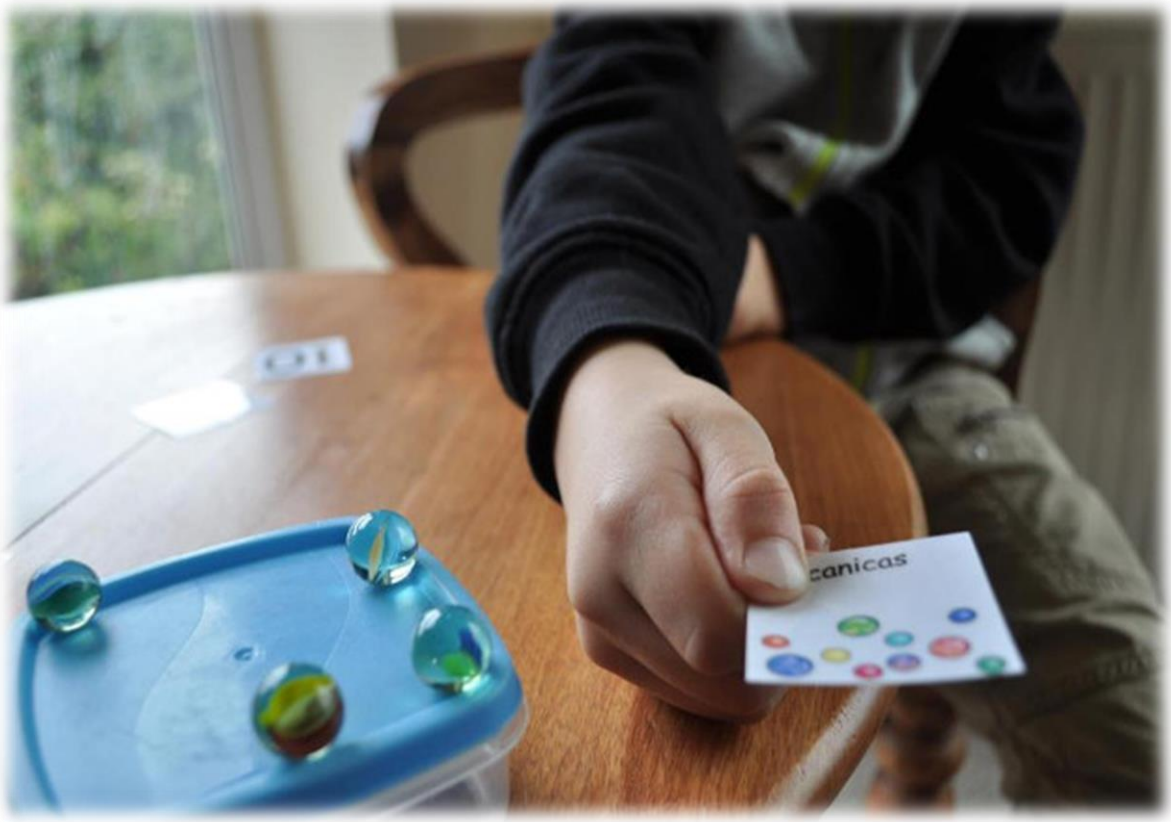
ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



«Το εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας PECS στην αυτιστική διαταραχή και η αποτελεσματικότητα εκμάθησής του κατά την περίοδο της εφηβείας»

Επιμέλεια: Τουμπακάρη Παναγιώτα
Εξάμηνο 8ο
Α.Μ: 2011-049
Επόπτρια: Δημητροπούλου Χριστίνα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....2

Abstract.....4

Κεφάλαιο 1ο: Διαταραχή αυτιστικού φάσματος

- Τυπική κλινική εικόνα διαταραχής και χαρακτηριστικά.....5
- Έφηβοι και ενήλικοι με ΔΑΦ.....8
- Αιτιολογία διαταραχής.....10
- Κληρονομικότητα.....13
- Επιδημιολογικά στοιχεία.....14
- Διαγνωστικά κριτήρια.....15

Κεφάλαιο 2ο: Επικοινωνία

- Ορισμός επικοινωνίας.....18
- Μορφές επικοινωνίας.....19
- Μορφές μη-λεκτικής επικοινωνίας.....20

Κεφάλαιο 3ο: Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας

- Εισαγωγή.....23
- PECS.....24
- Makaton.....24
- Πρόγραμμα TEACCH.....25
- Σύστημα REBUS.....28
- Σύστημα BLISS.....29

Κεφάλαιο 4ο: Ανάλυση του συστήματος PECS

- Η προετοιμασία για το PECS.....32
- Στάδια του PECS.....36
- Επιπρόσθετες σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας.....49
- Μετάβαση σε άλλες «οδούς» επικοινωνίας- Τα αποτελέσματα του PECS.....52

Κεφάλαιο 5ο: Κλινική Παρατήρηση

- Μελέτες περίπτωσης.....55
- Γενικό συμπέρασμα.....69

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....71

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....75

Πρόλογος

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος αποτελεί μία βαριά, ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμποδίζει τα άτομα που πάσχουν απ'αυτήν να κατανοούν σωστά όσα βλέπουν, ακούν και γενικά αισθάνονται. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους. Πρόκειται για μία εκ γενετής διαταραχή του εγκεφάλου, που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τις πληροφορίες

Στο 1ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος, η αιτιολογία του, τα επιδημιολογικά στοιχεία, η κληρονομικότητα και τα διαγνωστικά του κριτήρια. Για τον αυτισμό δεν υπάρχει ουσιαστική θεραπεία, αν και γίνονται πολλές προσπάθειες κυρίως προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης για τον έλεγχο των συμπτωμάτων.

Στο 2ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της επικοινωνίας, οι μορφές και τα στάδιά της. Πολλά παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αδυνατούν να επικοινωνήσουν λεκτικά με τρόπους αποτελεσματικούς, αξιόπιστους και καθόλα κατανοητούς. Δυσκολεύονται δηλαδή να επικοινωνήσουν εάν δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος σκοπός, δεν ανταποκρίνονται όταν τα χρειαζόμαστε και ο τρόπος επικοινωνίας τους δεν είναι για όλους κατανοητός. Αντί για την ομιλία, τα παιδιά αυτά έχουν βρει άλλους τρόπους να επικοινωνούν και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους.

Στο 3ο κεφάλαιο λοιπόν περιγράφονται μερικά από τα πιο γνωστά εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται σε άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για την αποτελεσματική τους εκμάθηση.

Στο 4ο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται το εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας ανταλλαγής εικόνων (PECS). Το PECS σημειώνει επιτυχία με άτομα όλων των ηλικιών που έχουν διάφορες επικοινωνιακές, γνωστικές και σωματικές δυσκολίες. Το PECS ξεκινάει διδάσκοντας στο άτομο να δίνει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου σε έναν «σύντροφο επικοινωνίας», ο οποίος αμέσως ανταποκρίνεται στην ανταλλαγή σαν να είναι αίτημα. Εδώ περιγράφεται το σύστημα και γίνεται ανάλυση της προετοιμασίας του και όλων των σταδίων εκμάθησής του.

Το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αφορά στην κλινική παρατήρηση πέντε εφήβων με διάγνωση διαταραχής του αυτιστικού φάσματος. Εδώ καταγράφονται τα ιστορικά τους, οι λογοθεραπευτικές αξιολογήσεις τους κάθ'ολο το χρονικό διάστημα παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε ένα Κέντρο Ημέρας Ατόμων με Αυτισμό και παρατηρήσεις από τη στιγμή που ξεκίνησαν την εκμάθηση του PECS. Επιπρόσθετα εξάγονται και τα συμπεράσματα της παρατήρησης που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα εφαρμογής αυτού του συστήματος επικοινωνίας στην εφηβική ηλικία.

Εν κατακλείδι, η εργασία αυτή επικεντρώνεται στην παράθεση μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης σε έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό, αυτόν της επικοινωνίας. Ειδικότερα, εστιάζεται στην εκπαίδευση του εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας ανταλλαγής εικόνων, σε περιπτώσεις ατόμων με αυτιστική διαταραχή, που δεν έχουν αναπτύξει λόγο και παρουσιάζουν μεγάλου βαθμού δυσκολίες και ελλείμματα στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Σκοπός της παρούσας εργασίας- μελέτης πάνω στην προώθηση της επικοινωνίας στον αυτισμό, είναι, να επιφέρει μια καλύτερη γνώση και ενημέρωση, προκειμένου μελλοντικά να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα τα άτομα που πάσχουν από τη διαταραχή αυτή.

Abstract

Autistic Spectrum Disorder is a serious, lifelong developmental disorder. By preventing people suffering from it, we can correctly understand what they see, hear and feel in general. These individuals face serious problems in social relationships, communication and behavior. It is a congenital disorder of the brain which affects the way in which the brain understands, uses and processes the information.

The first chapter of this thesis describes the characteristics of autism spectrum, the etiology, epidemiological data, heredity and diagnostic criteria. There is no substantial therapy for autism, although many efforts are made, mainly on the direction of training to control the symptoms.

In the second chapter I analyze how the concept of communication occurs, the forms and stages. Many children on the spectrum are unable to communicate verbally with effective, reliable or perfectly understandable manner. They face difficulty to come in contact if there is no specific purpose, they do not respond when is needed and the means of communication are not possible for everyone to understand. These kids, instead of using speech, have found other ways to communicate and meet their needs.

In the third chapter I will describe some of the most popular alternative communication systems used in people with autism spectrum disorder and the criteria to be met for their effective learning.

In the fourth chapter of this thesis I analyze the alternative exchange communication system images (PECS). PECS is successful with people of all ages who have a variety of communicative, cognitive and physical difficulties. PECS begins by teaching a person to give a picture of a desired item to a "communication partner", who immediately responds to the exchange as if it is requested. In general, this chapter I describe PECS system functions and I analyze the instructions and all the learning stages.

The last chapter of this thesis relates to the clinical observation of five adolescents with a diagnosis of autism spectrum disorder. Their clinical history is recorded and the speech-therapist creates a review about them. This occurs throughout the period of monitoring educational programs in a school specially designed for people with autism and observant starts commenting once the patients started learning PECS. In addition conclusions about the observation are made confirming the effectiveness of implementation of PECS communication system in adolescence.

In conclusion, this thesis focuses on the juxtaposition of methods and training techniques in one of the most important sector of difficulties that characterize autism, which is the communication sector. In particular, it focuses on training alternative communication systems on exchanging images with people who suffer from autism and have not developed speech as well as face a high degree of difficulties and deficits in the development of communication skills. The purpose of this thesis-study is the promotion of communication in autism and to bring about better knowledge as well as information in order to effectively help people who suffer from this disorder in the future.

Κεφάλαιο 1

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Τυπική κλινική εικόνα και χαρακτηριστικά

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) περιγράφουν μια δια βίου κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ατυπίες στην κοινωνική συναλλαγή, διαταραγμένη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία, περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων, φαντασίας και ευελιξίας, και διαταραγμένη πρόσληψη και επεξεργασία αισθητηριακών ερεθισμάτων. (American Psychiatric Association Washington, DC, 2000)

Η έννοια του φάσματος αποτυπώνει τη μεγάλη ποικιλία στην κλινική έκφραση των συμπτωμάτων στους ανωτέρω τομείς και στον χρόνο. (Wing L, Gould J, 1979)

Η βαρύτητα, επίσης ποικίλει σημαντικά, με τα λιγότερο επηρεασμένα άτομα να χαρακτηρίζονται από ήπιες συμπεριφορικές δυσκολίες και σχετικά μονήρη φαινοτυπικά χαρακτηριστικά και με μόνο μικρή έπτωση στο λεκτικό νοητικό τους δυναμικό (broader phenotype – ευρύτερος φαινότυπος). Οι ΔΑΦ είναι μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών, στο πλαίσιο της οποίας γνωστικές δυσλειτουργίες παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο και στην αιτιολογία της οποίας οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να είναι οι πιο σημαντικοί. (Bailey A, Phillips W, Rutter M., 1996)

Κοινωνική ανάπτυξη

Τα ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα ξεχωρίζουν τον αυτισμό και τις συναφείς διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ASD) από τις άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Τα άτομα με αυτιστική διαταραχή παρουσιάζουν κοινωνική έκπτωση και συχνά δεν αντιλαμβάνονται από μόνοι τους πράγματα, που πολλοί άνθρωποι παίρνουν σαν δεδομένα. Η ασυνήθιστη κοινωνική ανάπτυξη εκδηλώνεται νωρίς στην παιδική ηλικία. Τα βρέφη με αυτιστική διαταραχή δείχνουν λιγότερη προσοχή στα κοινωνικά ερεθίσματα, χαμογελούν και κοιτάζουν τους άλλους λιγότερο συχνά, και ανταποκρίνονται λιγότερο στο όνομά τους. Τα νήπια με ΔΑΦ διαφέρουν εμφανέστερα στα κοινωνικά πρότυπα, για παράδειγμα, έχουν λιγότερη βλεμματική επαφή και δεν περιμένουν τη σειρά τους, και είναι πιο πιθανό να επικοινωνούν πιάνοντας το χέρι κάποιου άλλου (συνήθως του γονέα) και να οδηγούν το χέρι σε αυτό που θέλουν. Τα παιδιά με αυτισμό τριών ως πέντε ετών είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίζουν κοινωνική κατανόηση, να προσεγγίζουν τους άλλους αυθόρμητα, να μιμούνται και να ανταποκρίνονται σε συναισθήματα, να επικοινωνούν εξωλεκτικά, καθώς και να περιμένουν τη σειρά τους όταν παίζουν με άλλους. Ωστόσο, κάνουν σχέσεις ασφαλούς προσκόλλησης με τους γονείς τους. Τα περισσότερα παιδιά με αυτιστική διαταραχή εμφανίζουν λιγότερη ασφαλή προσκόλληση από τα τυπικά παιδιά, αν και η διαφορά αυτή εξαφανίζεται στα παιδιά με υψηλή διανοητική ανάπτυξη ή ελαφρύ αυτισμό. Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες με διαταραχές του φάσματος αυτισμού σκοράρουν χαμηλότερα στα τεστ αναγνώρισης προσώπου και συναισθημάτων.

Αντίθετα προς μια κοινή πεποίθηση, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν προτιμούν να είναι μοναχικά. Η δημιουργία και η διατήρηση φιλίας συχνά αποδεικνύεται ότι είναι κάτι δύσκολο για τα άτομα με αυτισμό. Για αυτούς, η ποιότητα της φιλίας, και όχι ο αριθμός των φίλων, δείχνει αν αισθάνονται μοναξιά. Οι λειτουργικές φιλίες, όπως αυτές που καταλήγουν σε προσκλήσεις στα πάρτυ, μπορεί να επηρεάσει πολύ έντονα την ποιότητα της ζωής τους.

Υπάρχουν πολλές ανέκδοτες εκθέσεις, αλλά λίγες συστηματικές μελέτες, της επιθετικότητας και της βίας στα άτομα με διαταραχές του φάσματος αυτισμού. Τα περιορισμένα στοιχεία υποδηλώνουν ότι, σε παιδιά με νοητική υστέρηση, η αυτιστική διαταραχή συσχετίζεται με την επιθετικότητα, την καταστροφή της περιουσίας, και τα ξεσπάσματα. Μια μελέτη του 2007 κατά την οποία ερωτήθηκαν οι γονείς 67 παιδιών με διαταραχές του φάσματος αυτισμού, ανέφερε ότι περίπου τα δύο τρίτα των παιδιών είχαν περιόδους σοβαρών ξεσπασμάτων και περίπου το ένα τρίτο είχε ιστορικό τ επιθετικότητας, με τα ξεσπάσματα σημαντικά περισσότερο συχνά από ότι στα μη αυτιστικά παιδιά με γλωσσικές διαταραχές . Μια μελέτη στη Σουδία το 2008 διαπιστώνει ότι, από τα άτομα ηλικίας 15 ετών ή μεγαλύτερα που πήραν εξιτήριο από νοσοκομείο με τη διάγνωση του φάσματος αυτισμού, εκείνοι που διέπραξαν βίαια εγκλήματα ήταν σημαντικά πιο πιθανό να έχουν και άλλες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις όπως ψύχωση.

Επικοινωνία

Περίπου το ένα τρίτο έως το ήμισυ των ατόμων με αυτισμό δεν αναπτύσσουν αρκετά φυσική ομιλία ώστε να ανταποκριθούν στις καθημερινές τους επικοινωνιακές ανάγκες. Οι διαφορές στην επικοινωνία μπορεί να υπάρχουν από το πρώτο έτος της ζωής, και μπορεί να περιλαμβάνουν καθυστερημένη έναρξη της βαβίσματος, ασυνήθιστες κινήσεις, μειωμένη ικανότητα ανταπόκρισης, και φωνητικά πρότυπα που δεν είναι συγχρονισμένα με το γονέα. Στο δεύτερο και το τρίτο έτος, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν λιγότερο συχνό και λιγότερο διαφοροποιημένο βάβισμα, λιγότερα σύμφωνα, λέξεις, και συνδυασμούς λέξεων. Οι χειρονομίες τους σπανιότερα συνδυάζονται με λέξεις. Τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή είναι λιγότερο πιθανό να ζητήσουν ή να μοιραστούν εμπειρίες, και είναι πιο πιθανό να επαναλαμβάνουν απλώς λόγια άλλων (ηχολαλία) ή να χρησιμοποιούν τις αντωνυμίες αντίστροφα. Η μοιρασμένη προσοχή φαίνεται να είναι αναγκαία για τη λειτουργική ομιλία, και τα ελλείμματα στη μοιρασμένη προσοχή φαίνεται να κάνουν τα βρέφη με διαταραχή του φάσματος αυτισμού να ξεχωρίζουν. Για παράδειγμα, μπορεί να βλέπουν το χέρι που δείχνει αντί για το αντικείμενο που τους δείχνει αυτό το χέρι και συνεπώς αποτυγχάνουν στο να δείχνουν αντικείμενα με σκοπό το σχολιασμό ή για να μοιραστούν μια εμπειρία. Τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να έχουν δυσκολία με το συμβολικό παιχνίδι και με τα σύμβολα στη γλώσσα.

Σε δύο μελέτες, υψηλής λειτουργικότητας παιδιών με αυτισμό ηλικίας 8-15 σκόραραν εξίσου καλά, και οι ενήλικες καλύτερα, σε σχέση με τα άτομα ελέγχου σε

βασικές γλωσσικές δεξιότητες που αφορούσαν το λεξιλόγιο και την ορθογραφία. Και οι δύο ομάδες με ΔΑΦ σκόραραν χειρότερα από ό, τι η ομάδα ελέγχου στις πολύπλοκες γλωσσικές δεξιότητες όπως η εικονική γλώσσα, η κατανόηση και η επαγωγή. Καθώς συχνά "μετράμε" τους ανθρώπους αρχικά από τις βασικές γλωσσικές τους δεξιότητες, αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι οι άνθρωποι που μιλούν σε άτομα με αυτιστική διαταραχή έχουν περισσότερες πιθανότητες να υπερεκτιμούν τους ακροατές με αυτισμό, ως προς το βαθμό κατανόησής τους.

Επαναληπτική συμπεριφορά

Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν πολλές μορφές επαναλαμβανόμενης ή στερεότυπης συμπεριφοράς, την οποία η Αναθεωρημένη Κλίμακα για την Επαναληπτική Συμπεριφορά (Repetitive Behavior Scale-Revised ή RBS-R), κατηγοριοποιεί ως εξής:

Η στερεοτυπία είναι η επαναλαμβανόμενη κίνηση, όπως το φτερούγισμα των χεριών, η παραγωγή ήχων, το στριφογύρισμα του κεφαλιού ή το λίκνισμα (μπροστά-πίσω) του σώματος.

Η καταναγκαστική συμπεριφορά που έχει πρόθεση και φαίνεται να ακολουθεί κανόνες, όπως η σειροθέτηση αντικειμένων σε στοίβες ή γραμμές.

Η ομοιόσταση είναι η αντίσταση στην αλλαγή. Για παράδειγμα, επιμένουν ότι τα έπιπλα δεν πρέπει να μετακινούνται ή αρνούνται να τους διακόψεις.

Η τελετουργική συμπεριφορά περιλαμβάνει ένα αμετάβλητο πρότυπο καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως ένα μενού που δεν αλλάζει ή μια ιεροτελεστία για το ντύσιμο.

Η περιορισμένη συμπεριφορά είναι περιορισμένη σε εστίαση, ενδιαφέρον ή δραστηριότητα, όπως ενασχόληση με ένα μόνο τηλεοπτικό πρόγραμμα, αντικείμενο, ή ένα παιχνίδι.

Ο αυτοτραυματισμός περιλαμβάνει κινήσεις που τραυματίζουν ή μπορεί να βλάψουν το ίδιο το άτομο, όπως να ζουλάει τα μάτια του, να τσιμπάει το δέρμα του, να δαγκώνει το χέρι του, και να χτυπά το κεφάλι του. Μια μελέτη του 2013 αναφέρει ότι ο αυτοτραυματισμός κάποια στιγμή πλήττει περίπου το 30% των παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού.

Δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που να είναι ειδικά για τον αυτισμό, αλλά μόνο στον αυτισμό φαίνεται να εμφανίζονται τόσο συχνά και με τέτοια ένταση αυτές οι συμπεριφορές.

Άλλα συμπτώματα

Τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να έχουν συμπτώματα που είναι ανεξάρτητα από τη διάγνωση, αλλά μπορεί να επηρεάζουν το άτομο ή την οικογένεια. Υπολογίζεται ότι 0,5% έως 10% των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ασυνήθιστες ικανότητες, από τις μεμονομώμενες ικανότητες όπως η απομνημόνευση των απαντήσεων σε τηλεπαιχνίδια μέχρι τα εξαιρετικά σπάνια χαρίσματα των καταπληκτικών "σοφών" ανθρώπων με ΔΑΦ (όπως ο "Rainman"). Πολλά άτομα με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ανώτερες ικανότητες στην αντίληψη και την προσοχή, σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Οι αισθητηριακές δυσκολίες υπάρχουν στο 90% των ατόμων με αυτισμό, και από ορισμένους θεωρούνται τα στοιχεία του πυρήνα του αυτισμού, αν και δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία ότι τα αισθητηριακά συμπτώματα διαφοροποιούν τον αυτισμό από τις άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Υπολογίζεται ότι το 60% -80% των ατόμων με τη διαταραχή αυτή έχουν κάποιες ενδείξεις ως προς την κίνηση που περιλαμβάνουν τον κακό μυϊκό τόνο, το φτωχό κινητικό σχεδιασμό, και το περπάτημα στις μύτες των ποδιών.

Ασυνήθιστη διατροφική συμπεριφορά παρουσιάζεται σε περίπου τρία τέταρτα των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, σε βαθμό που αποτελούσε προηγουμένως ένα διαγνωστικό δείκτη. Η επιλεκτικότητα στο φαγητό είναι το πιο κοινό πρόβλημα, αν και οι τελετουργίες κατά τη διάρκεια του φαγητού ή και η άρνηση πρόσληψης τροφής επίσης μπορεί παρουσιαστεί. Αυτό ωστότο δεν φαίνεται να φτάνει σε υποσιτισμό. Παρά το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά με αυτισμό έχουν γαστρεντερικά συμπτώματα, υπάρχει έλλειψη δημοσιευμένων ερευνών με σαφή στοιχεία για την υποστήριξη της θεωρίας ότι τα παιδιά αυτά έχουν περισσότερα ή διαφορετικά συμπτώματα από τα άλλα παιδιά.

Οι γονείς των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχουν υψηλότερα επίπεδα στρες. Τα αδέλφια των παιδιών με ΔΑΦ δηλώνουν μεγαλύτερο θαυμασμό και λιγότερες συγκρούσεις μεταξύ τους, σε σχέση με τα αδέλφια ατόμων που δεν έχουν αυτισμό ή αδέρφια ατόμων με σύνδρομο Down. Τα αδέλφια των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να μην φτάσουν σε ευημερία όταν γίνουν ενήλικες και φτωχότερες οικογενειακές σχέσεις ως ενήλικες.

ΕΦΗΒΟΙ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΟΙ ΜΕ ΔΑΦ

Τα άτομα με χαμηλότερη ή μέση λειτουργικότητα θα συνεχίσουν να χρειάζονται ειδική φροντίδα και θα παραπεμφθούν στον ψυχίατρο κυρίως για προβλήματα συμπεριφοράς. Η προέλευση αυτών των προβλημάτων μπορεί, βέβαια, να προέρχεται από την εμφάνιση μιας νέας ψυχιατρικής διαταραχής, και αυτό δεν θα πρέπει να διαφύγει του κλινικού, αλλά η αναγνώριση αυτών των καταστάσεων δεν

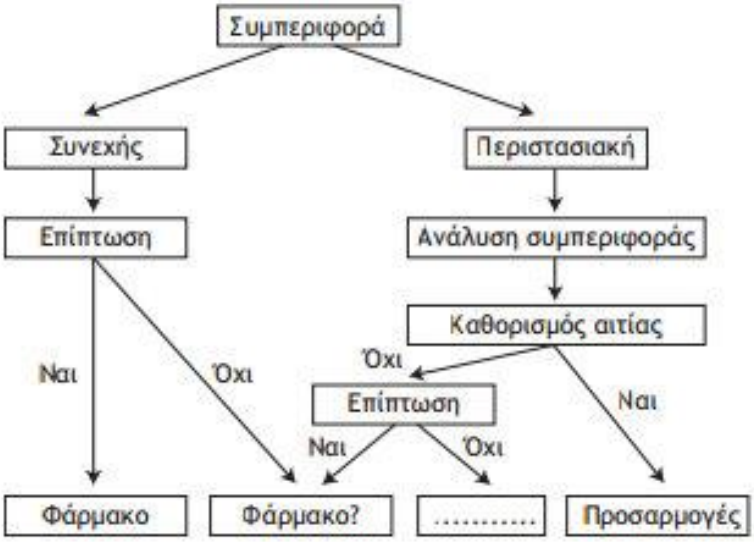
είναι εύκολη σε αυτήν την υπο-ομάδα, εξαιτίας κυρίως των επικοινωνιακών περορισμών της. (Skokauskas N, 2010)

Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις τα προβλήματα συμπεριφοράς πηγάζουν από τους περιορισμούς που θέτουν στην προσαρμογή του ατόμου οι ίδιες οι ΔΑΦ, αλλά και οι περιορισμένες νοητικές δυνατότητες αυτής της υπο-ομάδάς. Όταν οι περιορισμένες δεξιότητες αυτών των ατόμων υπολείπονται των ολοένα αυξανόμενων σε πολυπλοκότητα αναγκών τους, τότε δημιουργείται χώρος για την εμφάνιση προκλητικών και επιθετικών συμπεριφορών, κυρίως ως ακατάλληλων επικοινωνιακών ισοδυνάμων. (Loveland KA. , 2001).

Συνεπώς, αντίθετα από, την κυρίαρχη σε αυτές τις περιπτώσεις πρακτική, ο κύριος τρόπος αντιμετώπισης αυτών των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, είναι πιο συχνά οι συμπεριφορικές προσαρμογές και οι περιβαλλοντικές τροποποιήσεις και λιγότερο η φαρμακευτική αγωγή. Η τελευταία θα πρέπει να αποτελεί επιλογή μόνο στις περιπτώσεις εκείνες που η συμπεριφορά είναι συνεχής (π.χ διαρκής ευερεθιστότητα) και με επιπτώσεις στην εν γένει προσαρμογή του ατόμου (π.χ μη συνεργασία με το εκπαιδευτικό ή εργασιακό περιβάλλον), ή σε εκείνες τις περιπτώσεις που ενώ η εμφάνιση του προβλήματος είναι περιστασιακή (π.χ εκρήξεις θυμού) υπάρχει αδυναμία εντοπισμού των αιτιών του και η επίπτωσή του είναι σημαντική για την προσαρμογή (π.χ κίνδυνος για τους άλλους). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις η χρήση φαρμάκων είναι άσκοπη και χωρίς αποτελεσματικότητα. (σχήμα 1)

Ειδική μνεία πρέπει να γίνει στην εμφάνιση κατατονικών συμπτωμάτων στις ΔΑΦ. Αυτά συνίστανται σε εμφάνιση βραδύτητας, δυσκολίας στην έναρξη της κίνησης, ανάγκη παρακίνησης, υπερβολικής παθητικότητας, περίεργης βάδισης, περίεργων και άκαμπτων στάσεων του σώματος, «παγώματος», παρορμητικών πράξεων, ανικανότητας τερματισμού μιας πράξης, ακράτειας, προβλημάτων ύπνου, κ.α. (Wing L, Shah A, 2000). Αποτέλεσμα αυτών είναι η δραματική επιδείνωση της καθημερινής ζωής αυτών των ατόμων. Η κατάσταση αυτή δεν είναι σπάνια και υπολογίζεται ότι ένα στα επτά άτομα με ΔΑΦ θα την παρουσιάσει μετά την ηλικία των 12 ετών (Kakooza-Mwesige A, 2008) είναι δε συχνότερη σε άτομα με κατατονικόμορφα χαρακτηριστικά στην παιδική ηλικία όπως αρνητισμός, ηχολαλία, ηχοπραξία, δυστονικές στάσεις, στερεοτυπίες κ.λ.π (Wing L, Shah A., 2000)

Τέλος να σημειωθεί ότι το σοβαρό και συνεχές άγχος είναι μέρος της παθοφυσιολογίας της κατατονίας στις ΔΑΦ και υπάρχει μια τάση για βελτίωση με την ηλικία, ιδιαίτερα αν έχουν φυσιολογική νοημοσύνη. (Wing L, Shah A, 2006)



Σχήμα 1*. Ο αλγόριθμος της χρήσης φαρμάκων στις ΔΑΦ*

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΑΥΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γνώσεις τις οποίες διαθέτουμε μέχρι τις μέρες μας για την αυτιστική διαταραχή, δεν είναι ικανές να μας βοηθήσουν στο να κάνουμε λόγο για έναν ενιαίο παθολογικό μηχανισμό και για συγκεκριμένα αίτια, τα οποία συμβάλλουν στην εκδήλωση του αυτισμού. Κατά καιρούς όμως, διατυπώνονται όσον αφορά στην αιτιολογία, διάφορες υποθέσεις. Οι περισσότερες από αυτές τεκμηριώνονται ερευνητικά. Εμείς θα αναφέρουμε υποθέσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύονται πιο πολύ και θεωρούνται περισσότερο έγκυρες από τους ερευνητές:

1. ΟΡΓΑΝΙΚΑ ΑΙΤΙΑ

Τα συμπτώματα της αυτιστικής διαταραχής σε πολλές περιπτώσεις συνδέονται με ασθένειες ή επιπλοκές που παρουσιάζονται κατά την προγεννητική, την περιγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο της ζωής του παιδιού και οι οποίες οδηγούν στη συνέχεια σε διαταραχές των λειτουργιών του εγκεφάλου.

