

Zachowania trudne u dzieci z autyzmem. Z czego wynikają? Wybrane przykłady.

Pomimo największych starań i wysiłków ze strony otoczenia, aby stworzyć warunki, w których dzieci z autyzmem poczują się bezpiecznie i pewnie, reagują one zachowaniami trudnymi, przynajmniej od czasu do czasu. Może być to np. bierność, krzyk, niestosowanie się do norm społecznych czy agresja w stosunku do innych osób lub w stosunku do siebie. **A zatem z czego wynikają tego typu zachowania u osób z autyzmem?**

Przyczyn jest wiele. Do najczęstszych, niewątpliwie, należą te, które bezpośrednio wynikają z autyzmu. Przyjrzyjmy się niektórym z nich. W świecie dziecka autystycznego percepcja odgrywa pierwszoplanową rolę, ale detale które zostają wybrane i połączone w całość, aby nadać im znaczenie, często okazują się nieistotne (np. dziecko z ASD kieruje się fizycznym podobieństwem obiektów a nie ich rzeczywistym znaczeniem). Obrazowo przedstawia to Hilde De Clercq, pisząc: „Kiedy dziecko (typowe) poznaje słowo, np. „krzesło”, przez pewien czas nazywa krzesłem wszystko na czym może usiąść, tj. stołek, fotel, kanapę. Jego rozumienie wykracza poza samą percepcję (...). Na wczesnych etapach poznawania języka autystyczne dzieci zachowują się dokładnie odwrotnie. Jeżeli słowo „krzesło” odpowiada jednemu przedmiotowi, nie można go, ich zdaniem, używać w stosunku do czegoś do siedzenia, co jednak jest większe albo innego koloru. Zewnętrzne cechy tych przedmiotów są zbyt odmienne. Kiedy zwykle dzieci przesadnie generalizują, dzieci z autyzmem wydają się mieć szczególne trudności ze spontaniczną generalizacją”. W rezultacie zakres pojęć stosowanych przez dzieci z autyzmem jest zbyt wąski. Nadawanie znaczeń może być również błędne. Odpowiadają za to m.in. nieprawidłowe skojarzenia w procesie przyswajania języka. Jeżeli np. matka czesząc włosy córeczce z autyzmem, woła jednocześnie do synka: „włóż kurtkę”, dziewczynka kojarzy czynność czesania włosów z wyrażeniem „włóż kurtkę”. Kiedy następnym razem chce, żeby jej uczesać włosy, mówi: „włóż kurtkę”. I tak, aby uniknąć mylnego przyporządkowania znaczenia słowomczy wyrażeniom, można posłużyć się wsparciem wizualnym (np. poprzez pokazywanie przedmiotów, o których mowa albo ich desygnatów na obrazkach; ważne, aby uwzględnić wiek i możliwości rozwojowe dziecka – nie w każdym wieku będzie ono zainteresowane obrazkami). Natomiast w celu prawidłowej generalizacji pojęcia wskazane będzie np. pokazywanie wielu przedmiotów, które dane pojęcie reprezentują (aby adekwatnie przedstawić jego zakres).

Powinniśmy też pamiętać, że dzieci typowe reagują bez zakłóceń na bodźce płynące jednocześnie z różnych zmysłów, podczas gdy dzieci z autyzmem mają tendencję do zauważania tylko jednego typu bodźca naraz (np. wyłączenie bodźców wzrokowych). W rezultacie przetwarzanie danych przez osoby z autyzmem trwa dłużej i jest dokonywane stopniowo. Tym można tłumaczyć m.in. ich częsty brak reakcji na wydawane polecenia. Jak to ujął J.G.T. van Dalen: „zdania niejasne, wypowiedane nie wprost i tylko raz zwykle po prostu na mnie nie działają”. Z tego również względu osoby z autyzmem mogą nie zareagować na bardzo poruszające emocjonalnie wiadomości, np. dotyczące śmierci kogoś bliskiego. Nie znaczy to, wbrew niektórym obiegowym opiniom, że są nieczułe. Potrzebują długiego czasu na przetworzenie tych informacji. Mogą minąć tygodnie zanim zareagują, czasami w najmniej spodziewanym momencie, kiedy otoczenie, zajęte zupełnie czym innym, już nie kojarzy przyczyny takiego zachowania.

