



Εθνικό και Καποδιστριακό
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ –ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Διπλωματική εργασία με θέμα:

Απόψεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τη Χρήση
Εναλλακτικής- Επαυξητικής Επικοινωνίας στα Ειδικά Σχολεία

Επιμέλεια : Μπατζά Αμπέζα

A.M. : 215128

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Τρίμης Νικόλαος Αναπληρωτής Καθηγητής
2. Μαγουλά Ευγενία Επίκουρη Καθηγήτρια
3. Γαλανάκη Ευαγγελία Καθηγήτρια

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2017

ΑΘΗΝΑ

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας και εργασίας, έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασία τρίτων, όπου αυτό ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....

Μπατζά Αμπέζα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα για την χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας στα Ειδικά Σχολεία. Συγκεκριμένα ελέγχει κατά πόσο οι ίδιοι γνωρίζουν τις μεθόδους εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, εάν έχουν τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιούν στο χώρο εργασίας τους και εάν κατά την διάρκεια των σπουδών τους είχαν την δυνατότητα να διδαχθούν αντίστοιχα μαθήματα.

Η ερευνά πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς και σε άλλες ειδικότητες που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων γνωρίζουν τις μεθόδους εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Οι περισσότεροι ήταν θετικοί στη χρήση των μεθόδων αυτών και μάλιστα τις χρησιμοποιούσαν στο πρόγραμμά τους. Ανέφεραν όμως ότι στο χώρο εργασίας τους δεν τους παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές και αυτό δυσκολεύει το έργο τους.

Λέξεις κλειδιά : Εναλλακτική-Επαυξητική Επικοινωνία, Απόψεις Εκπαιδευτικών, Ειδικά Σχολεία.

ABSTRACT

This paper explores the views of teachers and other specialties working in primary special education schools in Greece about the use of alternative-augmentative communication. More specifically, it focuses on teacher`s knowledge of alternative-augmentative communication methods, if they have the opportunity to use them in their schools and if they took relevant courses during their own education.

The survey was conducted using a questionnaire that was given to 100 teachers and other specialists working in special education schools.

The results of the survey revealed that the majority of participants know the methods of alternative-augmentative communication. Most of them were confident about using these methods and even used them in their own program. However, they indicated that they are not provided with the appropriate infrastructure in their workplace, which makes their work difficult.

Keywords: Alternative-Augmentative Communication, Teacher`s Views, Special Education.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ-ΕΠΑΥΞΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	11
1.1. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	11
1.1.1. Ορισμός επικοινωνίας	11
1.2.ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ - ΕΠΑΥΞΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	12
1.2.1. Ορισμός εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας	13
1.2.2. Κατηγορίες εναλλακτικής -επαυξητικής επικοινωνίας	14
1.2.3. Συστήματα εναλλακτικής -επαυξητικής επικοινωνίας	17
1.2.4. Συστήματα - συσκευές επικοινωνίας υψηλής τεχνολογίας	35
1.3. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ -ΕΠΑΥΞΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ	47
2.1. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	47
2.1.1. Ερευνητικοί στόχοι	47

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	49
3.1.ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	49
3.2.ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	49
3.3. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ	50
3.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	52
4.1. ΔΕΙΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	52
4.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ	55
4.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ	61
4.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 3 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ	76
5.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
5.2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	81
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	82
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	92

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΕΙΚΟΝΑ 1

Βιβλίο επικοινωνίας του εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας PECS 20

ΕΙΚΟΝΑ2

Παράδειγμα πρότασης με τρεις εικόνες εναλλακτικού συστήματος. 21

ΕΙΚΟΝΑ3

Παράδειγμα δόμησης μιας τάξης του εναλλακτικού συστήματος Teacch 25

ΕΙΚΟΝΑ4

Παράδειγμα εικόνων Μακατον 28

ΕΙΚΟΝΑ5

Παράδειγμα συμβόλων Pictorial Ideographic Communication (Pica) 31

ΕΙΚΟΝΑ6

Παράδειγμα συμβόλων Bliss 32

ΕΙΚΟΝΑ7

Το ελληνικό νοηματικό αλφάβητο 34

ΕΙΚΟΝΑ8

Συγκεκριμένα νοήματα της νοηματικής γλώσσας 35

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής που εντάσσεται στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Λογοθεραπευτή-Συμβουλευτική» του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προήλθε από προσωπικό ενδιαφέρον λόγο της πρακτικής μου άσκησης που πραγματοποιήθηκε για την ολοκλήρωση των σπουδών μου. Μέσα από την οποία είδα ότι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές ειδικής αγωγής πολλές φορές δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν την δυνατότητα να εφαρμόσουν τις εναλλακτικές-επαυξητικές μορφές επικοινωνίας.

Πολύτιμη για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας ήταν και η βοήθεια του υπεύθυνου καθηγητή Νικόλαου Τρίμμη και τον ευχαριστώ παρά πολύ. Με τις σημαντικές συμβουλές του συνέλαβε σημαντικά στο τελικό αποτέλεσμα. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστώ και τους υπόλοιπους καθηγητές που συμπεριλαμβάνονται στην εξεταστική επιτροπή την κ. Μαγουλά Ευγενία και την κ. Γαλανάκη Ευαγγελία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ και όλους τους εκπαιδευτικούς και τις ειδικότητες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και διέθεσαν προσωπικό χρόνο για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα από τη χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας το άτομο αποκτά την δυνατότητα επικοινωνίας, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοεκτίμηση και νιώθει λιγότερο απογοήτευση. Διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές ειδικότερα ωφελούνται από τη χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα μαθητές με σοβαρές αναπηρίες χρειάζονται περισσότερο υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης. Για να πραγματοποιηθεί αυτό εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την πρόσβαση που παρέχεται στους μαθητές στις αποτελεσματικές μεθόδους των εναλλακτικών και επαυξητικών συστημάτων.

Η χρήση των εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, καθώς προκύπτουν θετικά αποτελέσματα στους τομείς της εκπαίδευσης όταν χρησιμοποιείται.

Στη παρούσα έρευνα μελετήθηκαν η χρήση και η σημασία των εναλλακτικών-επαυξητικών μέσων επικοινωνίας. Συγκεκριμένα συγκεντρώθηκαν πληροφορίες με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σχετικά με τις επιλογές χρήσης των εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται οι μέθοδοι εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας σύμφωνα με την βιβλιογραφία. Επίσης, γίνεται μια αναφορά στη σημασία που έχει αποδοθεί σε αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας, τόσο για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες όσο και για τους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε και αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας καθώς και οι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έρευνα που δημιουργήθηκε. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα, ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα από την έρευνα. Έπειτα γίνεται αναφορά στα συμπεράσματα που προέκυψαν και δίνονται απαντήσεις στους ερευνητικούς στόχους. Στο τέλος κατατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα εργασία, καθώς και το παράρτημα του ερωτηματολογίου.

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ - ΕΠΑΥΞΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1.ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η επικοινωνία κρίνεται ζωτικής σημασίας καθώς μας προσφέρει δύναμη να ελέγχουμε το περιβάλλον και μας συνδέει με τον κόσμο γύρω μας. Η επικοινωνία λαμβάνει χώρα κάθε στιγμή και αποτελεί δομικό στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης. Αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη. Από τη στιγμή της γέννησης του κάθε ανθρώπινος οργανισμός (και όχι μόνο) προσπαθεί να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας πρωτίστως για να εκφράσει βιολογικές του ανάγκες (πείνα, δίψα κ.τ.λ.) αλλά και τις ανάγκες του για χάρη, παιχνίδι και οτιδήποτε άλλο. Εύκολα μπορεί ο οποιοδήποτε να καταλάβει τη σημασία που έχει η επικοινωνία στη ζωή μας, απλά και μόνο να φανταστεί πως θα μπορούσε να ζήσει χωρίς να επικοινωνεί με κανέναν. Αυτό βέβαια δεν σταματάει στο ατομικό επίπεδο. Από τα προϊστορικά χρόνια έχουμε δείγματα ότι οι άνθρωποι προσπαθούσαν να φτιάξουν και να αναπτύξουν συμβολικά συστήματα για να επικοινωνήσουν. Δεν θα μπορούσε ποτέ καμία κοινωνία να λειτουργήσει και να αναπτυχθεί εάν δεν υπήρχε επικοινωνία μεταξύ των μελών της.

1.1.1. Ορισμός επικοινωνίας

Η επικοινωνία ορίζεται ως η αμοιβαία επαφή μεταξύ ατόμων και ομάδων, τη μεταβίβαση και την ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών από κάποιον που νοείται ως πομπός προς κάποιον που νοείται ως δέκτης μέσου κοινού συστήματος σημάτων, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς, τη μεταβίβαση μηνυμάτων και πληροφοριών από μια ομάδα λίγων ατόμων σε μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες και την αμοιβαία επαφή μεταξύ προσώπων, η οποία χαρακτηρίζεται από κατανόηση και συνεργατικό πνεύμα.

Από την άλλη πλευρά η Διεθνής Κοινότητα Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνία (ISAAC) ορίζει την επικοινωνία ως την υπόσταση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και μάθησης. Η φύση της επικοινωνίας εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων και από την κατανόηση αυτής της αλληλεπίδρασης. Η επικοινωνία αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και είναι

απαραίτητη για την ποιότητα της ζωής μας. Ως ανθρώπινα όντα επικοινωνούμε με τους άλλους για να αλληλεπιδράσουμε μαζί τους, να δημιουργήσουμε κοινωνικούς δεσμούς, να εκφράσουμε συναισθήματα (θυμό, ενόχληση, χαρά) και απόψεις.

Ένας ακόμη ορισμός για την επικοινωνία αποτελεί ο εξής: είναι η μεταβίβαση και η ανταλλαγή μηνυμάτων ή και των πληροφοριών μεταξύ δυο μελών, οπού το ένα νοείται ως πομπός και το δεύτερο ως δέκτης, μέσω κοινού συστήματος σημάτων, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς. Είναι κάθε διαδικασία μέσω της οποίας δύο ή περισσότερα μέρη μοιράζονται μια πληροφορία. Ο στόχος (συνειδητός ή όχι) του πομπού είναι να ενεργήσει στο δέκτη με τρόπο ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων ή συναισθημάτων και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την κατάσταση του και τη συμπεριφορά του (Κουμπέρτογλου & Λιάλιου, 2002).

Αναλύοντας λίγο τον ορισμό πρέπει να αναφερθούμε στα εξής: τα δυο μέρη (πομπός και δέκτης) μπορεί να αλλάζουν θέσεις (ο πομπός να γίνετε δεκτής και το αντίστροφο) καθώς πρόκειται για μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης. Το κάθε μέρος μπορεί να είναι ζώο, άνθρωπος ή και κάποιο μηχάνημα. Η λέξη «κοινού» είναι ιδιαίτερης σημασίας γιατί διαφορετικά τα δυο μέρη μπορεί να ανταλλάζουν πληροφορίες χωρίς όμως να επιτυγχάνεται επικοινωνία.

Τα συστήματα, σύμβολα ή τρόποι συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τη γλώσσα (γραπτή ή προφορική, συμβολική ή φυσική) τις χειρονομίες, τις διακυμάνσεις του βλέμματος, τις εκφράσεις του προσώπου, την όλη στάση του σώματος. Έτσι λοιπόν στη διαδικασία της επικοινωνίας συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις του ανθρώπου.

Τα μέσα επικοινωνίας περιλαμβάνουν τα όργανα παραγωγής ομιλίας, τα υπόλοιπα αισθητήρια όργανα και όλο μας το σώμα γενικά, οτιδήποτε βοήθα στη χρήση των παραπάνω συστημάτων ή συμβόλων (π.χ. βιβλία, τηλεόραση, τηλέφωνο, ηλεκτρονικός υπολογιστής) και πολλές άλλες ηλεκτρικές συσκευές και νέες τεχνολογίες (Κουμπέρτογλου & Λιάλιου, 2000; 2002).

1.2. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ - ΕΠΑΥΞΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Παρόλο λοιπόν που η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη, εξελισσόμενη και διαχρονική, όταν μιλάμε για επικοινωνία τείνουμε να εννοούμε την επικοινωνία μέσω της γλώσσας και κυρίως την προφορική αλλά και στη γραπτή της μορφή. Για

την πλειοψηφία του πληθυσμού η ανάπτυξη ης ομιλίας αποτελεί μια φυσική και απλή διαδικασία που πραγματοποιείται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου χωρίς να απαιτείται καμιά ιδιαίτερη παρέμβαση παρά μόνο ένα φυσιολογικό περιβάλλον ίδιο ισχύει και για τον γραπτό λόγο, καθώς η πλειοψηφία του πληθυσμού θεωρεί ότι είναι εύκολη η εκμάθηση του με την είσοδο στο εκπαιδευτικό σύστημα, περίπου στο έκτο έτος.

Υπάρχει όμως και μια μερίδα του πληθυσμού για την οποία η κατάκτηση της ομιλίας δεν αποτελεί μια απλή και φυσική διαδικασία. Το ποσοστό του πληθυσμού που αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας υπολογίζεται ότι ανέρχεται στο 0,5%. Το 40% των περιπτώσεων αυτών οφείλονται σε καθαρά παθολογικά αίτια, νοητική ή σωματική αναπηρία, κώφωση, ασθένειες, εγκεφαλικά, ατυχήματα, βία ή εκ γενετής εγκεφαλική βλάβη, χειρουργικές επεμβάσεις στο λάρυγγα μη φυσιολογική ανάπτυξη των φωνητικών χορδών κτλ. Η πλειοψηφία όμως των περιπτώσεων δεν έχει ξεκάθαρα παθολογικά αίτια. Τα αίτια αναζητούνται περισσότερο σε ψυχολογικούς κοινωνιολογικούς παράγοντες ή συνδυασμούς (Κουμπέρτογλου, Λιάλιου, 2002). Η πληθώρα των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας βοηθάει τα άτομα αυτά να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τα άτομα γύρω τους.

1.2.1. Ορισμός εναλλακτικής - επαυξητικής επικοινωνίας

Έτσι λοιπόν η εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία έχει οριστεί αρχικά ως ένα πεδίο που υποστηρίζει αποκλειστικά τους ανθρώπους με σοβαρές δυσκολίες στην έκφραση και στην επικοινωνία. Καθώς αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας με κλινικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές που προσφέρουν στρατηγικές προσεγγίσεις ώστε να υποβοηθήσουν ή να αντικαταστήσουν τη φυσική ομιλία ή και τη γραφή (Lloyd, Fuller & Addison, 1997, στο Schlosser & Seafood, 2006).

Αργότερα όμως υπήρξε ένας άλλος ορισμός, από το American Speech - Language - Hearing Association (ASHA, 2005) σύμφωνα με την οποία η εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία περιγράφεται ως προσπάθεια «να μελετήσει και όταν τους περιορισμούς δραστηριότητας και τους περιορισμούς συμμετοχής των ατόμων με τους περιορισμούς δραστηριότητας και τους περιορισμούς συμμετοχής των ατόμων με σοβαρές διαταραχές παραγωγής ομιλίας και λόγου ή και κατανόησης.

συμπεριλαμβανομένων των προφορικών και των γραπτών τρόπων επικοινωνίας» (Seafood, 2006).

Με τη προσθήκη της λέξης «κατανόησης» στον ορισμό εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στις ειδικές επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων που δεν μπορούν να κατανοήσουν την ομιλούμενη γλώσσα. Αυτό περιλαμβάνει πολλούς ανθρώπους που βιώνουν σοβαρή νοητική ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Με την αναγνώριση της ανάγκης για αύξηση της κατανόησης, αυτός ο ορισμός βοήθα στην εξασφάλιση πως απευθύνεται η εναλλακτική-επαυξητική επικοινωνία στις έντονες ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες (Fosset & Miranda, 2007).

1.2.2. Κατηγορίες εναλλακτικής - επαυξητικής επικοινωνίας

Τα συστήματα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας διακρίνονται σε δυο συστήματα α) το σύστημα με χρήση βοηθήματος και β) το σύστημα χωρίς βοήθημα. Τα συστήματα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας με βοήθημα αναφέρονται σε τεχνικές που απαιτούν εξωτερικό εξοπλισμό (ηλεκτρονικό ή μη ηλεκτρονικό) στο οποίο στο οποίο τοποθετείται ένα σύστημα συμβόλων (π.χ. ορθογραφικά σύμβολα, απεικονιστικά σύμβολα, φωτογραφίες ή εικόνες) (Bloomberg & Johnson, 1991). Ενώ τα συστήματα επικοινωνίας χωρίς βοήθημα αναφέρονται σε αυτά που μπορούν να παραχθούν από το ίδιο το σώμα του ατόμου χωρίς να χρειάζονται κάποιο ιδιαίτερο εξοπλισμό, όπως κινήσεις χεριών, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις προσώπου (Lloyd, 1997, στο Schlosser & Seafood, 2006; Fosset & Miranda, 2007).

Η απόφαση για το πιο είναι το κατάλληλο σύστημα επικοινωνίας βασίζεται στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αναγκών του ατόμου και του περιβάλλοντος του, εξασφαλίζοντας την εξατομίκευση του επιλεγμένου συστήματος, οι αποφάσεις δεν βασίζονται σε προκαταλήψεις «σωστών συστημάτων για συγκεκριμένους πληθυσμούς» (Musselwhite & St. Louis, 1988). Σκοπός αποτελεί η επίτευξη λειτουργικής επικοινωνίας, δηλαδή να επικοινωνεί μόνος του χωρίς να στηρίζεται πολύ σε άλλους, να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της επικοινωνίας εκείνη τη στιγμή και τέλος να έχει επιτυχείς αλληλεπιδράσεις επικοινωνίας.

Το μεγαλύτερο μέρος των ατόμων που επιλέγουν τα συστήματα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας προτιμάει να χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό, τόσο με

βοήθημα, όσο και χωρίς στη προσπάθεια να επικοινωνήσει για διάφορα θέματα με το ευρύτερο μέρος των συνομιλητών του (ASHA, 2004, στο Cosset & Miranda, 2007).

Έτσι λοιπόν αφού αποφασιστεί ότι η χρήση συστημάτων εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας είναι αυτό που αρμόζει στη περίπτωση του ατόμου οι ειδικότητες και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με το συγκεκριμένο άτομο θα πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα πλήθος συμβόλων και συστημάτων, συσκευές υποστήριξης της επικοινωνίας και στρατηγικές παρέμβασης. Για τη πιο ορθή απάντηση στο ερώτημα αυτό απαιτείται μια μορφή σύγκρισης των διαφορετικών μεθόδων (Schlosser & Sigafoos, 2006).

Οι τεχνικές εναλλακτικής επικοινωνίας χωρίς βοήθημα είναι πιο απλές και δεν απαιτούν κάποιον επιπρόσθετο εξοπλισμό. Η χρήση των κινήσεων των χεριών έχει αποδειχθεί πολύ σημαντική μέσα από μια σειρά ερευνών για τα άτομα με αυτισμό, καθώς τους οδηγεί στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Wendt, 2009, στο Sigafoos, Meer, Schlosser, Lancioni, O'Reilly & Green, 2016). Επιπλέον εκτός από τα άτομα με αυτισμό, ένα πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι η διδασκαλία της χρήσης χειροκίνητων νοημάτων αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο και για τα άτομα με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες για ένα εύρος μεγάλων επικοινωνιακών σκοπών (Seafood, 2016). Σκοπός αυτών των μεθόδων εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας είναι να κάνουν το άτομο ικανό να συμμετέχει στις καθημερινές του δραστηριότητες (Norburn, Levin, Morgan & Harding, 2016). Όπως είναι τα νοήματα τύπου Μακατον και οι εκφράσεις προσώπου.

Στην Ελλάδα τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα συστήματα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας είναι οι φυσικές χειρονομίες, τα νοήματα Makaton και η ελληνική νοηματική γλώσσα.

Η νοηματική γλώσσα είναι η κυρίως γλώσσα των κωφών και αποτελεί ένα αυτόνομο σύστημα φυσικής γλώσσας, διαφοροποιημένη από τις ομιλούμενες γλώσσες βάσει των επικοινωνιακών μέσων που χρησιμοποιεί και την οργάνωση του μηνύματος, με βάση αυτά τα μέσα (Sandler, 2003, στο Ανδριοπούλου, 2005). Κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις μέχρι τώρα μελετημένες νοηματικές γλώσσες διεθνώς είναι η χρήση των εκφραστικών δυνατοτήτων που προσφέρει η μορφή και η κατεύθυνση της παλάμης, η κίνηση των χεριών, η στάση και η κίνηση του σώματος και η έκφραση του προσώπου.

Επιπλέον ένα ακόμη σύστημα επικοινωνίας χωρίς βοήθημα αποτελεί και η χρήση των νοημάτων Makaton, με το ειδικό λεξιλόγιο που αυτό διαθέτει. Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton διαθέτει ένα βασικό λεξιλόγιο «πυρήνα» το οποίο διδάσκεται μέσω νοημάτων και ομιλίας. Το ειδικό αυτό λεξιλόγιο περιγράφει βασικά αντικείμενα, σκέψεις, και αισθήματα ώστε να επιτευχτεί η επικοινωνία (Walker, 1987).

Η εναλλακτική-επαυξητική επικοινωνία χωρίς βοήθημα έχει ένα πλεονέκτημα, είναι διαθέσιμη για τον ενδιαφερόμενο χρήστη ανά πάσα ώρα και στιγμή χωρίς να απαιτεί εξωτερικές συσκευές ή κάποια άλλη προεργασία (Seafood, 2016).

Η εναλλακτική-επαυξητική επικοινωνία χωρίς **βοήθημα** είναι αυτή που παρέχει τις περισσότερες επιλογές και είναι η πιο κοινή αποδεκτή. Λίγες αναφορές υποστηρίζουν την εναλλακτική επικοινωνία χωρίς βοήθημα, όπως είναι η νοηματική γλώσσα. Οι περισσότεροι επιλέγουν τη χρήση συστημάτων εναλλακτικής επικοινωνίας με βοήθημα, τα οποία απαιτούν και τον απαραίτητο εξοπλισμό (Ganz, Earles-Vollarth, Heath, Parker, Rispoli & Duran, 2012). Τα συστήματα αυτά και κυρίως αυτά που βασίζονται στη χρήση εικόνων, εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο και στα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, καθώς η απουσία στην ευκολία των κινήσεων των χεριών τους αποτρέπει στη χρήση νοημάτων μέσω των χεριών (Gang, 2012).

Τα συστήματα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας με βοήθημα περιλαμβάνουν φωτογραφίες, σύμβολα, εικόνες, την τεχνική Pecs, ηλεκτρονικές συσκευές αφής, όπως τα βοηθήματα παραγωγής ήχου (Norburn, et al., 2016). Η χρήση αυτή της εικονικής αναπαράστασης σκέψεων-λέξεων μέσω της αφής, αντικειμένων, συμβόλων, εικόνων και γραμμένων λέξεων προσδίδει στον χρήστη εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας ένα χειροπιαστό παράδειγμα γι' αυτό που έχει λεχθεί, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την ομιλούμενη γλώσσα (Rowland & Schweigert, 2000, στο Norburn, et al., 2016).

