπό με την νεοαποκτηθείσα συμπεριφορά (Carr & Durand,

1985a· LaVigna & Donnellan, 1986· LaVigna κ.α., 1989).

Η όλη διαδικασία περιλαμβάνει τη χειραγώγηση των συνθηκών του ερεθίσματος, των καθοδηγητικών ερεθισμάτων και των συνεπειών τους ώστε να καθιερωθεί ένα πιο λειτουργικό, προσαρμοστικό και κοινωνικό ρεπερτόριο συμπεριφορών (LaVigna, κ.α., 1989). Οι LaVigna & Donnellan (1986) προτείνουν τις ακόλουθες τέσσερις συνιστώσες του θετικού προγραμματισμού: τη διδασκαλία νέας συμπεριφοράς ή ομάδας συμπεριφορών, την αντικατάσταση του επικοινωνιακού ρόλου της ΑΤΣ, την αντικατάσταση της ΑΤΣ με μια πιο κατάλληλη κοινωνικά συμπεριφορά και την αντιμετώπιση του περιβάλλοντος. Η πρώτη στοχεύει στη γενική ανάπτυξη ικανοτήτων και διδάσκει γενικές ικανότητες στους χώρους δράσης του ατόμου. Η δεύτερη και η τρίτη περιλαμβάνουν ανάπτυξη ειδικών ικανοτήτων ενισχύοντας συμπεριφορές που είναι λειτουργικά ισοδύναμες με την ΑΤΣ ή συμπεριφορές που σχετίζονται με τη λειτουργία της ΑΤΣ, αλλά δεν είναι λειτουργικά ισοδύναμες. Η τελευταία διδάσκει ικανοποιητικούς τρόπους αντιμετώπισης της καθημερινής πίεσης και του άγχους βοηθώντας έτσι το άτομο να προσδώσει νόημα στις πράξεις του. Αυτό το ευρύ πλαίσιο παρέμβασης ενισχύει τη λειτουργικότητα, την ικανότητα, την παραγωγικότητα και την αξιοπρέπεια του μαθητή.

Εν κατακλείδι μπορεί να ειπωθεί ότι η ΘΤΣΣ προσφέρει ένα πλήρες πλαίσιο συμπεριφοροαναλυτικής παρέμβασης, μέσα στο οποίο τόσο ο έλεγχος κρίσεων όσο και η άμεση στήριξη άλλης συμπεριφοράς συνδέονται άρρηκτα με το θετικό προγραμματισμό για τη συνεχή διδασκαλία τρόπων που θα οδηγήσουν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων τόσο στο χώρο όσο και στο χρόνο.

Η ακαδημαϊκή κοινότητα όμως υποδέχθηκε με αρκετό σκεπτικισμό τη νέα τεχνολογία.

Κριτική

Ενώ καμία από τις στρατηγικές δεν μπορεί να θεωρηθεί πρωτότυπη, οι δημιουργοί της ΘΤΣΣ προσφέρουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής προοπτικής, συνδυάζοντας αυτές τις στρατηγικές με ένα πρωτότυπο πλαίσιο δράσης και μια συστηματοποιημένη μέθοδο εφαρμογής (Chadwick & Kroese, 1993). Γι' αυτό η συνεισφορά τους θα πρέπει να θεωρηθεί πολύτιμη αφού και οι άλλες μορφές της ΘΣΣ, όπως των Emerson & Kiernan (1997) και των Meyer & Evans (1989), κινούνται σε αυτό το πλαίσιο δράσης.

Από την άλλη μεριά αμφισβητείται σοβαρά η εγκυρότητα των μη τιμωρητικών μεθόδων. Οι Mulick & Linscheid (1988) υποστηρίζουν ότι κάποιες από τις πρωτότυπες ερευνητικές ιδέες των LaVigna & Donnellan (1986) δεν αντέχουν στην εμπειρική επαλήθευση και δεν υπηρετούν τους μαθητές με σοβαρού βαθμού μαθησιακές δυσκολίες.

Η έλλειψη ευρείας εμπειρικής στήριξης είναι εκ των πραγμάτων δικαιολογημένη αφού, λόγω του αντιδραστικού της προσανατολισμού, η έρευνα παρέβλεψε τη μελέτη των μη τιμωρητικών μεθόδων (LaVigna & Donnellan, 1986). Παρότι η καλύτερη και πιο εκτεταμένη έρευνα εστιάστηκε στις λιγότερο ακραίες μορφές παρέμβασης (Harris & Ersner-Hershfield, 1978), οι εναλλακτικές προς την τιμωρία παρεμβάσεις ίσως να ήταν αποτελεσματικότερες και δημοφιλέστερες αν είχαν διερευνηθεί, εφαρμοστεί και εκτεθεί στη βιβλιογραφία στον ίδιο βαθμό με την τιμωρία (LaVigna & Donnellan, 1986). Η Axelrod (1987b) απορρίπτει αυτόν το συλλογισμό υποστηρίζοντας ότι πολλά προβλήματα θα έμεναν άλυτα και/ή θα απαιτούσαν επικίνδυνα μακρές χρονικές περιόδους ώπου να λυθούν.

Η κριτική εστιάζεται στα ακόλουθα σημεία :

Η συνεισφορά τους είναι ένα μείγμα ιδεολογίας και εμπειρισμού, το οποίο βασίζεται σε ένα ευχολόγιο για έρευνα, η οποία όχι μόνο στερείται ευρείας εμπειρικής στήριξης (Mulick & Linscheid, 1988), αλλά βασίζεται κυρίως σε ανέκδοτη και περιορισμένη ερευνητική ένδειξη (Axelrod, 1987b).

Ειδικότερα ο θετικός προγραμματισμός, ο καθοδηγητικός έλεγχος και η αλλαγή του ερεθίσματος δεν υποστηρίζονται από πειστική εμπειρική ένδειξη για την αποτελεσματικότητά τους ενάντια σε σοβαρού βαθμού ΑΤΣ (Axelrod, 1987b). Επιπρόσθετα η έρευνα και η ορολογία χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο που ο αναγνώστης μένει με την εντύπωση ότι υπάρχει αρκετή εμπειρική στήριξη για προτεινόμενες στρατηγικές, ενώ υπάρχει λίγη ή και καθόλου (Mulick, 1990· Mulick & Linscheid, 1988). Οι Mulick & Linscheid (1988) έλεγξαν οκτώ περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται από τους LaVigna & Donnellan (1986), ώστε να προσφέρουν ένδειξη για τα μακράς διάρκειας αποτελέσματα μη τιμωρητικών παρεμβάσεων, και βρήκαν ότι στις τέσσερις περιπτώσεις οι δέκτες παρέμβασης ήταν ζώα, στις τρεις η διαφορική ενίσχυση είχε συνδυαστεί με μέτρια τιμωρία ενώ δε στάθηκε δυνατό να βρεθεί μια μελέτη προς εξέταση.

Εστιάζοντας την προσοχή μόνο στις ανεπιθύμητες παρενέργειες της τιμωρίας χωρίς να αναφέρουν τις ανεπιθύμητες παρενέργειες της ενίσχυσης και τις επιτυχείς εφαρμογές της μέτριας τιμωρίας, σε συνδυασμό με την παροχή ενίσχυσης, οδηγούνται σε μια απλοϊκή εξίσωση της τιμωρίας με το κακό και της ενίσχυσης με το καλό (Axelrod, 1987b).

Αυτή η στάση οδηγεί σε ένα καταστροφικό διχασμό στο πεδίο της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς, παρόλο που ορισμένες από τις στρατηγικές που προτείνονται θα μπορούσαν καλύτερα να περιγραφούν ως τιμωρητικές (O'Brien, 1989). Όσον αφορά το τελευταίο, αυτό αναγνωρίζεται έμμεσα από τους LaVigna & Donnellan (1986), αφού αναφέρουν ότι η παροχή διαφορικής ενίσχυσης έξω από το πλαίσιο της δημιουργικής παρέμβασης είναι απλά τροποποίηση της συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, το πλαίσιο του θετικού προγραμματισμού καθαγιάζει

τη χρήση εν δυνάμει τιμωρητικών στρατηγικών. Αλλά εάν το πλαίσιο του θετικού προγραμματισμού μπορεί να απορροφήσει τις αρνητικές συνέπειες των άμεσων θετικών στρατηγικών, γιατί δε θα μπορούσε να γίνει το ίδιο και για τις αρνητικές συνέπειες της μέτριας τιμωρίας;

Αναμφίβολα η κακή χρήση της τιμωρίας έχει καταστροφικές συνέπειες για το μαθητή (Murphy, 1993). Αλλά πώς μπορεί κάποιος να αποκλείσει την πιθανότητα ότι όποιος κακομεταχειρίζεται την τιμωρία δεν θα κακομεταχειριστεί και την ενίσχυση; Εκτός εάν υποθέσουμε ότι η κακή χρήση της ενίσχυσης θα έχει λιγότερο καταστρεπτικές συνέπειες από αυτή της τιμωρίας.

Εάν όμως παραχθεί η αναγκαία πληθώρα εμπειρικής ένδειξης (Hornet, κ.α., 1990), τότε δε θα υπάρχει κανένας λόγος για τη χρήση οποιασδήποτε μορφής τιμωρίας. Από την άλλη μεριά αρκετοί υποστηρικτές της δημιουργικής προοπτικής θεωρούν ότι η προσεκτική χρήση της μέτριας τιμωρίας, μέσα στο πλαίσιο της δημιουργικής παρέμβασης, δεν αντιστρατεύεται τους σκοπούς της δημιουργικής προοπτικής.

Θετική Στήριξη

Ο όρος αναφέρεται σε θετικές μεθόδους που δεν αντιτίθενται στη χρήση της μέτριας τιμωρίας. Οι Meyer & Evans (Meyer & Evans, 1989· Evans & Meyer, 1985) προτείνουν μια δέσμη δημιουργικών στρατηγικών, τον λεγόμενο *εκπαιδευτικό προγραμματισμό*, στην οποία μέτρια τιμωρία (π.χ. time-out μικρής διάρκειας) εφαρμόζεται όταν η συμπεριφορά πρόκληση είναι σοβαρής ισχύος.

Αυτή η μέθοδος έχει πολλά κοινά σημεία με την ΘΤΣΣ. Η διαφορά έγκειται στην απουσία μιας δογματικής αντίληψης υπέρ της χρήσης μη τιμωρητικών παρεμβάσεων. Παρόμοια οι Emerson (1995) και Emerson & Kiernan (1997) θεωρούν ότι η μέτρια τιμωρία μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθεί η ΑΤΣ ή για να ενισχυθεί η εναλλακτική συμπεριφορά προς μάθηση.

Συνεπώς όταν η ΑΤΣ δεν μπορεί να ελεγχθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της εναλλακτικής συμπεριφοράς, η μέτρια τιμωρία θα πρέπει να εφαρμόζεται για όσο το δυνατόν μικρότερα διαστήματα, με συνολική διάρκεια όχι περισσότερο από 20 λεπτά την ημέρα, ώστε να τεθεί η συμπεριφορά πρόκληση υπό έλεγχο (Evans & Meyer, 1985). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια ισορροπία ανάμεσα στον έλεγχο και την προσφορά επιλογών για εκπαίδευση αφού, όπως τονίζει ο Carr κ.α. (1994), ο έλεγχος δεν θα πρέπει να δίνεται σε τέτοιο βαθμό ώστε να εμποδίζει την παροχή εκπαίδευσης που συνδυάζεται με την ανάπτυξη ανεξάρτητης διαβίωσης και κοινωνικής συμμετοχής.

Σε αυτές τις μεθόδους μπορούμε να εντάξουμε και την ΕΛΕ, η οποία αντανά-

κλά μια σύνθεση ανάμεσα σε αρχές, αξίες και έλεγχο, όταν αυτός κρίνεται απαραίτητος.

Αξιολόγηση της δημιουργικής προοπτικής

Οι υποστηρικτές της θεωρούν ως τις μεγαλύτερες συνεισφορές της στην παρέμβαση τη χρήση της θετικής τεχνολογίας, την έμφαση που δίδεται στην αξιοπρέπεια δασκάλου και μαθητή, τη χρήση κοινωνικοεκπαιδευτικών κριτηρίων για τον προσδιορισμό της καταλληλότητας της παρέμβασης και τον αποκλεισμό της χρήσης της τιμωρίας (Horner κ.α., 1990). Αλλά από το πεδίο της πράξης προκύπτουν αντικρουόμενες απόψεις.

Αυτό θα συζητηθεί στις επόμενες παραγράφους, όπου καταβάλλεται μια προσπάθεια να αξιολογηθεί αυτή η προοπτική σε σχέση με τις ίδιες παραμέτρους που αξιολογήθηκε η αντιδραστική προοπτική.

Συμβατότητα με την αρχή της ομαλοποίησης

Η ΘΣΣ πηγάζει από την αρχή της ομαλοποίησης (Weigle, 1997), η οποία αποτελεί το φιλοσοφικό υπόβαθρο της δημιουργικής προοπτικής (Jacobson, 1989). Οι δημιουργικές μέθοδοι είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας να ικανοποιηθούν αρμονικά τα δικαιώματα του μαθητή σε σχέση με την αρχή της ομαλοποίησης, όπως αυτή καθορίστηκε από τον Wolfensberger (LaVigna & Donnellan, 1986· LaVigna & Willis, 1995· LaVigna κ.α., 1989). Αυτή προωθεί τη χρήση στρατηγικών που δε δεσμεύουν, υποτιμούν ή στιγματίζουν τον μαθητή με κανένα τρόπο και περιλαμβάνουν ενδιαφέρουσες, λειτουργικές και ηλικιακά κατάλληλες ικανότητες.

Η χρήση των δημιουργικών μέσων παρέμβασης βασίζεται στις ακόλουθες αντιλήψεις :

Τα δημιουργικά μέσα στιγματίζουν το άτομο λιγότερο από τα τιμωρητικά, είναι ευκόλως διαθέσιμα σε ένα ευρύ φάσμα περιβαλλόντων, οδηγούν στον αυτοέλεγχο και ικανοποιούν τα νομικά και ανθρώπινα δικαιώματα των μαθητών (Donnellan, κ.α., 1985· LaVigna & Donnellan, 1986).

Η χρήση αυτών των μέσων ικανοποιεί, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, τις απαιτήσεις της αρχής της ομαλοποίησης για την καθιέρωση, διατήρηση και υποστήριξη κοινωνικά αποδεκτών ρόλων για τους μαθητές μέσα από τη χρήση κοινωνικά αποδεκτών παρεμβάσεων. Αφού η παρέμβαση πρέπει να είναι ομαλοποιητική, η τιμωρία παίζει ένα συμπληρωματικό ρόλο (Emerson, 1995· Emerson & Kiernan, 1997· Meyer & Evans, 1989) ή αποκλείεται τελείως από την παρέμβαση

(LaVigna & Donnellan, 1986· McGee κ.α., 1989). Για να αποφευχθεί η χρήση της τιμωρίας, η οποία θεωρείται αποδεκτή σε αρκετές κοινωνίες, προτείνεται ότι μόνο μέσα που ενισχύουν την κουλτούρα ενδυναμώνοντας την κοινωνική εικόνα του μαθητή με μη τιμωρητικούς και υποτιμητικούς τρόπους θα πρέπει να χρησιμοποιούνται (LaVigna & Willis, 1995).

Η εξίσωση όμως των ομαλοποιητικών μέσων με τα μέσα που ενισχύουν την κουλτούρα οδηγεί σε μια δογματική στάση παρέμβασης, ενώ η αρχή της ομαλοποίησης μπορεί να ερμηνευτεί με τέτοιο τρόπο που να μην ταυτίζεται με την μια ή την άλλη στάση. Εάν η ομαλοποίηση οριστεί ως στόχος, τότε δεν δικαιολογείται η προσκόλληση σε ομαλοποιητικά μέσα, αφού ο στόχος δε θα είναι η εφαρμογή τους αλλά το αποτέλεσμά τους (Roos, 1972).

Πέραν τούτου οι ενισχυτικές στρατηγικές, οι οποίες αποτελούν την προωθητική δύναμη των δημιουργικών παρεμβάσεων, πρέπει να αντιμετωπίζονται με την ίδια καχυποψία που αντιμετωπίζεται και η τιμωρία (O'Brien, 1989· Walters & Crusec, 1977). Δεδομένου ότι ορισμένες θετικές στρατηγικές μπορούν να δράσουν ως τιμωρία, είναι δύσκολο να συμβιβαστεί στην πράξη το πλαίσιο δράσης της δημιουργικής προοπτικής με την αρχή της ομαλοποίησης (Mulick & Kedesdy, 1988).

Οι ομαλοποιητικές στρατηγικές οδηγούν σε ομαλοποιητικά αποτελέσματα (Wolfensberger, 1972).

Αυτή η θέση όμως δεν έχει ελεγχθεί στην πράξη και έτσι δεν μπορεί να θεωρηθεί επιστημονικά έγκυρη (Roos, 1972). Επιπλέον υπάρχει ένδειξη η οποία δείχνει ότι οι ομαλοποιητικές παρεμβάσεις μπορεί να μην οδηγήσουν σε ομαλοποιητικά αποτελέσματα. Σε αντίθεση με την εφαρμογή της τιμωρίας, η οποία μπορεί να ελαττώσει τη χρήση της δέσμευσης (Murphy, 1993), η εφαρμογή μη τιμωρητικών παρεμβάσεων μπορεί να αυξήσει τη χρήση της. Η ανασκόπηση εργασιών που δημοσιεύθηκαν από το 1988 έως το 1992 στα Αμερικανικά επιστημονικά περιοδικά από τον Scotti κ.α. (1996) κατέδειξε μια αυξημένη χρήση φυσικής ή χημικής δέσμευσης για την επίτευξη ελέγχου της ΑΤΣ, την οποία ο Scotti κ.α. (1996) αποδίδουν στην τάση απομάκρυνσης από τη χρήση της τιμωρίας.

Το γεγονός αυτό είναι το λιγότερο τραγικό, εάν αναλογιστεί κανείς την προσπάθεια που κατεβλήθη να αποκλειστεί η τιμωρία, λόγω του ότι οδηγεί σε φυσική και χημική δέσμευση του μαθητή. Αναμφίβολα οι μορφές δέσμευσης έχουν βελτιωθεί ώστε να μειωθούν τα στοιχεία τους που κάνουν εμφανή την υποτίμηση, και τα καινούρια προϊόντα περιγράφονται από τους Evans & Meyer (1985) με ενθουσιασμό. Αλλά η ανάγκη προσφυγής στη χρήση τους, μέσα στο πλαίσιο της θετικής παρέμβασης, δείχνει τις αδυναμίες εφαρμογής ελέγχου σε σοβαρής ισχύος συμπεριφορές πρόκληση.

Εκτός από την εμπειρική ένδειξη που δε στηρίζει την ταύτιση των ομαλοποιη-

τικών στρατηγικών με μη τιμωρητικές στρατηγικές, υπάρχουν και θεωρητικά θέματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε σχέση με την επίδραση της αρχής της ομαλοποίησης στην ιδεολογία που διαπερνά το σύστημα παροχής υπηρεσιών και στον τρόπο που το σύστημα ερμηνεύει και απαντά στις συμπεριφορές πρόκληση. Θεωρείται ότι αυτή η επίδραση είναι πάρα πολύ ισχυρή (Blunden & Allen, 1987). Αλλά εάν δοθεί έμφαση στα ιδεολογικά ζητήματα, τότε η δράση των δασκάλων θα προσδιορίζεται περισσότερο από ηθικά ζητήματα παρά από τις υπάρχουσες ενδείξεις (Mulick, 1990). Στην πράξη οι υπηρεσίες καθοδηγούνται από αξίες και ιδέες που συνδέονται με μια έλλειψη διαφάνειας και με την απόρριψη ουσιαστικής διαχείρισης των προβλημάτων μαζί με μια κουλτούρα αντιεπαγγελματισμού (Emerson κ.α., 1994· Toogood, 1993). Η ομαλοποίηση ως ιδεολογία οδηγεί σε αυτήν την κατεύθυνση εφόσον αποτυγχάνει να ελέγξει την αλήθεια των ισχυρισμών της (Emerson, 1992). Γι' αυτό είναι τουλάχιστον πρόωρο να ισχυριστεί κανείς ότι η αρχή της ομαλοποίησης θα έπρεπε να παίζει πρωταρχικό και κυρίαρχο ρόλο στον προσδιορισμό του πλαισίου της παρέμβασης. Από την άλλη μεριά θεωρείται ότι αυτός ο ισχυρισμός είναι υπερβολικός, αφού ο βαθμός που οι αξίες της ομαλοποίησης παίρνουν σάρκα και οστά στην πράξη είναι μια σταγόνα σε σύγκριση με τον ωκεανό της ρητορείας (Wolfensberger, 1989), οι δε ομαλοποιητικές παρεμβάσεις εφαρμόζονται επιδερμικά (LaVigna, 1980).

Επιπτώσεις των δημιουργικών παρεμβάσεων στη σχέση δασκάλου και μαθητή

Η δημιουργική προοπτική είναι κτισμένη πάνω στην αρχή του Wolf (1978), ότι η καλύτερη παρέμβαση είναι αυτή η οποία δίνει έμφαση στη δυναμική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή (LaVigna & Donnellan, 1986).

Γι' αυτό η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ τους, μέσα από αυξημένες δραστηριότητες και την ανάπτυξη ικανοτήτων, είναι κεντρικό θέμα σε όλες τις μεθόδους της δημιουργικής προοπτικής (π.χ. Carr κ.α., 1994· LaVigna & Donnellan, 1986· McGee κ.α., 1987). Αφού η παρέμβαση λαμβάνει χώρα σε γνώριμους και κατάλληλους εκπαιδευτικούς χώρους και συνδέεται με τις άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή παραμένει αναλλοίωτη κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Από την άλλη μεριά, όμως, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης δεν είναι ακόμη στο επίπεδο του να προσφέρει επιβράβευση και στα δύο μέλη, αφού η συμπεριφορά πρόκληση, και ειδικότερα η ΑΤΣ, μπορεί να συνδέεται με καταστάσεις χαμηλής ή και καθόλου θετικής αλληλεπίδρασης, τόσο για τον δάσκαλο όσο και για το μαθητή (Lally, 1993).

Ο ρόλος του μαθητή στις δημιουργικές παρεμβάσεις

Η θετική παρέμβαση βοηθά τους μαθητές να δράσουν όχι ως μη συμπεριφερόμενα αλλά ως παραγωγικά, ανεξάρτητα και κοινωνικά αναβαθμισμένα άτομα (LaVigna, 1980· LaVigna & Donnellan, 1986). Αυτό κατορθώνεται αντιμετωπίζοντάς τους με τον ίδιο σεβασμό στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματά τους με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Evans & Meyer, 1985· McGee κ.α., 1987) μέσα στο πλαίσιο του μαθησιακού τους περιβάλλοντος και όχι στο κενό (Evans & Meyer, 1985· LaVigna & Donnellan, 1986). Οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες παρέμβασης αλλά ως ενεργοί συμμετοχοί στην παρέμβαση (Carr & Durand, 1985a). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να προσεγγίσουν τους στόχους τους παίρνοντας μέρος σε σχέσεις που χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα και όχι από έλεγχο, χωρίς να χρειάζονται πλέον τη συμπεριφορά πρόκληση για να ελέγξουν τη ζωή και το περιβάλλον τους (Carr κ.α., 1994).

Από την άλλη μεριά ο Mulick (1990), με ένα επιχείρημα που αντανακλά τη φιλοσοφία της ταχείας εξάλειψης, υποστηρίζει ότι οι περισσότερες από τις θετικές στρατηγικές αδυνατούν να ελέγξουν την σοβαρού βαθμού ΑΤΣ και λόγω της πολυπλοκότητας τους μπορεί να κάνουν το μαθητή να υποφέρει για μακρά χρονικά διαστήματα. Εάν πράγματι η παρέμβαση αργήσει να αποδώσει καρπούς ή είναι αναποτελεσματική, η όλη ρητορεία που στηρίζει τις δημιουργικές παρεμβάσεις μπορεί να γίνει ένα μπουμέρανγκ και τα κέρδη στα πολιτικά δικαιώματα των μαθητών μπορεί να χαθούν λόγω της ανικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς πρόκληση, που μπορεί να οδηγήσει στην αντίδραση ενάντια στην ενσωμάτωση (Axelrod, 1987b). Είναι λοιπόν αναγκαία η εφαρμογή πιο ισχυρών δημιουργικών παρεμβάσεων ενάντια σε σοβαρού βαθμού συμπεριφορές πρόκληση, άλλως ανοίγει ο δρόμος για την επικράτηση των all you need is love μεθόδων.

