

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Χρήση της Εφαρμογής JABtalk ως
Επαυξητικό- Εναλλακτικό Σύστημα
Επικοινωνίας σε Παιδιά με Διαταραχή
Αυτιστικού Φάσματος**

**Use of JABtalk APP for Augmentative
Alternative Communication System for
Children in the Autism Spectrum Disorder**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΓΚΑΜΟΥΡΑ ΚΑΝΕΛΛΑ
ΔΟΥΛΓΕΡΑΚΗ ΣΟΦΙΑ
ΣΤΟΥΠΗ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ, Ph. D.

ΠΑΤΡΑ - 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, Σταυρούλα Γεωργοπούλου, Ph. D. για την υποστήριξη και την καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της διεκπεραίωσης της πτυχιακής μας εργασίας.

Επίσης, ευχαριστούμε τις διευθύντριες του Ειδικού Σχολείου Αυτισμού και του 1^{ου} Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Πατρών (κα Μαρία Καραγιάννη) για την άδειά τους να εισέλθουμε στο χώρο του σχολείου, καθώς και τους εκπαιδευτικούς για την αμέριστη βοήθεια και υποστήριξή τους. Συγκεκριμένα, τη δασκάλα του 1^{ου} Ειδικού Σχολείου (κα Ελένη Γκαϊτατζή) και τη λογοθεραπεύτρια του σχολείου (κα Θεώνη Παναγοπούλου). Επιπλέον, τη δασκάλα του Ειδικού Σχολείου Αυτισμού (κα Μένη), την ψυχολόγο (κα Βικτώρια Γεωργοπούλου) και την κοινωνική λειτουργό (κα Ελένη), οι οποίες ήταν παρούσες κατά τη διάρκεια των συνεδριών στο χώρο του σχολείου και παρείχαν πολύτιμη βοήθεια σε εμάς. Σημαντική ήταν, επίσης, η συμβολή της λογοθεραπεύτριας κας Ματίνας Αυγέρου, την οποία ευχαριστούμε θερμά.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το Χρήστο, το Γιώργο και τον Παναγιώτη που μας χάρισαν τις φωνές τους για την εκπόνηση της εργασίας μας, τις οικογένειες των παιδιών, καθώς και τα ίδια τα παιδιά για την συνεργασία μας.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επικοινωνία είναι μία δραστηριότητα κατά την οποία μεταφέρουμε μηνύματα, εξωτερικεύουμε τις σκέψεις μας, τις ιδέες μας και τα συναισθήματά μας. Μέσα από αυτή μπορεί να γνωρίσει κανείς το χαρακτήρα μας και τον εαυτό μας γενικότερα. Επιπλέον, μέσω αυτής αλληλεπιδρούμε με τους συνανθρώπους μας, οι οποίοι μας επηρεάζουν και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της διάθεσής μας. Βέβαια, πέρα από αυτά, η επικοινωνία είναι βασική προϋπόθεση για την κάλυψη βασικών αναγκών μας από την βρεφική κιόλας ηλικία (π.χ το κλάμα δείχνει ανάγκη για τροφή, πόνο, φόβο κλπ.) και σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας.

Από όλα τα παραπάνω είναι φανερό ότι η έλλειψη της επικοινωνίας έχει σοβαρό αντίκτυπο στη ζωή ενός ανθρώπου. Επομένως, η έλλειψή της μπορεί να προκαλέσει στο άτομο τον αποκλεισμό του από δραστηριότητες καθημερινής ζωής, τη μη συμμετοχή του σε αποφάσεις θεμάτων που τον αφορούν και γενικότερα να το οδηγήσει στην απομόνωση και την απώλεια της ταυτότητάς του.

Η ανάγκη για επικοινωνία, φαίνεται στην περίπτωση που κάποιος χάνει την ικανότητα αυτή όπου προσπαθεί με άλλους τρόπους πέρα από την ομιλία να μεταφέρει το μήνυμά του. Η ανάγκη αυτή οδήγησε στην ανάπτυξη στρατηγικών και μεθόδων και τη δημιουργία ενός ολόκληρου κλάδου που ονομάζεται Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία (ΕΕΕ). Οι στρατηγικές επαυξητικής επικοινωνίας έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν τις ικανότητες της υπάρχουσας ομιλίας ενός ατόμου, ενώ οι στρατηγικές εναλλακτικής επικοινωνίας προορίζονται να αντικαταστήσουν την ομιλία, όταν, για διάφορους λόγους, όπως η σωματική αναπηρία, η ανάπτυξη της ομιλίας δεν είναι δυνατή.

Πολλοί άνθρωποι λόγω σωματικών, νευρολογικών, αισθητηριακών, ψυχολογικών ή γνωστικών παραγόντων μπορεί να χάσουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν ή να μην την αναπτύξουν ποτέ. Ανάμεσα σε αυτά τα άτομα είναι και πολλά παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η ΔΑΦ είναι μια διαταραχή που μπορεί να προκαλέσει σημαντικές κοινωνικές, επικοινωνιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και η εισαγωγή τους στην καθημερινότητά μας. Δε θα μπορούσε, λοιπόν, να μην υπάρξει η εισαγωγή τους και στον τομέα της ΕΕΕ.

Η παρούσα πτυχιακή εξετάζει την επίδραση της χρήσης των νέων τεχνολογιών (tablets) σε άτομα με ΔΑΦ μέσω μιας εφαρμογής που ονομάζεται JABtalk και δίνει τη δυνατότητα της λειτουργικής επικοινωνίας.

Το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε για την διεκπεραίωσή της ήταν 4 μήνες. Σε όλο αυτό το διάστημα η επαφή μας με τα συγκεκριμένα παιδιά, αλλά και το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον, μας βοήθησε να συνειδητοποιήσουμε την χρησιμότητα ανάπτυξης μιας μεθόδου ΕΕΕ για την βελτίωση της ζωής τους στο παρόν, αλλά και στο μέλλον.

Ευελπιστούμε πως στο μέλλον όλοι οι επαγγελματίες υγείας, αλλά και καθένας από εμάς θα συνειδητοποιήσει πως η ανάπτυξη της ΕΕΕ σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη και πως όσο νωρίτερα χρησιμοποιηθεί τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχει ακόμη και στη βελτίωση της υπάρχουσας ομιλίας, καθώς είναι μύθος πως η χρήση ΕΕΕ αναστέλλει την ανάπτυξη ομιλίας. Είναι κρίμα, λοιπόν, να αφήνουμε ανθρώπους <<εγκλωβισμένους>>, επειδή δε δοκιμάσαμε ένα τρόπο που δεν είναι ο κυρίως χρησιμοποιούμενος από την κοινωνία μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αναφέρεται στη διαμόρφωση της εφαρμογής JABtalk ως Επαυξητικό- Εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας χρησιμοποιώντας φορητές συσκευές tablet με λειτουργικό android σε 3 αγόρια με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος ηλικίας 9,13 και 13.6 ετών και στην εκπαίδευσή τους μέσω αυτής για τη βελτίωση των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Η εκφραστική επικοινωνία των συμμετεχόντων δεν είναι λειτουργική, ενώ κανείς από αυτούς δεν έχει υπάρξει χρήστης της ΕΕΕ στο παρελθόν. Ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του καθενός που εκτιμήθηκαν μέσω της αξιολόγησης, σχεδιάστηκε η διαμόρφωση της εφαρμογής, η οποία εστίαζε, στην έκφραση των αναγκών και επιθυμιών, αλλά και στην αλληλεπίδραση μέσω ανταπόκρισης χρησιμοποιώντας είτε μία οπτική ένδειξη, είτε συνδυασμούς οπτικών ενδείξεων στην οθόνη για την ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργίας προτάσεων. Η εφαρμογή πέρα από οπτική ένδειξη παρείχε και τη δυνατότητα παραγωγής ομιλίας μέσω προ-ηχογραφημένων μηνυμάτων. Η διεξαγωγή των συνεδριών πραγματοποιήθηκε στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον των συμμετεχόντων και στόχος ήταν η αποτελεσματική χρήση του συστήματος ΕΕΕ με στόχο την ανάπτυξη λειτουργικής επικοινωνίας και η γενίκευση σε όλα τα περιβάλλοντα και με όλους τους επικοινωνιακούς συντρόφους. Η αξιολόγηση και σύγκριση των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων πριν και μετά την παρέμβαση εκτιμήθηκε μέσω ενός εργαλείου, του Communication Matrix (Rowland, 2003), το οποίο βασίζεται στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης με διάφορους επικοινωνιακούς συντρόφους. Το εργαλείο αυτό, παρουσιάζει τις επικοινωνιακές συμπεριφορές κάθε συμμετέχοντα ως προς 4 λόγους επικοινωνίας (άρνηση, αίτηση, αλληλεπίδραση, σχολιασμός). Με βάση τα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση παρουσιάστηκε βελτίωση και στους 3 συμμετέχοντες και μάλιστα, αύξηση των ποσοστών από 39% σε 52%, από 20% σε 40% και από 21% σε 30%. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών παρέμβασης, οι συμμετέχοντες είχαν αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες που θα μπορούσαν να αυξήσουν κατά πολύ τα ποσοστά αυτά, όμως, η χρήση της ΕΕΕ δεν υποστηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον του καθενός με αποτέλεσμα να μη γίνει η γενίκευση όλων αυτών των δεξιοτήτων. Στην συγκεκριμένη έρευνα έπαιξαν ρόλο πολλοί προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα. Γι' αυτό το λόγο, συστήνεται η συνέχιση εφαρμογής της ΕΕΕ σε όλα τα περιβάλλοντα, ώστε να προωθηθεί η γενίκευση, καθώς υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μέσω της συγκεκριμένης εφαρμογής.

ABSTRACT

The present study refers to the set up of the JABtalk application as Augmentative and Alternative Communication (AAC) system, using tablet with Android operating system, in three participants 9, 13 and 13.6 years old, with Autism Spectrum Disorder, in order to enhance their communicative abilities. The participants present with non functional speech, while none of them had previous experience with an AAC system. The set up of the application, was designed according to the need and abilities of each child, which was determined based on our assessment, and emphasis was given to the expression of the needs of each participant. An important factor was the responsiveness of each participant to the interaction allowing either only a single visual display or combinations of visual displays in order to build sentences. Beyond the visual display, the application provides the option of voice output via pre-recorded messages. The sessions took place in different environments, school and home. The aim was the effective use of AAC system in favor of developing functional speech and promoting generalization in all environments, with all communication partners. The assessment and comparison of communication abilities before and after the intervention was measured using Communication Matrix (Rowland, 2003), which is based on observation of interaction with different communication partners. This measure displays the communicative behaviors of each participant in 4 reasons of communication (refuse, obtain, social, information). Based on the results before and after intervention, the 3 participants exhibited improvement in terms of percentage. They presented increase in their percentage, from 39% to 52%, 20% to 40% and 21% to 30%, for each participant respectively. In the course of sessions, the participants, developed communicative abilities, that could increase further these percentages however the AAC use, was not being enhanced enough by the communication partners of each participant, so generalization was not being promoted. In the present study, many personal and environmental factors contributed to the formation of the results. Therefore, the continuation of the AAC use is recommended in all communication environments for generalization to be promoted, since there is an opportunity for the improvement of abilities by means of this application.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	II
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	III
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	V
ABSTRACT	VI
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	VII
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	X
1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	1
1.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	1
1.1.1 Ορισμός	1
1.1.2 Λειτουργίες της επικοινωνίας	1
1.1.3 Τρόποι Επικοινωνίας	1
1.2 ΕΠΑΓΓΕΛΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	2
1.2.1 Ορισμός	2
1.2.2 Τύποι συστημάτων ΕΕΕ	2
1.2.3 Σκοπός της ΕΕΕ	3
1.2.4 Υποψήφιοι για ΕΕΕ	4
1.2.5 Επιδράσεις της χρήσης των συστημάτων ΕΕΕ	5
1.2.6 ΜΟΝΤΕΛΟ ICF (Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας)	6
1.2.7 Δουλεύοντας ως ομάδα για την παροχή ΕΕΕ	6
1.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ	7
1.3.1 Ορισμός	7
1.3.2 Αιτίες	8
1.3.3 Επιπολασμός	9
1.3.4 Γλωσσικοί Φαινότυποι	9
1.3.5 Χαρακτηριστικά του λόγου και της επικοινωνίας των παιδιών με ΔΑΦ	9
1.4 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΕΕΕ ΣΤΗ ΔΑΦ	11
1.5 ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	14
1.6 JABTALK	15
2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	17
2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΕΕ	17
2.2 ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΕΕ	17
2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ	17
2.3.1 Άτυπη αξιολόγηση του λόγου	18
2.3.2 Παρατήρηση επικοινωνιακών ικανοτήτων - Communication Matrix	18
3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	24
3.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ (Δ.Τ.)	24
3.2 ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΟΓΟΥ	25
3.2.1 Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης λόγου	29
3.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	30

3.3.1	Αποτελέσματα Επικοινωνιακών Ικανοτήτων	30
3.4	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	32
3.4.1	Χώρος διεξαγωγής και διάρκεια συνεδριών	32
3.4.2	Επιλογή Συσκευής	33
3.4.3	Επιλογή Λεξιλογίου	33
3.4.1	Τρόπος Αναπαράστασης	34
3.4.2	Διαμόρφωση JABtalk.....	34
3.4.3	Τεχνικές	39
3.4.4	Πίνακας συνεδριών	40
3.4.5	Ανάλυση Συνεδριών	40
3.5	ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	46
3.5.1	Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων μετά την επαναξιολόγηση	46
3.6	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	49
3.7	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	50
3.8	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	51
3.9	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	51
4	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	53
4.1	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ (Μ.Λ.)	53
4.2	ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΟΓΟΥ	54
4.2.1	Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης λόγου	58
4.3	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ.....	59
4.3.1	Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων	59
4.4	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	61
4.4.1	Χώρος διεξαγωγής και διάρκεια συνεδριών.....	61
4.4.2	Επιλογή λεξιλογίου.....	62
4.4.3	Τρόπος Αναπαράστασης	62
4.4.4	Διαμόρφωση του JABtalk.....	62
4.4.5	Τεχνικές	66
4.4.6	Πίνακας συνεδριών	67
4.4.7	Ανάλυση συνεδριών.....	68
4.5	ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	71
4.5.1	Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων μετά την επαναξιολόγηση	72
4.6	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	75
4.7	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	76
4.8	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	77
4.9	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	77
5	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....	78
5.1	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ (Κ.Γ.).....	78
5.2	ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΟΓΟΥ	79
5.2.1	Σχολιασμός αποτελεσμάτων	83
5.3	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	83
5.3.1	Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων	84
5.4	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	86
5.4.1	Χώρος διεξαγωγής και διάρκεια συνεδριών.....	86
5.4.2	Επιλογή συσκευής	87
5.4.3	Επιλογή λεξιλογίου.....	87
5.4.4	Τρόπος αναπαράστασης	87
5.4.5	Θεραπευτικό πλάνο	87
5.4.6	Διαμόρφωση JABtalk.....	88
5.4.7	Τεχνικές	91
5.4.8	Πίνακας συνεδριών	92
5.4.9	Ανάλυση Συνεδριών	93
5.5	ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	95
5.5.1	Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων μετά την επαναξιολόγηση	96
5.6	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	99

5.7	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	100
5.8	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	101
5.9	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	101
6	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	103
6.1	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	103
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	104
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	107

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης της Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας μέσω του λογισμικού JABtalk σε φορητές συσκευές tablet με λειτουργικό android σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε μελέτες περιπτώσεων.

Οι συμμετέχοντες ήταν 3 αγόρια ηλικιών 9 και 13, τα οποία έχουν διαγνωστεί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, των οποίων η ομιλία δεν είναι λειτουργική, ώστε να επικοινωνήσουν επαρκώς, ούτε έχουν αναπτύξει κάποιο άλλο μέσο επικοινωνίας. Δεν είχαν υπάρξει στο παρελθόν χρήστες Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας και προτάθηκαν ως υποψήφιοι από τα σχολεία στα οποία φοιτούν με τη συναίνεση των γονέων τους.

1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1.1 Ορισμός

Η επικοινωνία είναι μια καθημερινή δραστηριότητα, στην οποία γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών. Μια ενεργή διαδικασία επικοινωνίας, περιλαμβάνει κωδικοποίηση, μετάδοση και αποκωδικοποίηση επιδιωκόμενων μηνυμάτων (Shames, 2013).

Για να επικοινωνήσουμε επιτυχώς χρειαζόμαστε την αλληλεπίδραση των τριών συστημάτων της γλώσσας, τα οποία είναι α) το γλωσσικό περιεχόμενο (σημασιολογία), β) η γλωσσική δομή (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό), και γ) η γλωσσική χρήση (πραγματολογία). Συγκριμένα, ο ομιλητής που θέλει να εκφράσει κάτι επιλέγει τις λέξεις όπου είναι κατάλληλες για αυτό (γλωσσικό περιεχόμενο), βάζει τις λέξεις στη σωστή σειρά (γλωσσική δομή) οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους στόχους του (γλωσσική χρήση) (Νικολόπουλος, 2008).

1.1.2 Λειτουργίες της επικοινωνίας

Οι σημαντικές λειτουργίες της επικοινωνίας είναι διάφορες. Μία από αυτές είναι να ρυθμίζει την συμπεριφορά (η επικοινωνία χρησιμοποιείται για να ζητήσουμε, να διαμαρτυρηθούμε ή να ικανοποιήσουμε άμεσες φυσικές ανάγκες). Επιπλέον, χρησιμοποιείται για να προωθή τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (η επικοινωνία χρησιμοποιείται για να ξεκινήσουμε, να ανταποκριθούμε, να διατηρήσουμε ή να τερματίσουμε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις). Μία τελευταία λειτουργία της είναι να αποσπά την προσοχή (η επικοινωνία χρησιμοποιείται για να κατευθύνουμε την προσοχή κάποιου σε ένα αντικείμενο, γεγονός ή θέμα, και να σχολιάσουμε ή να δώσουμε πληροφορίες σε τρίτους.)

Γι' αυτό το λόγο, η έλλειψη της ικανότητας της επικοινωνίας είναι ίσως το πιο σοβαρό εμπόδιο για την αυτόνομη διαβίωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Dodd, 2005).

1.1.3 Τρόποι Επικοινωνίας

Τα άτομα μπορεί να επικοινωνούν με πολλούς τρόπους. Κάποια άτομα μπορεί να επιλέγουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές επικοινωνίας σε διαφορετικές περιστάσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί, μπορεί να χρησιμοποιεί μια χειρονομία, όπως να δείξει το ντουλάπι για να υποδείξει ότι θέλει ένα μπισκότο. Ωστόσο, το ίδιο παιδί μπορεί να δείχνει μια φωτογραφία ενός αυτοκινήτου για να δείξει ότι θέλει να βγει έξω ή να κάνει φωνήσεις ουρλιάζοντας ή τσιρίζοντας όταν είναι απογοητευμένο.

Οι διαθέσιμοι, λοιπόν, τρόποι επικοινωνίας είναι οι λεκτικοί, μη λεκτικοί και γραπτοί. Από αυτούς, στη μη λεκτική επικοινωνία παρατηρούνται οι εξής:

- **Κινητικοί:** περιλαμβάνουν άμεσους φυσικούς χειρισμούς ενός ατόμου ή αντικείμενου. Για παράδειγμα, αρπάζοντας το χέρι του γονιού και τραβώντας τον προς το ντουλάπι για να του υποδείξει «Θέλω μπισκότο».
- **Χειρονομίες:** περιλαμβάνουν το να δείξει, να κοιτάξει ή να εμφανίσει ένα επιθυμητό αντικείμενο. Για παράδειγμα, να φέρει μια άδεια κούπα στο γονιό για να ζητήσει να πει κάτι.

- Φωνήσεις: περιλαμβάνουν το κλάμα, ήχους ή λέξεις ή προσεγγίσεις λέξεων για να επικοινωνήσουν. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να κλαίει για να δηλώσει πείνα, ή ένα παιδί ή ενήλικας μπορεί να σταθεί κοντά σε ένα άλλο άτομο και να εκφέρει «νε-νε-νε» για να υποδείξει «νερό».
- Νοηματική γλώσσα: περιλαμβάνει τη χρήση συστήματος συμβατικής νοηματικής γλώσσας, όπως το Μάκατον, η αγγλική Νοηματική σαν εναλλακτική μέθοδο επικοινωνίας. Μερικές φορές τα άτομα θα αναπτύξουν τις δικές τους χειρονομίες ή νοήματα για να επικοινωνήσουν για τις βασικές τους ανάγκες.
- Αληθινά αντικείμενα: χρησιμοποιούν αληθινά αντικείμενα για να υποδείξουν τι θέλουν. Για παράδειγμα, δίνοντας το εξώφυλλο της αγαπημένης ταινίας του, σε ένα άλλο άτομο για να δηλώσουν ότι θέλουν να δουν ταινία.
- Φωτογραφίες: χρησιμοποιεί χρωματιστές ή ασπρόμαυρες φωτογραφίες των αγαπημένων του αντικειμένων σαν μέσα επικοινωνίας. Για παράδειγμα, δίνοντας σε ένα άτομο μια φωτογραφία του τοπικού πάρκου για να υποδείξει ότι «Πάμε στο πάρκο».
- Σκίτσα: περιλαμβάνουν δυσδιάστατα σχέδια που αναπαριστούν αντικείμενα, δράσεις ή συναισθήματα. Για παράδειγμα, δείχνοντας μια φωτογραφία ενός αγριεμένου προσώπου για να υποδείξει «όχι χαρούμενος».(Dodd, 2005).

1.2 ΕΠΑΥΞΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.2.1 Ορισμός

Η ΕΕΕ σύμφωνα με τον American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2005) περιγράφεται ως: προσπάθεια "να μελετήσει και όταν απαιτείται να αντισταθμίσει τις προσωρινές ή μόνιμες βλάβες, τους περιορισμούς δραστηριότητας και τους περιορισμούς συμμετοχής των ατόμων με σοβαρές διαταραχές της παραγωγής ομιλίας και λόγου ή / και κατανόησης, συμπεριλαμβανομένων των προφορικών και γραπτών τρόπων επικοινωνίας (Sigafoos, 2010)

Οι Beukelman & Mirenda (2005) σημείωσαν ότι η ΕΕΕ θα πρέπει να περιγράφεται ως <<ένα σύστημα με τέσσερα κύρια στοιχεία: σύμβολα, βοηθήματα, στρατηγικές και τεχνικές>>.

1.2.2 Τύποι συστημάτων ΕΕΕ

Η ΕΕΕ τυπικά ταξινομήθηκε ως υποβοηθούμενη ή μη υποβοηθούμενη επικοινωνία (Lloyd et al., 1997).

Η μη υποβοηθούμενη ΕΕΕ αναφέρεται σε στρατηγικές επικοινωνίας που δεν απαιτούν τη χρήση εξωτερικών βοηθημάτων (επιπλέον κομμάτια εξοπλισμού), αλλά χρησιμοποιείται μόνο το σώμα του ατόμου ως τρόπος επικοινωνίας. Παραδείγματα αυτών περιλαμβάνουν χειρονομίες (π.χ δείξη), νεύματα, εκφράσεις του προσώπου, χρήση βλέμματος και γενικά η γλώσσα του σώματος και / ή η νοηματική γλώσσα. Οι στρατηγικές μη υποβοηθούμενης ΕΕΕ, έχουν το πλεονέκτημα ότι δε χρειάζεται τα άτομα να κουβαλούν εξωτερικές συσκευές και συνήθως βασίζονται σε μια δεξιότητα που το άτομο έχει ήδη. Βέβαια, είναι σημαντικό να παρέχεται εκπαίδευση και υποστήριξη στους επικοινωνιακούς του συντρόφους διότι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν πάντοτε τις στρατηγικές αυτές.

Η υποβοηθούμενη ΕΕΕ αναφέρεται σε στρατηγικές επικοινωνίας που απαιτούν τη χρήση εργαλείων ή εξοπλισμού, εκτός από το σώμα του χρήστη. Η υποβοηθούμενη τεχνολογία επικοινωνίας μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε χαμηλή, μεσαία και υψηλή.

- Οι στρατηγικές χαμηλής τεχνολογίας είναι αυτές που δεν χρειάζονται καμία πηγή ενέργειας (π.χ ηλεκτρική) για να λειτουργήσουν. Αυτές περιλαμβάνουν πίνακες επικοινωνίας που επιτρέπουν στο χρήστη να επιλέγει γράμματα, σύμβολα ή λέξεις,

εκτυπώσεις εικόνων και φωτογραφιών, βιβλία και πολλά άλλα τέτοιου είδους αντικείμενα. Ένα από αυτά, ιδιαίτερα διαδεδομένο, είναι το σύστημα ανταλλαγής εικόνων (PECS) στο οποίο τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν μία πρόταση χρησιμοποιώντας τις εικόνες, η οποία δίνεται σε έναν επικοινωνιακό σύντροφο (Bondy & Frost, 1994). Αυτής της τεχνολογίας οι στρατηγικές είναι συνήθως είναι πιο απλό να λειτουργούν και δεν είναι επιρρεπείς σε τεχνικές δυσκολίες. Επίσης, μπορούν συχνά να χρησιμοποιηθούν ως «back up» στις υψηλής τεχνολογίας στρατηγικές ΕΕΕ ενός ατόμου. Παρόλα αυτά, το λεξιλόγιό τους συνήθως είναι περιορισμένο.

- Οι στρατηγικές μεσαίας τεχνολογίας είναι αυτές οι ηλεκτρονικές συσκευές που απαιτούν πηγή ενέργειας (μπαταρίες), αλλά δε στηρίζονται ούτε συνδέονται με έναν υπολογιστή γενικής χρήσεως και έχουν ως έξοδο φως, κείμενο ή φωνή. Ένα τέτοιου είδους τεχνολογίας δημοφιλές παράδειγμα αποτελεί το επικοινωνιακό βοήθημα φωνητικής εξόδου (VOCAs). Οι συσκευές VOCAS είναι φορητές ηλεκτρονικές συσκευές που παράγουν συνθετική ή ψηφιοποιημένη ομιλία. Συγκεκριμένα, οι συσκευές παρέχουν επικοινωνιακούς πίνακες αποτελούμενους από κουμπιά, καθένα από τα οποία συνδέεται με ένα σύμβολο ή ένα προ-ηχογραφημένο μήνυμα και πατώντας το κουμπί αναπαράγεται η συγκεκριμένη λέξη ή φράση. Αυτά τα μηνύματα μπορούν να γίνουν κατανοητά και από άτομα που μπορεί να μην έχουν προηγούμενη εμπειρία με συσκευή VOCA. Τα άτομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα συστήματα για να μεταφέρουν ένα μικρό ή μεγαλύτερο αριθμό μηνυμάτων που μπορεί να περιλαμβάνουν και αφηρημένες έννοιες (π.χ. Θέλω βοήθεια, παρακαλώ!) (Duffy & Healy, 2011).
- Οι στρατηγικές υψηλής τεχνολογίας είναι οι ηλεκτρονικές συσκευές που μπορεί να είναι βασισμένες ή να συνδέονται με υπολογιστές για την απόκτηση πολυμέσων και παράγουν ομιλία. Αυτές μπορεί να είναι σχεδιασμένες αποκλειστικά για την επικοινωνία αποκαλούμενες ως "dedicated communication devices" ή "mainstream" συσκευές, όπως notebook, smartphone, tablet κλπ.

Έχουν γίνει έρευνες που συγκρίνουν τη μη υποβοηθούμενη με την υποβοηθούμενη επικοινωνία και παρουσιάζουν τα πλεονεκτήματα της καθεμιάς έναντι στην άλλη. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρή διαφορά μεταξύ τους, ενώ οι Schlosser & Sigafoos (2006) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πιο σημαντική κλινική μέτρηση είναι η προτίμηση του χρήστη για τη χρήση κάποιου είδους συσκευής απ' ότι κάποιου άλλου. Επιπλέον, οι περισσότεροι χρήστες ΕΕΕ συνδυάζουν τα συστήματα για να επιτευχθεί η πιο αποτελεσματική επικοινωνία.

1.2.3 Σκοπός της ΕΕΕ

Οι στρατηγικές επαυξητικής επικοινωνίας έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν τις ικανότητες της υπάρχουσας ομιλίας ενός ατόμου. Οι στρατηγικές εναλλακτικής επικοινωνίας προορίζονται να αντικαταστήσουν την ομιλία, όταν, για διάφορους λόγους, όπως η σωματική αναπηρία, η ανάπτυξη της ομιλίας δεν είναι δυνατή. Η ΕΕΕ μπορεί να είναι ένας συνδυασμός των μεθόδων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για να ενισχύσει την υπάρχουσα ομιλία είτε να λειτουργήσει ως κύριος τρόπος εκφραστικής επικοινωνίας (Beukelman & Mirenda, 2005).

Ανεξάρτητα από τη μέθοδο, ο πρωταρχικός σκοπός των στρατηγικών ΕΕΕ είναι να αντισταθμίσει τις δυσκολίες των ατόμων με σοβαρές εκφραστικές διαταραχές της επικοινωνίας (Mirenda, 2003). Βέβαια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει και την κατανόηση της επικοινωνίας.

Δεδομένου ότι ο σκοπός της ΕΕΕ είναι να μεγιστοποιήσει την ικανότητα και την δυνατότητα του ατόμου να συμμετάσχει με επιτυχία σε καθημερινά περιβάλλοντα, η ποιότητα ζωής και το συναίσθημα της ευημερίας βελτιώνονται όταν η ΕΕΕ έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία από τους ανθρώπους με προβλήματα επικοινωνίας (Iacono, Lyon, West, & Johnson, 2013).

1.2.4 Υποψήφιοι για ΕΕΕ

Ένα άτομο μπορεί να επωφεληθεί από την ΕΕΕ, ανά πάσα στιγμή στη ζωή του εξαιτίας της δυσκολίας στην επικοινωνία που μπορεί να παρουσιάσει. Πιο συχνά, ΕΕΕ συνίσταται σε άτομα με ελάχιστη ή καθόλου λειτουργική ομιλία, η οποία μπορεί να προκύψει από μια ποικιλία διαταραχών (σωματικών, νευρολογικών, αισθητηριακών, ψυχολογικών ή γνωστικών). Οι διαταραχές αυτές έχουν ταξινομηθεί ως συγγενείς/ αναπτυξιακές, επίκτητες, προοδευτικές, ή προσωρινές (Kangas & Lloyd, 2005).

Οι άνθρωποι που μπορούν να χρησιμοποιούν ΕΕΕ για όλη τους τη ζωή θα μπορούσαν να είναι τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ο όρος «αναπτυξιακές διαταραχές» είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει διαταραχές που διακόπτουν ή καθυστερούν την ανάπτυξη ενός παιδιού. Η λειτουργική ομιλία των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να μην αναπτυχθεί ή μπορεί και να αναπτυχθεί, ωστόσο οι επικοινωνιακοί σύντροφοι ίσως να έχουν δυσκολία στην κατανόηση του ατόμου.. Επίσης, ΕΕΕ μπορούν να χρησιμοποιούν άτομα με γενετικά σύνδρομα. Συγγενείς παθήσεις/ αναπτυξιακές διαταραχές που σχετίζονται με σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες και υποδεικνύουν την ανάγκη για ΕΕΕ μπορεί να είναι:

- Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Τα παιδιά και οι ενήλικες που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, μπορούν να χρησιμοποιούν ΕΕΕ (Ronski & Sevcik, 1997; Sigafoos et al., 2013). Η ΔΑΦ είναι μια διαταραχή που μπορεί να προκαλέσει σημαντικές κοινωνικές, επικοινωνιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Έχει υπολογιστεί ότι το 30-50% των παιδιών με διάγνωση του αυτισμού δεν θα καταφέρουν να αποκτήσουν ικανοποιητικό ποσοστό ομιλίας και, ως εκ τούτου, επιβάλλεται η χρήση ΕΕΕ (National Research Council, 2001).
- Νοητική καθυστέρηση: Τα περισσότερα άτομα με σοβαρή έως βαριά νοητική υστέρηση είναι πιθανό να χρειαστούν ΕΕΕ (Sigafoos et al, 2007).
- Εγκεφαλική παράλυση: Οι άνθρωποι που έχουν διαγνωστεί με εγκεφαλική παράλυση μπορούν να χρησιμοποιούν ΕΕΕ. Η εγκεφαλική παράλυση είναι η πιο συνηθισμένη κινητική αναπηρία στην παιδική ηλικία (Centers for Disease Control and Prevention, 2014). Τα άτομα αυτά συνήθως έχουν κινητικά προβλήματα, όπως δυσκολία στο να χρησιμοποιούν τους καρπούς τους, την ισορροπία, τη βάδιση, το φαγητό ή την ομιλία. Οι άνθρωποι με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να έχουν δυσκατάληπτη ομιλία.
- Αναπτυξιακή απραξία

Πολλά άτομα με επίκτητες διαταραχές μπορούν επίσης, να χρησιμοποιήσουν ΕΕΕ, ανάλογα με τη φύση και τη σοβαρότητα της κατάστασης. Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει:

- Άτομα με επίκτητη εγκεφαλική βλάβη
- Άτομα με διάφορες νευρολογικές διαταραχές (π.χ., νόσος κινητικού νευρώνα, αμυοτροφική πλευρική σκλήρυνση, σκλήρυνση κατά πλάκας)
- Άτομα που έχουν υποστεί εγκεφαλικό επεισόδιο ή τραυματισμό του νωτιαίου μυελού

Προοδευτικές συνθήκες που μπορούν να επωφεληθούν από την ΕΕΕ περιλαμβάνουν μυϊκή δυστροφία, AIDS, και άλλες.

Τέλος, υπάρχουν πολλές προσωρινές καταστάσεις που θα μπορούσαν να απαιτούν τη χρήση ΕΕΕ. Σε αυτές, η χρήση της ΕΕΕ δεν είναι δια βίου αλλά περιορισμένου χρόνου

Μερικές καταστάσεις ανθρώπων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ΕΕΕ, αλλά είναι προσωρινές θα μπορούσαν να είναι:

- Ένα άτομο που έχει υποστεί εγκεφαλικό επεισόδιο ή κρανιοεγκεφαλική κάκωση και μπορεί να ανακτήσει ομιλία
- Ένα άτομο που έχει υποβληθεί σε χειρουργική επέμβαση στο λαιμό και συγκεκριμένα στη φωνητική περιοχή
- Ένα άτομο που μπορεί να είναι σε μονάδα εντατικής θεραπείας με μια ανικανότητα να μιλήσει εξαιτίας της διασωλήνωσής του
- Άτομα με ασθένειες ή / και εκφυλιστικές ασθένειες που μπορεί να είναι επεισοδιακές και να προκαλέσουν προβλήματα επικοινωνίας σε ορισμένες χρονικές στιγμές (ένα παράδειγμα είναι η σκλήρυνση κατά πλάκας)
- Κάποια άτομα με εκδήλωση άνοιας
- Άτομα με προβλήματα ψυχολογικής ή ψυχικής υγείας, οι οποίοι μπορούν να επιλέξουν να μην χρησιμοποιούν την ομιλία, αλλά να χρησιμοποιούν ΕΕΕ για ένα χρονικό διάστημα.

1.2.5 Επιδράσεις της χρήσης των συστημάτων ΕΕΕ

Η αξία ενός συστήματος ΕΕΕ, το οποίο επιτρέπει σε κάποιον να επικοινωνεί είναι ανεκτίμητη. Έχοντας ένα σύστημα επικοινωνίας, το άτομο αποκτά τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, όπως η ικανότητα να κάνει επιλογές και η συνολική ποιότητα της ζωής (Bush & Scott, 2009; Hamm & Miranda, 2006).

Μερικοί άνθρωποι έχουν περιγράψει την εμπειρία της χρήσης ΕΕΕ ως αλλαγή ζωής, επικαλούμενοι την αύξηση της ανεξαρτησίας, και της αλληλεπίδρασης (Hodge, 2007).

Τα αποτελέσματα, ωστόσο, από τη χρήση των συστημάτων ΕΕΕ ποικίλλουν ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του ατόμου, το επίπεδο διαταραχής της ομιλίας και της γλώσσας και την επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου να διευκολυνθεί η συμμετοχή του στην κοινωνία (Enderby et al., 2009)

Επιδράσεις της ΕΕΕ στην παραγωγή ομιλίας

Ανησυχία εκφράζεται συχνά ότι η χρήση της ΕΕΕ μπορεί να αναστείλει τη χρήση της υπάρχουσας ομιλίας ή να αναστείλει την ανάπτυξη της παραγωγής ομιλίας. Αυτή η ανησυχία συνήθως εκφράζεται όταν εξετάζεται η χρήση της ΕΕΕ σε μικρά παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτή, όμως, η ανησυχία σχετίζεται με το γεγονός ότι είναι συχνά ασαφές κατά πόσον και σε ποιο βαθμό η ομιλία και ο λόγος μπορεί τελικά να αναπτυχθεί σε μικρά παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Τα μέχρι σήμερα στοιχεία δείχνουν ότι η χρήση ΕΕΕ δεν εμποδίζει την ανάπτυξη της ομιλίας και αντ' αυτού έχει συχνά ένα διευκολυντικό και θετικό αποτέλεσμα στην ομιλία και την εκμάθηση της γλώσσας. (Millar et al. 2006; Schlosser & Wendt 2008).

Επιπτώσεις που σχετίζονται με την απουσία της χρήσης ΕΕΕ

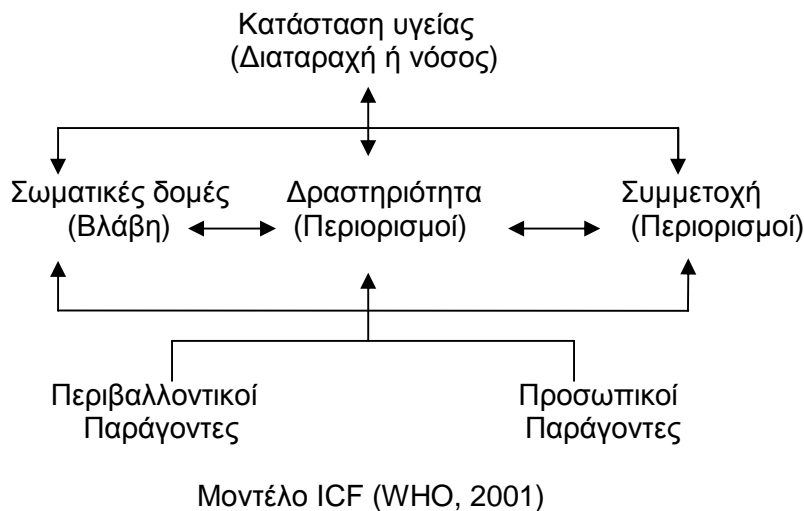
Όταν η ΕΕΕ δεν παρέχεται σε άτομα με διαταραχές επικοινωνίας μπορεί να υπάρξουν σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα της ζωής και μπορεί να έχει σοβαρό αντίκτυπο στην εκπαίδευση και τη μάθηση, την απασχόλησή τους, την κοινωνική τους συμμετοχή, την ποιότητα ζωής τους και την παραγωγικότητά τους.

Επίσης, εάν τα συστήματα ΕΕΕ, οι στρατηγικές και ο εξοπλισμός καθυστερήσουν, μπορεί να προκύψουν πρόσθετες δυσκολίες. Αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη της γλώσσας, τις δεξιότητες ανάγνωσης, τις δεξιότητες επικοινωνίας και τις δεξιότητες ζωής.

Όλα τα παραπάνω, μπορούν με τη σειρά τους να οδηγήσουν ένα άτομο σε απώλεια της ταυτότητας, προβλήματα ψυχικής υγείας, απομόνωση, συμπεριφορές που προκαλούν ανησυχία, χαμένες ευκαιρίες μάθησης και κίνδυνο κατάχρησης ή βλάβης του εαυτού τους.

1.2.6 ΜΟΝΤΕΛΟ ICF (Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας)

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2001) ανέπτυξε ένα πλαίσιο ταξινόμησης για την υγεία και τους τομείς που σχετίζονται με την υγεία. Το ICF είναι ένα πλαίσιο για τη μέτρηση της υγείας και της αναπηρίας, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πληθυσμού. Η ταξινόμηση βασίζεται σε ένα βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο που αντικατοπτρίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα για όλους και επικεντρώνεται στην λειτουργία του.



Όπως μπορεί να δει κανείς από το παραπάνω διάγραμμα υπάρχουν πέντε διαφορετικοί τομείς που λαμβάνονται υπόψη κατά την εξέταση της λειτουργίας και της υγείας ενός ατόμου. Αυτοί είναι οι σωματικές δομές και λειτουργίες, η συμμετοχή, οι δραστηριότητες, οι προσωπικοί παράγοντες και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Όλα τα παραπάνω πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας θεραπείας. Στην ΕΕΕ παίζουν ρόλο στην επιλογή της στρατηγικής διευκολύνοντας το άτομο ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του.

1.2.7 Δουλεύοντας ως ομάδα για την παροχή ΕΕΕ

Όταν παρέχονται προσωποκεντρικές υπηρεσίες, η «ομάδα ΕΕΕ» περιλαμβάνει πάντα το πρόσωπο αυτό. Άλλα μέλη της ομάδας γύρω από το πρόσωπο μπορεί να περιλαμβάνουν:

- την άμεση ή εκτεταμένη οικογένεια
- τους φροντιστές
- τους εκπαιδευτικούς
- τους λογοθεραπευτές
- τους ιατρούς
- τους εργοθεραπευτές
- τους φυσιοθεραπευτές
- τους κοινωνικούς λειτουργούς
- τους παιδαγωγούς ειδικής αγωγής

- τους ψυχολόγους
- τους μηχανικούς προγραμματιστές αποκατάστασης
- τους οφθαλμίατρους

Το να δουλεύεις ως ομάδα προσφέρει διαφορετικές απόψεις και δεξιότητες και επιτρέπει αποφάσεις συνεργασίας που πρέπει να γίνουν σχετικά με τα συστήματα ΕΕΕ. Μόλις οι αποφάσεις ή οι δοκιμές έχουν γίνει για το σύστημα ΕΕΕ, είναι σημαντικό να υπάρχει επαγγελματική παρακολούθηση και επανεξέταση. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει υπηρεσίες λογοθεραπείας που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ΕΕΕ κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου.

1.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

1.3.1 Ορισμός

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία σε πολλαπλά πλαίσια, περιλαμβάνοντας ελλείμματα στην κοινωνική αμοιβαιότητα, στις μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και σε δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων (DSM-V, APA 2013 σ. 31). Οι εκδηλώσεις της ΔΑΦ παρατηρούνται πριν την ηλικία των τριών ετών. Λόγω της μεγάλης φαινοτυπικής ποικιλομορφίας των ατόμων με ΔΑΦ και την υποκειμενικότητα των διαφοροδιαγνωστικών κριτηρίων των «Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών», η ονομασία Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, θεωρείται σήμερα η πιο κατάλληλη ονομασία. Ο γενικός όρος, αυτισμός, συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο (Fett-Conte A.C., Bossolani-Martins A.L. & Pereira-Nascimento P. (2013) σ.215).

Σύμφωνα με το DSM-V και το ICD-10, η διάγνωση πραγματοποιείται βάσει τριών κυρίαρχων συμπτωμάτων:

- Διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση
 - Διαταραχή στην επικοινωνία
 - Περιορισμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά
- (DSM-V, APA 2013 σ 50-51, ICD-10, WHO, σ 198)

Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι κατά το DSM-V, η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση και η διαταραχή στην επικοινωνία, έχουν ενσωματωθεί και αποτελούν το πρώτο κριτήριο για τη διάγνωση και η περιορισμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά το δεύτερο.

Πιο συγκεκριμένα, τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκδηλώνονται ως:

- Ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα τα οποία κυμαίνονται από ακατάλληλη κοινωνική προσέγγιση και διατήρηση διαλόγου έως αποτυχία έναρξης και ανταπόκρισης στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.
- Ελλείμματα στη μη λεκτική επικοινωνία τα οποία κυμαίνονται από πτωχή ενσωμάτωση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μη ομαλή βλεμματική επαφή και γλώσσα του σώματος έως παντελή έλλειψη εκφράσεων του προσώπου και μη λεκτικής επικοινωνίας.
- Ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων τα οποία κυμαίνονται από δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφοράς, δυσκολίες στη συμμετοχή συμβολικού παιχνιδιού και απόκτησης φίλων έως απουσία ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους.

Όσον αφορά την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά μπορεί να εκδηλώνεται ως εξής:

- Στερεοτυπική ή επαναλαμβανόμενη κίνηση, χρήση αντικειμένων ή λόγου
- Άκαμπτη προσκόλληση στη ρουτίνα

- Υπερβολικά περιορισμένα ενδιαφέροντα και έντονη προσκόλληση σε αυτά
- Υπερβολική ή μειωμένη αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα

Επιπλέον, τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, να προκαλούν σημαντική διαταραχή στην κοινωνικό, επαγγελματικό ή άλλο σημαντικό πεδίο της τρέχουσας λειτουργίας του ατόμου. Τέλος, αυτές οι διαταραχές δεν πρέπει να εξηγούνται καλύτερα από νοητική καθυστέρηση ή ολική αναπτυξιακή καθυστέρηση (DSM-V, APA 2013, σ 50-51).

1.3.2 Αιτίες

Σε ποσοστό 10% (Fett-Conte. et al., 2013) έως λιγότερο από 20% (Amaral et al., (2011) των περιπτώσεων ΔΑΦ, είναι πιθανό να προσδιοριστούν αιτιολογικοί, γενετικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες (συνδρομικός ή δευτερογενής αυτισμός). Στο υπόλοιπο ποσοστό των περιπτώσεων, δεν υπάρχει γνωστή αιτία (μη συνδρομικός ή πρωτογενής αυτισμός) (Fett-Conte et al., 2013; Amaral et al., 2011). Θα μπορούσε να αποδοθεί μια πολυπαραγοντική αιτιολογία σε αυτές τις ιδιοπαθείς περιπτώσεις μετά από τον αποκλεισμό γενετικών και περιβαλλοντικών αιτιών. Επιστημονικές ανακαλύψεις μέχρι σήμερα έχουν δείξει ότι πολλαπλοί γενετικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την προδιάθεση ατόμων στη ΔΑΦ, ή οποία σε συνδυασμό με εξωτερική πυροδότηση (περιβαλλοντικός παράγοντας), οδηγεί στην εκδήλωση ΔΑΦ (Fett-Conte et al., 2013).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Προγεννητικές ή περιγεννητικές λοιμώξεις από ιογενείς παράγοντες, όπως η ερυθρά και ο κυτταρομεγαλοϊός, όπως και η έκθεση σε τοξικούς παράγοντες όπως η θαλιδομίδη, το βαλπροϊκό οξύ και το αλκοόλ, είναι μερικές από τις πιο γνωστές περιβαλλοντικές αιτίες της ΔΑΦ. Επίσης αλλεργιογόνοι περιβαλλοντικοί παράγοντες και αυτοάνοσα προβλήματα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να εμπλέκονται στην αιτιολογία της ΔΑΦ (Fett-Conte et al., 2013). Επιπροσθέτως, η πρόωρη γέννηση έχει εμπλακεί ως αιτία ΔΑΦ (Fett-Conte et al., 2013; DSM-V, APA 2013, σ. 56). Τέλος, άλλοι παράγοντες που έχουν σχετιστεί με τον κίνδυνο εμφάνισης ΔΑΦ είναι η προχωρημένη ηλικία των γονέων (DSM-V, APA 2013; Παπαγεωργίου, 2013), η σωματική ή ψυχολογική συναισθηματική της μητέρας κατά την παιδική ηλικία, οι αρνητικές περιγεννητικές συνθήκες όπως φτωχή διατροφή, λοιμώξεις, ανεπαρκής προγεννητική φροντίδα, χρήση φαρμάκων και παράνομων ουσιών, αρνητικά γεγονότα ζωής (Παπαγεωργίου, 2013).

Γενετικοί παράγοντες

Πολλές γονιδιωματικές περιοχές, με γονίδια που εμπλέκονται ως υποψήφια, έχουν σχετιστεί με την αιτιολογία του αυτισμού. Ωστόσο, έχει εκτιμηθεί ότι όλες οι προτεινόμενες περιοχές μαζί, θα εμπλέκονταν στην αιτιολογία για λιγότερο από το 1% των περιπτώσεων (Fett-Conte et al., 2013). Αυτό ίσως θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από την άποψη ότι ο εγκέφαλος και όχι τα γονίδια προκαλούν και εξηγούν τη συμπεριφορά. Κάθε γονίδιο, είναι πιθανό να συγκεντρώσει πολλές διαφορετικές μεταλλάξεις σε διαφορετικές οικογένειες έχοντας ως αποτέλεσμα, πιθανώς διαφορετικούς φαινοτύπους. Ο ρόλος των γονιδίων στη ΔΑΦ, δεν θα γίνει κατανοητός πριν γίνει ξεκάθαρο τι κωδικοποιεί κάθε πρωτεΐνη και ποιους ρόλους παίζει η πρωτεΐνη στον εγκέφαλο και στους διαφορετικούς τύπους κυττάρων του (Amaral et al., 2011).

Σύνδρομα που σχετίζονται με τη ΔΑΦ και συνοσηρότητα

Σε μερικές περιπτώσεις, η εκδήλωση του αυτισμού, παρατηρείται σε άτομα με μόνο μια άλλη κλινική εκδήλωση. Τέτοιες κλινικές καταστάσεις αποτελούν οι παρακάτω:

- Επιληψία

- Εύθραυστο Χ χρωμόσωμα
- Οζώδης σκλήρυνση
- Σύνδρομα όπως: το Angelman, το Rett, η νευροϊνωμάτωση, το Timothy, το Smith-Lemli-Opitz, το CHARGE, το Cohen, το Noonan, το deletion syndrome, το Cornelia de Lange, το DiGeorge/ Καρδιοπροσωπικό, το Smith-Magenis, το Williams-Beuren, το Phelan-McDermid, το Sotos, το Moebius, η δυστροφία Duchenne, το σύνδρομο Down, το Hypomelanosis Ito (Fett-Conte et al. 2013; Παπαγεωργίου 2013).
- Φαινυλκετονουρία (Fett-Conte et al. 2013).

Ανάμεσα σε αδέρφια υπάρχει 22%-25% φορές υψηλότερος κίνδυνος να έχουν τη διαταραχή. Επίσης, υπάρχει σημαντικός κίνδυνος να εμφανιστεί η διαταραχή σε απογόνους ατόμων με ΔΑΦ και ατόμων με οικογενειακό ιστορικό ψυχιατρικών διαταραχών όπως η σχιζοφρένεια και οι διαταραχές προσωπικότητας και σε μικρότερο βαθμό η διπολική διαταραχή (Fett-Conte A.C. et al., 2013). Επίσης όσον αφορά την κληρονομικότητα στα μονοζυγωτικά δίδυμα, αυτή κυμαίνεται από 60-90% (Fett-Conte et al., 2013; Παπαγεωργίου, 2013).