Πιο σύνθετα συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας είναι εκείνα που απαιτούν πιο προηγμένο εξοπλισμό, όπως είναι οι συσκευές «υψηλής τεχνολογίας». Υπάρχουν και συσκευές πιο απλές και αναφέρονται ως «χαμηλής τεχνολογίας» (Norburn, et al., 2016)

1.2.3. Συστήματα εναλλακτικής - επαυξητικής επικοινωνίας

Γενικά οι τεχνικές και οι εφαρμογές κάθε συστήματος εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας διακρίνονται σε: α) σε **συστήματα επικοινωνίας χαμηλής τεχνολογίας** και β) σε **συστήματα επικοινωνίας υψηλής τεχνολογίας**. Όσον αφορά τα συστήματα επικοινωνίας χαμηλής τεχνολογίας πρόκειται για σύστημα χωρίς βοήθημα ή με βοήθημα που δεν έχει ηλεκτρικό εξοπλισμό που χρησιμοποιείται: α) σύστημα βασισμένο σε κείμενο text-based (π.χ. γράψιμο, ορθογραφία ή λίστες /πίνακες /βιβλία με λέξεις /φράσεις) ή β) σύστημα που δεν είναι βασισμένο σε κείμενο non text-based (π.χ. φωτογραφίες, εικόνες ή συστήματα συμβόλων). Από την άλλη τα συστήματα επικοινωνίας υψηλής τεχνολογίας συμπεριλαμβάνουν ηλεκτρονικές συσκευές επικοινωνίας και ηλεκτρονικούς υπολογιστές με εξιδανικευμένο λογισμικό και προσαρμοσμένο υλικό που επιτρέπουν την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ως συσκευή επικοινωνίας (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000). Παρακάτω θα περιγράψουμε τα πιο γνωστά συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν και στην έρευνα μας, στο δεύτερο μέρος.

PECS (Picture Exchange Communication Systems)

Το PECS (Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων) πρόκειται για ένα διεθνώς αναγνωρισμένο εργαλείο εναλλακτικής επικοινωνίας που βασίζεται στην ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω εικόνας και έχει ως απώτερο σκοπό την διδασκαλία της λειτουργικής επικοινωνίας που θα είναι άμεσα χρήσιμη για τον χρήστη. Πρόκειται δηλαδή για ένα πρόγραμμα επικοινωνίας, που επιτρέπει σε παιδιά και ενήλικες με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος και άλλες διαταραχές επικοινωνίας χωρίς λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο, να αρχίσουν να επικοινωνούν και να γίνεται πιο εύκολη η καθημερινότητά τους.

Το PECS αναπτύχθηκε 1985 σαν ένα μοναδικό πακέτο παρέμβασης ενισχυτικής/εναλλακτικής επικοινωνίας. Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα Αυτισμού του Delaware και κέρδισε παγκόσμια αναγνώριση διότι έδωσε

έμφαση στην έναρξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα άλλα συστατικά της. Η διαφοροποίησή του από τα άλλα συστήματα επικοινωνίας είναι ότι χρησιμοποιεί την εικόνα ως μέσο επικοινωνίας, ώστε ο μαθητής να μπορεί να επικοινωνήσει με τον καθένα χωρίς να χρειάζεται και ο συνομιλητής να έχει κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση. Είναι κατάλληλο για οποιονδήποτε έχει ανάγκη από ένα εργαλείο που είτε για να συμπληρώνει την ομιλία του είτε για να χρησιμοποιηθεί σε περιπτώσεις που η ομιλία δεν έχει καθόλου αναπτυχθεί ή για κάποιο λόγο έχει χαθεί. Δεν υπάρχει όριο ηλικίας για την έναρξη εκπαίδευσης με PECS. Το PECS στοχεύει επίσης στην ανάπτυξη της ομιλίας. Πρόσφατες έρευνες έχουν ενισχύσει την άποψη ότι το εργαλείο PECS έχει στηρίξει την αυθόρμητη επικοινωνία, ακόμα και την ανάπτυξη ομιλίας.

Το πρωτόκολλο του PECS έχει βασιστεί στην έρευνα και πρακτική εφαρμογή των αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis-ABA). Σύμφωνα με τα ανωτέρω, στην εφαρμογή του PECS χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες στρατηγικές εκπαίδευσης, συστήματα ενίσχυσης, στρατηγικές διόρθωσης του λάθους καθώς και στρατηγικές γενίκευσης για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας. Το πρωτόκολλο του PECS εξελίσσεται παράλληλα με την τυπική ανάπτυξη της γλώσσας, με την έννοια ότι πρώτα διδάσκεται στο παιδί «πώς» να αλληλεπιδράσει ή «ποιες είναι οι βασικές αρχές επικοινωνίας» και αργότερα την επικοινωνία μέσω συγκεκριμένων μηνυμάτων, τα οποία εμπλουτίζονται μέσω του συνδυασμού εικόνων με διάφορες γραμματικές δομές, με σημασιολογικές σχέσεις και λειτουργίες επικοινωνίας. Σύμφωνα με το πρωτόκολλο, η προετοιμασία για τη χρήση του PECS, ξεκινά με τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος από τον ειδικό, ώστε να είναι έτοιμο για τη διδασκαλία του προγράμματος.

Με τη χρήση του εναλλακτικού συστήματος αυτού, επιθυμείται να διδαχθεί ο αυθόρμητος τρόπος ζήτησης αντικειμένων ή ενεργειών. Το πρώτο βήμα είναι ο προσδιορισμός της επιθυμίας του παιδιού, την οποία μετέπειτα εκφράζει μέσω του αιτήματός του με αποτέλεσμα να ξεκινά λειτουργική ενέργεια ως εκπαίδευση της επικοινωνίας. Ο προσδιορισμός των επιθυμιών του παιδιού προκύπτει αρχικά από την «αξιολόγηση των ενισχυτών». Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής προκύπτουν από την πληροφόρηση που λαμβάνεται για τις προτιμήσεις - επιθυμίες, αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού από οικεία και άλλα σημαντικά πρόσωπα στο περιβάλλον του (μέλη εκπαιδευτικού προσωπικού). Στη συνέχεια σημαντικό ρόλο κατέχει η παρατήρηση του μαθητή σε ένα μη δομημένο περιβάλλον «ελεύθερης πρόσβασης»

και επιπλέον θα πρέπει να γίνει μια διεξαγωγή επίσημης αξιολόγησης ενισχυτών. Τέλος κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας αυτής, γίνεται σύγκριση αντιδράσεων του μαθητή σε διάφορους πιθανούς ενισχυτές, πιο συγκεκριμένα: α) πώς αντιδρά το παιδί όταν του προσφερθεί κάτι, το θέλει ή όχι, β) τι κάνει με το αντικείμενο, γ) τι κάνει αν προσπαθήσει κάποιος να το πάρει πίσω, και τέλος δ) πώς αντιδρά αν του ξαναδοθεί το αντικείμενο.

Αφού η αξιολόγηση των στοιχείων ενίσχυσης έχει ολοκληρωθεί με μια λίστα ιεραρχίας, η εφαρμογή του PECS μπορεί να ξεκινήσει. Δε χρειάζονται άλλα μαθήματα για υπακοή ή «προετοιμασία». Απλά απαιτείται η εύρεση μιας επιβράβευσης για να υποκινεί το παιδί.

Το PECS βασίζεται σε 6 στάδια. Παρακάτω γίνεται μια αναφορά στα στάδια αυτά:

Στάδιο I: Πώς επικοινωνούμε

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να ανταλλάσσουν μια εικόνα για κάποιο αντικείμενο ή δραστηριότητα που επιθυμούν πραγματικά. Στο στάδιο I γίνεται διδασκαλία του πως επικοινωνούμε καθώς και των «κανόνων» της επικοινωνίας (προσέγγιση του συντρόφου επικοινωνίας, παράδοση του μηνύματος). Στο στάδιο αυτό δεν είναι απαραίτητη η διάκριση των εικόνων. Στοχεύουμε κυρίως στην ανάληψη πρωτοβουλίας του μαθητή ώστε να κάνει την έναρξη για επικοινωνία. (<http://www.pecs-greece.com>).

Απώτερος στόχος είναι, βλέποντας ένα «διαίτερα επιθυμητό» αντικείμενο, ο μαθητής να παίρνει την εικόνα/ σύμβολο του αντικειμένου, να πηγαίνει προς τον σύντροφο επικοινωνίας και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του. (Frost & Bondy, 2002).

Στάδιο II: Απόσταση και επιμονή

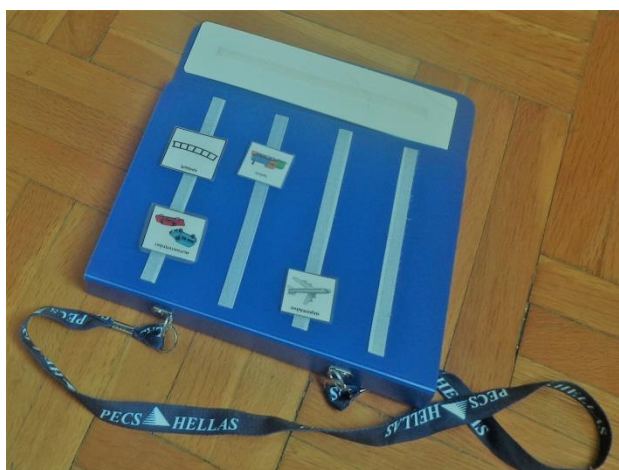
Χρησιμοποιώντας ακόμη μεμονωμένες εικόνες χωρίς να είναι απαραίτητη η διάκριση. Οι μαθητές μαθαίνουν να μετακινούνται στο χώρο αναζητώντας τον εκπαιδευτή και στη συνέχεια να ζητάνε την προσοχή του. Επιπλέον, απομακρύνουμε και το βιβλίο επικοινωνίας. Οι μαθητές έτσι μαθαίνουν να γενικεύουν τη νέα τους δεξιότητα χρησιμοποιώντας την σε διαφορετικά μέρη, με διαφορετικούς ανθρώπους

και σε διάφορες αποστάσεις. Διδάσκονται επίσης να είναι πιο επίμονοι στην επικοινωνία τους.

Απώτερος στόχος είναι ο μαθητής να πηγαίνει στο «βιβλίο-ντοσιέ επικοινωνίας» του, να παίρνει την εικόνα, να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή, να ζητάει την προσοχή του και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του. (Frost & Bondy, 2002).

Στάδιο III: Διάκριση εικόνων

Οι μαθητές μαθαίνουν να επιλέγουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες εικόνες για να ζητήσουν κάθε φορά κάποιο επιθυμητό αντικείμενο ή δραστηριότητα. Οι εικόνες τοποθετούνται μέσα σε ένα βιβλίο επικοινωνίας (ένα ντοσιέ με κρίκους και λωρίδες Velcro), όπου φυλάγονται οι εικόνες και αφαιρούνται εύκολα για επικοινωνία. (<http://www.pecs-greece.com>).



Εικόνα 1 : Βιβλίο επικοινωνίας

Αρχικά, ξεκινάμε με διδασκαλία της διάκρισης δίνοντας στο παιδί τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εικόνες, μεταξύ ενός επιθυμητού και ενός μη επιθυμητού αντικειμένου. Όταν επιτευχθεί αυτό και το παιδί αποκτήσει τον έλεγχο, περνάμε στη διάκριση μεταξύ ιδιαίτερα επιθυμητών εικόνων και «άσχετων» εννοιών. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει έλεγχος αντιστοιχίας από την πλευρά του παιδιού, δηλαδή να επιλέγει το σωστό αντικείμενο.

Απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να εκφράζει τις επιθυμίες του πηγαίνοντας προς το βιβλίο επικοινωνίας του και επιλέγοντας τη συγκεκριμένη

εικόνα που θέλει μέσα από ένα δείγμα εικόνων και στη συνέχεια να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή και να αφήνει την εικόνα στα χέρια του. (Frost & Bondy, 2002).

Στάδιο IV: Η δομή της πρότασης

Οι μαθητές στο στάδιο αυτό μαθαίνουν να δομούν απλές προτάσεις πάνω σε μια αποσπώμενη βάση χρησιμοποιώντας μια εικόνα «θέλω» μαζί με την εικόνα του αντικειμένου που ζητούν. (<http://www.pecs-greece.com>).

Στο στάδιο αυτό, ο μαθητής ζητά αντικείμενα εντός ή εκτός του οπτικού του πεδίου, χρησιμοποιώντας φράσεις με εικόνες-«λέξεις». Πηγαίνει στο βιβλίο επικοινωνίας του, επιλέγει το σύμβολο «θέλω» και το τοποθετεί στο ενδεδειγμένο σημείο του πίνακα επικοινωνίας (μια ειδική λωρίδα - βάση για τη δημιουργία προτάσεων, την οποία το παιδί μπορεί να βάζει και να βγάζει από το βιβλίο). Επιλέγει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου μέσα από ένα δείγμα εικόνων, την τοποθετεί στη βάση δίπλα στο σύμβολο «θέλω», βγάζει τη βάση προτάσεων από τον πίνακα επικοινωνίας και την πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή, και του δίνει την πρόταση. Προς το τέλος αυτού του σταδίου, το παιδί έχει μάθει να χρησιμοποιεί τουλάχιστον είκοσι ή περισσότερες εικόνες στον πίνακα επικοινωνίας του και μπορεί να επικοινωνεί με διάφορους συντρόφους. (Frost & Bondy, 2002).

Επιπλέον, στο στάδιο αυτό εισάγονται και οι επιθετικοί προσδιορισμοί. Ο μαθητής χρησιμοποιεί διάφορους επιθετικούς προσδιορισμούς και τους συνδυάζει ανάλογα για να δημιουργήσει προτάσεις με τρεις ή περισσότερες εικόνες. (Frost & Bondy, 2002).



Εικόνα 2: Παράδειγμα πρότασης με 3 εικόνες

Στάδιο V: Αίτημα ανταπόκρισης

Ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί το PECS για να ζητάει αυθόρμητα μια ποικιλία από επιθυμητά αντικείμενα απαντώντας στην ερώτηση «Τι θέλεις;» (Frost & Bondy, 2002).

Στάδιο VI: Σχολιασμός

Ο μαθητής απαντάει στις ερωτήσεις «Τι θέλεις;», «Τι βλέπεις;», «Τι έχεις;», «Τι ακούς;» και «Τι είναι αυτό;» και μπορεί αυθόρμητα να ζητάει και να σχολιάζει αντικείμενα και δραστηριότητες. Αυτός βέβαια είναι και ο τελικός στόχος του PECS, να μπορεί το άτομο αυθόρμητα να ζητάει αντικείμενα (Frost & Bondy, 2002).

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 υλικό το οποίο χρειάζεται για την πραγματοποίηση αυτού του συστήματος δεν είναι ακριβό. Δημιουργείται και κατασκευάζεται ακόμα και από τους ίδιους τους γονείς ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες από τον θεραπευτή. Απαιτεί ένα ντοσιέ επικοινωνίας, πάνω στο οποίο θα τοποθετούνται με velcro οι εξατομικευμένες εικόνες PECS του παιδιού και μια βάση επικοινωνίας, πάνω στην οποία το παιδί θα δημιουργεί την πρότασή του.

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped children)

Το Teacch είναι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που αφορά παιδιά με αυτισμό και διαταραχές επικοινωνίας που αναπτύχθηκε το 1970 στη Βόρεια Καρολίνα από τον Eric και τους συνεργάτες του. Ασχολείται με τη διάγνωση, την αντιμετώπιση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαβίωση των ατόμων με αυτισμό. Ο θεμέλιος λίθος του Teacch είναι η δομημένη διδασκαλία που χρησιμοποιείται συστηματικά για να καταστήσει το περιβάλλον προβλέψιμο, βοηθώντας το παιδί να το κατανοήσει και έτσι να λειτουργήσει με περισσότερη ασφάλεια, αξιοποιώντας και εξασκώντας τις ικανότητές του.

Η προσέγγιση Teacch εστιάζει στο άτομο με αυτισμό και στη δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος, αναλόγου των δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών του. Βασικές προτεραιότητες του προγράμματος είναι η έμφαση στο άτομο,

η κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης του αυτισμού, η εφαρμογή κατάλληλων προσαρμογών και η εκτεταμένη στρατηγική παρέμβασης, η οποία στηρίζεται στις υπάρχουσες δεξιότητες και στα ενδιαφέροντα του ανθρώπου (Schopler, 1997). «Έμφαση στο άτομο» σημαίνει ότι προτεραιότητα αποτελεί το άτομο καθ' αυτό και όχι κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση-φιλοσοφία, όπως η ενσωμάτωση, η διευκολυνόμενη επικοινωνία ή οποιαδήποτε άλλη.

Εστιάζει σε όλους τους τομείς της ζωής του ατόμου και της οικογένειας (Marcus, et al., 1993). Ενισχύονται οι δεξιότητες ανεξάρτητης εργασίας, αλλά αναγνωρίζεται, ταυτόχρονα η ζωή δεν είναι μόνο εργασία. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και οργάνωσης του ελεύθερου χρόνου, ιδιαίτερα σημαντικές για την ποιότητα ζωής, μπορούν να μαθευτούν. Σημαντικό μέρος της προσέγγισης είναι, επίσης, η εξέλιξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικότητας και η καλλιέργεια ενδιαφερόντων στον ελεύθερο χρόνο.

Ο πρώτος στόχος της δομημένης προσέγγισης είναι η κατανόηση του περιβάλλοντος από τα άτομα με αυτισμό (Shulman, 2004α; 2004β). Το δομημένο περιβάλλον ανταποκρίνεται καλύτερα στον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης των ατόμων με αυτισμό. Όταν οι λειτουργίες του κάθε χώρου στο περιβάλλον είναι σαφείς τότε οι απαιτήσεις είναι κατανοητές από τα άτομα που καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτό. Επιπλέον το οργανωμένο περιβάλλον είναι προβλέψιμο και διευκολύνει την προσαρμογή των ατόμων με αυτισμό σε αυτό.

Ο δεύτερος στόχος της δόμησης του περιβάλλοντος είναι η αυθόρμητη επικοινωνία του ατόμου με αυτισμό. Όταν ένα παιδί με αυτισμό γνωρίζει και είναι εξοικειωμένο με το περιβάλλον του, μπορεί και να εκφράσει καλύτερα για τις ανάγκες του μέσα σε αυτό. Ακόμη, σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, σηματοδοτείται με μεγαλύτερη ευκολία και σαφήνεια η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Επιπλέον, σ' ένα οργανωμένο περιβάλλον οι ρουτίνες ενσωματώνονται πιο εύκολα και τα άτομα με αυτισμό μπορούν να τις ακολουθήσουν πιο ομαλά. Τέλος, όταν τα άτομα με αυτισμό γνωρίζουν τις απαιτήσεις και τις δραστηριότητες που συνδέονται με διαφορετικούς χώρους και μάθουν να ακολουθούν ρουτίνες, είναι σε θέση να συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες με μεγαλύτερη αυτονομία, χωρίς προτροπές και οδηγίες από τους άλλους.

Τα βασικά στοιχεία της δομημένης διδασκαλίας, όπως εφαρμόζεται από το πρόγραμμα Teacch είναι τα ακόλουθα (Schopler, 1997): α) δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος, β) το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα, γ) το σύστημα εργασίας, και δ) η οπτική παρουσίαση των πληροφοριών.

Παρακάτω θα κάνουμε μια εκτενέστερη αναφορά στα βασικά στοιχεία της δομημένης διδασκαλίας:

α) Δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος: Η οπτική χωρική οριοθέτηση εδραιώνει αντιληπτικά το περιβαλλοντικό πλαίσιο, συνδέοντας κάθε έργο με συγκεκριμένες περιοχές. Οι περισπάσεις και η ανάγκη καθοδήγησης ελαττώνονται. Έτσι, προωθείται η ευχερέστερη επικοινωνία και τήρηση των ρουτινών, συναρτήσεως της μαθητικής λειτουργικότητας και του αυτοελέγχου (Mesibov, Shea & McCaskill, 2012). Αφορά στον τρόπο οργάνωσης του περιβάλλοντος. Δόμηση δεν σημαίνει κατά ανάγκη ομοιομορφία. Όπως σε όλα τα σπίτια έτσι και οι σχολικές τάξεις δεν μπορεί να είναι παντελώς ίδιες, γιατί ασφαλώς κάθε τάξη θα έχει διαφορετικά έπιπλα, αντικείμενα κ.α. Δομημένη τάξη είναι η τάξη εκείνη, που με την πρώτη ματιά γίνεται κατανοητό ποια δραστηριότητα φιλοξενεί και σε ποιο σημείο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά με αυτισμό να μπορούν να παραμένουν για κάποιο χρονικό διάστημα σε ένα μέρος. Στη δομημένη τάξη πρέπει να υπάρχει ένας χώρος για ομαδικές δραστηριότητες, όπως επίσης και ένας χώρος για ατομική απασχόληση ή εργασία. Για αυτό τον λόγο προϋπόθεση είναι το κατάλληλο μέγεθος του χώρου. Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να έχει άμεση οπτική επαφή με τον χώρο εργασίας του μαθητή. Τοποθετώντας κατάλληλα έπιπλα βοηθάμε τα παιδιά να κατανοήσουν τον χώρο, όπου θα κάνουν μία δραστηριότητα, δημιουργώντας ταυτόχρονα συνθήκες εύκολης μετάβασης από τη μία δραστηριότητα σε άλλη. Επιπλέον, από έναν 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 τη εργασία του και επίσης να το προστατέψει. Αν οι μαθητές δεν εκπαιδευτούν νωρίς να μπορούν να κάθονται σε ένα μέρος είναι πολύ δύσκολο να τους ελέγξει κανείς αργότερα π.χ. στην εφηβεία ή την ενήλικη ζωή, όταν η σωματική ανάπτυξη και η δύναμη δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ελέγξει με ευκολία το άτομο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιοχές διδασκαλίας, οι χώροι δόμησης μιας τάξης. Κάθε χώρος έχει τη ιδιαίτερη σημασία του. Η δομημένη τάξη περιλαμβάνει:

- Περιοχή διδασκαλίας
- Περιοχή ανεξάρτητης εργασίας
- Περιοχή ελεύθερου παιχνιδιού
- Περιοχή δομημένου παιχνιδιού
- Περιοχή φαγητού
- Περιοχή ομαδικής εργασίας
- Περιοχή μεταβατική



Εικόνα 3 : Παράδειγμα δόμησης μιας τάξης

β) Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα: Εκτός από του δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος εξίσου σημαντικά είναι και τα εξατομικευμένα ωρολόγια προγράμματα διευκολύνουν τη μαθητική αντίληψη και συστηματοποίηση των απαραίτητων πληροφοριών της χωρικής κίνησης. Η προβλεπτικότητά τους αυξάνει την ασφάλεια (Iovannone, Dunlap, Huber & Kincaid, 2003).

Υλοποιούνται μερικώς ή όλη την ημέρα, είτε φορητά, είτε τοποθετούμενα μεταξύ των χώρων ή σταθερά σε έναν. Αποτελούνται από υλικά, βήματα ή αποτελέσματα των έργων, περιγραφόμενα μέσω σαφών και νοηματοδοτημένων εικόνων, προσχεδίων τρισδιάστατης μορφής, λέξεων ή αντικειμένων. Μεταξύ των δράσεων παρεμβάλλονται αμοιβές, ενισχύοντας την τήρηση των προβλεπόμενων (Mesibon, et al., 2004).

Οι αλλαγές, που για τα παιδιά με αυτισμό αποτελούν προβλήματα εξαιτίας της ανάγκης για ομοιομορφία, είναι αναπόφευκτες. Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να προειδοποιούμε το παιδί για την αλλαγή και είναι ιδιαίτερα βοηθητικό να αντικαθιστούμε οπτικά (με εικόνες) την αλλαγή της δραστηριότητας. Όταν το παιδί φτάνει το πρωί στο σχολείο βλέπει το πρόγραμμα του και ξέρει τι θα κάνει.

Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει:

- Ελεύθερο παιχνίδι
- Δουλειά με τον δάσκαλο
- Δομημένο παιχνίδι (αξιοποιούμε τα ενδιαφέροντα του παιδιού)
- Ελεύθερο παιχνίδι (επανάληψη)
- Ατομική εργασία
- Τουαλέτα
- Φαγητό
- Εξωτερικές δραστηριότητες (στην αυλή)
- Ατομική εργασία
- Δουλειά με τον δάσκαλο (επανάληψη)
- Κολατσιό
- Τουαλέτα (επανάληψη)
- Σπίτι

γ) Το σύστημα εργασίας: εξατομικευμένο σύστημα εργασίας υιοθετείται συνδυαστικά ή ξεχωριστά από το πρόγραμμα. Λαμβάνει κάθετη ή οριζόντια οπτική διάταξη. Ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα. Ενισχύει την εστιασμένη περιβαλλοντική αντίληψη, τον αυτοέλεγχο, τη μετανάγνωση και τη γενίκευση των αποκτηθέντων δεξιοτήτων (Hume & Odom, 2007).

Οι μαθητές εκπαιδεύονται στην αναμενόμενη αλληλουχία της εκπόνησης σαφούς όγκου συγκεκριμένων έργων και στο χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσής τους και μετάβασης στα, ήδη γνωστοποιημένα, επικείμενα. Εξασκούνται στην περισσότερο ευέλικτη αποδοχή και αντιμετώπιση των αλλαγών, προωθώντας την αυτονομία και την ανεξαρτησία τους (Mesibov, Browder, & Kirkland, 2002).

Τα ερωτήματα στα οποία δίνει απάντηση το σύστημα ατομικής εργασίας είναι:

- Τι δουλειά θα κάνω;

- Πού και πότε θα την κάνω;
- Πόση θα κάνω;
- Πώς ξέρω ότι τελείωσα;
- Τι ακολουθεί και τι κάνω μετά;

δ) Η οπτική παρουσίαση των πληροφοριών: Αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας για το παιδί που του επιτρέπει να κάνει μόνο του γνωστές τις ανάγκες του σε κάποιον άλλο. Για να επιτευχθεί αυτό ακολουθούνται τα εξής τρία στάδια:

1. Οπτική οργάνωση (τοποθέτηση των υλικών σε χωριστά κουτιά)
2. Οπτικές οδηγίες (ο τρόπος που θα ασχοληθεί με τα υλικά)
3. Οπτική σαφήνεια (σηματοδότηση σκοπού δραστηριότητας, π.χ. κωδικοποίηση με χρώματα, ετικέτες).

Παρουσιάζονται οπτικά ερεθίσματα, για να είναι σαφές το κάθε τι από το παιδί και για να δοθεί έμφαση στις σημαντικές πληροφορίες (<http://www.teacch.com>).

ΜΑΚΑΤΟΝ

Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1970 από τη Βρετανίδα λογοπεδικό Margaret Walker (1980). Αποτελούσε το πρακτικό μέρος ενός προγράμματος έρευνας και στόχευε να εφοδιάσει με κάποιο μέσο επικοινωνίας ενήλικους τροφίμους ενός ιδρύματος, οι οποίοι ήταν κωφοί και με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Αργότερα όμως καθιερώθηκε ως σημαντική μέθοδος εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας των παιδαγωγικών πρακτικών των ειδικών σχολείων και επομένως και της ζωής πολλών παιδιών με σοβαρές μαθησιακές και επικοινωνιακές δυσκολίες. Το Makaton χρησιμοποιείται σε άτομα με βαριές, σοβαρές, μέτριες ή ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες (νοητική υστέρηση), σε άτομα με αυτισμό, σε άτομα με σωματικές αναπηρίες και σε άτομα με αισθητηριακές ή πολυαισθητηριακές αναπηρίες. Επίσης, βοηθάει πάρα πολύ και τα άτομα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή και με άλλες αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές και σε άτομα με επίκτητες γλωσσικές διαταραχές (αφασίες, δυσαρθρίες, διαταραχές της φωνής κ.α.) (Walker, 1980).

Η χρήση του συγκεκριμένου λεξιλογίου αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο για την επικοινωνία των ατόμων με επικοινωνιακές δυσκολίες τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Μ. Βρετανία και σε άλλες 40 χώρες (Makaton development project, 2006, στο Sheehy & Duffy, 2009; Soulis, et al., 2009).

Το Makaton είναι μια μέθοδος που παρέχει ένα μέσο επικοινωνίας και ενθαρρύνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά και ενήλικες με επικοινωνιακές διαταραχές. Συνδυάζει ομιλία, νοηματικά σήματα και γραφικά σύμβολα. Επίσης, χρησιμοποιείται για την εισαγωγή στη διαδικασία εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά και ως ένας τρόπος εναλλακτικής επικοινωνίας, όπου αυτό κριθεί απαραίτητο.



Εικόνα 4: Παράδειγμα Makaton

Για τη διδασκαλία του χρησιμοποιείται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση εφόσον, συνδυάζει τη χρήση προφορικής ομιλίας, νοημάτων και γραπτών συμβόλων. Το γλωσσικό πρόγραμμα αυτό αποτελείται από ένα λεξιλόγιο 450 λέξεων-εννοιών, το οποίο αποκαλείται λεξιλόγιο «**πυρήνας**» και είναι οργανωμένο σε μία σειρά από εννέα στάδια. Τα στάδια αυτά είναι συμπληρωμένα από ένα πρόσθετο ανοιχτό στάδιο. Η διδασκαλία ξεκινά με την εισαγωγή βασικών ιδεών στα πρώτα στάδια και προοδευτικά περνά στα επόμενα στάδια με την εισαγωγή πιο σύνθετων εννοιών.

Στόχος της διδασκαλίας του Makaton σε στάδια, είναι να εξασφαλιστεί η απόκτηση μιας έστω περιορισμένης αλλά παράλληλα χρήσιμης επικοινωνίας σε περιπτώσεις ατόμων, που οι περιορισμένες τους δυνατότητες για μάθηση και διατήρηση των γνώσεών τους, εμποδίζουν να προχωρήσουν από τα αρχικά στα μετέπειτα στάδια (Walker, 1980).

Για το συγκεκριμένο σύστημα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας υπήρξαν αρκετές αρνητικές κριτικές σχετικά με το σχεδιασμό και την παιδαγωγική μέθοδο, καθώς θεωρούσαν ότι πρόκειται για μια άκρως περιοριστική μέθοδο, χωρίς να προσφέρει καμία δυνατότητα εξέλιξης της γλώσσας και της επικοινωνίας στο χρήστη (Kiernan, 1982; Byler, 1985, στο Sheehy & Duffy, 2009).

Όμως αυτές οι κριτικές και οι διαφωνίες δεν εμπόδισαν τη ραγδαία εξέλιξη του λεξιλογίου, με αποτέλεσμα η χρήση του συστήματος αυτού να επεκταθεί και σε άλλες πιο σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και επίσης να δημιουργηθεί και ο κατάλογος με τα σύμβολα της Makaton συνδυαστικά με τα νοήματα, καθιστώντας έτσι το συγκεκριμένο σύστημα και ως ένα από τα συστήματα που ανήκουν στη κατηγορία εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας με βοήθημα (Walker, 1987).

Η αυστηρή δομή που έχει το σύστημα Makaton δεν το καθιστά τόσο ευέλικτο, παρόλα αυτά αυτό εξαρτάται και από τη ευχέρεια του εκπαιδευτή να κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες του χρήστη. Οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται στη μέθοδο Makaton μέσω ειδικών σεμιναρίων. Η εκμάθηση του και η εξοικείωση με την χρήση του θεωρείται μέτριας δυσκολίας.

Το Makaton μπορεί να αρχίσει να διδάσκεται σε μικρές ηλικίες και να εφαρμοστεί σε όλα τα περιβάλλοντα, όπως είναι, το σπίτι, το σχολείο ή ο χώρος εργασίας. Χρησιμοποιείται πάνω σε πινάκες επικοινωνίας, και όπως και το Pecs είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας και της επικοινωνίας. Μπορεί επιτυχώς να συνδυαστεί με τις μεθόδους Teachh και Pecs.

Picture Communication Symbols (PCS)

Το PCS έχει τις ρίζες του στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Αποτελείται από 3.000 σύμβολα τα σχέδια των οποίων είναι απλά, ξεκάθαρα και ασπρόμαυρα (Von Tetzchner & Martinsen, 2000). Τα σύμβολα απεικονίζουν ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, πρόσωπα και αφηρημένες έννοιες (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000). Η λέξη που αναπαριστούν είναι συνήθως γραμμένη πάνω από την εικόνα. Ορισμένες λειτουργικές λέξεις, όπως άρθρα και προθέσεις, γράφονται με την συνήθη ορθογραφία, χωρίς περιγράμματα (Von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Τα σύμβολα PCS είναι εικονογραφικά, δηλαδή αναπαριστούν με σαφήνεια τις έννοιες και επομένως υψηλής εικονικότητας. Τα σύμβολα που αναπαριστούν

ουσιαστικά είναι εξαιρετικά διαφανή, ενώ όσα αντιστοιχούν σε περισσότερο αφηρημένες έννοιες είναι ημιδιαφανή.

Όπως όλα τα εικονογραφικά συστήματα είναι εύκολο στην εκμάθησή του, ωστόσο στις περιπτώσεις σοβαρής νοητικής ανικανότητας, παρουσιάζονται δυσκολίες μεταξύ παρόμοιων εικόνων. Η εκμάθησή του είναι εύκολη και από τον ακροατή, ακόμα και αν έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με το σύστημα, καθώς εκτός από τις εικόνες, συχνά εμφανίζεται και η ίδια η λέξη (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000).

Το σύστημα PCS απευθύνεται κυρίως σε άτομα προσχολικής αγωγής και άτομα με νοητική καθυστέρηση που έχουν όμως αντίληψη των αντικειμένων και των εικόνων. Είναι κατάλληλα και για άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Το σύστημα είναι περισσότερο γνωστό στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ισπανία (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000).

PicSyms

Το PicSyms κατασκευάστηκαν το 1986 από τον Carlson μετά από μελέτες που έκανε δουλεύοντας με παιδιά με προβλήματα ομιλίας. Είναι ένα σύστημα που αποτελείται από εικονιστικά σύμβολα που ομοιάζουν με το PCS, κατασκευάζονται όμως ακολουθώντας ένα ορισμένο σύνολο κανόνων (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000).

Τα σύμβολα είναι ασπρόμαυρα και συνήθως συνοδεύονται από λεζάντα με την λέξη που απεικονίζεται σε παραδοσιακή γραφή. Τα σύμβολα παρουσιάζουν υψηλή διαφάνεια αλλά είναι ελάχιστα ημιδιαφανή από τα PCS σύμβολα. Βασίζεται στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν και αποτελείται από 850 σύμβολα γενικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το κάθε σύμβολο υπάρχει σε τρία μεγέθη το κανονικό τοτεμικό, και το μεγάλο μέγεθος. Ο κώδικας σχετίζεται μέσω μιας ομάδας λευκών πλεγμάτων και οδηγιών ώστε να δημιουργηθούν καινούρια σύμβολα, να τροποποιηθούν τα ήδη υπάρχοντα και να δομηθούν νέες έννοιες με βάση τις γνώσεις του παιδιού (Fontani, 2014).

Λόγω των διαφανειών ο PicSyms κώδικας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για άλλο σκοπό και να δημιουργήσει επιφάνειες επικοινωνίας έτοιμες προς χρήση για τη παρέμβαση του γνωστικού προφίλ που σχετίζεται με τις ανεπάρκειες του φάσματος του αυτισμού (Cafiero, 2005; Fontani, 2014).

Pictorial Ideographic Communication (PIC)

Τα σύμβολα Pictorial Ideographic Communication (pic) αναπτύχθηκαν το 1980 από τον Marahaj στον Καναδά και αρχικά προοριζόταν για παρεμβάσεις σε παιδιά με οπτικές αναπηρίες (Beukelman & Mirenda, 2013).

Πολλές φορές τα σύμβολα Pic συγχέονται με τα PCS και με τα Pic Syms. Είναι ένα σύνολο γραφικών συμβόλων όπου τα σχήματα είναι άσπρα πάνω σε μαύρο φόντο, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα εικονιστικά συστήματα (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000).



Εικόνα 5: Σύμβολα PIC

Τα σύμβολα PIC είναι λιγότερο διαφανή από τα PCS αλλά περισσότερο διαφανή από άλλα γραφικά συμβολικά συστήματα. Το λεξιλόγιο δεν είναι αρκετά πλούσιο αφού αποτελείται από 400 βασικά σύμβολα που δύσκολα συνδυάζονται για να σχηματιστούν νέες έννοιες και νέες λέξεις (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000).

Η χρήση μπορεί να γίνει από άτομα κάθε ηλικίας και η εκμάθηση τους θεωρείται πολύ εύκολη. Χρησιμοποιείται όμως κυρίως από άτομα μικρής ηλικίας και ενήλικες με πολύ σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, διανοητικά προβλήματα και αυτά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Fontana, 2014). Συνήθως χρησιμοποιούνται πάνω σε επικοινωνιακούς πίνακες ή σε βιβλία επικοινωνίας (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000).

TOUCH 'N' TALK

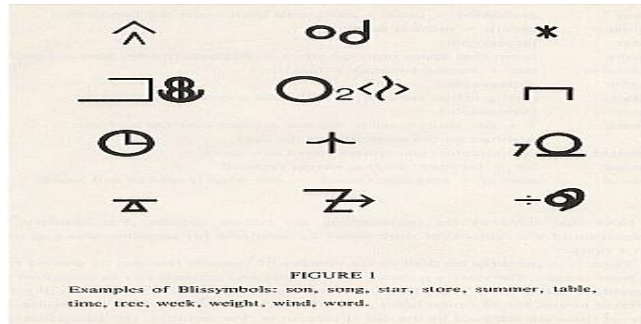
Πρόκειται για ένα σύστημα που αποτελείται από 720 ασπρόμαυρα εικονογραφήματα-αυτοκόλλητα που αναπαριστούν, αισθήματα, την οικογένεια, αντικείμενα και γεγονότα της καθημερινότητας ομαδοποιημένα σε κατηγορίες.

Το μειονέκτημα του Touch 'n' Talk είναι ότι τα σύμβολα δεν συνοδεύονται από λεξάντες γεγονός που ίσως δυσκολεύει την κατανόηση του από τον «ακροατή», αφήνει όμως δυνατότητες περισσότερο δημιουργικής έκφρασης στο χρήστη, καθώς το ίδιο το εικονόγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει παρόμοιες έννοιες. Συνήθως το σύστημα χρησιμοποιείται πάνω σε πίνακες επικοινωνίας. Το **Touch 'n' talk** είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο στις Ην. Πολιτείες και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000).

BLISS

Ο Charles K. Bliss οραματιζόταν να δημιουργήσει μια κοινή, παγκοσμία γλώσσα έτσι το 1940 πήγε στην Σαγκάη και εκεί επηρεάστηκε από τα Κινέζικα Σύμβολα και το 1942 άρχισε να αναπτύσσει τα δικά του σύμβολα.

Στη συνέχεια μετανάστευσε στην Αυστραλία όπου ασχολήθηκε με την έρευνα και τη μελέτη για να αναπτύξει το δικό του σύστημα γραφής και με τη βοήθεια της συζύγου του Claire παρήγαγε το έργο "Semantography". Δημιουργήθηκαν με σκοπό να χρησιμεύσουν ως διεθνής γραπτή γλώσσα, προκειμένου να διευκολύνονται διαφορετικές χώρες στην μεταξύ τους επικοινωνία. Η δημιουργία των συμβόλων στηρίχθηκε στην κινέζικη γλώσσα, ωστόσο το σύστημα δεν χρησιμοποιήθηκε ποτέ με αυτόν τον τρόπο. Ο Bliss δεν φανταζόταν ποτέ ότι τα σύμβολα του θα χρησιμοποιούνταν κάποτε για την επικοινωνία των ανθρώπων με αναπηρίες συμπεριλαμβανομένων και πολλών με χαμηλό νοητικό επίπεδο. Έτσι στο τέλος του 1971 χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά τα σύμβολα BLISS για διδασκαλία επικοινωνίας σε σωματικά ανάπηρα παιδιά.



Εικόνα 6: Σύμβολα Bliss

Πλέον τα σύμβολα BLISS αποτελούν ένα παγκόσμιο, εννοιολογικό σύστημα μη λεκτικής επικοινωνίας που απευθύνεται σε ανθρώπους χωρίς ομιλία, το οποίο στηρίζεται σε γραφικές παραστάσεις. Το σύστημα έχει γραμματική, συντακτικό και στρατηγικές που του δίνουν τη δυνατότητα να προσφέρει αποτελεσματική επικοινωνία τόσο για συγκεκριμένα αντικείμενα και γεγονότα, όσο και για αφηρημένες έννοιες.

Τα σύμβολα Bliss είναι λογογραφικά, δηλαδή γραπτά σύμβολα που δεν βασίζονται στον συνδυασμό γραμμάτων, αντίθετα αναπαριστούν συγκεκριμένες λέξεις. Επίσης, είναι ασπρόμαυρα και ποικίλλουν σε διαφάνεια. Παρέχουν ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον που επιτρέπει την δημιουργική έκφραση σε παιδιά και ενήλικες (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2000). Το σύστημα αυτό, αποτελείται από 100 βασικά σύμβολα, τα οποία συνδυάζονται για τον σχηματισμό λέξεων, οι οποίες δεν υπάρχουν στο πυρηνικό λεξιλόγιο (Von Tetzchner & Martinsen, 2000). Κάθε σύμβολο συνοδεύεται από λεζάντα με την λέξη που αναπαριστά. Φυσικά οι έννοιες μπορεί να διαφέρουν ελαφρά από χώρα σε χώρα, όπως συμβαίνει και με τις συνήθειες παραδοσιακές γλώσσες. Τα σύμβολα, είτε βασικά είτε σύνθετα, μπορούν να συνδυαστούν, σχηματίζοντας ακολουθίες συμβόλων, που δηλώνουν νέες έννοιες ανάλογα με την σημειολογία των επιμέρους νοημάτων. Τα βασικά σύμβολα και οι συνδυασμοί τους δημιουργούν ένα λεξικό, τουλάχιστον 2.000 εννοιών.

ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Αξίζει να γίνει αναφορά σε ένα πολύ σημαντικό σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αποτελεί την επίσημη, γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα και είναι αναγνωρισμένη με νομοθετική ρύθμιση του ελληνικού κοινοβουλίου (ν.2817/2000). Φυσικά ακολουθεί ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα

με άλλους δικούς του γλωσσικούς κανόνες και διαφορετική σύνταξη. Η γλώσσα αυτή λοιπόν, δεν ταυτίζεται και δεν απεικονίζει την ελληνική και σαφώς δεν προφανώς δεν στηρίζει τις ρίζες της σε αυτήν.

Όπως όλες οι νοηματικές γλώσσες, έτσι και η ελληνική νοηματική γλώσσα βασίζεται σε ένα οπτικό-τυνησιακό σύστημα, ανάλογα με την κίνηση των χεριών, τη στάση και την κίνηση του σώματος, καθώς επίσης και τις εκφράσεις του προσώπου. Τα άτομα με προβλήματα επικοινωνίας, κυρίως τα κωφά άτομα χρησιμοποιούν συστήματα επικοινωνίας που ως σύμβολα εμφανίζουν κωδικοποιημένες κινήσεις χεριών. Οι έννοιες ή και τα γράμματα, αποδίδονται κατά συγκεκριμένο τρόπο με κινήσεις του ενός ή και των δυο χεριών.

Στη νοηματική γλώσσα χρησιμοποιούνται κάποια συγκεκριμένα νοήματα τα οποία βασίζονται κυρίως στις θηριόμορφες, δηλαδή το σχήμα της παλάμης και η διάταξη των δαχτύλων σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό της, την κίνηση του χεριού, την έκφραση του προσώπου, την στάση και κίνηση του σώματος και την θέση της χειρομοχλός (πάνω στο σώμα ή στον χώρο).



Εικόνα 7: Ελληνικό Νοηματικό Αλφαβήτο



Εικόνα 8 : Συγκεκριμένα νοήματα

1.2.4. Συστήματα-συσσκευές επικοινωνίας υψηλής τεχνολογίας

Έτσι λοιπόν για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία χρησιμοποιούνται ένα σύνολο τεχνολογιών που ονομάζονται συσκευές υψηλής τεχνολογίας ή υποστηρικτικές τεχνολογίες. Οι τεχνολογίες αυτές αποτελούν ένα τομέα που χρησιμοποιείται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τα συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Είναι σχεδιασμένες ώστε να επιτρέπουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους με άνεση και ευκολία. Για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους αλλά και της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξε η ανάπτυξη μέσω υψηλής τεχνολογίας. Βοηθάνε στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στα άτομα με σοβαρά προβλήματα λόγου και ομιλίας και με αυτόν τον τρόπο αυξάνουν την γνωστική και κοινωνική αλληλεπίδραση (Ferreira, Travassos, Alves, Sampaio & Guizzo, 2013).

Η υποστηρικτική τεχνολογία αποτελεί έναν εξοπλισμό που χρησιμοποιείται για να αυξήσει, να διατηρήσει ή να βελτιώσει τις λειτουργικές ικανότητες των ατόμων με αναπηρίες. Ως αναπηρία ορίζεται κάθε περιορισμός ή έλλειψη ικανότητας να επιτελεστεί οποιαδήποτε δραστηριότητα που είναι σημαντική στη ζωή. Η ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας παρέχει ευκαιρίες και δυνατότητες μέσω των οποίων η αναπηρία μπορεί να προσπεραστεί από ένα εξωτερικό αντικείμενο το οποίο ορίζεται ως μια συσκευή υποστηρικτικής τεχνολογίας. Το Τμήμα Υγείας και

Ανθρώπινων Υπηρεσιών των ΗΠΑ ορίζει πως η υποστηρικτική τεχνολογία είναι κάθε συσκευή ή κάποια άλλη λύση, που βοηθά ανθρώπους με ανεπάρκειες σωματικές, νοητικές ή ψυχολογικές. Πλέον ένα τεράστιο πλήθος ανθρώπων εξυπηρετούνται χρησιμοποιώντας αυτές τις συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας (Hook, et al., 2000). Πολλά παιδιά με αναπηρίες βασίζονται σε αυτό το ευρύ πλήθος συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας ώστε να υποστηριχθούν και να ολοκληρώσουν δραστηριότητες της καθημερινότητας τους.

Οι συσκευές των συστημάτων υποστηρικτικής τεχνολογίας, μπορεί να είναι συσκευές απλής βοήθειας για ειδική βοήθεια σε παιδιά που δεν έχουν δυνατή λαβή ή έχουν κάποια αδυναμία στη ευελιξία των κινήσεων. Εκτός από τις συσκευές απλής βοήθειας υπάρχουν και οι πιο σύνθετες συσκευές (όχι οικονομικές συσκευές) όπως είναι τα ηλεκτρονικά αναπηρικά καροτσάκια και οι συσκευές εναλλακτικής καλύτερης εφικτής καθιστής θέσης, αποφεύγοντας σκελετικές δυσμορφίες και βελτιώνοντας τη λειτουργικότητα. Σε αρκετές χώρες τού εξωτερικού, η σχεδίαση ειδικά προσαρμοσμένου καθίσματος εντάσσεται στη θεραπευτική παρέμβαση της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι η καθιστή θέση επηρεάζει καταλυτικά την επιτυχή χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων.