Όλες σχεδόν οι σχετικές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ορισμένες επιπλοκές κατά την προγεννητική περίοδο (π.χ ασθένειες), ή τη στιγμή της γέννησης (π.χ κακώσεις στον εγκέφαλο, ασφυξία κτλ) παρουσιάζονται πιο συχνά ως βασική αιτία του αυτισμού. Στα παιδιά με αυτισμό διαπιστώνεται, ότι η μητέρα κατά την περίοδο

της εγκυμοσύνης είχε υποστεί συχνότερες αιμορραγίες στη μήτρα, στον ομφάλιο λώρο, στον πλακούντα αλλά και άλλες καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν τη χορήγηση φαρμάκων στη μητέρα. «Αν και τα περισσότερα αίτια-παράγοντες κινδύνου παρουσιάζονται κατά την προγεννητική περίοδο, κανένα από όσα μέχρι σήμερα έχουν εντοπιστεί, δεν μπορεί να θεωρηθεί με βεβαιότητα ότι αποτελεί κίνδυνο και βλάπτει οπωσδήποτε το νευρικό σύστημα του παιδιού. Ακόμη, αν και μερικές έρευνες δείχνουν ότι το σύνδρομο του αυτισμού δεν συνδέεται με πρόωρο τοκετό, αντίθετα άλλες έρευνες παρουσιάζουν ένα ποσοστό 27,2% παιδιών με ΔΑΦ να είχαν πρόωρο τοκετό και βάρος κάτω από 2500 γραμμάρια. Πάντως για την παρουσία του αυτιστικού συνδρόμου δεν παύει να αποτελεί σοβαρό κίνδυνο ένας πρόωρος τοκετός ή μια ασφυξία» (Κυπριωτάκης, 2003)

Επίσης, αν και πολύ δύσκολο να αποδειχθεί πλήρως, ο Κυπριωτάκης (2003) μας αναφέρει ότι τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα σε μολύνσεις στη μήτρα της μητέρας και ασθένειες κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης και σε αυτισμό. Στις μολύνσεις και στις ασθένειες αυτές, περιλαμβάνονται η ανεμοβλογιά, η ερυθρά, η σύφιλη, η τοξοπλάσμωση και γενικά ασθένειες από τις οποίες μπορεί να νοσήσει η μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και να έχουν άμεσο αντίκτυπο και στο νεογνό. Στις περιπτώσεις αυτές, ο χρόνος εμφάνισης της διαταραχής μπορεί να καθυστερήσει και είναι δυνατό να ανακαλυφθεί η αυτιστική διαταραχή και μετά το 3^{ο} έτος της ηλικίας του παιδιού.

Επιπροσθέτως, κάποιες βλάβες στον εγκέφαλο στη φάση της μεταγεννητικής περιόδου, μπορούν να οδηγήσουν στην παρουσία αυτισμού. Έτσι διαφορετικά παθογόνα αίτια προσβάλλουν το κεντρικό νευρικό σύστημα και μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση αυτής της διαταραχής.

2. ΧΡΩΜΟΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΩΜΑΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΌΣ

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σήμερα σε παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού δεν οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι το σύνδρομο του αυτισμού συνδέεται με χρωμοσωματικές ανωμαλίες. Παρ'ολα αυτά, τα παιδιά με σύνδρομο Down υπάρχει περίπτωση να παρουσιάσουν αυτιστικά στοιχεία, εφόσον η ύπαρξη του ενός συνδρόμου δεν αποκλείει τη συνοσηρότητα.

Άτομα με «εύθραυστο-Χ σύνδρομο», το οποίο παρουσιάζεται συχνότερα στα αγόρια και πιο σπάνια στα κορίτσια, παρουσιάζουν σωματικές παραμορφώσεις, νοητική υστέρηση, δυσκολία στο λόγο και στην επικοινωνία και άλλες διαταραχές που είναι όμοιες με αυτές του αυτισμού, όπως είναι η ηχολαλία, η αποφυγή βλεμματικής επαφής, η διαταραχή στις κοινωνικές σχέσεις, η έλλειψη κοινωνικοποίησης κ.α. Έχει διαπιστωθεί ότι ποσοστό των αυτιστικών ατόμων που παρουσιάζει «εύθραυστο-Χ σύνδρομο», ανέρχεται στο 10-20%.

Σε περιπτώσεις όμως όπου τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μικρές σωματικές ανωμαλίες κι έχουν αδέρφια με κάποια μορφή νοητικής υστέρησης

συνιστάται στη μητέρα ειδική γενετική εξέταση. Σε κάποια άλλα σύνδρομα που συνοδεύονται με σωματικές παραμορφώσεις, σε μερικές περιπτώσεις εμφανίζεται και το σύνδρομο του αυτισμού. (Κυπριωτάκης, 2003)

3. ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

Πολλές έρευνες των τελευταίων ετών, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αυτιστική διαταραχή συνοδεύεται συνήθως και από μικρές σωματικές παραμορφώσεις-ανωμαλίες. Έτσι, τα παιδιά που πάσχουν από τη διαταραχή αυτή, σε σύγκριση με τα «φυσιολογικά», εμφανίζουν πιο συχνά κάποια σωματικά ελαττώματα, όπως: ασυμμετρία αυτιών, συμφύσεις αυτιού, πτερυγίων, παραμορφωμένα αυτιά, προγναθία, ψηλό ουρανίσκο, αυλακωτή γλώσσα, μικρό και κυρτωμένο το πέμπτο δάχτυλο, ηλεκτρισμένα μαλλιά κτλ. Η παρουσία αυτών των μικρών σωματικών ανωμαλιών-παραμορφώσεων, μπορεί να οφείλεται σε επιπλοκές κατά την περίοδο της ενδομήτριας ζωής του εμβρύου, την περίοδο της βλαστογένεσης και την περίοδο της εμβρυογένεσης και αυτό να έχει ως συνέπεια την ύπαρξη αυτιστικών στοιχείων.

«Με βάση την ηλικία της μητέρας κατά τη στιγμή της γέννησης του παιδιού και την παρουσία της αυτιστικής διαταραχής, τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Έτσι π.χ οι έρευνες του Links (1980), οδήγησαν στο συμπέρασμα ύπαρξης θετικής συνάφειας ανάμεσα στην ηλικία της μητέρας και την παρουσία του αυτισμού, ενώ οι έρευνες των Quinn και Rapport (1974) έδειξαν ότι η παράμετρος ηλικία της μητέρας ουδόλως σχετίζεται με την παρουσία του αυτισμού». (Κυπριωτάκης, 2003)

4. ΓΕΝΕΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ

Ο Asperger, ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκε με τις ΔΑΦ και κατά την άποψή του το αυτιστικό σύνδρομο συνδέεται με κάποια προσδιάθεση και μπορεί να οριστεί γενετικά. Ο Asperger, με βάση τις παρατηρήσεις του, υποστήριξε ότι όλα τα παιδιά που εξέτασε με το σύνδρομο της «αυτιστικής ψυχοπάθειας», είχαν γονείς και συγγενείς (σε όσες περιπτώσεις μπόρεσε να τους γνωρίσει), με όμοια συμπτώματα.

Η άποψη όμως ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν και γονείς με την ίδια διαταραχή, με βάση τα αποτελέσματα των μέχρι σήμερα ερευνών, αποτελεί υπερβολή. Πρόσφατες έρευνες, δείχνουν την ύπαρξη μιας γενετικής προδιάθεσης. Τα αδέρφια των παιδιών που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού εμφανίζουν συχνότερα διαταραχές στην αντίληψη, στη γλώσσα και στη μάθηση σε σύγκριση με τα αδέρφια τυπικών παιδιών ή παιδιών που έχουν αδέρφια με σύνδρομο Down.

Σύμφωνα με τον Rutter, η κληρονομικότητα, ασκεί βασικό ρόλο στην εμφάνιση του αυτιστικού συνδρόμου. Κληρονομείται μια ευρύτερη προδιάθεση για διαταραχές στο γνωστικό αλλά και το γλωσσικό τομέα και μας είναι άγνωστοι οι γενετικοί μηχανισμοί που συμμετέχουν.

Παρ'ολο που τα τελευταία χρόνια τονίζονται τα γενετικά αίτια, η βιβλιογραφία που υπάρχει δεν επαρκεί και δεν μας πείθει ότι τα αίτια του αυτιστικού συνδρόμου είναι γενετικά. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι τα άτομα με βαριά αυτιστική διαταραχή, δεν είναι σε θέση να αποκτήσουν απογόνους, διότι είναι δύσκολο να συνάψουν φιλικές σχέσεις πόσο μάλλον, ερωτικό δεσμό και ερωτικές σχέσεις. Πάντως έρευνες βρίσκονται σε εξέλιξη για το αν υπάρχει το επονομαζόμενο «αυτιστικό γονίδιο». (Κυπριωτάκης, 2003)

5. ΨΥΧΟΓΕΝΗ ΑΙΤΙΑ

Σύμφωνα με τις απόψεις της ψυχαναλυτικής θεωρίας (Firth,1999) ο «αυτισμός προκαλείται από ψυχοδυναμικές συγκρούσεις μεταξύ της μητέρας και του παιδιού ή από κάποιο έντονο υπαρξιακό άγχος που βιώνεται από το παιδί και θεραπεύεται με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης». (Κυπριωτάκης, 2013). Παρά όμως την έλλειψη επαρκών στοιχείων γι'αυτήν την άποψη, η λανθασμένη αυτή πεποίθηση υπάρχει ακόμα και στις μέρες μας. Στην πραγματικότητα όμως ειναι αδύνατον να γίνει ένα παιδί αυτιστικό, επειδή η μητέρα του δεν του πρόσφερε επαρκή αγάπη ή επειδή αισθάνεται ότι απειλείται η ζωή του ή η ταυτότητά του.

Οι τραυματικές εμπειρίες του παιδιού επηρεάζουν αναμφισβήτητα αρνητικά την εξέλιξή του, όμως εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο με τραυματικά βιώματα δεν έχουν παρουσιάσει ΔΑΦ. Επίσης, δεν υπάρχουν έρευνες, οι οποίες να στηρίζουν την παραπάνω άποψη, ότι δηλαδή οι πρώιμες τραυματικές εμπειρίες, μπορούν να αποτελέσουν αιτίες αυτισμού. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι, το αυτιστικό σύνδρομο όπως και οποιαδήποτε άλλη διαταραχή μπορεί να εμφανιστεί σε ένα παιδί οποιασδήποτε οικογένειας, οποιουδήποτε κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου και όχι μόνο σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα.

Επίσης, βιώματα των παιδιών κατά την κύηση δεν επηρεάζουν την μετέπειτα πορεία τους. Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες παρουσίαζαν έντονα προβλήματα κατά την περίοδο της κύησης, δεν παρουσίαζαν κανένα πρόβλημα από εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν αντιμετώπιζαν τις ίδιες ή παρόμοιες δυσκολίες. (Κυπριωτάκης, 2003)

ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΟΤΗΤΑ

Η κληρονομικότητα και η γονιδιακή αιτιολογία της αυτιστικής διαταραχής, βασίστηκε στο γεγονός ότι γονείς που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες υπάρχουν παιδιά με αυτή τη διαταραχή, έχουν περισσότερες πιθανότητες οι ίδιοι να κάνουν παιδιά με την ίδια διαταραχή.

Επίσης σε πολλές οικογένειες που ήδη υπάρχει ένα παιδί με αυτισμό, ο κίνδυνος να γεννηθεί ακόμη ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή, είναι σημαντικά αυξημένος. Υπολογίζεται ότι εάν μια οικογένεια έχει 1 παιδί με ΔΑΦ οι πιθανότητες να αποκτήσει

ακόμη 1 παιδί με ΔΑΦ είναι της τάξης του 5% (1 στις 20) που είναι περισσότερες από ότι στον γενικό πληθυσμό.

Έρευνες έδειξαν ότι σε μερικές περιπτώσεις, γονείς ή άλλοι συγγενείς παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες στις κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ή ακόμη έχουν επαναληπτικές συμπεριφορές. Επίσης συναισθηματικές διαταραχές όπως η μανιοκατάθλιψη, παρουσιάζονται συχνότερα από το μέσο όρο σε οικογένειες ανθρώπων με αυτισμό.

Έχουν ήδη αναγνωριστεί αριθμός γονιδίων που σχετίζονται μετην αυτιστική διαταραχή. Υπάρχουν υποψίες ότι εμπλέκονται γονίδια που λόγω των ανωμαλιών που παρουσιάζουν, προκαλούν ανωμαλίες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και στον τρόπο που επικοινωνούν τα νευρικά κύτταρα μεταξύ τους.

ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Αρκετά χρόνια πριν ο αυτισμός ήταν πολύ σπάνιος και η συχνότητα του δεν ξεπερνούσε το ένα ή δύο στα 10.000 παιδιά. Κατά τον Rimland ο αυτισμός ήταν ακόμα πιο σπάνιος και η συχνότητα του υπολογιζόταν σε πέντε στα 100.000 παιδιά. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των περιπτώσεων αυτών ήταν αγόρια. (Μπεζεβέγκης. Η, 1985).

Στη χώρα μας το 1987 γεννιούνταν περίπου 140.000 παιδιά το χρόνο, απ' αυτά θα παρουσίαζαν τα συμπτώματα του αυτισμού τα 60 με 70. (Σταμάτης. Σωτ, 1987).

Ο αριθμός των ατόμων με διαταραχή αυτισμού και των συναφών του καταστάσεων έχει αυξηθεί δραματικά από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, εν μέρει λόγω των αλλαγών στις διαγνωστικές μεθόδους. Με την αναγνώριση μιας ποικιλίας μορφών, αρκετές περιπτώσεις εντάσσονται τώρα στις διαταραχές «αυτιστικού φάσματος». Το ερώτημα αν η πραγματική συχνότητα έχει αυξηθεί παραμένει άλυτο. Παρουσιάζεται με συχνότητα 5:10.000 στην κλασσική του μορφή (παλαιότερες μελέτες) και περίπου 18:10.000 μέσα στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού, ενώ το ποσοστό των υπόλοιπων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών αντιστοιχεί σε 45,8/10.000. Μολονότι η συχνότητα αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί οριστική, γιατί υπάρχουν διαφορετικές μεθοδολογίες στις διάφορες μελέτες, δείχνει όμως ότι οι καταστάσεις αυτές δεν είναι τόσο σπάνιες.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, υπολογίζεται πως στην Ελλάδα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 4.000 έως 5.000 παιδιά και ενήλικα άτομα με κλασική αυτιστική διαταραχή και 20.000 έως 30.000 με αυτιστικού τύπου διαταραχές ανάπτυξης. Στο Παγκόσμιο Συνέδριο της World Autism Organization το 2007, στην Μελβούρνη της Αυστραλίας η σχετική ανακοίνωση ανέφερε αναλογία 1:500. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνουμε ότι το σύνδρομο του αυτισμού παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα από αυτό της τύφλωσης και μικρότερη από την συχνότητα της κώφωσης. Κατά συνέπεια, δεν πρόκειται για ένα τόσο σπάνιο φαινόμενο αλλά για

σχετικά σύνηθες φαινόμενο, η διάγνωση του οποίου εγείρει δυσκολίες που συχνά οδηγούν σε λανθασμένες εκτιμήσεις. (Schopler E, 2002, Happe F, 1996)

Είναι 4 έως 5 φορές πιο συχνός στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Δεν κάνει διάκριση από πλευράς φυλής, κουλτούρας ή κοινωνικής τάξης. Σύμφωνα με την αρχική αναφορά του Kanner (1943), η συχνότητα του αυτισμού ανέρχεται σε 4-5/10.000. Πρόσφατα επιδημιολογικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι είναι υψηλότερη. Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η συχνότητα ανέρχεται σε 16,8/10.000, ενώ το ποσοστό των υπόλοιπων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών αντιστοιχεί σε 45,8/10.000 (Chakrabarti et al. 2001).

Διαφορετικές ανασκοπήσεις των 30 και πλέον επιδημιολογικών μελετών, από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα, αναφέρουν ότι η συχνότητα του αυτισμού ανέρχεται σε 12,7/10.000 (Baird et al. 2001, Wing et al. 2002, Fombonne 2003). Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με αυτισμό, 70% περίπου, παρουσιάζει ταυτόχρονα, διαφορετικής σοβαρότητας νοητική υστέρηση, ενώ σε ποσοστό 20% περίπου, το επίπεδο των νοητικών λειτουργιών κυμαίνεται στα πλαίσια του φυσιολογικού. Μικρότερο ποσοστό, 10%, περίπου, παρουσιάζει υψηλό επίπεδο νοητικών δεξιοτήτων.

Τέλος, οι τελευταίες έρευνες δείχνουν ότι η συχνότητα του ανέβηκε σε 16 προς 10.000 παιδιά και αν τα διαγνωστικά όρια διευρυνθούν μπορεί να φτάσει σε 60 στα 10.000 παιδιά. Η συχνότητα του αυτισμού στα αδέρφια ατόμων που πάσχουν βρέθηκε να είναι περίπου 2-3%, εάν όμως συμπεριλάβουμε και άτυπες μορφές ανέρχεται στο 5-6%. (Τσιαντής. Γ- Παπανικολάου. Κ, 2001)

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Η διάγνωση του αυτισμού μέχρι και σήμερα γίνεται βάσει των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του παιδιού και όχι βάσει ιατρικών εξετάσεων, παρότι είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα αίτια του αυτισμού οφείλονται σε οργανικούς και όχι περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σύμφωνα με το DSM- IV μπορούμε να κατατάξουμε τα κριτήρια του αυτισμού στις εξής κατηγορίες: της κοινωνικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Προκειμένου να να διαγνωστεί η αυτιστική διαταραχή χρειάζεται να συναθροιστεί το σύνολο έξι ή περισσοτέρων "σημείων" από τις τρεις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, απαραίτητη είναι η παρουσία τουλάχιστον δύο "σημείων" από την πρώτη κατηγορία και ενός τουλάχιστον "σημείου" από τη δεύτερη και την τρίτη κατηγορία.

Συγκεκριμένα τα διαγνωστικά κριτήρια για την Αυτιστική Διαταραχή κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας είναι τα εξής:

Α. Για την διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής πρέπει να υπάρχουν έξι ή περισσότερα από τα παρακάτω στοιχεία, εκ των οποίων δύο τουλάχιστον να

σχετίζονται με Διαταραγμένη Κοινωνική Συμπεριφορά, ένα τουλάχιστον με Περιορισμένα Ενδιαφέροντα και Επαναληπτική ή Στερεότυπη Συμπεριφορά. (ICD-10, 1997)

1. **Διαταραγμένη Κοινωνική Συμπεριφορά**

Έκπτωση στην κοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

α) την καταφανή έκπτωση στην εξωλεκτική συμπεριφορά, όπως είναι η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, οι στάσεις του σώματος και οι χειρονομίες που ρυθμίζουν κοινωνικές συναλλαγές

β) την αποτυχία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους, όπως αναμένεται από άτομα της ηλικίας τους

γ) τη μη αναζήτηση είτε απολαύσεων και ενδιαφερόντων με άλλα άτομα είτε κοινοποίησης επιτευγμάτων (π.χ αποφεύγουν να επιδείξουν σε άλλους αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν)

δ) την έλλειψη της κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας

2. **Διαταραγμένη Επικοινωνία**

Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία που εκδηλώνεται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω σημεία:

α) καθυστερημένη ή ανύπαρκτη ομιλία (που δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αναπλήρωσης μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως χειρονομίες και παντομίμα)

β) σε άτομα με επαρκή ομιλία, καταφανής έκπτωση στην ικανότητα έναρξης ή διατήρησης συνομιλιών με άλλους ανθρώπους

γ) χρήση στερεότυπου, επαναληπτικού και με άλλες ιδιομορφίες λόγου

δ) απουσία ποικίλου και αυθόρμητου παιχνιδιού και παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων, ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού

3. **Περιορισμένα Ενδιαφέροντα και Επαναληπτική ή Στερεότυπη Συμπεριφορά**

Τα περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα σχήματα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων εκδηλώνονται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω:

α) ενασχόληση με ένα ή περιορισμένου αριθμού στερεότυπα πρότυπα που συρρικνώνουν τα ενδιαφέροντα και που θεωρούνται και μη φυσιολογικά ως προς την ένταση και την εστίαση

β) εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες και μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες

γ) στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μαννερισμοί (π.χ χτύπημα και τρίψιμο χεριών και δαχτύλων, ή σύνθετες κινήσεις με συμμετοχή όλου του σώματος)

δ) επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων (π.χ ρόδες αυτοκινήτων)

Β. Καθυστέρηση ή μη φυσιολογική λειτουργία σε έναν από τους παρακάτω τομείς με έναρξη πριν την ηλικία των τριών ετών:

1) κοινωνικές συναλλαγές

2) λόγο, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία

3) συμβολικό ή επινοητικό παιχνίδι.

(ICD-10, 1997)

Γ. Η διαταραχή δεν εξηγείται από την ύπαρξη Διαταραχής Rett ή Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής. (ICD-10, 1997)

Κεφάλαιο 2

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ορισμός επικοινωνίας

Με τον όρο επικοινωνία αναφερόμαστε στην ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει και να μεταδίδει ιδέες και πληροφορίες σε κάποιον με σκοπό να ενεργήσει πάνω του με τρόπο, ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων ή συναισθημάτων ακόμα και να επηρεάσει τη συμπεριφορά του, (Odgen, 1939), με την προϋπόθεση φυσικά ότι ο άλλος θα προσλάβει το μήνυμα και θα δράσει ανάλογα.

Σύμφωνα με την Esposito (1990), «επικοινωνία είναι η πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας». Συνεπώς, η επικοινωνία περιλαμβάνει μια κοινωνική κατάσταση μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Επίσης, ικανοποιεί εσωτερικές μας ανάγκες και συντελεί στη φυσική και στην κοινωνική μας επιβίωση. Εκτενέστερα, μέσω της επικοινωνίας, καλύπτεται η ανάγκη μας να αισθανθούμε ασφαλείς, να έχουμε αξία για τους άλλους καθώς και να σχετιστούμε. Επιπροσθέτως συμβάλλει στην έκφρασή μας αλλά και στην κατανόησή μας προς τον κόσμο.

Σύμφωνα με τον Wilson, (1987), επικοινωνία σημαίνει κάτι περισσότερο από το να είναι κανείς ικανός να μιλάει. Πρόκειται για την ικανότητα να επιτρέπουμε σε κάποιον άλλο να γνωρίζει ότι θέλουμε κάτι, να αναφερθούμε σε κάποιο θέμα, να περιγράψουμε μια ενέργεια και να αναγνωρίζουμε την παρουσία των άλλων. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να πραγματοποιηθεί λεκτικά ή μη λεκτικά, αλλά με όποιον τρόπο και αν εκφραστεί, παραμένει κομμάτι της επικοινωνίας.

Ουσιαστικά, η επικοινωνία αφορά την ανταλλαγή πληροφοριών και τη μετάδοση μηνυμάτων από ένα άτομο σε άλλο, μέσω συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων και χειρονομιών (Πασιαρδής, 2011). Σύμφωνα με όλα τα προαναφερθέντα, η διαδικασία της επικοινωνίας, απαιτεί την ύπαρξη ενός πομπού Α (άνθρωπος ή ομάδα), ο οποίος μεταβιβάζει και κωδικοποιεί το μήνυμα και ενός δέκτη Β (άνθρωπος ή ομάδα), ο οποίος λαμβάνει και καλείται να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα.

Προκειμένου να επιτυγχάνεται η ορθή επικοινωνία, ο καθένας από τους δύο συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή οφείλει να έχει:

1. Επικοινωνιακή πρόθεση
2. Δυνατότητα επίγνωσης των αναγκών του άλλου, ώστε να διασφαλίζεται η μετάδοση και πρόσληψη του μηνύματος.

Άλλα βασικά στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα είναι:

i) η ύπαρξη κοινού κώδικα επικοινωνίας,
ii) η κατάλληλη χρήση του κώδικα αυτού,
iii) η εναλλαγή ρόλων μεταξύ πομπού και δέκτη

iv) η ανατροφοδότηση

Εν τούτοις, η διαδικασία της επικοινωνίας αποκτά νόημα εφ'όσον οι μετέχοντες σε αυτήν έχουν κάτι για το οποίο να επικοινωνήσουν, κάτι με το οποίο να επικοινωνήσουν, αλλά και μέσα στο οποίο να επικοινωνήσουν. Τέλος, η δραστηριότητα της επικοινωνίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με τρεις τρόπους:

1. Με την αλληλεπίδραση η οποία αποτελεί το σύνολο των αμοιβαίων διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνονται στη διαδικασία της από κοινού δραστηριότητας των ανθρώπων και η οποία συντελείται σε πλαίσιο συνθηκών που ελέγχονται από κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς από το κοινωνικό σύνολο.
2. Με τις αισθήσεις, οπότε καθίσταται απαραίτητη η αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση των ανθρώπων, ώστε να αξιολογηθούν με αυτόν τον τρόπο οι προοπτικές των κοινών δραστηριοτήτων.
3. Με ένα σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται για την ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στη δραστηριότητα και μπορεί να απαρτίζεται από σύμβολα λεκτικά ή και μη λεκτικά.

Μορφές Επικοινωνίας

Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει φαινόμενα που αφορούν τη χρήση του λόγου (προφορικού ή γραπτού) για την πραγμάτωσή της. Με τη χρήση του λόγου μπορούμε να μεταφέρουμε σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, εμπειρίες, σχόλια κ.α. Ασφαλώς, η χρήση του προφορικού λόγου, εγγυάται την μετάδοση περισσότερων μηνυμάτων και σε πολύ λιγότερο χρόνο συγκριτικά με τον γραπτό λόγο. Η διαφοροποίηση αυτή, οφείλεται στα συνοδά χαρακτηριστικά της ομιλίας όπως ο τόνος της φωνής, οι δισταγμοί ή οι παύσεις που λειτουργούν καταλυτικά στην απόδοση του νοήματος για κάθε μεταδιδόμενο μήνυμα.

Προκειμένου να αποδίδεται το ύφος του μηνύματος που θέλουμε να μεταδώσουμε το γραπτό λόγο, χρησιμοποιούνται τα σημεία στίξης. Παρ'ολα αυτά, ο γραπτός λόγος παραμένει χρονοβόρος σε σχέση με τον προφορικό.

Συμπερασματικά, κατά την λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται χρήση του λόγου, με σκοπό να δοθεί νόημα στις σκέψεις μας. Η επιλογή των λέξεων, δίνει τη δυνατότητα σε άλλους να ερμηνεύσουν τα νοήματά μας. Προκειμένου, φυσικά να αποδοθεί το ορθό νόημα των σκέψεών μας στον δέκτη, θα πρέπει να γίνεται προσκετική επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούνται, καθώς για κάθε άνθρωπο η ερμηνεία της λέξης και το νόημα που θα εκλάβει μπορεί να είναι διαφορετικό.

Μη- Λεκτική επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με την ανθρώπινη επικοινωνία και δεν εκφράζονται προφορικά ή γραπτά. Τις περισσότερες φορές μεταβιβάζει περισσότερο έννοιες παρά λέξεις. Ουσιαστικά, αφορά την έκφραση και τη χρήση του σώματος, τις αισθήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου και των ματιών αλλά και τις χειρονομίες που πραγματοποιούνται συνειδητά ή ασυνείδητα (Hinde, 1972).

Η μη λεκτική επικοινωνία σχετίζεται απόλυτα με τη συμπεριφορά του ατόμου στην καθημερινότητα. Τυπικά παραδείγματα, είναι ο ρόλος της στη γονεϊκή διαπαιδαγώγηση, στην εργασία αλλά και ο ρόλος της στην αυτογνωσία, τη ψυχολογική και βιολογική ευζωϊα του ατόμου.

Παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Είναι πιο ασαφής σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία.
- Μπορεί να μεταδοθεί εκούσια ή ακούσια.
- Μπορεί να αντιπροσωπεύει πολλά διαφορετικά μηνύματα
- Είναι συνεχής
- Μεταφέρει πιο έντονα τα συναισθήματά μας
- Τα μηνύματα της μη- λεκτικής επικοινωνίας καθορίζονται πολιτισμικά

Επιπλέον, η γλώσσα του σώματος (Pease, A., 1991), η κινητική και αναπνευστική συμπεριφορά (στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας), αντανακλούν την ψυχολογική κατάσταση του ανθρώπου. Όταν ένα άτομο κινείται, κάνει μια ψυχοσωματική «δήλωση». Η κίνησή του κάνει ορατή την προσωπικότητά του, αποκαλύπτοντας και ξεδιπλώνοντας στον χώρο έναν τρόπο που καθορίζεται από υποκειμενικά στοιχεία, του τι αισθάνθηκε, τι βίωσε. Έτσι αυτή η κινητική συμπεριφορά αποτελεί μια αλληγορία των ενδοψυχικών του δυναμικών. Οι παραμορφώσεις, εντάσεις και περιορισμοί της κίνησης, συχνά αντανακλούν αντίστοιχους περιορισμούς στην ολική προσωπικότητα ενός ατόμου (Κοντάκος, 2002).

Μορφές μη- λεκτικής επικοινωνίας:

1.Εκφράσεις ματιών και προσώπου

Το πρόσωπο αποτελεί το πιο εκφραστικό μέρος του σώματος. Το 80% των μη λεκτικών μηνυμάτων μεταδίδεται από το τρίγωνο μέτωπο/φρύδια-μάτια-μύτη/στόμα.

Οι εκφράσεις του προσώπου μπορεί να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: ενδιαφέρον-έξαψη, απόλαυση-χαρά, έκπληξη, αγωνία, οδύνη, φόβος, ντροπή, περιφρόνηση, θυμός.

Τα μάτια αποτελούν το πιο εκφραστικό σημείο του προσώπου. Η οπτική ή βλεμματική επαφή, όπως αποκαλείται, εκφράζει τη θέληση για επικοινωνία και τη διατήρηση της προσοχής μεταξύ των συνδιαλεγόμενων μερών. Η οπτική επαφή παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας. Οι φυσικές κινήσεις και η γλώσσα του σώματος, αποτελούν επίσης, υψηλά εκφραστικά ανθρώπινα στοιχεία.

Σύμφωνα με αποτελέσματα μελέτης, διαπιστώθηκε ότι οι εκφράσεις του προσώπου ευθύνονται για τη μεταβίβαση περίπου του 55% του περιεχομένου του μηνύματος, ενώ το 38% απορρέει από τον τόνο της φωνής. Οι λέξεις, αυτές καθ'αυτές «μετρούν» μόλις το 7% (Hinde, 1972).

Τείνουμε να έχουμε καλή επαφή όταν:

- ✓ Ενδιαφερόμαστε για το άτομο
- ✓ Ενδιαφερόμαστε για τις αντιδράσεις του άλλου
- ✓ Νιώθουμε άνετα με το αντικείμενο συζήτησης
- ✓ Προσπαθούμε να επηρεάσουμε

Τείνουμε να έχουμε κακή επαφή όταν:

- ✓ Δεν έχουμε ενδιαφέρον για το άτομο ή το θέμα
- ✓ Νιώθουμε άβολα με το θέμα συζήτησης
- ✓ Βρισκόμαστε σε αμηχανία
- ✓ Ντρεπόμαστε ή θέλουμε να κρύψουμε κάτι

2. Χειρονομίες

Οι χειρονομίες αποτελούν μέρος της κίνησης και κατ' επέκταση της γλώσσας του σώματος κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Οι χειρονομίες επικοινωνίας είναι αυτόματες σε βαθμό που μπορεί να μην τις αντιλαμβανόμαστε καθώς τις εκτελούμε. Η γλώσσα της χειρονομίας επιτρέπει στο άτομο να εκφράσει ποικίλα συναισθήματα και σκέψεις, από την περιφρόνηση και την εχθρότητα έως την έγκριση και την αγάπη. Οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος συνδυαστικά με τις λέξεις όταν μιλούν. Η χρήση της χειρονομίας ως γλώσσα από μερικές εθνικές ομάδες είναι πιο κοινή απ' ό, τι σε άλλες, και το ποσό της τέτοιο που θεωρείται πολιτιστικά αποδεκτή (Desmond, 2008). Οι χειρονομίες δεν έχουν αμετάβλητες ή καθολικές έννοιες. Ακόμη και οι απλές χειρονομίες όπως η υπόδειξη σε κάποιον, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση εάν δεν γίνεται σωστά. Στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες είναι πολύ κοινό για τους ανθρώπους να δείξουν με ένα εκτεταμένο δάχτυλο αλλά στην Ασία αυτό θεωρείται πολύ αγενής χειρονομία και είναι ασφαλέστερο να χρησιμοποιηθεί ολόκληρο το χέρι.