1.3.3 Επιπολασμός

Οι πληροφορίες για τον επιπολασμό του αυτισμού έχουν αλλάξει δραματικά τα τελευταία 50 αυξάνοντας κατά πολύ την εμφάνιση του αυτισμού. Υπάρχουν αναφορές για επιπολασμό της τάξης του 1/150 παιδιά αλλά και του 1/88 (Fett-Conte et al., 2013), ενώ έχουν αναφερθεί ακόμα υψηλότερα ποσοστά, της τάξης του 1/68 (CDC, 2014). Ωστόσο, παραμένει ασαφές το αν τα υψηλότερα ποσοστά αντανάκλουν την επέκταση των διαγνωστικών κριτηρίων του DSM-IV, την αυξημένη ενημέρωση, τις αλλαγές στη μεθοδολογία των ερευνών ή την πραγματική αύξηση της συχνότητας της ΔΑΦ (DSM-V, APA 2013).

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι, ο αυτισμός είναι πιο συχνός στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια με αναλογία 4:1 (DSM-V, APA 2013; Shipley, McAfee 2004). Μια εξήγηση για αυτό θα μπορούσε να είναι ότι τα στα κλινικά δείγματα, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να παρουσιάζουν συνυπάρχουσα νοητική ανικανότητα, υποδεικνύοντας ότι τα κορίτσια χωρίς συνυπάρχουσα νοητική ανικανότητα μπορεί να παραμένουν μη αναγνωρίσιμα ίσως λόγω ηπιότερων εκφάνσεων των κοινωνικών και επικοινωνιακών δυσκολιών (DSM-V, APA 2013), σ. 57).

1.3.4 Γλωσσικοί Φαινότυποι

Σε ένα επιφανειακό επίπεδο, υπάρχουν τρεις βασικοί υπότυποι που μπορούν να διακριθούν. Στο ένα άκρο ανήκουν τα άτομα με λεκτική ευφράδεια που δεν υπολείπονται στο λόγο τους όσον αφορά το δομικό επίπεδο (φωνολογία, μορφο-συντακτικό, λεξιλόγιο). Ωστόσο, τα ελλείμματά τους περιορίζονται στον τομέα της πραγματολογίας. Στο άλλο άκρο, ανήκουν τα άτομα που δεν αναπτύσσουν λόγο ή επικοινωνία μέσω άλλων συστημάτων πέρα από ένα στοιχειώδες επίπεδο μεμονωμένων λέξεων ή απλών φράσεων (Amaral et al. 2011). Γενικά η πρόγνωση για την ανάπτυξη λειτουργικού λόγου σε παιδιά που δεν έχει αναπτυχθεί μέχρι την ηλικία των 5 ετών, είναι πτωχή (Amaral et al., 2011; DSM-V 2013; Eigsti et al. 2011). Η πλειοψηφία των παιδιών ανήκει στον τρίτο υπότυπο, όπου τα παιδιά αποκτούν λόγο, ωστόσο σε μεγαλύτερη ηλικία, με πιο αργό ρυθμό και χωρίς να συμβαδίζουν με τα ηλικιακά πρότυπα (Amaral. et al. 2011).

1.3.5 Χαρακτηριστικά του λόγου και της επικοινωνίας των παιδιών με ΔΑΦ

Τα άτομα με ΔΑΦ, έχουν ένα αισθητό έλλειμμα στην επικοινωνία τους που δεν σχετίζεται με κάποια συγκεκριμένη πτυχή της επικοινωνίας αλλά επηρεάζει τις ικανότητες κατανόησης και έκφρασης του λόγου, τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Το επικοινωνιακό έλλειμμα κυμαίνεται από περιορισμένη κατανόηση και μη λειτουργικό λόγο σε

κυριολεκτική κατανόηση του λόγου (Dodd, 2005). Ορισμένα χαρακτηριστικά στο λόγο των παιδιών με ΔΑΦ είναι μοναδικά. Ένα προεξέχων χαρακτηριστικό της ΔΑΦ αποτελεί η παρουσία παράξενων και στερεοτυπικών μοτίβων λόγου (Amaral et al., 2011) ή αλλιώς ιδιοσυγκρασιακού λόγου ή νεολογισμών, καθώς προσπαθούν να επικοινωνήσουν (Dodd 2005; Eigsti et al., 2011). Επίσης, πολλά παιδιά με ΔΑΦ, εμπλέκονται στην ηχολαλία όπου πρόκειται για άμεση ή καθυστερημένη μίμηση λόγου που έχει ειπωθεί από κάποιον επικοινωνιακό παρτενέρ ή ακόμα και σε τηλεοπτικές εκπομπές (Eigsti et al., 2011; Amaral et al., 2011). Ένα άλλο, επίσης, χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΦ είναι ότι δεν χρησιμοποιούν αυθόρμητη επικοινωνία τόσο συχνά και βασίζονται σε προτροπές για την εκμείωση εκφραστικής επικοινωνίας. Η αυθόρμητη επικοινωνία επιτρέπει στο άτομο να επικοινωνεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, να μαθαίνει περισσότερα για τον κόσμο, να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους και την οικογένειά του και γενικά να ελέγχει το περιβάλλον του. Έτσι, η αυθόρμητη έναρξη της επικοινωνίας είναι βασική για να κριθεί ένα άτομο με ΔΑΦ ως κοινωνικά ικανό κατά την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (Duffy & Healy 2011).

Φωνολογία

Τα παιδιά με ΔΑΦ, παρουσιάζουν φωνολογική ανάπτυξη με πιο βραδύ ρυθμό, αλλά όχι διαταραγμένη μιας και συχνά παρατηρείται φωνολογικά σωστή ηχολαλία ακόμα και σε παιδιά με ΔΑΦ χαμηλής λειτουργικότητας. Κάτι τέτοιο υποδεικνύει ότι η φωνολογική αντίληψη και η παραγωγή είναι άθικτες ακόμα και σε σοβαρά επηρεασμένα άτομα. Ωστόσο, έχουν βρεθεί ελλείμματα στην φωνολογική επεξεργασία παιδιών, τα οποία, όμως, παρουσίαζαν, επίσης, ελλείμματα στη σημασιολογία και το συντακτικό. Φαίνεται, λοιπόν, ότι μια υποομάδα παιδιών με ΔΑΦ, παρουσιάζει διαταραγμένη φωνολογία σε συνδυασμό με διαταραγμένη κατανόηση λόγου και παραγωγή (Amaral et al., 2011; Eigsti et al., 2011).

Σημασιολογία

Ορισμένοι ερευνητές έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με ΔΑΦ, δεν έχουν γενικά διαταραγμένη κατανόηση και έκφραση των σημασιολογικών πληροφοριών. Τα άτομα με ΔΑΦ παρότι έχουν επίδοση σύμφωνα με τη νοητική τους ηλικία σε σταθμισμένες δοκιμασίες λεξιλογίου και μπορούν να επιδοθούν σε βασικές ασκήσεις κατηγοριοποίησης και παρουσιάζουν μέγεθος λεξιλογίου σύμφωνα με τη χρονολογική τους ηλικία, η κατανόηση ρημάτων που φανερώνουν τη νοητική κατάσταση κάποιου και η σημασιολογική οργάνωση είναι ξεκάθαρα διαφορετικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Eigsti et al., 2011; Amaral et al., 2011). Οι σημασιολογικές διαταραχές είναι πιο σοβαρές σε άτομα με χαμηλής λειτουργικότητας ΔΑΦ και λιγότερο σοβαρά σε άτομα υψηλής λειτουργικότητας και Asperger. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι έχει βρεθεί ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ολοκληρωμένης κλίμακας IQ και της επίδοσης σε δοκιμασίες κατανόησης και παραγωγής, υποδεικνύοντας ότι η κατανόηση της σημασιολογίας και η παραγωγή δεν είναι διαταραγμένες στα πιο ικανά άτομα με ΔΑΦ και πιο συγκεκριμένα σε αυτά με σύνδρομο Asperger.

Μορφολογία

Παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να παραλείπουν συγκεκριμένα μορφήματα, όπως άρθρα, βοηθητικά ρήματα, μορφήματα που σηματοδοτούν τον αόριστο, το τρίτο πρόσωπο και αυτά που φανερώνουν διάρκεια στο ποιόν της ενέργειας του ρήματος (Amaral et al., 2011). Επιπλέον, κάποιοι συγγραφείς υπέδειξαν ότι άτομα με ΔΑΦ, έχουν δυσκολίες με τις προθέσεις, τους συνδέσμους και τις αντωνυμίες (Eigsti et al., 2011).

Σύνταξη

Όσον αφορά τη σύνταξη, έχουν βρεθεί διακριτά συντακτικά ελλείμματα στη ΔΑΦ και περιλαμβάνουν μειωμένες ικανότητες κατανόησης και παραγωγής, όπως και μειωμένο μέσο μήκος εκφωνήματος (Eigsti et al., 2011; Amaral, 2011). Επίσης, ένας αριθμός μελετών έχει δείξει ότι τα άτομα με ΔΑΦ, παράγουν λόγο με πιο συγκεκριμένη δομή η οποία περιλαμβάνει ένα μειωμένο σύνολο συντακτικών δομών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι παράγουν λιγότερο πολύπλοκες συντακτικές δομές σε αυθόρμητο λόγο σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με νοητική καθυστέρηση (Eigsti et al., 2011).

Πραγματολογία

Τα ελλείμματα στη γλωσσική πραγματολογία στη ΔΑΦ εκδηλώνονται με δυσκολίες στην ικανότητα αποσαφήνισης του νοήματος, στη δόμηση συνεκτικού διαλόγου και στην κατανόηση της ειρωνείας και του έμμεσου νοήματος (Amaral et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας ή με σύνδρομο Asperger χρησιμοποιούν υπερβολικά επίσημη ομιλία, προβλήματα στη διατήρηση του θέματος, στη διαχείριση της κατάρρευσης της ομιλίας και στην αποκατάσταση του διαλόγου. Επίσης, αντιμετωπίζουν ελλείμματα στην παραγωγή αφηγήματος μιας και δεν παράγουν πολύπλοκες ιστορίες με συνοχή. Επιπλέον, τείνουν να μην χρησιμοποιούν διαφορετικές αναφορικές εκφράσεις όπως οι αντωνυμίες και αγνοούν τα κίνητρα οι τις αιτιολογικές σχέσεις στην πλοκή της ιστορίας (Amaral et al., 2011). Τα ελλείμματα στη μη γλωσσική πραγματολογία διαφαίνονται ως δυσκολία κατανόησης των προθέσεων των άλλων, των κοινωνικών κανόνων διαγωγής και της μη λεκτικής επικοινωνίας (Amaral et al., 2011). Συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά φαίνεται να έχουν ελλείμματα στις ικανότητες κατανόησης και παραγωγής προσωδίας. Παρουσιάζουν άστοχη έμφαση στις λέξεις, επιβραδυσμένη διατύπωση και λιγότερο κατάλληλη ποιότητα αντήχησης. Όσον αφορά τις ικανότητες κατανόησης της προσωδίας σύμφωνα με τους Deal et al. (2008), τα άτομα με ΔΑΦ είναι λιγότερο ικανά να χρησιμοποιήσουν την προσωδία για να επιλύσουν συντακτικές αμφισημίες (Eigsti et al., 2011). Επίσης, δεν χρησιμοποιούν συχνά χειρονομίες καθώς μιλούν, δεν χρησιμοποιούν μη λεκτικές νύξεις αμοιβαιότητας όπως το να κουνήσουν το κεφάλι τους καθώς ακούν τον συνομιλητή τους, δεν ανταποκρίνονται με τη σειρά τους σε τέτοιες νύξεις και δεν τροποποιούν τη βλεμματική τους επαφή (Amaral et al., 2011). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΦ είναι η αντιστροφή των αντωνυμιών «εσύ» και «εγώ» κατά τη διάρκεια του διαλόγου, αναφερόμενοι στον εαυτό τους ως «εσύ» και στον συνομιλητή τους ως «εγώ» (Amaral et al., 2011).

1.4 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΕΕΕ ΣΤΗ ΔΑΦ

Η ΕΕΕ είναι μια επιτυχημένη παρέμβαση επικοινωνίας για πολλά άτομα με ΔΑΦ που δεν έχουν αναπτύξει ομιλία. Το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 9 ετών που είναι μη λεκτικά ή έχουν μη λειτουργική ομιλία ανέρχεται μεταξύ 14- 20% (Rice et al., 2005). Δεδομένου ότι το 50% των ατόμων με ΔΑΦ μπορεί να μην αναπτύξει ποτέ ομιλία (Prizant, 1988), τα συστήματα ΕΕΕ είναι μια συχνή επιλογή. Αρκετές μελέτες έχουν τονίσει την αποτελεσματικότητα της ΕΕΕ σε άτομα με ΔΑΦ (Ganz & Simpson, 2004; Ganz et al., 2014; Schlosser & Wendt, 2008). Η πλειοψηφία τους αποτελείται από μελέτες μεμονωμένων περιπτώσεων.

Διάφοροι τρόποι ΕΕΕ έχουν συστηθεί για τα άτομα με ΔΑΦ, όπως για παράδειγμα οι χειρονομίες (manual signs), η ανταλλαγή εικόνων και οι συσκευές παραγωγής ομιλίας. Αυτές οι μέθοδοι απασχόλησαν τους ερευνητές.

Ένα βασικό έλλειμμα στη ΔΑΦ φαίνεται να σχετίζεται με τον αυθορμητισμό της επικοινωνίας, ο οποίος ή είναι, στην καλύτερη περίπτωση μειωμένος ή στη χειρότερη περίπτωση,

ανύπαρκτος. Όσον αφορά, λοιπόν, στον αυθορμητισμό της επικοινωνίας, έχουν ερευνηθεί οι επιδράσεις διαφόρων τρόπων ΕΕΕ.

Αρχικά, οι χειρονομίες ήταν η πιο δημοφιλής στρατηγική ΕΕΕ. Παρόλα αυτά, οι χειρονομίες σταδιακά άρχισαν να αμφισβητούνται καθώς ο χρόνος εκμάθησης τους είναι πολύ μεγάλος και επιπλέον, οι επικοινωνιακοί σύντροφοι που δεν έχουν διδαχθεί αυτή τη μέθοδο δε μπορούν να επικοινωνήσουν με τα άτομα με ΔΑΦ που την έχουν διδαχθεί. Οι Rotholz et al., (1989) ερεύνησαν έφηβους με ΔΑΦ που χρησιμοποιούσαν και χειρονομίες και τη μέθοδο PECS προκειμένου να παραγγείλουν σε ένα εστιατόριο και βρέθηκε ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έγινε κατανοητός με τη χρήση των χειρονομιών σε σχέση με αυτούς που με τη χρήση του PECS, τα ποσοστά ενημέρωσης για τις τιμές ήταν 80%-100%. Το σύστημα ανταλλαγής εικόνων (PECS; Bondy & Frost, 1994) είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει λειτουργική ομιλία και προωθεί την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον (Charlop-Christy et al., 2002). Μέσω του PECS τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν επιλογή ανάμεσα σε εικόνες, να φτιάχνουν προτάσεις, να ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις και να κάνουν σχολιασμούς (Lancioni et al., 2007). Σε σύγκριση με τις χειρονομίες, το PECS απαιτεί λίγες προαπαιτούμενες δεξιότητες και επιπλέον, προωθεί τη διαδικασία του να ζητά το άτομο πράγματα, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει την ικανοποίηση του ατόμου και προωθεί τον αυθορμητισμό. Οι Lancioni et al. (2007) παρείχαν μια επισκόπηση των δημοσιευμένων μελετών από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 για το PECS. Από τα 173 άτομα που έλαβαν κατάρτιση σε μια σειρά από μελέτες σχετικά με το PECS, μόνο 3 θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αποτυχιές. Ως αποτυχιές ταξινομήθηκαν τα άτομα που δεν σημείωσαν καμία πρόοδο, που σημείωσαν ελάχιστη πρόοδο, ή δε διατήρησαν την αρχική πρόοδο. Ένα ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι υπήρξαν μελέτες που σημειώθηκε αύξηση των γλωσσικών εκφράσεων που σχετίζονται με αιτήματα και πως τα προκαταρκτικά στοιχεία του PECS μπορεί να είναι αποτελεσματικά για τα άτομα με ΔΑΔ που έχουν ελάχιστη ή καθόλου ομιλία.

Το VOCAs, επίσης, είναι ένα πιο πρόσφατο σύστημα ΕΕΕ και οι έρευνες αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά του σε άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η ΔΑΦ. Οι Mirenda et al. (2000) εξέτασαν την επίδραση του VOCAs σε μια έρευνα διάρκειας 5 ετών σε 58 παιδιά με ΔΑΦ.

Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι στο 53% των παιδιών, η επίδοσή τους χαρακτηρίστηκε ως επιτυχημένη ή πολύ επιτυχημένη, ενώ ένα επιπλέον 33% είχε κάποιο μετρήσιμο βαθμό επιτυχίας. Επίσης, η αναθεώρηση του VOCAs από τους Lancioni et al. (2001) έδειξε θετικά αποτελέσματα για τη διάρκεια των επικοινωνιακών συμπεριφορών σε άτομα ΔΑΦ. Ωστόσο, λίγες μελέτες έχουν αναφέρει επιδράσεις του VOCAs στην αυθόρμητη επικοινωνία.

Συμπερασματικά, υπήρξε μία μετατόπιση των χειρονομιών από τα νεότερα συστήματα ΕΕΕ, όπως PECS και VOCAs. Τα συστήματα ΕΕΕ έχουν βρεθεί ότι αυξάνουν τις αυθόρμητες επικοινωνιακές συμπεριφορές σε πολλά άτομα με ΔΑΦ (Bondy & Frost, 1994; Lancioni et al, 2007). Ωστόσο, οι ερευνητές τονίζουν πως οι προσπάθειες για την ενίσχυση της επικοινωνίας θα πρέπει να βασίζονται στις ικανότητες ενός ατόμου (π.χ., Mirenda, 2003).

Αυτό αποδεικνύεται σε έρευνα των (van der Meer et al., 2012) που συγκρίνουν τις χειρονομίες, την ανταλλαγή εικόνων και τις συσκευές παραγωγής ομιλίας σε τέσσερα παιδιά με διάγνωση μόνο ΔΑΦ, σχολικής ηλικίας με περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι τέσσερις συμμετέχοντες έμαθαν να κάνουν αιτήματα με έναν από αυτούς τους τρόπους και πως έδειξαν προτίμηση σε έναν από αυτούς. Τα αποτελέσματα αυτά, υποδηλώνουν ταχύτερη κατάκτηση και μεγαλύτερη διάρκεια με τον προτιμώμενο τρόπο κάθε ατόμου. Επιπλέον, φάνηκε πως οι προτιμήσεις κάποιων παιδιών πριν τη θεραπεία μπορεί να αλλάξουν κατά τη διάρκεια ή μετά από αυτή.

Από το 2004, έχουν γίνει τουλάχιστον 28 έρευνες που συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα των συστημάτων επικοινωνίας σε άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η ΔΑΦ. Σύμφωνα με τους Gevarter et al. (2013) που πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση 28 ερευνών σε μελέτες περιπτώσεων, οι σαφείς και συνεπείς διαφορές μεταξύ των συστημάτων είναι σπάνιες και δεν υπάρχει μία καθολική προσέγγιση για όλα τα άτομα, καθώς έχει παρατηρηθεί βελτίωση με όλες τις μεθόδους από παιδιά με ΔΑΦ. Τα συμπεράσματα της εν λόγω επανεξέτασης υποστηρίζουν την εξέταση των υπάρχουσών δεξιοτήτων, τους στόχους και τις προτιμήσεις ενός ατόμου ως μέρος της διαδικασίας επιλογής μιας προσέγγισης στην επικοινωνία.

Οι Ganz et al (2011) έκαναν μία έρευνα στην χρήση της ΕΕΕ από άτομα με ΔΑΦ για να εξετάσουν το ρόλο που παίζουν τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου. Συγκεκριμένα, ο σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση της ΕΕΕ σε άτομα με ΔΑΦ, αλλά και να ερευνήσει το ρόλο που παίζουν σε αυτό συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και η διάγνωση των συμμετεχόντων. Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 58 και από αυτούς, οι 47 είχαν μόνο διάγνωση ΔΑΦ χωρίς κάποια άλλη διαταραχή. Επιπλέον, τους χώρισαν σε 3 ομάδες ανάλογα με την ηλικία (προσχολική έως 5 ετών, σχολική 6 έως 10 ετών και δευτεροβάθμια εκπαίδευση 11 ετών και πάνω). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα άτομα που είχαν μόνο διάγνωση ΔΑΦ είχαν καλύτερα αποτελέσματα από αυτά που είχαν κάποια πρόσθετη διάγνωση. Επιπλέον, τα άτομα προσχολικής ηλικίας είχαν καλύτερη επίδοση από τα μεγαλύτερα. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως διάγνωσης ή ηλικίας επέδειξαν μία βελτίωση.

Μία επιπλέον έρευνα των Ganz et al. (2015), συγκρίνει τις οπτικές ενδείξεις σε οθόνη με την επικοινωνία βασισμένη στην ανταλλαγή με βάση τον αριθμό των αυθόρμητων σχολίων και των σωστών απαντήσεων σε ερωτήσεις σε 3 αγόρια ηλικίας 5-6 ετών με διάγνωση ΔΑΦ. Στην επικοινωνία μέσω ανταλλαγής, το άτομο μαθαίνει να επικοινωνεί αφαιρώντας ένα σύμβολο που αντιπροσωπεύει μια λέξη ή φράση από ένα πίνακα και το παραδίδει στον επικοινωνιακό του σύντροφο (Sigafoos et al., 2007), όπως για παράδειγμα το PECS που αναπτύχθηκε από τους Frost και Bondy (1994) και έχει αποδειχθεί ότι είναι μια πολλά υποσχόμενη παρέμβαση για άτομα με ΔΑΔ ακόμα κι αν έχουν περιορισμένες επικοινωνιακές ικανότητες (Ganz & Simpson, 2004; Ganz et al., 2012). Το σχεδιάγραμμα της μεθόδου οπτικών ενδείξεων σε οθόνη περιλαμβάνει σκηνές από τον πραγματικό κόσμο, χρησιμοποιώντας ψηφιακές φωτογραφίες, σαρωμένες εικόνες ή σκίτσα (Wilkinson et al., 2012) και οι γλωσσικές έννοιες ενσωματώνονται σε αυτές τις σκηνές. Παρά την επιτυχία των παραδοσιακών μορφών ΕΕΕ (π.χ PECS), έχει προταθεί ότι αυτές οι προσεγγίσεις απαιτούν αρκετές γνωστικές δεξιότητες από τα παιδιά (Light & Drager, 2002). Αντίθετα, οπτικές ενδείξεις σε οθόνη έχουν πρόσφατα ερευνηθεί ως μια πιο φυσική προσέγγιση στη διδασκαλία γιατί περιέχουν μια πιο συνεκτική έννοια απ' ότι μεμονωμένες λέξεις. Επιπλέον πλεονεκτήματά τους είναι πως τα παιδιά επεξεργάζονται γρηγορότερα έννοιες μέσα από μία συμφραζόμενη σκηνή και έτσι, μειώνεται η απαίτηση της μνήμης εργασίας. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα να περιλαμβάνονται σκηνές του ίδιου του παιδιού, πράγμα το οποίο μπορεί να αυξήσει τα κίνητρά του για επικοινωνία. (Wilkinson et al., 2012). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι είναι πιο πιθανή η χρήση οπτικών ενδείξεων σε οθόνη απ' ότι η επικοινωνία μέσω ανταλλαγής. Ένας από τους συμμετέχοντες, έκανε περισσότερο χρήση οπτικών ενδείξεων σε οθόνη, τόσο για τόσο αυθόρμητα σχόλια, όσο και απαντώντας σε ερωτήσεις. Αυτός, όμως, ο συμμετέχων, χρησιμοποίησε και μία φορά τη μέθοδο ανταλλαγής κατά τη διάρκεια της μελέτης. Το συμπέρασμα, πάντως, ήταν πως οι οπτικές ενδείξεις σε οθόνη μπορεί να έχουν δευτερογενείς επιδράσεις στα παιδιά που είναι μη-λεκτικά. Δηλαδή, βοηθά στην παραγωγή ομιλίας σε σχέση με τη μέθοδο ανταλλαγής.

Περίπου το 90% των παιδιών με ΔΑΦ έχουν καθυστερήσεις στη γλωσσική έκφραση και στην ανάπτυξη λέξεων ή φράσεων (Hus et al., 2007), αλλά και στην κατανόηση του λόγου. Οι παρεμβάσεις που παρέχουν συγκεκριμένα, οπτικά σύμβολα (που μπορεί να περιλαμβάνουν εικόνες, φωτογραφίες ή γραπτές λέξεις) μπορεί επομένως να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στη

διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ, καθώς κατανοούν το νόημα της έννοιας πίσω από τη λέξη και με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η ανάπτυξη του εκφραστικού τους λεξιλογίου (Ganz et al., 2006). Μια σειρά από παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν οπτικά σύμβολα, έχει αποδειχθεί πως είναι αποτελεσματικές στην επικοινωνία των ατόμων με ΔΑΦ (Ganz, 2007). Τα οπτικά σύμβολα έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία σε άτομα με ΔΑΦ, προσχολικής ηλικίας (Ganz & Flores, 2008; Goldstein & Cisar, 1992; Krantz & McClannahan, 1998), σχολικής ηλικίας (Brown et al., 2008; Charlop & Kelso, 2003; Ganz et al., 2008; Sarokoff et al., 2001) και εφηβικής ηλικίας (Argott et al., 2008; Brown et al., 2008; Dotto-Fojut et al., 2011; Krantz & McClannahan, 1993). Με την αυξημένη χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία, μπορεί να είναι ωφέλιμη η ενσωμάτωση φορητής τεχνολογίας. Η βιβλιογραφία δείχνει αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε άτομα με ΔΑΦ, ιδιαίτερα μέσω της χρήσης των iPads®, iPods® και συσκευών tablet (Sigafos, 2011). Οι φορητές συσκευές, όπως iPads®, iPods® και συσκευές tablet έχουν χρησιμοποιηθεί ως μέσο οπτικά βασισμένων παρεμβάσεων σε άτομα με ΔΑΦ και Νοητική Καθυστέρηση. Οι Ganz et al. (2014) διερεύνησαν τις επιδράσεις των οπτικών συμβόλων μέσω φορητής συσκευής (iPad®) σε σχέση με τη χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών σε 3 άτομα ηλικίας 8- 14 ετών με διάγνωση ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν αυξημένη χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών, αλλά ανάμικτα αποτελέσματα όσον αφορά στην αυθόρμητη χρήση των ουσιαστικών.

Αν και πολλοί ερευνητές έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα των συστημάτων ΕΕΕ για τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των παιδιών με ΔΑΦ, λίγες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε ενήλικες με ΔΑΦ. Επίσης, υπάρχει έλλειψη όσον αφορά στην εκπαίδευση των επικοινωνιακών συντρόφων και κατά πόσον αυτή επιδρά στην επίδοσή των ατόμων με ΔΑΦ. Η μελέτη των Ganz et al. (2014) εξέτασε την επίδραση των επικοινωνιακών συντρόφων όταν αυτοί εκπαιδεύονται σε μία μέθοδο ΕΕΕ μέσω χρήσης μιας συσκευής tablet σε έναν ενήλικα με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλοι οι επικοινωνιακοί σύντροφοι ήταν σε θέση να εφαρμόσουν με ακρίβεια τις διαδικασίες λειτουργίας της ΕΕΕ. Παρόλα αυτά, υπήρξε μικρή βελτίωση στην ανεξάρτητη χρήση της ΕΕΕ από το συμμετέχοντα.

1.5 ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η τρέχουσα κατάσταση της τεχνολογίας οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη των εφαρμογών των υπολογιστών στην ΕΕΕ. Αυτό επετεύχθη μέσω της μείωσης του μεγέθους και του κόστους των συσκευών και μέσω της άφιξης των φορητών συσκευών.

Η ΕΕΕ μπορεί συγκεκριμένα να επωφεληθεί από τα tablet που ξεπερνούν σε επιδόσεις τις dedicated συσκευές ΕΕΕ πρώτης γενιάς όσον αφορά την ανάλυση της οθόνης, την πυκνότητα των pixels, το βάρος, τη διάρκεια μπαταρίας και το κόστος. Επίσης, τα tablet έχει αποδειχθεί ότι είναι εύκολα στη χρήση ακόμα και από άτομα που είναι σωματικά και γνωστικά περιορισμένα λόγω της ευκολίας της χρήσης της οθόνης αφής. Ακόμα, δίνουν την ευκαιρία σε άτομα να απολαμβάνουν το δικαίωμα τους να εκφράζουν τις επιθυμίες τους. Επιπλέον, η ικανότητα σύνθεσης της ομιλίας βοηθά στην κατανόηση και απομνημόνευση των σημασιών των εικόνων και συμβόλων που επιλέγονται (Grigis & Lazzari, 2013).

Όσον αφορά τις συσκευές παραγωγής ομιλίας (SGD), το πλεονέκτημα είναι η ψηφιοποιημένη ή συνθετική παραγωγή ομιλίας, η οποία παρέχει ένα σχετικά φυσικό και κατανοητό σήμα στους ακροατές. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά της ομιλίας συνδυάζουν την προσέλκυση της προσοχής με την επικοινωνιακή πράξη κάτι που μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα να ακούσει ο ακροατής το επικοινωνιακό μήνυμα του ατόμου. Ακόμα, οι συσκευές αυτές μπορούν να προγραμματιστούν, ώστε να είναι αρκετά ακριβείς και να αποφευχθούν οι παρανοήσεις (Kagohara et al., 2010).

Ένα ακόμα πλεονέκτημα αποτελεί η δυνατότητα να καθιέρωσης επικοινωνιακών σχέσεων με διαφορετικούς ανθρώπους που δεν είναι οικείοι στη χρήση της συγκεκριμένης επικοινωνιακής μεθόδου. Επίσης, η μέθοδος των συγκεκριμένων συμβόλων αποδείχθηκε εύκολη στη κατανόηση και την αποδοτικότητα της επικοινωνίας μιας και οι περισσότεροι χρήστες διαισθητικά κατανοούν τις σημασίες των περισσότερων συγκεκριμένων συμβόλων, ενώ για τα αφηρημένα μια μικρή εξήγηση είναι αρκετή ώστε να διευκολυνθεί η κατανόηση και η χρήση. Η χρήση φωτογραφιών ή εικόνων, επίσης χρησιμοποιείται ως ένας αποτελεσματικός τρόπος έκφρασης συγκεκριμένων εννοιών.

Επιπλέον, το εύρος εξατομίκευσης κάθε προγράμματος όσον αφορά το γραφικό του περιβάλλον είναι υψίστης σημασίας για την βελτιστοποίηση της χρήσης του σε διαφορετικά άτομα και την προσαρμογή του στις ανάγκες του κάθε ατόμου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι βρέθηκε σημαντική αύξηση στη πρόθεση για επικοινωνία, η οποία ενδυναμώθηκε από την αποτελεσματικότητα του συστήματος και τη φιλικότητα της χρήσης (Grigis & Lazzari, 2013). Η πρόθεση για επικοινωνία επίσης αυξήθηκε λόγω της κοινωνικής αποδοχής των συσκευών αυτών μιας και είναι γνωστές και δημοφιλείς στο γενικό πληθυσμό και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πλήθος περιβαλλόντων (Γεωργοπούλου, 2013).

Εκτός από την ραγδαία ανάπτυξη και βελτίωση των χαρακτηριστικών των συσκευών επικοινωνίας, υπάρχει και ραγδαία ανάπτυξη των εφαρμογών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη των αναγκών των ατόμων με προβλήματα επικοινωνίας. Ένας αριθμός εφαρμογών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι πλέον διαθέσιμες και συμβατές με συσκευές Apple iPod Touch®, Apple iPad®, Apple iPhone® και βρίσκονται στην αγορά για χρήση σε προγράμματα εκπαίδευσης και αποκατάστασης ατόμων με αναπτυξιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με μια συστηματική αναθεώρηση 15 άρθρων για την αποδοτικότητα των εφαρμογών αυτών, βρέθηκε ότι είχαν θετική επίδραση στα άτομα με αναπτυξιακές δυσκολίες όσον αφορά την ενίσχυση των ακαδημαϊκών, επικοινωνιακών και επαγγελματικών δεξιοτήτων καθώς και για το πώς να χειρίζονται τις συσκευές αυτές, ώστε να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους (π.χ. να δουν μια ταινία, να ακούσουν μουσική, να δουν φωτογραφίες). Επιπλέον, θετική επίδραση βρέθηκε και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με την ανεξάρτητη μετάβαση χωρίς ακατάλληλες συμπεριφορές (π.χ. πηγαίνοντας από το λεωφορείο στην τάξη χωρίς να ενοχλούν τους άλλους μαθητές). Οι εξελισσόμενες τάσεις όσον αφορά αυτές τις τεχνολογίες, περιλαμβάνουν ενσωματωμένα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να περιορίσουν τις βλάβες των συσκευών λόγω κακής χρήσης. Επιπλέον, μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές. Κάποιες συσκευές μπορεί να περιλαμβάνουν μικρόφωνα, κάμερα στο πίσω και στο μπροστινό μέρος της συσκευής και οθόνη αφής πολλαπλών σημείων. Αυτό υποδεικνύει ότι οι μελλοντικές συσκευές θα είναι πιο διαδραστικές και τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές θα μπορούσαν να αποκτήσουν δεξιότητες ανεξάρτητα, και με το δικό τους ρυθμό, με ελάχιστη επίβλεψη ή άμεση υποστήριξη μέσω οδηγιών από δασκάλους (Kagohara et al., 2013).

Ωστόσο, λόγω του κόστους των συσκευών της Apple, οι οποίες περιέχουν λειτουργικό σύστημα iOS, κάποιοι χρήστες ίσως να προτιμήσουν μια πιο προσιτή λύση. Αυτή παρέχεται μέσω συσκευών που περιέχουν λειτουργικά συστήματα Android. Ένα παράδειγμα εφαρμογής σε περιβάλλον Android είναι το JABtalk, το οποίο αναλύεται στη συνέχεια (Γεωργοπούλου, 2013).

1.6 JABTALK

Για την διεκπεραίωση της πτυχιακής εργασίας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό JABtalk (έκδοση v5.0.6.). Το JABtalk είναι μια εφαρμογή για Android συσκευές και μπορεί οποιοσδήποτε να την αποκτήσει δωρεάν. Πιο συγκεκριμένα, είναι μία εφαρμογή που σχετίζεται με την επικοινωνία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ΕΕΕ. Ενώ η αρχική του προοπτική προέβλεπε τη χρήση του από παιδιά με ειδικές ανάγκες, το JABtalk έχει εξελιχθεί

σε ένα εργαλείο ΕΕΕ που χρησιμοποιείται ευρέως από χρήστες (πάνω από 95.000 σε όλο τον κόσμο) διαφόρων ηλικιών, όπως για παράδειγμα από άτομα μετά από εγκεφαλικό επεισόδιο, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν, καθώς επίσης, έχει υποστηριχθεί και από επαγγελματίες λογοθεραπευτές επειδή είναι εύκολο ως προς τη χρήση του.

Οι δυνατότητες του παραπάνω λογισμικού είναι οι εξής:

- Διαισθητική πλοήγηση με ένα – κλικ
- Οργάνωση των λέξεων σε κατηγορίες από τον χρήστη
- Άμεση φυσική ανατροφοδότηση με δόνηση σε κάθε άγγιγμα
- Δυνατότητα αναδιάταξης και αλλαγής μεγέθους των εικόνων
- Κατέβασμα απεριόριστου αριθμού εικόνων από το διαδίκτυο και ενσωμάτωσής του στο λογισμικό
- Πρόσθεση φωτογραφιών από την κάμερα της συσκευής
- Εισαγωγή εικόνων από κάρτα μνήμης
- Εισαγωγή ήχων από το μικρόφωνο της συσκευής
- Εισαγωγή ήχων από κάρτα μνήμης
- Υποστηρίζει κείμενο σε ομιλία (Text To Speech – TTS)
- Λειτουργία πλήρους οθόνης για αποτροπή εξόδου από την εφαρμογή
- Δυνατότητα δημιουργίας αντιγράφων ασφαλείας και επαναφοράς σε οποιαδήποτε συσκευή Android

Τέλος, διατίθεται στην αγγλική, γαλλική, γερμανική, ολλανδική και σλοβενική γλώσσα

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΕΕ

Η αξιολόγηση ενός ατόμου με που είναι υποψήφιος για ΕΕΕ χρειάζεται να διεκπεραιώνεται από μία διεπιστημονική ομάδα, συμπεριλαμβανομένων (ιατρών, λογοθεραπευτών, φυσικοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, εκπαιδευτικών, κοινωνικών λειτουργών κ.ά). Η αξιολόγηση σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει τα παρακάτω σημεία που είναι ιδιαίτερα σημαντικά (Beukelman & Mirenda, 2013):

- αισθήσεις (δηλαδή όραση, ακοή, αφή, όσφρηση και γεύση)
- σωματικές ικανότητες (π.χ, φώνηση, προσανατολισμός, κινητικότητα και επιδεξιότητα)
- σωματική και νοητική υγεία (συμπεριλαμβανομένης της φαρμακευτικής αγωγής)
- γνωστικές ικανότητες (π.χ εγρήγορση, προσοχή, αντίληψη, αντιληπτικός και εκφραστικός λόγος, μνήμη και εκτελεστικές λειτουργίες)
- μαθησιακές ικανότητες (π.χ., ανάγνωση, γραφή και αριθμητική)
- δραστηριότητες καθημερινής ζωής που περιλαμβάνουν κοινωνικές δεξιότητες και τη δυνατότητα επιλογής
- κοινωνικές δικτυώσεις
- περιβάλλοντα (π.χ πού ζει, εργάζεται, πηγαίνει σχολείο, κοινωνικοποιείται)
- προσωπικότητα, προσωπικές προτιμήσεις
- ανάγκες συναισθηματικής υποστήριξης
- δεξιότητες αυτογνωσίας (π.χ αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση)
- προσωπικό ιστορικό και μελλοντικά σχέδια ή φιλοδοξίες
- προηγούμενες στρατηγικές παρέμβασης και υποστήριξης

2.2 ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΕΕ

Η λογοθεραπευτική αξιολόγηση των ατόμων για ΕΕΕ δε δίνει πολλή έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς της ομιλίας και του λόγου (π.χ μορφολογία, σύνταξη κλπ), αλλά επικεντρώνεται στις επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διάφορους επικοινωνιακούς συντρόφους. Από αυτό συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα και δε μπορεί να είναι επαρκής με μία μόνο φορά. Επιπλέον, στην αξιολόγηση για ΕΕΕ χρησιμοποιούνται κυρίως οι άτυπες δοκιμασίες σε σχέση με τις δομημένες, επειδή στις πρώτες είναι δυνατή η παρατήρηση πιο αυθόρμητων συμπεριφορών (Labey, 1988).

2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Όσον αφορά στην αξιολόγηση που πραγματοποιήσαμε στα περιστατικά μας, αξιολογήθηκαν η κατανόηση και η έκφραση του λόγου χρησιμοποιώντας μία άτυπη δοκιμασία αξιολόγησης. Για την αξιολόγηση των γενικότερων επικοινωνιακών ικανοτήτων συμπληρώθηκε ένα εργαλείο αξιολόγησης, το Communication Matrix (Rowland, 2003), το οποίο βασίζεται στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης με διάφορους επικοινωνιακούς συντρόφους, καθώς και στις απαντήσεις των συντρόφων σε ερωτήσεις που αφορούν την επικοινωνιακή συμπεριφορά τους.

2.3.1 Άτυπη αξιολόγηση του λόγου

Η αξιολόγηση κατανόησης του λόγου πραγματοποιήθηκε μέσω άτυπων δοκιμασιών που περιελάμβαναν την ανταπόκριση στο όνομά τους και την κατανόηση απλών και σύνθετων εντολών έως δύο βημάτων. Επιπλέον, αξιολογήθηκε η ικανότητα αναγνώρισης απλών εννοιών. Κάποιες κατηγορίες εννοιών αξιολογήθηκαν με τρεις διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης (φωτογραφίες, clipart-εικόνες και σκίτσα), προκειμένου να αξιολογηθεί η επίδοσή των παιδιών για τον κάθε έναν από τους τρόπους αναπαράστασης των εννοιών. Γενικά, σε διαταραχές, όπως η ΔΑΦ, η κατανόηση αφηρημένων εννοιών είναι δυσκολότερη από αυτές που είναι πιο συγκεκριμένες (Mirenda & Lock, 1989). Άρα, στην κατανόηση με κλίμακα από το ευκολότερα κατανοητό στο πιο δύσκολο ακολουθείται η σειρά φωτογραφίες, clipart-εικόνες, σκίτσα. Επιπλέον, η επίδοσή τους στον κάθε τρόπο έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή του τρόπου αναπαράστασης στο πρόγραμμα JABtalk κατά την θεραπεία. Όσον αφορά στην παραγωγή περιοριστήκαμε στην αξιολόγηση της κατνομασίας, καθώς η ομιλία των περιστατικών είτε είναι απύσασα, είτε υφίσταται, αλλά μονολεκτικά.



Φωτογραφία



Clipart – εικόνα



Σκίτσο

2.3.2 Παρατήρηση επικοινωνιακών ικανοτήτων - Communication Matrix

Η αξιολόγηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων αξιολογήθηκε μέσω του Communication Matrix (Rowland, 2003), το οποίο εξυπηρετεί μια κοινωνικο-πραγματολογική προσέγγιση στην πρώιμη ανάπτυξη της επικοινωνίας, η οποία δίνει έμφαση στις λειτουργικές χρήσεις της επικοινωνίας (Rowland, 2012). Για τη συμπλήρωσή του, λήφθηκε το ιστορικό του κάθε παιδιού από τους γονείς καθώς και πληροφορίες για την ποιότητα της επικοινωνίας του μαζί τους. Επιπλέον, δόθηκαν πολύτιμες πληροφορίες για τη συμπεριφορά του κάθε παιδιού στο περιβάλλον του σχολείου από τη δασκάλα του, αλλά και από τους υπόλοιπους φροντιστές με τους οποίους αλληλεπιδρά (π.χ ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, εργοθεραπευτή κλπ). Τέλος, η συμπλήρωσή του βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης με εμάς καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεών μας.

Όσον αφορά το Communication Matrix, χρησιμοποιήσαμε την ηλεκτρονική έκδοση που διατίθεται δωρεάν και αναπτύχθηκε το 2003. Η ιστοσελίδα σχεδιάστηκε, ώστε να εισάγουν δεδομένα οι γονείς και οι επαγγελματίες περιγράφοντας τις επικοινωνιακές ικανότητες ενός παιδιού απαντώντας σε 24 ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση συγκεκριμένων επικοινωνιακών συμπεριφορών και προθέσεων. Αφού απαντηθούν οι ερωτήσεις, η ιστοσελίδα αυτόματα εμφανίζει μια σελίδα, όπου σκιαγραφείται το επικοινωνιακό προφίλ του παιδιού. Επίσης, εμφανίζεται και μια λίστα με τις ικανότητες του παιδιού και δείχνει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές που χρησιμοποιεί το παιδί για να εκφράσει κάθε επικοινωνιακή πρόθεση (Rowland, 2012).

Το Communication Matrix είναι κατάλληλο για άτομα όλων των ηλικιών που βρίσκονται στα πρώιμα στάδια της επικοινωνίας. Στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά το εύρος των επικοινωνιακών ικανοτήτων που καλύπτει το Matrix, καλύπτει την ηλικία μεταξύ 0 και 24 μηνών. Επιπλέον, περιλαμβάνει κάθε τύπο επικοινωνιακής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων των «επταυξητικών και εναλλακτικών» μορφών επικοινωνίας (ΕΕΕ) και της προ-συμβολικής επικοινωνίας (όπως χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, βλεμματική επαφή και κινήσεις του σώματος). Δεν είναι κατάλληλο για άτομα που χρησιμοποιούν ήδη κάποια μορφή γλώσσας με νόημα και ευχέρεια. Ο χρόνος συμπλήρωσής του κυμαίνεται από 10 λεπτά έως 1 ώρα ανάλογα με τις επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιεί το άτομο (Rowland, 2013).

Το Communication Matrix περιλαμβάνει τέσσερις κύριους λόγους επικοινωνίας: την άρνηση, την αίτηση, την αλληλεπίδραση και το σχολιασμό. Οι τέσσερις αυτοί λόγοι δομούνται σε 7 επίπεδα επικοινωνίας.

Πρώτο επίπεδο

Μη σκόπιμη επικοινωνία: η συμπεριφορά δεν είναι υπό τον έλεγχο του ατόμου αλλά αντανάκλα τη γενική του κατάσταση (πείνα, νύστα κτλ). Σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αυτό το στάδιο διαρκεί από τη γέννηση έως τον τρίτο μήνα ζωής.

Δεύτερο επίπεδο

Σκόπιμη συμπεριφορά: βρίσκεται υπό τον έλεγχο του ατόμου αλλά δεν χρησιμοποιείται ακόμα για εμπρόθετη επικοινωνία. Τα άτομα σε αυτή τη φάση δεν κατανοούν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν συμπεριφορές για να ελέγξουν τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου. Σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αυτό το στάδιο διαρκεί από τον 3^ο έως τον 8^ο μήνα ζωής.

Τρίτο επίπεδο

Μη συμβατική επικοινωνία (προ-συμβολική): σε αυτό το στάδιο ξεκινά η εμπρόθετη επικοινωνία. Οι επικοινωνιακές συμπεριφορές είναι "προ-συμβολικές", επειδή δεν περιλαμβάνουν κανένα είδος συμβόλου και είναι μη συμβατικές γιατί δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές καθώς μεγαλώνουμε. Οι επικοινωνιακές συμπεριφορές περιλαμβάνουν κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου και απλές χειρονομίες. Σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αυτό το στάδιο συμβαίνει ξεκινά από τον 6^ο έως το 12^ο μήνα ζωής.

Τέταρτο επίπεδο

Συμβατική επικοινωνία: συμβατικές προ-συμβολικές συμπεριφορές χρησιμοποιούνται ως επικοινωνία. Είναι προ-συμβολικές γιατί δεν περιλαμβάνουν κάποιο είδος συμβόλου και είναι συμβατικές γιατί είναι κοινωνικά αποδεκτές και συνεχίζουμε να τις χρησιμοποιούμε μαζί με το λόγο καθώς μεγαλώνουμε. Σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αυτό το στάδιο ξεκινά από το 12^ο έως τον 18^ο μήνα.

Πέμπτο επίπεδο

Συγκεκριμένα σύμβολα: σε αυτό το επίπεδο ξεκινά η συμβολική επικοινωνία όπου χρησιμοποιούνται σύμβολα που μοιάζουν με αυτό που αναπαριστούν και περιλαμβάνουν εικόνες, αντικείμενα, εικονικές χειρονομίες και ήχους. Κάποια άτομα, παραλείπουν αυτό το στάδιο και πηγαίνουν κατευθείαν στο έκτο επίπεδο. Τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά χρησιμοποιούν συγκεκριμένα σύμβολα σε συνδυασμό με χειρονομίες και λέξεις, γενικά μεταξύ 12 και 24 μηνών, αλλά όχι σαν ξεχωριστό στάδιο.

Έκτο επίπεδο

Αφηρημένα σύμβολα: πρόκειται για σύμβολα όπως ο λόγος, η νοηματική, η γραφή Brailled ή γραπτές εικόνες που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία. Αυτά τα σύμβολα είναι "αφηρημένα" επειδή δεν μοιάζουν φυσικά με αυτό στο οποίο αναφέρονται. Σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά συμβαίνει μεταξύ 12 και 24 μηνών.

Έβδομο επίπεδο

Γλωσσικά σύμβολα (συγκεκριμένα ή αφηρημένα): πρόκειται για συνδυασμούς δύο ή τριών συμβόλων σύμφωνα με γραμματικούς κανόνες. Το άτομο κατανοεί ότι η έννοια του συνδυασμού των συμβόλων μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τη σειρά των συμβόλων. Σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αυτό το στάδιο ξεκινά από τους 24 μήνες.

24 Συγκεκριμένα Μηνύματα

Κάτω από τους 4 κύριους λόγους επικοινωνίας βρίσκονται πιο συγκεκριμένα μηνύματα που εκφράζουν οι άνθρωποι: αυτά αντιστοιχούν στις 24 ερωτήσεις που πρέπει να απαντήσεις για να συμπληρώσεις το Communication Matrix. (Rowland, 2003)

Επίπεδο	Αρνηση	Αίτηση	Αλληλεπίδραση	Σχολιασμός
I	-Εκφράζει δυσφορία	-Εκφράζει άνεση	-Εκφράζει ενδιαφέρον στους άλλους ανθρώπους	-
II	- Διαμαρτύρεται	-Συνεχίζει μια δραστηριότητα -Αποκτά περισσότερο από κάτι	-Προσελκύει την προσοχή	-
III	-Αρνείται ή απορρίπτει κάτι	-Ζητά περισσότερο από μια ενέργεια	-Ζητά την προσοχή -Δείχνει στοργή	-
IV		-Ζητά μια καινούρια ενέργεια -Ζητά περισσότερο από ένα αντικείμενο -Κάνει επιλογές -Ζητά ένα καινούριο αντικείμενο	-Χαιρετά ανθρώπους -Προσφέρει ή μοιράζεται πράγματα -Κατευθύνει την προσοχή κάποιου σε κάτι -Χρησιμοποιεί μορφές κοινωνικής ευγένειας	-Απαντά ερωτήσεις ναι/όχι -Κάνει ερωτήσεις
V		-Ζητά αντικείμενα που δεν είναι παρόντα		-Κατονομάζει αντικείμενα ή ανθρώπους
VI				-Κάνει σχόλια
VII				

9 Κατηγορίες Επικοινωνιακής Συμπεριφοράς

Οι συμπεριφορές ταξινομούνται σε 9 κατηγορίες, κάποιες κατηγορίες καλύπτουν ορισμένα επίπεδα ανάπτυξης ενώ άλλες είναι μοναδικές σε ένα επίπεδο, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Level	Behavior Category				
I	Body Movements	Early Sounds	Facial Expressions		
II	Body Movements	Early Sounds	Facial Expressions	Visual	
III	Body Movements	Early Sounds	Facial Expressions	Visual	Simple Gestures
IV					Conventional Gestures & Vocalizations
V					Concrete Symbols
VI					Abstract Symbols
VII					Language

Παρακάτω παρουσιάζεται η μορφή των ερωτήσεων που παρουσιάζονται στο Communication Matrix, από το Τρίτο Επίπεδο και μετά.

C.1 Refuses or Rejects Something [\[view image\]](#) | [\[view video\]](#)

Does your child **intentionally** show you that s/he doesn't want a certain thing or a certain activity?
 Yes No

What does your child do to refuse or reject something?