Ο ρόλος του δασκάλου στις δημιουργικές παρεμβάσεις

Αφού οι δημιουργικές παρεμβάσεις μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς να χρειάζεται κάποιος να καταφεύγει στη βοήθεια των ειδικών (Harris, 1995· Meyer & Evans, 1989), οι δάσκαλοι παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην παρέμβαση ως ενεργοί λήπτες αποφάσεων και λύτες προβλημάτων που χρησιμοποιούν τις ακαδημαϊκές και κλινικές τους γνώσεις για να παράγουν μοναδικής εφευρηματικότητας προγράμματα (Evans & Meyer, 1985). Δρουν σαν δημιουργοί παρέμβασης και εκτιμητές της εγκυρότητάς της, η οποία μακροπρόθεσμα καλύτερεύει την ποιότητα ζωής του μαθητή, την κοινωνική του παρουσία και συμμετοχή (LaVigna κ.α., 1989).

Αυτά τα επιχειρήματα, αν μη τι άλλο κολακευτικά για τους δασκάλους, βασίζονται στον ευγενή πόθο ότι :

- *Οι δάσκαλοι θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τις εκπαιδευτικά πιο κατάλληλες στρατηγικές για κάθε μαθητή, αφού ο στόχος τους είναι όχι απλά η εξάλειψη της ΑΤΣ αλλά το να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν καλή λειτουργικότητα και να αποκτήσουν τις ικανότητες που χρειάζονται γι' αυτή (LaVigna, 1980).*

Από την άλλη πλευρά πλεονάζει η απαισιοδοξία για την πιθανότητα εφαρμογής του δημιουργικού μοντέλου στη σχολική πράξη (π.χ. Ayres κ.α., 1994· Fuchs & Fuchs, 1994· Miller, 1990· Sailor, 1996). Αυτή είναι βάσιμη (Weigle, 1997), ειδικότερα εάν αναλογιστεί κανείς τα εμπόδια στην επιτυχή εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων, όπως το κόστος τους σε χρόνο και ενέργεια του προσωπικού και την έλλειψη υποστήριξης από τον έχοντα ηγετικό ρόλο στη σχολική οργάνωση (Ayres κ.α., 1994), καθώς και την περιορισμένη βάση γνώσης των δασκάλων (Weigle, 1997). Από την άλλη μεριά όμως η πιθανότητα μακροπρόθεσμου ελέγχου και της πιο σοβαρής πρόκλησης καθώς και η σύνδεση της παρέμβασης με το πρόγραμμα σπουδών, εγγυώνται πολύ πιο σταθερά αποτελέσματα από την αποσπασματική εφαρμογή της τροποποίησης της συμπεριφοράς.

- *Οι δάσκαλοι στη βάση της εκπαίδευσής τους, της εμπειρίας τους και της κλινικής γνώσης του μαθητή θα είναι ικανοί να προβλέπουν τον βαθμό στον οποίο ένα πρόγραμμα είναι κατάλληλο και εάν χρειάζονται τροποποιήσεις για να εξασφαλιστεί η επιτυχία (Evans & Meyer, 1985).*

Αλλά η συμπεριφοροαναλυτική παρέμβαση απαιτεί ένα υψηλό βαθμό κατανόησης της θεωρίας και της πράξης, που πάει πέρα από την απλή εφαρμογή των παραδοσιακών στρατηγικών της τροποποίησης της συμπεριφοράς (Oliver κ.α., 1996). Ενώ οι εξειδικευμένοι δάσκαλοι αναμένεται να είναι γνώστες των αρχών της συμπεριφοράς και των στρατηγικών παρέμβασης, η περιορισμένη έρευνα σε αυτό το θέμα δεν στηρίζει αυτήν την προσδοκία (Ntinas, 1994· Ntinas, 2000· Weigle, 1997). Τουλάχιστον η ικανότητα των δασκάλων να συνδυάζουν τη λειτουργία της ΑΤΣ με εμφανή παρέμβαση είναι αμφισβητήσιμη και σχετικά αδιερεύνητη. Από τις υπάρχουσες ενδείξεις προκύπτει ότι οι δάσκαλοι συνδέουν την παρέμβαση με τη λειτουργία, χρησιμοποιώντας τις ίδιες τεχνικές σαν πανάκεια, ανεξάρτητα από τη λειτουργία της συμπεριφοράς (Ntinas, 1994· Ntinas, 2000· Weigle, 1995) και εφαρμόζουν την παρέμβαση στα πλαίσια μιας τακτικής «δοκίμασε και θα δεις» (Weigle, 1997). Εάν η ικανότητα σύνδεσης της αιτιολογίας με εμφανή παρέμβαση θεωρηθεί ως δείκτης της γνώσης της αιτιολογίας και των στρατηγικών παρέμβασης, τότε η γνώση των δασκάλων σε θέματα συμπεριφοροαναλυτικής παρέμβασης είναι, το λιγότερο, περιορισμένη.

Πέραν όλων αυτών ο δάσκαλος πρέπει να εξακριβώνει τις ανάγκες του μαθητή σε καθημερινή βάση αντί να περιμένει την επίσκεψη του ειδικού (Lally, 1993) και να ξέρει ποιους ενισχυτές εκτιμά ο μαθητής και τις καταστάσεις που τους συντη-

ρούν, όπως επίσης να αποφεύγει τις καταστάσεις που πυροδοτούν την εμφάνιση συμπεριφορών πρόκληση. Αλλά το να αναλύσει κανείς τις συνθήκες που ελέγχουν και ενισχύουν μια σύνθετη και πολλές φορές βαθιά ριζωμένη στο ρεπερτόριο του μαθητή συμπεριφορά, όπως η ΑΤΣ, είναι μια επίπονη και χρονοβόρα δραστηριότητα (Hamilton κ.α., 1967). Αφού οι ενισχυτές μπορεί να είναι μοναδικοί, αρκετά ιδιοσυγκρασιακοί και ασταθείς (όταν φεύγει κάποιος, προκύπτει ένας άλλος), χρειάζονται υψηλού επιπέδου αναλυτικές ικανότητες για την εξακρίβωσή τους (Lovaas & Smith, 1994). Στη χειρότερη περίπτωση η διαδικασία της εκτίμησης μπορεί να διαρκέσει ακόμη και έξι μήνες (Murphy κ.α., 1993). Αυτοί που θεωρούν ότι επείγει η παρέμβαση, μπορεί να θεωρήσουν μια τόσο χρονοβόρα διαδικασία ανήθικη. Αλλά εάν αναλογιστεί κανείς ότι η εκτίμηση μπορεί να προσφέρει τις αναγκαίες πληροφορίες για την επίτευξη αλλαγών μεγάλης διάρκειας, τόσο στο χρόνο όσο και στο χώρο, με την εφαρμογή της λιγότερο ενοχλητικής παρέμβασης, τότε οι όποιοι ηθικοί ενδοιασμοί είναι αβάσιμοι (Reed & Head, 1993).

Από την άλλη μεριά οι Reed & Head (1993) αναγνωρίζουν ότι συνήθως αυτό που πρωταρχικά ενδιαφέρει τους δασκάλους είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή στρατηγικών που εξαλείφουν την συμπεριφορά πρόκληση και όχι η κατανόησή της. Ακόμη και έπειτα από εκτεταμένη επιμόρφωση, οι δάσκαλοι δεν εκτιμούν την ανάγκη για αξιολόγηση και καταγραφή, τις οποίες βλέπουν σαν επιπρόσθετα βάρη στα συνηθισμένα τους καθήκοντα (Reppucci & Saunders, 1974). Ο Harris κ.α. (1991) αναφέρει ότι οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούσαν σοβαρή τιμωρία αισθανόντουσαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και είχαν λιγότερο άγχος από τους δασκάλους που χρησιμοποιούσαν μέτρια τιμωρία. Η δεύτερη ομάδα ανέφερε πιο συχνή και μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση. Δε γνωρίζουμε βέβαια ποια θα ήταν τα αποτελέσματα εάν η μέτρια τιμωρία είχε συνδυαστεί με την παροχή συστηματικής εκπαίδευσης στο μαθητή, που θα σκόπευε να ενισχύσει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων (π.χ. επικοινωνίας, αναψυχής, κοινωνικής συμμετοχής) ώστε να καταστεί άσκοπη η χρήση της συμπεριφοράς πρόκληση.

- *Η έλλειψη των αναγκαίων ευκολιών και αποθεματικών δεν είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, διότι όταν το σχολείο θα αρχίσει να υποστηρίζει τις θετικές παρεμβάσεις, η προθυμία και η επιμονή των δασκάλων θα αυξηθεί (LaVigna & Donnellan, 1986). Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή εκπαιδευτική εγκυρότητα των θετικών στρατηγικών και τον αξιοπρεπή τρόπο με τον οποίο μεταχειρίζονται τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές, τότε θα πρέπει αυτές να καταστούν πολύ δημοφιλείς μεταξύ των δασκάλων (LaVigna & Donnellan, 1986).*

Έχει υποστηριχθεί ότι η δουλειά των δασκάλων θα γινόταν ευκολότερη εάν η έρευνα παρήγαγε μια τεχνολογία με πραγματοποιήσιμες εφαρμογές στη σχολική πράξη (Ayres κ.α., 1994· Meyer & Evans, 1989). Η δημιουργική προοπτική είναι

εφαρμόσιμη στη σχολική οικολογία και πράξη, αλλά έχει υψηλό κόστος για το προσωπικό τόσο σε χρόνο όσο και σε ψυχικά αποθέματα. Σύμφωνα με την Murphy κ.α. (1993) είναι πολύ εύθραυστη, απαιτητική και σε απαγορευτικό βαθμό χρονοβόρα. Λαμβάνοντας επίσης υπόψη την ανάγκη για εξειδικευμένη και ενισχυμένη υποστήριξη κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης και της παρέμβασης, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι φιλική προς τον χρήστη (Emerson, 1995).

Η εμφάνιση των συμπεριφορών πρόκληση σε συνδυασμό με τα καθήκοντα της εργασίας και την πολύωρη διδασκαλία είναι οι πηγές έντονου άγχους που παρατηρείται σε δασκάλους ατόμων με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (Male & May, 1997). Προσθέτοντας σε αυτές την έλλειψη χρόνου, αποθεμάτων και διαχειριστικής υποστήριξης καθώς και τον ακατάλληλο αριθμό προσωπικού (Allen κ.α., 1991), είναι εξαιρετικά αμφίβολο αν η δημιουργική προοπτική μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη χωρίς να αποτελέσει ένα επιπλέον βάρος για τους δασκάλους. Εκτός βέβαια εάν γίνουν οι απαραίτητες τομές στη δομή και τη λειτουργία της οργάνωσης.

Όταν η συμπεριφορά πρόκληση είναι χρόνια, χρειάζονται παρεμβάσεις υψηλού επιπέδου και διάρκειας (Murphy κ.α., 1993). Δοθέντος ότι το χρόνιο και το ανελαστικό των σοβαρών προκλήσεων συμπεριφοράς σπάνια αναφέρονται στην έρευνα της αντιδραστικής προοπτικής, δε θα προκαλέσει έκπληξη εάν οι δάσκαλοι προτιμήσουν τη δημιουργική προοπτική, η οποία αναγνωρίζει και λαμβάνει υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά της ΑΤΣ και προτείνει ότι η μακροχρόνια αφοσίωση και επιμονή των δασκάλων είναι θέμα ύψιστης σημασίας για την επιτυχία της παρέμβασης. Έτσι, όσο και αν ακούγεται παράδοξο, οι δάσκαλοι μπορεί να θεωρούν ελκυστική μια στρατηγική που απαιτεί περισσότερες θυσίες (Jones & McCaughey, 1993). Η έρευνα ενισχύει αυτόν τον ισχυρισμό, αφού καταδεικνύει ότι οι δάσκαλοι κινούνται από μια βαθιά δημιουργική προοπτική, την οποία όμως αδυνατούν να εφαρμόσουν αξιόπιστα λόγω της έλλειψης ουσιαστικής επιμόρφωσης στα θέματα της συμπεριφοροαναλυτικής παρέμβασης (Ntinas, 2000).

Αντίθετα με όλα αυτά, η Toogood (1993) υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι προτιμούν την μη παρέμβαση (Toogood, 1993). Αυτή αποτελεί την αμαρτία της νωθρότητας και προέρχεται όχι από την ακατάλληλη χρήση της συμπεριφοριστικής τεχνολογίας αλλά από την μη χρησιμοποίησή της όπου και όταν είναι απαραίτητη (LaVigna & Donnellan, 1986). Η μη παρέμβαση είναι εμφανής, ιδιαίτερα εάν ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας των Oliver κ.α. (1987), σύμφωνα με τα οποία μόνο 12 από 596 μαθητές με ΑΤΣ ήταν δέκτες της κατάλληλης μορφής παρέμβασης. Η Toogood (1993) αποδίδει αυτή την κατάσταση σε τρεις παράγοντες:

- α) Στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας φόβου, λόγω των μεγαλύτερων δικαιωμά-

των και προστασίας που δίνει η Βρετανική νομοθεσία στους δυναμικά εύ-
τρωτους χρήστες των υπηρεσιών, και η οποία οδηγεί τους δασκάλους στο να
επιλέγουν να μη παρέμβουν για λόγους επαγγελματικής ασφάλειας·

- β) στη στενόμευαλη και επιδερμική αντίληψη της αρχής της ομαλοποίησης και
- γ) στις προσπάθειες των δασκάλων να αποφεύγουν τους κόπους που απαιτού-
νται για την εφαρμογή της παρέμβασης εν γένει.

Έτσι δεν αποτελεί έκπληξη ότι πολύ συχνά οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις
σαμποτάρονται ή απορρίπτονται, παρόλη την καθοδήγηση που προσφέρουν οι ει-
δικοί (Toogood, 1993).

Συγκριτικά η Βορειοαμερικανική εμπειρία δείχνει ότι στην ευρεία αποδοχή
των *all you need is love* μεθόδων (ώρα *ευγενής διδασκαλία*) υποβόσκει η απουσία προ-
σεκτικής καταγραφής δεδομένων, ο υψηλός βαθμός αποστασιοποίησης και η ρα-
στώνη των δασκάλων, καθώς και μια στάση διαχείρισης που προωθεί τον πατερ-
ναλισμό και τις χαμηλές προσδοκίες (Jones & McCaughey, 1993).

Όλα αυτά αναπόφευκτα οδηγούν στο να αμφισβητείται εάν γίνεται καλή χρή-
ση των εξουσιών των δασκάλων μέσα στο σύστημα παροχής υπηρεσιών. Αλλά η
μη παρέμβαση θα μπορούσε να αποδοθεί και στην έλλειψη εξειδικευμένης γνώ-
σης, αφού σπάνια οι δάσκαλοι έχουν πρόσβαση στη θεματική της ανάλυσης της
συμπεριφοράς (Kiernan, 1993).

Κριτήρια επιλογής για δημιουργικές παρεμβάσεις

Τα ακόλουθα κριτήρια θεωρούνται ύψιστης σημασίας στη διαδικασία της επιλο-
γής στρατηγικής παρέμβασης:

- Η αξιοπρέπεια των ατόμων που παίρνουν μέρος στις δημιουργικές πα-
ρεμβάσεις
- Η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων των δημιουργικών παρεμβάσεων
- Η αποτελεσματικότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων
- Η κοινωνική εγκυρότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων
- Η λειτουργικότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων
- Η εκπαιδευτική εγκυρότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων
- Η εμπειρική ένδειξη ως βοήθημα για την ανάπτυξη δημιουργικών παρεμ-
βάσεων
- Το κριτήριο της λιγότερο επικίνδυνης υπόθεσης σαν βοήθημα για την επι-
λογή κατάλληλων παρεμβάσεων

Αξιοπρέπεια των ατόμων που παίρνουν μέρος στις δημιουργικές παρεμβάσεις

Αφού ο μαθητής γίνεται πιο λειτουργικός, η αξιοπρέπείά του ενδυναμώνεται. Το ίδιο ισχύει και για τους δασκάλους, αφού τα μέσα που χρησιμοποιούνται ενισχύουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Αλλά εάν δοθεί ύψιστη προτεραιότητα στη διατήρηση της αξιοπρέπειας και αποφευχθεί η εφαρμογή ισχυρών στρατηγικών, τα αποτελέσματα της παρέμβασης μπορεί να είναι καταστροφικά για τους μαθητές. Μια χαρακτηριστική περίπτωση αναφέρεται από τον Whiteside (Comer, 1977), όπου με δικαστική παρέμβαση η αξιοπρέπεια υπερίσχυσε ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας που προσφέρει η τιμωρία σε ακραίες καταστάσεις και το αποτέλεσμα ήταν η απώλεια της όρασης του μαθητή. Όπως πικρά αναφέρει ο Whiteside, τουλάχιστον η αξιοπρέπεια του μαθητή προστατεύτηκε. Παρόμοιες περιπτώσεις κάνουν επιτακτικότερη την ανάγκη προσεκτικής εξισορρόπησης των μέσων με τους σκοπούς, σε σχέση με τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς πρόκληση σε ατομική βάση (Toogood, 1993).

Διατήρηση των αποτελεσμάτων των δημιουργικών παρεμβάσεων

Αυτή δεν θεωρείται πρόβλημα, αφού αναμένεται ότι μετά την παρέμβαση ο μαθητής θα είναι ικανός να δρα σε ένα ευρύ φάσμα περιβαλλόντων (LaVigna & Donnellan, 1986). Αλλά υπάρχουν τα ακόλουθα προβλήματα και στις δύο όψεις της διατήρησης των αποτελεσμάτων.

- Η γενίκευση
- Η διάρκεια

Γενίκευση

Ιδεατά, η παρέμβαση θα έπρεπε να εφαρμόζεται σε διαφορετικούς χώρους (π.χ. αναψυχής, κατοικίας, επαγγελματικούς, κοινοτικούς) (Brown κ.α., 1976). Αλλά η σοβαρότητα του βαθμού των μαθησιακών δυσκολιών περιορίζει δραστικά την πιθανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Stokes & Baer, 1977· Lovaas & Smith, 1994). Αφού η συνέχεια δεν εξασφαλίζεται, είναι καλύτερο να εφαρμόζεται η παρέμβαση συνεκτικά σε ένα χώρο και/ή στους χώρους στους οποίους είναι επιθυμητό να είναι υπό έλεγχο η ΑΤΣ και στους οποίους δρα ή στοχεύουμε να δράσει ο μαθητής.

Διάρκεια

Αναμένεται ότι αυτή είναι υψηλή. Έτσι προτείνεται ότι και αν ακόμη η δημιουργική παρέμβαση είναι πολύπλοκη και σχετικά αργή στο να αποδώσει καρπούς, εφόσον συνοδεύεται από μακροχρόνια αλλαγή θα πρέπει εκ προοιμίου να θεωρείται η πιο αποτελεσματική μέθοδος (Meyer & Evans, 1989· Evans & Meyer, 1985· Remington, 1993).

Αλλά η διάρκεια των αποτελεσμάτων της δημιουργικής παρέμβασης εξαρτάται από την αδιάκοπη εφαρμογή της και γι' αυτό από την αφοσίωση των δασκάλων και την ικανότητά τους να την εφαρμόζουν συνεκτικά για μακρές περιόδους. Στην πράξη δεν είναι εύκολο να διατηρήσει κανείς για εκτεταμένες χρονικές περιόδους την επιμονή του και έτσι, όπως πολύ συχνά συμβαίνει, όταν η παρέμβαση διακόπτεται, η πρόοδος μειώνεται (Murphy, κ.α., 1993).

Αποτελεσματικότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων

Το νόημα της αποτελεσματικότητας ποικίλει σε σχέση με την προοπτική στην οποία αναφέρεται η παρέμβαση. Στη δημιουργική προοπτική η παρέμβαση είναι αποτελεσματική όταν καταφέρνει να κάμει τον μαθητή να αντιστέκεται στον πειρασμό να καταφύγει στην εκδήλωση συμπεριφοράς πρόκληση όταν είναι μόνος του. Στην αντιδραστική προοπτική η αποτελεσματικότητα θεωρείται ως η ταχύτητα καταστολής της συμπεριφοράς πρόκληση παρόντος του εφαρμοστή της παρέμβασης. Αλλά η ταχύτητα αποτελέσματος θα έπρεπε απλά να είναι ένα από τα κριτήρια επιλογής παρέμβασης και όχι το κύριο κριτήριο επιλογής (LaVigna & Donnellan, 1986· Webster, 1977). Η αποτελεσματικότητα δεν θα έπρεπε να ειδοωθεί απλά και μόνο στη βάση της επιβράδυνσης της συμπεριφοράς πρόκληση, αλλά στο βαθμό που μια συγκεκριμένη στρατηγική παρέμβασης προσφέρει στην αύξηση των επιλογών προσαρμογής και μοντέλων ποιότητας ζωής (Horner, 1990).

Η πρώτη προτεραιότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων είναι η επιτάχυνση της ανάπτυξης των ικανοτήτων, η προώθηση συμπεριφορών προσαρμογής, η μεγιστοποίηση της συμμετοχής στις μαθησιακές δραστηριότητες και όχι απλά η επιβράδυνση της ΑΤΣ (Carr κ.α., 1994· Evans & Meyer, 1985· Meyer & Evans, 1989).

Με αυτούς τους όρους η πιο αποτελεσματική στρατηγική είναι αυτή η οποία μειώνει ή αντικαθιστά την ΑΤΣ με μια εναλλακτική και λειτουργικά ισοδύναμη συμπεριφορά (Evans & Meyer, 1985) και όχι απλά αυτή η οποία επιβραδύνει την ΑΤΣ.

Οι Russell & Harris (1993) βρήκαν ότι η μεταβολή της ΑΤΣ δεν είναι επαρκές κριτήριο για την εκτίμηση της προόδου του μαθητή. Η συμπεριφορά πρόκληση είναι συνυφασμένη με την ποιότητα ζωής και των ικανοτήτων προσαρμογής που

προκύπτουν από την παρέμβαση. Συνεπώς η ταχύτητα αποτελέσματος θα έπρεπε να παραβλέπεται σε σχέση με τα αναμενόμενα κέρδη για το μαθητή από την εφαρμογή των στρατηγικών της ΘΣΣ (LaVigna & Donnellan, 1986· Remington, 1993) και θα έπρεπε τουλάχιστον να συνδέεται με τη διάρκεια των αποτελεσμάτων (Sprague, 1993). Εάν τα αποτελέσματα κατακτώνται γρήγορα αλλά δεν είναι διαρκή, τότε είναι καλύτερο να εφαρμόσουμε μια αργή στο να αποδώσει καρπούς παρέμβαση, η οποία όμως μπορεί να οδηγήσει σε μόνιμα αποτελέσματα και μακροπρόθεσμο έλεγχο. Μόνο όταν η ταχύτητα δράσης θεωρείται ως επιτακτική, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που κινδυνεύει η ακεραιότητα του μαθητή, θα πρέπει να ανατρέχουμε στη χρήση μη τιμωρητικών (LaVigna & Donnellan, 1986) ή μετρίως τιμωρητικών, όπως το time-out από τη θετική ενίσχυση (Evans & Meyer, 1985), στρατηγικών για επείγοντα περιστατικά. Και αυτή η θέση όμως δεν είναι απαλλαγμένη από ηθικά διλήμματα, αφού το να θεωρούμε ότι η ταχύτητα αποτελέσματος είναι σημαντική και η χρήση της τιμωρίας αποδεκτή μόνο σε περιπτώσεις σοβαρής ή και επικίνδυνης ΑΤΣ μπορεί να δημιουργήσει ηθικούς ενδοιασμούς, αφού στην περίπτωση λιγότερο σοβαρών μορφών ΑΤΣ ο μαθητής συνεχίζει να υποφέρει (Comer, 1977).

Ιδεατά, μια παρέμβαση είναι αποτελεσματική όταν είναι εσωτερικά έγκυρη (οδηγεί σε ειδικά αποτελέσματα), εξωτερικά έγκυρη (γενικεύεται σε άλλους δασκάλους και μαθητές), οικολογικά έγκυρη (είναι εφαρμόσιμη σε καταστάσεις πραγματικής ζωής) και κοινωνικά έγκυρη (οδηγεί σε κοινωνικά έγκυρα αποτελέσματα) (Harris κ.α., 1996). Σε μια τέτοια αξιολόγηση μια τυπική αντιδραστική παρέμβαση μπορεί να είναι εσωτερικά αλλά όχι εξωτερικά έγκυρη και να έχει περιορισμένη οικολογική και κοινωνική εγκυρότητα. Θεωρητικά η δημιουργική παρέμβαση ικανοποιεί όλα αυτά τα κριτήρια, αλλά στην πράξη, ειδικότερα στην περίπτωση της σοβαρής ΑΤΣ, μπορεί να μην είναι έγκυρη στον ίδιο βαθμό με μια αντιδραστική παρέμβαση.