Συσκευές για άτομα με προβλήματα όρασης

Τα άτομα με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν τις παρακάτω προβληματικές καταστάσεις: α) της μειωμένης όρασης, β) της ολικής τύφλωσης, και γ) της τύφλωσης χρωμάτων. Άτομα με ολική τύφλωση δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια οθόνη υπολογιστή και πρέπει να λάβουν τις πληροφορίες από τους υπολογιστές τους μέσω μιας άλλης αίσθησης-ακρόαση ή αφή. Οι άνθρωποι με χαμηλή όραση μπορούν επίσης να λάβουν τις πληροφορίες μέσω του ήχου ή της αφής, ή μπορούν να τροποποιήσουν τις ρυθμίσεις της οθόνης τους έτσι ώστε να είναι πιο ευανάγνωστη (Κουρουπέτρογλου, 2015; Τσουμήτα, 2017). Υπάρχουν οι μεγεθυντές οθόνης, οι οποίοι μεγεθύνουν το ζητούμενο της οθόνης. Με αυτόν τον τρόπο ο χρήστης μπορεί να αυξάνει το μέγεθος κάποιων στοιχείων της επιφάνειας εργασίας, συνήθως το τμήμα της οθόνης στο οποίο βρίσκεται ο δείκτης (κέρσορας). Σύγχρονες εκδόσεις των τεχνολογιών αυτών συνδυάζονται με τεχνολογίες ανάγνωσης της οθόνης (Display readers), οι οποίες μετατρέπουν τα στοιχεία της οθόνης σε προφορικό λόγο.

Εκτός από τους μεγεθυντές οθόνης μια άλλη συσκευή για τα άτομα με προβλήματα όρασης η οποία είναι η οθόνη Braille οι οποία μετατρέπει τα δεδομένα της οθόνης στην γραφή Braille. Η οθόνη της συσκευής αυτής ανανεώνεται κάθε φορά που ο χρήστης τερματίζει το κομμάτι ανάγνωσης και επιθυμεί να προχωρήσει στο επόμενο. Ο χρήστης διαβάζει την οθόνη με την αφή, όπως ακριβώς θα διάβαζε ένα τυπωμένο κείμενο σε γραφή Braille. Κάθε κελί της οθόνης έχει οκτώ βελόνες, φτιαγμένες από μέταλλο ή νάilon και οι οποίες με κάθε ανανέωση της οθόνης προβάλλουν επάνω από το επίπεδο της οθόνης για να σχηματίσουν τους χαρακτήρες. Οι οθόνες Braille είναι αρκετά ακριβές και αυτό τις κάνει να μην χρησιμοποιούνται απ' όλους (Κουρουπέτρογλου, 2015; Πασχαλίδου, 2013).

Οι μεγεθυντές CCTV είναι τεχνολογίες που επιτρέπουν την μεγέθυνση φυσικών αντικειμένων (έντυπα, αντικείμενα) παρέχουν τη δυνατότητα αυτόματης εστίασης, ώστε το άτομο που αντιμετωπίζει μερική απώλεια όρασης να δει άμεσα το αντικείμενο που τον ενδιαφέρει και στη συνέχεια ο μεγεθυντής έχει επιλογές ανάλογα με τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του κάθε χρήστη και ανάλογα με το μέγεθος του προβλήματος που αντιμετωπίζει. Δίνεται η δυνατότητα για επιλογή χρωμάτων, ανάμεσα σε έντονα χρώματα ή σε άσπρο-μαύρο. Οι εντολές δίνονται φωνητικά και το κόστος των συσκευών αυτών ποικίλει (Ferias & Kouroyperogloy, 2008; Τσουμήτα, 2017).

Τέλος υπάρχει το σύστημα μετατροπής κειμένου σε συνθετική ομιλία οπού αποτελεί μια τεχνολογία συνθετικής φωνής που παραπέμπει σε φυσική ομιλία με προσωδιακά χαρακτηριστικά. Δεν απαιτείται προ-ηχογράφηση κι έχει τη δυνατότητα να εκφωνεί οποιοδήποτε κείμενο είτε είναι ολόκληρη η οθόνη, μια επιθυμητή από τον χρήστη περιοχή της οθόνης, μια γραμμή, μενού, στοιχεία διαλόγου και μηνύματα dialog boxes. Παρέχει ταυτόχρονη υποστήριξη σε πολλών γλωσσών (Κουρουπέτρογλου, 2015).

Συσκευές για άτομα με κινητικά προβλήματα

Τα άτομα που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα με κινητικά χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) στα άτομα με ανικανότητα επιδεξιότητας, όπου εδώ γίνεται αναφορά για τα άτομα τα οποία έχουν μια ανικανότητα λαβής ή γενικότερες ανικανότητες στα χέρια, και β) στα άτομα με σκελετικές βλάβες, όπου αναφερόμαστε σε άτομα με βλάβες κεφαλιού ή κορμού, άτομα με μηχανικές και κινητικές βλάβες

των άκρων (παραλύσεις ή διάφορες άλλες βλάβες), ανεπαρκή άκρα και λοιπές παραμορφώσεις. Τα άτομα με κινητικά προβλήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αρκετά προβλήματα στη καθημερινότητα τους. Η ποιότητα ζωής τους και ο βαθμός αυτονομίας τους βελτιώθηκε αρκετά με την χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας. Η υποστηρικτική τεχνολογία τους παρέχει ασφαλής και αξιόπιστους τρόπους για τη χρήση υπολογιστικών περιβαλλόντων.

Τα άτομα που έχουν κινητικές δυσκολίες ή αναπηρίες μπορούν να έχουν πρόσβαση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μέσω εξομοιωτών ποντικιού, τα εικονικά πληκτρολόγια και τους ανιχνευτές κινήσεων ματιών ή κεφαλιών. Επίσης σημαντικά είναι και τα ειδικά πληκτρολόγια τα οποία είναι κατάλληλα σχεδιασμένα για άτομα με κινητικά προβλήματα. Επιπλέον, υπάρχουν οι διακόπτες ποδιών αυτοί αντικαθιστούν ορισμένες από τις λειτουργίες του πληκτρολογίου ή του ποντικιού. Τα χειριστήρια εξασφαλίζουν τον έλεγχο όλων των λειτουργιών του ποντικιού με την χρήση ενός μοχλού και συνοδευτικών πλήκτρων.

Τα ειδικά προσαρμοσμένα ποντίκια υπολογιστών δίνουν τη δυνατότητα μετακίνησης του δείκτη με έναν εναλλακτικό τρόπο όπως είναι το κεφάλι, τα μάτια, οι διακόπτες (χεριών, ματιών και κεφαλιού), με ανιχνευτές κινήσεων και μέσω εγκεφαλικών κυμάτων (Kouroupetroglou, 2013; Τσουμήτα, 2017). Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται με τα ειδικά χειριστήρια. Τα ειδικά χειριστήρια αυτά περιέχουν ένα ή παραπάνω πλήκτρα δίνουν τη δυνατότητα με το ένα χέρι, είτε το αριστερό είτε το δεξί ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε χρήστη, να ελέγχει τον υπολογιστή του και να εκτελεί τις εργασίες που επιθυμεί. Επιπλέον, για τα άτομα με κινητικά πρόβλημα έχουν δημιουργηθεί ειδικοί διακόπτες με φύσημα αλλά και διακόπτες με λειτουργία μέσω εγκεφαλικών κυμάτων. Πρόκειται για ανεξάρτητες από την κίνηση συσκευές που λειτουργούν μέσω της απευθείας αλληλεπίδρασης του εγκεφάλου με τον υπολογιστή. Τα πιο πολλά από τα συστήματα αυτά χρησιμοποιούν ηλεκτροεγκεφαλικά σήματα τα οποία απαιτούν από τον χρήστη να ελέγξει περιοχές του ίδιου του εγκεφάλου.

Άλλο ένα επίτευγμα της τεχνολογίας που έχει δημιουργηθεί για την βοήθεια των ατόμων με κινητικά προβλήματα είναι η δημιουργία των ειδικών πληκτρολόγιων. Μέσω αυτών των πληκτρολόγιων τα άτομα με προβλήματα κίνησης μπορούν να γράψουν στο υπολογιστικό περιβάλλον και να έχουν διαδικτυακή επικοινωνία.

Επιπλέον, υπάρχουν και οι οδηγοί πληκτρολογίων γι' αυτούς που έχουν προβλήματα λεπτής κινητικότητας και μπορούν μέσω του οδηγού να αποκτήσουν πρόσβαση. Τα πληκτρολόγια αυτά λειτουργούν με το στόμα και βρίσκονται είτε στην επιφάνεια του αναπηρικού αμαξιδίου είτε του τραπεζιού δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να πατάει τα πλήκτρα με αυτό το μηχανήμα (Ahmad, 2015).

Επιπροσθέτως, για τους χρήστες με σοβαρά κινητικά προβλήματα υπάρχουν και τα εικονικά πληκτρολόγια τα οποία τα χρησιμοποιούν συνδυαστικά με ειδικούς διακόπτες που απαιτούν την κίνηση ενός μυ τον οποίου ο χρήστης μπορεί να κινήσει με τη θέληση του είτε με το κεφάλι του, το δάχτυλο του, το γόνατο του ή το στόμα του (Kouroupetroglou, 2013).

Τέλος, αρκετά γνωστές για τα άτομα με κινητικά προβλήματα είναι και οι τεχνολογίες φωνής, στις οποίες γίνεται φωνητική υπαγόρευση με αναγνώριση ομιλίας. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα αυτόματης ανάγνωσης, με μετατροπή κειμένου σε συνθετική ομιλία. Το υπολογιστικό περιβάλλον ελέγχεται μέσω φωνητικών εντολών (Kouroupetroglou, 2013).

Συσκευές για άτομα με προβλήματα ακοής

Τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής σύμφωνα με έρευνες αυξάνονται ανάλογα με την ηλικία. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού μέσης ηλικίας είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιήσει κάποιο εξάρτημα υποστηρικτικής τεχνολογίας, λόγω προβλημάτων ακοής (Zelaya, Lukas & Hoffman, 2014 ; Τσουμήτα, 2017).

Μια σειρά υποστηρικτικών εργαλείων, γνωστών ως Βοηθητικών Συσκευών Ακοής, είναι διαθέσιμη για όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής (μερική βλάβη ή ολική). Βέβαια, ανάλογα τη βαρύτητα του προβλήματος η κάθε συσκευή ή λογισμικό κρίνεται ως κατάλληλο ή μη κατά περίπτωση. Γενικότερα όμως η χρήση των βοηθητικών συσκευών σε συνδυασμό με τη χρήση του Η/Υ θεωρείται επιτακτική στη διδασκαλία κωφών μαθητών καθώς αποτελεί βασική πρακτική για την καλύτερη δυνατή κατανόηση του διδακτικού υλικού από πλευράς μαθητή και διάυλο επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και κωφού μαθητή. Μερικές από τις πλέον διαδεδομένες βοηθητικές συσκευές που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική ένταξη των βαρήκων ή κωφών μαθητών είναι οι Αμφίδρομοι Βομβητές, πρόκειται για μικρές

φορητές συσκευές που χρησιμοποιούνται από τους κωφούς ως κινητά τηλέφωνα αντί της υπηρεσίας σύντομων μηνυμάτων (SMS) και μεταδίδουν μηνύματα προς άλλους βομβητές ή και από/προς ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Ταϊλαχίδης, 2013). Ακόμη για όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής αλλά δεν έχουν ολική απώλεια, είναι κατάλληλα τα Ακουστικά Βαρηκοΐας και τα FM Συστήματα (τα οποία μεταδίδουν τον ήχο με τη χρήση ραδιοσυχνοτήτων) και βοηθούν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική πράξη (Ταϊλαχίδης, 2013) εφόσον παρουσιάζουν επαρκή αναγνώριση ομιλίας που έχει αξιολογηθεί με κατάλληλες ομιλητικές δοκιμασίες (Trimmis 2006, 2008, 2012). Ακόμη σημαντικό ρόλο κατέχουν τα Κοχλιακά Εμφυτεύματα, τα οποία είναι σχεδιασμένα για άτομα με σοβαρή βλάβη ακοής. Πρόκειται για εμφυτεύματα που παρακάμπτουν τα έχοντα υποστεί βλάβη μέρη του εσωτερικού αυτιού και ενεργοποιούν τις απολήξεις του ακουστικού νεύρου στον κοχλία ώστε να δέχονται σήματα όταν υπάρχει ήχος στο περιβάλλον (Hasselbring & Glaser, 2000).

Επίσης, υπάρχουν κάποια λογισμικά για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα Speech Viewer III που έχει ως στόχο την οπτική ανατροφοδότηση των κωφών μαθητών για την κατάκτηση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης (Ταϊλανδής, 2013). Μετατρέπει τον ήχο σε εικόνα και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες ο κωφός αντιλαμβάνεται οπτικά και σωματοαισθητηριακά την ένταση των φωνημάτων, τη διάρκεια και τον τρόπο εκφοράς των φωνημάτων. Ιδιαίτερα διαδεδομένη είναι και η χρήση video στις εκπαιδευτικές διαλέξεις που συνοδεύεται από υπότιτλους ή μετάφραση στη νοηματική γλώσσα, πρακτική βοηθητική για όσους αντιμετωπίζουν ανεπάρκειες ακοής.

Επιπλέον καλό θα ήταν να γίνει μια αναφορά σε μια πολύ ξεχωριστή συσκευή το Avatar. Η συγκεκριμένη εφαρμογή έχει τη δυνατότητα να μετατρέπει ένα κείμενο γραμμένο σε οποιαδήποτε γλώσσα, στην αντίστοιχη νοηματική γλώσσα, μέσω Avatar (εικονικού ανθρώπου). Συγκεκριμένα μέσω μιας εφαρμογής μηχανικού χαρακτήρα προσαρμόζεται ένα νέο μέτρο σε αυτήν και της παρέχει αυτή την δυνατότητα. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει ανάλογα με τα δικά του χαρακτηριστικά και τις δικές του προτιμήσεις για να του είναι πιο οικείο. Επιπλέον υπάρχουν και ειδικές εφαρμογές που πραγματοποιούν αυτόματη χειλεανάγνωση (Κουρουπέτρογλου, 2015).

Τέλος θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια αναφορά στη νοηματική γραφή. Τα άτομα με σοβαρά προβλήματα ακοής καλούνται να γράψουν σε μια γλώσσα διαφορετική από την ομιλούμενη, χωρίς καν να γνωρίζουν το φωνολογικό σύστημα και να μην μπορούν να την καταλάβουν εύκολα καθώς είναι μια δεύτερη γλώσσα για αυτούς (Golden - Meadow & Mayberry, 2001). Θα ήταν πιο εύκολο για τα άτομα αυτά να υπήρχε μια αρμονία γλώσσας γραφής και ομιλούμενης, καθώς θα μπορούσαν πιο εύκολα να την κατανοήσουν και να τη διαβάσουν. Επίσης έχουν δημιουργηθεί και ειδικά πληκτρολόγια που πάνω σε αυτό αναγράφεται το αλφάβητο της νοηματικής γλώσσας (Κουρουπέτρογλου, 2015).

Όπως διαπιστώνουμε και από τα παραπάνω η τεχνολογία μπορεί λοιπόν να αποτελέσει σημαντικό αρωγό για τους μη ακούοντες ή βαρήκοους μαθητές. Άλλωστε, ως μη ξεχνάμε πως η πιο διαδεδομένη συσκευή υψηλής τεχνολογίας, το τηλέφωνο κατασκευάστηκε για τα άτομα με προβλήματα ακοής. Ο Alexander Graham Bell εφεύρε το τηλέφωνο για να βοηθήσει την κωφή αδερφή του (Hassel bring & Glaser, 2000).

Συσκευές για άτομα με νοητική αναπηρία

Στις μέρες μας πλέον οι νέες τεχνολογίες καθώς και οι εφαρμογές λογισμικών προγραμμάτων αποτελούν βασικό εργαλείο για την εκπαιδευτική υποστήριξη ατόμων με νοητική υστέρηση. Μελέτες που διεξήχθησαν από τον Lancing και τους συναδέλφους του (Lancing, et al., 2013; Lancing, et al., 2001) έδειξαν ότι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εκπαιδευτική στρατηγική ενισχύει τις επιδόσεις των μαθητών με νοητική υστέρηση στις σχολικές δραστηριότητες. Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δίνουν στα άτομα με νοητική υστέρηση μια μεγάλη αυτονομία έτσι ώστε αυτά να επιτυγχάνουν τη σχολική τους και τη μετέπειτα κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Για τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν δημιουργηθεί για παράδειγμα, η χρήση ειδικών πληκτρολογίων, τα οποία είναι κατάλληλα σχεδιασμένα για άτομα με ειδικές ανάγκες, δηλαδή έχουν λιγότερα πλήκτρα από τα κανονικά πληκτρολόγια, πλήκτρα με χρώματα ή ήχοι κ.λπ. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά με νοητική υστέρηση επιτυγχάνουν πρωτίστως να μπορούν να τα χρησιμοποιούν και κατόπιν να μπορούν να εκφράζονται μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fogarolo, 2007). Επίσης υπάρχει και η χρήση

του διαδραστικού πίνακα ο οποίος διαθέτει τη δυνατότητα αφής αντί πληκτρολογίου, σε συνδυασμό με εκπαιδευτικά λογισμικά, ειδικά σχεδιασμένα ώστε να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με νοητική υστέρηση (Φραγκάκη & Παπαναστασίου, 2011), τους βοηθούν με αυτόν τον τρόπο να μπορούν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι και ο πιο σημαντικός παράγοντας για να κατακτήσουν τη γνώση.

Η τεχνολογία που θα κριθεί ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί από το άτομο με νοητική αναπηρία μπορεί να είναι ελεγχόμενη είτε από τον ίδιο είτε από τον θεραπευτή του. Πολλές φορές ο θεραπευτής είναι υποχρεωμένος να χρησιμοποιεί εκείνος την συσκευή καθώς τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης και είναι μεγάλο το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την διδασκαλία του (Den Brook & Sterkenburg, 2015; Τσουμήτα, 2017). Όμως οι περισσότερες συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας κεντρίζουν το ενδιαφέρον των ατόμων με νοητική αναπηρία και έτσι η εκμάθησή τους γίνεται ως προς την χρήση και των έλεγχου αυτών πιο εύκολα. Έτσι παρατηρούμε ότι η τεχνολογία βοηθά τα άτομα αυτά να γίνουν πιο ανεξάρτητα.

Τέλος, πολύ σημαντικό επίτευγμα της τεχνολογίας αποτελεί και η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση ατόμων με νοητική υστέρηση. Καθώς με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών δίνεται η δυνατότητα της πρακτικής εξάσκησης, προσφέροντας έτσι στον μαθητή την ευκαιρία να κατανοήσει στο δικό του ρυθμό εκμάθησης και ανάλογα με τις δικές του χρονικές και νοητικές δυνατότητες. Επιπλέον αποτελούν ένα πιο διασκεδαστικό τρόπο εκμάθησης, παρέχουν κίνητρο στους μαθητές και τη δυνατότητα να γνωρίσουν μέσα από την καθημερινότητά τους, να διαβάζουν και να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους (Φύτρος, 2005).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα η χρήση πολλών συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας δεν είναι εύκολη υπόθεση καθώς υπάρχει έλλειψη βοηθημάτων που να υποστηρίζουν την ελληνική γλώσσα. Στην ελληνική αγορά παρατηρείται έλλειψη των βοηθημάτων επικοινωνίας και το κόστος εκείνων που υπάρχουν είναι αρκετά υψηλό. Επίσης αυτό που παίζει καθοριστικό ρόλο είναι ότι οι απαιτήσεις το χρηστών αλλάζουν συνέχεια και πολλές από τις συσκευές που θα αγοράσουν θα ξεπεραστούν γρήγορα εξαιτίας των απαιτήσεων των χρηστών ή

εξαιτίας των συνεχόμενων αλλαγών της τεχνολογίας και του λογισμικού (Κουρουπέτρογλου, Βίγλας, Πίτας & Αθουσάκη, 2000).

Συσκευές για άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Για τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος η χρήση βοηθημάτων εναλλακτικής επικοινωνίας είναι απαραίτητη. Αυτά που χρησιμοποιούνται συνήθως για αυτά τα άτομα είναι γραφικά συμβολικά συστήματα επαυξητικής-εναλλακτικής επικοινωνίας (π.χ. εικόνες), συστήματα νοηματικής ή και κανονική γραφή. Μέσω των συστημάτων αυτών τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος μπόρεσαν να αποκτήσουν μια επικοινωνία έστω περιορισμένη με το περιβάλλον τους και άλλα μάλιστα υποβοηθήθηκαν να αναπτύξουν και τον λόγο. Μέσα σε λίγο καιρό αποκτούν λεξιλόγιο τουλάχιστον λίγων λέξεων που καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες. Σε ορισμένες περιπτώσεις με την πάροδο του χρόνου μπορούν να αναπτύξουν λεξιλόγια συμβόλων πλούσια και τη ικανότητα να εκφράζουν αυθόρμητα φράσεις. Η χρήση εικόνων είναι πολύ εύκολη στη εκμάθηση καθώς η κατανόηση ενός συμβόλου είναι πιο εύκολη για τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Υπάρχουν πάντως πολλές αναφορές ότι τα άτομα με αυτισμό που βρίσκονται σε σοβαρότερη κατάσταση, «σκέφτονται με εικόνες». Όμως πρέπει να υπάρχει περαιτέρω επεξήγηση με κάθε σύμβολο ώστε να μην γίνετε κατανοητό μόνο από τους οικείους του αυτιστικού ατόμου αλλά και από τρίτους (Πασχαλίδου, 2013).

1.3. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ - ΕΠΑΥΞΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Τα οφέλη των συστημάτων εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας είναι πολλά. Τα συστήματα εναλλακτικής και αυξητικής επικοινωνίας μπορούν τα άτομα να τα χρησιμοποιούν από πολύ μικρή ηλικία και έχει γίνει σαφές ότι μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά στα προβλήματα επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν. Τα άτομα με αναπηρία συνήθως αποφεύγουν να χρησιμοποιούν συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας λόγω των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που δέχονται από την κοινωνία. Έρευνες όμως έχουν αποδείξει πως ανά μπορούσαν τα άτομα με αναπηρία να παρακάμπτουν αυτές τις απόψεις και να εργαστούν με τα βοηθήματα επικοινωνίας και τις υποστηρικτικές συσκευές θα μπορούσαν να κάνουν

πράγματα που παλιά τα θεωρούσαν ακατόρθωτα και επικίνδυνα (Carver, et al., 2016 στο Τσουμήτα, 2017).

Τα συστήματα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας μπορεί να χρησιμοποιηθούν από άτομα με σοβαρές αναπηρίες, που δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν τις επιθυμίες τους, καθώς δεν είναι εύκολο για εκείνους να τις εκφράσουν. Τη δυνατότητα αυτή για την έκφραση των επιθυμιών τους, μπορούν να την αποκτήσουν με τη χρήση των συστημάτων εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας. Τα συστήματα αυτά μπορεί να χρησιμοποιηθούν είτε ως μόνιμος, είτε ως προσωρινός τρόπος επικοινωνίας χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί εξαιτίας του προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Το εκάστοτε πρόγραμμα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας προσαρμόζεται στις ανάγκες του ατόμου που το χρησιμοποιεί και ποικίλει προς τις επιλογές. Υπάρχουν συστήματα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας για άτομα με νοητικές αναπηρίες, με σωματικές αναπηρίες, για άτομα με ικανοποιητική νοημοσύνη, για άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ακόμα και για σοβαρές περιπτώσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν σοβαρές αναπηρίες (Aslant & Born man, 2012).