Οι διαφορετικοί τύποι χειρονομιών διακρίνονται:

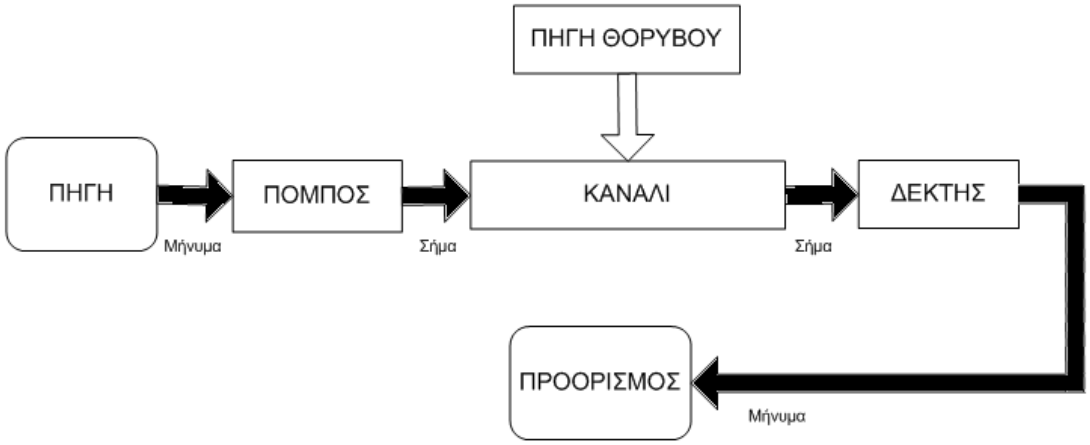
Α) Ο γνωστός τύπος χειρονομιών είναι τα αποκαλούμενα εμβλήματα ή οι μνημονεύσιμες χειρονομίες (δείτε τα παραδείγματα κατωτέρω). Αυτές είναι συγκεκριμένες χειρονομίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντικατάσταση για τις λέξεις. Κάθε πολιτισμό διαθέτει το δικό του ρεπερτόριο τέτοιων χειρονομιών.

Επομένως, μια ενιαία εμβληματική χειρονομία μπορεί να έχει πολύ διαφορετική σημασία σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια, και μπορεί να κυμαίνεται από φιλοφρονητικό έως ιδιαίτερα δυσάρεστο βαθμό η χρήση της.

Β) Ένας άλλος τύπος χειρονομιών είναι αυτός που χρησιμοποιούμε καθώς μιλάμε. Όπως προαναφέρθηκε, αυτές οι χειρονομίες συνήθως συντονίζονται πολύ με την ομιλία. Το σημαντικό μέρος της χειρονομίας είναι συγχρονισμένο (δηλαδή εμφανίζεται συγχρόνως) με τα ομο-εκφραστικά μέρη του λόγου. Παραδείγματος χάριν, μια χειρονομία που απεικονίζει την πράξη της ρίψης θα είναι σύγχρονη με τη λέξη «έριξε» στην έκφραση «και έπειτα έριξε τη σφαίρα στο παράθυρο.» Άλλες χειρονομίες, χρησιμοποιούνται από κοινού με την ομιλία και συντονίζουν το χρόνο με το ρυθμό της ομιλίας για να υπογραμμίσουν ορισμένες λέξεις ή φράσεις. Αυτοί οι τύποι χειρονομιών συνδέονται ολοκληρωτικά με την ομιλία και τη διαδικασία σκέψης (Desmond, 2008).

3. Η στάση του σώματος

Ο όρος αναφέρεται στη θέση στην οποία βρισκόμαστε σε σχέση με τους άλλους, συμπεριλαμβανομένης και της απόστασης που διατηρούμε διαξάγοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η απόσταση ποκίλλει ανάλογα με το βαθμό οικειότητας και τους συγκεκριμένους πολιτισμικούς κανόνες. Η στάση του σώματος μεταφέρει πληροφορίες, όχι μόνο για το βαθμο οικειότητας μεταξύ των ατόμων, αλλά και για τις αντιδράσεις, λεπτό προς λεπτό της επικοινωνιακής συναλλαγής (Desmond, 2008).



Εικόνα 2: Διαδικασία μετάδοσης μηνύματος

Κεφάλαιο 3

ΕΝΝΑΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Εισαγωγή

Ως εναλλακτική επικοινωνία ορίζουμε κάθε ενέργεια ή στάση που είναι δυνατή να βοηθήσει τα πρόσωπα με δυσκολίες ή με έλλειψη δυνατότητας επικοινωνίας με ομιλία να ανταλλάσσουν με τους υπόλοιπούς ανθρώπους του περιβάλλοντός τους ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, απόψεις, να δηλώνουν τις επιθυμίες τους και να ικανοποιούν τις ανάγκες αλληλεπίδρασης και δημιουργίας σχέσης με αυτούς. (Χαρούπιας, Α.Π. 1997)

Προκειμένου τα συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας να αποβούν αποτελεσματικά, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια και να υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία να μπορούν να καθοδηγήσουν τους ειδικούς κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους, αλλά και τους γονείς των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες επικοινωνίας.

Τα κριτήρια αυτά είναι:

1. Το χαρακτηριστικό της εικονικότητας. Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στο πόσο εύκολα κάθε χρήστης του συστήματος μπορεί να εικάζει την σημασία του συμβόλου.

2. Το κριτήριο εκμάθησης των συμβόλων. Η ευκολία με την οποία καταγράφεται το σύμβολο στη μνήμη του χρήστη και διατηρείται, η ευχέρεια ανάκλησης του και η χρήση του για γενικευμένες αναπαραστάσεις εννοιών από τον πραγματικό κόσμο προσδιορίζουν τη σημαντική αυτή ιδιότητα των συστημάτων επικοινωνίας.

3. Η σαφήνεια με την οποία αναπαρίστανται από τα σύμβολα οι έννοιες είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που επηρεάζει την ευκολία εκμάθησης των συμβόλων του συστήματος, αλλά και την χρήση τους.

4. Η πολυπλοκότητα. Η πολυπλοκότητα λειτουργικά ορίζεται ως ο αριθμός των κινητικών ενεργειών που απαιτούνται για την σχηματοποίηση του συμβόλου.

5. Το κριτήριο της μεταφρασιμότητας του συμβόλου. Η ευχέρεια να αντιστοιχηθεί ένα σύμβολο ενός συστήματος με το σύμβολο ενός άλλου συστήματος επικοινωνίας. Πολλές φορές όμως η μεταφρασιμότητα ενός συμβόλου είναι περιορισμένη και ένα σύμβολο χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια ευρεία κλίμακα εννοιών (π.χ το σύμβολο «δυνατός» αναπαριστά και συνώνυμες έννοιες: ισχυρός, ρωμαλέος, δραστήριος….) αυτό όμως γίνεται γιατί τα συστήματα αυτά επιδιώκουν τη λειτουργική επικοινωνία για τις άμεσες, τις βασικές και πλέον σημαντικές ανάγκες των προσώπων, στις υπηρεσίες των οποίων παρέχονται.

(Χαρούπιας, Α.Π. 1997)

PECS

Το PECS αναπτύχθηκε το 1985 σαν ένα μοναδικό πακέτο παρέμβασης ενισχυτικής/εναλλακτικής επικοινωνίας για άτομα με κάποια διαταραχή του φάσματος του αυτισμού ή συναφείς αναπτυξιακές δυσκολίες. Το PECS πρωτοχρησιμοποιήθηκε στο Πρόγραμμα Αυτισμού του Delaware και κέρδισε παγκόσμια αναγνώριση διότι έδωσε έμφαση στην έναρξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα άλλα συστατικά της. Το PECS δεν απαιτεί πολύπλοκα ή ακριβά υλικά. Σχεδιάστηκε έχοντας κατά νου τις οικογένειες, τους εκπαιδευτές και το προσωπικό προστατευμένων κατοικιών, γι' αυτό είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα.

Το PECS ξεκινάει διδάσκοντας στο άτομο να δίνει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου σε έναν «σύντροφο επικοινωνίας», ο οποίος αμέσως ανταποκρίνεται στην ανταλλαγή σαν να είναι αίτημα. Το σύστημα περνά στη διδασκαλία τής διάκρισης μεταξύ εικόνων και πώς να τις βάζουμε μαζί σχηματίζοντας προτάσεις. Στα πιο προχωρημένα στάδια τα άτομα μαθαίνουν να απαντούν σε ερωτήσεις και να κάνουν σχόλια.

Το πρωτόκολλο διδασκαλίας τού PECS βασίζεται στο βιβλίο του B.F. Skinner «Κατανόηση της Λεκτικής Συμπεριφοράς» (Verbal Behavior), με στόχο να διδάσκονται συστηματικά λειτουργικοί 'λεκτικοί' συντελεστές (verbal operants) χρησιμοποιώντας στρατηγικές βοήθειας (prompts) και ενίσχυσης, που καταλήγουν στην αυτόνομη επικοινωνία. Δεν χρησιμοποιούνται λεκτικές βοήθειες, ευοδώνοντας με αυτόν τον τρόπο την άμεση έναρξη επικοινωνίας και αποφεύγοντας την εξάρτηση από βοήθειες.

Το PECS σημειώνει επιτυχία με άτομα όλων των ηλικιών που έχουν διάφορες επικοινωνιακές, γνωστικές και σωματικές δυσκολίες. Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας αρχίζουν να αναπτύσσουν λόγο χρησιμοποιώντας το PECS. Το σώμα ερευνών που υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα του PECS ολοένα μεγαλώνει.

MAKATON

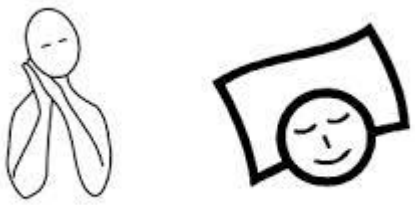
Το Makaton αφορά ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της επικοινωνίας για άτομα που εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών, που βασίζεται στη χρησιμοποίηση νοημάτων ή και γραφικών συμβόλων που συνοδεύουν και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο. Στοχεύει φυσικά στην ανάπτυξη της κατανόησης και χρήσης του λόγου. (Δρ. Βογινδρούκας Γιάννης, Λογοπεδικός)

Το Makaton είναι ένα πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα σε όλους όσους παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών στην επικοινωνία και το λόγο να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες και να τις χρησιμοποιήσουν με ένα απλό αλλά πολύ λειτουργικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, να χαίρονται, να έχουν επιλογές και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Το Makaton μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα περιβάλλοντα δηλαδή στο σπίτι, στο σχολείο, στο χώρο απασχόλησης και εργασίας, σε κέντρα αναψυχής και άθλησης, στο Νοσοκομείο, Οικοτροφείο κ.λπ.. Η διδακτική του προσέγγιση εστιάζεται, σε πρώτο επίπεδο, στην

απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας και σε ένα υψηλότερο επίπεδο, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Αποτελείται από ασπρόμαυρες εικόνες που απεικονίζουν με πολύ απλό τρόπο καθημερινά αντικείμενα και δραστηριότητες (π.χ. το ρήμα πίνω). Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ξέρει και τις αντίστοιχες χειρονομίες. Βοηθάει στο να αποκτήσει το παιδί το αρχικό του λεξιλόγιο όπου θα στηριχθεί για να αναπτύξει φράσεις των δυο λέξεων και προτάσεις. Δουλεύουμε τη μάκατον απλώνοντας τις κάρτες στο τραπέζι(αρχικά πολύ λίγες και απλές) και προσπαθούμε να του μάθουμε να συνδέσει την κάθε εικόνα με την έννοια της. Αυτό γίνεται χρησιμοποιώντας ήχους, χειρονομίες, ακόμα και απτικά ερεθίσματα. Π.χ. όταν έχουμε μπροστά την κάρτα με την έννοια «νερό» μπορούμε να ρίχνουμε στο χέρι του παιδιού μερικές σταγόνες.

Δυο παραδείγματα οπτικών συμβόλων μάκατον:



Sleep

Αργότερα αφού το παιδί μάθει να ανταποκρίνεται σωστά στο κέλευσμά μας για κάποιες απλές έννοιες (π.χ. δώσε μου το παπί ή δώσε μου τη μαμά). Μπορούμε να περάσουμε σε προτάσεις. Π.χ. η μαμά πίνει χυμό. Επίσης μπορούμε να του ζητάμε να λέει και αυτός τι βλέπει, αν αυτό είναι εφικτό. (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005, Καλύβα, 2005)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ TEACCH

Το πρόγραμμα Teacch (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) (θεραπεία και εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και διαταραχές επικοινωνίας), αποτελεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, για παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, που βασίζεται στη δομημένη διδασκαλία και χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στα παιδιά με αυτισμό. Υλοποιήθηκε στην Ψυχιατρική Σχολή του πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας των ΗΠΑ, από τον Eric Schopler. (Rutter. M, Schopler. E, 1987).

Η προσέγγιση Teacch εστιάζεται στο άτομο με αυτισμό και στη δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος, ανάλογου των δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων και των

αναγκών του. Βασικές προτεραιότητες του προγράμματος είναι η έμφαση στο άτομο, η κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης της αυτιστικής διαταραχής, η εφαρμογή κατάλληλων προσαρμογών και η εκτεταμένη στρατηγική παρέμβασης, η οποία στηρίζεται στις υπάρχουσες δεξιότητες και στα ενδιαφέροντα του ατόμου. (Schopler. E, 1997)

Το πρόγραμμα αυτό είναι σαν ένα ημερήσιο πλάνο που ενημερώνει κάποιον για τις δραστηριότητες της ημέρας. Ενημερώνει το άτομο με αυτισμό για το τι πρόκειται να συμβεί και τη σειρά των δραστηριοτήτων της ημέρας, με τρόπο που να μπορούν να δούνε και να κατανοήσουν. Συχνά τα άτομα με ΔΑΦ έχουν δυσκολία να κατανοήσουν τον προφορικό λόγο. Επίσης έχουν συχνά δυσκολίες να αλλάξουν δραστηριότητα και μπορεί να μείνουν προσκολλημένα σε μια ρουτίνα. Τα προγράμματα λοιπόν του Teacch σκοπό έχουν να δείξουν με οπτικές παραστάσεις στο παιδί την αλληλουχία των δραστηριοτήτων. Επίσης επιτρέπει αλλαγές στη σειρά των δραστηριοτήτων και δείχνει ποιες δραστηριότητες θα λάβουν χώρα μια συγκεκριμένη ημέρα (Schopler. E, 1997).

Για να μπορέσει το Teacch όπως και άλλα προγράμματα νε εφαρμοστούν στη χώρα μας, θα πρέπει να τα προσαρμόσουμε στον ιδιαίτερο πολιτισμό μας και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στη συνέχεια, χρειάζεται συγχρονισμός εργασιών όλων των εμπλεκόμενων, γιατί τα παιδιά κάνουν διαφορετικά πράγματα με διαφορετικούς ανθρώπους. Η ομοιογένεια θα απομακρύνει την σύγχυσή τους. (Γκονέλα. Ε, 2008)

Στόχος του δεν είναι η θεραπεία του αυτισμού αλλά η απόκτηση αυτονομίας των παιδιών αυτών (Γκονέλα. Ε, 2008).

Τα βασικά στοιχεία της δομημένης διδασκαλίας, όπως εφαρμόζεται από το πρόγραμμα Teacch είναι τα ακόλουθα:

- Η φυσική δόμηση του περιβάλλοντος
- Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα
- Το σύστημα εργασίας
- Η εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- Η οπτική παρουσίαση των πληροφοριών

(Schopler, 1997),(Faherty, 2000).

Δομημένη τάξη είναι εκείνη που με την πρώτη ματιά γίνεται κατανοητό ποια δραστηριότητα φιλοξενεί και σε πιο σημείο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά με αυτισμό να μπορούν να παραμένουν για κάποιο χρονικό διάστημα σ' ένα μέρος. Στη δομημένη τάξη πρέπει να υπάρχει:

- ✓ Μια περιοχή διδασκαλίας, όπου το παιδί εκπαιδεύεται σε μια δραστηριότητα την οποία όταν τη μάθει, θα την πραγματοποιεί μόνο του στη δική του περιοχή.

- ✓ Μια περιοχή ανεξάρτητης εργασίας, όπου είναι η ατομική περιοχή του παιδιού και μαθαίνει να εργάζεται μόνο του, ανεξάρτητα. Γνωρίζουμε, ότι τα άτομα με αυτισμό είναι σοβαρά εξαρτημένα από τους άλλους. Εδώ,

ανεξαρτητοποιούνται. Ακόμη και ενήλικες μπορούν να εκπαιδευτούν στην ανεξαρτησία (C, Collia – Faherty, 1999).

- ✓ Μια περιοχή ελεύθερου παιχνιδιού, όπου εκεί το παιδί μπορεί να παίξει ότι θέλει (Γκονέλα. Ε, 2008).

- ✓ Μια περιοχή δομημένου παιχνιδιού, όπου παίζει συγκεκριμένα παιχνίδια με το εκπαιδευτικό (Γκονέλα. Ε, 2008).

- ✓ Μια περιοχή φαγητού, όπου μαθαίνει να πηγαίνει την ώρα του φαγητού (Γκονέλα. Ε, 2008).

- ✓ Μια περιοχή ομαδικής εργασίας, όπου το παιδί συναντά και τους υπόλοιπους συμμαθητές του και κάνουν διάφορες δραστηριότητες μαζί όπως το να παίξουν μουσική ή να τραγουδήσουν (Γκονέλα. Ε, 2008).

- ✓ Μια μεταβατική περιοχή, όπου τοποθετείται το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα, στο οποίο παρίστανται ή γράφονται οι δραστηριότητες της ημέρας. Είναι ο χώρος που βοηθά το παιδί να κατανοήσει μέσα από εικόνες, φωτογραφίες, αντικείμενα ή λέξεις, πως θα μεταβεί από μια δραστηριότητα σε άλλη. Με τον τρόπο αυτό η αλλαγή γίνεται προβλέψιμη (Γκονέλα. Ε, 2008).

Η οργάνωση του χώρου προσφέρει στα παιδιά αίσθηση άνεσης και ασφάλειας. Για την επιτυχία της οργάνωσης παίζουν ρόλο παράγοντες όπως: το μέγεθος της τάξης, η εύκολη πρόσβαση στης διάφορες περιοχές που υπάρχουν σε αυτή και στην αυλή, η απόσταση από την τουαλέτα, ο φωτισμός και το ήσυχο περιβάλλον. Είναι απαραίτητο η τάξη να είναι στρωμένη χαλιά σε κάθε περιοχή και τα υπάρχοντα έπιπλα να διαχωρίζουν τις περιοχές μεταξύ τους. Η πρώτη εκπαίδευση των παιδιών είναι να μπορούν να περιμένουν για κάποιο χρονικό διάστημα σ' ένα μέρος. Επίσης μαθαίνουν να κυκλοφορούν από την μια περιοχή στην άλλη για την εκτέλεση των δεξιοτήτων. Για καλύτερη κατανόηση τοποθετούμε αυτοκόλλητα βήματα μόνο από ένα σημείο. Στόχος μας είναι να εντοπίσει το παιδί όσο το δυνατόν γρηγορότερα την περιοχή που πρέπει να κατευθυνθεί (Καλυβά. Ε, 2005). Ακόμη πρέπει να αναφέρουμε ότι μπορεί να υπάρξουν δραστηριότητες που δεν μπορούν να γίνουν μέσα στη τάξη όπως για παράδειγμα: πηλός, φύτεμα λουλουδιών πλύσιμο χεριών προσώπου κ.α. Για τέτοιες δραστηριότητες θα πρέπει να υπάρχουν εργαστηριακή χώροι και η τουαλέτα αν γίνεται να βρίσκεται μέσα στο χώρο της τάξης. Τέλος μέσα στη τάξη εξίσου βασικός είναι και ο χώρος που οι μαθητές αφήνουν τα πράγματα τους (Γκονέλα. Ε, 2008).

Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτής να έχει άμεσα οπτική επαφή με το παιδί. Επιπλέον, από ένα δομημένο χώρο το παιδί δεν μπορεί να φύγει παρά μόνο από ένα σημείο. Το γεγονός αυτό βοηθά τον εκπαιδευτικό να προλάβει το παιδί, αν προσπαθήσει να απομακρυνθεί πριν ολοκληρώσει την εργασία του και να το προστατέψει.

ΣΥΣΤΗΜΑ REBUS

Τα Rebus σύμβολα επινοήθηκαν για πρώτη φορά ως μέρος του προγράμματος Peabody Rebus Reading στην Βόρεια Αμερική την δεκαετία του 60΄ ως τεχνικές για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μικρά παιδιά.. Αναπτύχθηκαν περαιτέρω σε μια σχολή του Ηνωμένου Βασιλείου από τηνJudy Van Oosterom και Kathleen Devereux.

Μια μορφή των συμβόλων αυτών είναι γνωστά σε όλους μας από ομώνυμους γρίφους σε περιοδικά και κόμικς. Τύποι Rebus συμβόλων είχαν χρησιμοποιηθεί και σε αρχαϊκά συστήματα γραφής όπως τα αιγυπτιακά ιερογλυφικά. Η λέξη «rebus» είναι λατινική και σημαίνει « μέσω των πραγμάτων ». Σημαίνει ένας γρίφος που αποτελείται από λέξεις και συλλαβές με τη μορφή εικόνων. Κάθε σύμβολο Rebus δηλαδή είναι μια εικόνα που αναπαριστά την έννοια που απεικονίζεται ή μια συλλαβή ή μια λέξη που έχει την ίδια προφορά με την απεικονιζόμενη λέξη, δηλαδή, αν η εικόνα μας δείχνει ένα κόμπο όπου στα αγγλικά η λέξη είναι “knot” μπορεί να εννοεί όντως ένα κόμπο αλλά μπορεί να σημαίνει την ομόηχη λέξη “not” που ενώ ακούγεται το ίδιο σημαίνει «δεν». Σε μια ακολουθία rebus συμβόλων εμφανίζονται συχνά και κανονικά γράμματα ή συλλαβές, πριν ή μετά τις εικόνες, με τέτοιο τρόπο ώστε ο συνδυασμός της προφοράς της συλλαβής ή του γράμματος και του ήχου της έννοιας που αναπαριστά η εικόνα, να αντιστοιχούν με την προφορά μιας άλλης έννοιας (Κουρουπέτρογλου. Γ και Λιάλου Σ., 2000).

Σύντομα η μέθοδος αυτή εξελίχθηκε και προσαρμόστηκε για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε άτομα και κυρίως παιδιά με δυσκολίες επικοινωνίας και γενικότερα σε συστήματα επικοινωνίας για τα άτομα αυτά. Τα σύμβολα αριθμούν ένα σύνολο 800 έως 950 ασπρόμαυρων εικόνων που σε συνδυασμό αναπαριστούν πάνω από 2000 λέξεις. Πλήθος αρκετά μεγάλο και κοντά στο καθημερινό λεξιλόγιο των ατόμων χωρίς προβλήματα επικοινωνίας. Υπάρχουν όλα τα μέρη του λόγου και για όσες έννοιες είναι δύσκολα να αναπαρασταθούν χρησιμοποιούνται αυθαίρετα σύμβολα. Το σύστημα Rebus είναι λογογραφικό (δηλ. είναι γραφήματα που αναπαριστούν συγκεκριμένες λέξεις ή τμήματα λέξεων, δηλαδή μορφήματα) και η πλειοψηφία των συμβόλων εικονογραφικά. Τα σύμβολα άλλοτε αναπαριστούν με σαφήνεια τις λέξεις ή έννοιες και άλλοτε είναι αφηρημένα, όταν αναπαριστούν αφηρημένες έννοιες. Μπορούν επίσης να συνδυαστούν για των σχηματισμό σύνθετων λέξεων με τον συνήθη τρόπο, δηλαδή την απλή παράθεση.

Χρησιμοποιούνται, ως σύμβολα της έννοιας που αναπαριστούν αλλά και εννοιών που είναι ομόηχες ή ομώνυμες των απεικονιζόμενων. Κατά κύριο λόγο η προφορά μιας απεικονιζόμενης έννοιας, συνδυάζεται με παραδοσιακές γραπτές συλλαβές ή γράμματα για το σχηματισμό λέξεων.

Το σύστημα Rebus είναι καταβάση εικονογραφικό και τα σύμβολά του είναι αρκετά κατανοητά, κυρίως όταν το σύμβολο αντιστοιχεί στην απεικονιζόμενη έννοια. Δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην εκμάθηση, ειδικά όταν ακολουθείται σταδιακή γνωριμία με αυτό και σταδιακή αντικατάσταση των εικονικών συμβόλων από γράμματα και συλλαβές. Οι συνδυασμοί που μπορούν να προκύψουν με εικονογραφικά σύμβολα και γράμματα δημιουργού αρκετή ευκαμψία στη γλώσσα. Επίσης τα σύμβολα

έχουν πολλαπλές έννοιες καθώς άλλοτε χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά και άλλοτε ως η προφορά του και αναφέρονται στην ομόηχη λέξη ή συλλαβή. Αν και για το σύστημα αυτό δεν υπάρχουν σαφής αναφορές σε συντακτικό ή γραμματική, εντούτοις εισάγει στον χρήστη τις έννοιες των συλλαβών και των γραμμάτων, της παραδοσιακής γραφής και της αντιστοιχίας της με τον προφορικό λόγο. Για το λόγο αυτό, μπορεί να θεωρηθεί ένα ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα σε μη φωνολογικά και φωνολογικά συστήματα. Τέλος οι χρήστες μαθαίνουν να συνδυάζουν τα νοήματα με τους ήχους και στη συνέχεια με την σταδιακή χρήση των γραμμάτων σε συνδυασμό με τα εικονικά σύμβολα και έπειτα την απομάκρυνση των εικονικών συμβόλων, μαθαίνουν ανάγνωση αλλά και την ηχητική των λέξεων. Τα σύμβολα Rebus συνδυάστηκαν με το λεξιλόγιο Makaton σε ενιαία συστήματα. (Κουρουπέτογλου. Γ και Λιάλιου. Στ, 2000).

ΣΥΣΤΗΜΑ BLISS

Το σύστημα Bliss δεν κατασκευάστηκε αρχικά με σκοπό να παράγει βοήθεια σε άτομα με προβλήματα επικοινωνίας. Ο δημιουργός του Charles Bliss ονειρευόταν να πραγματοποιήσει το αρχέγονο όνειρο της ανθρωπότητας για μια κοινή, διεθνή παγκόσμια γλώσσα. Ο Karl Blitz όπως είναι το αληθινό του όνομα, γεννήθηκε το 1897 στην Αυστρία κοντά στα σύνορα με την Ρωσία όπου ζούσαν πολλές εθνικότητες η μία κοντά στην άλλη. Το 1938 όπου ο Χίτλερ κυριάρχησε στην Αυστρία φυλακίστηκε σε στρατόπεδο συγκέντρωσης από όπου και απελευθερώθηκε, γιατί διασκέδαζε τους φρουρούς παίζοντας τους μουσική. Μετά την απελευθέρωση του πήγε στην Αγγλία και άλλαξε το όνομα του σε Charles Bliss. Το 1940 πήγε στην Σαγκάη, εκεί επηρεάστηκε από τα κινέζικα σύμβολα και συνειδητοποίησε ότι η ιδεογραφική γραφή επέτρεπε σε πολλούς ανθρώπους που μιλούσαν διαφορετική γλώσσα να ενωθούν, καθώς ήταν ευκολότερο να διαβάσουν τα σύμβολά από το να μιλήσουν την ίδια γλώσσα. Το 1942 άρχισε να αναπτύσσει τα δικά του σύμβολα με την βοήθεια της γυναίκας του Claire.

Το 1971 δόθηκε στη προσπάθεια αυτή ιδιαίτερη προσοχή από την Shirley Mc Naughton, η οποία ήταν καθηγήτρια σε ένα κέντρο για παιδιά με αναπηρίες στο Οντάριο. Ο Bliss δεν φανταζόταν ότι τα σύμβολά του κάποτε θα χρησιμοποιούνταν για την επικοινωνία ανθρώπων με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και πολλών που είχαν χαμηλό πνευματικό επίπεδο. Έπρεπε λοιπόν να γίνουν προσθέσεις και προσαρμογές στο σύστημα ώστε να είναι πιο εύχρηστο για τα παιδιά αυτά. Το έργο αυτό ξεκίνησε στο Κέντρο για τα Ανάπηρα Παιδιά στο Οντάριο του Καναδά. Για τις ανάγκες των παιδιών αυτών δημιουργήθηκαν νέα σύμβολα, τα οποία ενέκρινε ο Bliss. Το 1974 η χρήση της μεθόδου εξαπλώθηκε στο κέντρο και ως το 1975 το ενδιαφέρον για την μέθοδο εξαπλώθηκε και σε άλλα κέντρα που έμαθαν να την χρησιμοποιούν. (Κουρουπέτρογλου Γ., 2000)

Σύμβολα

Πριν αρχίσει η διδασκαλία του Bliss στα παιδιά θα πρέπει να το διδαχθούν τα άτομα που έχουν στενή σχέση με το παιδί και έρχονται συχνά σε επαφή με αυτό. Θα ήταν ανούσιο να μάθαινε το παιδί μόνο του τη μέθοδο αυτή χωρίς να του δίνεται η

ευκαιρία να την χρησιμοποιήσει. Επίσης πρέπει να διδάσκεται σε παιδιά όπου έχουν την ικανότητα να το μάθουν και όχι επειδή είναι το αγαπημένο σύστημα του δασκάλου.

Τα σύμβολα Bliss σχηματίζονται από 9 βασικά γεωμετρικά σχήματα γραμμών και ημικυκλίων, τα οποία συνδέονται και μας δίνουν 100 περίπου βασικά σύμβολα.

Το μέγεθος και η θέση τους δημιουργούν κάθε φορά και διαφορετικό νόημα. Τα 100 βασικά σύμβολα συνδυάζονται σχηματίζοντας νέες έννοιες και σύμβολα, που δεν έχουν αναπαράσταση στο πυρηνικό σύνολο των 100 βασικών συμβόλων. Κάθε σύμβολο συνοδεύεται από λεζάντα με την λέξη που αναπαριστά. Φυσικά οι έννοιες μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, όπως συμβαίνει και με τις συνήθης παραδοσιακές γλώσσες. Τα σύμβολα είτε βασικά είτε σύνθετα μπορούν να συνδυαστούν σχηματίζοντας ακολουθίες συμβόλων που δηλώνουν νέες έννοιες ανάλογα με την σημασία των επιμέρους νοημάτων (π.χ: ελέφαντας = ζώο + μεγάλη + μύτη). Τα βασικά σύμβολα και οι συνδυασμοί τους δημιουργούν ένα λεξικό τουλάχιστον 2000 εννοιών, στο οποίο ετησίως προστίθενται νέες έννοιες.

Παράλληλα με τα σύμβολα που αναπαριστούν έννοιες υπάρχουν και σύμβολα που δηλώνουν μέρη του λόγου, χρόνους ρημάτων και λοιπά γραμματικά χαρακτηριστικά.

Υπάρχουν σύμβολα που δηλώνουν παρελθοντικό ή μέλλοντα χρόνο, ρήμα ή ιδιότητα, πληθυντικό αριθμό, αντίθετο νόημα κλπ. Ειδικά σύμβολα επίσης σηματοδοτούν τη διάθεση του χρήστη. Στο σχηματισμό προτάσεων ακολουθούνται κανόνες συντακτικού, αν και αυτό δεν είναι υποχρεωτικό.