LEVEL 3

Body Movements
 Not Used Emerging Mastered
 Not Used Emerging Mastered
 Not Used Emerging Mastered
 Not Used Emerging Mastered
 whole body movements (twist, turn away)
 head movements (turn head away or to side)
 arm or hand movements
 leg movements (kick, stamp feet)

Early Sounds
 Not Used Emerging Mastered
 scream, whine

Facial Expressions
 Not Used Emerging Mastered
 frown, grimace

Simple Gestures
 Not Used Emerging Mastered
 pushes away object or person

Notes:


LEVEL 4

Conventional Gestures & Vocalizations
 Not Used Emerging Mastered
 Not Used Emerging Mastered
 Not Used Emerging Mastered
 gives unwanted item to you
 shakes head "no"
 specific vocalizations ("uh-uh")

Notes:

Notes:


LEVEL 5

 **Concrete Symbols**

Not Used Emerging Mastered rejects photo or drawing of unwanted item
 Not Used Emerging Mastered rejects object symbol representing unwanted item

Notes:


LEVEL 6

 **Abstract Symbols**

Not Used Emerging Mastered spoken word ("no", "finished")
 Not Used Emerging Mastered manual sign ("no", "stop")
 Not Used Emerging Mastered written word ("no", "finished")
 Not Used Emerging Mastered brailled word ("no", "stop")
 Not Used Emerging Mastered abstract 3-D symbol (For "no", "stop")
 Not Used Emerging Mastered abstract 2-D symbol (For "no", "stop")

Notes:

LEVEL 7

 **Language**

Not Used Emerging Mastered combines two or more symbols ("stop it", "all done", "no go out")

Notes:

© 2015 Charity Rowland, Ph.D. | [Terms of Use](#)

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα συνοψίζονται σε δύο κύρια προϊόντα: σε ένα μονοσέλιδο προφίλ που περιλαμβάνει 80 κελιά όπου το καθένα αναπαριστά ένα συγκεκριμένο μήνυμα σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο επικοινωνιακής συμπεριφοράς. Κάθε κελί είναι χρωματισμένο ανάλογα με το αν οι συμπεριφορές έχουν κατακτηθεί, αναδύονται, δεν χρησιμοποιούνται ή έχουν ξεπεραστεί. Το συνολικό σκορ υπολογίζεται βαθμολογώντας με 0 τα κελιά που δεν χρησιμοποιούνται, με 1 τα κελιά όπου οι δεξιότητες αναδύονται και με 2 τα κελιά με τις κατεκτημένες δεξιότητες ή αυτές που έχουν ξεπεραστεί. Επίσης, μπορούμε να υπολογίσουμε και το Πρωταρχικό Επίπεδο το οποίο ορίζεται ως το επίπεδο με το υψηλότερο ποσοστό κελιών με δεξιότητες που έχουν κατακτηθεί. Μπορούν να υπολογιστούν τα κελιά με τις κατεκτημένες δεξιότητες και με τις αναδυόμενες. Επίσης, μπορούμε να υπολογίσουμε και το Υψηλότερο Επίπεδο το οποίο ορίζεται ως το επίπεδο όπου τουλάχιστον μία πρόθεση έχει κατακτηθεί. Και εδώ μπορούμε να υπολογίσουμε τόσο τα κελιά με τις κατεκτημένες δεξιότητες όσο και με τις αναδυόμενες. Μπορεί, επίσης, να υπολογιστεί το Reason-Pattern Score το οποίο ορίζεται ως το ποσοστό των κελιών που έχουν κατακτηθεί για κάθε έναν από τους 4 λόγους επικοινωνίας.

Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων

Η λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων περιλαμβάνει κάθε μήνυμα (π.χ. «αποκτά περισσότερο από κάτι»), τις κατηγορίες συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί το άτομο για να επικοινωνήσει το μήνυμα (π.χ. κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου), τις συγκεκριμένες

συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται σε κάθε κατηγορία (π.χ. χαμόγελο, κινήσεις με τα πόδια) και το επίπεδο κατάκτησης (κατεκτημένη ή αναδυόμενη συμπεριφορά). Αυτή η λίστα δείχνει ακριβώς ποια συμπεριφορά χρησιμοποιεί το παιδί για να επικοινωνήσει τα όποια μηνύματα (Rowland, 2013)

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ (Δ.Τ.)

Ο Δ.Τ. γεννήθηκε στις 28/3/2006 και κατά την πρώτη μας συνεδρία (29/4/15) ήταν 9 ετών και 1 μήνα. Ζει σε μια τετραμελή οικογένεια που αποτελείται από τη μητέρα, τον πατέρα και μια μικρότερη αδερφή κατά 2 έτη. Η γλώσσα που ομιλείται από τους γονείς είναι τα ελληνικά. Κατά την πρώτη συνέντευξη με τους γονείς, πληροφορήθηκα ότι ο Δ. μέχρι τα 2 έτη είχε τυπική ανάπτυξη, έλεγε κάποιες λέξεις και είχε βλεμματική επαφή. Δύο με τρεις μήνες μετά τα δεύτερα γενέθλιά του παρατηρήθηκε από τους γονείς μία απότομη αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού με απώλεια των ήδη κατακτηθέντων δεξιοτήτων και σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας, το παιδί φαινόταν απαθές, δεν είχε βλεμματική επαφή, σταμάτησε τις μιμήσεις και δεν έλεγε πια λέξεις που πριν λίγο καιρό έλεγε. Ο πατέρας υποστηρίζει ότι η απώλεια των ήδη κατακτηθέντων δεξιοτήτων συνέπεσε χρονικά με τον εμβολιασμό του παιδιού από το τριπλό εμβόλιο MMR. Το τριπλό εμβόλιο έχει κατηγορηθεί κατά το παρελθόν ως αιτία ΔΑΦ ωστόσο σύμφωνα με νεώτερες μελέτες δεν έχει επιβεβαιωθεί αιτιολογική σχέση (Rao & Andrade ,2011). Περίπου στην ηλικία των 3 ετών πραγματοποιήθηκε η διάγνωση από παιδοψυχίατρο, η οποία ήταν Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Αυτισμός. Σε αυτή την ηλικία ξεκίνησε να κάνει λογοθεραπεία και εργοθεραπεία. Η λογοθεραπεία διήρκησε μέχρι και τα μέσα του προηγούμενου έτους για οικονομικούς λόγους ενώ η εργοθεραπεία διήρκησε 2 χρόνια.

Ο Δ. είναι σε γενικές γραμμές ένα ήρεμο παιδί, όπου δεν έχει συχνά και έντονα ξεσπάσματα θυμού και εκδηλώνει πολλές φορές στοργή στους οικείους του μέσω αγκαλιών και φιλιών. Παρουσιάζει καθυστερημένη ηχολαλία και ο λόγος του περιορίζεται σε εκφορές 1-2 λέξεων. Σύμφωνα με τους γονείς και τη δασκάλα του όσον αφορά το λόγο του Δ. είναι ότι υστερεί κυρίως στα ολοκληρωμένα αιτήματα, όπως για παράδειγμα, αντί να πει: κ. Ελένη θέλω νερό, λέει: κ. Ελένη, νερό. Όσον αφορά τις αναγνωστικές του ικανότητες, η δασκάλα του στο σχολείο, με πληροφόρησε ότι ξέρει να διαβάζει ορισμένα γράμματα.

Σύμφωνα με τους γονείς, δεν χρησιμοποιεί παιχνίδια με κατάλληλο τρόπο και δεν συμμετέχει σε συμβολικό παιχνίδι. Επίσης, δεν αλληλεπιδρά με τους συνομηλικούς του ή τους προσεγγίζει με λάθος τρόπο, ενώ δείχνει μεγαλύτερη προτίμηση στους ενήλικες. Τα ενδιαφέροντά του περιορίζονται σε έντονη ενασχόληση με αντικείμενα καθημερινής χρήσης όπως γάντια μιας χρήσης, κομμάτια από ύφασμα, ή από μπαλόνι, εικόνες της Παναγίας ή κεριά, ενώ συχνές είναι οι αναφορές του σε αγίους. Επιπλέον, τον ενδιαφέρουν πολύ οι τράπεζες και ξέρει τα ονόματα και το λογότυπα όλων των τραπεζών, σύμφωνα με πληροφορίες από τη λογοθεραπεύτρια, κάτι που φάνηκε χρήσιμο στις αρχικές συνεδρίες μιας και χρησιμοποιήθηκε ως κίνητρο για την ενασχόλησή και εξοικείωσή του με το tablet. Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με τους γονείς, δεν έχει συγκεκριμένα ενδιαφέροντα.

Οι αρχικές μας συνεδρίες πραγματοποιούνταν στο σχολείο του, το 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πάτρας. Οι συνεδρίες διεξάγονταν χωρίς την παρουσία κάποιου άλλου προσώπου και αφού έκλεισε το σχολείο για τις καλοκαιρινές διακοπές, οι συνεδρίες πραγματοποιούνταν στο σπίτι υπό την επίβλεψη είτε της μητέρας είτε του πατέρα. Η διάρκεια των συνεδριών κυμαινόταν από 45 λεπτά έως 1 ώρα.

3.2 ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΟΓΟΥ

Η αξιολόγηση του Δ., όπως και των άλλων παιδιών, περιελάμβανε την άτυπη αξιολόγηση λόγου και εννοιών και τη συμπλήρωση του Communication Matrix μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς του. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

Φόρμα Άτυπης Αξιολόγησης Λόγου

Κατανόηση

1) Ανταπόκριση στο όνομά του:

Ημερομηνία Αξιολόγησης	29/04/15	13/05/15	14/05/15
Επίδοση	3 /10	4/10	2/10

2) Κατανόηση Εντολών:

Τύπος Εντολών	Ημερομηνία Εξέτασης						Επίδοση
	29/04/15		13/05/15		14/05/15		
<i>Απλές Εντολές</i>							
Κλείσε τα μάτια σου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Άνοιξε το στόμα σου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Βγάλε τη Γλώσσα σου.	x x √	1/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Πιάσε τη μύτη σου.	x x x	0/3	x x x	0/3	x x x	0/3	
Δείξε το παράθυρο/ την πόρτα.	x x x	0/3	x x x	0/3	√ √ √	3/3	
Δώσε μου το μολύβι.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	

Σύνθετες Εντολές	Ημερομηνία Εξέτασης						Επίδοση
	29/04/15		13/05/15		14/05/15		
<i>Σύνθετες Εντολές</i>							
Πιάσε τα αυτιά σου και μετά τη μύτη σου.	x x x	0/3	x √ √	2/3	√ √ √	3/3	
Πάρε το μολύβι και δώσ' το μου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Πάρε το στυλό και βάλ'το στην κασετίνα.	√ √ √	3/3	x √ √	2/3	√ √ √	3/3	

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (1/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	12/05/15	05/05/15	11/05/15	28/05/15
ΦΡΟΥΤΑ:				
-μπανάνα	√	√	√	√
-πορτοκάλι	√	√	√	√
-αχλάδι	√	√	√	√
-μήλο	√	√	√	√
-φράουλα	√	√	x	√
-κεράσι	√	√	x	√
ΦΑΓΗΤΑ:				
-μακαρόνια	√	√	-	√
-κρέας	√	√	-	μπιφτέκι
-πατάτες τηγανιτές	√	√	-	√
-ρύζι	√	√	-	√
-σαλάτα	x	√	-	√
-τοστ	√	√	-	√
ΡΟΦΗΜΑΤΑ:				
-γάλα	√	√	-	√
-πορτοκαλάδα	√	√	-	√
-νερό	√	√	-	√
-coca-cola	√	√	-	√
-τσάι	√	X	-	√
-καφές	√	X	-	√
ΑΝΤΙΚ.ΚΑΘΗΜ.ΧΡΗΣΗΣ				
-οδοντόβουρτσα	√	√	√	βούρτσα
-τηλεόραση	√	√	√	√
-κουτάλι	√	√	√	√
-πιάτο	√	√	√	√
-χτένα/βούρτσα	√	√	√	√
-ποτήρι	√	√	√	√

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (2/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	12 /05/15	05 /05/15	11/05/15	28/05/15
ΡΟΥΧΑ				
-μπλούζα	√	√	-	√
-παντελόνι	√	√	-	√
-παπούτσια	√	√	-	√
-καπέλο	x	√	-	√
-ζακέτα	√	√	-	μπλούζα
-κάλτσες	√	√	-	√
ΜΕΡΗ ΣΩΜΑΤΟΣ				
-μάτια	√	√	-	√
-στόμα	√	√	-	√
-μύτη	√	√	-	√
-χέρι	√	√	-	√
-πόδι	√	√	-	√
-αυτιά	√	√	-	√
ΖΩΑ				
-σκύλος	√	√	√	√
-γάτα	√	√	√	√
-κότα	√	√	√	√
-γουρούνι	√	√	√	√
-πρόβατο	√	√	√	√
-αγελάδα	√	√	√	√
ΧΡΩΜΑΤΑ				
-κόκκινο	-	√	-	√
-κίτρινο	-	√	-	√
-μπλε	-	√	-	√
-πορτοκαλί	-	√	-	√
-πράσινο	-	√	-	√
-καφέ	-	√	-	√
-μαύρο	-	√	-	x
-ροζ	-	√	-	μωβ
-άσπρο	-	√	-	x

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (3/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	12/05/15	05/05/15	11/05/15	28/05/15
ΡΗΜΑΤΑ				
-τρώω	√	√	√	√
-πίνω	√	√	√	√
-τρέχω	√	√	√	√
-καθαρίζω	√	√	√	√
-ζωγραφίζω	√	√	√	√
-πλένομαι	√	√	√	√
-κοιμάμαι	√	√	√	√
-κόβω	√	√	√	√
-κάθομαι	√	√	√	√
-βλέπω τηλεόραση	√	√	√	Κάνει τηλεόραση
-μιλάω	√	√	√	√
-γράφω	√	√	√	√
-κλωτσάω	√	√	√	√
-χαιρετάω	√	√	√	√
-παίζω	√	√	√	√
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ				
-χαρούμενος	√	√	√	x
-λυπημένος	√	√	√	x
-νευριασμένος	√	√	x	x
ΓΡΑΜΜΑΤΑ				
1) α	x	X	x	√
2) ω	x	X	x	√
3) δ	x	X	x	√
4) η	x	X	x	√
5) π	x	X	x	√
6) τ	x	X	x	√
7) κ	x	X	x	√
8) ξ	x	X	x	√
9) δ	x	X	x	√
10) χ	x	X	x	√

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (4/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	CLIPART			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	11/05/15	14/05/15	22/05/15	05/05/15
ΤΟΠΙΚΕΣ ΕΝ.				
-μέσα	√	√	√	x
-έξω	√	√	√	x
-πάνω	√	√	√	x
-κάτω	x	√	√	x
-μπροστά	x	X	x	x
-πίσω	x	X	x	x
ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝ.				
-πριν	x	X	x	x
-μετά	x	X	x	x
ΜΕΓΕΘΗ				
-μεγάλο	√	√	√	x
-μικρό	√	√	√	x
-ψηλό	√	√	√	x
-κοντό	√	√	√	x

*Στους τρόπους που σημειώνεται παύλα (-), συμβαίνει επειδή δεν αξιολογήθηκαν με αυτό τον τρόπο, είτε γιατί δεν υφίστανται, είτε γιατί δε θεωρήθηκε απαραίτητο.

3.2.1 Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης λόγου

Η κατανόηση του Δ. σύμφωνα με την Άτυπη Αξιολόγηση Λόγου αλλά και μέσω της παρατήρησης κρίνεται ικανοποιητική. Όσον αφορά την ανταπόκριση στο όνομά του, κρίθηκε περιορισμένη. Γενικά, η εικόνα του Δ., είναι ενός παιδιού που δεν αλληλεπιδρά έντονα με το περιβάλλον και πολλές φορές φαίνεται σαν να μην μπορείς να του αποσπάσεις την προσοχή του εύκολα. Το γεγονός αυτό έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επίδοσή του όσον αφορά την αξιολόγηση. Επίσης μέσα από την αξιολόγηση των εντολών, παρατηρήθηκε ότι ο Δ., συγχέει τις κτητικές αντωνυμίες «μου» και «σου» και σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονιών συγχέει επίσης και τις προσωπικές αντωνυμίες «εγώ» και «εσύ».

Όσον αφορά την Άτυπη Αξιολόγηση Εννοιών, δεν βρέθηκε σημαντική απόκλιση της επίδοσης και στα τρία είδη εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν. Όπως φαίνεται παραπάνω, η επίδοσή του ήταν αρκετά ικανοποιητική τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά την αξιολόγηση της παραγωγής στην κατηγορία «Ρήματα» οι εκφορές του περιελάμβαναν από 2-3 λέξεις. Κάποιες φορές δημιουργούσε ολοκληρωμένες προτάσεις, κάτι που δεν συμβαίνει στον αυθόρμητο λόγο του. Επίσης, όπως φαίνεται παραπάνω, όταν είδε την εικόνα με το παιδί που βλέπει τηλεόραση, είτε κάνει τηλεόραση, αντί για βλέπει. Επίσης, κατά την παραγωγή των χρωμάτων, μπέρδεψε το μαύρο χρώμα με το άσπρο. Επιπλέον, κατά την αξιολόγηση της κατανόησης της κατηγορίας «Συναισθήματα», η ανταπόκρισή του ήταν αργή και κατά την παραγωγή δεν ανταποκρίθηκε επιτυχώς. Επίσης,

όσον αφορά τα γράμματα, φάνηκε να μην μπορεί να υποδείξει τα γράμματα που του ζητούσα ανάμεσα στα υπόλοιπα, ωστόσο μπορούσε να κατονομάσει κάθε γράμμα της Αλφαβήτας εκτός από τα δ, ζ και θ. Δυσκολία, επίσης, παρουσίασε στις έννοιες χώρου, ειδικά στις έννοιες μπροστά και πίσω και χρόνου όσον αφορά την κατανόηση ενώ κατά την παραγωγή δεν ανταποκρίθηκε στις παραπάνω έννοιες, όπως και στις έννοιες μεγέθους.

3.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Η συμπλήρωση του Communication Matrix πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του Δ., που αφορούσαν τις επικοινωνιακές του ικανότητες, αλλά και στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης με άτομα του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος, αλλά και με εμένα.

3.3.1 Αποτελέσματα Επικοινωνιακών Ικανοτήτων

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Δ. σύμφωνα με το Communication Matrix συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα όπου βλέπουμε ότι έχει συνολικό σκορ 39% (63/160). Επίσης έχει ως Πρωταρχικό Επίπεδο το Επίπεδο III και ως Υψηλότερο Επίπεδο το Επίπεδο VII. Τέλος το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 57:32:18:21 αντίστοιχα για την Άρνηση, την Αίτηση, την Αλληλεπίδραση και τον Σχολιασμό.

	A1 Expresses Discomfort	A2 Expresses Content			A3 Expresses Interest in Other People
I <u>Pre-Intentional Behavior</u>	B1 Protests II	B3 Obtains More of Something II			B4 Attracts Attention II
II <u>Intentional Behavior</u>	C1 Refuses or Rejects Something III	C2 Requests More of an Action III	C3 Requests a New Action III	C4 Requests More of an Object III	C5 Makes Choices III
III <u>Unconventional Communication</u>	C1 Refuses or Rejects Something IV	C2 Requests More of an Action IV	C3 Requests a New Action IV	C4 Requests More of an Object IV	C5 Makes Choices IV
IV <u>Conventional Communication</u>	C1 Refuses or Rejects Something V	C2 Requests More of an Action V	C3 Requests a New Action V	C4 Requests More of an Object V	C5 Makes Choices V
V <u>Concrete Symbols</u>	C1 Refuses or Rejects Something VI	C2 Requests More of an Action VI	C3 Requests a New Action VI	C4 Requests More of an Object VI	C5 Makes Choices VI
VI <u>Abstract Symbols</u>	C1 Refuses or Rejects Something VII	C2 Requests More of an Action VII	C3 Requests a New Action VII	C4 Requests More of an Object VII	C5 Makes Choices VII
VII <u>Language</u>	C1 Refuses or Rejects Something VIII	C2 Requests More of an Action VIII	C3 Requests a New Action VIII	C4 Requests More of an Object VIII	C5 Makes Choices VIII
		Obtain			Information
		Social			
		C8 Requests Attention IV	C9 Shows Attention IV	C10 Greets People IV	C11 Offers Things or Shares IV
		C8 Requests Attention V	C9 Shows Attention V	C10 Greets People V	C11 Offers Things or Shares V
		C8 Requests Attention VI	C9 Shows Attention VI	C10 Greets People VI	C11 Offers Things or Shares VI
		C8 Requests Attention VII	C9 Shows Attention VII	C10 Greets People VII	C11 Offers Things or Shares VII
		C12 Direct Your Attention to Something IV	C13 Uses Polite Social Forms IV	C14 Answers "Yes" and "No" IV	C15 Asks Questions IV
		C12 Direct Your Attention to Something V	C13 Uses Polite Social Forms V	C14 Answers "Yes" and "No" V	C15 Asks Questions V
		C12 Direct Your Attention to Something VI	C13 Uses Polite Social Forms VI	C14 Answers "Yes" and "No" VI	C15 Asks Questions VI
		C12 Direct Your Attention to Something VII	C13 Uses Polite Social Forms VII	C14 Answers "Yes" and "No" VII	C15 Asks Questions VII
		C16 Names Things or People VI	C17 Makes Comments VI		
		C16 Names Things or People VII	C17 Makes Comments VII		
		C16 Names Things or People VIII	C17 Makes Comments VIII		

Key:
 = Surpassed
 = Not Used
 = Emerging
 = Mastered

Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων αναλύεται ως εξής:

- Το Πρωταρχικό Επίπεδο του Δ. ορίζεται το επίπεδο III, το οποίο υποδεικνύει ότι έχει ξεκινήσει η εμπρόθετη επικοινωνία, ωστόσο οι επικοινωνιακές συμπεριφορές δεν είναι συμβατικές. Αυτό είναι κάτι που συμβαδίζει με την εικόνα του Δ., ο οποίος δεν χρησιμοποιεί συμβατικά το λόγο του και οι χειρονομίες του δεν έχουν περάσει από τη μη-συμβατική μορφή τους, στη συμβατική. Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν χρησιμοποιεί καμία συμβατική χειρονομία.
- Το Υψηλότερο Επίπεδο του Δ., ορίζεται το επίπεδο VII, το οποίο υποδεικνύει ότι έχει αρχίσει να συνδυάζει γλωσσικά σύμβολα ωστόσο δεν έχει παγιωθεί αυτή η ικανότητα. Το εύρημα αυτό, συμβαδίζει με την εικόνα του Δ., όπου ορισμένες φορές, συνδυάζει 2 ή 3 λέξεις στις εκφορές του, ωστόσο συνήθως εκφράζει τις ανάγκες και επιθυμίες του μονολεκτικά.
- Το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 57% για την Άρνηση, 32% για την Αίτηση, 18% για την Αλληλεπίδραση και 21% για τον σχολιασμό. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι ο Δ., δεν χρησιμοποιεί συχνά την επικοινωνία για να σχολιάσει ή να αλληλεπιδράσει με κάποιον αλλά τη χρησιμοποιεί κυρίως για να αρνηθεί και να ζητήσει κάτι. Ωστόσο, ούτε στην άρνηση και τη αίτηση, συμπληρώνει υψηλά ποσοστά, κάτι που επιβεβαιώνει τη σοβαρότητα των επικοινωνιακών του ελλειμμάτων.

Με βάση τα αποτελέσματα από το Communication Matrix αλλά και μέσω της παρατήρησης του παιδιού και των πληροφοριών που εκμαιεύτηκαν από τους γονείς και τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, ο Δ., φαίνεται να έχει αρκετά ελλείμματα στην επικοινωνία του. Τα ελλείμματα αυτά, παρουσιάζονται μέσω της αδυναμίας διατήρησης της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, αδυναμία έκφρασης των αναγκών του με κατάλληλο, για το ηλικιακό του επίπεδο, τρόπο. Συγκεκριμένα, ο Δ., επικοινωνεί τις ανάγκες και επιθυμίες του μονολεκτικά, ωστόσο ορισμένες φορές είναι πιθανό να συνδυάσει 2-3 λέξεις, σε αυθόρμητο λόγο. Επιπλέον, η χρήση του λόγου του κρίνεται ακατάλληλη, μιας εκτός από το να εξυπηρετήσει τις ανάγκες και επιθυμίες του, περιορίζεται στην καθυστερημένη ηχολαλία που παρουσιάζει. Είναι εξίσου σημαντικό να τονιστεί, ότι κατά την δική μου άποψη, ο Δ., δεν έχει ισχυρό κίνητρο και επιθυμία για επικοινωνία, αφενός λόγω της ικανότητάς του να καλύπτει μόνος του τις βασικές του ανάγκες, χωρίς να χρειάζεται να τις επικοινωνήσει και αφετέρου μιας και δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον που να μπορεί να μοιραστεί με κάποιον άλλον ώστε να καλλιεργήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Lloyd et al., (1997), η αξιολόγηση της επιθυμίας για επικοινωνία είναι μέγιστης σημασίας για τη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης. Οι ατομικές διαφορές στα εσώτερα κίνητρα συνδέονται ισχυρά με την αποτελεσματική και αποδοτική μάθηση, και αυτό το εσώτερο κίνητρο διαμορφώνεται κυρίως από προηγούμενες εμπειρίες.

3.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.4.1 Χώρος διεξαγωγής και διάρκεια συνεδριών

Οι συνεδρίες, πραγματοποιούνταν αρχικά στο σχολείο του παιδιού, το 1^ο Ειδικό Σχολείο Πάτρας, χωρίς τη φυσική παρουσία τρίτου προσώπου και είχαν διάρκεια 45' έως 1 ώρα. Αφού έκλεισε το σχολείο, για τις καλοκαιρινές διακοπές, οι συνεδρίες πραγματοποιούνταν στην οικεία του παιδιού όπου είχαν διάρκεια επίσης 45' έως 1 ώρα, υπό την επίβλεψη είτε της μητέρας, είτε του πατέρα. Ωστόσο, πριν κλείσει το σχολείο, πραγματοποιήθηκαν 2 συνεδρίες στην οικεία του παιδιού, αλλά η μητέρα πρότεινε να συνεχιστούν στο σχολείο, μιας και ο Δ., είναι πιο οριοθετημένος.

3.4.2 Επιλογή Συσκευής

Κατά τις τρεις πρώτες συνεδρίες, χρησιμοποιήθηκε ένα tablet TurboX, 9". Ωστόσο, δεν φάνηκε ιδιαίτερα εύχρηστο όσον αφορά το μέγεθός του. Από την 4^η έως την 30^η συνεδρία, χρησιμοποιήθηκε ένα tablet TurboX, 8" το οποίο φάνηκε να τον διευκολύνει περισσότερο. Ωστόσο, επειδή οι γονείς δεν είχαν στην κατοχή τους tablet, τους δόθηκε ένα tablet, TurboX, 7" ώστε να συνεχίσουν την παρέμβαση μέχρι την επαναξιολόγηση. Το τελευταίο tablet που χρησιμοποιήσε, επίσης, φάνηκε να τον διευκολύνει ακόμα περισσότερο, λόγω του μικρότερου μεγέθους του.

3.4.3 Επιλογή Λεξιλογίου

Με βάση τα ευρήματα της αξιολόγησης, κρίθηκε ότι δεν είναι απαραίτητο να διδαχθεί στον Δ., λεξιλόγιο μιας και κατέχει έννοιες χρήσιμες για την καθημερινή του επικοινωνία. Ωστόσο, η δυσκολία στην επικοινωνία του, έγκειται στην αυθόρμητη έκφραση των αναγκών και επιθυμιών του με κατάλληλο για τη χρονολογική του ηλικία τρόπο και τρόπο που να γίνεται κατανοητός από τρίτους.

Ένας σημαντικός παράγοντας επιλογής του λεξιλογίου που χρησιμοποιήθηκε ήταν η γνωστική του κατάσταση. Άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, μπορεί να έχουν δυσκολίες στην αλληλουχία λέξεων (Lloyd et al., 1997). Συγκεκριμένα, ο Δ., εκφράζει τις ανάγκες του και επιθυμίες του μονολεκτικά και ορισμένες μόνο φορές χρησιμοποιεί φράσεις 2-3 λέξεων, αυθόρμητα. Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο, κάθε εκφερόμενο μήνυμα να αποτελείται απλές προτάσεις ώστε να παγιωθεί η δομή των 2-3 λέξεων.

Ένας ακόμα παράγοντας, αποτέλεσε η ηλικία του παιδιού, μιας και όσο αυξάνει η ηλικία, αυξάνουν και οι απαιτήσεις του λεξιλογίου (Lloyd et al., 1997). Συγκεκριμένα, ο Δ., χρησιμοποιεί λεξιλόγιο που είναι ακατάλληλο για τη χρονολογική του ηλικία, για παράδειγμα, όταν θέλει να εκφράσει την ανάγκη του για να χρησιμοποιήσει την τουαλέτα, λέει: «τσία» και πηγαίνει. Πολλές φορές, σύμφωνα με τους γονείς, όταν βρίσκεται σε εξωτερικό χώρο, όπου δεν υπάρχει τουαλέτα, δεν κοινοποιεί την ανάγκη του, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να ικανοποιήσει την ανάγκη του σε οποιοδήποτε σημείο πέρα από την τουαλέτα. Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο, να δημιουργηθεί στο JABtalk, μία κατηγορία, όπου θα περιλαμβάνει τις ανάγκες του με ολοκληρωμένο τρόπο. Επίσης, χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο μήνυμα για να υποδηλώσει την ανάγκη του να χρησιμοποιήσει την τουαλέτα, το οποίο θα συνδυάζεται με οπτικό ερέθισμα, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της έννοιας του μηνύματος και των επιπτώσεων που έχει στην επικοινωνία του. Γενικά, οι παρεμβάσεις που παρέχουν συγκεκριμένα σύμβολα, είναι πιθανό να είναι χρήσιμες στη διδασχία του σκοπού και της σημασίας του προφορικού λόγου, σε άτομα με ΔΑΦ, διευκολύνοντας έτσι την ανάπτυξη της έκφρασης (Ganz et al., 2014).

Επίσης, σημαντικός παράγοντας ήταν και η επιλογή λεξιλογίου βάσει των ενδιαφερόντων του Δ., μιας και αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την επικοινωνία του χρήστη της ΕΕΕ (Lloyd et al., 1997). Επιπλέον, ένας ακόμα παράγοντας ήταν και η οικογένεια μιας και αποτελεί τους επικοινωνιακούς συντρόφους του Δ. .

Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι για την επιτυχή διεξαγωγή της παρέμβασης μέσω ΕΕΕ, το λεξιλόγιο επιλέχθηκε ώστε να μην είναι ούτε πολύ δύσκολο και απαιτητικό, ούτε πολύ απλό ώστε να θέτει περιορισμούς (Lloyd et al., 1997).

Τέλος, αξίζει να τονιστεί, ότι από την αρχή της παρέμβασης έως και το τέλος, η διαμόρφωση του λεξιλογίου μεταβλήθηκε ορισμένες φορές ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα στις επικοινωνιακές ανάγκες του Δ. . Γενικά, επικρατεί η άποψη, ότι στην παρέμβαση μέσω ΕΕΕ, υπάρχει στενή σχέση μεταξύ αξιολόγησης και παρέμβασης, σε σημείο που δεν είναι ευδιάκριτο που ξεκινά η μία και που τελειώνει η άλλη (Lloyd et al., 1997).

3.4.1 Τρόπος Αναπαράστασης

Η αναπαράστασή των εννοιών πραγματοποιήθηκε μέσω φωτογραφιών, ώστε να είναι πιο συγκεκριμένες και όχι αφηρημένες, άρα και πιο εύκολα καταληπτές (Miranda & Locke, 1989). Αυτό άλλωστε αποδείχτηκε και από τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης εννοιών, καθώς στις φωτογραφίες υπήρχε η καλύτερη επίδοση.

3.4.2 Διαμόρφωση JABtalk

Οπτικά χαρακτηριστικά

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διαμόρφωση του JABtalk, τροποποιήθηκε ορισμένες φορές, κατά τη διάρκεια παρέμβασης. Ωστόσο, για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, θα παρουσιαστή μόνο η τελική διαμόρφωση του, μιας και είναι αυτή που χρησιμοποιήθηκε από τους γονείς, μετά το πέρας των συνεδριών του Δ., με εμένα.

Οι κύριες κατηγορίες που εισήχθησαν στο JABtalk, είναι οι εξής:

- Η κατηγορία «Ανάγκες», όπου ο Δ., θα είχε τη δυνατότητα μέσω αυτής να επικοινωνεί τις ανάγκες με κατάλληλο για την ηλικία του τρόπο ώστε να γίνεται κατανοητός από άτομα πέρα από τους επικοινωνιακούς του συντρόφους.
- Η κατηγορία «Θέλω» (αρχικά ονομαζόταν «Ενδιαφέροντα»), περιλαμβάνει τα ενδιαφέροντα του Δ., όπου ο Δ., μπορεί να εκφράζει τις επιθυμίες του σχετικά με τα ενδιαφέροντά του με κατάλληλο για την ηλικία του τρόπο.
- Η κατηγορία «Δηλώσεις», δημιουργήθηκε ώστε να διαμαρτύρεται ή να ζητά βοήθεια ο Δ., δεξιότητες βασικές για την επικοινωνία, τις οποίες ο Δ., δεν χρησιμοποιεί με συμβατικό τρόπο.
- Η κατηγορία «Πονάει» δημιουργήθηκε ώστε να εκφράζει ο Δ., με κατάλληλο για την ηλικία του τρόπο, αν τον πονάει κάποιο σημείο του σώματός του.
- Η κατηγορία παιδική χαρά, δημιουργήθηκε για να χρησιμοποιείται στην παιδική χαρά και να εκφράζει τα θέλω του.
- Η κατηγορία «Πάμε» δημιουργήθηκε ώστε να εκφράζει ο Δ. την επιθυμία του να πάει κάπου.
- Οι κατηγορίες «Πρόσωπα», «διαβάζει», «κάνει», «φτιάχνει», «παίζει» και «ακούει», δημιουργήθηκαν ώστε να εξυπηρετήσουν στη δημιουργία σχολίων και την ανταλλαγή πληροφοριών.

Παρακάτω, παρουσιάζεται η διάταξη του JABtalk με τη μορφή που παρουσιάζεται στο tablet.

Η διάταξη του JABtalk είχε την εξής μορφή, περιελάμβανε 12 κατηγορίες εκ των οποίων κάποιες περιελάμβαναν και υποκατηγορίες. Οι 12 αυτές κατηγορίες απεικονίζονται στην παρακάτω εικόνα:



Η κατηγορία «Ανάγκες», περιελάμβανε εικόνες με ηχογραφημένα μηνύματα ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες του και αποτελούνταν από την βασική εικόνα «Θέλω» η οποία συνδυαζόταν με άλλες εικόνες, η κάθε μια εκ των οποίων επικοινωνούσε κάποια ανάγκη. Η κατηγορία «Ανάγκες» παρουσιάζεται παρακάτω:



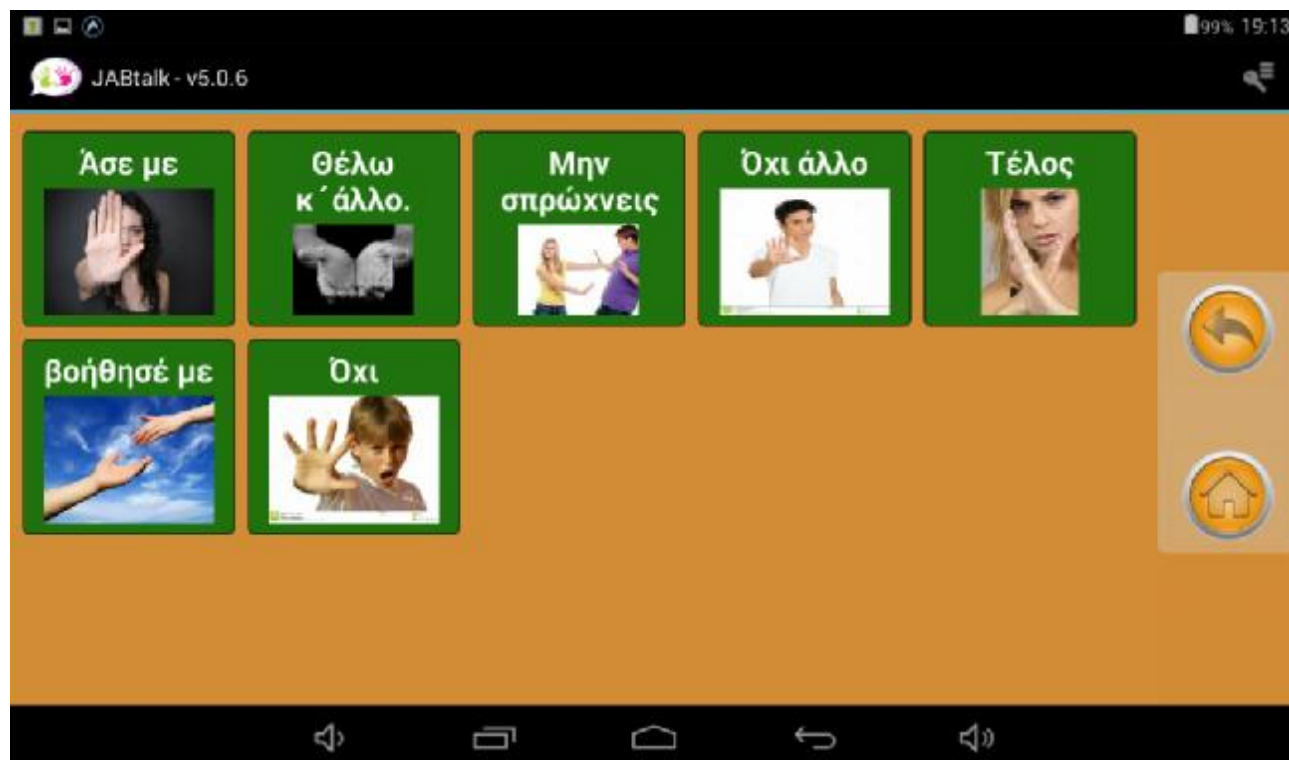
Η κατηγορία «Θέλω» περιελάμβανε κυρίως τα ενδιαφέροντα του Δ., και ήταν η κατηγορία που χρησιμοποιούνταν σε κάθε συνεδρία. Η κατηγορία «Θέλω», παρουσιάζεται παρακάτω:



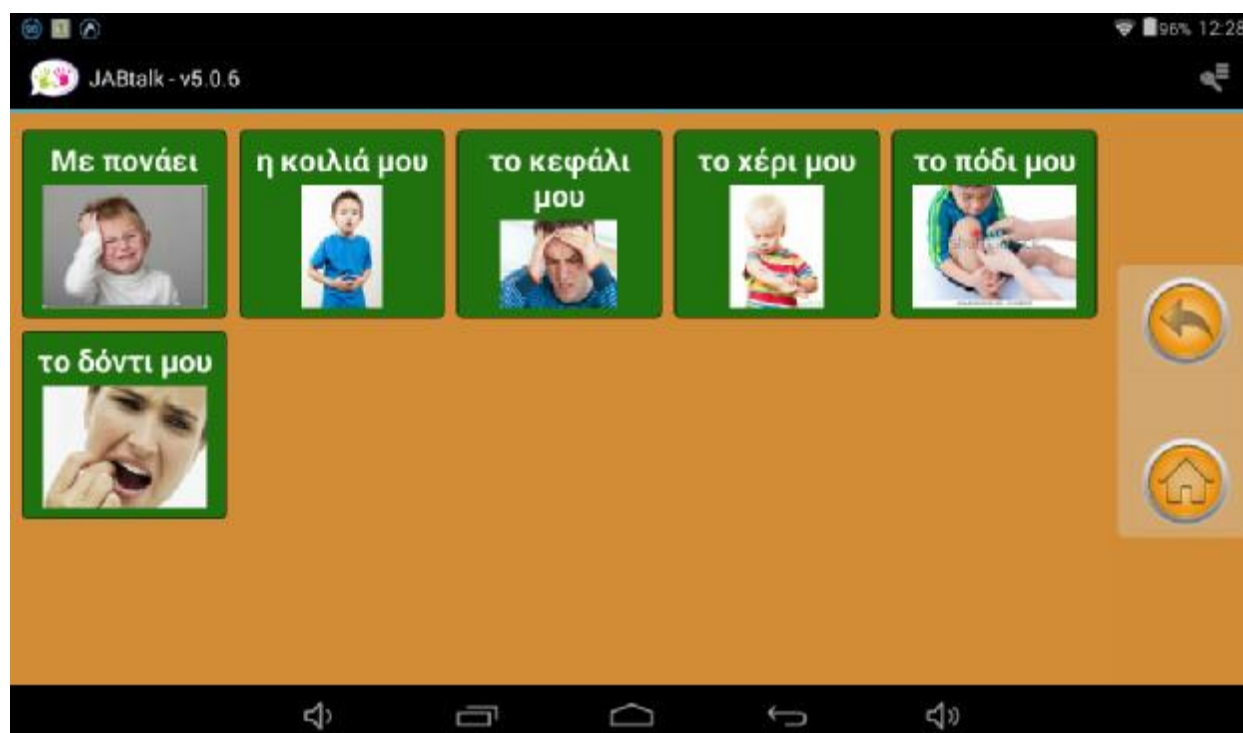
Επίσης, περιλαμβάνει την υποκατηγορία «να ζωγραφίσω», όπου κάθε φορά που επιλέγει τις εικόνες «Θέλω» και «να ζωγραφίσω», ανοίγει η υποκατηγορία «να ζωγραφίσω» που περιλαμβάνει πάλι το βασική εικόνα «Θέλω» και εικόνες με αντικείμενα που χρειάζεται για να ζωγραφίσει. Η υποκατηγορία «να ζωγραφίσω» παρουσιάζεται παρακάτω:



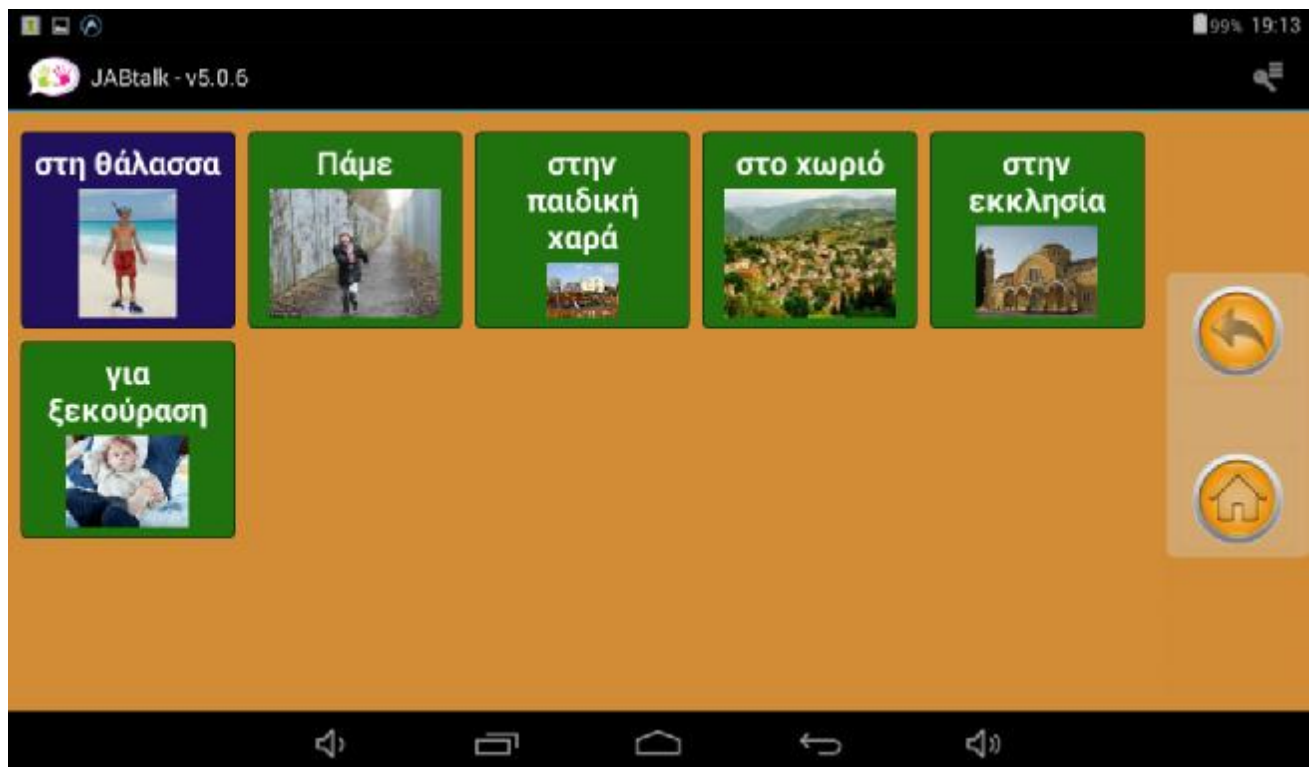
Η κατηγορία «Δηλώσεις» περιελάμβανε εικόνες που επικοινωνούσαν βασικά μηνύματα για τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού, τα οποία δεν κατείχε. Τα μηνύματα αυτά παρουσιάζονται παρακάτω:



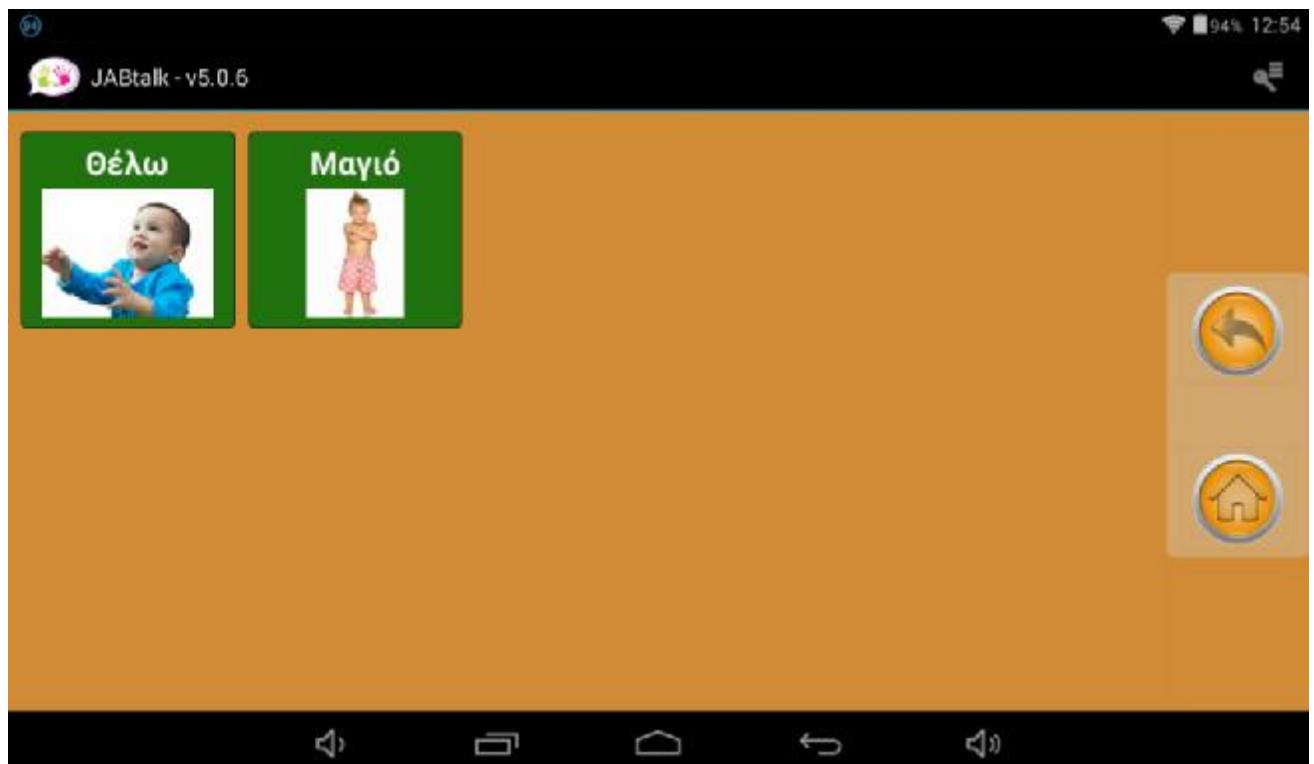
Η κατηγορία «Με Πονάει», αποτελούνταν από τη βασική εικόνα με το μήνυμα «Με Πονάει» και συνδυαζόταν με εικόνες που απεικόνιζαν διάφορα μέρη του σώματος. Η κατηγορία «Με Πονάει» παρουσιάζεται παρακάτω:



Ο φάκελος «Πάμε» περιλαμβάνει τοποθεσίες όπου συνηθίζει να πηγαίνει το παιδί και περιλαμβάνει και τη βασική εικόνα «Πάμε» η οποία μπορεί να συνδυαστεί με κάθε μία από τις υπόλοιπες εικόνες. Επίσης, περιλαμβάνει την υποκατηγορία «στη θάλασσα».



Η υποκατηγορία «στη θάλασσα» περιλαμβάνει μόνο 2 εικόνες, τη βασική εικόνα «Θέλω» και την εικόνα με το ηχογραφημένο μήνυμα «μαγιό», οι οποίες είναι οι εξής:



3.4.3 Τεχνικές

Κατά τη διεξαγωγή των συνεδριών, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τεχνικές ώστε να ενισχυθεί η απόκριση του Δ. . Αρχικά, επειδή ο Δ., δυσκολευόταν να επιλέξει σωστά τις εικόνες μιας και δεν είχε προηγούμενη εμπειρία με tablet, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της φυσικής καθοδήγησης (physical guidance) (Lloyed et al., 1997), η οποία διατηρήθηκε μέχρι το τέλος για την απενεργοποίηση του tablet και για το ξεκλείδωμα. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική mand-model όπου χρησιμοποιείται για να διδάξει στο χρήστη ΕΕΕ να ζητά κάτι μέσα από ένα σύνολο επιλογών (Glennen & DeCoste, 1997). Παραδείγματος χάριν, τοποθετώντας δύο σνακ εντός του οπτικού του πεδίου αλλά χωρίς να μπορεί να τα πάρει μόνος του, ρωτάμε το παιδί: «Τι θες να φας», έτσι του δίνεται η ευκαιρία να επιλέξει τι θέλει. Αν δεν αποκρινόταν, παρείχα το μοντέλο της επιθυμητής απάντησης, όπου επέλεγα εγώ την επιθυμητή εικόνα μέσω του JABtalk. Έπειτα, ξαναέκανα την ερώτηση, αν δεν αποκρινόταν και πάλι, παρείχα πάλι το μοντέλο σε συνδυασμό με μια φυσική παρότρυνση (physical prompt) (Glennen & DeCoste, 1997), ώστε να ενισχύσω την απόκρισή του. Η τεχνική της παρότρυνσης (prompting), είναι επίσης μια τεχνική που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεδριών (Lloyed et al., 1997), όπου όταν έβλεπα ότι δεν ανταποκρίνεται σε μια επικοινωνιακή συμπεριφορά, τον παρότρυνα είτε προφορικά είτε με το βλέμμα μου, είτε με τις εκφράσεις του προσώπου μου, να ανταποκριθεί (π.χ. όταν επέλεγε στο JABtalk «μουσική», τον κοιτούσα προβληματισμένη ενώ του έλεγα «Να το πούμε καλύτερα!» και εκείνος επέλεγε «Θέλω» + «μουσική» στο tablet). Επίσης, με το πέρασμα των συνεδριών και καθώς βελτιωνόταν στην χρήση του JABtalk, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική καθυστέρησης χρόνου (time delay) (Lloyed et al., 1997), όπου κάθε φορά που τον ρωτούσα κάτι, του έδινα χρόνο να για να ανταποκριθεί (περίπου 5"). Αν δεν απαντούσε μετά το πέρασμα των 5", του παρείχα κάποια μορφή παρότρυνσης και αν δεν ανταποκρινόταν, παρείχα το μοντέλο της επιθυμητής απάντησης.

Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν χρησιμοποιήθηκε δομημένη εκπαίδευση στις κατηγορίες που περιλαμβάνονταν στο JABtalk. Συγκεκριμένα, προτιμήθηκε μια μέθοδος που θα επωφελούνταν περισσότερο από καθημερινές δραστηριότητες για την εκπαίδευση δεξιοτήτων (Situational Teaching). Για αυτό το λόγο, είναι πολύ σημαντικό σε τέτοιες μεθόδους να εκπαιδεύουμε τους γονείς, οι οποίοι έρχονται σε καθημερινή επαφή με το παιδί και μπορούν να εκμεταλλευτούν τις καθημερινές τους δραστηριότητες για την προώθηση αυτής της μεθόδου. Η εκπαίδευση σε φυσικά περιβάλλοντα φαίνεται να είναι αποτελεσματική στην ενίσχυση των επικοινωνιακών ελλειμμάτων των ατόμων με επικοινωνιακές διαταραχές. Επίσης, μια τέτοιου είδους προσέγγιση, προωθεί πιο εύκολα τη γενίκευση (Lloyd et al., 1997).

3.4.4 Πίνακας συνεδριών

Συνεδρίες	Περιεχόμενο Συνεδριών	Χώρος Διεξαγωγής
Συνεδρίες 1 ^η - 10 ^η	Εξοικείωση στη χρήση του tablet/JABtalk και Αξιολόγηση	Σχολείο Παιδιού
Συνεδρία 11 ^η -17 ^η	Χρήση μία εικόνας για την αντιπροσώπευση ενός μηνύματος, στο JABtalk	Σχολείο Παιδιού (μέχρι 14 ^η Συνεδρία) Σπίτι Παιδιού
Συνεδρία 18 ^η -24 ^η	Χρήση δύο εικόνων για την εκφορά ενός μηνύματος με βασικό ρήμα το «Θέλω».	Σπίτι Παιδιού
Συνεδρία 25 ^η - 29 ^η	Προσπάθεια χρήσης διαφορετικών ρημάτων πέρα το «Θέλω» για τη δημιουργία σχολίων.	Σπίτι Παιδιού
Συνεδρία 30 ^η -31 ^η	Τελική Διαμόρφωση του tablet	Σπίτι Παιδιού
Συνεδρία 32 ^η	Επαναξιολόγηση	Σπίτι παιδιού

3.4.5 Ανάλυση Συνεδριών

Συνεδρία 1^η (29/04/2015)

Πραγματοποιήθηκε η άτυπη αξιολόγηση λόγου και το παιδί ήρθε σε πρώτη επαφή με το tablet. Επίσης, για την πρώτη επαφή του παιδιού με το πρόγραμμα JABtalk, δημιούργησα έναν φάκελο με την ονομασία «Ενδιαφέρονται» και εισήγαγα τρεις εικόνες: η μία αναπαριστούσε ένα φουσκωμένο γάντι και είχε ηχογραφημένη τη φράση: Θέλω να παίξω με το γάντι, η δεύτερη αναπαριστούσε μια τηλεόραση και είχε ηχογραφημένη τη φράση: Θέλω να δω τηλεόραση, και η τρίτη αναπαριστούσε ένα μπλοκ ζωγραφικής και μαρκαδόρους και είχε ηχογραφημένη τη φράση: Θέλω να ζωγραφίσω. Όσον αφορά την επίδοσή του στη χρήση του tablet, παρουσίασε ορισμένες δυσκολίες μιας και έσερνε το χέρι του πάνω στην οθόνη για να επιλέξει κάποια εικόνα αντί για το επιθυμητό στιγμιαίο άγγιγμα. Ωστόσο, δεν έδειξε ενδιαφέρον στη χρήση του tablet και η προσοχή του διασπώταν συνεχώς του, ενώ δεν δελεάστηκε από την εικόνα με το γάντι.

Συνεδρία 2^η (5/05/2015)

Πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση κατανόησης εννοιών με τη μορφή clip art. Οι έννοιες που έπρεπε να επιλέξει βρίσκονταν σε ηλεκτρονική μορφή στο tablet. Ο Δ. εξακολουθούσε να δυσκολεύεται στη επιλογή των εικόνων και οι επιλογές πραγματοποιούνταν με φυσική καθοδήγηση. Επίσης εφόσον αντιμετώπιζει δυσκολίες σε αυτό το κομμάτι και δεν παρουσιάζει κανένα ενδιαφέρον στη χρήση tablet, δημιουργήθηκε ένας φάκελος με το όνομα «Τράπεζες», ο οποίος περιελάμβανε εικόνες από διάφορες τράπεζες όπου η κάθε μία, είχε ηχογραφημένη την ονομασία της. Οι τράπεζες χρησιμοποιήθηκαν ως κίνητρο. Επίσης, προστέθηκε στο φάκελο ενδιαφέροντα μια εικόνα της Παναγίας με το ηχογραφημένο μήνυμα: Θέλω την εικόνα της Παναγίας και κάθε φορά που την επέλεγε, του δινόταν μια εικόνα της Παναγίας.

Συνεδρία 3^η (11/05/2015)

Πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση εννοιών σε μορφή σκίτσου και συνεχίστηκαν οι προσπάθειες για τη βελτίωση της χρήσης του tablet, μέσα από την πλοήγηση στη κατηγορία «Ενδιαφέροντα».

Συνεδρία 4^η (12/05/2015)

Πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση εννοιών σε μορφή φωτογραφιών και συνεχίστηκαν οι προσπάθειες εξοικείωσης στη χρήση tablet. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι κοινοποιεί τις ανάγκες του μονολεκτικά και με ακατάλληλο για την ηλικία του τρόπο, όπως επίσης, ότι κάποιες φορές η εκφοράς του δεν χρησιμοποιούνται εμπρόθετα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, λέει συχνά: «τσία» μια εκφορά που χρησιμοποιεί για να σηματοδοτήσει ότι θέλει να πάει τουαλέτα. Ωστόσο, δεν θέλει κάθε φορά που πραγματοποιεί αυτή την εκφορά να χρησιμοποιήσει την τουαλέτα. Υπάρχουν φορές που λέει «τσία» και απλά πηγαίνει μέχρι την τουαλέτα και πατάει το καζανάκι και ξαναγυρνά.

Συνεδρία 5^η (13/05/2015)

Πραγματοποιήθηκε για 2^η φορά η άτυπη αξιολόγηση λόγου. Επίσης, εκτός από τον φάκελο «Ενδιαφέροντα», προστέθηκε και ο φάκελος «Ανάγκες» ο οποίος περιελάμβανε εικόνες με τα εξής μηνύματα: Θέλω να πάω τουαλέτα, Θέλω να πιω νερό, Θέλω να φάω φαγητό, Θέλω να φάω σοκολάτα, Θέλω να φάω παγωτό, Θέλω να πάω για ύπνο, Θέλω να πάω βόλτα, Θέλω να πάω στη θάλασσα. Πλοηγηθήκαμε στο φάκελο ανάγκες και του εξήγησα πότε χρησιμοποιούμε το κάθε μήνυμα. Ωστόσο, μιας και δεν μπορούσαν να εξυπηρετηθούν άμεσα αυτά τα αιτήματα και κατά συνέπεια λόγω έλλειψης φυσικότητας, δεν εστίασα στο να μάθει σε δομημένο πλαίσιο με ποιο μήνυμα αντιστοιχεί κάθε εικόνα μιας και κάτι τέτοιο δεν θα προωθούσε τη γενίκευση (Lloyd et al.1997). Έτσι εκμεταλλευτήκαμε από την κατηγορία «Ανάγκες», την εικόνα με το ηχογραφημένο μήνυμα: «Θέλω να πάω τουαλέτα» και από την κατηγορία ενδιαφέροντα, τα μηνύματα: «Θέλω την εικόνα της Παναγίας» και «Θέλω να ζωγραφίσω». Επίσης, συνεχίστηκε η χρήση της κατηγορίας «Τράπεζες», κάτι που έχει βελτιώσει τις δεξιότητες χειρισμού του tablet.

Συνεδρία 6^η (14/05/2015)

Πραγματοποιήθηκε η άτυπη αξιολόγηση λόγου για 3^η φορά, όπως επίσης, και αξιολόγηση εννοιών μεγέθους, χρόνου, χώρου και τόπου.

Συνεδρία 7^η (22/05/15)

Εισήχθη στο tablet, στην κατηγορία «Ενδιαφέροντα», η νέα εντολή «Θέλω να παίξω παιχνίδια στο tablet». Το Jabtalk δεν χρησιμοποιήθηκε αρκετά σήμερα, πέρα από 1 φορά που επέλεξε την παραπάνω εντολή και 2-3 φορές που επέλεξε την εντολή: «Θέλω την εικόνα της Παναγίας» και «Θέλω να ζωγραφίσουμε». Επίσης, αξιολογήθηκε στις έννοιες χώρου, χρόνου και μεγέθους.

Συνεδρία 8^η (25/05/2015)

Η συνεδρία, πραγματοποιήθηκε στο σπίτι του παιδιού σήμερα, με την παρουσία της μητέρας. Συνεχίζεται ακόμα η προσπάθεια εξοικείωσης στη χρήση του tablet. Έχει μάθει πλέον, να επιλέγει κατάλληλα τις εικόνες ωστόσο δυσκολεύεται στην ενεργοποίησή του, στο ξεκλείδωμα και στην εύρεση των χρησιμοποιούμενων εφαρμογών, οπότε χρησιμοποιείται φυσική καθοδήγηση. Σήμερα χρησιμοποίησε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» όπου κάθε φορά που επέλεγε 1 από τις 3 εικόνες, του δινόταν άμεση ανταπόκριση από εμάς. Επίσης, η κατηγορία «Τράπεζες», διαγράφηκε από το tablet μιας και βελτιώθηκαν οι δεξιότητές του όσον αφορά την επιλογή των εικόνων. Προστέθηκαν δύο νέες εικόνες στην κατηγορία «Ανάγκες» με τα εξής μηνύματα: «Θέλω να πιω χυμό» και «Θέλω να πιω γάλα».

Συνεδρία 9^η (27/05/2015)

Η συνεδρία επίσης πραγματοποιήθηκε στο σπίτι και προστέθηκε μια νέα εικόνα στην κατηγορία «Ενδιαφέροντα» με το εξής μήνυμα: «Θέλω να ακούσω μουσική στο tablet».

Ασχοληθήκαμε με την κατηγορία ενδιαφέροντα όπου κάθε φορά που επέλεγε μια εικόνα, πραγματοποιούνταν η εντολή που τη συνόδευε. Ωστόσο, ο Δ. δεν επέλεγε συνειδητά τις εικόνες για να πραγματοποιηθεί η εκάστοτε εντολή αλλά φαίνεται ότι πολλές φορές τις επέλεγε μόνο και μόνο για να ακούσει το ηχογραφημένο μήνυμα.

Συνεδρία 10^η (28/05/2015)

Η συνεδρία πραγματοποιήθηκε στο σχολείο. Σήμερα άνοιξε το tablet μόνος του μετά από δική μου προτροπή. Επίσης, επέλεξε το JABtalk μετά από δική μου προτροπή. Ασχοληθήκαμε με την κατηγορία «Ενδιαφέροντα». Επίσης, αξιολογήθηκε στην παραγωγή των εννοιών.

Συνεδρία 11^η (2/06/2015)

Άνοιξε το tablet και στη συνέχεια το JABtalk με δική μου προτροπή. Ασχοληθήκαμε με την κατηγορία «Ενδιαφέροντα». Δημιουργήθηκε η κατηγορία εντολές όπου περιελάμβανε δύο εικόνες με τα εξής μηνύματα: «Σταμάτα», «Θέλω κι άλλο».

Συνεδρία 12^η (4/06/2015)

Με δική μου προτροπή άνοιξε το tablet και το JABtalk. Ασχοληθήκαμε με την κατηγορία «Ενδιαφέροντα». Επίσης, του εξήγησα πάλι γιατί επιλέγουμε κάθε εικόνα από την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» και από την κατηγορία «Ανάγκες».

Συνεδρία 13^η (11/06/2015)

Σήμερα επέλεξε το JABtalk, χωρίς φυσική καθοδήγηση, και επέλεξε από την κατηγορία ενδιαφέροντα τη νέα εικόνα «Θέλω να διαβάσουμε παραμύθι». Όπου άρχισα να διαβάζω ένα παραμύθι, ωστόσο κουράστηκε γρήγορα και μέσω προτροπής («Τι θα κάνουμε τώρα;»), επέλεξε από την κατηγορία ενδιαφέροντα: «Θέλω την εικόνα της Παναγίας». Έπειτα, μετά από δική μου προτροπή, επέλεξε την εικόνα: «Θέλω να ζωγραφίσω» και έπειτα «Θέλω να παίξω παιχνίδια στο tablet». Στη συνέχεια, επέλεξε: «Θέλω να ακούσω μουσική στο tablet», έπειτα επέλεξε διαδοχικά, πάλι τις εξής εντολές: «Θέλω να παίξω τραγούδια στο tablet» και «Θέλω να ζωγραφίσω». Επίσης, στο tablet έχουν προστεθεί στην κατηγορία «Ανάγκες» οι εικόνες με τα εξής μηνύματα: «Θέλω να πλύνω τα χέρια μου», «Θέλω να πλύνω τα δόντια μου», «Θέλω να αλλάξω ρούχα». Ωστόσο, επειδή δεν έχω την ευκαιρία να εκμεταλλευτώ αυτά τα μηνύματα με φυσικότητα, δεν τα χρησιμοποίησα.

Συνεδρία 14^η (12/06/2015)

Η εικόνα της Παναγίας, αφαιρέθηκε από το tablet, γιατί η μητέρα τη θεωρεί κακιά ρουτίνα. Σήμερα αναζήτησε για πρώτη φορά το tablet καθώς μπήκα μέσα και κάθισα μαζί του στο θρανίο. Του το έδωσα και μετά από προτροπή επέλεξε το JABtalk. Επέλεξε όλες τις εικόνες για να τις ακούσει και τελικά επέλεξε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» και συγκεκριμένα την εικόνα «Θέλω να ζωγραφίσω» και επανέλαβε «Θέλω να ζωγραφίσω!». Έπειτα από δική μου προτροπή στη συνέχεια, επέλεξε από την κατηγορία «Ενδιαφέροντα», την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να παίξω παιχνίδια στο tablet». Έπειτα επέλεξε την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να ακούσω μουσική στο tablet». Δεν έχει εξοικειωθεί ακόμα με την ενεργοποίηση/απενεργοποίηση του tablet.

Συνεδρία 15^η (15/06/2015)

Η συνεδρίες από εδώ και πέρα θα πραγματοποιούνται στο σπίτι. Μου ζήτησε το tablet πάλι με δική του πρωτοβουλία, όπου το ενεργοποίησε με δική μου προτροπή («Πώς το ανοίγουμε;»). Άνοιξα εγώ την εφαρμογή JABtalk, και με δική μου προτροπή («Τι θες να κάνουμε;») επέλεξε τα από την κατηγορία «Ενδιαφέροντα», την εικόνα με το εξής μήνυμα: «Θέλω να ζωγραφίσω». Αφού ζωγράφησε για αρκετό διάστημα (περίπου 15'), επέλεξε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» και άρχισα να κατονομάζω κάθε εικόνα και τότε μου είπε «Θέλω να ακούσω μουσική στο tablet», πριν κατονομάσω την εικόνα με το παραπάνω μήνυμα. Μετά επέλεξε την εικόνα με το εξής μήνυμα: «Θέλω να ζωγραφίσω», έπειτα, τη νέο

προστιθέμενη εικόνα, «Θέλω να φτιάξω παζλ» και τέλος την εικόνα με τον μήνυμα «Θέλω να διαβάσουμε παραμύθι».

Συνεδρία 16^η (16/06/2015)

Επίσης, ανέφερε μόνος του το tablet («Το tablet!»). Το ενεργοποίησε μετά από προτροπή («Πώς το ανοίγουμε;»). Επέλεξε από την κατηγορία «Ενδιαφέροντα», την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να ζωγραφίσω». Έπειτα, ζήτησε το tablet και μετά από προτροπή («Τι θα κάνουμε τώρα;»), επέλεξε από την ίδια κατηγορία, την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να διαβάσουμε παραμύθι». Αργότερα ζήτησε το tablet, και επέλεξε ξανά την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να ζωγραφίσω». Έπειτα, πάτησε την εφαρμογή JABtalk και επέλεξε από την κατηγορία «Ενδιαφέροντα», την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να ακούσω μουσική στο tablet». Τέλος, επέλεξε την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να ζωγραφίσω».

Συνεδρία 17^η (17/06/2015)

Ανέφερε πάλι μόνος του το tablet όπου μου πήρε τα χέρια για να τον βοηθήσω να το ξεκλειδώσει. Επέλεξε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» και συγκεκριμένα την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να διαβάσω παραμύθι». Έπειτα από δική μου παρότρυνση («Τι θα κάνουμε τώρα») επέλεξε την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω να ακούσω μουσική στο tablet» όπου με φυσική καθοδήγηση επέλεξε το εικονίδιο με τη μουσική, γιατί δεν έχει μάθει ακόμα να πλοηγείται στο tablet.

Συνεδρία 18^η (14/07/2015)

Πραγματοποιήθηκε τροποποίηση στις εικόνες στο JABtalk, και συγκεκριμένα στις κατηγορίες «Ενδιαφέροντα» και «Ανάγκες», δημιουργήθηκε μια βασική εικόνα «Θέλω» σε κάθε κατηγορία, η οποία συνδυαζόταν με το επιθυμητό μήνυμα. Οπότε έπρεπε να συνδυάσει δύο εικόνες για την μεταφορά ενός μηνύματος. Ακόμα, δημιουργήθηκε η κατηγορία «Δηλώσεις» όπου εισήχθησαν εικόνες με τα εξής μηνύματα: «Σταμάτα», «Ναι», «Όχι», «Θέλω κι άλλο». Το «Ναι» και το «Όχι» εισήχθησαν μιας και σε ορισμένες περιπτώσεις, ο Δ., τα χρησιμοποιεί χωρίς πρόθεση. Ωστόσο, το «Ναι», δεν χρησιμοποιήθηκε και αφαιρέθηκε μετέπειτα, εφόσον, σύμφωνα με τους Lahey & Bloom (1977), πολλές φορές υπονοείται και δεν χρειάζεται να λέγεται (Lloyd et al., 1997). Χρησιμοποιήσαμε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» και τον προέτρεπα να επιλέγει και τις δύο εικόνες κάθε φορά που ήθελε κάτι. Όταν έβλεπε την εικόνα της ζωγραφικής έλεγε μόνος του: «Θέλω να ζωγραφίσω», ωστόσο δεν παρατηρείται γενίκευση του «θέλω» και σε άλλες επιθυμίες. Προστέθηκε η κατηγορία «Συναισθήματα» ώστε να μάθει να ξεκαθαρίζει τη σημασία τους και να τα εισάγει στην επικοινωνία του. Ωστόσο σε μετέπειτα συνεδρίες (συγκεκριμένα στην 25^η Συνεδρία) αφαιρέθηκε αυτή η κατηγορία μιας και δεν θα εξυπηρετούσε λειτουργικά στην επικοινωνία του. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Lahey & Bloom (1977) πρέπει να διδάσκουμε μία έννοια που εκφράζει μια εσωτερική κατάσταση (π.χ. αγάπη) αφού έχουμε διδάξει πιο απτές έννοιες (π.χ. φιλή) που κωδικοποιούν τις εκδηλώσεις της εσωτερικής κατάστασης (Lloyd et al., 1997).

Συνεδρία 19^η (15/07/2015)

Πραγματοποιήθηκε άλλη μια τροποποίηση στο JABtalk. Στην κατηγορία «Ενδιαφέροντα», την εικόνα με το μήνυμα «Να ζωγραφίσουμε» τη μετέτρεψα σε υποκατηγορία όπου εισήγαγα πάλι την κεντρική εικόνα «Θέλω» και εικόνες όπου απεικόνιζαν χαρτί, μαρκαδόρους, μολύβι και κασετίνα. Επίσης, σήμερα ανοίξαμε το tablet μετά από παρότρυνση («Τι κάνουμε τώρα;») και πριν προλάβουμε να μπούμε στη κατηγορία «Ενδιαφέροντα» μου είπε: «Θέλω να ζωγραφίσουμε». Χρησιμοποιήσαμε την κατηγορία «Ανάγκες» και συγκεκριμένα τις εικόνες «Θέλω» + «να πάω τουαλέτα». Επίσης χρησιμοποιήσαμε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» και συγκεκριμένα, τις εικόνες «Θέλω» + «να φτιάξω ένα παζλ». Και τέλος χρησιμοποιήσαμε από την κατηγορία «Ανάγκες» τις εικόνες «Θέλω» + «να φάω παγωτό».

Συνεδρία 20^η (16/07/2015)

Εξακολουθεί να αναζητεί το tablet μέσω παρότρυνσης («Τι θα κάνουμε τώρα;») και να το ανοίγει με φυσική καθοδήγηση. Χρησιμοποιήσαμε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» και

συγκεκριμένα τις εικόνες «Θέλω» + «να ζωγραφίσω» και στη συνέχεια μετά από prompt τις εικόνες «Θέλω»+ «μαρκαδόρους» και «Θέλω» + «χαρτί». Στην κατηγορία «Δηλώσεις» αλλάξαμε το μήνυμα «Σταμάτα» με το μήνυμα «Άσε με» μετά από συζήτηση με τη μαμά. Επίσης η μητέρα με βοήθησε να εξηγήσω τη λέξη «Σταμάτα» στο Δ., όπου ενώ τον ενοχλούσα αυτή έλεγε «Σταμάτα» και του υποδείκνυε την εικόνα στο JABtalk. Ασχοληθήκαμε πάλι με την κατηγορία «Ενδιαφέροντα».

Συνεδρία 21^η (21/07/2015)

Σήμερα, ανέφερε μόνος του το tablet. Χρησιμοποιήσαμε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» και την κατηγορία «Δηλώσεις». Ενώ συνήθως, όταν νευριάζει, δεν μου απαντούσε εμπρόθετα σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, σήμερα μου απάντησε συνειδητά «Όχι» (προφορικά) όταν τον ρώτησα «Να σου πάρω τη ζωγραφιά». Επίσης, επικεντρωθήκαμε στην εντολή «Θέλω κι άλλο» από την κατηγορία «Δηλώσεις» με τη χρήση μιας σακούλας με πατατάκια, όπου κάθε φορά που το παιδί ήθελε κι άλλο πατατάκι έπρεπε να επιλέξει την αντίστοιχη εικόνα. Στη συνέχεια τον προέτρεψα να επιλέξει την εικόνα με το μήνυμα «Θέλω» + «να πλύνω τα χέρια μου», από την κατηγορία «Ανάγκες» και στη συνέχεια πήγαμε να πλύνει τα χέρια του.

Συνεδρία 22^η (22/07/2015)

Ανέφερε μόνος του το tablet, ενώ ακόμα το ξεκλειδώνει μέσω φυσικής καθοδήγησης. Χρησιμοποιήσαμε από την κατηγορία «Ανάγκες», την εικόνα με το μήνυμα «Θέλω» + «να πιω νερό». Έπειτα, χρησιμοποιήσαμε την κατηγορία «Ενδιαφέροντα». Επίσης, χρησιμοποιήσαμε την κατηγορία «Δηλώσεις» και συγκεκριμένα την εντολή «Θέλω κι άλλο» όπου κάθε φορά που ήθελε έναν καινούριο μαρκαδόρο έπρεπε να επιλέξει την παραπάνω εντολή. Επίσης, χρησιμοποιήσαμε τις εντολές «Όχι» και «Σταμάτα» όπου τις επέλεγε κάθε φορά που τον ρωτούσα κάτι και τον ενοχλούσα αντίστοιχα. Την ώρα που τον ενοχλούσα ενώ ζωγράφιζε, τον ρώτησα: «Να σου πάρω το χαρτί;» και μου απάντησε «Όχι!» και όταν του το πήρα μου είπε: «Δως μου το χαρτί!».

Συνεδρία 23^η (23/07/2015)

Ανέφερε πάλι μόνος του το tablet. Επέλεξε από την κατηγορία «Ενδιαφέροντα», την εικόνα με το μήνυμα «να ζωγραφίσω» και μετά από προτροπή, την εικόνα με το μήνυμα «Θέλω». Δεν έχει παγιωθεί ακόμα η επιλογή δύο εικόνων για το σχηματισμό μηνύματος. Επίσης, επέλεξε μετά από παρότρυνση την εικόνα με το μήνυμα «Θέλω» + «να πάω τουαλέτα», από την κατηγορία «Ανάγκες». Χρησιμοποιήσαμε πάλι την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» όπως και την κατηγορία «Δηλώσεις» και συγκεκριμένα την εντολή «Άσε με» ενώ τον ενοχλούσα καθώς ζωγράφιζε.

Συνεδρία 24^η (28/07/2015)

Ανέφερε πάλι μόνος του το tablet, και έπειτα τον βοήθησα να το ξεκλειδώσει. Ασχοληθήκαμε πάλι με την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» όπου επιλέγει και τις δύο εικόνες μετά από προτροπή. Επίσης, ασχοληθήκαμε με την κατηγορία «Δηλώσεις» και συγκεκριμένα με τις εντολές «Άσε με», «Όχι», «Θέλω κι άλλο». Κάποια στιγμή του πήρα το χαρτί που ζωγράφιζε για να δω πως θα αντιδράσει και μου είπε: «Δως μου το χαρτί!»

Συνεδρία 25^η (30/07/2015)

Ανέφερε το tablet και καθώς πατούσε το κουμπί για να το ενεργοποιήσει, είπε: «Να ανοίξει η οθόνη!» Επίσης, ακούμπησε με τα πόδια του την καρέκλα που ήταν δίπλα και μου είπε: Έσπασε η καρέκλα! Επίσης, επειδή εκτός από τα «Θέλω» του το παιδί πρέπει να μπορεί να κάνει και σχόλια για να βελτιωθεί η επικοινωνία του, πρέπει να συνδυάζει τις φράσεις που περιλαμβάνει το tablet και με άλλα ρήματα εκτός από το «Θέλω» για να καταλάβει ότι ανάλογα με το ρήμα που χρησιμοποιεί μεταφέρει διαφορετικά μηνύματα. Επίσης, αυτό θα συμβάλλει και στη δημιουργία σχολίων, μιας και η επικοινωνία δεν καλύπτεται μόνο μέσα από την επιτυχή έκφραση των αναγκών και επιθυμιών του αλλά περιλαμβάνει και άλλες πτυχές, όπως η δημιουργία σχολίων. Έτσι δημιούργησα στην υποκατηγορία «να ζωγραφίσω», τρεις φακέλους: «Πρόσωπα», «Ρήματα», «Αντικείμενα». Τα ρήματα που

προστέθηκαν, ήταν σε γ' ενικό πρόσωπο, για να μπορούν να συνδυαστούν με τα πρόσωπα. Ωστόσο φάνηκε ένα δύσκολο βήμα για το παιδί. Έτσι, ασχοληθήκαμε με την κατηγορία «Ενδιαφέροντα».

Συνεδρία 26^η (31/07/2015)

Ανέφερε πάλι το tablet μόνος του. Ασχοληθήκαμε με τα «Ενδιαφέροντα». Επίσης, στην κατηγορία «Δηλώσεις», προστέθηκε η εντολή «Τέλος» όπου χρησιμοποιήθηκε μέσω μίμησης για να σηματοδοτήσει το τέλος κάθε δραστηριότητας που κάναμε. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η εντολή «Θέλω κι άλλο».

Συνεδρία 27^η (3/08/2015)

Απλοποιήθηκαν τα μηνύματα που εξέφραζαν οι εικόνες, ώστε να μπορούν να συνδυάζονται πιο εύκολα με άλλα ρήματα. Συγκεκριμένα, στις εικόνες όπου περιείχαν ήδη ένα ρήμα, και έπρεπε να συνδυαστούν με μια βασική εικόνα που αντιπροσώπευε ένα ρήμα, απλοποιούνταν έτσι ώστε η βασική εικόνα να περιλαμβάνει ρήμα και η συνδυαζόμενη εικόνα να περιλαμβάνει το ουσιαστικό π.χ. αντί για Θέλω + να ακούσω μουσική, πλέον το ηχογραφημένο μήνυμα, είναι το εξής: Θέλω + μουσική. Επίσης χρησιμοποιήσαμε μέσω παρότρυνσης, από την κατηγορία «Ανάγκες», τις εικόνες με τα εξής μηνύματα: «Θέλω τουαλέτα» και «Θέλω νερό».

Συνεδρία 28^η (4/08/2015)

Σήμερα πήγαμε στην παιδική χαρά για να αξιολογήσω τις ανάγκες του σε αυτή τη δραστηριότητα και φάνηκε ότι μονολεκτικά μπορούσε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του και να ζητήσει με ποιο παιχνίδι ήθελε να ασχοληθεί. Ωστόσο, δεν μπορεί να εκφέρει αυθόρμητα και παραγωγικά μηνύματα όπως «κούνησε με» μιας και όταν ήθελε να τον κουνήσει ο πατέρας του στην κούνια έλεγε: «Να σε κουνήσω δυνατά» και έλεγε «κούνησε με» μετά από μίμηση μόνο. Επίσης, χρησιμοποίησε για λίγο το tablet για να μεταφέρει μηνύματα όπως: «Θέλω» + «κούνια» μιας και έχει προστεθεί στο JABtalk και η κατηγορία «Παιδική Χαρά», επίσης επιχειρήθηκε μέσω μίμησης να κάνει τον παρακάτω σχολιασμό: «Μπαμπάς» + «κάνει» + «κούνια», ωστόσο δεν έδωσε ιδιαίτερη προσοχή.

Συνεδρία 29^η (5/08/2015)

Ανέφερε πάλι μόνος του το tablet. Ασχοληθήκαμε με τα την κατηγορία «Ενδιαφέροντα» αρχικά και έπειτα προσπάθησα μέσω μίμησης να εκμαιεύσω κάποιον σχολιασμό δίνοντας διάφορα παραδείγματα ωστόσο δεν ήταν επιτυχείς οι προσπάθειες. Επίσης, ασχοληθήκαμε με τον φάκελο «Δηλώσεις». Τέλος, ασχοληθήκαμε με τις κατηγορίες «Ανάγκες» και συγκεκριμένα με τα μηνύματα «Θέλω»+ «τουαλέτα» και «Θέλω» + «νερό».

Συνεδρία 30^η (11/08/2015)

Και σήμερα ανέφερε το tablet («το tablet !») και μετά από παρότρυνση μου είπε: «Θέλω να ανοίξουμε το tablet». Χρησιμοποίησαμε την κατηγορία «Ανάγκες» και συγκεκριμένα τα μηνύματα: «Θέλω» + «πατατάκια» και «Θέλω» + «νερό» και μου είπε (προφορικά!) «κι άλλο» μετά από prompt όταν κατάλαβα ότι θέλει κι άλλο νερό. Έπειτα καθώς πήγα να του πάρω το στυλό που έγραφε μου είπε «Δώσε μου το στυλό!» και μετά «Άσε το στυλό». Έπειτα ασχοληθήκαμε με την κατηγορία «Ενδιαφέροντα». Σήμερα το JABtalk είχε την τελική του διαμόρφωση.

Συνεδρία 31^η (12/08/2015)

Σήμερα ήταν η τελευταία συνεδρία πριν δώσω το tablet στους γονείς και τους εξηγήσω πώς να το χρησιμοποιούν. Έτσι χρησιμοποιήσαμε για λίγη ώρα το JABtalk με το Δ. όπου ασχοληθήκαμε με τις κατηγορίες «Ενδιαφέροντα», «Δηλώσεις» και «Ανάγκες», συγκεκριμένα την εικόνα με το μήνυμα: «Θέλω» + «νερό».

Συνεδρία 32 (29/09/2015)

Η συνεδρία αυτή, είχε στόχο την επαναξιολόγηση του Δ., ώστε να διερευνηθεί αν επωφελήθηκε από τη χρήση του JABtalk όσον αφορά την επικοινωνία του. Έτσι πραγματοποιήθηκε η άτυπη αξιολόγηση λόγου και εννοιών και η παρατήρηση της συμπεριφοράς του ώστε να συμπληρωθεί το Communication Matrix. Επίσης, παρατηρήθηκε η συμπεριφορά του όσον αφορά τη χρήση του JABtalk, και φάνηκε ότι ο Δ., πολλές φορές επιλέγει κάποια μηνύματα, χωρίς πρόθεση, μόνο και μόνο για να ακούσει την ηχογραφημένη φωνή. Αυτό γίνεται συγκεκριμένα, σε κατηγορίες που δεν έχουμε χρησιμοποιήσει στις συνεδρίες μας. Επίσης, συνεχίζει να επιλέγει τη βασική εικόνα της κάθε κατηγορίας, από αυτές που έχουμε χρησιμοποιήσει, μετά από παρότρυνση. Παρόλα αυτά, έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί κάποια μηνύματα που υπάρχουν στο JABtalk, προφορικά, μετά από παρότρυνση. Για παράδειγμα, όταν τον ρώτησα τι θες να κάνουμε τώρα, μου είπε μουσική, και αφού του είπα, να το πούμε λίγο καλύτερα, μου είπε: Θέλω να ακούσω μουσική στο tablet.

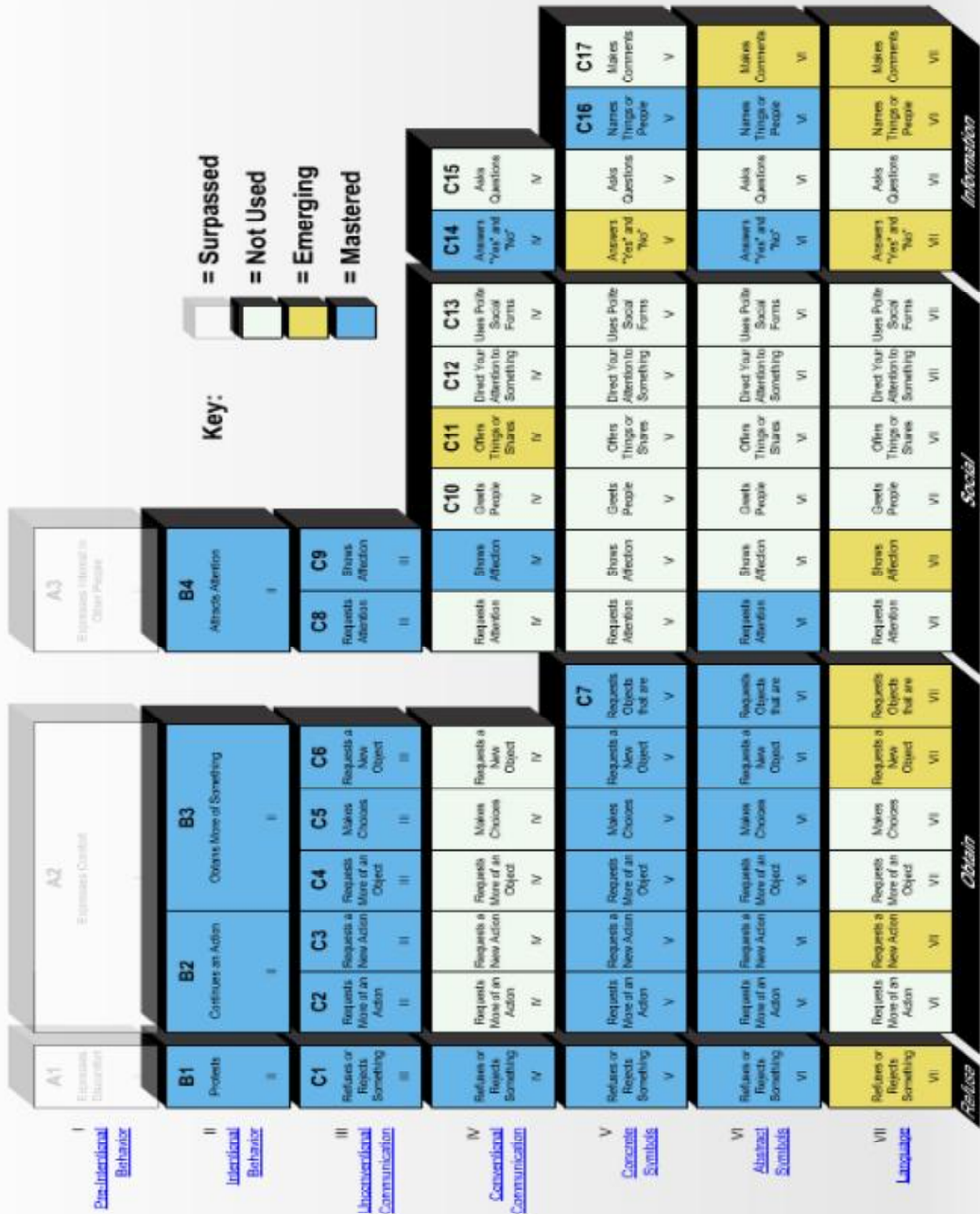
3.5 ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η επαναξιολόγηση του Δ., πραγματοποιήθηκε στο σπίτι του, στις 29/09/2015, δηλαδή 1,5 μετά την τελευταία μας συνεδρία. Αυτό έγινε διότι θα έπρεπε να εξακριβωθεί αν ο Δ., θα μπορούσε να βελτιώσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να γενικεύσει τις ήδη κατεκτημένες, μέσα από τη χρήση του JABtalk.

Κατά την επαναξιολόγηση παρατηρήθηκε η χρήση του JaABtalk από τον Δ., καθώς επίσης, παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν οι επικοινωνιακές του δεξιότητες και η πρόοδος του γενικότερα. Τέλος, έγινε συζήτηση με τους γονείς του παιδιού, ώστε να ληφθούν πληροφορίες για το αν ο Δ., χρησιμοποιούσε όλο αυτό το διάστημα το JABtalk και για το αν πιστεύουν ότι αυτός ο τρόπος επικοινωνίας τους φάνηκε αποτελεσματικός.

3.5.1 Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων μετά την επαναξιολόγηση

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Δ., σύμφωνα με το Communication Matrix συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα όπου βλέπουμε ότι έχει συνολικό σκορ 52% (83/160). Επίσης έχει ως Πρωταρχικό Επίπεδο το Επίπεδο VI και ως Υψηλότερο Επίπεδο το Επίπεδο VII. Τέλος το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 86:65:21:29 αντίστοιχα για την Άρνηση, την Αίτηση, την Αλληλεπίδραση και τον Σχολιασμό.



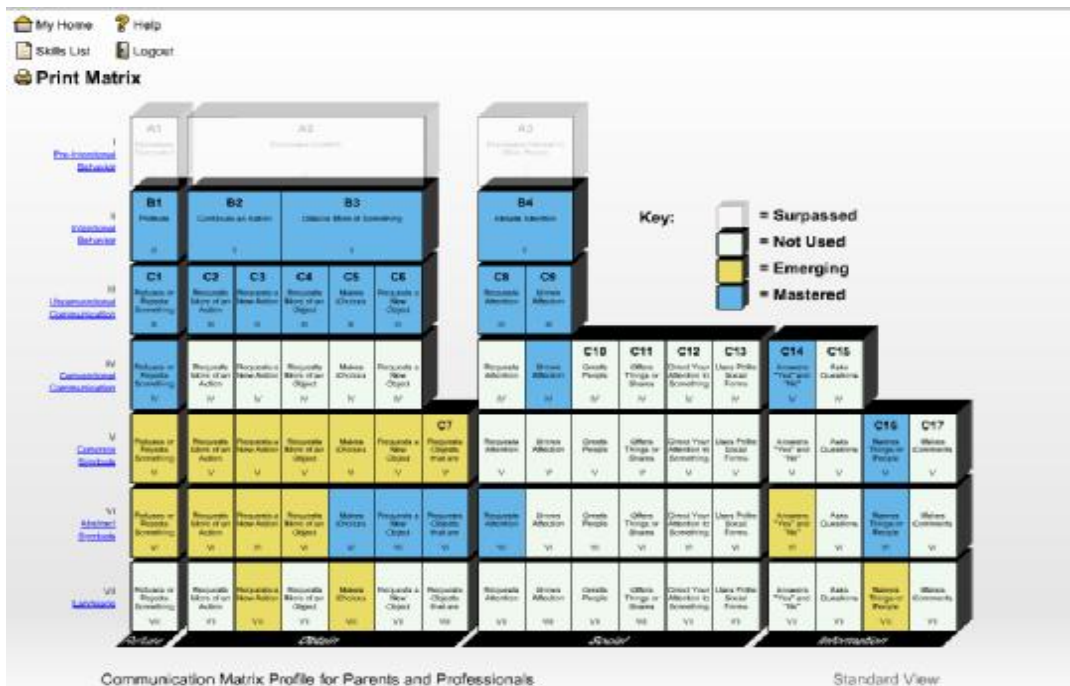
Communication Matrix Profile for Parents and Professionals

Standard View

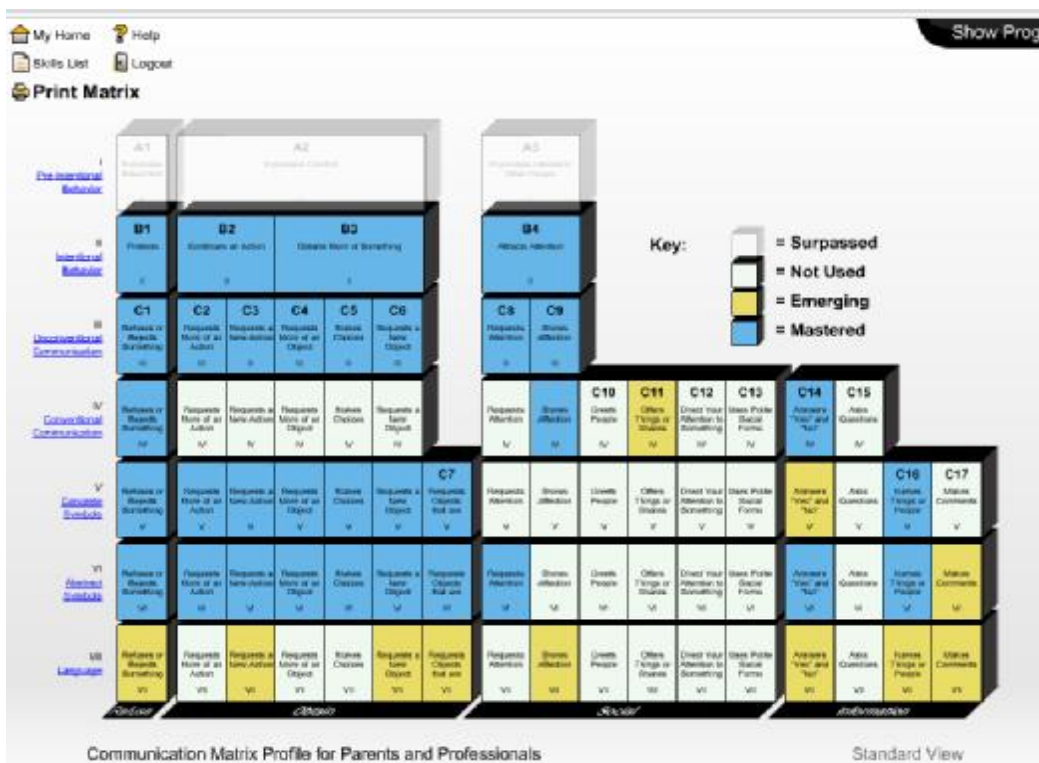
Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων αναλύεται ως εξής:

- Το Πρωταρχικό Επίπεδο του Δ., ορίζεται το επίπεδο VI, όπου το παιδί, χρησιμοποιεί αφηρημένα σύμβολα όπως για παράδειγμα λόγο, για την επικοινωνία του. Το εύρημα αυτό, συνάδει με την εικόνα του Δ., όπου μονολεκτικά, εκφράζει ανάγκες και επιθυμίες, ωστόσο δεν συνδυάζει παραπάνω σύμβολα συχνά, στην αυθόρμητη επικοινωνία.
- Το Υψηλότερο Επίπεδο του Δ., ορίζεται το επίπεδο VII, το οποίο υποδεικνύει ότι έχει αρχίσει να συνδυάζει γλωσσικά σύμβολα ωστόσο δεν έχει παγιωθεί αυτή η ικανότητα. Το εύρημα αυτό, συνάδει με την εικόνα του Δ., όπου ορισμένες φορές, συνδυάζει 2 ή 3 λέξεις στις εκφορές του, ωστόσο δεν έχει παγιωθεί ως δεξιότητα.
- Το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 86% για την Άρνηση, 65% για την Αίτηση, 21% για την Αλληλεπίδραση και 29% για τον Σχολιασμό. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Δ., υπερτερούν όσον αφορά την άρνηση και την αίτηση, ενώ όσον αφορά τον σχολιασμό και την αλληλεπίδραση, υστερούν σημαντικά. Ωστόσο, για την βελτίωση της επικοινωνίας του, απαιτείται ενίσχυση και στους 4 λόγους επικοινωνίας.

3.6 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ



Αποτελέσματα πριν την παρέμβαση



Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση

Στους παραπάνω πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Δ., κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ο Δ., παγίωσε ορισμένες δεξιότητες, ενώ άρχισαν να αναδύονται κάποιες άλλες. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την άρνηση, παγιώθηκαν οι δεξιότητες του επιπέδου V και VI, υποδεικνύοντας ότι πλέον εκδηλώνει την άρνησή του μέσω συγκεκριμένων συμβόλων (π.χ. εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν στην ΕΕΕ) και αφηρημένων συμβόλων (π.χ. Όχι). Ακόμα, αναδύθηκε και η δεξιότητα της άρνησης στο Επίπεδο VII, υποδεικνύοντας ότι ορισμένες φορές εκφράζει την άρνησή του, μέσω συνδυασμού 2 ή 3 λέξεων.

Όσον αφορά την αίτηση, παγίωσε όλες τις δεξιότητες στο Επίπεδο V και VII, υποδεικνύοντας, ότι κάνει αίτηση μιας δραστηριότητας ή ενός αντικειμένου μέσω συγκεκριμένων συμβόλων και αφηρημένων. Ακόμα, Επιπλέον, φαίνεται ότι αναδύθηκαν νέες δεξιότητες. Επίσης, αναδύθηκε η δεξιότητα της αίτησης αντικειμένων που δεν είναι παρόντα, στο Επίπεδο VII, υποδεικνύοντας, ότι κάποιες φορές, ζητά αντικείμενα που δεν είναι παρόντα, χρησιμοποιώντας 2 ή 3 λέξεις.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση, αναδύθηκε η δεξιότητα του να μοιράζει ή να προσφέρει πράγματα, όσον αφορά την αλληλεπίδραση, στο επίπεδο IV, κάτι που εκδηλώνεται μέσω συμβατικών χειρονομιών. Επίσης, αναδύθηκε η εκδήλωση στοργής στο επίπεδο VII, κάτι που σημαίνει ότι κάποιες φορές, εκφράζει τη στοργή του εκφέροντας πάνω από 2 σύμβολα.

Όσον αφορά το σχολιασμό, παγιώθηκε η δεξιότητα της απάντησης σε ερωτήσεις ναι/όχι στο επίπεδο VI, υποδεικνύοντας ότι απαντά με χρήση αφηρημένου συμβόλου σε τέτοιου είδους ερωτήσεις. Επίσης, αναδύθηκε η ίδια δεξιότητα στο επίπεδο VII. Επιπλέον, αναδύθηκε η δεξιότητα της δημιουργίας σχολίων στο επίπεδο VI και VII, υποδεικνύοντας ότι έχει αρχίσει να κάνει σχολιασμούς.

3.7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και τα αποτελέσματα της επηρεάστηκαν από ορισμένους παράγοντες. Ένας σημαντικός παράγοντας παίζει ρόλο στη αποδοτικότητα της χρήσης ενός ΕΕΕ, είναι οι λόγοι που έχει ένα άτομο για να επικοινωνεί. Οι λόγοι αυτοί, διαμορφώνονται από τα εσωτέρα κίνητρα, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος (Lloyd et al., 1997). Όσον αφορά τα εσωτέρα κίνητρα, ο Δ., ενώ ήταν ενήμερος των αναγκών και επιθυμιών του, πολλές φορές δεν επικοινωνούσε τις ανάγκες του στους άλλους για να τον βοηθήσουν, ειδικά εφόσον μπορούσε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του μόνος του. Οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος επίσης, στη προκειμένη περίπτωση, ήταν περιορισμένες μιας και ο Δ., μπορούσε να ικανοποιήσει μόνος του τις ανάγκες του και δεν είχε πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία μιας και η μόνη του δραστηριότητα, πέρα από το χρόνο που αφιέρωνε στο σχολείο, αποτελούσε το ΚΔΑΠ όπου πήγαινε 2 φορές την εβδομάδα. Επιπλέον, όσον αφορά τις προσδοκίες των επικοινωνιακών συντρόφων, φάνηκε ότι οι γονείς δεν ήταν πεπεισμένοι ότι η μέθοδος της ΕΕΕ θα ενίσχυε τις επικοινωνιακές συμπεριφορές του Δ., μιας δεν προσπάθησαν αρκετά να ενσωματώσουν το JABtalk στην καθημερινότητά τους.

Συγκεκριμένα, η έλλειψη βελτίωσης και γενίκευσης από τις τελευταίες συνεδρίες παρέμβασης, αντανακλά τον περιορισμό της χρήσης του JABtalk. Ενώ έπρεπε με τη βοήθεια των επικοινωνιακών του συντρόφων να χρησιμοποιήσει όλες τις κατηγορίες που βρισκόταν στο JABtalk, για τη διεκπεραίωση των καθημερινών του επικοινωνιακών συναλλαγών, η χρήση του JABtalk περιορίστηκε σημαντικά. Έτσι, δεν μπορούν να μετρηθούν με αξιοπιστία τα πιθανά οφέλη της χρήσης του JABtalk και γενικά της ΕΕΕ, σε παιδιά με αυτισμό. Οι γονείς δεν μπόρεσαν να ενσωματώσουν το JABtalk στην καθημερινότητά τους.