Τα οφέλη από τη χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας είναι πολλαπλά. Μέσα από τη χρήση το άτομο αποκτά την δυνατότητα επικοινωνίας, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοεκτίμηση και νιώθει λιγότερο απογοήτευση. Διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές ειδικότερα ωφελούνται από τη χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα μαθητές με σοβαρές αναπηρίες χρειάζονται υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης. Για να πραγματοποιηθεί αυτό εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την πρόσβαση που παρέχεται στους μαθητές στις αποτελεσματικές μεθόδους των εναλλακτικών και επαυξητικών συστημάτων (Kent-Walsh & Light, 2003; Downing, 2005).

Σημαντικό ρόλο στην αύξηση του πλήθους που χρησιμοποιεί τα συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας αποτελεί η αποδοχή αυτών των συστημάτων από το ευρύτερο μέρος της κοινωνίας, καθώς μειώθηκαν οι αντιδράσεις και οι προκαταλήψεις απέναντι στους χρήστες τέτοιων μεθόδων. Πλέον όλο και περισσότεροι άνθρωποι τα επιλέγουν χωρίς να φοβούνται τις αντιδράσεις των άλλων (Light & McNaughton, 2012). Παλαιότερα τα συστήματα εναλλακτικής και

επαυξητικής επικοινωνίας θεωρούνταν ως η «έσχατη λύση» για τα άτομα με επικοινωνιακές ανάγκες, κατέληγαν εκεί αφού πρώτα όλες οι άλλοι μέθοδοι είχαν αποτύχει. Πολλές οικογένειες και θεραπευτές θεωρούσαν ότι με τη χρήση εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας θα επηρεαζόταν αρνητικά η ανάκαμψη της ομιλίας ή όποια πρόοδο είχαν επιδείξει. Επίσης λανθασμένα θεωρούσαν πως για την χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας απαιτούνταν γνώσεις, με αποτέλεσμα άτομα με σοβαρές γνωστικές αναπηρίες να εξαιρούνται από τις παρεμβάσεις (Hourcade, et al., 2004).

Πλέον όλες οι προκαταλήψεις για την χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας έχουν μηδενιστεί. Σημαντικό ποσοστό εμπειρικών δεδομένων πιστοποιεί τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων των συστημάτων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας (Fried-Oken, Beukelman & Hux, 2012; Schlosser, Sigafoos & Koul, 2009; Wendt 2009). Επιπλέον υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που δείχνουν πως δεν δημιουργούνται προβλήματα στην ανάπτυξη ή αποκατάσταση του λόγου. Επίσης και η άποψη ότι για τη χρήση χρειάζονται γνώσεις καταρρίπτεται καθώς οι παρεμβάσεις έχουν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και είχαν θετικά αποτελέσματα (Branson & Demchak, 2009; Light & Drager, 2012).

Τα θετικά στοιχεία από τις παρεμβάσεις των συστημάτων εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας βοήθησαν στη γνωστοποίηση στο εύρη κοινό. Έτσι λοιπόν τα συστήματα εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας άρχισαν να εφαρμόζονται σε μικρά παιδιά και σε άτομα με νοητικές αναπηρίες. Βέβαια οι παρεμβάσεις άρχισαν να γίνονται όχι μόνο σε παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα λόγου αλλά πραγματοποιήθηκαν και σε παιδιά που βρίσκονταν σε υψηλό κίνδυνο για την ανάπτυξη λόγου και ομιλίας, όπως τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, τα παιδιά με σύνδρομο Down και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Light & McNaughton, 2012).

Η αποδοχή των παρεμβάσεων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας είχε ως αποτέλεσμα τη χρήση και στους ενήλικες που χρειάζονταν υποστήριξη στην ομιλία τους. Αλλά και σε ενήλικες με επίκτητες αναπηρίες, όπως η αφασία, η άνοια και αυτών που βρίσκονται στις μονάδες εντατικής θεραπείας όπου μπορεί να αντιμετωπίζουν προσωρινές δυσκολίες (Light & McNaughton, 2012). Η επάρκεια της

χρήσης της εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας αποτελεί ένα μέσο για την απόκτηση οφελών και αν εφαρμοστεί σωστά, ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορεί όχι απλώς να εμπλουτίσει τον μαθητή με επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και με δεξιότητες που οδηγούν σε αποτελεσματική επικοινωνία (Calculator, 2009).

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει παίξει και αυτή σημαντικό ρόλο στη θετική γνώμη για τη χρήση της εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Η χρήση των υποστηρικτών τεχνολογιών παρέχει στα παιδιά με αναπηρίες αυτονομία και ανεξαρτησία. Αυτό έχει αποδειχθεί και από μια σειρά ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολικά περιβάλλοντα (Kinney, et al. 2016; Copley & Zivani, 2004). Επίσης, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, τα άτομα αυτά υπερνικούν κάποιες στοιχειώδεις δυσκολίες της καθημερινότητας τους. Τέλος ακόμη και σε εκπαιδευτικό επίπεδο αποκτούν μεγαλύτερη αυτοσυγκέντρωση και βελτιώνουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά τους.

Έτσι λοιπόν παρατηρούμε ότι η χρήση εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας παρέχει πολλές δυνατότητες και ευκολίες στους χρήστες αυτών των μεθόδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

2.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσα ζέρευνας αποτελεί η ανάδειξη σημαντικών στοιχείων σχετικά με τη γνώση μεθόδων εναλλακτικής επικοινωνίας και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία και τη χρήση μεθόδων εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας στα ειδικά σχολεία. Μέσω της έρευνας και συγκεκριμένα με την χορήγηση ερωτηματολογίου θα συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις αλλά και τις γνώσεις των προαναφερθέντων.

2.1.1. Ερευνητικοί στόχοι

Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και θεραπευτές που εργαστήκαν σε Ειδικά σχολεία. Μέσα από την έρευνα θα υπολογιστούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας και εάν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις μεθόδους αυτές στο χώρο εργασία τους.

Πιο συγκεκριμένα τα διερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι θεραπευτές τις μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας, εάν ναι από που τις γνωρίζουν και σε ποιο βαθμό;
- 2) Ποιές είναι οι απόψεις τους σχετικά με τη χρήση αυτών των μεθόδων;
- 3) Πόσο χρησιμοποιούν τις μεθόδους αυτές, και εάν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές;

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η έρευνα αυτή διενεργήθηκε στην Αττική σε Ειδικά Σχολεία του νομού Αττικής, τον μήνα Μάιο του 2017. Πριν από την χορήγηση του ερωτηματολογίου είχε προηγηθεί η παροχή άδειας από τον εκάστοτε διευθυντή των Ειδικών Σχολείων, με την ενημέρωση από μέρος μου για την έρευνα που πραγματοποιείται και τον σκοπό της.

Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου βεβαιώθηκε πως αυτό θα χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς και θα είναι ανώνυμο. Αποτελείται από εργαζόμενους Ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.

Έτσι σε ένα δείγμα που επιλέχθηκε τυχαία συλλέχτηκαν 100 ερωτηματολόγια: 50 σε ηλεκτρονική μορφή (μέσω του Google Forms) και 50 σε χειρόγραφο μορφή. Κατόπιν ακολούθησε η καταχώρηση σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων και η ενοποίηση τους με τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικής μορφής. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε όταν συγκεντρώθηκε το απαιτούμενο μέγεθος δείγματος. Έπειτα για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences).

3.2. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι εκείνη της ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική έρευνα είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής αποφασίζει τι θα μελετήσει. Γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί πως μια μεταβλητή (π.χ. μια ιδιότητα, ένα χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων) μπορεί να επηρεαστεί από μια άλλη ιδιότητα ή να γίνει μια περιγραφή τάσεων (Creswell, 2002).

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου. Αφού είναι ένα μέσο που με την χρήση του επιτρέπει τη συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα. Έτσι λοιπόν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας, αποφασίστηκε η χρήση και η χορήγηση ερωτηματολογίου. Στη συγκεκριμένη έρευνα το

ερωτηματολόγιο δόθηκε με τον ερευνητή παρευρισκόμενο. Μετά από ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα της έρευνας, βρέθηκε κάποιο εργαλείο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σχεδόν αυτούσιο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Το εργαλείο βρέθηκε από την μεταπτυχιακή διπλωματική της (Πασχαλίδου, 2013) και διαμορφώθηκε στις ανάγκες της παρούσας εργασίας παράρτημα (σελ.). Χωρίστηκε στα εξής τμήματα: Στην αρχή υπάρχει ένα εισαγωγικό κείμενο το οποίο γνωστοποιεί το θέμα και παρουσιάζει στοιχεία σχετικά με την έρευνα και τον σκοπό της. Στη συνέχεια ακολουθούν το:

1. Τμήμα 1^ο - Δημογραφικά στοιχεία

- Φύλο
- Ηλικία
- Χρόνια προϋπηρεσίας
- Εκπαίδευση
- Χώρος εργασίας
- Περιπτώσεις παιδιών που έχει εργαστεί ο ερωτώμενος

2. Τμήμα 2^ο - Δυνατότητα παρακολούθησης σεμιναρίου / Εφαρμογή τους στο χώρο εργασίας

- Το ποσοστό χρήσης των μεθόδων αυτών
- Παροχή κατάλληλων υποδομών στο χώρο εργασίας

3. Τμήμα 3^ο - Γνώση διαφόρων μεθόδων επικοινωνίας

- Pecs
- Makaton

4. Τμήμα 4^ο - Τα άτομα καλούνται να δηλώσουν Βαθμό συμφωνίας διαφόρων δηλώσεων με βάση την εμπειρία τους ως εκαιδευτικοί ανάμεσα σε απαντήσεις «δεν συμφωνώ καθόλου» έως «συμφωνώ απόλυτα». Οι απαντήσεις βρίσκονται σε τετράβαθμη κλίμακα Likert.

3.3. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές ή εκπαιδευτικούς άλλης επαγγελματικής ειδίκευσης οι οποίοι εργάζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής, διαφόρων κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών. Όπως γίνεται ευκόλως αντιληπτό, ο πληθυσμός του δείγματος δύσκολα μπορούσε να προσδιοριστεί καθώς δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για τον αριθμό των ατόμων που εργάζονται στο χώρο ειδικής αγωγής, είτε σε ειδικό σχολείο, είτε ιδιωτικά, είτε σε κάποιο ίδρυμα. Για αυτό το λόγο, ο υπολογισμός δείγματος δεν έγινε με βάση κάποια τεχνική αλλά η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε ήταν δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling).

3.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 22 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp) ενώ για τη διαγραμματική απεικόνιση των μεταβλητών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Office PowerPoint 2007.

Για την παρατήρηση των στατιστικών διαφορών, χρησιμοποιήθηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher (Fisher's exact test) αντί του στατιστικού κριτηρίου χ^2 (Pearson chi-square test) καθώς δεν χρειάζεται να πληρούνται οι υποθέσεις του κριτηρίου χ^2 . και όλοι οι πίνακες ήταν διπλής εισόδου ήτοι 2 X 2 (δύο επίπεδα σε κάθε μεταβλητή). Για όλες τις προαναφερθείσες αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05 (5%).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1.ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος τα οποία αναφέρονται στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα ως συχνότητες και ποσοστά.

Πίνακας 1. Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων (N=100)

	Σύνολο δείγματος	
	Συχνότητα	%
Φύλο		
Ανδρας	13	13,0
Γυναίκα	87	87,0
Ηλικία		
20-30 ετών	51	51,0
31-40 ετών	25	25,0
41-50 ετών	18	18,0
51 ετών και άνω	6	6,0
Επαγγελματική ειδίκευση		
Ειδικός Παιδαγωγός	58	58,0
Λογοθεραπεία	24	24,0
Άλλο	18	18,0
Επιπλέον Ειδίκευση (πολλαπλές απαντήσεις)		
Μεταπτυχιακό	40	33,1
Διδακτορικό	3	2,5
Επιμόρφωση	18	14,9
Εξειδίκευση	19	15,7
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	13	10,7
Άλλο	19	15,7
Τίποτα	9	7,4
Χώρος εργασίας (πολλαπλές απαντήσεις)		
Ειδικό σχολείο	52	49,1
Ιδιωτικά	39	36,8

Άλλο	14	13,2
Ίδρυμα	1	0,9
Πόσον καιρό εργάζεστε στο χώρο της ειδικής αγωγής;		
έως 10	80	80,0
έως 20	15	15,0
20 και άνω	5	5,0
Με τι περιπτώσεις παιδιών εργάζεστε; (πολλαπλές απαντήσεις)		
Με αυτισμό	71	36,8
Με σωματική/κινητική αναπηρία	31	16,1
Με προβλήματα όρασης	17	8,8
Με προβλήματα ακοής	11	5,7
Με νοητική καθυστέρηση	46	23,8
Άλλο	17	8,8

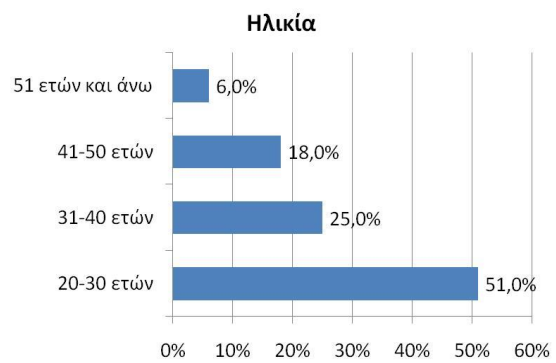
Επιγραμματικά, μπορεί να ειπωθεί πως η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες (87,0%), νεαρής ηλικίας συμμετέχοντες 20-30 ετών (51,0%), που απασχολούνται ως ειδικοί παιδαγωγοί (58,0%), με επιπλέον ειδίκευση την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου (33,1%). Επίσης η πλειοψηφία εργάζεται σε ειδικό σχολείο (49,1%) με το ανώτερο 10 έτη προϋπηρεσία στο χώρο της ειδικής αγωγής (80,0%). Σχεδόν 4 στους 10 συμμετέχοντες εργάζονται με παιδιά με αυτισμό (36,8%) και ακολουθούν αυτοί που εργάζονται με παιδιά με νοητική υστέρηση (23,8%).

Ακολουθώς απεικονίζονται οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και το προφίλ των ερωτώμενων με τη μορφή γραφημάτων που έχουν να κάνουν με:

- Φύλο
- Ηλικία
- Χρόνια προϋπηρεσίας
- Εκπαίδευση
- Χώρος εργασίας
- Περιπτώσεις παιδιών που έχει εργαστεί ο ερωτώμενος



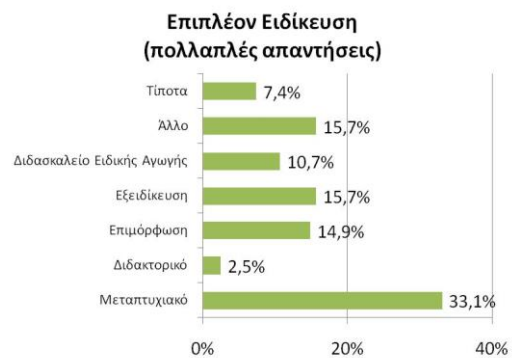
Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας (piechart) για το φύλο



Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα (barchart) για την ηλικία



Γράφημα 3. Διάγραμμα πίτας (piechart) για την επαγγελματική ειδίκευση



Γράφημα 4. Ραβδόγραμμα (barchart) για την επιπλέον ειδίκευση



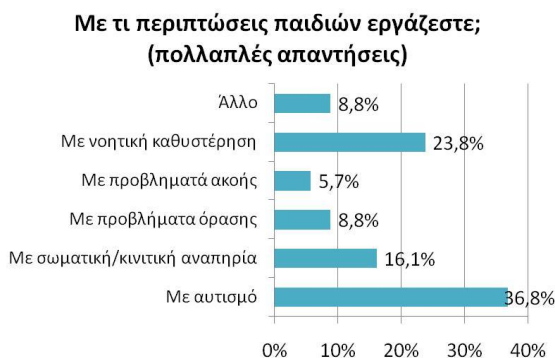
Γράφημα 5. Διάγραμμα πίτας (piechart) για τον χώρο εργασίας



Γράφημα 6. Διάγραμμα πίτας (piechart) για τον καιρό εργασίας

Γράφημα 5. Διάγραμμα πίτας (piechart) για το χώρο εργασίας

Γράφημα 6. Διάγραμμα πίτας (piechart) για το χρόνο εργασίας στο χώρο της ειδικής αγωγής



Γράφημα 7. Ραβδόγραμμα (barchart) για τις περιπτώσεις παιδιών που εργάζονται οι ερωτώμενοι

4.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1^{ΟΥ} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

Προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στην ερώτηση «γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι θεραπευτές τις μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας, εάν ναι από που τις γνωρίζουν και σε ποιο βαθμό;» πραγματοποιήθηκε η παρακάτω ανάλυση.

Αρχικώς διερευνάται το ερώτημα κατά πόσο γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές άλλων ειδικοτήτων της μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας.

Πίνακας 2. Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων για τις μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας

	Σύνολο δείγματος	
	Συχνότητα	%
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας PECS;		
1 (Καθόλου)	11	11,0

2 (Λίγο)	21	21,0
3 (Αρκετά)	40	40,0
4 (Πολύ καλά)	28	28,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας ΜΑΚΑΤΟΝ;		
1 (Καθόλου)	21	21,0
2 (Λίγο)	37	37,0
3 (Αρκετά)	24	24,0
4 (Πολύ καλά)	18	18,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας TEACCH;		
1 (Καθόλου)	13	13,0
2 (Λίγο)	25	25,0
3 (Αρκετά)	34	34,0
4 (Πολύ καλά)	28	28,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας Picture;		
1 (Καθόλου)	43	43,0
2 (Λίγο)	31	31,0
3 (Αρκετά)	18	18,0
4 (Πολύ καλά)	8	8,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας CommunicationSymbols (PCS);		
1 (Καθόλου)	43	43,0
2 (Λίγο)	27	27,0
3 (Αρκετά)	20	20,0
4 (Πολύ καλά)	10	10,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας Picsyms;		
1 (Καθόλου)	84	84,0
2 (Λίγο)	12	12,0
3 (Αρκετά)	3	3,0
4 (Πολύ καλά)	1	1,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας Pictogram Ideogram Communication (PIC);		
1 (Καθόλου)	77	77,0
2 (Λίγο)	15	15,0
3 (Αρκετά)	5	5,0
4 (Πολύ καλά)	3	3,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας Touch'nTalk (ασπρόμαυρο)/Pick'n;		
1 (Καθόλου)	81	81,0
2 (Λίγο)	11	11,0
3 (Αρκετά)	7	7,0
4 (Πολύ καλά)	1	1,0

Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας BLISS;		
1 (Καθόλου)	80	80,0
2 (Λίγο)	14	14,0
3 (Αρκετά)	6	6,0
4 (Πολύ καλά)		
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας της νοηματικής;		
1 (Καθόλου)	46	46,0
2 (Λίγο)	29	29,0
3 (Αρκετά)	19	19,0
4 (Πολύ καλά)	6	6,0

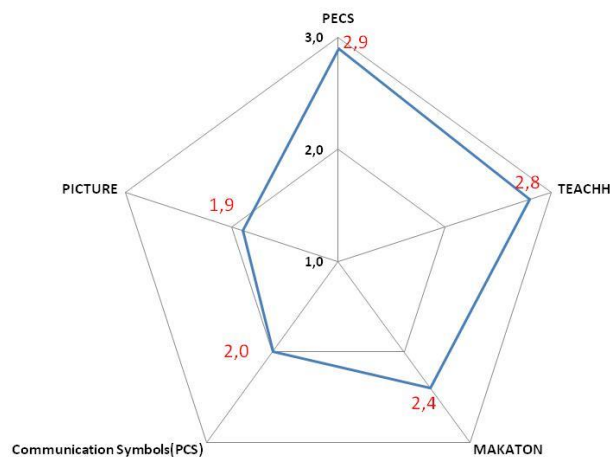
Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα (μέσος όρος, τυπική απόκλιση και διάμεσος) των διατάξιμων μεταβλητών αυτού του τμήματος του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3. Μέσος όρος, τυπική απόκλιση κι διάμεσος ερωτήσεων για τις μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας			
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας PECS;	2,9	1,0	3,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας MAKATON;	2,4	1,0	2,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας TEACCH;	2,8	1,0	3,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας Picture	1,9	1,0	2,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας CommunicationSymbols (PCS);	2,0	1,0	2,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας Picsyms;	1,2	0,5	1,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας Pictogram Ideogram Communication (PIC);	1,3	0,7	1,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας Touch'nTalk (ασπρόμαυρο)/Pick'n;	1,3	0,6	1,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας BLISS;	1,3	0,6	1,0
Γνωρίζετε την μέθοδο επικοινωνίας της νοηματικής;	1,9	0,9	2,0

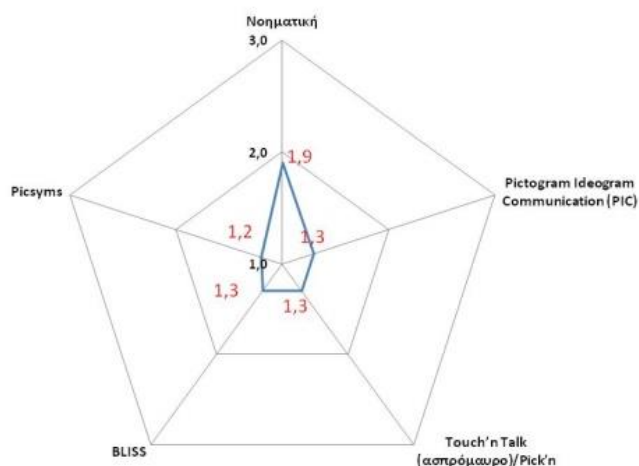
Η πλειοψηφία του δείγματος γνωρίζει τις μεθόδους εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας αποτέλεσμα που απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα με πιο γνωστές μέσα από την έρευνα τη μέθοδο επικοινωνίας PECS (μέσος όρος 2,9) με ακολουθούμενη τη μέθοδο TEACHH (μέσος όρος 2,8). Η λιγότερο διαδεδομένη μέθοδος επικοινωνίας είναι η Picsyms (μέσος όρος 1,2).

Παρακάτω ακολουθεί η διαγραμματική απεικόνιση της γνώσης των μεθόδων επικοινωνίας:

- Pecs
- Makaton
- Teachh
- Communication symbols
- Picture
- Νοηματική
- Bliss



Γράφημα 8. Διάγραμμα για τις περισσότερο γνωστές μεθόδους επικοινωνίας (οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους)



Γράφημα 9. Διάγραμμα για τις λιγότερο γνωστές μεθόδους επικοινωνίας (οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους)

Ακολούθως πραγματοποιήθηκε η συγκριτική ανάλυση των μεθόδων επικοινωνίας για κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό προκειμένου να εξεταστεί αν υπήρχαν διαφορές.