My, dorośli, często też przeceniamy umiejętności dzieci z autyzmem w sferze komunikacji, zwłaszcza gdy posługują się one bogatym słownictwem. Szybko może się okazać, że ich imponujący zakres słów dotyczy wyłącznie szczególnych zainteresowań albo ma charakter echolalii (bywa, że zdania albo ich sekwencje są powtarzane bez zrozumienia). Aby to zobrazować, posłużę się opisem Hilde de Clercq dotyczącym jej synka: „W wieku jedenastu lat Thomas przeżywał krótki okres zainteresowania telewizorami. Zebrał wtedy całą kolekcję katalogów. Pewnego dnia, będąc w sklepie ze swoim ojcem, zobaczył telewizor i wyrecytował: to KV-BM142M40, Multi-System 14 cali Płaski Ekran FC Trinitonpicturetube, inteligentna regulacja głośności, wielofunkcyjny pilot, 100 programów pamięci, automatycznie ustawiający się kanał główny, energooszczędny tryb standby, przednie i boczne wejście antenowe, włącznik i wyłącznik czasowy. Sprzedawca, który przypadkiem usłyszał tyradę Thomasa, z uznaniem pokiwał głową: no chłopcze, widzę, że z ciebie prawdziwy specjalista!...Tak proszę pana, jestem wymagający. (...) Kiedy (Thomas z ojcem wrócił) do domu, wyciągnął jeden ze swoich katalogów i z dumą przeczytał: KV-BM142M40 – telewizor dla wymagających”.

No właśnie! Na pierwszy rzut oka wygląda to na efektywną komunikację. Czy jest nią w rzeczywistości? Jeśli przecenimy możliwości dziecka, będziemy mieli tendencje do stawiania mu zbyt wysokich wymagań. W konsekwencji narazimy je na niepotrzebny stres i możemy wywołać zachowania trudne. Dużo skuteczniejsze będą działania dostosowane do rzeczywistych możliwości dziecka – pozwolą mu na autentyczne nabywanie umiejętności w optymalnym dla niego tempie. A do tego bez niepotrzebnych frustracji (w celu sprawdzenia na ile dziecko rozumie komunikat słowny, można np. poprosić, aby powtórzyło go swoimi słowami). Zacytowany powyżej przykład powinien też zmobilizować nas, dorosłych, do działań na rzecz rozwoju autentycznych umiejętności komunikacyjnych dziecka. Bywa, że dysponuje ono szeroką wiedzą i bogatym słownictwem na pewne określone tematy, a nie potrafi np. poprosić o pomoc albo wyrazić swoich potrzeb w czytelny dla otoczenia sposób. I właśnie dlatego umiejętności takie jak wyrażanie prośb i potrzeb, zadawanie pytań, zdobywanie informacji, inicjowanie i prowadzenie rozmowy (z jedną osobą, w grupie), umiejętność odmawiania, jasne przekazywanie informacji powinny mieć znaczenie priorytetowe. A to dlatego, że bez pomocy z zewnątrz, osoba z autyzmem spontanicznie może nie nabyć tych umiejętności.