Κοινωνική εγκυρότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων

Μια παρέμβαση είναι επιτυχής όταν ικανοποιεί τους εξής κοινωνικούς στόχους: Την αύξηση της ποιότητας ζωής του μαθητή, την προστασία της υγείας και της ασφάλειας του ίδιου και των πλησίων του και τη μείωση της ΑΤΣ (Harris κ.α., 1994). Γι' αυτό η διαδικασία λήψης αποφάσεων θα έπρεπε να απελευθερωθεί από την επιρροή συγκινησιακών αντιδράσεων (φόβος, ενοχή, αηδία, οργή, και αγανάκτηση). Αυτές οι αντιδράσεις μπορεί να οδηγήσουν στην επιλογή κοινωνικά μη έγκυρων παρεμβάσεων (δηλαδή αντιδράσεων που βασίζονται στην άσκηση εξωτερικού ελέγχου και δεν αφήνουν ευκαιρίες επιλογής στο μαθητή) (LaVigna & Willis, 1995) και όχι την επιλογή της δημιουργικής παρέμβασης, η οποία είναι κοινωνικά

έγκυρη τόσο στην μορφή της όσο και στο στόχο τον οποίο υπηρετεί (Chadwick & Kroese, 1993· Horner κ.α., 1990).

Από μόνη της η κοινωνική εγκυρότητα δεν αποτελεί επαρκές κριτήριο για να κρίνουμε τη σημασία ενός αποτελέσματος. Θα πρέπει να υπάρχει εμπειρική ένδειξη που να δείχνει ότι θα οδηγήσει σε καλύτερα και πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Meyer & Evans, 1989). Πέραν τούτου θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερη επίπτωση στην πολιτική της παρέμβασης απ' ό,τι δικαιολογούν τα δεδομένα στα οποία βασίζεται (Mulick, 1990).

Οι στρατηγικές που προωθούν την κοινωνική ενσωμάτωση θα έπρεπε να λειτουργούν με βάση τους κοινωνικούς κανόνες (Horner, κ.α., 1990).

Στην πράξη η κοινωνική εγκυρότητα αναφέρεται άμεσα στην προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, αλλά εάν τα αποτελέσματα των κοινωνικά έγκυρων παρεμβάσεων δεν είναι δυνατό να γενικευτούν, τότε η κοινωνική ενσωμάτωση δεν προωθείται και συνεπακόλουθα η κοινωνική εγκυρότητα δεν ικανοποιείται (Schroeder, κ.α., 1980).

Συνεπώς αυτό το κριτήριο δεν πρέπει να χρησιμοποιείται αφηρημένα αλλά σε σχέση με την ικανότητα του χώρου της παρέμβασης και της δημιουργικής παρέμβασης να μεταφέρει τα κέρδη σε καταστάσεις πραγματικής ζωής, ώστε ο μαθητής να καταστεί ικανός να αντιμετωπίζει τη συμπεριφορά πρόκληση σε διαφορετικές καταστάσεις. Αλλιώς η επιρροή της στις πολιτικές της παρέμβασης δεν δικαιολογείται.

Λειτουργικότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων

Αυτό το κριτήριο αναφέρεται στην έκταση που η παρέμβαση βοηθά το μαθητή να δράσει σαν ένα λειτουργικό άτομο.

Η λειτουργικότητα έχει ένα διπλό νόημα. Πρώτον, ότι ο μαθητής διδάσκεται δραστηριότητες με σημασία που τις ολοκληρώνει μόνος του χωρίς να βασίζεται σε άλλα πρόσωπα. Δεύτερον, ότι η παρέμβαση παρέχει θετική ανατροφοδότηση. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής θα μάθει ενισχυτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα αυξήσουν την ανεξαρτησία, αυτοεπιβεβαίωση και την ικανότητά του προς εκπαίδευση (LaVigna κ.α., 1989).

Η λειτουργικότητα της ΘΣΣ είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική της εγκυρότητα, αφού απασχολεί το μαθητή σε εκπαιδευτικά ουσιαστικές και ενισχυτικές δραστηριότητες οι οποίες εμπλουτίζουν την δεξαμενή των ικανοτήτων του (LaVigna & Donnellan, 1986· Meyer & Evans, 1989).

Εκπαιδευτική εγκυρότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων

Η εκπαιδευτική εγκυρότητα της δημιουργικής παρέμβασης είναι το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της, γιατί η παρέμβαση είναι όχι μόνο αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, αλλά και από μόνη της μπορεί να θεωρηθεί σαν μια συνεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία (Meyer & Evans, 1989). Έτσι η δημοτικότητά της μεταξύ των δασκάλων θεωρείται δεδομένη (LaVigna & Donnellan, 1986).

Θεωρητικά, αυτό το κριτήριο αναφέρεται στην έκταση που η παρέμβαση και τα αποτελέσματά της είναι εκπαιδευτικά έγκυρα. Αλλά στο πεδίο της πράξης αυτό αναφέρεται στο βαθμό που η αλλαγή που επιφέρεται μέσω της παρέμβασης είναι μόνιμη και σημαντική. Σύμφωνα με την επικρατούσα θέση, στο παράδειγμα της ειδικής αγωγής ο δάσκαλος δεν θεωρείται πλέον μόνο εκπαιδευτικός τεχνολόγος και ψυχολόγος αλλά επίσης και εφαρμοστής της διάγνωσης, αναπτυχτής του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης (Deno, 1994), που πρέπει να θεωρεί εις βάθος τις παραμέτρους του χώρου στον οποίο λαμβάνει μέρος η μάθηση. Αυτός ο σύγχρονος ρόλος του δασκάλου της ειδικής αγωγής ταυτίζεται με το ρόλο που αποδίδεται στους δασκάλους από τη δημιουργική προοπτική. Αλλά και εάν ακόμη οι δάσκαλοι αισθάνονται πιο άνετοι, δημιουργικοί και παραγωγικοί δρώντας σε ένα εκπαιδευτικά εμφανή και έγκυρο ρόλο (Weigle, 1997), όλα αυτά θα εξαρτηθούν από το τελικό αποτέλεσμα της παρέμβασης.

Όσον αφορά τη δημοτικότητα, πολύ λίγες μελέτες έχουν δείξει κατά πόσο η δημιουργική παρέμβαση ή η τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι αποδεκτές από το προσωπικό των σχολείων (Reid κ.α., 1989). Από το ένα μέρος υπάρχει ξεκάθαρη αφοσίωση στις επιταχυντικές στρατηγικές και απόρριψη των επιβραδυντικών στρατηγικών ως απαράδεκτων (Tarnowski, κ.α., 1989). Από το άλλο μέρος η αρχή της λιγότερο διεισδυτικής παρέμβασης και της εφαρμογής της τιμωρίας σαν την τελευταία λύση είναι αποδεκτές (Spreat κ.α., 1989). Αυτές οι αντικρουόμενες ενδείξεις, που αντανακλούν την αβεβαιότητα στο χώρο της πράξης (Chadwick & Kroese, 1993), δεν στηρίζουν τις προσδοκίες για την εφαρμογή της δημιουργικής παρέμβασης στην πράξη.

Η εμπειρική ένδειξη ως βοήθημα για την ανάπτυξη δημιουργικών παρεμβάσεων

Η μεθοδολογία της δημιουργικής προοπτικής προσφέρει στους δασκάλους την εμφανή τεχνολογία για ενδοσχολικές παρεμβάσεις (LaVigna, 1980· Weigle, 1997), αφού ο ρόλος της έρευνας επαναπροσδιορίζεται από την παραγωγή κλινικής έν-

δειξης στην παραγωγή ένδειξης που είναι εμφανής στην οικολογία του σχολείου για την ανάπτυξη λειτουργικών και κοινωνικά έγκυρων παρεμβάσεων (Donnellan, 1984· Meyer & Evans, 1989).

Αναμένεται ότι οι δάσκαλοι θα επανεφαρμόσουν δημοσιευμένη έρευνα στο βαθμό που αυτή προέρχεται από χώρους παρόμοιους με την οικολογία του σχολείου, όπου η παρέμβαση θα λάβει μέρος, και όχι απλά στη βάση της παρόμοιας τοπογραφίας της συμπεριφοράς πρόκληση και των χαρακτηριστικών του μαθητή (Meyer & Evans, 1989). Αλλά σημαντική εμπειρική ένδειξη, που θα στήριζε αυτήν τη στάση και θα προσέδιδε έτσι πρόσθετη υποστήριξη στην χρήση της δημιουργικής προοπτικής (Weigle, 1997), δεν είναι ακόμη διαθέσιμη (Murphy κ.α., 1993).

Η ένδειξη από τις λίγες δημοσιευμένες μελέτες πάνω στο θέμα δείχνει ότι τουλάχιστον η δημιουργική παρέμβαση είναι σχετικά αναποτελεσματική με την καλά ριζωμένη ΑΤΣ αλλά πολύ αποτελεσματική με την μέτριας ισχύος ΑΤΣ μαθητών με περιορισμένες ικανότητες (Kiernan, 1993). Παρόμοια η Murphy κ.α. (1993) αναφέρουν μια μελέτη η οποία επισημαίνει χαμηλό βαθμό επιτυχίας και αμφισβητεί την αξιοπιστία μιας μελέτης η οποία αναφέρει ένα μεγάλο ποσοστό επιτυχίας. Προσθέτοντας σε αυτό την προσωπική τους εμπειρία επιτυχίας με οχτώ από 29 μαθητές σε μια περίοδο τριών ετών, η Murphy κ.α. (1993) συμπεραίνουν ότι η εμπειρική ένδειξη για την αποτελεσματικότητα σε σοβαρού βαθμού ΑΤΣ είναι περιορισμένη.

Το κριτήριο της λιγότερο επικίνδυνης υπόθεσης σαν βοήθημα για την επιλογή κατάλληλων παρεμβάσεων

Είναι παραδεκτό ότι οι μη τιμωρητικές παρεμβάσεις δεν αποδίδουν πάντα και η εφαρμογή τους δεν μπορεί να συνεχιστεί για μακρές χρονικές περιόδους. Επίσης πολλά από τα χαρακτηριστικά τους δεν υποστηρίζονται από εμπειρικές ενδείξεις (Donnellan, 1984· Meyer & Evans, 1993). Αυτό όμως δεν πρέπει απαραίτητα να θεωρηθεί ως μειονέκτημα αλλά σαν κίνητρο για περαιτέρω έρευνα (Clements, 1987). Γι' αυτό η εφαρμογή της δημιουργικής προοπτικής δεν θα έπρεπε να αναβληθεί μέχρις ότου αντληθεί επαρκής αριθμός δεδομένων, αλλά αντίθετα θα έπρεπε να συνεχιστεί ώστε να παραχθεί η αναγκαία εμπειρική ένδειξη (Clements, 1987· Weigle, 1997).

Αλλά δεν αποκλείεται οι δάσκαλοι, ευρισκόμενοι αντιμέτωποι με τις συνεχείς πιέσεις της πράξης και την επιτακτική ανάγκη αναβάθμισης των προσφερόμενων υπηρεσιών, να μην είναι πρόθυμοι να αναμένουν έως ότου τέτοιες ενδείξεις είναι διαθέσιμες (Meyer κ.α., 1987) και μπορεί να αισθάνονται ότι πειραματίζονται στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν δημιουργικές παρεμβάσεις. Αναγνωρίζοντας αυτό το δίλημμα η Donnellan (1984) προτείνει το κριτήριο της λιγότερο επι-

κίνδυνος υπόθεσης σαν κανόνα για την επίλυσή του. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, όταν τα κλινικά και εκπαιδευτικά δεδομένα είναι ανεπαρκή ή αμφίβολα, οι εκπαιδευτικές αποφάσεις θα έπρεπε να αντανακλούν πρακτικές που, και αν ακόμη αποδειχθούν λανθασμένες, θα έχουν τις λιγότερο επικίνδυνες συνέπειες για την ικανότητα του μαθητή να δρα και να λειτουργεί ανεξάρτητα από την επιτήρηση των ενηλίκων (Donnellan, 1984· LaVigna & Donnellan, 1986). Αλλά πόσο αντικειμενικός μπορεί να είναι ο προσδιορισμός του βαθμού σοβαρότητας και επικινδυνότητας των συνεπειών για το μαθητή;

Επιπρόσθετα δεν είναι γνωστό κατά πόσο αυτά τα κριτήρια είναι αποδεκτά από τους δασκάλους. Παραδόξως αναμένεται να προωθήσουν οι δάσκαλοι την ανανέωση στην παρέμβαση, ενώ δεν έχουν ερωτηθεί για τις προοπτικές και τις απόψεις τους στη διαδικασία της παρέμβασης (Ayres κ.α., 1994) και ενώ υπάρχει μια ξεκάθαρη αποτυχία μεταβίβασης και διασποράς των αποτελεσμάτων της έρευνας στο χώρο της πράξης (Oliver κ.α., 1996). Αντίθετα, η Donnellan (1984) θεωρεί ως δεδομένο ότι οι δάσκαλοι επηρεάζονται από τις ίδιες αξίες με τους ερευνητές. Έτσι, παρόμοια με την αντιδραστική προοπτική, καταβάλλεται μια προσπάθεια να περάσουν αυτά τα κριτήρια στους δασκάλους μέσα από μια πατερναλιστική διασπορά των θέσεων και αρχών της δημιουργικής προοπτικής (Mulick & Kedesdy, 1988). Αλλά υπάρχουν τρία επιχειρήματα ενάντια σε αυτή την αντίληψη που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

α) Η αλήθεια και η ποιότητα μιας αξίας βρίσκονται στις συνέπειές της και όχι στη λογική δομή της (Morris, 1993).

Έτσι εάν η παρέμβαση είναι αναποτελεσματική, η αξία γίνεται απλά ένα κίνητρο αυτοεξυπηρέτησης για το δάσκαλο. Σε αυτήν την περίπτωση μεταχειριζόμαστε το μαθητή σαν μέσο ικανοποίησης προσωπικών κινήτρων παρέμβασης. Όμως αυτός ο τρόπος μεταχείρισης του μαθητή είναι, το λιγότερο, απάνθρωπος (Oldenquist, 1990).

β) Ο τρόπος με τον οποίο αποφασίζουν οι δάσκαλοι δεν καθοδηγείται απλά και μόνο από τις αξίες τους.

Αντίθετα η διαδικασία λήψης αποφάσεων βασίζεται σε μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε προσωπικά πιστεύω για την αιτία της συμπεριφοράς πρόκληση, το βαθμό στον οποίο ο μαθητής έχει ως κίνητρο τις αντιδράσεις των άλλων και τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι μπορεί να αντιδράσουν στην πιθανή πορεία δράσης. Επίσης βασίζεται σε μια υποκειμενική εκτίμηση των πιθανών αποτελεσμάτων της παρέμβασης, στα οποία περιλαμβάνεται και η αξία την οποία οι δάσκαλοι και οι συνάδελφοί τους θέτουν σε αυτά τα δυναμικά αποτελέσματα (π.χ. η σχετική αξία του μικροπρόθεσμου και του μακροπρόθεσμου αποτελέσματος) (Emerson κ.α., 1994).

γ) Η θέση ότι οι δάσκαλοι επηρεάζονται από τα ίδια κριτήρια με τους ερευνητές είναι περισσότερο ένα αξίωμα παρά ένα επιχείρημα που υποστηρίζεται από εμπειρική ένδειξη.

Οι δάσκαλοι υφίστανται διαφορετικές πιέσεις από τους ερευνητές. Επίσης μπορεί να έχουν διαφορετικές προτεραιότητες και ικανότητες. Έτσι, εφόσον η έρευνα δεν πιστοποιεί τις ανάγκες, προτιμήσεις, και τα κριτήρια τα οποία θεωρούν πιο σημαντικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τα προαναφερθέντα κριτήρια –ανεξάρτητα από τη σημαντικότητά τους– θα αποτελούν απλά και μόνο ευχές. Επιπρόσθετα η απλουστευτική εξίσωση της προοπτικής των δημιουργικών ερευνητών με την προοπτική των δασκάλων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μη εμφανούς επιμόρφωσης και συνεπακόλουθα σε ανεπιτυχείς παρεμβάσεις.

Όμως αυτό δεν είναι το πρωταρχικό ενδιαφέρον των ερευνητών είτε της μιας είτε της άλλης προοπτικής, όπως δείχνει η ασυμφωνία μεταξύ τους.

Η σύγκρουση και οι επιπτώσεις στην παρέμβαση

Ο Goldiamond (1974) συνέκρινε τις δύο κύριες προοπτικές στην παρέμβαση χωρίς να προτείνει ότι κάποια από αυτές είναι η σωστή ή ότι είναι ασύμβατες μεταξύ τους και αποκλείουν διαφορετικές προσεγγίσεις (Woods & Blewitt, 1993). Αντίθετα με αυτό, σχηματίστηκαν δύο στρατόπεδα: το στρατόπεδο της τελευταίας λύσης και το στρατόπεδο του δικαιώματος σε αποτελεσματική παρέμβαση (Chadwick & Kroese, 1993). Το πρώτο αποδέχεται τη χρήση της τιμωρίας σαν την τελευταία λύση και το δεύτερο υποστηρίζει τη χρήση της τιμωρίας, θεωρώντας την ως την πιο αποτελεσματική μορφή παρέμβασης.

Όμως αντί για τη διερεύνηση εφαρμόσιμων λύσεων για σύνθετα προβλήματα κυριάρχησε μια προσωποποιημένη και πικρόχολη επίθεση (Chadwick & Kroese, 1993), η οποία περισσότερο παράγει ένταση παρά φως (Butterfield, 1990). Σε αυτή τη σύγκρουση καταμαρτυρείται μια πόλωση και αναξιοπρεπείς χαρακτηρισμοί ανάμεσα σε ερευνητές κύρους (Schroeder & Schroeder, 1989). Οι μεν κατηγορούν τους δε ως ιδεολόγους και αντίστροφα οι δε τους συγκρίνουν με ωμούς τεχνοκράτες που ενδιαφέρονται αποκλειστικά και μόνο για την εξυπηρέτηση των κινήτρων τους (Oldenquist, 1990).

Στο πλαίσιο αυτής της πικρόχολης και προσωποποιημένης κριτικής (Chadwick & Kroese, 1993) οι υποστηρικτές της δημιουργικής προοπτικής κατηγορήθηκαν για άγνοια και αποτυχημένη αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς, που απαγορεύουν στους μαθητές το δικαίωμα σε αποτελεσματική παρέμβαση (VanHouten κ.α., 1988). Αντεπιτιθέμενοι οι υποστηρικτές της δημιουργικής προοπτικής κατηγορούν τους αντιπάλους τους για άγνοια των μη τιμωρητικών στρατηγικών (LaVigna & Donnellan, 1986) και της αρχής της ομαλοποίησης (Wolfensberger, 1989).

Σε κάποιο βαθμό βέβαια αυτή η σύγκρουση είναι δικαιολογημένη, ιδιαίτερα εάν ληφθεί υπόψη ότι η συμπεριφορά πρόκληση είναι ένα θέμα που φορτίζει συ-

γκινησιακά με μεγάλη ένταση τους εμπλεκόμενους ερευνητές (Chadwick & Kroese, 1993). Κάτω όμως από την επιφάνεια ελλοχεύει μια σύγκρουση παραδειγμάτων στο χώρο της ψυχολογίας της συμπεριφοράς, η οποία έχει ως σημείο αναφοράς το βαθμό στον οποίο ιδεολογικά θέματα επιτρέπεται να διεισδύουν και να επηρεάζουν την διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η αντιδραστική προοπτική, με τη στενόμευαλη αναφορά στην εμπειρική ένδειξη, αντανακλά μια ορθολογιστική προσέγγιση στα προβλήματα της συμπεριφοράς, η οποία προσπαθεί να προσφέρει σκληρά και αντικειμενικά επαληθευμένα αλλά μη εύκολα επανεφαρμόσιμα στη σχολική πραγματικότητα ευρήματα. Η δημιουργική προοπτική αντανακλά μια κριτική κοινωνική προσέγγιση στα προβλήματα συμπεριφοράς, η οποία απαιτεί τη συνεχή αξιολόγηση των εμπειρικών δεδομένων σε σχέση με πιστεύω και αξίες (Meyer & Evans, 1993).

Αλλά το να απαιτείται από ένα παραδοσιακό τροποποιητή της συμπεριφοράς να σταματήσει να είναι θετικιστής, δηλαδή να δρα στη βάση αντικειμενικών εμπειρικών ενδείξεων, είναι σαν να ζητάμε από μια ζέβρα να σταματήσει να είναι άσπρη και μαύρη (Ferguson & Ferguson, 1993). Γι' αυτό δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι υποστηρικτές της αντιδραστικής προοπτικής, πιστεύοντας ότι εκπροσωπούν την επιστήμη (Guess κ.α., 1990), αντιμετωπίζουν τους αντιπάλους τους ως μη επιστήμονες. Ακόμα όμως και αν έτσι έχουν τα πράγματα, η επιστήμη δεν μπορεί να είναι η υπέρτατη ανθρώπινη ιδεολογία σε θέματα παρέμβασης (Wolfensberger, 1989).

Από την άλλη μεριά όποιος υιοθετεί μια υποκειμενική ολική θεώρηση απορρίπτει προοπτικές που στηρίζονται σε μια αντικειμενική λειτουργικιστική αντίληψη και αντιστρόφως (Skrtic, 1991). Αυτό είναι εμφανές στη σύγκρουση ανάμεσα στον Wolfensberger (1989) και στους Mulick & Kedesdy (1988), όπου ο πρώτος βλέπει την τροποποίηση της συμπεριφοράς σαν αποτέλεσμα μιας μηχανιστικής αντίληψης του κόσμου και όχι σαν μια ολική προοπτική. Αντίστροφα οι Mulick & Kedesdy (1988) βλέπουν τη δημιουργική προοπτική σαν ένα ενισχυμένο κοινωνικοπολιτικό πρόγραμμα, σχεδιασμένο για να ισχυροποιήσει τη ζωή, αυτονομία και υγεία των μαθητών, χωρίς κανένα ενδοιασμό για την έλλειψη μιας ισχυρής τεχνολογίας (όρα τιμωρία) που θα το πραγματοποιήσει.

Το κύριο θέμα της συζήτησης είναι κατά πόσον ο εφαρμοστής της παρέμβασης έχει το δικαίωμα να λάβει υπόψη του θεωρητικά ζητήματα στον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας μιας στρατηγικής και όχι απλά τεχνικά ζητήματα. Διάφορα επιχειρήματα αναπτύσσονται για την αποτελεσματικότητα και το τι την αποτελεί, ενώ το συμπέρασμα στο οποίο οδηγείται το κάθε στρατόπεδο αντανακλά μια ομάδα πιστεύω σε σχέση με τα πραγματικά ή τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρέμβασης (Emerson, 1995). Προφανώς, η έρευνα στην αποτελεσματικότητα είναι άχρηστη εφόσον κάποιος έχει λάβει μια ιδεολογική στάση ενάντια σε ορισμέ-

νες στρατηγικές παρέμβασης (Haring & White, 1990) και δεν έχει καθιερωθεί ένα κλίμα μέσα στο οποίο μπορεί να συζητηθεί η αποτελεσματικότητα σε σχέση με την κοινωνική εγκυρότητα (Chadwick & Kroese, 1993). Παρόλο που η αντικειμενικότητα των πρωταγωνιστών και των δύο στρατοπέδων είναι συζητήσιμη, δύο επιχειρήματα ενάντια στη δημιουργική προοπτική φαίνονται βάσιμα.

Η δημιουργική προοπτική μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα πάντρεμα αξιών με την τεχνολογία, στο οποίο οι αξίες έχουν αποσπαστεί καλύτερα από την τεχνολογία (Horner, κ.α., 1990). Αυτό συμβαίνει γιατί η δημιουργική προοπτική είναι μια ιδεολογική επιστημονική πολιτική στην ειδική αγωγή, η οποία πρώτα υιοθετεί μια πολιτική και μετά προσπαθεί να βρει δεδομένα για να την υποστηρίξει (Mulick & Kedesdy, 1988).

Όσον αφορά την ιδεολογία, αυτή θα έπρεπε να είναι ενσωματωμένη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, γιατί η διαχείριση της επιστήμης στηρίζεται στην εφαρμογή της ιδεολογίας (Wolfensberger, 1989). Όσον αφορά την αποτυχία της δημιουργικής προοπτικής να συγκεντρώσει αδιαμφισβήτητα και σκληρά δεδομένα, αυτή μπορεί να απονεμηθεί στο ενδιαφέρον κάθε ανανέωσης πρώτα σε ιδέες και αρχές και έπειτα στην ανάπτυξη υποστηρικτικής εμπειρικής ένδειξης (Meyer & Evans, 1993). Μέχρις εδώ καλά, αλλά οι υποστηρικτές της δημιουργικής προοπτικής κατηγορούνται ότι προσπαθούν ανεπιτυχώς να παντρέψουν την ιδεολογία με την επιστήμη (Mulick & Kedesdy, 1988· Mulick & Linscheid, 1988· Toogood, 1993) διαστρεβλώνοντας ενδείξεις που βρίσκουν σε επιστημονικά περιοδικά, ώστε να δώσουν την εντύπωση εμπειρικής στήριξης για τις ιδεολογικές τους θέσεις, ενώ υπάρχει λίγη ή και μηδενική υποστηρικτική εμπειρική ένδειξη (Mulick & Linscheid, 1988). Η Goza κ.α. (1993), διερευνώντας την κοινωνική εγκυρότητα των παραπομπών της μονογραφίας του Guess κ.α. (1987), ανακάλυψαν ότι ευρήματα είχαν μεγαλοποιηθεί και διάφορες παραπομπές είχαν χρησιμοποιηθεί λανθασμένα για να στηριχθούν οι απόψεις των συγγραφέων. Γι' αυτό η Goza κ.α. (1993) προειδοποιούν τον αναγνώστη για την εγκυρότητα των επιχειρημάτων και τονίζουν την ανάγκη υιοθέτησης μιας πιο κριτικής στάσης στη μελέτη των δημοσιεύσεων των υποστηρικτών της δημιουργικής προοπτικής.