Με στόχο τα σύμβολα να γίνονται ευκολότερα αναγνωρίσιμα και κατανοητά, επιτρέπεται η «διακόσμηση» τους από τον δάσκαλο ή τον βοηθό με χρώματα και γραμμές εάν αυτό είναι βοηθητικό για τον χρήστη. Τα σύμβολα Bliss είναι κατεξοχήν ιδεογραφικά και κατά συνέπεια πολλές φορές ακατανόητα. Λόγω της ιδεογραφικής φύσης τους, καθώς και των κανόνων που τα διέπουν, τα σύμβολα Bliss δεν είναι εύκολα στην εκμάθηση. Θεωρείται περισσότερο αποδοτικό η πρώτη γνωριμία να γίνεται με απλά εικονογραφικά σύμβολα και στη συνέχεια να γίνεται εμπλουτισμός με περισσότερο πολύπλοκες έννοιες. (Κουρουπέτρογλου Γ., 2000)

Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο του συστήματος Bliss πλησιάζει κατά πολύ τις δυνατότητες των λεξιλογίων που χρησιμοποιούνται πρακτικά στον προφορικό λόγο. Ήδη οι σχεδόν 3000 έννοιες που σήμερα αποτελούν το σύστημα είναι αριθμός συγκρινόμενος με το σύνηθες καθημερινό λεξιλόγιο. Προστίθενται πλέον και έννοιες που αφορούν όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, που λείπουν από άλλα συστήματα (παράδειγμα η πρόσφατη προσθήκη 100 συμβόλων σχετικά με την ανθρώπινη σεξουαλικότητα).

Η δυνατότητα συνδυασμού συμβόλων για την δημιουργία νέων εννοιών προσφέρει μεγάλη εκφραστική δυνατότητα, θεωρητικά τουλάχιστον. Παρέχονται γραμματικά στοιχεία όπως: χρόνοι, αριθμός κλπ, καθώς και συντακτικό που κατά κανόνα ακολουθεί το συντακτικό της γλώσσας που επικρατεί στην κάθε χώρα που χρησιμοποιείται το σύστημα. Με την χρήση των συμβόλων Bliss κι ανάλογα με τις

ικανότητες του χρήστη, είναι δυνατόν να αποδοθεί κάθε έννοια που θα μπορούσε να αποδοθεί με τον συνήθη λόγο. (Κουρουπέτρογλου Γ., 2000).

Ομάδες χρηστών

Αρχικά κατασκευάστηκε για χρήση από παιδιά με φυσικές αναπηρίες και ανικανότητα ομιλίας, συνήθως με δυσκολίες εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής ή για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Η χρήση του πλέον έχει γενικευτεί σε όλες τις κατηγορίες ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία, όχι όμως πάντα με επιτυχία.

Άτομα με μέτρια έως και βαριά νοητικά προβλήματα βρίσκουν μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση των συμβόλων, ακόμη και στην ανάγνωση τους, ειδικά αν παρουσιάζουν και προβλήματα όρασης. (Κουρουπέτρογλου Γ. και Λιάλου Σ., 2000).

Συμπεράσματα

Το σύστημα Bliss θεωρείται πλήρες γλωσσικό σύστημα και η παρουσία συντακτικών και γραμματικών κανόνων και στοιχείων το καθιστούν βοήθημα για την διδασκαλία της ανάγνωσης. Ως πλήρης γλώσσα έχει φανατικούς χρήστες και ανάμεσα σε άτομα που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην επικοινωνία. Αυτή όμως η πολυπλοκότητα είναι που συχνά αποθαρρύνει τους χρήστες και τους βοηθούς τους να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν το σύστημα, κυρίως όταν η επαφή τους με αυτό δεν γίνεται με σταδιακό τρόπο. Το σύστημα Bliss τυχαίνει ευρείας αναγνώρισης και η συστηματοποιημένη διάδοση του γίνεται από την Blissymbolics Communication International (BCI). (Κουρουπέτρογλου Γ., 2000)

Κεφάλαιο 4

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ PECS

Η προετοιμασία για το PECS

Η επικοινωνία αποτελεί μια καθημερινή δραστηριότητα. Κάθε στιγμή της ημέρας έχουμε την ευκαιρία να επικοινωνήσουμε αρκεί να βρούμε κάποιον να μας ακούσει. Θεωρούμε δεδομένη στη ζωή μας την ικανότητα που έχουμε να να αλληλεπιδρούμε αυθόρμητα με τους συνανθρώπους μας προκειμένου να επιτύχουμε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Ωστόσο η έλλειψη αυτής της ικανότητας είναι ίσως το πιο σοβαρό εμπόδιο για την αυτόνομη διαβίωση των ατόμων με ειδικές δυσκολίες.

Τα τυπικά παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν απο τη στιγμή που γεννιούνται. Τα νεογέννητα βρέφη δείχνουν προτίμηση σε φωνές, ξεχωρίζουν ήχους, δείχνουν προτίμηση σε αντικείμενα που έχουν ποικίλα σχήματα και εναλλαγές μεταξύ σκοταδιού και φωτός, χαμογελούν. Όλες αυτές οι ικανότητες και ενέργειες σχετίζονται άμεσα με το πως τα παιδιά μαθαίνουν αυτή τη σύνθετη ικανότητα που ονομάζουμε λόγο.

Η *σκόπιμη επικοινωνία* αναπτύσσεται κατά την διάρκεια των επόμενων μηνών. Από έξι έως εννιά μηνών τα μωρά αρχίζουν να επικοινωνούν με «ασυνάρτητη» ομιλία και νεύματα ή χειρονομίες.

Σχετικά με το είδος των ενισχυτών που συνδέονται με την επικοινωνία, προσδιορίστηκαν κοινωνικοί και πρωτογενείς (απτοί) ενισχυτές. Η τυπική ανάπτυξη του λόγου είναι προϊόν και των δύο αυτών ενισχύσεων. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη κατακτούν τις δεξιότητες επικοινωνίας χωρίς κάποια συγκεκριμένη, συστηματική εκπαίδευση του λόγου. Τις κατακτούν μέσα από αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους και μέσα από άλλα πιο ώριμα γλωσσικά μοντέλα (Halle,1984). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις από μόνες τους δεν είναι επαρκείς ούτε σε ποσότητα ούτε σε ποιότητα για τα παιδία με αυτισμό και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Τα παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος δεν ανταποκρίνονται στην κοινωνική ενίσχυση, κατά συνέπεια δεν προσδοκούμε η ανάπτυξη του λόγου τους να είναι ομαλή. Όταν εκπαιδεύουμε ή ζούμε με παιδιά που δεν αναπτύσσουν ομαλά τον λόγο, πρέπει να δημιουργήσουμε ένα πλάνο για την ενεργή διδασκαλία του λόγου. Χρειάζεται να δημιουργήσουμε μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία τα παιδιά αυτά θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν λειτουργικές δεξιότητες επικοινωνίας. Αυτό επιτυγχάνεται δημιουργώντας πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία μέσα στο φυσικό περιβάλλον με ενδιαφέροντα αντικείμενα και υλικά και χρήσιμες δραστηριότητες. Εντούτοις, η παροχή και η έκθεση των παιδιών σε αντικείμενα και δραστηριότητες δεν είναι αρκετή για την καλλιέργεια και εδραίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Χρειάζεται να επωφεληθούμε των ευκαιριών αυτών και να χρησιμοποιήσουμε συγκεκριμένες στρατηγικές για να διδάξουμε συγκεκριμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Ως αποτέλεσμα πολύπλοκων και συχνά συγκρουόμενων μεταβλητών στην τάξη και

στο σπίτι, συχνά δημιουργούμε περιβάλλοντα που δεν συντελούν στη γλωσσική ανάπτυξη. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους συχνά υπονομεύουμε την επικοινωνία (Halle, 1984), και επομένως δεν καταφέρνουμε να δημιουργήσουμε ή να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικά τις ευκαιρίες για επικοινωνία.

1. Ο **Περιβαλλοντικός αποκλεισμός** (environmental preempting) συμβαίνει όταν τα πάντα είναι προσιτά και σε διαθεσιμότητα χωρίς κανένα απολύτως «κόστος».
2. Ο **Μη Λεκτικός Αποκλεισμός** (nonverbal preempting) συμβαίνει όταν δεν γνωρίζουμε το παρόν επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή, και συνεπώς δεν προσδοκούμε ή δεν διδάσκουμε το επόμενο βήμα.
3. Ο **Λεκτικός Αποκλεισμός** (verbal preempting) συμβαίνει όταν παίρνουμε εμείς της πρωτοβουλία και δεν επιτρέπουμε στους άλλους να πάρουν και εκείνοι πρωτοβουλίες.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως ένα περιβάλλον που συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών είναι εκείνο στο οποίο:

I. Δημιουργούμε πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία
II. Γνωρίζουμε το παρόν επίπεδο δεξιοτήτων του μαθητή και είμαστε σε θέση να προγραμματίσουμε τη διαδασκαλία των επόμενων βημάτων
III. Προσδοκούμε την επικοινωνία

I. Δημιουργούμε πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία

Μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής των μαθητών τόσο στο σπίτι (ένδυση, τηλεόραση, φαγητό) όσο και στα μαθήματα του σχολείου (γυμναστική, καλλιτεχνικά, διάλειμμα, κολατσιό) πρέπει να δημιουργούμε ευκαιρίες για επικοινωνία, στις οποίες ο μαθητής πιθανόν να θέλει κάτι και εμείς πρέπει να τον διδάξουμε πως να επικοινωνήσει μαζί μας ώστε να το αποκτήσει. Για να γίνει αυτό:

- Προσδιορίζουμε τι είναι πιθανό να αρέσει στο παιδί σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα
- Κανονίζουμε ώστε να «εξαφανίσουμε» αυτό το αντικείμενο εώς ότου δημιουργηθεί ανάγκη ή επιθυμία για αυτό απ’τον μαθητή.

Για να εξασφαλίσουμε την «εξαφάνιση» των αντικειμένων, πρέπει να οργανώσουμε το φυσικό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε τα αντικείμενα να μην είναι άμεσα διαθέσιμα. Για παράδειγμα βάζουμε αγαπημένα αντικείμενα των μαθητών στο πάνω ράφι ώστε να φαίνονται αλλά να μην είναι εύκολα προσβάσιμα. Μόλις δούμε ότι ο μαθητής παρουσιάζει ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, εκμεταλλευόμαστε αυτή την επιθυμία προσδοκώντας και διδάσκοντας επικοινωνία. Αυτή η τεχνική λέγεται Κατ’ Ευκαιρία Διδασκαλία (Incidental Teaching), (Hart & Riley, 1982). Διαφορετικά, προσελκύουμε ή δελεάζουμε τον μαθητή για να αυξήσουμε την επιθυμία του για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Ελέγχουμε κατόπιν την πρόσβαση που έχει το παιδί στο αντικείμενο με τέτοιο τρόπο ώστε να είμαστε εμείς το μέσον μέσω του οποίου ο μαθητής θα το αποκτήσει.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι πέρα από το να δημιουργούμε ευκαιρίες για επικοινωνία πρέπει να εκμεταλλευόμαστε αυτές που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της ημέρας. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν ουσιαστικά χιλιάδες ευκαιρίες να επικοινωνήσουν. Γι αυτό λοιπόν αφού έχουμε δημιουργήσει μια ευκαιρία για την διδασκαλία της επικοινωνίας, πρέπει να προγραμματίσουμε και την επόμενη επικοινωνιακή ευκαιρία. Αυτό σημαίνει ότι διδάσκουμε επικοινωνία καθ'όλη τη διάρκεια της ημέρας εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι υπάρχουν επικοινωνιακές ευκαιρίες σε όλες τις δραστηριότητες της ημέρας.

ΙΙ. Να γνωρίζουμε το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής με στόχο να οργανώσουμε τα επόμενα βήματα.

Εάν ο στόχος μας είναι να διδάξουμε στο παιδί να ζητάει κάτι, τότε πρέπει να γνωρίζουμε πως το παιδί εκφράζει τα αιτήματά του. Παράλληλα πρέπει να γνωρίζουμε ποιές δεξιότητες πρέπει να διδάξουμε. Για παράδειγμα αν ένα παιδί γκρινιάζει γιατί δεν συμπεριλαμβάνουμε στο πρωινό του τα συγκεκριμένα δημητριακά που θέλει, μπορούμε να του διδάξουμε να ανταλλάσσει μια εικόνα γι'αυτά τα δημητριακά. Αν μπορεί να ζητάει αντικείμενα με μία λέξη ή μια εικόνα, τότε μπορούμε στην συνέχεια να τον διδάξουμε να χρησιμοποιεί ολόκληρη πρόταση.

ΙΙΙ. Να προσδοκούμε την επικοινωνία

Αφού διαμορφώσουμε το περιβάλλον στο οποίο θα αναπτύξουμε την επικοινωνία και αποφασίσουμε ποιά δεξιότητα θα διδάξουμε, τότε πρέπει να προσδοκούμε την επικοινωνία του μαθητή. Σε πολλές περιπτώσεις είναι εύκολο και για τους δύο να του δώσουμε αυτό που ζητάει. Αν όμως εμείς κάνουμε πάντα εκείνα τα πράγματα που ζητάει ο μαθητής αντί να τα κάνει ο ίδιος μόνος του και του δίνουμε αυτό που θέλει χωρίς να χρειαστεί να το ζητήσει, τότε δεν μπορούμε να διδάξουμε επικοινωνία.

Αξιολογώντας τους ενισχυτές

Επειδή η εκπαίδευση της επικοινωνίας μέσω PECS ξεκινάει με λειτουργικές ενέργειες που φέρνουν το παιδί σε επαφή με αποτελεσματικούς ενισχυτές (μέσω των αιτημάτων που εκφράζει το παιδί), οι εκπαιδευτές πρέπει πρώτα απ'ολα, μέσω παρατήρησης, να προσδιορίσουν τι θέλει ο μαθητής. Αυτή η διαδικασία γίνεται με την **«αξιολόγηση των ενισχυτών».** Η αξιολόηγηση αυτή μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Σε γενικές γραμμές χρησιμοποιούμε την διαδικασία τριών βημάτων για να προσδιορίσουμε τι αρέσει στους μαθητές μας:

1. **Ρωτάμε άλλα σημαντικά πρόσωπα**. Η καλύτερη πηγή πληροφοριών για το τι μπορεί να αρέσει στους μαθητές είναι οι γονείς τους και όσοι δουλέυουν με τους μαθητές. Ζητάμε από τους γονείς, τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, και οποιονδήποτε γνωρίζει το παιδί, να συμπληρώσουν έναν Λεξιλογικό

Πίνακα Επιλογών για να έχουμε μια γενική ιδέα για τις γενικές προτιμήσεις του παιδιού.

2. **Παρατηρούμε το μαθητή σε μη δομημένο περιβάλλον «ελεύθερης πρόσβασης».** Μια καλή μέθοδος για να αξιολογήσουμε τις προτιμήσεις των παιδιών είναι να παρατηρήσουμε με τι παίζει το παιδί ή τι τρώει όταν έχει ελύθερη πρόσβαση σε παιχνίδια ή φαγητό. Τα αντικείμενα που επιλέγουν ή με τα οποία περνούν τον περισσότερο χρόνο τους είναι πιθανόν εκείνα που είναι πιο ενισχυτικά. Δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στην προσπάθεια του μαθητή για να αποκτήσει τα συγκεκριμένα αντικείμενα. Η καλύτερη ένδειξη του τι είναι περισσότερο ενισχυτικό για το παιδί είναι η προσπάθεια που καταβάλλει για να αποκτήσει πρόσβαση σε κάτι.
3. **Διεξάγουμε μια επίσημη αξιολόγηση ενισχυτών.** Πριν ξεκινήσουμε το PECS, πρέπει να γνωρίζουμε ποιά είναι τα αντικείμενα που αρέσουν περισσότερο στο παιδί και ποιά το ενισχύουν περισσότερο. Ιεραρχούμε τους ενισχυτές, οργανώνοντας έτσι μια «ιεραρχία ενισχυτών» (reinforce hierarchy). Γι'αυτό το λόγο, αφού έχουμε παρατηρήσει άτυπα τι αρέσει στο παιδί, διεξάγουμε μια πιο επίσημη αξιολόγηση ενισχυτών. Είναι ευκολότερο να βάλουμε σε τάξη τις προτιμήσεις των παιδιών συγκρίνοντας τις αντιδράσεις τους σε διάφορους πιθανούς ενισχυτές, ακολουθώντας την παρακάτω σειρά.

Οι συγκεκριμένες αντιδράσεις που θα παρατηρήσουμε είναι οι εξής:

- Πως αντιδρά το παιδί όταν του προσφερθεί κάτι (πάει να το πάρει;/ το σπρώχνει;)
- Τι κάνει με το αντικείμενο (το τρώει;/ παίζει με αυτό;/ απλά το κρατάει;)
- Τι κάνει αν προσπαθήσουμε να πάρουμε πίσω το αντικείμενο (διαμαρτύρεται;/ δεν αντιδρά;)
- Πως αντιδρά αν του ξαναδώσουμε το αντικείμενο;

Ετοιμάζοντας το υλικό

Αφού αξιολογήσουμε τις δεξιότητες επικοινωνίας του μαθητή, οργανώσουμε το εκπαιδευτικό περιβάλλον, και καθιερώσουμε την ιεραρχία των ενισχυτών, το τελικό βήμα πριν ξεκινήσουμε το PECS είναι η προετοιμασία του υλικού. Το πρώτο αντικείμενο που πρέπει να ετοιμάσουμε είναι το σύμβολο που θα χρησιμοποιήσουμε για να ξεκινήσουμε την εκπαίδευση. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν ξεκινάμε απ΄την διδασκαλία διάκρισης εικόνων (picture discrimination)- δεν έχουμε την απαίτηση να μπορεί το παιδί να διακρίνει τις διαφορές μεταξύ των εικόνων στην αρχή της εκπαίδευσης. Δεν διδάσκουμε την «κατανόηση» της εικόνας πριν την εκπαίδευση, ούτε αξιολογούμε ποιά σύμβολα προτιμάει περισσότερο το παιδί.

Χρησιμοποιούμε πολλά ασπρόμαυρα σκίτσα, έγχρωμες ζωγραφιές, ψηφιακές αναπαραστάσεις, φωτογραφίες, clip art, και λογότυπα. Οι εικόνες είναι το πιο βασικό «συστατικό» για να ξεκινήσουμε την εκπαίδευση και τοποθετούνται αφότου πλαστικοποιηθούν σε ένα ντοσιέ που περιέχει κάθετες ή οριζόντιες λωρίδες με Velcro.

Στο εξώφυλλο του ντοσιέ προσκολλάται με Velcro ενα πλαστικοποιημένο χαρτόνι που λειτουργεί ως βάση για την δημιουργία προτάσεων. Κάθε μαθητής πρέπει να έχει το δικό του ντοσιέ/ πίνακα επικοινωνίας. Χρησιμοποιούμε ντοσιέ με κρίκους και βάζουμε λωρίδες Velcro στο εξώφυλλο και μέσα στο ντοσιέ, προσθέτοντας νέες σελίδες όποτε χρειάζεται. Επειδή κάθε μαθητής χρειάζεται να παίρνει τον πίνακα επικοινωνίας του παντού, βάζουμε στο ντοσιέ ένα λουρί για πιο εύκολη μετακίνηση.

Στάδια του PECS

Στάδιο 1: «Πώς να επικοινωνούμε»

Ο απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι το παιδί βλέποντας ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο να παίρνει την εικόνα/σύμβολο του αντικειμένου, να πηγαίνει προς τον σύντροφο επικοινωνίας και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του.

1. βλ. παράρτημα

- Σε αυτό το στάδιο λοιπόν, διδάσκουμε στους μαθητές την «φύση» της επικοινωνίας. Το παιδί μαθαίνει να πλησιάζει ένα άλλο άτομο, να κατευθύνει μια ενέργεια του προς αυτό και να εισπράττει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή, το αντικείμενο που ζήτησε. Όπως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη δεν χρησιμοποιούν λέξεις στα πρώτα στάδια της επικοινωνίας, έτσι και οι μαθητές του Pecs δεν επιλέγουν σε αυτό το στάδιο κάποια συγκεκριμένη εικόνα, αλλά χρησιμοποιούν την εικόνα που τους δίνει ο εκπαιδευτής τους. Δεν χρειάζεται σε αυτή την φάση το παιδί να έχει κατακτήσει την ικανότητα διαφοροποίησης και διάκρισης συμβόλων ή εικόνων πριν μάθει τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας. Οι μαθητές του Pecs αρχικά μαθαίνουν να επικοινωνούν για απτά αποτελέσματα (φαγητό, παιχνίδια….) καθώς για τα παιδιά αυτά, αυτοί είναι οι πιο ισχυροί ενισχυτές. Στο δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνονται ο μαθητής και οι δύο εκπαιδευτές, οι οποίοι βρίσκονται στον ίδιο χώρο συνήθως καθισμένοι. (Bondy, A. 1996).
- Ο «σύντροφος επικοινωνίας» βρίσκεται μπροστά από το παιδί ενώ ο «σωματικός καθοδηγητής» βρίσκεται πίσω του. Ο «σύντροφος επικοινωνίας» κρατάει ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο το οποίο ο μαθητής δεν μπορεί να φτάσει. Η εικόνα του αντικειμένου βρίσκεται πάνω στο τραπέζι ανάμεσα στο παιδί και τον «σύντροφο επικοινωνίας». Όταν ο μαθητής κάνει κίνηση να πιάσει το αντικείμενο που κρατάει στα χέρια του ο «σύντροφος επικοινωνίας» τότε επεμβαίνει ο «σωματικός καθοδηγητής» και βοηθάει το παιδί να πιάσει την εικόνα που βρίσκεται μπροστά του και να την ακουμπήσει στο χέρι του «συντρόφου επικοινωνίας». Τότε ο «σύντροφος επικοινωνίας» πρέπει μέσα σε ½ δευτερόλεπτο να δώσει το επιθυμητό αντικείμενο στο παιδί.

Αυτή η κίνηση δεν είναι αρχικά επικοινωνιακή, γιατί ο μαθητής κατευθύνει την συμπεριφορά του προς τον ενισχυτή και όχι προς τον «σύντροφο επικοινωνίας». Ο «σωματικός καθοδηγητής» όμως περιμένει αυτή την αντίδραση του μαθητή και με αλλεπάλληλες προσπάθειες χρησιμοποιεί σωματική καθοδήγηση για να διαμορφώσει σταδιακά την επιθυμητή συμπεριφορά. Καθώς ο «σύντροφος επικοινωνίας»

συστηματικά ενισχύει αυτή την συμπεριφορά με το να παρέχει τον απτό ενισχυτή, η συμπεριφορά αυτή αρχίζει να είναι επικοινωνιακή όταν ο μαθητής κατευθύνεται προς τον «σύντροφο επικοινωνίας» με μια εικόνα. Για να ξεκινήσουμε λοιπόν την εκπαίδευση θα πρέπει να αξιολογήσουμε πάλι τον ενισχυτή που θα χρησιμοποιήσουμε γιατί τα ενδιαφέροντα του παιδιού μπορεί να έχουν αλλάξει, ακόμη και αν έχουμε τελειώσει την αξιολόγηση των ενισχυτών πριν λίγα λεπτά. Χρησιμοποιούμε την στρατηγική «την πρώτη φορά ελεύθερα» για μια γρήγορη αξιολόγηση του ενισχυτή. Προσφέρουμε λίγο από αυτό ή το δίνουμε στο παιδί να παίξει για λίγα δευτερόλεπτα, εάν το παιδί ασχοληθεί με αυτό υποθέτουμε ότι είναι ακόμα ενισχυτικό γι' αυτό. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Ο σύντροφος επικοινωνίας αρχίζει να δελεάζει το παιδί παρουσιάζοντας του τον ενισχυτή. Και οι δύο εκπαιδευτές πρέπει να περιμένουν το παιδί να απλώσει το χέρι του προς τον ενισχυτή, αυτή η ενέργεια είναι η πρωτοβουλία του μαθητή. Καθώς ο μαθητής απλώνει το χέρι προς το αντικείμενο, ο σωματικός καθοδηγητής αμέσως το βοηθά να πάρει την εικόνα και να την δώσει στον σύντροφο επικοινωνίας. Ο σύντροφος επικοινωνίας ανοίγει το χέρι του για να πάρει την εικόνα μόνο αφού ο μαθητής έχει κάνει την κίνηση. Την στιγμή που το παιδί αφήνει την εικόνα στο χέρι του εκπαιδευτή, εκείνος του δίνει αμέσως ενίσχυση και τον επιβραβεύει (« Μπράβο μπισκότο!»). (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Όταν ο μαθητής καταφέρει να αφήσει την εικόνα στην παλάμη του συντρόφου επικοινωνίας χωρίς καμιά βοήθεια, ο σωματικός καθοδηγητής αρχίζει σταδιακά να αποσύρει την σωματική τμηματική βοήθεια. Το Στάδιο 1 της εκπαίδευσης του Pecs μπορεί να γίνει οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Για να μπορέσουμε να εξασφαλίσουμε γενίκευση σε διαφορετικά επίπεδα, η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να γίνεται μόνο κατά την διάρκεια δομημένων μαθημάτων, αλλά να οργανώνεται ένα πλάνο στο οποίο θα συμμετέχουν διαφορετικοί εκπαιδευτές. Εναλλάσσουμε τους ενισχυτές που προσφέρουμε όταν θέλουμε να προσελκύσουμε τον μαθητή.

Εκπαιδεύουμε το παιδί σε διαφορετικά περιβάλλοντα, σε διαφορετικά σημεία μέσα στην τάξη, σε διαφορετικές τάξεις, σε διαφορετικά δωμάτια του σπιτιού, έξω από το σπίτι κ.α. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Στάδιο 2: «Απόσταση και Επιμονή»

Απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να πηγαίνει στο βιβλίο επικοινωνίας, να παίρνει την εικόνα , να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή, να ζητάει την προσοχή του και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του. Σε αυτό το στάδιο προσπαθούμε να διδάξουμε στους μαθητές να συνεχίσουν να προσπαθούν για επικοινωνία ακόμη και όταν οι αρχικές τους προσπάθειες αποτύχουν. Αυτό επιτυγχάνεται με το να απομακρύνουμε συστηματικά τόσο την «περιβαλλοντική» τμηματική βοήθεια όσο και την τμηματική βοήθεια που παράγεται από τον «σύντροφο επικοινωνίας» οι οποίες πιθανόν να ενισχύουν την πρωτοβουλία επικοινωνίας του παιδιού.

Πρώτον, διδάσκουμε τους μαθητές να πηγαίνουν στον πιθανό σύντροφο επικοινωνίας και να επιμένουν στην προσπάθεια τους να τραβήξουν την προσοχή του

πριν ανταλλάξουν την εικόνα. Στη συνέχεια τους διδάσκουμε ότι οι εικόνες που χρησιμοποιούμε για επικοινωνία δεν εμφανίζονται «δια μαγείας» μπροστά τους όταν τις χρειάζονται. Έτσι τους μαθαίνουμε να πηγαίνουν και να παίρνουν την εικόνα όταν έχουν κάτι να πουν. Ο μαθητής μαθαίνει ότι δεν χρειάζεται να βρίσκεται σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο, να κάθεται ή να κάνει κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα για να χρησιμοποιήσει Pecs.

Η διαδικασία του Σταδίου 2 διαρκεί για πάντα! Από δω και πέρα κάθε φορά που ο μαθητής κατακτά κάποια καινούργια δεξιότητα, θα επανερχόμαστε στο Στάδιο 2 για να εξασφαλίσουμε ότι ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει την καινούργια αυτή δεξιότητα «ταξιδεύοντας» και σε όλες τις συνθήκες που αναφέρονται πιο κάτω:

Μεταβλητές του Σταδίου 2	
Μεταβλητές συντρόφου επικοιννίας Απόσταση απο τον σύντροφο επικοινωνίας	Περιβαλλοντικές μεταβλητές Απόσταση από το βιβλίο επικοινωνίας
Διαφορετικοί σύντροφοι επικοινωνίας	Διαφορετικά δωμάτια (περιβάλλοντα)
Βλέμμα προσμονής	Διαφορετικοί ενισχυτές
Τρόποι «δελεασμού»	Διαφορετικές Δραστηριότητες (μαθήματα)
Βλεμματική επαφή	Καθισμένος/ Όρθιος/ Σε κίνηση
Προσανατολισμός του σώματος	Έπιπλα
Να πηγαίνει με την εικόνα απο δωμάτιο σε δωμάτιο για να βρει τον σύντροφο επικοινωνίας	

(Frost, L. & Bondy, A. 2002)

Πιο αναλυτικά το Στάδιο 2 χωρίζεται σε τρία βήματα τα οποία και θα αναλύσουμε ευθύς αμέσως:

Βήμα 1ο: Ο μαθητής βγάζει και παίρνει την εικόνα από το βιβλίο επικοινωνίας. Οι εικόνες που χρησιμοποιεί ο μαθητής βρίσκονται στο εσωτερικό του βιβλίου επικοινωνίας. Κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης, η εικόνα στόχος βρίσκεται στο εξωτερικό μέρος του βιβλίου. Αφήνουμε τον μαθητή να παίξει ή να καταναλώσει το αντικείμενο στόχος για 10-15 δευτερόλεπτα. Ξεκινώντας την εκπαίδευση ο μαθητής πρέπει να πάρει την εικόνα από το βιβλίο να κατευθυνθεί προς τον σύντροφο επικοινωνίας και να τη δώσει. Σε αυτό το βήμα μπορεί να χρειαστεί και η βοήθεια του «σωματικού καθοδηγητή», μόνο όμως όταν ο μαθητής με κάποιο τρόπο έχει πάρει πρωτοβουλία από μόνος του. Ο «σωματικός καθοδηγητής» αποσύρει σταδιακά την τμηματική βοήθεια, μέχρι ο μαθητής να παίρνει αυτόματα την εικόνα από το βιβλίο και να την ανταλλάσει με το «σύντροφο επικοινωνίας».

Βήμα 2ο: Αυξάνουμε την απόσταση ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτή. Σε αυτό το βήμα καθώς ο μαθητής απλώνει το χέρι του για να δώσει την εικόνα στον σύντροφο επικοινωνίας, ο σύντροφος επικοινωνίας κρατάει το ανοιχτό του χέρι πιο κοντά στο σώμα του, ώστε ο μαθητής να χρειαστεί να τον πλησιάσει λίγο περισσότερο, για να ανταλλάξει την εικόνα. Όταν ολοκληρωθεί η ανταλλαγή ενισχύουμε λεκτικά τον μαθητή και του δίνουμε το αντίστοιχο αντικείμενο. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτής απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τον μαθητή, έως ότου να σηκωθεί όρθιος και να φτάσει τον εκπαιδευτή.

Τελικά, ο μαθητής θα πρέπει να είναι ικανός να διασχίσει το δωμάτιο για να φτάσει τον «σύντροφο επικοινωνίας». Διατηρούμε ακόμη την κοντινή πρόσβαση της εικόνας στον μαθητή. Κάποιες φορές είναι πιθανόν να αυξήσουμε την απόσταση περισσότερο από όσο πρέπει και ο μαθητής να διστάζει, να καθυστερεί ή να σταματάει πριν φτάσει στον σύντροφο. Σε αυτό το σημείο ο δεύτερος εκπαιδευτής πρέπει να είναι έτοιμος και με σωματική καθοδήγηση να οδηγήσει τον μαθητή προς τον σύντροφο.