Powróćmy jeszcze do problemów z generalizacją. Wspomnieliśmy już, że jedną z konsekwencji jest zbyt wąski zakres pojęć. Inną - są trudności w nabywaniu norm społecznych, a dokładniej – w uogólnianiu przyswajanych zasad. Jak to wygląda w praktyce? Odwołajmy się do wspomnień Donny Williams: „Istota tego, co mówili do mnie ludzie, o ile dotarła do mnie jako coś więcej niż tylko słowa, mogła być zastosowana jedynie w tym konkretnym momencie lub w tej, a nie w innej sytuacji. W związku z tym, kiedy pewnego razu po wycieczce szkolnej i wysłuchaniu mowy tronowej nauczyciela napominającego mnie, że nie wolno rysować graffiti na budynku Parlamentu, obiecałam, że coś takiego nie powtórzy się już nigdy więcej, dziesięć minut później zostałam przyłapana na bazgraniu po ścianie szkoły. Z mojego punktu widzenia wcale nie ignorowałam tego, co do mnie mówiono, ani nie próbowałam się wygłupiać; przecież wcale nie powtarzałam błędu, który zdarzył mi się poprzednio. Moje zachowanie wprowadzało innych w zdumienie, ale ich zachowanie wprawiało w zdumienie mnie”. Jeżeli zatem nie powtórzymy nabytej umiejętności albo nie wprowadzimy danej zasady w różnych adekwatnych sytuacjach, w relacji z różnymi osobami może okazać się, że efekty naszej pracy okażą się nad wyraz skromne. W zapobieganiu trudnościom mogą nam również pomóc np. katalogi słów. Dobry przykład tego, jak je stosować podaje m.in. Hilde De Clercq, którą poniżej przytaczam:

„Jeremy nie był pewien o co nam chodzi, kiedy poprosiliśmy go, by „pracował porządnie”. Przecież to właśnie robił. W jego mniemaniu „porządna praca” oznaczała rozpoczęcie pierwszego zadania, skończenie go i odłożenie całości pracy. Nie rozumiał, że nie powinien krążyć po klasie ani gwizdać w czasie wykonywania zadania.(Dlatego wprowadzono poniższy katalog.)

„Pracować porządnie” znaczy:

- przyjąć zadanie
- skończyć zadanie
- posprzątać po wykonaniu zadania
- siedzieć na swoim krześle
- nic nie mówić, nie gwizdać ani nie śpiewać
- podnieść rękę na znak, że się skończyło.”

Oczywiście, katalogi takie mogą być uzupełniane, adekwatnie do potrzeb.

I na koniec jeszcze pewna uwaga. Bywa, że i my, dorośli, wzmacniamy trudne zachowania dzieci, nie zawsze będąc tego świadomi. Jeśli np. dziecko próbuje wymusić na nas krzykiem jakiegoś korzystnego dla siebie ustępstwa, a my – choćby w imię świętego spokoju - godzimy się na to, miejmy przynajmniej świadomość, że właśnie nagrodziliśmy krzyk dziecka korzystnym dla niego rezultatem. Tym samym zwiększyliśmy prawdopodobieństwo, że powtórzy ono to samo zachowanie w przyszłości (a przecież nie o to nam chodziło, prawda?). Warto zatem z uwagą poobserwować również siebie.

Powyżej zaakcentowałam jedynie bardzo nieliczne z potencjalnie możliwych przyczyn zachowań trudnych. Moim celem nie jest bynajmniej sporządzenie kompendium wiedzy na ten temat. Pragnę jedynie zasygnalizować potrzebę rzeczywistego rozwijania umiejętności u dzieci z autyzmem, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonalnej komunikacji (bez względu na to, czy do tego celu będą użyte słowa, symbole czy np. wsparcie wizualne). Ważne, aby pamiętać, że im kompetencje dziecka - w tym te komunikacyjne - są lepiej rozwinięte, tym prawdopodobieństwo występowania zachowań trudnych (w tym agresji) jest mniejsze. Zachęcam również Państwa do pochylenia się i uważnej analizy każdego zachowania trudnego (jeśli takie wystąpi). W przypadku pytań, wątpliwości zapraszam na konsultacje, do Poradni.

Bibliografia:

Hilde de Clercq – „Autyzm od wewnątrz”. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.

Peter Schmidt – „Chłopiec z Saturna. Jak dziecko autystyczne widzi świat”. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.

TempleGandin – „Ja widzę to tak. Osobiste spojrzenie na autyzm i zespół Aspergera”. Gdańsk, GW Harmonia.

TempleGandin – „Myślenie obrazami”. Warszawa, Synapsis/Fraszka Edukacyjna.

Donna Williams – „Nikt nigdzie. Autobiografia dziewczyny z autyzmem”. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.

Opracowała: Brygida Kaliszewicz