Η δημιουργική προοπτική είναι αναποτελεσματική. Είναι όμως αποτελεσματική για επενδύμένα επαγγελματικά συμφέροντα και διαχέεται πατερναλιστικά (Mulick & Kedesdy, 1988).

Επαγγελματικά συμφέροντα, όμως, υποκινούν την επίθεση των Mulick & Kedesdy (1988), αφού εάν τελικά επικρατήσει η δημιουργική προοπτική, θα αποβληθούν από την αγορά υπηρεσιών (Wolfensberger, 1989). Όσον αφορά όμως την πατερναλιστική διασπορά, από κοινού με την αντιδραστική προοπτική, υπάρχει έλλειψη ουσιαστικής έρευνας για τις προοπτικές των δασκάλων, γεγονός που θα

βοηθήσει στη μείωση του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Meyer & Evans, 1993).

Προκύπτουσες εκδοχές για την χρήση της τιμωρίας

Σε μια τόσο ακραία σύγκρουση δεν μπορεί να επιτευχθεί ούτε μια αντικειμενική ακαδημαϊκή συζήτηση, η οποία θα μπορούσε να βοηθήσει τους ανθρώπους της πράξης να σχηματίζουν μια αδιάβλητη στάση (Chadwick & Kroese, 1993), ούτε ένας συμβιβασμός ο οποίος θα μπορούσε να προωθήσει τις πιο κατάλληλες στρατηγικές για το μαθητή (Schroeder & Schroeder, 1989).

Το μόνο σημείο στο οποίο όλοι συμφωνούν είναι η ανάγκη εφαρμογής λειτουργικών παρεμβάσεων (Axelrod, 1987b). Παρότι όμως δεν υπάρχει διαφωνία ακόμη και για τη λειτουργική εφαρμογή της τιμωρίας, η πιθανότητα της χρήσης της σε ένα δημιουργικό πλαίσιο παρέμβασης έχει μάλλον αμεληθεί (Emerson & Kiernan, 1997).

Αναμφίβολα εάν η ΘΤΣΣ υποστηριζόταν από ευρύτερη εμπειρική ένδειξη η χρήση της τιμωρίας ενάντια στις μεγάλης ισχύος συμπεριφορές πρόκληση δεν θα ήταν απαραίτητη. Έως ότου παραχθεί η αναγκαία ένδειξη, οι δάσκαλοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις αποτελεσματικές στρατηγικές στην παρέμβαση, εφόσον βέβαια αυτές είναι συμβατές με το δημιουργικό πλαίσιο παρέμβασης.

Στη βάση αυτών μπορούν να προταθούν οι ακόλουθες εκδοχές για τη χρήση της τιμωρίας στην παρέμβαση:

- Επιλογή Α: Αποκλεισμός τιμωρίας
- Επιλογή Β: Τιμωρία ως το τελευταίο καταφύγιο
- Επιλογή Γ: Συνδυασμένη χρήση της τιμωρίας
- Επιλογή Δ: Χώρος για τη χρήση της μέτριας τιμωρίας μέσα στο πλαίσιο των δημιουργικών παρεμβάσεων

Επιλογή Α : Αποκλεισμός τιμωρίας

Μόνο θετική ενίσχυση θα έπρεπε να εφαρμόζεται και η τιμωρία σε όλες τις μορφές της θα έπρεπε να αποκλειστεί από την παρέμβαση (LaVigna, 1987), αφού μακροπρόθεσμα είναι λιγότερο αποτελεσματική από τη θετική ενίσχυση και εν δυνάμει επιβλαβής (LaVigna & Donnellan, 1986), το δε ρίσκο που λαμβάνεται είναι πολύ μεγαλύτερο από τα κέρδη (Skinner, 1948).

Και η ενίσχυση όμως μπορεί να είναι αχρηστευτική στον ίδιο βαθμό με την τιμωρία, ενώ όσον αφορά την άποψη του Skinner υπάρχει και η αντίθετη, ότι δηλα-

δή τα κέρδη υπερτερούν των κινδύνων (Hamilton κ.α., 1967· Kushner, 1970), οι οποίοι πιθανόν μπορούν να ελαχιστοποιηθούν (Gardner, 1969). Ενώ οι υποστηρικτές της θετικής στήριξης αναφέρουν τις θεωρητικές τους ρίζες στις θέσεις του Skinner, αξίζει να σημειωθεί ότι ο Skinner είχε λάβει θέση ανοιχτά εναντίον της απαγόρευσης της χρήσης της τιμωρίας ενάντια σε σοβαρής ισχύος συμπεριφορές πρόκληση, εκφράζοντας δημόσια την αντίθεσή του για ένα νομοσχέδιο που αποσκοπούσε να καταστήσει παράνομη τη χρήση σοβαρής τιμωρίας στην πολιτεία της Μασαχουσέτης (Sturmev κ.α., 1993).

Παρότι είναι κοινά αποδεκτό ότι η τιμωρία οδηγεί σε γρήγορη και απότομη καταστολή, λόγω των σοβαρών ερωτημάτων που αφορούν τη διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων της, των παρενεργειών και της κοινωνικής της εγκυρότητας θεωρείται ως περιορισμένης ωφέλειας για την πραγματική κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου (LaVigna & Donnellan, 1989· Murphy, 1993). Αλλά οι συνέπειες της μη χρήσης αυτής της στρατηγικής, παρόλα τα μειονεκτήματά της, είναι απαράδεκτες (Romanczyk & Goren, 1975), ειδικότερα στην περίπτωση που είναι αδύνατο να τροποποιηθεί η ΑΤΣ χωρίς τη χρήση της τιμωρίας (Axelrod, 1990). Παρόμοια οι Harris & Ersner-Hershfield (1978) απορρίπτουν κάθε συλλογιστική για τον αποκλεισμό της τιμωρίας από τις επιλογές παρέμβασης, ενώ ο O'Brien (1989) υποστηρίζει ότι η τιμωρία δεν θα έπρεπε να αποκλειστεί, γιατί είναι μια διόλου ριψοκίνδυνη στρατηγική, τα ευεργετικά αποτελέσματά της οποίας θα έπρεπε να γνωρίσει ο μαθητής.

Η όλη θέση έχει εκφραστεί με σαφήνεια και μετριοπάθεια από τους Mulick & Kedesdy (1988), οι οποίοι προτείνουν ότι η τιμωρία θα έπρεπε να χρησιμοποιείται λόγω δυο ατυχών πλην πραγματικών καταστάσεων. Πρώτον, διότι οι πολύ επικίνδυνες συμπεριφορές είναι πολύ ανθεκτικές στη μεταβολή με μη τιμωρητικές μεθόδους. Δεύτερον, διότι τα δικαιώματα του μαθητή πρέπει να θεωρούνται σε πραγματικούς και μη χρονοβόρους όρους που σχετίζονται με την ικανότητα του χώρου παρέμβασης να ικανοποιεί τις απαιτήσεις μιας επιλογής σε σύγκριση με μίαν άλλη και όχι αφηρημένα.

Η δημιουργική προοπτική πραγματοποιείται περιορίζοντας την ελευθερία χρήσης της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο οδηγείται στη δημιουργία ενός νέου δόγματος στο χώρο της παρέμβασης (Mulick & Kedesdy, 1988).

Σε αυτή την περίπτωση το δικαίωμα του μαθητή σε αποτελεσματική εκπαίδευση παραβιάζεται, αφού αποτελεσματικές επιλογές στην παρέμβαση αποκλείονται εκ προοιμίου (VanHouten κ.α., 1988). Εκτός εάν διαφανεί ότι η τιμωρία είναι απαραίτητη για σημαντική και ασφαλή αλλαγή της συμπεριφοράς, η έκθεση του μαθητή σε αυτές είναι απαράδεκτη. Αντιστρόφως, η έκθεση του μαθητή σε θετική παρέμβαση, όταν υπάρχουν διαθέσιμες τιμωρητικές αλλά αποτελεσματικότερες

στρατηγικές, είναι απαράδεκτη (VanHouten κ.α., 1988). Σε αυτή την περίπτωση η παρέμβαση είναι απάνθρωπη στον ίδιο βαθμό που είναι η έκθεση του μαθητή σε επιβλαβείς παρεμβάσεις χωρίς να έχουμε σταθμίσει προσεκτικά τους κινδύνους και τα οφέλη της παρέμβασης (Schroeder & Schroeder, 1989).

Εάν δεν επιτραπεί στους δασκάλους να έχουν στη διάθεσή τους διάφορες επιλογές για την παρέμβαση, τότε αυτοί θα είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στο να ικανοποιούν τις ανάγκες του μαθητή. Μια αίσθηση ανικανότητας που προέρχεται από την αργή ταχύτητα των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και από την μη χρήση του όλου των ικανοτήτων τους είναι ένας γενεσιουργός παράγων πίεσης και άγχους, που μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση και απογοήτευση. Από την άλλη μεριά, εάν οι δάσκαλοι αφεθούν ελεύθεροι να έχουν στη διάθεσή τους μια ευρύτερη δέσμη στρατηγικών, θα έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να πετύχουν την επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή και με τον τρόπο αυτό μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν δέκτες ανατροφοδότησης, η οποία θα τους κάνει να αισθανθούν πιο αποτελεσματικοί (Harris κ.α., 1991).

Εάν η τιμωρία αποκλειστεί λόγω των αρνητικών χαρακτηριστικών της ένα άλλο ηθικό δίλημμα προκύπτει, αφού οι θετικές στρατηγικές δεν πείθουν ορισμένους ερευνητές για την ικανότητά τους να ελέγχουν τη συμπεριφορά πρόκληση σε ηθικώς αποδεκτά χρονικά διαστήματα/περιόδους, καθώς επίσης και για το βαθμό που αυτές είναι πραγματικά μη τιμωρητικές.

Ο αποκλεισμός της τιμωρίας από την παρέμβαση δεν είναι αναγκαστικά ισοδύναμος με τον αποκλεισμό της βιαιότητας από το χώρο της παρέμβασης (Thompson, 1990).

Εάν απορριφθεί η τιμωρία και υιοθετηθεί μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιεί μόνο θετική ενίσχυση, αυτή μπορεί μακροπρόθεσμα να είναι επιτυχής, αλλά θα χρειαστούν πολλοί μήνες μέχρι να ελαττώσει την ΑΤΣ σε ασφαλή επίπεδα (Thompson, 1990), όντας αργή και άβολη στο να φέρει αποτελέσματα (Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Σε αυτούς τους όρους δεν έχει νόημα να θεωρούμε μια στρατηγική ως μη τιμωρητική ενώ ο μαθητής μπορεί να τραυματίζει σε σοβαρό βαθμό τον εαυτό του για μακρές χρονικές περιόδους έως ότου η παρέμβαση αρχίσει να αποδίδει καρπούς. Γι' αυτό η μη βιαιότητα της ΘΤΣΣ είναι αμφίβολη, αφού ενώ αποφεύγονται καταστάσεις πόνου και υποτίμησης, οι συνέπειες της παρέμβασης μπορεί να είναι υποτιμητικές και να αυξάνουν το βασανισμό του μαθητή (Thompson, 1990).

Επιλογή Β : Τιμωρία ως το τελευταίο καταφύγιο

Είναι ευρέως προτεινόμενο (π.χ. Harris & Ersner-Hershfield, 1978· LaVigna & Donnellan, 1986· Report of the American Psychological Society, 1972· Roos, 1972) ότι η προσεκτική και εγκεκριμένη χρήση της τιμωρίας θα πρέπει να γίνεται όταν τουλάχιστον τρεις διαφορετικές προσπάθειες μη τιμωρητικής παρέμβασης έχουν αποτύχει (Lovaas & Smith, 1994). Επίσης όταν μια εκτεταμένη ανάλυση της συμπεριφοράς δεν πετυχαίνει να εξακριβώσει τους παράγοντες που καθορίζουν την εμφάνιση της συμπεριφοράς⁷ (Linscheid, κ.α., 1990b· Lovaas & Smith, 1994· Iwata, 1988).

Υπάρχει μια τάση να εφαρμόζουμε λιγότερο δραστικές παρεμβάσεις προτού καταφύγουμε στη χρήση της τιμωρίας (Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Αυτό συμβαίνει γιατί θεωρείται ως δεδομένο ότι είναι καλύτερο να προτιμούμε μια ομαλοποιητική στρατηγική, ακόμη και αν είναι λιγότερο ισχυρή, από μια ισχυρή στρατηγική, αφού η δεύτερη θα ενισχύσει την απόκλιση του μαθητή και στο τέλος θα είναι πιο επιβλαβής από την πρώτη (Wolfensberger, 1972). Γι' αυτό η απόρριψη των θετικών παρεμβάσεων δικαιολογείται μόνο στις περιπτώσεις που αυτές είναι αδύναμες (Roos, 1972) ή οι συμπεριφορές είναι ακραίες και ασυνήθιστες (Lovaas & Favell, 1987).

Αυτή η συλλογιστική αντανάκλα τη θέση της λιγότερο διεισδυτικής παρέμβασης, η οποία αναφέρει ότι αντιδραστικές παρεμβάσεις θα έπρεπε να εφαρμόζονται μόνον όταν οι θετικές στρατηγικές έχουν αποτύχει να δώσουν καρπούς και μόνο εάν εκτιμηθεί ότι οι παρενέργειες της τιμωρίας θα οδηγήσουν σε μικρότερη βλάβη από ό,τι προκαλεί η ίδια η συμπεριφορά πρόκληση. Επίσης μόνο εάν δοθεί η συγκατάθεση και η έγκριση μιας επιτροπής ειδικών (Butterfield, 1990) και μόνο εάν η τιμωρία εφαρμοστεί από καλά εκπαιδευμένο προσωπικό (Lovaas & Favell, 1987). Με αυτόν τον τρόπο η τιμωρία τοποθετείται στο τελευταίο σημείο μιας κλίμακας προτεραιοτήτων, θεωρούμενη ως η τελευταία λύση (Lovaas & Favell, 1987). Αλλά αυτή η θέση μπορεί να εμποδίζει τη χρήση επιστημονικών μεθόδων (sic) για την εξακρίβωση αποδεκτών στρατηγικών (Haring & White, 1990). Από την άλλη μεριά, σε αυτήν τη θέση αναγνωρίζεται έμμεσα ότι ο βαθμός που μια στρατηγική είναι βίαια και αποδεκτή, δεν είναι ανεξάρτητος από τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς πρόκληση (Griffin κ.α., 1988· Lovaas, 1982· VanHouten, κ.α., 1988).

7. Αυτό συνέβη στην περίπτωση των Linscheid κ.α. (1990b), όπου για μερικούς μαθητές με σοβαρή ΑΤΣ στάθηκε αδύνατο να μειωθεί η ΑΤΣ με ΘΤΣΣ παρότι η λειτουργία είχε εξακριβωθεί, και για άλλους ήταν αδύνατο να εξακριβωθεί η λειτουργία και να ελαττωθεί η ΑΤΣ με ΘΤΣΣ.

Επιλογή Γ : Συνδυασμένη χρήση τιμωρίας

Ενώ η έρευνα ασχολείται με τη δραστικότητα ορισμένων μεθόδων, η πράξη απαιτεί γρήγορες λύσεις και σημαντικές αλλαγές. Η ανάγκη για γρήγορη και εκπαιδευτικά ουσιαστική αλλαγή στηρίζει την αναγκαιότητα ελέγχου της συμπεριφοράς πρόκληση μέσα από την επιλεγμένη εφαρμογή συνδυασμένων χρήσεων της τιμωρίας με την ενίσχυση. Αυτή η σύνθεση μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από τα στοιχεία που την αποτελούν (Axelrod, 1990).

Αρκετοί ερευνητές (π.χ. Azrin & Holz, 1966· Azrin κ.α., 1982· Harris & Ersner-Hershfield, 1978· Lancioni & Hoogeveen, 1990· Fisher κ.α., 1993· Wacker κ.α., 1990) σημειώνουν την ανωτερότητα της σύνδεσης της ενίσχυσης με την τιμωρία, σε σχέση με την τιμωρία ή την ενίσχυση στην προώθηση κοινωνικά ουσιαστικών αλλαγών. Ειδικότερα η εφαρμογή έντονης τιμωρίας σε συνδυασμό με την παροχή ενίσχυσης για εναλλακτικές συμπεριφορές, ακόμη και όταν δεν είναι εμφανής στη λειτουργία της ΑΤΣ, είναι η πιο αποτελεσματική (Tarplay & Schroeder, 1979) και ισχυρή μορφή παρέμβασης ενάντια σε σοβαρού βαθμού ΑΤΣ (Axelrod, 1987a).

Συνεπώς η σοβαρή τιμωρία δεν θα έπρεπε να αποκλειστεί σαν λύση ανάγκης (Iwata κ.α., 1982) ή τουλάχιστον σαν μέρος ενός πακέτου δημιουργικής παρέμβασης (Bandura, 1973). Αλλά η ένταξη της στο δημιουργικό πλαίσιο παρέμβασης μπορεί να έχει αμφιλεγόμενα αποτελέσματα, διότι οδηγεί σε απαράδεκτες παρενέργειες, όπως η πρόκληση επιθετικής στάσης από το μαθητή ή η γενική απαγόρευση του συμπεριφέρεσθαι (LaVigna κ.α., 1989),

Παρά την ύπαρξη σοβαρών λόγων που καθιστούν βάσιμο τον αποκλεισμό της σοβαρής τιμωρίας από το χώρο της παρέμβασης, δεν υπάρχουν επαρκείς λόγοι για να δικαιολογηθεί ο αποκλεισμός της μέτριας τιμωρίας από το χώρο της παρέμβασης είτε σαν μέσο διαχείρισης κρίσεων είτε σαν μέσο ενίσχυσης της εναλλακτικής συμπεριφοράς προς μάθηση. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Νοητικής Υστέρησης (*παράρτημα IV*) μια παρέμβαση θεωρείται βίαιη όταν περιλαμβάνει φανερά σημάδια πόνου, πραγματικά ή δυναμικά αρνητικά αποτελέσματα και βασίζεται σε μέσα που, κάτω από κανονικές συνθήκες, θεωρούνται απαράδεκτα για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οδηγούν στην απάνθρωπη μεταχείριση και την κοινωνική απαξίωση τους μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Όπως ανεφέρθηκε στην ανάλυση και αξιολόγηση της μέτριας τιμωρίας όλα αυτά συμβαίνουν μόνο στην περίπτωση κακής χρήσης, κατανόησης και εφαρμογής. Όταν όμως αυτές οι συνθήκες δεν ισχύουν, η μέτρια τιμωρία δεν οδηγεί στην παραγωγή νευρωτικών ή συμπεριφορών κακής προσαρμογής (Walters & Grusec, 1977). Έτσι ο χώρος για ηθικούς ενδοιασμούς είναι μάλλον περιορισμένος, εφόσον βέβαια η εφαρμογή της μέτριας τιμωρίας γίνεται αξιόπιστα, δημιουργικά και συμπεριφοροαναλυτικά.

Επιλογή Δ : Χώρος για τη χρήση της μέτριας τιμωρίας μέσα στο πλαίσιο των δημιουργικών παρεμβάσεων

Όταν η τιμωρία αποκόπτεται από την προσπάθεια ενίσχυσης του λειτουργικού ρεπερτορίου του μαθητή, τότε υποβαθμίζεται σε μια απλή τεχνική για επείγοντα περιστατικά (Russell & Harris, 1993). Αντίστροφα όταν η τιμωρία χρησιμοποιείται για την ενίσχυση του λειτουργικού ρεπερτορίου του μαθητή ή για να κρατηθεί η συμπεριφορά πρόκληση κάτω από έλεγχο ώστε να εφαρμοστεί η ΘΣΣ (Evans & Meyer, 1985), τότε καθίσταται ένα αξιόλογο μέσο παρέμβασης.

Πραγματικά, διάφοροι ερευνητές που στηρίζουν το μοντέλο της Θετικής Στήριξης αποδέχονται τη χρήση της μέτριας τιμωρίας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αντιδραστικά, εφαρμοζόμενη όμως με τον λιγότερο ενοχλητικό τρόπο για το μαθητή (Evans & Meyer, 1985· Meyer & Evans, 1989) είτε σαν μέσο ενίσχυσης της εναλλακτικής συμπεριφοράς προς μάθηση (Carr κ.α., 1994· Emerson, 1995· Emerson & Kiernan, 1997). Χρησιμοποιείται όταν κρίνεται αναγκαία η επιβράδυνση της ΑΤΣ, ώστε να μπορέσει ο δάσκαλος να διδάξει μια εναλλακτική προς την συμπεριφορά πρόκληση συμπεριφορά (Emerson, 1995) και ώστε να διατεθεί ένα κρίσιμο διάστημα χρόνου στη διάρκεια του οποίου ο μαθητής θα έχει την ευχέρεια να κατακτήσει την νέα συμπεριφορά και να την κάνει κτήμα του ρεπερτορίου του. Αυτό το χρονικό διάστημα μπορεί να αυξηθεί στην περίπτωση που η νέα συμπεριφορά δεν μπορεί να λειτουργήσει σαν μια αποτελεσματική εναλλακτική λύση λόγω του ότι είναι αναξιόπιστη ή δεν μπορεί να διδαχθεί με ευχέρεια. Για παράδειγμα, time-out μικρής διάρκειας μπορεί να χρησιμοποιηθούν ώστε να κρατηθεί η ΑΤΣ κάτω από έλεγχο σε περιόδους κρίσης και για να αναπτυχθούν οι ικανότητες του μαθητή στις περιόδους μεταξύ των κρίσεων σοβαρού βαθμού συμπεριφοράς πρόκληση (Meyer & Evans, 1989). Αυξάνοντας την ισχύ της εναλλακτικής συμπεριφοράς και κρατώντας τη συμπεριφορά πρόκληση υπό έλεγχο, η μέτρια τιμωρία μεγιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Emerson, 1995· Emerson & Kiernan, 1997· Carr κ.α., 1994). Κατά συνέπεια οι ηθικοί ενδοιασμοί που γεννά η περιορισμένη αποτελεσματικότητα της δημιουργικής προοπτικής ενάντια σε σοβαρού βαθμού προκλήσεις συμπεριφοράς εξαλείφονται, αφού η δημιουργική παρέμβαση καθίσταται πιο ισχυρή. Επίσης αποκαθίσταται μια ισορροπία ανάμεσα στα προβλήματα ηθικής, την αποτελεσματικότητα και το βαθμό που η παρέμβαση είναι κοινωνικά αποδεκτή (Chadwick & Kroese, 1993).

Μπορεί να προταθεί σαν κανόνας ότι όλες οι δημιουργικές παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές όταν συνοδεύονται από μέτρια τιμωρία. Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε στην ανάλυση της ΕΛΕ, αυτή είναι πιο αποτελεσματική όταν συνοδεύεται από μέτρια τιμωρία παρά όταν δρα μόνη της. Παρόμοια, η ανάλυση των άμεσων θετικών στρατηγικών κατέδειξε ότι αυτές είναι πιο αποτελεσματικές

όταν δεν χρησιμοποιούνται από μόνες τους. Αντίστροφα, οι στρατηγικές της μέτριας τιμωρίας ευεργετούνται όταν δρουν μέσα σε ένα λειτουργικό πλαίσιο παρέμβασης. Όπως κατέστη εμφανές από την ανάλυση της μέτριας τιμωρίας, τουλάχιστον το time-out και η υπερδιόρθωση είναι πιο αποτελεσματικά όταν αναφέρονται στη λειτουργία της ΑΤΣ.

Θεωρητικά δεν μπορεί να αποκλειστεί ότι οι παρενέργειες που προκαλούνται από τη χρήση της μέτριας τιμωρίας μπορούν να προληφθούν από τις συνέπειες των θετικών στρατηγικών, όπως αναμένεται να γίνει και από την εφαρμογή των αντιδραστικών πλην θετικών στρατηγικών στο πλαίσιο της ΘΤΣΣ.