Βήμα 3ο: Αυξάνουμε την απόσταση ανάμεσα στον μαθητή και στο βιβλίο επικοινωνίας. Όταν ο μαθητής είναι ικανός να διανύσει αξιόπιστα και ανεξάρτητα μια απόσταση 1,5 – 2,5 μέτρων προς τον σύντροφο επικοινωνίας, αρχίζουμε να αυξάνουμε συστηματικά την απόσταση ανάμεσα στο βιβλίο και στον μαθητή, ώστε ο μαθητής να πρέπει να πάει πρώτα προς το βιβλίο και μετά να κατευθυνθεί προς τον σύντροφο επικοινωνίας.

Στάδιο 3: Διάκριση Εικόνων

Ο απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να εκφράζει τις επιθυμίες του πηγαίνοντας προς τον πίνακα επικοινωνίας, να επιλέγει την συγκεκριμένη εικόνα που θέλει μέσα από ένα δείγμα εικόνων, να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του.

Για να προχωρήσει ένας μαθητής στο Στάδιο 3 θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί με επιμονή σε σημείο που να γίνεται και λίγο ενοχλητικός.

Σε αυτό το Στάδιο τα παιδιά στην αρχή μαθαίνουν να ταυτίζουν όμοια μεταξύ τους αντικείμενα, αντικείμενα με εικόνες, εικόνες με αντικείμενα κ.λ.π. Για τους περισσότερους μαθητές τέτοιου είδους συνεδρίες δεν είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικές,

επομένως χρειάζεται να τους ενθαρρύνουμε με αποτελεσματικούς απτούς ενισχυτές. Όταν οι μαθητές κατακτήσουν αυτή την ικανότητα αξιολογούμε αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά διάφορες εικόνες σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακό. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει πάντα, γι' αυτό φροντίζουμε η εκμάθηση των εικόνων να πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της επικοινωνίας.

Πιο αναλυτικά, ξεκινάμε την διδασκαλία της διάκρισης δίνοντας στο παιδί την δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εικόνες, οι οποίες δεν επιλέγονται τυχαία, γι' αυτό το λόγο το Στάδιο 3 χωρίζεται σε δύο επιμέρους στάδια: στο Στάδιο 3Α και στο Στάδιο 3Β. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Στάδιο 3Α: Διάκριση μεταξύ ιδιαίτερα επιθυμητών και «άσχετων» αντικειμένων.

Σε αυτή τη φάση παρουσιάζουμε στον μαθητή δύο αντικείμενα και τις αντίστοιχες εικόνες . Το ένα αντικείμενο είναι πολύ επιθυμητό από τον μαθητή ενώ το άλλο όχι. Η καινούρια δεξιότητα που μαθαίνει σε αυτό το στάδιο ο μαθητής είναι να διαλέγει την σωστή εικόνα και όχι να βάζει απλά μια εικόνα στο χέρι του εκπαιδευτή. Την στιγμή ακριβώς που το παιδί ακουμπάει την εικόνα στόχο παίρνει αμέσως κάποια λεκτική ή φωνητική επιβράβευση ενώ όταν την δώσει στο χέρι του εκπαιδευτή, του δίνει ευθύς αμέσως τον επιθυμητό ενισχυτή.

Μερικές φορές ο μαθητής κατευθύνεται προς την λάθος εικόνα. Εάν συμβεί αυτό, μπορούμε να πούμε «όχι» ή «χμμμ», αλλά δεν είμαστε σίγουροι κατά πόσο ο μαθητής θα καταλάβει αυτή την άρνηση στη φωνή μας επομένως περιμένουμε να ολοκληρωθεί η ανταλλαγή προσφέροντας στον μαθητή το «άσχετο» αντικείμενο. Αν έχει οποιαδήποτε αρνητική αντίδραση (π.χ κλαίει ή πετάει αντικείμενα), είναι καλό. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να διδάξουμε στο μαθητή ότι πρέπει να επιλέγει κάποια συγκεκριμένη εικόνα για να πάρει αυτό που θέλει. Ανταποκρινόμαστε στο λάθος αυτό χρησιμοποιώντας την διαδικασία διόρθωση του λάθους με 4 βήματα:

Τα Βήματα	Ο Εκπαιδευτής	Ο Μαθητής
	Δελεάζει και με τα δύο αντικείμενα	
		Δίνει την εικόνα
	Λέει «Πάρτο» κ.λ.π.	
		Κατευθύνεται προς το λάθος αντικείμενο
	Εμποδίζει την πρόσβαση στο λάθος αντικείμενο	
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΡΟΤΥΠΟΥ Ή ΥΠΟΔΕΙΞΗ	Δείχνει ή ακουμπάει την εικόνα στόχο	
ΤΜΗΜΑΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	Κρατάει το χέρι ανοιχτό κοντά στην εικόνα – στόχο,ή δίνει τμηματική βοήθεια σωματικά ή με ένα νεύμα	
		Δίνει την εικόνα στόχο
ΑΛΛΑΓΗ	«Κάνε αυτό», ή άλλη γνωστή δραστηριότητα, παύση κ.λ.π	
		Εκτελεί την αλλαγή
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	Δελεάζει και με τα δύο αντικείμενα	
		Δίνει την σωστή εικόνα
	Λέει «Έλα, πάρτο» κ.λ.π	
		Παίρνει το σωστό αντικείμενο
	Δίνει το αντικείμενο και επιβραβεύει	

Υπάρχει περίπτωση ο μαθητής στο τέλος να μη δώσει την σωστή εικόνα. Αν γίνει αυτό επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία των 4 βημάτων ακόμη μια φορά. Αν το παιδί ξανά κάνει λάθος η διαδικασία επαναλαμβάνεται ακόμη μια φορά, αν και μόνο αν, ο μαθητής εξακολουθεί να επιθυμεί ένα από τα αντικείμενα. Αν εντωμεταξύ ο μαθητής συνεχίζει να κάνει λάθος, θεωρούμε αυτή τη προσπάθεια μη επιτυχή και φροντίζουμε να την τελειώσει επιτυχώς. Ο καλύτερος τρόπος είναι να αναδιοργανώσουμε το βιβλίο επικοινωνίας και να πάμε στο αμέσως προηγούμενο κατακτημένο επίπεδο, δηλαδή, στην χρήση μιας μόνο εικόνας ενός ιδιαίτερα επιθυμητού αντικειμένου. Ο μαθητής θα πρέπει να ανταλλάξει για να τελειώσει το μάθημα επιτυχώς. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε να αλλάζουμε τακτικά και τις επιθυμητές και τις ουδέτερες εικόνες. Γιατί αν για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε το «κουτάλι» συνέχεια για μια ουδέτερη εικόνα το παιδί θα μάθει απλά να αποφεύγει την συγκεκριμένη εικόνα. Τέλος μετά από μια επιτυχή ανταλλαγή θα πρέπει να αλλάζουμε την σειρά των εικόνων στο εξώφυλλο του βιβλίου επικοινωνίας.

Συνεχόμενα λάθη στο πρώτο βήμα απαιτούν ειδικές στρατηγικές διδασκαλίας της διάκρισης. Ο στόχος μας είναι να εντοπίσουμε ποιες διακρίσεις είναι σε θέση να κάνει οπτικά το παιδί και να «χτίσουμε» πάνω σε αυτές. Μερικές εναλλακτικές τεχνικές για την διδασκαλία της διάκρισης είναι οι εξής:

1. Χρησιμοποιούμε μια ιδιαίτερα επιθυμητή εικόνα μαζί με μια άγραφη ή θαμπή «άσχετη» εικόνα. Έτσι δίνουμε έμφαση στην οπτική διαφορά των δύο εικόνων. Αν το παιδί μας δώσει την άσχετη εικόνα, του δείχνουμε το χέρι μας άδειο σαν να μη μας έδωσε τίποτα και εφαρμόζουμε την διαδικασία του λάθους με τέσσερα βήματα. Καθώς το παιδί αρχίζει να ξεχωρίζει σταθερά σε αυτό το επίπεδο, αρχίζουμε να «ζωγραφίζουμε» την εικόνα ή να πατάμε πιο έντονα τις γραμμές στη θαμπή εικόνα για να μοιάζει όλο και περισσότερο με την εικόνα σύμβολο, διότι ο τελικός μας στόχος είναι το παιδί να διακρίνει μεταξύ δύο συμβόλων με όμοια οπτικά χαρακτηριστικά.

2. Φτιάχνουμε την εικόνα στόχο πολύ μεγαλύτερη σε σχέση με την «άσχετη» και σταδιακά τις φέρνουμε στο ίδιο μέγεθος.

3. Τοποθετούμε τις εικόνες με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιστοιχούν χωροταξικά με την θέση στην οποία βρίσκονται τα πραγματικά αντικείμενα. Με την πάροδο του χρόνου, πρέπει οι εικόνες να τοποθετούνται σταδιακά όλο και πιο μακριά από τα αντικείμενα και όλο και πιο κοντά μεταξύ τους για να αναπτύξει την ικανότητα της οπτικής διάκρισης μεταξύ των εικόνων.

4. Τοποθετούμε τις εικόνες πάνω στα επιθυμητά αντικείμενα ή σε διαφανή δοχεία που εμπεριέχουν τα επιθυμητά αντικείμενα. Αν τοποθετήσουμε την εικόνα πάνω στο αντικείμενο, μόλις επιτευχθεί η σωστή διάκριση απομακρύνουμε σταδιακά την εικόνα από το αντικείμενο. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Στάδιο 3Β: Διάκριση μεταξύ δύο ενισχυτικών εικόνων

Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούμε στο εξώφυλλο του βιβλίου επικοινωνίας, τις εικόνες δύο ενισχυτικών αντικειμένων. Επειδή και οι δύο εικόνες αντιστοιχούν σε αντικείμενα που αρέσουν στο παιδί δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποιο από τα

δύο θέλει πριν την ανταλλαγή. Για να ελέγξουμε αν το παιδί χρησιμοποιεί την σωστή εικόνα, κάνουμε έλεγχο αντιστοιχίας:

- αρχικά, δείχνουμε στον μαθητή ένα δίσκο με δύο εξίσου επιθυμητά αντικείμενα. Έχουμε κοντά μας τον πίνακα επικοινωνίας με τις δύο αντίστοιχες εικόνες στο εξώφυλλο.
- Μόλις ο μαθητής δώσει την εικόνα, του δείχνουμε ότι θα πάρει το αντίστοιχο αντικείμενο – κρατώντας τον δίσκο, του λέμε: « Μπράβο, πάρε αυτό που θέλεις» ή κάτι παρόμοιο.
- Η νέα συμπεριφορά σε αυτό το στάδιο είναι το παιδί να πάρει το αντικείμενο που αντιστοιχεί στην εικόνα που έχει ανταλλάξει. Συνεπώς, αρχίζουμε να ενισχύουμε το μαθητή, με λεκτική επιβράβευση τη στιγμή που κατευθύνεται προς το σωστό αντικείμενο. Μόλις το ακουμπήσει τον ενισχύουμε και του επιτρέπουμε να το πάρει.
- Αν ο μαθητής κατευθύνεται προς το λάθος αντικείμενο, τότε τον εμποδίζουμε να έχει πρόσβαση σε αυτό και χρησιμοποιούμε την διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε τέσσερα βήματα. Όταν κάνουμε τον έλεγχο αντιστοιχίας είναι σημαντικό να λέμε στο παιδί «παρ' το» ή άλλες παρόμοιες φράσεις και όχι να ονομάζουμε το αντικείμενο « πάρε το μπισκότο». Όταν το παιδί κατακτήσει την διάκριση δύο επιθυμητών εικόνων αυξάνουμε τις εικόνες σε τρεις, τέσσερις κ.α. με τον ίδιο τρόπο. Όταν το παιδί φτάσει σε επίπεδο να διακρίνει μεταξύ πέντε εικόνων τότε ή εκπαίδευση της διάκρισης εικόνων ολοκληρώνεται.

Το τελικό βήμα της εκπαίδευσης είναι να διδάξουμε στον μαθητή να ψάχνει και μέσα στο ντοσιέ επικοινωνίας για να βρει μια συγκεκριμένη εικόνα. Για να γίνει αυτό, βγάζουμε όλες τις εικόνες από το εξώφυλλο του βιβλίου και τις τοποθετούμε στο εσωτερικό. Δελεάζουμε τον μαθητή με τα αντικείμενα και καθώς πάει να πάρει την εικόνα κλείνουμε ήρεμα το βιβλίο. Ο μαθητής τώρα θα πρέπει να ανοίξει το βιβλίο για να πάρει την εικόνα. Αν δεν το κάνει μόνος του, του δείχνουμε πως με σωματική καθοδήγηση και στην συνέχεια την αποσύρουμε. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Στάδιο 4: Η δομή της πρότασης

Απώτερος στόχος σε αυτό το στάδιο είναι ο μαθητής να μπορεί να ζητά αντικείμενα εντός ή εκτός του οπτικού του πεδίου, χρησιμοποιώντας φράσεις με πολλές εικόνες/λέξεις. Επιπλέον να πηγαίνει στο βιβλίο επικοινωνίας του, να επιλεγεί το σύμβολο «θέλω», να το τοποθετεί στο σωστό σημείο του πίνακα επικοινωνίας, να επιλέγει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου μέσα από ένα δείγμα εικόνων, να την τοποθετεί στην βάση δίπλα από το σύμβολο «θέλω», να βγάζει την βάση προτάσεων από τον πίνακα επικοινωνίας και να την πηγαίνει στον εκπαιδευτή γα να την ανταλλάξει. Προς το τέλος του σταδίου, το παιδί πρέπει να έχει μάθει να χρησιμοποιεί τουλάχιστον είκοσι εικόνες και να επικοινωνεί με διάφορους συντρόφους. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 1ο : Ο μαθητής μαθαίνει να τοποθετεί την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου στη «βάση προτάσεων» του πίνακα επικοινωνίας.

Πριν ξεκινήσουμε το μάθημα τοποθετούμε την εικόνα του «θέλω» στο αριστερό μέρος της «βάσης προτάσεων». Για να διευκολύνουμε τον μαθητή μειώνουμε τον αριθμό των εικόνων στο εξώφυλλο του βιβλίου. Εφόσον ο μαθητής έχει πάρει πρωτοβουλία, ο σύντροφος επικοινωνίας τον βοηθάει τμηματικά προσφέροντας του σωματική καθοδήγηση και βοηθώντας τον να τοποθετήσει την εικόνα πάνω στην «βάση προτάσεων», δίπλα από το σύμβολο «θέλω». Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής καθοδηγεί το παιδί να του δώσει την «βάση προτάσεων». Ανταποκρίνεται διαβάζοντας του την πρόταση και δίνοντας του το αντικείμενο. Στρέφουμε την πρόταση προς τον μαθητή και αρχίζουμε να του δείχνουμε τις εικόνες καθώς τις διαβάζουμε. Όταν το παιδί τοποθετήσει την εικόνα ανεξάρτητα πάνω στην βάση του δίνουμε κάποια κοινωνική επιβράβευση. Ο μαθητής θα έχει κατακτήσει το βήμα αυτό όταν θα μπορεί μόνος του να τοποθετεί την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου πάνω στη βάση να πλησιάζει τον εκπαιδευτή και να του δίνει όλη την πρόταση. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2ο : Ο μαθητής τοποθετεί την εικόνα του θέλω

Σε αυτό το βήμα μεταφέρουμε την εικόνα του «θέλω» στα αριστερά του πίνακα επικοινωνίας. Είναι πολύ πιθανόν ο μαθητής να προσπαθήσει να βγάλει πρώτα την εικόνα του ενισχυτή από τον πίνακα. Για να διδάξουμε στο παιδί να δημιουργεί προτάσεις με σωστή δομή, θέλουμε να το ενθαρρύνουμε να τοποθετεί πρώτα την εικόνα του «θέλω» πάνω στη βάση.

Γι' αυτό το λόγο, όταν ο μαθητής ξεκινήσει να πάρει την εικόνα του ενισχυτή, τον εμποδίζουμε και με σωματική καθοδήγηση τον προτρέπουμε να πάρει την εικόνα του «θέλω» και να την τοποθετήσει πάνω στην «βάση». Μόλις ολοκληρωθεί αυτό το καινούριο βήμα για το παιδί θα πρέπει στη συνέχεια να μπορεί να συνεχίσει και να ολοκληρώσει την διαδικασία μόνο του. Ο εκπαιδευτής συνεχίζει να ανταποκρίνεται διαβάζοντας του την πρόταση. Αποσύρουμε σιγά-σιγά την τμηματική βοήθεια έως ότου ο μαθητής να μάθει να δημιουργεί και να ανταλλάσει ανεξάρτητα ολόκληρη την πρόταση. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 3ο : Ο μαθητής «διαβάζει» την πρόταση

Σε αυτό το τελευταίο βήμα προσπαθούμε να διδάξουμε στον μαθητή να «διαβάζει» την πρόταση μαζί μας, δηλαδή, να δείχνει την κάθε εικόνα καθώς εμείς του διαβάζουμε την πρόταση. Διδάσκουμε την ανάγνωση της πρότασης παρέχοντας σωματική καθοδήγηση και σιγά-σιγά με την πάροδο του χρόνου την αποσύρουμε. Μόλις ο μαθητής είναι ικανός να δείχνει κάθε εικόνα της πρότασης ενώ εμείς την διαβάζουμε προσθέτουμε ένα ακόμη βήμα: του δίνουμε την δυνατότητα να μιλήσει κατά την ανταλλαγή. Αυτό επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας την τεχνική της Σταθερής Χρονικής Καθυστέρησης. Για να ενισχύσουμε αυτή την συμπεριφορά, εκμεταλλευόμαστε την επιθυμία πολλών μαθητών να ολοκληρώνουν ρουτίνες. Αν κάνουμε μια παύση καθώς διαβάζουμε την πρόταση παρατηρούμε, ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές, μας κοιτάζουν σαν κάτι να περιμένουν από εμάς, να πούμε την επόμενη λέξη. όταν δεν την λέμε, πολλοί μαθητές «γεμίζουν το κενό» λέγοντας από μόνοι τους τη λέξη. χρησιμοποιώντας ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα καθυστέρησης (3''- 5'') ο εκπαιδευτής παρέχει την αρχική τμηματική βοήθεια, κάνει

την παύση για να επιτρέψει την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, και στη συνέχεια ολοκληρώνει την αλυσίδα.

Πιο συγκεκριμένα ο σύντροφος επικοινωνίας θα στρέψει την πρόταση προς το παιδί, θα περιμένει να δείξει το παιδί την πρώτη εικόνα, θα διαβάσει «θέλω», θα περιμένει τον μαθητή να του δείξει την επόμενη εικόνα και στη συνέχεια θα κάνει μια παύση. Σε αυτό το σημείο μπορεί συνήθως το παιδί να αρχίσει να μιλάει. Αν ο μαθητής μιλήσει ή κάνει κάποιον ήχο που προσεγγίζει τη λέξη, τον επιβραβεύουμε. Αν δεν μιλήσει στο διάστημα των 3'' – 5'' ο εκπαιδευτής λέει την λέξη και ενισχύει την ανταλλαγή δίνοντας στο παιδί το ζητούμενο αντικείμενο. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Στάδιο 5: ανταπόκριση στην ερώτηση «Τι θέλεις;»

Απώτερος σκοπός του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να ζητάει αυθόρμητα μια ποικιλία από επιθυμητά αντικείμενα απαντώντας στην ερώτηση «τι θέλεις;». Οι Bondy, Ryan, και Hayes (1991) παρατήρησαν ότι είναι πιο εποικοδομητικό να ξεκινήσουμε την διδασκαλία του σχολιασμού μέσα από απλές ερωτήσεις («Τι βλέπεις;»). Για να διδάξουμε αυτή την καινούρια δεξιότητα στον μαθητή ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

Βήμα 1ο: Χωρίς καθυστέρηση

Με τις εικόνες των επιθυμητών αντικειμένων και την εικόνα του «θέλω» στο εξώφυλλο του βιβλίου, χωρίς καμιά καθυστέρηση δείχνουμε την εικόνα του «θέλω» και ταυτόχρονα τον ρωτάμε «Τι θέλεις;». Καθώς το παιδί γνωρίζει, έχει μάθει την διαδικασία αυτή πρέπει να πάρει την εικόνα του «θέλω» και να σχηματίσει την πρόταση. Εάν δεν το κάνει τον βοηθάμε με σωματική βοήθεια, την οποία και διατηρούμε για να ολοκληρώσει επιτυχώς και τις επόμενες προσπάθειες. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2ο: Αυξάνουμε την διάρκεια της καθυστέρησης

Αρχίζουμε σταδιακά να αυξάνουμε τον χρόνο ανάμεσα στην ερώτηση «Τι θέλεις;» και στο να δείχνουμε την εικόνα του «θέλω». Στην αρχή, ρωτάμε «Τι θέλεις;» και κάνουμε μια παύση 1 – 2 δευτερολέπτων προτού δείξουμε την εικόνα του «θέλω». Αν ο μαθητής απαντήσει στην ερώτηση πριν του υποδείξουμε εμείς την εικόνα «θέλω», του προσφέρουμε περισσότερη ενίσχυση, συνδέοντας την πάντα με ενθουσιώδη λεκτική επιβράβευση.

Βήμα 3ο: Εναλλάσσουμε, μεταξύ αιτημάτων ανταπόκρισης και αυθόρμητων αιτημάτων

Παράλληλα με την ερώτηση: «Τι θέλεις;» είναι εξίσου σημαντικό να δημιουργήσουμε ευκαιρίες για να ζητήσει το παιδί αυθόρμητα αυτό που θέλει. Κατά την διάρκεια λοιπόν των δομημένων μαθημάτων χρειάζονται να γίνονται κάποια διαλλείματα και να δελεάζουμε τον μαθητή με μερικά αντικείμενα που είναι διαθέσιμα.

Στάδιο 6: Σχολιασμός

Απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να απαντά στις ερωτήσεις «Τι θέλεις;», «Τι βλέπεις;», «Τι έχεις;», «Τι ακούς;», και «Τι είναι αυτό;» και να μπορεί αυθόρμητα να ζητάει και να σχολιάζει αντικείμενα και δραστηριότητες.

Βήμα 1ο: Δίνουμε την απάντηση στην πρώτη ερώτηση σχολιασμού.

Ο στόχος μας είναι ο μαθητής να μάθει να σχολιάζει αυθόρμητα, επομένως πρέπει να δημιουργήσουμε δραστηριότητες ανάλογες με εκείνες στις οποίες θα έκαναν σχόλια και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Αν σκεφτούμε ένα παιδί να κάνει σχόλια στους γονείς του την ώρα του φαγητού το πιο πιθανό είναι ότι δεν θα σχολιάσει τον τοίχο ή το τραπεζομάντιλο που είναι στρωμένο στο τραπέζι, ενδεχομένως όμως να σχολιάσει τον «κούκο» του ρολογιού ή τον χυμό που έπεσε στο πάτωμα.

Αυτού του είδους τα περιβαλλοντικά γεγονότα προκαλούν τον σχολιασμό επειδή:

- Είναι πρωτότυπα και καινούρια (π.χ ένα καινούριο παιχνίδι)
- Αναιρούν τις προσδοκίες μας (π.χ αντί η μητέρα να δώσει φρούτο μετά το φαγητό δίνει μια μεγάλη σοκολάτα)
- Μας ξαφνιάζουν ή μας εκπλήσσουν (π.χ κάποιο σκυλί που γαυγίζει)

Στο πρώτο μάθημα λοιπόν πρέπει να φροντίσουμε να συμπεριλάβουμε τουλάχιστον ένα από τα παραπάνω. Κατάλληλα μαθήματα για τη διδασκαλία του αυθόρμητου σχολιασμού πιθανόν να περιλαμβάνουν:

- Κάποιο «μυστήριο» κουτί ή τσάντα, γεμάτο από γνώριμα αντικείμενα που βγάζουμε από την τσάντα ή το κουτί ένα-ένα.
- Ένα άλμπουμ από φωτογραφίες, το οποίο περιέχει εικόνες από οικεία αντικείμενα.
- Κάποιο αγαπημένο βίντεο ή CD
- Κάποιο γνώριμο βιβλίο, ιδιαίτερα τα βιβλία με τρισδιάστατες σελίδες
- Μια βόλτα ή έναν περίπατο στην οποία θα έχουμε οργανώσει συγκεκριμένες εκπλήξεις.

Αφού οργανώσουμε μια δραστηριότητα απλουστεύουμε το εξώφυλλο του πίνακα επικοινωνίας για να ενισχύσουμε τις πιθανότητες επιτυχίας. Αφαιρούμε την εικόνα του «θέλω» και τις εικόνες των ενισχυτών και τοποθετούμε την εικόνα με την οποία θα ξεκινήσουμε την πρόταση στο αριστερό μέρος του πίνακα. Η αρχική εικόνα εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του παιδιού και μπορεί να είναι «βλέπω», «ακούω», «είναι» κ.λ.π, επίσης τοποθετούμε στο εξώφυλλο μερικές εικόνες αντικειμένων που θα χρησιμοποιήσουμε.

Στη συνέχεια, προκαλούμε το περιβαλλοντικό γεγονός (π.χ βγάζουμε κάποιο οικείο αντικείμενο από το κουτί και ρωτάμε το παιδί «Τι βλέπεις;») ενώ ταυτόχρονα δείχνουμε την εικόνα του «Βλέπω». Σε αυτό το σημείο παρέχουμε μόνο κοινωνική ενίσχυση. Δεν δίνουμε το αντικείμενο στο παιδί. Το γεγονός αυτό μπορεί να δυσαρεστήσει το παιδί γι' αυτό ξεκινάμε από ένα αντικείμενο που είναι γνώριμο στο παιδί αλλά όχι το πιο επιθυμητό. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2ο: Διδάσκουμε στο παιδί να διακρίνει ανάμεσα στις εικόνες με τις οποίες ξεκινά την πρόταση

Τοποθετούμε και τις δύο αρχικές εικόνες στο αριστερό μέρος του πίνακα επικοινωνίας και προσθέτουμε και οικείες που θα χρησιμοποιήσουμε κατά την διάρκεια του μαθήματος. Αυτά τα αντικείμενα πρέπει να είναι αυτά που χρησιμοποιήσαμε στο πρώτο βήμα καθώς και άλλα που αρέσουν στο παιδί. Προκαλούμε το ερέθισμα και το ρωτάμε «Τι βλέπεις;», ενώ στην επόμενη δοκιμασία δελεάζουμε το παιδί με το αντικείμενο και το ρωτάμε «Τι θέλεις;».

Τη στιγμή που ο μαθητής κατευθύνεται προς την σωστή αρχική εικόνα, αρχίζουμε να δίνουμε θετική κοινωνική ενίσχυση. Μόλις ολοκληρώσει την προσπάθεια και ανταλλάξει την πρόταση δίνουμε την ανάλογη κοινωνική ή απτή ενίσχυση. Αν ο μαθητής κατευθυνθεί προς την λανθασμένη εικόνα δεν παρέχουμε καμιά συνέπεια, εκείνη τη στιγμή και αφήνουμε τον μαθητή να ολοκληρώσει την ανταλλαγή και έπειτα χρησιμοποιούμε την διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε 4 βήματα. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 3ο: Διατηρούμε την δεξιότητα της έκφρασης αυθόρμητων αιτημάτων

Δημιουργούμε ευκαιρίες στα πλαίσια των μαθημάτων για να εκφράζουν οι μαθητές μας αυθόρμητα αιτήματα.

Βήμα 4ο: Ο μαθητής σχολιάζει αυθόρμητα

Ο τελικός μας στόχος είναι ο μαθητής να σχολιάζει αυθόρμητα, γι' αυτό συνεχίζουμε να δημιουργούμε ενδιαφέρουσες καταστάσεις στο περιβάλλον και αποσύρουμε σταδιακά την ερώτηση.

Επιθετικοί προσδιορισμοί

Απώτερος στόχος στη φάση αυτή είναι ο μαθητής να ζητάει αντικείμενα που βρίσκονται εντός ή εκτός του οπτικού του πεδίου. Να πηγαίνει στον πίνακα επικοινωνίας και να δημιουργεί μια πρόταση που να εμπεριέχει το σύμβολο/εικόνα «Θέλω», έναν επιθετικό προσδιορισμό και την εικόνα του ενισχυτή που θέλει. Στο τέλος ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να χρησιμοποιεί διάφορους επιθετικούς προσδιορισμούς, να τους συνδυάζει ανάλογα ώστε να δημιουργηθεί πρόταση με τρεις ή περισσότερες εικόνες. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται σε πέντε βήματα:

Βήμα 1ο: Δημιουργία προτάσεων με τρεις εικόνες

Στο εξώφυλλο του βιβλίου επικοινωνίας υπάρχει μόνο η εικόνα του «Θέλω», του επιθετικού προσδιορισμού και του ενισχυτή. Για παράδειγμα εάν στο παιδί αρέσουν οι μπλε καραμέλες αλλά όχι οι πορτοκαλί, όταν μας ζητήσει «Θέλω καραμέλα» απομακρύνουμε τις δύο εικόνες στη βάση της πρότασης ώστε να έχουν μια απόσταση μεταξύ τους και κρατάμε ψηλά τις δύο διαφορετικές καραμέλες. Έπειτα ζητάμε από το παιδί να διαλέξει μια από τις δύο, όταν απλώσει το χέρι του για να πιάσει την καραμέλα δεν του τη δίνουμε αλλά με σωματική καθοδήγηση τον βοηθάμε να πάρει την εικόνα του συγκεκριμένου χρώματος και να την τοποθετήσει ανάμεσα στις

δύο εικόνες στη βάση. Στη συνέχεια του διαβάζουμε την πρόταση και του δίνουμε την καραμέλα που διάλεξε.

Στην επόμενη δοκιμασία αφήνουμε το παιδί να τοποθετήσει την εικόνα του «Θέλω» στην αρχή της πρότασης και στη συνέχεια καθώς πάει να πάρει την εικόνα του επιθυμητού ενισχυτή, τον εμποδίζουμε και τον οδηγούμε σωματικά να πάρει την εικόνα του επιθετικού προσδιορισμού και μετά τον αφήνουμε να συμπληρώσει την πρόταση. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2ο: Διάκριση ανάμεσα σε εικόνες επιθετικών προσδιορισμών υψηλής και χαμηλής προτίμησης

Προσθέτουμε μια δεύτερη εικόνα επιθετικού προσδιορισμού, ο οποίος θα πρέπει να απεικονίζει ένα χαρακτηριστικό του αντικειμένου που δεν του αρέσει (μπλε και πορτοκαλί καραμέλα).

Εάν ο μαθητής διαλέξει την εικόνα που απεικονίζει την καραμέλα υψηλής προτίμησης (μπλε), τον ενισχύουμε λεκτικά την στιγμή που κατευθύνεται προς την εικόνα και του δίνουμε τη ζητούμενη καραμέλα όταν ανταλλάξει την πρόταση. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Εάν όμως το παιδί διαλέξει την εικόνα που απεικονίζει το αντικείμενο χαμηλής προτίμησης (πορτοκαλί), δεν δίνουμε καμιά τροφοδότηση. Του επιτρέπουμε να κάνει την ανταλλαγή, του διαβάζουμε την πρόταση και του δίνουμε το αντικείμενο χαμηλής προτίμησης που ζήτησε. Έπειτα περιμένουμε την αρνητική αντίδραση του παιδιού και εφαρμόζουμε την διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε 4 βήματα.

Βήμα 3ο: Διάκριση ανάμεσα σε σύμβολα που απεικονίζουν δύο ή περισσότερα χαρακτηριστικά υψηλής προτίμησης ενός επιθυμητού αντικειμένου.

Προσθέτουμε στο εξώφυλλο του βιβλίου και ένα τρίτο χρώμα καραμέλας που του αρέσει εξίσου πολύ. Σε αυτό το βήμα ο μαθητής θα πρέπει να διακρίνει ανάμεσα σε τρεις επιθετικούς προσδιορισμούς, δύο εκ' των οποίων είναι χρώματα που του αρέσουν. Όταν ο μαθητής ζητήσει μια συγκεκριμένη καραμέλα κάνουμε έλεγχο αντιστοιχίας. Του δείχνουμε τις καραμέλες και του λέμε «Παρ' το», αν επιλέξει λάθος δεν του τη δίνουμε και εφαρμόζουμε τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε 4 βήματα.