Πίνακας 4. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ μεθόδου ΜΑΚΑΤΟΝ και επαγγελματικής ειδίκευσης

		Γνώση μεθόδου ΜΑΚΑΤΟΝ			
			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	28	30	58
	Παιδαγ.	%	48,3%	51,7%	100,0%
	Λογοθ./	Συχνότητα	30	12	42
	Άλλο	%	71,4%	28,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,025.

Η σημαντική διαφορά που βρέθηκε ως προς την επαγγελματική ειδίκευση, είναι στη γνώση της μεθόδου «ΜΑΚΑΤΟΝ». Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι

μισοί σχεδόν ειδικοί παιδαγωγοί την ήξεραν (51,7%) σε αντιπαραβολή με τους λογοθεραπευτές και τους ερωτώμενους με άλλη επαγγελματική ειδίκευση οι οποίοι την ήξεραν μόνο 1 στους 3 (28,6%).

Πίνακας 5. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ μεθόδου ΜΑΚΑΤΟΝ και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

		Γνώση μεθόδου ΜΑΚΑΤΟΝ			
			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Έτη απασχό- λησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	52	28	80
		%	65,0%	35,0%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	6	14	20
		%	30,0%	70,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,006.

Για τα έτη απασχόλησης στο χώρο ειδικής αγωγής, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στη γνώση της μεθόδου επικοινωνίας «ΜΑΚΑΤΟΝ» με τους πιο έμπειρους να απαντούν σε ποσοστό 70,0% ότι γνωρίζουν τη μέθοδο επικοινωνίας «ΜΑΚΑΤΟΝ» σε αντίθεση με τους πιο άπειρους στο χώρο της ειδικής αγωγής οι οποίοι απάντησαν ότι την γνωρίζουν σε ποσοστό 35,0%.

Στο παράρτημα πινάκων κατατίθενται και οι υπόλοιποι πίνακες ελέγχου όλων των μεθόδων επικοινωνίας σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα έτη απασχόλησης και την εξειδίκευση, στους όποιους δεν βρέθηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά.

4.3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2^{ΟΥ} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στην ερώτηση «ποιές είναι οι απόψεις τους σχετικά με τη χρήση αυτών των μεθόδων;» πραγματοποιήθηκε η παρακάτω ανάλυση.

Πίνακας 6. Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων		
	Σύνολο δείγματος	
	Συχνότητα	%
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή.»		
1 (Καθόλου)	1	1,0
2 (Κάπως)	0	0,0
3 (Ικανοποιητικά)	31	31,0
4 (Απόλυτα)	68	68,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού.»		
1 (Καθόλου)	1	1,0
2 (Κάπως)	3	3,0
3 (Ικανοποιητικά)	40	40,0
4 (Απόλυτα)	56	56,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην εξατομικευμένη παρέμβαση.»		
1 (Καθόλου)	1	1,0
2 (Κάπως)	1	1,0
3 (Ικανοποιητικά)	31	31,0
4 (Απόλυτα)	67	67,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά προγράμματα.»		
1 (Καθόλου)	2	2,0
2 (Κάπως)	13	13,0
3 (Ικανοποιητικά)	40	40,0
4 (Απόλυτα)	45	45,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξωτερικεύουν ευκολότερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.»		
1 (Καθόλου)	0	0,0
2 (Κάπως)	4	4,0
3 (Ικανοποιητικά)	34	34,0

4 (Απόλυτα)	62	62,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»		
1 (Καθόλου)	1	1,0
2 (Κάπως)	2	2,0
3 (Ικανοποιητικά)	37	37,0
4 (Απόλυτα)	60	60,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»		
1 (Καθόλου)	1	1,0
2 (Κάπως)	4	4,0
3 (Ικανοποιητικά)	23	23,0
4 (Απόλυτα)	72	72,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»		
1 (Καθόλου)	2	2,0
2 (Κάπως)	1	1,0
3 (Ικανοποιητικά)	31	31,0
4 (Απόλυτα)	66	66,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε επίπεδο κατανόησης των δραστηριοτήτων.»		
1 (Καθόλου)	1	1,0
2 (Κάπως)	2	2,0
3 (Ικανοποιητικά)	38	38,0
4 (Απόλυτα)	59	59,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου σε επίπεδο εκτέλεσης.»		
1 (Καθόλου)	0	0,0
2 (Κάπως)	5	5,0
3 (Ικανοποιητικά)	45	45,0
4 (Απόλυτα)	50	50,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους.»		
1 (Καθόλου)	1	1,0
2 (Κάπως)	1	1,0
3 (Ικανοποιητικά)	34	34,0
4 (Απόλυτα)	64	64,0

Η δήλωση που συγκέντρωσε το πιο μεγάλο βαθμό συμφωνίας με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων είναι η «η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή» με ποσοστό 99% να απαντούν ότι συμφωνώ απόλυτα ή ικανοποιητικά.

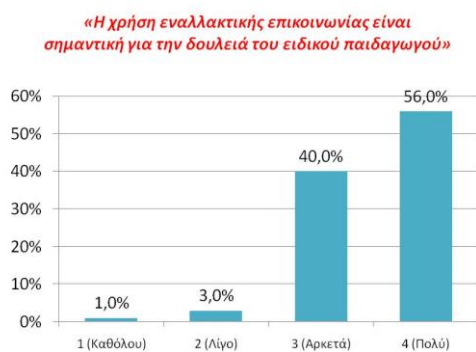
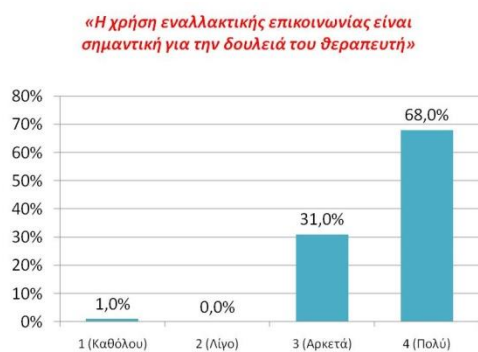
Παρακάτω βλέπουμε και το μέσο όρο αυτών των δηλώσεων.

Πίνακας 7. Μέσος όρος, τυπική απόκλιση κι διάμεσος των υπό μελέτη μεταβλητών			
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή»	3,7	0,5	4,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού»	3,5	0,6	4,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην εξατομικευμένη παρέμβαση»	3,6	0,6	4,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά προγράμματα»	3,3	0,8	3,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξωτερικεύουν ευκολότερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους»	3,6	0,6	4,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»	3,6	0,6	4,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»	3,7	0,6	4,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»	3,6	0,6	4,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει την εκπαιδευτικές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε επίπεδο κατανόησης των δραστηριοτήτων»	3,6	0,6	4,0
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου σε επίπεδο εκτέλεσης»	3,5	0,6	3,5

«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους»	3,6	0,6	4,0
---	-----	-----	-----

Οι δηλώσεις που συγκέντρωσαν το πιο μεγάλο βαθμό συμφωνίας με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων είναι η «η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή» και η «η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» με μέσο όρο 3,7,όσο αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχουν θετικές απόψεις για την χρήση των συστημάτων αυτών με πολύ μεγάλα ποσοστά. Η δήλωση που φάνηκε να δίχασε σε μικρό βαθμό του ερωτώμενους είναι «η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά προγράμματα» η οποία είχε μέσο όρο 3,3.

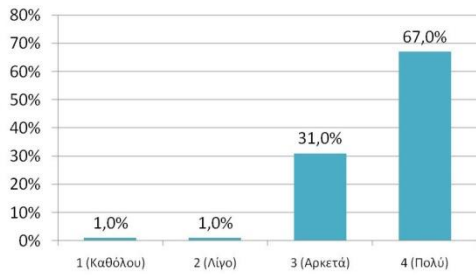
Ακολουθώς απεικονίζονται διαγραμματικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων θεραπευτών σχετικά με τη χρήση της εναλλακτικής επικοινωνίας. Ο βαθμός συμφωνίας κάποιων δηλώσεων/απόψεων εμφανίζεται με τη χρήση της τετράβαθμης κλίμακα Likert.



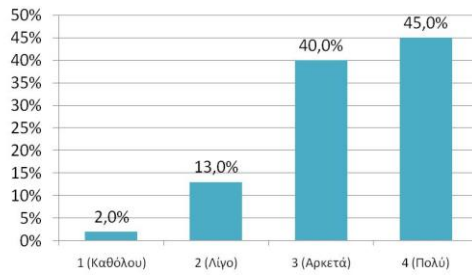
Γράφημα 10. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

Γράφημα 11. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην εξατομικευμένη παρέμβαση»



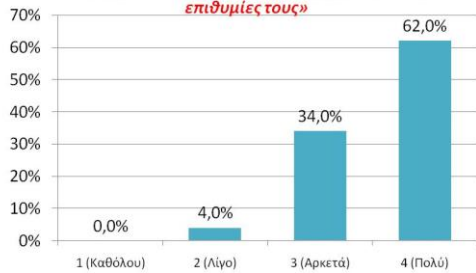
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά προγράμματα»



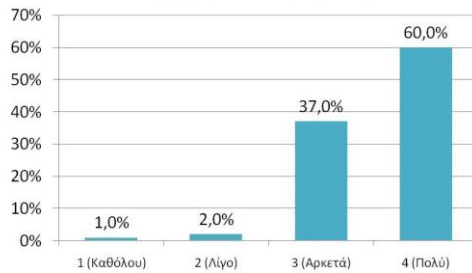
Γράφημα 12. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

Γράφημα 13. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξωτερικεύουν ευκολότερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους»



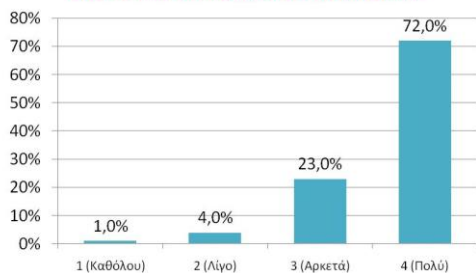
«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαπίσωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»



Γράφημα 14. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

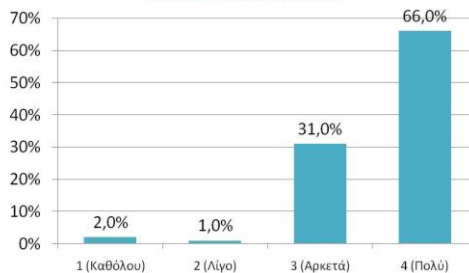
Γράφημα 15. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»



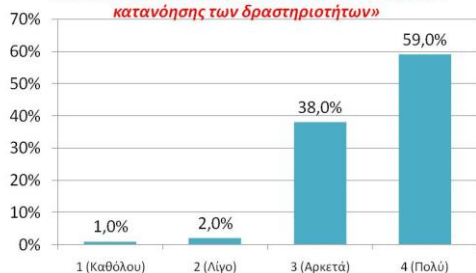
Γράφημα 16. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»



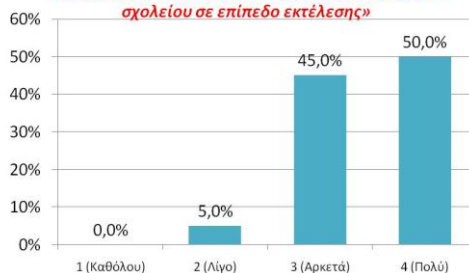
Γράφημα 17. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε επίπεδο κατανόησης των δραστηριοτήτων»



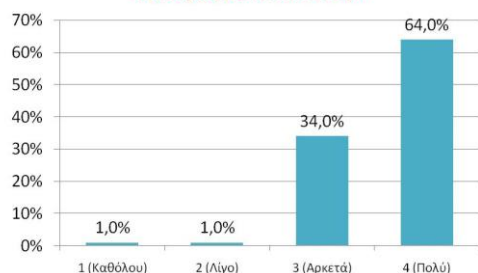
Γράφημα 18. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου σε επίπεδο εκτέλεσης»



Γράφημα 19. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους»



Γράφημα 20. Ραβδόγραμμα (barchart) για το βαθμό συμφωνίας της παραπάνω δήλωσης

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συγκριτική των απόψεων σχετικά με τη χρήση των μεθόδων εναλλακτικής επικοινωνίας για κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό προκειμένου να εξεταστεί αν υπήρχαν διαφορές.

Πίνακας 8. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 21 ερωτηματολογίου και ηλικίας

		«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού»			
			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40 ετών	Συχνότητα	1	75	76
		%	1,3%	98,7%	100,0%
	41 ετών και άνω	Συχνότητα	3	21	24
		%	12,5%	87,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	96	100
		%	4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,042.

Ως προς την ηλικία του ερωτώμενου, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την δήλωση «η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική

για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού». Πιο συγκεκριμένα, οι νεαρότερης ηλικίας ερωτώμενοι (20-40 ετών) δήλωσαν ότι συμφωνούν με την παραπάνω δήλωση σε μεγαλύτερο βαθμό (98,7%) σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες (87,5%).

Πίνακας 9. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 27 και ηλικίας

		«Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»			
			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	0	76	76
	ετών	%	0,0%	100,0%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	3	21	24
	και άνω	%	12,5%	87,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, *p*-value = ,013.

Επίσης, ως προς την ηλικία του ερωτώμενου, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την δήλωση «η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πιο συγκεκριμένα, οι νεαρότερης ηλικίας ερωτώμενοι (20-40 ετών) δήλωσαν ότι συμφωνούν με την παραπάνω δήλωση σε απόλυτο βαθμό (100,0%) σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες (87,5%).

Στο παράρτημα πινάκων κατατίθενται και οι υπόλοιποι πίνακες ελέγχου όλων των απόψεων σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα έτη απασχόλησης και την εξειδίκευση, στους όποιους δεν βρέθηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά.

4.4.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 3^{ΟΥ} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

Προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στην ερώτηση «πόσο χρησιμοποιούν τις μεθόδους αυτές, και εάν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές;» πραγματοποιήθηκε η παρακάτω ανάλυση.

Πίνακας 10. Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων		
	Σύνολο δείγματος	
	Συχνότητα	%
Είχατε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους επαυξητικής εναλλακτικής επικοινωνίας;		
1 (Καθόλου)	21	21,0
2 (Λίγο)	37	37,0
3 (Αρκετά)	31	31,0
4 (Πολύ)	11	11,0
Σε ποίο βαθμό θεωρείται ικανοποιητικά τα σεμινάρια αυτά;		
1 (Καθόλου)	10	10,0
2 (Λίγο)	33	33,0
3 (Αρκετά)	42	42,0
4 (Πολύ)	15	15,0
Έχετε παρακολουθήσει περαιτέρω σεμινάρια εναλλακτικής επαυξητικής επικοινωνίας;		
1 (Καθόλου)	39	39,0
2 (Λίγο)	22	22,0
3 (Αρκετά)	23	23,0
4 (Πολύ)	16	16,0
Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα υπάρχοντα σεμινάρια;		
1 (Καθόλου)	16	16,0
2 (Λίγο)	32	32,0
3 (Αρκετά)	39	39,0
4 (Πολύ)	13	13,0
Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμά σας;		
1 (Καθόλου)	19	19,0

2 (Λίγο)	27	27,0
3 (Αρκετά)	31	31,0
4 (Πολύ)	23	23,0
Σας παρέχονται στο χώρο εργασίας σας οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη σωστή εφαρμογή εναλλακτικής επικοινωνίας;		
1 (Καθόλου)	42	42,0
2 (Λίγο)	22	22,0
3 (Αρκετά)	21	21,0
4 (Πολύ)	15	15,0

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 42% δήλωσαν ότι δεν τους παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές στο χώρο εργασίας στους. Ακολουθεί η ανάλυση των ερωτήσεων με τη μορφή μέσων όρων.

Πίνακας 11. Μέσος όρος, τυπική απόκλιση κι διάμεσος των υπό μελέτη μεταβλητών

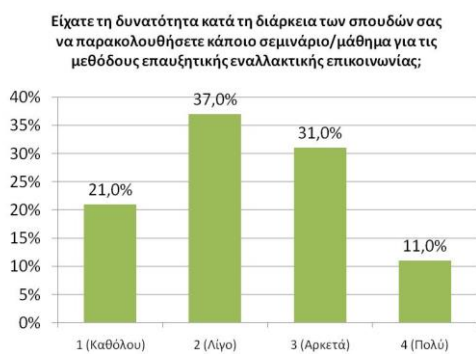
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος
Είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους επαυξητικής εναλλακτικής επικοινωνίας;	2,3	0,9	2,0
Σε ποίο βαθμό θεωρείται ικανοποιητικά τα σεμινάρια αυτά;	2,6	0,9	3,0
Έχετε παρακολουθήσει περαιτέρω σεμινάρια εναλλακτικής επαυξητικής επικοινωνίας;	2,2	1,1	2,0
Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα υπάρχοντα σεμινάρια;	2,5	0,9	3,0
Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμα σας;	2,6	1,0	3,0
Σας παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη σωστή εφαρμογή εναλλακτικής επικοινωνίας;	2,1	1,1	2,0

Όπως παρατηρείται από τον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή μάθημα για τις μεθόδους επαυξητικής εναλλακτικής επικοινωνίας παρόλα αυτά χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένη

μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμά τους (μέσος όρος 2,6).

Ακολουθεί η διαγραμματική απεικόνιση της δυνατότητας παρακολούθησης κάποιου σεμιναρίου και εφαρμογής του στο χώρο εργασίας που αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα:

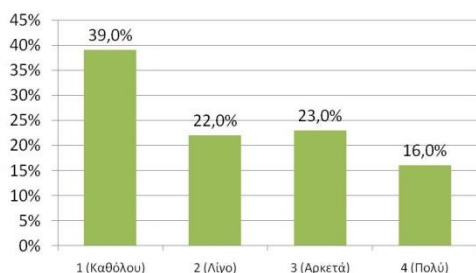
- Το ποσοστό χρήσης των μεθόδων αυτών
- Παροχή κατάλληλων υποδομών στο χώρο εργασίας
- Τη χρήση κάποιας συγκεκριμένης μεθόδου από εκείνους
- Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από τα υπάρχοντα σεμινάρια



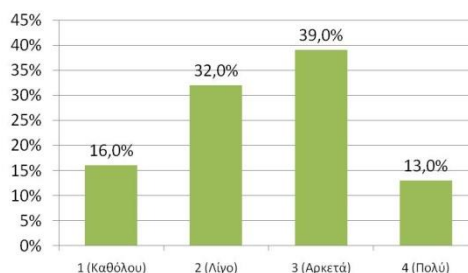
Γράφημα 21. Ραβδόγραμμα (barchart) για την ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου

Γράφημα 22. Ραβδόγραμμα (barchart) για την ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου

Έχετε παρακολουθήσει περαιτέρω σεμινάρια εναλλακτικής επαγγελματικής επικοινωνίας;



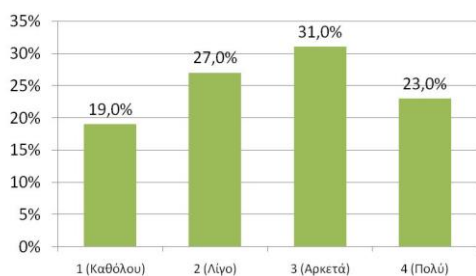
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα υπάρχοντα σεμινάρια;



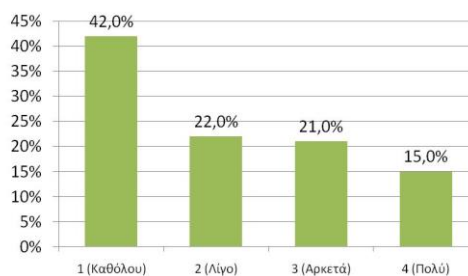
Γράφημα 23. Ραβδόγραμμα (barchart) για την ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου

Γράφημα 24. Ραβδόγραμμα (barchart) για την ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου

Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμά σας;



Σας παρέχονται στο χώρο εργασίας σας οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη σωστή εφαρμογή εναλλακτικής επικοινωνίας;



Γράφημα 25. Ραβδόγραμμα (barchart) για την ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου

Γράφημα 26. Ραβδόγραμμα (barchart) για την ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συγκριτικοί πίνακες μεταξύ των μεταβλητών του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος και κάποιας άλλης ερώτησης όπως είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι πίνακες ελέγχουν το κατά πόσο οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το δημογραφικό χαρακτηριστικό του ερωτώμενου όπως είναι το φύλο, η ηλικία κ.λ.π.

Πίνακας 12. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 25 και φύλου

		Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες			
			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	2	11	13
		%	15,4%	84,6%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	1	86	87
		%	1,1%	98,9%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,044.

Για το φύλο, η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά που παρατηρείται είναι στην δήλωση «η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες δήλωσαν ότι συμφωνούν με την παραπάνω δήλωση σε ποσοστό 98,9% σε σχέση με τους άνδρες οι οποίοι δήλωσαν ότι συμφωνούν σε ικανοποιητικό ή απόλυτο βαθμό σε ποσοστό 84,6%.

Πίνακας 13. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 2 και επαγγελματικής ειδίκευσης

		Είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους επαγγελματικής εναλλακτικής επικοινωνίας;			
			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	39	19	58
		%	67,2%	32,8%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	19	23	42
		%	45,2%	54,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,040.

Ως προς την επαγγελματική ειδίκευση, η μία από τις δύο στατιστικώς σημαντικές διαφορές που βρέθηκαν ήταν στην ερώτηση του κατά πόσο ο συμμετέχων είχε τη δυνατότητα να παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή μάθημα για τις μεθόδους επαυξητικής εναλλακτικής επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι λογοθεραπευτές και οι ερωτώμενοι με άλλη επαγγελματική ειδίκευση (εκτός του λογοθεραπευτή και του ειδικού παιδαγωγού) δήλωσαν ότι είχαν αυτή τη δυνατότητα παρακολούθησης σεμιναρίου ή μαθήματος σε υψηλότερο ποσοστό (54,8%) σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι απάντησαν «αρκετά» ή «πολύ» σε ποσοστό 32,8%.

Πίνακας 14. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 2 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

		Είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους επαυξητικής εναλλακτικής επικοινωνίας;			
			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	51	29	80
		%	63,8%	36,3%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	7	13	20
		%	35,0%	65,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p-value = ,024.

Για τα έτη απασχόλησης στο χώρο ειδικής αγωγής, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην ερώτηση αν είχε ο ερωτώμενος τη δυνατότητα παρακολούθησης κάποιου σεμιναρίου ή μαθήματος για τις μεθόδους επαυξητικής εναλλακτικής επικοινωνίας με τους πιο έμπειρους να απαντούν σε ποσοστό 65,0% ότι είχαν αυτή τη δυνατότητα σε αντίθεση με τους πιο άπειρους στο χώρο της ειδικής αγωγής οι οποίοι απάντησαν σε ποσοστό 36,3%.

Στο παράρτημα πινάκων κατατίθενται και οι υπόλοιποι πίνακες ελέγχου του κατά πόσο χρησιμοποιούν τις μεθόδους αυτές σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα

έτη απασχόλησης και την εξειδίκευση, στους οποίους δεν βρέθηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα προηγούμενα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους της παρούσας ερευνητικής εργασίας συζητήθηκε η σημαντικότητα της χρήσης της εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας και ότι η εκπαίδευση των μεθόδων αυτών στα άτομα με αναπηρία τους παρέχει αυτονομία και βελτιώνει γενικά την ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών (Kinney,etal., 2016; Τσουμήτα, 2017).