Στη βάση όλων αυτών προκύπτει ότι υπάρχει χώρος για την εφαρμογή της μέτριας τιμωρίας μέσα στο πλαίσιο της δημιουργικής παρέμβασης. Μέσα από αυτήν την ανάλυση κατέστη εμφανές ότι τα περισσότερα από τα επιχειρήματα που υπεραμύνονται της χρήσης της τιμωρίας αποκλίνουν από την πραγματικότητα, αφού λαμβάνουν ως δεδομένη την αποτελεσματικότητά της. Αλλά από την άλλη μεριά κατέστη επίσης εμφανές ότι όσο η έρευνα της δημιουργικής προοπτικής συνεχίζει να μη δίνει ευρεία εμπειρική ένδειξη, όποιος προσκολλάται άκριτα σε μια από τις δύο προοπτικές θα βρεθεί στην πράξη ενώπιον πολύπλοκων διλημμάτων. Όλα αυτά οδηγούν στην θέση ότι έως ότου παραχθεί η αναγκαία ένδειξη για τη χρήση μη τιμωρητικών μέσων ενάντια σε σοβαρού βαθμού δυσκολίες ή εφόσον ο παρεμβαίνων κρίνει ότι αυτές είναι περιορισμένης δυνατότητας ενάντια σε μια καλά ριζωμένη και σοβαρής ισχύος συμπεριφορά πρόκληση, υπάρχει χώρος για τη χρήση της μέτριας τιμωρίας,

Σύνοψη

Εν κατακλείδι προκύπτουν δύο επιλογές για παρέμβαση και μια προς αποφυγή, η μη παρέμβαση. Από την ανάλυση των δύο επιλογών παρέμβασης προέκυψε η ανάγκη για μια τρίτη επιλογή, η οποία αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση της δημιουργικής προοπτικής που βασίζεται στην ένταξη της μέτριας τιμωρίας μέσα στο πλαίσιο της θετικής στήριξης. Έτσι από το δόγμα της ταχείας καταστολής της συμπεριφοράς πρόκληση και από το δόγμα της μη τιμωρητικής θετικής στήριξης, που όμως αδυνατεί να προσφέρει εγγυήσεις αποτελεσματικής παρέμβασης ενάντια σε σοβαρού βαθμού συμπεριφορές πρόκληση, κινούμαστε προς μια σύνθεση της παραδοσιακής τροποποίησης της συμπεριφοράς με το πλαίσιο δράσης της θετικής στήριξης, που στην ουσία όχι μόνο δεν μεταβάλλει τη μη τιμωρητική της κατεύθυνση, αλλά την απαλλάσσει από ηθικά διλήμματα και από τα μειονεκτήματα που παράγει η δογματική προσκόλληση στη χρήση μη τιμωρητικών μέσων.

Έτσι συνολικά προκύπτουν οι ακόλουθες λύσεις :

Η αντιδραστική προοπτική

Η κύρια προσφορά αυτής της προοπτικής στην παρέμβαση είναι ότι απέδειξε ότι η συμπεριφορά πρόκληση δεν είναι μια ανεξέλεγκτη συμπεριφορά (Clements, 1987). Από την άλλη μεριά παρότι αυτή η προοπτική βασίζεται στην αντίληψη ότι ο σκοπός αγιάζει τα μέσα (Meyer & Evans, 1993), ο τρόπος που τα μέσα χρησιμοποιούνται δεν ευσταθεί. Η ανάλυση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει τους περιορισμούς των επιδράσεων της τιμωρίας, τουλάχιστον όσον αφορά τη διάρκεια των αποτελεσμάτων και την πιθανότητα γενίκευσής τους (Chadwick & Kroese, 1993· Corbett, 1975· Harris & Ersner-Hershfield, 1978), καθώς και την περιορισμένη κοινωνική και εκπαιδευτική τους εγκυρότητα.

Επιπρόσθετα, το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της προοπτικής είναι ασταθές, αφού ένας αριθμός παραγόντων κάνει εμφανές ότι η έμφαση της παρέμβασης δεν μπορεί να είναι απλά και μόνο στην καταστολή της συμπεριφοράς πρόκληση (Clements, 1987). Μπορεί βέβαια να αντιταχθεί ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε αυτήν την προοπτική είναι εύκολο να εφαρμοστούν και δεν είναι χρονοβόρες, σε σύγκριση με τα προβλήματα που προκύπτουν όταν η συμπεριφορά πρόκληση, και ιδιαίτερα η ΑΤΣ, παραμένει ανενόχλητη (Clements, 1987). Αλλά η παραδοσιακή εφαρμογή της τροποποίησης της συμπεριφοράς αποτελεί μια απλοϊκή και εν δυνάμει απρόβλεπτη μορφή παρέμβασης (Remington, 1993) που συνοδεύεται από πρακτικές και ηθικές δυσκολίες (Corbett, 1975· Harris & Ersner-Hershfield, 1978). Έπειτα η εμμονή της τροποποίησης της συμπεριφοράς στον εμπειρισμό (ποσοτικοποίηση, εξειδίκευση, συστηματικές στρατηγικές), η οποία προέρχεται από τις εργαστηριακές καταβολές της ανάπτυξής της, είναι εκτός επαφής με τις ανθρώπινες αξίες και οδηγεί σε σύγκρουση όταν η παρέμβαση εφαρμόζεται σε φυσικούς χώρους (Graziano, 1975).

Τα σοβαρά μειονεκτήματα των εφαρμογών της δεν δικαιολογούν όμως τον αποκλεισμό της, ιδιαίτερα όταν είναι απολύτως αναγκαία. Απορρίπτοντας την τιμωρία, οδηγούμαστε αναμφίβολα σε νέους και προκλητικούς δρόμους παρέμβασης (LaVigna & Donnellan, 1986) αλλά επίσης και σε πειραματισμούς εις βάρος του μαθητή, αφού οι εναλλακτικές προς την τιμωρία μορφές παρέμβασης δεν αποδίδουν πάντοτε καρπούς, ιδιαίτερα ενάντια στις σοβαρού βαθμού συμπεριφορές πρόκληση (Murphy κ.α., 1994). Η απόρριψη της αντιδραστικής συλλογιστικής και των απάνθρωπων μορφών παρέμβασης (π.χ. ηλεκτρικός ερεθισμός, δυσάρεστες οσμές και γεύσεις) δεν δικαιολογεί και τον αποκλεισμό της μέτριας τιμωρίας από την παρέμβαση. Άλλως ελλοχεύει ο κίνδυνος να κάψουμε τα χλωρά μαζί με τα ξερά.

Η δημιουργική προοπτική

Αυτή προέρχεται από τη ματαιώση και την απογοήτευση που προκάλεσε η παραδοσιακή διαχείριση της συμπεριφοράς πρόκληση. Χάρη στην έμφασή της στο κτίσιμο αποδεκτών μέσων για την επίτευξη των στόχων που προτιμά ο μαθητής οδήγησε σε μια αλλαγή στην παρέμβαση, από τη χρήση των αντιδραστικών παρεμβάσεων, οι οποίες αντί να ελέγχουν τη συμπεριφορά πρόκληση μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και στην αύξησή της (LaVigna κ.α., 1989), στη χρήση των θετικών παρεμβάσεων. Αυτές προσπαθούν να κάνουν το μαθητή ικανό να συμπεριφέρεται με αποδεκτούς και κατάλληλους τρόπους οι οποίοι είναι λειτουργικοί και οδηγούν σε αποτελεσματικά και σημαντικά αποτελέσματα (LaVigna & Donnellan, 1986· Leitenberg, κ.α., 1977).

Αναμφίβολα αυτή είναι η ιδεώδης προοπτική, αφού αυξάνει τη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για το μαθητή και μεταχειρίζεται τους δασκάλους και τους μαθητές με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Από την άλλη μεριά όμως, λόγω της περιορισμένης εμπειρικής ένδειξης, ενάντια σε ισχυρού βαθμού συμπεριφορές δεν επιτρέπεται η δογματική προσκόλληση στη χρήση μόνο μη τιμωρητικών μέσων. Στη χειρότερη περίπτωση, όταν η επιτυχία αργεί να έρθει, η δογματική αγκύλωση στη χρήση μη τιμωρητικών μέσων θα έχει τα ίδια καταστρεπτικά αποτελέσματα για το μαθητή με την δογματική αγκύλωση υπέρ της χρήσης της τιμωρίας.

Ο περιορισμός επιλογών παρέμβασης θα μπορούσε να δικαιολογηθεί στη βάση υψηλών προσδοκιών για ταχύτητα εμφάνισης και μακρά διάρκεια των αποτελεσμάτων. Μια τέτοια ιδεώδης κατάσταση δεν προσφέρεται από τις δύο κυρίαρχες μορφές παρέμβασης, αφού καμία δεν μπορεί να εγγυηθεί αποτελεσματικότητα (Comer, 1977), καμία μελέτη δεν έχει οδηγήσει σε ατράνταχτα συμπεράσματα (Chadwick & Kroese, 1993) και καμία στρατηγική δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα, ηθικά διλήμματα και ενδοιασμούς.

Επιπρόσθετα, μια δογματική στάση υπέρ της μιας ή της άλλης προοπτικής μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση ανάμεσα στις προσδοκίες των δασκάλων, στις αξίες τους και στη σκληρή πραγματικότητα. Αυτή η σύγκρουση μπορεί να αποφευχθεί στο βαθμό που μια σύνθεση της τεχνολογίας με τις αξίες, που θα οδηγούσε στην ανάπτυξη αποτελεσματικών και βιώσιμων επιλογών παρέμβασης, μπορεί να επιτευχθεί (Hogner, κ.α., 1990). Γι' αυτό ο εφαρμοστής της παρέμβασης δεν θα έπρεπε να προσκολλάται στο ένα ή το άλλο δόγμα, αφού το αποτέλεσμα και όχι ο βαθμός που η παρέμβαση αναφέρεται σε ένα καθορισμένο μοντέλο δράσης θα έπρεπε να είναι η βάση της αξιολόγησης (Roos, 1972). Αυτό σημαίνει ότι μια υπεύθυνη συμπεριφοροαναλυτική παρέμβαση πρέπει να αναφέρεται στα συμφέροντα του μαθητή και όχι σε γενικές φιλοσοφικές αρχές (Jacobson, 1989). Επίσης ότι το σύστημα παροχής υπηρεσιών θα πρέπει να χρησιμοποιεί τις πιο ισχυρές αλ-

λά ταυτόχρονα και πιο έγκυρες κοινωνικά παρεμβάσεις.

Σε όλα αυτά ανταποκρίνεται καλύτερα η Θετική Στήριξη, που σε αντιδιαστολή με την ΘΤΣΣ, αποτελεί μια πιο συμβιβαστική μορφή της δημιουργικής προοπτικής ενάντια σε σοβαρού βαθμού συμπεριφορές πρόκληση.

Η Θετική Στήριξη

Αυτή η μορφή της δημιουργικής προοπτικής περιλαμβάνει όλα της τα πλεονεκτήματα και περιορίζει όλα της τα μειονεκτήματα, τουλάχιστον όσον αφορά την παρέμβαση ενάντια σε σοβαρού βαθμού προκλητικές συμπεριφορές. Φιλοσοφικά αντανάκλα μια προσέγγιση ανάμεσα στις δύο κυρίαρχες συλλογιστικές παρεμβάσεις και προέρχεται από την ανάγκη διατήρησης της ευαίσθητης ισορροπίας μεταξύ αξιών και αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, μέσα από τη χρήση όλων των ηθικά αποδεκτών στρατηγικών. Εφαρμόζει και επεκτείνει στην πράξη την προτεινόμενη σύγκλιση ανάμεσα στην αρχή της ομαλοποίησης και την τροποποίηση της συμπεριφοράς. Παραδείγματά της είναι οι μέθοδοι των Meyer & Evans (1989), Emerson (1995) και Carr κ.α. (1994), οι οποίες επιτρέπουν την εφαρμογή μέτριας τιμωρίας οποτεδήποτε αυτή είναι απαραίτητη, για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των δημιουργικών παρεμβάσεων.

Ακολουθώντας αυτήν την επιλογή οι δάσκαλοι δικαιούνται να παντρεύουν τις αξίες τους με την τεχνολογία της συμπεριφοράς, έχοντας την τελική ευθύνη διατήρησης της ευαίσθητης ισορροπίας μεταξύ αξιών και τεχνολογίας. Υπάρχουν όμως ορισμένα ερωτήματα για το ρόλο που πρέπει να παίζει το σύστημα των αξιών τους και για το βαθμό στον οποίο επιτρέπεται να συνδυάσουν την τεχνολογία με τις αξίες.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της τιμωρίας, οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν μια απαλλαγμένη από ιδέες στάση στην παρέμβαση, λαμβάνοντας υπόψη τους μόνο την εμπειρική ένδειξη. Αλλά είναι αμφίβολο εάν μια τέτοια στάση είναι πραγματικά απαλλαγμένη και ανεπηρέαστη από ιδέες, αφού και ο επιστημονικός εμπειρισμός, που στηρίζει τις απαλλαγμένες από ιδέες παρεμβάσεις είναι απλά ένα από τα συστήματα αξιών της κοινωνίας μας (Gardner, 1969). Από την άλλη μεριά οι LaVigna & Donnellan (1986) επιμένουν ότι υπάρχει μια κλίμακα αξιών για τις στρατηγικές παρέμβασης και ότι το σύστημα αξιών του δασκάλου και της κοινωνίας θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη διαδικασία επιλογής παρέμβασης. Αλλά εάν δώσουμε υπερβολική έμφαση στις αξίες, τότε αναπόφευκτα οδηγούμαστε από το ένα άκρο στο άλλο, δηλαδή από μια απαλλαγμένη από ιδέες συλλογιστική σε μια τυφλωμένη από ιδέες συλλογιστική (Walters & Crusec, 1977). Στην πράξη, ιδέες χωρίς τη βοήθεια μιας ισχυρής συμπεριφοριστικής τεχνολογίας που θα οδηγήσει στην υλοποίησή τους, πολλές φορές καταλήγει σε αβάσιμη και

περιττή ρητορεία. Αντίστροφα, η τεχνολογία που εφαρμόζεται χωρίς αξίες συνήθως οδηγεί σε ηθικά απαράδεκτες και ακατάλληλες παρεμβάσεις (Weigle, 1997). Αυτό είναι το βασικό δίλημμα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι παρεμβαίνοντες όταν προσπαθούν να εφαρμόσουν παρέμβαση με μια συλλογιστική απαλλαγμένη από ιδέες ή ιδεολογικά τυφλωμένη. Εάν ένας συμβιβασμός δεν επιτευχθεί στο πεδίο της πράξης, οι παρεμβαίνοντες θα παγιδευτούν ανάμεσα σε μια λειτουργικιστική προοπτική, η οποία προσφέρει αφθονία συστηματικής αλλά μη εύκολα επαναλαμβανόμενης ένδειξης, και σε μια κοινωνικοερμηνευτική προοπτική, η οποία δε στηρίζεται σε πειστική εμπειρική ένδειξη, ειδικά για την περίπτωση σοβαρού βαθμού και έκτασης συμπεριφορών πρόκληση (Kaiser, 1993), αφού είναι ακόμη στο νηπιακό στάδιο της ανάπτυξής της.

Η σύγκλιση ανάμεσα στον λειτουργικισμό και στον ερμηνευτισμό μπορεί να επιτευχθεί στο πεδίο της πράξης, γιατί η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική επιστήμη, ο σκοπός της οποίας θα έπρεπε να ειπωθεί σαν η εκτίμηση και αξιολόγηση της καταλληλότητας για την ικανοποίηση και πραγματοποίηση ιδεών και αξιών (Meyer & Evans, 1993). Από την άλλη μεριά οι Ferguson & Ferguson (1993) υποστηρίζουν ότι η προτεινόμενη σύγκλιση είναι μάλλον ένα μεθοδολογικό μείγμα το οποίο λίγα έχει να προσφέρει στην πράξη, αφού οι ρόλοι της επιστήμης και της πράξης θα έπρεπε να παραμένουν διακριτοί. Το παράδειγμα όμως της ειδικής αγωγής στηρίζεται ταυτόχρονα και στους δύο χώρους, της επιστήμης και της πράξης, αποσκοπώντας στη γεφύρωσή τους (Kaiser, 1993).

Ειδικότερα στην περίπτωση σοβαρού βαθμού προκλητικών συμπεριφορών, αυτή η σύγκλιση μπορεί να εκφράσει καλύτερα τον επαγγελματικό ρόλο του δασκάλου και να εξασφαλίσει το δικαίωμα του μαθητή σε ικανή και αποτελεσματική εκπαίδευση. Μπορεί να ενισχύσει το ρόλο τους και τη σχέση τους με τους δασκάλους τους και μπορεί να δώσει σάρκα και οστά στην αρχή της ομαλοποίησης με ένα τρόπο που αποφεύγει σημαντικά ηθικά διλήμματα και αναφέρεται περισσότερο στα δικαιώματα του μαθητή παρά σε ακαδημαϊκά δόγματα. Όλα αυτά μπορεί να δικαιολογήσουν την θεωρητική διάσταση των δασκάλων, που επιθυμούν να μην δράσουν σε ένα ιδεολογικά τυφλωμένο ή σε ένα απαλλαγμένο από ιδέες πλαίσιο παρέμβασης.

Συμπεράσματα

Η λειτουργία της συμπεριφοράς είναι πολύτιμος οδηγός για την ανάπτυξη και το σχεδιασμό παρέμβασης.

Από την ανάλυση της έρευνας στην αιτιολογία της ΑΤΣ προκύπτει ότι αυτή είναι ή μπορεί να γίνει μια συμπεριφορά με νόημα, σκοπό και στόχους, η λειτουργία της οποίας θα έπρεπε να χρησιμοποιείται σαν σημείο αναφοράς για την παρέμβαση. Αναμφίβολα η ανάλυση της συμπεριφοράς είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, αλλά είναι απαραίτητη όταν το πρόβλημα παραμένει, εμποδίζει την πρόσβαση σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής, περιορίζει τη δυνατότητα επιλογών και αυξάνει την πιθανότητα εφαρμογής βίαιων ερεθισμάτων.

Οι επιλογές παρέμβασης δεν πρέπει να συρρικνώνονται στη βάση μιας δογματικής στάσης, αλλά να είναι αποτέλεσμα μιας ρεαλιστικής εκτίμησης των αναγκών του μαθητή και της καταλληλότητάς τους.

Η ανάλυση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων των κύριων στρατηγικών παρέμβασης κατέδειξε ότι η τιμωρητική ή όχι φύση της παρέμβασης δεν πρέπει να είναι το κύριο θέμα, αφού οι περισσότερες στρατηγικές από όσες αναφέρθηκαν υπόκεινται σε κακή χρήση, κατανόηση και εφαρμογή. Για παράδειγμα, η συστηματική αποευαισθητοποίηση, οι άμεσες θετικές στρατηγικές, η υπερδιόρθωση και το time-out αλλά και η διαφορική ενίσχυση, που τόσο πολύ χρησιμοποιείται. Συνεπώς είναι άστοχο να εστιάζουμε την προσοχή μας μόνο στην τιμωρητική φύση διάφορων στρατηγικών παρέμβασης, όταν λόγω της περιορισμένης εξειδίκευσης των δασκάλων είναι μεγάλη η πιθανότητα να εφαρμοστούν πολυδιαφημισμένες στρατηγικές ως τιμωρία ή να εφαρμοστούν σε μια άσχετη λειτουργία της συμπεριφοράς και κατά συνέπεια να ναυαγήσουν στον πραγματικό κόσμο.

Η παρέμβαση πρέπει να αντανακλά μια ισορροπία ανάμεσα στην πιο προχωρημένη τε-

χνολογία της συμπεριφοράς, ηθικές αρχές, αξίες, χωρίς να παραμελούνται η αποτελεσματικότητά της ή οι ανάγκες του μαθητή.

Η παρέμβαση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέλος της γενικότερης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στόχος πλέον είναι η εκπαίδευση και όχι απλά η μείωση της συμπεριφοράς (Meyer & Evans, 1989). Οι στρατηγικές μείωσης της συμπεριφοράς πρόκληση θεωρούνται κατάλληλες μόνο όταν δρουν συμπληρωματικά στην κατεύθυνση ανάπτυξης ενός πλήρους εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Αναμφίβολα το προτεινόμενο μοντέλο δράσης απαιτεί αρκετές θυσίες. Όμως είναι το μόνο που μπορεί να διασφαλίσει τόσο την αξιοπρέπεια του μαθητή όσο και του δασκάλου. Παρόλα τα μειονεκτήματά του, είναι η μόνη λύση για την παροχή παρέμβασης αλλά και εκπαίδευσης που δεν θα στηρίζεται στη χρήση βίας και δεν θα υποτιμά τους δασκάλους και τους μαθητές, αλλά θα αυξάνει τις πιθανότητες ενσωμάτωσης και ανάπτυξης του ρεπερτορίου ικανοτήτων του μαθητή.

Περαιτέρω μελέτη

- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., and Smith, C. E. (1994). *Communication-Based Intervention for Problem Behavior*. Baltimore: P.H. Brooks.
- Durand, V. M. (1990). *Severe Behavior Problems. A Functional Communication Training Approach*. New York: The Guilford Press.
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour. Analysis and Intervention in People with Learning Difficulties*. New York: Cambridge University Press.
- Evans, I. M., and Meyer, L. H. (1985). *An Educative Approach to Behaviour Problems. A Practical Decision Model for Interventions with Severely Handicapped Learners*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Kiernan, C. (1993). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disabilities*. Kidderminster: BILD.
- LaVigna, G., and Donnellan, A. M. (1986). *Alternatives to Punishment: Solving Behavior Problems with Non-Aversive Strategies*. New York: Irvington Publishers
- Meyer, L. H., and Evans, I. M. (1989). *Nonaversive Intervention for Behavior Problems. A Manual for Home and Community*. Baltimore: Paul Brookes.
- Morris, R., and Kratochwill, T. R. (1977). *The Practice of Child Therapy*. New York: Pergamon Press.
- Murphy, G., and Wilson, M. (1985). *Self-Injurious Behaviour*. Kidderminster: BIMH.

Παραπομπές

- Alexander, H. (1996). *Understanding and responding to challenging behaviour: From theory to practice*. Tizard Learning Disability Review, 1, 1, 18-20.
- Allen, D., Banks, R., and Staite, S. (1991). *Meeting the Challenge. Some Perspectives on Community Services for People with Learning Difficulties and Learning Disabilities*. London: King's Fund.
- Anderson, J. L., Albin, R. W., Mesaros, R. A., Dunlap, G., and Morelli-Robbins, M. (1993). *Issues in providing training to achieve comprehensive behavioral support*. In Reichle, J., and Wacker, D. P. (eds.). *Communicative Alternatives to Challenging Behavior: Integrating Functional Assessment and Intervention Strategies*. Vol. 3. Baltimore: P. H. Brooks.
- Axelrod, S. (1987a). *Functional and structural analyses of behavior: Approaches leading to reduced use of punishment procedures?* Research in Developmental Disabilities, 8, 165-178.
- Axelrod, S. (1987b). *Doing it without arrows: A review of LaVigna and Donnellan's Alternatives to punishment: Solving behavior problems with non-aversive strategies*. Behavior Analyst, 10, 243-251.
- Axelrod, S. (1990). *Myths that (mis)guide our profession*. In Repp, A. C., and Singh, N. N. (eds.). *Perspectives on the Use of Nonaversive and Aversive Interventions for Persons with Developmental Disabilities*. Sycamore: Sycamore, IL.
- Axelrod, S., Bratner, J. P., and Meddock, T. D. (1978). *Overcorrection: A review and critical analysis*. The Journal of Special Education, 12, 4, 367-391.
- Ayllon, T., and Azrin, N. H. (1966). *Punishment as a discriminative stimulus and conditioned reinforcer with humans*. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 9, 411-419.
- Ayres, B. J., Meyer, L. H., Erevelles, N., and Park-Lee, S. (1994). *Easy for you to say: Teacher perspectives on implementing most promising practices*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19, 2, 84-93.
- Azrin, N. H. (1958). *Some effects of noise on human behavior*. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1, 183-200.
- Azrin, N. H. and Holz, W. C. (1966). *Punishment*. In Honig, W. K. (ed.). *Operant Behavior. Areas of Research and Application*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Azrin, N. H., Kaplan, S. J., and Foxx, R. M. (1973). *Autism reversal: Eliminating stereotyped self-stimulation of retarded individuals*. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 241-248.
- Azrin, N. H., Gottlieb, L., Hugart, L., Wesolowski, M. D., and Rahn, T. (1975). *Eliminating self-injurious behaviour by educative procedures*. *Behavior Research and Therapy*, 13, 101-111.
- Azrin, N. H., Besalele, V. A., and Wisotzek, I. E. (1982). *Treatment of self-injury by a reinforcement plus interruption procedure*. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 1, 105-114.
- Bachman, J. A. (1972). *Self-injurious behavior: A behavioral analysis*. *Journal of Abnormal Psychology*, 80, 211-224.
- Baer, D. M. (1970). *A case for the selective reinforcement of punishment*. In Neuringer, C., and Michael, J. L. (eds.). *Behavior Modification in Clinical Psychology*. New York: Appleton.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., and Risley, T. R. (1968). *Some current dimensions of applied behavior analysis*. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 1, 91-97.
- Bailey, J., and Meyerson, L. (1969). *Vibration as a reinforcer with a profoundly retarded child*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 135-137.
- Baker, B. L., and Ward, M. H. (1971). *Reinforcement therapy for behavior problems in severely retarded children*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 124-135.
- Ballinger, B. R. (1971). *Minor self-injury*. *British Journal of Psychiatry*, 118, 535-538.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., and Walters, H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. London: Holt Rinehart and Winston.
- Barkley, R. A., and Zupnick, S. (1976). *Reduction of stereotypic body contortions using physical restraint and DRO*. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 8, 167-170.
- Bates, P., and Wehman, P. (1977). *Behavior management with the mentally retarded. An empirical analysis of the research*. *Mental Retardation*, 42, 9-12.
- Baumeister, A. A. (1969). *More ado about operant conditioning - or nothing?* *Mental Retardation*, 7, 49-51.
- Baumeister, A. A., and Forehand, R. (1973). *Stereotyped acts*. In Ellis, N. R. (ed.). *International Review of Research in Mental Retardation*, 6. New York: Academic Press.
- Baumeister, A. A., and Rollings, J. P. (1976). *Self-injurious behavior*. In Ellis, N. R. (ed.). *International Review of Research in Mental Retardation*, 8. New York: Academic Press.
- Baumeister, A. A., and Baumeister, A. A. (1978). *Suppression of repetitive self-injurious behavior by contingent inhalation of aromatic ammonia*. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 1, 71-77.
- Benasi, V. A. (1976). *Punishment and its alternatives: A selective review*. Paper presented at the Tenth Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behaviour Therapy. New York. In LaVigna, G. W. Chairman, *Non Aversive Techniques for the Control of Undesirable Behaviour*. A Symposium.
- Bhargava, S. A., Putnam, P. E., Kocoshis, S. A., Rowe, M., and Hanchett, J. M. (1996). *Rectal bleeding in Prader-Willi syndrome*. *Pediatrics*, 97, 265-267.