Βήμα 4ο: Αυξάνουμε την πολυπλοκότητα της διάκρισης των επιθετικών προσδιορισμών

Βήμα 5ο: Εισάγουμε επιπλέον παραδείγματα επιθετικών προσδιορισμών (το παιδί ζητάει περισσότερους ενισχυτές, όπως μαρκαδόρους, χυμούς κ.α.)

Επιπρόσθετες σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας

1. Ο μαθητής μαθαίνει να ζητά «βοήθεια»

Βήμα 1ο: Το παιδί ανταλλάσσει μια εικόνα (το σύμβολο της «Βοήθειας»)

Για να γίνει πιο εύκολα η διάκριση της εικόνας από τις υπόλοιπες επιλέγουμε κάποιο σύμβολο πολύ διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Χρησιμοποιούμε κάποιο που να είναι διαφορετικό στο σχήμα, στο μέγεθος, στην αφή κ.λ.π. Αρχικά ο σύντροφος επικοινωνίας δημιουργεί μια κατάσταση που να περιλαμβάνει επιθυμητά αντικείμενα για τα οποία ο μαθητής θα χρειαστεί βοήθεια για να αποκτήσει πρόσβαση. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής δίνει στον μαθητή ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο μέσα σε ένα κουτί το οποίο δεν μπορεί να το ανοίξει. Τη στιγμή που το παιδί δυσκολεύεται ο σωματικός καθοδηγητής βοηθάει το παιδί να δώσει την εικόνα της «βοήθειας» στο σύντροφο επικοινωνίας. Μόλις ο σύντροφος επικοινωνίας πάρει την εικόνα, λέει στο παιδί: «Α, θες να σε βοηθήσω» και τον βοηθάει. Επαναλαμβάνουμε μέχρις ότου το παιδί να το κάνει μόνο του. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2ο: Το παιδί ζητά βοήθεια χρησιμοποιώντας την βάση της πρότασης

Μετά το Στάδιο 4 του Pecs ο μαθητής διδάσκεται να ζητά «βοήθεια» χρησιμοποιώντας στην αρχή την εικόνα «Θέλω».

Βήμα 3ο: Ο μαθητής ζητάει βοήθεια χρησιμοποιώντας προτάσεις

Μαθαίνουμε στο παιδί να ζητά βοήθεια με συγκεκριμένα αντικείμενα. Έπειτα αν ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί τυπωμένες λέξεις, εισάγουμε τη λέξη «με» για να μάθει να τη βάζει μέσα στη πρόταση, όταν ζητάει κάτι. Τέλος, κατά την διάρκεια εισαγωγής των ρημάτων, διδάσκουμε στο μαθητή να ζητάει βοήθεια για ακόμα πιο συγκεκριμένα πράγματα.

2. Μαθαίνουμε στο παιδί να απαντάει με «ναι ή όχι» στην ερώτηση «Θέλεις……;»

2α). Επιλέγουμε συγκεκριμένη αντίδραση/απάντηση

Επειδή τα παιδιά αυτά δεν έχουν λόγο, ως σύμβολο μπορούμε να επιλέξουμε ανάμεσα σε κάποια εικόνα ή νεύμα ή χειρονομία. Επειδή οι εικόνες του «ναι» και του «όχι» είναι πολύ αφηρημένες , θα ήταν καλύτερο να διδάξουμε κάποια χειρονομία που προσδιορίζει το «ναι» και το «όχι». Συνήθως οι κινήσεις του κεφαλιού μπρος-πίσω ή αριστερά-δεξιά είναι χειρονομίες του «ναι» και «όχι» αντίστοιχα παγκοσμίως και γι' αυτό διδάσκουμε συνήθως αυτές. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

2β). Αποφασίζουμε αν θα διδάξουμε πρώτα το «ναι» ή το «όχι»

Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη μαθαίνουν και τις δύο έννοιες σχεδόν ταυτόχρονα, όμως τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται. Για το λόγο αυτό, γίνονται ξεχωριστά μαθήματα για το καθένα και μετά συνδυάζονται. Συνήθως, ξεκινάμε τα μαθήματα με τη διδασκαλία του «όχι» επειδή αυτά τα παιδιά αδυνατούν να εκφράσουν

ήρεμα το «όχι» και οδηγούνται πολύ συχνά σε σοβαρές εκρήξεις θυμού, ενώ το «ναι» το εκφράζουν πιο εύκολα. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 1ο: Το παιδί κουνάει το κεφάλι αριστερά-δεξιά για να δηλώσει «όχι»

Ο σύντροφος επικοινωνίας κάθεται μπροστά από το παιδί και του δείχνει ένα μη επιθυμητό αντικείμενο καθώς τον ρωτάει «Θέλεις……;». Ο σωματικός καθοδηγητής αμέσως και με ήρεμο τρόπο δίνει την τμηματική βοήθεια στο παιδί για να κουνήσει το κεφάλι του δεξιά-αριστερά. Ο σύντροφος επικοινωνίας αμέσως ανταποκρίνεται λέγοντας του: «Εντάξει, δεν είναι ανάγκη να το πάρεις!» ή κάτι παρόμοιο και αμέσως το απομακρύνει. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία με πολλά μη επιθυμητά αντικείμενα κάθε φορά και αποσύρουμε την σωματική καθοδήγηση σταδιακά ώστε να μπορέσει ο μαθητής ανεξάρτητα να κουνήσει το κεφάλι του όταν τον ρωτάμε «Το θέλεις αυτό;» ή «Θέλεις……;» (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2ο: Το παιδί κουνάει το κεφάλι του πάνω-κάτω για να δηλώσει «ναι»

(Ακολουθούμε την ίδια διαδικασία με παραπάνω)

Βήμα 3ο: Εναλλάσσουμε ευκαιρίες για «ναι» και «όχι»

Σε αυτό το βήμα θα προχωρήσουμε εφόσον ο μαθητής έχει μάθει να κουνάει το κεφάλι του ανεξάρτητα. Αν ο μαθητής κάνει κάποιο λάθος θα είμαστε σε θέση να το αναγνωρίσουμε και να χρησιμοποιήσουμε τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε 4 βήματα.

Βήμα 4ο: Ο μαθητής δίνει απαντήσεις σε σχέση με αντικείμενα που δεν είναι στο οπτικό του πεδίο

Επειδή δεν γίνεται πάντα να κρατάμε το αντικείμενο που προσφέρουμε στο παιδί (π.χ κούνια στην παιδική χαρά) πρέπει να του διδάξουμε να απαντάει στην ερώτηση «Θέλεις……..;» όταν το αντικείμενο δεν βρίσκεται μπροστά του. Στην αρχή, του δίνουμε αντικείμενα που βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο. Μετά από αρκετές προσπάθειες, αρχίζουμε να κρύβουμε τα αντικείμενα. Μια καλή δραστηριότητα είναι να τοποθετήσουμε τα αντικείμενα μέσα σε ένα διαφανές κουτί, και σταδιακά να τυλίγουμε κολλητική ταινία γύρω-γύρω. Συνεχίζουμε να του προσφέρουμε αντικείμενα που δεν είναι στο άμεσο περιβάλλον αλλά βρίσκονται κοντά. Σταδιακά αρχίζουμε να κάνουμε αυτή την ερώτηση για αντικείμενα που δεν είναι κοντά αλλά μέσα στο οπτικό του πεδίο και στο τέλος, κάνουμε την ερώτηση για αντικείμενα που είναι εκτός του οπτικού του πεδίου. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

<u>3. Ο μαθητής μαθαίνει να ζητάει «διάλειμμα»</u>

Βήμα 1ο: Ο μαθητής ζητάει «διάλειμμα»

Αρχίζουμε το μάθημα δίνοντας στο παιδί μια σειρά από αλλεπάλληλες εντολές. Την στιγμή που ο μαθητής αρχίζει να αντιδρά, ο σωματικός καθοδηγητής καθοδηγεί το παιδί να πάρει και να ανταλλάξει την εικόνα «Διάλειμμα». Μόλις ο σύντροφος επικοινωνίας πάρει την εικόνα του λέει: « Ναι, μπορείς να πας για ένα διάλειμμα» και τον οδηγεί στον χώρο του διαλείμματος. Όπου εκεί τον βοηθάει να ενεργοποιήσει το

χρονόμετρο. Μόλις το χρονόμετρο χτυπήσει, πλησιάζει το μαθητή δείχνοντάς του από μακριά τον επόμενο διαθέσιμο ενισχυτή και τον επαναφέρει στην αρχική του δραστηριότητα. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Αν ο μαθητής φύγει από τον χώρο του διαλείμματος πριν χτυπήσει το χρονόμετρο, τον επαναφέρει στην αρχική του δραστηριότητα και ερμηνεύουμε την συμπεριφορά του αυτή ως ενδεικτική ότι ο χώρος του διαλείμματος δεν είναι πια ενισχυτικός.

Βήμα 2ο: Περιορίζουμε τον αριθμό των διαλειμμάτων

Επιτρέπουμε ένα συγκεκριμένο αριθμό διαλειμμάτων για κάθε δραστηριότητα την ημέρα ή για κάποιο χρονικό διάστημα της ημέρας. Δείχνουμε στο παιδί πόσα διαλείμματα του επιτρέπουμε να ζητήσει χρησιμοποιώντας κάποιο οπτικό ερέθισμα. Για να ορίσουμε τον αριθμό των διαλειμμάτων που θα ξεκινήσουμε, πρέπει πρώτα να προσδιορίσουμε πόσα διαλείμματα κάνει ο μαθητής την ημέρα ή σε δεδομένες στιγμές της ημέρας. Στη συνέχεια δίνουμε στον μαθητή περισσότερα διαλείμματα από αυτά που ήδη κάνει, ώστε να μη του τελειώσουν οι κάρτες. Αν για παράδειγμα, δούμε ότι το παιδί κάνει έξι διαλείμματα την ημέρα, του δίνουμε εφτά κάρτες στην αρχή. με την πάροδο του χρόνου μειώνουμε σταδιακά των αριθμό των καρτών « διάλειμμα». (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

4. Ο μαθητής ανταποκρίνεται στην έννοια «περίμενε»

Βήμα 1ο: Το παιδί περιμένει για λιγότερο από 30 δευτερόλεπτα

Οργανώνουμε ένα μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να ζητήσει κατά την διάρκεια του ένα επιθυμητό αντικείμενο. Μόλις μας δώσει την εικόνα του δίνουμε την κάρτα «περίμενε» και του λέμε «περίμενε». Μετά από 2 – 3 δευτερόλεπτα παίρνουμε την κάρτα από το παιδί λέγοντάς του «Μπράβο που περίμενες» και του δίνουμε το αντικείμενο που ζήτησε. Σταδιακά αυξάνουμε το χρονικό διάστημα της αναμονής ένα δευτερόλεπτο τη φορά. Αν το παιδί συμπεριφέρεται με τρόπο ακατάλληλο την ώρα που περιμένει, αυτό είναι ένδειξη ότι το χρονικό διάστημα αναμονής που έχουμε θέσει, είναι μεγάλο για το παιδί. Αν συμβεί αυτό, παίρνουμε την κάρτα αναμονής από το παιδί, κατευθύνουμε το παιδί σε κάποια άλλη δραστηριότητα και ξαναπροσπαθούμε αργότερα. Δεν δίνουμε στον μαθητή το αντικείμενο για το οποίο περίμενε. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2ο: Το παιδί μαθαίνει να περιμένει για μεγαλύτερα διαστήματα

Μόλις ο μαθητής μπορεί να περιμένει για 30 δευτερόλεπτα, κάθε φορά που του ζητάμε να «περιμένει», του δίνουμε την κάρτα αναμονής καθώς και κάτι για να ασχοληθεί, την ώρα που χρειάζεται να περιμένει. Αυτό που του δίνουμε δεν είναι κάτι που μας έχει ζητήσει το παιδί ή κάποιο ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο αλλά κάτι που θα τον κρατήσει απασχολημένο. Με την πάροδο του χρόνου, σταδιακά αυξάνουμε το χρονικό διάστημα αναμονής σε ένα λεπτό, μετά σε δύο…κ.λ.π, έχοντας υπόψη πάντα την ηλικία του μαθητή για να καθορίσουμε πόσο χρόνο μπορεί να είναι ικανός να περιμένει. Αν ο μαθητής περιμένει προκειμένου να αποκτήσει ένα συγκεκριμένο

αντικείμενο ή δραστηριότητα, μερικές φορές είναι χρήσιμο να τοποθετούμε μια εικόνα του αντικειμένου πάνω στην κάρτα «περίμενε» (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Μετάβαση σε άλλες «οδούς» επικοινωνίας- Τα αποτελέσματα του PECS

Έχει παρατηρηθεί λοιπόν, ότι η χρήση του PECS επηρέαζει κι άλλες συμπεριφορές – τις κοινωνικές δεξιότητες, τη διαχείριση της συμπεριφοράς, την ανάπτυξη του λόγου. κ.λ.π.

Όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων με τη χρήση του PECS, παρατηρήθηκε ταχεία ανάπτυξη δεξιοτήτων ακόμα και σε παιδιά με αυτισμό ηλικίας 24 μηνών. Από τότε, αρκετά προγράμματα παρέμβασης έχουν χρησιμοποιήσει με επιτυχία το PECS ακόμη και με πολύ μικρά παιδιά ηλικίας μόλις 18 μηνών. Πολλοί απ'αυτούς έχουν δημοσιεύσει ή παρουσιάσει δεδομένα σχετικά με την επιτυχή ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από το PECS (Schwartz, Garfinkle, & Bauer (1998); Carpenter, Charlop-Christy, LeBlanc, & Le,1998; Carpenter & Charlop-Christy, 2000)

Επίσης, έχει παρατηρηθεί μια ισχυρή θετική συνάφεια μεταξύ της χρήσης του PECS και της ανάπτυξης προφορικού λόγου σε παιδιά με αυτισμό και συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές ηλικίας κάτω των 5 ετών όταν συμμετείχαν στο σχολικό πρόγραμμα. Οι συνεχόμενες παρατηρήσεις 67 παιδιών κάτω των 5 έτών που χρησιμοποίησαν το PECS για περισσότερο από ένα χρόνο έδειξαν ότι το 59% ανέπτυξε αυτόνομη χρήση λόγου (Bondy & Frost, 1994). Δηλαδή, οι μαθητές αυτοί σταμάτησαν να χρησιμοποιούν το PECS καθώς πλέον χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο ως βασική οδό επικοινωνίας (αν και συχνά οι γλωσσικές τους δυσκολίες και καθυστερήσεις συνεχίστηκαν). Ένα ποσοστό 30% χρησιμοποιούσε προφορικό λόγο ταυτόχρονα με το PECS. Οι Schwartz, Garfinkle & Bauer (1998) βρήκαν επίσης θετική συνάφεια μεταξύ της χρήσης του PECS και της ανάπτυξης του προφορικού λόγου, και υποστήριξαν τη χρήση του PECS σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν ελλείψεις και δυσκολίες στην επικοινωνία.

Ένα άλλο φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί με τα παιδιά που χρησιμοποιούν το PECS, καθώς αποκτούν λόγο, είναι ότι η παραγωγή του λόγου τους βελτιώθηκε όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούσαν και την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας τους, όταν είχαν πρόσβαση στους πίνακες επικοινωνίας PECS (Frosty, Daly, & Bondy, 1997)

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι το PECS διδάσκεται στα παιδιά για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν λειτουργικές δεξιότητες επικοινωνίας. Δεν χορηγούμε το PECS για να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο. Βεβαίως και θέλουμε τα παιδιά να εκφράζονται μέσω του προφορικού λόγου, όχι όμως εις βάρος της ανάπτυξης της λειτουργικής επικοινωνίας. Θεωρούμε ότι θέματα που σχετίζονται με τη φωνητική ανάπτυξη είναι ανεξάρτητα από την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Για πολλά παιδιά, με το πέρασμα του χρόνου και με κατάλληλη ενίσχυση, οι δύο αυτοί τομείς ανάπτυξης συγχωνεύονται.

Για να καλλιεργήσουμε την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, τα παιδιά θα πρέπει να διδαχθούν διάφορες δεξιότητες και να ενισχυθούν για διάφορες πράξεις. Θα πρέπει να αναπτυχθούν δεξιότητες μίμησης:

1. Αδρών και λεπτών κινήσεων
2. Με διάφορα αντικείμενα
3. Με διαφορετικές πράξεις και αντικείμενα

Η παραπάνω λίστα δεν παρουσιάζεται απαραίτητα με τη σειρά που πρέπει να διδάξουμε στα παιδιά τις δεξιότητες αυτές. Δηλαδή, μερικά παιδιά μπορεί να κατακτήσουν πιο εύκολα το 2^{ο} και το 3^{ο} είδος δεξιοτήτων μίμησης απ'οτι το 1^{ο} είδος. Οποιαδήποτε φώνηση θα πρέπει να ενισχύεται ενθουσιωδώς. Για να προωθήσουμε φωνητικές αντιδράσεις και ανταποκρίσεις, οργανώνουμε συχνά παιχνίδια ή δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μίμηση λόγου και καθυστέρηση στην τμηματική βοήθεια (π.χ παιχνίδια για να ολοκληρώνουν ή να συμπληρώνουν το κενό τα παιδιά). Όπως αναφέρθηκε ήδη στο Στάδιο IV και αργότερα, όταν τα παιδιά εκφέρουν ήχους πρέπει να παίρνουν περισσότερη/καλύτερη ενίσχυση από ότι όταν περιμένουν σιωπηλά. Παρόλα αυτά, πρέπει να τονιστεί άλλη μια φορά με ιδιαίτερη έμφαση ότι ένα παιδί που χρησιμοποιεί σωστά τη βάση της πρότασης συμμετέχει σε αποτελεσματική και λειτουργική επικοινωνία και θα πρέπει να ενισχύεται γι αυτό. Ένα παιδί που χρησιμοποιεί σωστά το PECS αλλά δε χρησιμοποιεί το λόγο δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αποτυχία.

Πολλοί γονείς και εκπαιδευτές συχνά εκφράζουν ανησυχία ότι η χρήση ενός συστήματος επικοινωνίας με εικόνες, όπως είναι το PECS, ειδικά σε παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορεί να είναι επιβλαβής για την πιθανή ανάπτυξη του προφορικού λόγου. «Έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία 20 χρόνια (Carpenter & Charlop-Christy, 2000 Romski & Sevcik, 1996 Mirenda % Erickson, 2000), έχουν δείξει ότι τα εναλλακτικά και προσθετικά συστήματα επικοινωνίας όχι μόνο δεν εμποδίζουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, αλλά αντίθετα ενισχύουν και προάγουν τις πιθανότητες ανάπτυξης ή βελτίωσής του.(Bondy & Frost, 2001) ».

Από το PECS σε άλλες «οδούς» επικοινωνίας

Όταν τα παιδιά αναπτύσσουν προφορικό λόγο καθώς χρησιμοποιούν το PECS, η λογική ερώτηση που προκύπτει από δασκάλους και εκπαιδευτές είναι: «Μπορούμε να σταματήσουμε τη χρήση του PECS;». Ως αποτέλεσμα καταγραφής δεδομένων προόδου εκατοντάδων παιδιών που το χρησιμοποιούν, έχει διαπιστωθεί ότι αν σταματήσει η χρήση του μόλις ο μαθητής είναι ικανός να λέει μερικές λέξεις, αυτό μπορεί να είναι επιβλαβές για την περαιτέρω ανάπτυξη των γλωσσικών του δεξιοτήτων. Έχει επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές που αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο ενώ χρησιμοποιούν το PECS πρέπει να περάσουν από μια μεταβατική περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας οι δεξιότητες του προφορικού τους λόγου θα αναπτυχθούν ώστε να «φτάσουν» τις αντίστοιχες δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτήσει με το PECS. Για την πλειοψηφία των παιδιών αυτών, η μεταβατική αυτή περίοδος, διαρκεί το λιγότερο

4 μήνες, αλλά κατά μέσο όρο περίπου 11 μήνες. Για να «φτάσει» ο προφορικός λόγος το PECS, θα πρέπει να συμβούν τα εξής:

1. **Ο «ρυθμός πρωτοβουλίας» της επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο θα πρέπει να είνα αντίστοιχος με το «ρυθμό» επικοινωνίας μέσω του PECS**. Κατά τη μεταβατική περίοδο, υπάρχουν κάποιοι μαθητές που αρχικά λένε κάποιες λέξεις, αλλά δεν αναπτύσσουν καινούργιες για αρκετές βδομάδες. Επίσης παρατηρούμε ότι τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν προφορικό λόγο καθώς χρησιμοποιούν το PECS. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι μαθητές μιλούν καθώς «διαβάζουν» τις προτάσεις τους και όχι αντί να χρησιμοποιούν τις προτάσεις του PECS. Ουσιαστικά το PECS ενισχύει το λόγο. Όταν ο μαθητής δίνει τη βάση της πρότασης στον σύντροφο επικοινωνίας και αυτός με τη σειρά του τη διαβάζει πίσω στο παιδί χρησιμοποιώντας την τεχνική της τμηματικής βοήθεια με καθυστέρηση, το παιδί συνήθως επαναλαμβάνει ή μιμείται τον σύντροφο επικοινωνίας ή «συμπληρώνει τα κενά» όταν ο εκπαιδευτής κάνει παύση. Με την πάροδο του χρόνου, ο μαθητής αναπτύσσει ολοένα και περισσότερο λεξιλόγιο, αρχίζει να εκφράζει λεκτικά όλο και περισσότερες λέξεις μέσα από τις προτάσεις που ανταλλάσσει, και παρατηρούμε ότι αρχίζει να παίρνει πρωτοβουλία σε διάφορες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο.
2. **Το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου πρέπει να είναι αντίστοιχο με το λεξιλόγιο του PECS.** Αν ο μαθητής έχει 70 εικόνες στο λεξιλόγιο του PECS, θα πρέπει να έχει αυτές τις 70 λέξεις και στον προφορικό λόγο. Φυσικά, μπορεί το παιδί να μην χρησιμοποιεί τακτικά κάποιες απ'αυτές τις εικόνες, συνεπώς δεν έχουμε την απαίτηση να χρησιμοποιεί τις λέξεις αυτές στον προφορικό του λόγο. Ο στόχος είναι να μην «χάσει» το παιδί το ήδη υπάρχον λεξιλόγιό του, όταν μεταβεί από το PECS στον προφορικό λόγο.
3. **Το «μέγεθος των προτάσεων» του προφορικού λόγου πρέπει να είναι ανάλογο με αυτό των προτάσεων του PECS.** Τα περισσότερα παιδιά που χρησιμοποιούν το PECS αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο χρησιμοποιώντας αρχικά 1-2 λέξεις τη φορά. Είναι σύνηθες το φαινόμενο τα παιδιά αυτά να μπορούν να εκφραστούν προφορικά χρησιμοποιώντας περισσότερο από μία ή δύο λέξεις. Το να αφαιρούμε το PECS από παιδιά που δεν μπορούν ακόμα να μιλήσουν με πλήρεις προτάσεις όπως είναι σε θέση να κάνουν με το PECS, σημαίνει ότι αφαιρούμε σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας από τα παιδιά αυτά.
4. **Ο προφορικός λόγος του παιδιού θα πρέπει να είναι κατανοητός σε κάποιον άγνωστο σύντροφο επικοινωνίας.** Πολλοί από τους μαθητές που αρχίζουν να μιλούν χρησιμοποιώντας το PECS, κάνουν πολλές φορές λάθη στην άρθρωση και στη φωνολογία. Συνήθως, συνίσταται μια συνάντηση με κάποιο λογοπεδικό που θα αξιολογήσει κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να ωφεληθεί από συνεδρίες λογοθεραπείας. Η λογοθεραπεία συνήθως διαρκεί για μερικούς μήνες έως ότου η ομιλία του παιδιού βελτιωθεί. Δεν διακόπτεται η χρήση του PECS, παρά μόνο όταν άτομα που δε γνωρίζουν ιδιαίτερα το παιδί είναι σε θέση να κατανοούν τουλάχιστον το 70% του προφορικού του λόγου.

Κεφάλαιο5

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ – ΚΛΙΝΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Στο δεύτερο κομμάτι της εργασίας παρουσιάζονται κάποιες μελέτες περίπτωσης εφήβων με ΔΑΦ που ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν το σύστημα PECS στην εφηβεία. Οι περιπτώσεις που θα αναλυθούν παρακάτω περιέχουν ένα ιστορικό των παιδιών, τις συνεδρίες λογοθεραπείας που έχουν γίνει από την στιγμή της διάγνωσής τους καθώς και τους στόχους που έχουν τεθεί, προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του κάθε εφήβου για βελτίωση της λειτουργικότητάς του στην επικοινωνία.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 1.

Ο Γ. είναι ένας έφηβος με ημερομηνία γέννησης 5/5/1997. Διαγνώστηκε από αναπτυξιολόγο το ’99 με ΔΑΔ. Η εκπαιδευτική του πορεία στο κομμάτι του λόγου ξεκίνησε από συνεδρίες λογοθεραπείας στα 2 έτη και στη συνέχεια εντάχθηκε σε ένα ειδικό νηπιαγωγείο (4-6 ετών). Από 6 εώς 14 ετών ο Γ. έλαβε υπηρεσίες από ένα Κέντρο Ψυχικής Υγείας και ταυτόχρονα παρακολουθούσε θεραπευτικό πρόγραμμα λογοθεραπείας σε παιδικό εργαστήρι με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα. Από τα 14 έτη εώς και ήμερα ο Γ. ακολουθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός Κέντρου Ημέρας για άτομα με ΔΑΦ. Να σημειωθεί ότι ο έφηβος δεν παρουσιάζει καθόλου λόγο.

Αξιόλογηση

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του στο ΚΗ ο Γ. ήταν αρκετά ήσυχος. Σε κάποια διάστηματα όταν δεν γνώριζε κάτι, εκνευριζόταν. Αξιολογήθηκαν κομμάτια της ακουστικής κατανόησης και της λεκτικής έκφρασης. Ο Γ. κατανοεί απλές εντολές, κάποιες φορές και διπλές εντολές, αναγνωρίζει αντικείμενα σε μορφή 3d και 2d, γνωρίζει βασικά μέρη του σώματός του. Ανταποκκρίνεται σε διαδικασίες μίμησης, ταύτισης και κατηγοριοποίησης. Κατανοεί το «ναι» και το «όχι». Δεν γνωρίζει χωρικές και περιγραφικές έννοιες, αντωνυμίες και δεν συγκρίνει αντικείμενα. Δεν αναγνωρίζει χρώματα και σχήματα. Στην εκφραστική επικοινωνία ο Γ. λέει κάποιες μικρές λέξεις αλλά η άρθρωσή του είναι ακατάλυπτη. Σε ελάχιστες λέξεις καταλαβαίνει κανείς με ακρίβεια τι εννοεί. Έτσι δεν αξιολογήθηκε το κομμάτι της άρθρωσης. Προτείνεται έναρξη προγράμματος λογοθεραπείας με συχνότητα μια φορά την εβδομάδα. Στόχος του προγράμματος είναι η διδασκαλία του συστήματος PECS ώστε ο Γ. να εκφράζει με ακρίβεια τις επιθυμίες του.

Επιπρόσθετες πληροφορίες

Ο Γ. είναι ένας ψηλός και προσεγμένος έφηβος. Είναι δεκτικός στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Έχει ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής. Παρουσιάζει έντονη στερεοτυπική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με κίνηση χεριών, χοροπήδημα κατά μήκος και πλάτος του δωματίου, σφύριγμα, σπρώξιμο περαστικών, μούγκρισμα. Ακολουθεί και δημιουργεί ο ίδιος ρουτίνες και αναστατώνεται όταν αυτές αλλάζουν. Δεν παρουσιάζει αυτοτραυματική συμπεριφορά. Παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά όταν δεν κατανοεί αυτό που του ζητείται (αρπάζει απ’τον σβέρκο τον

πλησίον του και κραυγάζει δυνατά). Έχει μικρή ανοχή στην άρνηση ή στην αναμονή επιθυμητού αντικειμένου. Εκδηλώνει συναισθήματα χαράς, λύπης, φόβου και θυμού. Έχει δυσκολίες στην κοινωνικότητα. Επεξεργάζεται αντικείμενα με στερεοτυπικό τρόπο και ενοχλείται από τις έντονες αντιδράσεις των άλλων εφήβων. Παρουσιάζει βλεμματική επαφή κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ανταποκρίνεται σε χαιρετισμό και στο κάλεσμα του ονόματός του. Παίρνει πρωτοβουλίες επικοινωνίας μέσω PECS πρός σους ενήλικες για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Εκτελεί διπλές εντολές με γνωστό λεξιλόγιο. Παρουσιάζει χαμηλή ένταση φωνής με ελάχιστη κινητικότητα των οργάνων της στοματικής κοιλότητας. Μαθαίνει μέσω μίμησης μοντέλου καθώς και με οπτικό μοντέλο.

Οι θεραπευτικοί στόχοι που τέθηκαν στην λογοθεραπεία είναι οι εξής:

- Κοινωνικότητα (επεξεργασία αντικειμένων, συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες με βασικούς κανόνες παιχνιδιού)
- Επικοινωνία (ανακοινώσεις και σχολιασμός μέσω PECS)
- Διάκριση ερωτήσεων
- Απάντηση σε ερωτήσεις μέσω PECS
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου
- Χρήση λέξεων αντί εικόνων στο PECS

Στόχοι που έχουν ήδη κατακτηθεί:

- Βελτίωση στην επικοινωνία μέσω χρήσης PECS τόσο στο ΚΗ όσο και στο σπίτι
- Εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιό του
- Χρήση δομής πρότασης μέσω PECS (Ρ-Ε-Α ή Ρ-Υποτακτική –Α)
- Χρήση λέξεων στο PECS αντί εικόνων
- Ανοχή στα απαγορευτικά του PECS

Επόμενες αξιολογήσεις

Στην αξιολόγηση μεταξύ του διαστήματος Ιανουάριος-Μάρτιος 2013 ο Γ. παρακολουθεί ατομικό πρόγραμμα λογοθεραπείας με συχνότητα δύο φορές της εβδομάδα και μια φορά την εβδομάδα ένα τριαδικό πρόγραμμα όπου εμπλουτίζονται οι δεξιότητες χρήσης του PECS. Ταυτόχρονα δουλεύεται ο εμπλουτισμός του PECS μέσω ταύτισης λέξεων με τα αντίστοιχα εικονίδια από το ημερήσιο οπτικοποιημένο πρόγραμμα που ακολουθεί ο Γ. Στόχος είναι να βελτιωθεί η κατανόηση του τόσο στις εντολές όσο και στις λέξεις μέσω του οπτικού βοηθήματος. Ο Γ. συνέχισε τις συνεδρίες λογοθεραπείας μέχρι το 2014 με την ίδια συχνότητα. Οι στόχοι των συνεδριών εξακολουθούσαν να είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου μέσω PECS, η διάκριση ερωτήσεων, η απάντηση μέσω PECS και ο σχολιασμός (π.χ «Τι χρώμα είναι»→ «Αυτό είναι κόκκινο»). Σταδιακά πολλά εικονίδια απ’το βιβλίο αντικαθίστανται με λέξεις που δεν συνοδεύονται από εικόνες. Από τον Φεβρουάριο του 2014 και έκτοτε η επικοινωνία του Γ. γίνεται αποκλειστικά μέσω του PECS το οποίο χρησιμοποιεί πλέον και στο σπίτι. Από τον Σεπτέμβριο του 2014 μέχρι σήμερα η συχνότητα των συνεδριών άλλαξε. Ο έφηβος παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείες τρείς φορές την εβδομάδα, μια ατομική, μια δυαδική και μια ομαδική. Στην ατομική συνεχίζεται ο εμπλουτισμός του PECS με λέξεις. Στη δυαδική ο Γ. εκτελεί με προθυμία τις επιθυμίες της άλλης έφηβης

και παράλληλα ο ίδιος αιτείται μέσω PECS. Στην ομαδική συνεδρία με άτομα που χρησιμοποιούν αυτό το σύστημα επικοινωνίας ο έφηβος αιτείται και εκπληρώνει τις επιθυμίες των άλλων με μεγάλη επιτυχία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Κάνοντας μια ανασκόπηση της γενικής εικόνας του Γ. μέχρι το 2011 και συγκρίνοντας την μ'αυτήν μετά την έναρξη εκπαίδευσης του εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας PECS διαπιστώνουμε σημαντικές αλλαγές. Πριν την εκμάθηση του PECS ο μόνος τρόπος επικοινωνίας του Γ. ήταν το δαχτυλοδείξιμο και η σωματική καθοδήγηση του συνομιλητή. Ο έφηβος εξέφραζε τις επιθυμίες του, τα συναισθήματα του, τις ανάγκες του μ'αυτόν τον τρόπο, γεγονός που του προκαλούσε συχνά σύγχυση καθώς δεν γινόταν πάντα ξεκάθαρος και κατανοητός απ'τον κοινωνικό του περίγυρο. Τα άτομα που αλληλεπιδρούσε αντιμετώπιζαν συχνά δυσκολίες από τις αλλεπάλληλες εκρήξεις θυμού του Γ. όταν δεν ικανοποιούταν κάποιο από τα αιτήματά του. Με την εκμάθηση του PECS οι εκρήξεις θυμού μειώθηκαν σημαντικά. Ο έφηβος μπορεί πλέον να εκφράζει με σαφήνεια τις επιθυμίες του, να γίνεται πιο συγκεκριμένος με τα αιτήματα του ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει τις επικοινωνιακές του ικανότητες στα πλαίσια βελτίωσης και της κοινωνικοποίησής του.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 2.