Στη συνέχεια μελετήθηκε εάν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ειδική αγωγή τις μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία και τη χρήση μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα εάν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι θεραπευτές τις μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας, εάν ναι, από που τις γνωρίζουν και σε ποιο βαθμό. Επίσης ποιές είναι οι απόψεις τους σχετικά με τη χρήση αυτών των μεθόδων και πόσο επιλέγουν να τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Τέλος, κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα χρήσης των μεθόδων αυτών στο χώρο εργασίας τους και εάν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν ότι η πλειοψηφία του δείγματος γνωρίζει τις μεθόδους εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας.

Με τους περισσότερους να γνωρίζουν τη μέθοδο επικοινωνίας PECS με ακολουθούμενη τη μέθοδο TEACHH, MAKATON, και λιγότερο διαδεδομένη μέθοδος επικοινωνίας είναι η Pisces. Μεγάλη διαφορά παρατηρείται στη γνώση της μεθόδου «ΜΑΚΑΤΟΝ» όπου οι μισοί σχεδόν ειδικοί παιδαγωγοί την ήξεραν σε αντιπαραβολή με τους λογοθεραπευτές και τους ερωτώμενους με άλλη επαγγελματική ειδίκευση οι οποίοι την ήξεραν μόνο 1 στους 3. Γεγονός που συμφωνεί και με την βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς PECS, TEACHH και MAKATON» είναι οι πιο γνωστοί μέθοδοι επικοινωνίας, οι μέθοδοι αυτοί τυγχάνουν ευρείας γνώσης επειδή πραγματοποιούνται πολλά σεμινάρια.

Μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γνωρίζουν αρκετά τα συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας και φροντίζουν να τα εντάξουν στο θεραπευτικό τους πρόγραμμα. Οι γνώσεις τους αυτές προέρχονται είτε από την βιβλιογραφία είτε από την εκπαίδευση τους. Σύμφωνα με την

ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν αρχίσει σταδιακά να μαθαίνουν στοιχεία και λεπτομέρειες σχετικά με τις μεθόδους εναλλακτικής και επαυξητικής και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να τα εντάσσουν στα προγράμματα σπουδών τους (Lahm&Niekels, 1999 στο Τσουμήτα, 2017). Καθώς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τον χώρο της ειδικής αγωγής θα πρέπει να γνωρίζουν τα συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας ώστε έτσι να έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν τους μαθητές τους και να ενημερώσουν κατάλληλα τους γονείς τους για τα συστήματα αυτά.

Σε μια προσπάθεια να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα πιο σημαντικό και ευχάριστο είναι ότι οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων για την χρήση της εναλλακτικής-αυξητικής επικοινωνίας είναι θετικές, καθώς όλοι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των μεθόδων αυτών. Επίσης η πλειοψηφία αναγνωρίζει ότι η χρήση εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών μειωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής των ατόμων αυτών, είναι πιο εύκολο γι'αυτά να συμμετέχουν στα ενταξιακά προγράμματα, γίνονται πιο αυτόνομα καθώς η επικοινωνία τους δεν στηρίζεται απόλυτα στους άλλους. Αυτό διακρίνεται και στους παρακάτω πίνακες.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν απόλυτα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση και ότι μέσα από τη χρήση μεθόδων επικοινωνίας το άτομο αποκτά την δυνατότητα επικοινωνίας, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοεκτίμηση και νιώθει λιγότερο απογοήτευση. Διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές ειδικότερα ωφελούνται από τη χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα μαθητές με σοβαρές αναπηρίες που χρειάζονται περισσότερο υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης. Για να πραγματοποιηθεί αυτό εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την πρόσβαση που παρέχεται στους μαθητές στις αποτελεσματικές μεθόδους των εναλλακτικών και επαυξητικών συστημάτων (Kent-Walsh&Light, 2003; Downing, 2005). Επίσης μια σειρά από μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις μεθόδους αυτές με θετικό τρόπο. Θεωρούν ότι

τα συστήματα αυτά προσφέρουν στους μαθητές τους δυνατότητες που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν (Copley&Ziviani, 2004).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρείται γίνεται μια προσπάθεια ώστε να ελεγχθεί αν παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι κατάλληλες υποδομές. Από τα αποτελέσματα που προκύπτουν αυτό που πρέπει να προκαλέσει προβληματισμό είναι ότι ναι μεν όλοι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της χρήσης της εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας και την χρησιμοποιούν στο πρόγραμμα τους,όταν τους παρέχεται η δυνατότητα. Από την άλλη δε η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει ότιδεν τους παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμόςγια τη σωστή εφαρμογήεναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίαςστα ειδικά σχολεία και στους υπολοίπους χώρους εργασίας τους, καθώς ελάχιστες από αυτέςχρησιμοποιούνται στους χώρους εργασίας των ερωτηθέντων.

Οι χώροι εργασίας των ερωτώμενων φαίνεται να μην μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Ότι γίνεται περαιτέρω,γίνεται με προσωπικό κόστος των εκπαιδευτικώνχωρίς να έχουν κάποια υποστήριξη. Οι μέθοδοι εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας απαιτούν συσκευές και ενέργειες με ιδιαίτερα υψηλό κόστος, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανανεώσουν γρήγορα τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για την εκπαίδευση των ατόμων αυτών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η οποίαθεωρείτις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ανεπαρκείς. Όπως εμφανίζουν διάφορες έρευνες, η τεχνολογία αναπτύσσεται ταχύτατα και οι σχολικές μονάδες δεν μπορούν να καλύψουν τα έξοδα (Παλιούρα, 2015 ; Τσουμήτα, 2017).

Η παροχή των κατάλληλων υποδομών διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών ειδικήςαγωγής. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πως όταν εργάζονται σ'ένα χώρο που διευκολύνει τη χρήση των συστημάτων αυτών, η επιλογή για τα συστήματα αυτά αυξάνεται με αποτέλεσμα να παρέχονται στο μαθητή οι καλύτεροι διδακτικοί στον εκάστοτε μαθητή. Αυτό όμως είναι θετικό και για τον ίδιο τον μαθητή καθώς μαθαίνει από μικρή ηλικία να αξιοποιεί τις μεθόδους αυτές και να εξοικειώνεται μαζί τους (Boon, Jenson, Clark&Hood, 2009).

5.2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπερασματικά από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι όλοι ή σχεδόν όλοι όσοι εργάζονται στο χώρο τη ειδικής αγωγής γνωρίζουν τα εναλλακτικά και επαυξητικά συστήματα επικοινωνίας. Είναι θετικοί απέναντι στα συστήματα αυτά και εφαρμόζουν τις μεθόδους αυτές στο εκαπιδευτικό τους πρόγραμμα. Όλες οι ειδικότητες συμφωνούν ότι η χρήση των μεθόδων αυτών ευνοεί τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια, όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία εάν τους παρέχονται από τον χώρο εργασίας τους οι κατάλληλες υποδομές.

Από τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτουν κάποια θέματα τα οποία χρειάζονται συζήτηση. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω το πρώτο θέμα που προκύπτει από την έρευνα και χρειάζεται συζήτηση καθώς δημιουργεί έναν προβληματισμό είναι ότι η πλειοψηφία του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή μάθημα για τις μεθόδους εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας. Παρόλα αυτά χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμά τους. Αυτό πρέπει ωφείλεται στο γεγονός ότι δεν είχαν τη δυνατότητα κάλυψης των γνώσεων αυτών στο διάστημα των βασικών τους σπουδών.

Σημαντικό ρόλο στη μη παρακολούθηση σεμιναρίου θεωρείται πως κατέχει και η οικονομική κατάσταση που βρίσκεται η χώρα με το δεδομένο ότι τα σεμινάρια αυτά τα πληρώνει ο ενδιαφερόμενος μόνος του και μπορώ να πω ότι οι τιμές των σεμιναρίων αυτών είναι απαγορευτικές. Επιπλέον, βλέπουμε ότι οι ειδικότητες είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης κάποιου σεμιναρίου ή μαθήματος εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Έτσι λοιπόν, αυτό που μπορεί να προταθεί είναι η πολιτεία να μεριμνήσει να εκπαιδευτούν κατάλληλα τα άτομα που εργάζονται στο χώρο αυτό. Όλα αυτά μπορούν να γίνουν είτε με τη μορφή επιμόρφωσης είτε με την παροχή χρηματοδοτούμενων σεμιναρίων.

Στη συνέχεια αυτό που χρειάζεται περισσότερο συζήτηση και πρέπει να προβληματίσει, όλους όσους εργάζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η αφοπλιστική απάντηση της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων ότι στο χώρο εργασίας τους δεν τους παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές για τη χρήση των μεθόδων αυτών. Η μόνη πρότασή που μπορεί να γίνει για την βελτιώσει των υποδομών στα ειδικά

σχολεία είναι να γίνει χρηματοδότηση από μέρος της πολιτείας. Βέβαια κάτι τέτοιο φαντάζει δύσκολο στην σημερινή εποχή της Ελλάδας της κρίσης. Η πολιτεία όμως έχει χρέος να μεριμνήσει για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Να παρέχει στους εκπαιδευτές ειδικής αγωγής τον κατάλληλο εξοπλισμό ώστε να μπορούν να αποδώσουν στο σημαντικό αυτό έργο που επιτελούν και να βοηθηθούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθώς η παροχή των κατάλληλων υποδομών διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο που έχουν αναλάβει. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πως όταν τα άτομα ειδικής αγωγής εργάζονται σε χώρο που τους παρέχονται οι δυνατότητες και οι κατάλληλες υποδομές, το κατάλληλο περιβάλλον είναι πιο εύκολο και για εκείνους να προχωρήσουν στη χρήση των μεθόδων αυτών. Ακόμη αυτό είναι πολύ καλό για τον εκάστοτε μαθητή γιατί όταν διδάσκεται σε τέτοιο περιβάλλον μαθαίνει να αξιοποιεί τις μεθόδους αυτές από μικρή ηλικία και να εξοικειώνετε με αυτές.

Συμπερασματικά από την παρούσα έρευνα προέκυψε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις μεθόδους εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους . Όλα αυτά βέβαια μπορούν να εφαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία αν παρέχονται από τους χώρους εργασίας τους οι κατάλληλες υποδομές.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω η έρευνα που διεξήχθη μας παρέχει σημαντικά στοιχεία για το τι συμβαίνει στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Αισιοδοξία παρέχει το γεγονός το ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι άτομα νεαρής ηλικίας που θέλουν ολοκληρωτικά να αλλάξουν αυτή την σχολική πραγματικότητα. Καθώς είναι σημαντικό ότι όλοι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, ενημερώνονται γι' αυτά και τα χρησιμοποιούν για την βελτίωση της διδασκαλίας τους.

Ολοκληρώνοντας, βλέπουμε τη σημαντικότητα που κατέχει η χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η παρούσα έρευνα μπορεί να βοηθήσει λοιπόν, ώστε να γίνουν περισσότερα πράγματα για την βελτίωση των υποδομών στα σχολικά περιβάλλοντα καθώς φάνηκε ότι υπάρχουν αρκετές ελλείψεις. Επίσης λόγω της ελλιπής μόρφωσης θα μπορούσε μελλοντικά να διευρυνθεί η ποιότητα σπουδών που παρέχεται στα πανεπιστήμια, σε σχέση με αυτές τις μεθόδους

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρικοπούλου, Ε. (2015). Η σύνθεση και τα σύνθετα νοήματα στην ελληνική νοηματική γλώσσα. Διδακτορική Διατριβή.

Κουρουπέτρογλου, Γ. & Λιάλου (2000). «Συμβολικά συστήματα Εναλλακτικής Διαπροσωπικής επικοινωνίας» Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κουρουπέτρογλου, Γ. & Λιάλου (2002) «Εναλλακτική και Επαυξητική Διαπροσωπική επικοινωνία ατόμων με αναπηρία» Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κουρουπέτρογλου, Γ., Βίγλας, Κ., Πήτα, Ρ., & Αθουσάκη, Μ. (2000). Εκτίμηση Χαρακτηριστικών Εναλλακτικής και Επαυξητικής Διαπροσωπικής επικοινωνίας ατόμων με αναπηρία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κουρουπέτρογλου, Γ. (2015). «Συστήματα πληροφορικής για μαθητές με απώλεια όρασης. Έκδοση : 1.0. Αθήνα 2015

Κουρουπέτρογλου, Γ. (2015). «Συστήματα πληροφορικής για μαθητές με απώλεια ακοής. Έκδοση : 1.0. Αθήνα 2015.

Πασχαλίδου, Μ. (2013). Χρήση μεθόδων εναλλακτικής επικοινωνίας και αξιοποίηση υποστηρικτικής τεχνολογίας σε άτομα - παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία.

Παλιούρα, Μ. (2015). «Παράγοντες που επιδρούν στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη Ειδική Αγωγή: Μια μελέτη περίπτωσης ειδικού σχολείου. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Shulman, C. (2004α). Δομημένη Εκπαίδευση: TEACCH. Στα Πρακτικά του 1 ου Διεθνούς επιστημονικού Συμποσίου «Το Πάζλ του Αυτισμού» (σελ.132-151). Λάρισα: Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας.

Shulman, C. (2004β). Η προσέγγιση TEACCH (ομάδα εργασίας). Στα Πρακτικά του

1 ου Διεθνούς επιστημονικού Συμποσίου «Το Πάζλ του Αυτισμού» (σελ. 218-227). Λάρισα: Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας.

Τσουμήτα, Σ. (2017). Χρήση και σημασία εναλλακτικών μεθόδων επικοινωνίας και υποστηρικτικής τεχνολογίας στην Ειδική Αγωγή: μια διερευνητική μελέτη των ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία.

Ταϊχαλίδης, Σ. (2013). Οι εφαρμογές ΤΠΕ (Τεχνολογιών, Πληροφορίας, Επικοινωνίας) στην ειδική αγωγή. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ: τεύχος 109-110, σ. 227-240.

Φραγκάκη, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2011). «Γνωρίζω το πρόσωπο και το σώμα μου μέσα από τη λάμψη των ακτινών». Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πάτρα 28-30/04/2011, Πρακτικά Συνεδρίου μέρος β, 1277-1282.

Φύτρος, Κ. (2005). Η πληροφορική στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα, 2005
http://users.sch.gr/stefanski/amea/fytros_cor1.pdf

Ξενογλώσση

Ahmad, F. K. (2015). Use of Assistive Technology in Inclusive Education: Making Room for Diverse e Learning Needs, *Transience*, 16 (2) 62-77.

Alant, P. E., & Bornman, M. J. (2012). Augmentative and alternative communication. *South African Family Practice*, 15 (5).

Beukelman, D. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*, (4th Ed.). Brookes Publishing: Baltimore

Bloomberg, K. & Johnson, H. (1991). *Communication without Speech*, Victoria, Australia: The Australian council for Education Research Ltd Radford House.

Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication. With infants and toddlers with disabilities. A research review: *Augmentative & Alternative Communication*, 25, 274-286.

- Boon, M . L., Jenson, W. R., Clark., E., & Hood, J. (2016). Autism Spectrum Disorders (ASD) and Augmentative & Alternative Communication (AAC). A Brief Guidefor Professionals and Families.
- Cafiero, J. (2005) Meaningful Exchanges for People with Autism. An Introduction to Augmentative & Alternative Communication. Bethesda: Woodline House Inc.
- Calcueto, S. N. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International of Inclusive Education*, 13(1), 93-113.
- Carver, J., Ganus, A., Ivey, J. M.,Plunner, T., & Eubank, A. (2016). The impact of mobility assistive technology devices of participation for individuals with disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 11(6), 468-477.
- Copley, J., & Ziviani J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International*, 11 (4), 229-243.
- Den Brok W. L. J. E. & Sterkenburg P. S. (2015). Self-controlled technologies to support skill attainment in persons with an autism spectrum disorder and/or an intellectual disability: a systematic literature review. *Disabil. Rehabil. Assist. Technol.* 10 1–10.
- Ferreira, M. I. J., Travassos, X. L., Simpatico, R&Perreira Guizzo, C. D. S. (2013). Digital Games and Assistive Technology: Improvement of Communication of Children with Cerebral Palsy. *International Journal for Special Education*, 28 (2), 36-46.
- Fontani S. (2014). The role of the temporal sequences in the Augmentative and Alternative Communication Systems for the Autism Spectrum Disorders. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* 9, (3), 1-17.
- Fosset. B.& Mirenda, P. (2007). Augmentative and alternative communication. *Handbook and developmental disabilities*, 330-348.
- Fogarolo, F. (2007). *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*. Gardolo: Erikson.

- Ferías D., & Kouroupetroglou G. (2008). Speech Technologies for Blind and Low Vision Persons, *Journal Technology and Disability*, 20 (2), 135-156.
- Fried-Oken, M., Beukelman, D. R., & Hux, K. (2012). Current and future AAC research considerations for adults with acquired cognitive and communication impairments. *Assistive Technology*, 24, 56-66.
- Ganz, J. B., Earles- Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42 (1), 60-74.
- Hasselbring, T. G. & Glaser, C. H. W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children. Children and Computer Technology*, 10(2), pp. 102–122.
- Hook, J., Verbaan. S., Durranat, A., Olivier,P., Wright, P. (2014). A study of the challenges related to DIY assistive technology in the context of the children with disabilities. In *Proceedings of the 2014 conference of Designing interactive Systems* (pp.597-606), ACM.
- Hourcade, J., Pilotte, T. E., West, E., & Perette, P. (2004). A history of augmentative and alternative communication for individuals with severe and profound disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4), 235-244.
- Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1166-1180.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.
- Lancioni G. E., Singh N. N., O'Reilly M. F., Sigafoos J., Alberti G., Bellini D., et al. (2013). Persons with multiple disabilities use forehead and smile responses to

access or choose among technology-aided stimulation events. *Res. Dev. Disabil.* 34 1749–1757. [10.1016/j.ridd.2013.02.019](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.02.019)

Light, J., & Mc Naughton, D. (2012). The Changing Face Augmentative and Alternative Communication: Past, Present and Future Challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, 28,197-204.

Kent - Walsh, J., Light J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104-124.

Kouroupetroglou, G., (2013). *Assistive Technologies and Computer Access for Motor disabilities*, IGI Global Hershey, Pennsylvania (USA).

Marcus, L., Kunce, L.J., & Schopler, E. (1997). Working with families. In D.J.Cohen & F.R.Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 631-649). New York: John Wiley & Sons.

Mesibov, G. B., Browder, D.M., & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioral support for students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 73-79.

Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., & Bourgondien, M. E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, NY: Springer.

Musselwhite, C., R., & St Louis (1988). *Communication Programming for Person with Severe Handicaps*: Boston, MA: College Hill Press

Mesibov, G. B., Shea, V., & McCaskill, S. (2012). Structured teaching and the TEACCH program. In D. Zager, M. L. Wehmeyer, & R. L. Simpson, RL. (Eds.) *Educating students with autism spectrum disorders* (pp. 99-112). New York: Routledge.

Norburn, K, Levin, A., Morgan, S., & Harding, C. (2016). A survey of augmentative and alternative communication used in a inner city special school. *British Journal of Special Education*, 43(3), 289-306.

- Schlosser, R. W., & Sigafoos, J. (2006). Augmentative and alternative communication interventions for person with developmental disabilities: Narrative review of comparative single-subject experimental studies. *Research in Developmental Disabilities, 27* (1), 1-29.
- Sigafoos, J., van der Meer, L., Schlosser, R. W., Lancioni, G. E., O' Reilly, M. F., & Green, V. A (2016). Augmentative and alternative communication (AAC) in Intellectual and Developmental Disabilities. *Computer - Assisted and Web-Based Innovations in Psychology, Special Education and Health, 255*.
- Sheehy, K. & Duffy, H. (2009). Attitudes to Makaton in the ages on integration and inclusion. *International Journal for Special Education, 24* (2), 91-102.
- Trimmis N, Papadeas E, Papadas T, Naxakis S, Papathanasopoulos P, Goumas P. Speech Audiometry: The Development of Modern Greek Word Lists for Suprathreshold Word Recognition Testing. *The Mediterranean Journal of Otology 2006;2(3):117-126*.
- Trimmis N, Papadeas E, Papadas T, Papathanasopoulos P, Gouma P, Goumas P. A Modern Greek Word Recognition Score Test Designed for School Aged Children. *The Mediterranean Journal of Otology 2008;4(1):1-8*.
- Trimmis N, Vrettakos G, Gouma P, Papadas T. Speech Audiometry: Nonsense Monosyllabic Lists in Modern Greek. *Journal of Hearing Science 2012; 2(3):41-49*.
- Von Tetzchner S. & Martinsen H. (2000). *Introduction to augmentative and alternative communication*. London: Whurr/Wiley.
- Walker, M. (1987). *The Makaton Vocabulary – Uses and Effectiveness*. International Afasic Symposium of Specific and Language Disorders in Children.
- Zelaya, C. E., Lucas, J. W., & Hoffiman, H. J.(2015). Self reported hearing trouble adults aged 18 and over: United States, 2014 NCHS data brief, 2014, 1-8.

Διαδίκτυο

American Speech–Language–Hearing Association. (2005). Evidence-based practice in communication disorders [Position Statement]. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου από ιστοσελίδα: <http://www.asha.org/policy/>

Pyramid Educational Consultants Hellas (2017). Ανακτήθηκε 7 Σεπτεμβρίου από ιστοσελίδα: <Http://www.pecs-greece.com>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/ες, κύριοι/κυρίες:

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το ΠΜΣ "Λογοθεραπεία – Συμβουλευτική" του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, πραγματοποιώ μια έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τη χρήση μεθόδων εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας στα Ειδικά Σχολεία. Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας, ζητώ τη βοήθειά σας με τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς και θα είναι ανώνυμο.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Παρακαλώ δώστε μερικά στοιχεία για το άτομο σας

Φύλο Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία 20-30 31-40 41-50 51 και άνω

Τι είδους εκπαίδευση έχετε;

Επαγγελματική Ειδίκευση

- Ειδικός Παιδαγωγός
 Λογοθεραπεία
 Άλλο

Επιπλέον Ειδίκευση

- Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Επιμόρφωση
 Εξειδίκευση
 Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής
 Άλλο

Χώρος Εργασίας

- Ειδικό σχολείο Ίδρυμα
 Ιδιωτικά ΕΕΕΚ
 Άλλο

Πόσον καιρό εργάζεστε στο χώρο της ειδικής αγωγής;

10 ε 20 20 και άνω

Με τι περιπτώσεις παιδιών εργάζεστε (πολλές δυνατές απαντήσεις);	
<input type="checkbox"/> Με αυτισμό	<input type="checkbox"/> Με προβλήματα ακοής
<input type="checkbox"/> Με σωματική/κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Με νοητική καθυστέρηση
<input type="checkbox"/> Με προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/> Άλλο

1. Παρακαλώ συμπληρώστε τον πίνακα με βάση του κατά πόσο είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο και να εφαρμόσετε τις αντίστοιχες γνώσεις στο χώρο εργασίας:

1= δεν είχα καθόλου, έως 4=είχα πολύ.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
2. Είχατε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας;	1	2	3	4
3. Σε ποιό βαθμό θεωρείται ικανοποιητικά τα σεμινάρια αυτά;	1	2	3	4
4. Έχετε παρακολουθήσει περαιτέρω σεμινάρια εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας;	1	2	3	4
5. Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα υπάρχοντα σεμινάρια;	1	2	3	4
6. Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό,υποστηρικτό πρόγραμμα σας;	1	2	3	4
7. Σας παρέχονται στο χώρο εργασίας σας οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη σωστή εφαρμογή εναλλακτικής επικοινωνίας;	1	2	3	4

8.Ποιές από τις ακόλουθες μεθόδους επικοινωνίας γνωρίζετε; Παρακαλώ συμπληρώστε τον πίνακα με βάση το πόσο γνωρίζετε τις μεθόδους αυτές:
1 =δεν γνωρίζω καθόλου,έως4 =γνωρίζω πολύ καλά

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ καλά
9.PECS	1	2	3	4
10.ΜΑΚΑΤΟΝ	1	2	3	4
11.ΤΕΑCCH	1	2	3	4
12.Picture 13.Communication Symbols(PCS)	1	2	3	4
14.Picsyms	1	2	3	4
15.Pictogram Ideogram Communication (PIC)	1	2	3	4
16.Touch'n Talk (ασπρόμαυρο)/Pick'n	1	2	3	4
17.BLISS	1	2	3	4
18.ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ	1	2	3	4

19.Παρακαλώ σημειώστε εάν συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις με βάση τις εμπειρίες σας (και όχι,γιατί έτσι θα έπρεπε να είναι):
1= δε συμφωνώ καθόλου,έως 4=συμφωνώ απόλυτα

	Καθόλου	Κάπως	Ικανοποιητικά	Απόλυτα
20.Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή	1	2	3	4
21.Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού.	1	2	3	4
22.Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην εξατομικευμένη παρέμβαση.	1	2	3	4
23.Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά	1	2	3	4

προγράμματα.				
24. Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξωτερικεύουν ευκολότερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους	1	2	3	4
25. Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4
26. Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4
27. Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4
28. Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε επίπεδο κατανόησης των δραστηριοτήτων.	1	2	3	4
29. Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου σε επίπεδο εκτέλεσης.	1	2	3	4
30. Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους.	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Φύλο

Πίνακας 1. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 2 και φύλου					
Είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας;					
			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Φύλο	Άνδρας	Συχνότητα	9	4	13
		%	69,2%	30,8%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	49	38	87
		%	56,3%	43,7%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%
Fisher exact test, p-value = ,549.					

Πίνακας 2. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 3 και φύλου					
Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα σεμινάρια αυτά;					
			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Φύλο	Άνδρας	Συχνότητα	4	9	13
		%	30,8%	69,2%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	39	48	87
		%	44,8%	55,2%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	43	57	100
		%	43,0%	57,0%	100,0%
Fisher exact test, p-value = ,385.					

Πίνακας 3. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 4 και φύλου

Έχετε παρακολουθήσει περαιτέρω σεμινάρια εναλλακτικής-επαγγελματικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	5	8	13
		%	38,5%	61,5%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	56	31	87
		%	64,4%	35,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	61	39	100
		%	61,0%	39,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,125.

Πίνακας 4. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 5 και φύλου

Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα υπάρχοντα σεμινάρια;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	4	9	13
		%	30,8%	69,2%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	44	43	87
		%	50,6%	49,4%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	48	52	100
		%	48,0%	52,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,239.

Πίνακας 5. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 6 και φύλου

Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμα σας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	3	10	13
		%	23,1%	76,9%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	43	44	87
		%	49,4%	50,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	46	54	100
		%	46,0%	54,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,134.

Πίνακας 6. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 7 και φύλου

Σας παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη σωστή εφαρμογή εναλλακτικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	6	7	13
		%	46,2%	53,8%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	58	29	87
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	64	36	100
		%	64,0%	36,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,215.

Πίνακας 7. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου PECS και φύλου

				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	1	12	13	
		%	7,7%	92,3%	100,0%	
	Γυναίκα	Συχνότητα	31	56	87	
		%	35,6%	64,4%	100,0%	
Σύνολο		Συχνότητα	32	68	100	
		%	32,0%	68,0%	100,0%	

Fisher exact test, p -value = ,056.

Πίνακας 8. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ μεθόδου MAKATON και φύλου

				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	5	8	13	
		%	38,5%	61,5%	100,0%	
	Γυναίκα	Συχνότητα	53	34	87	
		%	60,9%	39,1%	100,0%	
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100	
		%	58,0%	42,0%	100,0%	

Fisher exact test, p -value = ,143.

Πίνακας 9. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου TEACCH και φύλου

Γνώση μεθόδου TEACCH			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	2	11	13
		%	15,4%	84,6%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	36	51	87
		%	41,4%	58,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	38	62	100
		%	38,0%	62,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,123.

Πίνακας 10. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου Picture και φύλου

Γνώση μεθόδου Picture			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	9	4	13
		%	69,2%	30,8%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	65	22	87
		%	74,7%	25,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	74	26	100
		%	74,0%	26,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,737.

Πίνακας 11. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου PCS και φύλου

		Γνώση μεθόδου PCS			
				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	9	4	13
		%	69,2%	30,8%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	61	26	87
		%	70,1%	29,9%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	70	30	100
		%	70,0%	30,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 12. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 20 και φύλου

		Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή			
				Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	0	13	13
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	1	86	87
		%	1,1%	98,9%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	1	99	100
		%	1,0%	99,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 13. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 21 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Άνδρας	Συχνότητα	1	12	13
		%	7,7%	92,3%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	3	84	87
		%	3,4%	96,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	96	100
		%	4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,432.

Πίνακας 14. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 22 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην εξατομικευμένη παρέμβαση

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Άνδρας	Συχνότητα	0	13	13
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	2	85	87
		%	2,3%	97,7%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	2	98	100
		%	2,0%	98,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 15. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 23 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά προγράμματα

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	2	11	13
		%	15,4%	84,6%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	13	74	87
		%	14,9%	85,1%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	15	85	100
		%	15,0%	85,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 16. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 24 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξωτερικεύουν ευκολότερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	1	12	13
		%	7,7%	92,3%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	3	84	87
		%	3,4%	96,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	96	100
		%	4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,432.

Πίνακας 17. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 25 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	2	11	13
		%	15,4%	84,6%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	1	86	87
		%	1,1%	98,9%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,044.

Πίνακας 18. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 26 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	0	13	13
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	5	82	87
		%	5,7%	94,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	5	95	100
		%	5,0%	95,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 19. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 27 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	0	13	13
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	3	84	87
		%	3,4%	96,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 20. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 28 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε επίπεδο κατανόησης των δραστηριοτήτων

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	0	13	13
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	3	84	87
		%	3,4%	96,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 21. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 29 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου σε επίπεδο εκτέλεσης

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	0	13	13
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	5	82	87
		%	5,7%	94,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	5	95	100
		%	5,0%	95,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 22. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 30 και φύλου

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	0	13	13
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	2	85	87
		%	2,3%	97,7%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	2	98	100
		%	2,0%	98,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value =, 999.

- Ηλικία

Πίνακας 23. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 2 και ηλικίας

Είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους εναλλακτικής-επαυξητικήςεπικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	43	33	76
	ετών	%	56,6%	43,4%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	15	9	24
	και άνω	%	62,5%	37,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,644.

Πίνακας 24. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 3 και ηλικίας

Σε ποιο βαθμό θεωρείται ικανοποιητικά τα σεμινάρια αυτά;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	35	41	76
	ετών	%	46,1%	53,9%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	8	16	24
	και άνω	%	33,3%	66,7%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	43	57	100
		%	43,0%	57,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,347.

Πίνακας 25. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 4 και ηλικίας

Έχετε παρακολουθήσει περαιτέρω σεμινάρια εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	45	31	76
	ετών	%	59,2%	40,8%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	16	8	24
	και άνω	%	66,7%	33,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	61	39	100
		%	61,0%	39,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,633.

Πίνακας 26. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 5 και ηλικίας

Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα υπάρχοντα σεμινάρια;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	37	39	76
	ετών	%	48,7%	51,3%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	11	13	24
	και άνω	%	45,8%	54,2%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	48	52	100
		%	48,0%	52,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,820.

Πίνακας 27. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 6 και ηλικίας

Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμα σας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Ηλικία	20-40 ετών	Συχνότητα	33	43	76
		%	43,4%	56,6%	100,0%
	41 ετών και άνω	Συχνότητα	13	11	24
		%	54,2%	45,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	46	54	100	
	%	46,0%	54,0%	100,0%	

Fisher exact test, p -value = ,482.

Πίνακας 27. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 7 και ηλικίας

Σας παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη σωστή εφαρμογή εναλλακτικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Ηλικία	20-40 ετών	Συχνότητα	51	25	76
		%	67,1%	32,9%	100,0%
	41 ετών και άνω	Συχνότητα	13	11	24
		%	54,2%	45,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	64	36	100	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

Fisher exact test, p -value = ,330.

Πίνακας 28. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου PECS και ηλικίας

				Γνώση μεθόδου PECS	
				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	23	53	76
	ετών	%	30,3%	69,7%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	9	15	24
	και άνω	%	37,5%	62,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	32	68	100
		%	32,0%	68,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,617.

Πίνακας 29. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ μεθόδου MAKATON και ηλικίας

				Γνώση μεθόδου MAKATON	
				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	48	28	76
	ετών	%	63,2%	36,8%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	10	14	24
	και άνω	%	41,7%	58,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,096.

Πίνακας 30. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου TEACCH και ηλικίας

		Γνώση μεθόδου TEACCH			
			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	29	47	76
	ετών	%	38,2%	61,8%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	9	15	24
	και άνω	%	37,5%	62,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	38	62	100
		%	38,0%	62,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 31. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου Picture και ηλικίας

		Γνώση μεθόδου Picture			
			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	60	16	76
	ετών	%	78,9%	21,1%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	14	10	24
	και άνω	%	58,3%	41,7%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	74	26	100
		%	74,0%	26,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,062.

Πίνακας 32. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου PCS και ηλικίας

Γνώση μεθόδου PCS			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	56	20	76
	ετών	%	73,7%	26,3%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	14	10	24
	και άνω	%	58,3%	41,7%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	70	30	100
		%	70,0%	30,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,202.

Πίνακας 33. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 20 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	0	76	76
	ετών	%	0,0%	100,0%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	1	23	24
	και άνω	%	4,2%	95,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	1	99	100
		%	1,0%	99,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,240.

Πίνακας 34. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 21 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	1	75	76
	ετών	%	1,3%	98,7%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	3	21	24
	και άνω	%	12,5%	87,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	96	100
		%	4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,042.

Πίνακας 35. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 22 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην εξατομικευμένη παρέμβαση

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	1	75	76
	ετών	%	1,3%	98,7%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	1	23	24
	και άνω	%	4,2%	95,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	2	98	100
		%	2,0%	98,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,424.

Πίνακας 36. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 23 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά προγράμματα

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	12	64	76
	ετών	%	15,8%	84,2%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	3	21	24
	και άνω	%	12,5%	87,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	15	85	100
		%	15,0%	85,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 37. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 24 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξωτερικεύουν ευκολότερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	3	73	76
	ετών	%	3,9%	96,1%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	1	23	24
	και άνω	%	4,2%	95,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	96	100
		%	4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 39. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 25 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	2	74	76
	ετών	%	2,6%	97,4%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	1	23	24
	και άνω	%	4,2%	95,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,565.

Πίνακας 40. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 26 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	2	74	76
	ετών	%	2,6%	97,4%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	3	21	24
	και άνω	%	12,5%	87,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	5	95	100
		%	5,0%	95,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,088.

Πίνακας 41. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 27 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	0	76	76
	ετών	%	0,0%	100,0%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	3	21	24
	και άνω	%	12,5%	87,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,013.

Πίνακας 42. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 28 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε επίπεδο κατανόησης των δραστηριοτήτων

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	2	74	76
	ετών	%	2,6%	97,4%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	1	23	24
	και άνω	%	4,2%	95,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,565.

Πίνακας 43. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 29 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου σε επίπεδο εκτέλεσης

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	4	72	76
	ετών	%	5,3%	94,7%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	1	23	24
	και άνω	%	4,2%	95,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	5	95	100
		%	5,0%	95,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 44. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 30 και ηλικίας

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Ηλικία	20-40	Συχνότητα	1	75	76
	ετών	%	1,3%	98,7%	100,0%
	41 ετών	Συχνότητα	1	23	24
	και άνω	%	4,2%	95,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	2	98	100
		%	2,0%	98,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,424.

- Επαγγελματική ειδικευση

Πίνακας 45. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 2 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Επαγγ. ειδί-κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	39	19	58
		%	67,2%	32,8%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	19	23	42
		%	45,2%	54,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,040.

Πίνακας 46. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 3 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα σεμινάρια αυτά;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Επαγγ. ειδί-κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	28	30	58
		%	48,3%	51,7%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	15	27	42
		%	35,7%	64,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	43	57	100
		%	43,0%	57,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,227.

Πίνακας 47. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 4 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Έχετε παρακολουθήσει περαιτέρω σεμινάρια εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Επαγγ. ειδί-κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	38	20	58
		%	65,5%	34,5%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	23	19	42
		%	54,8%	45,2%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	61	39	100
		%	61,0%	39,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,305.

Πίνακας 48. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 5 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα υπάρχοντα σεμινάρια;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Επαγγ. ειδί-κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	29	29	58
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	19	23	42
		%	45,2%	54,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	48	52	100
		%	48,0%	52,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,688.

Πίνακας 49. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 6 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμα σας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Επαγγ. ειδί-κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	27	31	58
		%	46,6%	53,4%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	19	23	42
		%	45,2%	54,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	46	54	100
		%	46,0%	54,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 50. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 7 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Σας παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη σωστή εφαρμογή εναλλακτικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Επαγγ. ειδί-κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	38	20	58
		%	65,5%	34,5%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	26	16	42
		%	61,9%	38,1%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	64	36	100
		%	64,0%	36,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,833.

Πίνακας 51. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου PECS και επαγγελματικής ειδίκευσης

Γνώση μεθόδου PECS			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	20	38	58
		%	34,5%	65,5%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	12	30	42
		%	28,6%	71,4%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	32	68	100
		%	32,0%	68,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,665.

Πίνακας 52. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ μεθόδου MAKATON και επαγγελματικής ειδίκευσης

Γνώση μεθόδου MAKATON			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	28	30	58
		%	48,3%	51,7%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	30	12	42
		%	71,4%	28,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	58	42	100
		%	58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,025.

Πίνακας 53. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου TEACCH και επαγγελματικής ειδίκευσης

Γνώση μεθόδου TEACCH			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Επαγγ. ειδί-κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	20	38	58
		%	34,5%	65,5%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	18	24	42
		%	42,9%	57,1%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	38	62	100
		%	38,0%	62,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,412.

Πίνακας 54. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου Picture και επαγγελματικής ειδίκευσης

Γνώση μεθόδου Picture			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Επαγγ. ειδί-κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	42	16	58
		%	72,4%	27,6%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	32	10	42
		%	76,2%	23,8%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	74	26	100
		%	74,0%	26,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,818.

Πίνακας 55. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου PCS και επαγγελματικής ειδίκευσης

Γνώση μεθόδου PCS			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	40	18	58
	Παιδαγ.	%	69,0%	31,0%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	30	12	42
		%	71,4%	28,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	70	30	100
		%	70,0%	30,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,828.

Πίνακας 56. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 20 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	0	58	58
	Παιδαγ.	%	0,0%	100,0%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	1	41	42
		%	2,4%	97,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	1	99	100
		%	1,0%	99,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,420.

Πίνακας 57. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 21 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	1	57	58
		%	1,7%	98,3%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	3	39	42
		%	7,1%	92,9%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	96	100
		%	4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,307.

Πίνακας 58. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 22 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην εξατομικευμένη παρέμβαση

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	1	57	58
		%	1,7%	98,3%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	1	41	42
		%	2,4%	97,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	2	98	100
		%	2,0%	98,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 59. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 23 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά προγράμματα

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	7	51	58
		%	12,1%	87,9%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	8	34	42
		%	19,0%	81,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	15	85	100
		%	15,0%	85,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,400.

Πίνακας 60. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 24 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξωτερικεύουν ευκολότερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ. Παιδαγ.	Συχνότητα	3	55	58
		%	5,2%	94,8%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	1	41	42
		%	2,4%	97,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	96	100
		%	4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,637.

Πίνακας 61. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 25 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	2	56	58
	Παιδαγ.	%	3,4%	96,6%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	1	41	42
		%	2,4%	97,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 62. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 26 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	2	56	58
	Παιδαγ.	%	3,4%	96,6%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	3	39	42
		%	7,1%	92,9%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	5	95	100
		%	5,0%	95,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,647.

Πίνακας 63. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 27 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	0	58	58
	Παιδαγ.	%	0,0%	100,0%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	3	39	42
		%	7,1%	92,9%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,071.

Πίνακας 64. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 28 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε επίπεδο κατανόησης των δραστηριοτήτων

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	2	56	58
	Παιδαγ.	%	3,4%	96,6%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	1	41	42
		%	2,4%	97,6%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 65. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 29 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου σε επίπεδο εκτέλεσης

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	1	57	58
	Παιδαγ.	%	1,7%	98,3%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	4	38	42
		%	9,5%	90,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	5	95	100
		%	5,0%	95,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,158.

Πίνακας 66. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 30 και επαγγελματικής ειδίκευσης

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Επαγγ. ειδί- κευση	Ειδ.	Συχνότητα	0	58	58
	Παιδαγ.	%	0,0%	100,0%	100,0%
	Λογοθ./ Άλλο	Συχνότητα	2	40	42
		%	4,8%	95,2%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	2	98	100
		%	2,0%	98,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,174.

- Έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Πίνακας 67. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 2 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο/μάθημα για τις μεθόδους εναλλακτικής-επαυξητικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	51	29	80
		%	63,8%	36,3%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	7	13	20
		%	35,0%	65,0%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα		58	42	100
	%		58,0%	42,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,024.

Πίνακας 68. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 3 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα σεμινάρια αυτά;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	38	42	80
		%	47,5%	52,5%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	5	15	20
		%	25,0%	75,0%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα		43	57	100
	%		43,0%	57,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,081.

Πίνακας 69. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 4 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Έχετε παρακολουθήσει περαιτέρω σεμινάρια εναλλακτικής-επαγγελματικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	49	31	80
		%	61,3%	38,8%	100,0%
		Συχνότητα	12	8	20
		%	60,0%	40,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	61	39	100
		%	61,0%	39,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 70. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 5 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ικανοποιητικά τα υπάρχοντα σεμινάρια;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	43	37	80
		%	53,8%	46,3%	100,0%
		Συχνότητα	5	15	20
		%	25,0%	75,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	48	52	100
		%	48,0%	52,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,026.

Πίνακας 71. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 6 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας στο θεραπευτικό, υποστηρικτικό πρόγραμμα σας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	38	42	80
		%	47,5%	52,5%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	8	12	20
		%	40,0%	60,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	46	54	100
		%	46,0%	54,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,621.

Πίνακας 72. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 7 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Σας παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές και ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη σωστή εφαρμογή εναλλακτικής επικοινωνίας;

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/Πολύ	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	50	30	80
		%	62,5%	37,5%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	14	6	20
		%	70,0%	30,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	64	36	100
		%	64,0%	36,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,610.

Πίνακας 73. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου PECS και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Γνώση μεθόδου PECS				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	26	54	80	
		%	32,5%	67,5%	100,0%	
Σύνολο		Συχνότητα	6	14	20	
		%	30,0%	70,0%	100,0%	
		Συχνότητα	32	68	100	
		%	32,0%	68,0%	100,0%	

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 74. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ μεθόδου MAKATON και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Γνώση μεθόδου MAKATON				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	52	28	80	
		%	65,0%	35,0%	100,0%	
Σύνολο		Συχνότητα	6	14	20	
		%	30,0%	70,0%	100,0%	
		Συχνότητα	58	42	100	
		%	58,0%	42,0%	100,0%	

Fisher exact test, p -value = ,006.

Πίνακας 75. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου TEACCH και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Γνώση μεθόδου TEACCH				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	32	48	80	
		%	40,0%	60,0%	100,0%	
Σύνολο		Συχνότητα	6	14	20	
		%	30,0%	70,0%	100,0%	
		Συχνότητα	38	62	100	
		%	38,0%	62,0%	100,0%	

Fisher exact test, p -value = ,453.

Πίνακας 76. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου Picture και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Γνώση μεθόδου Picture				Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	61	19	80	
		%	76,3%	23,8%	100,0%	
Σύνολο		Συχνότητα	13	7	20	
		%	65,0%	35,0%	100,0%	
		Συχνότητα	74	26	100	
		%	74,0%	26,0%	100,0%	

Fisher exact test, p -value = ,393.

Πίνακας 77. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ γνώσης μεθόδου PCS και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Γνώση μεθόδου PCS

			Καθόλου/Λίγο	Αρκετά/ Πολύ καλά	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	57	23	80
		%	71,3%	28,8%	100,0%
		Συχνότητα	13	7	20
		%	65,0%	35,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	70	30	100
		%	70,0%	30,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,594.

Πίνακας 78. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 20 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του θεραπευτή

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	1	79	80
		%	1,3%	98,8%	100,0%
		Συχνότητα	0	20	20
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	1	99	100
		%	1,0%	99,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 79. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 21 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για την δουλειά του ειδικού παιδαγωγού

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	3	77	80
		%	3,8%	96,3%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	1	19	20
		%	5,0%	95,0%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα		4	96	100
	%		4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 80. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 22 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην εξατομικευμένη παρέμβαση

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	2	78	80
		%	2,5%	97,5%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	0	20	20
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα		2	98	100
	%		2,0%	98,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 81. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 23 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά σε ομαδικά ενταξιακά προγράμματα

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	12	68	80
		%	15,0%	85,0%	100,0%
	10 και άνω	Συχνότητα	3	17	20
		%	15,0%	85,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	15	85	100
		%	15,0%	85,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 82. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 24 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξωτερικεύουν ευκολότερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	3	77	80
		%	3,8%	96,3%	100,0%
	10 και άνω	Συχνότητα	1	19	20
		%	5,0%	95,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	96	100
		%	4,0%	96,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 83. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 25 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαβίωσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	3	77	80
		%	3,8%	96,3%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	0	20	20
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	3	97	100
		%	3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,565.

Πίνακας 84. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 26 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	3	77	80
		%	3,8%	96,3%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	2	18	20
		%	10,0%	90,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	5	95	100
		%	5,0%	95,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,261.

Πίνακας 85. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 27 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	2	78	80
		%	2,5%	97,5%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	1	19	20
		%	5,0%	95,0%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα		3	97	100
	%		3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,492.

Πίνακας 86. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 28 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε επίπεδο κατανόησης των δραστηριοτήτων

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη	Συχνότητα	3	77	80
		%	3,8%	96,3%	100,0%
	10 έτη και άνω	Συχνότητα	0	20	20
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα		3	97	100
	%		3,0%	97,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.

Πίνακας 87. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 29 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου σε επίπεδο εκτέλεσης

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	5	75	80
		%	6,3%	93,8%	100,0%
		Συχνότητα	0	20	20
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	5	95	100
		%	5,0%	95,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value = ,580.

Πίνακας 88. Πίνακας διπλής εισόδου μεταξύ ερώτησης 30 και έτη απασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής

Η χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας διευκολύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους

			Καθόλου/ Κάπως	Ικανοποιητικά/ Απόλυτα	Σύνολο
Έτη απασχόλησης	Έως 10 έτη και άνω	Συχνότητα	2	78	80
		%	2,5%	97,5%	100,0%
		Συχνότητα	0	20	20
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	2	98	100
		%	2,0%	98,0%	100,0%

Fisher exact test, p -value > ,999.