- Biklen, D. (1973). *Patterns of power: A case study of behavior modification on a "back ward" in a state mental hospital*. Unpublished doctoral dissertation. Syracuse University.
- Birnbrauer, J. S. (1968). *Generalisation of punishment effects: A case study*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 201-212.
- Blackman, D. (1974). *Operant Conditioning. An experimental Analysis of Behaviour*. London: Methuen & Co Ltd.
- Blackwood, R. O. (1962). *Operant conditioning as a method of training the mentally retarded*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University.
- Blackwood, R. O., Horocs, J. E., Keele, T. F., Hundziak, M., and Rettig, J. H. (1971). *Operant conditioning of social behaviors in severely retarded patients*. In Graziano, A. M. (ed.). *Behavior Therapy with Children*. Vol. I. Chicago: Aldine.
- Blunden, R., and Allen, D. (1987). *Facing the Challenge: An Ordinary Life for People with Learning Difficulties and Challenging Behaviours*. London: King's Fund.
- Brawley, E. R., Harris, F. R., Allen, K. E., Fleming, R. S., Peterson, R. F. (1969). *Behavior modification of an autistic child*. *Behavioral Science*, 14, 87-97.
- Bricker, W. A. (1970). *Identifying and modifying behavioural deficits*. *American Journal of Mental Deficiency*, 75, 16-21.
- Brown, L., Nietupski, J., and Hamre-Nietupski, S. (1976). *The criterion of ultimate functioning and public school services for severely handicapped students*. In Thomas, M. A. (ed.). *Hey, don't Forget about Me: Education's Investment in the Severely, Profoundly, and Multiply Handicapped*. Reston, VA: Council for the Exceptional Children.
- Browning, R. M. (1971). *Treatment effects of a total behavior modification program with five autistic children*. *Behaviour Research and Therapy*, 9, 319-327.
- Bucher, B., and Lovaas, O. I. (1968). *Use of aversive stimulation in behavior modification*. In Jones, M. R. (ed.). *Miami Symposium on the Prediction of Behavior 1967: Aversive Stimulation*. Coral Gables, Florida: University of Miami Press.
- Bull, M., and LaVecchio, F. (1985). *Behavior therapy for a child with Lesch-Nyhan syndrome*. In Murphy, G., and Wilson, M. (eds.). *Self-Injurious Behaviour*. Kidderminster: BIMH
- Butterfield, E. C. (1990). *The compassion of distinguishing punishing behavioral treatment from aversive treatment*. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 137-41.
- Callias, M. (1987). *Teaching parents, teachers and nurses*. In Yule, M., and Carr, J. (eds.). *Behaviour Modification for People with Mental Handicaps*. London: Croom Helm.
- Carey, G., and Bucher, B. (1983). *Positive practice overcorrection: The effects of duration of positive practice on acquisition and response reduction*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 101-109.
- Carr, E. G., Newsom, C. D., and Binkoff, J. A. (1976). *Simulus control of self-destructive behavior in a psychotic child*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 139-153.
- Carr, E. G. (1977). *The motivation of self-injurious behaviour. A review of some hypotheses*. *Psychological Bulletin*, 84, 800-816.
- Carr, E. G., Newsom, C. D., and Binkoff, J. A. (1980). *Escape as a factor in the aggressive behavior of two retarded children*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 101-117.

- Carr, E. G. and Lovaas, (1983). *Contingent electric shock as a treatment for severe behavior problems*. In Axelrod, S. and Apsche, J. (eds.). *The Effects of Punishment on Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Carr, E. G., and Durand, V. M. (1985a). *The social communicative basis of severe behavior problems in children*. In Reiss, S., and Boorzin, R. (eds.). *Theoretical Issues in Behavior Therapy*. New York: Academic Press.
- Carr, E. G., and Durand, V. M. (1985b). *Reducing behavior problems through functional communication training*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Carr, E. G., Robinson, S., and Palumbro, L. W. (1990). *The wrong issue: Aversive versus non-aversive treatment; The right issue: Functional versus non-functional treatment*. In Repp, A., and Singh, N. (eds.). *Perspectives on the Use of Non-Aversive and Aversive Interventions for People with Developmental Disabilities*. DeKalb, IL: Sycamore Press.
- Carr, E. G. (1994). Preface. In Carr, E. G., Leving, I., McConnachie, G., Carlson, J. L., Kemp, D. C., and Smith, C. E. (eds.). *Communication-Based Intervention for Problem Behavior*. Baltimore: P. H. Brooks.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. L., Kemp, D. C., and Smith, C. E. (1994). *Communication-Based Intervention for Problem Behavior*. Baltimore: P.H. Brooks.
- Casey, L. O. (1978). *Development of communicative behavior in autistic children: A parent program using manual signs*. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 45-49.
- Cataldo, M. F., and Harris, J. (1982). *The biological basis for self-injury in the mentally retarded*. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 1, 21-40.
- Catania, A. C. (1968). *Contemporary Research in Operant Behavior*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Cautela, J. R., and Croden, J. (1978). *Relaxation: A comprehensive manual for adults, children, and children with special needs*. Champaign, IL: Research Press.
- Chadwick, R., and Kroese, B. S. (1993). *Do the ends justify the means? Aversive procedures in the treatment of severe challenging behaviours*. In Flemming, I., and Kroese, B. (eds.). *People with Learning Disability and Severe Challenging Behaviour: New Developments in Services and Therapy*. Manchester: Manchester University Press.
- Clements, J. (1987). *Severe Learning Disability and Psychological Handicap*. Chicester: John Wiley and Sons.
- Clements, J., and Dewey, M. (1979). *The effects of overcorrection: A case study*. *Behavior Research and Therapy*, 17, 515-518.
- Colman, A. D., and Boren, J. J. (1969). *An information system for measuring patient behavior and its use by staff*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 207-214.
- Comer, J. (1977). *Abnormal Psychology*. New York: Freeman.
- Corbett, J. A. (1975). *Aversion for the treatment of self-injurious behavior*. *Journal of Mental Deficiency Research*, 19, 79-95.
- Corte, H. E., Wolf, M. M., Locke, B. J. (1971). *A comparison of procedures for eliminating self-injurious behavior of retarded adolescents*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 201-213.
- Danforth, J. S., and Drabman, R. S. (1989). *Aggressive and disruptive behavior*. In Cipani E. (ed.). *The*

- Treatment of Severe Behavior Disorders. Washington DC: American Association on Mental Deficiency.
- DeCatanzaro, D. A., and Baldwin, G. (1978). *Effective treatment of self-injurious behaviour through a forced arm exercise*. American Journal of Mental Deficiency, 83, 433-439.
- Deitz, S. M., Repp, A. C., and Deitz, D. E. D. (1976). *Reducing inappropriate classroom behavior of retarded students through three procedures of differential reinforcement*. Journal of Mental Deficiency Research, 20, 155-170.
- Deno, E. (1994). *Special education as developmental capital revisited: A quarter century appraisal of means versus ends*. The Journal of Special Education, 27, 4, 375-393.
- Doke, L. A., and Epstein, L. H. (1975). *Oral overcorrection: Side effects and extended applications*. Journal of Experimental Child Psychology, 20, 469-511.
- Donnellan, A. M. (1980). *An educational perspective of autism: Implications, curriculum development and personnel preparation*. In Wilcox, B., and Thomson, A. (eds.). Critical Issues in Educating Autistic Children and Youth. Washington DC: U. S. Department of Education, Office of Special Education.
- Donnellan, A. M. (1984). *The criterion of the least dangerous assumption*. Behavioral Disorders, 9, 141-150.
- Donnellan, A. M., Mirenda, P., Mesaros, R., and Fassbeneder, L. (1984). *Analysing the communicative functions of aberrant behavior*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9, 201-212.
- Donnellan, A. M., Mesaros, R. A., and Anderson, J. L. (1985). *Teaching students with autism in natural environments: What educators need from researchers*. The Journal of Special Education, 18, 4, 505-517.
- Donnellan, A. M., and LaVigna, G. W. (1990). *Myths about punishment*. In Repp, A., and Singh, N. (eds.). Perspectives on the Use of Non-Aversive and Aversive Interventions for Persons with Developmental Disabilities. New York: Sycamore Press.
- Duker, P. (1975). *Behaviour control of self biting in a Lesch Nyhan patient*. Journal of Mental Deficiency Research, 19, 1, 11-21.
- Dura, J. R., Mulick, J. A., and Hammer, D. (1988). *Rapid clinical evaluation of sensory integrative therapy for self-injurious behaviour*. Mental Retardation, 26, 2, 83-87.
- Durand, M. V. (1982). *Analysis and intervention of self-injurious behavior*. Journal of the Association for the Severely Handicapped, 7, 44-53.
- Durand, V. M. (1987). *Self-injurious behavior as intentional communication*. In Gadow, K. D. (ed.). Advances in Learning and Behavioural Disabilities. Vol 5. London: JAI Press.
- Durand, V. M. (1990). *Severe Behavior Problems. A Functional Communication Training Approach*. New York: The Guilford Press.
- Durand, V. M., Crimmins, D. B., Caulfield, M., and Taylor, J. (1989). *Reinforcement assessment I: Using problem behavior to select reinforcement*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 14, 113-126.
- Edelson, S. M. (1984). *Implications of sensory stimulation in self-destructive behavior*. American Journal of Mental Deficiency, 89, 2, 140-145.

- Egel, A. R., Richman, C. S., and Koegel, R. L. (1981). *Normal peer models and autistic children's learning*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 3-12.
- Emerson, E. (1992). *Self-injurious behaviour: An overview of recent developments in epidemiological and behavioural research*. *Mental Handicap Research*, 4, 49-81.
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour. Analysis and Intervention in People with Learning Difficulties*. New York: Cambridge University Press.
- Emerson, E., Barrett, S., Bell, C., Cummings, R., Hughes, H., McCool, C., Toogood, A., and Mansell, J. (1987). *The Special Development Team: Developing Services for People with Severe Learning Difficulties and Challenging Behaviours*. Canterbury: Institute of Social and Applied Psychology, University of Kent at Canterbury.
- Emerson, E., and McGill, P. (1989). *Normalisation and applied behaviour analysis: Values and technology in services for people with learning difficulties*. *Behavioural Psychotherapy*, 17, 101-117.
- Emerson, E., Hastings, R., and McGill, P. (1994). *Values, attitudes and service ideology*. In Emerson, E., McGill, P., and Mansell, J. (eds.). *Severe Learning Disabilities and Challenging Behaviours*. Designing High Quality Services. London: Chapman & Hall.
- Emerson, E., and Kiernan, C. (1997). *Behavioural interventions*. In Russell, O. (ed.). *The Psychiatry of Learning Disabilities*. London: Gaskell.
- Endicott, O. (1988). This may hurt a bit. In Roether, Allen. G. Institute. (ed.). *The Language of Pain: Perspectives on Behavior Modification*. Downsview, Ont: G. Allen Roether Institute.
- Engelmann, S., and Colvin, W. (1983). *Generalised Compliance Training: A Direct-Instruction Program for Managing Severe Behavior Problems*. Eugene, OR: E-B Press.
- Epstein, L. H., Doke, L. A., Sajwaj, T. E., Sorrell, S., and Rimmer, B. (1974). *Generality and side effects of overcorrection*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 385-390.
- Erwin, E. (1978). *Behaviour Therapy: Scientific, Philosophical and Moral Foundations*. Cambridge: University Press.
- Evans, I. M., and Meyer, L. H. (1985). *An Educative Approach to Behaviour Problems. A Practical Decision Model for Interventions with Severely Handicapped Learners*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Ewart, G. D. (1991). *Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature*. *Review of Educational Research*, 61, 345-378.
- Favell, J. E., McGimsey, J. F., and Jones, M. L. (1978). *The use of physical restraint in the treatment of self-injury and as positive reinforcement*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 2, 225-241.
- Favell, J. E., Laroche, M., and Sulzer-Azaroff, B. (1982). *Treatment of self-injury by providing alternative sensory activities*. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 83-104.
- Felce, D., and Emerson, E. (1996). *Realities and challenges*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 9, 3, 284-286.
- Ferguson, D. I., and Ferguson, P. M. (1993). *Post modern vexations: A reply to Meyer and Evans*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 237-239.
- Ferster, C. B. (1961). *Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children*. *Child Development*, 32, 437-456.
- Ferster, C. B. (1967). *Arbitrary and natural reinforcement*. *Psychological Record*, 17, 341-347.

- Ferster, C. B., and Skinner, B. F. (1957). *Schedules of Reinforcement*. New York: Appleton Century Crofts.
- Ferster, C. B., Culberson, S., and Perrott Boren, C. (1975). *Behavior Principles*. New York: Prentice Hall.
- Fisher, W., Piazza, C., Cataldo, M., Harrell, R., Jefferson, G., and Conner, R. (1993). *Functional communication training with and without extinction and punishment*. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 26, 23-36.
- Forehand, R., and MacDonough, S. (1975). *Response contingent time-out: An examination of outcome data*. *European Journal of Behavioural Analysis and Modification*, 1, 109-115.
- Forrest, J., Emerson, E., Cambridge, P., and Mansell, J. (1995). *Community Support Teams for People with Challenging Behaviour*. Canterbury: Tizard Centre, University of Kent.
- Fox, R. M. (1978). *An overview of overcorrection*. *Journal of Pediatric Psychology*, 3, 97-101.
- Fox, R. M., and Azrin, N. H. (1972). *Restitution: A method of eliminating aggressive-disruptive behavior of retarded and brain-damaged patients*. *Behavior Research and Therapy*, 10, 15-28.
- Fox, R. M., and Azrin, N. H. (1973). *The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1, 1-14.
- Fox, R. M., and Bechtel, D. R. (1982). *Overcorrection*. In Hersen, M., Eisler, R. M., and Miller, P. M. (eds.). *Progress in Behavior Modification*, 13. New York: Academic Press.
- Fox, R. M., and Livesay, J. (1984). *Maintenance of response suppression following overcorrection: A 10-year retrospective examination of eight cases*. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 65-79.
- Fox, R. M., and Martin, E. D. (1975). *Treatment of scavenging behavior (coprophagy and pica) by overcorrection*. *Behaviour Research and Therapy*, 13, 163-166.
- Frankel, F., Moss, D., Schofield, S., and Simmons, J. Q. (1976). *Case study: Use of differential reinforcement to suppress self-injurious and aggressive behavior*. *Psychological Report*, 39, 843-849.
- Franks, C. M. (1969). *Behavior Therapy: Appraisal and Status*. New York: McGraw Hill.
- Freschi, D. F., and Dileo, P. D. (1982). *Treatment of self-abusive behaviors using positive intervention with an autistic boy*. *Exceptional Children*, 49, 1, 77-78.
- Fuchs, D., and Fuchs, L. S. (1994). *Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform*. *Exceptional Children*, 66, 294-309.
- Gabony, P. (1991). *Self-injurious behaviour: A unitary phenomenon or a set of diverse behaviours?* *British Journal of Special Education*, 18, 2, Research Supplement, 59-63.
- Garcia, E. E., and DeHaven, E. D. (1976). *Experimental analysis of response acquisition and elimination with positive reinforcers*. *Behavior and Neurological Psychiatry*, 7, 71-78.
- Gardner, W. L. (1969). *Use of punishment procedures with the severely retarded: A Review*. *American Journal of Mental Deficiency*, 74, 86-103.
- Gardner, J. M. (1975). *Training non professionals in behaviour modification*. In Thompson, T., and Docken, W. S. (eds.). *Applications of Behaviour Modification*. New York: Academic Press.
- Goldiamond, I. (1974). *Towards a constructional approach to social problems*. *Behaviorism*, 2, 1-84.

- Gorman-Smith, D., and Matson, J. L. (1985). *A review of treatment research for self-injurious and stereotyped responding*. *Journal of Mental Deficiency Research*, 29, 295-308.
- Gottwald, P. (1975). *Comment to R. Forehand et al. Response contingent time-out: An examination of outcome data*. *European Journal of Behavioral Analysis and Modification*, 1, 116.
- Goza, A. B., Ricketts, R. W., and Perkins, T. S. (1993). *The social validity of an argument supporting a ban on aversive procedures*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 449-458.
- Graziano, A. (1975). *Behavior Therapy with Children*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Griffin, J. C., Williams, D. E., Stark, M. T., Altmeyer, B. K., and Mason, M. (1984). *Self-injurious behavior: A state-wide prevalence survey, assessment of severe cases and follow-up of aversive programs*. In Griffin, J. C., Stark, M. T., Williams, D. E., Altmeyer, B. K., and Griffin, H. K. (eds.). *Advances in the Treatment of Self-Injurious Behavior*. Austin, Texas: Department of Health and Human Services.
- Griffin, J. C., Paisey, T. J., Stark, M. T., and Emerson, J. H. (1988). *B. F. Skinner's position on aversive treatment*. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 104-105.
- Guess, D., Helmstetter, E., Turnbull, H. R. III, and Knowlton, S. (1987). *Use of aversive procedures with persons who are disabled: A historical overview and critical analysis*. TASH Monograph Series, No 2. Seattle: Association of Persons with Severe Handicaps.
- Guess, D., Turnbull, H. R. III., and Helmstetter, E. (1990). *Science, paradigms, and values*. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 157-163.
- Guess, D., and Carr, E. (1991). *Emergence and maintenance of stereotypy and self-injury*. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 3, 299-319.
- Hagopian LP, Fisher WW, Sullivan MT (1998). *Effectiveness of functional communication training with and without extinction and punishment: a summary of 21 in-patient cases*. *Journal of Applied Behaviour Analysis*; 31: 211-35.
- Hall, R. V., Panyan, M., Rabon, D., and Broden, M. (1968). *Instructing beginning teachers in reinforcement procedures which improve classroom control*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 315-322.
- Hall, R. V., and Copeland, R. E. (1971). *The responsive teaching model: A first step in shaping school personnel as behavior modification specialists*. Paper Presented at the Third Banff International Conference on Behavior Modification. Calgary, Alberta Canada.
- Hamilton, J., Stephens, L., and Allen, P. (1967). *Controlling aggressive and destructive behavior in severely retarded institutionalised residents*. *American Journal of Mental Deficiency*, 71, 852-856.
- Haring, N. G. (1989). Foreward. In Cipani, E. (ed.). *The Treatment of Severe Behavior Disorders*. Washington DC: American Association on Mental Deficiency.
- Haring, N. G., and White, O. R. (1990). *Comments on the TASH monograph and the Mulick review*. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 163-165.
- Harranders, A. M., and Hartlebury, M. A. (1983). *Difficult and Disruptive Behavior: A Literature Review*. Sheffield: Health Authority Mental Handicap Services.
- Harris, S. L., and Ersner-Hershfield (1978). *Behavioral suppression of seriously disruptive behavior in psychotic and retarded patients: A review of punishment and its alternatives*. *Psychological Bulletin*, 85, 6, 1352-1375.

- Harris, S. L., Handleman, J. S., Gill, M. J., and Fong, P. L. (1991). *Does punishment hurt? The impact of aversives on the clinician*. Research in Developmental Disabilities, 12, 17-24.
- Harris, J. (1995). *Responding to pupils with severe learning disabilities who present challenging behaviour*. Journal of Special Education, 22, 3, 109-115.
- Harris, J., Cook, M., and Upton, G. (1996). *Pupils with Severe Learning Disabilities who Present Challenging Behaviour. A Whole School Approach to Assessment and Intervention*. Kidderminster: BILD.
- Harris, P., Humphreys, J., and Thomson, G. (1994). *A checklist of challenging behaviour: The development of a survey instrument*. Mental Handicap Research, 7, 2, 118-135.
- Haywood, H. C., and Trapp, J. T. (1966). *Experience and the development of adaptive behaviour*. In Ellis, N. (ed.). International Review of Research in Mental Retardation, I. New York: Academic Press.
- Henriksen, K., and Doughty, R. (1967). *Decelerating undesired mealtime behavior in a group of profoundly retarded boys*. American Journal of Mental Deficiency, 72, 40-44.
- Holz, W. C., and Azrin, N. H. (1961). *Discriminative Properties of Punishment*. Journal of Experimental Analysis of Behavior, 4, 225-232.
- Homer, A. L., and Peterson, L. (1980). *Differential reinforcement of other behavior: A preferred response elimination procedure*. Behavior Therapy, 11, 449-471.
- Horner, R. D. (1980). *The effects of an environmental "enrichment" program on the behavior of institutionalized profoundly retarded children*. Journal of Applied Behavior Analysis, 13, 3, 473-491.
- Horner, R. H. (1990). *Ideology, technology, and typical community settings: Use of severe aversive stimuli*. American Journal on Mental Retardation, 95, 166-168.
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., and O'Neill, R. E. (1990). *Towards a technology of "nonaversive" behavioural support*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15, 3, 125-132.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., and Richman, G. S. (1982). *Toward a functional analysis of self-injury*. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2, 3-20.
- Iwata, B. A. (1988). *The development and adoption of controversial default technologies*. The Behavior Analyst, 11, 149-157.
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Kalsher, M. J., Cowdery, G. E., and Cataldo, M. F. (1990). *Experimental analysis and extinction of self-injurious escape behavior*. Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 11-27.
- Jacobson, J. W. (1989). *Behavior modification and normalisation in conflict?* Mental Retardation, June, 1989.
- Johnson, W. J., and Baumeister, A. A. (1981). *Behavioral treatment for decreasing aberrant behaviors of retarded and autistic persons*. In Hersen, M., Eisler, R. M., and Miller, P. M. (eds.). Progress in Behavior Modification, 12. New York: Academic Press.
- Johnson, W., Baumeister, A. A., Penland, M. J., and Inward, C. (1982). *Experimental analysis of self-injurious, stereotypic and collateral behavior of retarded persons. Effects of overcorrection and reinforcement of alternative responding*. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2, 1, 41-67.