Ο Χ. είναι ένας έφηβος με ημερομηνία γέννησης 18/03/1997. Διαγνώστηκε με διαταραχή αυτιστικού φάσματος το '99. Δεν παρουσιάζει λόγο παρά μόνο μερικές δυσκατάληπτες λέξεις. Όσον αφορά στα αναπτυξιακά ορόσημα του λόγου ο Χ. είπε τις πρώτες του λέξεις 10 μηνών. Τα εκπαιδευτικά πλαίσια που παρακολούθησε μέχρι τα 14 έτη του ήταν ένα Ειδικό Σχολείο και ένα ΚΨΥ για 6 χρόνια. Από τα 14 έτη του μέχρι και σήμερα παρακολουθεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ένα Κέντρο Ημεράς για άτομα με ΔΑΦ. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι ο έφηβος παρ'όλο που παρουσιάζει περιορισμένο λόγο έχει πολύ καλή κατανόηση.

Στην αξιολόγηση του που έγινε στις 24/02/2011 όταν προσήλθε στο ΚΗ καταγράφηκαν οι εξής πληροφορίες: Ο Χ. έχει καλή βλεμματική επαφή και ανταπόκριση στο όνομά του. Είναι δεκτικός σε αντικείμενα/ υλικά αξιολόγησης όπως και στη σωματική επαφή. Έχει πολλές εκτεταμένες γνώσεις, μπορεί και αναγνωρίζει αντικείμενα, χρώματα, πράξεις, επαγγέλματα, μέρη του σώματος, τοποθεσίες, δωμάτια σπιτιού και τη λειτουργική χρήση των δωματίων. Ταυτίζει δισδιάστατα χρώματα, αντικείμενα, φύλα, τρισδιάστατα σχήματα, αναγνωρίζει κατηγορίες αντικειμένων και διακρίνει πέντε χρώματα. Εκτελεί σωματικές εντολές καθώς και γενικευμένες λειτουργικές εντολές.

ΟΜΙΛΙΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Πιο συγκεκριμένα σε λογοθεραπευτικό επίπεδο ο Χ. παίρνει πρωτοβουλίες επικοινωνίας. Ονομάζει αυθόρμητα επαγγέλματα από κάρτες. Μπορεί επίσης να

ανταλλάσσει πληροφορίες σε διάλογο (π.χ «Γειά», «Τι κάνεις», «Πως σε λένε») και αναγνωρίζει τρεις προσωπικές αντωνυμίες. Η εκφορά του λόγου του ωστόσο δεν είναι καθόλου καλή και η ομιλία του δυσκατάληπτη. Για το λόγο αυτό πρότάθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- Εκμάθηση του PECS
- Επικοινωνία αποκλειστικά μέσω PECS με ομιλούντες και μη ομιλούντες συνομιλήκους.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει 1 φορά την εβδομάδα ατομική συνεδρία λογοθεραπείας, 1 φορά την εβδομάδα ομαδική συνεδρία με ομιλούντες συνομιλήκους και 1 φορά την εβδομάδα συνεδρία με μη ομιλούντες συνομιλήκους.

Επόμενες αξιολογήσεις

Σε επόμενη αξιολόγηση του εφήβου στις 12/07/2011 αξιολογήθηκαν κομμάτια ακουστικής κατανόησης και λεκτικής έκφρασης. Ο Χ. κατανοεί απλές εντολές, αναγνωρίζει αντικείμενα τόσο σε 3d όσο και σε 2d καθώς και τη χρήση τους, αναγνωρίζει ρήματα και αριθμούς μέχρι το 9 (τους βάζει σε σειρά μέχρι το 5), αναγνωρίζει τα φωνήεντα όταν τα δει γραμμένα, γνωρίζει μερη του σώματος. Επιπρόσθετα είναι γνώστης διαδικασιών ταύτισης, μίμησης, κατηγοριοποίησης (απλής και σύνθετης). Γράφει το όνομά του αλλά χωρίς να γνωρίζει από ποιά γράμματα αποτελείται. Κατανοεί το «ναι» και το «όχι». Δε γνωρίζει χωρικές και περιγραφκές έννοιες, αντωνυμίες και δεν έχει την ικανότητα να συγκρίνει αντικείμενα. Ο έφηβος προσήλθε στο ΚΗ με μόνο τρόπο επικοινωνίας το δαχτυλοδείξιμο. Επικοινωνεί με νοήματα ή δείχνοντας το αντικείμενο που θέλει, Ελάχιστες λέξεις που αρθρώνει είναι καταληπτές και για τον λόγο αυτό δεν αξιολογήθηκε το κομμάτι της άρθρωσης.

Για την λειτουργικότερη επικοινωνία του Χ. ξεκίνησε να διδάσκεται το σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας PECS μετά την αξιολόγησή του στο ΚΗ. Ο έφηβος από την έναρξη της διδασκαλίας του PECS άρχισε να μαθαίνει με αρκετή ευκολία τη διαδικασία. Με το πέρασμα του χρόνου προστίθονται όλο και περισσότερα ρήματα με επιτυχία. Ο μόνος προβληματισμός που προκύπτει και αξίζει να σημειωθεί είναι πως ο Χ. χρησιμοποιεί το βιβλίο του μόνο όταν υπάρχει οπτικό επιθυμητό ερέθισμα ατομικό ή κατά τη διάρκεια των συνεδριών λογοθεραπείας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Μετά την εκμάθηση του συστήματος PECS η επικοινωνία του Χ. έχει γίνει πιο λειτουργική. Ο ίδιος έχει καταπολεμήσει σε σημαντικό βαθμό το άγχος του και τις ανησυχίες του καθώς είναι πλέον ικανός να εκφράζει αυθόρμητα τα διάφορα αιτηματά του. Αυτό έχει ως αποτελέσμα να επικοινωνεί με ευκολία με τον κοινωνικό του περίγυρο, να γίνεται εύκολα κατανοητός και σαφής στις επιθυμίες του καθώς έχει κατακτήσει σημαντικές δεξιότητες στη χρήση του PECS. Εδώ πρέπει να προσθέσουμε το γεγονός ότι ο Χ. είναι πλεόν σε θέση να συμμετέχει σε εξωτερικά προγράμματα (ψώνια στο σούπερ μάρκετ, στο φαρμακείο, στο περίπτερο, στον φούρνο)

χρησιμοποιώντας αποκλειστικά το βιβλίο PECS χωρίς την παρουσία συνοδού. Αυτή η αυτονομία του Χ. έχει τονώσει σημαντικά την αυτοπεποίθηση του εφήβου και τον έχει καταστήσει σαφώς πιο λειτουργικό τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Συνοψίζοντας το εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας PECS έχει βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα ζωής του εφήβου και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό ακόμα και μετά την διδασκαλία του στα πρώτα χρόνια της εφηβείας του Χ.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 3

Ο Β. είναι ένας έφηβος με ημερομηνία γέννησης 6/01/1998. Η διάγνωσή του είναι διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και έγινε το 2001. Είπε τις πρώτες του λέξεις σε ηλικία 11 μηνών και τα προηγούμενα πλαίσια που εντάχθηκε πριν το ΚΗ είναι το «Παιδί και Οικογένεια» για διάστημα έξι ετών. Από το 2010 έως σήμερα ο Β. παρακολουθεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο ΚΗ. Ο έφηβος παρουσιάζει λόγο, συχνά δυσκατάληπτο και δεν χρησιμοποιεί ολοκληρωμένη πρόταση. Αιτείται και απανταει μονολεκτικά ενώ συχνά παρουσιάζει δυσκολία στην κατονομασία αντικειμένων. Ο λόγος του πολλές φορές χαρακτηρίζεται από παραφασίες.

Λόγοπεδική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του Β. για την παρακολούθηση ημερησίου προγράμματος στο ΚΗ έγινε στις 6/09/2010, όπου λαμβάνουμε τις εξής πληροφορίες: Ο Β. προσήλθε στον χώρο και κάθισε με προθυμία στη θέση του. Έχει καλή βλεμματική επαφή και διατηρεί την προσοχή του για αρκετό χρόνο. Αναγνωρίζει βασικά αντικείμενα, βασικά μέρη του σώματος και τη χρήση αντικειμένων. Γνωρίζει τα χρώματα (κόκκινο, πράσινο, κίτρινο, μπλε). Δεν ξέρει τις χωρικές και ποσοτικές έννοιες, δεν κατανοεί αντωνυμίες (αυτός, αυτή), σχέσεις μέρους-όλου, αρνήσεις και δεν εξάγει συμπεράσματα. Όλα τα παραπάνω αφορούν την κατανόησή του.

Σχετικά με την εκφραστική επικοινωνία παρατηρήθηκε ότι ο Β. επικοινωνεί μονολεκτικά. Ονομάζει αρκετά αντικείμενα και χρησιμοποιεί βασικά ρήματα. Δεν χρησιμοποιεί πληθυντικό και αντωνυμίες, δεν απαντά σε ερωτήσεις που εισάγονται με «τι;» και «που;».

Παράλληλα αξιολογήθηκε και η άρθρωση του παιδιού. Σε αυτή τη διαδικασία ο Β. άρθρωνε τις λέξεις μετά από τη βοήθεια του λογοθεραπευτή. Φάνηκε να αρθρώνει σωστά τα φωνήματα /γ/, /x/, /s/, /k/, /m/, /n/, /t/ τόσο σε αρχική όσο και σε μεσαία θέση. Τα υπόλοιπα φωνήματα είτε δεν τα αρθρώνει καθόλου είτε τα αρθρώνει μόνο σε αρχική ή μεσαία θέση.

Συμπερασματικά η κατανόηση του παιδιού βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, ενώ η εκφραστική επικοινωνία και η άρθρωσή του βρίσκονται σε προγενέστερο στάδιο. Προτείνεται η έναρξη λογοθεραπείας με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα. Ως αρχικοί στόχοι πριν την έναρξη εκμάθησης του PECS τέθηκαν η άρθρωση του φωνήματος /p/ σε δισύλλαβες λέξεις και η χρήση βασικών ρημάτων με τη δομή Υ-Ρ-Α.

Λόγος – Επικοινωνία *(Επιπρόσθετες αξιολογήσεις)*

Σε επόμενη αξιολόγηση του Β. το 2010 καταγράφηκαν οι εξής πληροφορίες: Ο Β. μιμείται ήχους και λέξεις. Παρουσιάζει λόγο κάποιες φορές χωρίς όμως να είναι παραγωγικός και επικοινωνιακός: ηχολαλεί λέξεις και εντολές όταν δεν καταλαβαίνει τι του ζητάται να κάνει και κάποιες φορές επαναλαμβάνει συνεχόμενα κάποιες λέξεις. Ο Β. συνεχίζει σε επίπεδο συντήρησης τον διάλογο ανταλλαγής πληροφοριών: «Γειά σου Β., -Γειά σου...», «Τι κάνεις; - Είμαι καλά», «Πώς σε λένε; - Με λένε Β.», «Τι ομάδα είσαι; - Είμαι Ολυμπιακός», «Πόσο χρονών είσαι; - Είμαι 11 χρονών». Από τον Φεβρουάριο του 2010 ο έφηβος διδάσκεται να εκφράζει αυθόρμητα τα αιτήματά του και τις ανάγκες του όπως νερό, τουαλέτα, σοκολάτα. Ο στόχος αυτός είναι σε επίπεδο διδασκαλίας. Σε επίπεδο διδασκαλίας βρίσκεται και η κατονομασία και η χρήση αντικειμένων. (π.χ «Τι ειναι αυτό;», «Τι κάνεις με...;»). Επιπρόσθετα ο Β. κάνει μίμηση δισύλλαβων λέξεων, όπου στόχος είναι η σωστή εκφορά του λόγου. Μερικοί από τους μελλοντικούς στόχους είναι οι παρακάτω:

- Αναγώριση φρούτων από εικόνες (μήλο, μπανάνα, πορτοκάλι)
- Αναγνώριση μελών οικογένειας από εικόνες
- Αναγνώριση τεσσάρων χρωμάτων (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, μπλε)
- Εντολές στο χώρο (π.χ «Άνοιξε το ψυγείο», «Βάλε γάλα/νερό»)
- Δισύλλαβες λέξεις/ φωνούλες (π.χ /mama/, /mamo/, /memu/,/momi/ κ.τ.λ)
- Να μάθει να εκφράζει αυθόρμητα αιτήματα όπως «Θέλω νερό», «Θέλω τουαλέτα», «Θέλω σοκολάτα».

Τον Μάρτιο του 2010 ξεκίνησε η διδασκαλία του PECS ως το μόνο μέσο επικοινωνίας για τον Β. γιατί παρουσιάζε μεγάλη δυσκολία με την αυθόρμητη έκφραση των αιτημάτων του. Στόχος είναι το PECS να προχωρήσει στο στάδιο όπου ο έφηβος εκφράζει τα αιτήματά του μάζι με την κάρτα «Θέλω». Για τον μήνα Απρίλιο θα συνεχίζει να εκφράζει αυτό που θέλει μόνο με την κάρτα του επιθυμητού αντικειμένου και αργότερα θα προστεθεί η κάρτα «Θέλω». Κάθε φορά που ο Β. χρησιμοποιεί το PECS, ο θεραπευτής ονομάζει το αντικείμενο της κάρτας και περιμένει να το επαναλάβει και ο Β. Ως μελλοντικοί στόχοι για το διάστημα αυτό τέθηκαν οι εξής:

- Όσοι προαναφέρθηκαν στην παραπάνω αξιολόγηση
- Να μάθει το παιδί να εκφράζει αυθόρμητα αιτήματα όπως «Θέλω νερό», «Θέλω τουαλέτα», «Θέλω σοκολάτα» αποκλειστικά μέσω PECS.

Η λογοθεραπεύτρια του Β. που τον παρακολουθεί με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα σε συνεργασία με τον λογοθεραπευτή του ΚΗ συμφώνησαν για την αναγκαιότητα χρήσης του PECS όσο το δυνατόν συχνότερα και σε διαφορετικά πλαίσια για την καλύτερη και γρηγορότερη εκμάθησή του.

Στην αξιολόγση Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου 2011 καταγράφηκαν οι εξής πληροφορίες: Ο Β. παρακολουθεί δύο συνεδρίες λογοθεραπείας την εβδομάδα. Η διδασκαλία του PECS συνεχίζεται με επιτυχία. Στο PECS μπορεί και διακρίνει το

επιθυμητό αντικείμενο από το βιβλίο του, αναγνωρίζει ζητά και ονομάζει πολλά αντικείμενα ακομά και μερικά που δεν έχουν δουλευτεί στο παρελθόν από το ΚΗ. Ο Β. είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να ονομάζει έντεκα ρήματα/ενέργειες.

Στις επόμενες αξιολογήσεις Ιανουάριος-Ιούλιος 2012 προκύπτουν οι παρακάτω πληροφορίες: Ο Β. εκτός από τα αρθρωτικές δυσκολίες που δουλεύει στα φωνήματα /p/ και /t/, έχει φτάσει να ονομάζει είκοσι ρήματα αν και χρειάζεται συνεχείς επαναλήψεις (συντήρηση). Το PECS είναι το μόνο μέσο επικοινωνίας για τον έφηβο, όπου μαθαίνει συνεχώς να εκφράζει αυθόρμητα αιτήματα. Το Σεπτέμβριο του 2011 ξεκίνησε την εκμάθηση του PECS από το πρώτο στάδιο. Μετά την έναρξη του έτους 2012 ο Β. βρίσκεται στο πέμπτο στάδιο και προσθέτονται σταδιακά ολοένα και περισσότερα ρήματα. Π.χ «Εγώ θέλω να πιώ νερό». Έχει παρουσιάσει πιο πλούσιο λεξιλόγιο αλλά ο αυθόρμητος λόγος του είναι περιορισμένος. Ο Β. παρουσιάζει συχνά δυσχέρεια στην κατανόηση του λόγου. Όταν δεν κατανοεί τι του ζητείται συνήθως επαναλαμβάνει τη φράση του θεραπευτή και τον κοιτάζει στα μάτια. Στόχος είναι ο έφηβος να χρησιμοποιεί το βιβλίο του σε όλα τα πλαίσια χωρίς την παρότρυνση του θεραπευτή.

Στην αξιολόγηση του διαστήματος Σεπτέμβριος – Οκτώβριος καταγράφηκαν στα ενημερωτικά του προσωπικού φακέλου του παιδιού οι παρακάτω πληροφορίες: Ο Β. ξεκίνησε να δουλεύει την ονομασία ρημάτων πράξεων σε συνδυασμό με σωστή δομή. Π.χ ρωτείται «Τι κάνει το αγόρι;» και απαντά « Το αγόρι παίζει.» και όχι σκέτο «Παίζει». Συνεχίζεται η συντήρηση στην ονομασία των είκοσι ρημάτων που έχει κατακτήσει. Επίσης μαθαίνει να κάνει σχολιασμό μέσω PECS. Απαντάει σε ερωτήσεις που δηλώνουν κατάσταση όπως «Πως σε λένε;», «Πού μένεις;», «Τι ομάδα είσαι;». Ταυτόχρονα παρουσιάζει αύξηση του λεξιλογίου του και είναι ιδιαίτερα ευέλικτος στο να διαλέγει καρτελάκια από το PECS παραπλήσια με αυτό που θέλει να ζητήσει, όταν δεν υπάρχει το ανάλογο καρτελάκι στο βιβλίο του. Αξίζει να αναφερθεί ένα περιστατικό όπου ο Β. ήθελε να παρακολουθήσει ένα βίντεο στον υπολογιστή και το αντίστοιχο καρτελάκι του υπολογιστή δεν υπήρχε στο βιβλίο του. Αντ'αυτού διάλεξε το καρτελάκι της τηλεόρασης και έδειχνε επίμονα τον υπολογιστή. Τέλος, συνεχίζεται ο εμπλουτισμός του βιβλίου του με καινούργια εικονίδια.

Στα ενημερωτικά του Μαρτίου – Απριλίου 2013 δεν καταγράφονται πολλές πληροφορίες για το λόγο ότι ο Β. έχει κατακτήσει πλεόν την δεξιότητα επικοινωνίας αποκλειστικά μέσω του PECS. Η επικοινωνιακή του συμπεριφορά έχει πλέον παγειωθεί οπότε γίνεται μόνο σύντηρηση του PECS μέσα από την καθημερινή του χρήση. Προφανώς και συνεχίζεται ο εμπλουτισμός του PECS με νέα καρτελάκια ώστε ο έφηβος να διευρύνει την γκάμα των επιλογών του. Παράλληλα στο διάστημα αυτό δουλεύεται και η βελτίωση της άρθρωσής του στα φωνήματα που παρουσιάζει δυσκολίες. Ο Β. παρακολουθεί ένα τριαδικό πρόγραμμα την εβδομάδα όπου γίνεται χρήση PECS με άλλους τρεις συνομιλήκους του μη ομιλούντες. Εκεί ο έφηβος ζητά όσο και εκτελέι τις επιθυμίες των συνομιλήκων του βελτιώνοντας ταυτόχρονα και τα επίπεδα της κοινωνικότας του.

Τέλος, το θεραπευτικό πρόγραμμα που έχουν προταθεί για το χρονικό διάστημα 2015-2016 είναι μια ομαδική συνεδρία λογοθεραπείας (ομάδα PECS), μια ομαδική συνεδρία σχολιασμού μέσω PECS με άλλους δύο μη ομιλούντες συνομιλήκους του και μια δυαδική συνεδρία λογοθεραπείας με εναν ομιλούντα έφηβο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Κατά την περίοδο εκμάθησης του PECS, ο Β.Μ κατάφερε να κατακτήσει το σύστημα αυτό και να το χρησιμοποιεί ως ένα μέσο λειτουργικής και αυθόρμητης επικοινωνίας με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Αν και στην αρχή ο Β.Μ δυσκολεύτηκε να αντιληφθεί την έννοια της εικόνας, σύντομα κατάλαβε πως με την ανταλλαγή της αποκτούσε αυτό που επιθυμούσε. Συνεπώς, όσο προχωρούσε η διαδικασία εκπαίδευσης,ο έφηβος άρχισε να γίνεται πιο επικοινωνιακός. Ενδεικτικά, κατά την εκμάθηση του 4^{ου} σταδίου κατά το οποίο ο έφηβος διδάσκεται να δημιουργεί μια πρόταση με τη φράση «Εγώ θέλω», ο Β.Μ κατάφερε να κατακτήσει τη δεξιότητα σε λίγες μόνο συνεδρίες, καθώς μπορούσε να αναγνωρίζει τις λέξεις. Παρ'όλα αυτά ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετωπίστηκε στο στάδιο αυτό κατά την τρίτη φάση του, καθώς ο Β.Μ δυσκολευόταν να κατακτήσει τη χρήση της πρότασης που δημιουργούσε σε γενικευμένο περιβάλλον. Προκειμένου ο έφηβος να αποκτήσει τη δεξιότητα, αρκετές ώρες του προγράμματος διδασκαλίας μεταφέρθηκαν στο σπίτι. Τέλος κατά το 6^{ο} στάδιο όπου προστίθονται ερωτήσεις «Τι είναι αυτο;», «Τι κάνει αυτός;» κ.τ.λ ο Β.Μ άρχισε να απαντά με προφορικό λόγο «διαβάζοντας» ταυτόχρονα τη βάση της πρότασης. Ο έφηβος σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης στο εναλλακτικό αυτό σύστημα επικοινωνίας, διδασκόταν και άλλες δεξιότητες όπως μίμηση λόγου.

Η ανάγκη χορήγησης του PECS στο συγκεκριμένο περιστατικό έγγυται στο γεγονός ότι ο έφηβος χρησιμοποιούσε λανθασμένες λέξεις για τα διάφορα αντικείμενα (π.χ ονόμαζε το τραπέζι, καρέκλα, τον μαρκαδόρο παζλ) παρ'ολο που ομιλία του ήταν καταληπτή σε ικανοποιητικό βαθμό.

Με την βασική κατάκτηση των σταδίων του PECS ο Β.Μ είναι αρκετα λειτουργικότερος επικοινωνιακά σε σχέση με πριν, ξεκάθαρος στα αιτήματά του, πιο αυτόνομος στις επικοινωνιακές του συναλλαγές και πιο αποφορτισμένος από το άγχος που του προκαλούσε η αδυναμία του να αιτηθεί αυτό που πραγματικά επιθυμεί.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 4

Ο Β.Τ είναι ένας έφηβος με ηλικία γέννησης 5/11/1998. Διαγνώστηκε από αναπτυξιολόγο στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Όσον αφορά στα αναπτυξιακά ορόσημα του λόγου ο Β.Μ είπε τις πρώτες του λέξεις σε ηλικία 18 μηνών (μαμά - μπαμπάς). Παρατηρήθηκε ότι η ομιλία του δεν εξελισσόταν καθόλου. Τα προηγούμενα εκπαιδευτικά πλαίσια που είχε ενταχθεί το παιδί είναι: Ειδικό νηπιαγωγείο σε ιδιωτικό κέντρο (1.5-7 ετών) και ένα κέντρο ψυχικής υγιεινής και ερευνών (7-13 ετών). Από τα 13 έτη του εώς σήμερα ο έφηβος παρακολουθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΚΗ για άτομα με ΔΑΦ.

1η Αξιολόγηση

Σε ηλικία 13 ετών ο Β.Τ προσήλθε στο ΚΗ όπου εκεί έγινε η 1η του αξιολόγηση. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι ο έφηβος δεν έχει παραγωγικό λόγο. Κάποιες φορές αυθόρμητα παρήγαγε κάποιους ήχους, οι οποίοι έμοιαζαν με λέξεις, ωστόσο δεν ήταν σαφές αν ήταν τυχαία η αναπαραγωγή ή είχε σχέση με την κατάσταση ή το αντικείμενο που ασχολούταν εκείνη την ώρα. Όταν του ζητήθηκε να αναπαράγει μια λέξη ή φράση, αυτό που άρθρωσε ο Β.Τ ήταν μη κατανοητό. Γενικά φάνηκε ότι με αρκετή προσπάθεια μπορούσε να εκφράσει δισύλλαβες λέξεις πολύ εύκολα και με τρόπο που γίνεται κατανοητός. Όμως όταν οι λέξεις ήταν μεγαλύτερες και πιο δύσκολες, η εκφορά του εφήβου ήταν μη κατανοητή και όσα έλεγε δεν ήταν δυνατόν να αξιολογηθούν αν αντιστοιχούσαν σε αυτό που ζητούνταν απ'τον έφηβο.

Πιο συγκεκριμένα στην λογοθεραπευτική αξιολόγηση αξιολογήθηκαν η ακουστική κατανόηση, η εκφραστική επικοινωνία και η άρθρωση. Ο Β.Τ στο κομμάτι της κατανόησης εκτελεί απλές εντολές, εντοπίζει οικεία (καθημερινά) αντικείμενα, γνωρίζει βασικά μέρη του σώματός του. Δεν κατανοεί χωρικές και ποσοτικές έννοιες, αντωνυμίες και τη χρήση των αντικειμένων. Στην εκφραστική επικοινωνία παρατηρήθηκε ότι επαναλαμβάνει λέξεις, ονομάζει αντικείμενα και εικόνες και απαντά σε ερωτήσεις που εισάγονται με «Τι;» και «Που;». Ο Β.Τ δεν χρησιμοποιεί αντωνυμίες, ρήματα και γενική κτητική, δεν περιγράφει πως χρησιμοποιείται ένα αντικείμενο και δεν μπορεί να δώσει λογικές λύσεις σε ερωτήσεις. Όσον αφορά στο κομμάτι της άρθρωσης ο έφηβος ονομάζει τις εικόνες μετά από βοήθεια του θεραπευτή. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει απλοποιημένο φωνολογικό σύστημα. Επίσης παρατηρήθηκε ότι ο Β.Μ μιλάει έχοντας αρκετά κλειστό το στόμα του. Αρθρώνει σωστά τα φωνήματα /t/, /j/, /γ/, /ts/ σε αρχική και μεσαία θέση λέξεων. Όλα τα υπόλοιπα φωνήματα είτε αλλοιώνονται, είτε αντικαθίστανται από άλλα είτε παραλείπονται. Η άρθρωση του παιδιού τις πιο πολλές φορές είναι ακατάληπτη. Συμπερασματικά ο Β.Τ κατανοεί απλές εντολές και εκφράζεται μονολεκτικά είτε με χερονομίες. Οι στόχοι που τέθηκαν για τον διάστημα 2013-2014 είναι οι παρακάτω:

- Εμπλουτισμός λεξιλογίου μέσω PECS
- Εκτέλεση απλών εντολών
- Εκτέλεση επιθυμιών άλλων εφήβων στο ΚΗ
- Χρήση υποτακτικής μέσω PECS
- Χρήση και κατανόηση απαγορευτικών στο PECS

Επόμενες αξιολογήσεις

Το διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος 2013 έγινε πρόταση στους γονείς του Β.Μ να γίνει χρήση του PECS και στο σπίτι. Εκείνοι το συζήτησαν και έδειξαν προθυμία να συνεργαστούν με τον λογοθεραπευτή και να μελετήσουν αυτό το σύστημα επικοινωνίας. Τον Μάϊο- Ιούνιο- Ιούλιο 2013 αποσύρθηκε από το βιβλίο του το ρήμα «να πιω» γιατί δυσκόλευε αρκετά τον έφηβο σε σχέση με το «να φάω» και πλέον στα βρώσιμα είναι : «Θέλω να φάω (βρώσιμο)», και στα πόσιμα «Θέλω (πόσιμο)». Το διάστημα Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2013 το γνωστικό πρόγραμμα του Β.Μ παρέμεινε το ίδιο. Στις συνεδρίες της λογοθεραπείας έχει αρχίσει και χρησιμοποιεί σε μεγαλύτερο

βαθμό το PECS για να επικοινωνήσει το αιτημά του, κάτι το οποίο είναι πολύ βοηθητικό στην επικοινωνία καθώς ο λόγος του δεν είναι ευκατάληπτος. Στην αξιολόγηση για τους μήνες Απρίλιος- Ιούνιος 2014 σημειώθηκε ότι ο έφηβος δεν χρησιμοποιεί πλέον ρήματα (να πιώ, να φάω, να παίξω) γιατί δυσκολεύοταν αρκετά. Τον Ιούνιο έγινε μεταφορά του PECS και στο σπίτι με επιτυχία. Το χρονικό διάστημα Δεκέμβριος 2014- Φεβρουάριος 2015 προστέθηκε στο βιβλίο του το καρτελάκι «ακουστικά», το οποίο το αναγνώρισε αμέσως και πλέον γίνεται προσπάθεια να συνδέσει το «ζητάω το καρτελάκι» με την κατάσταση που θέλουμε. Όσον αφορά στον Μάρτιο 2015- Μάϊος 2015 η χρήση των ακουστικών βοήθησε τον έφηβο στην πιο συχνή χρήση του βιβλίου του PECS, άρχισε να ζητάει τα ακουστικά, το snoozer, το νερό, τη σοκολάτα, τα μπισκότα, την τουαλέτα, το ψωμί, το τυρί, πολύ πιο συχνά και σωστά. Αυτό διαπιστώθηκε ότι συνέβαινε όχι για να αποφύγει μια κατάσταση όπως παλιότερα αλλά γιατί ήταν πραγματική του επιθυμία.

Με το πέρασμα του χρόνου η χρήση του PECS γενικεύτηκε επιτυχώς καθώς γίνεται πλέον και στα ομαδικά προγράμματα και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του κολατσιού και του φαγητού απ'όπου ο Β.Μ ζητά «ψωμί», «φέτα», «τοστ» αλλά και το «υπνοδωμάτιο» για να απομονωθεί.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η κατάκτηση του συστήματος PECS σε άτομα με χαμηλή λειτουργικότητα και έλλειψη αντίληψης δεν είναι έυκολη υπόθεση αλλά δεν αποτελεί και κάτι το ακατόρθωτο. Είναι εντυπωσιακό πώς ένα χαμηλό νοητικά άτομο όπως ο Β.Τ έχει καταφέρει να κατακτήσει έστω και σε αυτό το βαθμό μερικά από τα στάδια του PECS. Ο έφηβος δεν χρησιμοποιεί ρήματα καθώς δυσκολεύεται πολύ στη χρήση και την αναγνώρισή τους αλλά αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο στη χρήση αυτού του συστήματος. Με την κατάκτηση ενός βασικού «λεξιλογίου» έχει καταφέρει να επικοινωνεί με τον περίγυρό του εκφράζοντας τα αιτήματα του μέσω του βιβλίου του, στο βέλτιστο βαθμό για την λειτουργικότητα του και την νοητική του ηλικία. Αναμφίβολλα οι προσπάθειες για εμπλουτισμό του λεξιολογίου και διεύρυνση της γκάμας επιλογών του Β.Τ συνεχίζονται όπως και η «συντήρηση» του ήδη κατακτημένου λεξιλογίου.

Εδώ λοιπόν πρέπει να σημειωθεί πως η χρήση του PECS έχει βοηθήσει αρκετά τον έφηβο στην συνύπαρξή του με άλλα άτομα στον ίδιο χώρο καθώς και στην ικανότητα του να διατυπώνει με σαφήνεια τα αιτήματά του και να γίνεται ξεκάθαρος στους γύρω του. Ο Β.Τ πρόκειται για έναν ιδιαίτερα αγχώδη αυτοτραυματικό και ετεροτραυματικό έφηβο που κάθε αλλαγή ή θόρυβος γύρω του επηρεάζουν έντονα την συμπεριφορά του. Πριν την εκμάθηση του PECS τα αυτοτραυματικά και ετεροτραυματικά επεισόδια ήταν πολύ περισσότερα. Στο χώρο του ΚΗ που συνυπήρχε κάθε πρωί με όλους τους υπόλοιπους εξυπηρετούμενους στη διαδικασία της «καλημέρας» συχνά αναστατωνόταν από τις φωνές και την φασαρία που επικρατούσε και εκδήλωνε τραυματικές συμπεριφορές. Πλέον ο έφηβος χρησιμοποιώντας το βιβλίο του είναι σε θέση να ζητά snoozer (δωμάτιο χαλάρωσης) όποτε είναι αρκετά αναστατωμένος αποφεύγοντας έτσι μη επιθυμητές συμπεριφορές. Ταυτόχρονα το PECS τον έχει βοηθήσει στην κοινωνικότητα καθώς έχει δουλευτεί αρκετά στο ΚΗ οι

βάσεις των προτάσεων να ανταλλάσσονται μεταξύ των εφήβων για την εκπλήρωση των αιτημάτων τους, προωθώντας έτσι την αυτονομία τους. Τέλος η χρήση του PECS έχει μειώσει σημαντικά το άγχος του εφήβου καθώς ο ίδιος διατυπώνει ξεκάθαρα τα αιτήματά του. Παλαιότερα μπορεί να αιτούταν λεκτικά /alalata/ και δεν γινόταν ξεκάθαρος αν το αίτημα του ήταν η σοκολάτα, η τουαλέτα, η μαρμελάδα ή η σαλάτα. Τώρα με τα καρτελάκια του βιβλίου του γίνεται απόλυτα συγκεκριμένος, γεγονός που τον αποφορτίζει σε σημαντικό βαθμό από το αυξημένο άγχος του.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 5.

Ο Κ. είναι ένας προσεγμένος έφηβος με έντονη προσωπικότητα και ημερομηνία γέννησης 3/11/1995. Η διάγνωση του είναι αυτιστική διαταραχή με βαριά νοητική υστέρηση και επιληψία. Τα προηγούμενα εκπαιδευτικά πλαίσια που έχει παρακολουθήσει είναι τα εξής: Παιδικός σταθμός (για τυπικά παιδιά) από το 1998 έως το 2000, 1 έτος στο ίδρυμα Παμακάριστος, 7 χρόνια σε ένα ιδιωτικό κέντρο «Παιδί & Οικογένεια» και παράλληλα από 3 ετών ο Κ. παρακολουθεί 3 φορές την εβδομάδα συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και φυσιοθεραπείας. Από τα τέλη του 2008 έως και σήμερα ο έφηβος παρακολουθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΚΗ ατόμων με ΔΑΦ στη Δυτική Αττική. Όσον αφορά στα αναπτυξιακά στάδια λόγου ο Κ. πρίν το 1^{ο} του έτος είπε τις πρώτες του λέξεις και μετά από το καλοκαίρι του ’97 άρχισε να αντιγράφει μελωδίες με bubbling.

Λογοπεδική εκτίμηση

Ο Κ. προσήλθε στο ΚΗ για αξιολόγηση το 2009 όπου εκεί έγινε και η 1^{η} λογοπεδική εκτίμηση η οποία περιέχει τις παρακάτω πληροφορίες: Ο έφηβος αντιδρά στους ήχους που ακούγονται γύρω του και προσπαθεί να τους εντοπίσει. Αναμένει να επαναληφθεί ένα συμβάν, εκτελεί απλές εντολές με ή χωρίς υπόδειξη. Γνωρίζει τουλάχιστον δέκα μέρη του σώματός του, κατανοεί μερικά ρήματα (τρώω, πίνω, διψάω, δίνω κ.α). Δεν κοιτάζει με προσήλωση πρόσωπα, δεν εντοπίζει αντικείμενα σε εικόνες και δεν κατανοεί χωρικές και ποσοτικές έννοιες. Επίσης ο Κ. δεν κατηγοριοποιεί αντικείμενα και δεν γνωρίζει τα χρώματα.

Σχετικά με την εκφραστική του επικοινωνία παρατηρήθηκε ότι αρθρώνει μόνο τη συλλαβή /ta/ και τις λέξεις /tualeta/ και /orea/ χωρίς σωστή άρθρωση. Παράγει συχνά ήχους για να εκφράσει την ευχαρίστηση ή τη δυσαρέσκειά του, επικοινωνεί μη λεκτικά χρησιμοποιώντας συμπεριφορές έλξης και απώθησης, αρχίζει μια δραστηριότητα με δική του πρωτοβουλία.

Συμπερασματικά, η κατανοήση του Κ. βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο σε αντίθεση με την έκφρασή του. Προτείνεται η έναρξη προγράμματος λογοθεραπείας με συχνότητα μια φορά τη εβδομάδα. Ως μακροπρόθεσμοι στόχοι θέτονται η άρθρωση του φωνήματος /m/, η άρθρωση των φωνηέντων καθώς και η χρήση και ο εμπλουτισμός του PECS.

Επιπρόσθετες πληροφορίες

Έπειτα από τρείς μήνες από την αξιολόγηση του Κ. αποφασίστηκε ότι η κατάκτηση του στόχου για την επίτευξη του /ma/ δεν έχει και ιδιαίτερη σημασία καθώς ο κυριότερος στόχος είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη λειτουργικότητα του εφήβου στην καθημερινότητά του. Επομένως ο μόνος λογοθεραπευτικός στόχος που τέθηκε είναι η χρήση του PECS και ο εμπλουτισμός του με νέα καρτελάκια. Από τον Δεκέμβριο του 2008 στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο εμπλουτισμός και η προσθήκη του ατομικού προγράμματος του στη λογοθεραπεία ώστε να πραγματοποιείται με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα (δύο φορές στο ατομικό πρόγραμμα και μία φορά στην λογοθεραπεία).

Επόμενες αξιολογήσεις

Σε επόμενη αξιολόγηση στις αρχές του ετους 2009 καταγράφηκαν οι παρακάτω πληροφορίες: Ο λόγος του Κ. σε επίπεδο εκφοράς απουσιάζει. Είναι ικανός να αναπαράγει φωνήματα όπως /ba/,/pa/, /ta/ και μεμονωμένα φωνήεντα, αλλά ποτέ ύστερα από εντολή ή παρότρυνση (μόνο αυθόρμητα). Η κατανόησή του είναι επαρκής ακόμα και σε μεγάλες προτάσεις, ενώ κάποιες φορές δίνει την εντύπωση ότι αντιλαμβάνεται πολύ περισσότερα απ'όσα δείχνει. Επιπρόσθετα είναι ικανός να αναπαράγει ένα τραγούδι που θα ακούσει και πολύ σπάνια κάποιες λέξεις προσωδιακά.

Τον Μάϊο του 2009 ο έφηβος ζητούσε συνεχώς μέσω PECS την τουαλέτα και την βόλτα με εμμονικό τρόπο για να διακόψει το προγραμμά του καθώς φάνηκε ότι το είχε βαρεθεί. Για να αντιμετωπιστεί η εριστικότητά του και η ραθυμία του επιλέχθηκε η χρήση τροφικού ενισχυτή και μια μεγαλύτερη ευελιξία από την μεριά του θεραπευτή, επιλογές που απ'ότι φάνηκε απέδωσαν.

Το έτος 2010 παρουσιάζει βελτίωση στην χρήση του PECS αν και ορισμένα χρονικά διαστήματα παλλινδρομεί. Αυτό οφείλεται και στην έντονη προσωπικότητά του καθώς ο Κ. είναι αρκετά αντιδραστικός και χειριστικός με τους θεραπευτές του. Τον Μάρτιο του 2010 σημειώθηκε ότι ο έφηβος αναζητά το βιβλίο του στον χώρο για να ζητήσει αυτό που επιθυμεί, γεγονός που σημαίνει ότι έχει κατακτήσει το 2^{ο} Στάδιο της εκμάθησης του επικοινωνιακού συστήματος PECS. Ωστόσο εξακολουθεί να έχει περιορισμένο «λεξιλόγιο» κι αυτός ο προβληματισμός πηγάζει απ΄την αδυναμία του εφήβου να διευρύνει το ρεπερτόριο των επιθυμιών του λόγω της χαμηλής του λειτουργικότητας και των εμμονών του. Τον Απρίλιο του 2010 σημειώνει κάποια βελτίωση στη χρήση του εναλλακτκικού επικοινωνιακού συστήματος. Επιδιώκει να επικοινωνήσει μέσω καρτών για να αποκτήσει αυτό που επιθυμεί. Από τον Μαϊο – Ιούνιο του ίδιου έτους ο Κ. παρουσίασε σημαντική βελτίωση καθώς άρχισε να κάνει χρήση περισσότερων εικόνων απ'ότι πριν, ενώ παρουσίασε και μια ποικιλία στα αιτήματά του. Από το Νοέμβριο μέχρι και το τέλος του 2010 ο έφηβος χρησιμοποιεί το PECS με σταθερή εικόνα με παλιότερα αν και ορισμένες φορές προκειμένου να επικοινωνήσει την επιθυμία του, παίρνει έναν θεραπευτή απ'το χέρι κατευθύνοντάς τον προς το επιθυμητό αντικείμενο ή χώρο.

Το έτος 2011 και συγκεκριμένα από τον Ιανουάριο ο Κ. παρουσιάζει αλλαγή προς το χειρότερο. Έχει σταματήσει να επικοινωνεί μέσω PECS, ενώ όταν το κάνει δεν είναι λίγες οι φορές που θα επιλέξει λάθος εικόνα. Όταν αφαιρεθεί η πλειονότητα των

εικόνων απ'το βιβλίο του και μείνουν 3-4 εικόνες από τις οποίες θα επιλέξει το επιθυμητό αντικείμενο, τότε τα καταφέρνει. Απ'το Φεβρουάριο του 2011 ο έφηβος μετά από μια κάμψη δείχνει να επανέρχεται στα γνωστά επίπεδα ικανότητάς του. Ψάχνει στο βιβλίο του να βρει την εικόνα που αντιστοιχεί στο αντικείμενο που επιθυμεί. Παρ'όλα αυτά έχει σχετικά περιορισμένο εύρος χρήσης εικόνων. Από τον Ιούλιο έως και το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους ο Κ. παρουσιάζει σημαντική βελτίωση. Χρησιμοποιεί νέες εικόνες ενώ έχει παρατηρηθεί ότι χρησιμοποιεί αυθόρμητα και το PECS άλλων παιδιών σωστά, εκπλήσσοντας τους θεραπευτές.

Από το έτος 2012 και συγκεκριμένα απ'τον μήνα Μάρτιο ο έφηβος είναι αισθητά βελτιωμένος στο PECS. Έχουν εισαχθεί νέα εικονίδια τα οποία χρησιμοποιεί επιτυχώς. Από τους μήνες Απρίλιο – Μάϊο του 2012 σημειώθηκε ότι ο Κ. χρησιμοποιεί τα νέα εικονίδια που εισήχθησαν και πολλές φορές αν και χρησιμοποιεί λανθασμένα κάποια απ'αυτά, η εννοιολογική τους συνάφεια με αυτό που πραγματικά θέλει και η αυθόρμητη κίνηση για επικοινωνία δείχνουν να υπάρχει βελτίωση. Την ίδια σταθερή εικόνα παρουσιάζει μέχρι το τέλος του έτους.

Από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του έτους 2013 ο έφηβος παρουσιάζει την ίδια σταθερή εικόνα στην επικοινωνία. Οι λογοθεραπευτικοί στόχοι που τέθηκαν για το χρονικό διάστημα 2013-2014 είναι οι εξής:

- Εμπλουτισμός του PECS με νέα εικονίδια
- Συντήρηση εντολών και χρήση 3d αντικειμένων

Για το έτος 2014 και πιο συγκεκριμένα για τους μήνες Ιανουάριους – Απρίλιος ο Κ. χρησιμοποιεί αποκλειστικά και μόνο το PECS. Ζητά γαργαλητό, να χοροπηδήσει στη μπάλα, να πάει βόλτα κ.α. Συνεχίζεται η εκπαίδευση στη χρήση αυτού του συστήματος. Ταυτόχρονα δουλεύεται η εκτέλεση απλών εντολών και έχει προστεθεί στο πρόγραμμα ταύτιση 2d με 3d και 2d με 2d. Ορισμένες φορές δυσκολεύεται, αλλά είναι συνεργάσιμος. Για τους μηνες Μάϊος – Ιούνιος 2014 η εικόνα του Κ. είναι πολύ καλή καθώς ο ίδιος είναι αρκετά συνεργάσιμος στις συνεδρίες της λογοθεραπείας. Στόχος είναι ο εμπλουτισμός του PECS με νέα καρτελάκια και η εκμάθηση νέων αντικειμένων.

Τέλος όσον αφορά στο έτος 2015 και συγκεκριμενα απ'το Μάρτιο έως τον Απρίλιο σημειωθηκαν οι παρακάτω πληροφορίες: Ο έφηβος στα πλαίσια του ατομικού του προγράμματος κάνει ταύτιση 2d με 3d και αντιστοίχηση στο χώρο με καρτελάκια του PECS που αφορούν δραστηριότητες του δημιουργικού εργαστηρίου για περισσότερη εξοικείωση και αυτονομία στο χώρο. Σε αυτή τη δραστηριότητα ανταποκρίνεται ικανοποιητικά, ωστόσο η απόδρασή του κάθε φορά εξαρτάται από τη διάθεσή του. Αναγνωρίζει και ταυτίζει αρκετά αντικείμενα, ενώ στα υπόλοιπα γίνεται διδασκαλία. Επιπρόσθετα ο Κ. στο ατομικό του πρόγραμμα κάνει εναλλαγή σειράς, όπου ανταποκρίνεται αρκετά καλά, αλλά πολλές φορές χρειάζεται επίσταση προσοχής για να ολοκληρώσει τη διαδικασία παρ'όλο που την γνωρίζει. Εδώ να σημειωθεί ότι σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο PECS με παρουσία ενισχυτών για βελτίωση της λειτουργικής επικοινωνίας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Σύμφωνα λοιπόν με τις λογοθεραπευτικές αξιολογήσεις όλων των προηγούμενων ετών γίνεται σαφές ότι η χρήση του εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας ανταλλαγής εικόνων κατάφερε να κατακτηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό από έναν έφηβο με βαριά νοητική στέρηση. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι το PECS μπορεί να διδαχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία ακόμα και σε άτομα με χαμηλό νοητικό επίπεδο μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση, με υπομονή και επιμονή. Αναμφιβολλα ο Κ. χρειάστηκε αρκετό καιρό ώστε να καταφέρει να κατακτήσει αυτή την επικοινωνιακή δεξιότητα και υπήρξαν αρκετές περίοδοι που αντιδρούσε και αρνούταν να συνεργαστεί παρ'ολο που κατείχε τα βασικά στάδια του PECS, με αποτέλεσμα να παλλινδρομεί ανά περιόδους και να επανέρχεται. Δεν ήταν λίγες οι φορές που ζητούσε εμμονικά διάφορα αντικείμενα τα οποία είχε κάνει ρουτίνα. Σ'αυτο βοήθησε το πρόγραμμα Teacch (βλ. Κεφ 3). Όταν ο Κ. ζητά κάτι εμμονικά πάνω από τρείς φορές, τότε το καρτελάκι του τοποθετείται στο κάθετο πρόγραμμα (Teacch) που ακολουθεί στο ΚΗ όπου εκεί ορίζεται έπειτα από ποιά δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί η επιθυμία του.

Να σημειωθεί λοιπόν ότι ο Κ. δεν χρησιμοποιεί καθόλου ρήματα στο PECS γιατί τον δυσκολεύουν. Οι εμμονές του με αντικείμενα ή δραστηριότητες που ζητά συνεχώς από τον βιβλίο του αντιμετωπίζονται και υποχωρούν σε κάποιο βαθμό με την ταυτόχρονη χρήση του συστήματος Teacch. Η εκμάθηση του PECS έχει καταστήσει τον Κ. αρκετά πιο λειτουργικό σε σχέση με το δακτειλοδείξιμο, τις κραυγές και τη σωματική καθοδήγηση που χρησιμοποιούσε για να εκφράσει τις επιθυμίες του. Ο έφηβος είναι πλεόν σαφής στις επιθυμίες του ενώ έχει αποφορτιστεί από το άγχος και την σύγχυση που του προκαλούσε η δυσκολία των γύρω του να τον καταλάβουν και να «μαντέψουν» τι είναι αυτό που ζητάει. Είναι πλεόν σε θέση να αναζητά κάποιον στο χώρο (θεραπευτή ή εξυπηρετούμενο στο ΚΗ) ώστε να του δώσει τη βάση της πρότασης με το αίτημα του ώστε να του το εκπληρώσουν, γεγονός που έχει βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό τη λειτουργικότητα του εφήβου.

ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η καθιερώση ενός λειτουργικού επικοινωνιακού συστήματος επικοινωνίας για πέντε έφηβους με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής και νοητικής υστέρησης, που μέχρι την ηλικία των 14 ετών, δεν είχαν κατορθώσει να αποκτήσουν λειτουργική επικοινωνία.

Σύμφωνα με τα επικοινωνιακά αποτελέσματα που προέκυψαν πιο πάνω, διαπιστώνεται πως ο στόχος ολοκληρώθηκε με μεγάλο ποσοστό επιτυχίας. Μέσα στο χρονικό διάστημα 4-5 ετών, και με εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης, οι εξυπηρετούμενοι του ΚΗ κατάφεραν να κατακτήσουν ένα λειτουργικό επικοινωνιακό εργαλείο, δηλαδή το εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας PECS. Ολοκληρώνοντας τη διδασκαλία του PECS, ο έφηβοι είχαν τη δυνατότητα χρησιμοποιώντας το επικοινωνιακό τους βιβλίο, να εξυπηρετούν δύο κύριες επικοινωνιακές λειτουργίες, αυτή της αίτησης αντικειμένων ή πράξεων από άλλους αλλά και το σχολιασμό (για τα 3 από τα 5 περιστατικά) που έκαναν οι ίδιοι για πραγματικές καταστάσεις και αντικείμενα.

Επιπλέον, ολόκληρη η παρέμβαση οδήγησε σε πολύ θετικές αλλαγές στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς οι έφηβοι είναι σε θέση να κοινοποιούν τις επιθυμίες ή τις ανάγκες τους και να γίνονται κατανοητοί από το περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του μεταβαλλόταν προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος διδασκαλίας του PECS, οι εξυπηρετούμενοι. έχουν αρχίσει ήδη να κοινωνικοποιούνται, να είναι ευτυχισμένοι και να γίνονται σταδιακά περισσότερο εκφραστικοί. Η σημαντική αυτή αλλαγή, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας και τον καθοριστικό ρόλο που αυτή παίζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Συνάμα, αξιοσημείωτος ήταν και ο περιορισμός των αυτιστικών συμπεριφορών του. Το PECS αποτελεί μεν, κατά κύριο λόγο, ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην επικοινωνία, όμως, οι συστηματικές συμπεριφορικές αρχές που το διέπουν, επηρεάζουν την εμφάνιση των αυτιστικών συμπεριφορών. Τέλος, η τροποποίηση των αρνητικών συμπεριφορών των εφήβων, αλλά και η ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων και του περιβάλλοντός τους, βελτίωσε τον τρόπο αντιμετώπισης τους από το περιβάλλον, προσφέροντάς τους μια σχετική αυτονομία. Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η θετική επιρροή της εφαρμογής του PECS σε προβλήματα διαχείρισης συμπεριφοράς ατόμων με αυτισμό, όπως αυτή έχει τεκμηριωθεί από τους δημιουργούς του εναλλακτικού επικοινωνιακού συστήματος αυτού (Bondy& Frost, 1998).

Εν κατακλείδι, η παρούσα ανάλυση αυτών των περιστατικών, επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα του Επικοινωνιακού Συστήματος Ανταλλαγής Εικόνων (PECS), σε περίπτωση ατόμων με ΔΑΦ ακόμα και στην εφηβεία, πραγματοποιώντας βέβαια ορισμένες προσαρμογές, προκειμένου να ανταπεξέρχεται το σύστημα αυτό στις δυνατότητες των ατόμων. Επίσης, αποδεικνύεται η επιρροή της επικοινωνίας στην κοινωνική ζωή του καθενός αλλά και η συμμετοχή του συστήματος στη βελτίωσή της. Μία επιπρόσθετη επιβεβαίωση των ευρημάτων των δημιουργών του PECS, είναι η ενδεχόμενη εμφάνιση τόσο της παραγωγής λόγου όσο και της γλωσσικής παραγωγής,

η οποία ενθαρρύνεται από το συγκεκριμένο επικοινωνιακό σύστημα (στα περιστατικά που αυτό είναι εφικτό), σε αντιπαράθεση με ισχυρισμούς, ότι το PECS, εμποδίζει την εμφάνιση αυτή. Σαφώς, καθώς η παρούσα μελέτη είναι περιπτωσιολογική, χαρακτηρίζεται επιτακτική η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερης έρευνας, προκειμένου να επικυρωθούν τα παραπάνω ευρήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α) Ελληνικά βιβλία

- Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D., (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Ταξιδευτής

- Βογινδροούκας, Ι., Καλομοίρης, Γ., Παπαγεωργίου, Β., (2007). Αυτισμός. Αθήνα: Ταξιδευτής

- Γκονέλα, Ε. Χ, (2008). Αυτισμός. Αίνιγμα και Πραγματικότητα.(εκδ 2η). Αθήνα: Οδυσσέας.

- Δοκίμια Επιμόρφωσης Αναδόμηση (2000) με θέμα : «Τι ξέρουμε για τον αυτισμό;». Αθήνα

- Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός – Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Παπαζήση.

- Κοντάκος Π., (2002). Μη λεκτική επικοινωνία Σύγχρονες προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Κουρουπέτρογλου, Γ. και Λιάλου, Στ. (2000). Συμβολικά Συστήματα Εναλλακτικής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2000). Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας Bliss. Εγχειρίδιο Χρήσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Κυπριωτάκης Α., (1995). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο:Γρηγόρης

- Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (1985). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία (τομ. α'). Αθήνα.

- Σταμάτης, Σωτ. (1987). Οχυρωμένη Σιωπή. Αθήνα: Γλάρος.

- Τσιάντης. Γ, (2001). Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική (εκδ. 2η). Αθήνα: Καστανιώτη.

- Χαρούπιας, Α. (χ.ε). Σύστημα Εναλλακτικής / Επιπρόσθετης επικοινωνίας. Η περίπτωση των Blissymbolics.

Β) Μεταφρασμένα βιβλία

- Bondy A. S. & Frost L.A., (1998). The Picture Exchange Communication System – Seminars in speech- language

- Bondy A. S. & Frost L.A., (2002). PECS Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (Εγχειρίδιο, δεύτερη έκδοση). Pyramid Educational Products

- Desmond M., (2008). Επικοινωνήστε με νοήματα. Αθήνα: Διόπτρα

- Frith U., (1999). Αυτισμός. Μετάφραση Καλομοίρης Γ, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Happe, F. (1996). Αυτισμός: Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Gutenberg. Μτφ: Στασινός, Δ

- Rutter, M. (1990). Νηπιακός αυτισμός. Ελληνικά Γράμματα.

- Schopler, E. (2002). Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων: ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και στις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων

- Παγκόσμιος οργανισμός υγείας. (1997). Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς. Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης. Μτφ Στεφανής, Κ.

Γ) Ξενόγλωσσα βιβλία

- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Revised 4th ed). American Psychiatric Association, Washington, DC, 2000

- Bailey A, Phillips W, Rutter M. Autism: Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. J Child Psychol Psychiatry 1996, 37:89–126

- Kakooza-Mwesige A, Wachtel LE, Dhossche DM. Catatonia in autism: implications across the life span. Eur Child Adolesc Psychiatry 2008, 17:327–335

- Loveland KA. Toward an ecological theory of autism. In: Burack JA, Charman T (eds) The development of autism: Perspectives from theory and research. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 2001:17–37

- Skokauskas N, Gallagher L. Psychosis, affective disorders and anxiety in autistic spectrum disorder: prevalence and nosological considerations. Psychopathology 2010, 43:8–16

- Wing L, Gould J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. J Autism Child Schizophr 1979, 9:11–29

- Wing L, Shah A. A systematic examination of catatonia-like clinical pictures in autism spectrum disorders. Int Rev Neurobiol 2006, 72:21–39

- Wing L, Shah A. Catatonia in autistic spectrum disorders. Br J Psychiatry 2000, 176:357–362

- Wing L, Shah A. Catatonia in autistic spectrum disorders. Br J Psychiatry 2000, 176:357–362

- Esposito A., Faundez M., Keller E., Mariano M., (2002). Verbal and non verbal Communication Behaviours. Germany : Springer- Verlag Berlin Heidelberg

- Hinde R. A., (1972). Non verbal communication. Cambridge University Press

- Ogden C. K., (1939). Communication. A Philosophical Study of language. Great Britain: Karl Britton

- Pease A., (1991). Troubleshooting Analog Circuits. United States of America: Prentice Hall

- Quinn P., & Rapport J., (1974). Minor physical anomalies and neurologic status in hyperactive boys. Pediatrics: 53, 742- 747

- Wilson E. O., (1987). The case of social Insects. Cambridge USA: ECI Prize Recipient

Δ) Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

- www.autismspeaks.org
- www.globalautismcollaboration.com
- www.noesi.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μερικά από τα σύμβολα του PECS:

Στάδια PECS:

Στάδιο 1: «Πώς» να επικοινωνούμε

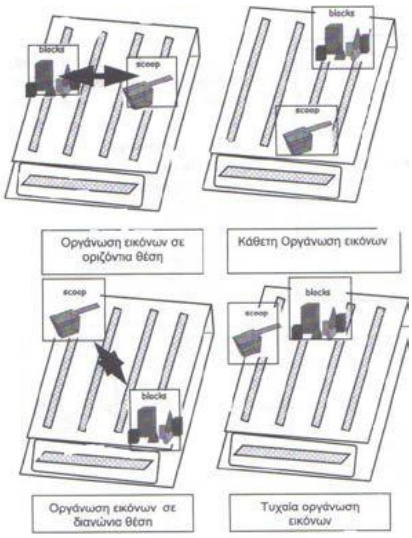
Εικόνα 1

Στάδιο 2: Απόσταση και επιμονή

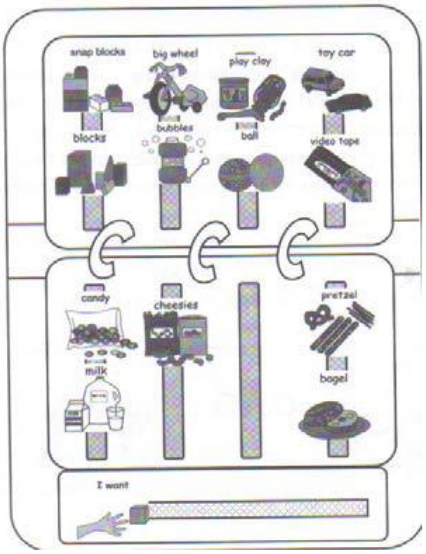
Εικόνα 2

Εικόνα 3

Στάδιο 3: Διάκριση εικόνων

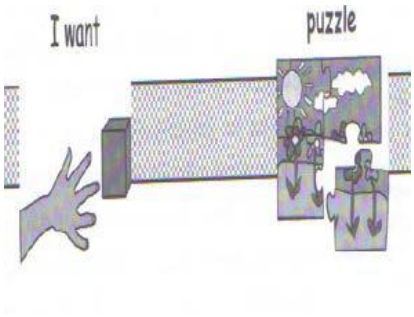


Εικόνα 4

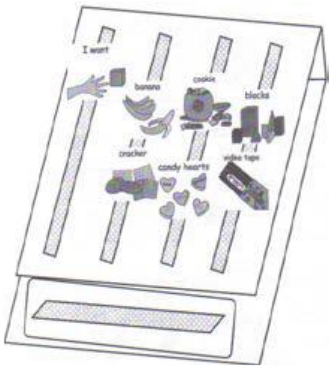


Εικόνα 5

Στάδιο 4: Δομή πρότασης

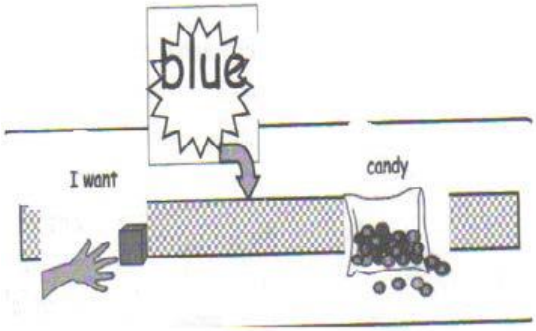


Εικόνα 6



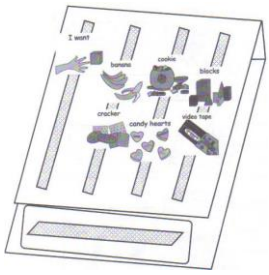
Εικόνα 7

Επιθετικοί προσδιορισμοί



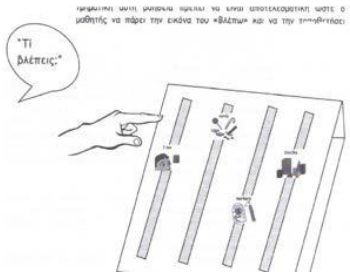
Εικόνα 8

Στάδιο 5: Ανταπόκριση στην ερώτηση « Τι θέλεις;»

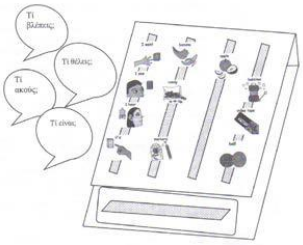


Εικόνα 9

Στάδιο 6: Σχολιασμός



Εικόνα 10



Εικόνα 11