Ενώ, στα αρχικά στάδια της παρέμβασης ΕΕΕ, για να αποβεί ευεργετική, πρέπει να υιοθετείται από τους επικοινωνιακούς συντρόφους σύμφωνα με το μοντέλο της εμβάπτισης (immersion) (Γεωργοπούλου, 2013), οι γονείς δεν χρησιμοποίησαν ποτέ το JABtalk έως την

τελευταία συνεδρία παρέμβασης από εμένα. Αυτό το γεγονός, στερήσε από τον Δ., για μεγάλο διάστημα μετά την εισαγωγή του JABtalk, τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν οι γονείς ως πρότυπα επικοινωνίας. Επίσης, έμμεσα, υπέδειξε στον Δ., ότι η ΕΕΕ, δεν είναι αποδεκτός τρόπος επικοινωνίας.

Επιπλέον, δεν χρησιμοποιήθηκαν καθόλου κατηγορίες χρήσιμες για την βελτίωση της επικοινωνίας του παιδιού, οι οποίες δεν χρησιμοποιήθηκαν με εμένα μιας και υπήρχε έλλειψη φυσικότητας. Ωστόσο, ακόμα και οι κατηγορίες οι οποίες χρησιμοποιούνταν καθημερινά όταν πραγματοποιούνταν οι συνεδρίες, δεν χρησιμοποιήθηκαν αρκετά με τους γονείς. Οι γονείς, δικαιολόγησαν αυτό το γεγονός αναφέροντας ότι ο Δ., δεν ήθελε να χρησιμοποιήσει το JABtalk μαζί τους και ότι τον ενδιέφερε μόνο να ακούει τραγούδια στο tablet και να παίζει παιχνίδια.

Τέλος, παρότι η ΕΕΕ αποτελεί μια καλή επιλογή για άτομα με αναπτυξιακές δυσκολίες που δεν παρουσιάζουν λόγο (Γεωργοπούλου 2013) πολλές φορές περιορίζεται η χρήση της. Οι λόγοι που μπορεί να οδηγούν στον περιορισμό αυτό είναι ότι στη χώρα μας δεν αποτελεί οικείο τρόπο επικοινωνίας, οπότε οι γονείς πολλές φορές την αντιμετωπίζουν με καχυποψία. Επίσης, επειδή απαιτείται να εμπλέκονται και οι επικοινωνιακοί σύντροφοι σε αυτή την προσέγγιση, δεν αποτελεί ιδιαίτερα «εύχρηστη» μέθοδο, σύμφωνα με τους γονείς.

3.8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, με βάση την γενική εικόνα που έδωσε ο Δ., καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών, φάνηκε ότι επωφεληθήκε από τη χρήση του JABtalk, όσον αφορά τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Επιπλέον, εκτός από τη χρήση του JABtalk, επωφεληθήκε και από τη διαπροσωπική σχέση που αναπτύξαμε μιας και μοιραζόμασταν κάποια δικά του ενδιαφέροντα όπως επίσης, έγινε προσπάθεια να εισάγουμε κάποια μέσα ψυχαγωγίας στα ενδιαφέροντά του.

3.9 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Με βάση την παρατήρηση της συμπεριφοράς του Δ., καθόλη τη διάρκεια των συνεδριών αλλά και της γνωριμίας μας γενικότερα, κρίνεται ευεργετική η χρήση της ΕΕΕ, και συγκεκριμένα της εφαρμογής JABtalk, για τη βελτίωση των επικοινωνιακών του συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, θα ήταν ωφέλιμο να συνεχίσει να χρησιμοποιεί την εφαρμογή, με την παρούσα διάταξη ώστε να παγιώσει κάποιες συμπεριφορές και στη συνέχεια να φτάσει στο επίπεδο της γενίκευσης. Επίσης, είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθούν οι επικοινωνιακές συμπεριφορές που αφορούν την έκφραση των βασικών του αναγκών, οι οποίες δεν χρησιμοποιήθηκαν αρκετά στην παρούσα πτυχιακή, λόγω των συγκυριών που αναλύονται παραπάνω. Εφόσον παγιωθούν οι παραπάνω επικοινωνιακές συμπεριφορές ή έστω αρχίσουν να αναδύονται, είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθούν οι κατηγορίες που περιείχαν τα υπόλοιπα ρήματα πέρα από το ρήμα «Θέλω», σε συνδυασμό με τα πιθανά αντικείμενα, ώστε να καταλάβει, ότι οι λέξεις αποτελούν τη βασική μονάδα μεταφοράς νοήματος και ότι ανάλογα με τους συνδυασμούς των λέξεων προκύπτουν διαφορετικά μηνύματα. Επίσης, εφόσον αυτό πραγματοποιηθεί σε πλαίσιο διαλόγου, μπορεί να εισάγει τη μεταφορά πληροφοριών στις επικοινωνιακές του συμπεριφορές. Δεδομένου ότι ο Δ., μπορεί και επικοινωνεί τις ανάγκες του μονολεκτικά κυρίως, παρότι έχει φτάσει την ηλικία των 9 ετών και δεν παρουσιάζει λειτουργική ομιλία, πιστεύω ότι μέσω της ΕΕΕ, ίσως καταφέρει να βελτιώσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες μιας και η οπτική απεικόνιση σε συνδυασμό με την ακουστική ανατροφοδότηση ίσως τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα το λόγο και εφόσον πραγματοποιηθεί αυτό, να τον χρησιμοποιεί κατάλληλα.

Ωστόσο, για να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα, θα πρέπει να καταβληθεί σημαντική προσπάθεια από τους επικοινωνιακούς του συντρόφους ώστε να εντάξουν την ΕΕΕ στην

καθημερινότητά τους σε όλα τα περιβάλλοντα. Αξίζει να τονίσουμε ότι, παρόλο που οι γονείς δεν προσπάθησαν αρκετά να εντάξουν την ΕΕΕ στην καθημερινότητά του, ζήτησαν να συνεχιστεί η παρέμβαση με άλλη φοιτήτρια μετά το πέρας της παρούσας πτυχιακής. Επίσης, απέκτησαν tablet και μου ζήτησαν να τους μεταφέρω τη διάταξη της εφαρμογής JABtalk, αφού βέβαια είχαν πραγματοποιηθεί οι μετρήσεις των αποτελεσμάτων για την παρούσα πτυχιακή.

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ (Μ.Λ.)

Ο Μ.Λ. είναι ένα αγόρι το οποίο γεννήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου του 2002 και κατά την πρώτη μας συνάντηση (20/03/15) ήταν 13 ετών και 1 μήνα . Είναι το μικρότερο μέλος από την τετραμελή οικογένεια του και φοιτά στο Ειδικό σχολείο Αυτισμού.

Κατά την επίσημη διάγνωση του Μ. αναφέρεται ότι παρουσιάζει <<Εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης>>. Η πρώτη αξιολόγηση και διάγνωση του Μ. έγινε στην ηλικία των 2,5 ετών από μια διεπιστημονική ομάδα, μετά από προβληματισμό της μητέρας στο ότι ο Μ. είχε άρνηση σε οποιαδήποτε αλλαγή της διατροφικής του συνήθειας, η οποία συμπεριλάμβανε μόνο το γάλα μέχρι την ηλικία των 6 ετών και από την άρνηση που είχε στις διάφορες αλλαγές δραστηριοτήτων. Ο Μ. θεωρείται μη λεκτικός (παράγει μόνο κάποιες μεμονωμένες δυσύλλαβες λέξεις στις οποίες η άρθρωση δεν είναι κατάλληλη). Από την ηλικία διάγνωσης ο Μ. παρακολουθούσε συνεδρίες με μια ψυχολόγο η οποία προσπάθησε να του διδάξει την νοηματική όπου δεν κατακτήθηκε πλήρως διότι ο Μ. στην συνέχεια άλλαξε θεραπευτή και πήγε σε κέντρο λογοθεραπείας. Έχει αλλάξει 2 φορές θεραπευτή και παρακολουθεί ακόμη συνεδρίες λογοθεραπείας καθώς και εργοθεραπείας.

Η Κα Σ. περιέγραψε τον γιό της ως ένα αρκετά συνεργάσιμο και ήσυχο παιδί, όπως άλλωστε αυτό ήταν φανερό και στις συνεδρίες. Κατά την ερώτηση για τις προτιμήσεις του Μ. μας απάντησε ότι δεν έχει κάποια ιδιαίτερη προτίμηση εκτός από τα παζλ. Ο Μ. είναι ένα αρκετά εύχαρο παιδί, το οποίο δεν φέρει αντιρρήσεις και ότι και να του ζητηθεί το πράττει με χαρά. Ο Μ. δεν δέχεται εύκολα την σωματική επαφή (άγγιγμα) από άλλους, παρά μόνο από τους γονείς του και μερικά πολύ συγκεκριμένα άτομα που δείχνει προτίμηση. Δεν προκαλεί αναταραχές ούτε παρενοχλεί τα άλλα παιδιά που μπορεί να παραβρίσκονται στον ίδιο χώρο με αυτόν.

Κάτι ακόμη που είναι σημαντικό να σημειωθεί είναι η γραφή και η ανάγνωση του Μ. Έχει μάθει μέσω αρκετών επαναλήψεων να γράφει σωστά το όνομά του μόλις του ζητηθεί, καθώς και κάποιες άλλες αρκετά οικείες λέξεις, όπως για παράδειγμα νερό και τα περισσότερα από τα χρώματα (είτε αν του ζητηθούν προφορικά είτε αν δει το χρώμα). Ακόμη, μπορεί να γράψει σχεδόν όλα τα γράμματα με την βοήθεια του νοηματικού αλφάβητου (δείχνεται το γράμμα στην νοηματική και στην συνέχεια το γράφει). Όσον αφορά την αναγνωστική του ικανότητα, ο Μ, μπορεί να αναγνωρίσει τα γράμματα όπου υπάρχουν στις λέξεις, αλλά μεμονωμένα, χωρίς να έχει φωνολογική επίγνωση, ώστε να μπορεί να κάνει την σύνδεση μεταξύ τους.

Οι συνεδρίες με τον Μ. πραγματοποιούνταν σε ποικίλα περιβάλλοντα, όπως αυτό του σχολείου, στο σπίτι και στο γραφείο όπου κάνει τις συνεδρίες λογοθεραπείας του. Ο χρόνος διάρκειας κάθε συνεδρίας του Μ. ήταν 45 λεπτά. Αυτό κρίθηκε με βάση τις συνεδρίες που παρακολουθεί ο Μ. στο κέντρο λογοθεραπείας που επισκέπτεται και η απόδοση του μέσα σε αυτό το χρονικό περιθώριο είναι αρκετά καλή. Σε όλα τα περιβάλλοντα ήταν αρκετά δεκτικός εκτός από το σπίτι όπου χρειάστηκαν να γίνουν 2-3 συναντήσεις μέχρι να εξοικειωθεί με αυτό.

4.2 ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΟΓΟΥ

Η αξιολόγηση λόγου του Μ., πραγματοποιήθηκε σε 3 συνεδρίες, οι οποίες έλαβαν χώρα στο σχολείο του παιδιού. Τα αποτελέσματα αναγράφονται στις παρακάτω φόρμες:

Φόρμα Ατυπης Αξιολόγησης Λόγου

Κατανόηση

1) Ανταπόκριση στο όνομά του:

Ημερομηνία Αξιολόγησης	28/04/15	04/05/15	06/05/15
Επίδοση	10 /10	10 /10	10 /10

2) Κατανόηση Εντολών:

Τύπος Εντολών	Ημερομηνία Εξέτασης						Επίδοση
	28/04/15		04/05/15		06/05/15		
<i>Απλές Εντολές</i>							
Κλείσε τα μάτια σου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Άνοιξε το στόμα σου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Βγάλε τη Γλώσσα σου.	x √ √	2/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Πιάσε τη μύτη σου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Δείξε το παράθυρο/ την πόρτα.	x √ x	1/3	√ x √	2/3	√ √ √	3/3	
Δώσε μου το μολύβι.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	

Σύνθετες Εντολές	28/04/15		04/05/15		06/05/15		Επίδοση
	Πιάσε τα αυτιά σου και μετά τη μύτη σου.	x x x	0/3	x x √	1/3	x x x	
Πάρε το μολύβι και δώσ' το μου.	x √ x	1/3	x x x	0/3	x √ √	2/3	
Πάρε το στυλό και βάλ'το στην κασετίνα.	x √ √	2/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (1/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
ΦΡΟΥΤΑ:	28/04/15	28/04/15	28/04/15	28/04/15
-μπανάνα	√	√	√	bana
-πορτοκάλι	√	√	√	poka
-αχλάδι	√	√	√	X
-μήλο	√	√	√	√
-φράουλα	X	X	X	fa
-κεράσι	√	√	X	X
ΦΑΓΗΤΑ:	28/04/15	28/04/15	28/04/15	28/04/15
-μακαρόνια	√	√	-	-
-κρέας	√	√	-	-
-πατάτες τηγανιτές	X	X	-	-
-ρύζι	X	X	-	-
-σαλάτα	X	X	-	-
-τοστ	√	√	-	to
ΡΟΦΗΜΑΤΑ:	28/04/15	28/04/15	28/04/15	28/04/15
-γάλα	√	√	-	lala
-πορτοκαλάδα	√	√	-	po
-νερό	√	√	-	neo
-coca-cola	√	√	-	Ko-ko
-τσάι	X	X	-	X
-καφές	√	X	-	√
ΑΝΤΙΚ.ΚΑΘΗΜ.Χ ΡΗΣΗΣ	28/04/15	28/04/15	28/04/15	28/04/15
-οδοντόβουρτσα	√	√	√	-
-τηλεόραση	√	√	√	-
-κουτάλι	√	√	√	-
-πιάτο	√	√	√	pa
-χτένα/βούρτσα	√	√	√	-
-ποτήρι	√	√	√	po

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (2/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
ΡΟΥΧΑ	04/05/15	04/05/15	04/05/15	04/05/15
-μπλούζα	X	√	-	-
-παντελόνι	√	√	-	-
-παπούτσια	√	√	-	-
-καπέλο	√	√	-	-
-ζακέτα	√	√	-	-
-κάλτσες	√	X	-	-
ΜΕΡΗ ΣΩΜΑΤΟΣ	04/05/15	04/05/15	04/05/15	04/05/15
-μάτια	√	√	-	ma
-στόμα	√	√	-	topa
-μύτη	√	√	-	√
-χέρι	√	√	-	ari
-πόδι	√	√	-	po-po
-αυτιά	√	√	-	-
ΖΩΑ	04/05/15	04/05/15	04/05/15	04/05/15
-σκύλος	X	√	√	ilos
-γάτα	√	X	X	ta-ta
-κότα	√	√	√	√
-γουρούνι	√	√	X	-
- πρόβατο	√	X	X	-
-αγελάδα	√	√	√	lala
ΧΡΩΜΑΤΑ	04/05/15	04/05/15	04/05/15	04/05/15
-κόκκινο	-	√	-	-
-κίτρινο	-	X	-	-
-μπλε	-	√	-	-
-πορτοκαλί	-	√	-	-
-πράσινο	-	√	-	-
-καφέ	-	√	-	-
-μαύρο	-	√	-	-
-ροζ	-	√	-	-
-άσπρο	-	X	-	-

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (3/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
ΡΗΜΑΤΑ	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-τρώνω	√	√	√	-
-πίνω	√	√	√	-
-τρέχω	√	√	√	-
-καθαρίζω	√	√	√	-
-ζωγραφίζω	√	√	√	-
-πλένομαι	√	√	√	-
-κοιμάμαι	√	√	√	-
-κόβω	√	√	√	-
-κάθομαι	√	√	√	-
-βλέπω τηλεόραση	√	√	√	-
-μιλάω	√	√	√	-
-γράφω	√	√	√	-
-κλωτσάω	√	√	X	-
-χαιρετάω	√	√	√	-
-παίζω	√	√	√	-
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-χαρούμενος	√	X	-	-
-λυπημένος	X	X	-	-
-νευριασμένος	X	X	-	-
ΓΡΑΜΜΑΤΑ	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
1) α	-	√	-	-
2) π	-	X	-	-
3) ε	-	√	-	-
4) κ	-	√	-	-
5) ψ	-	X	-	-
6).....				
7).....				
8).....				
9).....				
10).....				

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (4/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
ΤΟΠΙΚΕΣ ΕΝ.	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-μέσα	-	√	X	-
-έξω	-	X	√	-
-πάνω	-	√	X	-
-κάτω	-	X	X	-
-μπροστά	-	X	X	-
-πίσω	-	X	X	-
ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝ.	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-πριν	-	X	-	-
-μετά	-	X	-	-
ΜΕΓΕΘΗ	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-μεγάλο	√	√	-	-
-μικρό	√	√	-	-
-ψηλό	X	X	-	-
-κοντό	X	X	-	-

*Στους τρόπους που σημειώνεται παύλα (-) συμβαίνει, επειδή δεν αξιολογήθηκαν με αυτό τον τρόπο, είτε γιατί δεν υφίστανται, είτε γιατί δε θεωρήθηκε απαραίτητο.

4.2.1 Αποτελέσματα άτυπης αξιολόγησης λόγου

Από τα παραπάνω αποτελέσματα είναι φανερό ότι ο Μ. ανταποκρίνεται αρκετά καλά στις απλές εντολές, καθώς τις εκτελεί με μεγάλη ευκολία, αλλά παρουσιάζει δυσκολία στις σύνθετες εντολές και συγκεκριμένα όσον αφορά το πρώτο σκέλος. Πιο συγκεκριμένα, ο Μ. πάντα εκτελεί το δεύτερο σκέλος από τις σύνθετες εντολές, αλλά το πρώτο σχεδόν ποτέ. Παρά μόνο αν του το πεις αρκετές φορές. Επίσης, σύμφωνα με την λογοθεραπευτήριά του Μ. παρουσιάζει δυσκολία στις αντωνυμίες. Αυτό φαίνεται και από την εντολή «Πάρε το μολύβι και δώσ' το μου» διότι κάθε φορά το έδινε και σε άλλο πρόσωπο.

Όσον αφορά το κομμάτι των εννοιών ο Μ. δεν παρουσίασε ιδιαίτερη δυσκολία στις περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες. Σε αυτές που παρουσίασε μεγαλύτερη δυσκολία ήταν τα Συναισθήματα, όπου δεν μπορεί να τα αναγνωρίσει οπτικά, καθώς έδειχνε λάθος τις απαντήσεις, ωστόσο στο συναίσθημα «λυπημένος» έκανε την κίνηση για να δείξει τα δάκρυα στο πρόσωπό του. Τέλος, αρκετή δυσκολία παρουσίασε στις τοπικές και χρονικές έννοιες καθώς και στα μεγέθη.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα ως προς τους τρόπους αναπαράστασης ήταν ελαφρώς διαφορετικά. Με μια λίγο χειρότερη επίδοση στα σκίτσα και λίγο καλύτερη στις φωτογραφίες.

4.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Η συμπλήρωση του Communication Matrix πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του Μ. που αφορούν στις επικοινωνιακές του ικανότητες, αλλά και στην παρατήρηση μέσω της αλληλεπίδρασής του μαζί μου, αλλά και με άτομα του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος.

4.3.1 Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Μ. σύμφωνα με το Communication Matrix συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα όπου βλέπουμε ότι έχει συνολικό σκορ 20% (33/160). Επίσης ως Πρωταρχικό Επίπεδο, ορίζεται το III και IV μιας και περιέχουν ίδιο αριθμό συμπληρωμένων κελιών. Ως Υψηλότερο Επίπεδο, ορίζεται το VI . Τέλος το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 57:12:17:14 αντίστοιχα για την Άρνηση, την Αίτηση, την Αλληλεπίδραση και τον Σχολιασμό.

	A1 Expresses Discomfort	A2 Expresses Comfort		A3 Expresses Interest in Other People	B4 Attracts Attention	C8 Requests Attention		C9 Shows Affection	C10 Greets People	C11 Offers Things or Shares	C12 Direct Your Attention to Something	C13 Uses Polite Social Forms	C14 Answers "Yes" and "No"	C15 Asks Questions	C16 Names Things or People	C17 Makes Comments
I <u>Pre-Intentional Behavior</u>																
II <u>Intentional Behavior</u>	B1 Protests	B3 Obtains More of Something				C2 Requests More of an Action		C3 Requests a New Action	C4 Requests More of an Object	C5 Requests a New Object	C6 Requests a New Object					
III <u>Unconventional Communication</u>	C1 Refuses or Rejects Something					C2 Requests More of an Action		C3 Requests a New Action	C4 Requests More of an Object	C5 Requests a New Object	C6 Requests a New Object					
IV <u>Conventional Communication</u>						C2 Requests More of an Action		C3 Requests a New Action	C4 Requests More of an Object	C5 Requests a New Object	C6 Requests a New Object					
V <u>Concrete Symbols</u>						C2 Requests More of an Action		C3 Requests a New Action	C4 Requests More of an Object	C5 Requests a New Object	C6 Requests a New Object					
VII <u>Abstract Symbols</u>						C2 Requests More of an Action		C3 Requests a New Action	C4 Requests More of an Object	C5 Requests a New Object	C6 Requests a New Object					
VII <u>Language</u>						C2 Requests More of an Action		C3 Requests a New Action	C4 Requests More of an Object	C5 Requests a New Object	C6 Requests a New Object					

Key:

- = Surpassed
- = Not Used
- = Emerging
- = Mastered

Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων αναλύεται ως εξής:

- Το Πρωταρχικό Επίπεδο του M. ορίζεται το επίπεδο III και IV, τα οποία υποδεικνύουν ότι έχει ξεκινήσει η εμπρόθετη επικοινωνία, ωστόσο οι επικοινωνιακές συμπεριφορές δεν είναι πάντα και σε όλα τα θέματα συμβατικές. Αυτή είναι μια εικόνα, η οποία μπορεί να χαρακτηρίσει την συμπεριφορά του M. Καθώς δεν αντιδράει σε όλα τα θέματα με τον ίδιο τρόπο.
- Το Υψηλότερο Επίπεδο του M., ορίζεται το επίπεδο VI, το οποίο υποδεικνύει ότι έχει αρχίσει να συνδυάζει κάποια γλωσσικά σύμβολα στα οποία έχει εξοικειωθεί αρκετά με αυτά, ωστόσο δεν έχει παγιωθεί αυτή η ικανότητα. Το εύρημα αυτό, συμβαδίζει με την εικόνα του M.
- Το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 57% για την Άρνηση, 12% για την Αίτηση, 17% για την Αλληλεπίδραση και 14% για τον σχολιασμό. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι ο M., δεν χρησιμοποιεί συχνά την επικοινωνία για να ζητήσει ή να αλληλεπιδράσει με κάποιον, αυτό οφείλεται στο ότι ο M. είναι ένα αρκετά λειτουργικό παιδί μέσα στο χώρο του σπιτιού, οπότε ότι χρειάζεται μπορεί να το κατορθώσει μόνος του, χωρίς να χρειάζεται να το ζητήσει από κάποιον. Επίσης, το σκορ της άρνησης δεν είναι υψηλό, αυτό όμως οφείλεται περισσότερο στο ότι ο M, δεν φαίνεται να δυσανασχετεί για πράγματα γενικότερα, πάρα στο ότι δεν έχει καταφέρει να εγκαθιδρύσει την άρνηση. Τέλος όσον αφορά το σχολιασμό ο M. παρουσιάζει ένα αρκετά χαμηλό σκορ, το οποίο αποδεικνύει ότι ο M, δεν χρησιμοποιεί την επικοινωνία ούτε για να σχολιάσει γεγονότα. Από όλα τα παραπάνω είναι φανερό τι ο M. έχει σοβαρά ελλείμματα στην επικοινωνία.

Με βάση τα αποτελέσματα από το Communication Matrix αλλά και μέσω της παρατήρησης του παιδιού και των πληροφοριών που εκμαιεύτηκαν από τους γονείς και τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, ο M., φαίνεται να παρουσιάζει αρκετά ελλείμματα στην επικοινωνία του. Τα ελλείμματα αυτά, παρουσιάζονται μέσω της δυσκολίας της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, δυσκολία να εκφράσει τις ανάγκες του, καθώς και να εκφέρει ομιλία καθώς η ομιλία του είναι αρκετά περιορισμένη και συγκεκριμένα σε λίγες δυσύλλαβες λέξεις. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως για όλα τα παραπάνω αποτελέσματα ευθύνεται ο παράγοντας στο ότι ο M. δεν έχει ισχυρό κίνητρο να επικοινωνήσει, διότι είναι ένα αρκετά λειτουργικό παιδί μέσα στον χώρο του σπιτιού του και πράττει μόνος του αυτό που χρειάζεται. Επίσης, Ο M. είναι ένα παιδί το οποίο δεν έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις και είναι ευχαριστημένος με ότι έχει, καθώς επίσης, από το οικογενειακό του περιβάλλον του έχουν μάθει πάντα να περιμένει να του προσφέρουν κάτι, σαν τρόπος καλής συμπεριφοράς.

4.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.4.1 Χώρος διεξαγωγής και διάρκεια συνεδριών

Ο χώρος διεξαγωγής των συνεδριών έγινε σε ποικίλα περιβάλλοντα ώστε να υπάρξει γενίκευση της χρήσης της Ε.Ε.Ε., καθώς επίσης και σε διάφορα πρόσωπα.. Τα περιβάλλοντα όπου έλαβαν χώρα οι συνεδρίες ήταν το σχολείο του παιδιού, το σπίτι του, το γραφείο όπου κάνει συνεδρίες λογοθεραπείας, καθώς επίσης και το περίπτερο και το σουπέρ μάρκετ της γειτονιάς. Τα άτομα που παραβρίσκονταν αντίστοιχα σε κάθε περιβάλλον ήταν η δασκάλα του M. στο σχολείο, οι γονείς στο σπίτι, και η λογοθεραπεύτριά του στο γραφείο λογοθεραπείας. Ο χρόνος διάρκειας κάθε συνεδρίας του M. ήταν 45 λεπτά. Αυτό κρίθηκε με βάση τις συνεδρίες που παρακολουθεί ο M. στο κέντρο λογοθεραπείας που επισκέπτεται και

η απόδοση του μέσα σε αυτό το χρονικό περιθώριο είναι αρκετά καλή. Σε όλα τα περιβάλλοντα ήταν αρκετά δεκτικός εκτός από το σπίτι όπου χρειάστηκαν να γίνουν 2-3 συναντήσεις μέχρι να εξοικειωθεί με αυτό.

4.4.2 Επιλογή λεξιλογίου

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων μέσω της αξιολόγησης και με γνώμονα την χρονολογική και επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού, καθώς επίσης και των καθημερινών αναγκών και απαιτήσεων και τις επιθυμίες των γονέων έγινε η επιλογή του λεξιλογίου και των κατηγοριών όπου θα χρησιμοποιηθούν στην Ε.Ε.Ε. του Μ.

4.4.3 Τρόπος Αναπαράστασης

Η αναπαράστασή των εννοιών πραγματοποιήθηκε μέσω clipart και φωτογραφιών. Αυτή η επιλογή κρίθηκε από την αξιολόγηση καθώς ο Μ. δεν φάνηκε να έχει διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις δύο κατηγορίες.

4.4.4 Διαμόρφωση του JABtalk

Οπτικά χαρακτηριστικά

Στην αρχή των συνεδριών και για μεγαλύτερη ευκολία, το πρόγραμμα της ΕΕΕ ήταν χωρισμένο σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η κάθε μια κατηγορία από αυτές περιείχε τις πιο σημαντικές επιλογές/ανάγκες όπου θα χρειαζόταν ο Μ. και κάθε επιλογή όπου διάλεγε ήταν μια αυτοτελή πρόταση. (πχ Πατούσε την εικόνα του μήλου για να ακουστεί «Θέλω να φάω ένα μήλο») Οι κατηγορίες αυτές χωρίζονταν σε «Σπίτι», «Σχολείο», και «Γραφείο Λογοθεραπείας».

Αργότερα, όταν ο Μ. έμαθε να χρησιμοποιεί και να χειρίζεται αρκετά καλά αυτές τις κατηγορίες, και για περισσότερες δυνατότητες στο μέλλον, προσθέσαμε επίσης, τις παρακάτω κατηγορίες «Περίπτερο», «Ευρώ», «Δραστηριότητες» και τέλος «Πρόσωπα». Όπου τώρα την κάθε πρόταση χρειαζόταν να την συνθέσει μόνος του.

Ο Μ. είχε επίσης, την ικανότητα πλοήγησης ανάμεσα στους φακέλους και τις επιπλέον επιλογές που δεν είναι εμφανείς εκείνη την στιγμή στην οθόνη.



Η κατηγορία «Σπίτι» περιείχε άλλες υποκατηγορίες, όπως, «Διασκέδαση», «Φαί-Ροφήματα», «Μπάνιο» και «Κουζίνα». Μέσα σε αυτές τις υποκατηγορίες υπήρχαν οι πιο σημαντικές επιλογές όπου θα μπορούσε να χρειαστεί ο Μ. βάση των γονέων του.



Η κατηγορία «Σχολείο» περιείχε επιλογές για το μπάνιο και τα παιχνίδια όπου είχε προτίμηση ο Μ., το κυλικείο του σχολείου και το τετράδιό του.



Η κατηγορία «Γραφείο λογοθεραπείας» περιείχε επίσης την επιλογή «Παιχνίδια» στα οποία έδειχνε προτίμηση το παιδί, καθώς επίσης και «Κάρτες» με εικόνες και «Ρήματα» όπου δούλευε ο Μ. στο γραφείο.



Στην κατηγορία «Περίπτερο» που προστέθηκε αργότερα είχαμε βάλει τις πιο επιθυμητές επιλογές του Μ., ώστε να έχει μεγαλύτερο κίνητρο. (δείγμα από το περιεχόμενο της κατηγορίας).



Στην κατηγορία «Δραστηριότητες» υπάρχουν υποκατηγορίες, ώστε να αρχίσει ο Μ. να συνδυάζει μόνος του τις προτάσεις πλέον, καθώς αυτό επίσης, θα τον βοηθούσε στην κατηγοριοποίηση των φαγητών και των ροφημάτων. Επίσης, σε αυτήν την κατηγορία υπήρχαν οι υποκατηγορίες και για τον σχολιασμό οι οποίες δεν χρησιμοποιήθηκαν αρκετά διότι δώσαμε περισσότερη έμφαση στην Αίτηση.



Ένα παράδειγμα για την υποκατηγορία «Θέλω»



Και η τελευταία κατηγορία περιείχε τα πρόσωπα όπου Μ. είχε την πιο στενή επαφή, καθώς περιείχε τους γονείς του, την λογοθεραπεύτριά του και εμένα.

Ακουστικά χαρακτηριστικά

Κατά την επιλογή μίας φωτογραφίας ακουγόταν ένα προ-ηχογραφημένο μήνυμα μίας πρότασης. Η ηχογράφηση των προτάσεων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός αγοριού, 23 ετών του οποίου η φωνή είχε παρόμοια χαρακτηριστικά με την φωνή του Μ. έτσι ώστε να μπορεί να ταυτίσει την φωνή και την δική του.

4.4.5 Τεχνικές

Τέλος, για να γίνει σωστή εκμάθηση και βοήθεια για την χρήση της ΕΕΕ χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε κάποιες τεχνικές. Με αυτές τις τεχνικές, η εκμάθηση της ΕΕΕ θα βοηθούσε περισσότερο τον Μ. ώστε να μην κάνει λάθη κατά την χρήση της, καθώς επίσης, και να μάθει όσο πιο γρήγορα γίνεται ο Μ. να επικοινωνεί σωστά μέσω της ΕΕΕ. Αρχικά, σαν πρώτη τεχνική χρησιμοποιήθηκε αυτή του <<modeling>> (Lloyd et al., 1997). Σε αυτήν την τεχνική δείχνεις πρώτα στο παιδί αυτό που πρέπει να κάνει και στην συνέχεια ακολουθεί, αφού πρώτα έχει δει τις σωστές κινήσεις. Επίσης, άλλη μια τεχνική όπου χρησιμοποιούνταν κατά τις συνεδρίες για την εκμάθηση της ΕΕΕ., ήταν η παρότρυνση (Lloyd et al., 1997). Σε αυτήν την τεχνική παροτρύνουμε το παιδί να επικοινωνήσει και να ζητήσει αυτό που θέλει. Με αποτέλεσμα να παίρνει αυτό που χρειάζεται αφού έχει ζητηθεί. Τέλος, κατά τις τελευταίες συνεδρίες και όπου ήταν χρήσιμο και εφικτό χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της φυσικής καθοδήγησης (Lloyd et al., 1997). Σε αυτήν την τεχνική, έπρεπε να είναι παρών ένα ακόμη άτομο το οποίο βοηθάει το παιδί στο τι πρέπει να κάνει. Π.χ. στις συνεδρίες όπου ο Μ. έπρεπε να αρχίσει να επικοινωνεί αυθόρμητα, χωρίς να πρέπει να ερωτηθεί πρώτα αν χρειάζεται κάτι, υπήρχε ένα άτομο το οποίο τον επέβλεπε και τον παρότρυνε με τον σωστό τρόπο. Έτσι ώστε, ο Μ. να μάθει τις σωστές συμπεριφορές και να προλαμβάνονται τυχών λάθη.

4.4.6 Πίνακας συνεδριών

Αριθμός συνεδριών	Ημερομηνίες συνεδριών	Χώρος διεξαγωγής συνεδριών	Δραστηριότητα
1 ^η	20/3/15	Κτήριο Μιμόζα	Γνωριμία με το περιστατικό
2 ^η	25/3/15	Γραφείο λογοθ.	Εξοικείωση μαζί μου
3 ^η	30/3/15		
4 ^η	12/4/15		
5 ^η	22/4/15	Σπίτι	Εξοικείωση με το tablet
6 ^η	28/4/15	Σχολείο	1 ^η άτυπη αξιολόγηση
7 ^η	4/5/15		
8 ^η	6/5/15		
9 ^η	13/5/15	Σπίτι	Επιλογή επιθυμητού αντικ. μέσα από 3 επιλογές
10 ^η	14/5/15		
11 ^η	15/5/15	Σχολείο	Επιλογή επιθυμητού αντικ. μέσα από λίγες επιλογές. + Ζήτησε από μόνος του τουαλέτα.
12 ^η	18/5/15		
13 ^η	20/5/15		
14 ^η	25/5/15	Σπίτι	Να επιλέξει μόνος του κατηγορία με δική μας βοήθεια στην αρχή.+ παραγωγή «λέλω πα»
15 ^η	27/5/15		
16 ^η	29/5/15	Περίπτερο	Μέσω ΕΕΕ να μου δείξει τι χρειάζεται
17 ^η	2/6/15	Σπίτι	Πρόσθεση κατηγορίας «Κέρματα», Παιχνίδι ρόλων
18 ^η	3/6/15		
19 ^η	4/6/15	Σούπερ μάρκετ	Μέσω ΕΕΕ να μου δείξει τι χρειάζεται
20 ^η	5/6/15	Σχολείο	Πρόσθεση φακέλου σχολιασμού, και πρόσθεση «Θέλω κι άλλο»
21 ^η	8/6/15	Σπίτι	
22 ^η	10/6/15	Γραφείο λογοθ.	Πιο κοντινή σε σημασιολογία επιλογή + εξοικείωση «Θέλω κι άλλο»
23 ^η	12/6/15	Σχολείο	-
24 ^η	17/6/15	Σπίτι	Πρόσθεση κατηγορίας «Δραστηριότητες», + Παραγωγή αυθόρμητης ομιλίας «θέλω»
25 ^η	18/6/15	Σπίτι	Εξοικείωση αλλαγών (φτιάχνει μόνος του τις προτάσεις), +Δική μας Εντολή μέσα από το tablet.
26 ^η	23/6/15		
27 ^η	24/6/15	Γραφείο λογοθ.	Παρότρυνση αυθόρμητης επικοινωνίας με φυσική καθοδήγηση + Πρόσθεση κατηγορίας «Πρόσωπα»
28 ^η	26/6/15	Σπίτι	
29 ^η	06/7/15	Σπίτι	Γενίκευση ΕΕΕ και με άλλα άτομα.
30 ^η	09/7/15	Γραφείο λογοθ.	Παρότρυνση αυθόρμητης επικοινωνίας με φυσική καθοδήγηση + επέλεξε μόνος του «Θέλω κι άλλο», «Κουράστηκα»
31 ^η	15/7/15	Σπίτι	
32 ^η	20/7/15		
33 ^η	22/7/15	Σπίτι	Αυθόρμητα: «Θέλω βόλτα με το αυτοκίνητο» + «Θέλω να πάω στην θάλασσα»
34 ^η	24/7/15	Σπίτι	Ίδιος στόχος + εκφορά πόσα κομμάτια θέλει περισσότερο από κάτι + προσπάθεια παραγωγή ομιλίας «Θέλω κι άλλο».
35 ^η	29/7/15		
36 ^η	31/7/15		
37 ^η	9/10/15	Σπίτι	Επαναξιολόγηση

4.4.7 Ανάλυση συνεδριών

Συνεδρία 1^η (20/3/15)

Η 1^η συνάντηση με τον Μ. έγινε στο γραφείο της Κ. Γεωργοπούλου η οποία είναι υπεύθυνη της πτυχιακής μας εργασίας, στο κτήριο Μιμόζα. Στην πρώτη συνάντηση είχαν παραβρεθεί και οι γονείς του Μ. και σαν αρχή περιγράψαμε το πρόγραμμα όπου επρόκειτο να χρησιμοποιήσουμε για τον Μ. Στην συνέχεια της ίδιας συνάντησης περάσαμε στο tablet 3 επιλογές για τον Μ. (χυμό, σοκολάτα, μπισκότο) ώστε να επιλέξει όποια από τις 3 επιλογές ήθελε ώστε να κατανοήσει το πρόγραμμα. Η πρώτη επαφή του Μ. με το πρόγραμμα ήταν αρκετά ενθουσιώδης.)

Συνεδρία 2^η (25/3/15)

Η 2η συνάντηση ήταν στο γραφείο όπου ο Μ. κάνει τις συνεδρίες λογοθεραπείας. Σκοπός αυτής της συνάντησης ήταν η εξοικείωση ανάμεσα στον Μ. και εμένα.. Του δίναμε εικόνες με δυσύλλαβες λέξεις, ώστε να τις παράγει μετά από εμάς. Υπήρχε αρκετή δυσκολία. Στη συνέχεια του δίναμε 3 κάρτες με αντικείμενα και μια γραπτή λέξη ώστε να κάνει την αντιστοίχιση με ποιά εικόνα ταιριάζει. Σε αυτήν την δοκιμασία τα πήγε εμφανώς καλύτερα.

Συνεδρία 3^η (30/3/15)

Η 3η συνάντηση έγινε επίσης στο γραφείο λογοθεραπείας. Είμαστε ακόμη στην προσαρμογή του Μ. μαζί μου. Βάζαμε μπροστά στον Μ. 5 εικόνες με αντικείμενα τα οποία έχει ξανακάνει στις συνεδρίες της λογοθεραπείας και με την φράση "πάρε το.." του κατονομάζαμε κάθε φορά και από ένα αντικείμενο που είχε μπροστά στις κάρτες. Με ποσοστό επιτυχίας 20/23. Στην συνέχεια περάσαμε στην κατανόηση ρημάτων, όπου δίναμε στον Μ. 5 εικόνες με ρήματα και λέγαμε να μας δείξει "Το παιδί που...." και ένα ρήμα από τις εικόνες. Με ποσοστό επιτυχίας 21/29.

Του ζητήθηκε να μας δείχνει τα φρούτα και τα λαχανικά που κατονομάζαμε, όμως σε αυτήν την άσκηση ο Μ. δεν τα πήγε τόσο καλά όσο στις προηγούμενες. Παρόλα αυτά μπορούσε να κατηγοριοποιήσει τις 2 αυτές κατηγορίες με μικρή βοήθεια. Στα ζώα το ποσοστό επιτυχίας ανερχόταν στα 4/10. Επίσης, δεν μπορούσε να κατηγοριοποιήσει ποιά ζώα ζουν στην θάλασσα και ποιά στην ζούγκλα. Τελευταία άσκηση για αυτήν την συνάντηση ήταν η κατονομασία αντικειμένων, στην οποία κατάφερε να κατονομάσει μόνο 3 εικόνες από τις 12.

Συνεδρία 4^η (12/4/15)

Όλες οι κάρτες όπου είδαμε με τον Μ. στην προηγούμενη συνεδρία περάστηκαν στο πρόγραμμα JABtalk, ώστε οι εικόνες που θα του ζητηθούν να μας δείξει, να είναι έτοιμες στο πρόγραμμα. Στην αρχή του κατονομάζαμε να μας δείξει εικόνες οι οποίες ήταν στο οπτικό του πεδίο, με πολύ καλά αποτελέσματα. Στη συνέχεια του ζητήθηκε να μας δείξει εικόνες όπου δεν ήταν στο οπτικό του πεδίο, χωρίς να υπάρχει ανταπόκριση από την πλευρά του. Με βοήθεια του δείξαμε να γλιστρήσει το δάχτυλο πάνω στην οθόνη του tablet ώστε να εμφανιστούν και άλλες επιλογές (εκεί που ήταν και η εικόνα που του ζητήθηκε). Στην δεύτερη προσπάθεια τα κατάφερε μόνος του. Στην συνέχεια όσες εικόνες του ζητήθηκαν οι οποίες δεν ήταν στο οπτικό του πεδίο τις έψαχνε μάνας του. Με ποσοστό επιτυχίας 18/21.

Τέλος, του δώσαμε την εντολή να κατονομάζει την εικόνα και στην συνέχεια να πατήσει την εικόνα ώστε να ακουστεί η λέξη π.χ. μήλο. και στο τέλος να κατονομάζει πάλι την εικόνα ο Μ. Η κατονομασία ήταν καλύτερη μετά την ανατροφοδότηση από το tablet.

Συνεδρία 5^η (22/4/15)

Η 5η συνάντηση έγινε στο σπίτι του Μ. Η στάση του Μ. ήταν λίγο αρνητική που πήγα στο σπίτι. Στην προσπάθεια να δούμε μερικές εικόνες από το πρόγραμμα JABtalk όπως την προηγούμενη φορά αντιδρούσε. Με αποτέλεσμα να μου δείξει μόνο 2 εικόνες. Στην συνέχεια έβγαλα φωτογραφίες από τον χώρο του σπιτιού και τα αγαπημένα του παιχνίδια ώστε να τα περάσω στο πρόγραμμα ΕΕΕ.

Συνεδρία 6^η (28/4/15)

Η επόμενη συνάντηση έλαβε χώρα στο σχολείο του Μ. Εδώ ήταν αρκετά συνεργάσιμος. Κάναμε τις εικόνες στο πρόγραμμα ώστε να συνηθίζει το πρόγραμμα και τραβήξαμε φωτογραφίες από τον χώρο του σχολείου και τα πράγματα που ασχολείται περισσότερο. Εδώ πραγματοποιήθηκε η πρώτη άτυπη αξιολόγηση λόγου του Μ.

Μέσω tablet δόθηκαν στον Μ. εικόνες ώστε να μας δείχνει αυτό που του ζητείται κάθε φορά. Στην αρχή του ζητήθηκε να μας δείχνει φρούτα τα οποία είχαν μορφή σκίτσων, στην συνέχεια φρούτα σε μορφή clipart και τέλος κανονικές φωτογραφίες, ώστε να δούμε σε ποιά κατηγορία εικόνων τα πάει καλύτερα για να συνεχίσουμε και στις υπόλοιπες κατηγορίες.

Συνεδρία 7^η και 8^η (4/5/15 + 6/5/15)

Σε αυτές τις συνεδρίες οι οποίες έγιναν ξανά στο σχολείο του Μ. πραγματοποιήσαμε πάλι άτυπη αξιολόγηση λόγου με εντολές και εννοιών.

Συνεδρία 9^η και 10^η (13/5/15 + 14/5/15)

Οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι του Μ. Αυτή την φορά ήταν αρκετά δεκτικός και συνεργάσιμος. Σε αυτές τις συνεδρίες υπήρχαν πάνω στο τραπέζι του Μ. αρκετές επιλογές ώστε να επιλέξει μέσω tablet τι θέλει να πάρει. Στην συνέχεια του λέγαμε να προφέρει αυτό που είχε ζητήσει. Στην φράση θέλω μήλο παρήγαγε το εξής: λω μη-λο. Η εξοικείωση με το πρόγραμμα γίνεται σε αρκετά γρήγορους ρυθμούς.

Συνεδρίες 11^η – 15^η (15, 18, 20, 25, 27/5/15)

Ο Μ. έχει αρχίσει να επιλέγει από μόνος του και τις άλλες επιλογές που έχει μέσα το πρόγραμμα η ΕΕΕ, όπως για παράδειγμα την επιλογή του μπάνιου, όπου αφού πάτησε το κουμπί σηκώθηκε και πήγε μόνος του. Επίσης, αν πατήσει λάθος επιλογή από αυτήν που θέλει τότε την σβήνει και στην συνέχεια επιλέγει την σωστή. Κάθε φορά προσθέτουμε και άλλες επιλογές μέσα στο πρόγραμμα ώστε να τις μαθαίνει και να εξοικειώνεται. Όπως, για παράδειγμα φρούτα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης ή τα παιχνίδια που του αρέσουν περισσότερο. Επίσης, προσπαθεί να προφέρει κάποιες φράσεις όπως για παράδειγμα (θέλω πάζλ->λέλω πα) μετά από παρότρυνση μας. Τέλος, όταν τελειώνουμε τις συνεδρίες κάθε φορά ο Μ. κλείνει μόνος του το πρόγραμμα.

Συνεδρία 16^η (29/5/15)

Σε αυτήν την συνάντηση προσπαθήσαμε να χρησιμοποιήσουμε το πρόγραμμα και σε άλλα περιβάλλοντα. Πήραμε τον Μ. και πήγαμε στο κοντινό περίπτερο της γειτονιάς. Μέσω tablet μας έδειξε τα πράγματα που ήθελε να αγοράσει. Αφού επέλεξε τα πράγματα που ήθελε έκλεισε το tablet και περίμενε.

Συνεδρία 17^η και 18^η (2/6/15 +3/6/15)

Σε αυτές τις συνεδρίες βάλαμε ξανά τον Μ. να μας ζητάει μέσω tablet αυτά που χρειάζεται και επίσης, προσθέσαμε στο πρόγραμμα την κατηγορία «κέρματα» ώστε να αρχίσει να τα μαθαίνει. Στην συνέχεια για μεγαλύτερη εξοικείωση κάναμε παιχνίδια ρόλων στα οποία κλήθηκε να κάνει τον ρόλο του πελάτη.

Συνεδρία 19^η (4/6/15)

Μαζί με τον Μ. πήγαμε στο σούπερ μάρκετ. Μέσω προγράμματος ΕΕΕ μας έδειξε τι ήθελε να αγοράσουμε. Όταν τελείωσε πήγαμε στο ταμείο Ο Μ. έπρεπε να πληρώσει και να περιμένει για ρέστα από την ταμεία, καθώς επίσης, να επιδείξει μορφές ευγένειας, μαζί με την δική μας βοήθεια. Συνάντησε αρκετή δυσκολία.

Συνεδρία 20^η, 21^η και 22^η (5, 8, 10/6/15)

Για τις επόμενες συνεδρίες στο πρόγραμμα του Μ. προσθέσαμε έναν φάκελο ώστε να μπορεί να σχολιάζει αυτά που κάνει όταν ερωτηθεί.. Π.χ (Τι κάνεις τώρα Μ; – Παίζω. – Με τι;

- Με το Πάζλ) Σε αυτήν την ενότητα ο Μ. δυσκολεύτηκε αρκετά. Επίσης προσθέσαμε την επιλογή «θέλω κι άλλο».

Ειδικά στην 22^η συνεδρία όπου έγινε στο γραφείο Λογοθεραπείας, είχαμε τοποθετήσει μπροστά στον Μ. ένα γιαούρτι και ρωτήθηκε να μας δείξει τι θέλει. Επειδή όμως στο πρόγραμμα δεν είχε περαστεί η επιλογή «Γιαούρτι», ο Μ. έκανε το εξής: Πήγε στον φάκελο με τα τρόφιμα και πάτησε την επιλογή «Θέλω να φάω παγωτό σε κυπελάκι» η οποία ήταν η πιο κοντινή σε σημασιολογία επιλογή με το γιαούρτι.

Συνεδρία 23^η (12/6/15)

Η συγκεκριμένη συνεδρία όπου έλαβε χώρα στο σχολείο του Μ. δεν ήταν και τόσο επικοινωνιακή διότι υπήρχε αρκετή φασαρία στην αίθουσα από τα υπόλοιπα παιδιά και δεν κατορθώσαμε τους στόχους μας.

Συνεδρία 24^η (17/6/15)

Μέχρι τώρα το πρόγραμμα του Μ. ήταν ως εξής: Σε κάθε κατηγορία όπου υπήρχε η επιλογή που πατούσε ήταν μια ολοκληρωμένη πρόταση π.χ. αν ήθελε να φάει μήλο, έπρεπε να πατήσει την εικόνα του μήλου και ακουγόταν ολοκληρωμένη η πρόταση «Θέλω να φάω ένα μήλο». Μέχρι τώρα οι αποδώσεις του Μ. ήταν εξαιρετικές οπότε επιλέξαμε να "σπάσουμε" την πρόταση σε πιο μικρά κομμάτια ώστε να την συναρμολογήσει ο ίδιος και να έχει αργότερα μεγαλύτερο εύρος δυνατοτήτων. Π.χ. αν ο Μ θέλει τώρα να φάει ένα μήλο θα πρέπει να μπει στον φάκελο «Δραστηριότητες» στην συνέχεια από τις επιλογές όπου εμφανίζονται να μας πατήσει τον φάκελο «Θέλω» και εκεί να επιλέξει τι θέλει να κάνει ανάμεσα από τους φακέλους π.χ. (να φάει, να πιεί, να παίξει ή να πάει κάπου.) Οπότε τώρα πατάει την επιλογή «Θέλω να φάω» και το πρόγραμμα φανερώνει τις επιλογές που είναι διαθέσιμες να επιλέξει ο Μ. για να φάει.

Στην αρχή υπήρχε μια μικρή δυσκολία όμως έδειχνε να το χειρίζεται και πάλι αρκετά καλά. Επίσης κάθε φορά ο Μ. προσπαθεί να παράγει το «Θέλω» και ένα αντικείμενο.

Συνεδρία 25^η και 26^η (18/6/15 +23/6/15)

Σε αυτές τις συνεδρίες όπου διεξήχθησαν στο σπίτι του παιδιού προσπαθήσαμε να εξοικειώσουμε ακόμη περισσότερο τον Μ. στην αλλαγή του προγράμματος όπου είχαμε πραγματοποιήσει. Επίσης, του ζητήθηκε εντολή μέσα από το πρόγραμμα και την έπραξε, με την δική μας παρότρυνση και βοήθεια. Πχ. Του ζητήθηκε μέσω του προγράμματος να φέρει νερό. Χρειάστηκε να γίνει αρκετές φορές και με βοήθεια μέχρι ο Μ. να καταλάβει ότι του ζητείται και πράξει την εντολή. Οπότε, αφήσαμε αυτόν τον στόχο και επικεντρωθήκαμε περισσότερο στην δική του επικοινωνία μέσω του tablet.

Συνεδρία 27^η και 28^η (24/6/15 + 26/6/15)

Εφόσον ο Μ. τα έχει καταφέρει αρκετά καλά μέχρι τώρα να επικοινωνεί μέσω tablet, περάσαμε στο επόμενο βήμα. Έπρεπε να δώσουμε στον Μ. να κατανοήσει ότι δεν χρειάζεται να τον ρωτήσουμε εμείς τι χρειάζεται ώστε να επικοινωνήσει μαζί μας, αλλά μπορεί να πάρει και μόνος του την πρωτοβουλία να μας ζητήσει αυτό που χρειάζεται. Αυτό έγινε με την βοήθεια της φυσικής καθοδήγησης και έλαβε χώρα στο γραφείο όπου παρακολουθεί ο Μ. τις συνεδρίες λογοθεραπείας του και η δεύτερη συνεδρία έγινε στο σπίτι του παιδιού. Επίσης, εδώ προσθέσαμε την τελευταία κατηγορία για το πρόγραμμα ΕΕΕ του Μ., η οποία περιλάμβανε τα οικία άτομα και φροντιστές του Μ.

Τώρα ο Μ. καλείται να επικοινωνεί μαζί μας μέσω ΕΕΕ με δική του πρωτοβουλία, καθώς εμείς θα παραβρισκόμαστε στο ίδιο δωμάτιο με αυτόν, ώστε να του είναι πιο εύκολο στην αρχή.

Συνεδρία 29^η (06/7/15)

Σε αυτήν την συνεδρία στόχος μας ήταν να ενθαρρύνουμε τον Μ. να επικοινωνήσει και με άλλα άτομα εκτός του συγγενικού του κύκλου. Οπότε, μαζί μας στην συνεδρία, όπου πραγματοποιήθηκε στο σπίτι, παραβρισκόταν και μια άλλη κοπέλα, άγνωστη για τον Μ., την οποία είχαμε βάλει να κρατάει αντικείμενα τα οποία θα δελέαζαν τον Μ, ώστε να τον κάνουμε

να πάει να ζητήσει τα ποθητά αντικείμενα από αυτήν. Χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και με την βοήθεια της φυσικής καθοδήγησης ο Μ, τράβηξε την προσοχή της κοπέλας και της ζήτησε αυτό όπου χρειαζόταν.

Συνεδρίες 30^η, 31^η, 32^η (09, 15, 20/7/15)

Στις επόμενες συνεδρίες στόχος ήταν η αυθόρμητη επικοινωνία του Μ. με τους φροντιστές του, καθώς επίσης, να θυμάται να παίρνει μαζί του τη συσκευή όταν θέλει να επικοινωνήσει με κάποιον από αυτούς. Άρχισε να χρησιμοποιεί την επιλογή «Κουράστηκα» όταν ήθελα να σταματήσουμε την συνεδρία καθώς επίσης, την επιλογή «Θέλω και άλλο» όταν χρειαζόταν περισσότερο από κάποιο αντικείμενο, φαγητό ή ρόφημα.

Συνεδρία 33^η (22/7/15)

Ο Μ. κατάφερε να επικοινωνήσει αυθόρμητα μαζί μας, καθώς σε ανυποψίαστο χρόνο μας πάτησε την επιλογή «Θέλω βόλτα με το αυτοκίνητο» και στην συνέχεια όταν ρωτήθηκε πού ήθελε να πάει πάτησε την επιλογή «Θέλω να πάω στην θάλασσα».

Συνεδρίες 34^η, 35^η, 36, (24,29,31/7/15)

Στις επόμενες συνεδρίες στόχος ήταν πάλι η αυθόρμητη επικοινωνία. Επίσης, βάλαμε σαν στόχο και κάτι ακόμη. Όταν ο Μ. μας ζητούσε περισσότερο από ένα παιχνίδι, έπρεπε να μας πει επίσης πόσα κομμάτια (π.χ. 1 ή 2). Με αρκετά καλή επιτυχία.

Ακόμη μέσα σε αυτές τις συνεδρίες ο Μ. προσπαθούσε να πει μόνος του «Θέλω κι άλλο».

Τελευταία συνεδρία 37^η επαναξιολόγηση (9/10/15)

Η τελευταία συνεδρία έλαβε χώρα στο σπίτι του Μ. και ο σκοπός της οποίας ήταν η επαναξιολόγηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων του. Η οποία θα αναλυθεί παρακάτω.

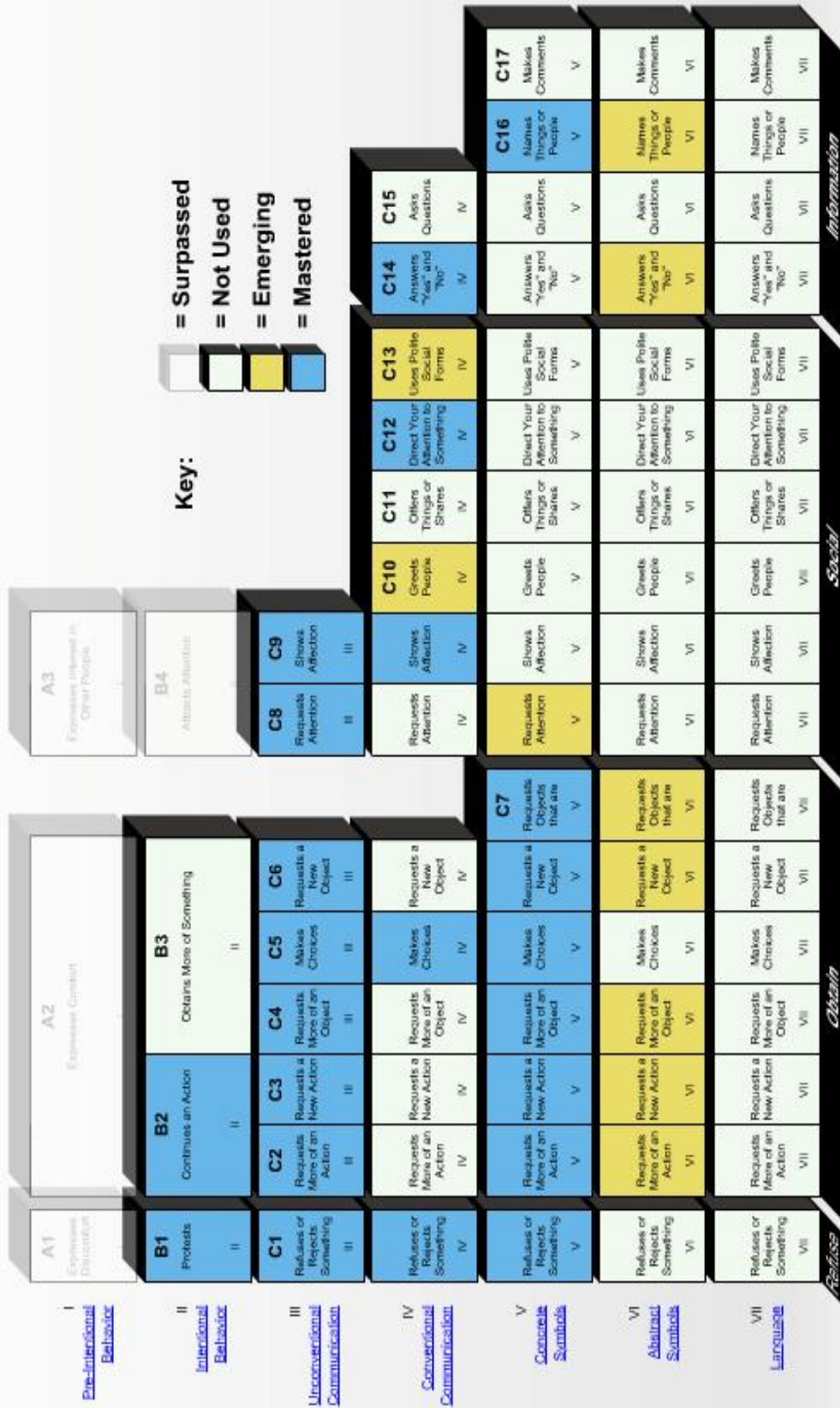
4.5 ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η επαναξιολόγηση του Μ. έλαβε χώρα στο σπίτι του, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 3/10/15, δηλαδή περίπου 2 μήνες μετά την τελευταία μας συνεδρία. Αυτό έγινε διότι θα έπρεπε να κριθεί το αν ο Μ. χρησιμοποιούσε το πρόγραμμα ΕΕΕ. και αν το γενίκευσε χωρίς την βοήθειά μας, καθώς έπρεπε όλο αυτό το διάστημα να το χρησιμοποιεί με τους γονείς του. Κατά την επαναξιολόγηση παρατηρήθηκε η χρήση της ΕΕΕ από τον Μ., καθώς επίσης, παρατηρήθηκαν ξανά και σημειώθηκαν οι επικοινωνιακές του δεξιότητες και η πρόοδος του γενικότερα. Τέλος, έγινε συζήτηση με τους γονείς του παιδιού, ώστε να πάρουμε πληροφορίες για το αν ο Μ. χρησιμοποιούσε όλο αυτό το διάστημα την ΕΕΕ και για το αν είδαν βοήθεια και αποτελέσματα κατά την επικοινωνία με το παιδί τους.

Μέσω της παρατήρησης και της συζήτησης με τους γονείς φαίνεται να υπάρχει πρόοδος του Μ. όσον αφορά τις επικοινωνιακές του ικανότητες μέσω ΕΕΕ, αλλά μόνο σε περιβάλλοντα εκτός σπιτιού και σε στιγμές όπου είναι εφικτή η χρήση του tablet και μόνο με το οικογενειακό του περιβάλλον. Μέσα στο σπίτι ο Μ. παραμένει ωστόσο, στο να μην εκφράζει τις επιθυμίες του διότι όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω μπορεί και πράττει μόνος του αυτό που θέλει και χρειάζεται. Αν όμως του ζητηθεί η χρήση της ΕΕΕ είναι αρκετά εύκολο για αυτόν να την χειριστεί. Επίσης, κατά τα λεγόμενα της μητέρας ο Μ. έχει συνδυάσει περισσότερο μαζί μου το πρόγραμμα της ΕΕΕ, γι' αυτό και το χρησιμοποιεί κατευθείαν κατά την παρουσία μου, ενώ χωρίς εμένα η χρήση του ελαττώνεται σημαντικά. Τέλος, η μητέρα ανέφερε ότι ο Μ. έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί περισσότερη και πιο ξεκάθαρη ομιλία (και πάλι βέβαια περιορισμένη σε μεμονωμένες λέξεις), αν και για αυτό δεν είναι σίγουρο ότι ευθύνεται απόλυτα το πρόγραμμα της ΕΕΕ.

4.5.1 Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων μετά την επαναξιολόγηση

Τα αποτελέσματα της επαναξιολόγησης του Μ. σύμφωνα με το Communication Matrix συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα όπου βλέπουμε ότι έχει συνολικό σκορ 40% (64/160). Επίσης έχει ως Πρωταρχικό Επίπεδο το Επίπεδο V και ως Υψηλότερο Επίπεδο το Επίπεδο VI. Τέλος το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 71:45:21:14 αντίστοιχα για την Άρνηση, την Αίτηση, την Αλληλεπίδραση και τον Σχολιασμό.



Communication Matrix Profile for Parents and Professionals

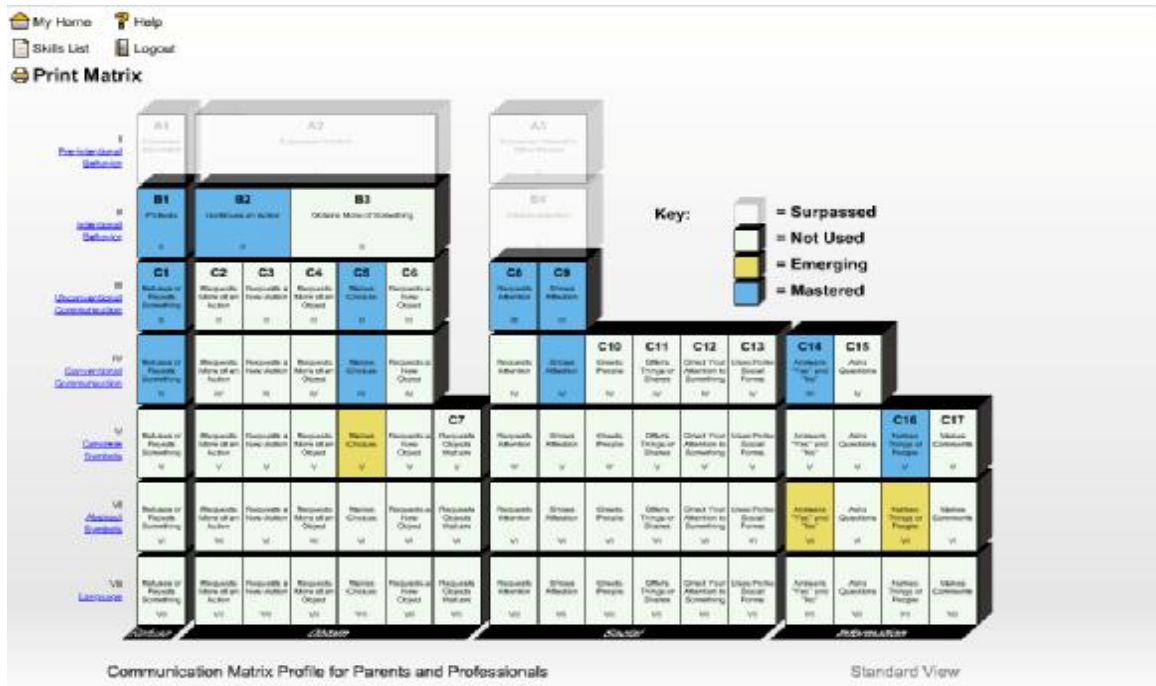
Standard View

Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων αναλύεται ως εξής:

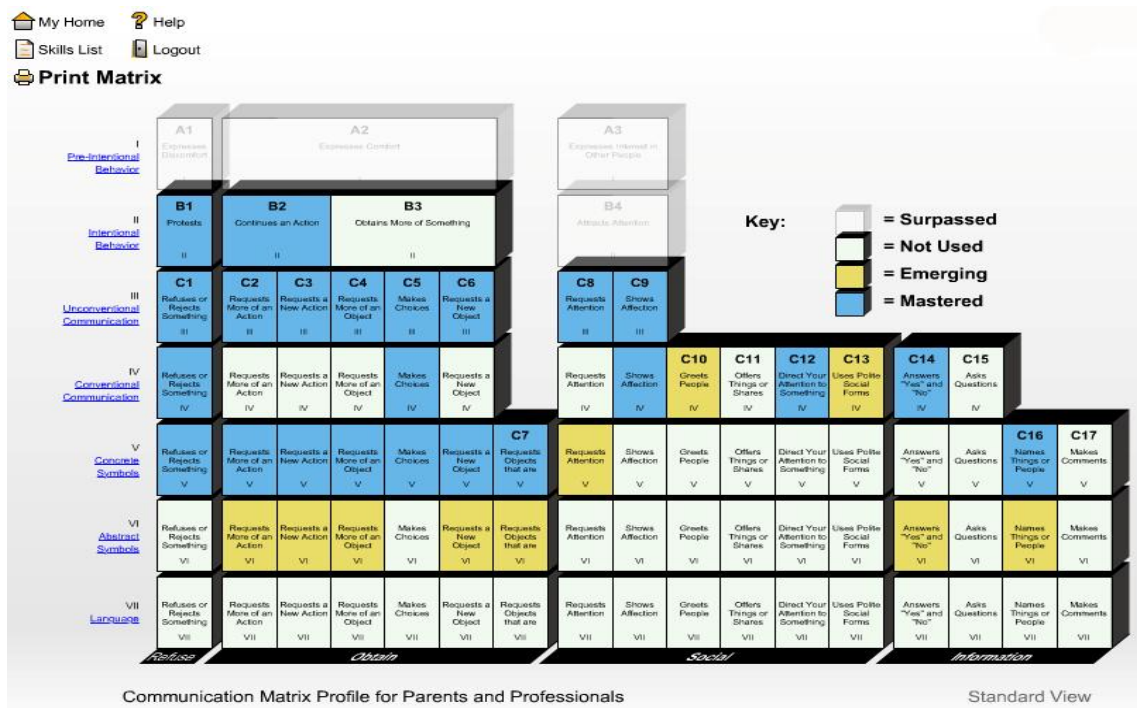
- Το Πρωταρχικό Επίπεδο του Μ. ορίζεται το επίπεδο V, το οποίο υποδεικνύει ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει συμβολική επικοινωνία μέσω εικόνων. Αυτό είναι μια εικόνα όπου μπορεί να χαρακτηρίσει τον Μ. το τελευταίο διάστημα, όμως η επικοινωνία αυτή μέσω εικόνων πραγματοποιείται μόνο μαζί μου και δεν έχει γενικευτεί αυτή η συμπεριφορά με τους γονείς του.
- Το Υψηλότερο Επίπεδο του Μ., ορίζεται το επίπεδο VI, το οποίο υποδεικνύει ότι έχει αρχίσει να συνδυάζει κάποια γλωσσικά σύμβολα στα οποία έχει εξοικειωθεί αρκετά με αυτά, ωστόσο δεν έχει παγιωθεί αυτή η ικανότητα. Το εύρημα αυτό, συμβαδίζει με την εικόνα του Μ.
- Το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 71% για την Άρνηση, 45% για την Αίτηση, 21% για την Αλληλεπίδραση και 14% για τον Σχολιασμό. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι υπάρχει ένας βαθμός εμπρόθετης επικοινωνίας μέσω εικόνων και την χρησιμοποιεί για να ζητήσει κάτι ή να αλληλεπιδράσει μαζί μου μέσω ΕΕΕ. Παρόλα αυτά, με τα συγγενικά του άτομα συνεχίζει να μην αλληλεπιδρά επειδή στο σπίτι είναι αρκετά λειτουργικός και πράττει μόνος του αυτό που θέλει και επειδή ο Μ. είναι ένα παιδί χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις. Για αυτόν λόγο, παρουσιάζει επίσης χαμηλό σκορ και στους υπόλοιπους λόγους επικοινωνίας. Με όλα τα παραπάνω είναι φανερό ότι υπάρχουν ελλείμματα επικοινωνίας για τον Μ.

Με βάση τα αποτελέσματα από το Communication Matrix αλλά και μέσω της παρατήρησης του παιδιού και των πληροφοριών που εκμαιεύτηκαν από τους γονείς και τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, ο Μ., φαίνεται να παρουσιάζει επίσης ελλείμματα στην επικοινωνία του. Τα ελλείμματα αυτά, παρουσιάζονται μέσω της δυσκολίας της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, δυσκολία να εκφράσει τις ανάγκες του ή να ζητήσει αυτά που χρειάζεται, διότι δεν του δίνεται η σωστή ευκαιρία όπως έχουμε αναφέρει ήδη.

4.6 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ



Αποτελέσματα πριν την παρέμβαση



Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση

Όπως είναι φανερό από τους παραπάνω πίνακες, οι επικοινωνιακές ικανότητες του Μ. μετά την παρέμβαση της ΕΕΕ μέσω της εφαρμογής JABtalk έχουν βελτιωθεί σημαντικά, όχι όμως, για όλες τις παραμέτρους και σε όλα τα περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την άρνηση, ο Μ, άρχισε να εκφράζει πότε είναι κουρασμένος και δεν θέλει να συνεχίσει άλλο μια δραστηριότητα μέσω της επιλογής «Κουράστηκα» από την ΕΕΕ, κάτι το οποίο πριν δεν έκανε και δεν εξέφραζε ποτέ άρνηση ή κούραση για κάτι.

Όσον αφορά την παράμετρο της Αίτησης, υπήρχε επίσης, άνοδος στο σκορ. Μέσω του προγράμματος ζητούσε πράγματα τα οποία δεν ήταν σε θέση να τα ζητήσει πριν, καθώς επίσης, ζητούσε και περισσότερο από κάτι όταν το χρειαζόταν, μέσω ΕΕΕ. Αυτά, όμως, γινόταν μόνο με την παρουσία μου κατά τα λεγόμενα των γονέων και ελάχιστα χωρίς εμένα. Κάτι που δείχνει την μη γενίκευση της ΕΕΕ σε όλα τα άτομα και περιβάλλοντα. Βέβαια, αυτό που είναι επίσης σημαντικό το τονιστεί όπως έχει ήδη προαναφερθεί, είναι ότι ο Μ. δεν χρειαζόταν να ζητήσει κάτι για να το πάρει, ειδικά στο χώρο του σπιτιού, διότι είχε την δυνατότητα να το πράξει μόνος.

Για την παράμετρο της αλληλεπίδρασης υπήρξε μια ελάχιστη βελτίωση πριν και μετά την θεραπεία. Ωστόσο, αυτή η αλληλεπίδραση υπήρχε περισσότερο όταν ήμουν παρούσα εγώ, καθώς ο Μ. είχε συνδέσει όλο αυτό το πρόγραμμα περισσότερο με εμένα.

Όσον αφορά τώρα την παράμετρο του Σχολιασμού, το σκορ ήταν ελάχιστα χαμηλότερο. Αυτό, ίσως να οφείλεται στο ότι σε όλο το πλάνο καθώς και στην τελευταία αξιολόγηση δώσαμε περισσότερη έμφαση στις άλλες παραμέτρους της επικοινωνίας διότι κατά τις συνεδρίες είχε εμφανίσει δυσκολία στην παράμετρο αυτήν, καθώς επίσης, οι άλλες παράμετροι επικοινωνίας είχαν κριθεί ως πιο σημαντικές.

4.7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κατά την διεξαγωγή της παρούσας πτυχιακής εργασίας έλαβαν χώρα αρκετοί παράγοντες οι οποίοι δεν βοήθησαν ή δεν άφησαν το περιστατικό να αποκτήσει πλήρως την χρήση της ΕΕΕ. Μέσα σε αυτούς τους παράγοντες, πρέπει να αναφέρουμε για αρχή το χρονικό διάστημα. Είναι λογικό, μέσα σε ένα τόσο μικρό χρονικό διάστημα (4 μήνες περίπου) να μην είναι δυνατόν να αναπτυχθεί επαρκώς ένας τόσο σημαντικός παράγοντας της ανθρώπινης ζωής, όπως είναι η επικοινωνία. Γι' αυτό, θα ήταν αναγκαίο ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για την διεκπεραίωση της συγκεκριμένης πτυχιακής. Επιπλέον, άλλος ένας παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της χρήσης ΕΕΕ είναι η ηλικία του. Μ. Ο Μ. είναι σχεδόν 14 ετών, δηλαδή βρίσκεται στην εφηβική ηλικία στην οποία δεν παρατηρούνται σημαντικά αποτελέσματα επίδρασης της ΕΕΕ όσο παρατηρούνται σε μικρότερη ηλικία (κυρίως προσχολική), όπως διαπιστώθηκε και σε έρευνά των Ganz et al. (2011). Εάν, λοιπόν, η εκμάθηση της ΕΕΕ είχε γίνει σε μικρότερη ηλικία θα μπορούσε να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Ακόμη, ένας παράγοντας όπου ευθύνεται για την καταστολή της χρήσης και ανάπτυξης της ΕΕΕ είναι η λειτουργικότητα και η άνεση που παρουσιάζει ο Μ. μέσα στον χώρο του σπιτιού. Ο Μ. είναι ένα παιδί, το οποίο είναι σε θέση να πράξει μόνος του ώστε να εκπληρώσει τις βασικές του ανάγκες και αυτός είναι ένας παράγοντας ο οποίος δεν δίνει το κίνητρο στο παιδί να επικοινωνήσει. Επίσης, μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον έχει μάθει να μην ζητάει πράγματα από άλλους και να περιμένει να του τα προσφέρουν και όλο αυτό σαν τρόπος καλής συμπεριφοράς. Γι' αυτό ο Μ. έχει μάθει να μην ζητάει πράγματα και να περιμένει να του τα προσφέρουν. Επίσης, δυστυχώς η χρήση της ΕΕΕ δεν ήταν εφικτή σε πολλά περιβάλλοντα, καθώς υπήρχε ο φόβος βλάβης της συσκευής και έτσι ο Μ. δεν είχε την δυνατότητα ανάπτυξης της χρήσης της ΕΕΕ σε άλλα περιβάλλοντα. Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος ευθύνεται στην μη χρήση της ΕΕΕ είναι τα ελάχιστα ενδιαφέροντα που έχει ο Μ. και έτσι δεν βρίσκει το κίνητρο για επικοινωνία με άλλα άτομα.

4.8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας δείχνουν ότι οι επικοινωνιακές ικανότητες του Μ. έχουν βελτιωθεί αρκετά μετά την παρέμβαση μας με την χρήση της ΕΕΕ. Ωστόσο, αυτές οι ικανότητες δεν έχουν γενικευτεί σε όλα τα περιβάλλοντα και με όλα τα άτομα. Ο Μ. δεν είναι ακόμη σε θέση να επικοινωνήσει πλήρως και με συμβατικούς τρόπους, και αυτό ευθύνεται στο γεγονός ότι ο Μ. έχει συνδέσει το πρόγραμμα της ΕΕΕ μόνο με το άτομο το οποίο πραγματοποίησε την εκμάθησή του, και παρόλο που κατά την παρουσία αυτού χειριζόταν αρκετά καλά το πρόγραμμα, χωρίς αυτόν η χρήση της ΕΕΕ περιοριζόταν αρκετά με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί ξανά μη συμβατικές συμπεριφορές με τα άτομα της οικογενείας. Τέλος, παρατηρήθηκε η ανάπτυξη της παραγωγής μεμονωμένων λέξεων, αλλά και η βελτίωση της καταληπτότητας των ήδη υπαρχουσών.

4.9 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παρόλα τα παραπάνω, ο Μ. είναι ένα παιδί το οποίο έχει μεγάλη δυνατότητα να αναπτύξει σε αρκετά καλό επίπεδο και σε όλες τις πτυχές την επικοινωνία. Είναι ένα παιδί που ανεπιφύλαχτα θα σύστηνα την συνέχεια της εκμάθησης και εφαρμογής της ΕΕΕ και από άλλους σπουδαστές. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που θα πρότεινα να συνεχιστεί και να δοθεί μεγάλη έμφαση από τον επόμενο σπουδαστή, είναι στο να παροτρυνθεί ο Μ. να χρησιμοποιεί εντελώς αυθόρμητα το πρόγραμμα της ΕΕΕ για να επικοινωνήσει ή να ζητήσει αυτό που χρειάζεται, καθώς επίσης και να το γενικεύσει σε όλα τα περιβάλλοντα, με όλους τους φροντιστές χωρίς να χρειάζεται να είναι πάντα παρών το άτομο το οποίο του κάνει την εκμάθηση της εφαρμογής για να το χρησιμοποιεί. Τέλος, θα πρέπει να δοθεί η ανάλογη προσοχή ώστε να φτάσει ο Μ. σε ένα επίπεδο όπου να είναι σε θέση να σχολιάζει μέσω της χρήσης της ΕΕΕ τα γεγονότα ή πράγματα που ερωτάται.

5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ (Κ.Γ.)

Ο Κ.Γ. είναι ένα αγόρι που κατά την πρώτη συνάντηση (07/04/2015) ήταν 13.4 ετών, καθώς γεννήθηκε στις 26/12/2001 και είναι μέλος μιας πενταμελούς οικογένειας. Η διάγνωσή του αναφέρει πως παρουσιάζει <<Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή>>, ενώ η διάγνωση αυτή έγινε σε ηλικία 3.6 ετών μετά από ανησυχία της μητέρας, επειδή δε μιλούσε αρκετά για την ηλικία του. Σύμφωνα με τη μητέρα παρήγαγε ελάχιστες λέξεις (π.χ <<μαμά>>, <<μπαμπά>>, <<νταντά>>, <άτα>>) έως την ηλικία των 4.0 ετών, αλλά στη συνέχεια και αυτή η περιορισμένη ικανότητα που είχε χάθηκε. Ο Κ. πλέον είναι μη λεκτικός, ενώ έχει παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας στο παρελθόν, αλλά δεν παρακολουθεί πλέον. Φοιτά σε Ειδικό Σχολείο Αυτισμού και συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως γυμναστική με Ειδικό Παιδαγωγό Φυσικής Αγωγής και δραστηριότητες στα ΑμεΑ δύο με τρεις φορές την εβδομάδα.

Από τη διάγνωσή του έως και σήμερα, του χορηγείται φαρμακευτική αγωγή (Risperdal, η οποία χορηγείται στα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ), την οποία μέχρι την ηλικία των 11.0 ετών του χορηγούσαν σε πολύ μικρή δόση (αυτή που αντιστοιχεί σε παιδιά ηλικίας 3.0 ετών). Από την ηλικία των 11.0 ετών (που αρχίζει και η εφηβεία), όμως, έως και σήμερα ο Κ. παρουσιάζει εκρήξεις θυμού και επιθετικότητα για την οποία του χορηγείται επιπλέον φαρμακευτική αγωγή (Aloperidin, το οποίο είναι ηρεμιστικό, Akineton, το οποίο μειώνει το τρέμουλο που προκαλείται από τα υπόλοιπα φάρμακα που είναι ισχυρά και Zoloft για τις εμμονές). Μάλιστα, προσφάτως, η επιθετικότητα του Κ. αυξήθηκε πάρα πολύ, γι' αυτό η δόση της φαρμακευτικής αγωγής Aloperidin (ηρεμιστικό) διπλασιάζεται κατά τη διάρκεια των εκρήξεών του, αλλά δεν έχει κάποιο αποτέλεσμα σύμφωνα με τη μητέρα.

Ο Κ. είναι ένα παιδί που απολαμβάνει να ξαπλώνει ή να κάθεται και δε δείχνει να έχει ενδιαφέροντα. Όσον αφορά στη σχέση με τους γύρω του, δε δείχνει να ενοχλείται από το άγγιγμα και μάλιστα πολλές φορές επιζητά την αγκαλιά, αλλά και το χρησιμοποιεί (όντας μη λεκτικός) για να εκφραστεί (π.χ μετακινεί το χέρι κάποιου στο κομμάτι ενός παζλ για να τον βοηθήσει, όταν αυτός δε μπορεί). Βέβαια, δεν αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά παρά μόνο ενοχλώντας τα, σπάζοντας πράγματά τους ή πετώντας τους αντικείμενα. Συνήθως, αδιαφορεί γι' αυτά και κάθεται απομονωμένος. Η βλεμματική του επαφή με πρόσωπα είναι περιορισμένη, αλλά κάποιες φορές κοιτάει τους γύρω του επιζητώντας την προσοχή τους. Κάποιες φορές είναι αρκετά συνεργάσιμος και ήρεμος, αλλά κάποιες άλλες αντιδρά άσχημα επιδεικνύοντας επιθετική συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς του, τους συμμαθητές του, αλλά και τα άτομα της οικογένειάς του. Συγκεκριμένα, μπορεί να τρέχει κραυγάζοντας, να πετά αντικείμενα στους γύρω του, να επιτίθεται γρατζουνώντας ή δαγκώνοντας ή να αυτοτραυματίζεται (π.χ χτυπώντας το κεφάλι του με τα χέρια του ή στον τοίχο). Επιπλέον, κάποιες φορές αντιμετωπίζει θέματα που του προκαλούν ανησυχία, δεδομένου ότι είναι αγόρι και βρίσκεται στην εφηβεία.

5.2 ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΟΓΟΥ

Η αξιολόγηση λόγου πραγματοποιήθηκε σε 3 συνεδρίες. Η διάρκειά τους κυμαινόταν από 20-30 λεπτά, ανάλογα με τη διάθεση του Κ. να συνεργαστεί. Ο χώρος που έλαβαν χώρα οι αξιολογήσεις ήταν η αίθουσα του σχολείου του Κ. με την παρουσία της δασκάλας του. Κατά τη διάρκεια και των 3 συνεδριών ο Κ. ήταν αρκετά ήρεμος και συνεργάσιμος. Σε αυτές αξιολογήθηκαν η ανταπόκριση στο όνομά του, καθώς και η κατανόηση απλών και σύνθετων εντολών. Επίσης, μέσα από ένα άτυπο τεστ αξιολογήθηκαν απλές έννοιες, τις οποίες έπρεπε να δείξει στο tablet. Τα αποτελέσματα αναφέρονται στις παρακάτω φόρμες:

Φόρμα Άτυπης Αξιολόγησης Λόγου

Κατανόηση

1) Ανταπόκριση στο όνομά του:

Ημερομηνία Αξιολόγησης	06/05/15	08/05/15	11/05/15
Επίδοση	7 /10	8/10	7/10

2) Κατανόηση Εντολών:

Τύπος Εντολών	Ημερομηνία Εξέτασης						Επίδοση
	06/05/15		08/05/15		11/05/15		
<i>Απλές Εντολές</i>							
Κλείσε τα μάτια σου.	x √√	2/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	Επίδοση
Άνοιξε το στόμα σου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Βγάλε τη Γλώσσα σου.	x x x(μόνο με μίμηση)	0/3	x x x(μόνο με μίμηση)	0/3	x x x(μόνο με μίμηση)	0/3	
Πιάσε τη μύτη σου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Δείξε το παράθυρο/ την πόρτα.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Δώσε μου το μολύβι.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	

Σύνθετες Εντολές	06/05/15		08/05/15		11/05/15		Επίδοση
	Πιάσε τα αυτιά σου και μετά τη μύτη σου.	x √ √	2/3	√ √ √	2/3	√ x √	
Πάρε το μολύβι και δωσ' το μου.	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	√ √ √	3/3	
Πάρε το στυλό και βαλ' το στην κασετίνα.	√ √ √	3/3	x √ √	2/3	√ √ √	3/3	

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (1/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
ΦΡΟΥΤΑ:	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-μπανάνα	√	√	√	x
-πορτοκάλι	√	√	√	x
-αχλάδι	√	√	√	x
-μήλο	√	√	√	x
-φράουλα	√	√	√	x
-κεράσι	√	√	√	x
ΦΑΓΗΤΑ:	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-μακαρόνια	√	x	-	x
-κρέας	√	√	-	x
-πατάτες τηγανητές	√	√	-	x
-ρύζι	√	√	-	x
-σαλάτα	√	√	-	x
-τοστ	√	√	-	x
ΡΟΦΗΜΑΤΑ:	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-γάλα	√	√	-	x
-πορτοκαλάδα	x	x	-	x
-νερό	√	√	-	x
-coca-cola	√	√	-	x
-τσάι	x	x	-	x
-καφές	√	√	-	x
ΑΝΤΙΚ.ΚΑΘΗΜ.Χ ΡΗΣΗΣ	06/05/15	06/05/15	06/05/15	06/05/15
-οδοντόβουρτσα	√	√	√	x
-τηλεόραση	√	√	√	x
-κουτάλι	√	√	√	x
-πιάτο	√	√	√	x
-χτένα/βούρτσα	√	√	√	x
-ποτήρι	√	√	√	x

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (2/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
ΡΟΥΧΑ	08/05/15	08/05/15	08/05/15	08/05/15
-μπλούζα	√	√	-	x
-παντελόνι	√	√	-	x
-παπούτσια	√	√	-	x
-καπέλο	√	√	-	x
-ζακέτα	√	√	-	x
-κάλτσες	√	x	-	x
ΜΕΡΗ ΣΩΜΑΤΟΣ	08/05/15	08/05/15	08/05/15	08/05/15
-μάτια	√	√	-	x
-στόμα	√	√	-	x
-μύτη	√	√	-	x
-χέρι	√	√	-	x
-πόδι	√	√	-	x
-αυτιά	√	√	-	x
ΖΩΑ	08/05/15	08/05/15	08/05/15	08/05/15
-σκύλος	√	√	√	x
-γάτα	√	√	√	x
-κότα	√	√	√	x
-γουρούνι	x	√	x	x
-πρόβατο	√	√	x	x
-αγελάδα	x	x	x	x
ΧΡΩΜΑΤΑ	08/05/15	08/05/15	08/05/15	08/05/15
-κόκκινο	-	√	-	x
-κίτρινο	-	√	-	x
-μπλε	-	x	-	x
-πορτοκαλί	-	x	-	x
-πράσινο	-	√	-	x
-καφέ	-	x	-	x
-μαύρο	-	√	-	x
-ροζ	-	√	-	x
-άσπρο	-	√	-	x

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (3/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
ΡΗΜΑΤΑ	11/05/15	11/05/15	11/05/15	11/05/15
-τρώω	√	√	√	x
-πίνω	√	√	√	x
-τρέχω	√	√	√	x
-καθαρίζω	√	√	√	x
-ζωγραφίζω	√	x	x	x
-πλένομαι	√	√	√	x
-κοιμάμαι	√	√	√	x
-κόβω	x	x	x	x
-κάθομαι	√	√	√	x
-βλέπω τηλεόραση	√	√	√	x
-μιλάω	√	√	x	x
-γράφω	√	√	√	x
-κλωτσάω	x	x	x	x
-χαιρετάω	√	√	√	x
-παιίζω	√	√	√	x
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	11/05/15	11/05/15	11/05/15	11/05/15
-χαρούμενος	x	√	-	x
-λυπημένος	x	√	-	x
-νευριασμένος	x	√	-	x
ΓΡΑΜΜΑΤΑ	11/05/15	11/05/15	11/05/15	11/05/15
1) -	-	-	-	-
2) -	-	-	-	-
3) -	-	-	-	-
4) -	-	-	-	-
5) -	-	-	-	-
6) -	-	-	-	-
7) -	-	-	-	-
8) -	-	-	-	-
9) -	-	-	-	-
10) -	-	-	-	-

ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ (4/4)

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			ΠΑΡΑΓΩΓΗ
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	CLIPART	ΣΚΙΤΣΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
ΤΟΠΙΚΕΣ ΕΝ.	11/05/15	11/05/15	11/05/15	11/05/15
-μέσα	-	√	√	x
-έξω	-	√	√	x
-πάνω	-	√	√	x
-κάτω	-	√	√	x
-μπροστά	-	√	√	x
-πίσω	-	√	√	x
ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝ.	11/05/15	11/05/15	11/05/15	11/05/15
-πριν	-	x	-	x
-μετά	-	x	-	x
ΜΕΓΕΘΗ	11/05/15	11/05/15	11/05/15	11/05/15
-μεγάλο	√	√	-	x
-μικρό	√	√	-	x
-ψηλό	√	√	-	x
-κοντό	√	√	-	x

*Στους τρόπους που σημειώνεται παύλα (-) συμβαίνει, επειδή δεν αξιολογήθηκαν με αυτό τον τρόπο, είτε γιατί δεν υφίστανται, είτε γιατί δε θεωρήθηκε απαραίτητο.

5.2.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Ο Κ. έχει πολύ καλή κατανόηση και ανταποκρίνεται ακόμη και σε σύνθετες εντολές. Μάλιστα, μέσα από παρατήρηση της αλληλεπίδρασης με τη μητέρα του, διαπιστώθηκε πως στο σπίτι του ανταποκρίνεται ακόμα και σε πολύ σύνθετες εντολές, όπως για παράδειγμα << κλείσε το φως στο σαλόνι και άνοιξε το παράθυρο>>, <<πάρε το άδειο μπουκάλι, άφησέ το στην κουζίνα και φέρε ένα γεμάτο από το ψυγείο>>, <<δώσε καραμέλα στην Κανέλλα και μετά σε εμένα>>. Ωστόσο, η ανταπόκριση αυτή επηρεάζεται πολλές φορές από την επικοινωνιακή του διάθεση. Έχει κατακτήσει πολλές έννοιες και γενικά το αντιληπτικό του λεξιλόγιο είναι αρκετά ανεπτυγμένο, πράγμα που επιβεβαιώνει και η ψυχολόγος και η δασκάλα του. Τα αποτελέσματα του Κ. δεν είχαν ιδιαίτερη διαφορά όσον αφορά στις φωτογραφίες και τα clipart με μία λίγο καλύτερη επίδοση στις φωτογραφίες, εκτός από τα συναισθήματα στα οποία η επίδοση μέσω clipart ήταν πολύ καλύτερη. Στα σκίτσα η επίδοσή του ήταν ελαφρώς χειρότερη χωρίς, όμως, η διαφορά να είναι ιδιαίτερα σημαντικά.

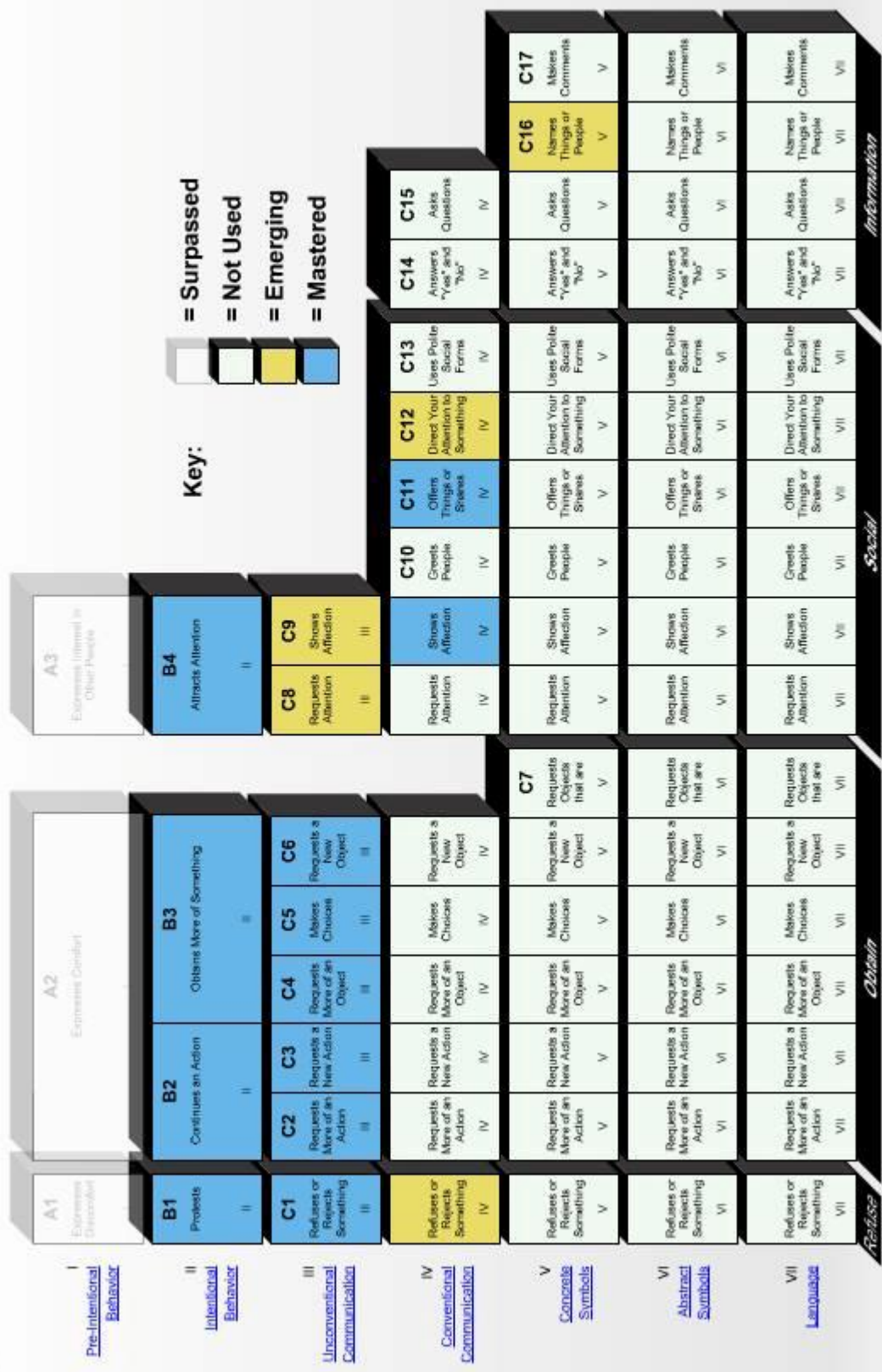
5.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Η συμπλήρωση του Communication Matrix πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του Κ. που αφορούν στις

επικοινωνιακές του ικανότητες, αλλά και στην παρατήρηση μέσω της αλληλεπίδρασής του μαζί μου, αλλά και με άτομα του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος.

5.3.1 Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Κ. σύμφωνα με το Communication Matrix συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα όπου βλέπουμε ότι ο Κ. έχει συνολικό σκορ 21% (35/160). Επίσης, ως Πρωταρχικό Επίπεδο, ορίζεται το III και ως Υψηλότερο Επίπεδο, ορίζεται το V. Τέλος το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 42:25:14:0 αντίστοιχα για την Άρνηση, την Αίτηση, την Αλληλεπίδραση και τον Σχολιασμό.



Communication Matrix Profile for Parents and Professionals

Standard View

Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων αναλύεται ως εξής:

- Το Πρωταρχικό Επίπεδο του Κ. ορίζεται το επίπεδο III, το οποίο υποδεικνύει ότι έχει ξεκινήσει η εμπρόθετη επικοινωνία, ωστόσο οι επικοινωνιακές συμπεριφορές δεν είναι συμβατικές (π.χ όταν δεν του αρέσει κάτι μπορεί να χτυπάει τα πόδια του στο πάτωμα με δύναμη μέχρι αυτό να σταματήσει). Αυτό είναι κάτι που συμβαδίζει με την εικόνα του Κ., ο οποίος δεν χρησιμοποιεί συμβατικές χειρονομίες, ωστόσο προσπαθεί να επικοινωνήσει με τις μη συμβατικές.
- Το Υψηλότερο Επίπεδο του Κ., ορίζεται το επίπεδο V, το οποίο αντιστοιχεί στα συγκεκριμένα σύμβολα. Σύμφωνα με αυτό το επίπεδο ξεκινά η συμβολική επικοινωνία, όπου χρησιμοποιούνται σύμβολα που μοιάζουν με αυτό που αναπαριστούν και περιλαμβάνουν εικόνες, αντικείμενα, κλπ. Αυτό συνάδει με τη συμπεριφορά του Κ., ο οποίος μπορεί να αναγνωρίσει εικόνες και φωτογραφίες που αναπαριστούν έννοιες και να δείξει ένα συγκεκριμένο σύμβολο (π.χ φωτογραφία της μπάλας) όταν επιθυμεί το συγκεκριμένο αντικείμενο. Παρόλα αυτά, το επίπεδο V ορίζεται δικαιολογημένα ως το υψηλότερο επίπεδο, καθώς ενώ μπορεί να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα σύμβολα για την επικοινωνία του, αυτή η συμπεριφορά δεν έχει παγιωθεί και ο Κ. δεν τη χρησιμοποιεί ως τον τρόπο επικοινωνίας του.
- Το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 42% για την Άρνηση, 25% για την Αίτηση, 14% για την Αλληλεπίδραση και 0% για τον σχολιασμό. Αυτό υποδεικνύει ότι ο Κ., δεν επικοινωνεί προκειμένου να σχολιάσει κάτι (αυτό αποδεικνύεται και στο γεγονός πως στο επίπεδο III, όπου βρίσκεται δεν υπάρχει στην επικοινωνία ο σχολιασμός). Επιπλέον, έχει σοβαρά ελλείμματα επικοινωνία ως προς την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα ή τη δήλωση για κάτι (π.χ την επιθυμία του για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή αντικείμενο). Κατά κύριο λόγο, ο Κ. επικοινωνεί προκειμένου να δείξει την άρνησή του για κάτι, η οποία άρνηση δεν εκφράζεται πάντοτε με συμβατικές συμπεριφορές. Γι' αυτό το λόγο, ακόμη και το ποσοστό που αντιστοιχεί στην άρνηση δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό. Τα χαμηλά αυτά ποσοστά δείχνουν πως ο Κ. δε χρησιμοποιεί την επικοινωνία αρκετά, είτε γιατί δε νιώθει την επικοινωνιακή ανάγκη, είτε γιατί δεν έχει αναπτύξει τρόπους επικοινωνίας κυρίως ως προς την αίτηση και την αλληλεπίδραση.

Με βάση τα αποτελέσματα από το Communication Matrix, αλλά και μέσω της παρατήρησης του παιδιού και των πληροφοριών που εκμαιεύτηκαν από τους γονείς και τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, ο Κ. φαίνεται γενικά να έχει πολλά ελλείμματα στην επικοινωνία του. Τα ελλείμματα αυτά, παρουσιάζονται μέσω της αδυναμίας του να αλληλεπιδράσει με άλλα άτομα, να δηλώσει τις ανάγκες του ή ακόμα και να αρνηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται καταληπτός από άλλα άτομα.

5.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.4.1 Χώρος διεξαγωγής και διάρκεια συνεδριών

Ο χώρος διεξαγωγής των συνεδριών ήταν το σπίτι του Κ. για τις πρώτες δύο συνεδρίες, αλλά και τις πέντε τελευταίες υπό την παρουσία της μητέρας του. Οι υπόλοιπες πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα στην αίθουσά του υπό την παρουσία της δασκάλας του ή της ψυχολόγου ή της κοινωνικής λειτουργού για την πρόληψη περιστατικών επιθετικότητας. Δύο μόνο από αυτές, πραγματοποιήθηκαν στο διάδρομο του σχολείου (χωρίς την παρουσία άλλων παιδιών γύρω του και χωρίς αυτό να επηρεάσει τη συμπεριφορά του Κ., ο οποίος συνεργάστηκε ιδιαίτερα καλά). Τέλος, πραγματοποιήθηκε μία συνεδρία στο χώρο του γυμναστηρίου του υπό την παρουσία του γυμναστή του,

δοκιμάζοντας αν ο Κ. συνεργάζεται ευκολότερα σε ένα περιβάλλον με έντονα κίνητρα (γνωρίζοντας πως η γυμναστική του αρέσει πολύ), αλλά ο Κ. δε συνεργάστηκε. Η διάρκεια των συνεδριών ποίκιλε ανάλογα με τη διάθεση του Κ. να συνεργαστεί. Συγκεκριμένα, μπορεί να διαρκούσε από 15 έως και 40 λεπτά, αλλά με ενδιάμεσα διαλείμματα.

5.4.2 Επιλογή συσκευής

Η επιλογή της συσκευής έγινε με βάση τις ανάγκες του Κ. Αρχικά, δοκιμάστηκε μία συσκευή μικρού μεγέθους (6 ιντσών) για να μπορεί ο Κ να την κουβαλάει με ευκολία, της οποίας όμως, ο ήχος δεν ήταν αρκετά ισχυρός και επιπλέον, λόγω του μικρού μεγέθους της οθόνης, οι φωτογραφίες δεν ήταν αρκετά ευκρινείς. Γι' αυτό το λόγο, επιλέχθηκε μία λίγο μεγαλύτερη συσκευή (7 ιντσών). Επειδή στον Κ. χορηγείται ισχυρή φαρμακευτική αγωγή που του προκαλεί τρέμουλο και αδυναμία με αποτέλεσμα να μη μπορεί να κουβαλήσει έτσι και αλλιώς μία συσκευή (ακόμη και μικρού μεγέθους), ιδίως κατά τις πρωινές ώρες που η επίδραση των φαρμάκων είναι ακόμα έντονη, στη συσκευή προστέθηκε μία θήκη. Η θήκη αυτή θα μπορούσε να προφυλάξει τη συσκευή από τυχόν επεισόδιο έκρηξης θυμού του Κ. , ενώ παράλληλα λειτουργούσε και ως βάση κρατώντας τη συσκευή σε μία στάση εύκολα προσιτή για τον Κ.

5.4.3 Επιλογή λεξιλογίου

Η επιλογή λεξιλογίου έγινε με βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες, αλλά και προτιμήσεις του Κ.

5.4.4 Τρόπος αναπαράστασης

Η αναπαράστασή τους πραγματοποιήθηκε μέσω φωτογραφιών, ώστε να είναι πιο συγκεκριμένες και όχι αφηρημένες, άρα και πιο εύκολα καταληπτές (Miranda & Locke, 1989), όπως αποδείχθηκε, άλλωστε και από την άτυπη αξιολόγηση εννοιών. Μάλιστα, οι φωτογραφίες αυτές αποτελούσαν απεικόνιση των οικείων αντικειμένων ή χώρων του Κ. (π.χ η φωτογραφία της τουαλέτας του σχολείου του, το δικό του στρώμα ξεκούρασης, οι συγκεκριμένες μπάλες με τις οποίες έπαιζε). Επιπλέον, πάνω από τη φωτογραφία εμφανιζόταν η έννοια και με γραπτή λέξη. Παρόλο που ο Κ. δε γνωρίζει τα γράμματα, ώστε να διαβάζει, θεωρήθηκε πως ακόμη και ο συσχετισμός ενός αφηρημένου συμβόλου με ένα συγκεκριμένο δε θα μπορούσε να έχει αρνητικές επιδράσεις, ενώ παράλληλα θα μπορούσε να έχει θετικές.

5.4.5 Θεραπευτικό πλάνο

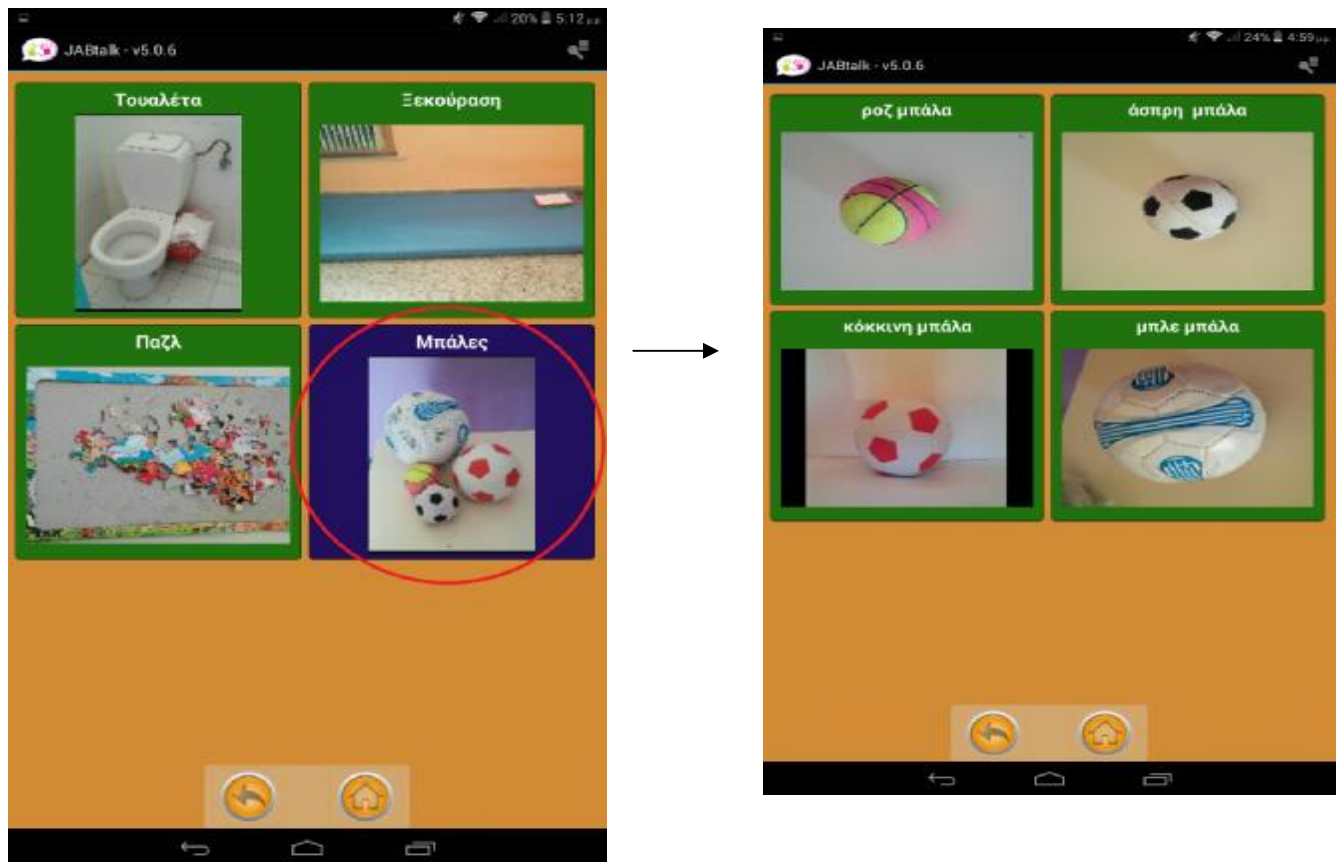
Βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και με γνώμονα την χρονολογική και επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού, καθώς επίσης και των καθημερινών αναγκών και απαιτήσεων, σχεδιάστηκε το πλάνο εφαρμογής της ΕΕΕ για τον Κ. Αρχικά, θεωρήθηκε απαραίτητη μία πρώτη επαφή και εξοικείωση με τη συσκευή και τη μέθοδο ΕΕΕ. Επιπλέον, κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργία δραστηριοτήτων και ασκήσεων για την εισαγωγή του στον επικοινωνιακό τρόπο σκέψης (δηλαδή πως είναι σκόπιμο να επικοινωνήσει εκφράζοντας κάτι μέσω της συσκευής για να μπορέσει να το αποκτήσει ή να επιλέξει ανάμεσα σε πολλά πράγματα ή δραστηριότητες). Στη συνέχεια, λόγω της έλλειψης ενδιαφερόντων και επικοινωνιακών αναγκών από τον Κ. θεωρήθηκε σκόπιμη η εκμάθηση ανταπόκρισής του σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι/όχι), η οποία έχει βρεθεί πως έχει θετική επίδραση σε παιδιά με διαταραχές που είναι χρήστες της ΕΕΕ (Kent-Walsh, 2015) και στην περίπτωση του Κ., στον οποίο υπήρχε η ικανότητα λεκτικής παραγωγής του <ναι>, θα μπορούσε να έχει προοπτικές στην επικοινωνία του. Παρόλο που είχε γίνει προσπάθεια εκμάθησης του <<ναι>> και του <<όχι>> λεκτικά στο παρελθόν μέσω συνεδριών λογοθεραπείας, η παραγωγή του <<όχι>> είχε αποτύχει, καθώς η ανταπόκριση <<ναι>> θεωρείται πιο αυτονόητη (Lahey & Bloom, 1977). Ωστόσο, οι σχέσεις μεταξύ των λέξεων και αναφορές

τους είναι αυθαίρετη και συμβολική (Woodward & Markman, 1998), ενώ ο οπτικός διαχωρισμός του <<ναι>> και του <<όχι>> στο tablet θα βοηθούσε τον Κ. να συνειδητοποιήσει τη διαφορά τους και να κατανοήσει τη σημασία του καθενός.

5.4.6 Διαμόρφωση JABtalk

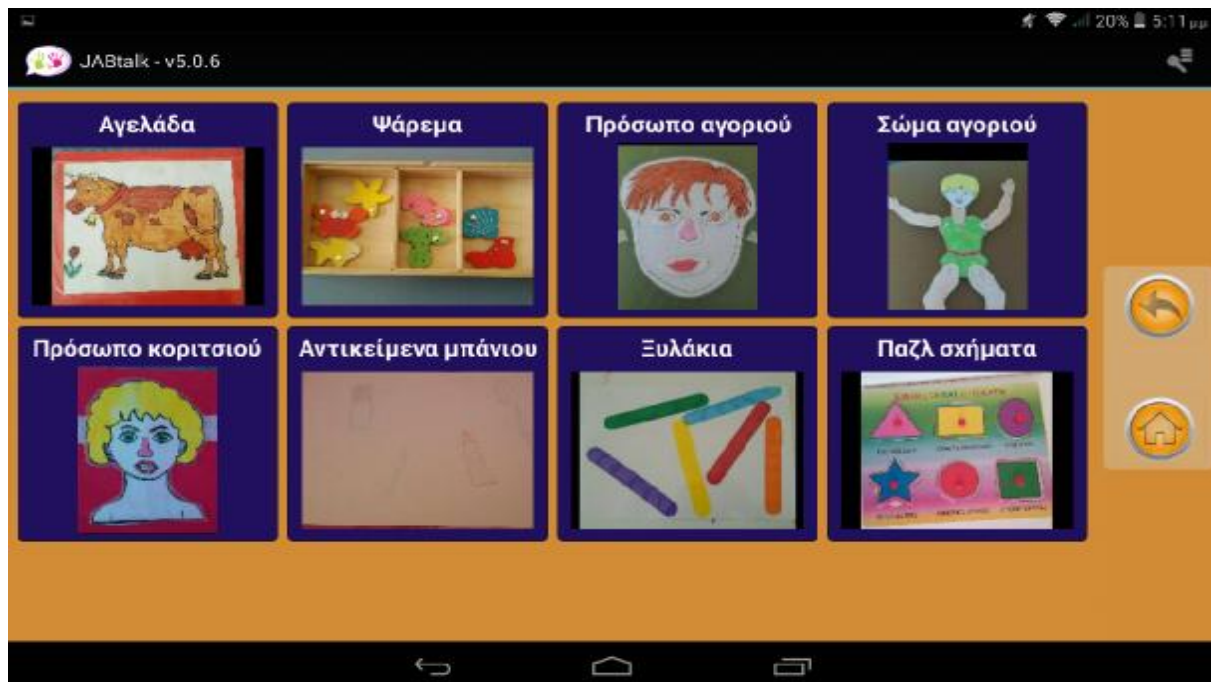
Οπτικά χαρακτηριστικά

Όσον αφορά στη διαμόρφωση της εφαρμογής JABtalk, δημιουργήθηκε αρχικά, ένας φάκελος με τις ανάγκες και δραστηριότητες που θεωρούνταν πιο σημαντικές γι' αυτόν. Ο φάκελος αυτός, λοιπόν, περιείχε τις έννοιες τουαλέτα, ξεκούραση, παιχνίδι με μπάλες και παζλ και είχε την παρακάτω μορφή:



Στο παιχνίδι με τις μπάλες, μάλιστα, του δίνεται η δυνατότητα επιλογής της μπάλας που επιθυμεί για τη διεκπεραίωσή του.

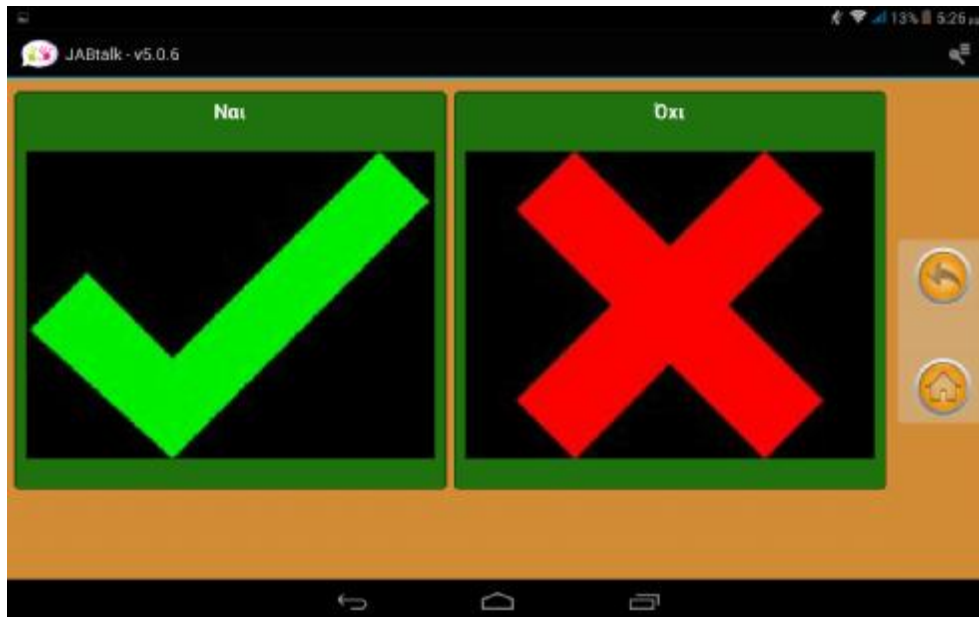
Ο δεύτερος φάκελος περιείχε δραστηριότητες για την εξάσκησή του στον τρόπο χρήσης της ΕΕΕ.



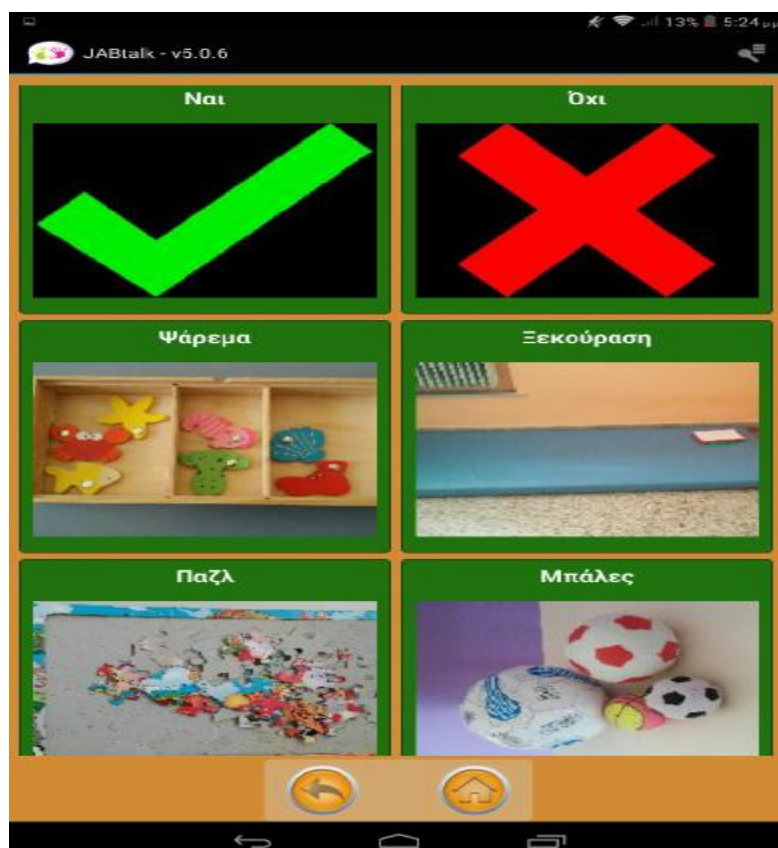
Δημιουργήθηκε ένας επιπλέον φάκελος, ο οποίος περιείχε τις δραστηριότητες και τα όργανα του γυμναστηρίου του, αλλά ο Κ. δεν επιθυμούσε να ασχοληθεί με αυτόν στο χώρο του γυμναστηρίου και δε συνεργάστηκε.



Τέλος, δημιουργήθηκε ένας φάκελος με τις απαντήσεις <<ναι>> και <<όχι>> για την εκμάθησή τους και χρησιμοποίησή τους από τον Κ.



Η πλοήγηση ανάμεσα στους φακέλους δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί από τον Κ. και επιπλέον, έννοιες όπως την τουαλέτα δεν τις χρησιμοποιούσε ποτέ μέσω tablet διότι αυτοεξυπηρετείται. Επομένως, η τελική μορφή της εφαρμογής για τις τελευταίες 7 συνεδρίες περιείχε μόνο τις έννοιες : ναι, όχι , ξεκούραση και τις δύο αγαπημένες του δραστηριότητες στην αρχική οθόνη του προγράμματος.



Ακουστικά χαρακτηριστικά

Κατά την επιλογή μίας φωτογραφίας ακουγόταν ένα προ-ηχογραφημένο μήνυμα μίας πρότασης (π.χ για την τουαλέτα ακουγόταν <<θέλω να πάω τουαλέτα>>), αλλά στη συνέχεια οι προτάσεις έγιναν μικρότερες (π.χ για την τουαλέτα ακουγόταν <<θέλω τουαλέτα>>) διότι η φόρτωση της μεγαλύτερης πρότασης καθυστερούσε να αναπαραχθεί από το πρόγραμμα και επιπλέον, θεωρήθηκε αρκετά πολύπλοκη. Η ηχογράφηση των προτάσεων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός αγοριού, 19 ετών (θα ήταν προτιμητέα ηλικία αντίστοιχη με του Κ., αλλά δεν υπήρξε αυτή η δυνατότητα), του οποίου, όμως, η φωνή θα μπορούσε ηλικιακά να ταυτιστεί με ενός εφήβου, ώστε να μπορέσει και ο Κ. να ταυτίσει αυτή τη φωνή με τη δική του.

5.4.7 Τεχνικές

Τέλος, κατά τη διάρκεια των συνεδριών χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από τεχνικές για τη βελτίωση των ικανοτήτων του Κ. Αρχικά, επειδή παρατηρήθηκε πως ο Κ. δεν έχει κατακτήσει την ικανότητα να δείχνει μία φωτογραφία όταν του ζητηθεί, αλλά δείχνει πρώτα τη φωτογραφία που του ζητήθηκε και στη συνέχεια και τις υπόλοιπες, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της φυσικής καθοδήγησης (Lloyd et al., 1997). Αυτή πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της συμφοιτήτριάς μου που βρισκόταν στο σχολείο του Κ. για την εφαρμογή της ΕΕΕ στον Μ.Α ή με τη βοήθεια της ψυχολόγου. Έτσι, πριν το τέλος κάθε συνεδρίας, αλλά και κατά τη διάρκεια κάποιες φορές, μόλις έδινε την εντολή, το άτομο που βρισκόταν από πίσω του, καθοδηγούσε το χέρι του Κ. για να δείξει την φωτογραφία και στη συνέχεια να αποτραβηχτεί χωρίς να δείξει και τις υπόλοιπες. Επιπλέον, το τοποθετούσε στην κατάλληλη θέση, δηλαδή με όλα τα δάχτυλα κλειστά εκτός του δείκτη και το πίεζε προκειμένου να κατανοήσει πώς γίνεται η επιλογή στην οθόνη ενός tablet. Άλλη μία τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της παρότρυνσης (Lloyd et al., 1997) στην οποία παροτρύνεις το παιδί να επικοινωνήσει (π.χ δείξε τη μπάλα για να την πάρεις). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του <<modeling>> (Lloyd et al., 1997). Αυτή χρησιμοποιήθηκε με τη βοήθεια και πάλι της ψυχολόγου ή της κοινωνικής λειτουργού. Έτσι, όταν για παράδειγμα, δείχνοντας τη φωτογραφία μίας γάτας, ρωτούσα αν αυτό είναι σκύλος, αυτή επέλεγε το <<όχι>> στο tablet, εκφέροντάς το παράλληλα. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι στο τέλος των συνεδριών, ο Κ. έπαιζε με διάφορα παιχνίδια στο tablet ή με διάφορες εκπαιδευτικές εφαρμογές (π.χ κατηγοριοποίηση), ώστε να εξοικειώνεται με την επιλογή αντικειμένων στην οθόνη.

5.4.8 Πίνακας συνεδριών

		ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ		
ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ		ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΕ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ ΠΟΥ ΔΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΕ (ΜΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ)
1)	Εξοικείωση με το tablet και τη μέθοδο ΕΕΕ	Σπίτι	07/04/15 (1 ^η)*	
2)		Σπίτι	27/04/15 (2 ^η)	
3)		Σχολείο	04/05/15 (3 ^η)	
4)	Αξιολόγηση	Σχολείο	06/05/15 (4 ^η)	
5)			08/05/15 (5 ^η)	
6)			11/05/15 (6 ^η)	
7)	Διεξαγωγή συνεδριών εφαρμογής της ΕΕΕ	Σχολείο (στην αίθουσα του ή στο διάδρομο)	13/05/15 (7 ^η)	
8)				15/05/15
9)			18/05/15 (8 ^η)	
10)			20/05/15 (9 ^η)	
11)			22/05/15 (10 ^η)	
12)				27/05/15
13)			28/05/15 (11 ^η)	
14)			29/05/15 (12 ^η)	
15)				03/06/15
16)				04/06/15
17)			05/06/15 (13 ^η)	
18)				08/06/15
19)				09/06/15
20)			10/06/15 (14 ^η)	
21)			11/06/15 (15 ^η)	
22)			12/06/15 (16 ^η)	
23)	Διεξαγωγή συνεδρίας εφαρμογής της ΕΕΕ	Στο χώρο του γυμναστηρίου		23/06/15
24)	Διεξαγωγή συνεδριών εφαρμογής της ΕΕΕ	Σπίτι	10/07/15 (17 ^η)	
25)				14/07/15
26)			21/07/15 (18 ^η)	

27)			28/07/15 (19 ^η)	
28)	Επαναξιολόγηση	Σπίτι	04/10/15 (20 ^η)	

*Αριθμός συνεδριών που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Στον παραπάνω πίνακα φαίνονται οι προγραμματισμένες ημερομηνίες των συνεδριών και σε ποιες από αυτές οι συνεδρίες μπόρεσαν τελικά να υλοποιηθούν. Στις ημερομηνίες που αναφέρεται πως ο Κ, δε συνεργάστηκε, σημαίνει πως δεν ήταν δυνατό να προσεγγιστεί παρά τις όποιες προσπάθειες, είτε λόγω περιστατικών επιθετικότητας, είτε προληπτικά για να αποφευχθούν αυτά τα περιστατικά (π.χ όταν κοιμόταν και κάποιος τον ξυπνούσε αντιδρούσε άσχημα). Παρακάτω, λοιπόν, θα αναλυθούν μόνο οι συνεδρίες στις οποίες συνεργάστηκε, δηλαδή 20 συνεδρίες.

5.4.9 Ανάλυση Συνεδριών

1^η και 2^η συνεδρία

Σε αυτές τις συνεδρίες έγινε προσπάθεια εξοικείωσης του Κ. με το tablet. Συγκεκριμένα, στις δύο που διεξήχθησαν στο χώρο του σπιτιού του υπό την παρουσία της μητέρας του, ο Κ. έπρεπε για να φάει τα αγαπημένα του πατατάκια να πατήσει στο tablet την αντίστοιχη φωτογραφία. Το ίδιο έπρεπε να πράξει και για το αγαπημένο του αναψυκτικό. Η επίδοσή του ήταν 5/10 για το καθένα, πράγμα καθόλου απογοητευτικό δεδομένου ότι όταν θέλει κάτι το παίρνει μόνος του και αν δεν το πάρει κατευθείαν αντιδρά άσχημα.

3^η συνεδρία

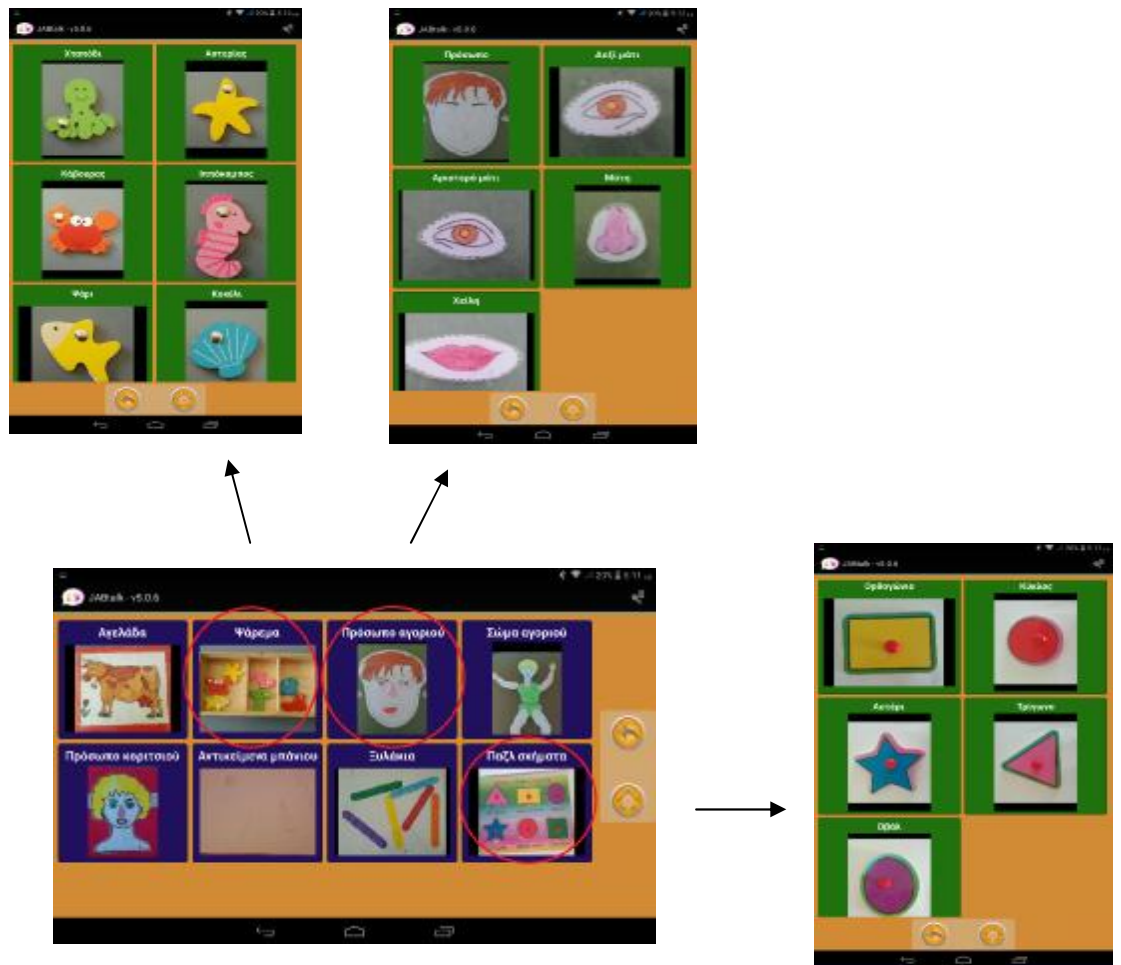
Στην τρίτη συνεδρία ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, αλλά χωρίς φαγητό, δεδομένου ότι δε συνηθίζει να τρώει στο χώρο του σχολείου. Σε αυτή ο Κ. κλήθηκε να επιλέξει αντικείμενα ή δραστηριότητες της αρεσκείας του πριν του δοθούν ή υλοποιηθούν, αλλά και βασικές ανάγκες, όπως η τουαλέτα, το παζλ ή το στρώμα του που σήμαινε ξεκούραση. Όσον αφορά στο στρώμα, ο Κ. το είχε ήδη ταυτίσει με την ξεκούραση.

4^η, 5^η και 6^η συνεδρία

Σε αυτές έλαβε χώρα η αξιολόγηση, η οποία έχει ήδη αναλυθεί.

7^η, 8^η, 9^η, 10^η και 11^η συνεδρία

Σε αυτές τις συνεδρίες έγινε προσπάθεια να κατανοήσει ο Κ. τη διαδικασία του ότι χρειάζεται να δείχνει πρώτα στο tablet αυτό που επιθυμεί για να το αποκτήσει. Για την επίτευξη αυτού του στόχου δημιουργήθηκαν μαζί με την ψυχολόγο του σχολείου δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούνταν από επιμέρους κομμάτια και δημιουργούσαν ένα σύνολο, εκμεταλλευόμενοι την εμμονή του Κ. να ολοκληρώνει κάθε τι συνολικό (όπως ένα παζλ) χωρίς να λείπει κανένα από τα επιμέρους κομμάτια. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων ήταν άνθρωποι με όλα τα μέρη του σώματος, ζώα χωρισμένα σε κομμάτια, δημιουργία παζλ και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες.



Το αποτέλεσμα ήταν πως ο Κ. μπήκε στη διαδικασία να επιλέγει και να δείχνει το κομμάτι που ήθελε πριν το αποκτήσει, αλλά αυτό μόνο μετά από υπενθύμιση και μόνο 3 φορές αυθόρμητα. Επιπλέον, δεν κατάφερε να γενικεύσει αυτή τη διαδικασία σε άλλες δραστηριότητες, όπως παιχνίδι με μπάλες, το οποίο παιζόταν σε κάθε συνεδρία επειδή του άρεσε, ούτε σε δραστηριότητες καθημερινής ζωής π.χ τουαλέτα, ξεκούραση. Ακόμη και για την ξεκούραση σηκωνόταν μόνος του και πήγαινε στο στρώμα όταν κουραζόταν. Κάποιες φορές έγινε προσπάθεια μέσω παρότρυνσης (π.χ δείξε πρώτα το στρώμα για να πας) από τις οποίες σε κάποιες ανταποκρίθηκε, αλλά γενικά θεωρήθηκε ριψοκίνδυνο, καθώς η πίεση θα μπορούσε να προκαλέσει την επιθετικότητα του Κ.

13^η και 14^η συνεδρία

Με δεδομένο ότι ο Κ. δεν έδειχνε την επιθυμία να επικοινωνήσει με την παραπάνω μέθοδο και επιπλέον δεν υπήρχαν αρκετά ερεθίσματα, αφού τα ενδιαφέροντά του είναι ιδιαίτερα περιορισμένα, η μέθοδος επικοινωνίας άλλαξε. Γενικά, υπάρχει η άποψη ότι στην παρέμβαση μέσω ΕΕΕ υπάρχει στενή σχέση μεταξύ αξιολόγησης και παρέμβασης, όπου δεν είναι ευδιάκριτο το σημείο όπου τελειώνει η μία και αρχίζει η άλλη (Lloyd et al., 1997). Αφορμή, λοιπόν, στάθηκε το γεγονός πως όταν ο μη λεκτικός Κ. πείστηκε, ανταποκρίθηκε λεκτικά με ένα <<ναι>>. Έτσι, μπήκε στο στόχαστρο η ανταπόκρισή του επιλέγοντας το <<ναι>> ή το <<όχι>> από το tablet. Επίσης, ο Κ. όντας ένα άτομο χωρίς επικοινωνιακή διάθεση και με επιθετικότητα, θα μπορούσε με το να ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις κλειστού τύπου να επικοινωνεί και έτσι να προλαμβάνονται πολλά περιστατικά έκρηξης θυμού, κάνοντας κατανοητό τι ήταν αυτό που τον ενόχλησε. Η εκμάθηση του ναι ήταν σχετικά εύκολη, καθώς ήταν μια δεξιότητα, την οποία είχε ήδη κατακτήσει. Ο Κ., λοιπόν, ανταποκρινόταν σε διάφορες ερωτήσεις π.χ θες να βγούμε έξω; είναι αυτό σκύλος; (εάν του

παρουσιαζόταν η φωτογραφία ενός σκύλου). Η ανταπόκριση του Κ. γινόταν μέσω επιλογής στο tablet, αλλά και λεκτικά. Αυτή η διαδικασία βοήθησε τον Κ. να ανταποκρίνεται και λεκτικά λέγοντας "ναι" σε ερωτήσεις που έως τότε δεν ανταποκρινόταν, γεγονός που επιβεβαίωσε η δασκάλα, η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός του σχολείου του.

15^η και 16^η συνεδρία

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια για την εκμάθηση του <<όχι>> μέσω tablet. Για την εκμάθηση του <<όχι>> χρησιμοποιήθηκαν κυρίως φωτογραφίες των προσώπων της οικογένειάς του για να είναι σίγουρο πως ο Κ. γνωρίζει σίγουρα τι απεικονίζει η φωτογραφία και γίνονταν ερωτήσεις, όπως είναι αυτή η μαμά; (ενώ του παρουσιαζόταν φωτογραφία του αδερφού του). Στην εκμάθηση αυτή, χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα η μέθοδος του <<modeling>> κατά την οποία απαντούσε στην ερώτηση η ψυχολόγος ή η κοινωνική λειτουργός επιλέγοντας το <<όχι>> και λέγοντάς το. Ο Κ. δεν κατάφερε σε αυτές τις συνεδρίες να κατακτήσει και να πατά συνειδητά το <<όχι>>, παρόλα αυτά, έφτασε σε σημείο να μην ανταποκρίνεται με <<ναι>> ούτε στο tablet, ούτε λεκτικά στην ερώτηση που η κατάλληλη απάντηση ήταν το <<όχι>>. Το γεγονός αυτό έδειξε πως άρχιζε να καταλαβαίνει το διαχωρισμό ανάμεσα στις δύο έννοιες.

17^η , 18^η και 19^η συνεδρία

Η εκμάθηση του <<ναι>> και του <<όχι>> συνεχίστηκε και στο σπίτι του με τη βοήθεια της μητέρας του. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του tablet, αλλά στη συνέχεια, ο Κ. επέδειξε αρνητική συμπεριφορά ως προς την εκμάθηση μέσω tablet. Γι' αυτό το λόγο, οι έννοιες του <<ναι>> και του <<όχι>>, παρουσιάζονταν πλέον σε αυτόν σε εκτυπωμένη μορφή με τα αντίστοιχα, όμως, σύμβολα, που χρησιμοποιήθηκαν και μέσω tablet. Βέβαια, ο Κ. στις συνεδρίες που έλαβαν χώρα στο χώρο του σπιτιού του, δεν ανταποκρίθηκε ιδιαίτερα καλά και η επίδοσή του ήταν χειρότερη από αυτή του σχολείου. Μάλιστα, ο διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών που είχε αρχίσει να διαφαίνεται στη συμπεριφορά του, πλέον χάθηκε. Παρόλα αυτά, η λεκτική ανταπόκριση <<ναι>> διατηρήθηκε. Τέλος, αφού η οικογένεια δε συμφώνησε να χρησιμοποιήσουν το tablet που έχουν στο σπίτι τους για την επικοινωνία του Κ. για να μην το σπάσει, οι εκτυπώσεις δόθηκαν στην οικογένεια για την εξάσκηση αυτών των εννοιών στο διάστημα μη πραγματοποίησης θεραπειών, πριν δηλαδή την επαναξιολόγηση.

20^η συνεδρία

Σε αυτή έλαβε χώρα η επαναξιολόγηση, η οποία θα αναλυθεί παρακάτω.

5.5 ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η επαναξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στο σπίτι του Κ. στις 04/10/15, δηλαδή περίπου δύο μήνες μετά την τελευταία συνεδρία εφαρμογής της ΕΕΕ. Σκοπός ήταν η παρατήρηση και αξιολόγηση των επικοινωνιακών του ικανοτήτων και αν υπάρχει κάποια αλλαγή σε αυτές. Επίσης, κατά την επαναξιολόγηση, πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τη μητέρα του για την πορεία του Κ. και τις επικοινωνιακές του ικανότητες και αν εξασκήθηκε στην ανταπόκριση του <<ναι>> και του <<όχι>> μέσω καρτών, αλλά και λεκτικά.

Σύμφωνα με τη μητέρα, ο Κ. στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την τελευταία μας επαφή μέχρι την επαναξιολόγηση, παρουσίαζε περιστατικά επιθετικότητας συνεχώς και σε σημαντικό βαθμό, ώστε να διπλασιαστεί η φαρμακευτική του αγωγή. Επιπλέον, παρουσίασε κάποια θέματα υγείας για τα οποία χρειάστηκε να νοσηλευτεί κάποιες μέρες. Γι' αυτό το λόγο, δεν εξασκήθηκε η ανταπόκρισή του μέσω καρτών και γενικά δε χρησιμοποιεί την ΕΕΕ στην καθημερινότητά του.

Παρόλα αυτά, η λεκτική ανταπόκριση <<ναι>> έχει διατηρηθεί και γενικευτεί και σε άτομα πέρα από την οικογένειά (στην οποία αυτή η ανταπόκριση υπήρχε κάποιες φορές, κυρίως κάτω από πίεση) και μάλιστα, ακόμα και στο οικογενειακό του περιβάλλον έχει σημειωθεί

αύξηση των ανταποκρίσεών του. Σημαντικό ρόλο σε αυτό, έπαιξε η παρότρυνση και επιβράβευση αυτής της ανταπόκρισης κάθε φορά από άτομα όλων των περιβαλλόντων του και τα συνεχή ερεθίσματα για ανταπόκριση μέσω της εφαρμογής της ΕΕΕ. Επιπλέον, φάνηκε μέσα από την παρατήρηση της αλληλεπίδρασης με τη μητέρα του πως όταν ανταποκρίνεται λεκτικά με <<ναι>>, συμφωνεί με την ερώτηση (π.χ όταν τον ρώτησε για να πάρει τα μπισκότα του και να τα πετάξει, επειδή είχαν πέσει κάτω και δεν ήταν καθαρά, αυτός ανταποκρίθηκε με <<ναι>> και δεν αντέδρασε όταν όντως η μητέρα τα πήρε και τα πέταξε). Στην περίπτωση που διαφωνεί αντιδρά με μη συμβατικές συμπεριφορές (π.χ στη συγκεκριμένη περίπτωση θα τα έπαιρνε από τα χέρια της μητέρας) και δεν ανταποκρίνεται λεκτικά με <<ναι>> χωρίς όντως να το εννοεί. Φυσικά, αν και αυτό το συμπέρασμα είναι αποτέλεσμα παρατήρησης αρκετών ανταποκρίσεών του στην αλληλεπίδρασή του με τη μητέρα του, αλλά και εμένα, δε μπορεί να είναι βέβαιη η δήλωση πως ο Κ. ανταποκρίνεται λεκτικά με <<ναι>> μόνο όταν το εννοεί και πως έχει συνειδητοποιήσει το διαχωρισμό αυτό, διότι στις ερωτήσεις που η κατάλληλη απάντηση ήταν το <<όχι>> στην αξιολόγηση μέσω καρτών έδειξε να υπάρχει σύγχυση. Γι' αυτό το γεγονός, η εξήγηση είναι πως ο Κ. έχει συνδυάσει και ταυτίσει το <<ναι>> με την συγκατάθεσή του και σε ερωτήσεις που τον αφορούν άμεσα για κάτι και δεν ανταποκρίνεται με αυτό όταν δε συμφωνεί. Στις περιπτώσεις, όμως, ερωτήσεων, όπως για παράδειγμα <<είναι αυτό πόρτα;>>, ενώ γνωρίζει την έννοια πόρτα (όπως αποδεικνύεται στην περίπτωση που του ζητάς να δείξει την πόρτα και τη δείχνει), εάν αυτό δεν είναι πόρτα, ανταποκρίνεται και πάλι λεκτικά με <<ναι>>, ίσως γιατί είναι η μόνη λεκτική ανταπόκριση που μπορεί να δώσει. Επομένως, ο Κ. έχει συνειδητοποιήσει το αντίκτυπο της ανταπόκρισης <<ναι>> σε περιπτώσεις που αυτό είναι πιο αυτονόητο, όπως η συγκατάθεσή του. Σε πιο πολύπλοκες διαδικασίες, όμως, όπως περιπτώσεις που πρέπει να συνδυάσει μία έννοια με μία φωτογραφία ή ένα πρόσωπο ή αντικείμενο και να αποφασίσει, εάν αυτή η έννοια όντως ταυτίζεται με αυτό, πράγμα το οποίο φυσικά είναι και κάτι που δεν τον αφορά άμεσα, δεν έχει κάνει το διαχωρισμό.

5.5.1 Αποτελέσματα επικοινωνιακών ικανοτήτων μετά την επαναξιολόγηση

Τα αποτελέσματα της επαναξιολόγησης του Κ. σύμφωνα με το Communication Matrix συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα, όπου βλέπουμε ότι έχει συνολικό σκορ 30% (49/160). Επίσης, έχει ως Πρωταρχικό Επίπεδο το Επίπεδο III και ως Υψηλότερο Επίπεδο το Επίπεδο VI. Τέλος, το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 57:29:21:0 αντίστοιχα για την Άρνηση, την Αίτηση, την Αλληλεπίδραση και τον Σχολιασμό.

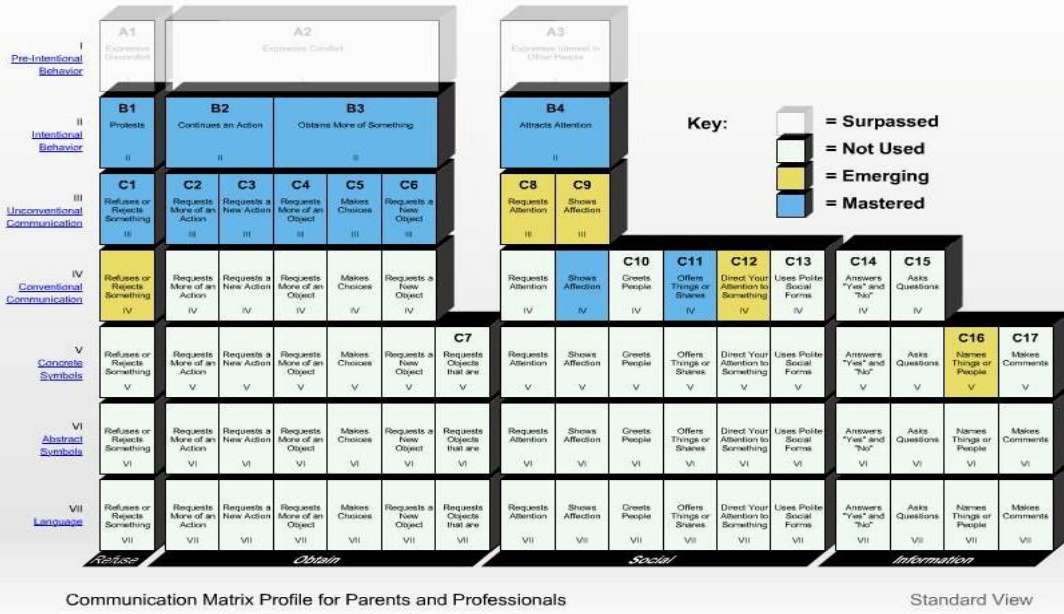
Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων αναλύεται ως εξής:

- Το Πρωταρχικό Επίπεδο του Κ. ορίζεται το επίπεδο III, το οποίο υποδεικνύει ότι έχει ξεκινήσει η εμπρόθετη επικοινωνία, ωστόσο οι επικοινωνιακές συμπεριφορές δεν είναι πάντοτε συμβατικές. Αυτό είναι κάτι που συμβαδίζει με την εικόνα του Κ., ο οποίος δεν χρησιμοποιεί πάντοτε συμβατικές χειρονομίες, ωστόσο προσπαθεί να επικοινωνήσει με τις μη συμβατικές.
- Το Υψηλότερο Επίπεδο του Κ., ορίζεται το επίπεδο VI, το οποίο αντιστοιχεί στα αφηρημένα σύμβολα, όπως ο λόγος, η νοηματική, η γραφή Brailled ή γραπτές εικόνες που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία. Θεωρείται ως το υψηλότερο, καθώς ο Κ. μπορεί πλέον να απαντά σε κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου (και συγκεκριμένα να απαντά λεκτικά με <ναι>> όταν θέλει ή συμφωνεί με κάτι).
- Το Reason-Pattern Score ορίζεται ως 57% για την Άρνηση, 29% για την Αίτηση, 21% για την Αλληλεπίδραση και 0% για τον σχολιασμό. Αυτό υποδεικνύει ότι ο Κ., δεν επικοινωνεί προκειμένου να σχολιάσει ή να δώσει πληροφορίες για κάτι. Βέβαια, έχει κάποιες αναδυόμενες ικανότητες στον πίνακα, όπως το να δείχνει έννοιες σε φωτογραφίες, αλλά δεν είναι μια απόλυτα παγιωμένη ικανότητα που χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του. Επιπλέον, έχει σοβαρά ελλείμματα επικοινωνία ως προς την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα ή τη δήλωση για κάτι (π.χ την επιθυμία του για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή αντικείμενο). Η επικοινωνία του με τους άλλους στηρίζεται στο να δείχνει κυρίως την άρνησή του για κάτι, η οποία άρνηση σε περιπτώσεις που δεν έχει εκρήξεις θυμού μπορεί να εκδηλωθεί με αρκετά κατανοητό τρόπο (π.χ να του δώσεις κάτι που δεν επιθυμεί και να σου σπρώξει ελαφρά το χέρι προς τα πίσω) αντί να βγάζει κραυγές ή να χτυπά τα πόδια του. Τα ποσοστά είναι αρκετά χαμηλά και δείχνουν πως ο Κ. δεν έχει αναπτύξει επαρκείς τρόπους επικοινωνίας, κυρίως ως προς την αίτηση και την αλληλεπίδραση.

Συμπερασματικά, ο Κ. φαίνεται γενικά να έχει αρκετά ελλείμματα στην επικοινωνία του, παρόλο που έχει αναπτύξει κάποιες κατανοητές και συμβατικές συμπεριφορές. Τα ελλείμματα αυτά, δείχνουν την αδυναμία του να αλληλεπιδράσει με άλλα άτομα, να δηλώσει τις ανάγκες του ή ακόμα και να αρνηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβατικός και αρκετά καταληπτός από άλλα άτομα.

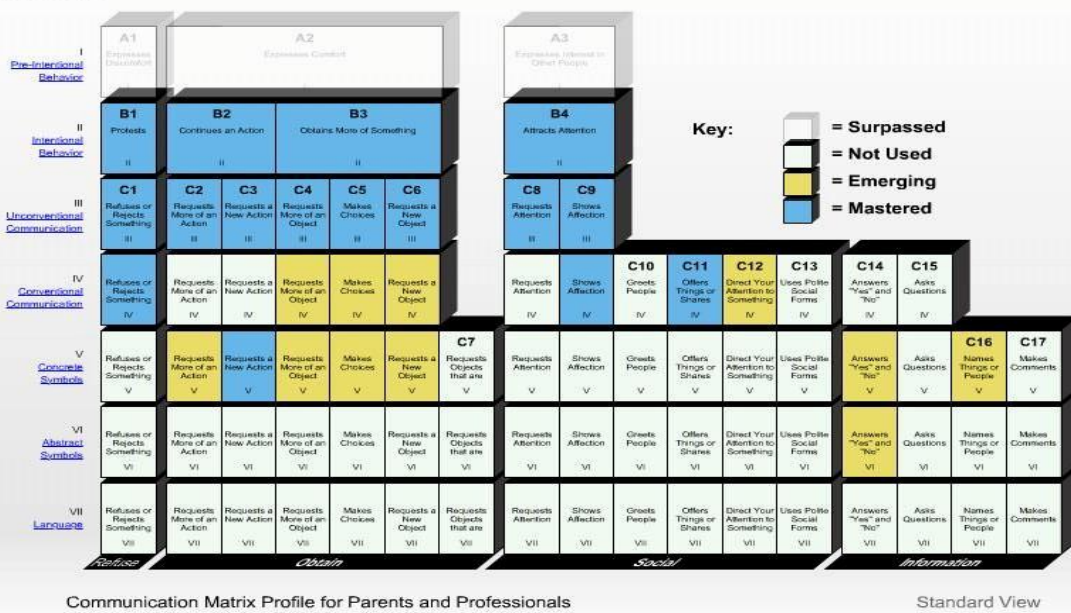
5.6 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

- My Home
- Help
- Skills List
- Logout
- Print Matrix



Αποτελέσματα πριν την παρέμβαση

- My Home
- Help
- Skills List
- Logout
- Print Matrix



Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση

Τα αποτελέσματα του Κ. σύμφωνα με το Communication Matrix έχουν αυξηθεί μετά τις συνεδρίες εφαρμογής της ΕΕΕ και συγκεκριμένα το σκορ από 21% (35/160) έχει φτάσει στο 30% (49/160). Το πρωταρχικό επίπεδο παραμένει το ίδιο, δηλαδή το III διότι οι συμπεριφορές του δεν είναι πάντοτε συμβατικές. Το υψηλότερο επίπεδο από το V πλέον είναι το VI. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός πως ο Κ. μπορεί πλέον να απαντά σε κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου (και συγκεκριμένα να απαντά λεκτικά με <ναι> όταν θέλει ή συμφωνεί με κάτι).

Το Reason-Pattern Score το οποίο οριζόταν ως 42:25:14:0 πλέον ορίζεται ως 57:29:21:0 αντίστοιχα για την Άρνηση, την Αίτηση, την Αλληλεπίδραση και τον Σχολιασμό.

Συγκεκριμένα, στην άρνηση υπάρχει αύξηση (από 42 σε 57), καθώς ο Κ. μπορεί να αρνηθεί κάτι που του δίνεται με το απαλό στρώξιμο του χεριού του ατόμου που του το δίνει (συμβατική συμπεριφορά) χωρίς απαραίτητα να το πετάει ή να αντιδρά άσχημα (μη συμβατική συμπεριφορά).

Ως προς την αίτηση τα ποσοστά έχουν αυξηθεί (από 25 σε 29), καθώς ο Κ. μπορεί πλέον να κάνει επιλογές ανάμεσα σε αντικείμενα ή να ζητά κάτι με το να δείχνει αυτό που θέλει (συμβατική συμπεριφορά), είτε επιλέγοντάς το σε φωτογραφία με την εφαρμογή της ΕΕΕ, είτε δείχνοντάς το με το δείκτη αντί να το παίρνει από το χέρι κάποιου ή απλώς να απλώνει το χέρι του χωρίς να καταλαβαίνει ο επικοινωνιακός του σύντροφος την προτίμησή του. Σε αυτό βοήθησε πολύ η εξάσκηση του με την τεχνική της φυσικής καθοδήγησης με την οποία ο Κ. βελτίωσε την ικανότητά επιλογής του στο tablet, αλλά και την ικανότητά του να δείχνει σωστά με το δείκτη (και όχι απλά απλώνοντας το χέρι). Φυσικά, το ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένα, καθώς αυτές οι συμπεριφορές αναδύονται (παρουσιάζονται στον πίνακα με πορτοκαλί χρώμα) και δεν είναι ακόμα παγιωμένες.

Ως προς την αλληλεπίδραση, υπάρχει και σε αυτή βελτίωση (από 14 σε 21), καθώς ως προς το να επιζητά την προσοχή και την τρυφερότητα και να δείχνει τρυφερότητα, ο Κ. φαίνεται πως μπορεί να δείχνει με συμβατικούς τρόπους, όπως μία αγκαλιά την ανάγκη του αυτή. Βέβαια, αυτή η βελτίωση μπορεί και να οφείλεται στο γεγονός ότι εξοικειώθηκε μαζί μου.

Τέλος, ως προς το σχολιασμό δε φαίνεται στο Reason-Pattern Score κάποια διαφορά, καθώς παραμένει στο 0%. Παρόλα αυτά, στον πίνακα εμφανίζονται κάποιες συμπεριφορές με τις οποίες ο Κ. μπορεί να δώσει πληροφορίες για κάτι, όπως το να κατονομάζει μία έννοια δείχνοντάς τη σε εικόνα ή να ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι/όχι) επιλέγοντας το σύμβολο που αντιπροσωπεύει ή λεκτικά. Σε αυτό βοήθησε και πάλι πολύ η τεχνική της φυσικής καθοδήγησης διότι μέσω αυτής ο Κ. βελτίωσε την ικανότητά του να δείχνει την έννοια που θέλει χωρίς να δείχνει και τις υπόλοιπες και να επιλέγει μία εικόνα στην οθόνη του tablet. Ωστόσο, το σκορ παραμένει 0% επειδή οι συμπεριφορές αυτές δεν είναι απόλυτα κατακτημένες και παγιωμένες.

5.7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας, καθώς και τα αποτελέσματα της χρήσης ΕΕΕ μέσω της εφαρμογής JABtalk σε tablet επηρεάστηκαν από πολλούς προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες στην περίπτωση του Κ. Ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας ήταν η επιθετικότητα που παρουσίαζε ο Κ. Οι εκρήξεις θυμού δυσχέραιναν κατά πολύ την προσπάθεια εφαρμογής της ΕΕΕ, αλλά και οποιασδήποτε παρέμβασης, μειώνοντας το χρόνο των συνεδριών, αλλά και παίζοντας ρόλο στην πραγματοποίηση ή μη πραγματοποίησή τους. Επομένως, ο αριθμός των συνεδριών παρέμβασης σε αυτό το ούτως ή άλλως μικρό χρονικό διάστημα, μειώθηκε. Επιπλέον, λόγω της επιθετικότητας του χορηγείται φαρμακευτική αγωγή. Οι επιδράσεις της φαρμακευτικής αγωγής, όμως, στάθηκαν

και αυτές εμπόδιο στις ικανότητες του Κ Πιο συγκεκριμένα, η φαρμακευτική αγωγή προκαλεί στον Κ. υπνηλία και υποτονικότητα. Έτσι, στις συνεδρίες που γίνονταν στο σχολείο, ο Κ. συνήθως κοιμόταν πριν τη διεξαγωγή τους και η οποιαδήποτε προσπάθεια να ξυπνήσει αύξανε την εμφάνιση περιστατικών επιθετικότητας. Ακόμη και στις περιπτώσεις που ο Κ. δεν κοιμόταν, δε μπορούσε να συνεργαστεί επειδή νύσταζε. Παράλληλα παρουσίαζε υποτονικότητα, γεγονός που τον εμπόδιζε από το να κρατάει τη συσκευή (το οποίο, όμως, λύθηκε με την πρόσθεση της θήκης στη συσκευή), έως και τη δυνατότητα χρήσης της συσκευής, λόγω της μείωσης των ικανοτήτων λεπτής κινητικότητας (η οποία σύμφωνα με την εργοθεραπεύτρια του σχολείου είναι πολύ καλές όταν δεν είναι υπό την επίδραση της φαρμακευτικής αγωγής). Επιπλέον, άλλος ένας παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της χρήσης ΕΕΕ είναι η ηλικία του. Ο Κ. είναι πλέον σχεδόν 14 ετών, δηλαδή βρίσκεται στην εφηβική ηλικία στην οποία δεν παρατηρούνται σημαντικά αποτελέσματα επίδρασης της ΕΕΕ όσο παρατηρούνται σε μικρότερη ηλικία (κυρίως προσχολική), όπως διαπιστώθηκε και σε έρευνά των Ganz et al. (2011). Η ηλικία του, επίσης, σχετίζεται και με την επιθετικότητά του, καθώς από την ηλικία των 11 ετών (έναρξη της εφηβείας), παρατηρήθηκαν και οι συμπεριφορές επιθετικότητας. Εάν, λοιπόν, η εκμάθηση της ΕΕΕ είχε γίνει σε μικρότερη ηλικία θα μπορούσε να έχει καλύτερα αποτελέσματα και ίσως μείωση της επιθετικότητας, καθώς θα μπορούσε να εκφράσει τις επιθυμίες του με τρόπο τέτοιο, ώστε να γίνεται καταληπτός. Επιπλέον, ο Κ. βρίσκεται σε ηλικία τέτοια, ώστε έχει διδαχθεί και μπορεί να εκπληρώνει μόνος του τις βασικές του ανάγκες (π.χ τουαλέτα) και δεν υπάρχει κάποιος λόγος τόσο σημαντικός, ώστε να πρέπει να επικοινωνήσει και να συνειδητοποιήσει την σημαντικότητά της. Επιπλέον, τα ενδιαφέροντά του είναι ελάχιστα, ώστε να υπάρξει κίνητρο μέσω αυτών να επικοινωνήσει. Τέλος, δεν έγινε προσπάθεια χρήσης της ΕΕΕ από το οικογενειακό του περιβάλλον στο χώρο του σπιτιού του, ώστε να γίνει εξάσκηση και γενίκευση των ικανοτήτων των οποίων γινόταν εκμάθηση.

5.8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο Κ. δε διατήρησε τη χρήση της ΕΕΕ μετά τις συνεδρίες εφαρμογής της στην καθημερινότητά του. Παρόλα αυτά, η επικοινωνιακή συμπεριφορά του Κ. βελτιώθηκε, αλλά όχι σε πολύ σημαντικό βαθμό. Γενικά, η βελτίωση αυτή οφείλεται εν μέρει στη συμπεριφορική θεραπεία με τη χρήση τεχνικών, όπως αυτή του <<modeling>> ή της φυσικής καθοδήγησης και γενικότερα την ενασχόληση με τον Κ, η οποία, όμως, διευκολύνθηκε από τη χρήση της ΕΕΕ και των οπτικών ενδείξεων σε οθόνη. Με άλλα λόγια, η χρήση της ΕΕΕ μέσω της εφαρμογής JABtalk βοήθησε τον Κ. να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του ικανότητες, καθώς του έδωσε το έναυσμα να επικοινωνεί για την εκπλήρωση των επιθυμιών του και τη δυνατότητα επιλογής, ώστε να συνειδητοποιήσει τη σημαντικότητα της επικοινωνίας, αλλά η βελτίωσή αυτή δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στη χρήση της ΕΕΕ. Τέλος, η εφαρμογή της μεθόδου ΕΕΕ, όχι μόνο δεν εμπόδισε την ανάπτυξη της παραγωγής ομιλίας του, αλλά την ενίσχυσε κιόλας, έστω και σε πολύ μικρό βαθμό.

5.9 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επειδή, ο Κ. δε δείχνει διατεθειμένος να υιοθετήσει τη συγκεκριμένη μέθοδο ΕΕΕ, θα μπορούσε μελλοντικά το υλικό εφαρμογής ΕΕΕ σε συνδυασμό με τη συμπεριφορική θεραπεία να βοηθήσουν στη βελτίωση των επικοινωνιακών του ικανοτήτων. Θα συνιστούσα, λοιπόν, τη συνέχιση της προσπάθειας εφαρμογής ΕΕΕ στον Κ., αλλά όχι ως το αντικείμενο πτυχιακής εργασίας με δεδομένη την κατάσταση του Κ. και την επιδείνωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Η εφαρμογή της ΕΕΕ θα μπορούσε να έχει καλύτερα αποτελέσματα, εάν η διεξαγωγή της γινόταν από κάποιο άτομο με το οποίο θα βρισκόταν σε επαφή καθημερινά και κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ημέρας, ώστε να μπορεί να γίνει εκπαίδευση όταν είναι ήρεμος και πρόθυμος να συνεργαστεί. Η πιο εφικτή λύση είναι η εκπαίδευση ενός από τους εκπαιδευτικούς του (π.χ δάσκαλος/α), η οποία εκπαίδευση θα μπορούσε, βέβαια, να πραγματοποιηθεί ως αντικείμενο πτυχιακής εργασίας που θα μελετά τις επιδράσεις της ΕΕΕ

ως αποτέλεσμα εκπαίδευσης των επικοινωνιακών συντρόφων. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να εκπαιδευτεί περαιτέρω και το οικογενειακό του περιβάλλον για τη γενίκευση των δεξιοτήτων του. Έμφαση, αρχικά, θα ήταν χρήσιμο να δοθεί στο διαχωρισμό του <<ναι>> και του <<όχι>>, τα οποία εάν δουλευτούν κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες και σε καθημερινή βάση μπορούν να κατακτηθούν από τον Κ. και να αποτελέσουν την βάση μιας πιο λειτουργικής επικοινωνίας για την εφαρμογή περαιτέρω δεξιοτήτων.

6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η χρήση της εφαρμογής JABtalk ως Επαυξητικό- Εναλλακτικό Σύστημα Επικοινωνίας βοήθησε στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων στα 3 παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος κατά τη διάρκεια των συνεδριών παρέμβασης. Παρόλα αυτά, η χρήση του δεν υποστηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον του κάθε παιδιού με αποτέλεσμα να μη γίνει η γενίκευση όλων των αποκτηθέντων δεξιοτήτων. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό τους παγιώθηκε και από τα τρία παιδιά. Τέλος, υπήρξαν πολλοί προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες για κάθε παιδί που επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

6.1 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Με βάση τα αποτελέσματα και την πρόοδο των παιδιών της παρούσας πτυχιακής εργασίας συνιστάται η συνέχιση της χρήσης της ΕΕΕ. εφόσον τα αποτελέσματα είναι θετικά και μάλιστα σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα. Σαν γενικός στόχος των επόμενων σπουδαστών είναι να συνεχιστεί η χρήση της ΕΕΕ με έμφαση, όμως, στην εκπαίδευση των επικοινωνιακών συντρόφων για την γενίκευση της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition (DSM-V)*, 31-57.
- Boesch, M.C.,Wendt, O.,Subramanian, A., & Hsu, N. (2013). *Comparative efficacy of the Picture Exchange Communication System (PECS) versus a speech generating device: Effects on requesting skills*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 480–493.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) .(2014). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years*. *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*. Ανακτήθηκε από: <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6302.pdf> , στις 28/09/2015.
- Γεωργοπούλου, Σ. (2013). *Τεχνολογία Επαυξητικής & Εναλλακτικής Επικοινωνίας*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Choi H, O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Lancioni, G. (2010). *Teaching requesting and rejecting sequences to four children with developmental disabilities using augmentative and alternative communication*. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 560–567.
- Clinical Innovation and Governance. (2014). *Augmentative and Alternative Communication (AAC): Guidelines for speech pathologists who support people with a disability*.
- Dodd, S. (2005). *Understanding Autism*. Australia: Elsevier.
- Duffy, C., & Healy, O. (2011). *Spontaneous communication in autism spectrum disorder: A review of topographies and interventions*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 977–983.
- Eigsti, I.M., de Marchena A.B., Schuha M. J., & Kelley, E. (2011). *Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 681-691.
- Fett-Conte, A.C., Bossolani-Martins, A.L., & Pereira-Nascimento, P. (2013). *Genetic Etiology of Autism*. INTECH, 215-248. Ανακτήθηκε από: <http://www.intechopen.com/books/recent-advances-in-autism-spectrum-disorders-volume-i/genetic-etiology-of-autism> στις 24/08/2015.
- Ganz, J.B., Boles, M.B., Goodwyn, F.D., & Flores, M.M. (2014). *Efficacy of Handheld Electronic Visual Supports to Enhance Vocabulary in Children With ASD*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29 (1), 3–12.

- Ganz, J.B., Earles-Vollrath, T.L., Mason R.A., Rispoli, M.J., Heath, A.K., & Parker, R.I. (2011). *An aggregate study of single-case research involving aided AAC: Participant characteristics of individuals with autism spectrum disorders*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1500–1509.
- Ganz, J.B., Hong, E.R., Gilliland, W., Morin, K., & Svenkerud, N. (2015). *Comparison between visual scene displays and exchangebased communication in augmentative and alternative communication for children with ASD*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 11, 27–41.
- Gevarter, C., O'Reilly, M.F., Rojeski, L., Sammarco, N., Lang, R., Lancioni, G.E., & Sigafoos, J. (2013). *Comparing communication systems for individuals with developmental disabilities: A review of single-case research studies*. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4415–4432.
- Gevarter, C., O'Reilly, M.F., Rojeski, L., Sammarco, N., Lang, R., Lancioni, G.E., & Sigafoos, J. (2013). *Comparisons of intervention components within augmentative and alternative communication systems for individuals with developmental disabilities: A review of the literature*. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4404–4414.
- Gevarter, C., O'Reilly, M.F., Rojeski, L., Sammarco, N., Sigafoos, J., Lancioni, G.E., & Lang, R. (2014). *Comparing Acquisition of AAC-Based Mands in Three Young Children with Autism Spectrum Disorder Using iPad Applications with Different Display and Design Elements*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2464–2474.
- Glennen, S., & DeCoste, D.C. (1997). *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. London: Delmar
- Grigis, D., & Lazzari, M. (2013). *Augmentative and Alternative Communication on Tablet to Help Persons with Severe Disabilities*. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1145/2499149.2499175>
- Hong, E.R., Ganz, J.B., Gilliland, W., & Ninci, J. (2014). *Teaching caregivers to implement an augmentative and alternative communication intervention to an adult with ASD*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 570–580.
- Kagohara, D.M., van der Meer, L., Achmadi, D., Green, V.A., O'Reilly, M.F., Mulloy, A., Lancioni, G.E., Lang, R., & Sigafoos, J. (2010). *Behavioral Intervention Promotes Successful Use of an iPod-Based Communication Device by an Adolescent With Autism*. *Clinical Case Studies*, 9 (5), 328–338.
- Kagohara, D.M., van de Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M. F., Lancioni, G.E., Davis, T.N., Rispoli, M., Lang, R., Marschik, P.B., Sutherland, D., Green, V.A., & Sigafoos, J. (2013). *Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review*. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 147-155.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Kent-Walsh, J. (2015). *Focusing on Yes/No Questions Renders Big Pay-Offs for AAC Users*. *The ASHA Leader*, 20, 18.

- Lancioni, G.E., O'Reilly, M.F., Cuvo, A.J., Singh, N.N., Sigafoos, J., & Didden, R. (2007). *PECS and VOCAs to enable students with developmental disabilities to make requests: An overview of the literature*. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 468–488.
- Lloyd, L.L., Fuller, D., & Arvidson, H.H. (1997). *Augmentative and Alternative Communication: A Handbook of Principles and Practices*. Pearson
- Mirenda, P. & Locke, P.A. (1989). *A comparison of symbol transparency in nonspeaking persons with intellectual disabilities*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 5 (2):131.
- Νικολόπουλος, Δ., Οκαλίδου, Α., Σίμος, Π., Βογινδρούκας, Ι., Μαρίνης, Θ., Πρώιου, Χ., Πρωτόπαπας, Α., & Νικολόπουλος, Π.Θ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Παπαγεωργίου Β. (2013). *Αυτογνωσία ΔΑΦ και Αντιμετώπιση Προκλητικών Συμπεριφορών*. Πάτρα.
- Rao, T.S., & Chittaranjan, A. (2011). *The MMR vaccine and autism Sensation, Refutation, Retraction, and fraud*. *The Indian Journal of Psychiatry*. Ανακτήθηκε από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3136032/> στις 30/9/2015
- Schlosser, R.W., & Sigafoos, J. (2006). *Augmentative and alternative communication interventions for persons with developmental disabilities: narrative review of comparative single-subject experimental studies*. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 1–29.
- Shames, G., & Noma, A.B. (2013). *Εισαγωγή στις Διαταραχές Επικοινωνίας*. Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Τρίμμη, Ν. Εκδόσεις: Πασχαλίδης
- Shipley, K.G., & McAfee, J.G. (2004). *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual (3rd Edition)*. Delmar
- van der Meer, L., Sigafoos, J., O'Reilly, J., & Lancioni, G.E. (2011). *Assessing preferences for AAC options in communication interventions for individuals with developmental disabilities: A review of the literature*. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1422–1431.
- van der Meer, L., Sutherland, D., O'Reilly, M.F., Lancioni, G.E., & Sigafoos, J. (2012). *A further comparison of manual signing, picture exchange, and speech-generating devices as communication modes for children with autism spectrum disorders*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1247–1257.
- World Health Organization. (1994). *International Classification of Diseases (ICD-10)*, 198.
- Woodward, A.L., & Markman, E.M. (1998). *Early word learning*. *Handbook of child psychology*, 2, 371–420.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις του Communication Matrix και επιλογές απάντησης
©Charity Rowland, 1994
Ενημέρωση 09-2012

Ξεκινώντας....

Παρακαλώ σημειώστε ΜΙΑ από τις παρακάτω δηλώσεις που περιγράφει καλύτερα τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού σας.

___ A. Το παιδί μου δεν φαίνεται να έχει πραγματικό έλεγχο του σώματός του ακόμα. Ο μόνος τρόπος που ξέρω ότι θέλει κάτι είναι επειδή κάνει φασαρία ή γκρινιάζει όταν δεν είναι ευχαριστημένος ή δεν νιώθει άνετα, και χαμογελά, κάνει ήχους, ηρεμεί όταν είναι χαρούμενος και νιώθει άνετα. Περιγράφει αυτή η δήλωση το παιδί σας; **Αν επιλέξετε αυτή την δήλωση, πηγαίνετε στην Ενότητα Α (σελ. 1).**

___ B. Το παιδί μου έχει έλεγχο των συμπεριφορών του αλλά δεν τις χρησιμοποιεί για να προσπαθήσει να επικοινωνήσει μαζί μου. Δεν έρχεται σε εμένα, να με ενημερώσει για το τι θέλει, αλλά είναι εύκολο σε εμένα να το καταλάβω, επειδή προσπαθεί να κάνει πράγματα μόνο του. Ξέρει τι θέλει, και η συμπεριφορά του μου δείχνει τι θέλει. Αν του τελειώσει το φαγητό, θα προσπαθήσει να πάρει περισσότερο μόνο του, παρά θα προσπαθήσει να με κάνει να του δώσω εγώ περισσότερο. Περιγράφει αυτή η δήλωση το παιδί σας; **Αν επιλέξετε αυτή την δήλωση, πηγαίνετε στην Ενότητα Β (σελ. 2).**

___ Γ. Το παιδί μου προσπαθεί ξεκάθαρα να επικοινωνήσει τις ανάγκες του σε μένα μέσω χειρονομιών, ήχων ή λόγου. Ξέρει πώς να με κάνει να κάνω κάτι για αυτό. Χρησιμοποιεί ορισμένα είδη από τις παρακάτω συμπεριφορές για να επικοινωνήσει:

- Χειρονομίες όπως το να δείξει κάτι, να κουνήσει το κεφάλι του, να τραβήξει το χέρι μου ή να κοιτάξει πέρα δώθε, μεταξύ εμένα και αυτού που θέλει.
- Ήχους όπως τσιρίδες ώστε να δείξει ότι θέλει κάτι ή κάνει φασαρία όταν δεν θέλει κάτι.
- Λόγο ή συμβολικές μορφές επικοινωνίας όπως ομιλία, γραπτές λέξεις, Braille, εικονοσύμβολα, τρισδιάστατα σύμβολα ή νοηματική γλώσσα.

Αν επιλέξετε αυτή την δήλωση, πηγαίνετε στην Ενότητα Γ (σελ. 4).

Ενότητα Α

Σε αυτό το στάδιο το παιδί σας δεν φαίνεται να έχει πραγματικό έλεγχο των συμπεριφορών του, αλλά φαίνεται να αντιδρά κυρίως στις αισθήσεις. Οι αντιδράσεις του, σας δείχνουν πως αισθάνεται.

A1. *Εκφράζει δυσφορία.* Μπορείτε να πείτε τότε το παιδί σας νιώθει δυσφορία (πονάει, είναι βρεγμένο, πεινάει, τρομάζει); Αν ναι, τι κάνει το παιδί σας, για να σας κάνει να σκεφτείτε ότι νιώθει δυσφορία;

Κινήσεις του σώματος

- Αλλάζει στάση (κάνει άκαμπτο το σώμα του, συστρέφει το σώμα του, απομακρύνεται)
- Κινήσεις των άκρων (κλωτσάει τα πόδια του, ανοίγει τα χέρια του σαν νυχτερίδα)
- Κινήσεις του κεφαλιού (στρέφει το κεφάλι μακριά)

Πρώιμοι Ήχοι

- Κλάμα, ρουθούνισμα, ουρλιαχτό

Εκφράσεις του προσώπου

- Μορφασμοί

A2. *Εκφράζει Άνεση*. Μπορείτε να πείτε ότι το παιδί σας είναι ευχαριστημένο, άνετο ή ενθουσιασμένο; Αν ναι, τι κάνει το παιδί σας για να σας κάνει να νομίζετε ότι νιώθει άνετα;

Κινήσεις του σώματος

- Αλλάζει στάση (κάνει άκαμπτο το σώμα του, χαλαρώνει)
- Κινήσεις των άκρων (κλωτσάει τα πόδια του, ανοίγει τα χέρια του σαν νυχτερίδα)
- Κινήσεις του κεφαλιού (κουνά πάνω κάτω το κεφάλι του)

Πρώιμοι Ήχοι

- Μουρμουρίζει, τσιρίζει

Εκφράσεις του προσώπου

- Χαμογελά

Εμφανίζει το παιδί σας επίσης ορισμένες συμπεριφορές που φαίνεται να είναι υπό τον έλεγχο του (οι οποίες είναι σκόπιμες); Αν ναι, τότε πηγαίνετε στην Ενότητα Β και δείτε αν μπορείτε να απαντήσετε «Ναι» σε κάποια από τις ερωτήσεις.

Ενότητα Β

Σε αυτό το στάδιο το παιδί σας μπορεί να κάνει πράγματα σκόπιμα, αλλά δεν έχει συνειδητοποιήσει ότι μπορεί να επικοινωνήσει πράγματα σε εσάς χρησιμοποιώντας τη συμπεριφορά του. Παραδείγματος χάριν, μπορεί να κλαίει και να γυρνάει από την άλλη πλευρά για να πάρει το μπουκάλι του όταν θέλει να πιει κι άλλο, αλλά δεν φαίνεται να τσιρίζει για να σε κάνει να του το φτάσεις.

B1. *Διαμαρτυρίες*. Μπορείτε να πείτε ότι το παιδί σας δεν θέλει ένα συγκεκριμένο πράγμα, όπως ορισμένα φαγητά ή ένα παιχνίδι ή δεν του αρέσουν παιχνίδια που παίζετε μαζί όπως το γαργαλητό; Αν ναι, τι κάνει το παιδί σας για να σας κάνει να νομίζετε ότι δεν του αρέσει κάτι;

Κινήσεις του σώματος

- Κινήσεις του κεφαλιού (στρέφει το κεφάλι του στην άλλη μεριά, τραβάει πίσω το κεφάλι του)
- Κινήσεις των χεριών (σπρώχνει ή πετάει το αντικείμενο που δεν θέλει, ανοίγει τα χέρια του σαν νυχτερίδα)
- Κινήσεις των ποδιών (χτυπά τα πόδια του κάτω, κλωτσάει)
- Απομακρύνεται από ένα άτομο ή ένα αντικείμενο

Πρώιμοι Ήχοι

- Τσιρίζει, κάνει φασαρία, ουρλιάζει

Εκφράσεις του προσώπου

- Συνοφρυώνεται, κάνει μορφασμούς

B2. *Συνέχεια μιας Ενέργειας*. Μπορείτε να πείτε μερικές φορές ότι το παιδί σας θα ήθελε να συνεχίσει μια ενέργεια ή μια δραστηριότητα που μόλις σταματήσατε να κάνετε μαζί του (όπως το να χοροπηδάτε μαζί του, να χτυπάτε παλαμάκια καθώς τραγουδάτε, να παίζετε με ένα παιχνίδι που παίζει μουσική); Αν ναι, τι κάνει το παιδί σας για να σας κάνει να σκεφτείτε ότι θα ήθελε να συνεχίσετε τη δραστηριότητα;

Κινήσεις του σώματος

- Κινήσεις του κεφαλιού (κουνά το κεφάλι του μπροστά, πάνω κάτω)

- Κινήσεις των χεριών (ανοίγει τα χέρια του σαν νυχτερίδα)
- Κινήσεις των ποδιών (κλωτσάει)

Πρώιμοι Ήχοι

- Μουρμουρίζει, τσιρίζει, κάνει φασαρία

Εκφράσεις του προσώπου

- Χαμογελά

Οπτικά

- Κοιτάει το άτομο

B3. Αποκτά Περισσότερο από Κάτι. Μπορείτε να πείτε ότι μερικές φορές το παιδί σας θέλει περισσότερο από κάτι συγκεκριμένο (όπως παιχνίδι ή φαγητό); Αν ναι, τι κάνει το παιδί σας για να σας κάνει να σκεφτείτε ότι θέλει περισσότερο από κάτι;

Κινήσεις του Σώματος

- Πλησιάζει το επιθυμητό αντικείμενο
- Κινήσεις του κεφαλιού (κουνά το κεφάλι του μπροστά, πάνω κάτω)
- Κινήσεις των χεριών (ανοίγει τα χέρια του σαν νυχτερίδα)
- Κινήσεις των ποδιών (κλωτσάει)
- Παίρνει το επιθυμητό αντικείμενο

Πρώιμοι Ήχοι

- Μουρμουρίζει, τσιρίζει, κάνει φασαρία

Εκφράσεις του προσώπου

- Χαμογελά

Οπτικά

- Κοιτά το επιθυμητό αντικείμενο

B4. Προσελκύει την Προσοχή. Μπορείτε να πείτε ότι μερικές φορές το παιδί σας κάνει κάποια πράγματα για να προσελκύσει την προσοχή σας, ακόμα και αν δεν προσπαθεί σκόπιμα να λάβει την προσοχή σας; Αν ναι, τι είδους συμπεριφορές παράγει το παιδί σας για να προσελκύσει την προσοχή σας;

Κινήσεις του Σώματος

- Πλησιάζει ένα άτομο
- Κινήσεις του Κεφαλιού (κουνά το κεφάλι του μπροστά, πάνω κάτω)
- Κινήσεις των χεριών (ανοίγει τα χέρια του σαν νυχτερίδα)
- Κινήσεις των ποδιών (κλωτσάει)

Πρώιμοι Ήχοι

- Μουρμουρίζει, τσιρίζει, κάνει φασαρία

Εκφράσεις του προσώπου

- Χαμογελά

Οπτικά

- Κοιτάει το άτομο

Έχει το παιδί σας επίσης ορισμένες συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ξεκάθαρα με σκοπό να επικοινωνήσει κάτι σε εσάς; Αν ναι, πηγαίνετε στην Ενότητα Γ και δείτε αν μπορείτε να απαντήσετε «Ναι» σε κάποια από τις ερωτήσεις.

Ενότητα Γ

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί σας γνωρίζει ότι αν κάνει ορισμένα πράγματα, θα αντιδράσετε με συγκεκριμένους τρόπους, και χρησιμοποιεί τη συμπεριφορά του για να επικοινωνήσει πολύ σκόπιμα. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι όπου ένα παιδί μπορεί να επικοινωνήσει εμπρόθετα. Ορισμένοι περιλαμβάνουν σύμβολα (ομιλία, νοηματική γλώσσα, εικονοσύμβολα, τρισδιάστατα αντικείμενα), άλλοι περιλαμβάνουν συγκεκριμένες χειρονομίες ή κινήσεις του σώματος, κάποιοι περιλαμβάνουν πρώιμους ήχους που δεν είναι ακόμα ομιλία. Κάποια παιδιά με σοβαρές σωματικές βλάβες, μπορεί να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές συσκευές για να επικοινωνήσουν. Οποιαδήποτε και αν είναι η συμπεριφορά που χρησιμοποιεί το παιδί, αυτό που είναι σημαντικό εδώ, είναι ότι χρησιμοποιεί αυτές τις συμπεριφορές

σκόπιμα, προφανώς προσπαθώντας να επικοινωνήσει κάτι συγκεκριμένο σε εσάς. Θυμηθείτε ότι κάποια παιδιά μπορεί να έχουν πρόσβαση στα σύμβολα μέσω μιας συσκευής επικοινωνίας.

Γ1. Αρνείται ή Απορρίπτει Κάτι. Δείχνει το παιδί σας **σκόπιμα** ότι δεν θέλει να κάνει ένα συγκεκριμένο πράγμα, μια συγκεκριμένη δραστηριότητα; Αν ναι, τι κάνει το παιδί σας για να αρνηθεί ή να απορρίψει κάτι;

Κινήσεις του σώματος

- Ολόκληρες κινήσεις του σώματος (συστρέφει το σώμα του, απομακρύνεται)
- Κινήσεις του κεφαλιού (στρέφει το κεφάλι του μακριά ή στο πλάι)
- Κινήσεις του βραχίονα και του χεριού
- Κινήσεις των ποδιών (κλωτσάει, χτυπάει τα πόδια του κάτω)

Πρώιμοι Ήχοι

- Ουρλιάζει, Τσιρίζει

Εκφράσεις του προσώπου

- Συνοφρυώνεται, κάνει μορφασμούς

Απλές Χειρονομίες

- Σπρώχνει μακριά ένα αντικείμενο ή ένα άτομο

Συμβατικές χειρονομίες & Φωνήσεις

- Σας δίνει το μη επιθυμητό αντικείμενο
- Κουνάει το κεφάλι του για «Όχι»
- Ορισμένες Φωνήσεις

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Απορρίπτει μια φωτογραφία ή ένα σκίτσο με το μη επιθυμητό αντικείμενο
- Απορρίπτει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά το μη επιθυμητό αντικείμενο.

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («όχι», «τέλος»)
- Νοηματική Γλώσσα («όχι», «σταμάτα»)
- Γραπτή λέξη («όχι», «τέλος»)
- Λέξη Braille («όχι», «σταμάτα»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο (για «όχι», «σταμάτα»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο (για «όχι», «σταμάτα»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («σταμάτα το», «έγιναν όλα», «δεν πάμε έξω»)

Γ2. Ζητά Περισσότερο από μια Δράση. Σας δείχνει **σκόπιμα** το παιδί σας ότι θέλει κι άλλο από μια δράση (όπως παίζοντας κουκου-τσα!) που μόλις σταματήσατε; Αν ναι, τι κάνει το παιδί σας για να σας δείξει ότι θέλει περισσότερο από μια δράση;

Κινήσεις του σώματος

- Ολόκληρες κινήσεις του σώματος (απότομο άλμα)
- Κινήσεις του βραχίονα και του χεριού (ανοίγει τους βραχίονές του όπως η νυχτερίδα)
- Κινήσεις των ποδιών (κλωτσάει, χτυπάει τα πόδια του κάτω)

Πρώιμοι Ήχοι

- Μουρμουρίζει, τσιρίζει, γελά

Εκφράσεις του προσώπου

- Χαμογελά

Οπτικά

- Σας κοιτά

Απλές Χειρονομίες

- Παίρνει το χέρι σας
- Σας ακουμπά
- Σας πλησιάζει ή σας χτυπά ελαφρά

Συμβατικές χειρονομίες & Φωνήσεις

- Σας γνέφει να έρθετε
- Κρατά τα χέρια ψηλά ή σας τα δίνει (για «κι άλλο»)
- Κουνά το κεφάλι

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο της επιθυμητής δράσης
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά την επιθυμητή δράση
- Μιμείται την επιθυμητή δράση

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («κι άλλο»)
- Νοηματική Γλώσσα («κι άλλο»)
- Γραπτή λέξη («κι άλλο»)
- Λέξη Braille («κι άλλο»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο (για «κι άλλο»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο (για «κι άλλο»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («κι άλλο γαργαλητό», «κάντο ξανά»)

Γ3. *Αίτηση μιας Νέας Δραστηριότητας*. Δείχνει το παιδί σας **σκόπιμα** ότι θέλει να εκτελέσει μια νέα ενέργεια (μία που δεν έχετε ξεκινήσει ακόμα); Αν ναι, πώς κάνει το παιδί το αίτημά του (ή πώς δίνει την εντολή) για μια νέα ενέργεια;

Κινήσεις του σώματος

- Ολόκληρες κινήσεις του σώματος (χοροπηδά πάνω κάτω επιθυμώντας μια νέα ενέργεια)
- Κινήσεις του βραχίονα και του χεριού (κουνά τα χέρια του)
- Κινήσεις των ποδιών (κουνά τα πόδια του)

Εκφράσεις του προσώπου

- Χαμογελά

Οπτικά

- Σας κοιτά

Απλές Χειρονομίες

- Παίρνει το χέρι σας

Συμβατικές χειρονομίες & Φωνήσεις

- Σας γνέφει να έρθετε
- Κρατά τα χέρια ψηλά ή σας τα δίνει (για «κι άλλο»)

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο της επιθυμητής δράσης
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά την επιθυμητή δράση
- Μιμείται την επιθυμητή δράση
- Μιμείται ήχους που συνοδεύουν την επιθυμητή δράση-όπως μελωδία

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («γαργαλητό»)
- Νοηματική Γλώσσα («φαγητό»)
- Γραπτή λέξη («γαργαλητό»)

- Λέξη Braille («κούνια»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο (για «λίκνισμα»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο (για «γαργαλητό»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («γαργάλησέ με», «θέλω κούνια»)

Γ4. Ζητά Περισσότερο από Κάτι. Δείχνει **σκοπίμα** το παιδί σας ότι θέλει περισσότερο από κάτι (όπως παιχνίδι ή φαγητό); Αν ναι, πώς το παιδί ζητά περισσότερο από ένα αντικείμενο;

Κινήσεις του σώματος

- Ολόκληρες κινήσεις του σώματος (απότομο άλμα προς το αντικείμενο)
- Κουνά το κεφάλι προς το επιθυμητό αντικείμενο
- Κινήσεις του βραχίονα και του χεριού
- Κινήσεις των ποδιών

Πρώιμοι Ήχοι

- Κάνει φασαρία, τσιρίζει

Οπτικά

- Κοιτά το επιθυμητό αντικείμενο

Απλές Χειρονομίες

- Καθοδηγεί το χέρι σας ή σας σπρώχνει προς το επιθυμητό αντικείμενο
- Ακουμπά το επιθυμητό αντικείμενο (χωρίς να το παίρνει)
- Φτάνει προς το αντικείμενο ή το χτυπά ελαφρά

Συμβατικές χειρονομίες & Φωνήσεις

- Κοιτά πέρα δώθε μεταξύ εσάς και του επιθυμητού αντικειμένου
- Δείχνει προς το επιθυμητό αντικείμενο

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο της επιθυμητής δράσης
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά την επιθυμητή δράση
- Μιμείται την επιθυμητή δράση
- Μιμείται τον ήχο του επιθυμητού αντικειμένου

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («κι άλλο», «μπάλα»)
- Νοηματική Γλώσσα («κι άλλο», «κούκλα»)
- Γραπτή λέξη («κι άλλο», «χυμός»)
- Λέξη Braille («κι άλλο», «μπάλα»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο (για «κι άλλο», «μπάλα»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο (για «κι άλλο», «κράκερ»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («κι άλλο χυμό», «θέλω κι άλλες φούσκες»)

Γ5. Κάνει Επιλογές. Κάνει το παιδί σας επιλογές **σκοπίμα** μεταξύ δύο ή περισσότερων αντικειμένων που του προσφέρετε την ίδια στιγμή; (Σιγουρευτείτε ότι το παιδί σας αντιλαμβάνεται όλες τις επιλογές που του παρουσιάζονται και δεν επιλέγει απλά το πρώτο αντικείμενο που παρατηρεί) Αν ναι, πώς κάνει επιλογές το παιδί σας;

Κινήσεις του σώματος

- Κινήσεις ολόκληρου το σώματος (άλμα προς το επιθυμητό αντικείμενο)
- Στρέφει το κεφάλι προς το επιθυμητό αντικείμενο

Οπτικά

- Κοιτά το επιθυμητό αντικείμενο

Απλές χειρονομίες

- Καθοδηγεί το χέρι σας προς το επιθυμητό αντικείμενο
- Φτάνει προς το επιθυμητό αντικείμενο, το ακουμπά, ή το χτυπά ελαφρά (χωρίς να το παίρνει)

Συμβατικές χειρονομίες και φωνήσεις

- Κοιτά πέρα δώθε μεταξύ εσάς και του επιθυμητού αντικειμένου
- Δείχνει το επιθυμητό αντικείμενο

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει μια φωτογραφία ή ένα σκίτσο του επιθυμητού αντικειμένου
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά την επιθυμητή δράση
- Μιμείται την επιθυμητή δράση
- Μιμείται τον ήχο του επιθυμητού αντικειμένου

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («αυτό» ή κατονομάζει το αντικείμενο)
- Νοηματική Γλώσσα («αυτό» ή κατονομάζει το αντικείμενο)
- Γραπτή λέξη (κατονομάζει το αντικείμενο)
- Λέξη Braille (κατονομάζει το αντικείμενο)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο (κατονομάζει το αντικείμενο)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο (κατονομάζει το αντικείμενο)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («εκείνο», «θέλω το τρένο»)

Γ6. Ζητά ένα Νέο Αντικείμενο. Σας δείχνει **σκοπίμα** το παιδί σας ότι θέλει ένα νέο αντικείμενο (όπως ένα παιχνίδι ή φαγητό), το οποίο είναι εντός του οπτικού του πεδίου, του πεδίου ακοής ή αφής του, αλλά το οποίο δεν του το έχετε προσφέρει; Αν ναι, πώς ζητά το παιδί σας νέα αντικείμενα;

Κινήσεις του σώματος

- Κινήσεις ολόκληρου το σώματος (άλμα προς το επιθυμητό αντικείμενο)
- Στρέφει το κεφάλι προς το επιθυμητό αντικείμενο

Οπτικά

- Κοιτά το αντικείμενο

Απλές χειρονομίες

- Καθοδηγεί το χέρι σας ή σας τραβά προς το επιθυμητό αντικείμενο
- Ακουμπά το επιθυμητό αντικείμενο (χωρίς να το παίρνει)
- Φτάνει προς το επιθυμητό αντικείμενο ή το χτυπά ελαφρά

Συμβατικές χειρονομίες και φωνήσεις

- Κοιτά πέρα δώθε μεταξύ εσάς και του επιθυμητού αντικειμένου
- Δείχνει το επιθυμητό αντικείμενο

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει μια φωτογραφία ή ένα σκίτσο του επιθυμητού αντικειμένου
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά την επιθυμητή δράση
- Μιμείται την επιθυμητή δράση
- Μιμείται τον ήχο του επιθυμητού αντικειμένου

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («αυτοκίνητο»)
- Νοηματική Γλώσσα («κούκλα»)
- Γραπτή λέξη («μπάλα»)
- Λέξη Braille («κράκερ»)

- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («αυτοκίνητο»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («χυμός»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («θέλω το αυτοκίνητο», «θέλω μπάλα»)

Γ7. Ζητά Αντικείμενα που δεν είναι Παρόντα. Ζητά **σκόπιμα** το παιδί σας πράγματα (παιχνίδια, φαγητά, ανθρώπους) που δεν είναι παρόντα στο άμεσο περιβάλλον (πράγματα που είναι εκτός του οπτικού του πεδίου, του πεδίου ακοής και αφής, σε ένα άλλο δωμάτιο, κτλ); Αν ναι, πώς ζητά το παιδί σας τα αντικείμενα που δεν είναι παρόντα;

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο του επιθυμητού αντικειμένου/προσώπου
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά το επιθυμητό αντικείμενο/πρόσωπο
- Μιμείται το επιθυμητό αντικείμενο
- Μιμείται τον ήχο του επιθυμητού αντικειμένου

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («μπάλα»)
- Νοηματική γλώσσα («κούκλα»)
- Γραπτή λέξη («κράκερ»)
- Λέξη Braille («χυμός»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («βιβλίο»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («μπάλα»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («θέλω μπάλα», «θέλω αυτοκίνητο»)

Γ8. Ζητά την Προσοχή. Προσπαθεί το παιδί σας **σκόπιμα** να προσελκύσει την προσοχή σας; Αν ναι, πώς το παιδί ζητά την προσοχή σας;

Πρώιμοι Ήχοι

- Μουρμουρίζει, τσιρίζει

Εκφράσεις του Προσώπου

- Χαμογελά

Οπτικά

- Σας κοιτά

Απλές Χειρονομίες

- Κινήσεις του χεριού/βραχίονα (ανοίγει τα χέρια του όπως ή νυχτερίδα)
- Σας ακουμπά
- Ενεργοποιεί το διακόπτη ή τη «συσκευή που σας καλεί»

Συμβατικές Χειρονομίες και Φωνήσεις

- Σας γνέφει να έρθετε
- Δείχνει προς εσάς

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο που αναπαριστά την έννοια όπως «κοίτα με»
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά την έννοια όπως «κοίτα με»

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («κοίτα», «μαμά»)
- Νοηματική Γλώσσα («κοίτα», «μαμά»)
- Γραπτή λέξη («κοίτα», «μαμά»)
- Λέξη Braille («κοίτα», «μαμά»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («κοίτα», «μαμά»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («κοίτα», «κυρία»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («μπαμπά, κοίτα», «κοίτα με»)

Γ9. *Δείχνει Τρυφερότητα*. Επιδεικνύει **σκόπιμα** τρυφερότητα το παιδί προς εσάς ή προς κάποιον άλλον; Αν ναι, τι κάνει το παιδί για να δείξει τρυφερότητα;

Πρώιμοι Ήχοι

- Μουρμουρίζει, τσιρίζει

Εκφράσεις του Προσώπου

- Χαμογελά

Οπτικά

- Σας κοιτά

Απλές Χειρονομίες

- Κινήσεις του χεριού/βραχίονα
- Σας ακουμπά

Συμβατικές Χειρονομίες και Φωνήσεις

- Σας αγκαλιάζει, σας φιλά, σας χτυπά ελαφρά

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο που αναπαριστά έννοιες όπως «αγάπη»

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («αγάπη»)
- Νοηματική Γλώσσα («αγκαλιά»)
- Γραπτή λέξη («αγάπη»)
- Λέξη Braille («αγάπη»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («αγκαλιά»)
- Αφηρημένο δισδιάστατο σύμβολο («αγάπη»)

Λόγος

Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («σε αγαπώ», «αγαπώ τη μαμά»)

Γ10. *Χαιρετά ανθρώπους*. Χαιρετά το παιδί **σκόπιμα** («Γεια», «Αντίο») όταν κάποιος φτάνει ή φεύγει; Αν ναι, Πώς χαιρετά το παιδί εσάς ή άλλους ανθρώπους;

Συμβατικές Χειρονομίες ή Φωνήσεις

- Γνέφει «Γεια» ή «Αντίο»

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο που αναπαριστά χαιρετισμούς («γεια», «αντίο»)

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («γεια», «αντίο»)
- Νοηματική Γλώσσα («γεια», «αντίο»)
- Γραπτή λέξη («γεια», «αντίο»)
- Λέξη Braille («γεια», «αντίο»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («γεια», «αντίο»)
- Αφηρημένο δισδιάστατο σύμβολο («γεια», «αντίο»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («αντίο μαμά», «Καλημέρα μπαμπά»)

Γ11. *Προσφέρει ή Μοιράζεται Πράγματα*. Προσφέρει το παιδί σας **σκόπιμα** πράγματα, ή μοιράζεται πράγματα με εσάς, χωρίς να περιμένει κάτι ως αντάλλαγμα; Αν ναι, πώς το παιδί σας προσφέρει ή μοιράζεται κάτι με εσάς;

Συμβατικές Χειρονομίες & Φωνήσεις

- Σας δίνει ή σας δείχνει κάτι
- Συγκεκριμένες φωνήσεις (ερωτηματικοί ήχοι σαν να λέει «Το θες αυτό;»)

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο που να αναπαριστά έννοιες όπως «δικό σου»
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά έννοιες όπως «δικό σου»

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («δικό σου»)
- Νοηματική Γλώσσα («δικό σου»)
- Γραπτή λέξη («δικό σου»)
- Λέξη Braille («δικό σου»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («δικό σου»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («δικό σου»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («για εσένα», «μπισκότο για εσένα»)

Γ12. *Καθοδηγεί την Προσοχή σας σε Κάτι.* Καθοδηγεί **σκόπιμα** το παιδί σας την προσοχή σας προς κάτι που τον ενδιαφέρει (σαν να λέει «κοίτα αυτό»); Αν ναι, πώς το παιδί σας καθοδηγεί την προσοχή σας σε κάτι;

Συμβατικές Χειρονομίες & Φωνήσεις

- Δείχνει κάτι
- Κοιτά πέρα δώθε μεταξύ εσάς και του αντικείμενου, προσώπου, χώρου

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο που αναπαριστά έννοιες όπως «κοίτα αυτό»
- Δείχνει το σύμβολο του αντικείμενου που αναπαριστά έννοιες όπως «κοίτα αυτό»

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («κοίτα», «εκεί»)
- Νοηματική Γλώσσα («κοίτα», «εκεί»)
- Γραπτή λέξη («κοίτα», «εκεί»)
- Λέξη Braille («κοίτα», «εκεί»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («κοίτα», «εκεί»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («κοίτα», «εκεί»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («εκεί πέρα», «κοίτα αυτό»)

Γ13. *Χρησιμοποιεί Μορφές Κοινωνικής Ευγένειας.* Χρησιμοποιεί μερικές φορές το παιδί σας, **σκόπιμα** μορφές κοινωνικής ευγένειας όπως να ζητήσει την άδειά σας πριν κάνει κάτι, λέγοντας «παρακαλώ», «ευχαριστώ» ή «συγγνώμη»; Αν ναι, τι είδους μορφές κοινωνικής ευγένειας χρησιμοποιεί το παιδί σας;

Συμβατικές Χειρονομίες & Φωνήσεις

- Δείχνει κάτι (σαν να ζητά «μπορώ να το έχω;»)
- Συγκεκριμένες φωνήσεις (ερωτηματικός ήχος για «μπορώ;»)

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο που αναπαριστά έννοιες όπως «ευχαριστώ», «παρακαλώ»
- Δείχνει το σύμβολο του αντικείμενου που αναπαριστά έννοιες όπως «ευχαριστώ», «παρακαλώ»

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («παρακαλώ»)
- Νοηματική Γλώσσα («ευχαριστώ»)
- Γραπτή λέξη («παρακαλώ»)
- Λέξη Braille («συγγνώμη»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («παρακαλώ»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («ευχαριστώ»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («ναι, παρακαλώ», «Μαμά, μπορώ;»)

Γ14. *Απαντά «Ναι» και «Όχι» Ερωτήσεις.* Απαντά **σκόπιμα** το παιδί σας «ναι» ή «όχι» σε ερωτήσεις ή «δεν ξέρω» απαντήσεις σε μια ερώτηση; Αν ναι, πώς απαντά το παιδί «ναι» ή «όχι» ερωτήσεις;

Συμβατικές Χειρονομίες & Φωνήσεις

- Γνέφει το κεφάλι για «ναι»
- Κουνά το κεφάλι για «όχι»
- Ανασηκώνει τους ώμους
- Συγκεκριμένες φωνήσεις που υποδεικνύουν ναι, όχι

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο που αναπαριστά «ναι», «όχι»

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («ναι», «όχι»)
- Νοηματική Γλώσσα («ναι», «όχι»)
- Γραπτή λέξη («ναι», «όχι»)
- Λέξη Braille («ναι», «όχι»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («ναι», «όχι»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («ναι», «όχι»)

Λόγος

- Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («σε καμία περίπτωση», «δεν ξέρω»)

Γ15. *Κάνει Ερωτήσεις.* Σας κάνει το παιδί σας ερωτήσεις (όχι απαραίτητα χρησιμοποιώντας λέξεις), ξεκάθαρα περιμένοντας μια απάντηση από εσάς; Αν ναι, πώς κάνει το παιδί σας μια ερώτηση;

Συμβατικές Χειρονομίες & Φωνήσεις

- Κρατά τα χέρια ψηλά, ανασηκώνει τους ώμους σαν να διερωτάται
- Συγκεκριμένες φωνήσεις, σαν να διερωτάται
- Κοιτά πέρα δώθε μεταξύ εσάς και του αντικειμένου ή του χώρου

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο που αναπαριστά μια ερώτηση («Ποιος;», «Τι;», «Που;», «Πότε;», «Γιατί;»)
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά μια ερώτηση («Ποιος;», «Τι;», «Που;», «Πότε;», «Γιατί;»)

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («Ποιος;», «Τι;», «Που;», «Πότε;», «Γιατί;»)
- Νοηματική Γλώσσα («Ποιος;», «Τι;», «Που;», «Πότε;», «Γιατί;»)
- Γραπτή λέξη («Ποιος;», «Τι;», «Που;», «Πότε;», «Γιατί;»)
- Λέξη Braille («Ποιος;», «Τι;», «Που;», «Πότε;», «Γιατί;»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («Ποιος;», «Τι;», «Που;», «Πότε;», «Γιατί;»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («Ποιος;», «Τι;», «Που;», «Πότε;», «Γιατί;»)

Λόγος

Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («Γιατί όχι;», «Που πας;»)

Γ16. *Κατονομάζει Πράγματα ή Πρόσωπα.* Κατονομάζει ή κατηγοριοποιεί αντικείμενα, πρόσωπα ή ενέργειες το παιδί σας, είτε αυθόρμητα είτε ως απόκριση σε μια ερώτησή σας (όπως «Τι είναι αυτό;»); Αν ναι, πώς το παιδί σας κατονομάζει κάτι;

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο του αντικειμένου/προσώπου/χώρου/δραστηριότητας
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά αντικείμενο/πρόσωπο/χώρο/δραστηριότητα
- Μιμείται την ενέργεια ή το αντικείμενο
- Μιμείται τον ήχο του αντικειμένου

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη (όνομα του αντικειμένου)
- Νοηματική Γλώσσα (όνομα του αντικειμένου)
- Γραπτή λέξη (όνομα του αντικειμένου)
- Λέξη Braille (όνομα του αντικειμένου)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο (όνομα του αντικειμένου)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο (όνομα του αντικειμένου)

Λόγος

Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («αυτό το αυτοκίνητο», «αυτό είναι το αυτοκίνητό σου»)

Γ17. *Κάνει σχόλια*. Παρέχει το παιδί σας αυθόρμητα (χωρίς να του έχει ζητηθεί) πληροφορίες σε εσάς, σχετικά με πράγματα με τη μορφή σχολίων («αυτό είναι όμορφο», «ωραίο» κτλ). Αν ναι, πώς κάνει ένα σχόλιο το παιδί σας;

Συγκεκριμένα Σύμβολα

- Δείχνει φωτογραφία ή σκίτσο του αντικειμένου/προσώπου/χώρου/δραστηριότητας/ποιότητα
- Δείχνει το σύμβολο του αντικειμένου που αναπαριστά αντικείμενο/πρόσωπο/χώρο/δραστηριότητα/ποιότητα
- Μιμείται την ενέργεια, το αντικείμενο, το πρόσωπο ή την ποιότητα

Αφηρημένα Σύμβολα

- Προφορική λέξη («όμορφο»)
- Νοηματική Γλώσσα («κρύο»)
- Γραπτή λέξη («ζεστό»)
- Λέξη Braille («κακό»)
- Αφηρημένο τρισδιάστατο σύμβολο («καλό»)
- Αφηρημένο δυσδιάστατο σύμβολο («κίτρινο»)

Λόγος

Συνδυάζει δύο ή περισσότερα σύμβολα («είσαι καλή», «αυτό είναι πολύ κρύο»)