- Johnston, J. M. (1972). *Punishment of human behavior*. *American Psychologist*, 27, 1033-1054.
- Johnston, J. M. (1988). *Regulating the delivery of behavioral technology*. In Horner, R. H., and Dunlap, G. (eds.). *Use of Aversive Procedures with Persons who are Disabled*. Seattle: The Association for Persons with Severe Handicaps.
- Jones, F. H., Simmons, J. Q., and Frankel, F. (1974). *An extinction procedure for eliminating self-destructive behavior in a 9-year-old autistic girl*. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4, 241-250.
- Jones, R., Williams, H., and Lowe, F. (1993). *Verbal self-regulation*. In Flemming, I., and Kroese, B. (eds.). *People with Learning Disability and Severe Challenging Behaviour: New Developments in Services and Therapy*. Manchester: Manchester University Press.
- Jones, R. S. P., and McCaughey, R. E. (1993). *All you need is love? Common misunderstandings of gentle teaching*. In Jones, R. S. P. and Eayrs, C. B. (eds.). *Challenging Behavior and Intellectual Disability: A Psychological Perspective*. Clevedon: BILD.
- Jordan, J., Singh, N. N., and Repp, A. C. (1989). *An evaluation of gentle teaching and visual screening in the reduction of stereotypy*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 9-22.
- Kaiser, A. P. (1993). *Invited Response. Understanding human behavior: Problems of science and practice*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 4, 240-242.
- Karsh, E. B. (1963). *Changes in intensity of punishment: Effects on runaway behavior of rats*. *Science*, 140, 1084-1085.
- Kazdin, A. E. (1973). *Issues in behavior modification with mentally retarded persons*. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 2, 134-140.
- Kazdin, A. E., and Bootzin, R. R. (1972). *The token economy: An evaluative review*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 343-372.
- Kelly, J. A., and Drabman, R. S. (1977). *Generalising response suppression of self-injurious behavior through an overcorrection punishment procedure: A case study*. *Behavior Therapy*, 8, 468-472.
- Kenedy, C. H., and Itkonen, T. (1993). *Effects of setting events on the problem behaviour of students with severe disabilities*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 321-327.
- Kircher, A. S., Pear, J. J., and Martin, G. L. (1971). *Shock as punishment in a picture-naming task with retarded children*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 227-233.
- Kiernan, C. (1993). *Future directions for research and service development for people with learning disabilities and challenging behaviour*. In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.
- Knypers, D. S., Becker, W. C., and O'Leary, K. D. (1968). *How to make a token system fail*. *Exceptional Children*, 35, 101-109.
- Koegel, R. I., Egel, A. I., and Williams, J. A. (1980). *Behavioral contrast and generalisation across settings in the treatment of autistic children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 422-437.
- Kohlenberg, R. J., Levin, M., and Belcher, S. (1975). *Skin conductance change and the punishment of self-destructive behavior: A case study*. *Mental Retardation*, 11, 11-13.
- Korten, J. J., Van Dorp, A., Hustinx, T. W. J., Sheres, J. M. J., and Rutten, F. J. (1975). *Self-stimulation in a case of 49,XXXXY chromosomal constitution*. *Journal of Mental Deficiency Research*,

- 19, 1, 63-73.
- Konarski, E. A., Jr. (1990). *Science as an ineffective White Knight*. American Journal on Mental Retardation, 95, 169-171.
- Kushner, M. (1970). *Faradic aversive controls in clinical practice*. In Neuringer, C., and Michael, J. L. (eds.). Behavior Modification in Clinical Psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lally, J. (1993). *Staff issues: Training, support and management*. In Flemming, I., and Kroese, B. (eds.). People with Learning Disability and Severe Challenging Behaviour: New Developments in Services and Therapy. Manchester: Manchester University Press.
- Lancioni, G. E., and Hoogeveen, F. R. (1990). *Non-aversive and mildly aversive procedures for reducing problem behaviours in people with developmental disorders: A review*. Mental Handicap Research, 3, 2, 137-160.
- Landwirth, J. (1964). *Sensory radicular neuropathy and retinitis pigmentosa*. Pediatrics, 34, 519.
- Lane, R. G., and Dormath, R. P. (1970). *Behavior therapy: A case history*. Hospital and Community Psychiatry, 21, 150-153.
- LaVigna, G. W. (1980). *Reducing behavior problems in the classroom*. In Wilcox, B., and Thompson, A. (eds.). Critical Issues in Educating Autistic Children and Youth. Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education.
- LaVigna, G. (1987). *The case against aversive stimuli: A review of the clinical and empirical evidence*. An invited paper presented at the 13th Annual Convention of the Association for Behavior Analysis, May 25-28, 1987, Nashville, TN.
- LaVigna, G., and Donnellan, A. M. (1986). *Alternatives to Punishment: Solving Behavior Problems with Non-Aversive Strategies*. New York: Irvington Publishers.
- LaVigna, G. W., Willis, T. J., and Donnellan, A. M. (1989). *The role of positive programming in behavioral treatment*. In Cipani, E. (ed.). The Treatment of Severe Behavior Disorders. Behavior Analysis Principles. Washington DC: American Association on Mental Deficiency.
- LaVigna, G. W., and Willis, T. J. (1995). *Emergency Management within a Nonaversive Framework*. Lecture Notes. Los Angeles: Institute for Applied Behavior Analysis.
- Leitenberg, H., Rawson, R., and Bath, K. (1970). *Reinforcement of competing behavior during extinction*. Science, 169, 301-303.
- Leitenberg, H., Burchard, S. N., Fuller, E. J., and Lysaght, T. V. (1977). *Using positive reinforcement to suppress behavior: Some experimental comparisons with sibling conflict*. Behavior Therapy, 8, 168-182.
- Lennox, D. B., Miltenberger, R. G., Spengler, P., and Erfanian, N. (1988). *Decelerative treatment practices with persons who have mental retardation: A review of five years of the literature*. American Journal on Mental Retardation, 92, 492-501.
- Lichstein, K. L., and Schreiber, L. (1976). *Employing electric shock with autistic children: A review of the side effects*. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 6, 163-173.
- Lieberman, D. A. (1974). *Learning and the Control of Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Linscheid, T. R., Meinhold, P. M., and Mulick, J. A. (1990a). *Gentle teaching? The Behavior*

- Therapist, 13, 32.
- Linscheid, T. R., Iwata, B. A., Ricketts, R. W., Williams, D. F., and Griffin, J. C. (1990b). *Clinical evaluation of the self-injurious behavior inhibiting system (SIBIS)*. Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 53-78.
- London, P. (1972). *The end of ideology in behavior modification*. American Psychologist, 27, 913-918.
- Lovaas, O. I. (1981). *Teaching Developmentally Disabled Children*. Baltimore: University Park Press.
- Lovaas, O. I. (1982). *Comments on self-destructive behavior*. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2, 115-124.
- Lovaas, O. I., Freitag, G., Gold, V., and Kassorla, I. (1965). *Experimental studies in childhood schizophrenia: Analysis of self-destructive behavior*. Journal of Experimental Child Psychology, 2, 67-84.
- Lovaas, O. I., and Simmons, J. Q. (1969). *Manipulation of self-destruction in three retarded children*. Journal of Applied Behavior Analysis, 2, 143-157.
- Lovaas, O. I., Litrownik, A., and Mahn, R. (1971). *Response latencies to auditory stimuli in autistic children engaged in self-stimulatory behavior*. Behaviour Research and Therapy, 9, 39-49.
- Lovaas, O. I., and Favell, J. E. (1987). *Protection for clients undergoing aversive/restrictive interventions*. Education and Treatment of Children, 10, 311-325.
- Lovaas, O. I., and Smith, T. (1994). *Severe problem behaviors of children with developmental disabilities: Reciprocal social influences*. In Thompson, T., and Gray, D. B. (eds.). *Destructive Behavior in Developmental Disabilities. Diagnosis and Treatment*. London: SAGE
- Lowitz, G. H., and Sulb, M. R. (1978). *Generalized control of persistent thumbsucking by differential reinforcement of other behaviors*. Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 9, 343-346.
- Luckey, R. E., Watson, C. M., and Musick, J. K. (1968). *Aversive conditioning as a means of inhibiting vomiting and rumination*. American Journal of Mental Deficiency, 73, 139-142.
- Luiselli, J. K. (1981). *Behavioral treatment of self-stimulation: Review and recommendations*. Education and Treatment of Children, 4, 375-392.
- Lundervold, D., and Bourland, G. (1988). *Quantitative analysis of treatment of aggression, self-injury and property destruction*. Behaviour Modification, 12, 590-617.
- Maag, J. W., Wolchik, S. A., Rutherford, R. B., and Parks, B. T. (1986). *Response co-variation on self stimulatory behaviors during sensory extinction*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 16, 119-132.
- MacKay, D., McDonald, G., and Morissey, M. (1974). *Self-mutilation in the mentally subnormal*. Journal of Psychological Research in Mental Subnormality, 1, 25-30.
- MacDonough, T. S., and Forehand, R. (1973). *Response contingent time-out: Important parameters in behavior modification with children*. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 4, 231-236.
- Mace, F. C., Page, T. J., Ivancic, M. T., and O'Brien, S. (1986). *Analysis of environmental determinants of aggression and disruption in mentally retarded children*. Applied Research in Mental Retardation, 7, 203-221.
- Maisto, C. R., Baumeister, A. A., and Maisto, A. A. (1978). *An analysis of variables related to self-*

- injurious behavior among institutionalised retarded persons*. Journal of Mental Deficiency Research, 22, 27-36.
- Male, D. B., and May, D. S. (1997). *Burnout and workload in teachers of children with severe learning difficulties*. British Journal of Learning Disabilities, 25, 117-121.
- Marholin, H. D., and Luiselli, J. K. (1979). *The question of cause and effect: A response to Steen and Zuriff*. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 10, 89-90.
- Martin, G. (1975). *Brief time-outs as consequences for errors during training programs with autistic and retarded children: A questionable procedure*. Psychological Record, 25, 71-87.
- Martin, G. L., MacDonald, S., and Omichinski, M. (1971). *An operant analysis of the response interactions during meals with severely retarded girls*. American Journal of Mental Deficiency, 76, 68-75.
- Martin, P. L., and Foxx, R. M. (1973). *Victim control of the aggression of an institutionalised retardate*. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 4, 161-165.
- Matson, J. L., Stephen, R. M., and Smith, C. (1978). *Treatment of self-injurious behavior with overcorrection*. Journal of Mental Deficiency Research, 22, 175-178.
- Matson, J. L., and DiLorenzo, T. M. (1984). *Punishment and its Alternatives*. New York: Springer Publishing Co.
- Matson, J. L., and Taras, M. E. (1989). *A 20 year review of punishment and alternative methods to treat problem behaviors in developmentally delayed persons*. Research in Developmental Disabilities, 10, 85-104.
- Maurice, P., and Trudel, G. (1982). *Self-injurious behavior: Prevalence and relationships to environmental events*. In Hollis, J. H., and Meyers, C. E. (eds.). *Life-threatening Behavior: Analysis and Intervention*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- McDonnell, A. (1997). *Training staff to manage challenging behaviour: An evaluation of a three day training course*. The British Journal of Developmental Disabilities, 43, 2, 85, 156-161.
- McFarlain, R. A., Andy, O. J., Scott, R. W., and Wheatly, M. L. (1975). *Suppression of head banging on the ward*. Psychological Reports, 36, 315-321.
- McGee, J. L. (1986). *"Gentle Teaching"*. Newsletter of the Association for Persons with Severe Handicaps, 7.
- McGee, J. L. (1990). *Gentle teaching: The basic tenet*. Nursing Times, 86, 68-72.
- McGee, J., Menolascino, F., Hobbs, D., and Menousec, P. (1987). *Gentle Teaching: A Nonaversive Approach for Helping Persons with Mental Retardation*. New York: Springer.
- McGill, P., and Emerson, E. (1992). *Normalisation and applied behaviour analysis*. In Brown, H., and Smith, H., (eds.). *Normalisation: A Reader for the Nineties*. London: Routledge.
- McGill, P., Clare, I., and Murphy, G. (1996). *Understanding and responding to challenging behaviour: From theory to practice*. Tizard Learning Disability Review, 1, 1, 9-17.
- Measel, C. J., and Alfieri, A. P. (1976). *Treatment of self-injurious behavior by a combination of reinforcement for incompatible behavior and overcorrection*. American Journal of Mental Deficiency, 81, 2, 147-153.
- Menolascino, F. J., Wing, R., Casey, K., Pew, S., and McGee, J. (1983). *Report of the Encor Ad hoc*

- Task on Serving Mentally Retarded Citizens with Mental Illness.* Omaha: University of Nebraska.
- Merbaum, M. (1973). *The modification of self-destructive behavior by a mother-therapist using aversive stimulation.* Behavior Therapy, 4, 442-447.
- Meyer, L. H. (1991). *Advocacy, research, and typical practices: A call for the reduction of discrepancies between what is and what ought to be and how to get them.* In Meyer, L. H., Peck, C. A., and Brown, L. (eds.). *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities.* Baltimore: Brookes.
- Meyer, L. H., Eichinger, J., and Park-Lee, S. (1987). *A validation of program quality indicators in educational services for students with severe disabilities.* Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 12, 4, 251-263.
- Meyer, L. H., and Evans, I. M. (1989). *Nonaversive Intervention for Behavior Problems. A Manual for Home and Community.* Baltimore: Paul Brookes.
- Meyer, L. H. and Evans, I. M. (1993). *Science and practice in behavioral intervention: Meaningful outcomes, research validity, and usable knowledge.* The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18, 4, 224-234.
- Miller, L. (1990). *The regular education initiative and school reform: Lessons from the mainstream.* Remedial and Special Education, 11, 17-22.
- Miron, N. B. (1966). *The primary ethical consideration.* Hospital and Community Psychiatry, 19, 226-228.
- Morris, R., and Kratochwill, T. R. (1977). *The Practice of Child Therapy.* New York: Pergamon Press.
- Morris, E. K. (1993). *Invited response: Revise and resubmit.* Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18, 4, 243-248.
- Morrison, D. (1972). *Issues in the application of reinforcement theory in the treatment of a child's self-injurious behavior.* Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 9, 40-45.
- Mulhern, T., and Baumeister, A. A. (1969). *An experimental attempt to reduce stereotypy by reinforcement procedures.* American Journal of Mental Deficiency, 74, 69-74.
- Mulick, J. A., Leitenberg, H., and Rawson, R. A. (1976). *Alternative response training, differential reinforcement of other behavior and extinction in squirrel monkeys (Saimiri sciureus).* Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 25, 311-360.
- Mulick, J. A., and Kedesdy, J. H. (1988). *Self-injurious behaviour, its treatment, and normalisation.* Mental Retardation, 26, 4, 223-229.
- Mulick, J. A., and Linscheid, T. R. (1988). *Book review of alternatives to punishment.* Research in Developmental Disabilities, 9, 317-327.
- Mulick, J. A. (1990). *The ideology and science of punishment in mental retardation.* American Journal on Mental Retardation, 95, 142-156.
- Murphy, G. H. (1978). *Overcorrection: A critique.* Journal of Mental Deficiency Research, 22, 161-173.
- Murphy, G. (1993). *The use of aversive stimuli in treatment: The issue of consent.* Journal of Intellectual Disability Research, 37, 211-219.
- Murphy, G., and Wilson, M. (1985). *Self-Injurious Behaviour.* Kidderminster: BIMH.
- Murphy, G. H., Oliver, C., Corbett, J., Crayton, L., Hales, J., Head, D., and Hall, S. (1993). *Epidemiology of self-injury, characteristics of people with severe self-injury and initial treatment outcome.*

- In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disabilities*. Kidderminster: BILD.
- Myers, J. J., and Deibert, A. N. (1971). *Reduction of self-abusive behavior in a blind boy by using a feeding response*. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychology*, 2, 141-144.
- Neel, R. S., Billingsley, F. F., McCarty, F., Symonds, D., Lambert, C., Lewis-Smith, N., and Hanashiro, R. (1983). *Innovative model program for autistic children and their teachers*. Unpublished manuscript. Seattle: University of Washington.
- Neisworth, J. T., and Madle, R. A. (1976). *Time-out with staff accountability: A technical note*. *Behavior Therapy*, 6, 261-263.
- Nordquist, V. M., and Wahler, R. G. (1973). *Naturalistic treatment of an autistic child*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 79-87.
- Ntinias, K. (1994). *Self-Injurious Behaviour*. Unpublished Master's thesis. U. C. Swansea.
- Ntinias, K. (2000). *Teachers' perspectives on strategies of intervention for pupils with self-injurious behaviour*. Phd theses. U. Wales.
- Nunes, D. L., Murphy, R. J., and Ruprecht, M. L. (1977). *Reducing self-injurious behavior of severely retarded individuals through withdrawal of reinforcement procedures*. *Behavior Modification*, 1, 499-516.
- Nyhan, W. L. (1985). *Behaviour in the Lesch-Nyhan syndrome*. In Murphy, G., and Wilson, B. (eds.). *Self-Injurious Behaviour*. Kidderminster: BIMH.
- O'Brien, F. (1989). *Punishment for people with developmental disabilities*. In Cipani, E. (ed.). *The Treatment of Severe Behavior Disorders*. Washington DC: American Association on Mental Deficiency.
- O'Brien, S., and Repp, A. C. (1990). *Reinforcement-based reductive procedures: A review of 20 years of the use with persons with severe or profound retardation*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 3, 148-159.
- Oldenquist, A. (1990). *How not to make moral arguments*. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 171-72.
- Oliver, C. (1993). *Self-injurious behaviour: From response to strategy*. In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Limitations of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.
- Oliver, C., Murphy, G. H., and Corbett, J. A. (1987). *Self-injurious behaviour in people with mental handicap: A total population study*. *Journal of Mental Deficiency Research*, 31, 147-162.
- Oliver, C., and Head, D. (1990). *Self-injurious behaviour in people with learning disabilities: Determinants and interventions*. *International Review of Psychiatry*, 2, 101-16.
- Oliver, C., Hall, S., Hales, J., and Head, D. (1996). *Self-injurious behaviour and people with intellectual disabilities: Assessing the behavioural knowledge and causal explanations of care staff*. *Journal of Applied Research and Intellectual Disabilities*, 9, 3, 229-239.
- Ollendick, T., and Matson, J. (1976). *An initial investigation into the parameters of overcorrection*. *Psychological Reports*, 39, 1139-1142.
- Parke, R. D., and Walters, R. H. (1974). *Some factors influencing the efficacy of punishment*. *Training for*

- inducing response suppression*. In Lieberman, D. A. (ed.). *Learning and the Control of Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Parker, C. E., Mavalwala, J., Weire, P., Kock, R., Hatashita, A., and Cibilich, S. (1970). *The 47,XXX syndrome in a boy with behavior problems and mental retardation*. *American Journal of Mental Deficiency*, 74, 660-665.
- Pendergrass, V. E. (1972). *Time-out from positive reinforcement following persistent, high-rate behavior in retardates*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 85-91.
- Peterson, R., and Peterson, L. (1968). *The use of positive reinforcement in the control of self-destructive behavior in a retarded boy*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 6, 351-325.
- Plummer, S., Baer, D. M., and LeBlanc, J. M. (1977). *Functional considerations in the use of procedural time-out and an effective alternative*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 689-706.
- Presland, J. L. (1989). *Overcoming Difficult Behaviour: A Guide and Source Book for Helping People with Severe Mental Handicap*. Kidderminster: BIMH.
- Prochaska, J., Smith, N., Marzilli, R., Colby, J., and Donovan, W. (1974). *Remote control aversive stimulation in the treatment of head banging in a retarded child*. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 5, 285-289.
- Rapoff, M. A., Altman, K., and Christophersen, E. R. (1980). *Suppression of self-injurious behaviour: Determining the least restrictive alternative*. *Journal of Mental Deficiency Research*, 24, 37-45.
- Redd, W. H. (1969). *Effects of mixed reinforcement contingencies on adult's control of children's behavior*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 249-254.
- Reed, J., and Head, D. (1993). *The application of functional analysis in the treatment of challenging behaviour*. In Flemming, I., and Kroese, B. (eds.). *People with Learning Disability and Severe Challenging Behaviour: New Developments in Services and Therapy*. Manchester: Manchester University Press.
- Reid, D. H., Parsons, M. B., and Green, C. W. (1989). *Treating through effective staff management: A developing technology*. In Cipani, E. (ed.). *The Treatment of Severe Behavior Disorders: Behavior Analysis Approaches*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Remington, B. (1993). *Challenging behaviour in people with severe learning disabilities. Behaviour modification or behaviour analysis?* In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.
- Repp, A. C., Deitz, S. M., and Speir, N.C. (1974). *Reducing stereotypic responding of retarded persons by the differential reinforcement of other behaviors*. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 279-284.
- Repp, A. C., and Brulle, A. R. (1981). *Reducing aggressive behavior of mentally retarded persons*. In Matson, J. L. and McCartney, R. (eds.). *Handbook of Behavior Modification with the Mentally Retarded*. New York: Plenum Press.
- Repp, A. C., Felce, D., and Barton, L. E. (1988). *Basing the treatment of stereotypic and self-injurious behaviors on hypotheses of their causes*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 281-289.
- Reppucci, N. D., and Saunders, J. T. (1974). *Social psychology of behavior modification: Problems of implementation in natural settings*. *American Psychologist*, 29, 649-660.
- Reynolds, G. S. (1961). *Behavioral contrast*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4, 57-

71.

- Rhodes, W. C. (1967). *The disturbing child. A problem of ecological management*. *Exceptional Children*, 33, 449-455.
- Rimm, D. C., and Masters, J. C. (1979). *Behavior Therapy. Techniques and Empirical Findings*. New York: Academic Press.
- Rincover, A. (1978). *Sensory extinction: A procedure for eliminating self-stimulatory behavior in developmentally disabled children*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 299-310.
- Rincover, A., Cook, R., Peoples, A., Packard, D. (1979). *Sensory extinction and sensory reinforcement principles for programming multiple adaptive behavior change*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 221-233.
- Rincover, A., and Devany, J. (1982). *The application of sensory extinction procedures to self-injury*. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 67-81.
- Risley, T. R. (1968). *The effects and side effects of punishing the autistic behaviors of a deviant child*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 21-34.
- Robertson, J., Emerson, E., Fowler, S., Letchford, S., Mason, H., Mason, L., and Jones, M. (1996). *Residential special education for children with challenging behaviours: The views of parents*. *British Journal of Special Education*, 23, 2, 80-88.
- Rolider, A., and VanHouten, R. (1990). *The role of reinforcement in reducing inappropriate behavior: Some myths and misconceptions*. In Repp, A. C., and Singh, N. N. (eds.). *Perspectives on the Use of Nonaversive and Aversive Interventions for Persons with Developmental Disabilities*, Sycamore: Sycamore, IL.
- Rollings, J. P., Baumeister, A. A., and Baumeister, A. A. (1977). *The use of overcorrection procedures to eliminate the stereotyped behaviors of retarded individuals: An analysis of collateral behaviors and generalisation of suppressive effects*. *Behavior Modification*, 1, 29-46.
- Romanczyk, R. G., and Goren, E. R. (1975). *Severe self-injurious behavior: The problem of clinical control*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 730-739.
- Romanczyk, R. G. (1986). *Self-injurious behavior: Conceptualisation, assessment, and treatment*. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 5, 29-56.
- Roos, P. (1972). *Reconciling behavior modification procedures with the normalisation principle*. In Wolfensberger, W. (ed.). *The Principle of Normalisation in Human Services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.
- Ross, A. (1981). *Child Behavior Therapy*. New York Chichester: Wiley.
- Russell, O. (1997). *Historical overview: Concepts and concerns*. In Russell, O. (ed.). *Seminars in the Psychiatry of Learning Disabilities*. London: Gaskell.
- Russell, O., and Harris, P. (1993). *Assessing the prevalence of aggressive behaviour and the effectiveness of interventions*. In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.
- Russo, D. C., Cataldo, M. F., and Cushing, P. J. (1981). *Compliance training and behavioral covariation in the treatment of multiple behavior problems*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 209-222.
- Rutter, M. (1978). *Etiology and treatment: Cause and cure*. In Rutter, M., and Schopler, E. (eds.).

- Autism: A Reappraisal of Concepts and Treatment. New York: Harcourt Brace.
- Rutter, M. (1985). *The treatment of autistic children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26, 2, 193-214.
- Rutter, M., and Bartak, L. (1973). *Special educational treatment of autistic children: A comparative study. II. Follow-up findings and implications for services*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 14, 241-270.
- Sachs, D. A. (1973). *The efficacy of time-out procedures in a variety of behavior problems*. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychology, 4, 237-242.
- Sailor, W. (1996). *New structures and systems change for comprehensive positive behavioral support*. In Koegel, L. K., Koegel, R. W., and Dunlap, G. (eds.). Positive Behavior Support: Including People with Difficult Behavior in the Community. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Saposneck, D. T., and Watson, L. S. (1974). *The elimination of the self-destructive behavior of a psychotic child: A case study*. Behavior Therapy, 5, 79-89.
- Schroeder, S. R., Schroeder, L., Smith, B., and Daldorf, J. (1978). *Prevalence of self-injurious behavior in a large state facility for the retarded*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 10, 417-430.
- Schroeder, S. R., Mulick, J. A., and Schroeder, C. S. (1979). *Management of severe behavior problems of the retarded*. In Ellis, N.R. (ed.). Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research. Hillsdale: Erlbaum Publishers.
- Schroeder, S. R., Mulick, J. A., and Rojahn, J. (1980). *The definition, taxonomy, epidemiology, and ecology of self-injurious behavior*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 10, 417-432.
- Schroeder, S. R., Rojahn, J., Mulick, J. A., and Schroeder, C. S. (1981). *Self-injurious behavior*. In Matson, J. L., and McCartney, J. R. (eds.). Handbook of Behavior Modification with the Mentally Retarded. New York: Plenum Press.
- Schroeder, S. R., and Schroeder, C. S. (1981). *Self-injurious behaviour. An analysis of behaviour management techniques*. In Matson, J. L., and McCartney, J. R. (eds.). Handbook of Behavior Modification with the Mentally Retarded. New York: Plenum Press.
- Schroeder, S. R., and Schroeder, C. S. (1989). *The role of the AAMR in the aversive controversy*. Mental Retardation, June 1989 guest editorial, 3-6.
- Scotti, J. R., Ujcich, K. L., Weigle, K. L., Holland, C. M., and Kirk, K. S. (1996). *Interventions with challenging behaviour of persons with developmental disabilities: A review of current research practices*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21, 3, 123-134.
- Shear, C. S., Nyhan, W. L., Kirman, B. H., Stern, J. (1971). *Self-mutilative behavior as a feature of the de Lange syndrome*. Journal of Pediatrics, 78, 506.
- Sherman, W. M. (1990). *Behavior Modification*. New York: Harper and Row.
- Shodell, M. J., and Reiter, H. H (1968). *Self-mutilative behaviour in verbal and non verbal schizophrenic children*. Archives of General Psychiatry, 19, 453-455.
- Singh, N. N. (1981). *Current trends in the treatment of self-injurious behavior*. Advances in Pediatrics, 28, 377-440.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. New York: MacMillan.

- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: MacMillan.
- Skinner, B. F. (1961). *Cumulative Record*. New York: MacMillan.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf
- Skrtic, T. M. (1991). *The special education paradox. Equity as the way to excellence*. Harvard Educational Review, 61, 148-206.
- Smeets, P. (1971). *Some characteristics of mental defectives displaying self-mutilative behaviour*. Training School Bulletin, 68, 131-135.
- Smolev, R. S. (1971). *Use of operant techniques for the modification of self-injurious behavior*. American Journal of Mental Deficiency, 76, 295-305.
- Snell, M. E. (1988). *Curriculum and methodology for individuals with disabilities*. Education and Training in Mental Retardation, 302-314.
- Solomon, R. L. (1964). *Punishment*. American Psychologist, 19, 239-253.
- Solnick, J. V., Rincover, A., and Peterson, C. R. (1977). *Some determinants of the reinforcing and punishing effects of time-out*. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, 415-424.
- Sprague, R. L. (1993). *Ethics of treatment evaluation: Balancing efficacy against other considerations*. In Thompson, T., and Gray, D. B. (eds.). *Destructive Behavior in Developmental Disabilities*. London: SAGE.
- Spreat, S., Lipinski, D., Dickerson, R., Nass, R., and Dorsey, M. (1989). *The acceptability of electric shock programs*. Behavior Modification, 13, 245-256.
- Steen, P. L., and Zuriff, G. E. (1985). *The use of relaxation in the treatment of self-injurious behavior*. In Murphy, G., and Wilson, M. (eds.). *Self-Injurious Behaviour*. Kidderminster: BIMH.
- Stokes, T. F., and Baer, D. M. (1977). *An implicit technology of generalisation*. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, 349-367.
- Stolz, S. B. (1978). *Ethical Issues in Behavior Modification*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Strain, P. S. (1983). *Generalisation of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings*. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3, 23-34.
- Strider, F. D., and Strider, M. A. (1979). *Current applications of biofeedback technology to the problems of children and youth*. Behavioral Disorders, 3, 53-59.
- Stuart, R. B. (1981). *Ethical guidelines for behaviour therapy*. In Turner, S. M., and Adams, H. E. (eds.). *Handbook of Clinical Behaviour Therapy*. New York: J. Willy and Sons.
- Sturmey, P., Carlsen, A., Crisp, A. G., and Newton, J. T. (1988). *A functional analysis of multiple aberrant responses: A statement and extension of Iwata et al's (1982) methodology*. Journal of Mental Deficiency Research, 32, 31-46.
- Sturmey, P., Ricketts, R. W., and Goza, A. (1993). *A review of the aversives debate: An American perspective*. In Jones, R. S. P., and Eayrs, C. B. (eds.). *Challenging Behaviour and Intellectual Disability: A Psychological Perspective*. Clevedon: BILD.
- Sulzer-Azaroff, B., and Mayer, G. R. (1977). *Behavior Modification Procedures for School Personnel*. Hinsdale, IL: The Dryden Press, Inc.

- Symons, F. J., Butler, M. G., Sanders, M. D., Feurer, I. D., and Thompson, T. (1999). *Self-injurious behavior and Prader-Willi syndrome: Behavioral forms and body locations*. American Association on Mental Retardation, 104, 3, 260-269.
- Tanner, B. A., and Zeiler, M. (1975). *Punishment of self-injurious behavior using aromatic ammonia as the aversive stimulus*. Journal of Applied Behavior Analysis, 8, 53-57.
- Tarnowski, K. J., Rasnake, L. K., Rasnake, L. K., Mulick, J. A., and Kelly, P. A. (1989). *Acceptability of behavioral interventions for self-injurious behavior*. American Journal on Mental Retardation, 93, 575-80.
- Tarnowski, K. J., Mulick, J. A., and Rasnake, K. L. (1990). *Acceptability of behavioral interventions for self-injurious behaviour: Replication and interinstitutional comparison*. American Journal on Mental Retardation, 95, 2, 182-187.
- Tarplay, H. D., and Schroeder, S. E. (1979). *Comparison of DRO and DRI on rate of suppression of self-injurious behavior*. American Journal of Mental Deficiency, 84, 188-194.
- TASH (1988). *TASH joins with other organisations to protect AGAINST? electric shock device*. Newsletter of the Association for Persons with Severe Handicaps, August 1988, 1-2.
- Tate, B. G. (1972). *Case study: Control of chronic self-injurious behavior by conditioning procedures*. Behavior Therapy, 3, 72-83.
- Tate, B. G., and Baroff, G. S. (1966). *Aversive control of self-injurious behavior in a psychotic boy*. Behaviour Research and Therapy, 4, 281-287.
- Taylor, J. C., and Carr, E. G. (1994). *Severe problem behaviors of children with developmental disabilities: Reciprocal social influences*. In Thompson, T., and Gray, D. B. (eds.). *Destructive Behavior in Developmental Disabilities*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tennant, L., Hattersley, J., and Cullen, C. (1978). *"Some brief comments on the punishment relationship and its relevance to normalisation for developmentally retarded people"*. Mental Retardation, 16, 42-44.
- Tharp, R. G., and Wetzel, R. J. (1969). *Behavior Modification in the Natural Environment*. New York: Academic Press.
- Thomson, S. (1987). *Stress in staff working with mentally handicapped people*. In Payne, R., and Firth-Cozens, J. (eds.). *Stress in Health Professionals*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Thompson, T. (1990). *The Humpty Dumpty world of "aversive" interventions*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15, 3, 136-139.
- Thompson, T., and Gray, D. B. (1994). *Destructive Behavior in Developmental Disabilities: Diagnosis and Treatment*. London: SAGE.
- Thornton, L., and Dawson, K. P. (1990). *Prader-Willi syndrome in New Zealand: A survey of 36 affected people*. New Zealand Medical Journal, 103, 97-98.
- Toogood, S. (1993). *Normalisation, community services and challenging behaviour*. In Jones, R. S. P., and Eayrs, C. B. (eds.). *Challenging Behaviour and Intellectual Disability: A Psychological Perspective*. Clevedon: BILD.
- Toogood, S., and Timlin, K. (1996). *The functional assessment of challenging behaviour: A comparison of informant-based, experimental and descriptive methods*. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 9, 3, 206-222.

- Turkat, I. D., and Feuerstein, M. (1978). *Behavior modification and the public misconception*. *American Psychologist*, 33, 194.
- Turnbull, A. P., and Turnbull, H. R. (1990). *A tale about lifestyle changes: Comments on "toward a technology of 'nonaversive' behavioral support"*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 3, 142-144.
- Turnbull, J. (1990). *Gentle teaching: The emperor's new cloths?* *Nursing Times*, 86, 32, 64-68.
- VanHouten, R., Axelrod, S., Bailey, J. S., Favell, J. E., Foux, R. M., Iwata, B. A., and Lovaas, O. I. (1988). *The right to effective behavioural treatment*. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 21, 382-384.
- Verhave, T. (1966). *The Experimental Analysis of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Verma, G., and Malick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Farmer Press.
- Voeltz, L. M., and Evans, I. M. (1982). *Behavioral interrelationships in child behavior therapy*. *Behavioral Assessment*, 4, 131-165.
- Wacker, D. P., Steege, J. N., Sasso, G., Berg, W., Reimers, T., Cooper, L., Cigrand, K., and Donn, L. (1990). *A component analysis of functional communication training across three topographies of severe behavior problems*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 417-429.
- Walters, G. C., and Rogers, J. V. (1963). *Aversive stimulation of the rat: Long term effects of subsequent behavior*. *Science*, 142, 70-71.
- Walters, G. C., and Grusec, J. E. (1977). *Punishment*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Webster, C. D. (1977). *A negative reaction to the use of electric shock with autistic children*. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 7, 199-202.
- Webster, D. R., and Azrin, N. H. (1973). *Required relaxation: A method of inhibiting agitative disruptive behavior of retardates*. *Behavior Research and Therapy*, 11, 67-78.
- Weeks, M., and Gaylodd-Ross, R. (1981). *Task difficulty and aberrant behavior in severely handicapped students*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 449-463.
- Weigle, K. (1995). *The effects of functional analysis information on ratings of treatment acceptability and effectiveness*. Unpublished Master's thesis. Morgantown: West Virginia University.
- Weigle, K. L. (1997). *Positive behavioral support as a model for promoting educational inclusion*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22, 1, 36-48.
- Weisher, R. G., and Harman, R. E. (1975). *The use of omission training to reduce self-injurious behavior in a retarded child*. *Behavior Therapy*, 5, 261-268.
- Whaley, D. L., and Tough, J. (1970). *Treatment of a self-injuring mongoloid with shock induced suppression and avoidance*. In Ulrich, R., Stalnack, T., and Mabry, J. (eds.). *Control of Human Behavior* (Vol. 2). Glenview, Ill: Scott, Foresman.
- White, J. C., and Taylor, D. J. (1967). *Noxious conditioning as a treatment for rumination*. *Mental Retardation*, 1967, 5, 30-33.
- White, G. D., Nielsen, G., and Johnson, S. M. (1972). *Time-out duration and the suppression of deviant behavior in children*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 111-120.
- Whitney, L. R., and Barnard, K. E. (1966). *Operant learning theory and nursing care of the retarded child*.

- Mental Retardation, 4, 26-29.
- Willis, T. J., and LaVigna, G. W. (1983). *Emergency Management Guidelines*. Los Angeles: Institute for Applied Behavior Analysis.
- Wolf, M. M. (1978). *Social validity: The case for subjective measurement of how applied behavior analysis is finding its heart*. Journal of Applied Behavior Analysis, 11, 2, 203-214.
- Wolf, M. M., Risley, T. R., and Mees, H. L. (1964). *Application of operant conditioning procedure to the behavior problems of an autistic child*. Behavior Research and Therapy, 1, 305-312.
- Wolf, M. M., Risley, T., Johnston, M., Harris, R., and Allen, E. (1967). *Application of operant conditioning procedures to the behavior problems of an autistic child: A follow-up and extension*. Behavior Research and Therapy, 5, 103-111.
- Wolfensberger, W. (1967). *Counselling the parents of the retarded*. In Baumeister, A. (ed.). Mental Retardation: Appraisal, Education, and Rehabilitation. Chicago: Aldine.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalisation in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1983). *Social role valorisation: A proposed new term for the principle of normalisation*. Mental Retardation, 21, 234-239.
- Wolfensberger, W. (1989). *Self-injurious behavior, behavioristic responses, and social role valorisation: A reply to Mulick and Kedesdy*. Mental Retardation, 27, 181-184.
- Wolfensberger, W. (1992). *Deinstitutionalization policy: How is made, by whom and why*. Clinical Psychology Forum, 39, 711.
- Wolpe, J. (1973). *The Practice of Behavior Therapy*. Elmsford: Pergamon Press.
- Woods, P. A., and Blewitt, E. (1993). *Functional and ecological analysis: A precursor to constructional intervention*. In Jones, R. S. P., and Eayrs, C. B. (eds.). Challenging Behaviour and Intellectual Disability: A Psychological Perspective. Clevedon: BILD.
- Young, A., and Wincze, J. P. (1974). *The effects of the reinforcement of compatible and incompatible behaviors on the self-injurious and related behaviors of a profoundly retarded female adult*. Behavior Therapy, 5, 614-623.
- Zehr, M. D., and Theobald, D. E. (1978). *Manual guidance used in a punishment procedure: The active ingredient in overcorrection*. Journal of Mental Deficiency Research, 22, 263-272.
- Zeilberg, J., Sampen, S. E., and Sloane, H. H. Jr. (1968). *Modification of a child's problem behaviors in the home with the mother as therapist*. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 47-53.
- Zimmerman, E. H., and Zimmerman, J. (1962). *The alteration of behavior in a classroom situation*. Journal of Applied Behavior Analysis, 5, 59-60.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι

Λίστα ανάλυσης κινήτρων (Carr, 1977)

Kind permission of Dr. E.G. Carr

	Θετικό αποτέλεσμα	Αρνητικό αποτέλεσμα
1^ο ΒΗΜΑ		
Έλεγε για γενετικές ανωμαλίες (π.χ. σύνδρομο Lesch-Nyhan, deLange), πολύ περισσότερο εάν παρουσιάζονται χτυπήματα χειλιών, δαχτύλων ή γλώσσας. Έλεγε για μη γενετικές ανωμαλίες (π.χ. στίπδα, πονόδοντος), ειδικότερα εάν παρουσιάζεται χτύπημα κεφαλής.	Η λειτουργία μπορεί να είναι οργανική	Πήγαινε στο 2 ^ο Βήμα
2^ο ΒΗΜΑ		
Μήπως η ΑΤΣ αυξάνει σε μια ή περισσότερες από τις ακόλουθες συνθήκες: (α) Όταν παρακολουθείται; (β) Όταν αποσύρονται ενισχυτές για άλλες συμπεριφορές εκτός από την ΑΤΣ; (γ) Όταν ο μαθητής είναι στην συντροφιά ενηλίκων αντί να είναι μόνος του;	Ο παράγων μπορεί να είναι η θετική ενίσχυση της ΑΤΣ.	Πήγαινε στο 3 ^ο ΒΗΜΑ
Μήπως η ΑΤΣ εμφανίζεται κυρίως όταν υπάρχουν υψηλές απαιτήσεις από το μαθητή ή του ζητούνται δύσκολες και βαρετές δραστηριότητες;	Ο παράγων μπορεί να είναι η αρνητική ενίσχυση της ΑΤΣ.	Πήγαινε στο 3 ^ο ΒΗΜΑ
3^ο ΒΗΜΑ		
Μήπως η ΑΤΣ συμβαίνει κυρίως όταν δεν υπάρχουν διαθέσιμες δραστηριότητες και/ή το περιβάλλον είναι φτωχό σε ερεθίσματα και δραστηριότητες;	Η λειτουργία μπορεί να στηρίζεται στην παροχή αυτοερεθισμού.	

Παράρτημα II

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1. Περιγραφή προσώπου

- Φυσικά χαρακτηριστικά
- Γνωστικές ικανότητες
- Επικοινωνιακές ικανότητες
- Κινητικές αισθητηριακές ικανότητες
- Ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης
- Κοινωνικές ικανότητες
- Επίπεδο ένταξης την κοινότητα
- Οικιακές ικανότητες
- Ικανότητες αναψυχής και αναδημιουργίας

2. Πληροφόρηση για το υπόστρωμα

- Ιστορικό οικογένειας και υπόστρωμα
- Επίπεδο και ποιότητα ζωής
- Θέματα υγιεινής και υγείας
- Ιστορικό της ένταξης στο σύστημα κοινωνικών υπηρεσιών

3. Ανάλυση κινήτρων

4. Οικολογική ανάλυση

5. Ενδελεχής λειτουργική ανάλυση

- Περιγραφή προβλημάτων
- Ιστορικό προβλημάτων
- Ανάλυση του τι προηγείται από την εμφάνιση της συμπεριφοράς
- Ανάλυση των συνεπειών
- Ανάλυση πιθανού μηνύματος

Θετικός προγραμματισμός

Εξειδικευμένα και συστηματικά εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσουν:

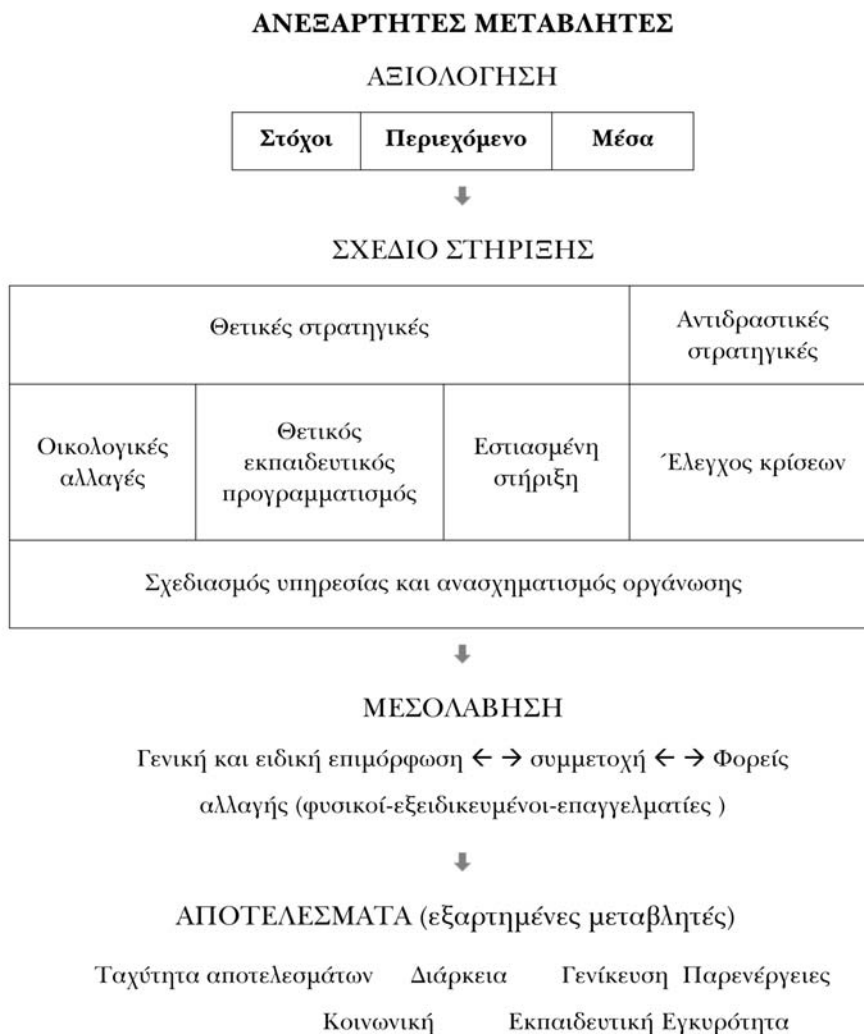
A. Γενικές ικανότητες στις περιοχές του σχολείου, της γειτονιάς, της οικογένειας και της αναψυχής. Οι ικανότητες και οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι άμεσα λειτουργικές, ηλικιακά κατάλληλες και να μπορούν να εφαρμοστούν σε πραγματικά περιβάλλοντα.

B. Λειτουργικά ισοδύναμες ικανότητες ώστε να προσλάβει ο μαθητής πιο ικανούς και αποτελεσματικούς τρόπους ικανοποίησης των λειτουργιών που ικανοποιεί η συμπεριφορά πρόκληση.

Γ. Λειτουργικά ισοδύναμες ικανότητες ώστε να προσλάβει ο μαθητής τις κρίσιμες ικανότητες που σχετίζονται αλλά δεν υπηρετούν άμεσα τις ίδιες λειτουργίες με τη συμπεριφορά στόχο.

Δ. Ικανότητες αντιμετώπισης καταστάσεων ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανέχεται αναπόφευκτα και συμβαίνοντα στο φυσικό περιβάλλον βίαια γεγονότα, ειδικότερα αυτά που προκαλούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς πρόκληση.

Ο ακόλουθος πίνακας συνοψίζει τα στάδια εφαρμογής μιας θετικής παρέμβασης.



Παράρτημα ΙΙΙ

Οδηγία της Ένωσης Προσώπων με Σοβαρά Μειονεκτήματα για τη Διακοπή της Εφαρμογής Διεοδυτικών παρεμβάσεων (Νοέμβριος 1986)

Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες πρέπει να χρησιμοποιούν στρατηγικές εκπαίδευσης και διαχείρισης οι οποίες είναι συμβατές με το δικαίωμα κάθε ατόμου με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες σε αποτελεσματική παρέμβαση, όχι όμως σε βάρος του δικαιώματος στην προστασία από βασανισμό. Γι' αυτό απαιτούνται στρατηγικές εκπαίδευσης και προσαρμογής που είναι ελεύθερες από χημικό περιορισμό, βίαια ερεθίσματα, περιβαλλοντικό αποκλεισμό καθώς και αποκλεισμό από την παροχή υπηρεσιών.

Για αυτό η Ένωση κάνει έκκληση για τη μη εφαρμογή κάθε στρατηγικής που έχει τα εξής χαρακτηριστικά :

- (α) εμφανή δείγματα φυσικού πόνου που νιώθει το άτομο,
- (β) δυναμικές ή πραγματικές επιδράσεις, όπως καταστροφή ιστών, φυσική ασθένεια, σοβαρό φυσικό ή συναισθηματικό στρες που θα απαιτούσε ιατρική περίθαλψη,
- (γ) απάνθρωπη μεταχείριση και υποβάθμιση των ατόμων με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον οι στρατηγικές είναι κανονικά απαράδεκτες για εφαρμογή σε ανθρώπους χωρίς ειδικές ανάγκες και μειονεκτήματα στο κοινωνικό περιβάλλον,
- (δ) ισχυρή αντίδραση εκ μέρους της οικογενείας και του προσωπικού για την ανάγκη εφαρμογής τέτοιων στρατηγικών ή για την ανάμειξή τους σε αυτές,
- (ε) εμφανή απώθηση ή ακόμη και πίεση από συνομηλίκους χωρίς μειονεκτήματα και ειδικές ανάγκες καθώς και από μέλη της κοινότητας που δεν μπορούν να συμβιβαστούν με τη καθιέρωση της χρήσης ακραίων μεθόδων.

Αμερικανική Ένωση (Νοέμβριος 1985)

ΕΠΕΙΔΗ είναι στην παράδοση της Ένωσης να αμφισβητεί σύγχρονες πρακτικές που είναι απάνθρωπες και υποτιμητικές, και

ΕΠΕΙΔΗ η έρευνα δεν υποστηρίζει τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα βίαιων συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων, και

ΕΠΕΙΔΗ, η χρήση βίαιων ερεθισμάτων μπορεί να μειώσει την αξιοπρέπεια του παρεμβαίνοντα και να εξαλείψει την αξιοπρέπεια του δέκτη,

ΤΟΤΕ ΑΣ ΓΙΝΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ ότι η Ένωση προωθεί τη χρήση θετικών μη τιμωρητικών παρεμβάσεων καθώς και την εκπαίδευση σε αυτές, αναθεωρεί την πολιτική της στη διαχείριση της συμπεριφοράς και τη χρήση βίαιων παρεμβάσεων.

Θέση της Αμερικανικής Ένωσης Νοητικής Καθυστέρησης σε σχέση με τη χρήση βίαιης θεραπείας (Δεκέμβριος 1986)

Μερικά πρόσωπα που έχουν νοητική καθυστέρηση ή αναπτυξιακές δυσκολίες συνεχίζουν να υπόκεινται σε απάνθρωπες μορφές βίαιων τεχνικών παρέμβασης σαν μέσο της τροποποίησης της συμπεριφοράς.

Η Ένωση καταδικάζει τη χρήση τέτοιων πρακτικών και προωθεί την άμεση κατάργησή τους. Μια στρατηγική πρέπει να εξαλείφεται όταν περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

(α) Εμφανή σημάδια πόνου εκ μέρους του ατόμου

(β) Δυναμικές ή πραγματικές παρενέργειες –μέσων όπως η κοινωνική υποβάθμιση, κοινωνική απομόνωση, προφορική βιαιότητα, που αποτελούν ακατάλληλες στρατηγικές για την ηλικία του ατόμου και θεραπεία δυσανάλογη με την συμπεριφορά στόχο– διότι οι στρατηγικές είναι κανονικά μη αποδεκτές για χρήση σε άτομα χωρίς μειονεκτήματα.

Η Ένωση κάνει έκκληση για τη συνέχιση της έρευνας γύρω από ανθρώπινες μεθόδους διαχείρισης της συμπεριφοράς και για την υποστήριξη υπαρχόντων προγραμμάτων και περιβαλλόντων που επιτυχώς προσαρμόζουν άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς.